

**Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien opetusmenetodit  
ja oppimiskäsitykset vaativan erityisen tuen opetuksessa**

Markus Parkkola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätukukausi 2024  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Parkkola, Markus. 2024. Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien opetusmetodit ja oppimiskäsitykset vaativan erityisen tuen opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 49 sivua.**

Tässä tutkimuksessa selvitin vaativan erityisen tuen erityisopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksia työssään toimivista opetusmetodeista ja tunnistin niiden taustalta toimintaa ohjaavia oppimiskäsityksiä. Vaativalla erityisellä tuella viitataan autismin kirjoon, psyykkisiin haasteisiin tai haastaviin vammaisuuden muotoihin (Ojala ym., 2015). Huomioiden Suomessa tunnistetun koulutuksellisen eriytymisen (Bernelius & Huilla, 2021), erityisen tuen yhteyden tähän eriytymiseen (Jahnukainen ym., 2019), opettajien uupumuksen (Golnick ym., 2021) sekä opettajien opetusmetodien yhteyden oppilaiden suorituksiin (Ganyaupfu, 2013), on tärkeää tutkia opettajien kokemuksia työssään toimivista opetuksen järjestämisestä.

Haastattelin tutkimukseen viittä erityisopettajaa ja erityisluokanopettajaa suurehkossa suomalaisessa kunnassa. Haastattelut toteutin puolistrukturoiduin menetelmin, mikä tarjosi mahdollisuuden osallistujien yksilöllisten kokemusten selvittämiseen (Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006). Aineistoa lähestyin temaattisen analyysin keinoin mukaillen Braunin ja Clarcken (2006) analyysin vaiheita.

Tuloksissa painottui neljä opetusmetodia: perinteinen-, monikanavainen-, merkityksellistävä- ja yksilöllisyyden huomioiva opetus. Opetusmetodien taustalta oli tunnistettavissa Yilmazin (2006) nimeämät oppimiskäsitysten pääkategoriat behaviorismi, kognitivismi ja konstruktivismi sekä Tomperin ja muiden (2005) mukaan yksilöllistä arvostamista ja yhteiskunnallista muutosta painottava kriittinen pedagogiikka. Opetusmetodit ja oppimiskäsitykset eivät olleet toisiaan poissulkevia kokonaisuuksia. Opetus näyttäytyi moniulotteisena kokonaisuutena, jonka eri osa-alueilla toimivat erilaiset opetusmetodit ja oppimiskäsitykset.

Asiasanat: Vaativa erityinen tuki, erityisopetus, oppimismetodi, oppimiskäsitys

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 ERITYISOPETUS</b> .....	<b>7</b>
2.1 Vaativan erityisen tuen oppilaat.....	7
2.2 Erityisopettajat ja erityisluokanopettajat .....	9
<b>3 OPPIMISKÄSITYKSET</b> .....	<b>11</b>
3.1 Behaviorismi .....	12
3.2 Kognitivismi .....	13
3.3 Konstruktivismi.....	15
3.4 Kriittinen pedagogiikka .....	16
3.5 Yhteenveto oppimiskäsityksistä .....	18
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>20</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>21</b>
5.1 Tutkimusorientaatio .....	21
5.2 Tutkimuksen osallistujat.....	21
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	22
5.4 Aineiston analyysi.....	24
5.5 Eettiset ratkaisut.....	26
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>28</b>
6.1 Perinteinen opetus .....	28
6.2 Monikanavainen opetus.....	31
6.3 Merkityksellistäminen.....	33
6.4 Yksilöllinen kohtaaminen .....	35

<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>38</b>
	7.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia .....	40
	7.2 Jatkotutkimus .....	41
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>43</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>50</b>

# 1 JOHDANTO

Suomen yhteiskunnan sekä koululaitoksen kehityssuunta on herättänyt keskustelua viime vuosina. Keskustelua on käyty esimerkiksi nuorten hyvinvoinnista, heikentyneistä oppimistuloksista sekä opettajien uupumuksesta. Berneliuksen ja Huillan (2021, s. 11) selvityksessä perhetaustan vaikutuksen oppimistuloksiin todettiin kasvaneen Suomessa. Lisäksi Suomessa havaittiin viitteitä alueellisesta sekä koulutuksellisesta eriytymisestä. Kuten Huilla (2022, s. 19) kirjoitti, koulutuksellisen eriytymisen haasteet vaikuttaisivat osuvan voimakkaammin tiettyihin kouluihin ja oppilaisiin. Tähän niin sanottuun riskiryhmään lukeutuu monenlaisista taustoista tulevia oppilaita. On huomattu, että esimerkiksi maahanmuuttajatausta sekä erityinen tuki ovat yhteydessä koulupolun muodostumiseen korostuen toiselle asteelle siirryttäessä (Jahnukainen ym., 2019). Lisäksi sukupuoli ja sosioekonominen tausta ovat huomioon otettavia tekijöitä oppimistulosten taustalla (Huilla, 2022, s. 19).

Samalla, kun nuorten hyvinvointi ja oppimistulokset ovat herättäneet huolta, on myös opettajien jaksaminen ollut puheenaiheena. OAJ:n (Golnick ym., 2021, s. 6–7) julkaisemassa työolobarometrissa opettajat raportoivat lisääntyneitä työstressiä, työn määrää, väsymystä sekä heikentyneitä työniloa. Työterveyslaitoksen (Kauppi ym., 2022) teettämässä perusopetuksen luokanopettajien, erityisopettajien sekä lehtorien työhyvinvointia kartoittavassa tutkimuksessa havaittiin lisääntyneitä työstressiä ja heikentyneitä terveyttä vuoden 2014 opetussuunnitelman tultua käyttöön. Lisäksi työssä tapahtuvat muutokset koettiin pääosin kielteisinä.

Perusopetuksen haasteiden vuoksi näin tärkeäksi suunnata katseen itse koulun arkeen ja siihen, miltä opetus näyttäytyy erilaisten kyselyiden, arvioiden, ohjeistusten sekä median uutisoinnin takana. Tässä tutkimuksessa selvitin vaativan erityisen tuen erityisopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksia työssään toimivista opetusmetodeista ja tunnistin niiden taustalta toimintaa ohjaavia

oppimiskäsityksiä. Vaativan erityisen tuen termi esiteltiin erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI:ssa ja sillä viitataan esimerkiksi autismin kirjoja, psyykkisiä haasteita tai haastavia vammaisuuden muotoja omaaviin oppilaisiin (Ojala ym., 2015). Arvioiden mukaan Suomessa oli vuonna 2017 noin 10 000 vaativan erityisen tuen oppilasta, jotka opiskelivat erilaisissa opetusjärjestelyissä (Pihkala & Lamberg, 2017).

Tutkimuksen teoriapohjana hyödynsin neljää oppimiskäsitystä: behaviorismia, kognitivismia, konstruktivismia sekä kriittistä pedagogiikkaa. Näiden oppimiskäsitysten tunnuspiirteet esittelen tutkimuksen teoriaosassa. Carlilen ja Jordanin (2005) mukaan oppimiskäsityksillä tai kasvatusteorioilla viitataan käsityksiin oppimisen tapahtumisesta. Heidän mukaansa nämä käsitykset ohjaavat myös opettajien toimintaa ja tapoja lähestyä opetusta. Pesosen (2016) tutkimuksessa opettajien arvoilla sekä uskomuksilla havaittiin olevan yhteys myös vaativan erityisen tuen oppilaiden kokemuksiin koulussa viihtymiseen. Ottaen huomioon opetusmetodien yhteyden oppilaiden suorituksiin (Ganyaupfu, 2013) ja erityisen tuen roolin oppilaan koulutuksen ja tulevaisuuden rakentumisessa (Jahnukainen ym., 2019), onkin tärkeää tarkastella opettajien tapaa opettaa sekä kohdata oppilaitaan vaativan erityisen tuen piirissä. Tutkimus voikin antaa arvokasta tietoa vaativan erityisen tuen opetuksen järjestäjille ja suunnittelijoille.

## 2 ERITYISOPETUS

Erityisopetuksen historia on pitkä ja sen kehitysvaiheet vaihtelevat eri maissa. Antiikin vammaisten lähes olemattoman aseman, keskiajan hoitolaitosten ja 1800-luvun teollistumisen myötä perustettujen eristävien laitosten myötä erityisopetus on vakiintunut osaksi yhteiskuntajärjestystä 1900-luvulla (Vehmas, 2005). 1970- ja 1980-luvuilla erityisopetusta alettiin toteuttaa yleisopetuksen rinnalla ja yhteydessä osana kansainvälistä, vähemmistöjen oikeuksia painottavaa ajattelua (Moberg ym., 2015). 2000-luvulla erityisopetusta koskevassa keskustelussa ja päätöksenteossa on yleistynyt inklusion termi, jolla alun perin tarkoitettiin vammaisten henkilöiden oikeutta osallistumiseen yhteiskunnassa (Mietola & Niemi, 2014, s. 66). Viitala (2022, s. 48) nimitti inklusiota ajatussuunnaksi, jonka tarkoituksena on taata yhtäläiset oikeudet ja tasa-arvo kaikkien ihmisten välille. Inklusiossa oppilaan tuen tarve ei vaikuta hänen opiskelupaikkaansa ja kaikilla oppilailta on tasavertainen mahdollisuus olla osa kouluyhteisöä (Takala ym., 2020, s. 8).

### 2.1 Vaativan erityisen tuen oppilaat

Vaativan erityisen tuen oppilailta viitataan useimmiten oppilaisiin, joilla on vakava mielenterveyden oireilua, autismikirjon diagnoosi tai haastavia vammaisuuden muotoja (Pirttimaa ym., 2015). Opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämisryhmän arvioiden mukaan Suomessa oli vuonna 2017 noin 10 000 vaativaa erityistä tukea saavaa oppilasta, jotka opiskelivat esimerkiksi yleisopetuksen piirissä, valtion koulukodeissa, erityiskouluissa, sairaalaopetuksessa, Valteri- ja Elmeri-kouluissa sekä yksityisissä koulukodeissa (Pihkala & Lamberg, 2017). Vaativan erityisen tuen oppilaiden asioita hoidetaan useimmiten moniammatillisessa tiimissä, johon voi kuulua opettajien lisäksi esimerkiksi puhe- ja fysioterapeutti (Pirttimaa ym., 2015; Kontu ym. 2017, s. 34). Terminä vaativaa erityistä tu-

kea ei vielä vuonna 2015 ollut virallistettu (Pirttimaan ym., 2015). Sittenkin kuitenkin esimerkiksi Opetushallitus (ei pvm.) on ottanut termin käyttöönsä kuvaamaan oppilaita, joilla on vakavaa mielenterveyden oireilua, autismikirjon diagnoosi, kehitysvamma-diagnoosi tai muita vammaisuuden muotoja. Tästä syystä koen termin käytön tarkoituksellisenä tutkimuksessani.

Vaativan erityisen tuen oppilailla esiintyy monenlaisia haasteita koulunkäynnin suhteen. Huillan (2022, s. 106) mukaan erityisen tuen tarve voi tuottaa oppilaalle haasteita esimerkiksi koulun odotusten mukaisesti toimimiseen. Tämä saattaa olla yksi tekijä erillisille luokille siirtämiseen. Erillisille luokille tai kouluihin siirtäminen voi vuorostaan heikentää vaativan erityisen tuen oppilaiden kuuluvuuden tunnetta suhteessa muihin (Pesonen, 2016). Erillisille luokille siirtämisellä on lisäksi havaittu olevan mahdollisia oppilasta leimaavia vaikutuksia (Bernelius & Huilla, 2021, s. 87). Mietolan ja Niemen (2014, s. 74) kirjoituksessa erityisoppilaiden mainittiin kokevan esimerkiksi nimittelyä, sosiaalista väistämistä sekä ulkopuolisuuden kokemusta. Ulkopuolisuuden tunne, eristyneisyys, kokemus erilaisuudesta ja syrjäytymisen kokemukset ovatkin riskitekijöitä lapsen ja nuoren normaalissa kehityksessä sekä psyykkisessä terveydessä (Soisalo, 2012, s. 108, s. 121).

Opettajan toiminnalla voidaan nähdä olevan merkitystä oppilaiden hyvinvoinnin kannalta. Välijärven (2017, s. 23) PISA-katsauksessa opettajan antaman tuen todettiin olevan yhteydessä oppilaiden koettuun elämäntyytyväisyyteen. Pirttimaan ja muiden (2015) tutkimuksessa havaittiin, että inklusion näkökulmasta vaativan erityisen tuen oppilaiden opetuksessa tärkeää on yhteistunnit yleisopetuksen ryhmien kanssa, yhteiset välitunnit sekä yhteisopettajuus. Peilaten edellä mainittuihin erityisen tuen oppilaiden mahdollisiin erillisyyden ja ulkopuolisuuden kokemuksiin, inklusio näyttäytyykin oppilaan sosiaalista ympäristöä tukevana ratkaisuna. Mietola ja Niemi (2014, s. 78) totesivat, että vähemmistöryhmien kohdalla kaivattaisiin enemmän tutkimusta ja keskustelua inklusion toteutumisesta. Osa Mobergin ja muiden (2020) tutkimukseen vastanneista suomalaisista opettajista toi vuorostaan esiin huolen inklusion yhdistämisestä tehokkuuden käsitteeseen.



Berneliuksen ja Huillan (2021, s. 82) mukaan 1990-luvun uudistukset mahdollistivat laajemman kouluvalinnan. Uudistusten myötä vanhemmilla on ollut mahdollisuus sijoittaa lapsensa muuallekin kuin osoitteen mukaiseen lähikouluun. Nämä uudistukset ovat asettaneet Suomen koulut eriarvoiseen asemaan kasvattaen esimerkiksi niiden välisiä sosioekonomisia eroja (Moberg ym., 2015). Alueellinen ja koulutuksellinen eriytyminen luo haasteen myös erityisen tuen oppilaille. Usean erityisopetuksessa opiskelleen oppilaan raportoidessa rajallisia jatko-opiskelumahdollisuuksia sekä tulevaisuuden näkymiä (Mietola & Niemi, 2014, s. 75) tuleekin kysyä, koskeeko kouluvalinnan mahdollisuus myös vaativan erityisen tuen oppilaita.

## 2.2 Erityisopettajat ja erityisluokanopettajat

Viime aikoina nuorten hyvinvoinnin lisäksi keskustelua on aiheuttanut opettajien jaksaminen. Työterveyslaitoksen (Kauppi ym., 2022) tutkimushankkeen tulosten mukaan opettajien työhyvinvointi on heikentynyt viimeisimmän opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen. Tutkimukseen vastanneet erityisopettajat raportoivat lisääntyneestä työstressistä, kielteisistä muutoksista sekä unihäiriöistä. Tulosten tarkastelussa tulee ottaa huomioon myös vuonna 2020 alkanut koronapandemia, jonka myötä työhyvinvoinnin heikentymistä ei voi yksioikoisesti laittaa esimerkiksi opetussuunnitelman syyksi. Toisaalta tutkimuksen tuloksista on nähtävissä työhyvinvoinnin heikentymistä jo vuosien 2016 ja 2018 välillä (Kauppi ym. 2022, s. 71). Tällöin heikentynyttä työhyvinvointia ei voida myöskään laittaa pelkästään poikkeusolojen syyksi.

Käytössä olevassa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) korostuu esimerkiksi oppilaiden itseohjautuvuuden tukeminen, opettajien lisääntynyt yhteistyö, monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä muutokset eri aineiden oppimäärissä (Kauppi ym., 2022). Tolkin (2019) artikkelissa opetussuunnitelman mukaan tuomina muutoksina mainittiin lisäksi digitaalisuus, yhteisöllisyys, laaja-alaisuus ja oppilaiden oman toimijuuden painottaminen opetuksessa. Konnun ja muiden (2017, s. 35) VETURI-hankkeen tutkimustuloksista kävi ilmi, että autis-

minkirjodiagnoosin tai vakavaa psyykkistä oireilua omaavien oppilaiden opettajat hyödynsivät henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laadinnassa opetussuunnitelman perusteita. Varsinaisia opetuksen pedagogisia ratkaisuja mietittäessä opetussuunnitelman perusteet eivät kuitenkaan tutkimuksen mukaan vaikuttaneet olevan ensisijainen ohjaava tekijä. Ylen (Tolkki, 2019) teettämässä kyselyssä vain joka neljäs opettaja oli sitä mieltä, että uusi opetussuunnitelma edistää oppimista. Vaikuttaisi siis siltä, että tämänhetkisen opetussuunnitelman pointit eivät aina täsmää siihen, kuinka osa opettajista opetustaan järjestää. Tästä syystä on tärkeää selvittää, millaiset opetusmetodit opettajat itse kokevat toimiviksi.

### 3 OPPIMISKÄSITYKSET

Raatikaisen (2004, s. 9–10) mukaan ihmistieteitä on pitkään leimannut epäselvä asema tieteen kentällä. Toisaalta on koettu, ettei ihmismieltä voida tutkia tieteellisesti samalla tavalla kuin esimerkiksi luonnontieteitä. Raatikaisen (2004, s. 9–10) mukaan tämän jännitteen taustalla on erilaiset filosofiset näkemykset, joissa voidaan painottaa esimerkiksi erilaista suhtautumista tietoon. Thomas (2007, s. 2) luonnehtii kasvatustieteellisten ja luonnontieteellisten teorioiden eroja niiden käytännöllisyyden kautta. Kun luonnontieteen teoriat ovat vahvasti käytäntöön nojaavia, ovat kasvatustieteelliset teoriat hänen mukaansa abstraktimpia. Rinne ja kumppanit (2016, s. 12) nimittävät kasvatustieteellisen tutkimuksen tehtäväksi kasvatusta, kasvua, oppimista ja koulutusta koskevan tiedon keräämisen sekä ymmärtämisen. Tutkimukset ovat osaltaan olleet jäsentämässä myös kasvatustieteiden teoriapohjaa (Rinne ym., 2016).

Thomasin (2007, s. 19) mukaan kasvatustieteelliset teoriat ovat laajoja kokonaisuuksia, joilla on suuri asema esimerkiksi opettajankoulutuksessa. Käytännössä tutkimuksessa kasvatustieteellisistä teorioista ja pedagogisista suuntauksista termiä 'oppimiskäsitykset' viittaamaan opettajien käsityksiin oppimisen rakentumisesta. Opettajien oppimiskäsitysten on havaittu vaikuttavan heidän pedagogisiin ratkaisuihinsa ja sitä kautta oppilaiden oppimiseen (Yilmaz, 2006). Vaikka oppimiskäsitysten kirjo ja historia on laaja, voi niistäkin identifioida eräänlaiset pääsuuntaukset. Yilmazin (2006) mukaan kasvatusteoriat voidaan jakaa kolmeen pääkategoriaan, jotka ovat behaviorismi, kognitivismi sekä konstruktivismi. Tässä luvussa esittelen kyseiset oppimiskäsitykset sekä annan esimerkkejä niiden käytännön hyödyntämisestä opetuksessa. Lisäksi esittelen kriittisen pedagogiikan teorian, joka Saaren (2021, s. 133–134) mukaan ponnistaa yhteiskunnassa heikommassa asemassa olevien huomioimisesta ja osallisuuden mahdollistamisella.

### 3.1 Behaviorismi

Behaviorismi oli pitkään psykologian ja kasvatuksen johtava suuntaus, joka ohjasi aikanaan esimerkiksi opetussuunnitelmien muodostamista (Yilmaz, 2006). Mazurin (2017, s. 13) mukaan behaviorismin juuret ovat 1900-luvun alussa, jolloin alettiin kyseenalaistamaan ajalle tyypillistä psykologista itsetutkiskelun suuntausta. Behavioristien mukaan psykologian tuli keskittyä ulkoisesti havaittavaan käytökseen, eikä mielen sisäisten prosessien, kuten ajatusten ja tunteiden tarkasteluun (Mazur, 2017, s. 13). Behaviorismissa keskitytäänkin vain havaittavissa olevan käytöksen tutkimiseen (Carlile & Jordan, 2005).

Behaviorismin taustalla vaikuttavassa konnektionismissa oppiminen nähdään stimulaation ja responssin prosessina (Yilmaz, 2006). Baum (2017, s. 97–98) esitti kirjassaan esimerkin, jossa puluja opetettiin nokkimaan painiketta tietyn värin kohdalla saadakseen herkun. Toiston avulla pulut oppivat nokkimaan painiketta oikean värin kohdalla. Kyseisessä esimerkissä valon väri toimi stimulointina, jota seurannut responssi oli nokkiminen (Baumin, 2017, s. 97–98). Behaviorismi lähtee liikkeelle samanlaisesta ajatteluketjusta. Opettajan siirtäessä tietoa passiivisessa tiedon vastaanottajan roolissa olevalle oppilaalle, oppiminen itessään tapahtuu osittain toiston kautta (Carlile & Jordan, 2005).

Puhuttaessa behaviorismista kasvatustilafilosofian näkökulmasta on syytä mainita sen taustalla vaikuttava positivismi, jolla viitataan havaintoon perustuvan tieteen aseman korostamiseen, sekä siihen, että kaikilla tieteillä tulee olla samat päämäärät ja menetelmät (Raatikainen, 2004, s. 16–17). Positivismi lähtee siis tieteellisesti todistetuista 'totuuksista' tai 'faktoista', jotka Raatikaista (2004) mukaillen voidaan liittää objektiiviseen näkemykseen tiedosta. Positivismi oli eräänlainen vastaus metafysiikalle, jolla Raatikaisen (2004, s. 17) mukaan viitataan todellisuuden rakenteen ja luonteen filosofiseen tutkimiseen. Kun positivismissa etsitään tieteellisesti todennettuja faktoja, metafysiikassa hyväksytään tiedon subjektiivinen luonne (Raatikainen, 2004).

Carlilen ja muiden (2004) mukaan opetuksessa behaviorismia voidaan toteuttaa esimerkiksi pilkkomalla opetusmateriaali osiin, osoittamalla selkeät säännöt opiskeluun, palkitsemisella toivotusta toiminnasta ja säännöllisellä palaut-

teella. Arvioinnin tulisi heidän mukaansa vuorostaan perustua yksistään etukäteen määriteltyihin oppimisen tavoitteisiin. Tomic (1993) nimitti behaviorismin erääksi vaikutusvaltaisemmaksi opetusmetodiksi ohjelmoidun opetuksen, jolla alun perin viitattiin opetuksen toteuttamiseen erilaisilla opetukseen kehitetyillä koneilla (Lockee ym., 2013). Lockeen ja muiden (2013) mukaan ohjelmoidussa opetuksessa opettaja tai opetuksen suunnittelija määrittelee etukäteen opetuksen sisällöt sekä tavoitteet. Tärkeää itse opettamisessa on välitön palaute esimerkiksi mahdollisista vääristä vastauksista (Lockee ym., 2013).

### **3.2 Kognitivismi**

Kognitivismi syntyi 1960-luvulla vastareaktion behaviorismille (Mazur, 2017, s. 11). Se syntyi tarpeesta selittää yksilön mielen sisäistä tiedonkäsittelyn prosessia, jota behaviorismin kaltainen ulkoisten toimintojen havainnointi ei pystynyt itsessään selittämään (Yilmaz, 2006). Myös kognitivismissa tarkasteltiin ulkoista käyttäytymistä, mutta behaviorismista poiketen pyrkimyksenä oli selvittää käytökseen liittyviä mielen sisäisiä prosesseja (Yilmaz, 2006). Yilmazin (2006) mukaan mielen sisäisillä kognitiivisilla prosesseilla viitataan esimerkiksi muistiin, keskittymiseen, konseptien muodostamiseen ja informaation prosessointiin.

Kognitivismissa huomiota saavat lyhyt- ja pitkäkestoisen muistin käsitteet (Carlile & Jordan, 2005; McCrudden & McNamara, 2018, s. 6–7). Lyhytkestoisella muistilla tarkoitetaan muistin osa-aluetta, jolla pidämme ja prosessoimme tietoa lyhyen ajan kerrallaan. Lyhytkestoista- tai työmuistia tarvitaan esimerkiksi tehtävissä, joissa tulee samaan aikaan pitää mielessä monta eri asiaa. (McCrudden & McNamara, 2018, s. 11–12). Lyhytkestoisessa muistissa emme voi kuitenkaan säilyttää tietoa suuria määriä tai pitkiä aikoja kerrallaan. Pitkäkestoisella muistilla tarkoitetaan muistin osa-aluetta, jossa opittu tieto pysyy tallessa. (McCrudden & McNamara, 2018, s. 11–12). McCruddenin ja McNamaran (2018, s. 11–12) mukaan oppiminen onkin tiedon painamista pitkäkestoiseen muistiin yhä pidemmäksi aikaa, jossa se myös pysyy tallessa.

Tutkimuksissa on havaittu, että hyvin oppivat ihmiset käyttävät usein muistia ja oppimista kehittäviä tehokkaita oppimisstrategioita (McCrudden & McNamara, 2018, s. 1). Carlilen ja Jordanin (2005) mukaan kognitivistit ajattelevatkin oppimisen olevan näiden ajattelun strategioiden kehittämistä. Heidän mukaansa kognitivismissa, kuten behaviorismissa, opettajan ajatellaan olevan hallitsevassa asemassa opetuksen järjestämisen suhteen. Opettaja tarvitsee tietoa mielensisäisistä tiedonjäsentämisen prosesseista ja samalla on hänen vastuullaan järjestää opetus siten, että tietyt oppimisstrategiat toteutuvat tehokkaasti (Carlile & Jordan, 2005). Opetuksessa ei siis sinänsä anneta suurta painoarvoa oppilaan itsenäiselle tiedon koonnille. Behaviorismista poiketen, kognitivistisessä lähestymistavassa tiedosta pyritään kuitenkin tekemään oppilaalle merkityksellistä (Yilmaz, 2006). Oppimisen merkityksellisyyteen vaikuttaa opetetun tiedon linkittyminen oppilaalta jo valmiiksi löytyvään tietoon eli kognitiiviseen struktuuriin (Malik, 2021; Yilmaz, 2006). Uuden tiedon pohjana ja vertailukohtana olevaa vanhaa tietoa voidaan kutsua skeemaksi (Yilmaz, 2006; McLeod, 2003).

Ganyaupfun (2013) tutkimuksessa tarkasteltiin opetusmetodien yhteyttä akateemiseen suoriutumiseen. Tutkimuksen perusteella opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen yhdistäminen opettajakeskeiseen opettamiseen on tehokkain tapa tulosten saamiseen (Ganyaupfu, 2013). Ganyaupfu (2013) toteaa myös, että oppiminen on tehokkainta, kun siinä huomioidaan tutkiminen, päättely sekä oppimisstrategioiden käyttö. Tällöin opettajan tulisi antaa oppilaille tehtäviä suoritettavaksi sen sijaan, että pyrkimys olisi ainoastaan opettajalta tulevan tiedon muistamisessa (Ganyaupfu, 2013). Tämä lainaus noudattelee kognitivistin ajatuksia siten, että huomio suunnataan oppimisstrategioihin sekä opettajan oppilaille osoittamiin tehtäviin. Tällöin opetus ei tapahdu oppilaan kiinnostuksen kohteista tai oma-aloitteisuudesta, vaan opettajan ennalta määrittelemistä tehtävistä.

Perusopetuksessa kognitivismia voidaan toteuttaa monella tapaa. Carlile ja Jordan (2005) luettelivat kognitivistin käytännön toimiksi esimerkiksi aktiivisen kuuntelun, opetuksen rytmittämisen, sopivan määrän tietoa opettamisen kerralla, taukojen pitämisen, opetettavan tiedon esittämisen eri tavoilla oppimisen tehostamiseksi, avainsanojen käytön sekä mahdollisuuden opetettuihin asioihin

palaamiseen. Opettajan tehtävä kognitivismiin mukaisessa mallissa on ennemminkin rakentaa merkityksellinen oppimisympäristö ja oppimiskokemus kuin opettaa tiettyjä taitoja (Yilmaz, 2006). Opettajan tulisi lisäksi pyrkiä suuntaamaan oppilaiden tarkkaavuutta opeteltavan aiheen kannalta olennaiseen tietoon sekä esittää kyseinen tieto eri muodoissa (McCrudden & McNamara, 2018, s. 37–41). Oppimisen tapahtuessa vastaanottamalla, tallentamalla sekä uudelleen hakeamalla tietoa, on opettajan olennainen tehtävä valita tarkkaan opetusmateriaalit sekä tehtävät (McLeod, 2003).

### 3.3 Konstruktivismi

Konstruktivismia voidaan pitää nykyaikaisen opetussuunnitelman ja kasvatuksen suurena innoittajana (Westwood & Westwood, 2008, s. 3). Konstruktivismiin näkökulmasta yksilön uskotaan olevan aktiivisessa roolissa tiedon rakentamisessa, joka tapahtuu hänen oman kiinnostuksensa sekä aikaisempien tietojensa pohjalta (Saari, 2021, s. 77). Konstruktivismiin mukaan oppiminen on halua löytää merkitystä tapahtumista, joiden luonne on yksilöllinen uniikkien ja erilaisten kokemuksiemme vuoksi (Carlile & Jordan, 2005).

Kognitivismista ja behaviorismista poiketen konstruktivismissa opettajan rooli ei ole suunnata oppilaan ajatuksia etukäteen määriteltyyn suuntaan, vaan mahdollistaa merkityksellisyyden ja ymmärryksen kokemuksia (Carlile & Jordan, 2005). Kun kognitivismia ja behaviorismia määrittelee McLeodin (2003) mukaan ennalta määritellyt tavoitteet, konstruktivismissa oppilaan ajatellaan itse rakentavan käsityksensä tiedosta yksilöllisten kokemustensa pohjalta (Muhajirah, 2020; Carlile & Jordan, 2005). Konstruktivistisessä opetuksessa opettajan rooli on ennemminkin oppimisen mahdollistaja kuin sen ohjaaja tai johtaja (Westwood & Westwood, 2008, s. 4). Yksilön rakentaessa ymmärrystään maailmasta omien kokemustensa pohjalta, näyttäytyy myös opittu tieto erilaisena eri henkilöille (Carlile & Jordan, 2005). Osa moderneista opetusmetodeista, kuten oppilaslähtöinen opetus sekä itsenäisen oppimisen edistäminen, ovatkin konstruktivistisia metodeja (Carlile & Jordan, 2005).

Käytännössä konstruktivismi lähtee liikkeelle tiedon yksilöllisestä luonteesta. Konstruktivistista opetusta voi olla esimerkiksi tehtävät, joissa oppilaat keräävät itsenäisesti tietoa (Westwood & Westwood, 2008, s. 3–4). Opetussuunnitelman mukainen ilmiöoppiminen lähenteleekin konstruktivistista ajattelua. Ilmiöoppimisessa oppilaita kannustetaan tutkivaan oppimiseen ja sen aihealueiden tulisi liittyä jollain tapaa oppilaiden omaan kokemusmaailmaan (Opetushallitus, ei pvm.). Järvinen (2011) esitti väitöskirjassaan konstruktivistiseksi opetusmenetelmiksi esimerkiksi motivoinnin, yhteissuunnittelun sekä oppilaan arkitiedon huomioimisen. Carlile ja muut (2004) vuorostaan listasivat käytännön keinoiksi esimerkiksi oppilaan yksilöllisen näkökulman korostamisen, oppilaan taustojen huomioimisen opetuksessa, aikaisemman tiedon huomioimisen sekä itsenäisen oppimisen mahdollistamisen. Myös reflektion vahvistaminen ja siihen kannustaminen on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen menetelmä (Carlile ym., 2004; Järvinen, 2011). Järvinen (2011) toteuttikin konstruktivistisen opetuksen mukaista reflektiota yhdessä oppilaidensa kanssa, tehden samalla opetustapahtumasta yhteisen. Konstruktivismin mukaisessa opetuksessa opettaja voi myös hyödyntää niin sanottua rakennustelineopetusta (engl. scaffolding), jossa hän antaa oppilaalle vihjeitä ja neuvoja, muttei suoria vastauksia (Westwood & Westwood, 2008, s. 4). Martikaisen (2014, s. 38) opettajaopiskelijoiden ohjaukokemuksia käsittelevässä artikkelissa toimivaksi ohjausmenetelmiksi havaittiin esimerkiksi konstruktivismin mukainen vuorovaikutus, hyvän ilmapiirin luominen sekä yhteinen suunnittelu.

### **3.4 Kriittinen pedagogiikka**

Kriittisen pedagogiikan juuret ovat Saksassa, jossa termillä viitattiin frankfurtilaisen koulukunnan kritiikkiin aikansa kasvatuksellista teorianmuodostusta kohtaan, joka ei kritiikin mukaan tiedostanut yhteiskunnallista asemaansa ja historiaansa (Tomperi ym., 2005, s. 9). Kriittinen pedagogiikka ponnistaakin yhteiskunnallisista lähtökohdista. Sitä luonnehtii vallitsevien kasvatuskäytäntöjen kyseenalaistaminen, oikeudenmukaisuus, vapaus, demokratia, vähemmistöt sekä tasa-arvo (Tomperi ym., 2005, s. 13; Kristiansson, 2021).



Girouxin (1997, s. 24–25) mukaan positivismin ongelmana on sen tapa esittää tieto tieteellisinä totuuksina, jolloin opetuksessa ei jää tilaa kriittiselle ajattelulle. Jos opetettua tietoa ei opita haastamaan, voi myös sen luonne pysyä muuttumattomana (Giroux, 1997, s. 24–25). Tiedon pysyessä muuttumattomana tulee myös uuden tiedon luomisesta haastavampaa. Tomperi ja muut (2005, s. 10) kirjoittivat kriittisen pedagogiikan tavoitteiksi yhteiskunnan epädemokraattisten käytänteiden muuttamisen ja vapautumisen alistavista taloudellisista, poliittisista ja kulttuurisista rakenteista. Yhteiskuntaluokkien staattisuus saattaakin vahvistua, jos opetettava tieto esitetään objektiivisina faktoina (Giroux, 1997, s. 24–28).

Ryan ja Walsh (2018, s. 1) nimesivät reflektion opettajan tärkeimmäksi välineeksi alistavien rakenteiden ja vallitsevien käytäntöjen muuttamiseksi. He määrittävät reflektion sisältävän kriittisen arvioinnin ympäristöstä, voiman- ja kontekstin ymmärryksen sekä tiedon yksilöllisen rakentumisen. Kriittinen reflektio antaa yksilölle mahdollisuuden irrottautua vallitsevista käsityksistä ja sitä kautta mahdollisuuden asioiden muuttamiseen (Hannula, 2000). Ryanin ja Walshin (2018, s. 1) mukaan ilman opettajien reflektiota tiettyyn kulttuuriin kuuluvat arvot ja käytänteet siirtyvät opetuksessa sellaisenaan oppilaille. Kulttuurissa tärkeinä pidetyt käytänteet vuorostaan ovat heidän mukaansa usein ylempien yhteiskuntaluokkien määrittelemiä. Kasvattajan tehtävänä onkin tiedostaa kasvatuksen tavoitteet ja päämäärät sekä tarkastella niitä kriittisesti (Tomperi ym., 2005, s. 16–17).

Kriittisellä pedagogiikalla voi nähdä samankaltaisuutta konstruktivismin kanssa. Konstruktivismin ajatus uuden tiedon liittamisestä oppilaiden yksilölliseen merkitys- ja kokemusmaailmaan (Carlile & Jordan, 2005) vastaa Girouxin (1997) ajatuksia oppilaiden kulttuurisen taustan merkityksellisestä. Giroux (1997) kirjoitti kriittisen ajattelun pohjautuvan oman kulttuurisen taustan arvostamiseen ja merkityksellisenä pitämiseen, jota myös opetuksen tulisi vahvistaa. Yhteiskunnallinen muutos on haastavaa, mikäli oppilaat eivät itsekään arvosta kokemuksiaan ja taustojaan.

### 3.5 Yhteenveto oppimiskäsityksistä

Rakensin seuraavan synteesin (kuvio 1) kuvastamaan Yilmazin (2006) nimeämien oppimiskäsitysten pääkategorioiden sekä kriittisen pedagogiikan ydinajatuksia opettamisen kannalta. Synteesissä esitetään kunkin tässä tutkimuksessa käsitellyn oppimiskäsityksen tunnuspiirteitä sekä vastaavuuksia- ja eroavaisuuksia toisiinsa nähden. Kuvion teoriapohjana hyödynsin tässä luvussa esiteltyjä oppimiskäsitysten teoreettisia kuvauksia (Carlile & Jordan, 2005; Carlile ym., 2004; Mazur, 2017; Raatikainen, 2004; Lockee ym., 2013; McCrudden & McNamara, 2018; Yilmaz, 2006; Saari, 2021; Muhajirah, 2020; Westwood & Westwood, 2008; Järvinen, 2011; Opetushallitus, ei pvm.; Tomperi, 2005; Ryan & Walsh, 2018; Giroux, 1997).

#### Kuvio 1

*Oppimiskäsitysten pääkategorioiden sekä kriittisen pedagogiikan tunnuspiirteet*

Behaviorismi	Kognitivismi	Konstruktivismi	Kriittinen pedagogiikka
Opettajalähtöisyys	Opettajalähtöisyys	Oppilaslähtöisyys	Oppilaslähtöisyys
Objektiivinen näkemys tiedosta, faktat	Monikanavaisuus	Monikanavaisuus	Vallitsevien käytänteiden kyseenalaistaminen.
Rangaistukset, seuraamukset, välitön palaute	Oppimisstrategiat (lyhyt- ja pitkäkestoinen muisti, kognitiiviset strategiat)	Oppilaan aikaisempi tieto ja kokemukset, oppilaan taustat	Oppilaan aikaisempi tieto ja kokemukset, oppilaan taustat
Palkinnot	Tiedon merkityksellistäminen	Tiedon merkityksellistäminen, tiedon yksilöllisyys	Tiedon merkityksellistäminen, tiedon yksilöllisyys
Opettaja tiedonvälittäjä	Opetuksen tauottaminen	Reflektointi	Reflektointi
Ulkoisesti havaittavaan käytökseen keskittyminen	Aktiivinen kuuntelu	Keskustelu, scaffolding	Kriittinen suhtautuminen oman alan tietoon.
Toistot	Fokus oppimisympäristössä	Itsenäinen tiedon rakentaminen, ilmiöoppiminen	
Arviointi	Motivointi	Motivointi	

Kriittisen pedagogiikan lisäsin synteisiin oppimiskäsitysten pääkategorioiden rinnalle, koska vaativan erityisen tuen oppilaista puhuttaessa puhutaan määrällisestä vähemmistöstä, jonka oikeuksista on ollut keskustelua esimerkiksi inklusion ja koulupolun muotoutumisen pohjalta. Kriittinen pedagogiikka puoltaaakin esimerkiksi oikeudenmukaisuutta, vapautta, demokraattisuutta, väkivallattomuutta, moniarvoisuutta sekä tasavertaisuutta (Tomperi ym., 2005, s. 13).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Vuoden 2014 opetussuunnitelma on tuonut mukanaan muun muassa oppilaiden aktiivisuuden vahvistamista, tieto- ja viestintäteknologiaan panostamista, monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä muutoksia oppiaineiden tuntimääriin (Opetushallitus, 2014). Oppilaiden aktiivisuuden ja osallistamisen huomioimisesta huolimatta Suomessa on ollut havaittavissa sosiaalista ja koulutuksellista eriytymistä (Bernelius & Huilla, 2021), jonka lisäksi oppilaiden oppimistulokset ovat olleet laskusuhteessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen opettajien työhyvinvoinnissa on lisäksi ollut laskeva käyrä, joka on näkynyt myös erityisopettajien työssä jaksamisessa (Kauppi ym., 2022). Suomen koulujärjestelmän kohtaamien haasteiden vuoksi selvitin vaativan erityisen tuen erityisopettajien ja erityisluokanopettajien yksilöllisiä kokemuksia työssään toimivista opetusmetodeista ja oppimiskäsityksistä. Tämänkaltaisen tarkastelu antaa osviittaa sekä erityisluokilla opiskelevien oppilaiden kohtaamiin haasteisiin että opettajien kokemuksiin opetuksen mielekkäästä järjestämisestä. Aineiston keruun ja analyysin pohjana tutkimuksessa toimivat seuraavat tutkimuskysymykset:

- 1. Millaiset opetusmenetodit vaativan erityisen tuen erityisopettajat ja erityisluokanopettajat kokevat työssään toimiviksi?**
- 2. Mitä oppimiskäsityksiä näistä opetusmetodeista on tunnistettavissa?**

Vaativan erityisen tuen termi sopi tämän tutkimuksen kehykseen tutkimuksen kohdistuttua luokkiin, joilla opiskelee esimerkiksi autismin kirjon sekä psyykkisiä haasteita omaavia oppilaita.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät vaiheet. Aluksi esitelen tutkimuksen toteuttamisessa hyödyntämäni yksilön näkökulmaa painottavaa konstruktivistista lähestymistapaa, jonka jälkeen esitän tutkimukseen osallistujien valikoinnin ja aineiston keruun. Lopuksi käyn läpi temaattisen analyysin prosessin sekä tutkimuksen eettisyyden.

### 5.1 Tutkimusorientaatio

Toteutin tutkimuksen laadullisin menetelmin. Tutkimuksen luonne lähenteli konstruktionismia, jolla Burrin (2015) mukaan tarkoitetaan ajattelutapaa, jossa yksilöllisiä merkityksiä ja todellisuuksia luodaan sosiaalisessa ympäristössä. Hänen mukaansa sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta tietämyksemme maailmasta on ihmisen yksilöllisten ajatusprosessien luomaa. Galbin (2014) kirjoitti, että sosiaalisen konstruktionismin perspektiivistä emme voi luoda kuvaa universaaleista totuuksista tai oikeasta ja väärästä, koska jokaisella meistä on yksilöllinen näkemyksemme maailmasta. Kuten Laine (2018, s. 25) totesi, kerätesämme tietoa opettamisesta, huomaamme, että opettajat sekä opetustilanteet eroavat toisistaan. Tarkoitukseni tutkimuksessa ei ollutkaan määritellä yksittäisten opetusmetodien tai oppimiskäsitysten paremmuutta toisiinsa nähden. Opetustilanteiden ja opettajien ollessa yksilöllisiä sekä erilaisia toisiinsa nähden, en lähtenyt liikkeelle oletuksesta, että olisi olemassa absoluuttisesti oikeaa tapaa toteuttaa opetusta. Sen sijaan minua kiinnosti selvittää opettajien yksilöllisiä kokemuksia ja ajatuksia toimivasta opettamisesta.

### 5.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen osallistujien kartoituksessa lähdin kartoittamaan vaativan erityisen tuen luokkia suurehkon suomalaisen kunnan alueelta. Pihkalan ja Lambergin (2017, s. 10–12) mukaan vaativan erityisen tuen oppilaita opiskelee erilaisissa

kouluissa ja luokissa yleisopetuksen rinnalla kulkevasta erityisopetuksesta yksityisiin koulukoteihin. Tutkimusaineiston rajauksen vuoksi päädyin keskittymään peruskouluissa toimiviin erityisluokkiin, joiden oppilaista löytyy vaativan erityisen tuen oppilaita. Aiheen rajaamisen vuoksi keskityin lisäksi luokkiin, joilla esiintyy autismikirjoa sekä psyykkisiä haasteita. Rajauksesta jäi siis ulkopuolelle vammaisluokat, jotka monessa kunnassa toimivat usein erillisinä luokkina.

Tutkimuksen aineiston keruuseen kutsuin erityisopettajia sekä erityisluokanopettajia, sillä tutkimukseen valikoituneissa vaativan erityisen tuen luokissa he usein toimivat yhdessä molempien toteuttaessa ja suunnitellessa opetusta. Tutkimuksen konstruktionistisen, yksilöiden kokemusmaailmaan pohjautuvan, otteen vuoksi en lähtenyt keräämään aineistoa usealta opettajalta. Minua kiinnosti yksilöiden ajatukset ja kokemukset, eikä niinkään laajan otannan kerääminen. Kuten Yilmaz (2006) kirjoitti, laadullisessa tutkimuksessa osallistujien valinta tulee tehdä tarkoituksenmukaisesti. Tarkoituksenmukaisella valinnalla laadullisessa tutkimuksessa viitataan suhteellisen pieneen otantaan, joka tarjoaa mahdollisuuden tutkittavan ilmiön syvällisempään ymmärtämiseen (Patton, 2002, s. 46). Lähestyin tutkimukseen osallistuneita opettajia sähköpostitse ja lopulta tutkimukseen valikoitui viisi opettajaa.

### 5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkielman aineiston keräsin haastattelemalla. Toteutin haastattelut etänä yliopiston Teamsin kautta. Haastattelumenetelmänä käytin puolistrukturoitua haastattelua. Puolistrukturoitua teemahaastattelua kuvastaa Hirsjärven ja Hurmeen (2022, s. 48) mukaan se, ettei siinä ole strukturoidun haastattelun tapaan tarkkaan määriteltyjä kysymysten muotoja tai järjestystä. Haastattelurungon (liite 1) muotoilussa pidin tärkeänä, että sillä saadaan selville osallistujien yksilöllisiä kokemuksia opetuksen järjestämisestä. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovatkin yleensä ennalta määritellyt ja muotoillut siten, että osallistuja voi vastata niihin mahdollisimman vapaasti omia kokemuksiaan pei-

laten (Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006). Koska lähdin tutkimuksessa selvittämään opettajien yksilöllisiä kokemuksia toimivista opetusmetodeista, oli tärkeää, että haastattelu antoi mahdollisuuden myös vapaaseen pohdintaan. Belotto (2018) totesikin, että puolistrukturoidun haastattelun avulla tutkija pystyy käsittelemään tutkimuksen keskeiset aiheet haastateltavien itse sanoittamana.

Olin haastatteluissa avoin myös keskusteluun, joka tapahtui muotoilemieni kysymysten ulkopuolella. Puolistrukturoitu haastattelu antaakin mahdollisuuden valmiiksi laadittujen kysymysten ulkopuolelta esiin nousevalle keskustelulle (Puusa, 2020; Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006; Belotto, 2018; Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021). Vapaamuotoinen keskustelu auttoi minua keräämään tutkimuksen kannalta olennaista tietoa opettajien yksilöllisistä kokemuksista ja näkemyksistä. Haastattelurungon kysymykset toimivat lähinnä ohjenuorana haastattelun aikana, mikäli vaikutti esimerkiksi siltä, että keskustelu lähti liian kauas itse tutkimuksen aiheesta. Kysymysten avulla sain lisäksi jokaiselta opettajalta tietoa spesifeistä opetukseen liittyvistä tekijöistä, kuten opetusmetodeista tai ammatillisesta kasvusta.

Puolistrukturoitu haastattelu liitetään usein teemahaastatteluun, jossa haastattelun pohjana toimii ennalta määritellyt teemat (Hirsjärvi & Hurme, 2022, s. 46–47; Puusa, 2020). Nämä teemat ovat kaikille haastateltaville samat, joka tekee teemahaastattelun luonteesta Hirsjärven ja Hurmeen (2022, s. 47) mukaan puolistrukturoidun. Teemahaastattelusta poiketen, en luonut haastattelurunkoon erillisiä haastattelua ohjaavia teemoja. Tämä johtui siitä, että jos olisin määritellyt haastattelua ohjaavat teemat etukäteen, olisivat ne voineet mahdollisesti määritellä tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksen tarkoituksena oli identifioida aineistosta yksilöllisten opetusmetodien taustalla mahdollisesti olevia oppimiskäsityksiä. Jos nämä opetusmenot tai oppimiskäsitykset olisivat ohjanneet jo aineiston keruuta omina teemoinaan, olisi voinut olla riski siitä, että tulokset eivät vastaisi opettajien yksilöllisiä kokemuksia opetuksesta.

## 5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineistoa lähestyin temaattisen analyysin keinoin, jossa fokus on toistuvien teemojen identifioimisessa, analysoimisessa ja raportoinnissa kerätyn aineiston pohjalta (Braun & Clarke, 2006; Riger & Sigurvinsdottir, 2016). Tutkimukseni konstruktionistisen otteen vuoksi olin analyysissä kiinnostunut opetuksen yksilöllisestä rakentumisesta. Yksilöllisiä kokemuksia tutkiessani en voinut lähteä liikkeelle tietyistä ennakko-oletuksista liittyen opettajien kokemuksiin sosiaalisesta ympäristöstään tai todellisuuksistaan. Temaattinen analyysi antoikin keinot haastateltavien kokemusten, tarkoitusten ja todellisuuksien tarkasteluun (Braun & Clarke, 2006). Samalla se tarjosi välineet todellisuuden luonteen haastamiseen huomioimalla sosiaalisen ympäristön näkökulman (Braun & Clarke, 2006).

Aloitin analyysin tutustumalla kerättyyn aineistoon Braunin ja Clarken (2006) temaattisen analyysin vaiheita mukaillen litteroinnin, lukemisen ja uudelleen lukemisen kautta. Aluksi litteroin kerätyn aineiston selkeään muotoon. Keskeytin litteroinnissa itse sanottuun asiaan, jolloin litteraattiin ei ollut syytä kirjata esimerkiksi ei-verbaaleja eleitä, kuten äänenpainoja. Temaattisessa analyysissä tuleekin selvittää, mitä on sanottu, ja miten se on sanottu (Braun & Clarke, 2006). En myöskään sisältänyt litteraattiin täytesanoja, kuten 'ööm' tai 'niinku', ellei niillä ollut sisällöllinen rooli ilmaisussa. Naurut jätin litteraattiin elävöittämään opettajien ilmauksia.

Seuraavassa vaiheessa lähdin aineiston pohjalta rakentamaan alustavia koodeja. Tämä vaihe sisälsi Braunia ja Clarkea (2006) mukaillen aineiston tarkastelun toistuvien piirteiden pohjalta. Pyrin tunnistamaan haastatteluista toistuvia piirteitä sekä eriäviä näkökulmia yleisesti opetuksesta, oppimisesta ja ajatuksista liittyen koulunkäyntiin. Braunin ja Clarken (2006) mukaan aineiston koodaus voi tapahtua data- tai teoriapainotteisesti. Teoriapainotteisessa tavassa aineiston koodausta lähestytään teoriapohjan näkökulmasta esimerkiksi spesifien kysymysten kautta. Analyysiani ohjasi vahvasti tutkielman teoriana toimivat oppimiskäsitykset, joita pyrin aineistosta tunnistamaan. Koodausvaiheessa en vielä kuitenkaan nimennyt opetusmetodeja tai niiden taustalla olevia oppimiskäsityksiä, vaan pyrin tekemään huomioita opetukseen liittyvistä piirteistä. Osallistujan



kertoessa esimerkiksi ympäristöopin opetuksestaan, muodostui koodista yleisesti 'opettaminen'. Vasta tämän jälkeen lähdin analysoimaan opettamisessa hyödynnettyjä opetusmetodeja syvemmin sekä muodostamaan niiden pohjalta alustavia teemoja.

Koodattuani aineiston alustavien huomioiden pohjalta, lähdin muodostamaan niitä yhdistäviä ja toistuvia teemoja. Braunin ja Clarken (2006) mukaan teemojen muodostamisen kohdalla edellisessä vaiheessa muodostetuista koodeista pyritään erottamaan potentiaalisia teemoja. Analyysin teorialähtöisen näkökulman vuoksi olin etukäteen määritellyt, että opinnäytetyön teemoina tulevat toimimaan aineistosta tunnistettavat opetusmenetelmät. Lähdin siis luokittelemaan tunnistettuja koodeja ja sitaatteja teemoiksi eli opetusmetodeiksi. Esimerkiksi opettajan kertoessa siitä, kuinka hän pyrkii opettamaan ympäristöoppia monikanavaisesti erilaisia materiaaleja hyödyntäen, muodostui teemaksi ja opetusmenetelmäksi 'monikanavainen opetus'. Kaikki analyysissä käytetyt ilmaukset eivät suoraan koskeneet itse opetusta, vaan käsittelivät esimerkiksi oppilaan kohtaamista. Sisälsin nämäkin ilmaukset analyysiin, sillä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen on havaittu olevan suuressa roolissa kouluun liittyvissä teki- jöissä (Akhtar ym., 2019). Braunin ja Clarken (2006) temaattisen analyysin neljän- nessä vaiheessa muodostettuja teemoja arvioidaan uudestaan ja niistä muodos- tetaan koherentteja kokonaisuuksia. Analyysin avulla tunnistin neljä opetusme- todia.

## Kuvio 2

*Esimerkki analyysin vaiheista.*

Ilmaus	Koodaus	Teema (opetusme- todi)
<i>Yritetään saada se monikanavai- sesti oppilaille tulee. Aikuinen kertoo vaikka luonnon ympäristö, luonnontiedekappaleen asioita yh- teisesti ja sit kuunnellaan.</i>	Opettaminen	Monikanavainen opetus

Teemojen muodostamisen ja nimeämisen jälkeen temaattisessa analyysissä on Braunin ja Clarken (2006) mukaan vuorossa tulosten kirjoittaminen. Poikkesin tässä vaiheessa heidän nimeämistään analyysin vaiheista jatkamalla analyysia oppimiskäsitysten tunnistamisella. Analyysin oppimiskäsityksinä käytin Yilmazinin (2006) nimittämiä oppimiskäsitysten pääkategorioita: behaviorismia, kognitivismia sekä konstruktivismia. Oppimiskäsitysten tunnistamisessa hyödynsin muodostamaani oppimiskäsitysten tunnuspiirteiden synteesiä (ks. kuvio 1). Opetuksen ollessa esimerkiksi monikanavaista ja opettajalähtöistä, oli teemasta tunnistettavissa kognitivismin piirteitä. Kolmen pääkategorian lisäksi pyrin tunnistamaan teemoista ja sitaateista myös mahdollisia viitteitä kriittisestä pedagogiikasta sen yhteiskunnallisen ja vähemmistöt huomioivan näkökulman vuoksi.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Aineiston koonnissa sekä analyysissä käytin hyvää tieteellistä käytäntöä (HTK), jonka peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Toimitin opettajille sähköpostitse tietosuojailmoituksen (liite 2), tiedotteet ja suostumuslomakkeet, jotka heidän tuli täyttää ennen haastattelua. Tiedotteessa avattiin tutkimuksen tarkoitus, tavoite sekä teema. Opettajilla tuli myös olla mahdollisuus osallistumisen perumiseen kesken tutkimusprosessin, kuten Kuula (2015, s. 60) kirjoitti tutkimusetiikkaa käsitellessään. Tämän mahdollisuuden toin esiin tiedotteessa ja suostumuslomakkeessa. Lähetin edellä mainitut lomakkeet lisäksi organisaatiolle, jonka alla opettajat työskentelivät.

Tietoarkiston (ei pvm.) luettelemista henkilötietojen epäsuorista tunnistamista käytin tutkimuksessani haastateltavan ammattia. Tämän lisäksi haastateluissa nousi esille opettajan kokemus työssään. Jätin tämän tiedon tutkimukseen, koska sillä oli joissain tapauksissa painoarvoa tutkimuksen tulosten kannalta. Tutkimuksen kannalta onkin tärkeää määritellä tarpeelliset henkilötiedot (Kuula, 2015, s. 56–60). Tutkimuksessa käsiteltäviä henkilötietoja olivat osallistujien puheääni, nimi, työnimike, työkokemus, haastattelu muistiinpanot ja sähköposti

(Jyväskylän yliopisto, 2024). EU:n (2022) listaamat erityiset tietoryhmät eivät olleet tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Käsiteltävät henkilötiedot ilmoitin opettajille tietosuojailmoituksessa. Alun perin tarkoitukseni oli toteuttaa haastattelut yliopiston Zoomin avulla, mutta ennen ensimmäistä haastattelua kävikin ilmi, että organisaation järjestelmät eivät tukeneet Zoomin käyttöä. Tästä syystä päädyin toteuttamaan haastattelut yliopiston Teamsin kautta haastateltavien suostumuksella. Teams-haastattelut vastaavat tietosuojaperiaatteita, kun tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoja (Jyväskylän yliopisto, 2024).

Koska käsittelin tutkielmassani henkilötietoja, pseudonymisoin aineiston analyysivaiheessa. Pseudonymisoinnissa aineiston tunnistelliset tiedot voidaan korvata esimerkiksi peitetiedolla (Tietoarkisto, ei pvm.). Pseudonymisoinnin pohjalta nimitän opettajia tuloksissa nimimerkein opettaja 1 (O1), opettaja 2 (O2), opettaja 3 (O3), opettaja 4 (O4) ja opettaja 5 (O5). Numerot eivät kerro opettajien vastauksista tai opettamisen järjestelyistä. Niiden ainoa tarkoitus on erottaa tutkimukseen haastatellut opettajat toisistaan. Kuntaa, jossa haastattelut suoritin, nimitän tutkimuksessa suurehkoksi suomalaiseksi kunnaksi. Tietoarkiston (ei pvm.) mukaan pseudonymisoitua henkilöä ei voida tunnistaa ilman erillään säilytettäviä lisätietoja, jonka vuoksi haastateltavista erillään säilytettävät tunnistetiedot tulee säilyttää sekä hävittää asianmukaisesti. Säilytin ja hävitin osallistujien henkilötiedot noudattaen Jyväskylän yliopiston (2024) ohjeistusta aineiston säilyttämisestä yliopiston U-asetelmalla, josta se tutkimuksen valmistuttua hävitettiin. Lisätietojen hävittämisen yhteydessä aineistosta tuli anonyymi (Tietoarkisto, ei pvm.).

## 6 TULOKSET

Aineiston pohjalta identifioitui neljä teemaa eli opetusmetodia: perinteinen-, monikanavainen, merkityksellistävä sekä yksilöllisyyden huomioiva opetus. Opetusmenotit eivät olleet toisistaan irrallisia kokonaisuuksia ja opettajat saattoivat koulupäivän aikana hyödyntää ja yhdistellä montaa eri opetusmetodia. Osa opetusmetodeista sisälsi myös vuorovaikutukseen ja oppilaan kohtaamiseen liittyviä tekijöitä, joissa ei suoraan viitattu tapoihin opettaa. Kaikkien opetusmenotien taustalta oli myös tunnistettavissa Yilmazin (2006) nimeämät oppimiskäsitysten pääkategoriat: behaviorismi, kognitivismi ja konstruktivismi. Näiden lisäksi osan opettajien tavassa kohdata oppilaat yksilöinä sekä kyseenalaistaa ulkopuolelta tulevia odotuksia ja ohjeistuksia, oli tunnistettavissa kriittisen pedagogiikan mukaisia näkökulmia.

### 6.1 Perinteinen opetus

Perinteisessä opetuksessa korostui oppikirjan rooli. Oppitunneilla edettiin oppikirjan kappaleiden mukaisesti oppikirjojen tarjotessa tarvittavat tehtävät opiskeleluun. Opetuksessa ei juurikaan hyödynnetty kirjojen ulkopuolisia materiaaleja. Tunnit alkoivat opettajan opettaessa uuden asian, jonka jälkeen oppilaat siirtyivät työstämään kirjan tehtäviä. Noin kaksikymmentä vuotta vaativan erityisen tuen luokalla työskennelleen erityisluokanopettajan (O1) mukaan tunneilla pyrittiin tekemään kaikki kirjojen tarjoamat tehtävät: ”...me melkeen tehdään työkirjan kaikki tehtävät, eikä jätetä väliin, on ne sit taituritehtäviä tai on ne sitten vähän heiveröisempiä”. Osa opettajista nimitti oppikirjalähtöistä opetusta perinteiseksi opetuksiksi:

Heillä on oma opiskelupaikka, omat kirjat, harjoituskirja. Vaik se on kuinka, sanotaan 80-lukua, ei 70-lukua, mutta 80-lukua, 90-lukua tän tyylinen juttu, niin se vaan toimii. – O1

Musta tää toimii (naurua), että tää on aika perinteistä opetusta, että pahamaineista, perinteistä luokkamuotoista. – O2

He olivat tietoisia siitä, että uusimmat suositukset eivät välttämättä kannusta tämänkaltaiseen opetukseen. Perinteinen opetusmalli koettiin kuitenkin toimivaksi vaativan erityisen tuen luokalla. Perinteinen opetus antoi myös välineet opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen, kuten yksitoista vuotta erityisluokanopettajana toiminut (O5) ilmaisi: ”Jotenkin tuntuu, että semmoinen aika perinteinen opetus kuitenkin auttaa niiden opsin tavoitteiden saavuttamista”.

Vaikka perinteinen oppikirjalähtöinen opetus ei itsessään tarkoita behavioristista opettamista, vastasi oppikirjalähtöisen opetuksen metodit monesti behavioristista näkökulmaa. Lockeen ja muiden (2013) mukaan toistoon ja välittömään palautteeseen perustuva ohjelmoitu opetus voikin tapahtua esimerkiksi tekstien kautta. Yksi opettajista (O2) käytti itse behaviorismi termiä viitatessaan oppikirjojen pohjalta työskentelyyn. Hän koki, että kirjojen pohjalta työskennellessä oppilaat oppivat parhaiten esimerkiksi luetunymmärtämistä:

Et kun behaviorismia kaikki joo, et on niin just tämmöstä. Mut kyllähän se oppilas kuitenkin siinä oppii, et kyl meil on tullut tosi taitavia niin kun oppilaita, jotka osaa tosi nopeesti löytää sen olennaisen sieltä tekstistä. Eikä varmaan tekis normiluokassa niin paljon sen tekstin kaa töitä. Tai sen tehtäväkirjan. - O2

Ja sitten ihan tosi hyviä tuloksia he saa. Että kyllä niin kun kokeilla, kun mittaa, niin kyl ne on tosi hyviä, niin kun kerrassaan ihan kiitettävillä tasoilla. - O2

Perinteisessä metodissa opetettavan tiedon luonteesta ei useimmiten keskusteltu, vaan opetustilanne tapahtui pitkälti oppikirjan pohjalta:

Sillä lailla, että mä käyn lapsen kanssa, mä sanon aina, että kun siellä on matikan kirjassa punasella se opetusruutu meillä, nii mä sieltä käyn sen asian läpi kertaalleen ja sit mä kysyn, että onko onnistunut? Onko asia ymmärretty? - O1

Kun keskustelulle ei jätetä opetuksessa tilaa, voi opetettavan tiedon luonne näyttäytyä Raatikaista (2004) mukailten objektiivisena. Perinteinen opetus näyttäytyi myös opettajalähtöisenä metodina opettajan sanellessa tunnin kulun ja sisällön. Opettajat toivatkin esille aikuisen roolin luokan auktoriteettina, oli kyse sitten opetustilanteesta tai koulupäivästä yleisesti:

Ihan niinkun lasten edessä kyllä nauretaan ja ollaan ystävällisiä, mut siin on kokoajan se juttu, et he on opiskelemassa ja me ollaan opettamassa me aikuiset. - O1

..mutta tässä luokassa, niin onhan se ilman muuta ne tunteiden säätely ja vastoinkäymisten käsittely ja sääntöjen noudattaminen ja auktoriteettien niinku hyväksyminen. - O5

Vaikka behavioristinen opetus oli lähtökohtaisesti opettajalähtöistä, oli toiminnan taustalla kuitenkin ajatus oppilaan parhaasta. Koulutehtävien vaatiminen toimi eräänlaisena kuntouttavana toimena oppilaille, joiden kouluhistoria on voinut olla hyvin rikkonainen ja kokemus itsestä oppilaana negatiivinen: "...vaatii mua tekemään näitä kouluhommia. Sen takia se uskoo, että mä pystyn niihin, niin sehän on semmoinen kuntouttava asia heille" (O5). Vaativan erityisen tuen oppilaille haluttiin tarjota välineet pärjätä opinnoissaan ja perinteisen opetuksen koettiin antavan keinot tähän tavoitteeseen. Toisaalta osa opettajista koki myös, että perinteisen mallin mukainen opettaminen saattoi sotia vastaan heidän kuvaansa itsestään opettajina:

...mä tykkäisin itse tarinoida ja mä tykkäisin niinkun, mutta mä väitän, että näille lapsille tää tapa opiskella, se tuntuu lapsista itsestään hyvältä. - O1

...tällä hetkellä en koe, että tuossa nykyisessä luokassa pystyy olemaan sellainen opettaja kuin mitä minä haluaisin olla. Että mennään aika niinku, no sä tiedät miten tuo järjestetty täällä (paikkakunnalla), niin se pakottaa meidät menemään aika lailla sillä tavalla niinku luetaan kappale ja tehdään tehtävät. - O5

Luokilla oli kokeiltu myös toiminnallisia opetustapoja, mutta ne koettiin haastavaksi:

...kyl niitä oli tosi vaikee sen jälkeen niin kun asettaa olemaan niin kun paikallaan tai jotenkin niin kun, et se oli niin kuormittavaa ja jotenkin erilaista et siinä oli niin paljon sitä hälyä ja ryhmätekemistä ja mentiin käytävällä ja muuta. - O2

Behaviorismissa havaittavaan käytökseen pyritään vaikuttamaan palkintojen ja rangaistusten kautta (Carlile ym., 2004). O5:llä oli luokassaan käytössä palkitsemisjärjestelmä, jossa oppilas sai toivotusta käytöksestä palkinnon:

me tehtiin ihan sellaiset niinku merkit ja niitä on niinku 9 mahtimerkkiä ja sitten on mahti kymppi ja 100 merkkiä pitää kerätä, mutta se juju on siinä, että sen voi saada ihan mistä tahansa positiivisesta toiminnasta semmoisesta niinku rakentavasta hyvää henkeä lisäävästä toiminnasta... - O5

Luokalla ei ollut toistuvia käytänteitä rangaistusten toteuttamiseen. Säännöt liittyivät ei toivottuun käytökseen, joka johti opettajien tiukkuuteen. O1 ilmaisi, että sääntöjä on oltava, jotta toiminta koulussa onnistuu: "Mun mielestä jokaisella pelikentällä on rajat ja hiekkalaatikolla leikitään niiden sääntöjen mukaan". Haastatteluissa esiin nousseet säännöt liittyivät myös esimerkiksi tehtävien tekoon, kuten O2 kertoi: "Siis tämmöset, että et lähe ennen ip:hen ennen kun ne tehtävät

on tehty. Kummasti niin kun 15 minuutissa saa tehtyy niin kun koko päivän tehtävät (naurua)”. Oppilaan kieltäytyessä tehtävien teosta koulupäivän aikana, oli luokalla käytäntönä jäädä työstämään tehtävät koulupäivän jälkeen. Nämä säännöt eivät myöskään olleet neuvoteltavissa.

## 6.2 Monikanavainen opetus

Monikanavainen opettaminen näyttäytyi opettajien kuvauksien mukaan opetetavan aiheen esittämisenä monessa muodossa. Kun oppikirjalähtöisessä opetuksessa kirjan tehtävät määrittivät oppitunnin työskentelyn, monikanavaisessa opettamisessa tuntityöskentelyä pyrittiin elävöittämään esimerkiksi visuaalisin ja toiminnallisoin keinoin. Noin viisi vuotta sitten erityisopettajaksi siirtynyt opettaja (O2) kertoi hyödyntävänsä esimerkiksi videoita sekä kuvia opetuksen ja motiivoinnin tukena:

Kyl mä tosi paljon etin kuvia ja me katotaan videoita. Ja niin kun aina silleen tavallaan mulla on puhelin tai tietokone siinä, josta mä haen, et tuuppa kattoo, että mitä tää tarkoittaa. - O2

Carlile ja Jordan (2005) kirjoittivat erääksi kognitivismiin opetustavaksi opetettavan materiaalin esittämisen monessa muodossa. Tässä mielessä monikanavainen opetusmetodi vastasikin pitkälti kognitivismiin mukaista oppimiskäsitystä. Kaksikymmentä vuotta vaativan erityisen tuen luokalla opettanut erityisluokanopettaja (O4) käytti itse monikanavaista termiä kuvaillessaan hyödyntävänsä opetuksessa materiaalin esittämistä monessa eri muodossa: ”Niinkun alkuajatuksena, että pyritään yhteisesti käymään uusissa siellä läpi yhteisesti ja sitten tota, että se tulee montaa kanavaa pitkin”. Kognitivismiin mukainen opetus voi sisältää esimerkiksi materiaalin visuaalisen esittämisen (Carlile & Jordan, 2005). O5:n mukaan monikanavainen opettaminen esimerkiksi visualisoinnin kautta auttaakin opiskelua erityisesti oppimisvaikeuksien kohdalla:

No tämä sama tietysti pätee myös muissa oppiaineissa, että jos on vaikka matematiikan vaikeuksia, se täytyy ottaa huomioon. Täytyy visualisointivälineitä ja tällaista näin ja tota. -O5

Noin kaksikymmentä vuotta vaativan erityisen tuen oppilaita opettanut erityisopettaja (O3) hyödynsi historian opetuksessaan piirtämistä. Hän koki piirtämisen vahvistavan oppilaiden kiinnostusta aiheeseen, joka näyttäytyi myös historian kokeissa:

Mä itse käytän, niin esimerkiksi tuossa historiassa vahvasti tällaista niinku piirtelyä. Oppilaat ei jaksu nyt, historiassa on pitkiä tekstejä, pitkiä kappaleita... Niin tälleen kylli-täti-mäisesti piirrän ne kappaleet auki ja kerron siinä samalla... En tiedä kuunteleeko ne minua vai katteleeko kun piirtää, mutta sillä nyt ei ole väliä. Että tota, kokeiden perusteella ovat kuunnelleekin. - O3

Opetuksessa keskityttiin myös oppilaiden opiskelutapojen kehittämiseen. O2 ilmaisi pyrkivänsä opetuksessaan kehittämään oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja: "Et jotenkin ite, miten sä nyt ite tässä, niin kun et jotenkin löytäis oppilaalle itselleen niitä keinoja ratkoa ongelmia". Carlilen ja Jordanin (2005) mukaan kognitivismissa kiinnitetäänkin huomiota yksilön mentaalisiin prosesseihin sekä motivaatioon osana opetusta. Osana näitä mentaalisia prosesseja toimii juuri oppilaiden oppimisstrategioiden kehittäminen (ks. kuvio 1). O2 tähtäsi opetuksessaan ongelmanratkaisutaitojen lisäksi edellä mainittuun motivaatioon:

Ja tietty siinä niinkun mä jotenkin aattelen, et ois tosi paljon semmosia vaihtelevia tehtäviä, ja niin kun monenlaista tekemistä ja olis niit motivointeja. - O2

Kuten behaviorismissa, myös kognitivismissa opetus on opettajälähtöistä, opettajan ollessa kontrollissa opetuksen järjestämisestä (Carlile & Jordan, 2005). Myös tässä tutkimuksessa osa opettajista ilmaisi, että vaikka opetettava aihe esitetään eri muodoissa ja oppilaille mahdollistetaan toisinaan toiminnallinen työskentely, itse opetuksen suunnittelu ja järjestäminen tapahtuu opettajan suunnitelman mukaisesti. O1 ei kokenut opettamisensa vastaavan behaviorismin mukaista vahvasti opettajälähtöistä tyyliä, mutta toisaalta ajatteli, ettei oppilaiden ole hyvä antaa itse päättää työskentelytapojaan tunnilla:

...niin sit, kun alko tää, että lapset saa melkeen itse päättää, mitä he opiskelee ja kenen kanssa, ja opiskeleeko ne ryhmässä vai muuta, niin meillä on kyllä valitettavasti, ja onneksi, sanon pikemminkin näin onneksi, ei nyt ihan behavioristista opiskelua. - O1

O4 korosti opettajälähtöisyyttä tuntityöskentelyssä monikanavaisesta otteesta huolimatta:



Kyllä se mun mielestä se opettajälähtöisyys on niinku tässä aika monessa oppiaineessa niinku a ja o. Ja sitten yrittää vähän elävöittää niitä tunteja sitten kaikella muullakin materiaalilla ja yhdistellä vähän tuonne arkeen, oikeaan elämään... Yritetään saada se monikanavaisesti oppilaille tulee niinku. Aikuinen kertoo vaikka luonnontiedekappaleen asioita yhteisesti ja sitten sitä kuunnellaan ja tulee lukuläksyä ja meillä on työkirjoja käytössä. - O4

Kun opettaja oli suunnitellut tunnin kulun, voitiin opettamisen tueksi ottaa myös monikanavaisia metodeja visuaalisista keinoista arkielämään yhdistämiseen.

### 6.3 Merkityksellistäminen

Merkityksellistävässä opetuksessa opettajat pyrkivät herättämään oppilaissa kiinnostusta opiskeltavaan aiheeseen. Yleinen keino kiinnostuksen herättämiseen oli keskusteleva opetus. Tällöin opetus poikkesi oppikirjalähtöisestä perinteisestä mallista, jossa aiheen läpikäynnin jälkeen opettaja ohjasi oppilaat oppikirjan tehtäviin. Opettajat kokivat, että keskustelun kautta opettaminen oli tehokas tapa:

Näkisin, että se opetus keskeinen keskustelu on yhtä lailla tehokas, kun tehtävien tekeminenkin. Että joskus tehtäviin palataan, joskus laitetaan niihin, että on käyty suullisesti tai muuten. Että mun mielestä semmoinen tehtäväkeskeinen suorittaminen on, niin vähän tota, mitenhän mä nyt sanoisin, ei niin tärkeä mulle. - O3

...se semmoinen keskusteleva opetus tuntuu jäävän oppilaille tosi hyvin mieleen aiheessa kuin aiheessa. - O5

O3 ilmaisi, että oppikirjojen pohjalta opettaminen voi toimia hetkessä, muttei välttämättä tuota parhaita tuloksia pitkällä tähtäimellä: "Se on hyvin asiasta riippuvainen, mutta kyllä niin kun pitkässä juoksussa oon huomannut sen, että tota se suorin reitti ei ole aina se paras".

Merkityksellistämisen taustalta oli tunnistettavissa konstruktivismin mukaista oppimiskäsitystä. Keskustelun kautta opettaminen onkin osa sosiaalisen konstruktivismin keinovalikoimaa (Carlile & Jordan, 2005). O1 ja O5 hyödynsivät historian opetuksessaan keskustelevaa ja pohtivaa otetta. Tällöin uutta kappaletta ei vain luettu ja siirrytty oppikirjan tarjoamiin tehtäviin, vaan aiheista keskusteltiin ja niitä pohdittiin yhdessä:

Jos mä opetan 5. luokkalaiselle historiaa, niin kyl mä haluan siihen vähän tarinallisuutta ja vähän kertomuksia ja koitan jo vitoselle vähän sitä, et pohdipa vähän mitä täs tapahtuu sen sijaan, että me nyt tehdään työkirjasta ne kaks tehtävää - O1

Keskustellaan siinä ja mä kyselen oppilailta esimerkiksi, että minkähän takia ne spartalaiset teki näin? Minkä takia, tota noin, niin se kirjoitustaito kehittyi? Niin ei, eihän se nyt, kyllähän se on konstruktivismia, että siinä keskustellaan ja se oppilas oivaltaa sen itse – O5

O2 käytti niin sanottua 'kyselevää' metodia, jossa hän kyselemisen ja yhteisen ihmettelyn kautta pyrki saamaan oppilaille oivaltamisen kokemuksia. Tämä tapa muistutti Westwoodien (2008, s. 4) esittelemää 'scaffoldingia', jossa opettaja ei behaviorismin mukaisesti (Lockee ym., 2013) tarjoa suoraan oppilaille oikeita vastauksia, vaan ennemminkin johdattelee heitä vihjeillä:

Koko ajan yritän, niin kun sitä, et se ois se oppilas, joka siinä oivaltaa, enkä mä kerro. Vaan ohjaan enemmän sitä prosessia siinä määrin, mitä pystyy. Et jotenkin yhteisihmettely on mun mielestä aina semmoinen, niin kun paras. – O2

Konstruktivismissa oppilaan ajatellaan rakentavan tietoa aikaisempien tietojensa ja kokemustensa päälle, jolloin myös opetettu tieto näyttäytyy erilaisena eri yksilöille (Carlile & Jordan, 2005). Keskusteltaessa oppitunnilla käsiteltävistä aiheista, O4:n mukaan opetuksessa tulee: "totta kai ottaa huomioon niitä oppilaiden kiinnostuksen kohteita kanssa." Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden, tietojen ja kokemusten huomioiminen olikin yksi keino luoda oppilaille kiinnostuksen ja merkityksellisyyden kokemuksia. Kun oppikirjalähtöinen opetus näyttäytyi opettajajohtoisena metodina, jossa opettaja ohjasi oppilaita tehtävien tekoon, merkityksellistämässä otettiin huomioon oppilaiden yksilölliset mielenkiinnon kohteet ja kokemukset. O3 pyrki liittämään opetettavia aiheita oppilaiden omiin tai heidän läheistensä kokemuksiin:

...oppilaille on hirveän tärkeää, että se jollain tavalla linkittyy käytäntöön tai, että siinä on joku järki siinä opettelussa, että mihin se niinku liittyy tai löytyykö maailmasta vastinetta tälle opeteltavalle asialle. ...joku semmoinen siitä pitää löytää ja monestikin löytyy niinku jonkun esimerkin kautta. Tai omasta kokemuksesta missä mä oon itse tarvinnut tätä juttua muualla... ja varsinkin, että onko ne nähnyt, että vanhemmat tai joku tuttu on taistellut saman asian kanssa tai törmännyt siihen jossain? – O3

Hän kokikin hyvän oppitunnin muodostuvan rakentavan keskustelun ympärille, jossa oppilailla on tilaa ilmaista myös omia mielipiteitään ja tietojaan:

Kyllä mä sanoisin, että hyvä oppitunti rakentuu siitä, että se sisältäisi keskustelua. Siellä olisi tilaa oppilaan ilmaista omia mielipiteitä, omia tietoja. Että sillä tavalla se olisi avointa. – O3

O5:n näkemys oppilaiden taustojen huomioimisesta poikkesi siten, että hän koki koulussa onnistumisten tuovan voimaannuttavia kokemuksia oppilaille, joiden asiat koulun ulkopuolella eivät ole ihanteellisesti:

...jos sulla on asiat solmussa siellä koulun ulkopuolella niin yritä hoitaa täällä asiat, tehdä niinku me pyydetään ja hoitaa koulun niinku kouluna, niin silloin sä lähdet tästä ovesta aina silleen, että hei mä onnistuin ja mä sain tehtyä ne hommat. - O5

Hänen mielestään koulu tuli siis hoitaa kunnolla ja opettajan toivomalla tavalla, vaikka koulun ulkopuolella olisikin haasteita.

## 6.4 Yksilöllinen kohtaaminen

Isossa kuvassa tutkimuksen opettajien toimet koulussa liittyivät oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja koulun ulkopuolisen elämän huomioimiseen, jotka eivät aina suoraan liittyneet itse opetustilanteeseen. Itse opetusmetodien lisäksi oppilaiden taustojen huomioiminen näkyikin siinä, kuinka opettajat kohtasivat oppilaansa. Vaativan erityisen tuen luokalla oppilaille saattoi olla esimerkiksi haasteita kotona, jotka tuli huomioida koulussa:

Koskaanhan ei tiedä miten lapsi tulee, mutta se vireystila pitää katsoa. Jotenkin vähän koittaa aistia, että onko sen vireystilan, mikä sit kulloinkin on, onko sen takana jotain? - O1

Niin oppilaiden taustat tietenkin ja se sen päivän hetkittäinen jaksaminen ja vointia ja muu, että ne on asioita, että pitää herkillä olla koko ajan... Jos on ollut vaikka jotain haasteita kotona ja muuta, niin sitten voidaan vähän miettiä sitä aloitusta täällä.. - O4

Tutkimukseen valikoituneilla vaativan erityisen tuen oppilaille löytyi monenlaisia haasteita. Nämä haasteet liittyivät sekä oppilaiden psyykkisiin ja käytöksiin haasteisiin että koulun ulkopuolisiin tilanteisiin. Vaikka opetuksessa saatettiin toisinaan ajatella opettajalähtöisesti, oli toiminnan ja koulupäivän ytimessä oppilaan yksilöllinen huomiointi. O1 ja O2 kiteyttivät oppilaslähtöisen ajattelun tuen tarpeilla sekä yksilöiden arvostamisella:

Aina joutuu tilannetta katsomaan ja lasta. Koska kyllähän tää on hyvin niinkun, opiskelinkin on meillä hyvin yksilöpainotteista, kun on eri luokilta lapsia. Mutta lapset on erilaisia, niil on erilaisia ne jutut mihin tarvitsee tarttua tai pitää tarttua. - O1

No kyl se yksilön kunnioittaminen ja arvostaminen ja se et niinkun just jokaisella on se mahdollisuus. Ja vaikka on mitä, niin kun miten vaikeeta voi olla ja haastavia tilanteita ja käytöstä, niin oikeesti sitten mahdollisuudet on mihin vaan. -O2

Kriittisen pedagogiikan vaikuttaja Henry Giroux (1997, s. 81) kirjoitti, että kriittisen ajattelun saavuttamiseksi, oppilaiden tulee ensiksi kokea omat kokemuksensa ja ideologiansa merkityksellisinä. Arvostamalla oppilaiden yksilöllisyyttä sekä huomioimalla heidän taustansa ja kokemusmaailmat, tekivät tutkimukseen haastatellut opettajat samalla näistä kokemuksista merkityksellisiä. Tapa, jolla osa osallistujista kohtasi oppilaansa vastasikin konstruktivismin lisäksi kriittistä pedagogiikkaa. O4 kuvaili onnistunutta oppituntia sellaiseksi, jossa kaikki pystyy olla jännittämättä omia itseään:

Hyvä oppitunti on myös siitä, että siellä vähän jokainen on tota rennosti mukana jännittämättä ja uskaltaa olla oma itsensä, että kyllä se on mun mielestä hyvä oppitunti silloin. - O4

Hän ei kokenut oppitunnin päätavoitteeksi tehtävien tekemisen tai opetettavan aiheen, vaan hyvän ilmapiirin. Ilmapiirin luomisessa korostui oppilaan yksilöllisyyden ja taustojen kohtaaminen sekä arvostaminen. Opetuksen suhteen taustojen huomioimisessa oli toisaalta myös omat haasteensa vaativan erityisen tuen luokalla, kuten O1 ilmaisi:

Jotenkin näiden elämässä ne on ehkä elänyt aika silleen laput silmillä. Niillä ei oo niinkun tavallisesta elämästä välttämättä... Ei he oo käynyt kaupassa tai ei he tiedä, miten kirjastossa ollaan tai miten bussissa maksetaan tai he kulkee taksilla vaan. - O1

Kriittisen pedagogiikan mukainen oman kulttuurisen taustan ja tietojen arvostaminen olikin osoittautunut toisinaan haastavaksi, sillä monen oppilaan sosiaalinen ja kokemuksellinen ympäristö oli hyvin rajoittunut tai rajoitettu. Sosiaalisen ympäristön rajoittuneisuuden vuoksi opetettavia aiheita oli haastavaa liittää koulun ulkopuoliseen elämään.

O3 ja O4 kokivat, että ammatillisen kasvun myötä he olivat oppineet ajattelemaan oppilaan etua, vaikka se tarkoittaisi välillä ulkopuolelta tulevia pyyntöjä tai opetussuunnitelman ohjeistuksia vastaan toimimista:

Kaikkeen piti lähteä mukaan ja se ei ollut monestikaan oppilaan etu. Sillä tavoin tällöisen niinku johtoportaan ja sitten sen oppilaan välissä heiluminen, niin se oli epävarmaa ja semmoista. Ei osannut ikään kun olla oikealla puolella, välillä oli väärällä puolella eli siellä johdon asettamassa roolissa, mikä ei tietenkään ole oppilaan etu. - O3

Ehkä otti sitten enemmän paineita jostain niin kun ylhäältä annetuista tavoitteista, ja että sitä oli ehkä liikaa, että vähän mietti, että tässä nyt pitää saada tehtyä näin ja näin paljon vaikka jonkun oppiaineen sisällä, eikä ehkä lähtenyt niin siitä liikkeelle, että mikä sen oppilaan kyky ja jaksaminen on - O4

Molemmat opettajat olivat työskennelleet vaativan erityisen tuen parissa noin kaksikymmentä vuotta. Vuosien mittaan he olivat muuttaneet tapaansa ajatella työtään ja opettamista. Kun he olivat uransa alkuvuosina kokeneet ulkoista painetta työnsä suorittamisesta, olivat he vuosien aikana alkaneet painottamaan työssään oppilaan etua. Giroux (1985) korostikin opetettavan tiedon lisäksi koulun kulttuurin haastamisesta. Kysyttäessä paineen tunteen lähteestä uran alkuaikoina, O4 mainitsi kokemuksensa opiskeluajoista: "Sitä painotettiin niin paljon sitä opsin niinku merkitystä, niin ehkä sitä kautta sitten". Vaikuttaisikin siltä, että vaativan erityisen tuen luokalla kyseenalaistava suhtautuminen ulkopuolelta tuleviin ohjeistuksiin on tärkeää, sillä nämä ohjeistukset eivät ole välttämättä aina tehty yksittäistä oppilasta huomioiden. Ohjeistukset voivat lisäksi tuottaa opettajalle kokemuksen painostamisesta ja vaatimisesta.

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoite oli selvittää vaativan erityisen tuen erityisopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksia työssään toimivista opetusmetodeista sekä tunnistaa niiden taustalla toimintaa ohjaavia oppimiskäsityksiä. Opetusmetodeiksi identifioitui neljä teemaa: perinteinen-, monikanavainen, merkityksellistävää- ja yksilön huomioiva opetus. Tuloksissa oli lisäksi havaittavissa kaikkia Yilmazin (2006) nimeämiä oppimiskäsitysten pääkategorioita sekä kriittisen pedagogiikan mukaista ajattelua. Perinteisessä opetuksessa opetusta lähestyttiin behavioristisesti oppikirjojen tarjoaman sisällön pohjalta, pyrkimättä hyödyntämään niiden ulkopuolista materiaalia. Opetus tapahtui opettajälähtöisesti ja opettavan tiedon luonteesta ei liioimmin keskusteltu. Monikanavainen opetus näyttäytyi kognitivismin mukaisena tapana esittää opetettava materiaali eri muodoissa oppimisen tehostamiseksi ja vahvistamiseksi. Materiaali saatettiin opettaa oppikirjojen lisäksi esimerkiksi visuaalisilla kuvilla ja videoilla. Merkityksellistävässä opetuksessa merkityksellisyyden ja kiinnostuksen kokemuksia haettiin konstruktivismin mukaisella oppilaiden mielipiteiden, tietojen ja kokemusten huomioimisella. Merkityksellistävässä opetustavassa opetusta lähestyttiin usein keskustelujen kautta, joissa oppilaille annettiin tilaa kertoa omia tietojaan aiheesta. Yksilöt huomioivassa opetuksessa huomio siirrettiin itse opetuksesta oppilaiden kohtaamiseen, vuorovaikutukseen sekä oppilaiden yksilöllisyyden kunnioittamiseen. Oppilaiden yksilöllisessä kohtaamisessa oli havaittavissa sosiaalisen konstruktivismin ja kriittisen pedagogiikan piirteitä oppilaiden taustojen ja tietojen arvostamisesta. Girouxin (1997, s. 81) ajatuksia mukaillen oppilaan yksilöllisyyden, valmiin tiedon ja kulttuuritaustan arvostamisella voidaankin luoda kokemus oman taustan ja tietojen merkityksellisyydestä.

Aikaisempaa tutkimusta opetusmetodien ja oppimiskäsitysten suhteesta käytäntöön on tehty suhteellisen vähän. Ruudun (2019, s. 205) tutkimuksessa havaittiin, että psyykkisesti oireilevien lasten ja nuorten koulunkäyntiä tuki erityisesti yksilöllinen huomioiminen, opetuksen eriyttäminen sekä omatahtisen etenemisen mahdollistaminen. Itse opetuksen toteuttamisen rinnalla, myös tässä

tutkimuksessa oppilaan yksilöllinen huomioiminen näyttäytyikin tärkeänä osana arkea. Yilmazin (2006) tutkimuksessa vuorostaan havaittiin opettajien na-iivi suhtautuminen historian opetukseen, jolloin opetuksessa ei otettu huomioon historian tulkinnallisuutta tai sitä muokanneita voimia, vaan keskityttiin lähinnä historiallisen tutkimuksen tuloksiin. Raatikaista (2004) mukaillen tämänkalta-inen suhtautuminen opetettavaan tietoon vaikuttaisi behaviorismin mukaiselta positivistiselta ajattelulta, jossa opetettavaan tietoon suhtaudutaan objektiivisina faktoina. Tässä tutkimuksessa opettajat saattoivat toisinaan lähestyä opetusta samankaltaisesti, haastamatta oppikirjan tarjoamaa tietoa. Toisaalta opettajat myös hyödynsivät keskustelevaa otetta, jolloin aiheista keskusteltiin ja niitä pohdittiin yhdessä. Vaikuttaisikin siltä, ettei yksikään opetusmetodi tai oppimiskäsitys ollut toistaan poissulkeva. Tutkimuksen perusteella opetus näyttäytyisikin moni-ulotteisena kokonaisuutena, jossa eri tavat lähestyä opetusta toimivat eri tilanteissa.

Vaikka kaikille oppimiskäsityksille olisikin käyttöä kouluarjen eri tilanteissa, yhteiskunnan eriarvoistuessa (Bernelius & Huilla, 2021) koen kriittisen pedagogiikan mukaisen valtarakenteiden ja opetettavan tiedon kyseenalaistamisen merkityksen korostuvan. Kriittisen pedagogiikan ytimessä oleva vallitsevien taloudellisten ja yhteiskunnallisten rakenteiden haastaminen sekä oikeudenmukaisuuteen, moniarvoisuuteen ja tasavertaisuuteen suuntaaminen (Tomperi ym., 2005, s. 12–13) vaatii Girouxin (1985) mukaan intellektuelleja opetettavan tiedon luonteen tiedostavia ja sen haastavia opettajia. Kyseenalaistavalla suhtautumisella oman alan tietoon, pienennetään riskiä tiedon ja yhteiskuntajärjestyksen uusintamiseen (Tomperi ym., 2005, s. 17). Tässä tutkimuksessa ulkopuolelta tulevien ohjeistusten ja odotusten kyseenalaistaminen sekä aito oppilaan edun korostaminen oli kehittynyt opettajille vasta ammatillisen kehityksen ja reflektion kautta. Kriittisen pedagogiikan mukaiseen opettajuuteen kuuluukin oman toimijuuden reflektointi (Giroux, 1985; Hannula, 2000). Mielestäni tuleekin kysyä, kannustaako opintomme kriittiseen ajatteluun tai jättävätkö opinnäytetöiden muodolliset rajoitteet tilaa kriittisen pedagogiikan mukaiselle pohdinnalle ja kyseenalaistamiselle? Mikäli oppilaitoksemme esittää opiskelijoille tiedon luonteen objektiivisena, on vaarana, ettemme opi aidosti haastamaan sitä. Tällöin emme

myöskään anna tulevaisuuden kasvattajina ja kouluttajina mahdollisuuksia yhteiskunnalliseen muutokseen. Näkisin toivottavana, että opintomme suuntautuu tulevaisuudessa entistä enemmän kriittisen reflektion herättämiseen, jossa opiskelijoiden henkilökohtaisia mielipiteitä ja tapoja toteuttaa esimerkiksi opetusta tai tieteellistä tekstiä arvostetaan.

## 7.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksessa tunnistetut teemat eli opetusmetodit eivät olleet toisistaan irrallisia kokonaisuuksia. Opettajat saattoivat hyödyntää kaikkia tunnistettuja opetusmetodeja koulupäivän aikana. Tiettyyn oppimiskäsitykseen nojaaminen ei pois sulkenut muita oppimiskäsityksiä. Braun ja Clarke (2006) mainitsivat erääksi teemaattisen analyysin rajoitteeksi toisiinsa limittyvät teemat. Opetusmetodien ja oppimiskäsitysten limittyminen toisiinsa saattoi siis rajoittaa tutkimuksen tuloksia. Toisaalta näkisin myös varteen otettavana tuloksena sen, että vaativan erityisen tuen opettajat eivät rajoita toimintaansa vain yhteen tapaan toteuttaa opetusta. He ennemminkin suhteuttavat toimintaansa tilanteeseen nähden.

Haastattelin tutkimukseen viittä opettajaa ja sain kattavasti tietoa heidän yksilöllisistä kokemuksistaan opetuksen järjestämisestä. Koen, että haastateltavien määrä oli sopiva tutkimuksen tavoitteisiin nähden. Otanta oli kuitenkin myös sen verran pieni, ettei tuloksista voi lähteä tekemään yleistäviä johtopäätöksiä vaativan erityisen tuen opettajien opetusmetodeista tai oppimiskäsityksistä. Toisaalta tutkimuksen tavoite ei ollut tulosten yleistäminen, vaan haastateltujen opettajien yksilöllisten kokemusten selvittäminen konstruktionistisen tutkimusotteen mukaisesti. Alasuutarin (2011, s. 180) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoitus onkin syvässä perehtymisessä tutkittavaan aiheeseen, eikä yleistävien tulosten tavoittelussa. Toivonkin, että tämän tutkimuksen suurin merkitys olisi keskustelun ja jatkotutkimusten herättäjänä kohtuullisen vähän tutkitusta aiheesta, jolla voi kuitenkin olla suurikin yhteiskunnallinen merkitys. Jos tavoite olisi yleistää tutkimuksen tulokset, tarvittaisiin aiheesta jatkotutkimusta esimerkiksi määrällisellä otteella (Alasuutari, 2011, s. 180).



Kiviniemen (2018, s. 72) mukaan eräs laadullista tutkimusta mahdollisesti rajoittava tekijä on tutkijan oma tulkinta aineistosta. On mahdollista ja jopa todennäköistä, että tuloksissa vaikuttaa myös omat tulkintani tutkijana. Koska en suoraan kysynyt opettajilta heidän oppimiskäsityksistään, pyrin tunnistamaan niitä heidän ilmauksistaan. Liittämällä ilmaukset käsityksiin, joita ei olla suoraan kysytty, nouseekin riski myös tulkinnanvaraisuudelle. Lisäksi jätin litteraatista ulos ei-verbaalit eleet, kuten ilmeet, joilla kuitenkin voi olla suurikin vuorovaikutuksellinen merkitys. Näkisin kuitenkin, että vahva teorialähtöisyys vähensi aineiston tulkinnanvaraa. Analyysissä hyödynsinkin oppimiskäsitysten tunnuspiirteitä (ks. kuvio 1), jotka perustuivat oppimiskäsityksiä käsitelleisiin lähteisiin. Olin lisäksi tehnyt haastattelurunkoon valmiita kysymyksiä lähteisiin nojaten, joilla pyrin saamaan vastauksia opetuksen järjestämisestä myös oppimiskäsitysten näkökulmasta. Puusa (2020) luonnehti puolistrukturoitua haastattelua sellaiseksi, jossa kysymykset ovatkin ennalta määritellyt. Koen, että puolistrukturoitu lähestyminen vähensi tulkinnan vaaraa, sillä haastattelurungon kysymykset perustuivat opetusmetodien ja oppimiskäsitysten selvittämiseen. Näiden lisäksi keskusteleva ote auttoi minua syventymään tutkimuksen kannalta olennaisiin aiheisiin silloin, kun niitä haastatteluissa nousi esiin.

## 7.2 Jatkotutkimus

Jatkotutkimuksissa opettajien opetusmetodeja ja oppimiskäsityksiä olisi tärkeää tutkia myös oppilaiden kokemusmaailmasta käsin. Erityisellä tuella on havaittu olevan yhteys oppilaiden koulupolun ja tulevaisuuden muodostumiseen (Jahnukainen ym., 2019; Mietola & Niemi, 2014, s. 75). Tämän tutkimuksen haastatteluissa heräsikin keskustelua myös vaativan erityisen tuen oppilaiden tulevaisuudesta. Opettajat eivät aina tieneet, minne oppilaansa olivat elämässään päätyneet. Heidän kokemusten mukaan tällaista tutkimustakaan ei ollut liioimmin tehty. Tutkimalla opettajien opetusmetodeja ja oppimiskäsityksiä vaativan erityisen tuen oppilaiden näkökulmasta, voitaisiinkin selvittää opetuksen järjestämisen yhteyttä oppilaan koulussa ja elämässä pärjäämiseen pitkässä juoksussa. Ruudun (2019) tutkimuksessa sairaalaopetus näyttäytyi myönteisessä valossa

oppilaiden kuvaillessa koulua paikaksi, jossa heidät kohdataan ja hyväksytään sellaisina kuin he ovat. Oppilaiden näkökulman huomioiva tutkimus voisikin tarjota tietoa esimerkiksi siitä, vahvistaako kriittisen pedagogiikan mukainen oppilaiden taustojen arvostaminen heidän koulussaan pärjäämistä ja tulevaisuuden näkymiä.

Kriittisen pedagogiikan ajatukset yhteiskunnallisesta muutoksesta eivät ole välttämättä näyttäytyneet merkityksellisinä Suomen kaltaisessa yhteiskunnassa, jossa erot yhteiskuntaluokkien välillä ovat perinteisesti olleet pienet. Ottaen kuitenkin huomioon Berneliuksen ja Huillan (2021) mainitseman koulutuksellisen- ja alueellisen eriytymisen, näkisin, että kriittisen pedagogiikan mukaiset ajatukset yhteiskunnallisten rakenteiden kyseenalaistamisesta ovat tarpeen myös Suomessa. Mikäli opettajat nähdään opetettavan tiedon luonteen tiedostavina ja sitä tarpeen tulleen kyseenalaistavina intellektuelleina, on myös heidän oppimiskäsityksiään tärkeää tarkastella tutkimuksen valossa. Jatkotutkimuksissa olisikin hyvä selvittää kriittisen pedagogiikan arvojen toteutumisen edellytyksiä suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tämänhetkiseen opetussuunnitelmaan on toki kirjattu konstruktivistisia elementtejä esimerkiksi oppilaan yksilöllisyyden huomiomisesta ja opetuksen merkityksellistämistä (Opetushallitus, ei pvm.). Samalla kuitenkin opettajan institutionaalinen valta on niin syvällä suomalaisessa peruskoulussa sekä opetussuunnitelmassa, että tietoa on haastavaa jakaa oppilaille kriittisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti (Kristiansson, 2021). Kuten Yilmaz (2006) kirjoitti, oppimiskäsitysten rooli opettajien pedagogisissa päätöksissä ja ratkaisuissa osoittavat, miksi niitä on tarpeen tutkia.

## LÄHTEET

- Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *JAACP : Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(10), 1358-1367.  
<https://doi.org/10.1002/jac5.1441>
- Akhtar, S., Hussain, M., Afzal, M., & Gilani, S. A. (2019). The impact of teacher-student interaction on student motivation and achievement. *European Academic Research*, 7(2), 1201-1222.
- Alasuutari, P., & Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0 / Pertti Alasuutari*. (4. uud. p.). Osuuskunta Vastapaino.
- Baum, W. M. (2017). *Understanding Behaviorism*. Wiley-Blackwell.
- Belotto, M. J. (2018). Data analysis methods for qualitative research: Managing the challenges of coding, interrater reliability, and thematic analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2622-2633.
- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvosto.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. Routledge.
- Carlile, O., & Jordan, A. (2005). It works in practice but will it work in theory? The theoretical underpinnings of pedagogy. *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*, 1, 11-26.
- Carlile, O., Jordan, A., & Stack, A. (2004). *Learning by design: Learning theory for the designer of multimedia educational materials*. WIT/BBC Online: Waterford, Ireland.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.

- Euroopan Unioni. (2022). *Yleinen tietosuoja-asetus*. Haettu 12.12.2023 osoitteesta [https://europa.eu/youreurope/business/dealing-with-customers/data-protection/data-protection-gdpr/index\\_fi.htm#inline-nav-3](https://europa.eu/youreurope/business/dealing-with-customers/data-protection/data-protection-gdpr/index_fi.htm#inline-nav-3)
- Galbin, A. (2014). An introduction to social constructionism. *Social research reports*, 6(26), 82-92.
- Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(9), 29-35.
- Giroux, H. A. (1985). Intellectual labor and pedagogical work: Rethinking the role of teacher as intellectual. *Phenomenology+ Pedagogy*, 20-32.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Westview Press.
- Golnick, T., Ilves, V. & OAJ. (2021). *Opetusalan työolobarometri 2021*. OAJ. Haettu 20.11.2023 osoitteesta [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj\\_opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2021.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf)
- Hannula, A. (2000). *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa: Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. ([2. painos]). Gaudeamus.
- Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Helsingin yliopisto.
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M., Kivirauma, J., & Holmberg, L. (2019). *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus.
- Jyväskylän yliopisto. (2024). *Henkilötiedot*. Haettu 10.1.2024 osoitteesta <https://openscience.jyu.fi/fi/opetus/perustutkinto-opiskelijat/opiskelumateriaalit/aineistonhallinta/henkilotiedot>
- Jyväskylän yliopisto. (2024). *Aineiston avaaminen, julkaiseminen ja arkistointi tai hävittäminen*. Haettu 10.1.2024 osoitteesta <https://openscience.jyu.fi/fi/opetus/perustutkinto-opiskelijat/opiskelumateriaalit/aineistonhallinta/aineiston-avaaminen-julkaiseminen-ja-arkistointi#:~:text=Tutkimusaineiston%20hävittäminen,-Mikäli%20tutkimusaineistosi%20avaaminen&text=Muista%2C%20että%20aineisto%20ei%20missään,opinnäytetyön%20ja%20tulosten%20tarkistusta%20varten>.

- Järvinen, M. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa: Näkökulmia muutokseen* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere University Press.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A., Olin, N., Aalto, V., & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Laajalahti, A., Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 62-74). Jyväskylä: PS-kustannus, 2018.
- Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H., Kokko, T., & Pirttimaa, R. (2017). Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011–2015). Teoksessa Pihkala, J., Lamberg, K., & Ojala, T. (toim.), *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa: Kehittämissyöryhmän loppuraportti* (s. 34-37). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kristiansson, J. (2021). "Aika paljon sai tehdä, kunhan se liittyi siihen historiaan ja opetussuunnitelmaan": *Oppilaiden valtaistuminen yläkoulun historian tunneilla* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto.  
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/75989>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laine, T. (2018). Miten kokemuksta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Laajalahti, A., Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 25–42). Jyväskylä: PS-kustannus, 2018.
- Lockee, B., Moore, D. M., & Burton, J. (2013). Foundations of programmed instruction. *Handbook of research on educational communications and technology* (s. 546-570). Routledge
- Malik, S. (2021). Learning theory of cognitivism and its implications on students' learning. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 7(5), 67-71.

- Martikainen, T. (2014). Ohjaustarpeista ohjauksen työtapoihin opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Teoksessa Atjonen, P., Happonen, H., Korkki, J., Lehikoinen-Suviranta, T., & Patrikainen, R. (toim.), *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista: teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa* (s. 38–51). Joensuun normaalikoulu, Itä-Suomen yliopisto, 2014.
- Mazur, J. E. (2017). *Learning and behavior (Eighth edition.)*. Routledge.
- McCrudden, M. T., & McNamara, D. S. (2018). *Cognition in education* (First edition.). Routledge.
- McLeod, G. (2003). Learning theory and instructional design. *learning matters*, 2(3), 35-43.
- Mietola & Niemi. (2014). Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa Pulkkinen, S., & Roihuvuo, J. (toim.), *Erkanevat koulutuspolut: koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla* (s. 66-83). Suomen ylioppilaskuntien liitto.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.). PS-kustannus.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland : teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Muhajirah, M. (2020). Basic of learning theory:(behaviorism, cognitivism, constructivism, and humanism). *International Journal of Asian Education*, 1(1), 37-42.
- Ojala, T., Rätty, L., Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E. k., & Pirttimaa, R. k. (2015). *Erityinen tuki: Erityisen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI-hankkeen kartoitus 2*. Helsingin yliopisto : Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon). *Ilmiömainen ilmiömäistä ilmiömäisesti*. Haettu 20.1.2024 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ilmiomainen-ilmioimaista-ilmiomaisesti>

- Opetushallitus, O. P. H. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.  
Haettu 29.4.2024 osoitteesta  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon). *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*. Haettu 4.1.2024 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>
- Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon). *Vaativan erityisen tuen VIP-verkostot*.  
Haettu 3.2.2024 osoitteesta  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vaativan-erityisen-tuen-vip-verkostot>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (5.12.2023). *PISA 2022: osaaminen heikentynyt Suomessa ja lähes kaikissa muissa OECD -maissa*. Haettu 9.12.2023 osoitteesta  
[https://okm.fi/-/pisa-2022-osaaminen-heikentynyt-suomessa-ja-lahes-kaikissa-muissa-oecd-maissa](https://okm.fi/-/pisa-2022-osaaminen-heikentynyt-suomessa-ja-lahes-k kaikissa-muissa-oecd-maissa)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pihkala, J., & Lamberg, K. (2017). Johdanto. Teoksessa Pihkala, J., Lamberg, K., & Ojala, T. (toim.), *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti (9–17)*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 34.
- Pirttimaa, R., Kokko, T., Rätty, L., Kontu, E., Pesonen, H., & Ojala, T. (2015). Intensive special educational needs and the development of inclusive practices in Finland. Teoksessa F. Dovigo, C. Favella, F. Gasparini, A. Pietrocarlo, V. Rocco, & E. Zappella (toim.), *Special Education Needs and Inclusive Practices. An International Perspective. Conference Proceedings: Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale. Atti del Convegno* (s. 150-154). University of Bergamo.
- Pesonen, H. (2016). *Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support*. University of Helsinki.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät (99–112)*. Gaudeamus.

- Raatikainen, P. (2004). *Ihmistieteet ja filosofia*. Gaudeamus.
- Riger, S., & Sigurvinsdottir, R. (2016). Thematic analysis. Teoksessa Jason, LA., & Glenwick, DS. (toim.), *Handbook of methodological approaches to community-based research: Qualitative, quantitative, and mixed methods* (33-41). Oxford University Press.
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Lehtinen, E. (2016). *Johdatus kasvatustieteisiin* (8. uud. painos.). PS-kustannus.
- Ruutu, P. (2019). *Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset*. Helsingin yliopisto.
- Ryan, A. & Walsh, T. (2018). Reflexivity and Critical Pedagogy. Teoksessa Ryan, A., Tony Walsh, & Walsh, T. (toim.), *Reflexivity and Critical Pedagogy* (s. 1-14). Brill | Sense.
- Saari, A. (2021). *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Gaudeamus.
- Soisalo, R. (2012). *Särkyvä mieli: Lasten ja nuorten psyykinen oireilu*. Suomen psykologinen instituuttiyhdistys.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (toim.), *Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 8-28). PS-kustannus.
- Thomas, G. (2007). *Education and Theory: Strangers in Paradigms*. Open University Press.
- Tietoarkisto. (julkaisuaika tuntematon). *Tunnisteellisuus ja anonymisointi*. Haettu 12.12.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>
- Tolkki, K. (21.1.2019). *Opettajat Ylen kyselyssä: Uusi opetussuunnitelma ei vie opiskelua oikeaan suuntaan – "Teknologian palvoontaa"*. Yle. Haettu 3.12.2023 osoitteesta <https://yle.fi/a/3-10598923>
- Tomic, W. (1993). Behaviorism and cognitivism in education. *Psychology*, 30(3/4), 38-46.



- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005). Kenen kasvatus? Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T., & Vuorikoski, M. (toim.), *Kenen kasvatus?: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 7–28). Vastapaino.
- Tutkimuseettinen Neuvottelukunta. (12.12.2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. Haettu 12.12.2023 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Gaudeamus.
- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P., Viitala, R., Paakkolanvaara, J. & Hiltunen, J. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (3., uudistettu painos.) (s. 47–73). PS-kustannus.
- Väljärvi, J. (2017). *PISA 2015: Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Westwood, P. S., & Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Aust Council for Ed Research.
- Yilmaz, K. (2006). *Social studies teachers' conceptions of history and pedagogical orientations toward teaching history* (Doctoral dissertation, University of Georgia).

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

#### Aloitus, omasta työurasta lyhyesti

1. Mikä on ammattinimikkeesi?
2. Kuinka kauan olet tehnyt erityis(luokan)opettajan työtä? Kuinka kauan vaativan erityisen tuen luokalla?
3. Koetko opettajuutesi muuttuneen työurasi aikana? Entä opettaessa vaativan erityisen tuen oppilaita?
4. Minkä tekijöiden uskot olleen tämän **(mahdollisen)** muutoksen taustalla? *Oliko sinulla erilainen kuva opettamisesta tullessasi juuri yliopistosta työelämään? Miten se erosi nykyisestä? Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet tämän kuvan muuttumiseen?*

#### Tarkemmin opetusmetodeista

5. Kuvaile normaalin työpäiväsi kulkua.
6. Millaisia asioita sinun tulee ottaa työssäsi huomioon?
7. Millaisia asioita otat huomioon suunnitellessasi vaativan erityisen tuen opetusta?
8. Miten lähestyt vaativan erityisen tuen oppilaan opettamista?
9. Millaiset asiat ovat sinulle tärkeitä vaativan erityisen tuen oppilaita opettaessa?
10. Millaisia käytänteitä oppitunneilla on?
11. Millainen on mielestäsi onnistunut oppitunti?
12. Entä millainen tunti ei ole onnistunut odotusten mukaisesti?
13. Millaisia odotuksia sinulla on oppilaille?
14. Miten hallitset oppilaiden toimintaa? Esimerkiksi työrauhan ja opiskelun suhteen.
15. Millaisen oppimisympäristön pyrit luomaan?
16. Lähestytkö eri tavalla eri oppiaineiden opetusta? Miten?

**Yleisesti opetuksesta**

17. Millaiset opetusmenetelmät olet havainnut toimiviksi työssäsi?
18. Mitkä asiat mielestäsi tukevat oppilaita oppimista?
19. Milloin oppilas oppii mielestäsi parhaiten?
20. Millainen rooli sinulla on opettajana suhteessa oppilaaseen?
21. Minkä koet tärkeäksi työssäsi?

## Liite 2. Tietosuojailmoitus

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

---

Pvm 17.2.2024

### TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa Jyväskylän yliopiston opiskelijan tekemään opinnäytetyöhön. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

#### 1. Rekisterinpitäjä

Markus Parkkola

#### 2. Työnohjaaja opinnäytetyössä

Tarja Liinamaa, lehtori

#### 3. Henkilötietojen käsittelijä(t)

Seuraavia henkilötietojen käsittelijöitä käytetään:

Microsoftin 0365-palvelut: OneDrive

JYU Zoom <https://jyufi.zoom.us/> (videohaastattelu)

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

#### 4. Käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tarkoitusta varten.

Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, työnimike, työkokemus, äänitallenne, haastattelumuistiinpanot. Opinnäytetyössä nimi tullaan pseudonymisoimaan. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Eryisiä henkilötietoryhmiä ei käsitellä.

Tämä ilmoitus on toimitettu rekisteröidylle sähköpostin välityksellä.

Kaikki osallistujat ovat täysi-ikäisiä.

#### **5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste**

Rekisteröidyn suostumus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.a, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.a)

#### **6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle**

Tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

#### **7. Henkilötietojen suojaaminen**

aineisto pseudonymisoidaan  käyttäjätunnuksella  salasanalla

muulla tavoin, miten: aineistoa ja tietoja säilytetään yliopiston U-aseamalla. Opinnäytetyön valmistuttua aineisto poistetaan U-asemalta, jonka jälkeen tietokoneen roskakori tyhjenetään.

#### **8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYN ELINKAARI**

Henkilörekisteri hävitetään arviolta 06.2024 mennessä.

#### **9. Rekisteröidyn oikeudet**

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla) (jos perusteena käytetään suostumusta ks. kohta 4)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettuna käsittelyn lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla) Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla) Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla) Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla) (jos perusteena käytetään oikeutettua etua ks. kohta 4)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu oikeutettuun etuun.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä rekisterinpitäjään (ks. kohta 1).

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu. Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

