

**Oppilaiden ja opettajien onnistumiset sekä pedagogiset
keinot toiminta-alueittaisessa opetuksessa opettajien
kuvailemana**
Vilma Vanhanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vanhanen, Vilma. 2023. Oppilaiden ja opettajien onnistumiset sekä pedagogiset keinot toiminta-alueittaisessa opetuksessa opettajien kuvailemana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 64 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää toiminta-alueittaisessa opetuksessa saavutettuja onnistumisia ja näihin onnistumisiin johtaneita pedagogisia keinoja opettajien kuvailemana. Lisäksi tarkasteltiin, ovatko ne linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 esitettyjen toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteiden kanssa. Aihetta on tutkittu aiemmin vain hyvin vähän.

Tämä tutkimus on toteutettu Inklusiivisuus ja Toiminta-alueittainen opetus (InTo) -hankkeen osana ja aineistona oli 96 erityisopettajan haastattelut. Aineisto on analysoitu sekä laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia että teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen ja aineisto on jatkoanalysoitu sisällön erittelyn keinoin.

Tulokset osoittavat oppilaiden onnistuvan eniten kognitiivisten ja kommunikaatiotaitojen osa-alueella. Opettajat kokivat onnistuvansa oppilaiden kehityksessä taidollisesti, oman ammattitaitonsa osalta, suhteiden rakentuksessa, kommunikaation ja vuorovaikutuksen onnistuessa, saadessa palautetta työstä, oppilaiden sosiaalisen osallisuuden vahvistuessa ja yhteistyön onnistuessa. Onnistumisiin johtaneiksi keinoiksi mainittiin toiminnan tavoitteellisuus, opetuksen sisältö, opettajan omat ominaisuudet, lapsilähtöiset pedagogiset suuntaukset ja monialainen yhteistyö.

Oppilaat onnistuvat opettajien kuvailun perusteella opetussuunnitelmassa esitettyjen toiminta-alueiden sisällön lisäksi myös sellaisissa taidoissa, joita opetussuunnitelmassa ei mainita. Opettajien onnistumiset olivat moninaisia, mutta samansuuntaisia aiemman tutkimuksen kanssa.

Asiasanat: toiminta-alueittainen opetus, vaativa monialainen tuki, toiminta-alueittaiset tavoitteet, onnistumiset, erityispedagogiikka

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Toiminta-alueittaisen opetuksen tausta ja sitä ohjaavat säädökset	6
1.2 Toiminta-alueittainen opetus osana vaativaa monialaista tukea	8
1.3 Pedagogiikka toiminta-alueittaisen opetuksen kentällä	12
1.4 Onnistuneet opetuskokemukset ja positiivinen kasvatus	14
1.5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	15
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	17
2.1 Tutkimuskonteksti	17
2.2 Tutkittavat ja tutkimusaineisto	17
2.3 Aineiston analyysi	18
2.4 Eettiset ratkaisut.....	21
3 TULOKSET	23
3.1 Oppilaan onnistumiset suhteessa opetussuunnitelmaan	23
3.2 Opettajan onnistumiset toiminta-alueittaisessa opetuksessa	26
3.3 Opettajan onnistumisiin johtaneet pedagogiset keinot toiminta- alueittaisessa opetuksessa.....	30
4 POHDINTA	33
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	33
4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	37
LÄHTEET	40
LIITTEET	47

1 JOHDANTO

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaetaan kolmeen portaaseen, yleiseen, tehostettuun ja erityiseen. Keskityn tässä tutkimuksessa erityisen tukeen. Erityisessä tuessa oppilaan opetus voidaan järjestää joko oppiaineittain tai vaihtoehtoisesti toiminta-alueittain, mikäli tämä katsotaan tarpeelliseksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Usein oppilaan opetus toteutetaan toiminta-alueittain, jos oppilaalla on vaikea kehitysvamma ja erityisen tuen tai pidennetyn oppivelvollisuuden päätös (Liite 1.) Niiden oppilaiden määrä, joiden opetus toteutetaan toiminta-alueittain, on yli kaksinkertaistunut kahdessa vuosikymmenessä (Rämä, 2021). Toiminta-alueittainen opetus määriteltiin Vaativan erityisen tuen (VETURI) -hankkeessa (Kontu ym., 2015) ja Vaativan erityisen tuen (VIP) -verkoston toiminnassa (Kontu ym., 2017) vaativaksi erityiseksi tueksi. Vaativa erityinen tuki ei ole virallisesti käytössä oleva termi, eikä se tarkoita tukijärjestelmän neljättä tasoa, mutta se on vakiintunut hankkeessa puhekieliseksi ilmaisuksi (Ojala ym., 2015). Nykyisin samaan asiaan viitataan käsitteellä vaativa monialainen tuki (Äikäs & Pesonen, 2022), jota käytän jatkossa tässä tutkimuksessa.

Toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteet on ilmaistu perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 huomioni mukaan hyvin lyhyesti, ilman tarkempia kuvauksia tai perusteluja. Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat toiminta-alueittaista opetusta koskien melko vähän ohjeita tai määräyksiä, joka jättää opetuksen järjestäjälle harkintavaltaa monissa asioissa (Lång ym., 2022b). Toiminta-alueittaisen opetuksen haasteena pidetäänkin opetussuunnitelmatason ohjeistuksien niukkuutta, joka mahdollistaa hyvin monenlaiset käytänteet kentällä (Rämä, 2021). Rämän mukaan tämä johtaa siihen, että opettajat joutuvat turvautumaan hyvin luoviin ratkaisuihin yksilöllisten tarpeiden täyttämiseksi, jotka käytännön tasolla ovat perusteltuja, mutta niiden vaikutuksista tarvitaan tutkimuksia. On perusteltua etsiä vastauksia siihen, millai-

sia saavutuksia kentällä on nykyisillä ohjeistuksilla opettajien mukaan havaittavissa, sillä opettajan asema on keskeinen tavoitteiden asettamisessa (Peltomäki ym., 2021). Rämän ja Äikkään (2022) mukaan toiminta-alueittaiseen opetussuunnitelmaan kaivattaisiin selkeytystä ja seuraavassa opetussuunnitelmaversiossa olisi mielekäästä tarkentaa ja muokata toiminta-alueittaista opetusta koskevia osia niin, että tavoitteiden asettaminen ja arviointi olisi täsmällisempää, sillä vaikka toiminta-alueittaisessa opetuksessa tavoitteet ovat yksilöllisiä, tulisi niillä olla yhteiset kehykset. Ayresin ym. (2011) mukaan vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa tulisi kuitenkin säilyttää toiminnallisuus, sillä se vaikuttaa myönteisesti oppilaiden tavoitteiden saavuttamiseen. Tämä tutkimus voi osaltaan antaa lisätietoa siitä, millaisiin saavutuksiin nykyohjeistuksilla on päästy ja mitä seikkoja jatkossa tulisi tarkentaa.

Rämä (2021) väittää, että toiminta-alueittaista opetusta on pitkään toteutettu konservatiivisin ja behavioristisin keinoin, eikä oppilaan edistyminen ja taitojen kehittyminen ole ollut oppimisen lähtökohtana. Oppimiskäsityksessä on yleensä arvioiden tapahtunut muutosta behavioristisesta konstruktivistiseen suuntaan, eli oppija nähdään yhä enemmän oman tiedon ja ajattelun rakentajana (Atjonen ym., 2008). Yksilökohtaisten vahvuuksien painottamisen tulisi olla nykypäivää myös toiminta-alueittaisessa opetuksessa (Rämä & Äikäs, 2022), mutta siitä, onko näin jo nyt, emme voi ilman tutkimusta olla varmoja. Rönkkö ym. (2022) väittävät, että toiminta-alueittaisella opetuksella on vaara jäädä sanahelelinäksi, mikäli opettajia ei opettajankoulutuksessa, opetussuunnitelmatasolla ja käytännössä tueta tarpeeksi opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tällä hetkellä toiminta-alueittaisen opetuksen toteutukseen ei ole saatavilla laajoja opettajan oppaita tai materiaalipankkeja (Rönkkö ym., 2022).

Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen haasteena nykypäivänä on kansainvälisestäkin näkökulmasta katsottuna opetussuunnitelmatutkimuksen niukkuus (Moljord, 2017). Haaste ei kuitenkaan ole uusi, sillä opetus-

suunnitelmien tutkimus kehitysvamma-alalla todettiin kansainväliselläkin tasolla jo kymmenen vuotta sitten varsin vähäiseksi (Shurr & Bouck, 2013). Toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen liittyvän tutkimuksen tarpeellisuudesta ja ajankohtaisuudesta kertovat useat 2010-luvun lopulla valmistuneet ja valmistumassa olevat pro gradut ja väitöskirjat (Rämä & Äikäs, 2022). Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetus on siis hyvin ajankohtainen tutkimuskohde ja herätti kiinnostukseni myös tämän tutkimuksen toteuttamiselle.

1.1 Toiminta-alueittaisen opetuksen tausta ja sitä ohjaavat säädökset

Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman juuret ulottuvat aina vuoteen 1987 (Pirttimaa ym., 2015). Tällöin ensimmäinen toiminta-alueisiin perustuva opetussuunnitelma otettiin käyttöön harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2 (EHA2) muodossa (Ikonen, 1995). EHA2 -opetussuunnitelma, eli niin kutsuttu Punainen mappi, esitteli toiminta-alueet ja niiden tavoitteet (Rämä, 2021; Rönkkö ym., 2022). Pirttimaan ja Kontun (2010) mukaan Kehitysvammaliiton ja Sosiaalihallituksen yhteistyönä laatima ja Sosiaalihallituksen julkaisema opetussuunnitelma oli alkuperäiseltä nimeltään ”EHA2 Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. Toiminta-alueet ja tavoitteet”. Tämän opetussuunnitelman kehittämistä jatkettiin myöhemmin Jyväskylän yliopistossa (Pirttimaa & Kontu, 2010). Tavoitteena oli taata vaikeimmin kehitysvammaisten lasten perusopetukseen mukaan pääseminen. EHA2 perustuikin kehitykselliseen näkökulmaan tarkoittaen sitä, että toiminta-alueittaisessa opetussuunnitelmassa luetellaan lapsen kehitysvaiheita ja opetuksen kohteeksi valitaan ne, joita lapsi ei vielä hallitse (Pirttimaa & Kontu, 2010). Ikonen (1995) mukaan kehitysvammaisen henkilön oppiminen sisältää samat vaiheet kuin ei-kehitysvammaisen, mutta oppiminen on hitaampaa eikä kehityksen ylimpiä vaiheita välttämättä saavuteta. EHA2-opetussuunnitelman perustana olikin keskeisesti suunnittelutyössä mukana olleen

Oiva Ikosen (1995) mukaan Piaget'n tunnettu teoria ajattelun kehityksen vaiheista. Vuodesta 1997 saakka oppivelvollisuus on laajentunut koskemaan kaikkia, joten myös erityishuollon oppilaat pääsivät osaksi peruskoulua (Rönkkö ym., 2022). Kuitenkin vasta vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa myös vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus on ensimmäistä kertaa linjattu kokonaisuudessaan samoissa kansissa muun opetussuunnitelman kanssa (Atjonen ym., 2008).

EHA2 -opetussuunnitelman pääkohdat, eli toiminta-alueet, ovat siirtyneet tiivistetyssä muodossa aina vuoden 2014 opetussuunnitelmaan. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa toiminta-alueittaista opetusta koskeva osuus tiivistyi varsin rajusti, kun aiemmin käytössä ollut 300-sivuinen "Punainen mappi" kapeni sivun mittaiseksi ohjeistukseksi (Äikäs & Rämä, 2022). Tämän ratkaisun takana oli ajatus siitä, että koko opetussuunnitelman perusteksti koskisi kaikkia oppilaita. Vuoden 2014 opetussuunnitelmaan toiminta-alueittaista opetusta koskevaa tekstiosuutta tarkennettiin hieman. "Punaisessa mapissa" toiminta-alueille oli listattu yhteensä yli 200 tavoitetta, erilaisia harjoituksia ja vihjeitä tavoitteiden saavuttamiseksi (Rönkkö ym., 2022). Rönkön ym. (2022) mukaan yksityiskohtainen normiohjaus on historiaa, joten toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on siinä mielessä muuttunut ajan hengessä. Opetus saattaa alkaa muovautumaan oppiaineiden yksilöllistämisen suuntaan, jolloin toiminta-alueittaisesta opetussuunnitelmasta olisi syytä luopua (Rönkkö ym., 2022).

Perusopetuslaissa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 § 30, § 17) todetaan, että oppilaalla on oikeus oppimisen ja koulunkäynnin tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä ja erityisen tuen antamiseksi tulee opetuksen järjestäjän tehdä asiasta kirjallinen päätös. Oppilaan henkilökohtaisesta opetuksen järjestämisestä koskevasta suunnitelmasta tulee ilmetä oppilaan erityistä tukea koskevan päätöksen mukainen opetus sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvän muun tuen antaminen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 § 17a). Långin

ym. (2022a) mukaan toiminta-alueittaisen opetuksen järjestämisestä säädetään sekä perusopetuslaissa että hallintolaissa ja opetus päätetään osana erityisen tuen päätöstä. Hallintolaki ohjaa sekä erityisen tuen päätöstä koskevaa prosessia että pidennetyn oppivelvollisuuden päätöstä, sillä molemmissa tapauksissa kyseessä on hallinnollinen päätös (Lång ym., 2022a).

1.2 Toiminta-alueittainen opetus osana vaativaa monialaista tukea

Toiminta-alueittainen opetus on osa vaativaa erityistä tukea. Käsitteen määrittelystä on käyty paljon keskustelua. Tästä syystä tarkennan vielä käsitteen käyttöä, vaikka tässä tutkimuksessa hyödynnänkin termiä vaativa monialainen tuki. Käsitettä vaativa erityinen tuki ei toistaiseksi ole kirjattu lakiin, vaikka se on vakiintunut käyttöön (Äikäs & Rämä, 2022). Vaativa erityinen tuki -käsite otettiin käyttöön ensin VETURI-hankkeessa vuosina 2012–2015 ja sittemmin esimerkiksi VIP-verkostossa. Nyt noin kymmenen vuotta myöhemmin vaativaa ja vahvaa tuen tarvetta kuvaamaan on kehitetty täsmällisempi ja monipuolisempi monialainen tuki -käsite, jolla halutaan viestiä tuen tarpeen laajuutta ja intensiivisyyttä (Äikäs & Pesonen, 2022). Myös Äikäs ja Rämä (2022) pohtivat olisiko vaativa monialainen tuki käsitteenä kuvaavampi, sillä se kertoisi tarkemmin mistä tuen vaativuudessa on kyse. Vaativaa monialaista tukea kuvaamaan on kehitetty viisi ulottuvuutta, jotka ovat moniammatillisuus, vaativan erityisen tuen taustalla oleva diagnoosi, opetuksen järjestelyt, perheen kanssa tehtävä yhteistyö, oppilaiden tuen tarpeet ja niiden moninaisuus (Äikäs & Pesonen, 2022).

Toiminta-alueittainen opetus on suunnattu vaikeasti kehitysvammaisille tai muuten vammaisille tai vakavasti sairaille oppilaille ja silloin opetuksen toteutus kirjataan oppilaan erityisen tuen päätökseen (Opetushallitus, 2014; Lång ym., 2022b). Toiminta-alueittainen opetus on suomalainen ratkaisu, mutta Hanred-dyn ja Östlundin (2020) mukaan kehitysvammadiagnoosin saaneiden oppilaiden

opetus toteutetaan usein noudattaen yleisestä opetussuunnitelmasta eroavia järjestelyjä tai täysin omaa opetussuunnitelmaa, joka voi olla jaoteltu opetettaviin aiheisiin. Arvion (2018) mukaan henkilölle, jonka kehitys tai henkinen toiminta on häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun vamman tai sairauden seurauksena, voidaan asettaa kehitysvammadiagnoosi ICD-10-tautiluokituksen kriteereiden perusteella. Nykyään Rönkön ym. (2022) mukaan toiminta-alueittaisessa opetuksessa on aiempaa moninaisempi joukko oppilaita. Toiminta-alueittain opiskelevalla oppilaalla on aina erityisen tuen päätös ja lisäksi usein pidentetty oppivelvollisuus (Äikäs & Rämä, 2022). Heidän toimintakykynsä riippuu usein lähes kokonaan heidän kanssaan toimivien aikuisten tuesta (Rämä & Kaakkuriniemi, 2022). Osa oppilaista opiskelee ryhmissä, joissa kaikilla oppilaille on toiminta-alueittainen opetussuunnitelma ja osa taas ryhmissä, joissa on lisäksi oppiaineittain opiskelevia oppilaita (Rönkkö ym., 2022). Toiminta-alueittaisen opetuksen oppilas tarvitsee usein hyvin paljon toistoja ja harjoitusta erilaisissa ympäristöissä saavuttaakseen uusia taitoja (Rämä & Kaakkuriniemi, 2022).

Toiminta-alueittaiseen opetukseen siirtyminen voi olla oppilaan edun mukaista, mikäli oppilaan tavoitteita ja edistymistä on haastavaa kuvata henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa eli HOJKSissa ja oppiainekohtaiset tavoitteet koskevat vain pientä osaa koulupäivästä, mutta oppilaalla on aina ensisijaisesti oikeus opiskella oppiaineittain (ks. Lång ym., 2022a; Lång ym., 2022b). Toiminta-alueittainen opetus tulee kysymykseen vain oppilaan ollessa kykenemätön opiskelemaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä (Opetushallitus, 2014). Rämän (2021) mukaan toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskeleville oppilaille opetettiin myös lukemista ja mukana oli myös lukutaitoisia oppilaita, joka saattaisi viitata siihen, että osalle oppilaista pelkkä oppimäärän yksilöllistäminen olisi riittävää.

Yleisesti hyväksytyn pedagogisen periaatteen mukaan kaiken opetusta ja oppimista koskevan päätöksenteon tulee aina perustua tavoitteisiin (Atjonen

ym., 2008). Toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteena on luoda pohja, jonka varassa oppilas kykenee mahdollisimman itsenäiseen elämään ja oppilaan yksilölliset tavoitteet asetetaan siten, että ne ovat saavutettavissa ja oppilaalle mielekkäitä ja niissä hyödynnetään sekä oppilaan vahvuuksia että arjen tilanteita (Opetushallitus, 2014). Toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan yksilölliset tavoitteet ja oppisisällöt kirjataan oppilaan HOJKSiin ja arviointi tehdään aina sanallisesti suhteutettuna oppilaan osaamiselle asetettuihin tavoitteisiin ja toiminta-alueittaisiin sisältöihin (Opetushallitus, 2014). HOJKSissa ei tule kuitenkaan kuvata oppilaan yksilöllisiä ominaisuuksia. Myös Rämän (2021) mukaan mielekäs oppiminen vaatii tietoista tavoitteisiin suuntautumista ja näihin tavoitteisiin pääsemisen arviointia. Opetus suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyössä oppilaan, huoltajien ja eri asiantuntijatahojen kanssa ja sen tulisi tukea oppilaan kokonaiskehitystä sekä ylläpitää ja kehittää tämän toimintakykyä (Opetushallitus, 2014). Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa on tärkeää oppilaan tuen järjestämisen kannalta, mutta se on myös oppilaan oikeusturvan ja edun mukaista (Lång ym., 2022a).

Mikäli oppilaalla on vahvuuksia jossakin tietyssä oppiaineessa, sisällytetään oppiainekohtaiset tavoitteet sopivaan toiminta-alueeseen (Äikäs & Rämä, 2022). Toiminta-alueittaisessa opetuksessa on tyypillistä yhdistää toiminta-alueita monialaiseksi kokonaisuudeksi (Rönkkö ym., 2022). Toiminta-alueita ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot, joiden valtakunnalliset tavoitteet on esitetty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Tarkempi tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien kuvaus toiminta-alueittain päätetään kuitenkin paikallisesti (Opetushallitus, 2014). Opettajat ovat kokeneet eri aikoina eri toiminta-alueet tärkeinä ja 1980-luvulla Pirttimaan (1989) mukaan päivittäiset taidot ja motoriikka korostuivat (Rämä, ym., 2017). Kontun ja Pirttimaan (2007) mukaan 2000-luvulla tärkeämmässä asemassa oli kommunikaatiotaitojen ja sosiaalisten taitojen alue (Rämä ym., 2017).

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s. 71–72) mukaan *Motoristen taitojen* toiminta-alue painottuu oppilaan kehon hahmottamiseen sekä kokonais- ja hienomotoristen taitojen harjoittamiseen ja kehittymiseen. *Kommunikaatiotaitojen* alueella taas keskitytään vuorovaikutukseen, kommunikaatioon, ymmärtämiseen ja tuottamiseen sekä näiden harjoittamiseen niin, että oppilaalla olisi mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, hän tulisi ymmärretyksi ja ymmärtäisi toisten viestintää itselleen sopivin kommunikointikeinoin. *Sosiaalisten taitojen* toiminta-alueella pyritään kehittämään oppilaan osallisuutta, tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä ryhmässä toimimisen taitoja, siten että se kehittäisi oppilaan itsetuntemusta ja oppimismotivaatiota myönteisten kokemusten ja sosiaalisen oppimisen kautta. *Kognitiivisten taitojen* alue tukee oppilaan aktivoitumista, aistien hyödyntämistä ympäristön hahmottamiseen ja oppimisen, muistamisen ja ajattelemisen prosessien kehittymistä. *Päivittäisten taitojen* osa-alue vahvistaa aktiivista osallistumista ympäristön toimintaan sekä kehittää oppilaan omatoimisuutta ja itsenäisyyttä (Opetushallitus, 2014, s. 71–72).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitetyt laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet, joilla tarkoitetaan taitojen, tietojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta, koskevat kaikkia perusopetuksen oppilaita (Äikäs & Rämä, 2022). Toiminta-alueittaisessa opetuksessa laaja-alaiset osaamisen tavoitteet sisällytetään toiminta-alueisiin (Opetushallitus, 2014). Erityisen tärkeänä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 20) laaja-alaisessa osaamisessa nostetaan se, että oppilaat tunnistaisivat oman erityislaatunsa, vahvuutensa, kehittymismahdollisuutensa ja oman arvonsa. Toiminta-alueittaisella opetuksella ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteilla on useita yhtäläisyyksiä, sillä kummassakin ylittyvät oppiainerajat ja pyrkimyksenä on kokonaisvaltainen oppiminen. Toiminta-alueittaisen tutkimuksen kentällä ainoana aihetta tutkineena Sipilä (2019) toteaa pro gradussaan, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden hyödyntäminen on paitsi mahdollista myös tarpeellista toiminta-alueittaisessa opetuksessa.

1.3 Pedagogiikka toiminta-alueittaisen opetuksen kentällä

Jos opetussuunnitelman katsotaan vastaavan kysymykseen ”mitä”, vastaa pedagogiikka kysymykseen ”miten” (Farrell, 2009). Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna toiminta-alueittaista opetusta on tutkittu vähän sekä Suomessa että kansainvälisesti (Rämä, 2021). Pedagogiikalla tarkoitan suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, joka tähtää toivottuun oppimiseen ja muutokseen (Syrjämäki, 2019). Koulun tasolla pedagogiikka tarkoittaa tapaa, jolla opetus järjestetään, mutta myös sen perusteena olevaa opetussuunnitelmatason näkemystä (Hellström, 2008). Käsitteellä viitataan myös kasvatuksen sisältöön, eli opetettaviin tietoihin ja taitoihin sekä asenteisiin, joiden kautta opettaja opettaa ja pyrkii edistämään oppimista (Farrell, 2009). Atjonen (2004) määrittelee pedagogisiksi ratkaisuiksi opetussisältöjen valinnan ja oppilasarvioinnin. Erityispedagogiikan tieteenalalla taas tutkitaan sen suuren vähemmistön oppimis- ja koulutuskysymyksiä, joille yleiset kasvatus- ja koulutusmenetelmät eivät sovi tai riitä (Kivirauma, 2015). Kivirauma täsmentää, että kasvatustiedettä ja erityispedagogiikkaa yhdistää se, että tutkimuksen kohteena on kasvatusta ja koulutusta. Erityisopetuksella taas tarkoitetaan kasvatusta ja opetusta, jota tarjotaan tuen tarpeessa olevalle oppilaalle ja jolla on tunnistettavat tavoitteet ja opetusmenetelmät (Farrell, 2009). Atjosen ja kumppaneiden (2008) mukaan perusopetuspedagogiikalla viitataan kaikkeen siihen toimintaan, jolla opettaja pyrkii edistämään oppilaiden oppimista ja kasvamista erityisesti opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Tänä päivänä akateeminen opettajankoulutus pyrkii siihen, että opettajan pedagogiikka olisi tietoista ja perusteltua (Atjonen ym., 2008).

Toiminta-alueittaisessa opetuksessa olevat oppilaat tarvitsevat oppimisensa tueksi vahvaa erityispedagogista osaamista opettajalta (Rämä, 2021). Pesosen ym. (2015) mukaan erityisopettajia tulisi kannustaa ja velvoittaa pedagogisten käytänteiden päivittämiseen. Oman työn reflektointi ohjaa opettajaa itsenäiseen ajatteluun ja ratkaisuihin, jotka suojaavat opettajaa muuttamasta suun-

taansa kevyin perustein (Atjonen ym., 2008; Kansanen, 2004). Suomalaiset opettajat arvostavat opetussuunnitelman antamaa pedagogista autonomiaa (Atjonen ym., 2008; Webb ym., 2004). Tutkimusperustaisiin menetelmiin luottaminen ei kuitenkaan tarkoita, että opettaja luopuisi autonomiastaan, vaan päinvastoin opettajan asiantuntijuus on välttämätöntä, jotta menetelmiä voidaan arjessa hyödyntää (Talja & Iisakka, 2020). Pesosen ym. (2015) mukaan opetushenkilöstön kouluttaminen on yksi uudistuksia edistävä keino. He kuitenkin toteavat, että kouluttautumisen lisäksi uudistuksien onnistumiseen vaikuttavat opettajien arvot ja uskomukset, jonka takia tietoisuus omasta osaamisesta ja pedagogisista valinnoista on keskeinen uudistuksien onnistumista edistävä tekijä (Pesonen ym., 2015). Jatkuva omassa työssä kehittyminen mahdollistaa koulun perustehtävän eli oppilaiden tavoitteiden suuntaisen oppimisen toteuttamisen, joka on opettajien pedagogisen hyvinvoinnin ydin eli perustehtävän toteutumisen ehto (Soini ym., 2008).

Jonesin (2017) mukaan yhä useammin opettajilta vaaditaan kykyä pedagogiseen tasapainotteluun vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden ja opetussuunnitelman velvoitteiden välillä. Tämä vie keskustelua siihen, millainen opetussuunnitelma on sopivin vaikeasti kehitysvammaisille oppilaille (Jones, 2017). Opettajan pedagogisella asemalla toiminta-alueittaisessa opetuksessa on tärkeä rooli, sillä opettaja seuraa oppilaan edistymistä ajantasaisesti asettaen oppimiselle tavoitteita ja seuraten niiden toteutumista (Rämä, 2021). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017) raportista käy ilmi, että HOJKSia, joka on toiminta-alueittaisessa opetuksessa olevan oppilaan opetuksen tärkein työkalu, pidetään usein vain paperityönä. Opettajien tekemiä pedagogisia ratkaisuja vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa ohjaa usein oppilaan tuen tarve, määrä ja laatu sekä opettajan erityisosaaminen ja koulutus (Kontu ym., 2017). Ayresin ym. (2011) mukaan erityisopettajien tulisi jatkossa yhä enemmän keskittyä oppilaisiin yksilöinä, joilla on erityisiä mieltymyksiä ja tarpeita, sillä tämä

johtaa oppilaan yksilöllisen opetussuunnitelman tarkoituksenmukaiseen hyödyntämiseen. Vaativan monialaisen tuen kentälle on koottu vuonna 2020 kansainväliseen tutkimustietoon pohjautuva työpaketti tutkimusperustaisista opetusmenetelmistä ja pedagogisista keinoista (Kärnä ym., 2021). Vaikka näyttöön perustuvia käytäntöjä vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa on kansainvälisesti tutkittu jo jonkin verran, on vielä paljon matkaa siihen, että näillä käytännöillä voidaan tehostaa vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetusta ja oppimistuloksia (Courtade ym., 2015). Suunta on siis oikea ja askeleita kohti tutkitumpaa toiminta-alueittaista pedagogiikkaa on otettu.

1.4 Onnistuneet opetuskokemukset ja positiivinen kasvatus

Tässä tutkimuksessa puhutaan toistuvasti onnistumisista niin oppilaan kuin opettajan kohdalla sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Onnistunut opetus koostuu monesta tekijästä ja Atjosen ym. (2008) mukaan opettajat liittävät onnistuneeseen opetukseen selkeät tavoitteet, motivoivan sisällön, aktiivisen toiminnan hyödyntämisen sekä monipuoliset menetelmät ja työtavat, jotka sitten luovat innostusta työn tekemiseen. Segolssonin ja Hirshin (2019) mukaan taas opetuksen onnistuminen edellyttää aktiivista suhteiden luomista, aitoa läsnäoloa, jatkuvaa ammatillista kehitystä, vastuun jakamista oppimisesta, oppimismahdollisuuksien luomista ja luottamussuhteen rakentamista. Lisäksi he tuovat esiin, että onnistunut opetus liittyy opettajan kykyyn lukea oppilaiden tuntemuksia, nähdä milloin jotakin on tehtävä ja miten se tulisi tehdä. Opetuksen onnistuminen rakentaa pohjan oppilaiden tulevalle oppimiselle ja tässä tehtävässä onnistuminen on keskeistä opettajien kokeman hyvinvoinnin kannalta (Soini ym. 2008). Opetus ei kuitenkaan ole vain suunniteltua toimintaa, vaan koko päivän jatkumo, jolloin opettaja on koulussa ja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (Segolsson & Hirsh, 2019).

Atjosen ym. (2008) mukaan usein erilaisissa pedagogisissa arvioinneissa kallistutaan helposti etsimään puutteita ja ongelmakohtia. On kuitenkin tärkeää

saada tietoa myös kokemuksista, jotka ovat jääneet opettajien mieleen positiivisina ja onnistuneina (Atjonen ym., 2008). Pidän onnistumisten tutkimista tärkeänä vaativan monialaisen tuen kentällä, sillä näkökulma viestii ratkaisukeskeisyydestä ja olemassa olevista saavutuksista. Lisäksi oppilaiden onnistumisten tutkiminen opettajien kuvailemana tuo esille opettajien huomaamat oppilaiden vahvuudet ja osaamisen. Positiivinen kasvatus pyrkii tuomaan esiin ihmisten parhaat puolet ja lisäämään oppilaiden hyvinvointia, sillä hyvinvoivat oppilaat pärjäävät parhaiten myös akateemisesti (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Hyvän huomaaminen muissa, vaatii myös onnistumisten ja vahvuuksien tunnistamista itsessä ja Vuorinen (2022) toteaaikin väitöskirjassaan, että luontevahvuuksien opettamista tulisi lisätä, sillä vaikka hyvinvointia ei voi opettaa, opettajan tunnistessa omia vahvuuksiaan, kykenee hän siirtämään onnen edellytyksiä opetukseensa. Koulu on erinomainen paikka luonteen kasvattamiselle ja lapsen ainutlaatuisten taipumusten ja mahdollisuuksien yhdistelmän esiin tuomiseksi (Leskisenoja & Sandberg, 2019). Opettajat mahdollistavat oppilaille osallistavaa ja rakentavaa ohjausta sekä hyväksyviä kohtaamisia, jotka sitten auttavat lapsia perheineen luottamaan opettajien ammattitaitoon (Komu, 2018). Vuorisen (2022) mukaan positiivisessa kasvatuksessa on pohjimmiltaan kyse siitä, että autetaan oppilaita tulemaan tietoisiksi omista vahvuuksistaan, myös niistä kyvyistä, jotka harvemmin koulun arjessa näkyvät. Näyttää nimittäin siltä, että luontevahvuuksiin liittyvän ymmärryksen lisääntyessä myös oppilaiden ja opettajien kokonaisvaltainen hyvinvointi lisääntyy (Vuorinen, 2022).

1.5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää ovatko valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 osoitetut tavoitteet toiminta-alueittaiselle opetukselle linjassa niiden oppilaiden onnistumisten kanssa, joita opettajat mainitsevat. Lisäksi pyrin selvittämään, millaisia onnistuneita opetuskokemuksia opettajat mainitsevat ja millaisia pedagogisia keinoja he hyödyntävät. Opettajan

onnistumisia ja niihin johtaneita pedagogisia keinoja tarkastelemalla pyrin selvittämään, millaisin käytännön keinoin oppilaiden onnistumisia on saavutettu.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden onnistumisia opettajat mainitsevat suhteessa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 toiminta-alueittaisen opetuksen alueisiin ja niille asetettuihin tavoitteisiin?
2. Millaisia onnistuneita opetuskokemuksia ja pedagogisia keinoja toiminta-alueittain opettavat opettajat mainitsevat?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimus on toteutettu Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen Inklusiivisuus ja Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma (InTo) -hankkeen osana. Hankkeen tavoitteena on selvittää toiminta-alueittaisen opetuksen nykytilannetta sekä kehittää sen pedagogisia toimintamalleja (Liite 1.). Tämä pro gradu -tutkielma jatkaa hankkeen tehtävän täyttämistä, sillä tavoitteena on löytää saavutettuja onnistumisia ja niihin johtaneita pedagogisia keinoja toiminta-alueittaisessa opetuksessa.

Vuonna 2019 toiminta-alueittaisessa opetuksessa oli 2100 oppilasta (Vipunen, 2023). Rämän (2021) mukaan vielä vuonna 1998 luku oli 866 oppilasta. Määrä on siis yli tuplaantunut kahdessa vuosikymmenessä. Lisäksi InTo -hankkeen alussa vuonna 2016, oppilaita, joilla oli vaikea kehitysvamma ja erityisen tuen tai pidennetyn oppivelvollisuuden päätös, oli perusopetuksessa noin 1400 (Liite 1.). Usein näissä tapauksissa opetus järjestetään toiminta-alueittain. Luku vuonna 2021–2022 vastaava luku oli noin 1700 oppilasta (Vipunen, 2023). Tarve nykytilanteen kartoitukselle ja pedagogiikan kehittämiseksi on siis ajankohtainen, sillä oppilasmäärän kasvaessa tulee myös toimintamallien kehittyä.

2.2 Tutkittavat ja tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto on hankittu kasvotusten tapahtunein puolistrukturoiduin yksilöhaastatteluin. Puolistrukturoidun haastattelun etu on siinä, että vastauksissa voi nousta esiin sellaisiakin asioita, joita tutkija ei osannut ottaa huomioon kysymyksiä laatiessaan (Puusa, 2020). Haastatteluissa käytettiin valmista kysymysten listaa, mutta niiden järjestys vaihteli jonkin verran haastattelijan harkinnan mukaan. Tutkimuksen aineistoon on haastateltu 96 toiminta-alueittain opettavaa opettajaa vuosina 2018–2020. Tutkittavat on hankittu lumipallotekniikkaa

hyödyntäen, eli hankkeen alussa tutkittavia oli vain muutamia, mutta heidän kauttaan tutkimukseen löydettiin yhä lisää haastateltavia (ks. Patton, 2015). Heidän opetuksessaan opiskelee yhteensä 597 oppilasta. Hankkeen haastattelut olivat kestoltaan noin 20 minuutista 86 minuuttiin (Partio, 2021).

Työkokemusta erityisopetuksen opettajana vastaajilla oli alle 5 vuodesta yli 20 vuoteen. Työkokemus toiminta-alueittaisessa opetuksessa vaihteli myös alle 5 ja yli 20 vuoden välillä. Vastaajien työkokemusvuosien keskiarvo opettajana toiminta-alueittaisessa opetuksessa oli 10,48 (Partio, 2021). Osalla vastaajista oli alempi korkeakoulututkinto ja erilliset erityisopettajaopinnot, kun taas osalla oli ylempi korkeakoulututkinto (Kasakkamäki & Kiviranta, 2021). Hieman alle puolen (42,71%) haastatteluun vastanneista opettajista luokka sijaitsi erityiskoulussa ja vähän yli kolmanneksen (35,42%) taas lähikoulussa (Partio, 2021). Lopuissa vastauksissa (22,88%) tieto luokan sijainnista puuttui. Opetettava kouluaste vaihteli esiopetuksesta yläkouluun.

Tutkimuksessa InTo -aineistoa on käytetty onnistumisia käsitteleviltä osin. Koska aineisto on valmiiksi kerätty, en pystynyt vaikuttamaan sen keruutapaan. Aineistolähtöisessä ja teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tämä ei kuitenkaan asetu esteeksi, sillä kummassakin analyysimenetelmässä aineiston keruu voidaan toteuttaa hyvinkin vapaasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Onnistumisista kysyttiin seuraavasti: ”Missä asioissa koet onnistuvasi, kun opetat oppilaitasi? Kuvaile yksi onnistunut tilanne.” Koko aineistosta rajaamani osa on litteroituna 103 sivua (Times New Roman, riviväli 1,5, fonttikoko 12). Tulososiossa käytän haastateltavista tunnistekoodia, kuten V5 (=vastaaja 5).

2.3 Aineiston analyysi

Hyödynnän tutkimuksessa soveltuvin osin Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan laadulliselle tutkimukselle yleistä lähestymistapaa fenomenografiaa, jonka ontologiset velvoitteet sijoittuvat realismin ja konstruktivismiin välille. Suuntauksen avulla pyritään löytämään merkityskokonaisuuksia, joita tutkittavat antavat

tutkittavalle ilmiölle (Huusko & Paloniemi, 2006). Tutkimuksen analyysi mukaillee Milesin ja Hubermanin (1994) yhdysvaltalaiseen perinteeseen pohjaavaa analyysimallia. Teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä ei kyseisessä perinteessä puhuta (Tuomi & Sarajärvi, 2018), mutta koska se etenee samoilla ehdoilla kuin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, aina abstrahointiin, eli tässä tutkimuksessa yläluokkien muodostamiseen asti, olen soveltanut perinnettä myös tässä analyysissä. Abstrahointi tarkoittaa Metsämuurosen (2011) mukaan tutkimusaineiston järjestämistä siten, että se edustaa yksittäistapausta yleisempää käsitteellistä ja teoreettista tasoa.

Aloitin sisällönanalyysin käymällä aineiston useita kertoja läpi, jotta saisin valmiiksi litteroidusta aineistosta mahdollisimman kattavan kuvan. Muodostin aineistosta kolme pääluokkaa, joista kaksi: *opettajan onnistumiset* ja *onnistumisiin johtaneet pedagogiset keinot* on analysoitu laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, sillä aineistolähtöisyyttä tarvitaan silloin, kun halutaan saada perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta (Eskola & Suoranta, 1998). Aineistolähtöisyydellä aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus, eikä sitä ohjaa jokin rajattu teoreettinen viitekehys (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yksi tutkimuksen pääluokista eli *oppilaan onnistumiset* on analysoitu teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Tällöin aineiston analyysin apuna toimii aiempi teoria, mutta analyysi ei suoraan pohjautu siihen (Tuomi & Sarajärvi, 2018) eli tässä tapauksessa apuna toimii toiminta-alueittaisen opetuksen jo olemassa olevat alueet. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tällöin analyysistä on tunnistettavissa aiemman tiedon vaikutus ja sen avulla pyritään avaamaan uusia ajatusuria. Sovellan tässä analyysin osassa abduktiivista päättelyä, jonka mukaan teorianmuodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtolanka (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineisto on luokiteltu viidessä eri vaiheessa siten, että ensin rajasin aineistosta oppilaan onnistumisia koskevat osat ja opettajan onnistumisia koskevat

osat, jotka muodostavat luontevasti tutkimuksen yhdistävät luokat omilla värikoodeillaan. Toisessa vaiheessa opettajan onnistumisia koskeva osa jakautui vielä kahteen pääluokkaan, opettajan onnistumisiin ja niihin johtaneisiin pedagogisiin keinoihin. Näin ollen lopullisia pääluokkia muodostui kolme. Kolmannessa vaiheessa aineistosta nousseet havainnot pelkistettiin, eli aineistoa tarkasteltiin kunkin tutkimuskysymyksen kannalta olennaisesta näkökulmasta (ks. Alasuutari, 2011). Yhteensä pelkistettyjä ilmauksia aineistosta löytyi 599. Niistä 162 käsitteli oppilaan onnistumisia, 283 opettajan onnistumisia ja 154 pedagogisia keinoja. Neljännessä vaiheessa yhdistin havainnot pienemmäksi joukoksi havaintoja eli alaluokiksi niin, että niitä yhdistää jokin yhteinen piirre. Tämä mahdollistaa aiheen tarkastelun yksittäistapausta yleisemmällä tasolla, mutta myös erot tutkittavien välillä ovat tärkeitä, sillä ne täsmentävät havaintojen syitä (Alasuutari, 2011). Viidennessä vaiheessa yhdistin samaa aihetta käsittelevät alaluokat yläluokaksi. Oppilaan onnistumisia käsittelevät yläluokat ovat opetussuunnitelmassa mainitut toiminta-alueittaisen opetuksen alueet (Liite 2.). Opettajan onnistumisia käsitteleviä yläluokkia muodostui seitsemän ja onnistumisiin johtaneita pedagogisia keinoja käsitteleviä yläluokkia muodostui viisi.

Näiden vaiheiden jälkeen jatkoin analyysia kvantifioimalla aineiston pelkistetyt ilmaukset mukailemalla Schreierin (2012) mallia, jonka mukaan lukumäärät voi laskea, jos haluaa vertailla luokkia keskenään ja käyttäessään määrään liittyviä käsitteitä tulosten raportoinnissa, tulee myös lukumäärät ilmoittaa. Hän myös korostaa, että kvantifiointi sopii hyvin osaksi sisällönanalyysia, eikä se heikennä tutkimuksen laatua (Schreier, 2012). Pattonin (2015) mukaan kvantifiointi ymmärretään yleisesti laadullisen aineiston numeeriseksi käännökseksi, jota on järkevää hyödyntää, kun aineisto on verrattain laaja, tutkittavia on paljon ja sisällön erittely antaa tärkeitä vastauksia siihen, mitä löydetty havainnot tarkoittavat. Tämän tutkimuksen aineiston ollessa laadulliseksi tutkimukseksi melko laaja ja haastateltavia ollessa paljon, on mielestäni perusteltua hyödyntää

sisällön erittelyä aineiston jatkoanalysoinnissa. Kuvailen luokkien sisältöä tarkemmin tulokset -osiossa.

2.4 Eettiset ratkaisut

Sain tutkimuksen aineiston käyttöni allekirjoitettuani aineiston käyttösopimuksen. Tässä sopimuksessa vakuutin käyttäväni aineistoa vain tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Noudatan tässä tutkielmassa oman tieteenalan ohjeistuksia, voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä sekä muita salassapitoon ja luottamuksellisuuteen liittyviä velvoitteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Aineistoa on säilytetty Jyväskylän yliopiston VPN-yhteyden kautta salatulla verkkoasemalla, jonne vain minulla on pääsy. Hävitän haastatteluiden litteraatit ja luomani taulukot ylikirjoittamalla Eraser-ohjelmalla, jota Jyväskylän yliopisto suosittelee käyttämään, kun tutkimukseni on valmis, eikä aineistolle ole enää tarvetta.

Sain aineiston käyttöni valmiiksi litteroituna. Dokumentoinnin tarkkuus tutkimuksessa on suhteellista ja se riippuu käytössä olevista tallennusmenetelmistä, analyysia tehdessä kuitenkin harvoin hyödynnetään alkuperäisiä tallenteita (Alasuutari, 2011). Tässä tutkimuksessa alkuperäisiä tallenteita ei ole saatavilla, sillä ne on tuhottu haastattelumateriaalin litterointivaiheessa (Liite 1.). Tutkittavien anonymiteetin turvaamiseksi litteraateista on poistettu kaikki tunnistettavat henkilötiedot, kuten nimet ja asuinkunnat. Lisäksi tutkittavien tunnistamattomuuden takaamiseksi tulokset-osiossa käytetään tutkittavista koodeja (V1=vastaaaja 1).

Aineistosta on rajattu tähän tutkimukseen vain onnistumisia koskevat vastaukset. Aineisto on kooltaan 103 sivua, joka on mielekäs tutkimuksen tavoitetta ja näkökulmaa silmällä pitäen, sillä tarkoitus on kartoittaa opettajien kuvailemia toiminta-alueittaisen opetuksen onnistumisia. Alasuutarin (2011) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä on tutkimusyksiköiden rajattua määrää. Kuitenkin Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että aineisto voi olla laajakin, riippuen

tutkimuksen kontekstista. Usein aineisto on myös luonteeltaan moniulotteinen ja ilmiänsuhtaan rikas, sillä se mahdollistaa monenlaisen tarkastelun (Alasuutari, 2011). Tutkimukseni aineisto on paitsi moniulotteinen ja laaja. Tutkittavien ainutlaatuinen yksilöllinen kokemuspohja näkyy jokaisessa haastattelulitteraatissa muun muassa sanavalintojen ja tapausesimerkkien kautta.

Toiminta-alueittaista opetusta ei järjestetä muualla kuin Suomessa. Tästä syystä tässä tutkimuksessa tuotettava tieto ei sellaisenaan ole täysin yleistettävissä toiseen kulttuurikontekstiin (ks. Romney ym., 1986). Tämä johtuu siitä, että tutkittavat ovat suomalaisen opetuksen asiantuntijoita, eikä asetelma välttämättä päde muissa konteksteissa. Aiheesta ei myöskään ole saatavilla kattavaa kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta, sillä aihetta on tutkittu hyvin vähän ja toiminta-alueittainen opetus on suomalainen ratkaisu.

3 TULOKSET

Tässä kappaleessa esittelen tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Esittelen ensin oppilaan onnistumisia koskevat tulokset suhteessa opetussuunnitelmaan. Tämän jälkeen esittelen opettajan onnistumisia koskevat tulokset, ja opettajien onnistumisiin johtaneet pedagogiset keinot. Tutkimuksen yhdistävät luokat ja samalla suuntaviivat tutkimuskysymyksieni vastauksiin ovat oppilaan onnistumiset ja opettajan onnistumiset.

3.1 Oppilaan onnistumiset suhteessa opetussuunnitelmaan

Oppilaat onnistuivat kognitiivisissa taidoissa, kommunikaatiotaidoissa, sosiaalisissa taidoissa, päivittäisissä taidoissa ja motorisissa taidoissa (Taulukko 1). Nämä viisi yläluokkaa ovat perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 mainittu toiminta-alueet. Oppilaiden onnistumisia käsiteltiin 81 vastauksessa 96 haastattelusta. Näin ollen vain nämä haastatteluiden osat olivat kiinnostavia oppilaan onnistumisia käsittelevän tutkimuskysymyksen kannalta.

Taulukko 1

Oppilaan onnistumiset suhteessa toiminta-alueittaisen opetuksen alueisiin. Pelkistetyt ilmaukset esitetty lukumäärinä.

Oppilaan onnistumiset (162)	Toiminta-alueittaisen opetuksen alueet (Opetushallitus, 2014)
Päättelytaidot, lukemisen ja kirjoittamisen perustaidot, oman toiminnan ohjaus, kognitiivinen toiminta, muisti, matemaattiset perustaidot	Kognitiiviset taidot (52)
Puheen ja kommunikaatiotaitojen kehitys, puhetta korvaavan kommunikaation kehitys, vastavuoroisuus vuorovaikutustilanteissa, ilmaisu, ymmärtäminen	Kommunikaatiotaidot (50)
Tunne- ja itsesäätelytaidot, vuorovaikutustaidot, ryhmässä toimimisen taidot	Sosiaaliset taidot (24)
Arjen taidot, ympäristössä liikkuminen	Päivittäiset taidot (21)
Motoriset perustaidot, kehon hahmottaminen, kehitys apuvälineiden käytössä, hienomotoriikan kehitys	Motoriset taidot (14)

Eniten oppilaiden onnistumisia mainittiin *kognitiivisten taitojen* (52) osalta, joissa onnistumisia ilmaistiin päättelytaidoissa ja lukemisen ja kirjoittamisen perustaidoissa, joiden kehitystä V72 kuvailee kommentissaan.

Tietysti sitten niillä, joilla on enemmän taitoja. Kun huomaakin, että nythän esimerkiksi siis, kun hän harjoittelee kirjoittamista tai on harjoiteltu tietokoneella olemista. Hän on ollut siinä vieressä ja minä olen sitten kirjoittanut. Ja yhtäkkiä huomaankin, että hän kirjoittaa siellä ihan itse sitä mitä minun piti kirjoittaa, sen Aladdin tai Zorron. Et aloittaa A:sta ja L:ää. (V72)

Hankkeen haastatteluun vastanneista opettajista 50 raportoi, että luokassa tapahtuu lukemaan opetusta vähintään yhdelle, 16 raportoi, että lukemaan opetusta

tapahtui enintään yhdelle oppilaalle luokassa ja 28 raportoi, ettei luokassa tapahtu lukemaan opettamista (Partio, 2021). Onnistumisia mainittiin lisäksi oman toiminnan ohjauksessa: ”He osaavat tavallaan, alkaa ohjautumaan ja toimimaan itse. Se on semmoinen onnistumisen kokemus.” (V93), muistamisessa, kognitiivisessa toiminnassa ja matemaattisissa perustaidoissa, joita V2 kuvailee oppilaansa kohdalla.

Mulla on yks oppilas, kun hän tuli minun luokalleni, niin ensinnäkin hänelle saatiin sukat ja kengät pysymään jalassa, joka oli jo aivan mieletöntä. Ja hänet saatiin niin kuin pysymään paikallaan istuen oppitunnin ajan, pikkuhiljaa. Ja sitten siitä alettiin etenemään kognitiiviseen puoleen, niin hän niin kuin lukujonoa järjestää ykkösestä sataan järjestykseen niin kuin kortteja. Sitten mentiin tämmöisiin juttuihin, että ne edistysaskeleet on ollut tosi mielettömiä. (V2)

Kognitiivisten taitojen osalta onnistumiset päättelytaidoissa ja oman toiminnan ohjauksessa korostuivat. Niiden lisäksi lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoihin liittyviä onnistumisia mainittiin useassa haastattelussa. Muistiin, kognitiiviseen toimintaan ja matemaattisiin perustaitoihin liittyviä onnistumisia mainittiin vain muutamissa haastatteluissa.

Toiseksi eniten mainittiin *kommunikaatiotaitoihin* (50) liittyviä onnistumisia, joista V4 kertoo seuraavassa kommentissa. Opettajat mainitsivat oppilaiden puhetta korvaavan kommunikaation kehittyneen, vastavuoroisten vuorovaikutustilanteiden onnistuneen, puheen ja kommunikaatiotaitojen kehittyneen sekä ilmaisun ja ymmärtämisen edistyneen. Puheen ja kommunikaatiotaitojen kehitykseen ja puhetta korvaavan kommunikaation kehitykseen liittyviä onnistumisia mainittiin useissa haastatteluissa. Lisäksi vastavuoroisen vuorovaikutuksen onnistumiseen liittyviä mainintoja ilmeni useissa haastatteluissa. Muutamat haastateltavat nostivat esiin ilmaisuun ja ymmärtämiseen liittyviä onnistumisia.

Yleensä sellaiset kommunikaatiohelmet, että jotakin juttua on harjoiteltu pitkään. Esimerkiksi aamutunnin aikaan kysyt oppilaalta jonkin asian ja hän sitten sen viittoo tai käy näyttämässä kuvista tai iPadilta painaa jonkun tietyn kuvan, joka me on siihen ladattu. Ne ovat niitä, kun sinä huomaat, että saat hyvän yhteyden siihen oppilaaseen. Ne ovat niin pieniä, että jollakin oppilaalla voi olla vaikka sellainen, et saatte katsekontaktin. (V4)

Kolmanneksi eniten mainintoja nousi *sosiaalisiin taitoihin* (24) liittyen, jota V59 käsittelee seuraavassa esimerkissä. Oppilaat onnistuivat vuorovaikutustaidoissa,

ryhmässä toimimisen taidoissa sekä tunne- ja itsesäätelytaidoissa, jotka kaikki toistuivat tasaisesti eri haastatteluissa.

Eniten ne tilanteet, joissa oppilaat ovat keskenään jossain vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi on onnistunut sellainen tilanne syntymään, että oppilaat vaikka keinuisivat tai jakaisivat leluja. Ne ovat hyviä. Sitten myös liittyen sosiaalisuuteen. Yksi oppilas on aloittanut sille lailla, että hän ei suostunut tulemaan luokkaan. Hän on vähitellen tullut lähemmäs ja nyt hän haluaa tulla jo syömään ihan tähän viereen. Hän on oppinut nauttimaan muiden ihmisten seurasta, niin se on tosi iso onnistuminen. (V59)

Opettajat mainitsivat oppilaiden onnistuneen *päivittäisissä taidoissa* (21), kuten arjen taidoissa, joita vastaajat nostivat useassa haastattelussa esiin: ”Minä mietin tänään ruokailussa, kun istuin yhden oppilaan edessä ja siinä syötiin, et se on oppinut käyttämään haarukkaa ja veistä niin taitavasti.” (V95) ja ympäristössä liikkumisessa, joka nousi esiin vain kolmessa haastattelussa.

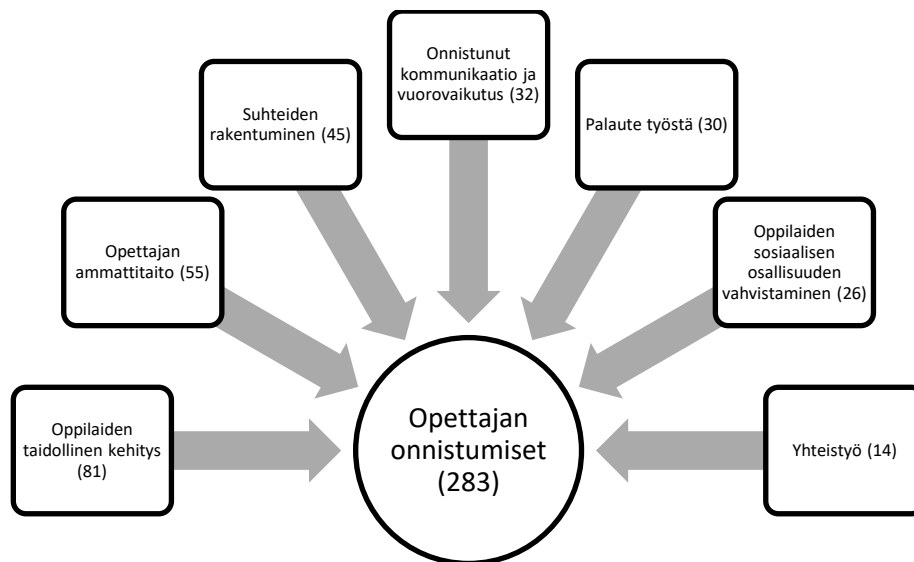
Lisäksi muutamia onnistumisia ilmaistiin *Motorisissa taidoissa* (14), kuten apuvälineiden käytön kehittämisessä, hienomotoriikan kehityksessä: ”Hän haluaa sinnikkäästi toistaa jotakin motorista harjoitetta ja hän saa siitä iloa, kun asiat onnistuvat. Se on motorinen harjoite, oven avaaminen kahvasta.” (V46), motorisissa perustaidoissa ja kehon hahmottamisessa. Motorisiin taitoihin liittyviä onnistumisia mainittiin huomattavasti muihin taitoihin verraten vähemmän.

3.2 Opettajan onnistumiset toiminta-alueittaisessa opetuksessa

Opettajat kertoivat onnistuvansa oppilaiden kehittyessä taidollisesti, oman ammattitaitonsa osalta, suhteiden rakentuuessa, kommunikaatiossa ja vuorovaikutuksessa, saatuun palautteeseen peilaten, oppilaiden sosiaalisen osallisuuden vahvistuessa ja yhteistyössä (Kuvio 1). 87 vastauksessa 96 haastattelusta käsiteltiin opettajan onnistumisen kokemuksia opetuksessa.

Kuvio 1

Opettajan onnistumisen kokemusten taustatekijät. Pelkistetyt ilmaukset esitetty lukumäärinä.



Eniten opettajat kokivat onnistuvansa, kun *oppilaat kehittyvät taidollisesti* (81). Muutamat opettajat mainitsivat oppilaiden arkitaitojen kehittyneen, lukemisen, kirjoittamisen ja matemaattisten taitojen edistyneen, puheen kehittyneen ja käyttäytymisen edistyneen. Näihin liittyviä onnistumisia opettajat kuvailivat kuitenkin melko vähän. Eniten opettajat ilmaisivat yleistä oppimista ja kehittymistä tapahtuneen ja pieniä päivittäisiä edistysaskeleita: ”Minä onnistun mielestäni silloin, kun joskus näkyy niitä pieniä edistymisen askeleita. Voi olla et me tahkotaan jotain ihan tosi pientä asiaa kaksi kolme kuukautta ja sitten opitaan se. Se on aika palkitsevaa.” (V10). Lisäksi muutama haastateltava mainitsi suuriakin onnistumisia ja hyväksyvänsä kehityksen hitauden.

Toiseksi eniten opettajat mainitsivat ammattitaitoonsa (55) liittyviä onnistumisia ratkaisujen etsimisessä, omassa motivoituneisuudessa: ”Minulle kommunikaatio on sydämen asia. Olen siihen panostanut työssäoloajanani ja kouluttautunut eri menetelmin. Varsinkin nyt sitten vaikeavammaisten kanssa.” (V57), pedagogisissa toimintatavoissa ja pitkäjänteisyydessä. Nämä onnistumiset

toistuivat useissa haastatteluissa. Lisäksi muutamat mainitsivat onnistuvansa opetuksen positiivisuudessa: ”Varmaan sellaisessa, oppilaiden kuuntelemisessa. Aika paljon minä yritän nähdä niitä asioita niiden oppilaiden silmin, että miten pitää sen opetuksen positiivisena kokemuksena. Se on ehkä et, ainakin mielestäni meidän oppilaamme viihtyvät tosi hyvin. Se on ehkä isoin juttu.” (V28), musiikin opetuksessa ja apuvälineiden onnistuneessa käytössä.

Kolmanneksi eniten onnistumisia opettajat kuvailivat *suhteiden rakentumisessa* (45). Monet opettajat kuvailivat onnistumisen kokemuksia muodostuvan rakentaessa oppilastuntemusta: ”Tämä perustuu niin oppilaan tuntemiseen. Minä olen aina sanonutkin, että jos syksyllä tulee uusi oppilas, niin kyllä siinä ainakin se vuosi menee, jos ei kahtakin, että sinä pääset hänen elämäänsä sisälle” (V38) ja suhdetta oppilaisiin. Lisäksi muutamat opettajat kokivat onnistuvansa kohdatessaan oppilaita, oppilaiden ryhmäytyessä, josta V58 kertoo esimerkiksi ja luodessa vertaissuhteita, johon liittyvän kokemuksen V89 kuvailee kommentissaan, sekä luottamuksen rakentuuessa.

Minä koen onnistumisen jo siitä, kun joku oppilas tai henkilökunnan jäsen on poissa ja oppilas tulee kysymään sinulta, että missä hän on, kun puuttuu. Silloinhan se kertoo, että hän on sisäistänyt sen, ketä meidän ryhmäämme kuuluu. (V58)

Siinä vaiheessa minä koin onnistumista, kun lapsi, joka on toiminta-alueittain oppilas, halusi kertoa opettajan väärästä käyttäytymisestä kaverille. Samalla lailla, kun me valitamme omille ystävillemme. Näissä minä koen onnistumisen, että lapsi saa ilmaistua tunteensa... Nämä ovat niitä hetkiä, kun lapsi onkin vertainen. (V89)

Neljänneksi eniten opettajat mainitsivat onnistuvansa *kommunikaatiossa ja vuorovaikutuksessa* (32), jossa onnistumisen kokemuksia toi onnistuneet vuorovaikutustilanteet ja kontakti: ”Sellaisessa tilanteessa kun pääsee oppilaan kanssa vuorovaikutukseen ja kokee, että nyt me ollaan tosi hyvin vuorovaikutuksessa.” (V71), sekä onnistunut kommunikaatio.

Viidenneksi eniten opettajat kuvailivat *työstä saadun palautteen* (30) perusteella koettua onnistumista. Palautetta työstään he kertoivat saaneensa sanattomasti ja myönteisenä palautteena: ”Kun tuntee omat oppilaansa ja tietää mistä

he tykkäävät, niin sitten sen innostuksen kautta saa positiivista palautetta oppilailta. Tavallaan, että hei tämänhän on kivaa.” (V77). Lisäksi muutama koki saavansa palautetta itsereflektion kautta.

Kuudes onnistumisen kokemusta tuottava tekijä oli *oppilaiden sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen* (26), jota tapahtui eniten oppilaiden itsenäisyyttä ja osallistumista vahvistamalla, kuten V53 seuraavassa kommentissaan kertoo.

Näiden oppilaiden kohdalla suurta iloa ja tyytyväisyyttä tuo se, että he oppivat toimimaan itsenäisesti ja esimerkiksi, kun puhe lähtee kehittymään ja näkee sitä itsenäistymistä ja isoksi kasvamista siinä. Kykyä huomioida muut ihmiset ympärillään ja sellaisen lämpimän ja positiivisen itseluottamuksen siirtäminen heille, että olet hyvä sellaisena kuin olet niin. (V53)

Lisäksi muutamat opettajat kokivat onnistuvansa oppilaiden motivoimisessa, kouluviihtyvyyden takaamisessa ja oppilaiden integroimisessa osaksi yhteiskuntaa: ”Olen omasta mielestäni onnistunut siinä, että me mennään tuonne yhteiskuntaan ja että me olemme tavallaan näkösällä. Mennään vaan ja ollaan, et hei me olemme kivoja, hyviä ja mukavia. Tavallaan sellaista markkinointia.” (V4)

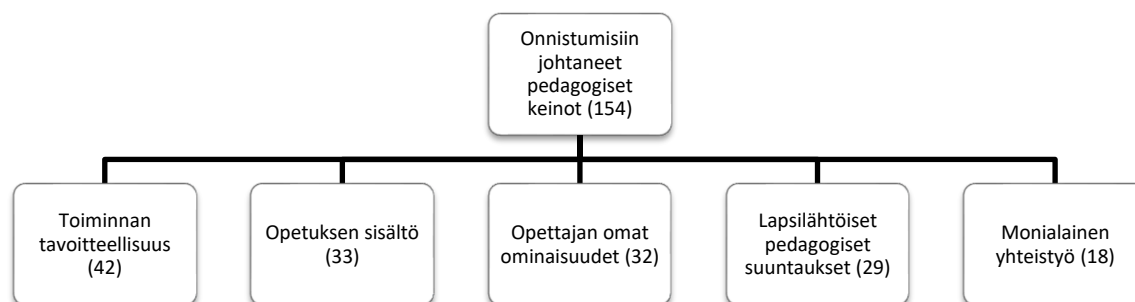
Seitsemäs onnistumisen kokemuksen osatekijä oli *yhteistyö* (14), joka sisälsi sekä huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä: ”Minulle tosi tärkeää on vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.” (V6) että toimivan tiimin: ”Meillä on hirveän kivaa. Meillä on hyvä fiilis ja siitä puhuttiin tuossa meidän palaverissamme, että ensin aikuisilla pitää olla se hyvä fiilis et on hyvä tiimi ja sitä kautta lapsilla on hyvä fiilis” (V35). Huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyviä mainintoja esiintyi useissa haastatteluissa, kun taas toimivaan tiimiin liittyviä kommentteja oli vain muutamia.

3.3 Opettajan onnistumisiin johtaneet pedagogiset keinot toiminta-alueittaisessa opetuksessa

Opettajan onnistumisiin johtaneita pedagogisia keinoja olivat toiminnan tavoitteellisuus, opetuksen sisältö, opettajan omat ominaisuudet, lapsilähtöiset pedagogiset suuntaukset ja monialainen yhteistyö (Kuvio 2). Opettajan onnistumiseen johtaneita pedagogisia keinoja käsiteltiin 74 vastauksessa 96 haastattelusta.

Kuvio 2

Opettajan onnistumisiin johtaneet pedagogiset keinot opettajien kuvailemana. Pelkistetyt ilmaukset esitetty lukumäärinä.



Eniten opettajat kuvailivat *toiminnan tavoitteellisuutta* (42), johon liittyi keinojen suunnittelu, tavoitteiden asettaminen: "Meillä tässä päätavoitteena on päivittäiset taidot." (V18), opetuksen yksilöllisyys, jotka kaikki toistuivat useassa haastattelussa. Lisäksi opettajat mainitsivat päivästruktuurin, ei-toivottuun käytökseen puuttumisen sekä ennakkoinnin, josta V9 kertoo esimerkissä.

Tein tällaisen kuvallisen ohjeistuksen. Sitten kun me oltiin Helsingissä viikko sitten ja sitä asiaa oli käyty paljon läpi täällä ennakoita. Tavallaan, että sitten, kun mennään sinne Helsinkiin ja mennään eduskuntataloon ja toimitaan sen ennakoita käsitellyn mukaisesti. (V9)

Toiseksi eniten opettajat kuvailivat *opetuksen sisältöä* (33), johon kuului sisällölliset ratkaisut ja kommunikaatiotaitojen opetus, joita useammat opettajat mainitsivat. Musiikin hyödyntämisestä opetuksessa kerrotaan seuraavaa: "Minä käytin paljon musiikkia. Minä en osaa soittaa mitään, mutta olen paljon laulanut ja hyvin paljon yhdistän laulamista, vaikka aamunavaukseen ja moneen asiaan."

(V36), kuvallisesta tuesta kerrotaan, että: ”Just näiden kuvien käyttäminen, kun ruokailutilanteessakin on toimintataulu missä on kuvat, niin että lapsi osaa lauseilla ilmaista, että minä haluan lisää ruokaa.” (V67). Lisäksi mainittiin vuorovai-
kutuksen tukeminen, käytännön kehityskohteet sekä erilaiset oppimisympäris-
töt, joihin liittyvän esimerkin V96 seuraavaksi kertoo. Näitä keinoja opettajat toi-
vat esiin tasaisesti läpi haastatteluiden.

Minä en ainakaan näe, että heitä pitäisi istuttaa väkisin siellä pulpetissa. Meillä on aika liikkuva luokka, että luokassa on keinutuoleja ja aamupiirissä saa kävellä. Se aiheuttaa haasteita, jos heitä koitetaan pitää väkisin paikallaan. (V96)

Kolmanneksi eniten opettajat mainitsivat *ominaisuuksiaan* (32), joita oli oma kas-
vatusajattelu, kokeileva ote: ”huomaan, että se tuottaa tulosta, et olen sellainen
kokeileva.” (V7), realismisuus sekä periksiantamattomuus ja läsnäolo työssä.
Oman kasvatusajattelun ohjaamia pedagogisia keinoja opettajat mainitsivat sel-
västi muita ominaisuuksia enemmän, josta V62 esimerkissään kertoo.

Näen päivittäin naamasta, että nyt kaikilla on hyvä olla. Minusta se ilmapiiri on äärettö-
män tärkeää, että siinä on sellainen hyväksyvä ja kunnioittava, hyvä ilmapiiri. Minä tar-
koitan ihan oikeasti sitä, enkä vaan sitä, että nyt tämä on kivaa. Vaan se, että sen näkee,
että heillä on hyvä olla, koska se palaute tulee välittömästi. (V62)

Neljäntenä pedagogisena keinona esiin nousi lapsilähtöiset pedagogiset suun-
taukset (29). Eniten opettajat mainitsivat lapsilähtöisyyteen ja oppilaan itseilmai-
sun ja omatoimisuuden tukemiseen liittyviä keinoja. Myös positiiviseen lähesty-
mistapaan, vahvuusperustaiseen lähestymistapaan sekä oppilaiden integroimi-
seen osaksi yhteiskuntaa liittyviä keinoja nousi esiin useissa haastatteluissa. Seu-
raavassa esimerkissä V1 avaa lapsilähtöisiä pedagogisia suuntauksia tarkemmin.

Täällä on käytössä hyvin tällainen positiivinen pedagogiikka. Voisin sanoa, että tällainen
hyvin oppilaiden vahvuuksia huomioiva ja oppilaslähtöinen. Tämä koko pedagoginen lä-
hestymistapa tähän työhön. Ainakin yhtenä sellaisena nyt tuli mieleen, että hyvin positiiv-
vinen ja kannustava ja sellainen osaamisperustainen, että mitä koululla he osaavat, niin
sitä varsinkin vahvistetaan ihan valtavasti. (V1)

Viidentenä keinona opettajat nimesivät *monialaisen yhteistyön* (18), johon liittyi
perheiden kanssa tehtävä yhteistyö: ”Lähdin sitten tämän oppilaan kanssa ete-

nemään ja huoltajan kanssa yhteistyö meni todella hyvin, että meillä oli niin samat näkemykset ja jos sovittiin jotakin, niin hän piti aina sen oman osuutensa.” (V40) ja tiimityö, jotka molemmat toistuivat useissa haastatteluissa sekä moniammatillinen yhteistyö, josta V4 kertoo kommentissaan.

Minulla on tuossa ryhmässä nyt yläkoululaisia, niin olen kovasti yrittänyt markkinoida heitä eteenpäin. Olen kutsunut tänne yhteistyötoimijoita ja toisen asteen erityisoppilaitoksista, että käyvät meillä kylässä. Näkevät ehkä minkälaista oppilasmateriaalia täältä olisi tulossa ja voisiko jotakin ryhmää muovata myös siellä toisessa asteessa vähän erilaisemmaksi näitä tulevia asiakkaita varten. (V4)

Moniammatillinen yhteistyö mainittiin tässä aineistossa vain muutaman kerran, mutta näistä maininnoista ilmenee, että yhteistyötä kuitenkin tehdään toiminta-alueittaisen opetuksen arjessa.

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli löytää toiminta-alueittain opettavien opettajien kuvailujen ja perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 perusteissa esitettyjen toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteiden väliltä eroja ja yhtymäkohtia. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, missä toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat onnistuvat, millaisia onnistumisen kokemuksia toiminta-alueittain opettavat opettajat kuvailevat ja millaisia pedagogisia keinoja he hyödyntävät. Tutkimuksen aineistona on käytetty InTo-hankkeen haastatteluja onnistumisia koskevilta osilta. Aineisto on analysoitu oppilaan onnistumisten osalta teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä ja opettajan onnistumisten sekä onnistumisiin johtaneiden pedagogisten keinojen osalta aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Lopuksi aineisto on jatkoanalysoitu sisällön erittelyn keinoin.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsitteli sitä, millaisia toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden onnistumisia opettajat mainitsevat suhteessa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 toiminta-alueittaisen opetuksen alueisiin ja niille asetettuihin tavoitteisiin. Tähän kysymykseen etsittiin vastauksia teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Opetussuunnitelmassa mainitut toiminta-alueittaisen opetuksen alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Lisäksi jokaista perusopetuksen oppilasta koskee laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, jotka perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan kytkeytyvät toiminta-alueittaisessa opetuksessa toiminta-alueisiin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien mukaan oppilaat onnistuvat usein kognitiivisten taitojen ja kommunikaatiotaitojen osa-alueella. Kognitiivisten taitojen osa-alueella useat opettajat mainitsivat oppilaiden onnistuvan lu-

kemisen ja kirjoittamisen perustaidoissa. Lisäksi päättelytaitoihin ja oman toiminnan ohjaukseen liittyviä onnistumisia mainittiin usein. Mitään näistä ei kuitenkaan varsinaisesti mainita toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteissa, eli toiminta-alueittaisen opetuksen opetussuunnitelmatason yksityiskohtaisuus eroaa esimerkiksi oppiainekohtaisista kuvauksista. On mahdollista, että päättelytaitoihin ja oman toiminnan ohjaukseen liittyvät useat onnistumiset kertovat siitä, mihin suuntaan toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteita tulisi kehittää. Hankkeen haastatteluun vastanneista opettajista 50 raportoi, että luokassa tapahtuu lukemaan opetusta vähintään yhdelle, 16 raportoi, että lukemaan opetusta tapahtui enintään yhdelle oppilaalle luokassa ja 28 raportoi, ettei luokassa tapahdu lukemaan opettamista (Partio, 2021). Pohdin, onko tarkoituksenmukaista opiskella toiminta-alueittain, jos oppilas on kuitenkin kykenevä oppimaan lukemaan vai riittäisikö näissä tapauksissa kenties yksilöllistäminen. Myös Rämä (2021) on selvityksessään tehnyt samankaltaisen huomion, sillä toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskeleville oppilaille opetettiin lukemista ja mukana oli myös lukutaitoisia oppilaita, joka hänen mukaansa saattaisi viitata siihen, että osalle oppilaista oppimäärän yksilöllistäminen olisi mahdollista. Kommunikaatiotaitojen osa-alue taas säilytti asemansa tärkeänä koettuna toiminta-alueena, kuten se oli jo 2000-luvulla tehdyn julkaisemattoman käsikirjoituksen mukaan (Kontu & Pirttimaan, 2007, Rämä ym. 2017 mukaan). Useissa haastatteluissa esiin nousivat puheen ja kommunikaatiotaitojen kehitys sekä vastavuoroisuus vuorovaikutustilanteissa.

Huomattavasti vähemmän oppilaiden onnistumisia mainittiin sosiaalisten taitojen, päivittäisten taitojen ja motoristen taitojen osa-alueella, joka jo itsessään on merkittävä huomio, sillä Kontun ja Pirttimaan (2007) mukaan 2000-luvulla tärkeässä asemassa oli kommunikaatiotaitojen lisäksi sosiaalisten taitojen alue (Rämä ym., 2017). Toiminta-alueittaisen opetuksen alkuvuosina 1980-luvulla Pirttimaan (1989) mukaan tärkeänä pidettiin päivittäisiä taitoja ja motoriikkaa (Rämä ym., 2017), kun taas 2020-luvulla kyseiset osa-alueet ovat jääneet selkeästi

muita vähemmälle huomiolle. Pohdin, tulisiko toiminta-alueittaisessa opetuksessa tulevaisuudessa selventää sitä, kuinka paljon kunkin osa-alueen toimintaa toteutetaan. Tällöin oletettavasti myös onnistumisia käsittelevät tulokset olisivat tasaisempia keskenään. Kuitenkin valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) yleiset toiminta-alueittaiselle opetukselle asetetut tavoitteet ja tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa keskenään siltä osin, että onnistumisia mainittiin jokaiselta toiminta-alueelta ja vain osittain niiden ulkopuolelta, kuten jo kerroin. Toisaalta tämä tutkimus antoi vain kuvauksen siitä, missä valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteissa oppilaat onnistuivat, muttei tietoa siitä, missä oppilaan HOJKS:n tavoitteissa oppilas onnistuu, sillä tämä tutkimus ei ulotu oppilaiden yksilökohtaisiin asiakirjoihin. Jos opettajilta vaaditaan kykyä pedagogiseen tasapainotteluun vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden ja opetussuunnitelman velvoitteiden välillä, on Jonesin (2017) mukaan myös pohdittava, millainen opetussuunnitelma on sopivin vaikeasti kehitysvammaisille oppilaille.

Toinen tutkimuskysymykseni käsitteli sitä, millaisia onnistuneita opetuskokemuksia ja pedagogisia keinoja toiminta-alueittain opettavat opettajat mainitsevat. Tähän kysymykseen vastauksia etsittiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Opettajat itse kokivat onnistuvansa eniten oppilaiden kehittyessä taidollisesti. Erityisesti opettajat kuvailivat kokevansa onnistuneensa, kun oppilaiden kehityksessä tapahtuu pientäkin edistymistä. Lisäksi onnistumisia koettiin ammattitaidon osalta, suhteiden rakentuessa, kommunikaation ja vuorovaikutuksen onnistuessa, saadessa palautetta työstä sekä oppilaiden sosiaalisen osallisuuden vahvistuessa ja yhteistyön onnistuessa. Opettajat tunsivat onnistumisen kokemuksia saadessaan palautetta työstään myönteisessä muodossa, sanallisesti ja itsereflektion kautta. Opettajille tärkeintä palautetta oli oppilailta

saatu välitön palaute, sekä huoltajilta saatu myönteinen palaute, mutta esimerkiksi rehtorilta tai kollegoilta saatua palautetta haastatellut opettajat eivät juuri-kaan nostaneet esille.

Opettajien ammattitaitoon liittyvistä onnistumisista opettajat toivat esille eniten niitä, jotka liittyvät onnistuneisiin pedagogisiin toimintatapoihin, pitkäjänteisyyteen, ratkaisujen etsimiseen ja omaan motivaatioon liittyviä onnistumisia. Aiemman tutkimuksen mukaan opettajat liittäivät onnistuneeseen opetukseen selkeät tavoitteet, motivoivan sisällön, aktiivisen toiminnan hyödyntämisen sekä monipuoliset menetelmät ja työtavat, jotka sitten luovat innostusta työn tekemiseen (Atjonen ym., 2008). Tulososassa esitetyt opettajien onnistumisiin johdaneet pedagogiset keinot ovat myös hyvin samankaltaisia tämän tutkimuksen kanssa.

Aiemmassa tutkimuksessa vaativaa monialaista tukea kuvaamaan on kehitetty viisi ulottuvuutta, jotka ovat moniammatillisuus, vaativan erityisen tuen taustalla oleva diagnoosi, opetuksen järjestelyt, perheen kanssa tehtävä yhteistyö, oppilaiden tuentarpeet ja niiden moninaisuus (Äikäs & Pesonen, 2022). Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten pohjalta voidaan huomata, että monialaisessa yhteistyössä, johon liittyi tiimityö, perheiden kanssa tehtävä yhteistyö ja moniammatillinen yhteistyö näkyy jo kaksi vaativan monialaisen tuen ulottuvuutta. Lisäksi tuloksissa näkyvät opetuksen sisältöön ja toiminnan tavoitteellisuuteen liittyvät pedagogiset keinot limittyvät opetuksen järjestelyjä ja oppilaiden tuen tarpeita ja niiden moninaisuutta koskeviin ulottuvuuksiin. Rönkön ym. (2022) mukaan toiminta-alueittaisen opetuksen toteutukseen ei ole saatavilla laajoja opettajan oppaita tai materiaalipankkeja, mutta siitä huolimatta ainakin tässä tutkimuksessa esiin nousseet pedagogiset keinot ovat linjassa vaativan monialaisen tuen ulottuvuuksien kanssa. Kuten Rämä (2021) on selvityksessään tuonut esille, pidetään toiminta-alueittaisen opetuksen haasteena opetussuunnitelmatason ohjeistuksien niukkuutta, mikä mahdollistaa hyvin monenlaiset käytänteet kentällä ja johtaa siihen, että opettajat joutuvat turvautumaan hyvin luoviin ratkaisuihin

yksilöllisten tarpeiden täyttämiseksi, jotka käytännön tasolla ovat perusteltuja, mutta joiden vaikutuksista tarvitaan tutkimuksia. Voidaan ainakin tämän pro gradu -tutkielman perusteella todeta, että kentällä toteutettavat pedagogiset keinot ovat linjassa vaativan monialaisen tuen ulottuvuuksien kanssa.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tämä tutkimus tuottaa tarkkaa ja kulttuurisidonnaisesti yleistettävissä olevaa siirrettävää tietoa toiminta-alueittaisessa opetuksessa tapahtuvista onnistumisista. Yleensä asiantuntijat, tässä tapauksessa opettajat, ovat asiantuntemusalueensa suhteen melko yhtä mieltä toistensa kanssa (Guest ym., 2006; Romney ym., 1986). Heidän mukaansa jo hyvin pienet otokset voivat tarjota varsin tarkkaa tietoa, kun tutkittavat ovat alansa asiantuntijoita. Tässä tutkimuksessa tuotettava tieto ei kuitenkaan sellaisenaan ole täysin yleistettävissä toiseen kulttuurikontekstiin, sillä tutkittavat ovat suomalaisen opetuksen asiantuntijoita, eikä asetelma välttämättä päde muissa konteksteissa (ks. Romney ym., 1986). Lisäksi on otettava huomioon, ettei toiminta-alueittaista opetusta sellaisenaan ole olemassa muualla kuin Suomessa. Tämä taas johtaa siihen, ettei aiheesta ole saatavilla kattavaa kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta ja aiemmat tutkimukset sijoittuvat Suomeen.

Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyysoongelma ratkaistaan usein siten, että sen jokaisessa vaiheessa viitataan aiempaan tutkimukseen (Alasuutari, 2011) niin myös tässä tutkimuksessa. Viitatessani aiempaan tutkimukseen ja yhdistäessäni siten johtopäätökseni laajempaan kontekstiin pyrin myös ratkaisemaan sitä haastetta, ettei tutkittavien vastauksia haastattelukysymyksiin voi koskaan pitää tutkimuksen tuloksena sellaisenaan, mutta näitä havaintoja pidetään johtolankoina tutkimuksen tuloksina esitettyihin johtopäätöksiin (ks. Alasuutari, 2011). Tässä tutkimuksessa kuhunkin yläluokkaan yhdistettyjä pelkistettyjä ilmauksia oli laadulliselle tutkimukselle suhteellisen paljon, joka tukee sitä, että tutkimukseni tuloksia voidaan yleistää yksittäistapausta laajempaan kontekstiin.

Alasuutarin (2011) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysille ominaista on johtolankojen ja vihjeiden pohjalta tehtävä tulkinta tutkittavasta ilmiöstä, sillä mitä enemmän sopivia johtolankoja löydetään, sitä todennäköisempää on, että ratkaisu on oikea. Tällöin tulosten oletetaan pätevän muuhunkin kuin yksittäistapaukseen (ks. Alasuutari, 2011).

Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä ei kuitenkaan ole täysin aukoton. Se on tyypillinen tapa analysoida laadullista aineistoa, mutta se on saanut osakseen myös kritiikkiä, sillä Salon (2015) mukaan sisällönanalyysi jää helposti vain aineiston luokittelamisen tasolle, jolloin reflektiivinen pohdinta jää pinnalliseksi. Olen kuitenkin pyrkinyt tässä tutkimuksessa pääsemään mahdollisimman syvälle reflektiivisessä pohdinnassa. Kuitenkin on otettava huomioon, että tekemäni tulkinnat ovat vain osa totuutta, sillä sisällönanalyysissä vaihtoehtoiset tulkinnat samasta aiheesta ovat mahdollisia, eikä sisällönanalyysillä aineistosta ole mahdollista löytää yhtä ainoaa totuutta, sillä kuten Huusko ja Paloniemi (2006) artikkelissaan ilmaisevat, voi sama kuvaus saada erilaisen merkityksen eri kontekstissa. Jokaisen tutkijan tapa ymmärtää tutkittavaa ilmiötä vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksen objektiivisuutta voidaan kuitenkin pyrkiä lisäämään tunnistamalla oma subjektiivinen asema suhteessa tutkimukseen ja tuomalla se esiin (Aaltio & Puusa, 2020).

Sain tutkimuksen aineiston valmiina käyttöni ja InTo -hankkeen tutkijat ovat huolehtineet aineistonkeruuseen liittyvistä eettisistä ratkaisuista. Tässä tutkimuksessa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimuksessa toteutuu pyrkimys totuudellisuuteen eli tutkimusetiikka on otettu huomioon tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Aaltio & Puusa, 2020). Aineistoa on käytetty vain tämän pro gradu -tutkielman tekemiseen ja sitä on säilytetty turvallisesti salatulla verkkoasemalla. Tutkielman valmistuessa aineisto hävitetään.

Tämä tutkimus on osoittanut millaisia onnistumisia toiminta-alueittaisessa opetuksessa on nykyohjeistuksilla saavutettu ja toisaalta avannut keskustelua

siitä, millaisia seikkoja jatkossa olisi tärkeää tarkentaa. Toisaalta tämä tutkimus antoi vain kuvauksen siitä, missä valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteissa oppilaat onnistuivat, muttei tietoa siitä, missä oppilaan HOJKS:n tavoitteissa oppilas onnistuu, sillä tämä tutkimus ei ulotu oppilaiden yksilökohtaisiin asiakirjoihin. Olisi kuitenkin oleellista tutkia, millaisia tavoitteita oppilaiden HOJKS:iin on kirjattu ja miten niissä on onnistuttu. Atjosen ym. (2008) mukaan erilaisissa pedagogisissa arvioinneissa kallistutaan helposti etsimään puutteita ja ongelmakohtia, vaikka on tärkeää saada tietoa myös kokemuksista, jotka ovat jääneet opettajien mieleen positiivisina ja onnistuneina. Tästä syystä olisi tarpeellista tutkia niitä tekijöitä, jotka saavat toiminta-alueittain opettavat opettajat motivoitumaan ja innostumaan työstään. Tämä saattaisi antaa meille tietoa myös siitä, miten toiminta-alueittaiseen opetukseen saataisiin myös jatkossa työllistettyä päteviä erityisopettajia. Kuitenkin ohjaavien asiakirjojen ollessa niukkoja ja toimintatapojen osittain aiemman tutkimuksen näkökulmasta heterogeenisiä on jatkossa tärkeää tutkia toiminta-alueittaisessa opetuksessa käytettäviä menetelmiä ja niillä saavutettuja tuloksia. Lisäksi olisi kiinnostavaa selvittää, millaisia vahvuuksia toiminta-alueittaisessa opetuksessa olevilla oppilailla on ja minkä toiminta-alueen osalta oppilailla tapahtuu suurinta kehitystä peruskoulun aikana. Olisi myös tärkeää tutkia niiden toiminta-alueittaisessa opetuksessa olevien oppilaiden omia kokemuksia itsestään ja onnistumisistaan, joilla on käytössään jokin kommunikointimenetelmä, sillä tämä antaisi meille tietoa siitä, missä asioissa opetus on toimivaa jo tässä vaiheessa ja millainen vaikutus opetuksella on esimerkiksi oppilaiden itsetuntoon ja oppijaminäkuvaan. Lopulta voidaan todeta, että onnistumisten tutkiminen on tärkeää, sillä kaikessa myönteisyydessään se viestii saavutuksista, vahvuuksista ja ratkaisukeskeisyydestä.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Arvio, M. (2018). Kehitysvamma on elinikäinen. *Duodecim, Vuosikerta*. 134, Nro 5, (s. 450–455). <http://www.duodecimlehti.fi/api/pdf/duo14199>
- Atjonen, P. (2004). *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3137-7>
- Ayres, K. M., Lowrey, K. A., Douglas, K. H., & Sievers, C. (2011). I Can Identify Saturn but I Can't Brush My Teeth: What Happens When the Curricular Focus for Students with Severe Disabilities Shifts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(1), (s. 11–21). <http://www.jstor.org/stable/23880027>
- Courtade, G. R., Test, D. W., & Cook, B. G. (2014). Evidence-Based Practices for Learners With Severe Intellectual Disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(4), (s. 305–318). <https://doi.org/10.1177/1540796914566711>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Farrell, M. (2009). *Foundations of special education. An introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9780470744659

- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L., (2006). *How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability*. *Field Methods*, 18(1) (s. 59–82). DOI: 10.1177/1525822X05279903
- Hanreddy, A. & Östlund, D. (2020). *Alternate Curricula as a Barrier to Inclusive Education for Students With Intellectual Disabilities*. *International Electronic Journal of Elementary Education* 12(3), (s. 235–247).
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus*, 37 (s. 162–73).
- Ikonen, O. (1995). *Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena*. Jyväskylän yliopisto.
- Jones, P. (2017). *Curricula for students with severe disabilities: Narratives of standards-referenced good practice*. Routledge.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. PS-kustannus.
- Kasakkamäki, E., & Kiviranta, J. (2021). *Toiminta-alueittaisen opetuksen kehittämistarpeet opettajien kokemana*. Jyväskylän yliopisto.
- Kivirauma, J. (2015). *Erytyispedagogiikka tieteenä*. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas (toim.), *Erytyispedagogiikan perusteet* (3. uudistettu painos, s. 11-24). PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524516754>
- Komu, S. (2018). *Positiivinen pedagogiikka nivelvaiheessa*. *eEriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 2, (s. 23-25).
- Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H., Kokko, T. & Pirttimaa, R. (2017). *Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011–2015)*. *Raportissa Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-495-5>

- Kontu, E., Pirttimaa, R., Ojala, T., Kokko, T., Rätty, L., Lassinpelto, O.-P., & Pesonen, H. (2015). *Loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle: Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI vuosina 2012-2015*. Helsingin yliopisto ja Jyväskylän yliopisto.
- Kärnä, E., Poikola, M., Mannerkoski, M. & Pirttimaa, R. (2021). Tutkimusperustaisen vaativan erityisen tuen hanke TUVET. Teoksessa E. Kärnä ym. (toim.) *Vaativaa tukea tutkimusperustaisesti – TUVET-hankkeesta tukea opettajille ja opettajaksi opiskeleville*. TUVET- raportti. ISSN: 978-952-61-4434-4
- Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642/2010 § 17: Erityinen tuki.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642#Pidm450537586946>
88
- Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642/2010 § 17a: Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642#Pidm450537571524>
64
- Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642/2010 § 30: Oikeus saada opetusta.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642#Pidm450537585610>
24
- Leskisenoja, E., & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus.
- Lång, P., Rämä, I. & Äikäs, A. (2022a). *Hallinnolliset päätökset opetuksen järjestämisen perustana*. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.) *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* (s. 42-68). PS-kustannus.
- Lång, P., Rämä, I. & Äikäs, A. (2022b). *Erityisen tuen päätös määrittää opetuksen järjestämisestä*. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.) *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* (s. 69-91). PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos*.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Moljord, G. (2017). Curriculum research for students with intellectual disabilities: a content-analytic review. *European Journal of Special Needs Education*. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59658>
- Ojala, T., Rätty, L., Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2015). *Erityinen tuki: Erityisen tuen toteutuminen sairaalaopetusyksiköiden, valtion koulukotien sekä kuntayhtymien ja yksityisten omistamien laitos- ja erityiskoulujen opetusryhmissä. VETURI-hankkeen kartoitus 2*. Helsingin yliopisto : Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Vaativan erityisen tuen ryhmän kehittämissuunnitelmat. *Raportissa Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämissuunnitelman loppuraportti*. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-495-5>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition.). SAGE.
- Partio, J. (2021). INTO-taulukot. Julkaisematon lähde.
- Peltomäki, S., Pirttimaa, R., Pyhältö, K., & Kontu, E. K. (2021). Setting Individual Goals for Pupils with Profound Intellectual and Multiple Disabilities : Engaging in the Activity Area-Based Curriculum Making. *Education Sciences*, 11(9), Article 529. <https://doi.org/10.3390/educsci11090529>
- Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. & Kontu, E. (2015). Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s. 163-177). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.

- Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2010). *Toiminta-alueittainen opetus*. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 135–147). Palmenia Helsinki University Press.
- Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. (2015). *Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt*. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. (s. 179-200). Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Romney, A. K., Weller, S. C., & Batchelder, W. H. (1986). Culture as Consensus: A Theory of Culture and Informant Accuracy. *American Anthropologist*, 88(2), (s. 313–338). <http://www.jstor.org/stable/677564>
- Rämä, I. (2021). *Oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa*. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston selvitys. Opetushallitus.
- Rämä, I. & Kaakkuriniemi, E. (2022). *Toimintakyky ja sen arvioiminen toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa*. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.) *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* (s. 92-117). PS-kustannus.
- Rämä, I., Rouste, M., Tiainen, R., Jokitalo-Trebs, M., Airaksinen, L., Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2017). *Ruskeasuon koulun kehittämishanke II: ICF-pohjaiset toimintakykykuvaukset, HOJKS-tavoitteet ja lukuvuosiarviointit toiminta-alueittaisessa opetuksessa*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. Niilo Mäki Instituutti.
- Rämä, I. & Äikäs, A. (2022). *Arviointi, osallisuus ja muita kehittämiskohteita*. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.) *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* (s. 273-299). PS-kustannus.

- Rönkkö, E., Jussila, T., Pirttimaa, R. ja Kontu, E. (2022). *Toiminta-alueittaisen opetuksen suunnittelu ja toteutus*. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.) *Toiminta-alueittain järjestettävää opetus* (s. 136-155). PS-kustannus.
- Salo, U-M. (2015). *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet*. Teoksessa S. Aaltonen ja R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166-190). Tampere: Tampere university press.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.
- Segolsson, M., & Hirsh, Å. (2019). How skilled teachers enable success in their teaching with respect to inclusion and knowledge development: A qualitative study based on teachers' experiences of successful teaching. *International Journal of Teaching and Education*, VII(2), (s. 35-52).
<https://doi.org/10.20472/TE.2019.7.2.004>
- Shurr J. & Bouck , E.C. (2013). Research on Curriculum for Students with Moderate and Severe Intellectual Disability: A Systematic Review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), (s. 76– 87).
- Sipilä, M. (2019). *Laaaja-alainen osaaminen toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa*. [pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto].
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201905212065>
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). *Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä*. *Aikuiskasvatus*, 28(4), (s. 244–257).
<https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Syrjämäki, M. (2019). *Leikkien, havainnoiden, kannatellen: Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5555-9>
- Talja, E. & Iisakka, R. (2020). Tutkimusperustaiset opetusmenetelmät vaativassa erityisessä tuessa- kirjallisuuskatsaus. Osa 2: Ikätoverien tukeen

perustuvat menetelmät. TUVET-hankkeen julkaisu. Helsingin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Valteri.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki.

Vipunen. (11.4.2023). Opetushallinnon tilastopalvelu. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Erityinen-ja-tehostettu-tuki.aspx>

Vuorinen, K. (2022). *Character strength interventions: Introducing, developing, and studying character strength teaching in Finnish education*. University of Helsinki.

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2004). *A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland*. *Comparative Education* 40 (1), (s. 83–107).

Äikäs, A. & Pesonen, H. (2022). *Vaativa erityinen tuki perusopetuksessa: Käsitteen tarkastelua design -tutkimuksen avulla*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. Niilo Mäki instituutti.

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

LIITTEET

Liite 1. InTo -tiedote

Tutkimuksen nimi:

INTO, toiminta-alueittaisen opetuksen tutkimus

Tutkimuksen toteuttaja(t) ja yhteystiedot

Vastuulliset tutkijat ja heidän yhteystietonsa:

Professori, Elina Kontu, elina.kontu@helsinki.fi, 050 3182380
Helsingin yliopiston Kasvatustieteellinen tiedekunta
Osoite: PL 9 (Siltavuorenpenger 3A), 00014 Helsingin yliopisto

Dosentti, Raija Pirttimaa, raija.pirttimaa@jyu.fi, 040 805 3633
Jyväskylän yliopisto Kasvatustieteiden laitos
Osoite: PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

Tutkijat:

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

Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja ajankohta

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

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

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

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

Tutkimustehtävät:

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

Ajankohta: 2018–2020

Tutkimusaineisto

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

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

Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävitys

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

Anonymisoidut litteraatit säilytetään koko tutkimuksen ajan suojattuna, ja niihin pääsevät käsiksi vain vastuullisten tutkijoiden valtuuttavat tutkijat.

Liite 2. Oppilaan onnistumisten analyysirunko

<p>Oppilas kertoo tabletilla aamuisin, että koulu alkaa ja hyvää huomenta kaikille</p> <p>Oppilas käyttää tablettia kommunikoinnissa sukkelasti</p> <p>Tällaiset kommunikaatiohelmet, kuten että oppilas viittoon tai näyttää kuvista iPadilta</p> <p>Oppilas pystyy katseohjauksella kertomaan nälästä</p> <p>Oppilas oppi kommunikoimaan pecs-menetelmällä (Picture Exchange Communication System) ja hakemaan oman miellyttävän asian</p> <p>Oppilas oppii kommunikaattorilla tuottamaan lauseen</p> <p>Oppilas oppii kuvien ja kommunikaattorin avulla kertomaan tarpeistaan</p> <p>Oppilas on oppinut kommunikaattorin avulla sanomaan uusia sanoja</p> <p>Oppilas oppi viittomaan laulun</p> <p>Oppilas viittoon sitkeästi omia asioitaan</p> <p>Oppilas oppi viittomaan oman viittomansa</p>	<p>Puhetta korvaavan kommunikation kehitys (12)</p>	<p>Kommunikaatiotaidot (50)</p>	<p>Oppilaan onnistumiset opetuksessa (162)</p>
---	---	---------------------------------	--

<p>Oppilas oppi viittomaan laulun avulla ja sitä kautta viittominen yleistyi hänellä</p>			
<p>Hyvä vuorovaikutus, päivittäinen kontakti ja juttelu oppilaan kanssa</p> <p>Oppilas kykenee vastavuoroiseen toimintaan</p> <p>Oppilas otti opettajaan kontaktia</p> <p>Oppilas on oppinut nauttimaan muiden ihmisten seurasta ja haluaa syödä opettajan vieressä</p> <p>Oppilaan kanssa saatu hyvä yhteys ja katsekontakti</p> <p>Oppilaan kanssa vuorovaikutus ikään kuin kuminauhan päässä eräänlainen yhteys</p> <p>Oppilaaseen saatu hyvä kontakti ja oikeanlainen vuorovaikutus</p> <p>Oppilaaseen saatu hyvä katsekontakti, josta tietää, että molemmat ovat läsnä tilanteessa</p> <p>Toimiva yhteistyö ja kontakti lapsen ja aikuisen välillä</p> <p>Oppilas on seurannut ja kuunnellut opettajaa koska matkii tämän äänenpainoja</p>	<p>Vastavuoroisuus vuorovaikutustilanteessa (10)</p>		

<p>Oppilas oppi sanomaan 2018 harjoiteltuaan sitä</p> <p>Oppilas on alkanut puhumaan tukiviittomien avulla</p> <p>Oppilaan puhuminen on kehittynyt paljon ja lauseita on alkanut tulemaan</p> <p>Oppilaan puhe on kehittynyt hieman myöhemmin ja totesi kaikkien keskeltä puhelimen soivan</p> <p>Oppilaat ovat kehittyneet kommunikoinnissa, sillä osaa kertoa viikonlopun kuulumisia</p> <p>Oppilas on oppinut tuottamaan puhetta enemmän ja muodostaa esimerkiksi lauseita</p> <p>Oppilas, joka on puhumaton, sanoo sanan</p> <p>Oppilas oppii kertomaan itselleen merkityksellisestä asiasta</p> <p>Oppilas on oppinut paljon uusia sanoja ja lyhyitä lauseita</p> <p>Oppilas on kehittynyt kommunikatiivissa ja keskustelutaidot on lisääntyneet</p> <p>Oppilas oppi sanomaan oikein</p> <p>Puhumaton lapsi oppi puhumaan</p> <p>Oppilas kommunikoi sanallisesti toisen lapsen kanssa</p>	<p>Puheen ja kommunikaatiotaitojen kehitys (15)</p>		
--	---	--	--

<p>Puhumattomalle lapselle on alkanut tulemaan äänneitä, jopa sanoja ja lause</p> <p>Oppilas oppi spontaanisti vastaamaan kysymykseen</p>			
<p>Oppilaiden, jotka eivät puhu, mittari kouluviihtyvyydestä on se, että he tulevat mielellään kouluun</p> <p>Oppilas reagoi asioihin voimakkaammin eli esimerkiksi hymyllä tai äännähdyksellä</p> <p>Oppilas osaa itsenäisesti ilmaista itseään</p> <p>Oppilas haluaa lukea, ilmaisee halunsa ja tykkää lukemaan opettelusta</p> <p>Viestintälaitteella kuulumisten kertomisessa tapahtunut ”pomp-sahdus”, jonka seurauksena asiasta on tullut mieluinen, kun kykenee ilmaisemaan</p>	<p>Ilmaisu (5)</p>		
<p>Oppilas ymmärtää lukemansa</p> <p>Oppilas ja opettaja ymmärtävät toisiaan</p> <p>Oppilas odottaa, että kuulija ymmärtää asian ja sanoittaa sen äänen ennen kuin jatkaa</p> <p>Oppilas ymmärsi pelin säännöt huumoripitoisen tilanteen kautta</p>	<p>Ymmärtäminen (8)</p>		

<p>Oppilas, jolle on taktillisesti opetettu sanan ja eleen yhdistäminen, ymmärsi mitä tarkoittaa heippa ja vilkutti</p> <p>Oppilas ymmärsi laulun sanat ja kiinnittyi laulun kuuntelemiseen rauhoittuen</p> <p>Oppilas oppinut ymmärtämään kuvien merkityksen</p> <p>Oppilas oppii erottamaan ja kuuntelemaan oman nimensä</p>			
<p>Oppilaalla motoriset taidot edenneet niin, että kävelee kävelytelineellä hyvin</p> <p>Oppilas oppi kääntämään dallaria (apuväline kävelyyn) eteisessä</p> <p>Oppilas on oppinut kelaamaan pyörätuolilla aamupiiritaululle</p>	<p>Kehitys apuvälineiden käytössä (3)</p>	<p>Motoriset taidot (14)</p>	
<p>Oppilas kehittynyt pukeutumisessa, kun saa vetoketjun suljettua</p> <p>Oppilas toistaa motorista harjoitetta esimerkiksi oven avaaminen ja saa siitä iloa</p>	<p>Hienomotoriikan kehitys (2)</p>		

<p>Oppilaat saavuttavat motoriikan tavoitteita kuten laukka-askel ja tasapaino</p> <p>Oppilas oppii motoriikan alueella käyttämään käsiään taitavasti ja jopa kävelemään</p> <p>Oppilas osasi aamujumpassa itse tehdä ristiliikkeitä</p> <p>Oppilaan motorinen kehitys ja arjen liikkumistaidot on mennyt eteenpäin ja hän kykenee nousemaan lattialta</p> <p>Oppilas onnistui kiipeämään suu- relle kivelle aikuisen pienellä avulla</p>	<p>Motoriset perustaidot (5)</p>		
<p>Kitaran kielten kosketus ei aiheuttanut pakokauhua, vaikka materiaali oli vieras</p> <p>Oppilaalla sukat ja kengät pysyvät jaloissa ja hän pystyy istumaan paikallaan</p> <p>Oppilas oppi pikkuhiljaa uimaan uimapuku päällä</p> <p>Toimintakyvyn kehittyessä oppilas hahmottaa olevansa muista erillinen yksilö</p>	<p>Kehon hahmottaminen (4)</p>		
<p>Oppilas on alkanut antamaan harjoituksessa oikeaa raajaa opettajalle eli harjoitus on siirtynyt lihasmuistiin</p>	<p>Muisti (4)</p>	<p>Kognitiiviset taidot (52)</p>	

<p>Oppilas oppinut muistamaan koko viikon toiminnan</p> <p>Oppilas muisti opettajan 2 vuotta sitten opettamat laulut ja lauloi niitä</p> <p>Oppilas nosti musiikin tahtiin kädet ylös</p>			
<p>Oppilas on mennyt monessa eteenpäin ja oppi kirjoittamaan etunimensä</p> <p>Oppilas oppii kirjaimen tai jopa lukemaan</p> <p>Oppilas lukee sujuvasti</p> <p>Oppilas saanut lukutaidossa läpimurron ja oppinut lukemaan</p> <p>Oppilaat oppivat lukemaan kuvasympboleilla kirjoitettuja ohjeita Smartilta ja kirjoittamaan itse kuvasympboleilla ohjeita luokalle</p> <p>Oppilas on oppinut lukemaan</p> <p>Oppilaat oppivat lukemaan ja kirjoittamaan omaa nimeään mallin avulla</p> <p>Oppilas alkoi kirjoittamaan asioita, sillä ei pysty puheella ilmaisemaan itseään</p> <p>Oppilas on kehittynyt äidinkiellässä ja oppinut vähän lukemaan</p> <p>Oppilas on oppinut kirjoittamaan itse</p>	<p>Lukeminen ja kirjoittamisen perustaidot (12)</p>		

<p>Oppilas oppi lukemaan ja kirjoittamaan</p> <p>Muutama oppilas on oppinut lukemaan</p>			
<p>Oppilas on oivaltanut, miten katseohjauksella valitaan</p> <p>Oppilas on oivaltanut mitä häneltä odotetaan</p> <p>Oppilas oppii tekemään valinnan</p> <p>Oppilaat oivalsivat, että he pystyvät kommunikaattorilla tekemään valinnan musiikista</p> <p>Oppilas osaa kuvalla pyytää apua</p> <p>Oppilas oppi käyttämään omaa pecs-kansiotaan, osaa antaa kuvan aikuiselle ja saa haluamansa</p> <p>Oppilas on oivaltanut, että pitää viitata, kun hänellä on asiaa</p> <p>Oppilas oivalsi, että tietty määrä hymynaamoja pitää saada, että pääsee leirikouluun</p> <p>Oppilas on oppinut osoittamaan sormella kommunikaatiokansiosta kuvaa ja siten osaa kertoa mitä haluaa tehdä</p> <p>Oppilas oppi hakemaan kuvan, viemään sen opettajalle ja sai haluamansa asian</p> <p>Oppilas on oppinut, että hän saa apua, kun hän sanoo ”auta”</p>	<p>Päätelytaidot (17)</p>		

<p>Halutessaan iPadin ja osaa sanoa ja viittoa "apua" -sanan kun tarvitsee apua</p> <p>Oppilas on oppinut hakemaan aikuisen ja kertomaan tälle mitä haluaa tauolla</p> <p>Oppilaalla loksahdaa joku paikalleen, kun hän oppii uuden asian</p> <p>Oppilas käyttää tunnilla oppimisaan asioita käytännössä</p> <p>Epävarma asia selkeytyy oppilaalle</p> <p>Opettaja selittää oppilaalle asiaa ja asian tapahtuessa oppilas toteaa, että nyt tapahtuu se mistä puhuit.</p>			
<p>Oppilas on todella omatoiminen ja hyvä järjestelemään asioita</p> <p>Oppilas alkaa ohjautumaan itse toimimaan</p> <p>Oppilas toimii oma-aloitteisesti tilanteessa</p> <p>Oppilas on oppinut tekemään asioita oma-aloitteisesti</p> <p>Oppilas organisoii itse oman oppimistilanteen, jossa haki kynän ja nimen</p> <p>Oppilas oppii asian ja tekee sen itsenäisesti</p> <p>Oppilas kykeni tunnistamaan itsensä videolta ja arvioimaan itseään</p>	<p>Oman toiminnan ohjaus (11)</p>		

<p>Oppilas luulee siirtyvänsä korkeakouluun koska se on lapsen tavoite</p> <p>Oppilaasta on löytynyt pitkäjänteisyyttä</p> <p>Oppilas haluaa itse laittaa päiväjärjestyksen mieleiseensä järjestyseen</p> <p>Oppilas tekee itsenäisesti äidinkielen tehtäviä</p>			
<p>Oppilas alkanut etenemään kognitiiviseen puoleen eli järjestää luku-jono-kortteja 1-100</p> <p>Oppilas osaa laskea montako kaupasta tarvitaan ja punnita ne</p> <p>Oppilas laskee matematiikan tehtäviä kirjasta</p>	<p>Matemaattiset perustaidot (3)</p>		
<p>Oppilaat oppivat kohdistamaan katsetta äänen suuntaan</p> <p>Oppilas antoi opettajan soittaa oppilaan kädellä pianoa ja oppilas jäi itse vielä hivelemään soitinta</p> <p>Oppilas tunnistaa nimihahmot ja esimerkiksi oman ja luokkakavereiden nimet</p> <p>Oppilas on oppinut kohdentamaan nimen ja henkilön</p> <p>Oppilas löysi oikean kuvan ja toi lausenauhan</p>	<p>Kognitiivinen toiminta (5)</p>		

<p>Oppilaat ovat kehittyneet vuorovaikutuksessa ja ottavat kontaktia toisiinsa</p> <p>Oppilas on kehittynyt vuorovaikutuksessa</p> <p>Oppilaat ovat keskenään vuorovaikutustilanteessa</p> <p>Oppilas toimii hyvin ja osallistuu työskentelyyn</p> <p>Oppilas kutsui opettajaa nimeltä</p> <p>Oppilaat muodostavat ystävyys-suhteita</p> <p>Oppilas on alkanut olemaan muiden seurassa</p>	<p>Vuorovaikutustaidot (7)</p>	<p>Sosiaaliset taidot (24)</p>	
<p>Oppilas oppii toimimaan ryhmässä</p> <p>Oppilaat ovat muodostuneet ryhmäksi</p> <p>Oppilas päässyt porukkaan mukaan ja tullut osalliseksi toimintaan</p> <p>Oppilaat kykenevät osallistumaan toimintaan paremmin</p> <p>Oppilas kykenee laulamaan musiikintunnilla</p> <p>Oppilaat pystyivät osallistumaan laulupiirtämistunnilla</p> <p>Oppilas tulee mukaan ryhmän musiikkijuttuihin</p>	<p>Ryhmässä toimisen taidot (7)</p>		

<p>Oppilaiden käyttäytymisessä myönteistä kehitystä</p> <p>Oppilas, joka usein jumiutuu johtaa ryhmää mielenkiintoiselle kävelyretkelle</p> <p>Oppilas selviytyy tehtävästä, saa sen tehtyä ja kokee onnistumista</p> <p>Oppilaalla päivä, jolloin ei tullut yhtäkään raivokohtausta</p> <p>Oppilas on oppinut olemaan heittelemättä tavaroita</p> <p>Oppilas kokeilee asiaa sinnikäästi ja iloitsee aidosti onnistumisesta</p> <p>Oppilas uskalsi kertoa asiasta luokan ollessa ympärillä</p> <p>Oppilas osaa sanoa oppineensa ja osoittaa ylpeyttä uskallettuaan yrittää</p> <p>Oppilas teki kompromissin ja oli tyytyväinen</p> <p>Oppilas on kehittynyt haastavassa käyttäytymisessä</p>	<p>Tunne- ja itsesätelytaidot (10)</p>		
<p>Oppilas on oppinut syömään kouluruokaa</p>	<p>Arjen taidot (18)</p>	<p>Päivittäiset taidot (21)</p>	

<p>Oppilas osaa käydä kaupassa, ottaa kärryn, löytää tavarat</p> <p>Oppilas oppinut vessataitoja ja kuivaksi</p> <p>Oppilaat oppivat arjen rytmin vähitellen</p> <p>Oppilas oppi viemään astiat pois ruokalassa</p> <p>Oppilas oppi uudelleen ruokailuun liittyvän lusikan käytön</p> <p>Oppilas oppii olemaan kuivana</p> <p>Oppilas oppii saamaan omaa elämää hallintaan</p> <p>Oppilas oppii kuivaksi ja syömään itse</p> <p>Oppilas on oppinut käyttämään haarukkaa ja veistä taitavasti ruokailussa</p> <p>Oppilas tarttuu lusikkaan itse ja vie sen suuhun</p> <p>Oppilas oppii kuivaksi, syömään ja juomaan itse</p> <p>Oppilas tunnistaa omat vaatteet</p> <p>Oppilas on oppinut ojentamaan ruokailussa leipä ja maito -kuvat halutessaan niitä.</p> <p>Oppilaan elämässä palaset loksahtelevat paikalleen ja hän on kuin eri ihminen</p>			
---	--	--	--

<p>Oppilaan onnistumiset ovat päivittäisiä arjen taitoja</p> <p>Oppilaan onnistumiset ovat päivittäisiä taitoja</p> <p>Kuvitettu päiväjärjestys on tullut oppilaalle tutuksi</p>			
<p>Oppinut kulkemaan ruokalasta koulun puolelle</p> <p>Oppilas osaa siirtyä itse naulakolta ulos ja mennä itse ruokalaan</p> <p>Oppilas oppi pitkän ajan kuluessa lähtemään koulun pihasta metsälenkille</p>	<p>Ympäristössä liik- kuminen (3)</p>		