

**Pedagogiset periaatteet ja teoriat toiminta-alueittain
opettavien opettajien raportoimana**
Anni Kirmanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Syyslukukausi 2023
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kirmanen, Anni. 2023. Pedagogiset periaatteet ja teoriat toiminta-alueittain opettavien opettajien raportoimana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 61 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella toiminta-alueittaisessa opetuksessa hyödynnettäviä pedagogisia periaatteita ja teorioita. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa, millaisia pedagogisia periaatteita ja teorioita toiminta-alueittain opettavat opettajat noudattavat työssään sekä lisätä ymmärrystä, millaisin perusteluin opettajat tekevät valintojaan.

Tutkimus oli osa INTO-hankkeen materiaalista tuotettuja tutkimuksia. Tutkimuksen aineisto koostui 96 toiminta-alueittain opettavan opettajan haastattelusta. Haastattelut toteutettiin vuosina 2018–2020. Tätä tutkimusta lähestyttiin laadullisin menetelmin ja aineiston analyysi toteutettiin sisällönanalyysina.

Toiminta-alueittaista opetusta ohjaavat pedagogiset periaatteet ja teoriat ovat moninaisia ja nimetyt periaatteet ja teoriat vaihtelivat opettajien välillä. Opettajat noudattivat työssään eniten positiivisen pedagogiikan ja vahvuusperustaisuuden, vuorovaikutuksen ja kommunikaation sekä oppimisen esteiden poistamiseen liittyviä pedagogisia periaatteita ja teorioita. Useimmin opettajat perustelivat periaatteen tai teorian tukevan oppilaiden työskentelyä ja oppimista sekä perustelivat valintaa oppilaiden tarpeilla, haasteilla ja diagnostisilla piirteillä tai yleisesti tärkeydellä.

Tuloksista voidaan havaita, että toiminta-alueittaista opetusta opetetaan Suomessa erilaisin periaatein. Saadut tulokset olivat kuitenkin samansuuntaisia aiempien tutkimuksien kanssa. Tulevaisuudessa tulisi kiinnittää lisää huomiota toiminta-alueittaisen opetuksen järjestämisen yhtenäistämiseen.

Asiasanat: toiminta-alueittainen opetus, pedagoginen periaate, pedagoginen teoria, vaativa erityinen tuki, erityisopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
2 OPPIMISEN TUKI PERUSOPETUKSESSA	8
2.1 Vaativan erityisen tuen käsite	8
2.2 Tuki perusopetuksessa.....	10
2.3 Toiminta-alueittainen opetus	13
3 PEDAGOGISET PERIAATTEET JA TEORIAT	16
3.1 Pedagogisen periaatteen ja teorian käsitteet.....	16
3.2 Pedagogiset periaatteet ja teoriat toiminta-alueittaisessa opetuksessa.	19
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1 Tutkittavat ja aineistonkeruu	25
5.2 Aineiston analyysi	26
5.3 Eettiset ratkaisut.....	28
6 TULOKSET	30
6.1 Opettajien työtä ohjaavat pedagogiset periaatteet ja teoriat	30
6.2 Pedagogisten periaatteiden ja teorioiden merkitykset sekä perustelut niiden taustalla	38
7 POHDINTA	44
7.1 Tulosten tarkastelu	44
7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	49
LÄHTEET	52
LIITTEET	59

1 JOHDANTO

Perusopetuslaissa (1999) on asetettu opetukseen osallistuvien oikeus saada opetusta sekä tarvitsemaansa tukea. Opetushallitus (2014) on kuvannut tarkemmin tuen järjestämistä koskevia seikkoja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksessa annettavaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea voidaan toteuttaa yleisenä, tehostettuna tai erityisenä tukena ja toiminta-alueittainen opetus on osa tätä perusopetuksen tuen kokonaisuutta (Opetushallitus, 2014). Opetus voidaan järjestää vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden kohdalla opetussuunnitelmassa kuvatulla tavalla toiminta-alueittain oppiainejakoisuuden sijaan (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaoista, 2012, 9§).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä perusopetusta ohjaava lainsäädäntö sisältävät suhteellisen vähän toiminta-alueittaista opetusta ohjaavia määräyksiä (ks. Lång ym., 2022; Rämä, 2021). Kohtalaisen suppean opetusta määrittävän lainsäädännön sekä opetusta ohjaavien asiakirjojen myötä toiminta-alueittaisessa opetuksessa voi esiintyä paikallisia eroavaisuuksia, esimerkiksi missä vaiheessa päätös toiminta-alueittaisesta opetuksesta tehdään, keitä päätöksentekoon osallistuu sekä kuka on oikeutettu saamaan toiminta-alueittaista opetusta (Lång ym., 2022, s. 78). Toiminta-alueittaista opetusta voidaan myös järjestää eritavoin ja erilaisissa ympäristöissä (Äikäs & Rämä, 2022b, s. 8–9). Mahdollisuus järjestää toiminta-alueittainen opetus eritavoin saattaa vaikuttaa siihen, miten opetus toteutuu eri alueilla. Rämä (2021, s. 6) on myös tehnyt havainnon, että perusteteksti, joka ohjaa toiminta-alueittaista opetusta on pysynyt lähes muuttumattomana vuosikymmenten ajan. VIP-verkoston toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen teemaryhmä on vastannut tarpeeseen saada toiminta-alueittaista opetusta tukevaa materiaalia. VIP-verkostossa on laadittu yhteistyössä Opetushallituksen kanssa oppaita toiminta-alueittaiseen opetukseen (ks. Kaikki oppii, 2022; Opin ja osaan, 2022). Nämä eivät kuitenkaan ole opetusta velvoittavia ja näin sitä ohjaavia asiakirjoja.

Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden koulunkäynti on kokenut muutosta viimeisen 30 vuoden aikana. 1990-luvulla toiminta-alueiden mukaisesti opiskelivat kaikki vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat, nykyään ryhmät ovat kuitenkin moninaistuneet (Kokko ym., 2014, s. 8; ks. myös Pirttimaa & Kontu, 2016, s. 138). Rämän (2021, s. 5) mukaan Suomessa noin 2 100 oppilasta opiskelee toiminta-alueittain. Toiminta-alueittaisesti opiskelevat oppilaat tarvitsevat oppimisen ja koulunkäynnin tueksi vaativaa erityistä tukea sekä vahvaa erityispedagogista osaamista (Rämä, 2021, s. 6). Vaativassa erityisessä tuessa oppilaan tuen tarve on intensiivisempää kuin tavallisessa erityisessä tuessa ja siihen liittyy myös tarve moniammatilliseen yhteistyöhön (Talja & Iisakka, 2020, s. 11).

Vaativaa erityistä tukea oppimisensa tueksi saavat oppilaat, joilla on kehitysvamma, moni- tai vaikeavammaisuutta, autismikirjoa tai vakavia psyykkisiä pulmia (Kokko ym., 2014, s. 3). Toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat kuuluvat usein tähän ryhmään. Opetusta voidaan toteuttaa toiminta-alueittaisten periaatteiden mukaisesti, kun yksilöllistettyjen oppimäärien mukainen opiskelu ei ole mahdollista (Rämä, 2021, s. 6). Tällöin opetuksen tavoitteet muodostuvat viiden toiminta-alueen mukaan. Toiminta-alueet käsittävät kommunikaatio-, sosiaaliset, kognitiiviset, motoriset sekä arjen taidot (Opetushallitus, 2014, s. 71–72). Opetuksen tavoitteena toiminta-alueittaisessa opetuksessa on kokonaiskehityksen tukeminen ja toimintakyvyn edistäminen sekä ylläpitäminen (Opetushallitus, 2014, s. 71).

Laadukas ja turvallinen lähikoulu ja yhtenäinen peruskoulu ovat lähtökohta perusopetuksen järjestämiselle (Kokko ym., 2014, s. 7). Tämän tulisi ohjata myös toiminta-alueittain järjestettävää opetusta. Opetuksen järjestämisen lisäksi sen toteuttamisessa saattaa olla eroja koulujen välillä. Tähän on voinut vaikuttaa erilaiset mahdollisuudet opiskella erityisopettajaksi. Takalan ja Pirttimaan (2016) mukaan opiskelu on mahdollista osana maisterin tutkintoa tai erillisinä erityisopettajan opintoina, myös yliopistojen välillä saattaa olla eroavaisuuksia painopisteissä. Koulutuksen kautta saatavan teoretiedon siirtyminen osaksi opettajan työskentelyä on myös prosessi, josta opettaja on itse vastuussa. Saaren (2021, s. 8) mukaan oma teoreettinen näkemys on rakennettava itsekasvatuksellisin

periaattein. On tärkeää tutkia, millaisia opetukseen liittyviä pedagogisia periaatteita ja teorioita toiminta-alueittain opettavat opettajat noudattavat työssään, jotta voidaan muodostaa kuva nykyisestä toiminta-alueittaisen opetuksen tilasta.

Toiminta-alueittainen opetus on suomalainen malli, joten aihetta käsitteleviä kansainvälisiä tutkimuksia ei ole. Äikäs ja Rämä (2022b, s. 8) vahvistavat, että suomalaista koulutusjärjestelmää kuvaavan ainutlaatuisuuden myötä kansainvälisesti tutkittua toiminta-alueittaista opetusta vastaavaa tutkimusta on haastava löytää. Toisaalta kansainvälinen vertailu olisi Rämän ja Äikäksen (2022, s.282) mukaan haasteellista koulutusjärjestelmien ja vaikeavammaisten palvelujärjestelmien erilaisuuksien takia. Myös Suomessa tutkimusta toiminta-alueittaisesta opetuksesta on tehty niukasti pedagogisesta näkökulmasta (Rämä, 2021, s. 5). Helsingin, Tampereen ja Jyväskylän yliopistojen toteuttaman INTO-hankkeen myötä tutkimus kuitenkin on lisääntynyt viime vuosina (ks. Tampereen yliopisto; TUVET-hanke; VIP-verkosto). Yleisen opetuksen kentällä opettajien pedagogista ajattelua on tutkittu enemmän (ks. esim. Jyrhämä, 2002; Patrikainen, 1997; Saari, 2021).

Tämä pro gradu tutkimus perustuu INTO-hankkeessa vuosina 2018–2021 saatuun haastattelumateriaaliin. Hankkeen tarkoituksena oli selvittää toiminta-alueittaisen opetuksen nykytilannetta. Tämä tutkimus keskittyy opettajien noudattamiin pedagogisiin periaatteisiin ja teorioihin. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset pedagogiset periaatteet ja teoriat ohjaavat opettajien työtä sekä kuinka opettajat perustelevat valintojaan. Tästä näkökulmasta aiempaa tutkimusta on vähän ja tutkimuksen tekeminen on edelleen ajankohtaista. Kontu ym. (2017, s. 35) ovat havainneet opetussuunnitelman perusteiden olevan sivuroolissa opetusta ohjaavina periaatteina kehitysvammaisten opetuksessa. Toisaalta Kokon ym. (2014, s. 8) mukaan moninaistuneiden ryhmien myötä opettajat joutuvat tekemään uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja suunnitellessaan opetusta inklusiivisissa ympäristöissä. On syytä muistaa myös vaikeavammaisten oppilaiden oikeus laadukkaaseen opetukseen. Tutkimuksen myötä saamme kuvan opetuksen nykytilanteesta ja voimme tarkastella opetuksen tilaa tarkemmin. Tämän myötä myös opetuksen yhtenäistäminen tulee mahdolliseksi.

Seuraavissa luvuissa avaan ensin tarkemmin vaativan erityisen tuen käsitettä, perusopetuksen tuen kolmiportaista mallia sekä toiminta-alueittaista opetusta. Keskityn perusopetuksen tuen tasoista erityiseen tukeen, sillä toiminta-alueittaiseen opetukseen siirtymisessä tarvitaan aina myös erityisen tuen päätös (ks. Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2011, 17§). Tämän jälkeen määrittelen pedagogisen periaatteen ja teorian käsitteet sekä käsittelen aiemman tutkimuksen valossa toiminta-alueittaiseen opetukseen soveltuvia periaatteita sekä teorioita. Tutkimuksen toteuttamista koskevissa luvuissa kuvaan tutkimuksen etene-
misen vaiheet. Tulokset ja pohdinta -luvuissa käsittelen tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksista havaittuja ja tulkittuja opettajien noudattamia pedagogisia periaatteita ja teorioita.

2 OPPIMISEN TUKEA PERUSOPETUKSESSA

Oppimisen tuen kokonaisuus perusopetuksessa muodostuu useiden eri alueiden yhteensovittamisesta. Tässä pro-gradu tutkimuksessa keskityn tästä suuresta kokonaisuudesta tutkimukseni kannalta olennaisiin osiin, kuten erityiseen tukeen ja toiminta-alueittaiseen opetukseen. Tarkastelen seuraavissa luvuissa tarkemmin aluksi vaativan erityisen tuen käsitettä, joka kuuluu olennaisesti toiminta-alueittaiseen opetukseen. Tämän jälkeen kuvaan perusopetuksen oppimisen tuen vaihtoehtoja ja peruspiirteitä erityisesti toiminta-alueittaisen opetuksen näkökulmasta sekä kuvaan, mitä toiminta-alueittainen opetus on.

2.1 Vaativan erityisen tuen käsite

Vaativan erityisen tuen käsite ei ole käytössä virallisena normistoissa tai tilastoissa, minkä takia on haastavaa ilmoittaa tarkkaa lukua vaativaa erityistä tukea saavista oppilaista (Kokko ym., 2014; Ojala ym., 2015; Pesonen ym., 2015). Vaativan erityisen tuen käsitettä ei myöskään ole mainittuna vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tai perusopetuslaissa. Myös Äikäs ja Rämä (2022a, s. 21) ovat havainneet saman. He selventävät termin esiintyvän kuitenkin ammatillista koulutusta koskevassa lainsäädännössä (ks. Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2018, 65§). Äikäs ja Rämä (2022b) nostavat esille myös termin näkyvyyden tieteellisissä julkaisuissa sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön hyväksynnän käsitteelle (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017).

Vaativan erityisen tuen käsite on otettu käyttöön Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishankkeessa, VETURIssa, vuosina 2011–2015 (Pesonen ym. 2015, s. 163). Hankkeessa vaativan erityisen tuen käsite määriteltiin käsittämään ne oppilaat, joilla on autismin kirjoa, kehitysvamma, moni- tai vaikeavammaisuutta tai vakavia psyykkisiä pulmia (Kokko ym., 2014, s. 7; Ojala ym., 2015, s. 7). Konnun ym. (2017, s. 34) mukaan osalla vaativaa erityistä tukea saavista oppilaista on pidennetty oppivelvollisuus. He jatkavat, että vaativaa erityistä tukea voivat saada lisäksi ne oppilaat, joilla on erityisiä opetusjärjestelyjä

perusopetuslain 18§:n mukaisesti. Perusopetuslaissa (1999, 18§) mainitaan, että opiskelu voidaan järjestää erityisin opetusjärjestelyin, mikäli oppilaalla katsotaan ennestään olevan vastaavat tiedot ja taidot tai olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioiden perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi kohtuutonta. Perusopetuslain mukaan erityiset opetusjärjestelyt voivat olla perusteltuja myös terveydentilaan liittyvillä syillä. Monet vaativan erityisen tuen oppilaista opiskelevat toiminta-alueiden mukaisesti (ks. luku 2.3).

Myöhemmin vaativan erityisen tuen käsite on kuitenkin aiheuttanut hämmennystä siinä, mitä sillä todella tarkoitetaan. Moninaiset tulkinnat nousivat esiin TUVET-hankkeen alkutaipaleella tehdyn kyselyn myötä (Kärnä ym., 2021, s. 7). Käsitteen määrittelemisen haasteet ovatkin olleet nähtävillä yleisesti kasvatuksen ja opetuksen kentällä käydyissä keskusteluissa. On ollut havaittavissa Pesosen ja Äikäksen (2021) esittämä tilanne, jossa opettajat rinnastavat vaativan erityisen tuen ylimääräiseksi osaksi oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Käsitteistön selkiyttämiseksi TUVET-hankkeessa päädyttiin esittämään vaativa erityinen tuki -käsitteen korvaamista vaativa monialainen tuki tai vaativa tuki -käsitteellä taustalla halu erottaa vaativa erityinen tuki kolmiportaisen pedagogisen tuen käsitteistä (Kärnä ym., 2021, s. 7). Äikäs ja Pesonen (2022, s. 71) lisäävät, että nykyisen määritelmän mukaan siinä korostuvat diagnoosit tuen tarpeen taustalla.

Pesonen ja Äikäs (2020) ovat hahmottaneet vaativan erityisen tuen käsitettä kuviolla, jossa lapsi on tuen keskiössä (kuvio 1). Kuviossaan he käyttävät vaativasta erityisestä tuesta käsitettä vaativa monialainen tuki. He pyrkivät kuviolaan sekä myöhemmin kirjoittamallaan sitä taustoittavalla tekstillään selkiyttämään ja yhtenäistämään vaativan erityisen tuen käsitteen tulkittamista (ks. Äikäs & Pesonen, 2022). Diagnoosien sijaan Pesonen ja Äikäs (2021, s. 55) painottavat vaativan tuen monialaisuutta sekä vaativaa ja vahvaa tukea. He korostavat myös vaativan tuen olevan mahdollista millä tahansa tuen portaalla perusopetuksessa. Edellä kuvatuista syistä käsitteen tarkastelu on ollut tarpeen. Käsitteenä vaativa monialainen tuki kuvaa paremmin tuen laajaa ja intensiivistä tarvetta (Äikäs & Pesonen, 2022, s. 68).

Kuvio 1.

Perusopetuksen oppilas vaativan monialaisen tuen keskiössä (Pesonen & Äikäs, 2020).



Vaativan monialaisen tuen toteutumiseen liittyvät kuvion mukaisesti tiiviisti oppilashuolto, erilaiset kouluvaihtoehdot, terveydenhuollolliset seikat sekä näiden ympärillä laadukas perusopetus. Kaikelle tälle kehykset antaa lainsäädäntö. Tarkastelen tässä tutkimuksessa kuvioista nousevia seikkoja toiminta-alueittaisen opetuksen näkökulmasta. Äikäs ja Pesonen (2022, s. 68) korostavat laadukasta perusopetusta, johon kuuluu oleellisesti koulun oppilaita tukeva toimintakulttuuri. He jatkavat, että aikuisten arvojen ja asenteiden tulee olla tämän mukaisia. Myös kolmiportainen tuki ja moniammatillinen yhteistyö ovat tärkeässä roolissa vaativan monialaisen tuen kontekstissa (Pesonen & Äikäs, 2020; Äikäs & Pesonen, 2022). Edellä mainitut seikat korostuvat myös toiminta-alueittaisen opetuksen kentällä.

2.2 Tuki perusopetuksessa

Perusopetusta ohjaavassa lainsäädännössä on asetettu opetukseen osallistuvien oikeus tukeen (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2011, 30§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan tarkemmin tuen järjestämistä

koskevia seikkoja. Näiden mukaan jokaisella lapsella on oikeus tukeen sen laajuusena kuin on tarpeen (Opetushallitus 2014).

Perusopetuksessa tukea tarjotaan kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti yleisellä, tehostetulla tai erityisellä tasolla, joista erityinen tuki on vahvin tuen muoto. Opetushallitus (2014) linjaa perusopetuslain mukaisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, että yleistä tukea annetaan oppilaalle heti tarpeen ilmettyä ja se on ensimmäinen keino vastata tähän tarpeeseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti yleisestä tuesta siirrytään tehostettuun tukeen, mikäli yleisen tuen menetelmät eivät riitä. Tällöin on tavallista, että oppilas tarvitsee useampia tuen muotoja oppimisensa tueksi (Opetushallitus, 2014, s. 62–63). Vastaavasti erityiseen tukeen siirrytään, kun todetaan, että tehostettu tuki ei ole riittävää oppilaan koulunkäynnin tukena. Tässä pro gradu -tutkimuksessa keskityn tuen tasoista erityiseen tukeen, sillä toiminta-alueittaiseen opetukseen siirtymisessä tarvitaan aina myös erityisen tuen päätös (ks. Äikäs & Rämä, 2022a, s. 21).

Lain mukaan erityiseen tukeen siirryttäessä tulee siitä tehdä kirjallinen päätös, jota ennen laaditaan pedagoginen selvitys (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2011, 17§). Pedagogiseen selvitykseen tarvitaan opetuksesta vastaavan opettajan selvitys oppimisen etenemisestä sekä moniammatillisesti laadittu selvitys saadusta tehostetusta tuesta ja kokonaistilanteesta (Opetushallitus, 2014, s. 66). Selvityksen laatimisen jälkeen kuullaan lasta ja huoltajia, jonka jälkeen päätös erityisestä tuesta voidaan tehdä hallintolain mukaisesti (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2011, 17§; ks. Hallintolaki, 2004, 34§). Erityisen tuen hallintopäätöksessä kuvataan opetuksen järjestämiseen liittyvät seikat: erityisessä tuessa oppilas voi opiskella sekä yleisen että pidennetyn oppivelvollisuuden mukaisesti ja hän voi opiskella oppiaineittain tai toiminta-alueittain. (Opetushallitus 2014, s. 65–67).

Oppivelvollisuuslain (2021, 2§) mukaisesti pidennetystä oppivelvollisuudesta voidaan tehdä päätös, mikäli perusopetuslaissa säädettyjen tavoitteiden saavuttaminen ei ole mahdollista yhdeksässä vuodessa lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi. Tällöin oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi

täyttää kuusi vuotta (Oppivelvollisuuslaki, 2021, 2§). Pidennetty oppivelvollisuus voidaan järjestää Opetushallituksen (2014) mukaisesti kolmella eri tavalla: Lapsi voi käydä esiopetusta kaksi vuotta, jolloin hän voi aloittaa oppivelvollisuutta edeltävässä esiopetuksessa sinä vuonna, kun hän täyttää viisi vuotta. Toisen esiopetusvuoden hän suorittaa oppivelvollisuuteen kuuluvassa esiopetuksessa ja aloittaa sitten perusopetuksen. Toinen tapa on aloittaa pidennettyyn oppivelvollisuuteen kuuluva esiopetus sinä vuonna, kun lapsi täyttää kuusi vuotta opiskellen esiopetuksessa yhden vuoden. Tämän jälkeen lapsi aloittaa perusopetuksen. Kolmannessa mallissa lapsi aloittaa edellisen tavoin esiopetuksen, kun hän täyttää kuusi vuotta, mutta hän opiskelee esiopetuksessa kaksi vuotta ennen perusopetuksen aloittamista. (Opetushallitus, 2014, s. 71.)

Erityisessä tuessa oppilaalle laaditaan aina henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Suunnitelmaan kirjataan oppilaalle henkilökohtaiset tavoitteet, erilaiset pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestämiseen liittyvät seikat, kuten luokkamuoto, tuen edellyttämät yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi (Opetushallitus, 2014, s. 68). Oppilaan opiskellessa toiminta-alueittain asetetaan hänen henkilökohtaiset tavoitteensa toiminta-alueiden mukaisesti. Erityiseen tukeen kuuluva erityisopetus voidaan järjestää muun opetuksen yhteydessä, erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa huomioiden oppilaan etu sekä opetuksen järjestämisedellytykset (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 2011, 17§).

Mitä enemmän oppilaalla on tuen tarpeita, sitä enemmän on tarvetta moniammatilliselle yhteistyölle. Tämä korostuukin tuen portailla edetessä, kuten myös niiden oppilaiden kanssa, jotka saavat vaativaa erityistä tukea oppimisensa tukena (Ojala ym., 2015, s. 7; Talja & Iisakka, 2020, s. 11). Vaativan erityisen tuen käsitettä korvaamaan esitetty käsite vaativa monialainen tuki sisältää jo itsessään käsityksen tuen laajuudesta sekä sen monialaisesta luonteesta. Äikäksen ja Kovanen (2021, s. 47) mukaan toimiva vuorovaikutus on oleellinen osa hyvää ja toimivaa yhteistyötä. Onkin tärkeää, että moniammatillinen yhteistyö toimii ja kaikki sen osat työskentelevät saman tavoitteen mukaisesti yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Kontion (2013, s. 19–21) mukaan siinä on kyse yhteistyöstä, joka

sisältää yhteisen suoritettavan työn tai tehtävän. Koulun kontekstissa Kontio kuvaa tehtävän yhteistyön olevan työyhteisön ja oppilashuoltoryhmien jäsenten välistä. Myös Äikäs ja Pesonen (2022, s. 71) kuvaavat moniammatillisuutta eri alojen osaajien välisenä vuorovaikutuksena, tässä vuorovaikutuksessa jokainen sen jäsen tuo mukanaan oman osaamisensa.

2.3 Toiminta-alueittainen opetus

Toiminta-alueittainen opetus on siis yksi erityisen tuen muodoista. Se on Äikäsen ja Rämän (2022a, s. 21) mukaan peruskoulun tukijärjestelmän vahvin tuen muoto, joka vaatii aina erityisen tuen päätöksen sekä usein päätöksen pidentymistä oppivelvollisuudesta. Långin ym. (2022, s. 78) mukaan toiminta-alueittainen opetus on tarkoitettu oppilaille, jotka ovat vaikeasti kehitysvammaisia tai heillä on muu vamma tai sairaus. Nykyään tämä ei ole ainoa peruste toiminta-alueittaiseen opetukseen siirtymiseen vaan perusteena voi olla myös muuhun opetukseen soveltumattomuus (Pirttimaa & Kontu, 2016, s. 138). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että opetus voidaan järjestää toiminta-alueittain vasta silloin, kun oppiaineiden yksilöllistäminen ei riitä (Opetushallitus, 2014, s. 71). Toiminta-alueittaiseen opetukseen siirrytäänkin Äikäsen ja Rämän (2022b, s. 7) mukaan vasta, kun todetaan, että myös yksilöllistettyjen oppimäärien mukainen opiskelu on oppilaalle liian haasteellista. Långin ym. (2022, s. 83) mukaan joskus päätös toiminta-alueittaiseen opetukseen osallistumisesta voidaan tehdä jo ennen peruskoulun aloittamista. Toiminta-alueittainen opetus ei kuitenkaan ole mahdollista vielä esikoulussa, vaan tämä aloitetaan vasta perusopetuksen ensimmäisellä luokalla (Lång ym., 2022, s. 70).

Toiminta-alueittaiselle opetukselle ei ole käytössä omaa opetussuunnitelmaa, vaan tätä ohjaavia periaatteita ja tavoitteita kuvataan osana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tässä osassa ei kuitenkaan kuvata tiukkaa linjaa sille, kuinka opetusta tulisi toteuttaa (ks. Rämä, 2021). Valteri-koulu on laatinut käyttöönsä laajemman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuvan paikallisen opetussuunnitelman toiminta-alueittaiselle opetukselle (ks.

Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, 2023). Vierelä ym. (2017, s. 63) mukaan kyseinen opetussuunnitelma auttaa opettajia suunnittelemaan tavoitteellista opetusta toiminta-alueittain opiskeleville oppilaille.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman vähäisen ohjaavuuden myötä toiminta-alueittaista opetusta saatetaan toteuttaa hyvinkin erilaisin käytäntein eri opetuksenjärjestäjien välillä. Opetuksessa voidaan esimerkiksi huomioida inklusiivisen kasvatuksen periaatteet eri tavoin tai se voidaan järjestää erilaisissa ympäristöissä (Äikäs & Rämä, 2022b, s. 8–9). Tämän myötä opetuksen järjestäjien välillä voi olla eroja siinä, järjestetäänkö toiminta-alueittainen opetus esimerkiksi omissa ryhmissä vai inklusiivisesti osana tavallisia luokkaryhmiä. Tärkeää on kuitenkin se, että oppilaan yksilöllinen tuen tarve on opetuksen keskiössä toteutustavasta riippumatta (Äikäs & Rämä, 2022b, s. 8). Opetushallituksen (2014) laatiman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan toiminta-alueittaisessa opetuksessa keskeistä on antaa oppilaalle sellaisia tietoja ja taitoja, mitkä auttavat häntä pärjäämään elämässään mahdollisimman itsenäisesti. Opetuksen tavoitteena on edistää ja ylläpitää oppilaan toimintakykyä sekä tukea kokonaiskehitystä (Äikäs & Rämä, 2022b, s. 7). Näitä elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja opiskellaan viiden eri toiminta-alueen kautta.

Opetushallitus (2014, s. 71) on määrittänyt viisi toiminta-aluetta perusopetukseen, jotka ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot sekä kognitiiviset taidot. Vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetuksessa motoristen taitojen opetuksen tärkeys korostuu, sillä puutteet kehon hahmotuksessa saattavat vaikuttaa niin liikkeiden hallintaan kuin vuorovaikutukseen (Juurikainen, 2018, s. 22). Tästä huolimatta motoristen taitojen osuus on kuvattu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa melko suppeasti listaten vain tavoitteet. Opeteltavat motoriset taidot ovat erilaiset karkea- ja hienomotoriset sekä havaintomotoriset taidot (Äikäs & Rämä, 2022a, s. 26). Taitojen harjoittelulla pyritään tukemaan oppilaan aktiivista toimijuutta (Opin ja osaan, 2022, s. 5). Vuorovaikutuksen muodostuminen on lähtökohta kommunikaatiotaitojen oppimisessa (Opetushallitus, 2014, s. 72). Oppilaan tulee olla mahdollista hyödyntää erilaisia kommunikaatiotapoja (Opin ja osaan,

2022, s. 7). Opetuksessa tuetaan oppilaan vuorovaikutuksen syntymistä sekä autetaan oppilasta tulemaan ymmärretyksi ja ymmärtämään toisia (Opetushallitus, 2014, s. 72). Kommunikaatiotaitoja on mahdollista harjoitella pitkin päivää luonnollisissa tilanteissa kouluarjen keskellä. Tämä on tärkeää myös sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ryhmässä toiminen sekä osallisuuden kehittyminen kuvataan tavoitteiksi sosiaalisen taitojen opiskelulle (Opetushallitus, 2014, s. 72). Molemmissa tavoitteissa korostuvat myös kommunikoinnin tärkeys.

Kognitiivisten taitojen opetuksessa pyritään tukemaan oppimisen, muistamisen sekä ajattelemisen prosessien kehittymistä (Opetushallitus, 2014, s. 72). Kognitiivisten taitojen harjoittelussa tavoitteena on oppia käyttämään havainnoinnin tukena aistitietoa (Opin ja osaan, 2022, s. 5). Juurikaisen (2018, s. 31) mukaan aistikokemusten tuottaminen ja aistien harjaannuttaminen korostuvatkin tavoitteissa vaikeavammaisilla lapsilla. Päivittäiset taidot kattavat erilaiset arjessa tarvittavat taidot, kuten pukeutumisen ja syömisen (Opin ja osaan, 2022, s. 8). Vaikeimmin vammaisilla päivittäisten taitojen opettelu onkin usein suuressa roolissa (Juurikainen, 2018, s. 29). Tällöin tavoitteita ovat muun muassa omatoimisuuden edistäminen sekä aktiivisen osallistumisen lisääntyminen ympäristönsä toimintaan (Opetushallitus, 2014, s. 72). Juurikaisen (2018, s. 30) mukaan oppilaan kasvaessa tavoitteissa korostuvat tulevaisuuteen liittyvät tavoitteet, kuten itsenäinen liikkuminen ja jatko-opintoihin tutustuminen.

Vaikka toiminta-alueittain opiskelevat eivät noudata oppiainejakoisuutta, voivat toiminta-alueet sisältää myös tavoitteita tai sisältöjä tietyistä oppiaineista oppilaan vahvuuksien mukaisesti (Opetushallitus, 2014, s. 71; Pirttimaa & Kontu, 2016, s. 141; Rönkkö ym., 2022, s. 136). Toiminta-alueita voidaan myös yhdistää laajemmiksi monialaisiksi kokonaisuuksiksi (Rönkkö ym., 2022, s. 136). Pirttimaan ja Konnun (2016, s. 141) mukaan opetusta ei usein enää suunnitellakaan puhtaasti toiminta-alueiden mukaan vaan suunnittelua tapahtuu esimerkiksi erilaisten teemojen pohjalta. Opetuksen suunnittelussa on tärkeää muistaa myös laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet, jotka ovat osa myös toiminta-alueittaista opetusta (ks. Opetushallitus 2014; Opin ja osaan, 2022).

3 PEDAGOGISET PERIAATTEET JA TEORIAT

Pedagogiset periaatteet ja teoriat ohjaavat opetusta ja sitä, kuinka opetusta suunnitellaan. Opettajan on mahdollista tarkastella omien näkemysten, arvojen sekä oppilasryhmänsä kautta, millaisia periaatteita ja teorioita hän noudattaa opetuksessaan. Ei ole siis olemassa vain yhtä tiettyä tai yhtä oikeaa tapaa toteuttaa opetusta. Toiminta-alueittaisessa opetuksessa myös ohjaavien asiakirjojen niukkuus saattaa lisätä pedagogisten periaatteiden ja teorioiden moninaisuutta. Tässä luvussa kuvaan yleisellä tasolla, mitä pedagogiset periaatteet ja teoriat ovat. Tämän jälkeen käsittelen sellaisia pedagogisia periaatteita ja teorioita, jotka ovat aiemman tutkimuksen valossa todettu kuvaavan toiminta-alueittain opettavien opettajien opetusta (ks. Pirrtimaa & Kontu, 2016; Rätty, 2023; Äikäs & Rämä, 2022b) sekä nostan käsittelyyn sellaisia periaatteita ja teorioita, jotka nousivat vahvasti esiin tässä tutkimuksessa opettajien vastauksista.

3.1 Pedagogisen periaatteen ja teorian käsitteet

Patrikainen (1997, s. 12) on kuvannut väitöskirjassaan pedagogisen ajattelun piirteitä. Hänen mukaansa pedagoginen ajattelu pitää sisällään kaiken opettajan ajattelun, joka liittyy pedagogiikkaan ja se sisältää työhön liittyviä asioita ja näkemyksiä. Haverinen ja Martikainen (2002, s. 96) lisäävät pedagogisen ajattelun keskeiseksi piirteeksi tutkivan asenteen. Pedagogisen ajattelun voidaan katsoa edelleen ohjaavan sitä, millaisia pedagogisia periaatteita ja teorioita opettajat noudattavat työssään. Saari (2021) puolestaan on kuvannut teoksessaan kasvatustieteisiin kuuluvan kasvatusteorian kehitystä sekä nykytilaa. Tutkimuksissaan hän on todennut, että kasvatustieteellinen teoria ja tämän yhteys opettajuuteen ei monesti ole itsestään selvää edes opettajille itselleen (Saari, 2021, s. 14). Myös Bracey on todennut saman jo vuonna 1998. Hän on todennut, että vaikka kasvatustutkimus ja käytäntö kohtaavat toisensa, ei näiden välinen yhteys ole selkeä (Bracey, 1998, s. 145). Saari (2021, s. 5) toteaa myös yleisesti kasvatustieteen olevan tieteenalana sirpaleinen sisältäen monia tutkimussuuntauksia sekä

teoriaperinteitä. Tämä on saattanut vaikuttaa kasvatusteorian ja käytännön opetustyön välille syntyneeseen kuiluun. Kuitenkin Haverisen ja Martikaisen (2002, s. 97) mukaan teorian on mahdollista saada käytäntöön heidän kuvaamansa tutkivan asenteen sekä opettajakokemusten välityksellä.

Patrikainen (1997, s. 12) kuvaa tarkemmin pedagogisen ajattelun ilmenevän opettajien aktiivisesta ymmärryksestä omasta opettajuudesta. Ekenbergin ym. (2000) mukaan kokemuspohjan sekä tieteellisten tulosten pohjalta rakentuva opettajatieto on pedagogista opettajan itsensä konstruoimaa tietoa. Heidän mukaansa opettajatieto tarkoittaa myös pedagogisista kysymyksistä nousevaa tutkittua tietoa. Patrikaisen (1997, s. 12) kuvaama ymmärrys omasta opettajuudesta pitää sisällään ymmärryksen opettajan omista pedagogisista periaatteista. Tähän sisältyy ymmärrys aikomuksista, tunteista, taipumuksista, asenteista sekä kiinnostuksen kohteista (Patrikainen, 1997, s. 12). Myös Pirttimaa ja Kontu (2016, s. 142) toteavat opettajan omien uskomusten vaikuttavat siihen, kuinka hän toteuttaa opetustaan.

Saari (2021, s. 19) määrittää teorian tarkemmin toimintana ”jolla on itsekasvatuksellinen päämäärä”, joka sisältää niin omien näkökulmien avartamista kuin itsestänselvyyksien kyseenalaistamista. Saaren mukainen teorian määrittäminen kasvattaa helposti kasvatusteoreettista kenttää lisäten sen monimuotoisuutta sekä sirpaleisuutta. Saari (2021, s. 17) kuvaa kasvatustieteellisen tutkimuksen korostavan itse-reflektoivaa tapaa opiskella kasvatusteorioita, missä omia kokemuksia ja ajatuksia arvioidaan kriittisesti samalla peilaten näitä teoriaan ja saatavilla olevaan tutkimustietoon. Omien kokemusten kriittinen arviointi sekä niiden aiempaan tietämykseen suhteuttaminen mahdollistavat opettajan oppimisen omasta ajattelustaan (Patrikainen, 1997, s. 27).

Kasvatustieteellisen teorian juuret yltävät kauas antiikin ajoille asti (ks. Saari, 2021), jonka aikana teoria on kehittynyt kunkin ajan mukaiseksi. Kunkin ajanjakson kasvatusihanteet ovat vaikuttaneet valloilla olevan teorian syntyyn. Osia eri aikakausien kasvatusteorioista on kuitenkin saattanut siirtyä eteenpäin uusien teorioiden pohjaksi. Saaren (2021, s. 19) mukaan tapamme ajatella koostuu monesti eri aikakausien käsitysten yhdistelmistä. Kasvatushistorian

tuntemus auttaa ymmärtämään tätä näkökulmaa teoreettiseen moninaisuuteen. Saaren (2021, s. 20) mukaan historian tuntemisen kautta onkin mahdollista ymmärtämään mihin ja millaisin perustein kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntija on sitoutunut.

Kasvatustieteellistä teoriaa on siis haastava määrittää yksinkertaisesti ja tyhjentävästi Saaren (2021, s. 21) kuvaaman sen ajassa muuttuvan luonteensa takia. Tämä on voinut vaikuttaa myös kasvatusteoreettisen kentän laajuuteen. Saaren (2021, s. 21) mukaan kasvatusteorialle on kuitenkin mahdollista muodostaa väljä määritelmä. Saaren tarjoaman määritelmän mukaan kasvatusteoria on kasvatusta ohjaavista käsitteistä ja ajattelutavoista muodostuva kokonaisuus, joka antaa suoraan tai välillisesti vastaukset viiteen hänen asettamaansa kasvatustieteelliseen kysymykseen.

1. Mikä on ihmisen kasvun ja kasvatuksen päämäärä? (teleologia)
2. Mikä on kasvatuksen kohteena oleva ihminen? (ontologia)
3. Miten ihminen ja kasvun päämäärät voidaan tietää? (epistemologia)
4. Minkälaisin menetelmin kasvatuksen päämäärät voidaan saavuttaa? (metodologia)
5. Minkälaiset moraaliset periaatteet säätelevät ihmisen kasvatuksellista suhdetta itseensä ja toisiin? (etiikka)

(Saari, 2021, s. 21–22)

Opettajan oman teoreettisen näkökulman rakentumiseen vaikuttavat myös kasvatuksen arvot sekä päämäärät (Saari, 2021, s. 18). Tällöin nousevat esiin tässä tutkimuksessa kiinnostuksenkohteena olevat opettajien pedagogiset periaatteet. Patrikaisen (1997) sekä Haverisen ja Martikaisen (2002) kuvaaman pedagogisen ajattelun ja Ekenbergin (2000) opettajatiedon voidaan ajatella selittävän opettajan periaatteiden muodostumista. Pedagogisten periaatteiden vaikuttaessa oman teoreettisen näkökulman muodostumiseen, on pedagogisia periaatteita ja teorioita mahdollisesti haastava erottaa täysin kokonaan toisistaan.

Opettajan on tärkeä tiedostaa, miten kasvatuksella on mahdollista vaikuttaa oppilaan tulevaisuuden suuntaan (Patrikainen, 1997, s. 9). Tämä on tärkeä pitää mielessä myös opetettaessa oppilaita, jotka opiskelevat toiminta-alueittain.

3.2 Pedagogiset periaatteet ja teoriat toiminta-alueittaisessa opetuksessa

Vuosien saatossa muuntunut erityisen tuen kenttä on vaikuttanut siihen, kuinka opettajat ratkaisevat opetuksensa toteuttamisen (Kokko ym., 2014, s. 8). Tässä luvussa perehdytään siihen, millaisia piirteitä toiminta-alueittaisella opetuksella on todettu olevan sekä tutustutaan tarkemmin sellaisiin pedagogisiin periaatteisiin ja teorioihin, joita on usein käytetty niiden opiskelijoiden opetuksessa, jotka opiskelevat toiminta-alueittain (ks. Pirttimaa & Kontu, 2016; Rätty, 2023; Äikäs & Rämä, 2022b). Lisäksi avaan positiivisen pedagogiikan periaatteita, joka on vahvasti esillä nyt opetuksen kentällä tutkimukseen osallistuneiden opettajien kuvaamana.

Rädyn (2023, s. 19) mukaan etenkin kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa korostuu yksilöllisyyden huomiointi. Yksilöllisyyden huomioiminen on tärkeää, sillä etenkin kehitysvammaisten oppilaiden tarpeet ja haasteet voivat olla hyvin moninaiset. Hyytiäinen ym. (2014, s. 28) ovatkin todenneet vaikeavammaisuuden näyttäytyvän eri tavoilla. Tämän myötä oppilasta tukevat periaatteet on valittava yksilöllisten tarpeiden mukaan. On myös syytä huomioida se, että ihminen on aina kokonaisuus, johon vaikuttavat vammaisuuden ohella myös monet muut seikat (Hyytiäinen ym., 2014, s. 29). Oppilaan yksilöllisen taitotason tunnistamisen myötä opetuksen kohdentaminen oikeisiin asioihin helpottuu. Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke sekä *scaffolding*-opetus kuvaavat opetuksen oikeatasoisuutta (ks. Arshad & Chen, 2009). *Scaffolding*illa tarkoitetaan ”oikea-aikaista vuorovaikutuksellista opetusta” (Opetushallitus 2017). Arshad ja Chen (2009, s. 328) linjaavat sen keskeisimmäksi piirteeksi oppilaalle annetut selkeät ohjeet oppilaan toiminnalle, jotta oppimiselle asetetut odotukset täyttyvät. On myös huomioitava, että uuden asian harjoitteluun ja oppimiseen vaikeavammaisella oppilaalla kuluu usein enemmän aikaa kuin vammattomalla oppilaalla (Hyytiäinen ym., 2014 s. 86). Oppiminen tapahtuukin usein pienin askelin toiminta-alueittain opiskelevilla oppilailta (Rämä, 2021, s. 8). Sama koskee myös itsenäistymisen prosesseja (Rämä, 2020, s. 25).

Tutkimuksessaan Pirttimaa ym. (2021, s. 40–41) ovat kartoittaneet vaativan erityisen tuen kontekstissa käytettäviä opetusmenetelmiä. He havaitsivat tutkimuksessaan, että monet toiminta-alueittain opettavat opettajat valikoivat menetelmät toiminnallisen opetuksen, monikanavaisuuden ja yhteistoiminnallisuuden periaatteiden mukaisesti, lisäksi menetelmät olivat usein opettajajohtoisia. Pirttimaa ja Kontu (2016, s. 144) ovat jo aiemmin todenneet opetuksen järjestämisen funktionaalisiin periaattein, olevan soveltuva oppilaille, jotka ovat vaikeimmin kehitysvammaisia tai kenellä on autisminkirjoa. He tarkentavat funktionaalilla opetuksella tarkoitettavan toiminnallista opetusta, jossa tulevaisuudessa tarvittavat taidot ja oppimisympäristö vaatimuksineen määrittävät opetuksen tavoitteet. Funktionaalisen opetuksen etuna on se, että opetus tapahtuu mahdollisimman konkreettisissa ympäristöissä suhteessa opeteltavaan taitoon (Pirttimaa & Kontu, 2016, s. 144).

Kokko ym. (2014, s. 33) ovat puolestaan huomanneet, että toiminta-alueittaisesti opettavat saattavat korostaa opetuksessaan tiettyjä osa-alueita. Tällaisia osa-alueita heidän mukaansa ovat sosiaalisten ja tunnetaitojen harjoittelu. Myös kommunikoinnin ja vuorovaikutustaitojen tukeminen on tärkeää toiminta-alueittaiseen opetukseen osallistuvilla oppilailla. Monella heistä on eritasoisia haasteita tällä alueella (Räsänen ym., 2022, s. 156). Kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemisen tärkeyden toiminta-alueittaisessa opetuksessa voi havaita myös tarkastelemalla Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettuja toiminta-alueita. Viidestä toiminta-alueesta kaksi, sosiaaliset taidot ja kommunikaatiotaidot, kohdistuvat kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen alueelle tähdäten hyvään kommunikointiin ja vuorovaikutukseen (ks. Räsänen ym., 2022, s. 156; Opetushallitus, 2014, s. 72).

Toimiva vuorovaikutus oppilaan kanssa, jolla on vaikeavammaisuutta, voi olla haastavaa muodostaa (Hyytiäinen ym., 2014, s. 35). Tässä vaaditaan aikuisen sensitiivistä läsnäoloa ja oppilaan huomioimista. Vuorovaikutukseen pääseminen ei olekaan itsestäänselvyys vaan siinä tulee huomioida erilaisia tekijöitä ja kyettävä havaitsemaan herkästi pienetkin aloitteet vuorovaikutukseen pyrkimisessä (Hyytiäinen ym., 2014, s. 35). Monesti vuorovaikutusrytmi on

vaikeavammaisilla huomattavasti hitaampi kuin vammattomilla lapsilla, mikä voi näkyä hitaana reagoimisena sekä pidemmän ajan tarvitsemisena kyetäkseen vastaamaan (Launonen, 2007, s. 80). Ajan antaminen vuorovaikutuksessa on hyvä pyrkiä takaamaan, jotta kommunikoinnista on mahdollista muodostua vastavuoroista. Tätä saattaa lisäksi haastaa se, että oppilas ei mahdollisesti kommunikoi puheella lainkaan. Hyytiäisen ym. (2014, s. 35) mukaan kommunikoinnissa taitavampi osapuoli on tällöin avain asemassa onnistuneen vuorovaikutuksen taakamiseksi. Heidän mukaansa lasta lähimpänä olevat ihmiset voivat vaikuttaa siihen, millaisiksi kommunikointimahdollisuudet kehittyvät.

Räsänen ym. (2022, s. 158) mukaan toiminta-alueittain opiskelevilla lapsilla ja nuorilla on riski jäädä kielellisen kehityksen tasolla esinekielelliseen vaiheeseen, joka sijoittuu vammattomilla lapsilla tyypillisesti alle vuoden ikään. Heidän mukaansa kielellisen kehityksen jäädessä varhaiselle tasolle on tärkeää kyetä tarjoamaan oppilaalle vaihtoehtoisia ja puhetta korvaavia kommunikointimenetelmiä. Vaihtoehtoiset ja puhetta korvaavat menetelmät eli AAC-menetelmät (augmentative and alternative communication) ovat tutkitusti sopivia kommunikoinnin välineitä silloin, kun kommunikoinnissa on suuria haasteita (ks. esim. Räsänen ym., 2022). Rensfeld Flink ym. (2022) ovatkin todenneet tutkimuksessaan AAC-menetelmien olevan suositeltuja käytettäväksi vaikeavammaisten oppilaiden kanssa kommunikoitaessa. Dorney ja Erickson (2019, s. 42) puolestaan totesivat omassa tutkimuksessaan ei-symbolisen viestinnän lisääntyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa autismin kirjon oppilaiden kanssa käytettäessä AAC-menetelmiä. Sopivien kommunikointimenetelmien löytyminen on tärkeää oppilaille kommunikoinnin mahdollistumisen ohella myös esimerkiksi ryhmässä toimimisen kannalta.

Yleisen opetussuunnitelman (ks. Opetushallitus, 2014) mukaisesti opiskelevat oppilaat opiskelevat pääsääntöisesti opetusryhmänsä mukana. On syytä huomioida myös niiden oppilaiden oikeus kuulua ryhmään, jotka tarvitsevat enemmän tukea oppiseensa ja koulunkäyntiinsä. Pirttimaa ja Kontu (2016, s. 142) huomauttavat, että myös vaikeimmin vammaisilla on oltava mahdollisuus kokea ryhmään kuuluvuutta sekä harjoitella erilaisissa ryhmissä työskentelyn taitoja.

Koulussa opituilla taidoilla toimia ryhmässä on merkitystä myös myöhemmin tulevaisuudessa vastaan tulevissa ryhmätilanteissa toimimiseen (ks. esim. Hyytiäinen ym., 2014, s. 24). Tästä syystä koulussa opitut ryhmätyöskentelyn toimintamallit ovat arvokkaita jokaiselle oppilaalle. Ryhmätyöskentelyn taitojen opiskelussa korostuvat myös vuorovaikutustaidot. Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin (2023, s. 103) mukaan osallisuuden mahdollistumiseen tarvitaankin toimivaa vuorovaikutusta. Pirttimaa ja Kontu (2016, s. 148) korostavat myös toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden opetuksen iänmukaisuutta. Heidän mukaansa tämän tulisi näkyä opetuksen peruselementtinä oli oppilaalla millaisia haasteita tahansa.

Suomessa toiminta-alueittaista opetusta toteutetaan tutkimusten mukaan monesti konservatiivisin etenkin behavioristisin menetelmin, jonka seurauksena oppilaiden edistyminen sekä kehittyvät taidot eivät ole oppisen lähtökohtana (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2017, s. 27; Rämä, 2021, s. 5). Tietoinen tavoitteisiin suuntautuminen ja tavoitteiden toteutumisen arviointi ovat kuitenkin edellytys pyrittäessä merkitykselliseen oppimisprosessiin (Rämä, 2021, s. 5). Gordonin (2009, s. 737) mukaan myös konstruktivistinen näkökulma oppimiseen on viime vuosikymmenien aikana nostanut asemaansa selitettäessä tiedon tuottamista ja oppilaiden oppimista. Vaikka konstruktivistisen käsityksen mukainen oppilaan syvän ymmärryksen osoittaminen sekä tiedonrakentaminen edellisen tiedon päälle voivat olla haastavia vaikeavammaiselle oppilaalle, ovat Hyytiäinen ym. (2014, s. 29) todenneet oppimisen periaatteiden olevan kaikilla samat. Päätöstä toteutettavasta opetusfilosofista ei Steelen (2005, s. 3) mukaan tulisi kuitenkaan tehdä etukäteen, vaan se tulisi tehdä oppilaiden tarpeen mukaisesti. Hän jatkaa, että paras vaihtoehto on usein yhdistellä behavioristista ja konstruktivistista opetusta.

Behavioristinen opetus käsittää suoran opettajälhtöisen mallin (Steele, 2005, s. 2), jonka mukaan opettaja vahvistaa toivottuja toimintatapoja sekä pyrkii vähentämään ei-toivottujen tapojen esiintymistä (Gonzi & Puglsey, 2018). Puolestaan konstruktivismissa oppijälhtöisyys on peruskäsite (Baviskar ym., 2009, s. 543). Toisaalta Gordonin (2009, s. 738) mukaan konstruktivismin yhdistäminen

oppijakeskeisiin menetelmiin on yleisin kasvatusteoreetikoiden tekemä virhe. He ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että konstruktivistisessä opetuksessa oppijan aktiivinen rooli on keskeistä. Tehokkaan opetuksen takaamiseksi opettajan ei kuitenkaan tule jäädä sivuun vaan ohjata oppilaita antaen heille suunnan löytää ratkaisut itse (Gordon 2009, s. 738–743; Baviskar ym. 2009, s. 544).

Behavioristisen opetuksen piirteisiin kuuluvat olennaisesti opittavan asian mallintaminen, tehtävien jakaminen pieniin osiin, toistot sekä myös ennustettava struktuuri (Steele 2005, s. 4). Kun taas konstruktivistisessä opetuksessa Gordonin (2009, s. 744) mukaan opetuksen tulee haastaa oppilaita osoittamaan syvällistä ymmärrystä. Baviskar ym. (2009, s. 544) puolestaan linjaavat, että opettajan on kyettävä huomioimaan oppilaiden aiempi tieto uuden tiedon oppimisen pohjaksi ja toisaalta hänen on kyettävä valitsemaan tehtävä, joissa oppilaat kykenevät erottamaan aiemman tiedon uudesta. Heidän mukaansa tietoa tulisi myös käsitellä uuden tiedon kontekstissa (Baviskar ym. 2009, s. 544). Konstruktivistisen opetuksen tulee olla myös joustavaa ja huomioida oppilaiden todelliset tarpeet (Gordon 2009, s. 744).

Lopuksi avaan vielä tutkimuksessa tärkeäksi periaatteeksi nousseen positiivisen pedagogiikan teoriaa. Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiivisen psykologian periaatteisiin (Sandholm ym., 2022, s. 238). Leen ym. (2022) mukaan se korostaa yksilön vahvuuksia sekä käsittelee vahvuuksien ja voimavarojen merkitystä hyvinvoinnille, lisäksi positiivisen pedagogiikan mukaiset periaatteet edistävät psykososiaalista suhtautumista vammaisuuteen. Myös Raley ym. (2021, s. 11) toteavat vahvuusperustaisten periaatteiden hyödyntämisen erityisopetuksessa edesauttavan myönteisten piirteiden näkemistä oppilaissa. Tämä on tärkeää oppilaalle myönteisen minäkuvan kehittymisen kannalta. Sandholm ym. (2022, s. 244) ovat todenneetkin vahvuuksien huomaamisen ja osoittamisen oppilaille itselleen lisäävän oppilaissa positiivisia tunteita, mikä edesauttaa myös turvallisen oppilas–opettaja suhteen muodostumista. Lisäksi positiivinen pedagogiikka antaa uusia keinoja ja näkökulmia oppilaiden tukemiseen etenkin haastavissa tilanteissa sekä kielen kehityksen ja sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukemiseksi (Sandholm ym., 2022, s. 245).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella perusopetuksessa toiminta-alueittaisessa opetuksessa hyödynnettäviä pedagogisia periaatteita ja teorioita. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia pedagogisia periaatteita ja teorioita toiminta-alueittaisen opetuksen taustalla on havaittavissa sekä tuottaa ymmärrystä, miten näiden valintaa perustellaan. Tutkimuksella pyrin saamaan myös tietoa siitä, millaisia yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia toiminta-alueittaista opetusta ohjaavissa pedagogisissa periaatteissa ja teorioissa on opettajien välillä.

Toiminta-alueittaiselle opetukselle ei ole omaa opetussuunnitelmaa, vaan tämä on kuvattuna osana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Toiminta-alueittaisen opetuksen osuus tästä suunnitelmasta on kuitenkin vähäinen. Ohjaavien asiakirjojen vähyys tuo omat haasteensa opetukselle, tämän seurauksena myös käytänteet kentällä saattavat olla hyvin erilaisia (Rämä, 2021, s. 5). On myös tutkimusnäyttöä siitä, että toiminta-alueittain opettavat opettajat eivät pidä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ensisijaisena ohjaavana tekijänä (ks. Kontu, 2017, s. 35). Tästä näkökulmasta on tärkeää saada lisää tietoa, millaiset periaatteet ja teorit ohjaavat opettajia työssään.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Millaisia pedagogisia periaatteita ja teorioita toiminta-alueittain opettavat opettajat noudattavat työssään?
2. Miten toiminta-alueittain opettavat opettajat perustelevat opetustyötään ohjaavia pedagogisia periaatteita ja teorioita?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni lähestymistapa on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksen on mahdollisimman kokonaisvaltainen kohteen tutkiminen (ks. Hirsjärvi ym., 2009, s. 161). Tämä sopii tutkimukseeni, sillä pyrin saamaan käsityksen siitä, millaisia pedagogisia periaatteita ja teorioita toiminta-alueittain opettavat opettaja hyödyntävät opetuksessaan sekä millaisia perustelua ja merkityksiä he näille antavat. Tarkemmin tutkimustani kuvaa fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, jonka tavoitteena on luoda ymmärrystä tutkittavasta aiheesta (ks. Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty INTO-hankeen aikana kerättyä materiaalia. Hankkeen tarkoitus oli selvittää toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen nykyistä tilannetta haastatellen toiminta-alueittain opettavia opettajia ympäri Suomea (ks. Tampereen yliopisto ANDANTE-tutkimusryhmä).

5.1 Tutkittavat ja aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineisto on osa INTO-hankeen materiaalia, joka on kerätty haastatteluilla vuosina 2018–2020. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelujen etuna on joustavuus. Haastattelijan on mahdollista esittää kysymykset etenevän haastattelun kannalta parhaassa järjestyksessä sekä kysymyksistä on mahdollista käydä tarkentavaa keskustelua (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Tätä joustavuutta on hyödynnetty myös INTO-hankkeessa toteutetuissa haastatteluissa. Haastattelijat saattoivat esittää kysymyksiä hieman eri järjestyksessä, mikäli haastateltava sivusi jotain tulevaa aihetta jo aiemmissaan vastauksissaan. Tässä tutkimuksessa käytettävän kysymyksen esitystavoissa oli myös eroavaisuuksia eri haastattelijoiden sekä haastattelujen välillä.

Koko aineisto koostuu 96 toiminta-alueittain opettavan opettajan haastatteluista. Osalla opettajista oli luokallaan myös oppiaineittain opiskelevia oppilaita. Aineiston koon voidaan ajatella olevan riittävän kattava kokonaiskuvan muodostamiseen aiheesta, sillä Guestin ym. (2006, s. 74) mukaan jo muutaman

haastateltavan otoksella voidaan saada aikaan luotettavaa tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelut olivat kestoiltaan 19 minuutista 86 minuuttiin. Työkokeudesta haastatteluihin osallistuneilla opettajilla oli alle vuodesta yli 20 vuoteen ja he olivat eri puolilta Suomea. Aineiston sain käyttööni valmiiksi litteroituna. Tässä tutkimuksessa käyttämäni aineisto koostuu opettajien vastauksista yhteen kysymykseen: ”Mitä pedagogisia periaatteita tai teorioita noudatat?”. Hyödynntämäni aineisto on kooltaan litteroituna (fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,15) 63 liuskaa.

5.2 Aineiston analyysi

Analysoin aineiston sisällönanalyysin keinoin. Salo (2015, s. 169) linjaa analyysitavan sopivan kirjoitettujen, visuaalisten sekä suullisten aineistojen analyysieihin. Salon linjauksen mukaisesti analyysitapana sisällönanalyysi sopii tämän tutkimuksen aineiston analysointiin, sillä aineisto on kerätty haastatteluilla ja tämän jälkeen aineiston on muutettu litteroinnin kautta kirjoitettuun muotoon.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103) mukaan sisällönanalyysissa voidaan soveltaa monenlaisia teoreettisia lähtökohtia ja se voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. Myös joustavuutensa takia tämä analyysimuoto soveltuu hyvin tutkimusaineistoni analysointitavaksi. Tarkemmin analyysini on osin aineistolähtöistä ja osin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavan analyysin piirteisiin kuuluukin näiden kahden analyysitavan sekoittuminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 110). Tällöin analyysin alkuvaihe etenee aineistolähtöisen analyysin periaattein, jolloin analyysiyksiköt eivät ole etukäteen harkittuja vaan valikoituvat tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävien pohjalta. Alkuvaiheiden jälkeen teoriaohjaavassa analyysissa aiemmat teoriat ja tutkimukset tulevat osaksi analyysia ohjaten analyysin suuntaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108–110.)

Analyysini ensimmäisessä vaiheessa perehdyin saamaani aineistoon ja erotin tästä tutkimuksessani hyödynnettävät osuudet. Tässä vaiheessa erotetut ilmaukset olivat vielä suoria sitaatteja, joista aloin muodostamaan pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistettyjä ilmauksia syntyi runsaasti ja määrät nostamissani

ilmauksissa vaihtelivat eri haastateltavien vastausten välillä suurestikin. Ilmausten runsauden myötä aineistoa oli haastava hallita, joten aloitin sen tiivistämisen. Salon (2015, s. 169) mukaan tiivistäminen ja luokittelu ovat keskeistä sisällönanalyysissä, jotta aineisto saadaan helpommin tulkittavaan muotoon. Tiivistämisen myötä sain yhdisteltyä selkeästi samaa tarkoittavia ilmauksia alateemoiksi. Näitä alateemoja muodostui edelleen useita, joten tiivistäminen edelleen oli tarpeen. Alateemoista muodostui vielä teemoja, joiden tiivistäminen ei enää ollut mahdollista, sillä teemojen sisällä datan tulee olla keskenään yhteensopivia (ks. Braun & Clarke, 2006, s. 91). Toisaalta teemojen tulee myös olla sellaisia, että niiden väliset erot ovat riittävän selkeät (Braun & Clarke, 2006, s. 91).

Muodostuneiden teemojen lisäksi muutamia ilmaisuja jäi teemojen ulkopuolelle, sillä niiden liittäminen tietyn teeman alle ei olisi ollut mielekäästä. Braunin ja Clarken (2006) mukaan näin käy analyysissä helposti, mikäli aineisto ei sisällä tarpeeksi teemoja tukevaa dataa. Toisaalta syynä voi olla myös datan monipuolisuus (Braun & Clarke, 2006, s. 91). On haastava sanoa kumpi Braunin ja Clarken esittämistä syistä on suurempi tämän tutkimuksen analyysissä, sillä molempia piirteitä on havaittavissa.

Vaikka teemojen yhdistäminen ei enää ollut mahdollista, ei analyysini päätynyt tähän. Salo (2015, s. 166) linjaa, ettei pelkkä aineiston uudelleen järjesteleminen kelpaa sellaisenaan tuloksiksi. Tämän mukaisesti jatkoin analyysiani vielä tätä pidemmälle. Tässä vaiheessa tulkitsin, mitä muodostuneet teemat mahdollisesti tarkoittavat siirrettäessä ne käytännön kentälle sekä mitä teemojen sisäiset ilmaukset viestittävät teemasta. Tämän jälkeen huomasin toisen tutkimuskysymykseni kaipaavan vielä tiivistystä ja yhdistin selkeästi limittäin menevät teemat yhdeksi suuremmaksi teemaksi. Raportoinnissa huomioin analyysin jatkumisen siten, että tulosten raportoinnissa ilmausten määriin keskittymisen sijaan olen tulkinnut myös näiden erilaisia tarkoituksia. Esimerkki analyysin kulusta on esitetty liitteessä 1.

5.3 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen alkuvaiheiden eettiset ratkaisut ovat osin jo INTO-hankkeen myötä ratkaistuja. Sain aineiston käyttöni valmiina, joten esimerkiksi tutkimuslupiin liittyvät seikat ovat olleet INTO-hankkeen työryhmän vastuulla. Tutkimusluvat on hankkeessa haettu jokaisen kunnan edustajilta ja haastateltavilta opettajilta. Hankkeessa haastateltavilta on pyydetty kirjallinen suostumus osallistua tutkimukseen (liite 2). Suostumuslomakkeessa haastateltaville on kerrottu, mistä tutkimuksessa on kyse ja millaisista teemoista haastattelu muodostuu. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 85–86) mukaan onkin perusteltua, että haastateltavat voivat tutustua haastattelun teemoihin etukäteen. Tällä varmistetaan heidän mukaansa haastattelujen onnistuminen. Lisäksi suostumuslomakkeella kerrotaan haastatteluista syntyvän aineiston tietoturvallisesta käsittelystä ja säilyttämisestä. Saatujen tietojen pohjalta haastatteluun osallistuva on voinut tehdä lopullisen valintansa osallistua tai kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen.

Monesti aineiston kerääminen ja analyysi tapahtuvat laadullisessa tutkimuksessa osittain samanaikaisesti eikä näiden välillä ole välttämättä selvää eroa (Metsämuuronen, 2011, s. 254). Tässä tutkimuksessa en itse ole osallistunut aineiston keräämiseen, sillä sain aineiston INTO-hankkeesta valmiina käyttöni. Näin Metsämuurosen kuvaama analyysi ei ole päässyt alkamaan aineistonkeruun aikana. Aineiston vieraus tältä osin voi vaikuttaa analyysin kulkuun ja lopullisten johtopäätösten tekemiseen. Kuitenkin uskon aineistoon tarkan perehtymisen korvaavan ainakin osittain aineistonkeruun aikana mahdollisesti alkavan analyysin. Alussa tarkka perehtyminen aineistoon oli varsinaisen analyysini aloittamisen kannalta oleellisesta. Tämän myötä pystyin muodostamaan alustavia huomioita ja etenemään analyysissä johdonmukaisesti.

Hankkeen aineiston sain käyttöni allekirjoitettuani aineistonkäytösopimuksen. Sopimuksessa sitouduin säilyttämään ja käyttämään aineistoa tietoturvallisesti. Tämän olen varmistanut säilyttämällä aineistoa Jyväskylän yliopiston VPN-verkkoyhteydellä toimivalla salatulla asemalla, joka on suojattu käyttäjätunnuksella ja salasanalla. Tutkimuksen raportoinnin valmistuttua hävitän aineiston tietoturvallisesti. Saamani aineisto oli jo valmiiksi pseudonymisoitu, eikä

minulla ole pääsyä tutkittavien muihin tietoihin. Pseudonymisoinnilla tarkoitetaan tunnistetietojen korvaamista toisilla ilmauksilla, kuten koodeilla. Litteraateissa oli myös anonymisoitu sellaiset tiedot, joiden pohjalta haastateltava tai hänen oppilaansa olisi voitu tunnistaa. Tällaisia tietoja oli esimerkiksi harvinaiset sairaudet sekä oppilaiden nimet. Tutkimuksen tulosten raportointitavoissa huomioin tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin säilymisen poistamalla myös litterointivaiheessa muodostetut pseudonymiteetit. Raportoinnissa käytän haastateltavista nimikkeitä *haastateltava 1*, *haastateltava 2*, jotka muodostuivat aineistositaattien esiintymisjärjestyksestä eivätkä haastattelujen alkuperäisestä järjestyksestä.

6 TULOKSET

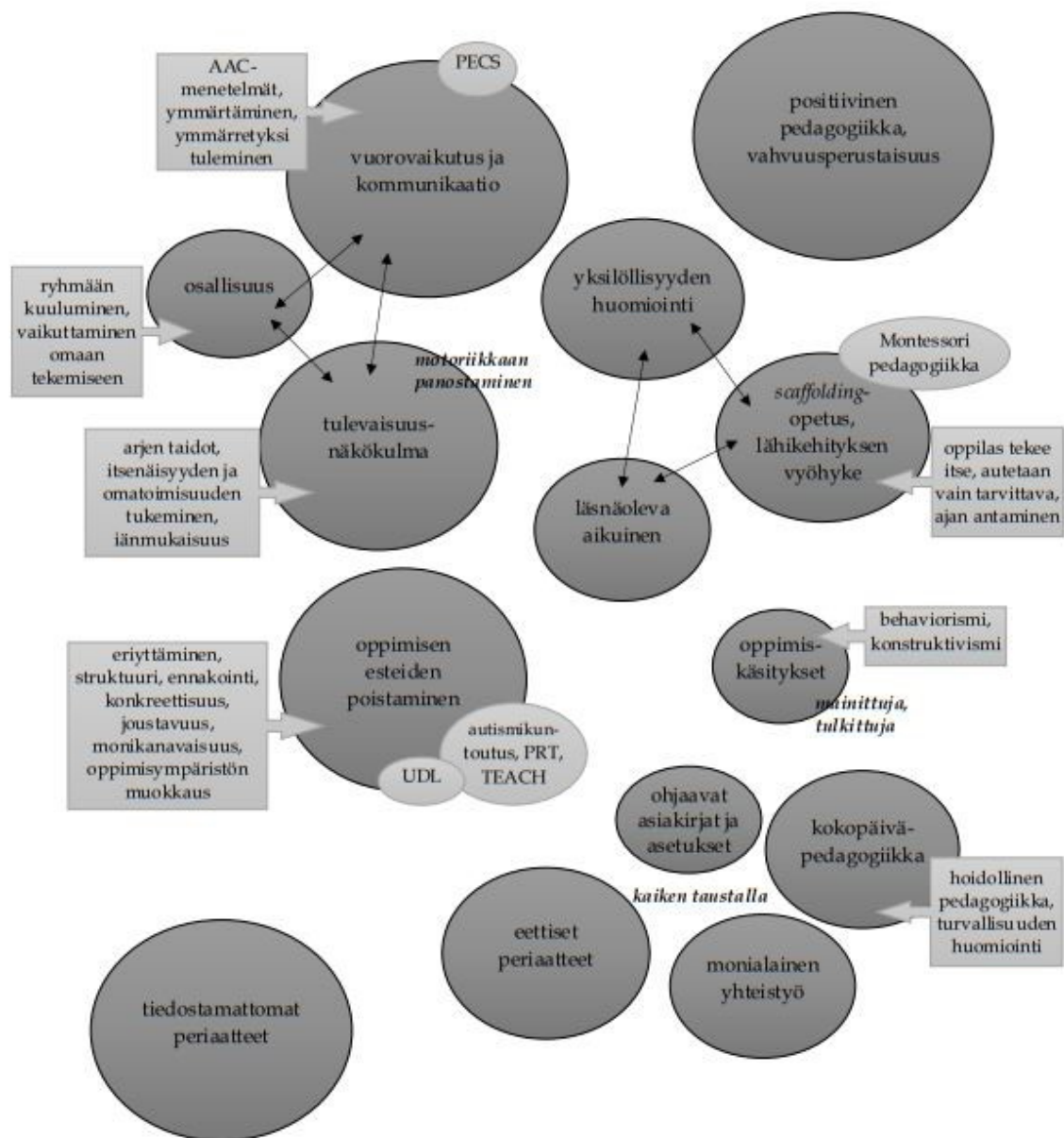
Tässä luvussa keskityn esittelemään tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Vaikka aineistoni muodostui vain yhdestä kysymyksestä, oli tämä hyvin laaja ja pelkistettyjä ilmauksia kertyi runsaasti. Tarkastelen ensimmäisessä alaluvussa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni mukaisesti, millaisia pedagogisia periaatteita ja teorioita opettajat ovat nimenneet tai kuvailleet. Toisessa alaluvussa keskityn toiseen tutkimuskysymykseen vastaten siihen, millaisia perusteluja opettajien vastauksista oli tulkittavissa.

6.1 Opettajien työtä ohjaavat pedagogiset periaatteet ja teoriat

Tämän tutkimuksen ensimmäisellä tutkimustehtävällä pyrin saamaan vastauksen siihen, millaisia pedagogisia periaatteita ja teorioita toiminta-alueittain opettavat opettajat noudattavat työssään. Tiivistämisen ja alustavien teemojen muodostamisen jälkeen ilmaisuja yhdistäviä teemoja muodostui lopulta 15. Tämän lisäksi kolme ilmausta jäi teemojen ulkopuolelle. Näistä motoristen taitojen kehittymisen tukemisen kuitenkin huomioin taustateoriaan peilaten. Jo muodostuneiden teemojen määrästä on havaittavissa kentällä näkyvä moninaisuus toiminta-alueittaisessa opetuksessa. Lisäksi huomionarvoista on, että monet opettajista nimeämisen sijaan kuvailivat noudattamiaan pedagogisia periaatteita ja teorioita, joten osittain tulokset ovat tästä syystä tutkijan omaa tulkintaa. Kuviossa 2 esitetään opettajien raportoimat pedagogiset periaatteet ja teoriat esittäen muodostuneet teemat sekä kuvataan teemojen välisiä suhteita ja yhteyksiä toisiinsa.

Kuvio 2.

Opettajien työtä ohjaavat pedagogiset periaatteet ja teoriat



Huom. Harmaat pallot: teemat kuvattuna suhteutettuna ilmaisuun määrään, mitä isompi pallo, sitä enemmän aineistossa esiintyi teemaa käsitteleviä ilmauksia. Vaaleanharmaat pallot: teemoihin liittyviä nimettyjä pedagogisia periaatteita ja teorioita. Laatikot: selventävät teeman sisältöjä. Nuolet: kuvaavat teemojen välillä olevia yhteyksiä. Kursivoidut kommentit: tutkijan omia kommentteja ja erillisiä nostoja.

Osa teemoista keräsi alleen vain muutamia ilmaisuja, kun osa teemoista keräsi näitä runsaasti. Tietyt painopisteet olivat siis selkeästi havaittavissa. Eniten ilmaisuja saivat positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustaisuus, vuorovaikutus ja kommunikaatio, oppimisen esteiden poistaminen sekä tiedostamattomat periaatteet. Tiedostamattomien periaatteiden teema keräsi alleen ilmaisuja, joissa

oli havaittavissa opettajien epävarmuus siitä, mikä heidän työtään lopulta ohjaa sekä ilmaisut, joiden mukaan opettaja ei kokenut noudattavansa mitään tiettyä pedagogista periaatetta tai teoriaa. Nämä neljä teemaa nousivatkin hyvin esiin jo aineistoon ensimmäistä kertaa tutustuessani. Puolestaan vähiten ilmauksia saivat erilaiset oppimiskäsitykset ja ohjaavat asiakirjat ja asetukset, joista asiakirjat ja asetukset mainittiin ainoastaan kuudesti. Teemojen ulkopuolelle jäänyt motoristen taitojen tukeminen mainittiin vain kahdesti.

Positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustaisuus sai haastatteluissa eniten huomiota. Monet haastatelluista toiminta-alueittain opettavista opettajista mainitsivat suoraan noudattavansa positiiviseen pedagogiikkaan sekä vahvuuksiin perustuvaa opetusta. Toisaalta osa opettajista ei osannut nimetä tätä suoraan, vaan positiivisen pedagogiikan keinojen hyödyntäminen opetuksessa oli tulkittavissa heidän vastauksistaan. Sama ilmiö näkyi vahvuuksien hyödyntämisessä, vaikka tämä nimettiin suoraan useammin kuin positiivinen pedagogiikka. Muut ilmaisutavat kyseisen pedagogisen teorian käytölle sisälsivät mainintoja toimintaohjeen antamisesta kieltojen sijaan, ilmapiiriin huomion kiinnittämisestä, kannustuksesta sekä ratkaisukeskeisyydestä ja voimavaralähtöisyydestä.

Ja sitte se että se, et se kannustaminen ja palaute tulee aina siinä hetkessä ja se on positiivista. Mä oon aina mun ohjaajillekki sanonu et ei ole sellasta oppilasta, joka ei, josta ei jotaki positiivista pystyis joka päivä sanomaan. [...] näiden oppilaitten kans sen positiivisuuden kautta, saa paljon enemmän tuloksia aikaseks ku, jollain muulla tyylillä. (haastateltava 1)

Edellä on havaittavissa, että positiivisuus nähtiin voimavarana, jonka kautta voidaan vaikuttaa oppilaiden työskentelyyn ja oppimiseen. Positiivinen asenne halettiin myös näkyvän vahvasti päivittäin vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

Toinen selkeästi esiin noussut teema, vuorovaikutus ja kommunikaatio sai myös runsaasti huomiota haastatteluissa. Teema keräsi runsaasti suoria ilmauksia kommunikaatioon sekä vuorovaikutukseen sisältäen niin puheen avulla tapahtuvan kommunikoinnin kuin vaihtoehtoisten kommunikointitapojen avulla tapahtuvan kommunikoinnin. Vaihtoehtoisista kommunikointitavoista kuvien käyttäminen sai eniten huomiota, esiin nousivat kuitenkin myös viittominen sekä esinesymbolikieli. Opettajat ilmaisivat haastatteluissaan, että vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa tulee käyttää aikaa. Vuorovaikutuksessa oleellista

opettajien mukaan on molemmin puolinen ymmärtäminen, oppilaan kuulluksi tuleminen sekä yleisesti hyvään vuorovaikutussuhteeseen pyrkiminen kaikkien oppilaiden kanssa. Tärkeäksi asiaksi nousi myös oikeus kommunikointiin toisten oppilaiden kanssa, ei ainoastaan aikuisille.

Ja just tää, periaatteena se että jokainen meistä kommunikoi, ja pedagogien tehtävä on kommunikoida takas ja luoda niitä yhteyksiä että se lapsi saa sen oikeuden kommunikoida. Ei pelkästään aikuisen kanssa vaan myös vertaisensa kanssa. Ja en puhu että kehitysvammalla on oikeus, vaan kehitysvammasten kanssa kommunikoida vaan kaikkien kanssa. (haastateltava 2)

Tämän huomion myötä erilaisten kommunikointitapojen harjoittelu nostaa edelleen arvoaan. Huomion arvoista on myös maininta, että jokainen meistä kommunikoi tavallaan. Opettajan on myös kyettävä kommunikoimaan ymmärrettävästi takaisin oppilaalle.

Joo et aika paljon siihen kommunikaatioon liittyviä et kun näistä kukaan ei suoranaisesti puhu näistä oppilaista. Niin sitte on lähetty ettimään sitä, et mitä se on kenenki tapa kommunikoida. Se on kuitenkin ihan keskiössä. (haastateltava 3)

Vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin temasta on havaittavissa myös osin linkkejä tulevaisuusnäkökulmaan. Kommunikoinnin taitojen harjoittelulla on pyrkimyksenä opetella taitoja, joilla oppilas kykenisi ilmaisemaan itseään mahdollisimman hyvin. Edellä esitetystä aineistositaatista on myös havaittavissa yksilöllisten kommunikointitapojen löytämisen tärkeys. Tämä on oleellista myös tulevaisuuden kannalta, jotta oppilailla olisi mahdollisuus pärjätä mahdollisimman itsenäisesti erilaisissa tilanteissa. Aineistosta nousikin esiin paljon pedagogisia periaatteita, joissa korostettiin oppilaiden tulevaisuuden näkymiä. Osa opettajista painotti sitä, että myös vaikeavammaisilla oppilailla olisi potentiaalia muun muassa jatko-opintoihin sekä pois kotoa muuttamiseen, mutta tätä varten koulussa tulisi opetella tiettyjä taitoja.

Se pärjää-kynnys, että se pärjää et mä haluaisin itsenäisesti ja osaa ilmaista itseäsi kun sä lähdet koulusta pois, mahdollisimman hyvin, omia tarpeitas ja avun pyytäminen, se on yllättävän monelle viel tossa vaiheessa vaikeeta ja se on sellanen tosi tärkeä asia. Sillä ehkästään paljon tulevaisuudessa jos osaa pyytää apua. (haastateltava 4)

Semmonen tulevaisuuteen suuntautunu et elämä on helppoo niin kauan ku sä asut kotona ja sä oot pieni, mut ku jossain vaihees sä kuitenkin kasvat, ja sit sun pitäis pystyy itekin kertoon, niin ne on semmosii, et varmaan semmonen, hyvin käytännönlähteinen (haastateltava 5)

Monet opettajat kokivat, että kaikessa tekemisessä tulevaisuus on tärkeä pitää mielessä ja asettaa oppilaan tavoitteet tämän mukaisesti, kuten myös edellä olevasta aineistositaatista on havaittavissa. Analyysin myötä muodostunut tulevaisuusnäkökulman teema sisältää alateemoja, jotka liittyvät oleellisesti tulevaisuudessa pärjäämiseen. Huomiota opettajilta saivat niin arjen taidot kuin itsenäisyyden ja omatoimisuuden tukeminen sekä itsetunnon ja minäkuvan vahvistaminen. Kaikki nämä keräsivät tasaisesti opettajien ilmaisuja. Osa opettajista korostivat etenkin mainittuja arjen taitoja, ”mä enemmän öö painotan näit arjen taitoja et tää oppilas pärjäis niinku tuol ulkopuolella koulun, kuin jotain akateemisia taitoja” (haastateltava 6). Akateemisuus nähtiin vähemmän tärkeänä toimintalueittaisessa opetuksessa. Omatoimisuuden ja itsenäisyyden tukeminen korostivat oppilaan kykenevyyttä ja pystyvyyttä toimia ilman toisen ihmisen kokoai-kaista avustamista tulevaisuudessa. Osa opettajista mainitsi myös iänmukaisuuden opetusta ohjaavaksi periaatteeksi, jonka voidaan ajatella olevan oleellinen, kun harjoitellaan taitoja tulevaa varten. Ilman ikämukaisuuden huomiointia on vaarana, että toiminta taantuu jo saavutettua tasoa matalammaksi.

Ja niinku mietitään kokoajan sitä tulevaisuutta, koska nää on kuitenkin yläkouluikäsiä ja on tosi tärkeitä niinku opettaa heille taitoja, joita he tarvii tulevaisuudessa. Ni semmonen niinkun kokonais-opetus ja sitten et ne on niinkun nivoutunu siihen arkeen eikä tää oo joku erillinen. (haastateltava 7)

Yhtenä teemana esiin nousi osallisuus, jonka voidaan ajatella olevan osin yhteydessä myös vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon sekä tulevaisuusnäkökulmaan. Tutkimuksessa teeman ympärillä tapahtuva keskustelu keskittyi kuitenkin ensisijaisesti koulumaailmaan ja koulupäivän aikana tehtäviin valintoihin sekä toimimiseen ryhmässä. Tästä syystä teema sopi paremmin omaksi erilliseksi teemakseen. Osallisuuden teemaan sisältyy niin vaikuttaminen itseä koskeviin päätöksiin ja omaan tekemiseen kuin ryhmään kuulumisen. Päivän aikana tehtävillä valinnoilla voidaan vaikuttaa koulupäivän mielekkyyteen. Oppilaan mahdollisuus valikoida itselleen mieluisia tehtäviä saattaa vaikuttaa myös oppilaan motivaatioon. Itseä koskevia päätöksiä koulussa tehdään myös muulloin kuin tehtävätyöskentelyssä. Eräässä maininnassa esimerkiksi nostettiin ruokailu sekä vaikuttaminen siihen, mitä haluaa syödä.

[...] et se lapsi vaikka se on pyörätuolissa niin, ja hän ei pysty ottaa ruokaa lautasellensa _itse_ mutta hän tulee siinä vierellä ja hän näkee että, että minulta kysytään montako perunaa minä tänään syön.(haastateltava 8)

Edellä kuvatussa tilanteessa oppilaan mielipiteet ja osallistuminen päätöksen tekkoon nähtiin tärkeänä. Vaikuttamisen lisäksi tällä oli tulevaisuuteen tähtäävä tarkoitus. Ryhmään kuulumista osana osallisuutta kuvattiin niin ryhmään osallistumisen kuin ryhmään integroitumisen näkökulmista. Osa opettajista koki, että oppilaille tuli tarjota mahdollisimman paljon mahdollisuuksia osallistua oman ryhmän lisäksi muuhun koulun toimintaan eikä niinkään eristäytyä omaan luokkaansa. Kouluyhteisöön integroitumisen voidaan ajatella olevan oleellista myös tulevaa ajatellen. Koulun toimintaan osallistuessa oppilaat saavat mahdollisuuksia opetella suuremmassa ryhmässä yhteistyö- sekä ryhmässä olemisen taitoja. Nämä ovat tärkeitä taitoja oppilaille myös tulevaisuudessa.

Yhtenä tärkeimpänä esiin noussut oppimisen esteiden poistamisen teeman ilmaisut käsittelivät periaatteiden ja teorioiden sijaan suurimmaksi osaksi keinoja, kuten eriyttäminen, struktuuri ja rutiinit, ennakoitavuus sekä konkreettisuus. Nimettyjen keinojen taustalla on kuitenkin havaittavissa niin pedagogisia periaatteita kuin teorioita, kuten erilaisia autismikuntoutuksen periaatteita. Kuitenkin opettajista vain kahdeksan mainitsi erikseen autismin kertoessaan noudattamistaan periaatteista ja teorioista ja vain viisi opettajaa mainitsi erikseen autismikuntoutuksen periaatteita. Osa opettajista mainitsi myös joustavuuden tärkeyden. Joustavuutta koettiin tarvittavan etenkin silloin, kun oppilaan viireystila tai tunnetila ei ole oppimiselle suotuinen. Tällöin opettajat kuvasivat paremmaksi vaihtoehdoksi madaltaa toiminnan tavoitteita kuin yrittää väkisin viedä toimintaa läpi suunnitellulla tasolla.

Mä aamulla tavallaan koodaan sitä oppilasta, näin ku on tämmösiä puhumattomia oppilaita, täytyy vähän kattoo et millä tuulella se oppilas on, onko tänään semmonen jollon yritetään jotain vaikeem-man kautta, vai mennäänkö tänään sieltä matalamman kautta että tänään ei tehdä mitään semmosta ekstraa [...] (haastateltava 9)

Edellä kuvattu aineistoesimerkki havainnollistaa oppilaan viireyden mukaan toimimisen periaatteita. Tämä sisältää myös ajatuksen, että toisena hetkenä voitaisiin tehdä sitten enemmän. Myös kokopäiväpedagogiikan tema puoltaa tätä.

Opettajat kokivat, että oppimisen hetket eivät rajoittuneet tiettyihin oppitunteihin vaan opeteltavia asioita voitiin oppia kaikissa päivän tilanteissa.

Ehkä se semmoinen kokonaisvaltasuus. Sitä mä yritän aina jotenkin noille, avustajilleki sanoa että, välillä ku sitte vaikka voi tulla semmoinen tilanne että avustaja tulee kiireesti oppilaan kaa aamulla luokkaan että anteeksi et me tultiin nyt vaikka näin myöhässä niin aina sitä yritän korostaa sitä että, ihan kaikki et just se et ku siitä lähtien et ku oppilas tulee kouluun ihan kaikki ne, ihan se kun, te riisutte kengät et hän itse yrittäis ottaa ne tartrat auki, et kaikki tilanteet on niit opetustilanteita, ei vaan ne semmoset hetket kun istutaan täs luokassa. Se on ehkä semmoinen, et nähtäis se että se opetus tapahtuu ihan kaikissa, ihan koko tän koulupäivän aikana. (haastateltava 10)

Kokopäiväpedagogiikan voidaan ajatella muodostavan raamit toiminta-alueittaiselle opetukselle. Kuten edellä olevasta aineistositaatista voidaan tulkita, oppimista nähdään tapahtuvaksi myös muualla kuin luokkahuoneessa ja tätä pidetään yhtä tärkeänä oppimisen hetkenä. Kokopäiväpedagogiikan teemaan sisältyvätkin myös hoidollinen pedagogiikka ja turvallisuuden huomiointi päivän aikana tehtävissä järjestelyissä.

Aikuisen läsnäolon, yksilöllisyyden huomioinnin sekä *scaffolding*-opetuksen ja lähikehityksen vyöhykkeen teemat saivat haastatteluissa kohtuullisesti huomioita. Vaikka näiden teemojen välillä on havaittavissa yhteyksiä toisiinsa, ovat kyseiset teemat kuitenkin myös toisistaan selkeästi erilliset. Aikuisen läsnäolon teemassa korostuvat oppilaalle tavoitettavissa oleminen. Opettajat kokivat tärkeäksi, että aikuiset eivät puhu keskenään, kun ollaan tekemisissä oppilaiden kanssa, vaan tällöin oltaisiin täysin läsnä oppilaille. Opettajat halusivat myös, että kaikki aikuiset keskittyisivät toimintaan sekä oppilaaseen. Yksilöllisyyden huomiointi puolestaan käsittää opettajien mainintoja oppilaan tuntemisen tärkeydestä, yksilöllisyydestä ja oppilaslähtöisyydestä. Nämä koettiin oleelliseksi lähtökohdaksi opetukselle.

Edellä esiteltyt aikuisen läsnäolon ja yksilöllisyyden huomioinnin teemat ovat tärkeässä roolissa toteutettaessa *scaffoldingin* ja lähikehityksen vyöhykkeen periaatteiden mukaista opetusta. Suoria ilmauksia tähän teemaan oli opettajien vastauksissa vain vähän. Teemaan kuuluminen oli kuitenkin selkeästi tulkittavissa vastauksista. Maininnat koskivat tarvittaessa auttamista ja itse tekemistä: ”mietitään keino miten mä autan, ei sillei et mä teen toisen puolesta” (haastateltava 11) ja vähitellen tapahtuvaa tehtävien vaikeuttamista sekä opetuksen tasoa:

”et se opetus ois oikealla tasolla” (haastateltava 11). Myös ajan antaminen tehtävän prosessointiin mainittiin. Edellä esitetyt piirteet kuvaavat hyvin kyseistä periaatetta toteuttaa opetusta ja teoriaa tämän taustalla.

Osa opettajista mainitsivat tärkeänä periaatteena monialaisen yhteistyön, joka pitää sisällään tiimissä tehtävän yhteistyön sekä yhteistyön huoltajien sekä muiden tahojen kanssa. Tiimityössä oleelliseksi koettiin, että asioista sovitaan yhdessä ja kaikki sitoutuvat näihin. Tärkeää oli myös, että kaikki tiimin jäsenet ymmärtävät, millaiset pedagogiset periaatteet sovittujen käytänteiden taustalla ovat ja mihin tällä pyritään. Myös yhteistyön näkökulmasta esiin nousi se, että kaikkien osapuolten tulee olla tietoisia yhteisistä sopimuksista.

Et semmonen, et usein palavereissaki niin käydään läpi niitä uudestaan ja uudestaan niitä asioita et muistetaan toimii samalla tavalla, jotta me pystyttäis edistämään sitä lasten, tulevaisuutta sillai. Jotenki että, et ku heijjän jatko-opintomahdollisuudet, kyl meijjän koulussa on semmosii joilla on mahis jatko-opintoihinki, [...] et heillä ois kuitenkin.. mahis muuttaa joskus vaikka pois kotoo ja tuetusti asumaan. (haastateltava 12)

Edellä olevasta aineistositaatista voidaan havaita yhteistyön merkitys niin arjen toimivuuteen kuin oppilaan tulevaisuuteen tähtäävänä toimintana. Yhteistyön teema esiintyykin yhtenä toiminta-alueittaista opetusta kehystävänä teemana aiemmin esitetyn kokopäiväpedagogiikan kanssa. Myös suurimpien teemojen joukkoon kuuluva eettiset periaatteet ja pienimmäksi teemaksi jäänyt ohjaavat asiakirjat ja asetukset ovat muodostamassa opetuksen kehyksiä. Eettisten periaatteiden teema käsittää monenlaisia arvoja ja periaatteita, joita haastatellut opettajat noudattavat. Periaatteet koostuivat etenkin arvostavasta ja kunnioittavasta kohtaamisesta sekä yleisesti toisten kunnioittamisesta.

Mutta tällä hetkellä mä ajattelen niin, kun työskentelee tällästen oppilaiden kanssa, on ihan hirveen tärkeetä ymmärtää heidän oikeus koulunkäyntiin. Ja siihen että meillä on velvollisuus järjestää, ja nähdä oppilaan arvo ja se arvokkuus. Että vaikka oppilaan tilanne on kuinka huono niin aina, miksi me tänne kouluun tullaan ja miksi me ollaan koulussa, mitä se tarkoittaa ja merkitsee. Ne on mulle tosi tärkeitä arvoja, ne pitää myös siinä tiimissä olla hirveen hyvin yhdessä keskusteltuja. Koska me voidaan nähdä tiimissä asiat hyvin eri tavalla mut meidän päämäärä, se oppilaan hyvä ja se että me tehdään joka päivä kaikkemme. Mikään päivä ei saa jäädä puolitiehen tai siksi että no ei se nyt jaksaa tai ei se nyt pysty. Sit me katotaan jotakin mihin se pystyy ja mitä se jaksaa. Se arvostus ja elämän arvostus, se on ehkä tässä tullu, että kaikki elämä on arvokasta, rikasta, ja sen eteen kannattaa aina tehdä paljon asioita. (haastateltava 13)

Edellinen aineistositaatti välittää aidon arvostuksen ja kunnioituksen jokaista oppilasta kohtaan. Opettajat nimesivät eettisiksi periaatteiksi eniten oppilaiden arvostamisen ja arvokkuuden. Myös tasavertaisuus ja tasapuolisuus korostuivat

teeman alla. Neljäntenä toiminta-alueittaisen opetuksen taustalla näkyvä teema ohjaavat asiakirjat ja asetukset mainittiin vain muutamasti. Tällöin maininnat liittyivät oppilaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan HOJKS:iin sekä perusopetuslakiin ja perusopetuksen arvopohjaan.

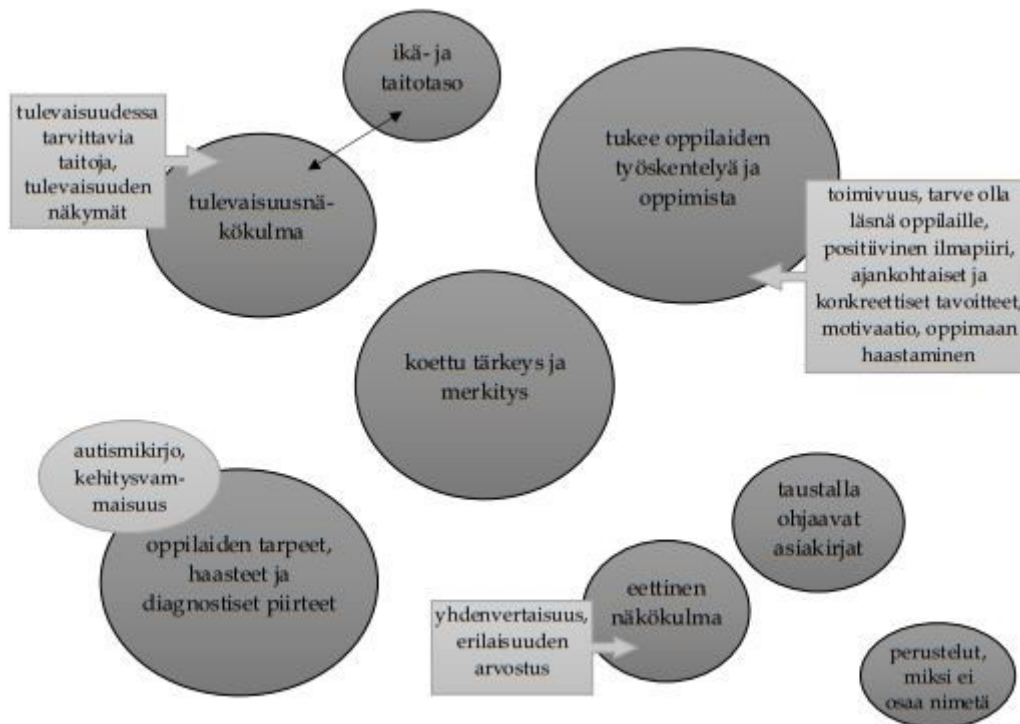
Aineistossa vain vähän huomiota sai oppimiskäsitysten teema. Erilaisista oppimiskäsityksistä opettajat mainitsivat konstrukttiivisen oppimiskäsityksen, puolestaan behavioristinen oppimiskäsitys oli tulkittavissa vastauksista.

6.2 Pedagogisten periaatteiden ja teorioiden merkitykset sekä perustelut niiden taustalla

Tämän tutkimuksen toisella tutkimuskysymyksellä pyrin saamaan vastauksen siihen, miten toiminta-alueittain opettavat opettajat perustelevat työssään käyttämiään pedagogisia periaatteita ja teorioita. Haastatteluissa opettajia ei pyydetty erikseen perustelemaan noudattamiaan pedagogisia periaatteita ja teorioita, kuitenkin lähes 80 % haastateltavista antoi niitä vastauksissaan ja vain 20 haastateltavan vastauksesta ei tätä voinut tulkita. Aineistosta nousikin runsaasti myös perusteluja käsitteleviä ilmaisuja. Aineiston tiivistämisen myötä muodostui 11 teemaa, mutta tiivistäminen tuntui kuitenkin olevan edelleen tarpeen. Tiivistämisen jatkamisen jälkeen lopullisia teemoja muodostui kahdeksan. Kuviossa 3 esitetään opettajien antamat merkitykset ja perustelut nimeämilleen pedagogisille periaatteille ja teorioille.

Kuvio 3.

Pedagogisille periaatteille ja teorioille annetut merkitykset ja perustelut



Huom. Harmaat pallot: teemat kuvattuna sulteutettuna ilmaisujen määrään, mitä isompi pallo, sitä enemmän aineistossa esiintyi teemaa käsitteleviä ilmauksia. Vaaleanharmaa pallo: teemaan liittyvät tietyt diagnoosit. Laatikot: selventävät teeman sisältöjä. Nuolet: kuvaavat teemojen välillä olevia yhteyksiä. Koettu tärkeys ja merkitys on kaiken keskiössä perusteltaessa valintoja.

Eniten opettajat perustelivat valintojaan teeman, tukee oppilaiden työskentelyä ja oppimista mukaisesti. Seuraavaksi eniten vastauksista oli tulkittavissa teemoin koettu tärkeys ja merkityksellisyys sekä oppilaiden tarpeet, haasteet ja diagnostiset piirteet. Kohtuullisesti perusteluja oli tulkittavissa myös tulevaisuusnäkökulman teemaan. Puolestaan perusteluja teemoissa eettinen näkökulma, taustalla ohjaavat asiakirjat sekä ikä- ja taitotaso esiintyi opettajien vastauksissa vain muutamia. Pienimmäksi, mutta huomionarvoiseksi teemaksi, sen mielenkiintoisuuden takia muodostui perustelut sille, miksi ei osaa nimetä. Perustelut tulevaisuudella ja eettisillä näkemyksillä voidaan ajatella olevan kaiken taustalla, vaikka nämä jäivätkin opettajien vastauksissa melko vähäisiksi perustelujen taustalla. Nämä molemmat teemat esiintyivät kuitenkin myös nimettyinä pedagogisina periaatteina ja teorioina.

Opettajat perustelivat paljon noudattamiaan periaatteita ja teorioita asioilla, joiden taustalla on havaittavissa pyrkimys tukea oppilaan työskentelyä ja oppimista. Teema muodostui muun muassa maininnoista noudatettavien periaatteiden tai hyödynnettyjen teorioiden yleisestä toimivuudesta ja perusteluista tarpeelle olla läsnä oppilaille. Yksittäisistä pelkistetyistä ilmaisuista toimivuus nousi esiin suurimpana teeman alla. Useimmiten haastateltava kertoi periaatteensa mukaisen toiminnan vain toimivaksi luokalleen. Perusteluina aikuisen tarve olla läsnä esiintyi eniten opettajien nimeämän aikuisen läsnäolon periaatteen kanssa. Opettajat kertoivat, että toivovat jokaisen luokan aikuisten keskittävän oppilaisiin, kun ollaan luokassa, sillä työtä tehdään oppilaita varten.

Teeman tukee oppilaan työskentelyä ja oppimista mukaisesti noudatettavia pedagogisia periaatteita perusteltiin myös positiivisella ilmapiirillä, ajankohtaisilla ja konkreettisilla tavoitteilla, motivaation löytymisellä sekä oppimaan haastamisella. Opettajien mukaan oppimista ei voi tapahtua, jos oppilaalla ei ole hyvä olla luokassa, eikä vain huonosti meneviin asioihin tarttumisella nähty perusteita. Tällä perusteltiin oppilaiden yksilöllistä huomioimista sekä positiivista pedagogiikkaa. *Scaffolding*-opetusta puolestaan perusteltiin sillä, että eteenpäin menemistä ei tapahdu, mikäli ei poistuta mukavuusalueelta tai oppilaan ei tarvitse tehdä itse. Pienten konkreettisten oppimistavoitteiden asettamista opettajat perustelivat ajankohtaisuudella.

Vysotski [Vygotski], lähikehityksen vyöhyke tulee aina mieleen koska, mä mielelläni, se on ihan hyvä että on semmosia mukavia päiviä mukavia tehtäviä joista sä selviydyt hyvin oppilaan kannalta, mutta kehittymistä ei tapahdu jos sä aina vaan oot siinä mukavuusalueella. (haastateltava 9)

[...] tai ensin pitäismun mielestä hallita hyvin niitä arjen taitoja ja sit voidaan miettii jotain vähän vaikeempia juttuja, jotain semmosii spesifei, jotain.. vaikka kynäl tehtävii tehtävii. Jos et sä osaa vaik vetää vetoketjuu niin onks se kynäl tehtävä tehtävät niin tärke välttämättä. Totta kai semmost harjotellaan mut, mun mielest nää on tosi tärkeitä. (haastateltava 14)

Opettajien mainitsemat tärkeys ja merkityksellisyys nousivat opettajien vastauksista mainintoina periaatteen tai teorian tärkeytenä itselle sekä yleisesti tärkeänä asiana. Tämän voi tulkita tarkoittaneen opettajan noudattaman periaatteen tai teorian tärkeyttä yleisesti toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden opetuksessa. Tärkeys ja merkityksellisyys olivat pelkistetyissä ilmauksissa

selkeästi eniten mainittu ilmaus ja se esiintyi monen periaatteen ja teorian hyödyntämisen perusteluna. Eniten ilmaisu esiintyi opettajien puheessa vuorovaikutuksen ja kommunikaation, eettisten periaatteiden sekä oppimisen esteiden poistamisen teemaan kuuluvan strukturoinnin yhteydessä.

Teema oppilaiden tarpeet, haasteet ja diagnostiset piirteet pitää sisällään mainintoja yksilöllisellä oppilaan sekä yhteisöllisellä luokan tasolla. Diagnoosien kautta perusteluissa nousivat esiin autismiin, kehitysvammaisuuteen sekä monivammaisuuteen liittyvät seikat. Perusteluissa oli havaittavissa, että opettajan sekä luokassa toimivan ohjaajan tuli vain ymmärtää autismiin ja vammaisuuteen liittyvät haasteet ja se, että oppilas ei tekisi tahallaan asioita. Toisaalta eräs opettaja vetosi myös niin sanottuun normaaliin kehitykseen ”et aina oo siitä, et jos lapsilla, niinku vaikka raivoaa, et täs on nyt kysymys siitä autismista, vaan et se voi olla oikeesti, et sil on ihan uhmaikä” (haastateltava 15). Opetuksessa ei tulisi kiinnittää liikaa huomiota vain diagnostisiin piirteisiin, vaan muistaa myös yleiset kehityskulut. Toisaalta myös diagnostisten piirteiden ymmärtämistä pidettiin tärkeänä ja tämän kautta myös perusteltiin omia pedagogisia periaatteita.

Nii pitää tietää miten autistin kans. Et ei he tahalleen tee ikävyyksiä. Mä tarkotan et usein voi olla myös, väärinkäsityksiä. [...] On sillä kuvat tai tukiviittomat tai ei oo puhetta, mut se, meidän pitää aikuisten ymmärtää mitä se autistinen, autistinen ei muuta sitä ajattelutapaa, se tulee ole loppuelämänsä autistinen. Mut meidän pitää ymmärtää sen, mitä hän hakee. (haastateltava 16)

Edellisestä aineistositaatista voidaan havaita opettajan pitävän tärkeänä ymmärryksen syntymistä siitä, miksi oppilas toimii tietyllä tavalla. Oppilaiden kanssa työskentelevien tulisi ymmärtää tietyt diagnostiset piirteet, jotta esimerkiksi kommunikointi on mahdollista. Oppilaiden sekä luokan tarpeilla ja haasteilla perusteltiin eniten vuorovaikutukseen ja kommunikointiin panostamista opetuksessa. Yleisellä tasolla ilmaisuissa mainittiin pedagogisen periaatteen tai teorian olevan vain sopiva vastaamaan luokan tarpeita.

Tulevaisuuden näkökulma nousi selkeästi myös perustelujen tasolla. Valintoja perusteltiin sillä, että opeteltavia taitoja tarvittaisiin tulevaisuudessa, oli oppilaan tulevaisuuden näkymät mitkä hyvänsä. Perustelut sisälsivät ilmaisuja myös yleisesti tulevaisuuteen tähtäämisestä.

Se tulevaisuuden ajattelu, on meillä varmaan se vahvin. Jollain tavalla. Koska johonkinhan he siirtyy tästä koulusta. Et tää ei oo se. Et, joku, tulevaisuus heilläkin on kun he kasvaa tosta isommaksi. Niin jotta jollain tavalla saatas tuettua sitä itsenäisyyttä ja sitä että selviää edes. (haastateltava 17)

Edellisen aineistositaatin mukaisen ajatuksen voidaan ajatella liittyvän myös opettajien antamiin eettisen näkökulman perusteluihin. Kyseinen teema nousi aineistosta myös perustelujen tasolla samoin kuin tulevaisuuden näkökulma. Osa opettajista perusteli vastauksiaan yhdenvertaisuudella ja erilaisuuden arvostamisella. Yhdenvertaisuudella perusteltiin esimerkiksi yksilöllisyyden huomiointia.

Että se ei ole tasapuolista että kaikille annetaan samalla tavalla. Koska kaikki on niin erilaisia. Se myös tässä korostuu. Että jos ei sitä oo aikaisemmin tajunnut niin viimeistään kun sä tuut tällasta luokkaa opettamaan sen tajuaa, että se ei ole tasapuolista ei oo se että kaikille annetaan saman verran vaan annetaan sen verran mitä jokainen tarvitsee, jotta tavaltaan pääsee siihen parhaimpaansa. (haastateltava 18)

Edellä esitetty aineistositaatti kuvaa hyvin opettajan näkemystä niiden oppilaiden opettamisesta, joilla on suuria tarpeita. Sitaatista voi havaita myös eettisen näkökulman olevan osin päällekkäinen eettisten periaatteiden kanssa, sillä perustelut eettisen näkökulman kautta koskivat eniten juuri opettajien nimeämiä tai kuvailemia eettisiä periaatteita syventäen näitä. Valintojen perustelu ikä- ja taitotasolla pitää myös osin sisällään arvostuksen. Tämä näkyi arvostuksena oppilasta ja hänen iälleen tyypillisiä vaiheita kohtaan. Vaikka oppilas ei kykenisi toimimaan kuten vammattomat vertaiset, halusivat opettajat silti tarjota oppilaille mahdollisuuksia ikätasoiseen toimintaan esimerkiksi ”mitä me pystytään koulusta antamaan ni asioita mitkä kuuluu nuoren ihmisen elämään, esimerkiksi kuunnellaan nuorisomusiikkia” (haastateltava 19). Taitotason huomioimisella puolestaan perusteltiin sitä, mitä oppilailta voidaan vaatia.

Et he on, tuetaan mahdollisimman paljon siihen itsenäisyyteen. Toki tietysti, ne. Realiteetit huomioiden et jos ei ole minkään näköistä. Oman kehon liikuttamisen kykyä niin silloinhan ei voida vaatia, samaa asiaa kuin sellaiselta joka pystyy tekee mut et jokaisen yksilölliset, ominaisuudet huomioiden. (haastateltava 17)

Vaikka opettajista oli tärkeää tukea oppilaita itsenäiseen työskentelyyn, oli mielessä pidettävä realistiset tavoitteet. Oppilailta ei tulisi vaatia asioita, joiden tietää olevan oppilaalle tässä vaiheessa mahdottomia.

Eräs mielenkiintoinen havainto oli, että ohjaavat asiakirjat saivat huomiota enemmän perusteluina kuin työtä ohjaavina pedagogisina periaatteina. Tässä opettajat perustelivat toimintaansa perusopetuslaista, asetuksista ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista nousevilla seikoilla sekä oppilaiden kanssa tietyllä tavalla toimimista oppilaan oman HOJKS:n kautta. Eräs opettaja kertoi, että hänen osallistumisestaan hoidollisiin päivittäistoimintoihin on ihmetelty.

[...] aina vähän niinkun kyseenalaistetaan, että tarviiko opettajan olla mukana niissä kun hänellä on niin paljon muutakin tekemistä [...] mä kuitenkin sinne öö päivittäistoimintoihin kirjaan hojksiinkin näitä tavoitteita (haastateltava 20)

Kyseinen opettaja koki tärkeäksi olla mukana kaikissa päivän toiminnoissa perustellen näkemystään juuri oppilaalle laaditun HOJKS:n kautta. Edellä kuvasta aineistositaatista voidaan tulkita perusteluja kokopäiväpedagogiikalle sekä opettajan ymmärrys siitä, kuinka HOJKS:n tulisi ohjata opetustyötä.

Mielenkiintoinen huomio aineistosta oli se, että osa opettajista perustelivat myös sitä, miksi eivät nimenneet mitään tiettyä periaatetta tai teoriaa. Tätä perustettiin kolmesta eri näkökulmasta: Ensimmäisenä työvuosia oli takana jo niin paljon, että eri teorit ovat sekoittuneet käytännössä. Toisena ei haluta juuttua yhteen tiettyyn teoriaan, vaan näiden välillä liikutaan. Kolmantena ajatus, että oppilasryhmälle ei auttaisi vain yksi tietty periaate tai teoria, sillä oppilaille on selkeästi erilaiset tarpeet ja päivienkin välillä voi olla eroja toimivuudessa. Jokainen näitä perusteluja antaneista opettajista kuitenkin kuvasi noudattamiaan periaatteita ja teorioita.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, millaisia pedagogisia periaatteita ja teorioita toiminta-alueittain opettavat opettajat noudattavat työssään. Lisäksi olin kiinnostunut siitä millaisia merkityksiä ja perusteluja kuvattujen periaatteiden ja teorioiden taustalla on havaittavissa. Tarkastelen tässä luvussa tarkemmin tuloksia taustateoriaan pohjaten. Tämän jälkeen arvioin tutkimusta sen toteuttamisen sekä tulosten näkökulmista sekä esitän, millaista tutkimusta olisi tärkeää vielä tehdä toiminta-alueittaisen opetuksen kontekstissa.

7.1 Tulosten tarkastelu

Tuloksissa oli havaittavissa paljon vaihtelevuutta siinä, millaisia pedagogisia periaatteita ja teorioita haastatellut opettajat noudattivat työssään. Suurimmiksi teemoiksi muodostuivat positiivinen pedagogiikka ja vahvuusperustaisuus, vuorovaikutus ja kommunikaatio, oppimisen esteiden poistaminen sekä tiedostamattomat periaatteet. Seuraavaksi suurimmat teemat muodostivat tulevaisuusnäkökulma, eettiset periaatteet ja osallisuus. Opettajat noudattivat myös *scaffolding*-opetuksen ja lähikehityksen vyöhykkeen, yksilöllisyyden huomioinnin, kokopäiväpedagogiikan, läsnä olevan aikuisen sekä monialaisen yhteistyön teemojen mukaisia periaatteita ja teorioita. Puolestaan pienimmiksi teemoiksi jäivät erilaiset oppimiskäsitykset sekä ohjaavat asiakirjat ja asetukset.

Opettajien perusteluissa noudattamilleen pedagogisille periaatteille ja teorioille oli havaittavissa enemmän samansuuntaisia ajatuksia vastausten välillä. Tietyt teemat toistuivat usean opettajan perusteluissa, vaikka näillä saatettiinkin perustella eri periaatteita ja teorioita, mikä on luonnollista oppilaiden yksilöllisyyden näkökulmasta katsottuna. Valintoja perusteltiin eniten sillä, että periaatteen tai teorian mukaisella työskentelyllä voitaisiin tukea oppilaan omaa työskentelyä ja oppimista. Toiseksi eniten valintoja perusteltiin oppilaiden tarpeilla, haasteilla ja diagnostisilla piirteillä tai ne koettiin yleisesti tärkeiksi. Neljäntenä isona teemana perusteluissa nousi esiin tulevaisuuden näkökulma. Eettinen

näkökulma, ohjaavat asiakirjat sekä ikä- ja taitotaso esiintyivät perusteluissa vain muutamasti. Pienin teema muodostui opettajien tarpeesta perustella, miksi he eivät osanneet nimetä tiettyä pedagogista periaatetta tai teoriaa.

On mielenkiintoista, miten teemojen koot määräytyivät etenkin analysoidessa opettajien vastauksia noudatettavista pedagogisista periaatteista ja teorioista. Joidenkin teemojen koosta ennakko-oletukseni oli suuremmasta kokonaisuudesta kuin tästä todellisuudessa muodostui. Esimerkiksi eri oppimiskäsityksiä mainitsi vain muutama opettaja. Määrän olisi voinut ajatella olevan suurempi, sillä nämä ovat hyvin selkeitä teorioita. Taustateoriasta voidaan myös huomata, että etenkin behavioristista oppimiskäsitystä pidetään soveltuvana toiminta-alueittaisessa opetuksessa (ks. Rämä, 2021; Talja & Iisakka, 2020). Konstruktivistinen opetus puolestaan vastaa enemmän opetussuunnitelman perusteiden mukaista näkemystä oppilaiden opettamisesta, jota sovelletaan myös toiminta-alueittaiseen opetukseen. Kuitenkin näistä vain konstruktivistinen oppimiskäsitys mainittiin haastatteluissa noudatettavana teoriana. Kun taas behavioristinen oppimiskäsitys mainittiin sivuhuomiona ikään kuin tämän sopivuus olisi tiedetty, mutta tätä ei kuitenkaan tarkasti noudatettaisi.

Toisena mielenkiintoisena huomiona aineistosta nousi se, että motoriikan kehittymisen tukeminen jäi lopulta aineiston analyysin myötä teemojen ulkopuolelle. Ainoastaan kaksi opettajaa mainitsi tämän haastatteluissa. Motoristen taitojen huomio oli hyvin vähäinen verrattuna taustateoriassa korostukseen motoristen taitojen tärkeydestä. Juurikainen (2018, s. 22) korostaa, motoristen taitojen olevan edellytys monelle taidolle. Hän nostaa esiin motoriikan tärkeyden kommunikoinnin, etenkin vaihtoehtoisten kommunikaatio keinojen valossa sekä päivittäisten toimintojen sujumisen kannalta. Tästä näkökulmasta on mielenkiintoista, että motoriset taidot eivät korostuneet vastauksissa, vaikka vuorovaikutus ja kommunikaatio, sisältäen vaihtoehtoiset kommunikointi tavat, oli toiseksi suurin ja tulevaisuusnäkökulma oli viidenneksi suurin muodostunut teema noudatettavien pedagogisten periaatteiden ja teorioiden osalta. Lisäksi tulevaisuus nousi neljänneksi suurimmaksi temaksi perustelujen osalta tässä tutkimuksessa.

Mielenkiintoista oli myös se, että toimintaa ohjaavana asiakirjana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei saanut lainkaan mainintoja. Myös HOJKS:n saaman huomion vähyys sai pohtimaan, ovatko HOJKS:t mukana käytännön työssä vai jäävätkö ne vain lojumaan kansioihin niiden laatimisen jälkeen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisun (2017, s. 27) mukaan HOJKS on kuitenkin yksi tärkeimmistä työkaluista erityisessä tuessa. Muutoinkin teema jäi hyvin kapeaksi ajatellen, että tämä voisi sisältää mainittujen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja HOJKS:n lisäksi myös muita asiakirjoja, lakeja ja asetuksia, joita kaikkien toiminta-alueittain opettavien opettajien tulisi noudattaa. Olisi siis voinut ajatella, että nämä olisi ollut helppoja nimetä. Toisaalta havainto on aiemman tutkimuksen mukainen. Kontu ym. (2017, s. 35) ovat havainneet, että kehitysvammaisten opetuksessa pedagogisia ratkaisuja ei ensisijaisesti ohjannut opetussuunnitelman perusteet. Eräs mielenkiintoinen maininta oli pyrkimys pois oppiainejakoisuudesta. Tämä on hyvä periaate, mutta toisaalta myös perusolettamus puhuttaessa toiminta-alueittaisesta opetuksesta. Tämä sai pohtimaan, kuinka hyvin toiminta-alueittaisen opetuksen periaatteet ylipäätään tunnetaan.

Toinen tutkimuskysymys käsitti perustelut tehdyille valinnoille. Näistä ei ollut syntynyt tiettyjä ennakko-oletuksia, sillä tämänkaltaista tutkimusta ei juuri ole tehty. Aiheeseen ei ollut siis käytettävänä ennakkomateriaalia. Vaikka en ollut muodostanut hypoteeseja, ei tulokset olleet kovin yllättäviä. Analyysin myötä muodostuneet teemat nojautuvat kuitenkin hyvin toiminta-alueittaisesta sekä vaativaa erityistä tukea oppimisensa tueksi saavien oppilaiden opetuksesta tehtyyn tutkimukseen. Perusteluissa oli havaittavissa niin sanotusti oikea suunta sille, millä periaatteilla opettajat olivat valinneet opetustaan ohjaavia pedagogisia periaatteita ja teorioita. On loogista, että valintoja perusteltiin eniten oppilaiden työskentelyn ja oppimisen tukemista käsittävillä ilmaisuilla. Myös oppilaiden tarpeilla, haasteilla ja diagnostisilla piirteillä perusteleminen on linjassa toiminta-alueittaisen opetuksen yleisten toimintaperiaatteiden kanssa, sillä tämä huomioi oppilaiden yksilölliset tarpeet. Mielenkiintoista oli se, että muutama

opettaja koki tarpeelliseksi perustella myös sitä, että he eivät kokeneet osaavansa nimetä mitään tiettyä pedagogista periaatetta tai teoriaa.

Positiivisena huomiona tuloksista nousi tulevaisuuteen tähtääminen niin noudatettavana periaatteena kuin perusteluina muille noudatettaville periaatteille ja teorioille. Toiminta-alueittain opettavat opettajat siis tiedostavat tulevaisuuden huomiointin tärkeyden ja huomioivat opetuksessaan sen, että oppilailta olisi mahdollisuuksia toimia erilaisissa ympäristöissä perusopetuksen jälkeen. Rämän (2020, s. 25) mukaan itsenäistymisprosessit kestävät pidempää vaativan erityisen tuen oppilailta kuin muilla vertaisilla. Tulevaisuuden mielessä pitäminen on siis tärkeää, jotta tälle itsenäistymisprosessille annetaan tarpeeksi aikaa.

Edellä olevasta voidaan tehdä myös johtopäätös yleisesti hitaaseen oppimiseen. Rämä (2021, s. 8) onkin todennut, että oppimisen hitaus ja pienin askelin eteneminen ovat tyypillisiä toiminta-alueittaisen opetuksen piirteitä. Myös tässä tutkimuksessa opettajat mainitsivat asettavansa pieniä ja konkreettisia tavoitteita. Tavoitteiden haluttiin olevan myös ajankohtaisia lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvia. Opettajien ymmärrystä toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden oppimisen hitaudesta kuvaa nimetty periaate ajan antaminen. Tätä painotettiin erilaisissa tilanteissa. Tutkimuksessa oppilaalle ajan antaminen tulkittiin liittyväksi osaksi lähikehityksen vyöhykkeellä toimimista sekä oikea-aikaista *scaffolding*-opetusta. Haastatteluissa opettajat eivät kuitenkaan nimenneet *scaffoldingia* tätä, vaan teorian tunnistaminen oli tutkijan omaa tulkintaa opettajien kuvailuista.

Opettajien vastauksista tehdyt johtopäätökset olivat myös monelta muilta osin linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. On todettu, että vaikeavammaisten oppilaiden opetuksessa eettisyyden huomiointi, tasa-arvoinen kohtelu, vuorovaikutukseen panostaminen sekä toimintakyvyn ja oppimisympäristön huomiointi vastaavat oppilaiden tarpeisiin (Hyytiäinen ym., 2014). Näitä teemoja esiintyi paljon myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheissa. Hyytiäinen ym. (2014) avaavat eettiseen näkökulmaan kuuluvaksi mahdollisuuden kommunikoida, monialaisen yhteistyön, osallisuuden, yksilöllisyyden huomiointin, tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden sekä mahdollisuuden

vaikuttaa itseä koskeviin päätöksiin. Heidän listaamat eettisen näkökulman osat olivat havaittavissa myös opettajien vastauksista. Etenkin vuorovaikutus ja sen eri osat nousivat tutkimuksessa toiseksi suurimmaksi teemaksi. Myös tämä on linjassa aiemman tutkimuksen tuottamien tulosten kanssa. Opettajat kokivat, että vuorovaikutukseen pääseminen on tärkeää ja sopivan kommunikointikeinon löytyminen on opettajan tai ohjaajan vastuulla. Ei voisi olla sellaista vaihtoehtoa, että kommunikointikeinoja ei löytyisi. Tässä tutkimuksessa monet Hyytiäisen ym. (2014) määrittämät eettisen näkökulman osat jäivät omiksi teemoikseen, jotta kaikki tutkimuksen tuottama tieto tulisi varmasti hyödynnetyksi. Eettisyys on huomioitu tässä tutkimuksessa kaikkea opetusta ympäröivänä periaatteena, joten se huomioi kuitenkin edellä kuvatun mukaisen jaottelun.

Tutkimuksen tuloksista voidaan havaita, että toiminta-alueittaista opetusta ohjaavat periaatteet ja teoriat ovat moninaiset. Tähän on voinut vaikuttaa erilaiset tekijät, joista tässä luvussa käsittelen toiminta-alueittaista opetusta käsittelevän perustetekstin vähäisyyttä. Muut seikat avaavat seuraavassa luvussa (ks. luku 7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet). Opettajien nimeäminen pedagogisten periaatteiden ja teorioiden moninaisuuden taustalla saattaa vaikuttaa se, että toiminta-alueittaista opetusta ohjaavaa perustetekstiä on niukasti ja näissä olevat ohjeet toiminta-alueittaiselle opetukselle ovat Långin ym. (2022, s. 78) mukaan hyvin vähäiset. Lainsäädännön ja opetussuunnitelman vähäiset ohjeet ja määräykset jättävätkin Långin ym. (2022, s. 78) mukaan runsaasti harkinnan varaa opetuksen järjestäjälle. Tämä on voinut johtaa siihen, että opetuksen järjestäjätahot määrittävät toiminta-alueittaisen opetuksen toteutustavat eri tavoin. Lisäksi vaihtelevuutta voi opetussuunnitelman puutteellisuuden myötä esiintyä opettajien tasolla kuin myös alueellisella tasolla kunkin toteuttaessa opetusta siten kuin parhaaksi näkee. Edellä mainittu seikka saattoi vaikuttaa siihen, että teemojen suuresta määrästä oli havaittavissa yhteneväisyyksistäkin huolimatta suurehkoa pirstaleisuutta siinä, mikä opetusta ohjaa.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Edellisessä luvussa mainitsin, että tässä tutkimuksessa havaittavaan pirstaleisuuteen siinä, mikä opetusta ohjaa, on saattanut vaikuttaa esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tasoisten ohjaavien tekstien vähyys. Tähän on saattanut kuitenkin vaikuttaa myös muita seikkoja.

Toiminta-alueittaista opetusta varjostaa opetussuunnitelman puutteellisuus, mutta myös se, että kelpoisuuden opettajaksi on voinut saada hyvin moninaisilla koulutuksilla. Erilaiset koulutuslinjat saattavat myös painottaa erilaisia asioita, jolloin opettajan ammatti-identiteetti on saattanut rakentua erilaiselle pohjalle verrattuna eri koulutuksen saaneita. Tästä syystä myös opettajien noudattamat pedagogiset periaatteet ja teoriat saattavat olla moninaisia. Erilaisten koulutustaustojen mukanaan tuoman moninaisuuden lisäksi pulaa on muodollisesti pätevistä opettajista, joka saattaa tältä osin lisätä kentällä esiintyviä eroja toiminta-alueittaisen opetuksen toteutuksessa. Konnun ym. (2017, 36) mukaan kehitysvamman tai autismin kirjon diagnoosin omaavien oppilaiden opettajina oli eniten ei-kelpoisia opettajia. Tässä tutkimuksessa opettajista yhdellätoista ei ollut kelpoisuutta antavaa koulutusta, lisäksi muodollisesti pätevillä opettajilla koulutuspolut olivat toisistaan erilaisia.

Pirstaleisuuteen tässä tutkimuksessa on voinut vaikuttaa myös se, kuinka haastateltavat kokivat kysymyksen sekä kuinka haastattelijat esittivät tämän. Ennen haastatteluun osallistumista haastateltavat saivat nähtäville haastattelun teemat, mutta eivät haastattelukysymyksiä. Osa haastateltavista mainitsi, että olisivat halunneet tämän kysymyksen etukäteen, jotta olisivat voineet valmistautua paremmin. Kuten tästä ilmaisusta voi tulkita, monet haastateltavat kokivat kysymyksen aluksi haastavaksi. Moni totesi, että ei osaa nimetä tiettyä pedagogista periaatetta tai teoriaa, vaikka heidän vastauksistaan oli lopulta näitä tulkittavissa. Myös tarve perustella sitä, että opettaja ei osannut nimetä tiettyä periaatetta tai teoriaa, saattaa heijastaa koettua kysymyksen haastavuutta. On haastavaa arvioida, johtuiko tämä tarve todellisuudessa siitä, että opettajat eivät halunneet sitoutua vain tiettyyn periaatteeseen tai teoriaan vai siitä, että he eivät

osanneet nimetä näitä. Mahdollisuus perehtyä aiheeseen etukäteen olisi saattanut muuttaa tulosta tältä osin. Haastateltavien vastauksiin saattoi vaikuttaa myös erot haastattelijoiden välillä. Kysymyksen asettelussa haastattelun hetkellä oli eroja ja osa haastatteliijoista myös johdatteli haastateltavaa niin sanotusti oikean vastauksen äärelle, joka saattoi ohjata opettajan vastausta merkittävästi tiettyyn suuntaan. Vaikka kysymys koettiin yleisesti vaikeaksi, vain yksi haastateltava jätti vastaamatta tähän kokonaan.

Toiseen tutkimuskysymykseen ei aineistossa ollut suoraa vastausta, vaan perustelut oli tulkittava opettajien vastauksista kysymykseen ”Mitä pedagogisia periaatteita tai teorioita noudatat?” Haastateltavien antamia merkityksiä ja perusteluja nimeämilleen pedagogisille periaatteille ja teorioille ei siis kysytty erikseen. Vaikka tutkimustehtävän tulokset ovat tulkintaa haastateltavien vastauksista, voidaan tuloksia pitää luotettavina tälle joukolle. Vain 20 haastateltavaa nimesi noudattamansa pedagogisen periaatteen tai teorian ilman tämän avaamista, puolestaan lähes 80 % haastateltavien vastauksista oli tulkittavissa perusteluja noudatetuille pedagogisille periaatteille ja teorioille. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka opettajat perustelevat tekemiään valintoja opettajana, kun tätä kysyttäisiin suoraan. Tällöin opettajien pohdinnasta tulisi tiedostetumpaa, jolloin tulokset saattaisivat poiketa tässä tutkimuksessa saaduista tuloksista.

On syytä huomioda, että laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tulokset sisältävät tutkijan omaa tulkintaa (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen tulokset vastasivat kuitenkin monin osin aiempaa teoriaa ja tutkimuksia, joten voidaan olettaa tehtyjen tulkintojen olleen oikeita. Tutkimuksen aineiston laajuuden myötä on tulosten yleistettävyyden mahdollista Suomen tasolla, tutkimuksen liittyessä vahvasti suomalaisen opetusjärjestelmän kontekstiin.

Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita, millaisia pedagogisia periaatteita ja teorioita toiminta-alueittain opettavat opettajat noudattavat työssään. Monet opettajien maininnat käsittivät kuitenkin lähinnä menetelmiä ja keinoja. Tämä sai pohtimaan, kuinka kirjava kenttä on mahdollisesti näiden osalta. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista tutkia tarkemmin myös mitä opetusmenetelmiä opettajat käyttävät toteuttaessaan periaatteidensa ja teorioiden mukaista

opetusta. Olisi myös mielenkiintoista nähdä, miten tässä tutkimuksessa hyödynnetyn kysymyksen ennalta näkeminen olisi vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin. Toisaalta mielenkiintoista olisi saada edelleen lisää tietoa myös sitä, kuinka opettajat yleisesti ymmärtävät sen, mitä pedagoginen teoria tarkoittaa. Tämän kaltaisen tiedon saaminen olisi tärkeää myös opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta (ks. Jyrhämä, 2002, s. 7).

Toiminta-alueittain opettavien opettajien koulutukseen vaikuttamisen kautta on opetusta mahdollista pyrkiä yhtenäistämään. Muodollinen pätevyys on ollut mahdollista saada erilaisilla tutkinnoilla. Nykyäänkin reittejä on erilaisia (ks. Takala & Pirttimaa, 2016). Lisäksi eroavaisuuksia on eri oppilaitosten välillä siinä, mihin opettajien koulutuksessa painotetaan. Opetus- ja kulttuuriministeriö on tunnistanut tämän haasteen. Parhaillaan käynnissä olevalla Opettajakoulutuksen kehittämisohjelmalla on tavoitteena yhtenäistää korkeakoulujen tarjoamaa opetusta niiden yleisten opintojen osalta, jotka tuottavat pedagogisen kelpoisuuden. Lisää tutkimusta tarvitaan kuitenkin edelleen.

Edellisen lisäksi on todettu, että toiminta-alueittaista opetusta koskevien ohjetekstien väljyys mahdollistaa alueellisia eroja opetuksen järjestämisessä (ks. Rämä, 2021; Äikäs & Rämä, 2022b). VIP-verkostossa laadittujen oppaiden lisäksi olisi tärkeää tuottaa toiminta-alueittaista opetusta velvoittavaa opetussuunnitelma tekstiä, jotta opetuksen yhtenäistyminen mahdollistuisi myös valtakunnallisesti. Tutkimuksen jatkumisen myötä tähän on mahdollista pyrkiä vastaamaan. On siis tärkeää, että tutkimusta jatketaan edelleen toiminta-alueittaisen opetuksen kontekstissa myös tulevaisuudessa.

LÄHTEET

- Arshad, M. & Chen, W. H. (2009). Vygotsky's socio-cultural theory of literacy Scaffolding children to read and write at an early age. *Wacana (Depok, Bogor, Indonesia)*, 11(2). <https://doi.org/10.17510/wjhi.v11i2.164>
- Baviskar, S. N., Hartle, R. T. & Whitney, T. (2009). Essential criteria to characterize constructivist teaching: Derived from a review of the literature and applied to five constructivist-teaching method articles. *International Journal of Science Education*, 31(4), 541–550. <https://doi.org/10.1080/09500690701731121>
- Bracey, G. W. (1998). Educational research and educational practice: Ne'er the twain shall meet? *The Educational Forum*, 62(2), 140–145. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00131729808983800>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dorney, K., & Erickson, K. (2019). Transactions within a classroom-based AAC intervention targeting preschool students with autism spectrum disorders: A mixed-methods investigation. *Exceptionality Education International*, 29(2), 42–58. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i2.9401>
- Ekenberg, J., Väisänen P. & Savolainen E. (toim.) (2000). *Opettaja-tiedon kipinöitä: kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Gonzi, G. & Puglsey, H. (2018). The pros and cons of behaviourism in basic surgical skills teaching. A literature review and analysis. *International journal of surgery (London, England)*, 55, 105. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2018.05.503>
- Gordon, M. (2009). The misuses and effective uses of constructivist teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* 15(6), 737–746. <https://doi.org/10.1080/13540600903357058>

- 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. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1525822X05279903>
- Hallintolaki, 434/2003 (2004), Annettu Helsingissä 6 päivänä kesäkuuta 2003. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434#P34>
- Haverinen, L. & Martikainen, M. (2002). Opetuksen tutkimus opettajan pedagogisen ajattelun kehittäjänä: esimerkkinä kotitalousopettajan koulutus. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita* (s. 96–128). PS-kustannus.
- Hyytiäinen, M., Kokko, L., Mäki, M., Pietiläinen, E. & Virtanen, P. (2014). *Vaikeavammaisten oppilaiden opetus: esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen*. (3. uudistettu painos). Kehitysvammaliitto.
- Juurikainen, O. (2018). *Saatan oppia hitaasti: vinkkejä toiminta-alueittain opiskelevien lasten ja nuorten opetukseen*. Sanoina.
- Jyrhämä, R. (2002). Ei kysyvää tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* (s. 73–95). PS-kustannus.
- Kaikki oppii. (2022). *Kaikki oppii! Pidennetty oppivelvollisuus ja oppimisen mahdollisuudet*. VIP-verkosto.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2014). *Eriytyinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi*. VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Helsingin ja Jyväskylän yliopistot.
- Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]
- Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H., Kokko, T. & Pirttimaa, R. (2017). Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011–2015). Teoksessa Opetus- ja kulttuuri ministeriö. *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisryhmän loppuraportti* (Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34, s. 34–37). Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Kärnä, E., Poikola, M., Mannerkoski, M. & Pirttimaa, R. (2021).
 Tutkimusperustaisen vaativan erityisen tuen hanke TUVET. Teoksessa E. Kärnä, M. Poikola, M. Mannerkoski, R. Iisakka, E. Kontu, J. Koski, ..., A. Äikäs (toim.), *Vaativaa tukea tutkimusperustaisesti*. TUVET-hankkeesta tukea opettajille ja opettajaksi opiskeleville (s. 5–12). Punamusta Oy.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017 (2018), Annettu 11 päivänä elokuuta 2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642/2010 (2011), Annettu Naantalissa 24 päivänä kesäkuuta 2010.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Launonen, K. (2007). *Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin* (2. painos). Kehitysvammaliitto.
- Lee, H., Pena, J., Lee, B. & Sung, C. (2022). Promoting Well-being in individuals with autism: Applying positive psychology in rehabilitation counseling. *Rehabilitation research, policy, and education*, 36(4), 276–291.
<https://doi.org/10.1891/RE-21-19>
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of caring sciences*, 18(2), 145–153. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Lång, P., Rämä, I. & Äikäs, A. (2022). Erityisen tuen päätös määrittää opetuksen järjestämistä. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.), *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* (s. 69–91). PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Internatiolnal Methelp, e-kirja.
- Ojala, T., Rätty, L., Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2015). *Erityinen tuki: erityisen tuen toteuttaminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä*. VETURI-hankkeen kartoitus II.
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234795>
- Opetushallitus (2017). *Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu*. Opetushallitus.

- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opin ja osaan. (2022). *Opin ja osaan Toiminta-alueittain järjestettävää opetus perusopetuksessa*. VIP-verkosto.
- Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. (2023). *Valteri OPS Perusopetuksen vuosiluokat 1–9*. Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri.
- Oppivelvollisuuslaki, 1214/2020 (2021), Annettu 30 päivänä joulukuuta 2020. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214>
- Patrikainen, R. (1997). *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa*. (Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.) Joensuun yliopisto.
- Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. & Kontu, E. (2015). Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 163–177). (Kasvatusalan tutkimuksia 67). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Pesonen, H. & Äikäs, A. (2020). *Perusopetuksen oppilas vaativan monialaisen tuen keskiössä*. TUVET-hanke. <https://www.tuvel.fi/vaativa-erityinen-tuki/>
- Pesonen, H. & Äikäs, A. (2021). Vaativa erityinen tuki käsite suurennuslasin alla. Teoksessa E. Kärnä, M. Poikola, M. Mannerkoski, R. Iisakka, E. Kontu, J. Koski, ..., A. Äikäs (toim.), *Vaativaa tukea tutkimusperustaisesti: TUVET-hankkeesta tukea opettajille ja opettajaksi opiskeleville* (s. 5–12). Punamusta Oy.
- Perusopetuslaki, 628/1998 (1999), Annettu Helsingissä 21 päivänä elokuuta 1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pirttimaa, R., Iisakka, R. & Talja, E. (2021). Tutkimusperustaiset opetusmenetelmät vaativan erityisen tuen oppilaiden opetuksessa. Teoksessa E. Kärnä, M. Poikola, M. Mannerkoski, R. Iisakka, E. Kontu, J.

- Koski, ... A. Äikäs (toim.), *Vaativaa tukea tutkimusperustaisesti: TUVET-hankkeesta tukea opettajille ja opettajaksi opiskeleville* (s. 40–42). Itä-Suomen yliopisto.
- Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 137–149). Gaudeamus.
- Raley, S. K., Shogren, K. A. & Cole, B. P. (2021). Positive psychology and education of students with disabilities: the way forward for assessment and intervention. *Advances in neurodevelopmental disorders*, 5(1), 11–20.
<https://doi.org/10.1007/s41252-020-00181-8>
- Rensfeld Flink, A., Thunberg, G., Nyman, A., Broberg, M., & Åsberg Johnels, J. (2022). Augmentative and alternative communication with children with severe/profound intellectual and multiple disabilities: Speech language pathologists' clinical practices and reasoning. *Disability and rehabilitation: Assistive technology* (s. 1–13).
<https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2137252>
- Rämä, I. & Äikäs, A. (2022). Arviointi, osallisuus ja muita kehittämiskohteita. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.), *Toiminta-alueittain järjestettävää opetus* (s. 273–299). PS-kustannus.
- Rämä, I. (2021). *Oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa*. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoton selvitys. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 1.
- Rämä, I. (2020). *VETOVOIMALA-hanke. Toimintakykyajattelu perusopetuksen ja toisen asteen välisessä tiedonsiirrossa. Osa 1*. Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus.
- Räsänen, A., Herttuainen, E. & Äikäs, A. (2022). Oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.), *Toiminta-alueittain järjestettävää opetus* (s. 156–177). PS-kustannus.
- Räty, L. (2023). *Kehitysvammaisten oppilaiden opetukseen liittyvä pedagogiikka tutkimuksissa, HOJKS-asiakirjoissa ja oppituntien arviointitilanteissa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]

- Rönkkö, E., Jussila, T., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2022). Toiminta-alueittaisen opetuksen suunnittelu ja toteutus. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä. (toim.), *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* (s. 136–155). PS-kustannus.
- Saari, A. (2021). *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Gaudeamus.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 166–191). (Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164). Tampereen yliopistopaino.
- Sandholm, D., Simonsen, J., Ström, K. & Fagerlund, Å. (2023). Teachers' experiences with positive education. *Cambridge journal of education*, 53(2), 237-255. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2093839>
- Steele, M. (2005). *Teaching students with learning disabilities: constructivism or behaviorism*. *Current Issues in Education* 8(10).
- Takala, M. & Pirttimaa, R. (2016). Erityisopettajakoulutus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 159–170). Gaudeamus.
- Talja, E. & Iisakka, R. (2020). *Tutkimusperustaiset opetusmenetelmät vaativassa erityisessä tuessa. Osa 1: opettajajohtoiset menetelmät*. TUVET-hanke. Tampereen yliopisto. ANDANTE-tutkimusryhmä. <https://research.tuni.fi/kontu/tutkimus-ja-kehittamistyö/> [haettu 9.10.2023]
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.) Tammi.
- TUVET-hanke. Tutkimusperustaista vaativan erityisen tuen kehittämistä. <https://www.tuvel.fi/> [haettu 9.10.2023]
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaoista, 422/2012 (2012), Annettu Helsingissä 28 päivänä kesäkuuta 2012. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidm46494959257040>
- Vierelä, A., Sergejeff, J. & Kareisto, M. (2017). Valtakunnallinen oppimis- ja ohjauskeskus – Valteri. Teoksessa Opetus- ja kulttuuri ministeriö. *Vaativa*

erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti (Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 34, s. 61–64). Opetus- ja kulttuuriministeriö.

VIP-verkosto. Vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkosto. <https://vip-verkosto.fi/> [haettu 9.10.2023]

Äikäs, A. & Kovanen, R. (2021). Moniammatillisen yhteistyön toimintamallin kehittäminen opettajankoulutukseen. Teoksessa E. Kärnä, M. Poikola, M. Mannerkoski, R. Iisakka, E. Kontu, J. Koski, ... A. Äikäs (toim.), *Vaativaa tukea tutkimusperustaisesti: TUVET-hankkeesta tukea opettajille ja opettajaksi opiskeleville* (s. 45–49). Itä-Suomen yliopisto.

Äikäs, A. & Pesonen, H. (2022). Vaativa erityinen tuki perusopetuksessa: käsitteen tarkastelua design -tutkimuksen avulla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 32(2), 67–85.

Äikäs, A. & Rämä, I. (2022a). Inklusio ja toiminta-alueittain järjestettävä opetus. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.), *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* (s. 16–41) PS-kustannus.

Äikäs, A. & Rämä, I. (2022b). *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus*. PS-kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Esimerkki analyysin kulusta

Millaisia pedagogisia periaatteita ja teorioita toiminta-alueittain opettavat opettajat noudattavat työssään?

Ilmaukset	Alateema	Teema	Yhdistävä teema
Hojksin ja opetussuunnitelman tavoitteiden kunnioitus HOJKS on ehdoton työväline	HOJKS työvälineenä		
Pperusopetuslaista ja asetuksesta nousevat asiat Tärkeää ymmärtää oppilaiden oikeus koulunkäyntiin, meillä on velvollisuus järjestää se Perusopetuksen arvopohja on tärkeä	Perusopetuslaki, asetukset, lapsen oikeudet	Ohjaavat asiakirjat ja asetukset	
Oppiainejakoisuudesta eroon pääseminen	Opsin linjaukset		
Valintatehtävät Kuvat, mitä haluat tehdä Mahdollisuus vaikuttaa Valintoihin vaikuttaminen Oppilaalla mahdollisuus vaikuttaa omaan koulupäivään Omista asioista päättäminen Lapsi saa päättää itse, mitä haluaa Koulunkäynnin mielekkääksi tekeminen Oppilaiden kanssa luodut säännöt Yhdessä luodut pelisäännöt	Vaikuttaminen omaan tekemiseen		Pedagogiset periaatteet ja teorit toiminta-alueittaisessa opetuksessa
Osallisuus Että kaikki pystyisi osallistua Osallistava pedagogiikka Oppilas koko ajan osallisena Oppilas on mukana esim. Ottamassa ruokaa, vaikka ei itse saisi sitä otettua Aktiivinen koulupäivä, pyritään oppilaan aktiivisuuteen ja osallisuuteen Aikuiset mahdollistavat osallistuminen	Osallisuus, osallistava pedagogiikka	Osallisuus	

Miten toiminta-alueittain opettavat opettajat perustelevat opetustyötään ohjaavia pedagogisia periaatteita ja teorioita?

Ilmaukset	Alateema	Teema	Yhdistävä teema
<p>Opetellaan taitoja, joita tarvitaan jatkossa</p> <p>Millaisilla taidoilla tekee eniten tai hyötyy eniten koulun jälkeen</p> <p>Osaamalla pyytää apua ehkäistään paljon tulevaisuudessa</p> <p>Tärkeää opettaa tulevaisuudessa tarvittavia taitoja</p> <p>Se on iso taito, että pääsee eteenpäin (pyörätuolilla kelaaminen)</p>	Tulevaisuudessa tarvittavia taitoja		
<p>Elämää varten opettaminen</p> <p>Koska johonkin he siirtyvät koulun jälkeen, heilläkin on tulevaisuus kun kasvavat isommaksi</p> <p>Jotta oppilas pärjäisi koulun ulkopuolella</p> <p>Missä he ehkä on tulevaisuudessa</p> <p>Pystyttäisiin edistämään lasten tulevaisuutta</p> <p>Mahdollisuudet jatko-opintoihin</p> <p>Sitä kautta elämänlaatu tulee hyväksi</p> <p>Elämä olisi hirveää</p> <p>Elämä on helppoa niin pitkään kun on pieni, kaikki kuitenkin kasvaa ja pitäisi pystyä itse</p>	Tulevaisuuden näkymät	Tulevaisuusnäkökulma	
<p>Tärkeää, että pystytään osallistumaan muiden kanssa</p> <p>Iso osa elämästä on ryhmässä toimimista</p> <p>Tärkeä päästä osallistumaan kouluyhteisöön, siinä ne kasvaa ihmisiksi</p> <p>Yhteiskunnassa on tärkeää, että pystyy toimimaan toisten kanssa, tekemään asioita yhdessä</p>	Ryhmässä ja yhteisössä toiminen		Pedagogisille periaatteille ja teorioille annetut merkitykset ja perustelut
<p>Ei ole tasapuolista, että kaikille annetaan samalla tavalla</p> <p>Kaikki on erilaisia</p> <p>Tasapuolista ei ole, että kaikille annetaan saman verran, vaan annetaan se, millä yltää parhaimpaansa</p>	Yhdenvertaisuus		
<p>Kaikkien elämä on arvokasta, sen eteen kannattaa tehdä asioita</p> <p>Näillä lapsilla on niin vähän ilon hetkiä</p> <p>He elää hyvin suppeaa elämää, asuu vaikka koko elämänsä asu-mispalveluyksikössä</p> <p>Kaikki ollaan ihmisiä, taustalla voi olla asioita, joihin ei voi vaikuttaa itse</p>	Erlaisuuden arvostus	Eettinen näkökulma	

Liite 2. Esimerkki infosta ja 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 keskustelevampi osuus. Emme etsi tietoja yksittäisistä oppilaista 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 tuhoetaan litteroinnin jälkeen. Koulun johto/kaupungin/kunnan edustajat ovat tietoisia haastattelusta ja tutkimukselle on lupa. 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 tutk.apulainen1	Elina Kontu, dosentti tutk.apul.2	projektitutkija 1
p. xxxxxxxx	xxxxx	xxxxx
raija.pirttimaa@jyu.fi	elina.kontu@helsinki.fi	xxxxx
xxxxx		
Jyväskylän yliopisto Helsingin yliopisto	Helsingin yliopisto	Helsingin yliopisto
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 _____