

# **Yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien oppimiskäsitykset**

Riikka Tommila-Väisänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2017  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Tommila-Väisänen, Riikka, 2017. Yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien oppimiskäsitykset. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 126 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien näkemyksiä ja kokemuksia opetusta ohjaavista tai siihen vaikuttavista oppimiskäsityksistä. Lisäksi tutkimuksen päätehtävänä on selvittää, millaisen teoreettisen tietämyksen erityisopettajat omaavat erilaisista oppimiskäsityksistä. Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan oppimiskäsityksiä, yksilöllistettyä erityisopetusta sekä erityisopettajan työtä.

Tutkimus on tutkimusotteeltaan kvalitatiivinen, jonka tuloksia on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tutkimusta varten on haastateltu kymmentä yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevää erityisopettajaa Etelä-Suomesta. Tutkimuksen tuloksia on analysoitu aineistosta esille nousseiden teemojen avulla.

Tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien mukaan opettajakoulutus ja opettajien täydennyskoulukset ovat tarjonneet tarvittavan teoreettisen tietämyksen tarkastella oppimiskäsityksiä. Yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien työssä painottuu humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilaan yksilölliset taidot asettuvat oppimisen tavoitteissa tärkeimpään asemaan. Opettajan rooli kuvataan rinnallakulkijana sekä oppimisen tukijana. Käytetyt opetusmenetelmät painottuvat kuitenkin vielä vahvasti behavioristisiin lähtökohtiin. Oppimiseen merkittävimmin vaikuttavana tekijänä erityisopettajat kuvaavat oppilaan taipumuksia ja valmiuksia, jotka pohjautuvat teoreettisesti humanistiseen oppimiskäsitykseen.

Tutkimuksen johtopäätösten mukaan yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevät erityisopettajat omaavat opettajakoulutuksensa kautta varsin hyvät teoreettiset tiedot erilaisista oppimiskäsityksistä, joskin opetusteoreettiset kuvaukset ilmenivät tässä tutkimuksessa konkreettisina kuvauksina opetuksesta sekä oppimisesta. Erityisopettajien työssä ilmenee oppimiskäsityksiin liittyviä aspekteja, jotka ovat muuttuneet erityisopettajien työuran aikana behavioristisista toimintatavoista ja näkemyksistä kohti humanistis-konstruktivisia näkemyksiä.

Asiasanat: Oppimiskäsitykset, yksilöllistetty erityisopetus, erityinen tuki, erityisopettaja

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>KESKEISIMMÄT OPPIMISKÄSITYKSET</b> .....	<b>9</b>
2.1	Behavioristinen oppimiskäsitys.....	10
2.1.1	Behavioristisen oppimiskäsityksen taustatekijät.....	10
2.1.2	Behaviorismin ominaispiirteitä .....	11
2.1.3	Behavioristinen oppimiskäsitys opettajan työssä.....	12
2.2	Kognitiivinen oppimiskäsitys .....	13
2.2.1	Kognitiivisen oppimiskäsityksen taustatekijät .....	13
2.2.2	Kognitiivisen oppimiskäsityksen ominaispiirteitä.....	14
2.2.3	Kognitiivinen oppimiskäsitys opettajan työssä .....	15
2.3	Humanistinen oppimiskäsitys .....	17
2.3.1	Humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen taustatekijät .....	17
2.3.2	Humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen ominaispiirteitä .....	18
2.3.3	Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys opettajan työssä .....	19
2.4	Konstruktivistinen oppimiskäsitys .....	21
2.4.1	Konstruktivistisen oppimiskäsityksen taustatekijät .....	21
2.4.2	Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ominaispiirteitä.....	23
2.4.3	Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan työssä .....	25
2.5	Oppimiskäsitykset erityisopettajan työssä.....	28
2.5.1	Oppimiskäsitysten muutos erityisopettajan työssä .....	28

2.5.2	Oppimiskäsityksiä käsitteleviä aikaisempia tutkimustuloksia	30
<b>3</b>	<b>YKSILÖLLISTETTY ERITYISOPETUS</b>	<b>35</b>
3.1	Yksilöllistetty erityisopetus tänä päivänä	35
3.1.1	Pidennetty oppivelvollisuus ja erityinen tuki	36
3.1.2	Yksilöllistetty opetussuunnitelma	38
3.1.3	Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma	40
3.1.4	Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	41
3.2	Erityisopetukselle tyypillisiä opetus- ja ohjausmenetelmiä	45
3.3	Opettajana yksilöllistetyssä erityisopetuksessa	50
3.3.1	Moniammatillinen yhteistyö	51
3.3.2	Oppimisympäristö	52
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TAVOITE</b>	<b>54</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b>	<b>56</b>
5.1	Laadullinen tutkimusote ja haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	56
5.2	Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston hankinta	57
5.3	Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta	60
5.4	Tutkimuksen eettiset ratkaisut	64
5.4.1	Tutkimuksen eettisyys	64
5.4.2	Tutkimuksen luotettavuus	67
<b>6</b>	<b>YKSILÖLLISTETYSSÄ ERITYISOPETUKSESSA TYÖSKENTELEVIEN ERITYISOPETTAJIEN OPPIMISKÄSITYKSET</b>	<b>70</b>
6.1	Erityisopettajan opetusteoreettinen tietämys	71
6.1.1	Koulutuksen merkitys opetusteoreettiselle tietämykselle	72
6.1.2	Oppimisen merkitys oppilaalle	74
6.1.3	Opettajan rooli	76
6.2	Erityisopettajien työ yksilöllistetyssä erityisopetuksessa	78

6.2.1	Opetustyön suunnittelu .....	79
6.2.2	Opetusmenetelmien valinta.....	84
6.2.3	Opetustyön käytäntö .....	87
6.2.4	Opintopolulla behaviorismista kohti konstruktivistista ajattelutapaa .....	90
6.3	Oppimiseen vaikuttavat tekijät.....	92
6.3.1	Oppilaan taipumukset ja valmiudet.....	93
6.3.2	Oppilaan motivaatio ja persoonallisuus .....	95
6.3.3	Luokkakoko ja oppimisympäristö .....	97
6.3.4	Oppimateriaalit.....	99
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>101</b>
7.1	Tulosten yhteenveto ja arviointi .....	101
7.2	Tulosten tarkastelua suhteessa taustateoriaan ja aikaisempiin tutkimustuloksiin.....	105
7.3	Tutkimuksen toteutuksen arviointia.....	108
7.4	Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet .....	110
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>113</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>122</b>

# 1 JOHDANTO

*"Ajatuksemme ovat kaikkein tärkeintä.*

*Meistä tulee sitä  
mitä me ajattelemme."*

*- Buddha -*

Vammaisille oppilaille suunniteltujen, kasvatuksellisten ja opetuksellisten palvelujen toteutumista ovat suunnanneet yhteiskunnan vallitseva tilanne sekä vammaisiin yksilöihin kohdistuvat asenteet, joiden ilmentymistä määrittelee vammaisia koskeva ihmiskäsitys. Vammaisten oppilaiden opetusta, kasvua ja kehitystä on määritellyt varsin voimakkaasti näkemys siitä, että vammaisen yksilö on opetuksen objekti, ei niinkään subjekti, jolla olisi mahdollisuus itse vaikuttaa oman opetuksensa ja kasvatuksensa kokonaisuuteen. Tästä ajattelutavasta on vuosien saatossa pyritty erkanemaan. Opetusta on pyritty kehittämään kohti tasa-arvoista, oppilaan omia subjektiivisia kokemuksia ja näkemyksiä kunnioittavaa kokonaisuutta. (Ikonen 1999, 9.) Patrikaisen (1997, 9) mukaan opettajan ja kasvattajan on olennaisen tärkeää oivaltaa, että kasvatuksen avulla voidaan konstruoida halutunlaista tulevaisuutta. Opetuksen tulisi vahvistaa oppilaiden sellaisia tiedollisia taitoja ja eettisiä valmiuksia, joiden avulla yksilö kykenee vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Näin ollen opettajan tulee tarkastella ja tunnistaa omat oppimiskäsityksensä sekä opetustyyhlinsä (Hyytiäinen, Kokko, Mäki, Pietiläinen & Virtanen 2009, 64).

Tilastojen mukaan (Ojala ym. 2015) peruskouluikäisiä oppilaita, joilla on niin sanottu vaativan erityisen tuen tarve, on maassamme arvioiden mukaan noin 10 000. Vaativan erityisen tuen oppilaiden tarkan lukumäärän ilmoittaminen voidaan kokea varsin haasteellisenä, koska vaativa erityinen tuki ei ole normiston mukaisen käsite, eikä näin ollen tilastointikriteeri. Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden määrä on laskettavissa tarkimmin, koska opetus- ja kulttuuriministeriön kautta rahoitettavia esi- ja perusopetuksen oppilasmääriä

laskettaessa vaikea kehitysvamma on yksi kirjatuista kriteereistä.

Pesonen, Ojala, Itkonen ja Kontu (2015, 163) tuovat esille vaativan erityisen tuen tarkoittavan perusopetuksessa sitä oppilaille suunnattua tukea, jota tarvitsevat oppilaat, joilla on monialaisia oppimisen haasteita, vakavia psyykkisiä pulmia, kehitysvamma, moni- ja vaikeavammaisuutta tai autismin kirjon diagnoosi. *Vaativa erityinen tuki* ei ole käsitteenä vielä virallisesti käytössä, eikä sitä näin ollen käytetä normistoissa tai tilastoissa. Ilmaisuu on otettu käyttöön vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURIN (2011–2015) kautta selventämään kohdejoukkoa, johon hankkeen toiminta kohdistui. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä *yksilöllistetty erityisopetus* ja *vaativa erityinen tuki*, kuvaamaan oppilaita, jotka opiskelevat yksilöllistetyn tai toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Oppilasryhmät ovat varsin heterogeenisiä, eivätkä näin ollen koostu yksistään oppilaista, joilla on diagnosoituna jonkinasteinen kehitysvamma.

Tutkimuksen päätehtäviä on kolme. Tutkimuskysymysten kautta tarkastellaan yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien näkemyksiä ja kokemuksia opetusta ohjaavista tai siihen vaikuttavista oppimiskäsityksistä. Teemahaastattelua aineistonkeruunmenetelmänä käyttämällä selvitettiin, millainen teoreettinen tietämys erityisopettajilla on erilaisista oppimiskäsityksistä ja miten koulutus on antanut heille valmiuksia tarkastella erilaisia opetusta ohjaavia oppimiskäsityksiä. Lisäksi oppimiskäsitysten ilmeneminen ja konkretisoituminen yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevän erityisopettajan työssä on asetettu yhdeksi päätehtävistä tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen kolmantena päätehtävänä selvitetään oppimiseen ja oppimisen tavoitteiden saavuttamiseen liittyviä tekijöitä.

Tutkimuksen tarpeellisuutta voidaan perustella tarkasteltaessa tutkimuksen tulosten antamaa hyötyä, muokatessamme opetusta koskevia suunnitelmia muun muassa tutkijan omassa työyhteisössä. Lisäksi suomalaisen koulutusjärjestelmän eläessä muutoksen aikaa uuden perusopetuksen opetussuunnitelman myötä, tarvitsee pienen marginaaliryhmän opetuksen kehittäminen oman mahdollisuutensa kokemusten ja näkemysten esille tuontiin. Suomessa

tehdään tällä hetkellä vain vähän vaikeimmin vammaisiin oppilaisiin liittyvää pedagogista tutkimusta (Kontu ym. 2009; Pirrtimaa, Rätty, Kokko & Kontu 2015). Kuitenkaan tämän erityisopetuksen pienen marginaaliryhmän ei sallisi jäävän unohduksiin.



## 2 KESKEISIMMÄT OPPIMISKÄSITYKSET

Jokainen opettajana toimiva henkilö joutuu pohtimaan ja vastaamaan opetustaan määritteleviin teoreettisiin kysymyksiin. Varsinaisen didaktiikan lisäksi opettaminen sisältää kannanottaja erilaisiin oppimisteorioihin, ihmiskäsityksiin ja arvoteorioihin. Erilaiset kannanotot ovat opetuksessa läsnä, vaikkakaan opettaja ei niitä välttämättä suoranaisesti tiedosta. Käytettyjen oppimisteorioiden, ihmis- ja tietokäsitysten sekä arvoteorioiden tiedostaminen tekee mahdolliseksi sen, että opettaja pystyy arvioimaan ja kehittämään omaa pedagogista ajatteluaan ja osaamistaan. Näin ollen teoreettisten ulottuvuuksien tutkimisella voidaan nähdä olevan myös käytännöllistä merkitystä. (Puolimatka 2002, 11.) Opettajat tekevät pedagogisia ratkaisuja koko ajan. Erilaisia opetuksellisia päätöksiä tehdessään ajattelu ei ole enää kuvailevaa, vaan muuttuu normatiiviseksi, tietynlaisiin tavoitteisiin pyrkiväksi. Kasvatuksen ja opetuksen yhteydessä Kansanen ym. (2000, 19) kuvaavat normatiivisten päätösten olevan opettajan pedagogista ajattelua.

Kasvatus tulisi ymmärtää tutkijoiden ja ajattelijoiden käsitteeksi, johon sisältyy tietynlaisia suosituksia ja moraalisia normeja. Näin ollen oikea näkemys hyvästä yhteiskunnasta tai ihmisestä ei voi olla riippuvainen opettajan yksityisistä näkemyksistä, arvoista tai asenteista. (Blomberg ym. 2009, 84.) Oppimisen tulee merkitä jotain myös oppijalle itselleen. Oppimisen tulisi sijoittua sellaiseen kontekstiin, jossa oppilas kokee tarjotun tietotaidon koskettavan jossain määrin relevantisti häntä yksilönä. (Gerver 2010, 127.)

Patrikaisen (1997, 72) mukaan ratkaisun löytäminen käytännön pedagogisen työn ydinkysymykselle siitä, miten tiedon konstruoitumista voidaan edistää oppimisprosessissa, riippuu olennaisesti käytetystä oppimiskäsityksestä. Nykyaikana erilaisista oppimis- ja opetuskäsitteistä on

runsaasti tietoa, jota Patrikainen (1997) kuvaa varsin hyvin sanoin *yleinen pedagoginen viisaus*. Tämä yleinen pedagoginen viisaus vaatii kuitenkin käyttäjältään laajaa ja avointa näkemystä siitä, millaisilla pedagogisilla keinoilla tiedon tarkoituksenmukaista rakentumista ja organisoitumista voidaan oppilaan muistissa ja mielessä parhaiten edistää.

Opetustyössä rakentuvat oppimiskäsitykset sisältävät pääsääntöisesti monenlaisia aineksia, joissa käytäntöihin liittyvät asenteet, arvot ja tottumukset yhdistyvät näkemyksiin siitä, millaisia aineksia oppimisprosessi pitää sisällään. Käytettyihin oppimiskäsityksiin vaikuttavat näin ollen monet tekijät, kuten käsitykset yksilön psyykkisen prosessin ja tiedon luonteesta, yhteiskunnalliset normit sekä odotukset ja traditiot, joita yhteiskunta kunakin ajanjaksona koulutukselle on asettanut. Pitkällä aikavälillä käytettyihin oppimiskäsityksiin vaikuttaa myös tutkimuksen teoriat ja näiden tulkinta. Oppimiskäsityksiin kuuluu tietoteoreettisten perusolettamusten lisäksi pedagogisia näkemyksiä siitä, miten oppiminen tapahtuu ja millaiset tekijät ovat edellytyksiä parhaaseen oppimistulokseen. (Rauste-von Wright, Von Wright & Soini 2003, 139- 140; Tynjälä 2004, 28.)

## **2.1 Behavioristinen oppimiskäsitys**

### **2.1.1 Behavioristisen oppimiskäsityksen taustatekijät**

Taustatekijät behavioristisessa oppimiskäsityksessä pohjautuvat Rauste-von Wrightin ym. (2003, 148) sekä Tynjälän (2004, 29) mukaan sekä empiiriseen että objektiiviseen ajatteluun ja sen lähtökohtana voidaan pitää pyrkimystä luonnontieteellisen käyttäytymisen tutkimiseen. Oppimisen peruseräitä tarkasteltiin samanlaisina niin ihmisillä kuin eläimillä. Ihmisen tai eläimen käyttäytymisen oli mahdollista pelkistää yksinkertaisiin osiin ja ymmärtää näin ollen pelkistetyistä osista kokonaisuuksiksi rakentuvaksi. Oppimista säätelee ja sen keskei-

senä piirteenä on vahvistaminen, jonka voidaan kuvata perustuvan tarpeen tyydytykseen. B.F. Skinner (1904 -1990) on yksi merkittävimpinä behavioristeja, joka kehitti niin sanotun *ohjelmoidun oppimisen*, jossa korostetaan oppimisen ehdollistumista ja vahvistamista välittömän palautteen kautta. Tämän näkemyksen kautta ajatus opetuksesta tiedon siirtämiselle oppijalle prosessoitavaksi on saanut behaviorismia yleisemmin kuvaavan olemuksen. Behaviorismiin perustuva oppimisen tutkimus nousi valtasuuntaukseksi ensimmäisen maailmansodan jälkeen, mutta toisen maailmansodan jälkeen sen merkitys väheni. (Rauste-von Wright ym. 2003, 148; Tynjälä 2004, 29.)

### 2.1.2 Behaviorismin ominaispiirteitä

Ominaista behavioristiselle oppimiskäsitykselle on Tynjälän (2004, 29) mukaan oppimisen näkeminen reaktiona ulkoapäin tulevasta ärsykkeestä. Ärsykkeen vastaanottamisesta seuraa reaktio, jota säätelee vahvistaminen. Vahvistaminen pohjautuu yksilön tai eläimen tarpeen tyydyttämiselle ja jos tiettyä toivottua reaktiota halutaan vahvistaa, annetaan palkkio tai vaihtoehtoisesti negatiivisen lopputuloksen kohdalla rangaistaan. Oppimisen kompleksisuutta pyritään selittämään yksinkertaisen mallin avulla. Eläinten tavoin ihmisen käyttäytyminen on behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan ymmärrettävissä reaktioiden ja ympäristöärsykkeiden miellelyhtymäksi eli *assosiaatioksi*. Oppimisen nähdään etenevän alkeellisista ja yksinkertaisimmista reaktioista monimutkaisempiin toimintoihin. Yksilö nähdään niin sanottuna tyhjänä tauluna, johon kohdatut kokemukset ja aistihavainnot rakentavat merkityksiä. (Tynjälä 2004, 29; Puolimatka 2002, 84-85.)

### 2.1.3 Behavioristinen oppimiskäsitys opettajan työssä

Pedagoginen ajattelu behavioristisessa oppimiskäsityksessä pohjautuu näkemykselle opittavan asian pilkkomisesta pieniin osiin, jotka toimivat oppimisessa ja opetustilanteessa ärsykkeinä. Oppilas saa esittämiinsä vastauksiin heti palautteen, joka toimii vahvistajana. (Puolimatka 2002, 84.) Tynjälä (2004, 30) kuvaa oppimisen olevan behaviorismin mukaan ulkoisesti reguloitavaa käyttäytymisen muuttumista sekä uusien ärsykekytkentöjen muodostumista. Oppiaines vaikeutuu vähitellen niin, että oikeista vastauksista oppilas saa myönteistä palautetta. Myönteisen palautteen nähdään olevan voimakkaampi ja motivoivampi kuin vääristä vastauksista saadun kielteisen palautteen. Behavioristisessa pedagogiikassa ilmenee tavoitteiden täsmällisyys ja oppimisen vaiheiden tarkka määrittely. Opetus voidaan jakaa seuraavien toisiaan seuraavien vaiheiden mukaisesti niin, että ensin asetetaan käyttäytymistavoitteet ja jaetaan oppimateriaali osiin. Tämän jälkeen määritellään asianmukaiset vahvistajat toivotulle käyttäytymiselle. Käytännön opetustilanne toteutetaan vaihe vaiheelta ja lopuksi arvioidaan saadut tulokset. (Puolimatka 2002, 84; Tynjälä 2004, 30.)

Behavioristisessa oppimiskäsityksessä opetuksen vuorovaikutus perustuu opettajälähtöisyyteen. Opiskeltava asiakokonaisuus tai materiaali on jaettu perusosiin, joista opiskelijan on niiden alhaisemman tason perusteella helpompi aloittaa. Materiaali vaikeutuu vähitellen ja oppimisen haasteita lisätään asteittain. (Puolimatka 2002, 84.) Asianmukaisten vahvistajien valinnassa (Tynjälä 2004, 30) huomioidaan oppilaiden ikä ja pienille koululaisille voidaan antaa palkkioksi esimerkiksi tarroja ja leimoja. Tavoitteiden arvioinnissa huomioidaan saavutetut tulokset ja edetään seuraaviin tavoitteisiin. Mikäli toivottuja tavoitteita ei ole saavutettu, niin kerrataan aikaisempia sisältöjä. Asteittain rakennetun oppikokonaisuuden käyttö opetusmenetelmänä edesauttaa erityyppisiä opiskelijoita saavuttamaan oppiaineen perustavoitteet. Tästä johtuen behavioristiseen oppimiskäsitykseen nojaavia opetusmenetelmiä on käytetty varsin laajasti erityisopetuksessa, jossa vaihe vaiheelta ohjattu harjoitus rakentaa oppilaiden taitoja kattavammin. (Puolimatka 2002, 84-85.) Oppimistulosten arviointi on Tynjälän

(2004, 31) mukaan behavioristiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvassa opetuksessa määrällistä eli oppijan katsotaan omaksuneen tietoa sitä paremmin ja syvällisemmin, mitä kattavammin hän suoriutuu asiaa käsittelevästä kokeesta tai tentistä.

Patrikaisen (1997, 75) mukaan behavioristisen koulujärjestelmän luomien tehokkuusvaatimusten arvellaan suunnanneen oppimisympäristöjen kutistumista kirjallisiksi oppimateriaaleiksi, havaintovälineiksi sekä todellisuutta esittäviksi malleiksi. Oppimisprosessien pohjana pidettyjen havaintojen tuli mukautua näiden tiettyjen rakenteiden muodostaman kehyksen alaisuuteen, jonka seurauksena voidaan pitää oppikirjasidonnaisuutta. Tynjälä (2004, 31) sekä Patrikainen ja Myller (2002, 195) tuovat esille behaviorismin arkikokemukseen perustuvan ajatuksen oppimisesta ja opetuksesta liittyvän tiedon valmiuteen ja sen siirrettävyyteen sellaisenaan oppijan ”päähän”. Rauste-von Wrightin ym. (2003, 149) mukaan selitysvoimaltaan merkittävimmiä ovat ajan saatossa osoittautuneet Skinnerin nerokkaaksikin kuvatut vahvistamisperiaatteen sovellukset opetuksessa. Vaikkakin behavioristisen oppimiskäsityksen valtakausi on jo toisen maailmansodan jälkeen vähitellen murtunut ja rakentunut 1960-luvulta lähtien kohti monisyisempää kehitystä ihmistieteissä, behavioristinen opetusteknologinen malli on jäänyt henkiin vielä 2000-luvulle siirryttäessä. Selitykseksi voidaan antaa kyseisen mallin vanha, didaktinen opettamisen perinne sekä sille ominaiset hyveet kuten selkeys ja yksinkertaisuus, jota behaviorismi parhaimmillaan edustaa.

## **2.2 Kognitiivinen oppimiskäsitys**

### **2.2.1 Kognitiivisen oppimiskäsityksen taustatekijät**

1950-luvulta lähtien oppimisen tutkimuksen kentälle nousi behavioristista oppi-

miskäsitystä voimakkaasti kritisoiva näkemys, joka korosti oppijan kognitiivisten prosessien tutkimisen tärkeyttä. Behavioristinen näkemys oppimisesta korosti vain ulkoisesti havaittavaa käytöstä, kun taas niin sanottu uusi kognitiivinen oppimiskäsitys keskittyi tarkastelemaan oppijan ongelmanratkaisutaitoja, kieltä ja muistia, valikoivaa tarkkaavaisuutta sekä toiminnan rakennetta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 160; Learning theories in plain english - Volume 1, 28; Miller 2003.) Rauste-von Wright ym.(2003, 161) korostavat kognitiivisen oppimiskäsityksen alun perin tarkastelleen oppimista erityisesti kognitiivisen toiminnan sivutuotteena, toiminnan taltioitumisen muistiin. Oppimisen haasteita lähestyttiin analysoimalla tiedon rakentumista muistissa. 1960-luvulta lähtien uusi oppimiskäsitys herätti myös kasvatustieteilijöiden mielenkiinnon kognitiivisen psykologian piirissä tapahtuvan tavoitteellisen oppimisen tutkimuksen myötä. Oppijaa kuvataan kognitiivisen oppimiskäsitysten pohjalta informaation prosessoijana (*information processor*). Käsitteen mukaan yksilön kognitiivisia toimintoja voidaan rinnastaa niin sanotun tietokoneen toimintaan (Learning theories in plain english - Volume 1, 28; Tynjälä 2004, 31).

Säljö (2004, 53) korostaakin yksilön ajattelun tutkimisen nousseen näin ollen keskeiseen asemaan ja kognitiivisen vallankumouksen korostaneen nimenomaan ihmisen älyä keskeisenä erona ihmisen ja eläimen välillä. Rationaalinen aikakausi, jolloin kognitiivinen vallankumous ja näkemykset oppimisesta saivat painotuksensa, ei ole suuntauksena yhtä homogeeninen kuin behaviorismi. Aikakaudella syntyikin joukko erilaisia koulukuntia, joilla oli jossain määrin eroavat käsitykset oppimisesta. Kognitiivista oppimiskäsitystä kannattavia psykologeja ovat muun muassa Jean Piaget ja Lev S. Vygotski. (Hellström 2008, 275.)

### 2.2.2 Kognitiivisen oppimiskäsityksen ominaispiirteitä

Ominaispiirteitä kognitiiviselle oppimiskäsitykselle on tiedon omaksumisen ja käsittelyn tarkasteleminen kolmivaiheisena kokonaisuutena. Vaiheet koostuvat

tiedon havainnoinnista aistimuistiin, josta se siirretään käsittelyä varten lyhytkestoiseen muistiin. Lopuksi havaittu ja työmuistissa käsitelty informaatio siirtyy säilömuistiin eli pitkäkestoiseen muistiin. Uusi informaatio liitetään osaksi aikaisempaa tietoverkosta. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä korostuu ongelmien ratkaiseminen, teorioiden kehittäminen sekä muistitiedon erilaiset mieleen palauttamisprosessit. (Hellström 2008, 275; Rauste-von Wright ym. 2003, 93.)

Kognitiivinen oppimiskäsitys pyrkii vapautumaan behavioristisen oppimiskäsityksen korostamasta yksinkertaisuudesta korostamalla tiedollisten prosessien rakentumisen monipuolisuutta (Puolimatka 2002, 85). Rauste-von Wright ym.(2003, 93) kuvailevat kognitiivisen oppimiskäsityksen painottavan oppimisen merkittävimmiksi osa-alueeksi yksilön tietorakenteita, käsitteitä ja käsitteitä. Oppijan omaksuman informaation jäsentyminen uudella tavalla jo olemassa olevien skeemojen (tietorakenteiden) reorganisaatio ja uusien skeemojen vähittäinen muodostuminen nähdään oppimisen merkittävänä tavoitteena. Kyseiset prosessit ovat myös oppimisen tutkimuksen keskeistä aluetta ja edelleen perustutkimuksen painopiste oppimisessa kulminoituu Rauste-von Wrightin ym. (2003) mukaan yksinkertaisten aineistojen, materiaalien ja taitojen oppimisen sijasta kohti kokonaisvaltaisempia ongelmanratkaisun taitoja sekä metakognitiivisten taitojen omaksumista. Metakognitiivisia taitoja korostetaan erityisesti kognitiivisessa tietokäsityksessä, jossa tieto nähdään yksilön omaamaksi.

### 2.2.3 Kognitiivinen oppimiskäsitys opettajan työssä

Oppiminen on kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan henkilön aktiivista toimintaa, jossa hän käsittelee saatavaa informaatiota. Oppilas rakentaa ja järjestää olemassa olevia skeemojaan eli tietorakenteita. (Hellström 2008, 275; learning theories in plain english - Volume 1, 28.) Rauste-von Wright ym.(2003, 91) luonnehtivat skeema-käsitettä yksinkertaistetusti yksilön kokemusten välityksellä konstruoituneeksi malliksi tietyistä esineistä, asioista, käsitteistä ja tapahtumista, jotka omaavat tietyntyyppisiä olennaisia piirteitä. Skeemojen käyttö korostuu

yksilön sijoittuessa uuteen tilanteeseen tai paikkaan, jolloin hän pyrkii tulkitsemaan uutta tilannetta aiempien kokemusten kautta. Tilanteen aikaisemmin kohdatut tutut ominaisuudet aktivoivat yksilön aikaisemmin rakentamia skeemoja. Uuteen tilanteeseen sopeutuminen ja uuden tiedon oppiminen ei parhaimmillaan vaadi muuta kuin sopivan skeeman löytämisen, jota yksilö voi tarvittaessa täydentää tilanteessa ilmenevillä uusilla ominaispiirteillä. Oppimista voidaan kuvata skeemojen muokkaantumisenä tarpeiden mukaisesti ja näin ollen oppijan sisäiset prosessit sekä oma toiminta nousevat keskeiseen asemaan oppimisessa (ILearning theories in plain english - Volume 1, 28).

Kognitiivista oppimiskäsitystä suosiva opettaja päättää oppimistavoitteet, valitsee opetettavan oppiaineksen ja määrää opetustapahtuman kulun. Oppimista havainnoidaan sekä arvioidaan testien ja kokeiden avulla. Oppilaita kannustetaan kirjoittamaan ja selittämään oppiaineksen käsitteitä, jolloin oppiaineksen ymmärtäminen vahvistuu. Kognitiiviseen oppimiskäsitykseen pohjautuvissa pedagogisissa valinnoissa ryhmä- ja parityöskentelyä korostetaan, joiden kautta saadut erilaiset kokemukset ja tiedot nähdään oppimistilannetta monipuolistavina aspekteina. (Hellström 2008, 275.) Edellä mainittua näkemystä pari- ja ryhmätyöskentelyn positiivisista vaikutuksista oppimiseen on vahvistanut muun muassa Piagetin aikaisemmat tutkimustulokset parityöskentelyn mahdollistamista näkökulmien ja katsontakantojen laaja-alaisuudesta (Mercer 1996). Miller (2003) tuo esille kognitiivisen tieteenalan saaneen vaikutuksia muun muassa kielitieteellisistä näkemyksistä, joiden voidaan nähdä vaikuttaneen osaltaan myös kognitiiviseen oppimiskäsitykseen ja sitä noudattavaan pedagogiikkaan, erityisesti sen korostaessa kielen ja kirjoittamisen merkitystä. Patrikaisen (1997, 255) mukaan opettajan pedagogisen ajattelun ja kehityksen suunta kulkee pääsääntöisesti objektivistis-behavioristisesta oppimiskäsityksestä kohti kognitiivis-konstruktivistista näkemystä.



## 2.3 Humanistinen oppimiskäsitys

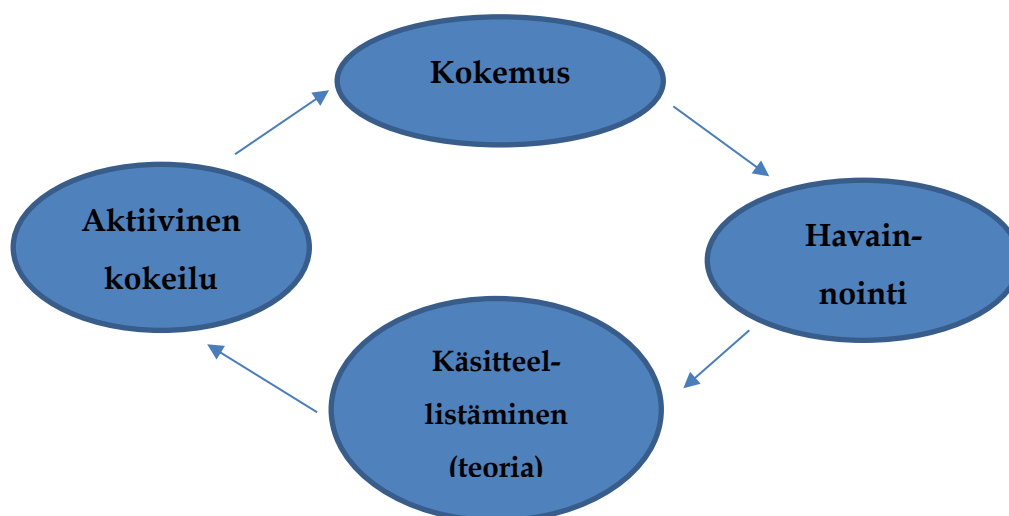
### 2.3.1 Humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen taustatekijät

Jossain määrin jyrkkänä vastakohtana niin behavioristiselle kuin kognitiiviselle oppimiskäsitykselle syntyi humanistiseen psykologiaan sekä kasvatustilosophia Rousseauin ajatuksiin pohjautuva humanistinen oppimiskäsitys ja kokemuksellinen oppiminen. Humanistinen kokemuksellisen oppimisen paradigma korostaa oppimiskokemusten reflektointia ja oppijan kehittymistä itseohjautuvaksi. Humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen humanistiseen psykologiaan pohjautuvat lähtökohdat painottavat oppijan yksilöllisyyttä ja näin ollen kyseinen näkemys kytkeytyy 1700–1800-lukujen romantiikan aatemaailmaan sekä etenkin Rousseauin näkemyksille perustuvaan kasvatustilosophiaan. (Rauste-von Wright ym.2003, 198.) Suomessa humanistisen oppimiskäsityksen ja kokemuksellisen oppimisen taustahahmona voidaan pitää filosofi Wileniusta. Wilenius korosti kasvatuksen tavoitteena olevaa yksilön tietoista itsesäätelyä ja sen avulla tapahtuvaa yksilöllisyyden toteutumista. (Rauste-von Wright 1996, 129.)

Humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen peruspilarina voidaan pitää Maslowin (1954) motivaatioteoriaa, jonka mukaan yksilön motiivit muodostavat tietynlaisen hierarkian. Maslow (1954) kuvaa hierarkiaa siten, että asteikoltaan alempien motiivien täyttymisen jälkeen toiminnan motivationaalinen koordinointi siirtyy kohti ylempää tavoitetta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 198.) Motiivi/tarvehierarkian ylimmän tason Rauste-von Wright ym. (2003, 198) kuvaavat itsensä toteuttamisen tasona, jota Maslow pitää empiirisen tavoitteen lisäksi eettisenä ihanteena.

### 2.3.2 Humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen ominaispiirteitä

Ominaispiirteitä kokemukselliselle oppimiskäsitykselle ovat oppilaan omien kokemusten (informaation hankinta) ja itsereflektion ominaisuudet. Yksilön minä nähdään persoonallisuuden perusrakenteena, johon liittyy jokaiselle yksilölle luonteenomaisia potentiaaleja eli mahdollisuuksia. Nämä mahdollisuudet voivat toteutua tai jäädä toteutumatta. (Hellström 2008, 275; Rauste-von Wright ym. 2003, 198.) Illeris (2004, 145) kirjoittaa kokemuksellisen oppimisen pitävän sisälleen kolme oppimiseen olennaisesti liittyvää ulottuvuutta. Nämä kolme ulottuvuutta Illeris (2004) on kuvannut Kolbin (1984) näkemyksiin pohjautuen tiedon (*cognition*), tunteiden (*emotions*) ja ympäristön (*society*) synteetiksi, joiden ulottuvuudet näkyvät oppimisessa. Kokemuksellisen oppimisen tarkka määrittelyminen on vaativaa, koska teoreetikot tarkastelevat käsitettä varsin erilaisista lähtökohdista käsin. Kokemuksellista oppimista pidetään joissakin määritelmässä tavanomaista oppimista laajempänä näkemyksenä, johon yhdistyy näkemykset oppimisen erilaisista konteksteista. Illeris (2004) kuitenkin korostaa omassa tarkastelussaan kokemuksellisen oppimisen liittyvän olennaisesti sen laadulliseen antiin. Seuraavalla sivulla esitellään Kolbin kuvio (kuvio 1), jossa kuvataan kokemuksellisen oppimisen ulottuvuuksia.



KUVIO 1. Kokemuksellisen oppimisen kehä (mukaellen Kolb 1984, 33)

Myös Ikonen (1999, 80–81) tuo esille Kolbin (1984) esittelemän kokemuksellisen oppimisen kehän dynaamisuuden kiertävänä oppimisen prosessina, johon vaikuttavat opiskelijan oppimistyyli. Kokemuksellisessa oppimisessa korostetaan oppijan oman kokemuksen antamia aineksia tiedon konstruoimiselle, mutta todetaan oppimisen vaativan osakseen saadun kokemuksen ja tiedon tarkastelua myös muista lähtökohdista käsin. Kokemuksellisen oppimisprosessin tavoitteena on opittavan uuden asiakokonaisuuden lisääntyneen hallinta. Kokemuksellisen oppimisen teoriaa voidaan pitää varsin ajankohtaisena teoriana, koska siinä korostetaan oppilaan vastuuta omasta oppimisesta. Ikonen (1999, 80–81) tiivistää kokemuksellisen oppimisen oletukset lähtökohtiin, joissa korostetaan oppimista prosessina. Toisin kuin behaviorismissa, lopputulos ei näin ollen anna oppimisesta kattavaa kokonaiskuvaa. Oppiminen nähdään kokemukseen perustuvana dynaamisena kokonaisuutena. Oppimista tapahtuu ongelmaratkaisutilanteissa sekä ympäristön ja yksilön välisen vuorovaikutuksen kautta. Oppiminen voidaan kuvata sopeutumisen ja tiedonluomisprosessina. Illeris (2004, 153) korostaa kokemuksellisen oppimisen tarkastelun keskittyvän olennaisesti kolmen aikaisemmin esitellyn ulottuvuuden synteisiin. Oppimisen tulee olla johdonmukaista ja siinä tulee nähdä selkeä jatkumo.

### 2.3.3 Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys opettajan työssä

Opettajan päätehtävä on toimia roolimallina, joka järjestää toimintaa ja toimii vanhempana tietolähteenä. Kokemuksellista oppimiskäsitystä käyttävä opettaja antaa oppilaiden minuuden kehitykselle ja itsensä toteuttamiselle riittävästi tilaa, koordinoiden kuitenkin oppimisen palvelevan yksilön kasvua ja kehitystä. (Hellström 2008, 275.) Humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen edustajat eivät Rauste-von Wrightin ym.(2003, 199–200) mukaan suosi opetusprosessin kauskantoista suunnittelua. Kyseisessä oppimiskäsityksessä korostuu oppijan

oman toiminnan keskeinen rooli ja opettajan asema nähdään ennen kaikkea tämän oppimistapahtuman ohjaajana, toisin sanoen rinnalla kulkijana. Patrikainen ja Myller (2002, 195) kuvaavat humanistis-kognitiivis-konstruktivistista oppimiskäsitystä käyttävässä opettajuudessa korostuvan tutkimusten mukaan varsin vahvasti opettajan varmuus käyttämästään pedagogiikasta ja sen myötä valituista menetelmistä. Opettajan pedagogisten valintojen perusteltavuutta humanistis-kognitiivis-konstruktivistista oppimiskäsitystä käyttävän opettajan työssä voi olla helpompi perustella opettajan valintojen kohdistuessa intensiivisemmin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Myös Elliot (1999, 63) korostaa omissa tutkimuksissaan oppilaan yksilöllisyyttä tuodessaan esille yksilöiden erilaisten oppimiseen kohdistuvien lähestymistapojen, oppimistyylien ja kognitiivisen kapasiteetin vaikutukset oppimisprosessiin. Hän kuvaa näiden eri aspektien kokonaisuutta ”mosaiikkityönä”, joka tulisi huomioida pedagogisia menetelmiä käytettäessä yksilöllisellä tavalla.

Hellströmin (2008, 275) mukaan kokemuksellisen oppimiskäsityksen opetusmenetelmiin kuuluu erityisesti yhteistoiminnallinen oppiminen ja erilaiset ryhmätyöt. Kytkeytyminen aikaisempaan opetusta käsittelevään historiaan voidaan nähdä sen kautta, miten ennen teollistumisen aikakautta oppiminen tapahtui lähes poikkeuksetta tekemisen kautta. Nuoret omaksuivat erinäisiä taitoja tarkastelemalla vanhempien ja eri ammattialoja edustajien toimintaa sekä vähitellen itse osallistumalla toimintaan. He omaksuivat heterogeenisiä taitoja tekemällä oppimisen kautta. (Järvilehto 2014, 21–22.) Muun muassa Vosniadou (2001, 11) tuo esille tutkimustulosten vahvistavan näkemystä siitä, että oppiaineen ja materiaalin konkreettisuus sekä käytännönläheisyys parantavat opiskelijoiden oppimistuloksia. Kun oppiainekohtaiset aihealueet ovat sidoksissa oppilaiden nykyhetkeen sekä aikaisempaan tietotaitoon, on arkipäivän elämässä oppimisen laatu ja tiedon siirtyvyys syvällisempää.

## 2.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

### 2.4.1 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen taustatekijät

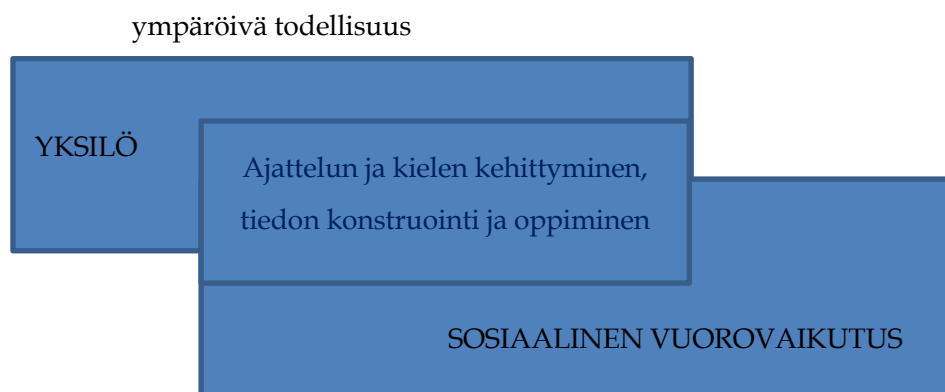
Rauste-von Wright ym. (2003, 152, 154) kuvaavat jo antiikin Kreikassa syntyneitä muistitaidon perinettä yhtenä konstruktivistisen ajattelun edeltäjänä ja oppimiskäsityksen teoreettisena taustoittajana. Muistitaidon perinteen keskeisenä periaatteena voidaan pitää näkemystä oppimisen ja muistamisen tehostamisesta järjestämällä muistettava aineisto mielessä mahdollisemman systemaattisella tavalla. Nykyhetken konstruktivismiin voidaan nähdä omaksuneen muun muassa filosofi Immanuel Kantin näkemyksen yksilöllisestä havaintoprosessista. Tälle on tavanomaista informaation muokkaantuminen sellaiseen muotoon, joka on yksilölle ymmärrettävä.

Ratkaiseva vaikutus kyseisen oppimiskäsityksen muotoutumiseen on ollut evoluutioteoriaan pohjautuvalla ihmiskäsityksellä. Se korostaa oppimisen mahdollistumista erilaisen toiminnan puitteissa sekä yksilön mahdollisuuksia ymmärtää eri toimintamuotojen ja opiskeltavan asiakokonaisuuden funktion. Konstruktivismia ei voida pitää yhtenäisenä teoriana, vaan siinä on nähtävissä vaikutuksia eri suuntauksista. Näin ollen konstruktivismia ei voida suoranaisesti pitää oppimisen teoriana, vaan ennen kaikkea tiedon olemusta tarkastelevana paradigmana, jonka ulottuvuudet voidaan nähdä laajemmin niin yhteiskunta- kuin ihmistieteissä. (Tynjälä 2004, 37.)

Tynjälän (2004, 37) ja Graffamin (2003, 14, 17) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys on eri suuntauksien myötävaikutuksesta syntyneen tietoteoreettisen paradigman ilmenemismuoto pedagogiikan ja oppimisen tutkimuksen saralla. Nämä konstruktivismiin eri suuntauksia pohjautuvat näkemykselle siitä, ettei tieto voi olla tietäjästä riippumatonta, vaan se tulee nähdä aina yksilön tai yhteisöjen rakentamana kokonaisuutena. Näin ollen konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä tieto nähdään yksilön itsensä rakentamana. Tietoa ei

voida siirtää, vaan yksilö poimii ympäristöään havainnoidessaan itselleen olennaisen informaation, jota tulkitsee omakohtaisten käsitysten, odotusten, tavoitteiden ja kokemusten kautta. Hän tarkastelee ja ymmärtää uutta informaatiota aikaisemman tietonsa avulla, jotka ovat muodostaneet jonkinlaisen hierarkian yksilön tietotaidossa. Konstruktivismi ei hyväksy objektiivista ja empiiristä tietoteoriaa, jonka voidaan nähdä painottavan objektiivisen tiedon mahdollisuutta ja saatavuutta suoraan yksilön kokemusten ja havaintojen kautta. Konstruktivismissa on suuntauksia, jotka eroavat toisistaan korostaen eri näkemyksiä. Niin kansainvälisistä kuin kansallisistakin keskusteluista on kuultavissa monenlaisia näkemyksiä ja korostuksia konstruktivismiin nimellä. Suomessa konstruktivismiin voidaan nähdä kuvaavan yleisesti aktiivista ja osallistuvaa oppimista. (Tynjälä 2004, 37, 38; Graffam 2003, 14, 17.)

Kuvio 2 pyrkii kuvaamaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen olennaisimpia elementtejä.



KUVIO 2. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pääaspektien kohtaaminen (mukaellen Järvinen 2011, 60)

## 2.4.2 **Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ominaispiirteitä**

Ominaispiirteiksi konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä voidaan kuvata näkemyksen jaettavuus pääosin kahteen suuntaukseen eli yksilölliseen konstruktivismiin sekä sosiaaliseen konstruktivismiin. Suuntaukset eroavat toisistaan lähinnä sen suhteen, tarkastelevatko ne oppimista ja tiedon konstruoitumista yksilöllisenä vai sosiaalisena tapahtumana. Ensimmäisessä, yksilöllisyyttä painottavassa konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä tieto ja sen rakentuminen on yksilöllistä. Yksilö havainnoi ympäristöään ja hankkii tietoa itsenäisesti, mutta sen konstruoitumiseen vaikuttavat myös ympäristö, jossa yksilö informaatiotaan hankkii. (Hellström 2008, 275–276; Graffam 2003, 14,17; Tynjälä 2004, 38–39.) Tynjälän (2004, 39) mukaan yksilökonstruktivismi pohjautuu kantilaiseen epistemologiaan, tietoteoriaan sekä kognitiiviseen psykologiaan ja sen nähdään korostavan yksilöllisen tiedonmuodostuksen sekä yksilöllisten kognitiivisten rakenteiden muodostumista.

Sveitsiläisen kehityspsykologi Jean Piagetia kuvataan usein erityisesti yksilöllisen konstruktivismiin, tarkemmin kuvailtuna radikaalin/kognitiivisen konstruktivismiin esitaistelijana. Piaget'n kiinnostus keskittyi erityisesti yksilön ajattelun rakenteisiin (struktuureihin) ja niiden kehitykseen. Tämän kehityksen tapahtumaprosessi määräytyi kehityspsykologin mukaan eri kehitysvaiheiden kautta, joissa kussakin lapsi omaksuu uusia tapoja omaksua ja konstruoida tietoa. Samalla lapsi niin sanotusti vapautuu edeltävän kehitysvaiheen ajattelun rajoituksista. Piaget edusti radikaalia eli kognitiivista konstruktivismia, joka poikkeaa radikaalisti realistisesta, empiirisestä ja näin ollen perinteisistä tietoteorioista. Ajattelun ero koskee ennen kaikkea tiedon ja todellisuuden suhdetta. Radikaali konstruktivismi kieltää oikean ja todellisuutta täydellisesti vastaavan tiedon olemassaolon ja kuvaa tietoa todellisuutena, mutta ei absoluuttisena totena tai kopiona siitä. (Rauste-von Wright ym. 2003, 158; Tynjälä 2004, 39–40.) Rauste-von Wright ym. (2003, 158) tuo esille Piaget'n korostaneen taitojen ja tiedon organisoitumista kokonaisuuksiksi eli skeemoiksi, jotka kehityspsykologin mukaan muuttuvat kahdella tavalla: *akkomodaation* eli sisäisten tietorakenteiden ja

mallien mukautumisena sekä *assimilaation* eli uusien käsitteiden ja tiedon omaksumisen eli sulauttamisen avulla.

Sosiaalinen konstruktivismi korostaa tiedon rakentumista yhteisöllisesti ja sen edustajat ovat kiinnostuneita oppimisen sosiaalisista, yhteistoiminnallisista ja vuorovaikutuksellisista prosesseista. Tieto on konteksti – ja kulttuurisidonnaista. Sosiaalisessa konstruktivismissa oppimista tarkastellaan osallistumisena yhteisön tai kulttuurin oleellisiin toimintoihin. Oppiminen voidaan kuvata *yhteisöön sosiaalistumisen ja kasvamisen prosessina*, joka pohjautuu yksilön kykyyn omaksua yhteisössä jaettuja arvoja ja tietoja. (Hellström 2008, 275–276; Tynjälä 2004, 39.) Rauste-von Wright ym. (2003, 159, 160) ja Tynjälä (2004, 44–45) kirjoittavat neuvostoliittolaisen kehityspsykologian uranuurtajan L.S. Vygotskyn keskeisenä kiinnostuksen kohteena olleen lapsen kyky ja sen mahdollistama taito saavuttaa oman toimintansa tahdonalainen kontrolli. Vygotskyn mukaan biologisesti määräytyvät alkeelliset toiminnot ovat yksilön ärsykekentän asettamia. Yksilön vaativammat ja korkeatasoisemmat toiminnot vaativat kehittyäkseen sosiaalista vuorovaikutusta. Kognitiiviset prosessit ja tietoisuus kehittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä lapsen sisäistäessä toimintansa ulkoisen säätelyn. Esimerkiksi lapsen oppiessa kielen, hän asteittain omaksuu ja sisäistää sosiaalisen vuorovaikutuksen. Kielellä on Vygotskyn mukaan keskeinen asema ihmisen rakentaessa käsityksiään maailmasta oman toimintansa välityksellä. (ks. Learning theories in plain english - Volume 1, 42.) Myös aiemmin esitelty kuvio konstruktivismiin kahden pääelementin kohtaamisesta korostaa Järvisen (2011, 60) mukaan kielen ja ajattelun merkitystä niin yksilö- kuin sosiaalisen konstruktivismiin näkökannoista käsin. Sosiaaliseen konstruktivismiin liittyvistä käsitteistä Vygotskyn *lähikehityksen vyöhyke*, jolla tarkoitetaan yksilön aktuaalisen ja potentiaalisen taito- ja kehitystason välistä etäisyyttä, voidaan pitää keskeisimpänä (Tynjälä ym. 2005, 28).

Konstruktivismissa kaikenlainen jokapäiväinen tieto, puutteellisuudesta tai vääryydestään huolimatta, on tietoa. Oppilas nähdään tiedon konstruoijana, rakentajana sekä rekonstruoijana, samoin kuin kognitiivisessa oppimiskäsitteessä. Oppilaan sisäistämät skeemat vaikuttavat uuden tiedon käsittelyyn.



Sosiaalisen konstruktivismin edustajat eivät tarkastele yksilön kognitiivisia päänsisäisiä ajatuksia, kuten kognitiivisen suuntaukset edustajat tekevät. (Hellström 2008, 275–276; Tynjälä 2004, 39.)

### 2.4.3 **Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan työssä**

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen tarkastelemista pedagogisesta näkökulmasta ohjaa erityisesti se, minkälaisia lähtökohtia ja perusteita ne tarjoavat oppimisen ohjaamiselle, oppimiselle ja opetukselle. Lisäksi konstruktivismiin pohjautuvaa pedagogiikkaa on mahdollista tarkastella pedagogisten menetelmien ja sovellusten kautta. Konstruktivistiseen tietoteoriaan pohjaavat oppimiskäsitykset ovat varsin heterogeenisiä ja painottavat näin ollen jossain määrin eri asioita. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 21, 22; Tynjälä 2004, 60.) Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvia pedagogisia suuntauksia on Tynjälän (2004) sekä Tynjälän ym. (2005) mukaan kolme, joita ovat kognitiivinen konstruktivismi, oppimisen ohjaaminen sosiokonstruktivistisesti sekä pragmaattinen näkökulma.

Tynjälän (2004, 60) ja Rauste-von Wright ym. (2003, 162–173) mukaan kognitiivisessa konstruktivismissa keskeiseen asemaan nousevat yksittäisen oppijan mentaalisten mallien sekä tietorakenteiden muutokset, jolloin pedagogiikan lähtökohtana on kehittää keinoja yksilön käsitteellisen muutoksen mahdollistamiseksi. Pedagogiset sovellukset ovat kohdistuneet näiltä osin pääsääntöisesti opiskelustrategioiden ja motivaation vahvistamiseen sekä oppimateriaalien kehittämiseen. Sosiokulttuuriset lähestymistavat painottavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä (ks. Tynjälä ym. 2005, 28) sekä tiedon oppimista autenttisissa yhteyksissä ja kulttuuriset sidonnaisuudet huomioiden.

Tynjälä ym. (2005, 29) kuvaavat sosiokulttuuriseen lähestymistapaan sisältyvää kollaboratiivista oppimista yhdeksi keskeisimmin Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen pohjalta kehitellyksi opetusmenetelmäksi. Kollabora-

tiivisessä oppimisessa opettajan tehtävät ovat moninaiset, kuten ryhmien muodostaminen kognitiivisesti ja sosiaalisesti toimintakykyisiksi, ajatteluprosessien ja vuorovaikutuskäytänteiden mallintaminen sekä oppimisen ohjaamisen ja tavoitteiden selkeä sekä looginen esittely. Mercer (1996) korostaa kollaboratiivisessa oppimisessa oppilaiden ja opettajan välistä dialogisuutta sekä oppilaiden mahdollisuuksia esittää omia näkemyksiään, mielipiteitään ja kokemuksiaan käsiteltävästä opintokokonaisuudesta.

Konstruktivismiin liittyvä pragmaattinen näkökulma korostaa pedagogiselta näkökannaltaan sitä, että oppiminen on ideoiden ja erilaisten käsitteiden verkkaista tiedollista rakentumista toiminnan ja aktiviteetin kautta. Esimerkkinä tästä voidaan kuvata sitä, miten lapsi oppii erilaisia käsitteitä leikkimällä laadultaan erilaisilla esineillä, joista hän keskustelee aikuisen kanssa, käyttäen tietynlaisia käsitteitä aktiviteettia kuvatakseen. Pragmatismi korostaa suuntauksena tiedon epävarmuutta, jolloin sen pätevyyttä joudutaan säännöllisesti varmentamaan kokemuksen ja toiminnan kautta. (Tynjälä ym. 2005, 32,33.)

Rauste-von Wrightin ym. (2003, 162–173) sekä Tynjälän (2004, 61–67) mukaan konstruktivismin pedagogisia seuraamuksia voidaan kuvata tiettyjen kriteerien mukaisesti. Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppijan aktiivisuutta painotetaan ja opettajan rooli muuttuu. Oppiminen ei ole konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tiedon passiivista vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista toimintaa ja näin ollen opettamista lähestytään myös oppimisprosessin ohjaamisen lähtökohdista. Puolimatkan (2002, 243–245) mukaan konstruktivistisen oppimiskäsitteen epäselvyydet koskevat sen suhdetta opettajan auktoriteettiin. Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä opettajan rooli nähdään konstruktivistisen oppimiskäsityksen maltillisessa ja radikaalissa muodossa korostettuna hieman eri tavoin. Puolimatkan (2002) mukaan maltillinen muoto lienee käytetyin laajemmin. Siinä korostuu opettajan asiantuntemus sekä oman alansa että oppimisprosessin asiantuntijana sen kautta, miten opettaja kykenee auttamaan oppilaita ratkaisemaan erilaisia ristiriitatilanteita ja pääsemään oppimisprosessissa eteenpäin. Opettaja pyrkii muodostamaan oppimisympäris-

töjä, joiden avulla on mahdollista herättää oppilaissa oman ajattelun kehittymistä, tiedon omakohtaista konstruointia. Opettajan tehtävänä on ennen kaikkea toimia neuvonantajana, tutorina, joka ohjaisi oppimista hyvin valittujen ongelmien ja kysymysten avulla.

Oppijan aikaisemmat tiedot ovat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uuden oppimisen perusta. Opetuksen lähtökohdaksi on näin ollen luonnollista asettaa oppijan olemassa olevat käsitykset, tiedot ja uskomukset opiskeltavasta asiakokonaisuudesta. (Rauste-von Wright ym. 2003; Tynjälä 2004.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen luonteeseen ja sitä käyttävän opettajan ”pedagogisiin tavoitteisiin” kuuluu oppilaan tietorakenteiden yksilöllisyyden hyväksyminen ja muutokset. (Hellström 2008, 276.) Rauste-von Wrightin ym. (2003) ja Tynjälän (2004) mukaan oppilaan metakognitiivisilla taidoilla on keskeinen asema konstruktivismiin nojaavissa pedagogisissa opetusmenetelmissä. Oppisisällöt ja kokonaisuudet tulisi sisäistää ja ymmärtää, ei niinkään opetella ulkoa.

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvassa pedagogiikassa otetaan huomioon ja hyväksytään erilaiset tulkinnat. Asioilla voi olla hyvinkin erilaisia merkityksiä yksilökohtaisesti ja näin ollen tulkinnat opiskeltavasta oppikokonaisuudesta / ilmiöstä ovat varsin yksilöllisiä. Konstruktivistisessä oppimisen teoriassa pyritään oppiaineen faktapainotteisuudesta kohti ongelmakeskeisyyttä, joskaan faktatiedon olemassaoloa ei kielletä. Faktatieto omaksutaan kattavammin silloin, kun se kytketään oppijan aikaisempaan kokemukseen ja skeemoihin. (Rauste-von Wright ym. 2003; Tynjälä 2004.)

Rauste-von Wrightin ym. (2003) ja Tynjälän (2004) mukaan sosiaalinen konstruktivismi korostaa oppimisen tilannesidonnaisuutta. Oppiminen on aina sidoksissa siihen ympäristöön, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa oppimista kulloinkin tapahtuu. Oppimisen kontekstisidonnaisuudesta seuraa tietyssä ympäristössä opitun tietotaidon omaksuminen, jota ei kuitenkaan pystytä välttämättä hyödyntämään toisessa ympäristössä. Näin ollen monipuolisten representaatioiden kehittäminen nousee keskeiseen asemaan. Keskeistä konstruktivistis-

miin painottuvassa pedagogiikassa on sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen korostaminen ja sen vaikutukset oppimiseen. Oppimiskäsityksen muuttuminen behavioristisesta oppimiskäsityksestä kohti konstruktivistista suuntausta asettaa muutoksen tarpeen myös arvioinnin muuttumiselle. Arviointi konstruktivistisessa oppimisessä kohdistuu ennen kaikkea oppimisprosessiin. (Raustevon Wright ym. 2003; Tynjälä 2004.)

## **2.5 Oppimiskäsitykset erityisopettajan työssä**

Koulutoiminnan merkittävimpanä tarkoituksena voidaan pitää oppilaan ainutkertaisen ja yksilöllisen persoonan sekä kasvun ja kehityksen tukemista. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattuna opetusta ohjaavat ihmis- ja oppimiskäsitykset, jotka määrittelevät tietynlaiset laajemmat raamit opetuksessa muun muassa erilaisuuden kunnioittamiselle. Kaiken koulutyön päätavoitteena tulisi tavoitella yksilön hyvän elämän edellytyksiä ja liittää hänet osaksi yhteiskuntaa. (Ikonen 1999, 76.) Hyytiäisen, Kokon, Mäen, Pietiläisen ja Virtasen (2009, 64) mukaan opettajan tulee tunnistaa omat opetus- ja oppimistyykinsä, jotka ohjaavat hänen tapaansa työskennellä. Käytännön työssä opettajat käyttävät varsin yksilöllisiä opetusmenetelmiä, joiden kautta opettajan yksilölliset vahvuusalueet ovat tunnistettavissa.

### **2.5.1 Oppimiskäsitysten muutos erityisopettajan työssä**

Opetus- ja oppimistyylien tarkastelun ja arvioinnin kautta opettaja kykenee muokkaamaan opetustapaansa oppilaiden ja tilanteiden edellyttämällä tavalla. Suomalainen koulujärjestelmä mahdollistaa monipuolisten opetusmenetelmien, mallien, materiaalien ja oppimisympäristöjen käytön niin, että ne palvelevat opetettavaa ryhmää parhaalla mahdollisella tavalla. Perusopetusta koskeva lainsää-

däntö linjaa toiminnalle kehykset, mutta mahdollistaa varsin autonomisen aseman kouluopetuksessa koulu- ja opettajakohtaisille näkemyksille. (Ojala ym. 2015.)

Oppimiseen liittyy kokonaisuudessa paljon mielikuvia, joita on vuosien saatossa ohjailnut varsin erilaiset teoreettiset viitekehykset ja kannanotot (Hyytiäinen ym. 2009, 64). Tällä hetkelläkin Suomessa käydään varsin vilkasta keskustelua opetuksesta, oppimisesta ja niitä ohjaavista oppimiskäsityksistä. Opetussuunnitelman uudistuminen haastaa niin opetushenkilökuntaa, kuin vanhempiakin pohtimaan opetussuunnitelmaan liittyviä laaja-alaisia asiakokonaisuuksia. Koulukysymykset kuuluvat nykyaikana kaikille ja opettajan rooli on muuttunut kylänsä ja yhteisönsä sivistyneistöön kuuluvasta ”kansankynttilästä” virkamieheksi. (Ikonen 1999, 78–77; Takala & Pirttimaa 2011, 163.) Vanhan oppimista ohjanneen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tiedon saamista. Tiedon saaminen tapahtuu tämän oppimiskäsityksen mukaan varsin suoraviivaisesti siten, että tieto on siirrettävissä opettajalta oppilaalle. Oppiminen voidaan kuvata toistojen kautta nähtävä muistamisena, jonka lähtökohtana ovat saadun tiedon antamat valmiudet asioiden ymmärtämiselle. Oppilaalle itselleen jää vastuu siitä, miten hän saatua tietoa hallitsee ja kykenee soveltamaan omassa arkipäivässään sekä kohtaamissaan käytännön tilanteissa. Tätä vanhaa oppimiskäsitystä voidaan kuvata ärsykkeiden kautta saatavaan muutokseen yksilön käyttäytymisessä, jota behavioristinen oppimiskäsitys suuressa määrin pitää oppimisen lähtökohtana. (Hyytiäinen ym. 2009, 64.)

Uudistuvalla oppimiskäsityksellä ja koulutyön uudelleen organisoinnilla on jokseenkin selkeä yhteys. Monet kehitysvammaisten oppilaiden opettamista tarkastelevat tutkimukset vahvistavat näkemyksen siitä, että vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta on ohjannut varsin vahvasti ehdollistamiseen ja behaviorismiin perustuvat opetusmenetelmät. (Ikonen 1999; Kontu, Jarimo, Törmänen & Vänskä 2009.) Ikonen (1999, 77) korostaa vanhanaikaisen oppimiskäsityksen, joka painotti erityisesti oppilaan taitoja vastaanottaa tietoa ja kuunnella, olevan nykyaikana puutteellinen opetuksen lähtökohta. Oppimisen nähdään perustuvan mitä suurimmassa määrin toiminnallisuuteen ja

aktiiviseen osallistumiseen, jossa tulisi käyttää laaja-alaisesti hyväksi kaikkia kouluinstanssin tarjoamia oppimisympäristöjä. Nykyisessä konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä, joka on rantautunut myös yksilöllistettyyn erityisopetukseen, korostetaan elinikäistä oppimista, ihmisten välistä vuorovaikutusta ja ennen kaikkea oppimista vuorovaikutuksen kautta. Oppimisprosessia voidaan kuvata yhteistoiminnalliseksi kokonaisuudeksi, jossa oppilas itse on aktiivinen pyrkimään vuorovaikutukseen lähiympäristönsä kanssa. Toisaalta oppilas voidaan nähdä vuorovaikutuksellisessa suhteessa muihin oppilaisiin ja kanssaihmiisiin. Oppiminen perustuu tällöin vahvasti oppilaan omaan kokemukseen ja tieto rakentuu osaksi oppilaan jo omaksumia tietorakenteita. (Hyytiäinen ym. 2009, 64–65; Kontu ym. 2009.)

Kontu ym. (2009) tuovat esille näkemyksen siitä, miten konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja sen myötä esille tulleen elinikäisen oppimisen yleistymisen vaikutti myös vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetukseen. Konstruktivistisen lähestymistavan myötä vaativan erityisen tuen oppilaiden opetuksessa siirryttiin tarkastelemaan opetuksen toteuttamista enemmän pedagogisena toimintana kuin hoidollisesta lähestymistavasta. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa tulee oppimisympäristöjen rinnalla tarkastella opetusmenetelmiä ja tapoja, joilla oppilaita opetetaan. Lähestymistapoja on useita, kuten tässä tutkielmassa on esitetty. Käytännön opetustyössä nämä eri lähestymistavat (behavioristinen, kognitiivinen, humanistis-kokemuksellinen ja konstruktiiivinen) sekoittuvat ja sama opettaja käyttää opetuksessaan monia lähestymistapoja ja menetelmiä. (Hyytiäinen ym. 2009, 65.)

## 2.5.2 Oppimiskäsityksiä käsitteleviä aikaisempia tutkimustuloksia

Opettajan ammatillista kehittymistä vahvistavaksi tekijäksi voidaan Patrikaisen (1997, 242) mukaan kuvata opettajan ammatin eettisen luonteen oivaltamista. Eettisten tarkasteluiden kautta opettaja perehtyy kattavammin käyttämänsä pe-

dagogiikan perustana olevaan ihmiskäsitykseen. Patrikaisen (1997) tutkimuksessa kuvataan neljä erilaista opettajuuden dimensiota eli ulottuvuutta. Ensimmäistä kategoriata Patrikainen kuvaa tutkimuksessaan *teknokraattis-objektivistis-behavioristinen opettajuus* -nimikkeellä, jossa tutkija kuvaa opettajuudessa painotuvan opettaminen ja oppiminen suorituksena. Opettaminen koetaan tiedonsiirtona ja tietynlaisena kontrollina. Usein oppiminen ja tiedon luonteen ymmärtäminen jäävät oppilaille varsin ulkoiseksi yksittäisten tietojen opiskeluksi. Opetusmenetelmät keskittyvät usein oppikirja- ja tehtäväkeskeisyyteen sekä ulkoiseen motivaatioon. Oppimisympäristöä voidaan kuvata opettajakeskeiseksi.

Vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa on Ikonen (1999) ja Konnun ym. (2009) tutkimusten mukaan korostunut Patrikaisen (1997) kuvaama teknokraattis-objektivistis-behavioristinen oppimiskäsitys. Opettajan pedagogiset ratkaisut ja valitut opetusmenetelmät ovat pohjautuneet vahvasti ehdollistumiseen (ks. Lahtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 179). Cook ja Schirmer (2003) tuovat esille Hallahania ja Kauffmania (2000) lainaten aspekteja, joita voidaan pitää nykyisin erityisopetuksen taustaviitoittajina. Näissä näkökulmista on selkeästi tulkittavissa erityisopetuksessa käytetyn pedagogiikan behavioristinen taustakäsitys oppimisesta. Erityisopetuksen voidaan kuvata korostaneen opetuksen huolellista ja erittäin systemaattista suunnittelua, oppiaineen systemaattista etenemistä ja ulkoista palkitsemista sekä jatkuvan arvioinnin tärkeyttä.

Toisena kategoriana Patrikainen (1997) kuvaa opettajuutta *tiedonsiirtäjänä ja oppimisen kontrolloijana*, jossa opettajuudessa voidaan nähdä korostuvan edelleen tiedon merkityksen yksittäiset määrälliset tiedot ja oppimisen ulkoinen motivaatio. Oppimisympäristön toiminta säilyy vielä varsin opettajakeskeisenä. Kolmas luokittelu *Oppiminen ja kasvamaan saattaja* on saanut jo osakseen otteita molemmista dimensioista eli opettajuudessa on nähtävissä konstruktivistista otetta, joskin opettajan konkreettista toimintaa voidaan kuvata vielä suorituspainotteisena. Opettajuutta ajattelun tasolla voidaan tarkastella niin, että se omaa piirteitä konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, mutta soveltaminen käytäntöön ei vielä toteudu. (Patrikainen ym. 2002, 197.) Ikonen (1999, 78, 83) mukaan

konstruktivistinen oppimiskäsitys ja opettajan aseman muuttuminen tietojen jakajasta oppimisen ohjaajaksi on tiedostettu myös vaativan erityisen tuen oppilaiden opetuksessa. Erityisen hyviä tuloksia on saatu vastuun jakamisesta oppilaille esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen kokeiluissa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa (*cooperative learning*) on nähtävissä neljä teoreettista lähtökohtaa, jotka voidaan kuvata sosiaalisen oppimisen teorian kautta, Piaget'n sekä Vygotskin teorioiden ja uusien kognitiivisten tieteenteorioiden kautta. Jokainen näistä teorioista keskittyy yhteistoiminnallisessa oppimisessä tärkeiksi koettuihin ominaisuuksiin, kuten tiimityöhön, konfliktien ratkaisuun (Piaget), Vygotskin mukaiseen yhteisön yhteistyöhön sekä oppilaan ohjaukseen.

Neljännän opettajuutta kuvaavan dimension Patrikainen (1997) on nimennyt kasvun ja oppimisprosessin ohjaajaksi, *humanistis-kognitivistis-konstruktivistiseksi opettajuudeksi*. Opettajuuteen kuuluu tämän ulottuvuuden mukaan läheinen eettinen ulottuvuus oppilaisiin sekä kollegiaalisen yhteistyön toimivuus. Oppimiskäsityksen taustalla on humanistinen ihmiskäsitys, joka tutkijan mukaan korostaa oppilaan yksilöllisyyttä. Tiedon merkitys oppilaalle voidaan nähdä kokonaisvaltaisena. Oppimisen prosessointi on aktiivista ja tarvittavalla tavalla kriittistä. Opettajan rooli nähdään ennen kaikkea oppimisprosessin ohjaajana ja tukijana. Oppimisympäristö humanistis-kognitivistis-konstruktivisessa opettajuuden dimensiossa nähdään vuorovaikutteisena sekä oppilaslähtöisenä. Ikosen (1999, 76) mukaan vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa opettajan tulee tarkastella opettajuuttaan ja sitä ohjaavia näkemyksiä säännöllisesti. Opettajan on luotettava oppilaiden aktiivisuuteen ja siirrettävä vastuuta opiskelusta mahdollisuuksien mukaan oppilaille itselleen. Ikonen (1996, 17) tuo aikaisemmassa tutkimuksessaan esille näkemyksen siitä, miten kehitysvammaisten oppilaiden puutteelliset valmiudet johtuvat usein erilaisten keskushermostollisten ominaisuuksien ja perintötekijöiden lisäksi ympäristön ominaisuuksista, erityisesti vähäisestä vuorovaikutuksen määrästä. Näin ollen on perusteltua mahdollistaa vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuudet osallistua sosiaaliin vuorovaikutustilanteisiin, jota Patrikaisen (1997) kuvaama humanistis-kognitivistis-konstruktivistinen opettajuus osaltaan



korostaa.

Kaikkosen (2003) tutkimuksen mukaan vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten opettajuutta tutkittaessa oli nähtävissä opettajuuden ulottuvuudessa kolme etenemisen väylää, jotka tutkija on nimennyt yksilökehittäjiksi, tiimitoimijoiksi ja verkostovaikuttajiksi. Opettajuudessa korostuivat tiimityöskentelytaidot ja vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten yksilöllisyyteen liittyvät kysymykset. Yksilöllisyyteen liittyvät kysymykset Kaikkosen (2003) tutkimuksessa kulminoituvat vahvasti opettajan pedagogisen ajatteluun ja sitä ohjaaviin oppimiskäsityksiin sekä eettiseen pohdintaan. Tutkijaa kiinnosti erityisesti se, miten yksilöllisyys opetuksessa ei tarkoittaisi eristämistä tai mihinkään kuulumattomuutta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat vastauksissaan yksilöllisyyttä tarkastelemaan kysymykseen varsin yhtälinjaisesti pyrkimystä kunnioittaa vaikeimmin kehitysvammaisia aikuisia ja heidän yksilöllistä eheyttään, jonka voitiin nähdä vaikuttavan oleellisesti opettajan pedagogisiin valintoihin. Lisäksi vastaajat kokivat erittäin tärkeänä lähtökohtana kehitysvammaisten aikuisten oikeudet ja mahdollisuudet opiskella ja jatkokouluttautua.

Ojalan ym. (2015) kartoituksessa vaativan erityisopetuksen alueella työskentelevät opettajat korostivat opettajan työtä ohjaavana tekijänä myös oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja etuja. Omaa opettajuutta varjostivat Kaikkosen (2003) tutkimuksen mukaan epäilyt kehitysvammaisten opetussektorin mahdollisuuksista ja kehitysvammaisten aikuisten erityisopettajana toimivien opettajien asemasta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Vastaavanlaisia tuloksia vaativan erityisopetuksen puolelta perusopetuksesta ovat tuoneet esille myös Kontu ym. (2009). Kaikkosen (2003) tutkimuksen kautta ilmeni myös huoli vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten opetuksen laadusta ja opetussektorilla esiintyvistä toimintavoista. Näitä toimintatapoja raamitti tutkimuksen mukaan kehitysvammahuollossa vahvasti ilmenevä hoidollisuus. Tutkimukseen osallistuneet opettajat peräänkuuluttivat opetuksellisen toiminnan ja pedagogisen ajattelun vahvistumista, vaikkakin muutokset eri kehitysvammainstansseissa kuvattiin tapahtuvan verkkaisesti. (Kaikkonen 2003.)

Järvinen (2011) selvitti tutkimuksessaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen merkitystä opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Hän tarkasteli muun muassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia didaktisia periaatteita ja niiden sovellettavuutta koulun arkiympäristöön. Tutkimustehtävää selvittävät vastaukset olivat tutkimuksen mukaan myönteisiä ja vahvistivat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvien näkemysten käyttökelpoisuutta ja hyötyä alkuopetuksen luokilla.

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjaavat didaktiset menetelmät tukevat tutkimuksen mukaan lapsen toimijaksi kasvamista, synnyttävät motivaatiota oppimiskyvyn kautta ja mahdollistavat monipuolisen yhteistyön muodostumista. Lisäksi Järvinen (2011) korostaa oppilaiden oman ajattelun ja oppimisprosessin näkyväksi tekemisen mahdollistuneen konstruktivististen menetelmien avulla, jolloin opettajan oli helpompi seurata oppilaiden ajattelun rakentumista.

Konkreettisten opetusvälineiden käyttö sekä lapsenomaiset opiskelustrategiat tekivät näkyväksi oppilaiden vahvuusalueita sekä alueita, joissa ilmeni tuen tarvetta selkeämmin kuin tutkijan aikaisemmin opetuksessa käyttämien kirjallisten tehtävien kautta. Oppimistulokset vaihtelivat kuten aikaisemminkin. Osa oppilaista muisti ja oppi perustiedon, osa kykeni hallitsemaan tietoa syvällisemmin, mutta toisaalta joukossa oli edelleen oppilaita, joiden ajattelun kehitys ja erilaisten taitojen oppiminen eteni verkkaisesti. Muutos näkyi Järvisen (2011) mukaan erityisesti siinä, miten oppilaat lähestyivät ja ottivat opiskellun asian osaksi omaa toimintaansa. Näin ollen Järvisen (2011) tutkimustulosten voidaan nähdä yhtyvän Patrikaisen (1997) esittelemiin opettajan työtä kuvaaviin dimensioihin ja erityisesti *humanistis-kognitivistis-konstruktivistiseksi opettajuudeksi* kuvattua luokittelua vahvistavaksi tutkimustulokseksi.

### 3 YKSILÖLLISTETTY ERITYISOPETUS

Vammaisten ja erityisesti vaikeasti vammaisten lasten oikeudet yhteiskunnan tarjoamaan opetukseen ovat suhteellisen nuoria oikeuksia Suomessa. Lapsen vapauttaminen koulunkäynnistä oli vielä 1960-luvun Suomessa yleistä. Vapautuksen perusteeksi voitiin määritellä esimerkiksi vaadittavan kävely- tai käsitekyvyn puute ja itsenäiseen suorituskyykyyn liittyvä kömpelyys. (Lampinen 2007,109–110.) Kehitysvammaisten lasten erityisopetus liitettiin vuonna 1985 osaksi peruskoulua. Vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat ja heidän opetuksensa liitettiin opetushallituksen alaisuuteen vuonna 1997. (Graham & Jahnukainen 2011.) Ennen vuotta 1997 vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksesta vastasi kunnan sosiaalitoimi sekä kehitysvammaisten erityishuoltoon keskittyneet toimipisteet. (Jahnukainen & Korhonen 2003).

#### 3.1 Yksilöllistetty erityisopetus tänä päivänä

Kehitysvammaisuutta ja yksilöiden poikkeavuutta koskevat erilaiset teoreettiset näkökulmat ja merkinnät omaavat varsin vahvat historialliset juuret, joiden vaikutus on vieläkin jossain määrin havaittavissa tarkasteltaessa yksilöllistettyä, kehitysvammaisten oppilaiden erityisopetusta. Integraatioajattelun voimistuessa, muun muassa sosiologisiin näkemyksiin pohjautuva tarkastelukulma on pyritty muuttamaan suvaitsevaisemmaksi. (Vlachou 1997, 39.) Suomessa erityisopetus on oppilasmäärältään laajentunut viimeisten vuosikymmenien aikana huomattavasti, jopa oppilasmäärän 60 prosentin kasvulla (Kirjavainen & Pulkkinen 2013). Vertailukohtana voidaan esittää esimerkiksi Yhdysvaltoja, jossa kehitysvammaisten oppilaiden opetuksesta noin 86 prosentissa tapauksista (2009) opiskelu järjestetään yleisen koulujärjestelmän ulkopuolella. Prosentti on jokseenkin korkeampi verrattuna muihin erityisopetusta tarvitseviin oppilaisiin. (Polloway, Patton & Nelson 2011, 181.)

Yleinen oppivelvollisuus on tavoittanut vähitellen kaikki lapset, jotka ikänsä puolesta kuuluvat oppivelvollisuuden piiriin. Erityisluokkien tarvetta on pyritty vähentämään integraatioajatuksen kautta, jonka pyrkimyksenä on korostaa Ikonen (1999, 39) mukaan yleistä normalisaatioperiaatetta vammaisten kohtelussa. Kasvavassa määrin vammaisia oppilaita pyritään integroimaan osaksi yleistä koulujärjestelmää. Näin ollen uusi kehityksen vaihe, inkluusio, voimistuu pyrkimyksessään yhdistää yleis- ja erityisopetuksen kouluja yhteisiksi kaikille. Inkluusion yleinen näkemys oppilaiden ja opettajien hyväksynnästä ja arvotuksesta painottaa jatkuvan oppimisen ja oppimisen esteiden purkamista niin kouluissa kuin muuallakin yhteiskunnassa. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010.)

### 3.1.1 **Pidennetty oppivelvollisuus ja erityinen tuki**

Kaikki vakinaisesti Suomessa asuvat lapset kuuluvat oppivelvollisuuden piiriin huolimatta vammansa tai sairautensa laadusta. Oppivelvollisuus kestää lainkirjan mukaan 10 vuotta, eikä säädöksen antamasta velvoitteesta voida luopua. Yleisopetuksen oppimäärän mukaan opiskeleva oppilas saa päättötodistuksen yhdeksän opiskeluvuoden jälkeen. Oppivelvollisuutta voidaan pidentää, mikäli oppilaalla ei todennäköisiin syihin perustuen ole yhdeksässä vuodessa mahdollisuutta saavuttaa pesuopetukselle asetettuja tavoitteita. (Hyytinen ym. 2009, 151.) Perusopetuslain (628/1998) 25 §:ssä säädetään lapsen vammaisuuden, sairauden tai muun vastaavan syyn mahdollistavan oppivelvollisuuden pidentämisen 11 vuotta kestäväksi, mikäli lapsen ei oleteta saavuttavan perusopetukselle säädettyjä tavoitteita yhdeksän vuoden aikana. Pidennetyn oppivelvollisuuden kautta pyritään varmistamaan oppilaalle paremmat mahdollisuudet saavuttaa yhteiskunnassa tarvittavat perustaidot. Pidennetty oppivelvollisuus alkaa pääosin lapsen täyttäessä kuusi vuotta. (Hyytinen ym. 2009, 151.)

Erityinen tuki kuuluu osaksi uuden perusopetuslain mukaista määritelmää siitä, kuinka oppilasta tulisi tukea koulussa. Kolmiportaisen tuen tasot

määräytyvät oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan siten, että oppilaan opetuksen järjestämisessä on mahdollista huomioida riittävät yksilölliset opiskelun tukitoimet sekä niiden oikea-aikaisuus. Tuen järjestämisessä huomioidaan näin ollen ensisijaisesti oppilaan yksilöllisen kehitystason ja tarpeiden edellyttämät tukitarpeet. (Kärkkäinen 2011.)

Vuoden 2011 alussa voimaan astunut muutos perusopetuksen perusteissa, koski niin samottua opetuksen kolmiportaista tukea. Uuden lain tehtävänä on määritellä selkeämmin ja tarkemmin, kuinka oppilasta tuetaan hänen koulunkäynnissään. Tuen kolmiportaisuus kuvaa tukitoimien jakautumista *yleiseen, tehostettuun ja erityiseen* tukeen. (Lahtinen 2015, 182.) Yleisen tuen kuvataan koskevan kaikkia oppilaita ja pitävän sisällään niin opiskelun ohjauksen, vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön, oppilashuollon, tukiopetuksen sekä mahdollisen kerhotoiminnan. Mikäli yleiseen tukeen kuuluvilla tukitoimilla ei pystytä tukemaan oppilasta hänen koulunkäynnissään riittävästi, siirrytään kolmiportaisessa tuessa seuraavalle tehostetun tuen tasolla. (Hyytinen ym. 2009, 160.) Tehostettu tuki kuvataan opiskelun säännöllisenä, jatkuvana ja yksilöllisempänä tukimuotona, jolloin oppilas saattaa tarvita opiskelussaan tukena monia eri tukitoimia samanaikaisesti. Oppilaan siirtäminen tehostettuun tukeen perustuu huoltajien, opettajien sekä oppilashuollon yhteiseen arviointiin tilanteesta. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle oppimissuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden mukaisesti. (Opetushallitus 2015.)

Mikäli tehostettu tuki ei riitä turvaamaan oppilaan suotuisaa selviytymistä koulunkäynnistä, hänelle tehdään erityistä tukea koskeva hallintopäätös. Jos oppilaalle ei sairauden, kehityksen viivästymän, vammaisuuden tai tunne-elämän häiriön taikka muun edellä mainittuihin verrattavan syyn vuoksi voida tarjota sopivaa opetusta, tulee oppilaalle tällöin tehdä erityisopetuspäätös. Näin ollen kysymykseen tulevat niin sairaat kuin vaikeimmin vammaiset oppilaat sekä oppilaat, jotka tarvitsevat opiskelussaan tukena erityisiä tukimenetelmiä. (Hyytinen ym.2009, 161.) Oppilaalle laaditaan erityisen tuen päätöksen jälkeen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa

yksilölliset oppimisen tavoitteet, käytetyt tukitoimet ja -menetelmät määritellään. Erityisen tuen piiriin sisältyy kaikki koulun oppilashuoltoryhmän koordinoimat tukitoimet, joiden avulla oppilaan on mahdollista saavuttaa opetuksen tavoitteet ja oppivelvollisuus suotuisimmalla mahdollisimmalla tavalla. Erityinen tuki pyritään mahdollisuuksien mukaan järjestämään oppilaan lähikoulussa tarkoituksenmukaisin tukitoimin. Erityistä tukea koskeva päätös on määräaikaikainen ja sen tarpeellisuus tulee aina tarkistaa toisen- ja kuudennen vuosiluokan jälkeen. (Opetushallitus 2014; Hyytinen ym. 2009, 162.)

### 3.1.2 Yksilöllistetty opetussuunnitelma

Opetussuunnitelmaa voidaan Ikosen (2003, 97) mukaan kuvata sekä monita-  
hoiseksi että monimerkitykselliseksi asiakirjaksi. Opetussuunnitelma sisältää  
opetussuunnitelman perusteiden mukaiset sisällöt ja tavoitteet. Asiakirjaa voi-  
daan tarkastella niin suppeassa kuin laajemmassa merkityksessä. Opetussuunni-  
telman suppea merkitys tarkoittaa asiakirjan tarkastelua vain oppimistavoitteita  
määrittelevänä suunnitelmana. Laajemmassa merkityksessä siihen liittyy oppi-  
mistavoitteiden lisäksi kaikki oppimiseen liittyvät ja vaikuttavat aspektit, oppi-  
miskokemukset, opetusmenetelmät, oppimateriaalit, päätökset opetuksen järjes-  
tämisestä sekä oppimisympäristön vaikutukset. Gerverin (2010, 43) mukaan nä-  
kemykset opetuksesta ja tiedosta jakaantuvan kahteen toisistaan eriävään näke-  
mykseen. Opetus voidaan toisaalta nähdä opetussuunnitelmaan kirjattujen sisäl-  
töjen ja tavoitteiden saavuttamisena sekä tiedon lisääntymisen myötä seuraavana  
yksilön tiedonjanon kasvuna. Tieto nähdään voimana ja valtana, jota kou-  
luinstanssi oppilailleen tarjoaa. Toinen näkökanta korostaa oppimisen ja tiedon  
laajempaa merkitystä. Koulun tehtäväksi nähdään oppilaan valmistaminen koh-  
taamaan elämänsä aikana erilaisia päättymättömiä haasteita. Opetussuunnitel-  
man rooli on tarjota mahdollisemman laajoja oppikokonaisuuksia, joiden tavoit-  
teet ja sisällöt määritellään käsittämään koulu-ura kokonaisuudessa.

Wehmeysin (2011, 544) mukaan perustelut yleisen opetussuunnitelman ulottuvuudelle vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen jakaantuvat pääosin kolmeen argumenttiin. Nämä argumentit koskevat vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tasa-arvoista huomioimista tavoitteellisissa opetussuunnitelmissa sekä opetuksen tavoitteiden arvioinnin laadukkuutta. Lisäksi koulun uudistamistoimissa tuli huomioida ja yhdenmukaistaa erityisopetuksessa käytettyjä menetelmiä.

Oppiainekohtainen oppimäärän yksilöllistäminen tarkoittaa oppilaan oppimiselle asetettavien tavoitteiden määrittelyä hänen kehitys- ja toimintaedellytysten mukaiseksi. Oppiaineen yksilöllistämisen tarpeellisuus tulee määrittellä aina oppiainekohtaisesti ja tarvittaessa päätökseen voidaan tehdä muutoksia. Oppimäärän yksilöllistämisestä määrätään oppilaan erityisen tuen päätöksessä. Yksilöllistetyn oppiaineen tavoitteet määritellään oppiaineen luokka-asteen yleisten tavoitteiden pohjalta tai tarvittaessa alempien luokkien tavoitteita ja sisältöjä voidaan soveltaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Mikäli oppilaalle määritellään oppiainekohtaiset yksilölliset ja erilliset painoalueet, hänellä on mahdollisuus keskittyä opiskelussaan oppiaineen oppimäärään yksilöllisesti.

Suomessa harjaantumistasoisten opetuksessa käytettävien opetussuunnitelmien kehittäminen ja valmistelua alkoi vuoden 1958 voimaan tullen vajaamielislain jälkeen (Ikonen 1999, 156). Vuonna 1958 voimaan tullut vajaamielislaki (L107/1958) jakoi maan vajaamielisiin, joiden alaisuuteen perustettiin omat keskuslaitokset ja koulut. Kehitysvammahuolto painottui tällöin voimakkaasti laitoseskeisyyteen, johon on vaikuttanut keskeisemmin se, että lain soveltamisalaan kuuluivat vaikeimmin kehitysvammaiset henkilöt. Vajaamielislaki käynnisti osaltaan myös opetussuunnitelmatyön. (Kumpulainen 2004, 17; Kettunen 2005, 14.) Pirttimaa ja Kontu (2011, 135–136) tuovat esille vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetussuunnitelman perustuneen voimakkaasti kehitykselliseen näkemykseen, jonka mukaan oppilaat, joilla on diagnosoitu vaikea tai syvä kehitysvamma ovat kehitysiältään 0–3-vuotiaan lapsen kehitystasolla kronologisesta iästään huolimatta.

### 3.1.3 Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma

Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on lähtöisin vuodelta 1987, jolloin se nimettiin EHA, Hrjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. Toiminta-alueet ja tavoitteet. Sosiaalihuollituksen julkaisema toiminta-alueittainen opetussuunnitelma perustuu silloisen Kehitysvammaliiton ja Jyväskylän yliopiston kehittämistyöhön, jonka tarkoituksena oli mahdollistaa vaikeimmin kehitysvammaisten lasten osallisuus perusopetukseen (Pirttimaa & Kontu 2011, 135.)

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus tarkoittaa pääosin vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetusta, jossa oppilaan opetus voidaan järjestää oppiainejaollisen opetussuunnitelman sijaan toiminta-alueittain. Näitä opetuksen toiminta-alueita ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot sekä kognitiiviset taidot. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman mukaan toteutettu opetus suunniteltiin lähtökohtaisesti oppilaille, jotka tarvitsevat opetuksessaan vaativaa erityistä tukea johtuen kognitiivisesti hyvin varhaisesta kehitysvaiheesta sekä erilaisista varsin heterogeenisistä aistimonivammoista. Näiden oppilaiden taidot niin viestinnässä kuin liikkumisessa olivat kehittymässä tai varsinaisia taitoja oli hyvin vähän. (Pirttimaa & Kontu 2011, 136.) Toiminnallisessa eli funktionaalisessa opetussuunnitelmassa pureudutaan tarkastelemaan ja etsimään oppimiseen liittyviä tavoitteita siinä ympäristössä, jossa lapsi elää. (ks. Pirttimaa 1999, 172; Pirttimaa & Kontu 2011, 137).

Hallahen, Kauffman ja Pullen (2012, 116) korostavat keskeisenä haasteena vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa opetussuunnitelman joustavuutta. Opetussuunnitelmassa tulisi painottaa päivittäisten taitojen merkitystä ja niiden ohella opiskeltavia akateemisia taitoja, kuten luku- ja kirjoitustaitoa. Pirttimaan ja Konnun (2011, 139) mukaan vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta koskevat opetussuunnitelmat painottuvat taitoihin, jotka tukevat oppilaan mahdollisemman monipuolista itsenäistymistä.



Toiminta-alueittainen opetussuunnitelman mukainen opetus suunnitellaan ja toteutetaan viiden eri toiminta-alueen mukaisesti.

Pirttimaa ja Kontu (2011, 139) tuovat esille vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen keskittyvän nykyään toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman lisäksi erilaisten teema- ja keskusaiheiden ympärille. On myös tavallista, että opetuksessa yhdistetään niin toiminta-alueittaisien opetussuunnitelman tavoitteita, kuin peruskoulun oppiainejaolliseen opetussuunnitelmaan perustuvia tavoitteita oppilaan yksilöllisten tarpeiden ja edellytysten mukaisesti. Myös Hallahan ym. (2012, 116–117) mukaan vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa käytetyissä opetusmenetelmissä ja opetussuunnitelmissa on selkeästi nähtävissä kaksi erilaista opetuksellista aspektia. Systemaattisella opetuksella (*systematic instruction*) tarkoitetaan opetuksen systemaattista yksilöllistä ohjausta, jonka avulla oppilaan on mahdollista oppia esimerkiksi erilaisia syy-seuraussuhteita sekä hallitsemaan omia aistiärsykeitään. Opetuksen toista aspektia kuvataan enemmän konkretia painotteiseksi arkielämän taitoihin liittyvää oppimista tavoittelevaksi (*instruction in real-life settings with real materials*) suuntaukseksi, jossa korostuu esimerkiksi päivittäisten arki-toimintojen taidot. (Hallahan ym. 2012, 117.)

### 3.1.4 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Nykyinen lainsäädäntö edellyttää, että oppilaille, jotka siirretään erityisopetukseen esi-, perus- ja lisäopetuksessa, tulee tehdä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Perusopetuslaki 628/1998, 17 §). HOJKS-asiakirja tulee laatia lain mukaan erityisopetukseen siirretylle tai otetulle oppilaille. Näin ollen tämä lain säädös koskettaa aina vaikeimmin vammaisia oppilaita. (Hyytiäinen ym. 2009, 77.)

HOJKS-asiakirjan laatimisesta vastaa opetuksen järjestäjä. Koulussa HOJKS-asiakirjan laatimisesta vastaa käytännössä oppilasta opettava opettaja yhdessä muiden tarvittavien ammatti-ihmisten sekä oppilaan huoltajien kanssa.

HOJKS-asiakirja on ennen kaikkea opetustyötä ohjaava väline opetushenkilöstölle, johon kirjataan oppilaan oppimishistoria, oppimisvalmiudet, lyhyt- ja pitkäkestoiset oppimisen tavoitteet, opetusjärjestelyt, arviointimenetelmät sekä henkilöt, jotka osallistuvat oppilaan opetus- ja tukitoimien järjestämiseen. Asiakirja toimii myös työvälineenä oppilaan edistymisen sekä opetuksen toteutuksen arvioinnissa ja seurannassa. (Hyytiäinen ym. 2009, 77–78; Moberg & Vehmas, 2015; Ikonen 2003.) Ojala ym. (2015) ovat selvittäneet tutkimuksessaan, miten erityinen tuki toteutuu sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. Tutkimustuloksista on todettavissa, että HOJKS-asiakirjan laatimista merkittävimmin ohjaavia tekijöitä ovat tutkimukseen vastanneiden mukaan oppilaan tarvitsevan tuen määrä ja laatu sekä oppilaan tulevaisuuden tavoitteet ja koulukohdainen opetussuunnitelma. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet vastaajat korostivat HOJKS-asiakirjan laadinnassa vanhempien näkemyksiä ja oppilaan muita kuntoutussuunnitelmia.

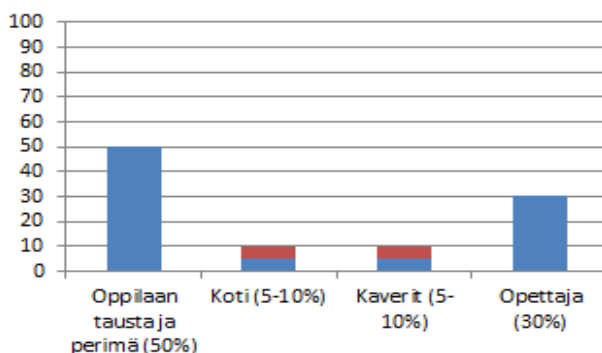
Ikonen (2003, 100–101) korostaessa HOJKS-asiakirjan laadintaa moniammatillisessa yhteistyössä, tuo Ojalan ym. (2015) tutkimus esille erityisopettajien näkemyksiä siitä, että muiden opettajien sekä sosiaalitoimen ammattilaisten näkemykset ja osallisuus nähdään vähemmän merkittäviksi aspekteiksi HOJKS-asiakirjan laadinnassa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan erityisesti HOJKS-asiakirjan laadinnassa käytettävää moniammatillista yhteistyötä oppilaan oppimisedellytysten mukaisesti. Ojalan ym. (2015) tutkimustuloksia analysoitaessa edellä mainittua tulosta tarkastellaan opettajan autonomisen aseman ja vahvaan itsenäiseen työskentelyyn liittyvien näkemysten kautta. Fink ja Stoll (2005, 2–3) tuovat esille koulutusta ja opetustyötä koskevien muutosten herättävän opetushenkilöstössä jonkinlaisia pelonsekaisia tunteita, joita uudet käytänteet ja lainsäädäntö osaltaan vaativat. Tämä voi osaltaan myös selittää vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa toimivien erityisopettajien kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä ja kollegiaalisesta toimijuudesta.

Yksilöllisen oppimisprosessin perustana pidetään oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja opetuskokonaisuuden järjestämistä näiden edellytysten mukaisesti. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kaipaavat uuden asian harjoitteluun paljon aikaa, apuvälineitä, avustajaa ja mahdollisesti tulkkia. Oppilaalle laaditaan tarpeen mukaan yksilölliset oppimistehtävät, jotka tulee kirjata oppilaan HOJKS-asiakirjaan. Opiskelun tavoitteet perustuvat lyhyen aikavälin tavoitteille, joiden tulee olla sellaisia, että oppilaan on ne mahdollista saavuttaa. Tavoitteiden hyväksymiskriteereitä tarkastellaan ja muokataan moniammatillisessa yhteistyössä. (Hyytiäinen ym. 2009, 82.) Ikosen (1999, 270) mukaan opetuksen suunnittelusta ja laatisemisesta vastaa opettaja sekä ryhmä, joka vastaa oppilaan opetuksen ja ohjauksen käytännön toteutuksesta. Tavoitteena voidaan pitää sitä, että ohjaava henkilökunta, joka osallistuu myös opetukseen, ottaa osaa opetusohjelman laadintaan. Bateman (2011, 96) korostaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan lähipiirin (huoltajat, erityisopettaja ja ohjaushenkilökunta) asiantuntijuutta pohdittaessa oppilaan opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita. Heillä on lähes poikkeuksetta kattavammin tietoa oppilaalle ominaisesta tavasta omaksua tietoja ja taitoja sekä jo olemassa olevista taidoista.

Hyytiäisen ym. (2009, 83) mukaan opetettavien asioiden hyöty ja niiden merkitys oppilaalle tulevaisuudessa kulminoituivat keskeiseen asemaan opetusta suunniteltaessa. Näitä oleelliseksi nostettuja taitoja voidaan harjoitella erillisissä opetustuokioissa kuin osana kaikkea koulupäivän toimintaa. Ojalan ym. (2015) tutkimuksen mukaan vaativaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat pääosin pienryhmissä, mutta toisinaan oppitukiot järjestetään eriytetysti niin, että oppilas opiskelee kahdestaan opettajan tai ohjaajan kanssa. Ryhmissä käytetään tukena samanaikaisopetusta ja opetuksen eriyttämistä. Oppilaalle suunniteltujen oppimistehtävien tulee olla hänelle sopivia ja niiden tavoitteita tulee tarkastella aina yksilöllisesti. Oppimistehtävien sopivuuden kautta oppiminen etenee luonnollisesti sopivin askelin. Eteneminen perustuu vahvasti myös opetushenkilöstön tekemiin havaintoihin oppilaasta. Usein vaativaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat vaativat opetuksessaan asioiden toista-

mista, kertaamista, yleistämistä ja ylioppimista. On erittäin tärkeää, että oppilaalla on mahdollisuus harjoitella samoja opittavia asioita erilaisissa ympäristöissä ja useiden eri ihmisten sekä välineiden avulla. Näin ollen oppimista pyritään yleistämään useampaan erilaiseen kontekstiin ja tilanteeseen. (ks. Ikonen 1999, 271–280.)

Erityisopetuksessa käytetään erilaisia interventio-ohjelmia (*intervention*), joiden tarkoituksena on vahvistaa uusia pedagogisia menetelmiä. Erilaisten ohjelmien vaikuttavuudesta on olemassa tieteellistä tutkimusta ja tuloksiin perustuvaa näyttöä. Oppilaan opetuksessa tukena käytetyt opetusohjelmat kirjataan myös oppilaan HOJKS-asiakirjaan. (Takala & Kontu 2011, 90.) Hattien (2003, 3) tutkimuksen perusteella voidaan todeta 50 prosenttia oppilaan oppimiseen liittyvästä vaihtelusta selittyvän oppilaan perimällä ja taustalla. Kodin rooli rohkaisijana ja kannustajana selittää lisäksi 5–10 prosenttia. Kouluun liittyvät asiannot, kuten koulun talouden ja sijainnin sekä luokkakoon vaikutukset voidaan luokitella vaikuttavan 5–10 prosenttia. Oppilaan lähipiiriin, lähinnä ystävien, vaikutuksiksi Hattien (2003) tutkimuksessa saatiin 5–10 prosenttia. Opettajan vaikutus oppimisen on näin ollen suuri, noin 30 prosenttia. Opettajan merkitystä oppilaan oppimisen oleellisena vaikuttajana korostetaan myös muissa erityiskasvatusta ja -opetusta koskevissa kansainvälisissä lähteissä (Hallahan ym. 2012, 12). Seuraavassa kaaviossa on kuvaus Hattien (2003) tutkimustuloksista.



KUVIO 3. Oppimisen tehoon liittyvät tekijät (mukaellen Hattie 2003, 3)

### 3.2 Erityisopetukselle tyypillisiä opetus- ja ohjausmenetelmiä

Oppimisen ja opetuksen lainalaisuudet ovat samankaltaisia kaikille oppilaille. Sekä yleisopetuksessa että erityisopetuksessa voidaan hyödyntää samoja opetusmenetelmiä ja näin ollen tiivistä luetteloa vain erityisopetuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä on vaikea laatia. (Pirttimaa & Kontu 2011, 183.) Ikonen (1999, 248) korostaa henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) luovan perustan erityisopetuksessa käytettäville opetusmenetelmille ja näiden menetelmien uudelleen muokkaamiselle. Valittujen opetusmenetelmien lähtökohtana pidetään teoreettista perustaa sekä oppilaan yksilöllistä oppimistyyliä ja hänen käyttämäänsä oppimisstrategiaa. Menetelmää valitessa tulisi huomioida oppilaan todellinen elämäntilanne ja lähestymistavan valintaa tulisi tarkastella ja perustella yksilöiden näkökulmasta. Pirttimaan ja Takalan (2011, 182) mukaan erityisopetuksen korostetaan usein oppimateriaalin, menetelmän ja tehtävien mukautusta, toistojen ja ajankäytön erilaisuutta, opetusmenetelmien ja materiaalien monikanavaisuutta (kaikkien aistikanavien hyödyntämistä) sekä opetuksen, oppimateriaalin systemaattisuutta sekä strukturointia.

Moberg ja Vehmas (2015, 70, 73) luettelevat Cookin ja Schirmerin (2003) korostamia kolmea seikkaa, joiden mukaan erityisopetusta voidaan perustella ja samalla myös tunnistaa. Erityisopetuksessa käytettyjen menetelmien tehon tulee olla empiirisesti todennettuja ja menetelmien tulee olla yleisesti käytettävissä huolellisin sekä asianmukaisin tavoin. Erityisopetuksessa käytettyjen opetusmenetelmien tulee olla eksklusiivisia juuri erityisopetuksen kentällä ja niitä käyttävät koulutetut erityisopettajat opettaessaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Kaiken kaikkiaan erityisopetus voidaan perustella erityisenä, jos paneudutaan edellä mainittuihin kolmeen kriteeristöön. Erityisopetuksen kentällä on kehitetty varsin tehokkaita opetusmenetelmiä erityistä tukea tarvitseville oppilaille ja näitä menetelmiä voidaan pitää samalla myös ainutlaatuisina. Moberg ja Vehmas (2015, 73) korostavatkin edellä mainitun kriteeristön kolmatta seikkaa, jonka mukaan ratkaisevaksi tekijäksi voidaan nimetä tehokkaiden ja uniikkien opetusmenetelmien yleinen ja asianmukainen käyttö. Menetelmän todellinen

käytettävyys kertoo sen hyödyistä ja soveltuvuudesta opetustilanteisiin.

Hyytiäisen ym. (2009, 79) mukaan vaikeavammaisten oppilaiden opetukseen täysin kohdennettuja opetusmenetelmiä on tarjolla jokseenkin vähän. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen kehitettyjä, varsinkin uniikkeja (ks. Moberg & Vehmas 2015) opetusmenetelmiä on käytettävissä selkeästi runsaammin ja näitä menetelmiä sovelletaan myös vaikeavammaisten oppilaiden opetuksessa. Valittujen opetusmenetelmien ja ohjelmien sovellettavuus koe- taankin selkeänä vahvuutena. Opetusmenetelmien ja ohjelmien muokkaaminen oppilaan oppimista edistäväksi ja tarpeita vastaavaksi on lähtökohtaisesti tärkeintä, jolloin oppilaan motivaatio ja halua oppia vahvistuvat. Vaikeavammaisten oppilaiden kohdalla motivaation herättäminen oppimistehtävää kohtaan vaatii intensiivistä ja tarkkaa perehtymistä oppilaan yksilöllisiin oppimisedellytyksiin, kehityshaasteisiin, olemassa oleviin taitoihin sekä mielenkiinnon kohteisiin. Pirrtimaa ja Kontu (2011, 137) kiteyttävät vaikeavammaisten lasten opetuksen perustuvan vahvasti behavioristiseen malliin, johon liitetään funktionaalisia periaatteita eli toiminnallista opetusta luonnollisissa opetustilanteissa. (ks. Hallahan, Kauffman & Pullen 2012.)

Kontu ym. (2009) toteavat artikkelissaan vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus- ja arviointimenetelmien pohjautuvan edelleen varsin voimakkaasti behavioristiseen näkemykseen oppimisesta. Myös Ikonen (1999, 270) vahvistaa Suomessa vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa käytettävien menetelmien pohjautuvan vahvasti opettajajohtoisuuteen sekä pitkälle vietyyn strukturointiin. Näin ollen opetuksen tavoitteiden järkevyyttä oppijan näkökulmasta on pohdittu ja tarkasteltu liian suppeasti. Kasvatustieteiden ja -näkemyksen pohdiskelu on jäänyt aivan liian vähäiseksi. Opetusmenetelmien uudistumista on tapahtunut jokseenkin vähäisesti viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. (ks. Kontu, Jarimo, Törmänen & Vänskä 2009; Hyytiäinen ym. 2009.) Kiteytetysti voidaan todeta, että yksilöllisyys, järjestelmällisyys ja systemaattisuus ovat ne kolme hyvin tyypillistä piirrettä, joilla kuvataan autistisiksi ja kehitysvammaisiksi diagnosoitujen oppilaiden opetukseen valittavia opetusmenetelmiä ja opetusta kokonaisuudessa. Strukturoidun opetuksen ja

yksilöllisten opetusohjelmien juuret pohjautuvat vahvasti 1960-luvun behavioristiseen suuntaukseen ja terapiaperinteeseen. Käsitteenä strukturoitu opetus ja käytäntö ovat rantautuneet suomalaiseen opetuskenttään 1990-luvulla, erityisesti TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children)-kuntoutusmallin kautta. (Pirttimaa 2011, 148–149; Mezibov, Shea & Schopler 2004.) Seuraavassa taulukossa on kuvattuna yksilöllistetyssä erityisopetuksessa yleisemmin käytettyjä opetus- ja ohjausmenetelmiä sekä niiden teoreettisia viitekehyksiä ja näkemyksiä.

TAULUKKO 1. Yksilöllistetyssä erityisopetuksessa yleisemmin käytetyt opetusmenetelmät (Hyytiäinen ym. 2009; Kontu ym. 2009; Mesibov, Shea & Schopler 2004; Pirttimaa & Takala 2011; Kovanen & Uotinen 2006; Lerkanen 2006; Knill & Knill 2008)

Opetus- ja ohjausmenetelmä	Menetelmän taustalla vaikuttava oppimisenäkemys/ teoreettinen viitekehys ja menetelmän keskeiset periaatteet
<b>TEACCH-</b> Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children.	<i>Behaviorismiin pohjautuva menetelmä.</i> TEACCH on yksilöllinen arviointi- ja kuntoutusmenetelmä lapsen yksilöllisen opetusohjelman laatimiseen, kehittämiseen ja arviointiin.
<b>LOVAAS-</b> menetelmä	<i>Behaviorismiin pohjautuva menetelmä.</i> Lovaasin opetusohjelmat pohjautuvat käyttäytymisen muovaamiseen. Lisäksi menetelmän tärkeänä osana on puheen opettaminen.
<b>BRIGHT START JA IE</b> (Instrumental Enrichment)- kognitiiviset harjoitusohjelmat	<i>Kognitiivis-konstruktivistiseen näkemykseen pohjautuva menetelmä.</i> Teoreettinen viitekehys perustuu Haywoodin (1992) älykkyyden teoriaan, Piaget'n kognitiivisen kehityksen vaiheisiin, Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeisiin ja oppimisen sosiaaliseen kontekstiin sekä Feuersteinin (1980) teoriaan, joka perustuu näkemykseen rakenteellisesta kognitiivisesta muunneltavuudesta.
<b>PECS-</b> The Picture Exchange Communication System. Vuorovaikutuksen oppimiseen tähtäävä AAC-menetelmä.	<i>Konstruktivistiseen näkemykseen pohjautuva menetelmä,</i> jonka avulla tuetaan ja harjoitellaan lapsen taitoja tehdä kommunikointialoitteita sosiaalisissa tilanteissa. Harjoittelun lähtökohtia ovat henkilön oma-aloitteisuus ja motivaatio. Harjoitteissa käytetään hyödyksi toiminnallisia tilanteita. Menetelmän ovat kehittäneet puheterapeutti Lori Frost ja psykologi Andrew Bondy Yhdysvalloissa.

(jatkuu)

TAULUKKO 1. (jatkuu).

<b>PRT</b> -ydinvalmiuksien harjaannuttamisohjelma	Pohjautuu osaksi kognitiiviseen oppimisnäkemyseseen. Taustateorioina on sovellettu kognitiivista käyttäytymisterapiaa ja käyttäytymisanaalyyseja.
<b>KKK</b> -harjoitusohjelma (kehontuntemus, kontakti ja kommunikaatio)	Knillin ja Knillin (1982/2008) kehittämä opetusohjelma liikunnallisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa musiikin avulla kehitetään kehon käyttöä sekä tuntemusta ja saadaan laaja-alaisia tuntoaistimuksia. Menetelmästä ei ole saatavissa tutkimuspohjaista tietoa, mutta se on opetuskentällä erittäin laaja-alaisesti käytössä oleva opetusohjelma. Ohjelman tavoitteena on harjoittaa oppilaan havaintojen tekemistä sekä vahvistaa kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja.
<b>Sherborne</b> - lapsen kokonaiskehitystä tukeva liikuntamenetelmä	<i>Piirteitä (sosio)konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä</i> , menetelmän tavoitellessa sosiaalista vuorovaikutusta ja ihmissuhteiden solmimista. Victoria Sherbornen (1990) kehittämä menetelmä, jonka mukaan lapsella on kaksi perustarvetta: 1) lapsen tulee oppia kokemaan kehonsa siten, että hän tuntee olonsa siinä mielekkääksi. 2) Lapsella tulee olla mahdollisuus ihmissuhteiden solmimiseen.
<b>Petö-Konduktiivinen opetus</b>	Menetelmän perustana on kokonaisvaltainen käsitys yksilön oppimisesta. Menetelmä rakentuu käsitteiden <i>ortofunktio</i> (yksilön kyky suoriutua sosiaalisista ja biologisista tehtävistä ja haasteista elämässään) ja <i>dysfunktio</i> (kykenemättömyyttä suoriutua jokapäiväisen elämän haasteista) käyttöön. Menetelmän tarkoituksena on opettaa dysfunktionaaliset yksilöt ortofunktionaaliksi. Menetelmän teoreettisessa viitekehityksessä on yhteyksiä Pavlovin (behaviorismi) ja Lurijan (kognitiivis-konstruktivistinen näkemys) ajatuksiin sekä puheenkehityksen tärkeyden korostamiseen (Vygotsky ja Lurija).

Opetusmenetelmiä voidaan jäsenellä myös yksilö-, - massa- ja ryhmäopetukseen, joita muun muassa Sulonen ja Alanen (2000) ovat kuvanneet. Opetusmenetelmien pääryhmät on kuvattuna seuraavassa taulukossa.



TAULUKKO 2. Opetusmenetelmien pääryhmät (Suhonen &amp; Alanen 2000)

Opetusmenetelmä	Opetustilanne	Opettajan rooli
Yksilöity opetus	Ohjattu opiskelu Tietokoneperusteinen opiskelu Itseopiskelu	Asiantuntija Opettaja Oppimisresurssien laatija Opetusprosessin valvoja
Massaopetus	Luennot Esitelmät Demonstraatiot	Tiedon välittäjä Opetusprosessin kontrolloija
Ryhmäopetus (yhteistoiminnallinen opetus)	Itsetoiminnalliset ryhmät Projektit Ryhmäharjoitukset	Ohjaaja Asiantuntija Oppimiskehyksen ja -prosessin mahdollistaja

Ojalan ym. (2015) toteuttaman kartoituksen mukaan vaativaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat pääsääntöisesti pienryhmissä, jota Suhosen ym. (2000) taulukon mukaan voidaan kuvata yhteistoiminnallisena ryhmäopetuksena. Vaativan erityisopetuksen pienryhmissä yhteistoiminnallisuus vaatii kuitenkin ohjaajien sekä opetuksen asiantuntijoiden kokoaikaista läsnäoloa, jotta oppilaiden oppimisprosessilla on mahdollisuudet edetä toivotulla tavalla. Ojalan ym. (2015) mukaan oppilaat opiskelevat toisinaan myös opettajan kanssa kahdestaan, jolloin opetus on enemmän yksilöityä. Suhonen ja Alanen (2000) kuvaavat yksilöopetusta erityisopetuksessa käytetyimmäksi opetusmenetelmäksi, joka käsittää henkilökohtaisemman ohjauksen ja yksilöllisemmän opetusmuodon. Vaativan erityisopetuksen saralla opetuksen organisoiminen vaatii erilaisia joustavia opetusjärjestelyjä, kuten joustavia ryhmittelyjä ja eriyttämistä. Opettajat kuvaavat käyttävänsä samanaikaisopetusta opetuksen organisoinnissa, jolloin kaksi erityisopettajaa työskentelee yhdessä tai vaihtoehtoisesti työparityöskenteleyä, jolloin opettaja ja koulunkäynninohjaaja tai muu avustava henkilökunta jakavat opetustyötä sovitulla tavalla. (Ojala ym. 2015; Hyytinen 2009, 68; Mitchell 2008.)

### 3.3 Opettajana yksilöllistetyssä erityisopetuksessa

Erityispedagoginen ammattiosaaminen (Lahtinen 2015, 192) koostuu erityisopettajan spesifisestä ja yleisistä tietotaidoista. Erityisopettajan ammattiosaamisen ydin on määritelty muun muassa yhdysvaltalaisen järjestön CEC:n (Council for Exceptional Children) vuonna 2009 julkaiseman tieto- ja laitosstandardien mukaisesti. Standardien kuvauksissa tarkastellaan keskeisesti erityisopettajan ammattiosaamisen ydinalueita, jotka erityisopettajaksi valmistuneen noviisiopettajan tulisi hallita työelämään siirtyessään. Tieto- ja taitovaatimukset on jaoteltu teoksessa kymmeneen ydinalueeseen, joita ovat: 1) erityiskasvatuksen perusta (*Foundations*), 2) oppijoiden ominaisuudet ja kehitys (*Development and Characteristics of Learners*), 3) yksilölliset oppimiseen liittyvät erot (*Individual Learning Differences*), 4) opetusstrategiat (*Instructional Strategies*), 5) sosiaalinen vuorovaikutus ja oppimisympäristöt (*Learning environments/ Social Interactions*), 6) kieli (*Language*), 7) opetuksen suunnittelu (*Instructional Planning*), 8) arviointi (*Assessment*), 9) ammatilliset ja eettiset käytännöt (*Professional And Ethical Practice*), 10) Yhteistoiminta (*Collaboration*). Ydinalueet ovat jaettuna vielä spesifisiin, yksityiskohtaisiin asioihin, joita erityisopettajan tulisi hallita. (CEC 2009; Lahtinen 2015, 192–193.)

Ojala ym. (2015) kuvaavat erityisopettajaa kartoituksessaan johtajana, joka koordinoi, delegoi ja johtaa varsin heterogeenisistä yksiköistä muodostuvaa kokonaisuutta eli ryhmää. Työnkuvaa voi verrata joukkuevalmentajan tai yritysjohtajan työhön. Ryhmän johtajana opettajan tulee osoittaa ryhmän jäsenille oikeat tavoitteet ja opiskelun suunta, jonka avulla tavoitteita kohti on mahdollista pyrkiä. Menetelmiä, joiden avulla tavoitteita on mahdollista saavuttaa, voidaan käyttää monentyyppisiä, kuten neuvoja ja ohjeita, keskinäistä vastuunkantamista sekä palkintoja ja kannustimia. Opettajan taidot huomioida oppilaat ja heidän näkemyksensä edesauttaa lähes poikkeuksetta vaihtoehtoisten opetuksen liittyvien ratkaisumallien löytymistä ja syvällisen oppimistuloksen saavuttamista. Vaikeavammaisten oppilaiden opetuksessa vuorovaikutus oppilaan ja

ohjaavan aikuisen välillä nousee merkittävään asemaan. Oppimista tapahtuu sekä järjestetyissä oppitilanteissa että kuin arkisissa tilanteissa. Arkiset tilanteet ja niissä toistuvat rutiinit ovat yksilöllistetyssä erityisopetuksessa keskeisiä oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Opettaja kykenee käyttämään arkisissa opetus-tilanteissa tietoon perustuvaa ja kokemuksen tuomaa tietotaitoa oppilaidensa kanssa. (Hyytiäinen 2009, 66.)

### 3.3.1 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillinen yhteistyö korostuu yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevän erityisopettajan työssä. Hallahan ym. (2012, 40–41) tuovat esille moniammatillisen yhteistyön tärkeyden määriteltessään erityisopettajan työtehtävään läheisesti liittyviä vaatimuksia. Yhteistyö oppilaan vanhempien ja huoltajien kanssa tulee olla tiivistä ja avointa. Vanhemmat tulee pitää tietoisina oppilaan edistymisestä ja mahdollisista oppimista koskevista uusista haasteista. Toimivan moniammatillisen yhteistyön kautta oppilaan opetukseen ja kuntoutukseen liittyvät vastuualueet usein jaetaan eri ammattiryhmien osaamisalueisiin, mutta yhteistyön kautta oppimisen ja kuntoutuksen edellytyksiä on mahdollisuus tarkastella laajemmin.

Vaativaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja heidän vanhempansa ovat koulun ohella säännöllisesti tekemisissä useiden eri ammatti-ihmisten (mm. fysio-, -toiminta-, -musiikki- ja puheterapeutit, tulkit, sosiaalitoimi) ja viranomaisien kanssa. Yhteistyö näiden eri ammattiryhmien välillä on erittäin tärkeää, jotta oppilaan koulunkäynnin sujuminen mahdollistetaan joustavasti. Kattava ja aukoton tiedonkulku oppilaan lähipiirin ja eri ammattiryhmien välillä vaikuttaa siihen, miten oppilaan saama tuki sekä kasvatukseen ja kehitykseen liittyvät tekijät, nivoutuvat tiiviiksi osaksi hänen jokapäiväistä elämää. (Hyytiäinen ym. 2009, 67.)

Yhteistyö voidaan Hyytiäisen (2009, 67) mukaan liittää osaksi kou-

lun sisäistä yhteistyötä ja koulun ulkopuolisten instanssien kanssa tehtävää yhteistyötä. Oppilaan huoltajat ovat osallisina molemmissa yhteistyön toiminta-alueissa. Erityisopettajan lisäksi yksilöllistetyssä erityisopetuksessa ja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien lasten opetusryhmissä työskentelee koulunkäynninavustajia ja -ohjaajia. Keskimäärin vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ryhmissä työskentelee kolmesta kuuteen avustajaa tai ohjaajaa ryhmää kohden. (Kontu & Pirttimaa 2010; Hyytiäinen ym. 2009, 68.) Vuoden 2013 Veturi-hankkeen (Vaativa erityinen tuki, VETURI: tutkimusta ja kehittämistyötä 2011 - 2015) kartoituksen perusteella vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ryhmissä työskenteli eniten koulunkäynnin ohjaajia (70,2 %), henkilökohtaisia avustajia (29,5 %) ja tulkkeja (0,3 %) (Kokko 2013).

### 3.3.2 Oppimisympäristö

Perusopetusasetuksessa (852/1998) säädetään erityisopetuksen opetusryhmien koosta ja muodostumisesta. Asetuksessa kuvataan ryhmäkokoja seuraavasti:

Pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville oppilaille annettavassa opetuksessa opetusryhmässä saa olla enintään kahdeksan oppilasta. Vaikeimmin kehitysvammaisista oppilaista muodostetussa opetusryhmässä saa kuitenkin olla enintään kuusi oppilasta. Jos pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevan ja vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan opetus annetaan muussa opetusryhmässä kuin jossain edellä todetussa kymmenen, kahdeksan tai kuuden oppilaan ryhmässä, opetusryhmässä saa olla enintään 20 oppilasta. (Perusopetusasetus 852/1998 2 §.)

VETURI-hankkeen vuonna 2013 tekemän selvityksen mukaan ryhmäkoko vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetusryhmissä oli keskimäärin 5,5 oppilasta. Yksilöllistetyn erityisopetuksen, vaativan erityisen tuen luokat, sijoittuivat vielä 1980-luvulla segregoituihin oppimisympäristöihin, joko keskuslaitoksien tai päivätoimintayksiköiden yhteyteen. Vuoden 1997 muutosten jälkeen mo-

net vaativaa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja oppilasryhmät olivat Jahnukaisen ym. (2003) tekemän selvityksen mukaan siirtyneet opiskelemaan lähemmäs yhteistä peruskoulua, ryhmän sijoituessa fyysisesti yhteisen peruskoulun yhteyteen.

Erityisopetusta järjestetään peruskoulun erityisopetustilastojen mukaan pääosin kolmessa erityyppisessä kontekstissa. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetus voidaan järjestää kokonaan yleisopetuksen ryhmässä, jolloin oppilas on integroitu yleisopetuksen ryhmään kokoaikaisesti. Opetusta voidaan antaa myös osittain yleisopetuksen ryhmässä. Tällöin oppilas opiskelee osin erityisluokassa tai -ryhmässä ja osin yleisopetuksen isommassa ryhmässä. Kolmantena opetuksen järjestämistä kuvaavana vaihtoehtona on oppilaan opiskeleminen erityiskoulussa. (Hyytinen ym. 2009, 173.) Hallahan ym.(2012, 117) mukaan vaativaa, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus järjestetään pääosin yleisopetuksen kouluissa tai omissa erityisyksiköissä. Erityisluokkasijoitukset ovat keskimääräistä yleisimpiä sijoituspaikkoja vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, mutta koko ajan kasvavassa määrin myös näiden oppilaiden opetusta pyritään integroimaan osaksi yleisopetuksen kouluja. Vlachoun (1997, 137) mukaan vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestäminen yleisopetuksen kouluissa sekä opetuksen integroituminen osaksi tätä yleisopetuksen kontekstia on pohjautunut aikaisempien tutkimusten mukaan näkemykseen siitä, että kontakti tukea tarvitsevien ja yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden välillä on lisännyt rakentavaa (*constructive*) vuorovaikutusta erilaisten oppilaiden välillä.

Vuoden 2012 erityistä tukea koskevien tilastotietojen mukaan vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta, joka koskee Pihkalan (2014) mukaan oppilaita, joilla on esimerkiksi moni- ja vaikeavammaisuutta, vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjon diagnoosi, 13 % järjestettiin kokonaan erityiskoulun alaisissa erityisryhmissä. (Pihkala 2014.) Pirttimaan ja Konnun (2011, 137) mukaan yksilöllistetyn erityisopetuksen luokkia kutsutaan nykyään muun muassa YPR- (yksilöllinen pienryhmäopetus) tai TOI- (toiminta-alueittainen opetus) nimekkeillä.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten ja millaiset oppimiskäsitykset ohjaavat yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien työtä sekä millaisia opetusmenetelmiä ja didaktisia ratkaisuja opettajat opetustyössään käyttävät. Tavoitteenani on löytää erityisopettajien työskentelyä ohjaavista tekijöistä niitä yhteneväisyyksiä, joiden kautta on mahdollista tehdä tapauskohtaisia päätelmiä yksilöllistetyssä erityisopetuksessa toimivien erityisopettajien työssä ilmenevistä oppimiskäsityksistä. Lisäksi tarkoitukseni on tarkastella, muuttuvatko opetusta ohjaavat oppimiskäsitykset erityisopettajan työuran aikana ja onko koulutus antanut valmiudet tarkastella erilaisia oppimiskäsityksiä.

Tutkimuksen tuloksia on tarkoitus hyödyntää muun muassa oman työyhteisöni koulukohtaisessa opetussuunnitelmatyössä sekä antaa jonkinlainen mahdollisuus yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien näkemysten ja kokemusten julkituonnille. Konnun ym. (2009) mukaan vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetusta tarkastelevaa tutkimusta tehdään Suomessa tällä hetkellä varsin vähäisesti. Tutkimuksen vähäisyyteen liittyyviksi tekijöiksi Kontu ym. (2009) nimeävät tutkijoiden kiinnostuksen isompiin oppilasryhmiin ja näiden tutkimusten kautta saatujen tulosten yleistettävyyteen myös yksilöllistettyyn erityisopetukseen. Lisäksi positiivisten arvojen ja asenteiden vähäinen muuttuminen vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetusta kohtaan vaikuttaa aikaisemman tutkimustiedon vähyyteen. Edelleen opetushenkilöstö jossain määrin kyseenalaistaa tämän tyyppisen opetuksen tarpeellisuuden. Tämän tutkimuksen tavoitteiden ja tarpeellisuuden voidaan nähdä kulminoituvan osaksi myös Konnun ym. (2009) esille tuomia аспектеja vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetukseen liittyvistä arvoasenteista sekä tämän tyyppisen opetuksen tarpeellisuudesta. Asian ydin voidaan kiteyttää ajatukseen siitä, että kaikilla lapsilla tuen tarpeestaan huolimatta on oikeus oppia ja

saada opetusta. (Ikonen 1999.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella seuraavia tutkimuskysymyksiä laadullisen teemahaastattelun kautta:

1. Millainen teoreettinen tietämys erityisopettajilla on erilaisista oppimiskäsityksistä?
2. Miten oppimiskäsitykset ilmenevät yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevän erityisopettajan työssä?
3. Mitkä tekijät vaikuttavat erityisopettajien näkemysten mukaan oppilaan oppimiseen ja oppimisen tavoitteiden saavuttamiseen yksilöllistetyssä erityisopetuksessa merkittävimmin?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Erityispedagogisia ongelmia ei voida tarkastella irrallaan yleisistä kasvatustieteiden kysymyksistä ja ongelmista. Kasvatusjärjestelmien erilaiset haasteet tulevat selkeämmin esille koulutusinstituutioiden reuna-alueilla. Näin ollen erityispedagogisen tutkimuksen pyrkimyksiksi voidaan nähdä tämäntyyppisen tutkimuksen tarkoitus kehittää tieteellistä pedagogiikkaa. Uusia pedagogisia menetelmiä on mahdollista soveltaa niiden kasvatus- ja koulutushaasteiden kohdalla, joihin yleisen opetusjärjestelmän menetelmät ja keinot eivät pysty vastaamaan. (Moberg & Tuunainen 1989, 11, 12.)

### 5.1 Laadullinen tutkimusote ja haastattelu aineistonkeruun menetelmänä

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on kuvata todellista elämää sekä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kokemuksia ja näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen ilmiö on varsin yleisesti kasvatustieteellinen, mutta tutkimuskonteksti erityispedagogisesti painotunut. Tutkimusote pohjautuu kvalitatiivisessa tutkimuksessa eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan (Metsämuuronen 2008, 14). Tutkimuksen tulokset eivät ole suppean aineiston vuoksi yleistettäviä. Lisäksi kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohdaksi voidaan sisällyttää näkemys tutkittavan ilmiön tai kohteen kokonaisvaltaisesta kuvauksesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 161). Bogdan ja Biklen (1997) kuvaavat laadullista tutkimusta ominaisuuksiltaan kuvailevaksi, merkityksiä antavaksi sekä prosessimaiseksi kokonaisuudeksi, jossa on nähtävissä induktiivinen päättely. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma muotoutuu parhaimmillaan tutkimuksen edetessä, mitä voidaan pitää myös edellytyksenä kvalitatiivisen tutkimuksen prosessimaisen ominaispiirteen toteutumiseksi (Hirsjärvi ym. 2012, 164; Eskola & Suoranta



2003, 15).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositaan lähes poikkeuksetta menetelmiä, joiden kautta tutkittavien näkemykset, kokemukset ja oma ”ääni” on mahdollista tuoda julki. Tällaisia metodeja ovat muun muassa teemahaastattelut, ryhmähaastattelut sekä erilaisten diskurssien ja tekstien analyysit. (Hirsjärvi ym. 2012, 164; Metsämuuronen 2008, 14.) Teemahaastattelua on käytetty tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä. Haastattelun eduiksi voidaan Hirsjärven ym. (2012, 205–206) mukaan mainita useampia eri tekijöitä, kuten menetelmän joustavuus, inhimillisyys ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden huomioiminen aktiivisina sekä merkityksiä luovina tutkimuksellisina aspekteina. Lisäksi tutkijalla on mahdollisuus tarvittaessa syventää ja pyytää selvennystä saatuihin tietoihin. Haastattelussa tutkimukseen osallistuvan yksilön roolia on mahdollista tarkastella tavoitteellisena, tuntevana ja ajattelevana verbalisoijana, mikä lisää kiistatta myös tutkimuksen intensiivisyyttä. Tähän tavoitteeseen on mahdotonta päästä esimerkiksi kyselylomakkeiden kautta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 86.) Haastattelu on hyvä tutkimusmenetelmä silloin, kun tutkittava ilmiö on varsin tuntematonta sekä vähän kartoitettua tutkimusaluetta ja tutkijan on vaikea tiedostaa etukäteen vastausten antamia suuntia tutkimukselle. Näin ollen haastateltavien tavoitettavuus myöhemminkin on mahdollista, mikäli tutkimusta on tarpeen täydentää tai saatuja vastauksia selventää. (Hirsjärvi ym. 2012, 205.)

## **5.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston hankinta**

Haastattelumenetelmää tutkimuksen keruumenetelmänä käyttämällä tulee pohdita myös menetelmän negatiivisia aspekteja. Haastatteluun valmistautuminen ja itse haastattelun suorittaminen on aikaa vievää ja vaatii tutkijalta sekä tutkittavalta etukäteisvalmisteluja. Haastattelujen teko vaatii tutkijalta huolellista suunnittelua ja mahdollisten tutkittavaan, tutkijaan tai ympäristöön (kontekstisidon-

naisuus) liittyvien virhelähteiden minimoimista ennen haastattelun suorittamista. (Hirsjärvi ym. 2012, 206.) Liu (2011, 67) tuo esille haastattelun eettisten näkökulmien asettavan haastattelulle omat haasteensa. Haastateltava voi kokea tilanteen monella tavalla itseään ja omaa ammattitaitoaan uhkaavaksi ja näin ollen tutkijan on huomioitava tämän näkökulman mahdollisuus etsiessään tutkimukseensa tutkimusaineistoa. Toisaalta haastattelun luotettavuutta voi Hirsjärven ym. (2012, 206) mukaan heikentää se, että haastattelutilanteessa haastateltava pyrkii sosiaalisen paineen alaisena antamaan mahdollisemman suotavia ja hyväksyttäviä vastauksia.

Tämä tutkimus toteutettiin temahaastattelumenetelmää käyttämällä. Tutkimukseen osallistui kymmenen pääosin eteläisessä Suomessa, yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevää erityisluokanopettajaa. Kymmenestä haastateltavasta opettajasta kahdeksalla oli muodollinen kelpoisuus toimia yksilöllistetyssä erityisopetuksessa erityisopettajana, kahdella opettajista oli opettajaopinnot joko kesken tai taustakoulutus painottui ohjaustyöhön. Opettajien työkokemus alalta vaihteli kolmesta vuodesta 27 työvuoteen. Tutkimusluvut anottiin kaupunkikuntaakohtaisesti paikkakunnan sivistystoimesta.

Erityisluokanopettajien haastatteluissa käytettiin tukena temahaastattelurunkoa, jossa tutkimusta koskevat aihepiirit eli teemat olivat jaoteltuna tutkimustehtäviä selvittäviksi pääotsikoiksi. Pääotsikoiden alle sijoittuivat tarkemmat haastattelukysymykset, jotka muokkaantuivat haastattelukohtaisesti. Temahaastattelurungon kysymysten muotoilussa käytettiin tukena Patrikaisen (1997) väitöstutkimuksessa käyttämää temahaastattelurunkoa. Temahaastattelua suositaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja se voidaan tutkimuskeruumenetelmänä sijoittaa lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimaastoon. Temahaastattelulle on tyypillistä, että tutkimuksen aihealueet eli teemat ovat haastateltavan tiedossa, mutta kysymysten muoto ja tarkka järjestys muokkaantuvat haastattelukohtaisesti. Haastattelutilanteen tulee olla ennen kaikkea tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutustilanne, joka pohjautuu luottamuksellisuuteen. Haastattelutilanne tulee olla myös ennalta suunniteltu ja hyvin organisoitu.

(Hirsjärvi ym. 2012, 208; Metsämuuronen 2008, 39.) Luottamuksellisuutta haastattelutilanteissa pyrin lisäämään kirjallisen lupalomakkeen avulla, jossa kerroin yksityiskohtaisesti, miten haastatteluaineistoa käytetään ja miten se litterointi- ja analysointivaiheen jälkeen hävitetään. Teemahaastattelurunko ja lupalomake ovat pro gradu -tutkielman liitteenä (liite 2 ja 3).

Tässä tutkimuksessa erityisluokanopettajat saivat kukin haastattelurungon tutustuttavakseen noin viikkoa ennen sovittua haastatteluajankohtaa. Lisäksi toivoin saavani kirjallisen dokumentin haastattelun pääteemoista tutkimukseen osallistuneilta erityisopettajilta. Nauhoitetun haastattelun litteroinnissa tukena käytetty opettajakohtainen kirjallinen dokumentti lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Haastateltavien erityisopettajien taustatiedot on tiivistetty taulukkoon (ks. taulukko 3), jossa haastateltavat kuvataan numeron, työkokemuksen ja taustakoulutuksen pohjalta. Haastateltavien tunnistamattomuutta on pyritty vaalimaan niin, ettei nimiä tai tunnistettavia paikkakuntatietoja käytetä.

Tutkimukseen liittyvän teemahaastattelurungon esitarkistuksen tekevät lastentarhanopettajana toimiva opettajakollega, erityisopettajana työskentelevä opettajakollega sekä viestintää opiskeleva henkilö. Lisäksi haastattelurunkoa ja sen teemoja tarkasteli pro gradu -tutkielman ohjaaja sekä tutkimusseminaarin opiskelijaryhmä. Erityisopettajien teemahaastattelut kestivät keskimäärin 45 minuutista 90 minuuttiin. Teemahaastattelut suoritin pääosin syksyyn 2015 mennessä. Haastattelut tapahtuivat haastateltavien työpaikoilla, joissa haastatteluympäristönä toimi rauhallinen luokkahuone tai kokoustila.

Taulukossa 3 kuvataan haastateltavien taustatietoja työkokemuksen ja opettajakoulutuksen kautta.

TAULUKKO 3. Haastateltavien taustatietoja

	<b>Työkokemus erityisopettajan työstä</b>	<b>Opettajakoulutus</b>
<b>Haastateltava 1</b>	3 vuotta	Muodollinen erityisopettaja kelpoisuus
<b>Haastateltava 2</b>	9 vuotta, 4 vuotta yksilöllistetyssä erityisopetuksessa	Kelpoisuuden tuottamat erityisopettajaopinnot tekeillä
<b>Haastateltava 3</b>	8 vuotta	Kelpoisuuden tuottamat erityisopettajaopinnot puuttuvat
<b>Haastateltava 4</b>	3 vuotta	Muodollinen erityisopettaja kelpoisuus
<b>Haastateltava 5</b>	11 vuotta, 7 vuotta muodollisesti kelpoisena erityisopettajana	Muodollinen erityisopettaja kelpoisuus
<b>Haastateltava 6</b>	6 vuotta	Muodollinen erityisopettaja kelpoisuus
<b>Haastateltava 7</b>	27 vuotta, josta 25 vuotta yksilöllistetyssä erityisopetuksessa	Muodollinen erityisopettaja kelpoisuus
<b>Haastateltava 8</b>	7 vuotta	Muodollinen erityisopettaja kelpoisuus
<b>Haastateltava 9</b>	3 vuotta	Muodollinen erityisopettaja kelpoisuus
<b>Haastateltava 10</b>	25 vuotta	Muodollinen erityisopettaja kelpoisuus

### 5.3 Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta

Laadullisen tutkimuksen analyysissa puhutaan usein joko induktiivisesta (yksittäisestä yleiseen) tai vaihtoehtoisesti deduktiivisesta (yleisestä yksittäiseen) päättelystä. Tieteellisesti tämän jaottelun tekeminen on varsin haasteellista, koska puhtaan induktiivisen päättelyn mahdollisuuksiin on syytä asennoitua varauksella, pohjautuen ajatukseen siitä, että teoriaa ei voi syntyä vain havaintojen pohjalta. (Tuomi & Sarajarvi 2013, 95.) Kvalitatiivisissa aineistoissa päättelyn kah-tiajakoisuuteen ongelmallisuus voidaan Tuomen ym. (2013, 95) sekä Grönforsin ja Vilkan (2011, 17) mukaan kokea varsin ongelmalliseksi käytännön tasolla. Grönforsin ym. (2011, 17) mukaan induktiivisen päättelyn esille tuomat haasteet voidaan välttää lähestymällä tutkimusta abduktiiviseen päättelyyn pohjautuvien näkökulmien kautta. Abduktiivisen päättelyn mukaan teorianmuodostus on

mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jonkinlainen johtolanka. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95; Grönfors & Vilka 2011, 17.) Abduktiivisen ajattelun mukaan uuden teorian ei ole mahdollista syntyä vain tehdyistä havainnoista käsin, kuten induktiivisessa päättelyssä ajatellaan, vaan tutkijat kykenevät tietynlaisen johtoajatuksen kautta asettamaan tutkimukselleen hypoteesin, jonka toteutuvuutta tarkastellaan tietynlaisessa aineistossa. Hypoteesin avulla tutkijoiden on mahdollista tarkastella saatuja havaintoja ilmiöstä tietyssä kontekstissa ja muodostaa uusien näkemysten kautta uutta teoreettista näkökantaa asiaan. Tieteen tehtävä on päästä kiinni käytäntöä määrittelevään logiikkaan, joka on helpompi saavuttaa, kun tutkija käyttää tukena jonkinlaista johtoajatusta, jonka avulla tarkastella empiiristä maailmaa sekä analysoida saatua dataa. (Grönfors ym. 2011, 17 –18.) Tämän tutkimuksen analyysissä on mahdollista keskittyä tarkastelemaan sen sisältämää päättelyä abduktiivisena. Tutkijana minulla on ollut jonkinlainen johtoajatus käsittelemästäni ilmiöstä ja olen sen myötä muodostanut jonkinlaisen, tosin melko väljän hypoteesin tutkimukselleni. Aihetta on käsitelty aikaisemman tutkimus- ja teoratiedon pohjalta, mutta varsin vastavuoroisesti niin, että tutkimuksen empiirinen ja teoreettinen osuus ovat koko tutkimusprosessin ajan keskustelleet vastavuoroisesti, muokaten näin tämän tutkimuksen esille tuomia löydöksiä.

Käytän tutkimusta kuvaavasta analyysistä teoriaohjaavan analyysin kuvausta, jossa kyse on usein abduktiivisesta päättelystä. Tällöin tutkijan ajatteluprosessia ohjaavat niin aineistolähtöisyys kuin olemassa olevat valmiit mallit. Tutkijan yhdistellessä näitä kahta ajattelua ohjaavaa tekijää toisiinsa, on tuloksena mahdollista aikaansaada uusiakin näkemyksiä ja lähtökohtia ilmiölle. Teoriaohjaavassa analyysissä on nähtävissä teoreettisia kytkentöjä, mutta tutkimustulosten analysointi ei turvaudu suoraan teoriaan. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt voidaan valita aineistosta, joita kuitenkin aikaisempi tietoa ohjaa ja näin ollen analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus ikään kuin uusia ajatuksia mahdollistavana, ei niinkään aikaisempaa teoriaa testavana. (Tuomi ym. 2013, 96–97.) Tässä tutkimuksessa käyttämäni tutkimusme-

netelmää voidaan kuvata teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi, jonka pyrkimyksenä on kuvata saatuja haastatteludatoja verbaalisesti.

Sisällönanalyysi on yksi tieteellinen metodi, jonka avulla pyritään tekemään päätelmiä kerätystä kommunikatiivisesta ja dokumentatiivisesta datasta (Miles ym. 2014, 8). Tuomi ym. (2013, 103) kirjoittavat, että sisällönanalyysillä pyritään saamaan kerätystä tutkimusmateriaalista ja tutkittavasta ilmiöstä kuvaus mahdollisemman tiiviissä ja yleistettävässä muodossa, joskin tämän tyyppisellä analyysillä ei Grönforsin ym. (2011, 94) mukaan ole mahdollista tehdä kuin alustavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi on yksi tyypillisimpiä metodisia valintoja kvalitatiivisen tutkimuksen analyysiksi, sillä se avaa kerätystä aineistosta toistuvia luokitteluja, kategorioita ja teemoja (Miles ym. 2014, 9), mutta tutkijan tulee kiinnittää intensiivistä huomiota tarkan analyysin lisäksi mielekkäiden johtopäätösten tekemiseen. Järjestetyn aineiston esittäminen tutkimuksen tuloksina ei vielä anna tutkimukselle sitä arvoa, jota mielekkäät johtopäätökset parhaimmillaan antavat. (Tuomi ym. 2013, 103.) Jotta sisällönanalyysistä olisi mahdollista saada syvällisempi metodologinen tuottavuus, tulisi Grönforsin (2011, 94) mukaan sen rinnalle lisätä kontekstianalyysi. Sen tarkoituksena on tarkastella erityisesti kyseiselle tutkimukselle ominaista ympäristöä, jossa kiinnostuksen kohteena olevat ilmiöt esiintyvät. (Tuomi ym. 2013, 105.)

Metsämuuronen (2008, 50) lainaa teoksessaan Syrjäsen (1994) kuvausta sisällönanalyysin vaiheista, jossa ensisijaisena tekijänä pidetään tutkijan herkistymistä tutkittavalle ilmiölle. Ilmiölle herkistyminen tarkoittaa asiaan liittyvien keskeisten käsitteiden omaksumista sekä oman aineiston kattavaa tunteamista. Tämän jälkeen analyysivaihe etenee aineiston sisäistämisenä ja teoretisointina, ikään kuin tutkijan ajattelutyönä. Kolmantena vaiheena Syrjäsen (1994) on kuvannut aineiston karkean luokittelun sekä keskeisimpien teemojen kuvaamisen, jonka jälkeen tutkimustehtävä ja ilmiölle oleelliset käsitteet täsmennetään. Analyysin loppuvaiheet keskittyvät ilmiöiden esiintymistiheyden ja poikkeusten toteamiseen sekä saatujen luokkien testaamiseen kyseisessä aineistossa. Viimeinen vaihe pitää sisällään johtopäätösten ja tulkinnan teon. Analyysin tulos ikään

kuin siirretään osaksi laajempaa kontekstia eli tarkasteluympäristöä. (Metsämuuronen 2008, 50.)

Tutkimukseni analysointi tapahtui teoriaohjaavana sisällönanalyysinä, joka eteni pääosin aineiston ehdoilla. Aineiston pelkistämävaiheessa empiirisen aineiston tuloksia liitettiin osaksi teoreettisia käsitteitä, joita käsittelin tutkimukseni teoriaosuudessa. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet ovat Tuomen ja Sarajärven (2002, 116) mukaan jo valmiina. Tässä tutkimuksessa teoreettiset käsitteet, jotka koskivat oppimiskäsityksiä sekä erityisopetuksen kontekstia, jossa haastatellut erityisopettajat työskentelivät, yhtyi empiirisen osan käsitteistöön oleellisella tavalla. Tutkijan herkistyminen aineistolle tapahtui luonnollisesti teoriaosuuden aikana, jolloin tutkimukselle oleellisten käsitteiden sisäistäminen vahvistui.

Aineiston analysoinnin aloitin litteroimalla kaikki kymmenen haastattelua. Litteroitua aineistoa kertyi 85 sivua. Tämän jälkeen tutustuin valmiiksi saatuun litteroituun aineistoon huolellisemmin. Etsin litteroidusta aineistosta yhtäläisyyksiä tutkimuksen kolmen pääkysymyksen ja näihin liittyvien teema-haastattelussa käyttämieni alakysymysten avulla. Litteroidun aineiston jaoin ja merkitsin itselleni niin, että jokainen tutkimuksen pääkysymyksistä muodosti ensin oman kategoriansa. Analysoin aineistoa kategoriakohtaisesti. Näiden kategorioiden alle keräsin temahaastattelun pääkysymykset sekä alakysymyksiä, joissa haastateltavien näkemykset ja kokemukset toivat esille tutkimuksen pääkysymystä koskevia seikkoja. Kun aineisto oli analysoitu näiden kategorioiden alle, keskityin määrittelemään millaisen yläkäsitteen alle kategoriat asettuvat. Tämän seurauksena kategorioista muodostui tutkimukseni pääkysymysten alle teemoja, joiden avulla pyrin kuvaamaan saatuja vastauksia suhteessa tutkimuksen kolmeen pääkysymykseen. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) ja Pattonin (2002, 452–471) mukaan teemoittelu on varsin luonnollinen tapa analysoida temahaastatteluja. Pääkysymykset on nimetty hyödyntäen haastattelussa käyttämiäni haastattelurungon teemoja ja vastaavat tutkimuksen pääkysymyksiin oppimiskäsityksistä hieman erilaisista näkökulmista.

Tutkimuskysymyksiin liittyvät temat keskittyvät näkökulmiin ja

aineistosta nouseviin yhtäläisyyksiin, jotka selvittävät erityisopettajan opetusteoreettista tietämystä, työn suunnitteluun liittyviä lähtökohtia, oppimiseen vaikuttavia tekijöitä sekä erityisopettajan työskentelyn kehittymistä. Teemoittelun jälkeen tein aineiston kvantifiointia. Kvantifioinnilla voidaan syventää sisällönanalyysia kategorioiden muodostamisen jälkeen laskemalla toistuvasti esiintyvien ilmauksien tai asioiden määrää. (Tuomi ym. 2002.) Laskin, miten tietyt näkemykset ja kokemukset toistuivat haastatteluvastauksissa. Kvantifiointitulosten avulla tutkimuksen analyysista oli selkeästi helpompi koota taulukoita, joissa tutkimustulokset tiivistettynä ilmenevät (taulukot 5, 6, 7) Tutkimuksen pohdintaosuudessa kerrotaan niistä johtopäätöksistä, joita muodostin saadusta aineistosta suhteessa tutkimuksen kolmeen pääkysymykseen.

## **5.4 Tutkimuksen eettiset ratkaisut**

### **5.4.1 Tutkimuksen eettisyys**

Laadullisessa tutkimuksessa eettisillä tekijöillä on merkittävä vaikutus tutkimukseen kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen eettisiä tekijöitä ovat muun muassa tutkimusaiheen ja -ilmiön valinta, tutkimuslupa, tutkimusaineiston keruumenettelmä ja tutkimuksen raportointiin liittyvät aspektit. Erityisen tärkeinä voidaan nähdä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden antamien tietojen luottamuksellisuuden säilymistä sekä tutkijan vastuuntuntoista ja kunnioittavaa asennetta tutkittavia kohtaan. Mikäli tutkijan asennoituminen tutkittaviin sekä tutkimuksen aiheeseen on huoletonta ja tutkimuksen eettisten aspektien tunnollinen tarkastelu puutteellista, vaarantuu tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus merkittävä tavalla, asettaen tutkimuksen toteutuksen jonkinlaiseen sekasorron tilaan. (Sieber 2009, 106–107; Eskola & Suoranta 2003, 52.) Hirsjärvi ym. (2012, 23) korostavat tutkimusentekoon liittyvän monia isoja ja pieniä eettisiä kysymyksiä,



joita tutkittavan on intensiivisesti tarkasteltava koko tutkimusprosessin ajan. Kokonaisuudessa eettisesti hyvän tutkimuksen edellytykset voidaan kiteyttää siten, että tutkimuksen tulee noudattaa hyviä tieteellisiä käytänteitä, kuten tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, huolellisuutta, rehellisyyttä ja tarkkuutta tutkimustyössä, käyttää tieteellisten kriteerien mukaisia tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä, ottamalla aikaisemmat aiheita koskevat tutkimustulokset huomioon kunnioittavalla tavalla sekä raportoida tutkimus mahdollisemmin kattavasti, rehellisesti ja plagioimatta. Kaikki tutkimukseen liittyvät tekijät, kuten rahoitus ja tutkimusryhmän kokoonpano, tulee tuoda esille selkeästi ja väheksymättä toisten tutkijoiden osuutta. (Hirsjärvi ym. 2012, 24, 27.)

Sieber (2009) sekä Miles, Huberman ja Saldana (2014, 59) tuovat esille, että tutkimusaiheen valinta jo ensisijaisesti liittyy oleellisesti tutkimuksen eettisyyteen. Tutkimuksen aihe raamittaa vastauksia kysymyksiin siitä, miksi kyseistä ilmiötä tulisi tutkia, ovatko tutkimuksen tulokset hyödynnettäviä, kenen ehdoilla tutkimus toteutetaan sekä miten saatua tutkimustietoa käytetään. Myös Hirsjärven ym. (2012, 24–35) mukaan tutkimusaiheen valinnassa korostuvat monet eettiset seikat. Erityisen ongelmallisiksi koetaan usein kysymykset siitä, vältetäänkö muodinmukaisia aiheita, valitaanko aihe, jonka toteuttaminen on helppompaa, mutta tutkimustulokset mahdollisesti käytettävyydeltään merkittömämpiä ja millainen yhteiskunnallinen ulottuvuus aiheella on.

Kiinnostukseni yksilöllistettyä erityisopetusta kohtaan kulminoituu sekä taustakoulutukseeni että työkokemukseeni. Olen työssäni yksilöllistetyssä ja toiminta-alueittaisessa erityisopetuksessa kohdannut monia sellaisia tämän marginaalisesti pienen oppilasryhmän opetukseen liittyviä näkemyksiä ja opetusmenetelmiä, jotka ovat olemassaolollaan herättäneet mielenkiintoni. Opettajaopintoja jatkaessani tutkimuksen aiheen valinta selvittämään oppimiskäsitysten ilmentymistä yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien työssä rajautui varsin luontevasti. Lisäksi aikaisemman aiheita koskevan tutkimustiedon varsin rajallinen määrä vahvistivat käsitystäni siitä, että aiheita tulisi tarkastella enemmän.

Keskeisiä asioista tutkimustietoa kerätessä ja eettisiä aspekteja näiltä

osin tarkasteltaessa, ovat tutkittujen tietojen esittäminen nimettöminä, luottamuksellisuus ja tunnistamattomuus säilyttäen (Miles ym. 2014, 62). Täydellinen nimettömyys voi olla varsin haasteellista toteuttaa ja tutkijan tulee tutkimusta tehdessään tuoda asia tutkittaville ilmi. Kuitenkin tutkimustuloksia raportoidessa on huolehdittava siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu esimerkiksi autenttisia haastatteluvastauksia liitettäessä osaksi tutkimuksen raportointia. (Eskola & Suoranta 2003, 56–57.) Tässä tutkimuksessa haastateltavilta erityisopettajilta varmennettiin haastatteluun osallistuminen ja haastattelutilanteen nauhoitus lupalomakkeella (ks.liite 3), jossa tarkennettiin muun muassa tutkimusaineiston käyttöön liittyviä asioita. Lisäksi toin esille alustavaa tietoa siitä, miten tutkimusraportoinnissa tutkittavien haastatteluvastaukset raportoidaan nimettöminä. Eskola ym. (2003, 58) ja Kvale (2006) korostavat ajatusta siitä, ettei kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tutkija voi eristäytyä tutkimuskohteensa ulkopuolelle, vaan hän on tiivis osa tutkittavaa maailmaa. Näin ollen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on harvoin kyse tutkimuskohteesta, vaan ennen kaikkea voidaan puhua tutkimussuhteesta, jossa korostuu tutkittavan ja tutkijan välinen vuorovaikutus. Tutkimustietojen salassapito ei myöskään ole aina riittävä näkökulma tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa, vaan tutkijan on huomioitava, miten tutkimustehtävien luonne vaikuttaa tutkittavan ajatusmaailmaan. Avaako tutkittava aihe liiaksi kipeitä tai arkoja asioita?

Hirsjärven ym. (2012, 25) sekä Sieberin (2009, 107) esille tuoma tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden itsemääräämisoikeus on tutkimuksen eettinen pääaspekti, jota tulee epäilemättä pyrkiä kunnioittamaan. Tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää ihmisarvon kunnioittamista jo tutkimukseen osallistumishalukkuutta selvitetäessäkin (Hirsjärvi ym. 2012, 25). Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneilta erityisopettajilta kartoitettiin halukkuutta osallistua kyseiseen tutkimukseen joko sähköpostitse tai keskustelun kautta. Mikäli opettaja oli halukas osallistumaan tutkimukseen, käännyin suostumuksen jälkeen kaupungin sivistystoimen puoleen ja anoin tutkimukselleni tutkimuslupaa. Tutkimuslupaa hakiessani toin esille haastateltavan opettajan halukkuuden osallistua tutkimukseen.

Tutkimushaastatteluja tehdessäni pyrin kiinnittämään mahdollisemman intensiivisesti huomiota omaan tapaani esittää teemojen pohjalta määrittelemiäni pienempiä kysymyksiä haastatelluille opettajille. Havaitsin myös melko selkeästi tiettyjen kysymysten edellyttävän haastateltavilta syvällisempää pohdintaan, johon näin ollen käytimme tiiviimmin aikaa. Lisäksi jätin haastattelukohtaisesti joitakin kysymyksiä hieman suppeammaksi, mikäli haastateltavan vastauksista oli tulkittavissa niiden vieraus tai asian vaikeus. Eskolan ym. (2003, 56) mukaan jokaiselle tutkittavalle tulee selventää mahdollisemman tarkasti tutkimuksen luonne ja tavoite. Myös vastaamisen vapaaehtoisuutta on korostettava ja näin ollen mahdollistettava se, että tutkittava saa itse määritellä mihin kysymyksiin vastaa ja millä tavoin. Koin myös noin viikkoa ennen sovittua haastatteluaikaa lähettämäni haastattelurungon antavan haastateltaville mahdollisuuden perehtyä tutkittavaan aiheeseen intensiivisemmin ja antavan aikaa tärkeälle pohdinnalle.

#### 5.4.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu kaikkiin tutkimuksiin. Tutkimuksessa pyritään välttämään virheitä, mutta tästä huolimatta tutkimustulosten pätevyys ja luotettavuus vaihtelevat. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella mittaustulosten reliaabeliuudella eli toistettavuudella sekä valiudella eli pätevyydellä. Validius mittaa tutkimusmenetelmän kykyä tutkia juuri sitä ilmiötä, jota tutkimuksessa on tarkoitus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa validius ja reliaabelius ovat saaneet hieman erilaisia tulkintoja kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, eikä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia varten ole olemassa täysin kattavaa ohjeistoa. (Hirsjärvi ym. 2012, 231–232; Tuomi & Sarajärvi 2013, 140.) Syyt tähän kulminoituvat pääosin määrällisissä tutkimuksissa käytettäviin mittareihin ja tutkimusmenetelmiin. Määrällistä tulosta on helpompi arvioida toistettavuudella tai käytetyn mittariston pätevyydellä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi kuitenkin arvioida. Miles ym. (2014,

311), Hirsjärvi ym. (2012, 232) ja Eskola ym. (2003, 210) korostavat, että laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisena luotettavuuden kriteerinä on tutkija itse. Luotettavuus koskee koko tutkimusprosessia ja antaa näin ollen varsin henkilökohtaisen luonteen laadullisen tutkimuksen raportoinnille. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta syvennetään tutkijan tarkan raportoinnin avulla, jossa tutkimuksen eri vaiheita kuvataan seikkaperäisesti, avoimesti ja rehellisesti.

Eskolan (2003, 211) mukaan laadullisessa tutkimuksessa esitetty luotettavuustermi voidaan jakaa kolmeen osaan. Toiset tutkijoista käyttävät perinteisiä käsitteitä, kun he soveltavat niitä mahdollisuuksien mukaan laadulliseen tutkimukseen. Jotkut ovat kehittäneet vanhoille käytetyille termeille uudet laadulliseen tutkimukseen soveltuvammat nimikkeet ja kolmannes tutkijoista hylkää kokonaan vanhat laadullisuuden termit. He korostavat laadullisen tutkimuksen erityisluonnetta ja sen myötä tapaa, jolla tämältyyppisten tutkimusten luotettavuutta arvioidaan. Eskolan (2003) mukaan uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa tutkijan omien käsitysten vastaavuutta suhteessa tutkittavien käsityksiin. Miles ym. (2014, 315) tuovat esille, että hyvä laadullinen tutkimus vakuuttaa niin tutkijan itsensä, tutkittavat sekä toiset aiheeseen perehtyneet asiantuntijat. Näin ollen tutkijan tulee tiedostaa omat käsitteellistyksensä tutkittavasta ilmiöstä (Eskola 2003, 211). Varmuutta tutkimukseen saadaan huomioimalla tutkijan ennakko-oletukset ja vahvistettavuutta sillä, että vakuutetaan aiheetta aikaisemmin tutkineet asiantuntijat (Miles 2014) ja vastaavanlaisen ilmiön ja tutkimustulosten tarkasteltavuus toisten tutkimusten kautta (Eskola 2003, 212).

Tämän tutkimuksen luotettavuutta pyritään lisäämään kattavalla ja avoimella raportoinnilla, jonka kautta tuodaan esille tutkimusprosessin lähtökohtia sekä sen kohtaamia haasteita ja etenemistä. Tutkimuksen raportoinnissa hyödynnetään tutkimukseen osallistuneiden autenttisia haastatteluvastauksia, jotka tutkijana olen litteroinut mahdollisimman tarkasti ja joita lukijan on vaivaton lukea teemoittain analysoituja vastauksia esittäessä. Milesin ym. (2014) ja Eskolan ym. (2003) esille tuomat luotettavuutta lisäävät aspektit aikaisemmasta aiheesta koskevasta tutkimustiedosta on esiteltyä tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä. Aikaisemmat tutkimustulokset aiheesta, vähyydestään tai

erilaisesta kontekstistaan huolimatta, luovat vahvan pohjan tämän tutkimuksen tulosten luotettavuudelle.

## 6 YKSILÖLLISTETYSSÄ ERITYISOPETUKSESSA TYÖSKENTELEVIENT ERITYISOPETTAJIEN OP- PIMISKÄSITYKSET

Haastattelemieni erityisluokanopettajien käsitykset ja kuvaukset oppimiskäsityksistä, niiden vaikutuksista opetusmenetelmiä koskeviin valintoihin sekä oppimistavoitteiden saavuttamiseen ilmenivät tässä tutkimuksessa varsin homogeenisesti. Tutkimustuloksia on analysoitu kolmen pääkysymyksen mukaisesti. Pääkysymysten alle on muodostunut aineistosta nousseita teemoja, joita on kysymyskohtaisesti yhdestä neljään.

TAULUKKO 4. Yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien oppimiskäsitykset

Tutkimusongelma	Teemat
<p><b>Erityisopettajan opusteoreettinen tietämys</b></p> <p><i>Tutkimuskysymys 1.</i></p> <p>Millainen teoreettinen tietämys erityisopettajilla on erilaisista oppimiskäsityksistä?</p>	<p><b>Teema 1.</b> Koulutuksen merkitys opusteoreettiselle tietämykselle</p> <p><b>Teema 2.</b> Oppimisen merkitys oppilaalle</p> <p><b>Teema 3.</b> Opettajan rooli</p>
<p><b>Erityisopettajan työ yksilöllistetyssä erityisopetuksessa</b></p> <p><i>Tutkimuskysymys 2.</i></p> <p>Miten oppimiskäsitykset ilmenevät yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevän erityisopettajan työssä?</p>	<p><b>Teema 1.</b> Opetustyön suunnittelu</p> <p><b>Teema 2.</b> Käytetyt opetusmenetelmät- ja materiaalit</p> <p><b>Teema 3.</b> Opetustyön käytäntö</p> <p><b>Teema 4.</b> Opintopolulla behaviorismista kohti konstruktivistista ajattelutapaa</p>

(jatkuu)

TAULUKKO 4. (jatkuu).

<p><b>Oppimiseen vaikuttavat tekijät</b></p> <p><i>Tutkimuskysymys 3.</i></p> <p>Mitkä tekijät vaikuttavat erityisopettajien näkemysten mukaan oppilaan oppimiseen ja oppimisen tavoitteiden saavuttamiseen yksilöllistetyssä erityisopetuksessa merkittävimmin?</p>	<p><b>Teema 1.</b> Taipumukset ja valmiudet</p> <p><b>Teema 2.</b> Luokkakoko ja oppimisympäristö</p> <p><b>Teema 3.</b> Motivaatio ja persoonallisuus</p> <p><b>Teema 4.</b> Oppimateriaalit</p>
--	---

## 6.1 Erityisopettajan opetusteoreettinen tietämys

Tutkimuksen ensimmäisen pääkysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisen teoreettisen tietämyksen haastatellut erityisopettajat omaavat oppimiskäsityksistä. Aineistosta nousi varsin selkeästi esille kolme teema-aluetta, joiden kautta erityisopettajan opetusteoreettista tietämystä on tässä tutkimuksessa tarkasteltu (ks. taulukko 5). Teema-alueet on nimetty niin, että ensimmäinen teema käsittelee koulutuksen merkitystä opetusteoreettiselle tietämykselle. Toisen teeman alle on koottuna aineistosta nousseita näkemyksiä siitä, miten erityisopettajat kuvaavat oppimisen merkitystä oppilaalle. Oppimisen merkityksen kuvaukset ovat selkeästi yhteydessä opettajan opetusteoreettisiin näkemyksiin ja kuvaavat käytettyä oppimiskäsitystaustaa. Kolmas teema käsittelee haastateltavien erityisopettajien näkemyksiä opettajan roolista, joka voidaan liittää varsin vahvasti opetusteoreettisiin ilmiöihin, kuten oppimiskäsityksiin. Opettajan roolin kuvaamisessa on selkeästi nähtävissä otteita tietyistä oppimiskäsityksen mukaisista toimintamalleista.

TAULUKKO 5. Erityisopettajan opetusteoreettinen tietämys

Teema:	Sanallinen kuvaus:
<b>Koulutuksen merkitys opetusteoreettiselle tietämykselle</b>	Opettajakoulutus ja täydennyskoulutukset ovat antaneet tarvittavan opetusteoreettisen tietämyksen, joskin oppimiskäsitysten kuvaaminen oli verbaalisella tasolla konkreettista.
<b>Oppimisen merkitys oppilaalle</b>	Oppimisen merkitys oppilaalle kuvattiin oppilaan identiteetin, itsetunnon ja itsenäistymisen kehittymisen tärkeytenä. Oppimisessa painotettiin humanistiselle oppimiskäsitykselle tyypillisiä oppilaan yksilöllisiä taitoja sekä arjen taitojen kohentumista.
<b>Opettajan rooli</b>	Opettajan rooli kuvattiin humanistis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta rinnalla kulkijana sekä oppimisen ohjaajana ja oppimistilanteiden organisoijana.

### 6.1.1 Koulutuksen merkitys opetusteoreettiselle tietämykselle

Ensimmäinen teema käsittelee yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien opetusteoreettista tietämystä. Opetusteoreettinen tietämys kuvaa Patrikaisen (1999) mukaan opettajan kykyä hallita ja kehittää omaa opettajuuttaan. Opetusteoreettista tietämystä selvitettiin suorilla oppimiskäsityksiä koskevilla kysymyksillä ja muutamalla alakysymyksellä, jotka keskittyivät selvittämään haastateltavien näkemyksiä opettajuudesta, opettajan roolista sekä oppimisesta ja sen merkityksestä oppilaalle. Haastateltavilla oli selkeät ja varsin yhteneväiset vastaukset siitä, miten koulutus on antanut valmiuksia tarkastella oppimiskäsityksiä. Aineiston mukaan erityisopettajat kuvaavat saaneensa opettajakoulutuksen kautta varsin hyvät teoreettiset tiedot erilaisista, aikakaudelle



tyypillisistä oppimiskäsityksistä. Uusia oppimiskäsityksiä on käsitelty osana opettajien täydennyskoulutuksia.

Kun ajattelee, et mä olen Jyväskylässä opiskellut 80-luvulla elikä siitä on paljon aikaa, niin se koulutus aikoinaan anto eväät. Ja sitten tietysti täydennyskoulutukset myöhemmin. Mutta oppimiskäsitykset ei sillai varsinaisesti, jos nyt ajatellaan, et mä opetan jotain oppilasta ja multa kysytään, et minkä oppimiskäsityksen mukaan opetan, kyl mun täytyy hetken miettiä et mitä tässä ollaan tekemässä. Ei ne ole itsestään selvyyskiä. Siihen aikaan 80-luvulla niin behaviorismi oli hyvin vahva ja se oli semmonen lähtökohta ja suuntaviitta. Ja sitten sillai meitä opettajia koulutettiin siihen aikaan opettajan työhön ja tähän ajatteluun. (haastateltava 7)

On niitä käyty läpi, mut täytyy sanoa, et kyl mun niihin piti vähän palata. Tulee vaan jotain tiettyjä mieleen, mites nää nyt sitten menikin. Mut sit kun käy niitä kurkkaamassa, niin huomaa ai niin tota mä käytän ja tota...selkeästi se on niinku alitajuisesti siellä. Et ne tulee sieltä, et mähän käytän tätä keinoon ja tätä keinoon. Kyllä niitä on jo paljon aikaisemmissa opinnoissa käyty läpi. (haastateltava 4)

Ihan tarpeeksi koulutus on antanut tietämystä erilaista oppimiskäsityksistä. Konstruktivistinen ja kokemuksellinen oppimiskäsitys nivoutuvat minusta yhteen. Ne on mulle sellaiset lähinnä omaa ajattelua. (haastateltava 8)

Opetusteoreettisten taustatekijöiden, kuten käytetyn oppimiskäsityksen pohtiminen omassa työtehtävässä jää erityisopettajien kuvauksien mukaan varsin vähäiseksi, kuten edellä esitetyt haastatteluvastaukset tuovat esille. Opettajat kuvaavat oppimiskäsityksiä varsin konkreettisella tasolla ja oppimiskäsityksiä kuvaaviin teoreettisiin lähtökohtiin tuli perehtyä haastateltujen opettajien mukaan uudestaan.

Toisaalta haastateltavien taustakoulutus ja saadut opettajaopinnot tai niiden mahdollinen puuttuminen vaikuttavat selkeästi tietämykseen ja näkemyskiin erilaisista oppimiskäsityksistä, kuten seuraavasta opettajan vastauksesta on tulkittavissa:

Sen takia tää oppimiskäsitysmaailma on mulle aika vieras, koska mulla on ne opinnot kesken. Mutta toki nyt kun olen suorittanut lyhyessä ajassa paljonkin opettajaopintoja, nyt vasta tullut sellainen ahaa-elämys näiden oppi-

misnäkemysten- ja käsitysten kautta. Mä olen aikalailla tallannut omia polkujani ja ottanut vaikutteita sieltä ja täältä, mitkä olen kokenut miellekkäänä. En näe sitä ollenkaan huonona, koska on toisaalta hyvä, että on oppinut siitä ympäristöstä ensin ja nyt täydentää näiden opintojen kautta niitä käsityksiään. Vähän sellasena ”tabula rasana”, johon on ottanut niitä hyväksi kokemiaan käytäntöjä ja ajatuksia. Mulla on sellainen kokemuksellinen käyttöteoria. Kokemuksellinen oppimiskäsitys on teoreettisesti lähimpänä omaa tapaani toimia. (haastateltava 2)

Opettajakoulutukseen liittyvää kritiikkiä koskevassa artikkelissa Berliner (2000) on koonnut joukon opettajuuteen liittyviä uskomuksia, joiden kautta on kyseenalaistettu opettajakoulutuksen merkitys opettajaksi kehittämisessä. Yhden uskomuksen mukaan opettajaksi synnyttään eikä niinkään kouluttauduta. Tätä uskomusta vahvistaa toisaalta myös näkemys siitä, että opettajuus on niin sanottu kutsumusammatti. Berlinerin (2000) mukaan on kuitenkin selvää, ettei opettajuutta voida nähdä vain synnynnäisenä lahjana, vaan koulutuksen vaikutukset on myös tunnustettava. Tämä näkemys kiteytyy myös aikaisemmassa haastatteluvastauksessa, jossa opettajakoulutuksen merkitystä tuodaan esille teoreettisen tietotaidon vahvistumisena.

### 6.1.2 Oppimisen merkitys oppilaalle

Toinen teema, joka muodostui haastateltavien erityisopettajien opetusteoreettisista näkemyksistä, kohdentui näkemyksiin oppimisen merkityksestä oppilaalle. Oppimisen merkitys yksilölle, sen tavoittelemisen ja tavoitteen saavuttaminen on yksi merkittävimmistä osa-alueista oppimisen laajalla kentällä, johon vaikuttavat monet eri asiat yksilön elämänkulun aikana (Mitchell 2014).

Tässä tutkimuksessa haastateltavat kuvasivat oppimista varsin laaja-alaisena tapahtumana. Kukaan haastateltavista ei käyttänyt oppimisen kuvaamisessa suoraan oppimiskäsityksiin tai teoreettisiin näkemyksiin liittyviä termistöä. Kuvaileminen oli hyvin konkreettista ja painottui selvästi oppimisen näkemiseen prosessina tai jonkinlaisena kehityspolkuna. Valtaosa haastateltavista

erityisopettajista kuvasi oppimisen vaikuttavan oppilaan itsetunnon kehittymiseen sekä identiteetin vahvistumiseen. Erityisopettajien kuvaukset oppimisen merkityksestä oppilaalle sisältävät humanistisen oppimiskäsityksen piirteitä, joissa yksilöllisyys ja opiskelun kuvaukset jonkinlaisena henkilökohtaisena kehityspolkuna korostivat nimenomaan humanistisia kytköksiä.

...se oppimistapahtuma perustuu täällä siihen, että me pystyttäis parantamaan oppilaan itseluottamusta ja vahvistaa sitä oman arvon tunnetta. Ja sitten sitä, että selviytyy tilanteista ja pystyy yhdistelemään asioita siihen, mitä on tähän mennessä oppinut. (haastateltava 7)

Oppiminen on maailman laajenemista, lisää kokemuksia, mahdollisesti taitoja ja tietoja ja sitten oman identiteetin ja itsetunnon vahvistumista. (haastateltava 5)

Tää on se, mitä mä jäin miettimään. Tätä ei ole tullut suoranaisesti pohdittua. Mutta varmaan se semmonen itsetunnon koheneminen ja tunne siitä, että mä osaan ja mä opin ja mä pärjään. Kyllä sen oppimisen hetken näkee oppilaissa, miten upealta sen tuntuu. Vaikka se sama tehtäs seuraavana päivänä uudestaan, kun sen on jo unohtanut. Se on siinä hetkessä, että mä olen tosi taitava. (haastateltava 9)

Yksilöllistetyssä erityisopetuksessa oppimista kuvattiin myös useamman haastatellun erityisopettajan mukaan jo olemassa olevien taitojen säilymisenä sekä näiden taitojen, usein varsin konkreettistenkin, siirtymisenä muille oppilaan toiminta-alueille ja eri konteksteihin. Oppiminen nähtiin varsin laaja-alaisena kokonaisuutena, jossa arjen toimien onnistuminen antoi rakennusainekset myös kognitiivisten taitojen oppimiselle. Haastateltavista useampi kuvasi oppimista oivaltamisena, suorana palkkiona tehdystä työstä sekä henkisen voimaantumisen ja hyvinvoinnin mahdollistajana, kuten seuraavassa haastattelukommentissa tuodaan esille.

Se on tavallaan just se, että oppii uusia asioita. Mutta kehitysvammaisten opetuksessa se oppiminen on välillä niin hidasta, ja ei välttämättä uusia asioita, vaikka töitä tehtäs miten paljon hyvänsä. Tärkeää on ylläpitää jo olemassaolevia taitoja. Ja just se sellanen arjen rullaaminen, kokonaisvaltainen hyväolo sen kautta. Arjen taidot! (haastateltava 2)

Oppimisen merkityksen kuvaaminen painottui aineistossa vahvasti humanistisiin näkemyksiin oppimisesta. Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen perustehtävänä oppilaan persoonallisuuden yksilöllistä kasvua ja kehittymistä. Lisäksi opetetut tiedot ja taidot tulisi olla yksilöllisesti kullekin opiskelijalle tulevaisuuden kannalta relevantteja. Seuraava haastattelusitaatti kuvaa oppimista henkilökohtaisena prosessina, jossa opittujen asioiden yhdistäminen uuteen tietoon nähdään lähtökohdallisesti tärkeänä tavoitteena.

Oppimistapahtuma perutuu täällä siihen, että selviytyy tilanteista ja pystyy yhdistelmään asioita siihen, mitä on tähän mennessä oppinut. Joka on tosi vaikea kognitiivinen prosessi, mutta siihen me pyritään koko ajan. Tieto, mitä me heille annetaan, ei olisi sellasta irrallista. (haastateltava 7)

Aineistosta on tulkittavissa erityisopettajien näkemykset siitä, että opettajan tehtävänä on tukea oppilaan yksilöllistä minäkasvua ja suunnitella opetustilanteet niin, että ne mahdollistavat oppilaskohtaisten tavoitteiden mukaisen pedagogisen liikkumatilan (Hellström 2008). Oppilaskohtaisten tavoitteiden mukaan laadittu opetuskokonaisuus vahvistaa oppilaan pätevyyden tunnetta ja edesauttaa yksilöllisyyden kautta myös persoonan kasvua, kuten humanistisessa oppimiskäsityksessä kuvataan.

### 6.1.3 Opettajan rooli

Opetusteoreettista ja oppimiskäsityksiin liittyvää tietämystä tarkasteltiin aineistossa myös opettajan roolin kautta. Patrikaisen (1999, 116–117) mukaan opettaja tarvitsee työssään välttämättä kasvatustapahtumaan liittyvää psykologista, sosiologista ja filosofista tietotaitoa sen lisäksi, että hän hallitsee opettavan aineen tietämyksen. Olennaisena osana opettajan teoreettista tietämystä voidaan pitää kykyä tarkastella opettajan roolin merkitystä oppimistapahtumassa. Opettajan roolin kuvaaminen kertoo siitä, miten opettaja asettuu suhteessa oppilaisiin, ope-

tettavaan asiaan ja suhteessa itse opetustapahtumaan. Tässä tutkimuksessa haastateltavat kuvasivat opettajan roolia merkittävänä. Opettaja kuvattiin asioiden ja oppimistapahtuman organisoijana, rinnalla kulkijana, mahdollistajana, motivoijana sekä oppilaan itsetunnon ja identiteetin vahvistajana. Haastateltavista erityisopettajat kukaan ei kuvannut opettajan roolia behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisena oppimistilanteen ainoana tietäjänä. Opettajan roolin kuvaukset painottuivat varsin vahvasti humanistis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja pedagogiikkaan (Patrikainen 1999), jossa opettajan roolia kuvataan seuraavien sitaattien mukaisesti oppimisprosessin ohjaajana sekä tukijana.

No mun mielestä mun tehtävä on olla se ohjaaja ja tarjota niitä mahdollisuuksia siihen oppimiseen. Ja tavallaan mun tehtävä on nähdä ne jokaisen vahvuudet ja voimavarat, mikä on sille oppilaalle oikea ja sit kannustaa. (haastateltava 4)

Opettajan rooli on sellainen mahdollistaja, koska se on kuitenkin tosi paljon kiinni siitä, mitä se opettaja suunnittelee, toteuttaa ja tekee. Ja ohjaaja, sellainen motivoija. Opettajan pitää siis myös kannustaa, joskus patistaa ja ehkä olla myös välineenä oppimiselle. Se vuorovaikutus on hirveän tärkeää. (haastateltava 6)

Haastateltavista kymmenestä erityisopettajasta vain yksi kuvasi opettajuutta oppimisteoreettisten termien kautta. Muilta osin kuvaukset ilmenivät konkreettisina toiminnan ja tapojen kuvauksina.

... mä olen ite enemmän tämmönen konstruktivistinen, että yhdessä opitaan, rinnalla opettaja. Sehän lähtee siitä, että yhdessä löydetään se oikea, rinnalla kulkijan kanssa yhdessä opitaan. (haastateltava 8)

Opettajan roolin kuvaukset pitäytyivät kuvauksiltaan varsin konkreettisina. Haastatelluilla erityisopettajilla oli melko yhteneväiset näkemykset opettajan roolista yksilöllistetyssä erityisopetuksessa. Opettajan rooli painottui pitkälle humanistis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseksi oppimisen tukijaksi ja opintopolulla rinnallakulkijaksi. Opetusteoreettisten näkemysten kuvaaminen toi selkeästi esille sen tiedon, miten opettajan koulutus - ja täydennyskoulutukset

ovat antaneet jokseenkin kattavan teoreettisen tietouden muun muassa oppimiskäsityksistä. Vaikka erityisopettajien kuvaukset ilmenivät verbaalisella tasolla varsin konkreettisina, niissä oli nähtävissä selkeitä teoreettisia kytköksiä. Teoreettisten kytkösten kautta opettajat kuvaavat opetustyönsä teoreettiseksi pohjaksi humanistis-konstruktivistisiä lähtökohtia.

## **6.2 Erityisopettajien työ yksilöllistetyssä erityisopetuksessa**

Tutkimuksen toiseksi pääongelmaksi muodostui erityisopettajien työn suunnitteluun vaikuttavat lähtökohdat sekä käytännön työn haasteet. Aihetta selvitettiin useamman alakysymyksen avulla, joiden keskeisenä tarkoituksena oli tarkastella oppimiskäsitysten roolia erityisopettajan suunnitellussa opetustaan sekä valitessaan opetuksessa käyttämiään opetusmenetelmiä ja -välineitä. Aineiston kautta tätä pääongelmaa ympäröimään muodostui neljä tema-alueita (ks. taulukko 6). Teemojen kautta käsiteltiin opetuksen suunnittelutyötä, opetusmenetelmien valintaan liittyviä seikkoja sekä opetustyön käytäntöä ja työssä kehittymistä. Opettajat kuvasivat melko yhteneväisesti käytännön työssä ilmeneviä haasteita sekä haasteiden vaikutusta opettajan työhön. Käytettyjen opetusmenetelmien ja käytänteiden yhteys oppimiskäsitykselliseen taustaan on selkeä. Opettajat käyttävät työssään erilaisia menetelmiä, joiden kautta he toteuttavat opetustaan joko yksilö- tai ryhmätasolla. Opetuksen käytännölliseen toteuttamiseen voidaan liittää myös teoreettisia kytköksiä oppimiskäsityksellisistä taustoista.

TAULUKKO 6. Erityisopettajan työ yksilöllistetyssä erityisopetuksessa

<b>Teema:</b>	<b>Sanallinen kuvaus:</b>
<b>Opetustyön suunnittelu</b>	Opetustyön suunnitteluun vaikuttavat olennaisesti erityisopettajan aikaisempi työkokemus, oppilaan HOJKS- asiakirjaan merkityt, yksilölliset tavoitteet sekä henkilökuntaresurssit. Oppimiskäsitysten selkeä pohtiminen opetustyön suunnitteluvaiheessa jää vähäiseksi.
<b>Käytetyt opetusmenetelmät ja materiaalit</b>	Käytetyt opetusmenetelmät ja -materiaalit pohjautuvat yksilöllistetyssä erityisopetuksessa pääosin behavioristisiin opetusmenetelmiin (mm. TEACCH). Oppimateriaalin hyöty tiedostetaan, mutta valmista opetusmateriaalia on vähän saatavilla.
<b>Opetustyön käytäntö</b>	Erityisopettajan käytännön työssä opettajat painottivat humanistis-konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle tyypillistä vuorovaikutuksen tärkeyttä opetustilanteissa, erityisesti oppilaan ja henkilökunnan välillä.
<b>Opintopolulla behaviorismista kohti konstruktivistista ajattelutapaa</b>	Erityisopettajat kuvasivat työtään opintopolkuna, jossa matkan alku kuvattiin behavioristiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaksi. Opetustyössä käytetty oppimiskäsitys muokkaantuu opetuskokemuksen myötä kohti kokemuksellisen konstruktivistisia käytänteitä.

### 6.2.1 Opetustyön suunnittelu

Yksilöllistetyssä erityisopetuksessa toimivat erityisluokanopettajat kuvasivat tässä tutkimuksessa suunnittelun lähtökohdiksi opetussuunnitelman antamat raamit, aikaisemmat kokemukset sekä oppilaan henkilökohtaisen opetuksen jär-

jestämistä koskevan suunnitelman eli HOJKS-asiakirjan. Kymmenestä haastattelusta erityisopettajasta puolet toi esille oppilaan HOJKS-asiakirjaan merkityt tavoitteet suunnittelun yhdeksi kulmakivistä. HOJKS-asiakirjaan merkitään oppilaan yksilölliset tavoitteet ja mieltymykset, joita on mahdollista oppimisessa saavuttaa sekä huomioida. Ojalan ym. (2015) mukaan vaativan erityisen tuen saralla opetusta ohjaa voimakkaimmin oppilaan tarvitsema tuki sekä tuen laatu ja määrä. HOJKS-asiakirjaan merkityt tavoitteet voidaan nähdä osaksi oppilaan yksilöllistä opintopolkua, jolloin haastateltujen erityisopettajien näkemykset opetustyön suunnittelusta voidaan nähdä varsin humanistis-kokemuksellisen teoreettisen kehityksen mukaisina, kuten seuraavista sitaateista on tulkittavissa.

Isot konaisuudet OPS sanelee, mutta tavallaan ne miten sitä aihetta käsitellään, ne tulee vähän nopeammalla sykkeellä, tilannesidonnoisesti. Niin ja tosiaan HOJKS:n mukaan me kuitenkin opiskellaan. (haastateltava 4)

... oppilaan HOJKS vaikuttaa täällä ehkä eniten. Monipuolisesti pyrin huomioimaan asioita, jotta tasapaino säilyisi ja oppilaat jaksaisivat. (haastateltava 2)

Siinä tulee ne oppilaan tarpeet ja tavoitteet ilman muuta. Esimerkiksi nostaa esille se, mikä on oppilaalle tärkeää. Mä otan sen suunnittelussa huomioon, että missä vaiheessa lapsi on, mikä on tärkeää tällä hetkellä hänelle ja se vois olla vaiks se kengännauhojen solmiminen. Miettiä sitä oppilaan persoonaa ja missä vaiheessa mennään, siihen perustuu se suunnittelu. (haastateltava 7)

Kysyttäessä, miten yksityiskohtaisia ja toisaalta pitkälle aikavälille sijoittuvia suunnitelmia erityisopettajat tekevät työssään, vastaukset jakaantuivat tässä tutkimuksessa niin, että seitsemän haastateltavaa kymmenestä kuvasi tekevänsä vähintään viikko- ja päiväkohtaisia melko tarkkoja sekä yksilöllisiä suunnitelmia.

Mä teen viikottaista suunnittelua, mut mä teen myös päiväkohtaista suunnittelua. Se riippuu niin siitä luokasta, niistä oppilaista ja jo siitä oppilaan perheen tilanteesta. Se on niin monen asian summa. Oppilaan yksilölliset tarpeet vaikuttaa niin päiväkohtaisesti ja jo tämän takia tarvitsee tehdä ihan päiväkohtaista suunnittelua. Tilannesidonnoista. (haastateltava 6)



Tietysti yksilöllisiä, tietenkin sen takia, että HOJKS tavoitteet on yksilöllisiä. Ne on niinku perusta, mihin se opetus perustuu. HOJKS:n tavoitteet, lukujärjestys ovat linjassaan. Elikä täytyy miettiä, et jos mulla on nää tavoitteet, mun pitää ne asettaa osaksi sitä tuntisuunnitelmaa. Koska jos niitä ei koskaan opetella, ei niitä voi arvioida. Mut sit noin muuten, et kyllä mulla on oppitunteja, joiden runko pysyy kutakuinkin samanlaisena, et sit siellä vaihdellaan jotain elementtejä. Jos on joku lukuvuoden tai vuoden kestävä teema niin se tuo muutoksia. Musta on tärkeää, että se lukujärjestys ja tietyt rakenteet pysyvät samana, koska sillä oppilaalla tulee olla ennakointi mahdollisuus. (haastateltava 5)

Kolme erityisopettajaa kertoi työskentelevänsä varsin löyhän suunnitelman pohjalta, mikä antoi mahdollisuuden työskentelyn joustavuuteen. Humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen edustajat tekevät harvoin kovin kauaskantoisia suunnitelmia (Rauste- von Wright ym. 2003) ja näin ollen tässä aineistoissa esille tullut näkemys suunnitelmien joustavuudesta voidaan nähdä yhtyvän humanistis-kokemukselliseen oppimiskäsitykseen. Haastatellut opettajat perustelivat suunnitelmien joustavuutta ja väljyyttä muun muassa seuraavasti:

Suunnitelmien väljyyden kautta pystyy olemaan paljon joustavampi. On pakko pystyä reagoimaan aina siihen tunnelmaan, mikä siellä luokassa on, Musta tuntuu, että mitä tarkemmin mä olen suunnitellut jonku tunnin, niin silloin se menee aina jotenkin kiville. Toisaalta sitä kaipaa paljon, että voi kun mä voisin suunnitella tän ja tehdä sen mukaan. Se ei vaan mene niin. (haastateltava 9)

Toisaalta haastatelluista erityisopettajista enemmistö kokee tarkat ja melko strukturoidut suunnitelmat tärkeinä. Tässä yhteydessä opetustyön konteksti luo oman luonteensa tutkittavalle ilmiölle. Vaativan erityisen tuen alueella yksilöllisen tai toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman mukaan opiskelevat oppilaat vaativat osakseen selkeän ja strukturoidun opetustavan sekä suunnitelmat. Oppimisen suotuisa toteutuminen edellyttää joidenkin oppilaiden kohdalla behavioristisia oppimisteoreettisia toimintamalleja, joiden vahvuutena voidaan pitää opetuksen struktuurista luonnetta sekä selkeää taitoihin perustuvaa etenemistä.

Kaikki haastateltavista erityisopettajista korostivat suunnittelun oppilaskohtaisuutta sekä luotujen yksilöllisten tavoitteiden tärkeyttä. Ojalan ym.

(2015) mukaan vaativan erityisen tuen opetuksessa oppilaan tarpeet ja vahvuudet pyritään selvittämään mahdollisemman tarkasti. Käytetyt opetussuunnitelmat ja luokkakohdaiset päivä-, -viikko- tai vuosisuunnitelmat pohjautuvat usein toiminta-alueittaiseen opetussuunnitelmaan, joka mahdollistaa oppiaineiden joustavuuden. Vaihtoehtoisesti erityisopettajat käyttävät Ojalan ym. (2015) kirjoituksen mukaan vuosiluokkiin sitoutumatonta opetusta tai strukturoitua opetusta. Näiden valittujen opetussuunnitelmien taustalla vaikuttaa tarve huomioida oppilaat yksilöllisesti. Valitun opetussuunnitelman yhteys oppimiskäsityksiin jäi tässä tutkimuksessa vähäiselle huomiolle. Yleisen tai koulukohtaisen opetussuunnitelman merkitys opetustyön suunnitteluvaiheessa tiedostetaan, mutta sen rooli nähdään enemmän oppaana, joka kuvaa opetuksen pääväyliä. Luokkakohdaista työskentelyä ohjaa merkittävimmin yksilölliset aspektit.

Haastateltavista yli puolet toi esille aikaisemman opetuskokemuksen vaikuttaneen oleellisesti opetustyön suunnitteluun. Muutama erityisopettajista kuvasi aikaisempaa kokemusta pedagogisena käyttöteorianä ja yksi työkalupakina. Aikaisemman kokemuksen näkeminen merkityksellisenä voidaan nähdä jossain määrin humanistis-kokemukselliseen oppimiskäsitykseen liittyvänä teoreettisena kytköksenä. Opettajan asema suhteessa oppilaisiin voidaan nähdä Hellströmin (2008) mukaan niin sanottuna vanhempana tietolähteenä, jolloin opettajan omaava kokemus voidaan hyödyntää.

Kaikki se mitä tietoo on tarjolla, niin totta kai vaikuttaa. Tavallaan se työkalupakki, mikä itellä on. Ne aikaisemmat kokemukset ja sitten se luokan tutuus, rakentaa aikaisemman päälle. (haastateltava 5)

Mä sanoisin, että se oma sellanen käyttöteoria on tosi tärkeä. ...Kokemus, dokumentointi, havainnointi ja arviointi, mitä on tehty. Ja sit sen pohjalta alan suunnittelemaan. Se dokumentointi on tosi tärkeää. Kyl se mejän työ on sellasta, et sä koko ajan keräät lisää tietotaitoa ja kokemusta. Koska uuteen luokkaan mennessä siitä dokumentoinnista on hyötyä sille uudelle opettajallekin. (haastateltava 6)

Kolme erityisopettajaa korosti työn suunnittelun yhdeksi päälähtökohdaksi käy-

tössä olevia resursseja. Yksilöllistetyssä erityisopetuksessa erityisopettajan lisäksi luokassa toimii usein useampi koulunkäynninohjaaja. Opetustyöhön liittyy olennaisena osana moniammatillinen tiimityö, jonka pohjalta oppilaan yksilöllinen opetussuunnitelma lähtökohtaisesti laaditaan. Yksilöllistetyssä erityisopetuksessa pedagogiset toimintatavat vaativat osakseen useamman ammattihenkilön panostuksen. Resurssien merkitystä kuvataan seuraavassa sitaatissa.

No varmaan tietyllä tavalla suunnittelun lähtökohtia on ensimmäisenä se resurssi. Et mihin me pystytään? Mitä aihetta, mihin lapset innostuu? Mihin pystytään? (haastateltava 9)

Tutkittavan ilmiön kannalta olennaiseksi tuli selvittää, miten intensiivisesti haastatellut erityisopettajat pohtivat oppimiskäsityksiä suunnitellessaan oppituntejaan tai opetuskokonaisuuksia. Haastateltavista kymmenestä erityisopettajista kaikki toi jollain tavalla esille sen, miten vähän oppimiskäsityksiin perustuvaa pedagogista pohdintaa tehdään tietoisesti. Seuraavissa sitaateissa kuvataan erityisesti oppimiskäsitysten tiedostamatonta vaikutusta opetustyöhön.

Ei niitä kyllä oikeasti tule mietittyä. Mulla on varmaan aika vankka ammattitaito ja työmatkalla pohdin oppituntien sisältöjä, mennyttä koulupäivää ja tulevaa koulupäivää. Mulle ei ole mitään ongelmaa muuttaa sitä päivän suunnitelmaani. Mun oppilaat hyväksyvät varsin hyvin muutoksia, luokan toiminta ei hajoa, jos tulee muutoksia. Mun mielestä elämässä tarvii kestää muutoksia. (haastateltava 8)

Mä hoksaan monta kertaa, kun mä opetan ja kun mä suunnittelen opetusta, että mulla on vaikutteita eri oppimiskäsityksistä. Vaikken mä sitä tiedosta, mutta sitten mä jollakinlailla hoksaan, että tässä mä käytän varmaan sitä. Mä olen oikeastaan tyytyväinen siihen, että behaviorismi on saanut rinnalleen niinku paljon muita käsityksiä, et siinä on paljon hyvää, mutta jos sitä puhtaasti noudattaisi sittenhän me puhuttais aika jäykästä systeemistä. Täälasesta hyvin autoritäärisestä, joka ei välttämättä ole se näkemys, jta mä tällä hetkellä ajattelen. (haastateltava 7)

Pedagogiseen suunnitteluun vaikuttavat ennen kaikkea edellä mainitut aspektit, kuten kokemus, henkilöstöresurssit ja erityisesti oppilaan yksilölliset tavoitteet. Opetusteoreettisten taustanäkemyksen teoreettinen nimeäminen oli aineistossa

vähäistä. Kuvauksista on kuitenkin mahdollista löytää teoreettisia kytköksiä.

## 6.2.2 Opetusmenetelmien valinta

Erityisopettajien työn suunnitteluun vaikuttivat oleellisesti käytössä olevat opetusmenetelmät ja -ohjelmat sekä materiaalit. Valittujen opetusmenetelmien ja materiaalien yhteys oppimiskäsityksiin pohjautuu muun muassa käytetyn opetusmenetelmän taustateoriaan, joita on kuvattu aikaisemmin tutkimuksessa (ks. taulukko 1). Tässä tutkimuksessa kahdeksan haastatelluista kymmenestä erityisopettajasta kuvasi käyttävänsä opetuksessaan strukturoitua mallia. Lähes jokainen näistä kahdeksasta erityisopettajasta kuvasi käyttävänsä nimenomaan behavioristiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvaa TEACCH-opetusmenetelmää. Lisäksi useampi haastateltava mainitsi käyttävänsä opetusmenetelminä Bright Start- ja IE-opetusohjelmia.

Edellä mainituissa opetusohjelmissä korostuu kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys. Strukturoidun- ja TEACCH-opetusmenetelmän käyttö kuvataan aineistossa osana opetuksen viikoittaista toimintaa.

”TEACCH olen käyttänyt, viikoittain vois sanoa. Viikoittain mulla on IE (kehittää selkeästi oppilaan ajatteluaitoja).” (haastateltava 7)

Oon käyttänyt useampiakin. Mä yritin niitä tossa mieltä, mitä mä olen käyttänyt. Esimerkiksi kommunikointimenetelmiä olen käyttänyt hyvin paljon, TEACCH olen käyttänyt hyvin paljon. (haastateltava 6)

”Minulla on TEACCH käytössä ja strukturoitu päiväjärjestys kuvat, eleet, ilmeet ja viittomat.” (haastateltava 1)

Vaikka opetusmenetelmien käyttöä suosittiin valtaosan tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien toimesta, toi muutama haastateltava esille opetusmenetelmien käytön negatiivisen vaikutuksen. Käytön negatiivisia kokemuksia voi-

daan tarkastella humanistis-kokemuksellisen teoreettisen kytköksen kautta siten, että opetuksen joustavuus ja vapaus saattavat kärsiä, mikäli opetuksessa käytetään vahvaa strukturoitua opetusmenetelmää. Opetusmenetelmien negatiivisina aspekteina opettajat kuvasivat menetelmien kankeuden. Lisäksi opetusmenetelmien taustateoreettisten lähtökohtien tulisi olla jokaisen luokassa toimivan ohjaavan aikuisen tiedossa.

En ole oikeastaan koskaan käyttänyt. Mä oikeastaan suhtaudun niihin niin, että niistä on hyvä tietää, mutta mä koen ne usein liian kömpelöinä ja turhan sitovina. Kaikkien jotka luokassa toimii tulis tietää sen menetelmän peruslähtökohdat. Miksi tehdään näipn? Muuten sitä menetelmää käytetään jopa väärin. Jos me käytetään jotain tiettyä opetusmenetelmää oppilaskohdaisesti, niin oppilas voi syrjäytyä. (haastateltava 5)

Oppimateriaalien oikeanlaisen käytön ja sen hyödyn toi esille kaikki haastatellut erityisopettajat. Oppikirjat ja muut materiaalit koettiin turvallisiksi suuntaa antavaksi pedagogisiksi lähteiksi, joiden käyttöä suosittiin niin erityisopettajien kuin oppilaidenkin toimesta. Oppikirjasidonnaisuutta voidaan pitää yhtenä behavioristisen oppimiskäsityksen lähtökohtana, mutta tässä tutkimuksessa erityisopettajat perustelivat materiaalien käyttöä enemmän yksilöllisistä lähtökohdista ja tarpeista käsin.

... se oppimateriaali tekee opetuksessa konkreettisempaa. Se herättää oppilaan kiinnostuksen ja aktiivisuuden. Oikea materiaali, oikeassa yhteydessä tukee opetusta luonnollisesti. Koskaan oppimateriaali ei saa viedä huomiota siitä opetettavasta asiasta. Jos oppilas alkaa esimerkiksi leikkiä sillä tai ärsyyntyy siitä, täytyy miettiä, et tää ei ole oikea tähän kohtaan. (haastateltava 7)

Muutama haastatelluista erityisopettajista toi esille valmiiden pedagogisten materiaalin ja oppikirjojen vähyyden. Lähes poikkeuksetta valmiita oppikirjoja tai muita oppimateriaaleja oli tarpeen muokata oppilaille sopivaksi. Toisaalta myös valmiiden materiaalien vähyyks on selkeästi vaikuttanut muutaman haastatellun erityisopettajan näkemykseen opetuksen laadusta sekä hyvän ja laadukkaan ope-

tuksen toteutumisesta ilman materiaalisidonnaisuutta. Opetusmateriaalien muokattavuus ja niiden käytön monipuolisuus mahdollistavat erilaisten opetusteoreettisten ja tilannekohtaisten taustanäkemyksien hyödyntämisen. Tämän tutkimuksen aineistossa erityisopettajat korostivat opetusmateriaalien ja apuvälineiden muokattavuutta palvelemaan oppilaskohtaisia tarpeita.

Onhan materiaaleista hyötyä. Ongelma on se, että sitä ei ole valmiina, se pitää itse valmistaa. Ehkä just tollaseen kokemukselliseen oppimiseen sun pitää ite miettiä, kun se ei ole pelkkää minä puhun ja sä kuuntelet. Eli sun pitää tarkkaan miettiä, että minkä apuvälineen tai materiaalin avulla sä opetat. Minkä avulla se lapsi oivaltaa asian. Myös siinä lapsen kuunteleminen, että mikä on hänen vahvin asitinsa tai vahvuusalueensa. Eli lähteä sitä kautta etsimään sitä materiaalia. Materiaalia on tosi niukasti, kaikkea pitää muokata. (haastateltava 9)

Oppimateriaali ei ole ratkaiseva tekijä, vaan se miten sitä käytetään. Et sitäkin näkee et jotain välinettä käytetään ihan johonkin muuhun. Joskus ajatellaan, että uusi materiaali tuo jotain uutta siihen opetukseen, ei se välttämättä tuo. Välineiden ja materiaalin puute ei lyhyellä aikavälillä estä sitä opetusta. Sä voit tehdä hyvää opetusta aika vähilläkin materiaaleilla tai välineillä jonkin aikaa. Totta kai pitkässä juoksussa ne vaikuttaa. Kyllä materiaalit ja välineet voi innostaa oppilasta. Joskus on hyvä saada oppilaaseen kontakti jonkin välineen avulla. (haastateltava 5)

Erityisopettajat tiedostavat opetusmateriaalin hyödyn. Materiaalin valintaan vaikuttavat olennaiset sen saatavuus ja muokattavuus. Valitun menetelmän tai materiaalin opetusteoreettista tarkastelua tapahtuu materiaaliin tutustumisen yhteydessä sekä tilanteissa, joissa erityisopettaja muokkaa materiaalia oppilailleen yksilöllisesti sopivaksi. Käytettyjen opetusmenetelmien opetusteoreettinen tausta painottui vahvasti behavioristiseen oppimiskäsitykseen.

Vaativaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksessa korostuu taitojen yleistäminen uusiin tilanteisiin. Tämä aspekti opetusmenetelmiä ja strategioita valitessa tulisi Ikosen (1999) mukaan huomioida ja tämä onkin osoittautunut aikaisempien tutkimusten valossa haasteeksi enemmän henkilökunnan kuin vammaisen itsensä kannalta. Opetusmenetelmän käyttöönottoa tulisi pohdita moniammatillisesti, jotta henkilöstö, joka menetelmää käyttää, on perehtynyt

menetelmän käyttöön sekä vaadittuun taustatietoon. Tässä tutkimuksessa erityisopettajat toi myös selkeästi esille opetusmenetelmien käyttöön liittyviä haasteita kuvatessaan opetusmenetelmien oikeanlaisen käytön tärkeyttä sekä taustateoriaan ja käytäntöihin tutustumista. Lisäksi valmiita uusia opetusmenetelmiä kuvattiin olevan varsin vähän.

### 6.2.3 Opetustyön käytäntö

Erityisopettajien työnkuva on laaja-alainen. Käytännön työ vaatii osakseen erityisopettajalta vahvoja vuorovaikutustaitoja, joustavuutta sekä opetusteoreettisia taustatietoja. Käsitteet opettamisesta ja oppimisesta ovat muuttuneet parin viimeisen vuosikymmenen aikana varsin voimakkaasti sekä teoreettisista lähtökohdista (Ikonen 1999) että käytännön tasolla. Opetustyön käytäntöä kuvatessaan erityisopettajat usein kertovat, tiedostamattaankin, opetustaan ohjaavia teoreettisia lähtökohtia. Nämä opetusteoreettiset lähtökohdat tulevat esille muun muassa opetustilanteiden ryhmäratkaisuilla ja niissä käytettyjen opetus- ja ohjaustapojen ilmenemisenä. Käytetyillä ryhmäratkaisuilla on kytköksiä oppimiskäsityksiin.

Kokon ym. (2013) mukaan vaativan erityisen tuen luokat on sijoitettuna prosentuaalisesti eniten fyysisesti samaan kontekstiin yleisopetuksen luokkien kanssa. Vaihtoehtoisesti luokkia on sijoitettuna yhtenäiskoulun yhteyteen, mutta erilliseen siipeen tai rakennukseen. Vähemmistö vaativan erityisen tuen luokista on sijoitettuna enää fyysisesti täysin omaan segregoituun yksikköön. Tässä tutkimuksessa kuusi haastatelluista erityisopettajista työskenteli opetusryhmänsä kanssa fyysisesti täysin omassa yksikössään ilman yhteyttä yhtenäiskouluun. Neljä opettajaa sijoittuivat luokkansa kanssa fyysisesti ison yhtenäiskoulun alaisuuteen. Heidän luokkatilansa sijaitsivat joko erillisessä siivessä tai rakennuksessa. Haastatteluvastauksissa toimintaympäristön vaikutukset tuotiin esille niin positiivisina näkemyksinä fyysistä integraatiota kohtaan, kuin niiden asettamien haasteiden, kuten oppilaan hyvän itsetunnon kehittymisen kautta.

Kyllä mä näen niin, että jos on tarpeeksi heikko oppilas, niin ei sen itsetunto kasva siellä, missä se on kaiken aikaa heikoin. Kyllä se sotii mun arvopohjaakin, koska mä haluan nostaa niitä lapsia ylöspäin. ...Tää on ideaali juttu, että ollaan yleisopetuksen koulussa. Meillä on yhteiset tapahtumat, juhlat, välitunnit. Välitunnit on hirmu hyviä, koska siellä on koko porukka. Ruokailutilateet yhdessä. Tää on se, mitä mä ajattelen et on parasta lapselle. (haastateltava 8)

Jossain määrin se integrointi vois olla ideaalia, mutta kyllä näillä luokilla on paikkansa. Täällä on rauha ja se ajatus on vähän erilainen sen opetuksen suhteen. Mä kyllä puolustan näitä luokkia. Se pitää niinku ajatella sen yksilön kannalta, mitä ollaan integroimassa. Että se on hänen etunsa. (haastateltava 9)

Opetustilanne käytännön työssä tapahtuu vaativan erityisen tuen saralla lähes poikkeuksetta pienessä opetusryhmässä. Opetusryhmässä erityisopettajan tukena toimii useita aikuisia. Ojalan ym. (2015) mukaan pienryhmäopetus vaikuttaisi olevan vaativan erityisen tuen saralla käytetyin opetusmuoto, tosin jonkin verran oppilaat toimivat opettajan kanssa myös kahdestaan. Suurryhmäopetusta suositaan hyvin vähän. Opetusmenetelmien valinta painottuu tältä osin vielä jossain määrin behavioristiseen näkemykseen erityisesti yksilöopetustilanteissa. Humanistis-kognitiivis-konstruktivistisia opetusteoreettista kytköstä erityisopettajien kuvauksissa ilmeni muun muassa siten, että oppilaiden ryhmätyötoja pyrittiin kohentamaan sekä ylläpitämään ryhmätunteja lukujärjestyksessä. Oppilaiden vaativat oppimisen haasteet saattavat asettaa sellaisia vaatimuksia, joiden pohjalta esimerkiksi humanistis-kognitiivis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvia oppilaiden välisiä ryhmätöitä voi olla kuitenkin haasteellisempi toteuttaa.

Yksilöopetuksen kulttuuri näkyy vielä niinku niin, että jos tunti on suunniteltu niin, että esim. häiriökäytöksen yhteydessä on aikuinen, joka voi lähteä oppilaan kanssa toiseen tilaan. Mutta ei opeteta niitä lapsia siihen, että ne olis aina yksin. Pitää koko ajan ajatella, että se kehitysvammainen valmistuu siihen oikeeseen elämään, eihän ne ole yksin sielläkään. (haastateltava 1)

Mä kannatan sitä ryhmäopetusta, mutta tiettyjä asioita oppiessaan meidän oppilaat tarvitsee sen yksilötunnin rauhan. Mutta se pitää miettiä tarkkaan,



et mihin sillä tahdetaan, ettei sitä pidetä vain sen yksilöopetuksen vuoksi. Et ei niin, et kun sitä yksilöopetusta on aina tehty, niin sitä tehdään nytkin. Jonku oppilaan kohdalla sille ei välttämättä juuri sillä hetkellä ole tarvetta. (haastateltava 6)

Avustavalla henkilökunnalla on varsin keskeinen rooli opetustilanteessa ja opetusjärjestelyjä pohdittaessa. Tässä tutkimuksessa kaikki haastatelluista erityisopettajista toi esille avustavan henkilökunnan keskeisen aseman luokkatyöskentelyssä. Yhteistyötä ja vuorovaikutusta erityisesti luokassa työskentelevien aikuisten välillä painotettiin ja sen vaikutukset kuvattiin laajoiksi. Toimiva tiimityö koettiin myös yhdeksi yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevän erityisopettajan haasteellisimmista toimenkuvaan liittyvistä osa-alueista. Haasteita kuvattiin aineistossa nimenomaan luokassa työskentelevien ohjaavien aikuisten välisen vuorovaikutuksen kohtaamina vaikeuksina sekä erilaisen koulutustaustan antamien pohjatietojen ja näkemysten erilaisuutena.

Mä niinku mietin sitä vaikeinta ehkä niin, että se työntekijöitten yhteistyö on se vaikein. Jos ajattelee sitä omaa luokkaa ja avustajien kanssa tehtävää yhteistyötä, monet avustajat, jotka ovat lähihoitajia, niin mä luulen, että se koulutuspuhjan erilaisuus on se, mikä tekee osittain yhteistyöstä vaikeaa. Kuitenkin se, että lähihoitaja kattoo asiaa hoitajuuden kannalta ja sehän on ihan ok ja on hyvä, että on hoitajan ammattitaito käytettävissä, mutta me kuitenkin ollaan peruskoulussa niin se hoito ei ole sitä perustehtävää eli pitäis olla yhteinen käsitys, missä raja kulkee. (haastateltava 5)

Haastatelluista erityisopettajista muutamat toi esille opetustyön vaativan erityisen tuen saralla olevan omiaan jo voimaannuttavaa sekä antoisaa. Oppilaiden kohtaaminen ja heidän kanssaan tapahtuva vuorovaikutus koettiin yhdeksi päätekijäksi onnistuneen opetustapahtuman saavuttamisessa sekä työssä jaksamisen kannalta. Erityisopettajat kuvasivat omaa toimintaansa rinnalla kulkijana, tukena ja turvana sekä mahdollistajana.

Mua kiinnostaa sellainen asia, että tota näin erityisopettajana mä tykkään sellaisesta työstä, että mä saan perehtyä oikein kunnolla lapseen. Lapsen toimintaan ja ajatuksiin, mä en halua puhua ongelmista, mutta ennen kaikkea siihen, miksi lapsi toimii näin? Mitä se ajattelee? (haastateltava 7)

Helpointa on ajatella, että tää on sellanen matka, jonka mä elän näiden oppilaiden kanssa. Mulle on helpointa elää niitten mukana. Saa kokea asioita yhdessä. Saa olla myös oma ittensä. Täällä ei tarvitse esittää mitään, mikä ei tietysti ole hyväksikään, vetää mitään roolia. (haastateltava 8)

Erityisopettajan käytännön työ mahdollistaa omien näkemysten ja kokemusten hyödyntämisen, asioihin paneutumisen ja selvitystyön. Opetussuunnitelman koettiin antavan tilaa innovatiivisille opetuskokeiluille ja omakohtaisen kokemuksen sekä näkemyksen hyödyntämiselle. Opettajan käytännön työn positiivisia puolia kuvattiin humanistis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kytkeytyväksi. Työn perustehtävä kuvattiin ja nähtiin selkeästi opettajan ja oppilaiden välisenä yhteistoiminnallisena kokonaisuutena.

#### 6.2.4 Opintopolulla behaviorismista kohti konstruktivistista ajattelutapaa

Neljäs teema kuvaa aineistosta nousseita näkemyksiä opettajuudesta sekä haastateltavien erityisopettajien oman opettajuuden kehityksestä. Patrikaisen (1999, 83) mukaan opettajien pedagogisessa ajattelussa on huomattavissa dynaamista liikettä, mikä ilmentyi myös tämän tutkimuksen aineistossa. Teemahaastattelutilanteessa tämä kysymys sijoittui haastattelun loppuun viimeiseksi kysymykseksi, jonka tarkoituksena oli antaa haastatelluille erityisopettajille mahdollisuus kiteyttää oman opettajuutensa sisältö. Lähtökohtaisesti kysymyksen tarkoitus oli tarkastella erityisopettajien urakehitystä ja sisältöä tutkittavan ilmiön kannalta. Oppimiskäsitykset ovat muuttuneet vuosien saatossa. Vuoden 2016 elokuussa käyttöön otettu uusi opetussuunnitelma korostaa osaltaan uudenlaista oppimiskäsitystä. Salon (2015) mukaan uudessa opetussuunnitelmassa oppimiskäsitys korostaa oppimisen iloa, oppilaan motivaatiota ja aktiivista roolia sekä ongelmaratkaisutaitoja. Oppimista tarkastellaan lähtökohtaisesti oppilaan yksilöllisistä tarpeista käsin, ei homogeenisena kokonaisuutena kaikille. Arvoperusta uudessa opetussuunnitelmassa painottaa oppilaan ainutlaatuisuutta ja oikeutta hyvään opetukseen.

Tässä tutkimuksessa haastatellut erityisopettajat kuvasivat omaa opettajuuttaan varsin monisanaisesti. Kuvaukset olivat lähtökohdiltaan varsin samankaltaisia ja niissä korostuivat erityisesti kokemuksen kautta kerääntynyt rohkeus soveltaa omaa opettajuuttaan. Opettajauran alkua kuvattiin lähes poikkeuksetta varsin suorituskeskeiseksi ja jopa orjallisesti opetussuunnitelmaa ja arviointimateriaaleja noudattavaksi. Materiaalilähtöisyys ja sen monipuolisuus loivat turvaa ja niiden koettiin ehostavan opettajan osaamista erityisesti ulkopuolisille. Lähtökohdiltaan opettajauran alku kuvattiin seuraavanlaisesti behavioristiseen oppimiskäsitykseen nojautuneeksi.

Siinä alussa olin kovin innokas ja samanaikaisesti hyvin epävarma. Oli pelko siitä epäonnistumisesta. Tein liikaa töitä samanaikaisesti ja haalein sitä materiaalia aivan hirveästi. Se oli alkuun semmosta ulkosilla asioilla oman opettajuuden pönkittämistä. Kunnes sitten pikku hiljaa tässä on oppinut ymmärtämään, ettei se ole merkityksellisin asia tässä. ....Kyllä mä itekin jättäisin kirjat vähän sivummalle. Se, mitä oppilaat tarvii on se, että ne tuntee olevansa hyviä ja vahvoja. Ittestään tykkääminen ja mahdollisemman vahvaksi ihmiseksi kasvaminen, se on mulle se juttu tässä.  
(haastateltava 9)

Mä kuvaan opettajauraani, että olen opintomatalla. Se kuvaa tavallaan hyvin sitä. Varmaan olen oppinut jo paljon, mutta paljon on vielä opittavaa. Alkuun malli oli behavioristinen ja pikku hiljaa mä olen noussut omille jaloilleni. (haastateltava 4)

Oppimiskäsityksiä ja niiden ilmentymistä opettajan työssä käsitelleet aikaisemmat tutkimukset ovat tuoneet esille sen (ks. Patrikainen 1997; Kaikkonen 2003; Järvinen 2011), että opettajana kasvaminen on henkilökohtainen prosessi, jossa ajattelun taustalla vaikuttaa muun muassa opettajan omaama oppimiskäsitys. Oppimiskäsitys yhdessä ihmis- ja tiedonkäsityksen kanssa on luonteeltaan dynaamista ja muokkaantuu sisällöllisesti opettajan työuran aikana. Tässä tutkimuksessa haastatellut erityisopettajat toivat varsin selkeästi esille oman työnkuvansa kehityksen ja sisällöllisen muutoksen. Oppimiskäsitysten ilmeneminen erityisopettajan työnkuvassa on jokaisen haastatellun erityisopettajan kohdalla ilmeistä, mutta vaatii osakseen intensiivistä tarkastelua.

Opetuskokemuksen kertyminen luo turvaa ja mahdollistaa näin ollen myös opettajan kasvavan ammatillisen osaamisen kautta erilaisten opetusmenetelmien ja -tapojen toteutuksen ja kokeilun. Tämän tutkimuksen aineiston mukaan opetuksen luonne ja opettajan rooli muuttuivat työuran aikana behavioristisista näkemyksistä kohti humanistis- konstruktivistista oppimiskäsitystä. Opettajan roolin muuttuminen auktoritäärisestä ryhmänjohtajasta kohti niin sanottua vanhempaa rinnalla kulkevaa tiedonlähdettä kuvattiin varsin selkeästi. Toisaalta erityisopettajien haastatteluissa tuli myös selkeästi esille työssä vaikuttavien oppimiskäsitysten moninaisuus. Aineiston mukaan opettajien työssä ilmenee samanaikaisesti otteita ja kytköksiä useammasta kuin yhdestä oppimiskäsityksestä. Useamman oppimiskäsitteellisen kytköksen piirteitä on nähtävissä muun muassa käytännön opetustilanteissa, joissa toiminta muodostuu käytetyistä opetusmenetelmistä, kirjosta yksilöllisiä tavoitteita, opetusta ohjaavista tausta-ajatuksista ja tilannekohtaisuudesta, joka vaativan erityisen tuen opetuksessa näyttelee jokseenkin isoa roolia.

### **6.3 Oppimiseen vaikuttavat tekijät**

Kolmas pääongelma kuvasi tutkittavien erityisopettajien näkemyksiä oppimiseen ja sen tehoon liittyvistä aspekteista. Oppimiseen vaikuttavien tekijöiden selvittäminen syvensi tutkittavan ilmiön eli oppimiskäsitysten ilmentymistä erityisopettajien työssä. Aihetta tarkasteltiin muutamien alakysymysten kautta, joissa keskityttiin selvittämään muun muassa haastateltavien näkemyksiä oppimisympäristön, luokan koon, oppilaan henkilökohtaisten taipumusten, valmiuksien, motivaation sekä persoonallisuuden vaikutuksista oppimiseen. Nämä osa-alueet muodostivat myös kolmannen pääongelman alaiset teemat (ks. taulukko 7). Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu jokseenkin runsaasti ja aiheesta on löydettävissä paljon aikaisempaa tutkimustietoa. Mitchellin (2014, 253) mukaan tutkittaessa oppilaiden oppimisen tehokkuutta ja tavoitteiden saavutettavuutta, op-

pimisympäristön ilmapiirin vaikutukset ovat selkeät. Hattien (2003) tutkimuksessa puolestaan keskeisimmiksi tekijöiksi nousivat yksilön perimä, tausta ja opettajan vaikutus.

TAULUKKO 7. Oppimiseen vaikuttavat tekijät

Teema:	Sanallinen kuvaus:
<b>Taipumukset ja valmiudet</b>	Oppilaan henkilökohtaiset taipumukset ja valmiudet vaikuttavat olennaisesti oppimiseen ja oppimisen tavoitteisiin. Oppilaan henkilökohtaisten valmiuksien vaikuttavuus painottuu humanistiseen oppimiskäsitykseen.
<b>Luokkakoko ja oppimisympäristö</b>	Luokkakoon ja oppimisympäristön vaikutukset nähtiin konstruktivisen oppimiskäsityksen pohjalta. Keskeisenä asiana pidettiin ympäristön vuorovaikutusta.
<b>Motivaatio ja persoonallisuus</b>	Opiskelumotivaatiota pidettiin keskeisessä asemassa tavoitteiden saavuttamisessa. Erityisopettajat kuvasivat humanistiseen oppimiskäsitykseen painottuen oppilaan persoonallisuuden ja yksilöllisyyden huomioimisen edesauttavan opiskelumotivaation tavoittamisessa.
<b>Oppimateriaalit</b>	Oppimateriaalien käytön hyöty tiedostettiin, mutta niiden välttämättömyyttä opetustyössä ei korostettu. Oppimateriaalien käytössä konkreettisuuden, monikanavaisuuden ja yksilöllisyyden painottaminen omaavat humanistisen oppimiskäsityksen piirteitä.

### 6.3.1 Oppilaan taipumukset ja valmiudet

Tässä tutkimuksessa haastateltavilta kysyttiin heidän näkemystään oppilaan taipumusten ja valmiuksien vaikutuksista oppimiseen. Hattien (2003, 3) tutkimuk-

sessä oppilaan geeniperimä ja tausta, joka voidaan näkemykseni mukaan löyhästi liittää tässä tutkimuksessa edellä mainitun kysymyksen yhteyteen, vaikutti jopa 50 % oppimisen tehoon. Tässä tutkimuksessa kaikki kymmenen erityisopettajaa kokivat oppilaan henkilökohtaiset taipumukset ja ennen kaikkea valmiudet keskeiseksi oppimiseen ja sen tehokkuuteen liittyviksi tekijöiksi. Näkemyksillä oli jokseenkin vahva humanistis-kokemuksellinen teoreettinen kytkös ja taipumusten sekä valmiuksien vaikutusta kuvattiin hyvin keskeisenä.

Oppilaan taipumuksilla ja valmiuksilla on mun mielestä ihan keskeinen asema sen takia, että monesti monivammaisen oppilaan kohdalla pitää miettiä kaikkea sellaisia vaihtoehtoisia tapoja ohjata ja esittää tehtävät. Siinä voi olla ristiriita sen suhteen, että kognitiivista kapasiteettia saattaa olla enemmän kuin motorista kyvykkyyttä tehdä sitä tehtävää. Niin silloin me joudutaan aika pitkään miettimään, mikä tapa on jolla tää oppilas kykenisi tekemään tätä tehtävää, usein tässä kohden ne vahvuudet ja taipumukset on se reitti. Eka avain. Sillä tavalla sillä on iso merkitys. (haastateltava 5)

Mun mielestä niillä on suuri merkitys. Nää on sellaisia tärkeitä motivaatiotekijöitä. Se oppilaan vahvuukisen ja taipumusten löytämiseen, ensin niiden löytyminen ja sitten niissä tukeminen, niin se on opettajan aika tärkeä tehtävä. Liittyy olennaisesti mun pedagogiseen näkemykseen, et mitä mun pitäis opettajana hallita. (haastateltava 7)

Kaikkosen (2003, 173) mukaan yksilöllisten oppimisoikeuksien toteutumisessa voidaan pitää tärkeänä opettajan taitoa kohdata kukin oppilas yksilöllisesti. Tämän edellytyksenä voidaan pitää opettajan taitoa pohtivaan ja tarkastelemaan toimintaan. Reflektiivisen toiminnan kehittyminen vaatii opettajalta itseltään jatkuvaa oppimista. Haastateltavat erityisopettajat näkivät oppilaan yksilölliset taipumukset ja valmiudet opetukseen ja sen vaikutuksiin merkittävällä tavalla vaikuttaviksi lähtökohdiksi. Kaikkosen (2003) korostama näkemys opettajan reflektiivisestä työskentelystä korostuu erityisopettajien työssä, jossa oman työn lähtökohdat kulminoituvat jokaisen oppilaan erilaisuuteen ja erilaisiin yksilöllisiin tarpeisiin. Työn laadun takaamiseksi opettajan tulee tarkastella omaa toimintaansa ja sen vaikutuksia. Oppilaan yksilöllisten taipumusten ja valmiuksien näkyväksi saattaminen ja niiden olemassaolon ymmärtäminen on yksi vaativimpia

työtehtäviä yksilöllistetyssä erityisopetuksessa.

### 6.3.2 Oppilaan motivaatio ja persoonallisuus

Oppilaan motivoitunutta asennetta opintojaan kohtaan voidaan varmasti pitää suotuisimpana lähtökohtana tavoitteiden saavuttamisen ja opiskelun tehokkuuden arvioinnin kannalta. Tietoista oppimista tuskin tapahtuu, mikäli oppilas suhtautuu opiskeluun vastahankaisesti tai välinpitämättömästi. Määtän ja Uusi-nautin (2011) mukaan oppilaan myönteinen suhtautuminen vahvistaa myös opettajan oman työn arvostamista, oman työn refleктоimista sekä kokonaisvaltaista pedagogisen tapahtuman tarkastelua niin opettajuuden kuin oppilaankin perspektiivistä. Kun suotuisat lähtökohdat ovat täyttyneet, opettajan on helppompaa huomioda oppilaiden heterogeeniset tarpeet ja tavoitteet. Vaativan erityisopetuksen alueella oppilaan motivoiminen on yksi osa työn merkittävimmistä vaatimuksista.

Tässä tutkimuksessa haastatellut erityisopettajat toivat varsin yksimielisesti esille oppilaan motivaation tavoittamisen vaativan osakseen pitkäjänteistä työtä. Oppilaiden haasteet kommunikaatiossa asettavat opettajan pedagogiselle taustatyölle sellaisia vaatimuksia, joihin etsitään usein vastauksia moniammatillisesti. Lähipiirin tietämys oppilaan persoonallisuuden piirteistä ja mieltymyksistä asettuu varsin usein tärkeään asemaan. Lähipiirin omaama ”hiljaista tietoa” on vaikea tavoittaa nopeasti ilman kattavaa taustatyötä ja mahdollisesti vuosien yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa erityisopettajista valtaosa painotti oppilaan persoonan tärkeyttä. Opettajat kuvasivat oppilaan yksilöllisten tarpeiden, vahvuuksien ja persoonallisuuden piirteiden asettavan rakenneaineekset motivoituneelle oppijalle.

Mä ajattelen näin, että motivoitunut oppilas on tietysti ihanneoppilas. Se motivaation herättäminen on yksi semmonen opettajan vaativimpia tehtäviä. Persoonallisuus vaikuttaa totta kai, esimerkiksi sillai, että ujo ja arka

oppilas on tosi paljon vaikeampi saada toimimaan, kun esimerkiksi sellainen joka on rohkea ja utelias. Mun mielestä tässä taas tulee kerran se, että sä tunnet oppilaan jollainlailla ja sit se, että sä tiedät oppilaan vahvuudet. Ne kulkee käsikädessä sen kanssa, miten sä saat oppilaan motivoitua. Se lähtee jälleen kerran oppilaasta. (haastateltava 7)

Totta kai, sillä motivaatiolla on merkitystä, mutta sit mä täs jotenkin mietin sitä, että mä ajattelen jotenkin silleen, et jos tarvii kauheesti motivoida niin silloin siinä opetuksessa on jotain pielessä. Kyllähän kaikki näkee jos joku oppilas on tosi motivoitunut johonkin niin hän hetkittäin ylittää itsensä. ... Positiivinen fiilis ylimalkain siinä toiminnassa, riittävän tuttua, riittävästi jäsennehtyä ja riittävästi haasteita, niin se jo itsestään kyllä riittää. Ei tarvii mitää sirkustemppeja. (haastateltava 5)

Persoonallisuutta pohdittaessa muutama erityisopettaja toi esille sen, miten vaativan erityisopetuksen saralla oppilaan oppimisen haasteet ja mahdollinen kehitysvamma piilottavat alleen yksilölliset persoonallisuuden piirteet. Liian harvoin opettaja pysähtyy pohtimaan oppilaan persoonallisuuden piirteitä, jotka aikaisempien tutkimusten valossa vaikuttavat olennaisesti oppilaan tapaan oppia ja rekonstruoida oppimaansa. Muun muassa Mullolan (2012) mukaan oppilaan synnynnäiset persoonallisuuspiirteet ja temperamentti vaikuttavat oleellisesti oppimistyyliin ja tapaan rakentaa sekä omaksua tietoa. Haastateltujen erityisopettajien kokemuksia oppilaan persoonallisuuden huomioimisen tärkeydestä kuvaa hyvin heidän pyrkimyksensä tarkastella oppilaita yksilöinä ilman diagnosoitun vammaan vaikutusta.

...Persoonallisuudella on kanssa suuri merkitys. Aluksi se kehitysvamma näyttäytyy itsellekin päälimmäisenä piirteenä, mutta sitten kun sen lapsen kanssa on työskennellyt pidempään niin sitten se persoonallisuus löytyy sieltä ja se on pelkästään hyvä asia. (haastateltava 8)

Mun mielestä se persoona on tärkein. Se et jokaisen oma persoona löytyy ja saa näkyä. Ja sitä kautta myös kiinnostuksen kohteet löytyy ja samoin motivaatio. Sitten on myös tärkeää se, että koska luokassa on monta persoona, sieltä pitää kuitenkin löytyä se tasapaino. Motivaatio on niin tärkeää meidänkin opetuksessa, jotta voidaan saavuttaa jotain. Se on vaan löydyttävä sieltä. (haastateltava 6)



Persoonallisuus puolta mä ajattelen niinku silleen, et musta sitä olis hyvä kehitysvammaisten lasten kanssa ajatella niinku enemmänkin, koska helposti asiat sataa sen kehitysvammisuuden laariin ja kaikki menee siihen, että hän ei voi, kun hän on kehitysvammainen... (haastateltava 5)

Aineiston mukaan yksilöllinen persoonan huomioiminen edesauttaa oppilasta motivoitumaan. Haastateltujen erityisopettajien esille tuomissa näkemyksissä on vahvasti humanistis-kokemukselliseen oppimiskäsitykseen pohjautuvia kytköksiä motivaatioon vaikuttavista tekijöistä, jotka humanistisen näkökulman mukaan syntyvät ensisijaisesti yksilössä itsessään.

### 6.3.3 Luokkakoko ja oppimisympäristö

Oppimisympäristö voidaan käsittää niin fyysisenä, psyykkisenä kuin sosiaalisena kokonaisuutena. Oppimisen konteksti voidaan määritellä sekä muodolliseksi että epäviralliseksi. (Rajala ym. 2010, 14.) Aikaisemman tutkimustiedon valossa (ks. Pirttimaa ym. 2015) yksilöllistetyssä erityisopetuksessa oppimisympäristöt sijoittuvat isojen yhtenäiskoulujen yhteyteen tai jossain määrin vielä segregoituihin omiin kouluyksikköihin. Prosentuaalisesti isoin osa vaativan erityisen tuen luokista sijaitsee fyysisesti ison peruskoulun yhteydessä omassa siivessään tai rakennuksessaan. Tässä tutkimuksessa erityisopettajista valtaosa pohti oppimisympäristön merkitystä nimenomaan Rajalan ym. (2010) kuvaamana kokonaisuutena, joista psyykkis-sosiaalinen aspekti nousi voimakkaimmin esille. Luokkatilan fyysiseen sijaintiin opettajat ottivat kantaa varsin vähäisesti. Oppimisympäristön vaikutukset painottuivat vahvasti psyykkis-sosiaaliseen kokonaisuuteen opettajien painottaessa mukonstruktivistisessä hengessä vuorovaikutuksen tärkeyttä.

Oppimisympäristöllä on tärkeä merkitys. Mun mielestä se oppimisympäristö on fyysis-psyykkis- sosiaalinen kokonaisuus. Ei voi irrottaa niitä toisistaan. Joskus vaikka fyysiset puitteet olis tosi hyvät, mut jos siihen ei muuten luoda oppimista tukevaa ympäristöä, niin sitä oppimista ei tapahdu.

Ehkä sellainen avoimuus, luottamus, ja vuorovaikutus. Tietyt rajat ja turvallisuus, ne ehkä ne pääasiat, mitkä pitää olla kunnossa. (haastateltava 6)

Se on vähän kakspiippunen juttu. Toisaalta kyllähän ne lapset bambumajankin alla oppivat jossain. Oppimisympäristöön liittyy ne ihmiset ja niiden väliset vuorovaikutussuhteet. Mun mielestä se aikuisten luoma oppimisympäristö on se tärkein. Toki oma luokka ja oma tila tuovat turvallisuutta. Tiedetään, missä tapahtuu mitäkin toimintaa. Mitä pienempi luokka, sitä paremmin opitaan. (haastateltava 2)

Luokkakokoon liittyvät näkemykset keskittyivät oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen ja luokkakoon vaikutuksiin yksilöllisten tarpeiden mahdollistajana. Myös Salon (2016) mukaan luokkakoko vaikuttaa olennaisesti yksilöllisen pedagogiikan mahdollisuuteen. Pienet ryhmät, joita myös tässä tutkimuksessa haastatellut erityisluokanopettajat peräänkuuluttivat, mahdollistavat isoa ryhmää huomattavasti paremmin oppilaskohtaisen yksilöllisen pedagogiikan. Aineistossa luokkakoon merkitystä kuvattiin selkeänä, joskin luokkakoon merkityksen yhteydessä kuvattiin myös henkilöstöressurssien vaikutusta.

Mun mielestä luokkakoolle on iso merkitys. Se, että niinku poikkeuksetta mun oppilaat hyötyy pienestä luokasta. Se, että on kuusi oppilasta ja neljä aikuista, kuten mun luokassa tällä hetkellä on, on jollekin oppilaalle jo semmonen, että se huomio hajaantuu koko ajan. Ajatellaan et on aistiongelmiä ja niihin liittyviä aistien jäsennyksen ongelmia, niin ehdottomasti pienet ryhmät. (haastateltava 5)

Se riippuu siitä kuinka paljon sulla on käytös aikuisia. Mä en nää sitä sukupuolisidonnaisena sillai, et ei ole merkitystä onko tyttöjä vai poikia tai kuinka paljon heitä on ja minkä ikäisiä. Se vaan täytyy saada hitsastua ne pienimmät siihen uuteen ryhmään, oli niitä sitten 5 tai 10. (haastateltava 1)

Pieni luokkakoko mahdollistaa näin ollen opetuksen humanistis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjaavan yksilökeskeisen opetuksen. Haastatelluista erityisopettajista valtaosa pohti luokkakokoon liittyvän kysymyksen yhteydessä myös henkilökuntaresursseja, koska oppilaiden yksilölliset tarpeet vaativat osakseen adekvaatit opiskelutilat sekä ohjaavien aikuisten läsnäolon. Näin ollen asianmukaiset opiskelutilat ja luokan koko nähdään merkityksellisiksi suhteessa käytettyyn henkilöstömäärään.

### 6.3.4 Oppimateriaalit

Oppimateriaalit ovat viimeisen kymmenen vuoden aikana muuttuneet huomattavasti ja oppilaiden ja opettajien tieto- ja viestintätekniset taitovaatimukset ovat kasvaneet. Oppimateriaalit ovat siirtyneet kasvavassa määrin verkkopohjaisiksi ja vaativat näin ollen osakseen erilaisia luku- ja viestintätaitoja oppilailta. Myös oppimateriaalien verkkopohjaiset versiot ovat saavuttaneet vaativan erityisopetuksen, vaikka käytetyn opetusmateriaalien valinta ja muokkaaminen ovat vielä erittäin yksilökohtaista.

Tässä tutkimuksessa haastatelluista kymmenestä erityisopettajasta kaikki toi esille oppimateriaalin vaikutuksen oppilaan oppimiseen ja oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Oppimateriaalien merkitystä ei kuitenkaan kenenkään haastateltavan toimesta korostettu niin, etteikö ilman varsinaista oppimateriaalia (kirjoja, monisteita) oppimista tapahtuisi. Aineistossa oppimateriaalin merkitystä kuvattiin muun muassa hyvänä opetustyössä käytettynä lisälähteenä.

”Oppimateriaalit tuo sellasta ekstraa, totta kai. Mä en niinkään peräänkuuluta sellasen valmiin oppimateriaalin perään.” (haastateltava 2)

Erityisopettajista kahdeksan toi esille sen, miten oppimateriaalin välillinen vaikutus ilmentyi heidän työssään. Oppimateriaalin kautta oli mahdollista selvittää oppilaan kiinnostuksen kohteita ja saada kontakti oppilaaseen. Itse oppimistapahtumaan valmisteltu oppimateriaali kuvattiin usein pitkän selvitystyön ja suunnittelun tulokseksi sekä vaativan erityisopetuksen alueella usein myös varsin konkreettisia asioita kuten esineitä.

Mä näen että oppimateriaaleilla on tosi tärkeä merkitys. Koska saatetaan löytää jotain ihan uutta oppilaasta ja hänen tavastaan oppia, jos löytyy se oikea keino ja väline siihen. Koska tavallaan siihen vaaditaan sellasta luovuutta, et löytyy yksilölliset ratkaisut. Oli ne sitten tavaroita tai jotain pape-ritehtäviä tai sitten tietokoneohjelmia tai mitä tahansa. (haastateltava 6)

Oppilaiden tarpeet on se mistä lähetään. Sekä se, että on pysyvät samat, mutta että on myös vaihtevuutta. Vaihtoehtoja on oltava. Konkreettisuus

on tärkeää. Se, että materiaalia voi tutkia monella eri tavalla, monikanavaisesti ja tota kyl tämmöset materiaalit voivat olla motivoivia sille oppilaalle... (haastateltava 5)

Muutama haastatelluista erityisluokanopettajista kuvasi sitä, miten tärkeänä oppilaat kokevat oman oppikirjansa, millainen apu valmiista oppimateriaalista on opettajalle sekä näiden kahden esille tuodun aspektin vaikutuksista oppimiseen.

Monet oppilaat hyötyy siitä valmiista oppimateriaalista. Monet oppilaat, ne rakastaa kun ne saa kirjan. Jollekin se voi olla elämän tärkein asia ja se osaa arvostaa sitä, niinku silloin se hyöty on musta selkeä. (haastateltava 1)

Oppikirjojen vahvan merkityksen kuvaus tämän tutkimuksen aineistossa on tulkittavissa kontekstin kautta. Vaativan erityisen tuen erityisopetuksessa oppilaat käyttävät valmiita oppikirjoja suhteessa paljon vähemmän kuin esimerkiksi yleisopetuksessa opiskelevat oppilaat. Oppikirjojen merkityksestä oppilaalle ja niiden asemasta opetuksessa on tehty jonkin verran aikaisempaa tutkimusta, jotka ovat keskittyneet muun muassa selvittämään oppikirjan merkitystä suhteessa sähköiseen TVT- materiaaliin, oppikirjan merkitystä tietyn oppiaineen oppimistuloksiin tai vaihtoehtoisesti oppikirjan sisältämän tietämyksen laatua. Hiidenmaan (2004) mukaan oppimateriaalin valinta kertoo opettajan oppimisteeoreettisista näkemyksistä. Oppikirjojen tietokäsitys on Hiidenmaan (2004) mukaan muuttunut enemmän faktojen oppimisesta, tiedon omakohtaiseen konstruointiin, tulkittamiseen ja soveltamiseen. Oppikirjojen tietokäsityksen muutos kohti humanistis-konstruktivistisempaa tiedonkäsitystä palvelee opettajia aiempaa monipuolisemmin. Kirjasidonaisuus ei enää suoranaisesti tarkoita aloittavallakaan erityisopettajalla puhtaasti behaviorismiin pohjautuvaa tapaa opettaa, vaan antaa tukea erilaisten oppimiskäsitysten hyödyntämiselle opetuksessa.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten yhteenveto ja arviointi

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien näkemyksiä opetukseen vaikuttavista opetusteoreettisista lähtökohdista. Vaativan erityisen tuen saralla työskentelevät erityisopettajat kuuluvat marginaaliseen opettajaryhmään. Tällä erityisopetuksen *reunusalueella* työskentelevien erityisopettajien näkemyksiä ja kokemuksia oman alueensa erityisopetuksesta on viime vuosina selvitetty Helsingin ja Jyväskylän yliopiston koordinoiman VETURI-hankkeen toimesta. Hanke päättyi kesäkuussa 2015. Hankkeen toiminnan tarkoituksena oli selvittää vaativan erityisen tuen tämänhetkistä kokonaistilannetta. Tässäkin tutkimuksessa lähdeaineistona on käytetty VETURI-hankkeen koordinoimia tutkimuksia. Tämän tutkimuksen tuloksissa on nähtävissä selkeää yhteneväisyyttä ilmiötä koskeviin aikaisempiin tutkimustuloksiin.

Tutkimukseen osallistui kymmenen erityisopettajaa eteläisestä Suomesta. Saadut haastatteluvastaukset voidaan kuvata laadultaan varsin homogeenisiksi. Erityisopettajien näkemykset ja kokemukset vaativan erityisen tuen toiminta-alueesta yhtyivät varsin selkeästi tutkimuksen kolmen pääkysymyksen osalta. Tutkimuksen tehtävänä oli vastata kolmeen pääkysymykseen. Kysymysten tarkoituksena oli selvittää erityisopettajien opetusteoreettista tietämystä, näkemyksiä ja kokemuksia vaativan erityisopetuksen saralla ilmenevistä tai aikaisemmin ilmenneistä oppimiskäsityksistä sekä niiden vaikutuksista käytettäviin opetusmenetelmiin ja oppimisessa saavutettuihin tuloksiin. Haastateltavien erityisopettajien työkokemukset vaihtelivat kolmesta työvuodesta 27:ään työvuoteen. Tuloksia analysoidessa oli mielenkiintoista havaita, miten erityisopettajien työkokemus vaikutti heidän näkemyksiinsä yksilöllistetyssä erityisopetuksessa vaikuttavista opetusteoreettisista lähtökohdista. Toisaalta erityis-

opettajan työn kuvaaminen tällä erityisopetuksen ”reunusalueella” voidaan kokea ja nähdä hyvinkin homogeenisesti.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää millainen teoreettinen tietämys yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevillä erityisopettajilla on oppimiskäsityksistä ja niiden vaikutuksista. Tämän pääkysymyksen vastaukset muodostivat tutkimuksessa ensimmäisen teemoihin jaetun tulososion, joka käsitteli erityisopettajan opetusteoreettista tietämystä. Erityisopettajilla oli opettajakoulutuksensa kautta varsin kattava kuva erilaisista oppimiskäsityksistä. Koulutus on tarjonnut opetusteoreettisen perustietämyksen erityisesti niistä oppimiskäsityksistä, joita opiskeluaikana painotettiin. Toisaalta uudet opetusteoreettiset näkemykset ja oppimiskäsitykset olivat jalkautuneet erityisopettajien tietoisuuteen täydennyskoulutusten ja kollegiaalisten keskusteluiden kautta. Erityisopettajan taustakoulutuksen merkitys opetusteoreettisen tietämyksen hallinnassa oli selkeästi nähtävissä. Erityisopettajan muodollisen kelpoisuuden omaavat haastateltavat (8) toivat esille opettajakoulutuksen antaneen tarvittavat tietotaidot oppimiskäsityksistä, joskin tietoja tuli säännöllisesti päivittää. Ilman muodollista opettajakelpoisuutta erityisopettajan työtehtävissä toimivat erityisopettajat (2) kertoivat kokeneensa opetusteoreettiset lähtökohdat vieraampina. Kaikki haastatelluista erityisopettajista kuvasivat oppimiskäsityksiä hyvin käytännönläheisesti ja konkreettisesti. Opetusteoreettiset kuvaukset sijoituivat konkreettiseen opetustyön kuvaamiseen sekä toimintatapoihin.

Erityisopettajan roolia vastaajat kuvasivat humanistis-konstruktivisen oppimiskäsityksen pohjalta. Opettajan rooli oli ennen kaikkea toimia oppimisen ohjaajana ja oppimistilanteiden organisoijana sekä rinnallakulkijana. Erityisopettajan toiminnassa erittäin tärkeään asemaan nostettiin kyky huomioida oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja suunnitella opetus palvelemaan näitä. Erityisopettajat kokivat oppimisen vaikuttavan ennen kaikkea yksilön itsetuntoon, identiteettiin sekä itsenäistymiseen. Oppilailla arjen taitojen tärkeyttä sekä jo oppittujen taitojen yleistymistä muihin konteksteihin korostettiin. Oppimisen kuvaukset painottuvat varsin vahvasti humanistisen oppimiskäsityksen piirteisiin,

joissa opetuksen luonne ja oppiminen nähdään yksilökeskeisenä. Humanistinen oppimiskäsitys korostaa myös oppilaan identiteetin sekä itsetunnon kehittymistä, joita haastateltavat tässäkin tutkimuksessa painottivat tärkeinä oppimiseen liittyvinä tavoitteina.

Toisen pääkysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten oppimiskäsitykset ilmenevät yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevän erityisopettajan työssä. Kysymykseen liittyneet haastatteluvastaukset muodostivat tutkimuksen toisen teemoihin jaetun tulososion eli erityisopettajan työn yksilöllistetyssä erityisopetuksessa. Oppimiskäsitysten tietoinen pohtiminen opetustyön suunnitteluvaiheessa jäi vastaajien mukaan vähäiseksi. Opetustyön suunnitteluun vaikuttaa oppilaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon on kirjattuna opiskeluun liittyvät keskeisimmät tavoitteet sekä oppilasta koskevat yksilökohtaiset oppimisvalmiudet ja tukitoimet.

Tässä tutkimuksessa haastatellut erityisopettajat toivat esille opettajan aikaisemman työkokemuksen vaikuttavan merkittävästi opetustyön suunnitteluvaiheessa. Aikaisemman työkokemuksen kautta erityisopettajalla on jonkinlainen hypoteesi tulevasta ja tämän otaksuman hyödyntäminen opetustyön suunnittelussa nousi selkeästi esille. Edellä mainitun kahden pääaspektin lisäksi haastatellut erityisopettajat toivat esille henkilökuntaresurssien vaikutukset opetustyön suunnittelussa. Vaativan erityisen tuen opetuksessa käytännön opetustyö jakaantuu monelle ohjaavalle aikuiselle erityisopettajan organisoidessa toimintaa. Ilman adekvaatteja lähtökohtia, kuten tarvittavaa määrää avustavaa henkilökuntaa, opetuksen laatu ja tavoitteet tuskin toteutuvat asianmukaisella tavalla. Oppilaiden oppimiseen liittyvät haasteet vaikuttavat vaativan erityisen tuen reunusalueella tuen määrään. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opetustyön suunnittelussa voidaan nähdä otteita humanistis-konstruktivistisista oppimiskäsityksistä erityisopettajien korostaessa oppilaiden yksilöllisten tavoitteiden ja oppimisvalmiuksien vaikutusta sekä oppilaan itsetunnon ja persoonan kasvua. Suunnittelun lähtökohtiin vaikuttavat kuitenkin jossain määrin myös hyvin konkreettiset asiat kuten henkilökuntaresurssit.

Humanistis-konstruktivistien opetustyylin vaikeus tulee esille oppilaiden oppimisen ja itseohjautuvaan työskentelyyn liittyvien haasteiden kautta. Tämä aspekti asettaa haasteita yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevän erityisopettajan käytännön opetustyöhön. Erityisopettajien näkemykset opettajan roolista sekä oppimisesta voidaan kuvata pohjautuvan humanistis-konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tässä tutkimuksessa käytetyt opetusmenetelmät kuvastavat hyvin opetustyön ja oppimistulosten konkretiaa. Yleisimmin käytetyt opetusmenetelmät, kuten TEACCH-menetelmä ja strukturoitu opetus, painottuvat melko vahvasti behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Lisäksi opetuksen järjestäminen erityisesti yksilöopetuksena voidaan nähdä painottuvan behavioristiseen teoriakytkökseen, jossa opettaja- ja ohjaajajohtoisuus näyttäytyy aineiston mukaan varsin vahvana. Yksilöopetustilanteessa opetuksen dialogisuus on aineiston mukaan ilmeistä, mutta opetuksen lähtökohdat painottuvat kuitenkin opettajalähtöisyyteen. Lisäksi ryhmäopetuksen sosiokonstruktivistisia, muun muassa oppilaiden välistä vuorovaikutusta, lähtökohtia painotetaan vielä varsin vähäisesti.

Behavioristisen opetusmenetelmän käyttöä kuvattiin selkeäksi sekä opiskelijalle että opettajalle ja sen hyöty oli nähtävissä myös arviointia tehdessä. Oppilaiden arviointiin liittyvien näkemysten osuus jäi tässä tutkimuksessa muilta osin vähäiseksi. Arvioinnin vähäisempi merkitys voi kertoa siitä, että oppimistavoitteiden saavuttaminen ja saavutettujen taitojen yleistäminen vaativan erityisen tuen opetuksessa on usein varsin hidasta. Arviointia tapahtuu erityisopettajien mukaan koko ajan opetustyön rinnalla ja erityisesti yksilöllisten tavoitteiden huomioidussa. Arviointiin osallistuu usein oppilaan ympärillä toimiva moniammatillinen tiimi. Vaativan erityisen tuen opetuksessa käytetään harvoin kuitenkaan behavioristiseen oppimiskäsitykseen oleellisesti liittyviä määrällisiä arviointikeinoja, kuten ryhmäkohtaisia kokeilta.

Tutkimuksen kolmannen pääkysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat merkittävimmin erityisopettajien mukaan oppilaan oppimiseen ja oppimisen tavoitteiden saavuttamiseen. Saadut vastaukset muo-



dostivat tutkimuksessa kolmannen teemoihin jaetun tulososion. Oppilaan omaamat taipumukset ja valmiudet vaikuttavat haastateltujen erityisopettajien mukaan oppimiseen merkittävästi. Toisin sanoen erityisopettajat korostivat vastauksissaan humanistiselle oppimiskäsitykselle tyypillisistä yksilöllisyyttä. Oppilaan yksilöllisyys ja persoonallisuus opetustyössä huomioiden saadaan aikaan motivoitunut opiskelija, jolla on näin ollen mahdollisuudet saavuttaa oppimisesaan määriteltyjä tavoitteita. Oppimiseen liittyvissä haastatteluvastauksista oli tulkittavissa näkemykset siitä, että oppilaan oppimiseen liittyvät tekijät, kuten taipumukset, valmiudet ja persoonallisuus hahmottuivat erityisopettajille pitkäjänteisen työn kautta. Tässä yhteydessä useampi haastatelluista erityisopettajista toi esille oppilasta koskevien asioiden monitahoisen ja moniammatillisen tarkastelun tärkeyden. Oppimisympäristön merkitys oppimiselle kuvattiin sosiokonstruktivistisiin lähtökohtiin perustuen, erityisesti oppilaiden ja ohjaavien aikuisten välisten vuorovaikutussuhteiden kautta. Luonnollisesti onnistunut vuorovaikutus luokassa edesauttaa oppimisen tavoitteiden saavuttamisessa, joskin sen tavoittaminen kuvattiin jossain määrin työläänä. Oppilaiden välistä vuorovaikutusta haastatellut erityisopettajat eivät tässä tutkimuksessa juurikaan korostaneet.

## **7.2 Tulosten tarkastelua suhteessa taustateoriaan ja aikaisempiin tutkimustuloksiin**

Tämän tutkimuksen toisessa tulososiossa kuvattiin erityisopettajan työuran kehitystä. Tämä teema muodostui haastatteluvastauksista, joissa erityisopettajilla oli selkeä tarve tiivistää oman opettajauransa kuvaamista. Erityisopettajien haastatteluvastauksista oli selkeästi havaittavissa työkokemuksen vaikutukset opettajan opetusteoreettisiin näkemyksiin, kuten kuvatun oppimiskäsityksen ilmeneeseen työssä. Haastatellut opettajat kuvasivat työuransa alun painottuneen varsin voimakkaasti behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Saatu tutkimustulos yhtyy varsin vahvasti muun muassa Patrikaisen (1999) ja Konnun (2009) esille tuomiin aikaisempiin tutkimustuloksiin. Opetustyön suunnitteluun ja käytännön

opetustyöhön vaikuttivat olennaisesti opetusmateriaalit ja niiden antamat ohjeistukset opetuksen kulusta. Opetus voidaan uran alkuvaiheissa Patrikaisen (1999) mukaan nähdä *teknokraattis-objektivistis-behavioristisena* opettajuutena.

Haastatelluista erityisopettajista kaksi oli työskennellyt vaativan erityisen tuen reunusalueella noin 25 vuotta. He toivat selkeästi esille erityisopetuksessa voimakkaasti vaikuttaneiden behaviorististen opetusteoreettisten näkemysten osittaisen väistymisen. Yksilöllistetty erityisopetus pienenä marginaaliryhmänä on selkeästi omaksunut myös uusia opetusta koskevia näkemyksiä. Opetus ei ole enää puhtaasti opettajälähtöistä, vaan opettaja nähdään rinnalla-kulkijana sekä oppimisen tukijana. Tämä näkemys vahvistui myös muiden haastateltujen erityisopettajien vastauksissa. Vaikkakin uran alkuvaiheet kuvataan varsin behavioristisia otteita sisältäväksi, jokainen erityisopettaja toi esille oppilaan yksilöllisten taipumusten ja valmiuksien vahvan vaikutuksen yksilöllisen opetuskokonaisuuden luomiselle.

Nämä näkemykset yhtyvät muun muassa Ikosen (1999) esille tuomaan näkemykseen siitä, että oppimiskäsitykset muuttuvat myös vaativan erityisen tuen opetuksessa, vaikkakin behavioristisen oppimiskäsityksen ilmeneminen on muun muassa Konnun (2009) mukaan juurtunut yksilöllistettyyn erityisopetukseen varsin vahvasti. Behavioristinen oppimiskäsitys on nähtävissä varsin vahvasti vielä käytetyissä opetusmenetelmissä. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvat opetusmenetelmät koetaan rakenteeltaan sekä ohjeistukseltaan turvallisiksi. Lisäksi behaviorististen opetusmenetelmien laajat käyttäjäkokemukset kentältä lisäävät vanhojenkin menetelmien käyttöä.

Haastateltujen erityisopettajien näkemykset opetukseen vaikuttavista lähtökohdista ilmenivät vahvasti humanistis-konstruktivistisen näkemysten kautta, mutta työn käytännön tason haasteet kulminoituivat nimenomaan käytettyjen menetelmien opettajälähtöisyyteen ja toisaalta oppilaiden vaativiin oppimisen haasteisiin. Opetustyön humanistinen kytkös on selkeästi taustalla, mutta etsii vielä osakseen konkreettisia menetelmiä opetustyön arjessa. Ehkä myös aikakautemme, jossa tällä hetkellä korostetaan yksilövapautta, tasa-arvoa ja kokemuksellisuutta, edesauttaa yksilöllistetyssä erityisopetuksessa toimivien

erityisopettajien mahdollisuuksia sisällyttää opetukseensa enemmän yksilöllisiä opetusmenetelmiä. Yksilöllisyyden tavoittelemisen ja opettajan pedagogisten ratkaisujen kulminoituminen yksilöllisten tavoitteiden vaalimiseen nousi esille myös Kaikkosen (2003) tutkimuksessa. Woods (1990) tuo esille lähtökohtaisesti tärkeän näkemyksen siitä, miten opettajat elävät yhteiskunnallisen kehityksen mukaisesti. Opetusteoreettiset näkemykset ovat lähtökohdiltaan varsin kontekstuaalisia. On selvää, että valtaosa opettajista pyrkii toteuttamaan pedagogiikkaa, joka on aikakauteen sekä kontekstiin nähden tarpeellista ja järkevää.

Oppimiskäsityksen muokkaantuminen ja opettajauran kehityksen dynaamisuus tulivat tämän tutkimuksen aineistossa selkeästi esille. Saadut tulokset yhtyvät varsin vahvasti aihetta koskevien aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Patrikaisen (1999) mukaan opettajien professionaalisuuden kehittyminen tapahtuu samaan suuntaan kuin opetusteoreettisten näkemysten kehitys. Näin ollen haastateltujen erityisopettajien kokemukset käytettyjen oppimiskäsitysten behavioristisesta painotuksesta kohti oppimisen ja opetuksen humanistis-konstruktivistisia näkemyksiä kuulostaa aikaisemman tutkimustiedon valossa varsin luontevalta kehityskululta.

Oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on lähtökohdallisesti vahva ja ajaton arvo, joka vaatii erityisopettajalta niin oman työnsä reflektointia ja työhön motivoitumista kuin syvällistä paneutumista oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin ja taipumuksiin. Ikosen (1999) mukaan uusi oppimiskäsitys luo uutta oppimisympäristöä. Uusien opetusteoreettisten näkemysten ja innovaatioiden jalkautuminen myös vaativan erityisopetuksen saralle on tärkeää. Kaikkosen (2003) tutkimuksen mukaan vaativan erityisen tuen reunusalueella opetuksen painottuminen hoidollisuuteen näkyy vielä jossain määrin. Tässä tutkimuksessa muutama haastatelluista erityisopettajista toi esille samankaltaisia kokemuksia ja havaintoja. Tämän havainnon ilmeneminen käytännössä asettaa opetustyölle sekä moniammatilliseen yhteistyöhön haasteita, joita tulisi käsitellä yksikkö- ja kontekstikohtaisesti. Näkemys kulminoituu mielestäni varsin vahvasti kysymykseen siitä, mitä on yksilöllinen, mutta toisaalta myös pedagogisesti te-

hokkain opetus. Toisaalta arvokasta olisi myös syventyä pohtimaan intensiivisemmin, mikä on koulun ja koulutuksen tehtävä vaativan erityisen tuen reunusalueella opiskelevien oppilaiden elämässä.

### 7.3 Tutkimuksen toteutuksen arviointia

Tutkimukseni kohteena oli yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevät erityisopettajat. Erityisopettajien työtä vaativan erityisen tuen alueella on tarkasteltu oppimisteoreettisessa viitekehyksessä, keskittyen oppimiskäsityksiin erityisopettajien työssä. Tutkimustulosten tuella sain käsityksen siitä, miten keskeisimmät oppimiskäsitykset ilmenevät ja vaikuttavat yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien työssä. Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltuvin osin käyttää hyödyksi työyhteisöissä, joissa erityisopettajat työskentelevät vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa.

Tutkimusaineistona tässä tutkimuksessa käytettiin erityisopettajien autenttisia haastatteluvastauksia. Lisäksi erityisopettajien kirjalliset kuvaukset, joita he käyttivät haastatteluvastaustensa tukena, oli tutkimuksen analysointivaiheessa hyödynnettävissä. Haastattelumenetelmää käyttämällä tulee Hirsjärven ym. (2012, 206) mukaan tarkastella menetelmää koskevia kriittisiä seikkoja. Tässä tutkimuksessa haastattelijasta aiheutuvia virhelähteitä on tarkasteltava ensimmäisenä. Hirsjärven ym. (2012,206) mukaan haastattelun teko vaatii kouluttautumista haastattelijan tehtäviin. Teemahaastatteluja tehdessäni havaitsin erityisesti ensimmäisten haastattelutilanteiden venyvän ajallisesti oletettua huomattavasti pidemmiksi. Haasteelliseksi osoittautui näin ollen tutkittavan ilmiön rajaaminen haastatteluaineiston laajuuden vuoksi. Myöhemmin suoritettavat haastattelut oli edeltäjiään helpompi rajata aikaisemman kokemuksen myötä. Aiheen rajaamisen jälkeen haastatteltavien keskittyminen tutkittavaan ilmiöön oli selkeästi syväli-

sempää. Tämä tutkijan taitoja koskeva seikka näkyi jossain määrin haastatteluvastauksien intensiteetin epätasaisuutena. Tutkimuksen empiirisessä osassa on pyritty esittämään niitä tekstisitaatteja, joissa haastateltavien pohdinta on syvällisempää.

Haastatteluiden konteksti- ja tilannesidonnaisuutta voidaan tarkastella tutkimuksen toisena kriittisenä seikkana. On huomioitava, että haastateltavien erityisopettajien antamiin haastatteluvastauksiin saattoi vaikuttaa heidän taipumuksensa antaa aihetta koskevia suotuisia ja ajankohtaisia vastauksia. Hirsjärvi ym. (2012, 206) kuvaavat haasteltavan voivan kokea haastattelutilanteen monella tavalla pelottavaksi tai haasteelliseksi tehtäväksi, jolloin vaikutuksia annettuihin vastauksiin tulee huomioida konteksti- ja tilannesidonnaisesti. Haastateltavat saattoivat kuvata opetuksessa käyttämiään oppimiskäsityksiä haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa kontekstissa tai tilanteessa tekevät. Lisäksi oppimiskäsitykset voidaan nähdä kulminoituvan osaksi erityisopettajan henkilökohtaisia näkemyksiä omasta työstään ja näin ollen haastatteluvastaukset kuvaavat myös jossain määrin heidän ihmis- ja arvonäkemyksiin, jotka ovat lähtökohdiltaan varsin henkilökohtaisia. Tässä syystä on muistettava, että aineiston luotettavuuteen on voinut vaikuttaa erityisopettajien tarve antaa aihetta koskevia eettisesti suotuisia vastauksia. Konteksti- ja tilannesidonnaisuuden huomiominen osana tutkimuksen virhelähteitä tulee ottaa huomioon pohdittaessa tutkimuksen tulosten yleistämistä. Näin ollen tutkimustulosten yleistämistä ei tässä tutkimuksessa ole perusteltu painottaen. Tutkimuksessa teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä käyttämällä saatiin ilmiöstä esille kuitenkin varsin monipuolisia ja intensiivisiä näkökulmia. Kyselylomaketutkimuksena ilmiötä koskevat näkökulmat olisivat saattaneet jäädä pinnallisimmiksi ja tutkimuksen tulkinta sekä johtopäätökset olisivat olleet enemmän tutkijasidonnaisia.

Haastateltujen erityisopettajien tietämys oppimiskäsityksistä ilmeni haastatteluvastauksissa varsin käytännönläheisinä kuvauksina. Tämä aspekti tuli huomioida tutkimuksen analysointivaiheessa ja vaati osakseen minulta syvällistä ja teoreettista pohdintaa. Tekemäni tulkinnat voivat joltain osin vääristää

tuloksia tutkittavien esille tuomien näkemysten kannalta. Voidaan ajatella minun olevan liian tiiviisti yhteydessä tutkittavaan ilmiöön, yksilöllistetyn erityisopetuksen kontekstissa, kyetäkseen muodostamaan luotettavia tulkintoja ja johtopäätöksiä aiheesta. Tutkimustuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä on hyvä tarkastella oman koulutus- ja työtaustani kautta. Tekemiini johtopäätöksiin ja tulkintoihin on vaikuttanut omat kokemukseni, jotka tekevät tutkimustuloksista jossain määrin subjektiivisuuden värittämiä. Tutkimustulosten liiallista vääristymistä välttääkseni olen käyttänyt työssäni haastateltujen erityisopettajien autenttisia haastattelusitaatteja, joiden avulla lukijan on mahdollista tehdä omia päätelmiä aiheesta.

#### **7.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet**

Tässä tutkimuksessa on kuvattu, miten oppimiskäsitykset ilmenevät yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevän erityisopettajan työssä sekä miten erityisopettajat kuvaavat niiden merkitystä ja vaikutusta. Erityisopettajat kuvaavat aineistossa myös, miten käytetyt oppimiskäsitykset ovat vuosien saatossa muuttuneet. Tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää tutkimuksen keskittyessä varsin pieneen tutkimusaineistoon, mutta tulokset yhtyvät varsin vahvasti aikaisempaan aihetta koskevaan tutkimustietoon. Näin ollen tutkimuksen tulokset voidaan nähdä relevantteina tapauskohtaisina tuloksina. Oppimiskäsitysten vaikutus opettajan käyttämiin opetus- ja arviointimenetelmiin on jossain määrin tiedostamatonta, mutta varsin oleellista. Erilaisten opetusteoreettisten näkemysten kuvaaminen vaatii osakseen perehtyneisyyttä, jota haastatellut erityisopettajat kokivat saaneensa opettajakoulutuksensa myötä. Toisaalta käytännön työ vaativan erityisopetuksen alueella on hyvin tilannesidonnaista ja vaatii opettajalta osakseen joustavuutta, jolloin opetusteoreettisten lähtökohtien kuvaaminen jää helpommin vähäisemmälle huomiolle. Tämän tutkimuksen johtopäätöksenä voi-

daan todeta opetustyössä käytettyjen oppimiskäsitysten muuttuneen haastattelujen erityisopettajien mukaan työkokemuksen myötä, behavioristisista näkemyksistä kohti humanistis-konstruktivistisia toimintatapoja. Humanistis-konstruktivististen näkemysten ilmeneminen yksilöllistetyssä erityisopetuksessa toimivan opettajan käytännön opetustyössä on selkeästi haasteellisempaa. Käytännön opetustyössä vaikuttavat vielä melko voimakkaasti behavioristiset opetusmenetelmät.

Ajattelen tämän tutkimuksen antavan rakennusaineiksia uudelle opetussuunnitelmatyölle työyhteisöissä, joissa erityisopettajat työskentelevät vaativaa erityistä tukea tarvitsevien, yksilöllisen opetussuunnitelman mukaan opiskelevien oppilaiden parissa. Vaikkakin uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön jo aikaisemmin, koen että saaduista tutkimustuloksista on hyötyä. Saatua tuloksia on mahdollista peilata siihen käytäntöön, joka asettuu uuden opetussuunnitelman myötä vaativan erityisen tuen reunusalueelle. Lisäksi koen, että yksilöllistetyssä erityisopetuksessa työskentelevien erityisopettajien oli tarve saada äänensä kuuluviin. Tutkimus voi toimia jossain määrin niin sanottuna kollegiaalisena reflektiona erityisopettajien lukiessa toistensa kokemuksia ja näkemyksiä opetusta ohjaavista aspekteista. Näkisin pienen marginaaliryhmän tärkeänä tukimuotona vertaistuen, jota vain toinen samantyyppisessä kontekstissa toimiva opettaja voi toiselle antaa.

Uuden opetussuunnitelman korostama uusi oppimiskäsitys, joka korostaa oppilaan omaa aktiivisuutta ja oppimista vuorovaikutustilanteena herätti myös ajatuksen jatkotutkimusehdotukselle. Vaativan erityisen tuen reunusalueella käytetyt opetusmenetelmät ovat pedagogisilta lähtökohdiltaan varsin behavioristisia. Tässä tutkimuksessa haastatelluista erityisopettajista useampi toi esille saatavilla olevien opetusmenetelmien vähyyden, soveltumattomuuden tai jopa vanhanaikaisuuden vaativan erityisen tuen oppilaiden käyttöön. Tämän tutkimuksen aihealuetta täydentämään olisi tarpeen selvittää, millaisia opetus – ja arviointimenetelmiä vaativan erityisen tuen opetuksessa kaivataan. Hyväksi koetut opetusmenetelmät edesauttavat uusien käytänteiden jal-

kautumista opetustyön käytännön tasolle ja lisäksi niiden saatavuus voi helpottaa kovin heterogeenisen oppilasjoukon opetuksen laadukasta toteutumista. Vaativan erityisen tuen reunusalueella käytössä olevat opetusmenetelmät ovat tällä hetkellä varsin vanhoja ja jossain määrin myös kankeita. Intensiivinen keskittyminen uusiin opetusta koskeviin opetusteoreettisiin näkemyksiin yhdistettynä erityisopettajien kokemuksilla ja näkemyksillä voisi avata mahdollisuudet uusien innovatiivisten opetusmenetelmien synnylle.



## LÄHTEET

- Bateman, B. D. 2011. Individual education programs for children with disabilities. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.) Handbook of Special Education. New York: Routledge, 91–106.
- Berliner, D. C. 2000. A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education* 51 (5), 358–371.
- Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. 2009. Opettajuuden ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus.
- Bogdan, R. & Biklen, S.K. 1997. Qualitative research for education; an introduction to theory and methods. Kolmas painos. Boston: Ally & Bacon.
- CEC. 2009. What every special educator must know. Ethics standards and guidelines. Kuudes painos. Arlington: Council for exceptional children.
- Cook, B. G. & Schirmer, B. R. 2003. What is special about special education? Overview and analysis. *Journal of Special Education* 37 (3), 200–205.
- Elliot, G. 1999. Lifelong learning. The politics of the new learning environment. Higher Education Policy Series 44. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6.painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Fink, D. & Stoll, L. 2005. Educational change: Easier said than done. Teoksessa A. Hargreaves (toim.). Extending educational change. International handbook of educational change. Dordrecht: Springer cop, 17–41.
- Gerver, R. 2010. Creating tomorrow`s schools today. Education-our children-their futures. London: Continuum.
- Graffam, B. 2003. Constructivism and understanding: Implement the teaching for understanding framework. *The Journal of Secondary Gifted Education* 15 (1), 13–22.

- Graham, L. J. & Jahnukainen, M. 2011. Where art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26, 261–286.
- Grönfors, M. & Vilka, H. (toim.) 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätöyömenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologia-Filosofiapu, Vilka.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen, P. C. 2012. Exceptional learners. An introduction to special education. 12. painos. Boston, MA: Pearson.
- Hattie, J. 2003. Teachers make a difference. What is the research evidence? Australian Council for Educational Research. University of Auckland, 1–18.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Juva: PS-kustannus.
- Hiidenmaa, P. 2004. Vastaako oppikirja tulevaisuuden haasteisiin. U. Gabrielsson (toim.) Mikä on laatua lapsille - Perusopetuksen merkitys koulutuspolitiikassa? Tutkas-julkaisuja 2.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hyytinen, M., Kokko, L., Mäki, M., Pietiläinen, E. & Virtanen, P. 2009. Vaikeavammaisten oppilaiden opetus. Esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Ikonen, O. 1996. Kehitysvammaisten lasten kommunikaatio-opetus: taustatietoa ja ohjeita opetusta varten. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ikonen, O. (toim.) 1999. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Ikonen, O. 2003. HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 97–116.
- Illeris, K. 2004. The three dimensions of learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social. Roskilde: Roskilde University Press.
- Jahnukainen, M. & Korhonen, A. 2003. Integration of students with severe

and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teacher`s perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability Development and Education*, 50, 169–180.

- Järvinen, M.-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. *Acta Universitatis Tamperensis* 1595. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: Tekijät ja PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teacher`s pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Kaikkonen, L. 2003. Opettajuutta kehittämässä. Vaikeimmin kehitysvammaisten aikuisten (VaKA-) opettajaksi kehittyminen opettajakoulutuksen aikana ja viisi vuotta koulutuksen jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 23. Väitöskirja.
- Kettunen, H. 2005. Ohjattuna oppimaan. Harjaantumisloukan oppilaiden orastavan kirjoitustaidon tukeminen kognitiivisia toimintoja kehittämällä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Väitöskirja.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2013. Tuloksellisuustarkastuskertomus. Erityisopetus perusopetuksessa. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus 8. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Knill, M. & Knill, C. 2008. KKK-harjoitusohjelmat. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2013. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Kontu, E., Jarimo, O., Törmänen, M., & Vänskä, K.M. 2009. Perusopetuksen marginaaliryhmä- vaikeimmin kehitysvammaisten opetus Suomessa. *Kasvatus* 2, 73–76.

- Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2010. Teaching methods and curriculum models used in Finland in the education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities* 38 (3), 175–179.
- Kovanen, P. & Uotinen, S. 2006. *Oppi omiin käsiin. Liikuntavamma toiminnan haasteena*. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Kumpulainen, A. 2004. Kehitysvammapalvelut. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:30.
- Kvale, S. 2006. Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry* 12 (3), 480–500.
- Kärkkäinen, I. 2011. Laki ja erilainen oppija. Uusi perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos. Oppilaalle kolmiportainen tuki. LukiSitkO 1/2011, 52–54.
- Lahtinen, U. 2015. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 171–201.
- Lampinen, R. 2007. *Omat polut! Vammaisesta lapsesta täysivaltaiseksi aikuiseksi*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Learning theories in plain english - Volume 1 A resource on learning theories for educational psychology, cognitive science, human-computer interaction, instructional design, and other related fields. e-book. Tulostettu 29.6.2015 <http://www.learning-theories.com>.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lerkkanen, M.-K. 2006. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Liu, C-W. 2011. *The implementation of teachers evaluation for professional development in primary education in Taiwan*. Boca Raton, Florida: Dissertation.
- Mercer, N. 1996. The quality of talk in children`s collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction* 6 (4), 359–377.
- Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. uudistettu painos*. Helsinki: International Methelp.

- Mezibow, G. B., Shea, V. & Schopler, E. 2004. The teacch approach to autism spectrum disorders. e-book. New York: Springer Science+ Business Media, Inc.
- Miles, M., B., Huberman, M. A. & Saldana, J. 2014. Qualitative data analysis. A methods sourcebook. Kolmas painos. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Mitchell, D. 2008. What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies. Toinen painos. London: Routledge.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2015. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 47-73.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Miller, George A. 2003. The cognitive revolution: a historical perspective. Trends in Cognitive Sciences 7 (3), 141-144.
- Mullola, Sari. 2012. Teachability and school achievement: Is student temperament associated with school grades? Helsingin yliopisto. Käytätymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Ojala, T., Rätty, L., Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., & Pirttimaa, R. 2015. Erityinen tuki : Erityisen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI-hankkeen kartoitus 2. VETURI-hanke; Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto. eErika.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Väitöskirja.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu, Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patrikainen, R. & Myller, L. 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M. L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki ja Porvoo: WSOY, 182-196.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. & Kontu, E. 2015. Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M. P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen tukemiseen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 163–177.
- Pirttimaa, R. 1999. Toiminnallinen opetussuunnitelma. Teoksessa O. Ikonen.(toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten?* Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, 170–183.
- Pirttimaa, R. 2011. Askel kerrallaan: järjestelmällisyys opetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 148–156.
- Pirttima, R. & Kontu, E. 2011. Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 135–147.
- Pirttimaa, R. & Takala, M. 2011. Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus? Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 180–188.
- Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. 2015. Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M. P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen tukemiseen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 163–177.
- Pollaway, E. A., Patton, J. R. & Nelson, M. A. 2011. Intellectual and developmental disabilities. Teoksessa J. M. Kauffman ja D. P. Hallahan (toim.) *Handbook of Special Education*. New York: Routledge, 175–186.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Rauste- von Wright, M. 1996. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Helsinki: Kirjastopalvelu, 115–141.
- Rauste - von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Juva: WSOY.
- Rajala A., Hilppö J., Kumpulainen K., Tissari V., Krokfors L., Lipponen L.

2010. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Oph Raportit ja selvitykset 2010:3.
- Salo, J. 2015. Ops! Oppiminen uusiksi. Ennen kysyttiin: mitä? Nyt kysytään: miten? Tämä näkökulman muutos kuvaa perusopetuksen opetussuunnitelmauudistusta. *Opettaja-Lehti* 1, 22–23.
- Salo, J. 2016. Ryhmäkoolla on merkitystä. *Opettaja-lehti* 22, 11.
- Sieber, E. J. 2009. Planning ethically responsible research. Teoksessa L. Bickman & D. J. Rog. *The sage handbook of applied social research methods*. 2. painos. Los Angeles: Sage Publication Inc., 106–142.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3), 162–163.
- Takala, M. & Pirttimaa, R. 2011. Erityisopettajakoulutus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 157–164.
- Tynjälä, P. 2004. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H., L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen. (toim.) *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vlachou, A. N. 1997. *Struggles for inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- Vosniadou, S. 2001. How children learn. *Educational Practices Series 7*. USA: IAE Educational Practices Series University of Illinois at Chicago, 1–31.

Wehmeyer, M. L. 2011. Access to general education curriculum for students with significant cognitive disabilities. Teoksessa J. M. Kauffman ja D. P. Hallahan (toim.) Handbook of Special Education. New York: Routledge, 544–556.

Woods, P. 1990. Teachers Skills and Strategies. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.

### Lait ja asetukset

Perusopetuslaki 1998. 628/ 21.8.1998.

Perusopetusasetus 1998. 852/ 20.11.1998.

### Internet

Naukkarinen, A., Ladonlahti, T., & Saloviita, T. 2010. Yhteinen koulu kaikille. Viitattu 11.3.2015 [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille)

Opetushallitus. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Viitattu 18.5.2015 [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppimisen\\_ja\\_koulunkaynnin\\_tuki](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki)

Opetushallitus. Erityinen tuki. Viitattu 18.5.2015 [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/tietoa\\_tuen\\_jarjestamisesta/erityinen\\_tuki](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/erityinen_tuki)

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 18.5.2015 [http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetushallitus\\_on\\_hyvaksynyt\\_esi-perus-ja\\_lisaopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_22\\_12\\_2014](http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetushallitus_on_hyvaksynyt_esi-perus-ja_lisaopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_22_12_2014)

Pihkala, J. 2014. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Erityisopetuksen kansalliset kehittämispäivät 23.4.2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 1.6.2015 [http://www.oph.fi/download/156996\\_A1\\_Pihkala\\_Jussi.pdf](http://www.oph.fi/download/156996_A1_Pihkala_Jussi.pdf)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniikka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 12.1.2017 <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>.



Sulonen, K. & Alanen, A. 2000. Oppiva tietoyhteiskunta. Opetusmenetelmien ja oppimiskäsitysten vertailua. Viitattu 14.9.2016 <http://www.comlab.hut.fi/opetus/600/Suomeksi/Seminaari/>.

## LIITTEET

Liite 1.

### TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Suoritan kasvatustieteen maisteriopintoja Jyväskylän yliopistoon. Kasvatustieteen maisteriopintoihin sisältyvän pro gradu- tutkielmani aiheena on ”*Opettajan työtä ohjaavat oppimiskäsitykset yksilöllistetyssä erityisopetuksessa*”. Tutkielmani ohjaavana opettajana toimii kasvatustieteen professori Miika Marttunen, Jyväskylän yliopistosta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten ja millaiset oppimiskäsitykset ohjaavat yksilöllisessä erityisopetuksessa työskentelevien opettajien työtä sekä millaisia opetusmenetelmiä opettajat käyttävät. Tutkimus on tarkoitus toteuttaa laadullisena teemahaastattelututkimuksena.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston käsittelyyn ja säilyttämiseen sekä tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Tutkimukseen osallistuville erityisluokanopettajille ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti sekä nimettöminä. Tutkimuksesta saatuja tuloksia on tarkoitus hyödyntää opetusta koskevissa kehittämiskeskusteluissa sekä opetussuunnitelmatyössä.

Tutkimus toteutetaan lukuvuoden 2015–2016 aikana ja sen arvioidaan valmistuvan vuoden 2016 alussa. Annan mielelläni tutkimuksesta myös lisätietoja.

---

Riikka Tommila-Väisänen, sosionomi (AMK), erityisluokanopettaja

## Liite 2.

**Teemahaastattelun aihealueet**

(mukaellen Patrikainen 1997.)

## 1. OPETTAJAN TYÖURAN HISTORIAA:

- Tutkinnot ja suorituspaikat?
- Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana? Kuinka kauan olet työskennellyt kehitysvammaisten oppilaiden opettajana, yksilöllistetyssä erityisopetuksessa?
- Oletko toiminut opettajana muissa erityisen tuen tarpeen- luokissa? Yleisopetuksessa?

## 2. NÄKEMYKSET OPPILAAN OPPIMISTAPAHTUMASTA:

- Mitä oppiminen merkitsee oman näkemyksesi mukaan oppilaalle?
- Pitääkö yksilöllistetyssä erityisopetuksessa opiskelevan oppilaan pystyä vaikuttamaan omaan opetukseensa ja opetuksen tavoitteisiin? Miten?
- Mikä on opettajan rooli oppimistapahtumassa?
- Mitä oppimisen ”ydintaitoja” yksilöllistetyssä erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden tulisi mielestäsi omaksua? (esim. kognitiiviset taidot; luku- ja kirjoitustaito, matemaattiset taidot, sosiaaliset taidot, tietotekniset taidot)

## 3. TEKIJÄT, JOTKA VAIKUTTAVAT VOIMAKKAIMMIN OPETUKSEN / OPPIMISEN TEHOON?

- Mikä merkitys oppilaiden *taipumuksilla* ja *valmiuksilla* on mielestäsi oppimisen tehoon?
- Mikä merkitys on *oppimisympäristöllä*?
- *Oppimateriaaleilla*?

## Liite 2.

- *Luokan koolla?*
- *Oppilaan motivaatiolla ja persoonallisuudella?*

## 4. MITEN KUVAISIT / MÄÄRITTELSIT OMAN PEDAGOGISEN AJATTELUSI / TOIMINTASI OPETTAJANA?

- Onko koulutus antanut valmiuksia *erilaisten oppimiskäsitysten tarkasteluun* (esim. behaviorismi, kokemuksellinen oppiminen, kognitiivinen - ja konstruktivistinen oppimiskäsitys)?
- Onko opetuksesi lähtökohtana pitämä oppimiskäsitys muuttunut työurasi aikana? Miten?
- Kuinka intensiivisesti pohdit opetustasi ohjaavia oppimiskäsityksiä suunnitellessasi oppitunteja / oppikokonaisuuksia?
- Pitäisikö opettajan työtä ohjaavista oppimiskäsityksistä keskustella mielestäsi enemmän, esim. kollegiaaliset reflektiot?
- Millaisiin oppimiskäsityksiin yksilöllistetyssä erityisopetuksessa käytetyt menetelmät mielestäsi pohjautuvat?
- Millaisiin oppimiskäsityksiin kehitysvammaisten oppilaiden opetus tällä hetkellä mielestäsi pääosin pohjautuu?
- Miten opetusta ohjaavat oppimiskäsitykset ovat oman näkemyksesi mukaan muuttuneet?
- Millainen on käsityksesi kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen tulevaisuudesta? (integraatio, inklusio kehitysvammaisten opetuksessa?)

## 5. SUUNNITTELUN ROOLI OPETTAJAN TYÖSSÄ:

- Millaisia suunnitelmia teet? Viikkokohtaisia, päiväkohtaisia, yksilöllisiä?
- Mitkä ovat suunnittelun lähtökohdat? (oppimiskäsitykset, oppimismateriaalit, aikaisemmat kokemukset, muistikuvat, opetussuunnitelma)

## Liite 2.

- Miten suhtaudut opetussuunnitelmaan? Onko uudessa OPS:ssa osattu mielestäsi huomioida yksilöllistetty erityisopetus ja toiminta-alueittainen erityisopetus hyvin?
- Kuinka tärkeänä pidät opetussuunnitelmaa?

### 6. ERILAISTEN OPETUSMENETELMIEN KÄYTTÖ:

- Miten käytät erilaisia opetusmenetelmiä opetuksessasi? (esim. Bright Start, IE, konduktiivinen opetusmalli, POKE, TEACCH)
- Onko jokin tietty didaktinen malli / opetusmenetelmä, jonka käyttö soveltuu mielestäsi hyvin kehitysvammaisten oppilaiden erityisopetukseen?
- Oletko kokeillut jotain uutta, innovatiivista opetusmenetelmää työssäsi?

### 7. SUHDE OPPIMATERIAALEIHIN:

- Koetko oppimateriaaleista olevan hyötyä? Millaista?
- Miten paljon materiaalit vaikuttavat oppilaiden oppimisen tehoon?
- Miten täydentäisit nykyisiä, käytössä olevia oppimateriaaleja?

Viimeinen tiivistävä kysymys:

- Miten kuvaisit opettajauraasi kokonaisuutena?

Liite 3.

### TEEMAHAASTATELUN NAUHOITTAMISLUPA

Pyydän lupaa nauhoittaa pro gradu- työni tutkimukseen liittyvän teemahaastattelun. Tarkoitukseni on äänityksen perusteella analysoida teemahaastattelun vastauksia ja raportoida ne pro gradutyössäni. Haastattelun tarkoituksena on tarkastella ja selvittää, millaiset oppimiskäsitykset ohjaavat opettajan työtä yksilöllistetyssä erityisopetuksessa. Lisäksi haastattelussa kysytään opetusmenetelmiin, materiaaleihin sekä työn suunnitteluun liittyviä asioista.

Olen vaitiolovelvollinen haastattelun sisällöstä ja pro gradutyössäni käytettäviä tuloksia käsitellään nimettöminä, anonymieina. Pro gradutyön valmistuttua haastatteluäänitteet hävitetään.

Päivämäärä: \_\_\_\_\_

Pro gradutyöntekijä: \_\_\_\_\_

Haastateltava: \_\_\_\_\_