

**Toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämistarpeet
opettajien kokemana**

Elina Kasakkamäki & Julia Kiviranta

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kasakkamäki, Elina ja Kiviranta, Julia. 2021. Toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämistarpeet opettajien kokemana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 59 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää toiminta-alueittaiseen opetukseen liittyviä huolia sekä kehittämistarpeita opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä toiminta-alueittaisesta opetuksesta ja sitä kautta kehittää toiminta-alueittaista opetusta ja opetussuunnitelmaa. Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on pysynyt lähes ennallaan vuodesta 1986, vaikka muu opetussuunnitelma on uudistunut ajan saatossa.

Tutkimus toteutettiin osana Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen Inklusiivisuus ja Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma (InTo) -hanketta. Tutkimuksen aineistoon oli haastateltu toiminta-alueittain opettavia opettajia ympäri Suomen. Haastattelut oli toteutettu vuosina 2018–2020 ja niihin tavoitettiin 88 toiminta-alueittain opettavaa opettajaa. Löytöjen analysointiin käytettiin laadullista sisällönanalyysia. Tutkimuksessa tarkasteltiin koulunkehittämistyötä opetussuunnitelman, koulun ja yhteiskunnan tasoilla.

Tutkimuksen löytöjen perusteella opetussuunnitelman tasolla kehittämistarpeena on sen sisällön tarkentaminen sekä tasoerojen ja jatko-opintojen huomiointi. Lisäksi opetussuunnitelmassa tulisi selventää, kenelle toiminta-alueittain järjestettävä opetus on tarkoitettu. Koulun tasolla kehittämistä kaivataan yhteistyön sujuvoittamiseen ja kouluyhteisön jäsenien kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Yhteiskunnan tasolla kehittämistyössä tulisi ottaa huomioon asenteiden vaikutus toiminta-alueittaisen opetuksen asemaan kouluyhteisössä ja yhteiskunnassa.

Asiasanat: toiminta-alueittainen opetus, toiminta-alueittainen opetussuunnitelma, koulureformit, vaativa erityinen tuki

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	TOIMINTA-ALUEITTAINEN OPETUS OSANA VAATIVAA ERITYISTÄ TUKEA	8
	2.1 Toiminta-alueittainen opetus ja sitä ohjaavat lait	8
	2.2 Toiminta-alueet opetussuunnitelmassa.....	10
3	KOULUN KEHITTÄMISEN PERIAATTEET	11
	3.1 Koulureformit.....	11
	3.2 Toiminta-alueittaisen opetuksen kehittyminen Suomessa	14
	3.3 Toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämistarpeet	17
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
	5.1 Tutkimuskonteksti.....	21
	5.2 Tutkittavat ja tutkimusaineiston keruu	21
	5.3 Aineiston analyysi	23
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	24
6	LÖYDÖT	26
	6.1 Opettajien maininnat toiminta-alueittaiseen opetukseen liittyvistä huolenaiheista ja kehittämistarpeista.....	26
	6.2 Opetussuunnitelman kehittämistarpeet toiminta-alueittaisessa opetuksessa	27
	6.3 Koulu ja toiminta-alueittaisen opetuksen kehittäminen.....	30
	6.4 Yhteiskunnan merkitys toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämisessä	35
7	POHDINTA	41
	7.1 Löytöjen tarkastelu ja johtopäätökset	41

7.2 Tutkimuksen arviointi.....	46
7.3 Jatkotutkimusehdotukset.....	48
LÄHTEET	50
LIITTEET.....	57

1 JOHDANTO

Laadukas perusopetus on sellaista, jossa jokainen oppilas saa tarvitsemansa tuen. Se koostuu opetussuunnitelman antamista raameista, koulun henkilökunnan arvoista ja asenteista sekä opiskeluhuollon tiiviistä yhteistyöstä. (Pesonen & Äikäs 2020.) Perusopetuslaissa (1998/628 § 18) määrätään, että jokaisella lapsella on oikeus opetukseen. Fyysiset tai psyykkiset ominaisuudet eivät saa vaikuttaa siihen, kuinka laadukasta opetusta oppilas saa. Vammaisilla lapsilla on yhtäläinen oikeus koulutukseen, kuin kenellä tahansa muullakin lapsella (Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus 27/2016). Tämän vuoksi koulun jokaisen osa-alueen opetuksen kehittäminen on erityisen tärkeää. Tässä tutkimuksessa perehdymme sellaisten vaativan erityisen tuen oppilaiden opetukseen, joka toteutetaan toiminta-alueittain.

Erityistä tukea kaikista peruskoulun oppilaista vuonna 2018 sai 45 400 oppilasta. Heistä viisi prosenttia opiskeli toiminta-alueittain. (Suomen virallinen tilasto 2018.) Toiminta-alueittainen opetus sisältyy vaativan erityisen tuen piiriin. Vaativalla erityisellä tuella tarkoitetaan niiden oppilaiden opetusta, jotka tarvitsevat koulunkäyntiinsä erityistä monialaista tukea. Heitä ovat esimerkiksi oppilaat, joilla on vakavia psyykkisiä haasteita, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjoja. Käsite määriteltiin Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishankkeessa (VETURI), eikä se ainakaan vielä ole käytössä virallisissa tilastoissa. (Pesonen, Ojala, Itkonen & Kontu 2015, 163; Kontu, Ojala, Pesonen, Kokko & Pirrtimaa 2017, 34.)

Toiminta-alueittaisen oppilaan koulunkäyntiä ja elämää tukee laaja joukko eri alojen asiantuntijoita. Tällaisia tahoja ovat esimerkiksi erikoissairaanhoido, kehitysvammahuolto ja sosiaalitoimi (Pesonen & Äikäs 2020). Vaativaa monialaista tukea toteuttavana kouluna voi peruskoulun lisäksi toimia valtion erityiskoulut, sairaalakoulut, valtion koulukotikoulut tai kunnalliset erityiskoulut (Opetusministeriö 2007; Pesonen & Äikäs 2020).

Vaativan erityisen tuen koskiessa vain suhteellisen pientä joukkoa sen kehittäminen on jäänyt muun erityisopetuksen kehittämisen jalkoihin (Kontu, Jarimo, Törmänen & Vänskä 2009, 75). Suomessa koulun kehittämistyössä kentällä toimivien opettajien ajatuksilla on suuri merkitys. Tämä näkyy vahvasti muun muassa harjaantumisopetuksen ja kolmiportaisen tuen kehittämisessä. (Hautamäki 2013, 12.) Erityisopetuksen opetussuunnitelmien kehittämistyössä on ollut mukana monet vaikeimmin kehitysvammaisten opettajat sekä Jyväskylässä erityisopettajaksi opiskelevat (Ikonen 1993, 61). Lisäksi lähes kaikki Suomen kunnat olivat mukana kehittämässä tehostettua ja erityistä tukea (Opetushallitus 2014, 11). Uudistuksia on viety eteenpäin opetustoimen ja sosiaalitoimen viranomaisien, asiantuntijaliittojen, yliopistojen ja kenttäopettajien yhteistyöllä (Hautamäki 2013, 12). Tässä tutkimuksessa käsittelemme opettajien kokemuksia toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämistarpeista. Aineistomme on Suomessa toiminta-alueittain opettavien opettajien haastattelut (N=88).

Toiminta-alueittain opiskelevilla oli pitkään oma muusta opetussuunnitelmasta erikseen julkaistu opetussuunnitelma, joka myöhemmin yhdistettiin osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma (EHA2) valmistui vuonna 1986, jolloin vaikeimmin vammaiset pyrittiin saamaan mukaan oppivelvollisuuden piiriin (Ikonen 1993, 65; Pirttimaa & Kontu, 2010, 135). EHA2-opetussuunnitelma sisälsi toiminta-alueittaisen opetuksen määritelmät, jotka löytyvät lähes muuttumattomina vielä uusimmastakin perusopetuksen opetussuunnitelmasta (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 71). Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma ei siis ole kehittynyt muun opetussuunnitelman mukana. Tämän vuoksi kehittämistarpeiden tutkiminen on perusteltua. Pesosen ja kumppaneiden (2015, 163) mukaan vaativa erityinen tuki on jäänyt hankkeissa huomiotta ennen VETURI-hanketta. Tämän jälkeen vaativaan erityiseen tukeen on perehdytty tutkimuksessa hyvin esimerkiksi Tutkimusperustaisen vaativan erityisen tuen kehittämishankkeessa (TU-VET; tuvet.fi) ja VIP-verkostossa (vip-verkosto.fi). Kuitenkin vaativan erityisen tuen ja toiminta-alueittaisen opetuksen tutkimusta on tarpeellista jatkaa sekä päivittää edelleen.

Tämä tutkimus on toteutettu osana Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen Inklusiivisuus ja Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma (InTo) -hanketta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämistarpeita kentällä toimivien opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoisuutta opettajien huolenaiheista sekä kehittämissuunnitelmista toiminta-alueittaista opetusta koskien ja sen avulla laajemmin edistää toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämistyötä.

Seuraavassa luvussa määrittelemme niiden vaativan erityisen tuen oppilaiden opetusta, joka toteutetaan toiminta-alueittain. Käsittelemme luvussa toiminta-alueittaista opetusta, sitä ohjaavia lakeja sekä opetussuunnitelmaa. Kolmannessa luvussa käsittelemme koulun kehittämisen periaatteita. Syvennymme koulureformin käsitteeseen ja tarkastelemme vaativan erityisen tuen kehittymistä Suomessa. Lisäksi kokoamme toiminta-alueittaisen opetuksen tämänhetkisiä kehittämistarpeita aiempien tutkimusten pohjalta. Luvussa neljä esittelemme tutkimustehtävämme sekä tutkimuskysymyksemme. Viidennessä luvussa käymme läpi tutkimuksen toteuttamisen vaiheet. Luvussa kuusi esittelemme tutkimuksemme löydöt. Tässä luvussa kokoamme aluksi tutkimuksen numeeriset löydöt jaettuna tutkimuskysymystemme mukaan toiminta-alueittaiseen opetukseen liittyviin huolenaiheisiin sekä kehittämistarpeisiin. Tämän jälkeen siirrymme tutkimuksen jatkoanalyysin tarkasteluun, jossa löydöt jaetaan kolmeen tasoon: opetussuunnitelmaan, kouluun ja yhteiskuntaan. Viimeisessä luvussa tiivistämme tutkimuksen päälöydöt sekä pohdimme niiden merkittävyyttä ja yhteyksiä aiempiin tutkimuksiin. Lopuksi arvioimme tutkimusta sekä esittelemme jatkotutkimusehdotuksia.

2 TOIMINTA-ALUEITTAINEN OPETUS OSANA VAATIVAA ERITYISTÄ TUKEA

Vaativaan erityiseen tukeen kuuluu myös oppilaiden opetus toiminta-alueittain. Tässä luvussa tarkastelemme toiminta-alueittaisen opetuksen tarkoitusta sekä sitä ohjaavia lakeja. Lisäksi esittelemme opetussuunnitelman määrittämät raamit toiminta-alueittaisen opetuksen toteuttamiselle.

2.1 Toiminta-alueittainen opetus ja sitä ohjaavat lait

Perusopetuslain (1998/628 § 18) mukaan opetus voidaan toteuttaa toiminta-alueittain oppilaan terveydentilasta johtuvista syistä. Opetus toteutetaan toiminta-alueittain, jos oppilaalla on vaikea kehitysvamma tai vakava sairaus (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 51–52). Yksi laajasti maailmalla käytössä oleva määritelmä kehitysvammaisuudelle on AAIDD (*American Association of Intellectual and Developmental Disabilities*). Sen mukaan kehitysvamma on syntymässä tai varhaisessa lapsuudessa todettu, älyllisen toiminnan pulma ja siihen liittyy vaikeus toimia sosiaalisessa ympäristössä. (Parmenter 2011, 309.) Toiminta-alueittainen opetus on mahdollista myös oppilaille, joilla on autismikirjoa tai psyykinen sairaus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 51–52.) Toiminta-alueittain opiskelevilla oppilailla on usein koulutyön rinnalla erilaisia terapioiden ja kuntouttavaa toimintaa (Pirttimaa ym. 2015, 186).

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen valinnasta päätetään erityisen tuen päätöksessä (Perusopetuslaki 1998/628 § 18, Valteri-Opetussuunnitelma 2015, 56). Syitä toiminta-alueittaisen opetuksen valintaan voivat olla vaativat kuntoutukselliset ja hoidolliset tarpeet, vaikea liikuntavamma, aistivammat tai muu fyysinen sairaus, apuvälineillä kommunikointi sekä avun tarve kaikissa päivän toiminnoissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 51–52). Toiminta-alueittaisen opetuksen valinnan syynä ei ole enää pelkästään alkuperäinen ajatus vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksesta, vaan väitetään jopa, että se on sijoitus

kaikille, jotka eivät sovellu muihin ryhmiin (Pirttimaa & Kontu, 2010, 136). Järjestelyyn päädytään, jos oppiaineiden yksilöllistäminen ei riitä (POPS 2014, 71). Toiminta-alueittain opiskelevalla oppilaalla on usein myös pidennetty oppivelvollisuus (Perusopetuslaki 1998/628 § 25). Toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat ovat usein erityisen tuen piirissä jo alakouluun saapuessaan (Pirttimaa ym. 2015, 181).

Toiminta-alueittaisen opetuksen katsotaan kuuluvan niin sanotun vaativan erityisen tuen sateenvarjokäsitteen alle. Vaativan erityisen tuen piiriin kuuluu niiden oppilaiden opetus, jotka tarvitsevat koulunkäyntiinsä erityistä monialaista tukea. (Pesonen ym. 2015, 163; Kontu ym. 2017, 34.) Lait antavat raamit vaativalle erityiselle tuelle (ks. Perusopetuslaki 1998/628, Oppilas- ja opiskelija-huoltolaki 2013/1287, Sosiaalihuoltolaki 2014/1301, Terveystieteidenhuoltolaki 2010/1326, Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 1987/380 ja Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977/519). Erityisen tuen toteuttamisessa on eroja kunnittain ja kouluittain. Suuria eroja on muun muassa opettajien kelpoisuudessa, opetusjärjestelyissä, integraatiossa, erityisen tuen päätöksissä ja moniammatillisessa yhteistyössä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 27.)

Toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita opetetaan muun muassa luokissa, joita nimitetään YPR- (yksilöllisen opetuksen pienryhmä) tai TOI- (toiminta-alueittainen opetus) ryhmiksi (Pirttimaa & Kontu, 2010, 137). Ne voivat sijaita muun opetuksen yhteydessä tai erityiskouluissa (Perusopetuslaki 1998/628 § 17). Opetus pyritään järjestämään mahdollisuuksien mukaan oppilaan lähikoulussa (Opetusministeriö 2009, 86). Toiminta-alueittaisen opetuksen avulla pyritään opettamaan oppilaalle arjessa selviämiseen vaadittavia tietoja ja taitoja. Oppilaan tulevaisuuden tavoitteet ohjaavat opetuksen suunnittelua, mikä johtaa niin sanottujen elämäntaitojen painotukseen ja tarjoaa oppilaalle taitoja ja tietoja pärjätä elämässään mahdollisimman itsenäisesti. (Pirttimaa, Rätty, Kokko & Kontu 2015, 195; Valteri-OPS 2015, 59; POPS 2014, 71.)

2.2 Toiminta-alueet opetussuunnitelmassa

Oppilaille, joilla on syvä tai vaikea kehitysvamma luotiin oma opetussuunnitelma 1987 (EHA2). Tämän opetussuunnitelman tavoitteena oli saada vaikeimmin kehitysvammaiset mukaan perusopetukseen. (Pirttimaa & Kontu, 2010, 135.) EHA2-opetussuunnitelma sisälsi toiminta-alueittaisen opetuksen toiminta-alueet, jotka ovat edelleen uusimmassakin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (ks. POPS 2014). Toiminta-alueiksi valikoitui lapsen kehitysvaiheita 0–3-vuotiaan kehitystasolta, joiden arvioitiin vastaavan syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisen kehitystasoa. (Ikonen 1993, 65; Pirttimaa & Kontu 2010a, 176; Pirttimaa & Kontu 2010b, 136.)

Toiminta-alueita on viisi: motoriset taidot, kieli ja kommunikaatiotaidot, sosiaaliset taidot, kognitiiviset taidot ja päivittäisten toimintojen taidot. *Motoristen taitojen* opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaan kehon hahmotusta sekä vahvistaa kokonais- ja hienomotorisia taitoja. *Kieli ja kommunikaatiotaitojen opetuksen* tavoitteena on vuorovaikutuksen luominen sekä kommunikoinnin tuottaminen ja ymmärtäminen. Opetuksen tulee kehittää muun muassa käsite- ja sanavarastoa sekä kirjainten ja sanojen tunnistamista. *Sosiaalisten taitojen* osalta tavoitteena on osallisuus ja yhteistyötaidot. Osana sosiaalisten taitojen toiminta-alueetta on vuorovaikutus, itsesäätely- sekä tunnetaidot. *Kognitiivisten taitojen* opetuksen tavoitteena on opettaa oppilasta hahmottamaan ympäröivää todellisuutta aistiensa avulla. Opetuksessa tuetaan oppimisen, ajattelun ja muistamisen prosesseja sekä niiden kehittymistä. *Päivittäisten toimintojen taitojen* oppimisen tavoite on tukea oppilaan omatoimisuutta ja itsenäistymistä. (POPS 2014, 71–72; Valteri-Opetussuunnitelma palapelimalli 2017.)

Tavoitteisiin voidaan sisällyttää myös joidenkin oppiaineiden sisältöjä oppilaan vahvuuksien mukaan. Toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan lukujärjestys voidaan siten kirjoittaa ainakin osittain oppiaineittain, vaikka tavoitteet toteutettaisiin toiminta-alueittain. Esimerkiksi liikuntatunnilla harjoitellaan motorisia taitoja ja kotitalouden tunnilla päivittäisiä taitoja. (Pirttimaa & Kontu, 2010, 139; Pirttimaa ym. 2015, 188.) Opetuksessa hyödynnetään usein myös vuoden-

aikoja sekä juhlapäiviä (Pirttimaa & Kontu 2010a, 177). Opetuksessa voidaan korostaa esimerkiksi tunnetaitojen ja vuorovaikutustaitojen osa-alueita. Oppilaat ovat usein taidoiltaan monenlaisia ja siksi toiminta-alueiden painottaminen voi olla hyödyllistä. (Pirttimaa ym. 2015, 188.) Tavoitteet tulee asettaa vahvistamaan oppilaiden elämän osa-alueita sekä vahvuuksia ja tuen tarpeita (Valteri-OPS 2015, 58). Toiminta-alueittaisella opetuksella pyritään siirtämään opetus käytännötilanteisiin, perinteisen luokkaopetuksen sijaan (Pirttimaa & Kontu 2010a, 178).

Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden arviointi tehdään sanallisesti kaikilla luokka-asteilla. Edistymistä seurataan HOJKSiin (henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan) määriteltyjen tavoitteiden pohjalta. (Valteri-OPS 2015, 48; 56.) HOJKS on laadittava jokaiselle erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle (Perusopetuslaki 1998/628 § 17). Opetettavat aiheet valikoidaan sen mukaan, mitä aiheita oppilas ei vielä hallitse (Pirttimaa & Kontu 2010b, 136). Opetusta on viikkotasolla toiminta-alueittain opiskelevalla oppilaalla yleensä saman verran, kuin muilla samaa luokka-astetta käyvillä oppilailakin (Pirttimaa & Kontu 2010b, 137; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 33).

3 KOULUN KEHITTÄMISEN PERIAATTEET

Tässä luvussa pureudumme siihen, miten koulu voi uudistua sekä siihen, miten vaativaa erityistä tukea on kehitetty Suomessa. Lisäksi tarkastelemme aiemmassa tutkimuksessa esiteltyjä toiminta-alueittaiseen liittyviä huolia ja uudistamistarpeita.

3.1 Koulureformit

Koulun suunnitelmallista ja laillisin keinoin tapahtuvaa uudistusta kutsutaan reformiksi (Ahtiainen ym. 2012). Viittaamme koulureformiin myöhemmin tutkielmassamme käsitteillä koulu-uudistus, muutos ja kehittäminen. Koulureformin

tavoitteena on muuttaa koulujärjestelmää sekä koulutuksen sisältöä ja laatua positiivisesti (Salminen 1999, 221). Reformi ei ole koskaan yksinkertainen prosessi, vaan se vie paljon aikaa ja siihen vaikuttavat useat eri tekijät (Fullan 2016, 16). Uudistukset tapahtuvat yleensä talouden kasvuvaiheissa, koska niihin tarvitaan paljon resursseja (Salminen 1999, 220). Fullanin (2016) mukaan koulun uudistuminen tapahtuu sosiaalipoliittisessa prosessissa. Koulu-uudistuksia on perusteltu aikojen saatossa erilaisilla yhteiskunnallisesti merkittävillä tavoitteilla, kuten kansainvälisyydellä, demokratialla ja tasa-arvolla (Salminen 1999, 221). Koulun tuleekin vastata yhteiskunnassa tapahtuvaan muutokseen (Rönty & Rönty 2012, 66).

Muutos voi toteutua käytännössä monella eri tasolla, esimerkiksi opettajan, koulun tai kunnan tasolla (Fullan 1982, 30). Kuntatasolla opetustoimenjohtaja ja koulutasolla rehtori pystyvät vaikuttamaan uudistusten toteutumiseen, sillä heillä on usein päätäntävalta opetuksen järjestämisestä, resursseista ja säästökohteista (Pulkkinen 2020, 100). Muutoksen kolmeksi tasoksi esitetään myös koulun, kunnan ja valtion tasot. Muutoksen toteutumiseen vaaditaan, että jokainen taso keskittyy oman toimintansa vahvistamiseen, mutta samalla pitää myös yhteyden muiden tasojen toimijoiden välillä. (Fullan 2009, 4–5.) Yksilöiden tulee siis ajatella yhteisön etua pelkän oman etunsa sijaan. Tämä tulee tapahtua kaikilla edellä mainituilla tasoilla. (Fullan 2016, 52.)

Kouluympäristöön liittyvät tekijät, kuten käytössä olevat resurssit vaikuttavat siihen, muuttavatko uudistukset käytäntöjä todella, vai jääkö muutos pinta-asiaksi (Pulkkinen 2020, 100–101). Fullanin (1982, 30) mukaan muutoksen onnistumiseen vaaditaan vähintään sitä, että uudet materiaalit ovat saavutettavissa, uudet opetusmenetelmät voidaan ottaa käyttöön ja mahdolliset vastakkaiset asenteet uudistusta kohtaan ovat muutettavissa. Lisäresurssien sijaan myös resurssien uudelleen kohdentaminen saattaa olla avain uudistuksen onnistumiseen (Pulkkinen 2020, 101).

Onnistuneeseen muutokseen vaaditaan ammatillisen osaamisen kehittämistä niin kouluyhteisössä kuin yksittäisten opettajienkin osalta (Fullan 2016,

45). Pulkkinen (2020, 101–102) mukaan koulun muutostyössä tulisi ottaa huomioon muun muassa opettajien valmiudet toteuttaa uudistusta. Opettajilta vaaditaan sitoutuneisuutta muutokseen (Pesonen ym. 2015, 173; Fullan 2016, 46). Koulun tai kunnan sivistystoimen tulee siis johtaa muutosta niin, että se vahvistaa opettajien motivaatiota sekä sitoutumista kehittämistyöhön (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 51; Pulkkinen 2020, 101–102). Uudistusten ja kehittämisen toteutuminen koulussa vaativat pitkäjänteisyyttä ja koulun henkilökunnan sekä johdon yhteistyötä (Pesonen ym. 2015, 173). Myös kodin ja koulun välinen vahva yhteistyö tukee koulun uudistumista (Fullan 2016, 45).

Muutos ei onnistu tai onnistuessaan jää vain lyhytaikaiseksi, jos toimintaympäristö ei tue muutosta tai sen tavoitteet ovat ristiriitaiset (Fullan 2016, 16). Esimerkiksi luokkatasolla ei onnistuta luomaan muutoksia, mikäli koulutason tavoitteet ovat luokan kanssa ristiriidassa. Lisäksi muutoksen toteutuminen on epätodennäköistä, jos opetustoimen työntekijät eivät koe muutosta tarpeelliseksi ja sitä kautta ovat heikosti motivoituneita muuttamaan käytäntöjä (Pulkkinen 2020, 99). Koulujen vastaanotto muutosta kohtaan riippuu siitä, kokevatko koulun henkilökunnan jäsenet muutoksen koskevan heidän haasteitaan, vai onko muutosehdotus vain opetustoimen antama käsky (Oja 2012, 26). Muutoksen epäonnistumiseen voivat vaikuttaa myös resurssien, hallinnon tuen sekä ammatillisen kehittymisen puute (Fullan 2016, 82–83).

Koulu-uudistuksien tavoitteet yleensä muokataan paikallisiin olosuhteisiin sopiviksi, eivätkä ne silloin välttämättä toteudu virallisten asiakirjojen mukaisesti (Pulkkinen 2020, 99). Muutos ei tapahdu vain sillä, että kirjoitetaan kunnalliset opetussuunnitelmat uusiksi, vaan kentällä toimivien henkilöiden tulee kokemuksen kautta löytää toimivat tavat saattaa muutos käytäntöön soveltuvaksi (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 16; Oja 2012, 28). Muutosta tehtäessä on otettava huomioon, että se ei jää vain hallinnolliselle tasolle, vaan sen on mahdollista siirtyä käytäntöön (Jahnukainen & Korhonen 2003, 173). Muutos uhkaa jäädä hallinnon tasolle, jos muutoksen suunnittelijoiden oletukset ovat epärealistisia (Fullan 2016, 82–83).

Koulun muuttuminen vaatii paljon aikaa ja sitä voidaan arvioida vasta useiden vuosien tai jopa vuosikymmenten päästä (Pesonen ym. 2015, 174; Pulkkinen 2020, 101). Koulua uudistaessa tulee muistaa, ettei merkittävien ongelmien ratkaisu ole koskaan yksinkertaista (Fullan 2016, 46). Koulureformi on käsitteenä niin laaja, että sen toteutumiseen vaaditaan kaikkien toimijoiden sitoutunutta osallistumista (Oja 2012, 28). Rakenteellisten seikkojen lisäksi olisi tärkeää keskittää huomio siihen, millaiset vaikutukset uudistuksilla on oppilaiden opetukseen ja tukeen sekä kouluympäristön turvallisuuteen (Fullan 2016, 45; Pulkkinen 2020, 102). Muutosta ei tule tehdä muutoksen vuoksi vaan siinä tulee aina keskittyä oppilaiden tarpeisiin ja onnistumisiin (Fullan 2016, 82).

3.2 Toiminta-alueittaisen opetuksen kehittyminen Suomessa

Sata vuotta sitten astui voimaan laki oppivelvollisuudesta (1921/101), tällöin opetuksesta vapautettiin kuitenkin oppilaat, joilla oli jokin kehitysvamma (Pirttimaa ym. 2015, 179). 1970-luvulla aloitettiin kehitysvammaisten lasten ja nuorten opetussuunnitelmien kehittämistyö, sillä heidän opetuksensa oli suunnitella siirtää sosiaalishallinnon piiristä kouluhallinnon valvontaan (Ikonen 1993, 63). Tämä paransi kaikkien lasten oikeuksia opetuksen saamiseen (Pirttimaa ym. 2015, 180). Lakimuutosten uudistuksilla erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden paikka yhteiskunnan koulujärjestelmissä muuttui näin tasa-arvoisemmaksi (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 19). Kuitenkin syvästi tai vaikeasti kehitysvammaiset lapset otettiin peruskoulun oppilaksi vasta vuonna 1997. Tätä ennen heidän opetuksensa oli järjestetty erityishuoltona. (Opetusministeriö 2009, 21; Pirttimaa & Kontu, 2010, 136; Pirttimaa ym. 2015, 179; Peruskoululaki 1983/476.) Viittaamme vaikeimmin vammaisilla ja toiminta-alueittain opiskelevilla oppilaille niihin oppilaisiin, jotka pääsivät perusopetuksen kouluihin vuonna 1997.

Peruskoululakiin tehtiin muutos, jonka mukaan myös lapsille, joilla on syvä tai vaikea kehitysvamma, on järjestettävä perusopetusta elokuusta 1997 alkaen. Tällä lakimuutoksella kumottiin aiempi 1983 annettu säädös, jonka mukaan vamma tai tunne-elämän häiriö olivat syitä vapauttaa lapsi perusopetuksesta.

(Laki peruskoululain muuttamisesta 1996/1368.) Kun kehitysvammaisten oppilaiden opetus kuului kehitysvammaisten erityishuoltolain (1977/519) alaisuuteen, sitä kutsuttiin harjaantumisopetukseksi. Tällöin opetusta pidettiin enemmän hoidollisena, kuin pedagogisena toimintana. (Opetusministeriö 2009, 20.)

Vuonna 1979 otettiin käyttöön ensimmäinen kehitysvammaisille oppilaille suunnattu opetussuunnitelma, joka oli nimeltään harjaantumiskoulun opetussuunnitelma (HOPS) (Ikonen 1995, 11). Vuonna 1986 julkaistiin toinen valtakunnallinen harjaantumiskoulun opetussuunnitelma (EHA1), joka korosti entisestään oppiaineita. (Ikonen 1993, 63–64.) Oppiaineet korostuivat, koska kouluhallitus ei hyväksynyt oppiainejaosta luopumista (Ikonen 1995, 18).

Harjaantumiskoulun opetussuunnitelmaa (EHA1) tutkittaessa havaittiin, että vaikeimmin kehitysvammaisille koululaisille opetussuunnitelma ei toiminut ja he saavuttivat vain murto-osan sen tavoitteista. Tähän saattoi johtaa se, että opetussuunnitelma korosti liikaa akateemisia taitoja. (Ikonen 1993, 63–65.) EHA1-opetussuunnitelma jätettiin voimaan lievemmin kehitysvammaisten oppilaiden opetukseen ja vaikeimmin kehitysvammaisille oppilaille alettiin muodostaa omaa Harjaantumiskoulun opetussuunnitelmaa (EHA2) (Opetusministeriö 2009, 20). Sitä alettiin valmistella, jotta silloiset alle tuhat vaikeimmin vammaista oppilasta voisivat opiskella tasa-arvoisemmin (Pirttimaa ym. 2015, 180).

Kehitysvammaliitto muodosti vuonna 1982 työryhmän, jossa laadittiin oma opetussuunnitelma vaikeimmin kehitysvammaisille lapsille ja nuorille (Ikonen 1993, 65). EHA2-opetussuunnitelma valmistui Jyväskylän yliopiston, erityishuoltopiirien sekä vammaisjärjestöjen yhteistyönä (Pirttimaa ym. 2015, 180). Syyslukukauden 1988 alussa se otettiin käyttöön (Ikonen 1993, 65). EHA2-opetussuunnitelmaa valmistellessa myös toiminta-alueittain opettavia opettajia alettiin kouluttaa Jyväskylän yliopistossa (Pirttimaa ym. 2015, 180; Opetusministeriö 2009, 107).

EHA2-opetussuunnitelman perustana oli amerikkalaisen varhaiskasvatusohjelman Portage-Guiden (suomeksi Portaati-varhaiskasvatusohjelma; Bluma, Tiilikka & Hautamäki 1989) toiminta-alueet pilkottuna tavoitelauseiksi (Ikonen

1993, 65). Nämä tavoitelauseet ylettyivät 0–3-vuotiaan lapsen tasolle normaalikehityksessä (Pirttimaa & Kontu 2010a, 176; Pirttimaa & Kontu 2010b, 136). Portaatiohjelman jaottelu viidestä kehityksen portaasta (sosiaalinen, kielellinen, kognitiivinen, motorinen ja omatoimisuuden kehittyminen) jäi opetussuunnitelman pohjaksi. Lisäksi opetussuunnitelman pohjana käytettiin Piaget'n lapsen kehityksen teorian normaalia kehitysjärjestystä ja siitä erityisesti sensomotorista kautta (0–2 vuotta). (Ikonen 1993, 65.)

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista astui voimaan Suomessa vuonna 1991, mikä vaikutti laajasti vammaisten oppilaiden opetuksen kehittämistyöhön ja asenteisiin kehittämistyötä kohtaan (Opetusministeriö 2009, 22). Lapsen oikeuksien yleissopimuksen (60/1991) mukaan kaikilla on oikeus koulunkäyntiin vammaisuudesta huolimatta. Maailmalla on tehty monia julistuksia vammaisten oppilaiden oikeuksista, kuten Unescon Salamancan julistus (*Salamanca Statement and Framework* 1994). Julistusten ja sopimusten pääperiaatteena on, että jokainen oppija on merkityksellinen ja jokaisella oppijalla on oikeus saada tarvitsemansa tuki oppimiseen omien kykyjensä puitteissa. (Opetusministeriö 2009, 22.) Lisäksi niiden tarkoituksena on tuoda esille inkluusioajattelua (Pirttimaa ym. 2015, 181).

Nykyisen perusopetuslain (1998/628) astuttua voimaan tuli jokaiselle oppilaalle kirjata henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Tällä pyrittiin lieventämään yleisopetuksen ja erityisopetuksen rajaa muokkaamalla opetusta yksilön tarpeita vastaavaksi, jotta oppilaat pystyisivät opiskelemaan yleisopetuksen kouluissa. (Opetusministeriö 2009, 21.) Vaikka vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetus on kehittynyt hitaasti (Pirttimaa ym. 2015, 196) on vaativan erityisen tuen asemaa koulumaailmassa pyritty vahvistamaan erilaisin hankkein, kuten Erityisopetuksen strategia (2007) ja Vaativan erityisen tuen kehittämishanke VETURI (2011–2015) (Opetusministeriö 2007; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Lisäksi vaativan erityisen tuen opettajille on luotu verkosto osaamisen jakamiseen ja toistensa tukemiseen (VIP-verkosto; vip-verkosto.fi).

3.3 Toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämistarpeet

Toiminta-alueittaisen opetuksen kehittäminen ja toteuttaminen edellyttävät toimia niin valtakunnallisella, kunnallisella kuin koulujenkin tasolla (ks. Fullan 2009, 4–5). Koulun oppilashuollon tasolla vaativan erityisen tuen toteutuminen vaatii järjestelmällisyyttä, dialogisuutta, yksilöllistä kohtaamista sekä moniammatillisuutta (Pesonen & Äikäs 2020). Opettajat ovat asiantuntijoita koulun kehittämisessä (Hautamäki 2013, 12). Opettajien huolia ja kehittämis ehdotuksia on kartoitettu muun muassa vuoden 2007 Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007) ja vuosina 2011–2015 toteutetussa VETURI-hankkeessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Näissä hankkeissa esiin nostettuja kehittämis ehdotuksia ovat muun muassa täydennys- ja yliopistokoulutuksen lisääminen vaikeimmin vammaisten oppilaiden opettajille sekä integraatioajattelun soveltaminen ja tietoisuuden lisääminen koulun sisällä. Lisäksi oppilaiden jatko-opinnot ja niihin valmistaminen, yhteistyön kehittäminen eri tahojen kanssa sekä tasavertaisten oppimateriaalien saatavuuden varmistaminen kaikille ovat kehittämisen kohteita.

Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (4/2016) sitouttaa jäsenvaltionsa kouluttamaan vammaisten oppilaiden kanssa toimivan henkilökunnan asianmukaisesti. Myös opettajia tulee siis kouluttaa vammaisten oppilaiden opetukseen. VETURI-hankeen (2011–2015) selvityksen mukaan erityisopettajia valmistuu vuosittain liian vähän kysyntään nähden. Lisäksi erityisopettajakoulutuksessa ei ole huomioitu riittävästi vaativan erityisen tuen oppilaiden opetusta. Eniten muodollisesti epäpäteviä opettajia on ryhmissä, joissa opiskelee vaikeimmin kehitysvammaisia ja autismikirjon oppilaita. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 36.) Jo vuonna 2007 Erityisopetuksen strategiassa mainittiin, että erityisopettajien täydennyskoulutusta tulisi lisätä ja opettajakelpoisuuksia tarkentaa (Opetusministeriö 2007, 16–17). Opettajien täydennyskoulutus olisi tarpeellista varsinkin oppilaan psyykkisen oireilun ja haastavan käyttäytymisen tukemiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 37).

Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden integraatio toteutuu lähinnä koulujen yhteisissä tapahtumissa ja juhlissa, vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kehoitetaan kirjaamaan oppilaskohtainen integraatio-suunnitelma (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 35). Integraatio jakaa opettajien mielipiteitä puolesta ja vastaan (Pesonen ym. 2015, 169). Arkikielessä erityisopetuksen luokkia jaotellaan monilla eri nimillä, kuten vaikeavammaisten opetus, dysfasiaopetus sekä kuulo- tai näkövammaisten opetus. Virallisissa asiakirjoissa jaottelu ei kuitenkaan näy, vaan puhutaan yleisesti yksilöllistetyistä opetuksesta. (Takala 2010, 49.) Suomessa on kuitenkin siirrytty täysin segregoidusta koulusta kohti inklusiivisempaa koulua (Pirttimaa ym. 2015, 196). Jatko-opinnot järjestetään kuitenkin yleensä erityisoppilaitoksissa, jotta vaikeimmin vammaisille oppilaille voitaisiin varmistaa tarvittava tuki ja sen mahdollistavat opetustilat. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 13).

Tietoisuuden lisäämiseksi on esitetty, että kaikkien opettajien opintoihin tulisi pääaineesta riippumatta sisällyttää perustietoja erityispedagogiikasta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 36). Tietoisuutta vammaisten henkilöiden oikeuksista tulisi lisätä ja samalla vaikuttaa asenneilmapiiriin yhteiskunnassa. Tämä koskee niin koulun aikuisia kuin oppilaitakin. (Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus 8/2016.)

Huomiota tulisi kiinnittää myös tukitoimien varhaiseen aloittamiseen sekä toisaalta peruskoulun ja jatko-opintojen nivelvaiheeseen (Opetusministeriö 2007, 16–17; POPS 2014, 11). Vaikeimmin vammaisen oppilaan nivelvaiheen toteuttaminen peruskoulusta jatko-opintoihin vaatii moniammatillista yhteistyötä, jotta opiskelijan tuentarpeet kyetään huomioimaan tarvittavalla tavalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 20). Peruskoulussa oppilaanohjaus on jokaisen oppilaan oikeus (Perusopetuslaki 1998/628 § 11; Pesonen ym. 2015, 175).

Yhteistyön vahvistaminen ja lisääminen koulu yhteisön sisällä nähdään tärkeäksi opetuksen kehittämisen kannalta (Fullan 2009, 4–5). Jotta yhteistyö ja toimiviksi koettujen käytänteiden jakaminen voisi toteutua, työaikaan olisi tehtävä tämän sallivia muutoksia (Pesonen ym. 2015, 174). Lisäksi kodin ja koulun välistä

sekä vapaa-ajan toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä tulisi lisätä (Opetusministeriö 2007, 16–17).

Vaativan erityisen tuen oppilaiden, kuten toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden, saatavilla olevan teknologian käytettävyys vaihtelee koulujen ja opettajien välillä, vaikka kaikilla tulisi olla tasavertainen mahdollisuus sen hyödyntämiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 36). Uusimman teknologian ja oppimateriaalin tuottaminen sekä oppimisympäristöjen monipuolistaminen nähtiin kehittämiskohteena myös Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007, 16–17).

Oppilaan yksilöllinen opetus ja ohjaus antavat jokaiselle lapselle mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä omalla tavallaan (Opetusministeriö 2007, 16–17; POPS 2014, 12). VETURI-hankkeen kartoituksen mukaan kehitysvammaisten oppilaiden opetusta ohjaa oppilaan tarpeet sekä opettajien henkilökohtainen erityisosaaminen eikä niinkään opetussuunnitelma (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 35). Opettajia huolestuttaa, että erityisluokkia vähennetään kunnan säästötoimenpiteenä (Pesonen ym. 2015, 170), mikä voisi vaarantaa oppilaan tuen tarpeeseen vastaamista. Oppilaan tarpeiden huomioiminen on erityisen tärkeää, jottei häntä asetettaisi sivullisen rooliin, eikä hän syrjäytyisi koulussa ja myöhemmin yhteiskunnassa (Opetusministeriö 2009, 65).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämistarpeita. Suomalaisen koulun kehittämiseen kuuluu vahvasti opettajien mielipiteiden huomioiminen (Hautamäki 2013, 12), siksi myös tässä tutkimuksessa käsitellään opettajien kokemuksia. Tutkimuksemme on kehittämisorientoitunut, sillä sen tarkoituksena on välittää tietoa toiminta-alueittaisen opetuksen kehittäjille (ks. Holmila 2005). Pyrkimyksemme on vaikuttaa yhteiskunnallisesti lisäämällä ymmärrystä toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämisestä ja siihen liittyvistä huolenaiheista.

Hypoteesina tutkimuksessamme on, että toiminta-alueittainen opetus kaipaa kehittämistä, sillä sen opetussuunnitelma on pysynyt niin pitkään ennallaan. Voidaan myös Erityisopetuksen strategian ja VETURI-hankkeen kartoituksen perusteella olettaa, että toiminta-alueittaisesta opetuksesta ilmenee huolia (ks. Opetusministeriö 2007; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Huolilla ja kehittämis ehdotuksilla on usein yhtäläisyyksiä. Kun jostain asiasta on huoli, halutaan sitä myös kehittää. Tämän vuoksi tutkimuksessamme on huomioitu sekä huolet että suorat kehittämis ehdotukset.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mikä toiminta-alueittain opettavia opettajia huolestuttaa oppilaisiinsa tai työhönsä liittyen?
2. Millä tavoin opettajat kehittäisivät toiminta-alueittaista opetusta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimus toteutettiin osana Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen Inklusiivisuus ja Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma (InTo) -hanketta. Hankkeen tutkimustehtävänä on analysoida toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman käyttöä ja oikeutusta sekä kartoittaa inklusion toteutumista toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden arjessa. Hankkeen tavoitteena on selvittää toiminta-alueittaisen opetuksen tämänhetkistä tilannetta ja kehittää sen pedagogisia toimintamalleja. (ks. LIITE 1.) Tämä tutkimus keskittyy toiminta-alueittaisen opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämistarpeisiin.

Toiminta-alueittaista opetusta ei ole kehitetty perusopetuksen opetussuunnitelman mukana, vaan se on pysynyt alkuperäisessä muodossaan jo 35-vuotta (ks. POPS 2014, 71). Koska toiminta-alueittainen opetus koskee vain pientä osaa perusopetuksen oppilaista voi olla, että se on siksi jäänyt muun erityisopetuksen kehittämisen varjoon (Kontu ym. 2009, 75). Onkin perusteltua tutkia opettajien kokemuksia toiminta-alueittaisesta opetuksesta, jotta saataisiin tietoa sen kehittämistarpeista.

5.2 Tutkittavat ja tutkimusaineiston keruu

Saimme haastattelut käyttöömmme valmiiksi litteroituina. Haastatteluiden kesto oli vaihdellut 20 minuutin ja 90 minuutin välillä. Litteroitua aineistoa on kaiken kaikkiaan 2036 liuskaa (riviväli 1,5, fonttikoko 12). Haastatteluihin oli tavoitettu lähes kaikki Suomessa toiminta-alueittain opettavat opettajat (N=88). Arvio perustuu Kontun ja Pirttimaan (2010a) sekä Jahnukaisen ja Korhosen (2003) päätelmiin toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa käyttävien opettajien määrästä. Tosin oppilaiden luokittelun vähenemisen myötä ryhmäjaot eivät ole enää niin yksiselitteisiä kuin aiemmin. Syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisia opettavien

opettajien määrän tilastoiminen on lopetettu ja siksi tällä hetkellä toiminta-alueittain opettavien opettajien määrää on haastavaa arvioida. (Pirttimaa ym. 2015, 183.)

Tutkimuksen aineisto oli hankittu haastattelemalla toiminta-alueittain opettavia opettajia ympäri Suomen vuosina 2018–2020. Haastattelut oli toteutettu yksilöhaastatteluina kasvotusten ja haastattelijoina toimi kymmenen eri tutkijaa. Aineisto oli kerätty puolistrukturoidulla haastattelulla. Strukturoitu osuus haastattelussa oli taustatietojen selvitys, jossa hankittiin tietoa esimerkiksi opettajien työkokemusvuosista ja koulutuksesta sekä oppilaiden opetuksen järjestämisen tavasta. Haastateltavilla oli kokemusta toiminta-alueittaisesta opetuksesta alle vuodesta aina 32 vuoteen, keskimäärin yhdeksän vuotta. Osalla oli alempi korkeakoulututkinto ja erilliset erityisopettajaopinnot. Alemman korkeakoulun tutkintoja olivat muun muassa fysioterapeutti, sosionomi tai sairaanhoitaja. Osalla haastateltavista taas oli ylempi korkeakoulututkinto. Lisäksi haastateltavat kertoivat käyneensä sellaisia koulutuksia, joita ei nykypäivänä enää ole, kuten harjaantumiskoulun opettaja, kehitysvammahoitaja sekä vajaamielishoitaja. Osalla opettajista oli luokassaan pelkkiä toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita ja osalla opettajista oli luokassaan lisäksi oppiainejakoisesti opiskelevia oppilaita.

Haastatteluissa oli käytetty valmista kysymysten listaa, mutta kysymysten järjestys saattoi vaihdella haastateltavan vastausten mukaan. Haastattelun luonne oli keskusteleva, joten kysymyksiä saatettiin esittää myös valmiin kysymyslistan ulkopuolelta. Tämä antoi haastateltaville tilaa perustella ja kertoa vapaasti kokemistaan asenteista ja arvostuksista (vrt. Metsämuuronen 2011, 247). Valmiilla kysymyslistalla voitiin varmistaa, etteivät haastattelut poikenneet liikaa toisistaan ja että haastatteluissa tulee esille hankkeen kannalta oleelliset kysymykset (vrt. Patton 2015, 440).

5.3 Aineiston analyysi

Käytimme aineistoa tutkimukseen soveltuvien osien. Tällaisia osia olivat huolenaiheita ja kehityskohtia käsittelevät kysymykset, kuten ”Mikä asia sinua huolestuttaa, kun opetat oppilaitasi?” ja ”Jos sinulla olisi kaikki maailman voimat, rahat ja apu, miten uudistaisit toiminta-alueittaista opetusta ja miksi?”. Koko aineistosta rajaamamme osio on litteroituna 369 liuskaa (riviväli 1,5, fonttikoko 12). Tutkimuksen löydöt-osiossa käytämme haastateltavista tunnistekoodeja, esimerkiksi H1 (=haastateltava 1). Analysoimme aineiston laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Päädyimme sisällönanalyysiin, sillä halusimme jäsentää ja sitä kautta ymmärtää opettajien kokemuksia toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämisestä (vrt. Patton 2015). Analyysin vaiheissa hyödynsimme lukeneisuuttamme, jolloin pystyimme käyttämään luokittelussa apuna aiempaa tutkimusta.

Luokittelimme aineiston kolmessa eri vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa erottelimme värikoodein huolenaiheita ja kehittämistarpeita kuvaavat maininnat. Näin muodostimme kaksi pääluokkaa, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiämme. Toisessa vaiheessa ryhmittelimme ensin huolenaiheet ja sitten kehittämistarpeet samaa aihetta käsitteleviin luokkiin. Molempiin pääluokkiin tuli tällöin kahdeksan alaluokkaa. Toiminta-alueittaista opetusta koskevia huolenaiheita kuvaavia luokkia ovat tulevaisuus, asenteet, yhteistyö, turvallisuus, opetussuunnitelma, resurssit, koulutus ja ryhmien muodostaminen. Toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämistarpeita kuvaavia luokkia ovat opetussuunnitelma, jatko-opinnot, henkilökunnan koulutus, yhteistyö, henkilökuntaresurssi, oppimisympäristöt, yhteiskunnallinen asema sekä ryhmien muodostaminen.

Kolmannessa vaiheessa tarkastelimme huolenaiheiden ja kehittämistarpeiden yhteneväisyyksiä. Luokitteluistamme löytyy samankaltaisuuksia pääluokkien välillä, kuten maininnat opetussuunnitelmasta, koulutuksesta ja yhteistyöstä. Havaittuamme yhteneväisyydet siirryimme jatkoanalyysiin, jossa analysoimme vastauksia opetussuunnitelman, koulun ja yhteiskunnan tasoilla. Päädyimme tähän jakoon, sillä koulureformin kolme tasoa ovat Fullanin (2009, 4-5) mukaan koulun, kunnan ja valtion tasot. Tässä tutkimuksessa edellä mainitulla kuntatasolla tarkoitetaan opetussuunnitelmaa, sillä se ohjaa paikallisesti koulun

toimintaa. Opetussuunnitelma nähdään siis merkittävänä tekijänä koulun kehittämistyössä. Analysoimme huolenaiheiden ja kehittämissuositusten yhtäläisyyksiä jokaisella tasolla.

5.4 Eettiset ratkaisut

Saimme aineiston käyttöömme, kun olimme allekirjoittaneet aineiston käyttösovimuksen, jossa vakuutamme käyttävämme aineistoa eettisesti. Aineisto on käytössämme vain tässä pro gradu -työssä. Aineisto luovutettiin sähköpostin turvasähköpostilla ja säilytämme aineistoa Jyväskylän yliopiston VPN-yhteyden kautta salatussa kansiossa. Aineisto on molempien tutkijoiden verkkoasemalla ja sinne on pääsy vain tutkijoilla. Tutkimuksemme on aineiston haltijoiden luettavissa ja julkaistavissa sen valmistuttua. Hävitämme aineiston analyysia varten luodun taulukon sekä haastatteluiden litteraatit, kun emme tarvitse niitä enää pro gradu työssämme.

Haastattelulupa oli kysytty koulun tai koulutoimen johdolta, mutta haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista (ks. Mäkelä 2005). Osa kouluista tai kunnista jätti päätöksen tutkimukseen osallistumisesta kokonaan haastateltavalle. Tutkimukseen osallistuneet olivat allekirjoittaneet suostumuslomakkeen ennen haastattelua, jolloin he olivat tietoisia hankkeen tarkoituksesta (ks. LIITE 2).

Saimme aineiston valmiiksi litteroituna, joten emme ole tavanneet haastateltavia. Haastatteluiden äänitteet oli tuhottu litteroinnin jälkeen, jolloin käytössämme on vain litteroidut haastattelutekstit. Litteraateista oli poistettu tunnistettavat henkilötiedot, kuten haastateltavien asuinkunnat. Näin ollen tunnistetiedot eivät ole olleet hallussamme missään tutkimuksen teon vaiheessa. Aineistosamme puhutaan myös oppilaista, joilla on hyvin harvinaisia liitännäissairauksia. Anonymiteetin säilyttämiseksi nämä tiedot oli jätetty litteroidusta aineistosta pois. Tämän tutkimuksen löydöt-osiossa käytämme haastateltavista pseudonyymejä (H1=haastateltava 1), jolloin heitä ei voida tunnistaa.

Sovimme ennen aineiston käsittelyä, mitkä kysymykset valitsemme tutkimuksemme aineistoksi. Lisäksi pyrimme varmistamaan aineiston rajauksemme yhdenmukaisuuden rajaamalla muutamia samoja satunnaisesti valittuja haastatteluita. Tällä varmistimme, että molemmat tutkijat huomioivat aineistosta samoja asioita.

Tutkimuksen siirrettävyyteen vaikuttaa muun muassa tutkittavien määrä. Jo neljä haastateltavaa voivat tuottaa tarkkaa ja jopa yleistettävää tietoa aiheesta, jos he ovat alan asiantuntijoita. (Guest, Bunce ja Johnson 2006, 74.) Näin ollen tutkimuksemme voi tuottaa varsin siirrettävää tietoa toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämistarpeista, sillä haastatellut opettajat (N=88) ovat alansa asiantuntijoita. Toisaalta laaja aineisto saattaa tuottaa niin paljon tietoa, että sen kokonaisvaltainen raportointi saattaa olla ongelmallista. Tämä vaikuttaa siihen, että tutkijoiden on rajattava raportoitavaa tietoa. Pyrimme esittämään tutkimuksen löydöt kuitenkin mahdollisimman laajasti. Tätä tuemme käyttämällä sitaatteja aineistosta, jolloin lukijan on mahdollista saada kuva käsittelemästämme aineistosta. Kuitenkin sitaatitkin ovat aina tutkijoiden valitsemia, jolloin niihin kytkeytyy tutkijoiden tulkinnat. (ks. Braun & Clarke 2006, 95.)

6 LÖYDÖT

Aloitimme analyysin muodostamalla toiminta-alueittain opettavien opettajien vastauksista kaksi pääluokkaa, jotka ovat toiminta-alueittaista opetusta koskevat huolenaiheet ja kehittämistarpeet. Tämän jälkeen muodostimme huolenaiheista sekä kehittämistarpeista molemmista kahdeksan alaluokkaa. Alaluokkien lukumäärät jäsenyivät aineistosta havaitsemiemme teemojen perusteella. Esittelemme ensin numeeriset havaintomme ja jatkamme löytöjen tarkastelua opetus-suunnitelman, koulun ja yhteiskunnan tasoilla.

6.1 Opettajien maininnat toiminta-alueittaiseen opetukseen liittyvistä huolenaiheista ja kehittämistarpeista

Huolenaiheita ovat asenteet, turvallisuus, tulevaisuus, opetussuunnitelma, resurssit, ryhmien muodostaminen, yhteistyö ja koulutus. Kehittämistarpeita puolestaan ovat oppimisympäristö, opetussuunnitelma, ryhmien muodostaminen, henkilökunnan koulutus, yhteistyö, henkilökuntaresurssi, yhteiskunnallinen asema sekä jatko-opinnot.

Eniten huolenaiheista mainintoja esiintyy *asenteisiin* (44) liittyen. Tällaisia huolenaiheita ovat muun muassa muiden oppilaiden, vanhempien, koulun henkilökunnan sekä päättäjien ennakkoluulot toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita sekä heidän opetustaan kohtaan. Toiseksi eniten mainitaan *turvallisuuteen* (39) liittyviä huolenaiheita. Opettajia huolestuttaa muun muassa koulun henkilökunnan sekä oppilaan itsensä psyykkinen ja fyysinen turvallisuus. Kolmanneksi eniten opettajat mainitsevat huolenaiheekseen oppilaiden *tulevaisuuden* (37). Opettajia huolestuttaa oppilaiden tulevaisuudessa muun muassa jatko-opinnot, työllistyminen ja yhteiskunnan ulkopuolelle ajautuminen. Neljänneksi eniten mainintoja on *opetussuunnitelmasta* (33). Opettajia huolestuttaa opetussuunnitelmassa sen suurpiirteisyys ja tulkinnanvaraisuus. Lisäksi huolenaiheiksi mainitaan *resurssit* (22), *ryhmien muodostaminen* (18), *yhteistyö* (11) sekä *koulutus* (7).

Kehittämistarpeista eniten mainintoja saa *oppimisympäristö* (77). Opettajat kehittäisivät sitä tilojen, materiaalien ja kokemuksellisuuden osalta. Toiseksi eniten kehittämisehdotuksia saa *opetussuunnitelma* (40). Sitä opettajat kehittäisivät esimerkiksi tarkentamalla tavoitteita sekä arviointia. *Ryhmien muodostaminen* (39) on kolmanneksi eniten mainintoja saanut kehittämistarve. Ryhmien muodostamisessa kehitystä toivotaan inklusion osalta puolesta ja vastaan. Neljänneksi eniten mainintoja esiintyy *henkilökunnan koulutukseen* (33) liittyvästä kehittämistarpeesta. Kehittämistä kaivataan muun muassa henkilökunnan täydennyskoulutukseen, tutkintorakenteisiin sekä työnohjaukseen. Lisäksi kehittämistarpeiksi mainitaan *yhteistyö* (29), *henkilökuntaresurssi* (29), *yhteiskunnallinen asema* (15) sekä *jatko-opinnot* (8).

Kehittämistarpeita kuvaavat alaluokat vastaavat osittain huolenaiheisiin. Opetussuunnitelma, koulutus sekä yhteistyö mainitaan molemmissa pääluokissa. Yhtäläisyyksiä löytyy myös muissa huolenaiheissa ja kehittämistarpeissa. Tästä voinee päätellä, että huolenaiheita ilmenee silloin, kun aihe tarvitsee kehittämistä. Seuraavaksi esittelemme jäsenyksen jatkoanalyysin, jossa käsittelemme huolenaiheiden ja kehittämistarpeiden yhteneväisyyksiä opetussuunnitelman, koulun sekä yhteiskunnan tasoilla.

6.2 Opetussuunnitelman kehittämistarpeet toiminta-alueittaisessa opetuksessa

Suurin osa opettajista kokee toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman kaipaavan kehittämistä. Kuitenkin osa haastateltavista on sitä mieltä, että tämänhetkinen opetussuunnitelma on tarpeeksi kattava. Huolenaiheena esitetään pulma valita toiminta-alueittaisen ja oppiainejakoisen yksilöllistetyn opetuksen väliltä. Tämä näkyy Suomessa siinä, että toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman seuraaminen pelkästään koetaan ongelmalliseksi (Pirttimaa & Kontu 2010a, 177). Kehittämistarpeena nähdään selkeämmän linjauksen kirjaaminen opetussuunnitelmaan siitä, kenelle toiminta-alueittainen opetus on tarkoitettu. Opettajat pohtivat toiminta-alueittaisen ja yksilöllistetyn opetuksen yhdistämistä niin, että haastavat oppiaineet voisi jättää oppilaskohtaisesti pois. "Sehän ois se haave, että ois

tämmönen toi oppiaineitten sekoitus, että siellä [opetussuunnitelmassa] saisi olla. Sitten sä saisit jättää ne oppiaineet vain pois mitkä on liian haastavia.” (H1)

Opettajat ovat huolissaan toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman suurpiirteisyydestä. Opetussuunnitelman laveus johtaa siihen, että opettajat tulkitsevat opetussuunnitelman sisältöjä eri tavoin. Opettajien erilaiset tulkinnat saattavat asettaa oppilaat opetettavien sisältöjen osalta eriarvoiseen asemaan toisiinsa nähden.

Se tavoitteiden asettelu on yks suurimmista. Miten se opsi saatas niinkun riittävän tasa-arvoseksi kaikille, että kaikki lukisi sitä samalla tavalla? Saako nää lapset tasa-arvosta opetusta? Et se on suuri semmonen huoli ja nimenomaa, jos ajattelee niiku et oppilaita kohtaan niin he saa ihan täysin erilaiset lähtökohdat riippuen siitä et kuka heitä opettaa. (H2)

Oishan se hyvä et jos ois toiminta-alueittain opetussuunnitelma sillee laaja, koko Suomen maata kattava vaikka se ois ihan tosi tosi hyvä koska tää on vähän silleen Villi Länsi mun mielestä, ihmiset opettaa vähän mitä kukakin tykkää parhaaks opettaa. Siin ois hyvä jos ois joku punanen lanka, että ensin tämä ja sitten tämä, tyyliin ja se ois sille lapsellekin oikeudenmukaista että se ois kaikille samanlainen. (H3)

Moni opettaja mainitsee huolenaiheeksi epävarmuuden siitä, opettaako hän oikeita asioita. Lisäksi arviointi ja tavoitteiden asettelu koetaan ongelmalliseksi. Tavoitteet tulee määrittää yksilöllisesti oppilaan vahvuudet ja tuen tarpeet huomioiden (Valteri-OPS 2015, 58). Ongelmallista onkin arvioida, mitä oppeja oppilas tulee elämässään tarvitsemaan. ”Siihen kokemukseen tavoitteiden asettelu perustuu et se on just tää että, et tota jokainen opettaja asettaa ne et kun ei oo tavaltaan sitä opsia tukena.” (H4) Opettajat esittävät tähän kehittämiseksi toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tarkentamisen, mikä yhdenmukaistaisi opetusta valtakunnallisesti. Tällä hetkellä opetettavat aiheet määräytyvät sen mukaan, mitä oppilas ei vielä osaa (Pirttimaa & Kontu 2010b, 136).

Toiminta-alueet on tiivistetty EHA2-opetussuunnitelmasta perusopetuksen opetussuunnitelmaan yhdelle sivulle (ks. POPS 2014, 71). Opettajat kokevat saavansa nykyisestä opetussuunnitelmasta apua vain vähän tai ei ollenkaan. Moni opettaja kokee tarvitsevansa opetussuunnitelmalta enemmän tukea työhönsä. ”Koen kyl et tää on hyvä et nää toiminta-alueet on, mutta opsiin pitäisi saada todellakin paljon enempi siis sitä sisältöä et mitä se on, konkreettisempaa samal tavalla kun oppiaineittain opiskeleville, et mitä niitten kuuluu.” (H5) Kä-

sikirja, opas tai lisäopetussuunnitelma toiminta-alueittaisesta opetuksesta voisivat vastata tähän tarpeeseen (vrt. Valteri-OPS palapelimalli). Toisaalta osa opettajista taas kokee nykyisen opetussuunnitelman antavan heille vapautta työsään.

Opetussuunnitelmassa mainitaan, että tavoitteet tulee asettaa niin, että ”ne ovat saavutettavissa olevia ja oppilaille mielekkäitä” (POPS 2014, 71). Moni opettaja kokee tämän liian suppeaksi kuvaukseksi tavoitteista. Tämän takia tavoitteita tulisi tarkentaa, jolloin muodostuisi yhtenäinen linja siitä, mitä opettajan tulee opettaa. Tähän liitettiin myös HOJKS-asiakirjan tarkentaminen niin, että kaikilla toiminta-alueittain opiskelevilla oppilaille olisi samat arvioitavat taidot. Opetussuunnitelman toteuttamisen yhtenä haasteena nähdään oppilaiden taitotaseroet. Tällä hetkellä toiminta-alueet pysyvät samoina koko peruskoulun ajan luokka-asteesta riippumatta (ks. POPS 2014). Muutama opettaja mainitseekin toiveen taitotaserojen huomioimisesta opetussuunnitelmassa. Yläkoulussa voisi painottaa jatko-opintokelpoisuuteen vaadittavia osa-alueita, kuten toimintakykyä ja itsesäätelyä. Jatko-opintoihin valmistaminen on mainittu jo Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007, 16–17).

Jotkut opettajat ehdottavat toiminta-alueiden muuttamista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 20–24) laaja-alaisia tavoitteita (L1 ajattelu ja oppimaan oppiminen, L2 kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, L3 itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, L4 monilukutaito, L5 tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, L6 työelämätaidot ja yrittäjäyys sekä L7 osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen) ehdotettiin toiminta-alueiksi. Lisäksi toiminta-alueisiin toivotaan lisää toimintakykyä ylläpitävää ja parantavaa sisältöä. Yhtenä ehdotuksena mainitaan myös, että kaikki Suomen peruskoulun oppilaat opiskelisivat ensimmäisen kouluvuotensa toiminta-alueittain. Tämä ehdotus kuvastaa toiminta-alueittain opettavien arvostusta toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa kohtaan. Toisaalta ehdotus myös kertoo toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tulkinnanvaraisuudesta, sillä

toiminta-alueet ovat tehty koskemaan 0–3-vuotiaan kehitystasoa, eivätkä ne tällöin ehkä sovellu kaikkien seitsemänvuotiaiden opetukseen (ks. Pirttimaa & Kontu 2010a, 176).

6.3 Koulu ja toiminta-alueittaisen opetuksen kehittäminen

Koulun henkilökunnan toiminnalla on suuri merkitys koulun kehittämistyössä (Fullan 2016, 46). Opettajat kokevat, että kehittämistyö lähtee oppilaan tarpeesta. Myös Pulkkinen (2020, 102) mukaan oppilaan tuen tarpeet ohjaavat kehittämistyötä. Opettajien vastauksista ilmenee heidän vahva sitoutuminen oppilaisiinsa, sillä he ovat kiinnostuneita oppilaiden hyvinvoinnista myös peruskoulun loputtua. Opettajat mainitsevat elinikäisen oppimisen, tuetun työllistymisen sekä jatko-opintojen tärkeyden elämänlaadun ja sisällön kannalta.

Ja se mitä mä mietin vielä noista mun oppilaista että sit kun ne, peruskoulu päättyy, minne ne menee? Eläkkeelle. En tiedä pystyykö kukaan minun luokan oppilaista mihinkään ammattikouluun menemään. Et se tulevaisuus kehitysvammaisella ei näytä kovin kummoselta Suomessa(kaan). (H6)

Suuri osa opettajista mainitsee huolen oppilaiden tulevaisuudesta peruskoulun jälkeen. Tiedonsiirto nivelvaiheissa on yksi haasteista. Opettajat kokevat työnsä menevän hukkaan, jos tuki ei jatku seuraavassa opinahjossa. Jotta oppilas voi osallistua jatko-opintoihin, on erityistarpeet huomioitava ja jatko-opintoihin valmistauduttava jo peruskoulun puolella (Opetusministeriö 2009, 64). Lisäksi nivelvaihetta voisi opettajien mukaan sujuvoittaa se, että asumisyksiköissä, kouluissa ja jatko-opinnoissa olisi mahdollisimman yhtenevät käytännöt. Käytäntöjä pystyttäisiin yhtenäistämään tiiviillä yhteistyöllä. Opettajia huolestaa myös oppilaan kyky soveltaa koulussa oppimaansa eri ympäristöissä. ”Miten me saahaan se että se on aito osaaminen, kun meidän pitää koko ajan muokata, että ei tuu semmosta et mä osaan täs tilanteessa vaan toimii, vaan sitten hän osais yleistää sitä.” (H1)

Opettajien mukaan peruskoulun jälkeiset opiskelumahdollisuudet vaikeasti kehitysvammaisille ovat vähäiset. Opettajat kokevat, että opiskelupaikkoja

on määrällisesti liian vähän ja niitä tulisi lisätä. Opetuspaikkojen vähyys on todettu myös Opetusministeriön (2009, 64) tekemässä selvityksessä. Lisäksi opettajia epäilyttää jatko-opinnoissa tuen riittävyys. Opettajat pohtivat myös, toteutuvatko toiminta-alueittain opiskelevilla oppilailla samat oikeudet opintoihin ja tukeen peruskoulun jälkeen, kuin yleisopetuksessa opiskelevilla oppilailla. Tuen tarpeiden täyttäminen voi ehkäistä oppilaan syrjäytymistä koulussa ja tulevaisuudessa yhteiskunnassa (Opetusministeriö 2009, 65).

Tästä mä oon opetusministeriöön ollu yhteydessäkin, ja siellä, tapasin siis nykyisen opetusministerimme ni hän sano että kaikki saavat jatko-opiskelupaikan, josta voin kyl sanoo et ei pidä paikkaansa. Tääl on paljon oppilaita, vanhemmat saattaa kerran tai kaks hakea näihin TELMA-koulutuksiin. Sit kun ne ei saa sitä paikkaa sit ne luovuttaa. (H7)

Kriteerit jatko-opintoihin pääsemiseen eivät täyty jokaisen oppilaan kohdalla. Tämä huolettaa opettajia muun muassa käytöspulmien osalta. Aineistossa mainitaan, että kouluihin tulisi lisätä asiantuntevaa opinto-ohjausta. Perusopetuslain (1998/628 § 11) mukaan oppilaanohjaus on peruskoulussa kaikkien oppilaiden oikeus. Opinto-ohjaajan toivotaan olevan perehtynyt juuri toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden jatko-opiskelumahdollisuuksiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2019, 20) mukaan opinto-ohjaajat ja erityisopettajat kaipaavat laajaa tietämystä jatko-opintomahdollisuuksista, jotta he voivat tarjota oppilaille parhaimmin sopivat mahdollisuudet.

Opettajat mainitsevat toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden oppivelvollisuuden pidentämisen entisestään jopa 25 ikävuoteen saakka. Vuoden 2020 lopussa hyväksytyn lakimuutoksen mukaan oppivelvollisuusikä nostetaan 18 ikävuoteen. Laki laajennetusta oppivelvollisuudesta astuu voimaan elokuussa 2021. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2020/1216.) Muutoksella pyritään varmistamaan toisen asteen koulutus jokaiselle nuorelle. Lakimuutos vastaa opettajien huolenaiheeseen oppilaiden jatko-opinnoista. Jää nähtäväksi, kuinka muutos toteutuu toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden osalta.

Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden työllistyminen huolettaa monia opettajia. Opettajat mainitsevat huolen oppilaan taantumisesta. Jos oppilas jää ilman työpaikkaa, saattaa hän taantua entisestään, kun opittuja taitoja ei ylläpidetä.

Nähny taas tästä jatkosta et sit kun siirrytään koulusta eteenpäin niin se että jos koulun puolella on vielä ollu viittomia ja on löydetty kuvia ja keinoja et millä pystytään kommunikoimaan lapsen kanssa. Ja sitten kun siirrytään työtoimintaan, sit ku siel ei enää oookkaan niitä käytössä niin. Oikeesti ihan järkyttävä oli nähä jotain mun vanhoja oppilait just siellä jotka ties et jonka kans ollaan kommunikoitu kouluvaiheessa ihan mukavasti kuitenkin löydetty yhteisiä keinoja. Niin nyt sitten ku ei ollukkaan enää mitään. Tuli semmonen et ei, surullista. (H8)

Lisäksi opettajia huolestuttaa oppilaidensa osallisuus yhteiskunnassa. Opettajat mainitsevat huolenaiheekseen erityispedagogisen osaamisen puutteen sosiaali- puolentyöntekijöillä, jolloin oppilaiden taidot eivät lisäänty tai edes pysy samana oppivelvollisuuden jälkeen. Oppilaiden tulevaisuuden kannalta opettajia huolestuttaa maailman julmuus, jossa oppilaiden haavoittuvaisuutta saatetaan käyttää hyväksi. Opettajien huolenaiheeksi ilmeni oppilaiden kuulluksi tuleminen. Tämän toteutumiseen tarvitaan asiantunteva henkilökunta sekä soveltuva apuvälineistö.

Henkilökunnan asiantuntijuus ja työssä jaksaminen pohdituttavat opettajia. Opettajat mainitsevat, että ohjaajien ja opettajien tulisi olla muodollisesti päteviä. Lisäksi opettajat kertovat huolenaiheekseen lähihoitajien, opettajien sekä johtajien koulutuksen riittämättömyyden. He kokevat, että missään edellä mainituista koulutuksista ei oteta tarpeeksi tai lainkaan huomioon toiminta-alueittaista opetusta. Myös VETURI-hankkeen raportin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 36) mukaan toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden opetusta ei käsitellä tarpeeksi erityisopettajakoulutuksessa. Opettajat toivovatkin, että vaikeimmin vammaisten opetusta tuotaisiin näkyväksi niin opettajakoulutuksessa kuin ohjaajienkin koulutuksissa. Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (4/2006) vaatii jäsenvaltioitaan huolehtimaan siitä, että vammaisten oppilaiden kanssa työskentelevät henkilöt on koulutettu asianmukaisesti. Yliopistokoulutuksen puutteellisuuden vuoksi opettajat kokevat osaamisensa riittämättömäksi. Riittämättömyyden tunne voi johtaa henkilökunnan tiheään vaihtuvuuteen, mikä huolettaa myös opettajia.

Ite jotenkin koen et välil on, hankalaa asettaa niit tavoitteita näille oppilaille koska pitä olla niin paljon ymmärryst vaikka, ne kommunikaatiotaidot et miten ne kehitty, miten niit voi tukee. Tavallaan et mis järjestykses niit tulee ja millasii menetelmii on. Et koen et koulutuksesta on saanu tosi vähän. (H9)

Opettajat kokevat, etteivät saa tarvitsemaansa täydennyskoulutusta tai resursseja, koska koulun johtajien tietämys toiminta-alueittaisesta opetuksesta on liian vähäinen. Täydennyskoulutusta kaivataan muun muassa uusimman teknologian ja apuvälineiden käyttöön, opetusmenetelmiin, erityisliikuntaan sekä ohjaus- ja ryhmätyöskentelytaitoihin.

Yleisopetuksen puolen rehtorit, jotka ei niinku, ehkä heille on tää ta-puoli (toiminta-alueittainen opetus) aika niinku vierasta. Niin heillä on ollu ihan hirveen vaikee ymmärtää tää viiminen kymmennen vuotta, että me haluttas niinku koulutusta näkövammoista, kuulovammoista, toimintaterapiasta, apuvälineistä öö ja, ja tuota aivojen toiminnasta. (H10)

Opettajat antavat koulutuksen kehittämiseen näkökulman opettajaksi opiskelevien ja kentällä toimivien opettajien johdonmukaisemmasta yhteistyöstä. Opettajaksi opiskelevat voisivat tuoda tuoreita näkemyksiä toiminta-alueittaiseen opetukseen ja oppia toimivia käytänteitä kokeneemmilta opettajilta. Yhteistyötä voisi toteuttaa myös harjoitteluiden ulkopuolella esimerkiksi yliopiston tiloissa.

Opettajat kertovat huolenaiheekseen vastavalmistuneiden opettajien selviämisen toiminta-alueittaisen opetuksen arjessa. Opettajat toivovat etenkin uusille opettajille kunnollista perehdytystä työhön. "Se ois aivan unelmatilanne ku sais niinku vähän aikaan niinku jonkun mukana niinku kulkee, ihan konkreettisesti kattoo että mitä, mitä se vois olla se, just vaikka se motoriset taidot tai kognitiiviset taidot." (H11) Lisäksi jatkuva ja säännöllinen työnohjaus koetaan tarpeelliseksi toiminta-alueittain opettaville.

Yhteistyö nähdään toisinaan haastavaksi niin vanhempien, kollegoiden kuin terapeuttien kanssa. Opettajia huolettaa erilaiset näkemykset vanhempien kanssa, sillä vanhemmilla saattaa olla epärealistiset odotukset lapsen osaamisesta. "No on varmaankin sellainen ehkä kodin asenne tai sellainen.. Ehkä näkökulma siihen et hänen ei oikeastaan tarvikkaan oppii mitään. Et ne tavoitteet siel kotona on tosi alhaiset, kuitenkin verrattuna siihen mitä olis ehkä mahdollist oppii hänen tai muuta." (H12)

Yhteistyötä vanhempien kanssa voisi vahvistaa esimerkiksi avoimen ovien päivillä, jolloin he pääsisivät näkemään koulun arkea. Opettajat näkevät haasteena sen, että toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden luokat ovat hajautet-

tuina eri kouluihin. Tämä tekee toisten samalla tavalla opettavien kanssa verkostoitumisesta työlästä. Verkostoituminen nähdään tärkeänä oman työssäjaksamisen kannalta, sillä ilman sitä työ koetaan yksinäiseksi. Verkostoitumisen voimavarana nähdään ammatillinen jakaminen, joka voitaisiin toteuttaa esimerkiksi videoiden avulla. Opettajat toivovat, että luokkatimissä olisi toinenkin erityisluokanopettaja, jonka kanssa voisi toteuttaa yhteisopettajuutta sekä jakaa vastuuta. Myös yleisopetuksen opettajien kanssa toivotaan yhteistyötä, mutta se nähdään välillä haasteena muun muassa erillisten koulujen vuoksi.

Aineistossa mainitaan myös moniammatillisen yhteistyön ongelmallisuus silloin, kun yhteisössä ei kunnioiteta toisten osaamista. Eri ammattilaiset katsovat asiaa oman ammattinsa näkökulmasta, joka saattaa aiheuttaa ristiriitatilanteita. Moniammatillista yhteistyötä voitaisiin helpottaa ammattilaisten saatavuuden lisäämisellä. Moni opettaja toivoo kouluille omia terapeutteja, psykologeja ja jopa terveydenhuollon ammattilaisia. ”Mä haluaisin tänne semmosen psykologin jota vois konsultoida ja sitten täällä vois olla myös fyssari ja toimintaterapeutti ja puheterapeutti sillä tavalla että niitä vois aina konsultoida koska heillä on sit se oma osaaminen näistä asioista” (H13) Tällöin myös osaamisen jakaminen eri ammattiryhmien välillä helpottuisi ja oppilaan tavoitteet olisivat kaikille selkeät ja yhtenevät. Moniammatillinen yhteistyö voitaisiin mahdollistaa palkallisella yhteissuunnitteluajalla.

Opettajat pohtivat oppilaiden sekä koulun henkilökunnan turvallisuutta koulupäivän aikana. Oppilaan, vanhempien ja koulun henkilökunnan jaksaminen huolettaa opettajia. ”Kyllä, ehkä ekana tulee mieleen semmonen, kodin jakaminen. Että miten vois, kotia tukee paremmin. Koska se, oppilaan se kokonaisvaltainen hyvinvointi kuitenkin vaikuttaa niin paljon siihen oppimiseenki.” (H14) Oppilaan jaksamiseen ehdotetaan ratkaisuksi koulupäivän lyhentämistä. Opettajat mainitsevat myös huolenaiheeksi oppilaan huonot kotiolot. Kotiolojen tulkinta jää koulun henkilökunnan varaan, jos oppilas ei pysty niistä itse kertomaan. Oppilaat saattavat toisinaan käyttäytyä väkivaltaisesti, mikä vaikuttaa sekä oppilaan itsensä, muun luokan, että henkilökunnan turvallisuuteen. ”Mua huolestuttaa henkilökunnan jaksaminen tavallaan koko ajan. Siitä ei päästä mihinkään,

että työ on sekä fyysisesti että henkisesti kuormittavaa.” (H15) Työn kuormittavuuden nähdään vaikuttavan myös henkilökunnan vaihtuvuuteen. Tämä taas voi johtaa oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen, kun henkilökunta luokassa ei ole tuttu ja turvallinen.

Oppilaiden tunteiden hallinta ja aggressiivinen käytös nähdään haasteena. Tilannetta vaikeuttaa se, että vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan käyttäytymisen tukeminen on kognitiivisten pulmien vuoksi ongelmallista.

No tän yhen oppilaan kohalla se haastava käyttäytyminen on sellanen et on voimakast aggressiivist käyttäytymistä ja kun se, kognitiivinen kapasiteetti on matala, et on vaikee sanottaa niit tilanteita, ja on vaikee.. Vaikee opettaa rauhottamisen keinoja, jos se lapsi ei ymmärrä puhetta ja se ei siin tilantees välttämät lähe mallintaa mitä aikuinen tekee. (H19)

Aggressiivisen tunteiden ilmaisun lisäksi opettajia huolettaa oppilaiden psyykinen pahoinvointi ja ahdistuneisuus. Kommunikaatiokeinojen puute saattaa jättää aukon siihen, mistä pahoinvointi johtuu. Opettajat tuntevat itsensä riittämättömiksi asian suhteen. Lisäksi oppilaiden fyysiset liitännäissairaudet herättävät opettajissa huolta. Erityisesti se huolettaa, osaavatko opettajat toimia oikein mahdollisissa ensiaputilanteissa.

6.4 Yhteiskunnan merkitys toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämisessä

Opettajia huolestuttaa yhteiskunnassa vallitseva asenne siitä, että vaikeimmin vammaisia ei tarvitsisi opettaa. Opettajat kokevat, ettei toiminta-alueittaista opetusta aina tunnisteta koulutoiminnaksi, vaan sitä pidetään hoidollisena viriketoimintana.

Se ihmisten ymmärrys täst meän opetuksen sisällöstä hirveen moni mieltää itseasiassa ulkopuolisista ihmisistäki, oon joskus jopa terapeuteilta kuullu en täällä mut joskus. Että tää mielletään hoidolliseksi. Et he on saattanu puhuu avustajista hoitajina. Ja tää edustaa ehkä jokun sorttista sellasta hoitolaitosta tai paikkaa jonne he nyt päiväksi tulee sitten, tekemään jotain. Et tavallaan se on just osa tätä et kun ei tiedetä eikä täl oo välttämättä ollu kauheen selkeetä identiteettiä. (H16)

Yhteiskunnan asenteet saattavat heijastaa päättäjien toimintaan ja sitä kautta toiminta-alueittaiseen opetukseen kohdistettaviin resursseihin. Opettajia huolestut-

taa myös vaikeimmin vammaisten kuntoutukseen kohdistettujen resurssien leikkaus. Pesonen ja kumppanit (2015, 170) havaitsivat, että opettajia huolestuttaa erityisluokkien vähentäminen, jotta kunnat säästäisivät rahaa.

Yleisesti se kehityssuunta et tukia vähennetään. Ja terapiota koitetaan vähentää ja tämmöset niin ei oo kauheen hyväks oppilaille. Et kyl he jos mitataan sitä, että miten olet kehittynyt ni se on aika huolestuttavaa. Koska se toimintojen ylläpitäminenki, tarvitsee tietyt tukitoimet. (H17)

Osa opettajista kokee myös, että jotkut perheet eivät arvosta tarpeeksi tämänhetkisiä tukitoimia. Tämä saattaa jättää lapsen palveluiden ulkopuolelle. Vaikeimmin vammaisia oppilaita kohtaan varautuneen asennoitumisen purkaminen tulisi aloittaa yleisopetuksen puolelta niin opettajien kuin oppilaidenkin osalta. Opettajat kokevat joidenkin yleisopetuksen opettajien karttavan yhteistyötä toiminta-alueittain opiskelevien luokkien kanssa. Opettajien negatiivinen asennoituminen yhteistyötä kohtaan vaikuttaa oppilaiden asenteisiin. Vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus (8/2016) velvoittaa koulun aikuisia ja oppilaita kohentamaan asenneilmapiiriä ja lisäämään tietoisuutta vammaisten henkilöiden oikeuksista.

Vammanen on vammanen se on sana se on ihan, realiteettinen sana et ei siin mitään, mut sit ku se tulee sieltä, ilkeältä neljäsluokkalaiselta et "sä oot vammanen", niin, niille ketkä ymmärtää sen asian ni se on sit jo eri asia ku ihan tavallinen sana. Ni sitä ei tarvis ehkä niille oppilaille niin opettaa et tuolla on meidän koulun vammaiset. (H18)

Toiminta-alueittain opettavat opettajat ovat kokeneet epäkunnioittavaa käytöstä myös erityisluokkien henkilökunnalta. Oppilaasta on esimerkiksi puhuttu hänen läsnä ollessaan huomioimatta hänen tunteitaan ja ymmärrystään.

Opettajat toteavat joutuvansa taistelemaan toiminta-alueittaisen opetuksen asemasta koulussa. Tämä näkyy muun muassa apuvälineiden, tilojen ja täydennyskoulutuksen saatavuudessa. Koulun hallinnolle kaivattaisiin lisää ymmärrystä erityisopetuksesta ja sen vaatimista resursseista. Koulun johtamistavan jatkuvaa kehittämistä pidettiin tärkeänä jo Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007, 16–17). Vaikka toiminta-alueittain opiskelee pieni joukko oppilaita yleisopetukseen verrattuna, tulisi se hyväksyä osaksi kouluyhteisöä. "Mikä uudistuisi olisi se ihmisten ajattelutapa, se että edelleenki ollaan siellä pisteessä

et on vammaisopetus ja on muu opetus” (H2) Tämä tarkoittaa myös yleisesti tietoisuuden lisäämistä siitä, mitä toiminta-alueittaisessa opetuksessa tehdään. On myös ehdotettu, että erityispedagogista ymmärrystä voisi lisätä kaikkien opettajien opintoihin riippumatta siitä, mihin on työllistymässä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 36). Opettajia huolestuttaa myös se, miten toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat kohdataan ja hyväksytään koulun ulkopuolella. Tietoisuuden lisääminen olisi siis tarpeellista ylipäätään yhteiskunnassa.

Ja olen nähnyt sen tuolla torilla kulkiessani monta vuotta sitten, et ihmiset siirtyivät kadun toiselle puolelle, kun pyörätuoli tuli vastaan. Et tota on menty paljo paljo eteenpäin. Mm ja sitten se, mitä tietysti niin kun yleensäkin, yleensäkin niinku yhdenvertaisuus niin mennään koko aika eteenpäin. Et se on hyvä kun siitä puhutaan. Mä ajattelen niinku positiivisesti, et koko aika mennään eteenpäin. (H4)

Et jollain tavalla se on mut että, millä me noustais sieltä. Sit kaiken kansan, tavallaan tietoisuuteen. Että ei sit oltaiskaan niin, ihmeellisiä. (H19)

Opettajat mainitsevat toiminta-alueittaiseen opetukseen kohdistetut resurssit usein aineistossa. Pulkkinen (2020, 101) mukaan resurssien uudelleen kohdistaminen voi olla ratkaisu lisäresurssin sijaan. Opetustilojen ja materiaalien puute huolettaa opettajia. Oppimateriaalin tuottaminen ja oppimisympäristöjen monipuolistaminen on koettu kehittämiskohteeksi jo Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007, 16–17). Myös tämän tutkimuksen aineistossa opettajat kokevat turhauttavana sen, että opetusmateriaali tulee tuottaa itse kokonaan, koska valmista materiaalia ei ole toiminta-alueittain opettaville tarpeeksi saatavilla. Opettajat kaipaavat lisää palkallista suunnittelu-aikaa materiaalien ja opetuksen valmisteluun. “Ja siinä kokee semmost riittämättömyyden tunnetta aika usein, kun sit se on johonki se raja vedettävä, kyl sinne kotiinkin on joskus lähdeittävä täältä töistä.” (H20) Opettajat toivoisivat muun muassa uusinta teknologiaa, kuten interaktiivista lattiaa sekä ergonomiaa helpottavia apuvälineitä, kuten nostolaitteita. Resurssien tulisi jakautua tasavertaisesti ja mahdollistaa kaikkien oppilaiden teknologian käyttö, mutta silti eri koulujen ja opettajien välillä on eroavaisuuksia siinä, minkä verran teknologiaa hyödynnetään opetuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 36).

Toive koulun tilojen kehittamisestä mainittiin aineistossa toistuvasti. Tilat tulisivat olla asianmukaiset kokonsa, toimivuutensa sekä esteettömyytensä puolesta. Yhtenä puutteena mainittiin esimerkiksi wc-tilojen riittämättömyys. Esteettömät tilat mahdollistaisivat toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden näkyvyyden koulun yleisissä tiloissa. Lisäksi opettajat toivovat piha-alueelle vaikeimmin vammaisten oppilaiden osallisuutta tukevia ulkoiluvälineitä. Aineistossa mainitaan myös arjentaitojen harjoittamisen tueksi kouluille esimerkiksi kodinkoneita sekä kioskia. Tämä tukisi toiminta-alueittaisen opetuksen ajatusta opetuksen siirtämisestä käytännön tilanteisiin luokkahuoneen ulkopuolelle (Pirttimaa & Kontu 2010a, 178). Lisäksi iltapäivätoiminnalle toivottiin omia tiloja, jotta oppilaiden ei tarvitsisi olla samoissa opetustiloissa koulun päättymisen jälkeen. Näissä tiloissa voitaisiin myös järjestää oppilaille jotakin harrastustoimintaa.

Opettajat haluaisivat oppilaiden koulunkäyntiin lisää kokemuksellisuutta, sillä yksi eniten käytetyistä opetusmenetelmistä toiminta-alueittaisessa opetuksessa on aististimulaation hyödyntäminen (Pirttimaa ym. 2015, 185). Kokemuksellisuutta voitaisiin mahdollistaa muun muassa aistihuoneilla, uima-altailla sekä retkillä lähiympäristöön. Opettajat toivoisivat myös liikkumisen koulun ulkopuolelle olevan vaivattomampaa ja mainitsevat ratkaisuksi esimerkiksi invataksin tai koulukohtaisen ajoneuvon.

Lisäksi ryhmäkoko ja henkilökuntaresurssi mainitaan huolenaiheena. Aineistossa mainitaan, että toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden opiskelupaikkoja on liian vähän. Näin ollen kaikki eivät pääse tuen tarvettaan vastaavaan ryhmään. Koulunkäynninohjaajien määrä koetaan riittämättömäksi, jos luokassa ei ole jokaiselle oppilaalle omaa ohjaajaa. Tämä johtaa opettajien huoleen oppilaiden turvallisuudesta ja henkilökunnan jaksamisesta. "Turvallisuus ehkä se kaikin suurin asia kyllä, muutenkin et meil on hyvin hyvin vikkeliä he saattaa karata jostain ja lähtee juoksemaan eikä nää että tuleeks sieltä auto vastaan ja muut et se on tietysti sellanen asia." (H21)

Toisaalta jotkut opettajat kokivat, että oman ohjaajan kokoaikainen läsnäolo saattaa taannuttaa oppilaan taitoja. Tästä tekivät havaintoja myös Rämä, Kontu

ja Pirttimaa (2020, 169), kun he havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilas kommunikoi aktiivisemmin vertaistensa ja opettajan kanssa, kun hän saa välillä toimia ilman ohjaajan tukea. Henkilökunnan määrä luokassa tulisi aina arvioida tarpeen eikä niinkään oppilaiden diagnoosien perusteella. ”Et tavallaan tietyt tilanteet niin, että toimitaan, että on vain minä, ei ketään ohjaajaa, koska helposti oppilaat myöskin käpertyvät siihen, alisuoriutumiseen.” (H22) Henkilökuntaa tulisi kuitenkin olla tarpeeksi, jolloin yhden sairastuminen ei kaada koko toimintaa, sillä lyhytaikaisten sijaisten perehdyttäminen koetaan haastavaksi.

Tää on semmonen yksikkö mikä on fyysisesti ja henkisesti työntekijöille tosi raskas ja tietenkin se vaikuttaa siihen henkilökunnan saatavuuteen. On välillä sit ihan kuullu et miksi mä tulisin tekemään sun luokkaan avustajan töitä kun mä saan saman palkan muualta helpommalla työllä. (H23)

Opettajat toivovat saavansa keskittyä pedagogiikkaan. Tällä hetkellä osa opettajista kokee ohjaajan ja opettajan roolit liian samanlaisiksi. ”Sitten unelmanani on se että saisin pysyä siinä opettajan tehtävässä ja olis sitten. Jokaisella, jos mulla on kuus oppilasta, niin jokaisella olis oma, erityiskoulunkäynninavustaja.” (H24) Lisäksi opettajat kaipaavat ohjaajille enemmän arvostusta esimerkiksi nimikkeiden muutoksella, koska myös he tekevät arvokasta työtä oppilaiden hyvinvoinnin eteen. Aineistossa mainitaan, että toiminta-alueittain opettavien opettajien tulisi saada palkkalisää työn vaativuudesta. Mikäli opettajalla ei ole ylempää korkeakoulututkintoa, saa hän matalampaa palkkaa verrattuna samaa työtä tekevään erityisopettajaan, jolla on ylempi korkeakoulututkinto (Opetusalan Ammattijärjestö OVTES 2020).

Opettajat mainitsevat huolenaiheeksi opetusryhmien muodostamisen. Monen opettajan mielestä toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat ansaitsevat paikan erityisluokassa. ”Niin musta se ois kauheen harmillista, jos päätettäisiin niin, että niin sanotun inklusion nimissä, he ei vois enää osallistua koulu-opetukseen.” (H25) Opettajat kokevat, että oppilaille ei ole mahdollistettavissa heidän tarvitsemaansa tukea yleisopetuksen ryhmässä. Pirttimaan ja kumppaneiden (2015, 196) mukaan Suomessa on kuitenkin luovuttu segregatiosta ja pyritään inklusiivisuuteen koulussa. Silti jotkut opettajat kokevat, että myös erityisluokat

tulisi segregoida niin, ettei samassa luokassa olisi lievästi- ja vaikeimmin kehitysvammaisia oppilaita. Opettajia huolestaa, että toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle monimuotoisissa luokissa. Lisäksi eri taitotasojen vuoksi opettajat joutuvat jakamaan oppilaat eri tiloihin, jolloin opettaja ei itse pysty olemaan jokaisen tukena. Toisaalta luokkien heterogeenisuus nähdään mahdollistavan vertaisoppimista ja kahdella opettajalla mahdollistettaisiin oppilaiden jakaminen eri tiloihin. Myös Pirttimaa ja kumppanit (2015, 188) toteavat oppilaiden taitasoerojen johtavan siihen, että opetusta täytyy eriyttää, mikäli henkilökunta ja tilat sen sallivat.

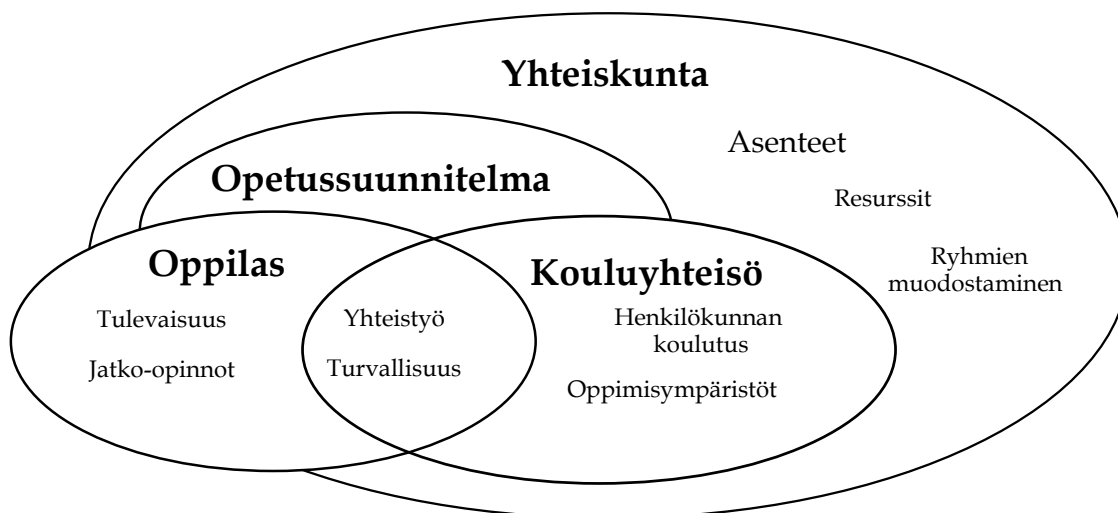
Inklusio aiheena jakaa vahvasti mielipiteitä molempiin suuntiin, sillä jotkut opettajat näkevät inklusion mahdollisena, kun taas toiset eivät. Tämä on todettu myös aiemmassa tutkimuksessa (ks. Pesonen ym. 2015, 169). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ohjataan opettajat kirjaamaan jokaiselle oppilaalle integraatiosuunnitelma (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 35). Opettajat toivovatkin integraatioryhmiä yleisopetuksen kanssa, jotta oppilaat saisivat kokemuksia ikätasoistensa seurasta. Integraation mahdollistavana toimena ehdotetaan, että kaikki erityisluokat olisivat yhtenäiskoulujen yhteydessä. Tällöin myös yläkouluikäinen toiminta-alueittain opiskeleva oppilas saisi siirtyä yläkouluun ja opettaja vaihtuisi. ”Tavallaan se toimintaympäristö sallis integroimisen harjoittelemista, kevyesti tai silleen että pääsis pieniin tilanteisiin.” (H26) Yleisopetuksen ryhmäkokoja pienennettäessä toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita olisi opettajien mukaan helpompi integroida. Lisäksi yhteiskuntaan ja yleisopetukseen integroitumista helpottaisi koulun sijoittaminen palveluiden ja muiden koulujen lähelle. Toiveena on myös, että kouluja pienennettäisiin.

7 POHDINTA

Seuraavaksi kokoamme tutkimuksemme päälöydöt ja vertaamme niitä aiempaan tutkimukseen. Sen jälkeen pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta, eettisyyttä ja mahdollisia rajoituksia sekä esitämme jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Löytöjen tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille toiminta-alueittaiseen opetukseen liittyviä huolenaiheita ja kehittämiskohteita, jotta toiminta-alueittaista opetusta ja opetussuunnitelmaa voitaisiin kehittää. Jaamme tässä tutkimuksessa koulun kehittämistyön opetussuunnitelmaan, kouluun ja yhteiskuntaan. Jaottelu mukailee Fullanin (2009, 4–5) koulun kehittämisen tasoja. Tutkimuksen päälöytöinä opetussuunnitelman tasolla ovat pulma valita sopiva opetuksen järjestämisen tapa sekä opetussuunnitelman suurpiirteisyys. Lisäksi taitotasoerojen ja jatko-opintojen puuttuminen opetussuunnitelmasta kaipaavat kehittämistä. Koulun tasolla kehittämistarve liittyy yhteistyöhön ja kouluyhteisön jäsenien kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Yhteiskunnan tasolla päälöydöt ovat asenteiden vaikutus toiminta-alueittaisen opetuksen asemaan niin kouluyhteisössä kuin yhteiskunnassakin.



KUVIO 1. Koulun kehittämistyön tasot sisältöineen suhteessa toisiinsa

Kuviossa 1 havainnollistamme eri tasojen asemoitumista toisiinsa nähden. Yhteiskunnassa vallitsevat asenteet vaikuttavat kaikilla tasoilla. Erityisesti asenteet saattavat näkyä toiminta-alueittaiseen opetukseen kohdistettavissa resursseissa, jotka taas osaltaan vaikuttavat toiminta-alueittaisen opetuksen toteuttamiseen. Tämä näkyy esimerkiksi ryhmien muodostamisessa. Opetussuunnitelma on valtion ja kuntien asettama toiminta-alueittaista opetusta ohjaava asiakirja. Se vaikuttaa kouluyhteisön toimintaan ja näin ollen myös yksittäisiin oppilaisiin. Kuviossa 1 koulun tason muodostaa oppilas ja kouluyhteisö. Kouluyhteisössä opettajat toivat esille sen, että kehittämistä pitäisi kohdentaa henkilökunnan koulutukseen ja oppimisympäristöjen muokkaamiseen. Yhteistyö ja turvallisuus liittyvät sekä kouluyhteisöön että oppilaaseen. Oppilaan osalta kehittämistä kaipaaisivat jatko-opinnot ja oppilaan tulevaisuus yleisesti. Oppilas saattaa ajautua yhteiskunnan ulkopuolelle, jollei koulun ja yhteiskunnan tuki syystä tai toisesta saavuta häntä.

Asenteet vaikuttavat kaikkeen toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämisessä. Koulun opettajien ja oppilaiden laajemmin koko yhteiskunnan asenteiden muutos voi olla jopa merkittävämpää kuin rakenteelliset muutokset. Tietoisuuden lisäämisellä voitaisiin vaikuttaa toiminta-alueittaiseen opetukseen liittyviin asenteisiin. Tämä saattaisi muuttaa toiminta-alueittaisen opetuksen asemaa kouluyhteisössä sekä yleisemmin yhteiskunnassa. Tietoisuuden lisäämistä tarvitaan niin koulun johtotasolle kuin opettajien ja oppilaidenkin tasolle.

Asenteet vaikuttavat myös toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman laatimiseen ja kehittämiseen. Ennen vaikeimmin vammaisten opetuksen siirtämistä sosiaalishallinnon piiristä kouluhallinnon puolelle sitä pidettiin hoidollisena eikä niinkään pedagogisena toimintana (Ikonen 1993, 63; Opetusministeriö 2009, 20). Tästä ajatuksesta ei ole vielä kukaan kyettä täysin luopumaan haastateltavien kokemuksen perusteella. Se pidetäänkö toiminta-alueittaista opetusta hoitona vai koulutoimintana vaikuttaa muun muassa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja arviointiin.

Johdon tietoisuuden lisääminen voisi vaikuttaa toiminta-alueittaiseen opetukseen tarkoitettujen materiaalien sekä oppimisympäristöjen määrään ja laatuun sekä toiminta-alueittain opettavien opettajien täydennyskoulutuksen saataavuuteen. Uusien materiaalien ja opetusmenetelmien saavutettavuus on vaatimus sille, että toiminta-alueittaista opetusta voidaan kehittää (ks. Fullan 1982, 30). Täydennyskoulutuksella tulisi taata opettajille lisää osaamista, jotta koulun kehittäminen olisi mahdollista (Fullan 2016, 45; Pulkkinen 2020, 101–102).

Tutkimuksemme mukaan toiminta-alueittainen opetussuunnitelma koetaan liian suurpiirteiseksi, eikä siinä esitetä selkeitä tavoitteita opetukselle. Tämä taas tekee arvioinnista haastavaa. Suurpiirteisyys jättää opettajille tulkinnanvara, mikä voi johtaa oppilaiden eriarvoiseen opetukseen ja opettajien epävarmuuteen siitä, mitä oppilaille tulisi opettaa.

Opettajat kokevat riittämättömyyttä monella eri osa-alueella. Tähän voi ajaa kohdennetun yliopistokoulutuksen, täydennyskoulutuksen sekä työnohjauksen puute. Tähän voisi olla ratkaisuna tutkinnon saavuttamiseen vaadittava opintojakso vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetuksesta sekä vapaasti valittavia opintoja aiheesta kiinnostuneille. Lisäksi opettajilla tulisi olla täydennyskoulutusta tasaisin väliajoin, jotta yliopistokoulutus ja käytännön työ pysyvät samassa linjassa.

Moni opettaja hakee tukea oppiaineista, kun toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on yksistään liian pelkistetty. Pelkän toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman toteuttaminen koetaan siis haastavaksi. Opetukseen sisällytetään usein teemoja tai aiheita eri oppiaineista (Pirttimaa & Kontu 2010a, 177). Tämä johtaa pulmaan opetusmuodon valinnassa toiminta-alueittaisen ja oppiainejakoisen opetuksen välillä.

Levinin ja Fullanin (2009, 190) mukaan muutostyössä on otettava huomioon, etteivät kaikki muutokset ole parannuksia. Pohdimmekin, onko toiminta-alueittainen opetus sinällään tarpeellinen, jollei sitä kyetä toteuttamaan sellaiseen. Jos toiminta-alueittainen opetussuunnitelma päätetään jättää käyttöön, on sitä myös päivitettävä ja kehitettävä muun opetussuunnitelman mukana. Tutki-

muksemme aineiston mukaan toiminta-alueittain opettavilla opettajilla on kiinnostusta vaikuttaa toiminta-alueittaisen opetuksen asemaan ja kehittää sitä. Kunnan johtotasolla tulisi hyödyntää tätä kiinnostusta ja johtaa koulun kehittämistä yhteistyössä koulunhenkilökunnan kanssa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 51; Pesonen ym. 2015, 173; Pulkkinen 2020, 101–102).

Vaikka inklusioajattelu on esillä nykyisessä opetussuunnitelmassamme, ollaan siitä tämän tutkimuksen aineiston perusteella montaa mieltä. Oppilaiden luokittelua älykkyydosamäärän perusteella on vähennetty ja siitä on koetettu päästä eroon kokonaan (Pirttimaa ym. 2015, 183). Tämä herätti keskustelua myös toiminta-alueittain opettavien opettajien puheissa. Oppilaiden osaamisen tasoerot koettiin haasteeksi, mutta myös vertaisoppimisen mahdollistajana. Jotta integraatiota voitaisiin toteuttaa, tulisi yhteistyötä vahvistaa koulu yhteisön sisällä.

Yhteistyön edellytyksenä on ennakkoluuloton asennoituminen kaikkien osapuolten, kuten yleisopetuksen opettajien, erityisopettajien ja terapeuttien sekä muiden moniammatillisiin tiimeihin osallistuvien välillä. Aineistossa on havaittavissa, että integraation puolestapuhujat näkevät sen pieninä askelina, kun taas sitä vastustavat pelkäävät integraation tarkoittavan oppilaiden hylkäämistä yleisopetuksen puolelle ilman tarvittavaa tukea. Pohdimme matalan kynnyksen integraatioksi myös yleisopetuksen puolen oppilaiden tutustumisjaksoja toiminta-alueittaisen opetuksen puolelle. Tämä voisi helpottaa toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan integroitumista sekä vaikuttaa positiivisesti yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden mahdollisiin ennakkoluuloihin ja yleiseen asenneilmapiiriin koulussa. Lisäksi integraation tarkoitus tulisi selventää opettajille tarkemmin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014).

Opettajien haastatteluissa voidaan havaita huoli, ettei opettajakoulutus ole hakijoita houkuttelevaa. Opettajankoulutuksen hakijamäärä oli laskussa 2015–2019, kuitenkin vuonna 2020 hakijamäärä on lisääntynyt (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020, 53). Opettajakoulutuksesta tulisi siis tehdä houkuttelevampaa ja toiminta-alueittaisen opetuksen kenttää tulisi tuoda tutummaksi hakijoille. Ratkaisuna opettajakoulutuksen trendikkyuden lisäämiseen nähdään muun muassa

opettajien työolojen parantaminen, korkean koulutustason ja ammatillisen autonomian säilyttäminen sekä vastavalmistuneiden opettajien tuen tarpeen huomiointi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020, 54–56). Työolojen parantamisen tarve on havaittavissa aineistossa fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden osalta. Oppilaiden käytöspulmat ja väkivaltaisuus voivat vaikuttaa henkilökunnan jakamiseen ja tiheään vaihtuvuuteen. Henkilökuntaa tulisi kouluttaa lisää käytöspulmien tukemiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 37). Lisäksi palkan nostaminen voisi lisätä alan houkuttelevuutta.

Opettajat toivoivat muodollisesti päteviä työntekijöitä toiminta-alueittaiseen opetukseen. Toiminta-alueittaisessa opetuksessa on eniten muodollisesti epäpäteviä opettajia verrattuna muuhun opetukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 36). Kehitysvammaisten erityisopetukseen ja siten myös toiminta-alueittain opetettavan luokan opettajaksi saa pätevyyden soveltuvalla eli käytännössä usein alemmalla korkeakoulututkinnolla ja erillisillä erityisopettajaopinnoilla, kun taas muihin opetustehtäviin vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986 § 8). Pohdimme, heijastuuko tähänkin asenteet toiminta-alueittaista opetusta kohtaan. Koetaanko toiminta-alueittainen opetus vähemmän akateemisenä kuin muu koulutus, jolloin ylempää korkeakoulututkintoa tai luokanopettajakoulutusta ei vaadita? Opettajakelpoisuuden tarkentamista on pohdittu jo Erityisopetuksen strategiaa laadittaessa (Opetusministeriö 2007, 16–17).

Lisäksi koulunkäynninohjaajien tulisi saada koulutus toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden ohjaukseen ja nimike tulisi sitä myötä muuttaa erityiskoulunkäynninohjaajaksi. Nimikkeen muutoksella osoitettaisiin ohjaajille, että heitä arvostetaan. Arvostuksen lisääminen voisi lisätä sitoutumista työhön entisestään ja vähentää työntekijöiden vaihtuvuutta. Opettajien sitoutuneisuudesta työhönsä kertoo heidän huolensa oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja tulevaisuuden elämänlaadusta peruskoulunkin jälkeen.

Löytömme ovat samansuuntaisia aiempien selvitysten kanssa (ks. Opetusministeriö 2007; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017), mikä kertoo siitä, että sa-

moja kehittämiskohteita täytyy huomioida edelleen toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämisessä. Lisäksi saimme uutta tietoa toiminta-alueittaisen opetus suunnitelman kehittämisehdotuksista, koska niitä ei ole aiemmin kartoitettu tutkimuksessa. Suomessa on käytetty opettajien asiantuntijuutta hyödyksi koulun kehittämistyössä (Hautamäki 2013, 12), kuten tässäkin tutkimuksessa. Saimme koottua kattavasti toiminta-alueittain opettavien opettajien huolenaiheita ja kehittämisehdotuksia. Päädyimme siihen, että huolenaiheet ovat usein myös kehittämiskohteita. Opettajien näkemykset ovat siis relevantteja koulun kehittämistarpeita. Saimme tutkimuksemme löydöillä koottua varteenotettavaa tietoa toiminta-alueittaisen opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämistyöhön.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Kokemuksia tutkittaessa ajatuksia herättää se, kenen kokemus on oikeaa tietoa. Jos tutkimustieto eroaa opettajien kokemuksista, saatetaan muutosta epäillä tai jättää kokonaan toteuttamatta. (Otonkorpi-Lehtoranta & Ylöstalo 2015, 240.) Tässä tutkimuksessa opettajien kokemukset tuottavat uutta tietoa toiminta-alueittaisen opetuksen nykyhetkestä. Koska laadullisessa tutkimuksessa yksikin maininta otetaan huomioon, saattaa kokemuksissa ilmetä ristiriitoja. Esittelemme löytöjen alussa maininnat numeerisessa muodossa, jotta lukija saisi aineistosta kokonaisvaltaisen kuvan.

Tutkimuksen löydöt ovat varsin siirrettäviä kohderyhmään sekä toiminta-alueittaisen opetuksen kenttään, sillä tutkimuksen aineistoon on haastateltu suuri määrä suhteessa koko Suomessa toiminta-alueittain opettavien opettajien määrään. Lisäksi haastateltavat opettajat ovat alansa ammattilaisia (ks. Guest, Bunce & Johnson 2006, 74). Tutkimuksemme tulokset ovat konkreettisia tapoja kehittää toiminta-alueittaista opetusta ja opetussuunnitelmaa, joten löydöt ovat siirrettävissä käytäntöön.

Tutkimuksen aineisto (N=88) oli laaja laadulliseen tutkimukseen, mikä vahvistaa siirrettävyyttä, mutta toisaalta haastaa tutkijoita aineiston käsittelyssä. Ja oimme aineiston rajaamisen puoliksi tutkijoiden kesken. Koska tutkijoita on

kaksi, on otettava huomioon erilaiset näkemykset tutkimuksen teon eri vaiheissa. Aineiston rajauksessa pyrimme huomioimaan tämän sopimalla rajattavat kysymykset etukäteen sekä tarkistamalla toistemme rajaustyön aika ajoin.

Saimme tutkimukseen valmiin aineiston, joten emme ole itse olleet mukana haastattelutilanteessa. Tarkentavien lisäkysymysten esittäminen ei siis ollut meille mahdollista. Haastateltavilta oli kysytty lisäkysymyksiä haastattelijasta riippuen. Osaa haastatteluista olisi ehkä voinut vielä syventää, mikäli haastattelija olisi esittänyt lisäkysymyksiä. Lisäksi haastateltavat olisivat saattaneet esittää monipuolisemmin kehittämisehdotuksia, jos valmis kysymyslista olisi lähetetty haastateltaville etukäteen. Toisaalta haastattelun keskusteleva luonne säilyi, kun vastaukset eivät olleet ennaltamietittyjä.

Pohdimme valmiin kysymyslistan joidenkin kysymysten muotoilua. Kysymysten asettelu saattoi välillä olla johdatteluvaa. Esimerkiksi rahakäsitteeseen tartuttiin kysymyksessä ”Jos sinulla olisi kaikki maailman voimat, rahat ja apu, miten uudistaisit toiminta-alueittaista opetusta ja miksi?”. Lisäksi pohdimme, jäikö haastateltavan mieleen haastattelussa aiemmin esille nostetut teemat, kuten integraatioluokka, koulutus ja yhteistyö yliopiston kanssa. Toisaalta näiden asioiden esille nostaminen sai haastateltavat pohtimaan niiden merkitystä.

Olemme pyrkineet koko tutkimuksen toteuttamisen ajan mahdollisimman objektiiviseen lähestymistapaan, kuitenkin tutkijoiden näkemykset ja arvot heijastuvat aina tutkimukseen. Tutkimuksen löytöjä esiteltäessä olemme valinneet sellaisia katkelmia haastatteluista, jotka tuovat lisätietoa aiheesta, eikä vain toista aiemmin kirjoittamaamme. Olemme pyrkineet antamaan katkelmilla mahdollisimman monipuolisen kuvauksen opettajien kokemuksista. Kuitenkin olemme tutkijoina valikoineet katkelmat, mistä johtuen tulkintamme saattaa ohjailta lukijan ymmärrystä. Katkelmien haasteena on myös se, että ne on irroitettu keskustelevasta haastattelusta, jolloin kielen tulkinta saattaa vaikeutua. (ks. Salo 2015, 183–185.)

Käsitlemme toiminta-alueittaista opetusta suomalaisen tutkimuksen pohjalta, sillä toiminta-alueittain järjestettävä opetus on käytössä sellaisenaan vain

Suomessa. Tutkimuksemme kytkeytyy kuitenkin kansainväliseen tutkimukseen koulureformin osalta, sillä koulun kehittämisen periaatteet ovat myös maailmalla tutkittuja. Hyödynnämme tutkimuksessamme myös Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksiä sekä lakitekstejä, koska ne luovat raamit Suomen koulun kehittämislle ja perusopetuksen toteuttamiselle.

Käytimme tutkimuksessa laadullista sisällönanalyysia hyödyntäen samalla myös lukeneisuuttamme aineistoa analysoidessamme. Olemme analysoineet tutkimuksemme aineistoa jatkuvasti niin, että ajattelemme sitä teorian kanssa (ks. Salo 2015, 182). Näin lukemamme ja aineistosta löytämämme tieto kulkevat käsi kädessä. Sen lisäksi, että löysimme aiemmista tutkimuksista yhteneväisyyksiä tutkimuksemme löytöihin, niin saimme myös uutta tietoa muun muassa toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman kehittämistarpeista.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Koulun kehittäminen ei tapahdu hetkessä, eikä sille ole olemassa yksinkertaisia toteutusmalleja (Fullan 2016, 46). Koulureformien toteutumista ja onnistumista voidaan tarkastella vasta vuosien, jollei vuosikymmenten päästä (Pesonen ym 2015, 174; Pulkkinen 2020, 101). Silti koulun tulee pyrkiä pysymään aikansa yhteiskunnallisissa muutoksissa mukana (Rönty & Rönty 2012, 66). Koska valtio ei säätele opetusta tiukasti, jää kunnalle ja opettajalle vapaus kehittää tai olla kehittämättä toimintaansa ja koulua (Pirttimaa ym. 2015, 196).

Tässä tutkimuksessa haastateltiin toiminta-alueittain opettavia opettajia ja tarkasteltiin toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämistarpeita heidän näkökulmastaan. Olisi tarpeellista tutkia toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämistarvetta myös muiden toimijoiden, kuten koulun johdon tai yleisopetuksen opettajien näkökulmasta. Tällöin päästäisiin tarkastelemaan muiden toimijoiden asenteita toiminta-alueittaista opetusta kohtaan. Asenteisiin voidaan vaikuttaa vasta, kun tiedetään, mitä ne ovat.

Pohdimme, mistä opettajien loputtomalta tuntuva riittämättömyyden tunne kumpuaa. Opettajien puheista oli havaittavissa turhautuminen ja epävarmuus oman ajan ja osaamisen riittävydestä. Opettajien hyvinvoinnin lisäämisen kannalta olisi tärkeää tutkia riittämättömyyden tunteeseen johtavia syitä ja kehittää tutkimuksen avulla opettajakoulutusta sekä työnohjausta kouluissa. Lisäksi toiminta-alueittaiseen opetukseen tulisi kehittää opetusmateriaaleja opettajien avuksi sekä kohdennettua täydennyskoulutusta, jossa toiminta-alueittain opettavat opettajat pääsisivät verkostoitumaan. Tähän tarpeeseen on jo osittain vastattu VIP-verkostolla (vip-verkosto.fi), mutta sitä voisi edelleen vahvistaa.

Yhteiskunnallisen asennemuutoksen saavuttamiseksi tulee tietoisuutta toiminta-alueittaisesta opetuksesta lisätä. Oli vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetusmuoto mikä tahansa, niin sen kehittämistyötä ja tutkimusta tulee jatkaa, jotta heidän opetuksensa saavuttaisi tasa-arvon kaikkien oppilaiden opetuksen kanssa.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. (2012). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/14.12.1998, 8 §: Erityisopetusta antavan henkilön kelpoisuus. Haettu 14.2.2021 osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P8>
- Bluma, S., Tiilikka, P. & Hautamäki, J. (1989). *Portaat-varhaiskasvatusohjelma*. 3. Painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. (2009). Introduction to The Challenge of Change: Purposeful Action at Work. Teoksessa Fullan, M. (toim.) *The Challenge of Change: Start School Improvement Now!* (s. 3–8). (2. painos) California: Corwin.
- Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of educational change* (5. painos). New York, NY: Teachers College Press.
- Guest, G., Bunce, A., Johnson, L., (2006). *How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability*. *Field Methods*, 18(1) 59–82. DOI: 10.1177/1525822X05279903
- Hautamäki, J. (2013). Oppivelvollisuudesta oppimisen oikeuteen. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus. Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. (s. 11–13). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto.
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P.

- (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s. 15–24). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Holmila, M. (2005). Pienyhteisön tutkimisen eettiset ongelmat. Teoksessa Stakes. *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset*. (s. 21–27). Työpapereita 4/2005. Helsinki: Stakes.
- Ikonen, O. (1993). Kehitysvammaisten opetussuunnitelmien kehittämistyöstä. Teoksessa Pirttimaa, R. & Lehtinen, U. (toim.) *Arjessa tapahtuu! Puheenpuoroja kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta*. (s. 61–73). Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Ikonen, O. (1995). *Adaptiivinen opetus: Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena*. Jyväskylän yliopisto.
- InTo-hanke. Haettu 18.2.2021 osoitteesta
<https://www.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/erityispedagogiikan-tutkimusryhma/vaativa-erityinen-tuki/tutkimukset-ja-hankkeet#section-54399>
- Jahnukainen, M. & Korhonen, A. (2003). *Integration of Students with Severe and Profound Intellectual Disabilities into the Comprehensive School System: Teachers' perceptions of the education reform in Finland*. International Journal of Disability. Development and Education, 50(2), 169-180, DOI: 10.1080/1034912032000089666
- Kontu, E., Jarimo, O., Törmänen, M. & Vänskä, K-M. (2009). *Perusopetuksen marginaaliryhmä -vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus Suomessa*. Kasvatus, 40(2), 73–76.
- Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H., Kokko, T. & Pirttimaa, R. (2017). Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011–2015). Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämissuunnitelman loppuraportti*. (s. 34–37). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/23.6.1977. Haettu 14.2.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519>
- Laki oppivelvollisuudesta 101/1921. Haettu 14.2.2021 osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/smur/1921/19210101>
- Laki peruskoululain muuttamisesta 1368/30.12.1996. Haettu 14.2.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1996/19961368>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 1216/30.12.2020. Haettu 14.2.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a30.12.2020-1216>
- Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 380/3.4.1987. Haettu 14.2.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1987/19870380>
- Levin, B. & Fullan, M. (2009). Learning About System Renewal. Teoksessa Fullan, M (toim.) *The Challenge of Change: Start School Improvement Now!* (s. 187–205) (2. painos). Kalifornia: Corwin.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*: E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.
- Mäkelä, K. (2005). Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettinen säättely. Teoksessa Stakes. *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset*. (s. 9–20) Helsinki: Stakes.
- Oja, S. (2012). Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa Oja, S. (toim.), *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. (s.17–31). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetusalan Ammattijärjestö OVTES (2020). *Vähimmäispalkat ja -palkkiot 1.8.2020 lukien*. Haettu 9.2.2020 osoitteesta <https://www.oaj.fi/contentassets/8e19822fc55b479c992bab141c4c638a/ovtes-palkat-ja-palkkiot-1.8.2020-lukien.pdf>
- Opetushallitus (2014). *Tuen portailla. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012*. Raportit ja selvitykset 2014:1. Tampere: Opetushallitus.
- Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.

- Opetusministeriö (2009). *Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämissuhteineen*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:37. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa*. Kehittämissuhteen loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019) *Ammatillisen koulutuksen vaativan erityisen tuen kehittämissuhteen ehdotukset*. Kehittämissuhteen loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:23. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima*. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:26. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013. Haettu 14.2.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Ylöstalo, H. (2015). Kokemuksia kokemuksista. Tutkimustiedon palauttaminen kentälle. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: reflektiivisyys empirisessä tutkimuksessa*. (s. 221–245) Tampere: Tampere University Press.
- Parmenter, T. (2011). *What is Intellectual Disability? How is it Assessed and Classified?*, *International Journal of Disability, Development and Education*, 58:3, 303–319, DOI: 10.1080/1034912X.2011.598675
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. painos). Thousand Oaks, California: SAGE Publications
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 22.1.2020 osoitteesta

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Peruskoululaki 476/27.5.1983. Haettu 14.2.2021 osoitteesta

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>

Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 11 §: Opetuksen sisältö. Haettu 14.2.2021

osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P11>

Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 17 §: Erityinen tuki. Haettu 14.2.2021 osoitteesta

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P17>

Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 18 §: Erityiset opetusjärjestelyt. Haettu 14.2.2021

osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P18>

Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 25 §: Oppivelvollisuus. Haettu 14.2.2021

osoitteesta

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P25-2>

Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. & Kontu, E. (2015). Miten vaativa erityinen

tuki toteutuu? Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. &

Vainikainen, M-P. (toim.). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin*

tukeen. (s. 163–178) Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.

Pesonen, H. & Äikäs, A. (2020). Perusopetuksen oppilas vaativan monialaisen

tuen keskiössä. Julkaisematon kuvio. TUVET-hanke.

Pirttimaa, R., & Kontu, E (2010a). Teaching methods and curriculum model

used in Finland in education of students diagnosed with having

severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning*

Disabilities, 38(3), 175-179. [https://doi.org/10.1111/j.1468-](https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00571.x)

[3156.2009.00571.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00571.x)

Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2010b). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M.

Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä.* (s. 135–148). Helsinki:

Gaudeamus.

Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. (2015). Vaikeimmin

kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa Jahnukainen,

M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (toim.).

Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. (s. 179–197) Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.

- Pulkkinen, J. (2020). *Politiikkaa uudistamassa, käytäntöjä muuttamassa? : erityisopetus Suomessa koulutus uudistusten jälkeen.* Yhteiskuntapolitiikka, 85(1), 98-103. Haettu 10.1.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202002115164> Open Access
- Rönty, L-I. & Rönty, S. (2012). Perusopetus – arvoista käytäntöihin. Teoksessa Oja, S. (toim.), *Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen.* (s.63–79). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rämä, I., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2020). *Special Education without Teaching Assistants? The Development Process for Students with Autism.* Journal of Education and Learning, 9(6), 163–172. DOI:10.5539/jel.v9n6p163
- Salminen, H. (1999). *Suomalaisten koulutus uudistusten ja talouden yhteyksistä.* Aikuiskasvatus, 19(3), 220-230. DOI: <https://doi.org/10.33336/aik.93235>
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.). *Umpikujasta oivallukseen: reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa.* (s. 166–190). Tampere: Tampere University Press.
- Sosiaalihuoltolaki 1301/30.12.2014. Haettu 14.2.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141301>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2018). *Erityisopetus verkkojulkaisu.* Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 19.1.2021 osoitteesta http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html
- Takala, M. (2010). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä.* (s. 45–57). Helsinki: Gaudeamus.
- Terveystieteiden tutkimuskeskus (TUT). (2010). *Terveydenhuoltolaki 1326/30.12.2010.* Haettu 14.2.2021 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>
- TUVET-hanke (14.2.2021). Haettu 14.2.2021 osoitteesta <https://www.tuvel.fi/>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education.* Haettu 5.2.2021 osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.

Valteri-Opetussuunnitelma (2015) Perusopetuksen vuosiluokat 1-9. Jyväskylä:

Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. Haettu 12.10.2020 osoitteesta

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/832740/perusopetus/tekstikappale/830203>

Valteri-Opetussuunnitelma palapelimalli (2017) Haettu 12.10.2020 osoitteesta

<https://www.valteri.fi/wp-content/uploads/2017/09/TOI-opetuksen-tukimateriaali-PALAPELIKUVIOLLA.pdf>

VIP-verkosto. (14.2.2021). Haettu 3.2.2021 osoitteesta <https://vip-verkosto.fi/>

Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. Haettu 18.2.2021 osoitteesta

https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016. Haettu 14.2.2021 osoitteesta

https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2#idp446774816

LIITTEET

Liite 1. InTo -suunnitelma (2017)

Tutkimuksen nimi:

INTO, toiminta-alueittaisen opetuksen tutkimus

Tutkimuksen toteuttaja(t) ja yhteystiedot

Vastuulliset tutkijat ja heidän yhteystietonsa:

Professori, Elina Kontu, email, puhno
Helsingin yliopiston Kasvatustieteellinen tiedekunta
Osoite: PL 9 (Siltavuorenpenger 3A), 00014 Helsingin yliopisto

Dosentti, Raija Pirttimaa, email, puhno
Jyväskylän yliopisto Kasvatustieteiden laitos
Osoite: PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

Tutkijat:

Ritva Ketonen FT, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto
Irene Rämä, KT, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto
Satu Peltomäki, KM, tekninen avustaja, TUVET-hanke, Helsingin yliopisto
Riikka Iisakka, KM, LO, projektitutkija, TUVET-hanke

Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja ajankohta

Tausta: Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten koulunkäyntiin on Suomessa paneuduttu hyvin viime vuosina. Kansallinen Erityisopetuksen strategia (2007) viitoitti opetustoimen uudelleenjärjestelyjä, joita on toteutettu normistouudistuksina ja näiden muutosten jalkauttamisena opetustoimeen. Vaativan erityisen tuen kehittämiseen on myös alettu panostaa. Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti vuonna 2015 kansallisen Vaativan erityisen tuen kehittämissyöhmän ajalle 1.4.2015–30.6.2017. (OKM 2017)

Toiminta-alueittainen opetus on osa vaativaa erityistä tukea. Oppilaita, joilla oli vaikea kehitysvamma ja erityisen tuen / pidennetyn oppivelvollisuuden päätös, oli perusopetuksessa noin 1400 vuonna 2016. Näiden oppilaiden opetus on usein järjestetty toiminta-alueittain. Tilastokeskuksen (2017) mukaan muita pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaita oli yli 9 000, joista osa opiskelee toiminta-alueittain. Toiminta-alueittain opiskelevat lapset ja nuoret käyvät koulua kunnallisten perusopetuksen koulujen opetusryhmissä ja erityisryhmissä, kunnallisissa erityiskouluissa, yksityisten omistamissa kouluissa, erityishuollon palveluiden yhteydessä olevissa kouluissa sekä Valteri-kouluissa. Lisäksi näitä oppilaita saattaa yksittäisesti olla myös kotiopetuksessa.

Vaativa erityinen tuki on juuri tällä hetkellä kehittämisen kohteena Suomessa ja aiempi tutkimus varsinkin vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetuksesta ja toiminta-alueittain järjestetystä opetuksesta on tehty vuosia sitten, joten on aika päivittää tietoa nykypäivän tasalle.

Tarkoituksena on kartoittaa vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetukseen tarkoitettua toiminta-alueittaisen opetuksen nykyistä tilannetta. Tieto hyödynnetään opettajankoulutuksessa (opetus ja opinnäytetyöt), tutkimuksessa ja täydennyskoulutuksen suunnittelussa. Tutkimustehtävät:

- Analysoidaan toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman valinnan, oppimisen tavoitteiden asettamisen, opetusmenetelmävalintojen sekä oppilasarviointin perustelut kouluissa erityisopettajien näkökulmasta
- Analysoidaan toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman oikeutus
- Selvitetään inklusion toteutuminen toiminta-alueittain opiskelevien osalta

Ajankohta: 2018- 2020

Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto kootaan tutkimustehtävästä riippuen kyselylomakkeilla, haastatteluin, ja havainnoimalla. **Opettaja haastatellaan.** Tarkoitus haastatella opettajia, joilla on oppilaita, joiden opetus toteutetaan toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa noudattaen. Tähän mennessä näitä haastatteluja on tehty yli 80 eri puolilla Suomea. Opettajia saataneen mukaan noin 100 (määrä arvioitu aiempien tutkimusten perusteella: Kontu & Pirttimaa, 2009, Jahnukainen & Korhonen, 2003, Hyytiäinen, 2012).

Emme etsi tietoja yksittäisistä oppilaista tai kouluista/luokista vaan kysymme opettajilta yleisesti, miten he kuvailevat omaa opetusryhmäänsä. Lisäksi keskustellaan, miten toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman käyttöön päädytään, miten tavoitteita ja menetelmiä valitaan, mitä mieltä opettajat ovat opetuksen tulevaisuudesta yms.

Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävitys

Koottu ja anonymisoitu aineisto säilytetään Helsingin yliopistossa tieteellisten sääntöjen mukaisesti, tämä tarkoittaa, että ääninauhasta kirjoitettu teksti ei sisällä paikkojen, henkilöiden yms. nimiä tai muita tunnistetietoja. Nauhoja säilytetään litteroinnin ajan käyttäjätunnusten takana ja niihin pääsevät käsiksi vain tutkijat ja tutkimusapulaiset. Ääninauhat tuhotaan litteroinnin jälkeen. Anonymisoidut litteraatit säilytetään koko tutkimuksen ajan suojattuna, ja niihin pääsevät käsiksi vain vastuullisten tutkijoiden valtuuttavat tutkijat.

Liite 2. InTo -esimerkki suostumuslomakkeesta

Hyvä vastaanottaja

Kiitos kiinnostuksestasi osallistua Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen aloittamaan IN-TO tutkimukseen, jossa selvitetään vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetukseen tarkoitettua toiminta-alueittaisen opetuksen nykyistä tilannetta. Aineisto hankitaan eripuolilta Suomea. Kyseessä on haastatellen tehtävä tutkimus, jossa on sekä strukturoitu osuus että avoimempi ja keskustelempinen osuus. Emme etsi tietoja yksittäisistä oppilaita vaan kysymme opettajilta yleisesti, miten he kuvailevat omaa opetusryhmäänsä ja mitä tyypillistä ja yhteistä oppilaissa on (mistä he tulevat, mihin tähdätään, onko toiminta-alueittain toteuttavassa opetuksessa terapioita, ja muita resursseja jne). Lisäksi keskustellaan, miten toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman käyttöön päädytään, miten tavoitteita ja menetelmiä valitaan, mitä mieltä opettajat ovat arvioinnista ja opetuksen tulevaisuudesta yms. Koottu ja anonymisoitu aineisto säilytetään Helsingin yliopistossa tieteellisten sääntöjen mukaisesti, tämä tarkoittaa, että ääninauhasta kirjoitettu teksti ei sisällä paikkojen, henkilöiden, yms. nimiä tai muita tunnistetietoja. Nauhoja säilytetään litteroinnin ajan käyttäjätunnusten takana ja niihin pääsevät käsiksi vain tutkijat ja tutkimusapulaiset. Ääninauhat tuhotaan litteroinnin jälkeen. Koulun johto on tietoinen haastattelusta ja on antanut luvan tutkimukselle. Osallistuminen on kuitenkin vapaaehtoista ja haastateltava voi myös keskeyttää osallistumisensa tai kieltäytyä vastaamasta yksittäisiin kysymyksiin. Tulokset raportoidaan suomeksi ja osin englanniksi. Laadullinen tutkimus voi sisältää suoria sitaatteja aineistosta, niiden yhteydessä voidaan mainita ikä ja sukupuoli tai asema koulussa.

Vastaamme kaikkiin kysymyksiinne mielellämme, IN-TO tiimin puolesta

Raija Pirttimaa, dosentti	Elina Kontu, dosentti	tutk.apulainen1/tutk.apul.2
email, puhnro	email, puhnro	email, puhnrot
Jyväskylän yliopisto	Helsingin yliopisto	yhteystiedot
Kasvatustieteiden laitos	Kasvatustieteen tdk	

-

.....

TÄMÄ OSA HAASTATTELIJALLE

Olen saanut tietoa IN-TO tiimin tutkimuksesta, joka koskee toiminta-alueittaista opetusta ja osallistun haastatteluun, jolla aineisto kerätään.

Paikkakunta _____ Päivämäärä _____

Allekirjoitus ja nimen selvennys _____