



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **Toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat opettajien puheessa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Eryityspedagogiikan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30op  
Eryityspedagogiikka  
Toukokuu 2022  
Pauliina Laamanen

Ohjaaja: Markku Jahnukainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Pauliina Laamanen</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat opettajien puheessa</b>		
Title <b>Pupils studying by the activity areas in teachers' speech</b>		
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Erityispedagogiikka</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Pro gradu -tutkielma / Markku Jahnukainen</b>	Aika - Datum - Month and year <b>Toukokuu 2022</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>66 s</b>
<b>Tiivistelmä - Referat - Abstract</b> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja esitellä, millä tavoin opettajat kuvailevat toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman mukaan opiskelevia oppilaitaan. Toiminta-alueittain opiskelevat oppilailla on usein vaikeaa kehitysvammaa, monivammaisuutta tai heidän terveydellinen tilanteensa on muutoin sellainen, että oppilaan kannalta parhaaksi ratkaisuksi on nähty järjestää opetus toiminta-alueittain oppiaineiden sijasta. Aiempi tutkimus on osoittanut, että kuvailut erityisen tuen piirissä opiskelevista oppilaista ovat usein ongelmakeskeisiä ja negatiivissävytteisiä. Aiemmassa tutkimuksessa on myös todettu, että toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden oppimisedellytykset, tuen tarpeet ja toimintakyky ovat hyvin vaihtelevia ja moninaisia.</p> <p>Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millä tavoin opettajat kuvailevat oppilaidensa oppimisen edellytyksiä ja oppimista. Lisäksi tarkasteltiin, miten opettajat kuvailevat oppilaidensa toimintakykyä, persoonaa ja kiinnostuksenkohteita. Tutkimus toteutettiin laadullisella otteella. Tämän tutkimuksen aineisto koostui 19 toiminta-alueittain opettavan opettajan litteroidusta haastattelusta. Aineisto kerättiin useista kouluista eri puolella Suomea vuosina 2018–2019. Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin ja tulosten esittämisen apuna käytettiin Attride-Stirlingin (2001) temaattisten verkostojen mallin mukaisia perusteemoja, kokoavia teemoja ja globaaleja teemoja.</p> <p>Tuloksissa huomattiin, että opettajat kuvailivat oppilaiden oppimisen taitojen olevan rajattuja ja oppimisen tapahtuvan pienin edistysaskelin. Oppilaiden toimintakyvyssä kuvattiin suuria eroavaisuuksia, mutta tuloksista voitiin kuitenkin nähdä, että oppilailta oli opettajien mukaan ainakin joissain osa-alueissa heikentynyt toimintakyky ja siihen vaikuttivat myös monet erilaiset haasteet. Tulosten mukaan oppilaiden mielenkiinnonkohteet ja taidot liittyivät usein konkreettisiin asioihin, joita he tekevät mielellään. Oppilaiden luonteita opettajat kuvailivat tulosten mukaan melko värikkäilläkin ilmaisuilla.</p> <p>Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opiskelee hyvin monenlaisia oppilaita, joilla on laaja-alaista tuen tarvetta ja joille on suunniteltava hyvin yksilöllistä opetusta. Opettajat kokevat työn haastavaksi. Lisää tutkimusta sekä keskustelua esimerkiksi täydennyskoulutuksesta ja opetussuunnitelman kehittämisestä tarvitaan.</p>		
Avainsanat – Nyckelord <b>toiminta-alueittain järjestettävä opetus, opettajien puhe oppilaista, erityispedagogiikka</b>		
Keywords <b>activity areas, teachers' speech about pupils, special education</b>		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Pauliina Laamanen		
Työn nimi - Arbetets titel Toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat opettajien puheessa		
Title Pupils studying by the activity areas in teachers' speech		
Oppiaine - Läroämne – Subject Special education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Jahnukainen	Aika - Datum - Month and year May 2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 66 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The aim of this study is to examine how teachers describe their pupils studying by activity areas. Pupils studying in activity based area education often have profound intellectual disabilities, mental disabilities or other medical disabilities or conditions. Previous research has shown that when describing pupils who receive special support the descriptions are often negative and focused on individual problems. Previous studies suggest that pupils studying by activity areas have increased variation in the amount of support they need in special needs, learning capacity and in their ability to function.</p> <p>The goal of this study was to determine how teachers describe their pupils abilities to learn and how learning actually takes place. In addition, the way teachers describe their pupil's ability to function, personality and their interests were also studied. The data of this study consists of 19 interview transcripts of teachers in activity area based education. The interviews were collected across Finland during the INTO-project in 2018–2019. This study was conducted with qualitative research approach. Analysis was implemented with the procedures of qualitative content analysis and the results are presented with a thematic networks analysis method by Attride-Stirling (2001). The results were organized into basic themes, organizing themes and global themes.</p> <p>According to the results, the teachers viewed their pupils' learning skills as being limited and that the learning process is gradual. Pupils were described as having wildly different abilities to function, but the results showed that with certain pupils their ability to function is greatly challenged and this was affected by several factors. According to the results the interests and skills of the students are usually strongly aimed at concrete things that they enjoy doing. Teachers used somewhat colourful and unique expressions about their pupils' personalities.</p> <p>Based on the results the pupils in education arranged by activity areas have diverse needs of support and require very individualised teaching methods. Teachers perceive their profession to be challenging. Further research and discussions about adequate in-service training and developing the curriculum are needed.</p>		
Avainsanat - Nyckelord toiminta-alueittain järjestettävä opetus, opettajien puhe oppilaista, erityispedagogiikka		
Keywords activity areas, teachers' speech about pupils, special education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



## Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA.....	4
2.1	Kansallisia sopimuksia .....	4
2.2	Vammaisuuden ilmiön määrittely historiassa.....	6
2.3	Kehitysvammaisten oppilaiden opetus .....	10
2.4	Tuen järjestäminen ja tuen muotoja.....	15
2.5	Opettajat toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa.....	18
2.6	Kieli, termit ja puhe erityisen tuen oppilaista.....	20
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	24
4.1	Tutkittavat.....	24
4.2	Aineiston rajaus ja valmistelu.....	26
4.3	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja temaattiset verkostot .....	27
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	34
5.1	Miten opettajat kuvailevat oppilaidensa oppimista?.....	34
5.2	Miten opettajat kuvailevat toiminta-alueittain opiskelevien oppilaidensa toimintakykyä, luonnetta ja taitoja?.....	38
6	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISTEN SEIKKOJEN HUOMIOINTI.....	46
7	POHDINTAA .....	52
	LÄHTEET .....	56

## TAULUKOT

Taulukko 1. Perusteemojen, kokoavien teemojen ja globaalien teemojen muodostaminen .....	33
--	----

## KUVIOT

Kuvio 1. Analyysin vaiheet ja eteneminen .....	32
--	----

# 1 Johdanto

Hyvinvointiyhteiskunnan yhtenä mittarina voidaan pitää sitä, miten yhteiskunnan haavoittuvimmassa asemassa olevien ihmisten oikeudet toteutuvat. Suomalaisessa yhteiskunnassa tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat aina olleet tärkeitä arvoja, jotka ovat ohjanneet yhteiskuntamme päätöksentekoa ja rakentamista. Maassamme on ollut 1920-luvulta pakollinen oppivelvollisuus ja 1970-luvulta lähtien kaikille yhtenäinen peruskoulu – kuitenkin pois lukien tietyt oppilaat. Vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat pääsivät opiskelemaan yhtenäiseen peruskouluun vasta vuonna 1997. Tällöin heidän opetuksensa vastuu siirtyi sosiaalitoimelta kouluhallitukselle. (Jahnukainen, 2021.)

Vaikeasti vammaisten oppilaiden opetus järjestetään pääsääntöisesti toiminta-alueittain oppiainejakoisen opetussuunnitelman sijasta. Toiminta-alueittaisen opetuksen opetussuunnitelma ole kokenut lähes neljänkymmenen vuoden aikana kovinkaan suuria muutoksia ja käytössä on edelleen monia vanhoja, hyväksi havaittuja menetelmiä (Kokko, Pesonen, Polet, Kontu, Ojala & Pirttimaa, 2013; Pirttimaa, Rätty, Kokko & Kontu, 2015, s. s. 185, s. 189). Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opettavien opettajien pätevyyksissä ja tutkinnoissa on suurta vaihtelua, ja ne eroavat esimerkiksi luokanopettajan virkaan vaadittavista pätevyysvaatimuksista.

Suomessa toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa ja sen toteuttamista on tutkittu viimeisen vuosikymmenen ajan jonkin verran, mutta lisää tutkimusta olisi hyvä olla. Kontu ja Pirttimaa (2010) tutkivat vakavasti ja syvästi kehitysvammaisten oppilaiden opetusta kyselylomakkeella, joka lähetettiin kaikille vakavasti kehitysvammaisten oppilaiden opettajille Suomessa. Näistä 146:sta opettajasta yhteensä 93 opettajaa tavoitettiin, ja tutkijat arvioivatkin tutkimuksen yleistettävyyden olevan melko hyvä. Käsillä olevassa tutkimuksessa on käytetty haastatteluja Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteisestä INTO-hankkeesta. INTO:ssa haastateltiin yhteensä 96 opettajaa, jotka opettavat toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita. Kyseessä on merkittävä määrä tiedonantajia, vaikka vaikeimmin kehitysvammaisia oppilaita opettavien tarkkaa määrää on nykyään vaikeampi arvioida, sillä lukua ei enää tilastoida (Pirttimaa ym., 2015, s. 183).

Mainitsen seuraavaksi viimeisimpiä merkittäviä hankkeita, joissa on tutkittu vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetusta ja vaativan erityisen tuen järjestämistä ja kehittämistä. VETURI-hanke oli Helsingin ja Jyväskylän tutkimus- ja kehittämishanke vuosina 2011–2015. Hankkeessa määriteltiin ensi kertaa termi vaativa erityinen tuki. Termillä kuvataan tukea, jota annetaan niille oppilaille, joilla on esimerkiksi moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta, vakavia psyykkisiä pulmia tai autismikirjoa. (Kontu ym., 2017, s. 34.) TUVET-hanke eli tutkimusperustainen vaativaan erityiseen tukeen liittyvän osaamisen vahvistaminen opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa toteutettiin yhdessä Itä-Suomen, Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen sekä Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin kanssa vuosina 2018–2021. Hankkeessa järjestettiin koulutuksia ja tuotettiin julkaisuja sekä tutkimustietoa vaativan erityisen tuen sekä moniammatillisen yhteistyön tarpeisiin. (Kärnä ym., 2021; TUVET, n.d.) Lisäksi vuonna 2018 käynnistettiin uusi maanlaajuinen, eri sektoreiden toimijoita yhdistävä VIP-verkosto. Verkoston tavoitteena on kehittää ja tukea vaativan erityisen tuen toteutumista ja tutkimusta monialaisesti ja esimerkiksi lähikouluperiaatetta edistäen. Verkoston johtavana toimijana on ollut esimerkiksi Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. (OKM, 2017; VIP-verkosto, n.d.)

Tämän tutkimuksen aihe liittyy toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen, joka on yksi vaativan erityisen tuen muodoista. Tutkimustehtäväni on selvittää opettajien puhetta liittyen oppilaiden oppimiseen, toimintakykyyn, persoonaan ja taitoihin. Kuvaan vielä lyhyesti, mitä tarkoitan toimintakyvyllä tämän tutkimuksen kontekstissa.

Toimintakyky muodostuu henkilön fyysisistä, psyykkisistä, kognitiivisista ja sosiaalisista kyvyistä ja kapasiteetista suoriutua arkielämän toiminnoista ja itselleen merkityksellisistä asioista (THL, 2022; Rämä & Kaakkuriniemi, 2022). On keskusteltava yhdessä oppilaan ja tämän huoltajien kanssa, millaiset asiat ovat juuri tälle oppilaalle merkityksellisiä ja millaiset asiat hänelle ovat tulevaisuudessa tärkeitä – toimintakyky on jokaisella ihmisellä hiukan erilainen, eikä joissakin asioissa ”puutteellisempi” toimintakyky tarkoita, etteikö ihminen silti eläisi hyvää, merkityksellistä ja arvokasta elämää. Linnilä (2006) muistuttaa, että pieni lapsi ei vielä katso vuosien päähän ja pohdi, mitä hänen silloin on hyödyllistä osata, vaan hän elää tässä hetkessä. Oppilaan mahdolliset diagnoosit eivät ole suoraan yhteydessä toimintakykyyn; pelkän diagnoosin perusteella ei voida olettaa, ettei oppilas esimerkiksi pysty jotakin asiaa tekemään tai oppimaan eikä tukimuotoja aseteta automaattisesti jonkin diagnoosin perusteella (Hyytiäinen ym., 2014; Rämä & Kaakkuriniemi,

2022). Toimintakyvyn määritelmän rajat ovat toisinaan epäselviä, sillä tutkimusten myötä on ymmärretty, että varsinkin psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn vaikuttaa moni muukin ympäristöön ja olosuhteisiin liittyvä seikka kuin yksilön henkilökohtaiset piirteet (Hyytiäinen ym., 2014).

Tutkimuksessa paneudutaan opettajien tapoihin puhua ja kuvailla oppilaita, jotka opiskelevat toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Kieli rakentaa todellisuutta eivätkä sanat ole pelkkiä sanoja, objektiivisia kuvauksia todellisuuden esineille ja asioille (Alasuu-tari, 1998). Vaaditaan reflektiota ja sensitiivisyyttä, kun esimerkiksi annetaan nimiä ihmisen poikkeavuuksille. Vaikka tarkoitukset olisivat hyviä ja tavoitteena saada oppilaalle ja lapselle hänen kaipaamansa tukea ja apua, saatetaan tahtomattaan vahvistaa erottelua poikkeavan ja normaalin välillä ja edistää luokittelun perinnettä vahingollisella tavalla, jos ei olla varovaisia. (ks. esimerkiksi Hobbs, 1976.) Valtaa on sillä, joka pystyy käyttämään kieltä ja saamaan ihmiset kuuntelemaan itseään. Ei ole itsestään selvä asia, että oman mielipiteen voi tuoda julki niin, että sitä kuunnellaan ja ymmärretään. Tutkimukseni aineistossa opettajat puhuvat henkilöistä, jotka eivät itse ole aineistossa äänessä omasta puolestaan. Asetelma on mielenkiintoinen: näiden kokeneiden, vaativaa työtä tekevien opettajien puhe on arvokasta tietoa. On kuitenkin pidettävä jatkuvasti mielessä, että aihe on herkkä ja tutkimukseen olisi tuotava lisää myös niiden ihmisten ääntä (kuvaannollisesti ja kirjaimellisesti), joiden ylitse valtaapitävät ovat läpi historian puhuneet.



## 2 Teoreettinen tausta

Tässä tutkimuksen osiossa avaan vammaisuuden ilmiön määrittelyä eri aikakausina ja vammaisopetuksen historiallisia etappeja. Lisäksi tarkastelen vaativan erityisen tuen ja toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tämänhetkistä tilannetta.

### 2.1 Kansallisia sopimuksia

Opetuksen ja koulutuksen tuen arvopohja nousee kansainvälisistä sopimuksista, jotka julistavat kaikkien ihmisten, myös vammaisten, oikeuksien turvaamista. Jokaiselle ihmiselle kuuluvat muuttumattomat ja universaalit ihmisoikeudet. Jokainen lapsi on oikeutettu koulutukseen, turvalliseen ympäristöön ja kaikkeen, mitä hän tarvitsee terveen kasvun ja kehityksen ylläpitämiseksi. Useissa kansainvälisissä yleissopimuksissa on julistettu kaikkien ihmisten yhtäläinen oikeus hyvään, turvalliseen ja vapaaseen elämään sekä koulutukseen, terveydenhoitoon ja huolenpitoon. Nämä sopimukset ovat juridisesti velvoittavia sopimuksia, ja ne allekirjoittaneet ja ratifioineet valtiot sitoutuvat edistämään esimerkiksi lainsäädännön ja poliittisen päätöksenteon avulla sopimukseen sisältyviä asioita. (Ihmisoikeusliitto, 2022; Suomen YK-liitto, n.d.)

Vammaisten lasten ja nuorten oikeus koulutukseen ja opetukseen sisältyy sopimukseen olennaisesti. YK:n lasten oikeuksien sopimuksen artiklassa 23 on määrätty, että vammaisella lapsella tai nuorella täytyy olla tasavertainen mahdollisuus saada koulutusta ja osallistua koulutukseen ja ammattiopintoihin (United Nations, 1989). YK hyväksyi lasten oikeuksien sopimuksen yleiskokouksessaan 20.11.1989 ja Suomessa sopimus ratifioitiin vuonna 1991 (Suomen YK-liitto, n.d.). Vuonna 2006 YK hyväksyi yleissopimuksen vammaisten henkilöiden oikeuksista. Sopimuksen artiklassa 24 mainitaan muun muassa, että jokaisella vammaisella ihmisellä on oikeus koulutukseen ja että vammaisia henkilöitä ei saa sulkea ulos yleisestä koulutusjärjestelmästä vamman perusteella. Suomi allekirjoitti sopimuksen ja sen valinnaisen pöytäkirjan 2007 ja sopimus astui voimaan lopulta vuonna 2016. (Suomen YK-liitto, 2015; United Nations, 2006.)

Kansainvälisessä koulutuspolitiikassa inklusion kivijalkana pidetään Salamancan julistusta vuodelta 1994. Salamancan julistuksessa 92 valtiota sitoutui edistämään kaikille yhdenmukaista ja saavutettavaa koulutusta koulutuspoliittisella päätöksenteolla ja lainsäädännöllä. Inklusiivinen koulu tarkoittaa, että jokainen oppilas saa käydä yhteistä koulua muiden kanssa ja hänen mahdollisiin tuen tarpeisiinsa vastataan resursseilla, pätevilla ammattilaisilla, kuntoutuksella ja muilla tukimuodoilla. Toisin sanoen oppilaan ei tarvitse mukautua, vaan koulu mukautuu oppilaalle sopivaksi. Kyseinen julistus on yksi tärkeimpiä ja laajan huomion saaneita dokumentteja, jotka käsittelevät inklusion käsitettä ja inklusiivista koulutusta. (Magnússon, 2019; UNESCO, 1994.)

Yhteiskunnan sivistystä voidaan mitata monella aspektilla – esimerkiksi kulttuurin, teknologian, tieteen tai muun ihmislajille ominaisen erityiskyvyn saavutuksilla. Merkittävänä mittarina sivistykselle voidaan pitää myös sitä, miten yhteiskunta kohtelee haavoituvimmassa asemassa olevia jäseniään. Rawlsin (1988) mukaan oikeudenmukaisuuden toteutumiseen kuuluu se, että yhteiskunnalliset arvot ja pääoma (esimerkiksi mahdollisuudet ja varallisuus) jaetaan tasan, tai epätasaisesti siinä tilanteessa, että kaikille on eduksi saada jotakin näistä arvoista enemmän kuin muut. Tätä ajattelutapaa voidaan soveltaa monessa tilanteessa, esimerkiksi vaikkapa opetuksen ja koulutuksen järjestämisessä niin, että enemmän tukea koulunkäyntiinsä tarvitsevat myös saavat sitä.

Rawls (1988) toteaa, että oikeudenmukaisuus ei ole aina sitä, että resurssit jaetaan täysin ja tismalleen tasan – jollakin voi olla synnynnäisesti suurempi vajavaisuus tai puute jollakin ominaisuudelle, jota tarvitsee menestyäkseen, ja jollakin taas voi synnynnäisesti olla jo tarpeeksi tätä tiettyä ominaisuutta. Tätä voidaan rinnastaa myös tuen tarjoamiseen opiskelussa ja arjen hallinnassa – joku lapsi tarvitsee fysiologisten seikkojen takia apuvälineitä tai lisäopetusta oppiakseen jonkin asian, jonka hallitseminen voi olla toiselle lapselle helpompaa. Tosin on hyvin riippuvaista kulloisistakin yhteiskunnan sosiaalisista normeista ja odotuksista, mitä Rawlsin (1988) tarkoittama menestyminen tarkoittaa. Onko tarpeeksi menestynyt, jos ei esimerkiksi aikuisiällä ansaitse tietynsuuruista palkkaa tai välttämättä kykene kokopäiväiseen työhön, jos kuitenkin on riittävästi resursseja hyvän ja onnellisen elämän saavuttamiseen? Onnellinen ja tyydyttävä elämä voi olla hyvin erilaista eri ihmisillä, ja myös ihmisen toimintakyky vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaisten asioiden oppiminen on juuri hänelle tarkoituksenmukaista.

## 2.2 Vammaisuuden ilmiön määrittely historiassa

Seuraavaksi kertaan lyhyesti vammaisuuden määritelmiä eri ajoilta tähän päivään. Vammaisuuden määritelmä on vaihdellut aikakausien myötä eri näkökulmista, koulukunnista ja tieteenaloista riippuen.

Kehitysvammaisuutta kuvataan nykyään lääketieteellisestä näkökulmasta yksilön tilaksi, jossa ”*henkisen toiminnan kehitys on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi*” (Duodecim & Åberg, 2021). Haasteita voi olla esimerkiksi kognitiivisissa taidoissa, puheen tuotossa, tunteiden käsittelyssä tai hallinnassa, käyttäytymisessä, aistien toiminnassa tai motoriikassa. Myös maailman terveysjärjestö WHO määrittelee ICD-11-luokituksessaan, että kehitysvammaisuudessa on kyse moninaisista, usein synnynnäisistä piirteistä, jotka liittyvät ajattelun ja kommunikoinnin kykyjen, sosiaalisten taitojen, motoriikan ja aistien poikkeavaan toimintaan tai kehitykseen. (WHO, 2022.)

Vammaisuus on nähty niin lääketieteellisenä, sosiaalisena kuin poliittisenakin aiheena, yleensä negatiivisessa valossa – vammaisuuteen liittyy usein jonkin asian, kyvyn tai ominaisuuden puute tai jollain tapaa epätarkoituksenmukainen tai valtavirrasta poikkeava toiminta. Asenteet ja suhtautuminen vammaisuuteen ja vammaisiin henkilöihin ovat historian mittaan muotoutuneet moneen suuntaan. Valitettavasti vammaisuuden historiaan liittyy synkkiä ja nykyihmisen moraalikäsitteistä rajusti poikkeavia asenteita. (Vehmas, 2005, s. 12.)

### Näkökulmia vammaisuuteen 1800- ja 1900-luvuilla

Aikoinaan vallitseva käsitys oli vammaisuuden moraalinen malli, joka linkittyi vahvasti uskoon ja moraalikäsitteisiin. Vammaisuus on esimerkiksi antiikin Roomassa nähty yliluonnollisen tahon seurauksena tai rangaistuksena ihmiselle – henkilö itse, hänen lähipiirinsä tai kylänsä on tehnyt jotain, mistä rangaistuksena on ollut jonkinlainen puutteellisuus toimintakyvyissä tai sairaudet. Suhtautuminen vammaisuuteen on siksi ollut syrji-

vää ja jopa julmaa. Tämä kuvastaakin ennen valistuksen aikaa vallinnutta maailmankuvaa, jonka mukaan onnettomuudet ja sairaudet olivat jumalallinen rangaistus yksilölle tai yhteisölle (Moberg & Vehmas, 2015, s. 49; Vehmas, 2005, s. 39.)

Lääketieteellisen mallin mukaan vammaisuus johtuu kehoon vaikuttavista asioista (kuten onnettomuuksista tai tietyistä geeneistä) ja näkee vammaisuuden biologian ja fyysisyyden kautta. Kuten Moberg ja Vehmas (2015, s. 49) huomauttavat, myös erityispedagogiikassa lääketiede on alkujaan ollut keskeinen lähde ja lääketieteen asiantuntijat luotettavimpia asiantuntijoita vammaisuuden määrittelyssä. Lääketieteellisestä lähtökohdasta juonnettu sosiaalidarwinismi, psykometriikka sekä skientismi, joilla kaikilla on ollut osansa erityispedagogiikan tieteenalan kehittämisessä, tarjoavat oman aikansa näkemyksen vammaisuuden määrittelyyn. Esimerkiksi 1800-luvun loppupuolella syntyneen sosiaalidarwinistisen näkemyksen mukaan yhteiskunta vahvistuu, kun vain sen elinkelpoisimmat jäsenet lisääntyvät. Myös skientiikka eli tiedeusko kuvastaa 1900-lukulaista tieteen vahvaa ihannoitua ja uskoa siihen, että myös ihmistieteissä voidaan mitata ja määritellä ilmiöitä yhtä tarkasti ja kiistattomasti kuin vaikkapa fysiikan ilmiöitä. (Moberg & Vehmas, 2015, s. 49–51.)

1800-luvulla tiedemies Francis Galton antoi jälkeläisten ominaisuuksien muokkaamisen tieteelle nimen eugeniikka. Perinnöllisyysopin mukaisesti ihmisen ominaisuudet juontuvat yksinomaan biologiasta ja niitä on mahdollista vahvistaa tai hälvittää syntyvyyttä säätelemällä. ”Vajaamielisyys” ja moni muu haitallisena pidetty piirre, kuten mielisairaudet tai asosiaalinen käytös pyrittiin karsimaan esimerkiksi sterilisaation avulla, jotta nämä ominaisuudet eivät periytyisi tuleviin sukupolviin. (Vehmas, 2005, s. 65–66.)

1900-luvulla älykkyystestien yleistyessä oli mahdollista testata yhä yksityiskohtaisemmin ihmisen kognitiivisia taitoja ja huomattiin, että itse asiassa tätä ”vajaamielisyyttä” on havaittavissa yhä useammassa henkilössä, mutta se ilmenee toisissa ihmisissä lievemmin kuin toisissa – joku joka periaatteessa voitaisiin määritellä tylsämielisyiden piiriin, saattoi olla arjessaan hyvin pärjäävä ihminen, jota korkeintaan pidettiin joissain asioissa hiukan omalaatuisena. (Mattila, 1999.) Selvää siis on, että poikkeavuuden ja normaaliuden rajan määrittely on ollut sitä haastavampaa, mitä enemmän ihmistä on määritelty lääketieteellisestä näkökulmasta.

Ikonen (1990) esittelee Jordania (1972) mukailleen 11 psyykkisen kehitysvammaisuuden määrittelyä, jotka lähestyvät asiaa hiukan eri näkökulmista, eri ihmiskäsityksen kautta ja eri termejä käyttäen. Kehitysvammaisuutta on määritelty esimerkiksi tautologisesti pelkästään älykkyydosamäärää tarkastelemalla sekä funktionaalisesti tarkastelemalla vammaisen henkilön toimintoja ja niiden puutteellisuutta. Diskriminatiiviset määritelmät eroavat hiukan muista, sillä esimerkiksi suhteellinen kehitysvammaisuus (Kanner, 1948, Ikosen, 1990, s. 11–12 mukaan) määrittelee kehitysvammaisuuden olevan etiologinen ilmiö, joka ilmenee suhteessa yhteisön vaatimukseen ja myös älykkyystesteissä sama henkilö voi saada eri tuloksia riippuen ajasta ja paikasta. Ikonen (1990, s. 31) toteaa yhteenvedona, että vaikka määritelmiä onkin monia, on vaarana se, että ne yleistävät vammaisuuden ilmenevän aina samalla tavalla ihmisissä. Tosiasiassa jokainen kehitysvammainen oppilas on hyvin yksilöllinen omine tarpeineen.

### **Sosiaalinen malli**

Vasta 1960-luvun lopulla alettiin ottaa huomioon vammaisten henkilöiden oma ääni vammaisuuden kokemuksen määrittelyssä. Syntyi uusi oppiaine, sosiaalinen vammaistutkimus. Vammaiset henkilöt eivät enää suostuneet tulla nähdyiksi pelkästään ulkopuolisten asettamien rajojen ja lääketieteellisten termien kautta. Viimeisimpien vuosikymmenien aikana vammaisliikkeen tavoitteita kuvastaakin hyvin sanonta ”Nothing about us without us”, jota monet vammaisjärjestöt ovat pitäneet mottonaan. Se korostaa osallisuuden tärkeyttä esimerkiksi vammaisiin ihmisiin liittyvässä päätöksenteossa. (ks. Charlton, 1998.)

Sosiaalinen malli vammaisuudesta on ollut vallankumouksellinen ajattelutapa vammaisuuden ilmiön määrittelyssä. Sosiaalisen mallin mukaan ihmisessä ei ole vikaa tai poikkeavuuksia, vaan vammaisen henkilön elämässä kokemat vaikeudet (joita muut ihmiset eivät koe) johtuvat itse asiassa yhteiskunnan rakenteista, jotka eivät ole tarpeeksi inklusiivisia. Infrastrukturi, koulutusjärjestelmät, työpaikat ja muut fyysiset ja psyykkiset järjestelmät ja rakennelmat on suunniteltu sosiaalisen mallin mukaan vain tietynlaisille ihmisille, joilla on tietynlaiset toimintaedellytykset. Sosiaalista mallia ja Englannista lähtöisin olevaa sosiaalisen vammaistutkimuksen näkemystä vammaisuudesta on kuitenkin kritisoitu siitä, ettei se ota riittävästi huomioon kiistattomia eroja ihmisen psyykkisissä, kognitiivisissa ja fyysisissä kyvyissä (Vehmas, 2005, s. 140–141).

Vaikka sosiaalinen vammaisliike on saavuttanut ehdottomasti paljon hyviä asioita, kuten esimerkiksi tuonut vammaisten henkilöiden oikeudet ja tilanteen näkyväksi poliittisina asioina, on se vuosien myötä myös jonkin verran alkanut toimia vastoin tarkoitustaan – jättäen esimerkiksi yksilöiden eriäviä mielipiteitä kuulematta. Sosiaalinen malli on lisäksi keskittynyt suurimmaksi osaksi fyysisiin vammoihin, mutta ei esimerkiksi mielenterveyshäiriöihin tai kehitysvammaisuuteen. (Vehmas, 2005, s. 145; ks. myös Moberg & Vehmas, 2015.) Muun muassa Anastasiou ja Kauffman (2012) haastavat sosiaalista mallia vammaisuudesta. Vamma, (eng. impairment) edustaa poikkeamaa normista, ja on tosiasiassa, että vamma voi vaikeuttaa ihmisen luonnollisia toimintoja, kuten kykyä kävellä, puhua ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Poikkeama ei kuitenkaan tarkoita normaalin vastakohtaa, kuten Anastasiou ja Kauffman muistuttavat. Vammojen olemassaoloa ei tule kieltää, ja erilaiset poikkeavuudet tekevät ihmisyydestä monipuolista.

Vammaistutkimus ja erityispedagogiikka lähestyvät vammaisuutta eri näkökulmista ja näin ollen nämä tieteenalat tarjoavat erilaisia ratkaisuja tuen tarjoamiseen. Vammaistutkimuksen näkökulmasta vammaisuus on oikeastaan olemassa siksi, että yhteiskunnan rakenteet on laadittu vain tietynlaisille ihmisille, eikä niissä ole huomioitu esimerkiksi ihmisen fyysisiä tai kognitiivisia kykyjä riittävän laajalla skaalalla. Tietynlaisia ihmisiä on kulttuurissamme alettu luokittelemaan poikkeaviksi tiettyjen asioiden perusteella. Erityispedagogiikka taas tunnustaa yhteiskunnan esteet ja poissulkevat rakenteet, mutta vammaisuus nähdään kuitenkin lopulta yksilön ominaisuutena, jonka kanssa tarvitaan tilanteesta riippuen erilaisia tukitoimenpiteitä, jotta yksilö voi esimerkiksi pärjätä mahdollisimman itsenäisesti, opiskella ja työskennellä mahdollisimman täysipainoisesti. Erityispedagogiikan ytimessä on erityisillä tavoilla oppiva oppilas, mutta vaikka pyrkimyksenä on keskittyä oppimisen ja elämisen tuen välineisiin ja järjestelmiin, edistetään väistämättä myös luokittelua ihmisen ominaisuuksien perusteella ja luodaan leimaavia käsityksiä ihmisestä esimerkiksi jonkun diagnoosin myötä. (Hausstätter, 2016; Kuo, 2014; Moberg & Vehmas, 2015, s. 60–61; Vehmas, 2015, s. 117–118.)

## 2.3 Kehitysvammaisten oppilaiden opetus

### Vammaisopetuksen historiaa

Euroopassa ensimmäiset kehitysvammaopetuksen kokeilut tapahtuivat Ranskassa 1800-luvun alussa. Lääkäri Jean-Marc-Gaspard Itard (1775–1838) pyrki opettamaan metsästä löydettyä poikaa, joka nimettiin Victoriksi mutta kutsuttiin myös ”Aveyronin villiksi pojaksi” (eng. the wild boy of Aveyron). Tämän kasvatus- ja opetuskokeilun myötä tohtori ryhtyi myöhemmin opettamaan esimerkiksi puhumattomia ja kuulovammaisia oppilaita. Itard ei onnistunut tavoitteessaan parantaa vammaisuutta harjoitusohjelmiensa kautta. Hän oli kuitenkin uranuurtajia ensimmäisten vammaisille oppilaille tarkoitettujen opetussuunnitelmien laatimisessa. (Candland, 1993; Ikonen, 1998, s. 154.) Pariisiin perustettiin kehitysvammaisten koulu vuonna 1837, ja Sveitsiin perustettiin ensimmäinen vajaamielislaitos vuonna 1841. Ensimmäinen Pohjoismaalainen oppilaitos perustettiin Tanskaan vuonna 1855. (Nygård, 1998, s. 188.)

Suomeen perustettiin 1860–1890-lukujen aikana seitsemän kuurojenkoulua ja kaksi sokeainkoulua. Näihin aistivammaisille tarkoitettuihin kouluihin tuli oppilaiksi myös lapsia, joilla ilmeni eriasteista kehitysvammaisuutta, jota vielä tuohon aikaan kutsuttiin ”tylsämielisyudeksi”. Tämä ominaisuus kuitenkin nähtiin vielä 1800-luvun loppupuoliskolle asti mielisairauteen liittyvänä. (Nygård, 1998, s. 76.) Vuonna 1877 kokeiltiin Pietarsaaressa opettaa oppilaita, joilla oli kehitysvamma, mutta tämä koulu joutui lopettamaan rahoituksen resurssien hiipumisen vuoksi toimintansa jo vuonna 1892. Helsinkiin perustettiin vuonna 1890 ”tylsämielisten kasvatustuloslaitos”, joka myöhemmin muutti Perttulaan Hämeenlinnaan. Tämän laitoksen johtajana toimi pitkään Edvin Hedman, joka oli ensimmäisiä kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen kehittäjiä Suomessa. Tosin hän oli myös ajamassa sterilisaatiolainsäädäntöä 1900-luvun alussa, jolloin keskusteltiin toimenpiteistä, joilla esimerkiksi estettäisiin kehitysvammaisten henkilöiden lasten hankkiminen. Ajattelutapa kuvastaa silloisen rotuhygienialiikkeen ajatuksia, jotka pohjautuvat darwinistiseen luonnonvalintaoppiin. Ajateltiin, että ihmislajin jatkuvuutta uhkaavat ihmisissä lisääntyvät ”heikkoudet”, jotka saattoivat näkyä esimerkiksi vammaisuutena, alkoholismina tai rikollisena käytöksenä. (Harjula, 1996, s. 118; Merimaa, 2009, s. 19; Vuolle, 1996, s. 95–96.) Tällaiset keskustelut ja aatteet tiedetään tänä päivänä tietenkin hyvin epäinhimillisiksi ja ihmisoikeuksia rikkoviksi. Mainitsen tämän osan historiaa tuodakseni

esiin sitä, miten epäeettistä ja kauhistuttavaa kohtelua vammaisiksi tai muutoin poikkeaviksi määritellyt ihmiset ovat saaneet osakseen.

1800-luvun lopulla kehitysvammaisuuteen suhtauduttiin yleisesti vielä pedagogisena ongelmana ja uskottiin, että jotkut yksilöt olisivat ”kehityskelpoisia” ja toiset taas eivät. Ensimmäisiä yksilöitä hoitavat tahot tulisi olla pedagogisesti johdettuja ja jälkimmäiset taas kuuluisivat sairaidenhoidon piiriin. 1900-luvun alkupuolella ”tylsämielislaitoksetkin” siirtyivät valtion alaisiksi, kun niiden toimintaa oli aiemmin rahoitettu lähinnä esimerkiksi hyväntekeväisyysvaroilla. 1900-luvulle asti kehitysvammaisia pyrittiin opettamaan ja koulimaan yhteiskunnassa pärjääviksi ja heille opetettiin esimerkiksi koti- ja maataloustöitä. Näin toimittiin esimerkiksi Perttulan tylsämielislaitoksessa, jonne pyrittiin ottamaan vain ”kehityskelpoisia” oppilaita – tätä määritelmää tosin lääkärit venyttivät melko paljon, sillä näille ihmisille juuri muuta paikkaa yhteiskunnassa ei ollut tarjolla. (Nygård, 1998; Malinen, 1992.) Kehitysvammaisuuden syitä tuli myös kirjata Perttulan laitospaikan haun yhteydessä, ja näitä syitä lääkärit kirjasivat hyvin monenlaisia. Useimmiten vamman syntyperän määriteltiin kuitenkin olleen perinnöllinen tai synnynnäinen, ei esimerkiksi onnettomuudesta aiheutunut. Perttulassa tarkkailtiin esimerkiksi oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon, maataloustöiden ja muiden töiden edistymistä ja melko pian koulusta saivat lähteä ne, joilla ei tapahtunut kehitystä. Arviot olivat sanallisia ja ”kehityskyvyttömiä” oppilaiden arvion oheen saatettiin liittää muitakin kuvailuja, kuten ”hidas” tai ”tylsäjärkinen”. (Malinen, 1992.)

Niin kauan kuin koulutyö perustui vapaaehtoisuuteen eikä oppivelvollisuutta vielä ollut säädetty, kävi usein niin, että erityistä tukea oppimiseensa tarvitsevat eivät yksinkertaisesti osallistuneet koulunkäyntiin tai kävivät opetuksessa vain vähän aikaa. Niin kutsuille aistivammaisille oppilaille toki oli omia erityiskoulujaan, mutta nämä koulut eivät tarjonneet opetusta niille lapsille ja nuorille, joilla oli esimerkiksi kehitysvammaa ja joiden pulmat oppimisessa keskittyivät erityisesti kognitiiviseen puoleen eivätkä selkeästi esimerkiksi kuulon tai näön haasteisiin.

### **Lakimuutosten myötä kaikki yhteiseen peruskouluun**

Suomessa koulujärjestelmän käännekohtana oli oppivelvollisuuslaki. Laissa oppivelvollisuuden tavoitteiksi määritellään muun muassa, että jokainen kansalainen saa riittävän ja



tarpeellisen perusosaamisen ja sivistyksen, ja että oppivelvollisuuden avulla pidetään huolta tasaveroisista oppimis- ja kehittymismahdollisuuksista sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnista. Jos lapsi on vakituisesti Suomessa asuva, hän on oppivelvollinen. (Oppivelvollisuuslaki, 1214/2020, 1 §.) Kuitenkin vuonna 1921, kun oppivelvollisuuslaki säädettiin ensi kertaa, saivat ”tylsämieliset lapset” vielä vapautuksen oppivelvollisuudesta, eli oppivelvollisuus ei vielä kuitenkaan koskenut tasapuolisesti kaikkia lapsia.

Vuonna 1958 tuli voimaan ensimmäistä kertaa vajaamielislaki (107/58), jonka myötä kehitysvammaisten henkilöiden tukeminen ja ”huolto” siirtyi kunnille, kun se aikaisemmin oli pyörinyt lähinnä yksityisten järjestöjen ja hyväntekeväisyyden varassa. Myöhemmin tuli vielä voimaan laki kehitysvammaisten erityishuollosta (519/77). Jokainen kunta liittyi johonkin erityishuoltopiireistä, jotka olivat jakautuneet pitkälti silloisten läänien rajojen mukaisesti. Erityishuoltopiireillä tuli olla keskuslaitos ja neuvola, ja ne huolehtivat esimerkiksi kehitysvammaisten ihmisten asumisen ja työskentelyn tukemisesta asunto- ja suojatyöpaikkojen avulla. Myös opetuksesta, jota nimitettiin harjaantumisopetukseksi, huolehdittiin erityishuoltopiireissä, mutta panostus opetukseen ja sen kehittämiseen oli vielä melko pientä. (Ikonen ym., 1990.)

Peruskoululain (476/83) tultua voimaan vuonna 1985 koko ikäluokka asetettiin opetusvelvollisuuden piiriin, eli myös kehitysvammaiset oppilaat olivat nyt oppivelvollisuuden alaisuudessa. Tätä merkittävää muutosta kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa seurasi se, että harjaantumiskoulu ja -opetus asetettiin Sosiaalitoimelta Kouluhallituksen piiriin. Kuitenkin vakavimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus oli edelleen sosiaaliviranomaisten vastuulla, vaikka he oppivelvollisuuden piirissä olivatkin. Opetus toteutettiin erityishuoltona, eikä näitä oppilaita opetettu peruskoulussa, vaan erillisissä opetusyksiköissä. (Ikonen ym., 1990, s. 8, s. 10.) Lopulta vuonna 1997 myös vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen järjestäminen siirtyi Kouluhallitukselle. Tähän vaadittiin myös peruskoululain muutos (1368/1996). Nyt jokainen lapsi ja nuori oli oppivelvollinen ja kaikille yhteisessä peruskoulussa – tai ainakin Kouluhallituksen valvovan silmän alla. (Merimaa, 2009, s. 21; Pirttimaa ym., 2015, s. 180–181.) Erityisen tuen muotoutuminen ja kaikkien oppilaiden saaminen yhteiseen peruskouluun on siis ollut monenlaisten vaiheiden ja lakimuutosten takana. Kuten Hautamäki ja Hilasvuori (2015, s. 19) osuvasti ilmaisevat, 1990-luvun lopulla ”palapeli oli valmis”. Toiminta-alueittaiseen opetukseen osallistuvat oppilaat ovat siis olleet vasta noin 25 vuoden ajan peruskoulun piirissä, eikä

toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa tai sen sisältämiä toiminta-alueita ole juuri uudistettu opetussuunnitelman tultua ensimmäistä kertaa käyttöön. Kerron seuraavassa kappaleessa tarkemmin tämän opetussuunnitelman kehittämisestä.

### **Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman kehittäminen ja nykytila**

Ensimmäinen EHA1 eli harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 1 vuodelta 1986 oli tarkoitettu lievästi kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen ja tavoitteiden järjestämiseen. Harjaantumisopetukseen tulevalla oppilaalla kuvataan olevan kehitysvammaisuutta tai monivammaisuutta, ja vaikka hän kehittyy ”yleisen kehitysjärjestyksen” mukaisesti, se tapahtuu näillä oppilailla hitaammin. Oppilaiden kykyjen, kehityksen sekä oppimisedellytysten vaihtelevuus on suurta, joten eriyttämistä ja mukauttamista vaaditaan paljon. Tämän opetussuunnitelman sisältö oli suunniteltu niin, että se oli oppilaslähtöinen ja tiedonaluepainotteinen. EHA1-opetussuunnitelmassa siis mukautettiin opetussuunnitelman ja opetuksen sisältöä oppilaiden oppimisedellytysten mukaisesti, mutta opetussuunnitelman sisällöt johdettiin kuitenkin perinteisistä oppiaineista, ei toiminta-alueista. (Kouluhallitus, 1986, s. 7–12.)

Toiminta-alueittaisen opetuksen opetussuunnitelman juuret ulottuvat 1960-luvulle. Silloinen vajaamielislaitos kehitti kokeiluopetussuunnitelman, joka oli vuoteen 1969 saakka voimassa. Kuitenkaan käytännössä tämä opetussuunnitelma ei antanut aidosti toimivia raameja ja tasoltaan sopivia tavoitteita vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetukseen. (Ikonen, 1998, s. 156–157.) 1980-luvun alussa harjaantumiskoulujen opetussuunnitelmia tutkittaessa Kehitysvammaliitto asetti komitean suunnittelemaan soveltuvaa opetussuunnitelmaa vaikeimmin kehitysvammaisille oppilaille. Tähän otettiin malliksi amerikkalainen Portage Guide -varhaiskasvatusohjelma, jossa oli sinänsä toimivia piirteitä. Sen tavoitteet huomattiin kuitenkin liian vaikeiksi niille erityishuoltopiirien oppilaille, jotka olivat kokeilussa mukana. Suunnittelua päätettiin jatkaa ja teoreettiseksi perustaksi valittiin Piaget’n kehitysteoria. (Ikonen, 1994.)

Ensimmäinen toiminta-alueittainen opetussuunnitelma näki päivänvalon EHA2-opetussuunnitelman muodossa vuonna 1987, kun vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus oli vielä Sosiaalihuollon vastuulla. Tämä harjaantumisopetuksen opetussuun-

nitelma 2 eli niin kutsuttu Punainen mappi esitteli toiminta-alueet ja niiden tavoitteet syvästi kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa (Sosiaalhallitus, 1987; Äikäs & Rämä, 2022, s. 23–24). Kyseiseen opetussuunnitelmaan sisältyvät toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kommunikaatio, sosiaaliset taidot, PT-aidot eli päivittäisissä toiminnoissa tarvittavat taidot sekä kognitiiviset taidot. Näiden tavoitteita kuvaillaan hyvin yksityiskohtaisesti; esimerkiksi kommunikaation toiminta-alueessa on kuvattu 37 osatavoitetta, kuten ”noudattaa yksinkertaisia ohjeita” ja ”käyttää minä- ja sinä-pronomeineja” (Sosiaalhallitus, 1987, s. 80). Kaikkiin toiminta-alueisiin on liitetty lukuisia ohjeita ja vinkkejä, miten harjoittaa kutakin osatavoitetta vaikkapa kehon tuntemuksiin, leikkimiseen tai vaatteiden pukemiseen liittyen. Esimerkiksi sosiaalisten taitojen toiminta-alueessa on osatavoite S26 ”Ilmaisee ”kiitos” ja ”ole hyvä” saatuaan ja annettuaan jotakin”. Tätä kehoitetaan harjoitteluun esimerkiksi kertomalla oppilaalle, millaisissa tilanteissa häneltä odotetaan kiittämistä ja muistuttamalla alkuun asiasta: ”*Sanopa kiitos*”. Lisäksi harjoituksen kohdalla on vielä annettu lisävihje, jossa muistutetaan, ettei oppilaan tulisi kiittää pakotetun oloisesti vaan oppilaan tulisi oppia luontevasti tilanteet, missä käytetään kohteliaisuusanoja. Monissa tavoitteissa taidon, kuten esimerkiksi lusikalla syömisen tai mukista juomisen, oppiminen kuvataan tehtäväänalyysin avulla, jolloin jokainen työvaihe taidon tai tavoitteen onnistumiseksi luetellaan erikseen. (Sosiaalhallitus, 1987.)

Seuraava harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma vaikeimmin kehitysvammaisille oppilaille ilmestyi vuonna 1997 omana julkaisunaan. Tämä opetussuunnitelma on suppeampi versio Punaisesta mapista, mutta toiminta-alueiden sisältöjä käsitellään kuitenkin noin seitsemän sivun verran. Myös arviointia käsitellään julkaisussa erikseen, samoin kuin opetussuunnitelman arvoperustaa ja kasvatuksen sekä koulutuksen päämääriä. (Opetushallitus, 1997.) Toiminta-alueet sisällytettiin vuoden 2004 opetussuunnitelmaan eli toiminta-alueittainen opetussuunnitelma ei enää ollut erillinen julkaisunsa vaan osa POP-Sia (Pirttimaa ym., 2015; Opetushallitus, 2004, s. 31). Tässä opetussuunnitelmassa toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa kuvattiin alle sivun verran.

Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 71–72) toiminta-alueet esitellään noin sivun mittaisella tekstillä. **Motoristen taitojen** tavoitteena on harjoittaa sekä karkea- että hienomotorisia taitoja ja edistää kehonhallintaa ja kehontuntemusta. **Vuorovaikutustaidoissa** keskitytään oppilaalle sopivan kommuni-

kointiväylän löytämiseen ja harjoitteluun ja pyritään siihen, että oppilas saa itsensä ymmärretyksi ja ymmärtää muita. **Sosiaalisten taitojen** tarkoituksena on harjoittaa muun muassa ryhmässä toimimisen taitoja ja tunnetaitoja. **Kognitiiviset taidot** tähtäävät ajattelun taitojen, kuten muistin ja ongelmanratkaisun, kehittämiseen aistien avulla. **Päivittäiset taidot** sitovat yhteen kaikkia edellisiä toiminta-alueita: niitä harjoittelemalla oppilas opettelee toimimaan ja olemaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja toimimaan mahdollisimman itsenäisesti arjen eri tilanteissa. (Opetushallitus, 2014, s. 71–72.) Toiminta-alueet ovat säilyneet samoina ensimmäisestä EHA2-opetussuunnitelmasta lähtien.

Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen perusteet eivät siis nykyään ole kovin yksityiskohtaiset verrattuna ensimmäisiin harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmiin. Toki tämä antaa vapauksia opetuksen suunnitteluun, kun tavoitteet ei ole enää määriteltä niin tarkasti, mutta samalla ongelmaksi nousee epämääräisyys ja raamien sekä esimerkkien puuttuminen.

## 2.4 Tuen järjestäminen ja tuen muotoja

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on syntynyt tarpeeseen auttaa niitä oppilaita, joille opiskelu ja koululaistaitojen oppiminen on vaikeaa tai se ei luonnistu valtavirralla sopivilla tavoilla. Erityisen tuen suunnittelu ja järjestäminen suomalaisessa koulujärjestelmässä on kokenut monenlaisia muutoksia historian saatossa. Jo 1800-luvulla toimi Suomessa kuulo- ja näkövammaisille tarkoitettuja erityiskouluja, vaikka tällöin erityispedagogiikan tieteenalaa ei varsinaisesti vielä ollut olemassakaan. Jyväskylässä vuonna 1948 perustusta ja Niilo Mäen hoitamasta suojelu- ja parantamiskasvatusopin professuurista edettiin vähitellen erityiskasvatukseen, joka otti mukaan paitsi hoidollisen ja kasvatuksellisen näkökulman, myös pedagogiikan. Erityispedagogiikka tieteenalan nimenä vakiintui Suomessa 1960-luvun loppupuolella. (Tuunainen, 1996.)

## **Tuen eri muotoja perusopetuksessa**

Erityisopetuksen strategiassa (2007) esiteltiin uudet termit ja mallit opetuksen tuen järjestämiseen. Strategiassa järjestetään tuen muodot kolmelle tasolle: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Lähtökohtana on kaikille yhteinen yleisopetus, ja inklusion periaatteiden mukaisesti tukimuodot tulisi tuoda oppilaalle yleisopetukseen. Pyrkimyksenä on vähentää erottelua ”erityisen” ja ”yleisen välillä, vaikka arkikielessä toki edelleen puhutaankin erityis- ja yleisopetuksesta. (Ahtiainen ym., 2017; OM, 2007, s. 21; Thunberg ym., 2014.)

Yleinen tuki on tarkoitettu yleisopetuksessa annettavaksi kaikille sitä tarvitseville oppilaille, eikä siihen tarvitse esimerkiksi pedagogisia asiakirjoja. Tehostettu tuki otetaan käyttöön, kun havaitaan oppilaan tarvitsevan enemmän tukea oppimiseensa, ja tätä varten laaditaan pedagoginen arvio. Kolmas tuen portaista on erityinen tuki, jota varten tarvitaan pedagoginen selvitys. Erityiseen tukeen voidaan siirtyä, jos tehostettu tuki ei riitä oppilaan tarpeisiin. Tällöin laaditaan pedagoginen selvitys ja tarvittaessa hankitaan esimerkiksi lääkärin tai psykologin lausunto. Erityisen tuen päätöksen myötä oppilaalle laaditaan HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka ohjaa tukitoimien suunnittelua ja toteuttamista. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Opetusministeriö, 2007, s. 56–58; Takala, 2016, s. 22–24.)

## **Tilastoja oppilaiden määrästä erityisen tuen ja toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen piirissä**

Vuonna 2020 niistä peruskoulun oppilaista, jotka saivat erityistä tukea opintoihin, 27 prosenttia opiskeli kokonaan erityisryhmässä eli heidän opetustaan ei ollut järjestetty kokonaan tai osittain yleisopetuksen ryhmässä. Erityiskoulussa sijaitsevassa erityisryhmässä opiskeli 6,5 prosenttia erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. (Suomen virallinen tilasto, 2020.) Vuonna 2019 erityisen tuen oppilaista 21,5 prosentilla oli myös pidennetty oppivelvollisuus (Suomen virallinen tilasto, 2019.) Tällöin vuonna 2019 toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman mukaan opiskeli 2100 oppilasta, mikä oli 4,4 prosentilla kaikista erityisen tuen oppilaista (Vipunen, n.d.).

Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden opetusryhmät ovat enintään 6 oppilasta, jos kaikki ryhmän oppilaat ovat diagnosoitu vaikeimmin kehitysvammaisiksi (Lång ym.,

2022, s. 63; Perusopetusasetus 893/2010, 2. § 3. mom.). Usein toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on mielletty sopivaksi juuri näille oppilaille, joilla on todettu vaikea kehitysvamma, mutta myös esimerkiksi vakavasti sairaan oppilaan opetus voidaan järjestää toiminta-alueittain (Lång ym., 2022).

Pidennetty oppivelvollisuus on vaihtoehto, jos lapsen terveydentilan tai vammaisuuden vuoksi hänen ei ole mahdollista saavuttaa opetuksen tavoitteita yhdeksässä vuodessa (Oppivelvollisuuslaki, 1214/2020, 2 §). Kyseessä on yksi erityisen tuen tukimuodoista. Oppilaalla, jolla on pidennetty oppivelvollisuus, on siis aina HOJKS. Huoltajat voivat hakea päätöstä pidennettyyn oppivelvollisuuteen. Tällöin koulu alkaa lapsella vuotta aikaisemmin kuin ikätovereillaan, eli sinä vuonna, kun lapsi täyttää 6 vuotta, ja oppivelvollisuus kestää 11 vuotta tavallisen yhdeksän vuoden sijaan. Pidennettyyn oppivelvollisuuteen tarvitaan erityisen tuen päätös ja näiden molempien perusteluihin tarvitaan psykologinen tai lääketieteellinen lausunto oppilaan vamman tai vammojen asteesta (Lång, Rämä & Äikäs, 2022, s. 77–79; VIP-verkosto, 2019.)

Oppivelvollisuusiän pidentäminen 18 vuoteen tai siihen asti, että oppivelvollinen on suorittanut toisen asteen tutkinnon, on ollut keskustelun aiheena myös erityistä tukea tarvitsevien jatko-opintoja mietittäessä. Tuoreen lakimuutoksen mukaan oppivelvollisuus päättyy oppivelvollisen täyttäessä 18 vuotta tai kun hän on suorittanut toisen asteen koulutuksen, kuten ylioppilastutkinnon tai ammatillisen tutkinnon (Oppivelvollisuuslaki, 1214/2020, 2 §). Käytännössä oppivelvollisuusiän pidentäminen ei vaikuta niihin oppilaisiin, joilla on pidennetty oppivelvollisuus yhtenä tukimuotona erityisen tuen päätöksen myötä, paitsi että he saavat myös suorittaa toisen asteen tutkinnon maksutta 20 ikävuoteen asti (Jahnukainen, 2021). Oppivelvollisuusiän pidentämisen lisäksi muutoksia on tullut myös tutkintoon valmentavien koulutusten saralla: perusopetuksen lisäopetus eli nk. kymppiluokka, lukiokoulutukseen valmistava koulutus ja ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus yhdistetään ja elokuusta 2022 lähtien käynnistyy tutkintokoulutukseen valmistava koulutus (TUVA). (Laki tutkintokoulutukseen valmentavasta koulutuksesta 1215/2020; Opetushallitus, 2021). Keskustelua ovat herättäneet vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden jatkokoulutusmahdollisuudet. Jatko-opiskelupaikka on jokaisen oikeus, mutta kunnat ovat vaikeassa tilanteessa: sopivia paikkoja on paljon vähemmän kuin hakijoita olisi ja kaikille olisi kuitenkin taattava uuden lain myötä toisen asteen

opiskelupaikka. (Ammattiopisto Spesia, 2021; Jahnukainen, 2021, s. 57; OKM, 2016, s. 32–34.)

Suomessa perusopetuksen oppimäärän voi suorittaa joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Ensisijaisesti opiskelu tapahtuu oppiaineittain, mutta on tiettyjä tilanteita, jolloin voidaan todeta toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman olevan oppilaan edun kannalta paras vaihtoehto. Opetus voidaan järjestää toiminta-alueittain, jos todetaan, että oppilas ei kykene opiskelemaan oppiaineiden oppimääriä yksilöllistettynäkään terveydentilaan liittyvien seikkojen vuoksi. Usein oppilaalla on tällöin lääkärin diagnosoima vaikea kehitysvamma, jolloin toiminta-alueittainen opetussuunnitelma voidaan valita valtioneuvoston asetukseen (422/2012 9. § 3. mom.) perustuen. Oppilaalla saattaa myös olla lääkärin diagnosoima vakava sairaus tai hän saattaa olla muulla tavalla vammaisen, jolloin perusopetuslain (628/1998 18. § 1 mom. 3. kohta) mukaisesti toiminta-alueittainen opetus voi olla tarkoituksenmukaisin opetusmuoto oppilaalle. Päätökseen toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman käyttöönotosta tarvitaan päätös erityisestä tuesta. Koska oppilaalla on aina oikeus opiskella ensisijaisesti oppiaineittain, on ennen erityisen tuen päätöstä perusteltava pedagogisessa selvityksessä tarkkaan, miksi juuri kyseiselle oppilaalle toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on tarkoituksenmukaisin vaihtoehto. Perusteluihin tarvitaan niin opettajien kuin oppilashuollonkin kanta ja lisäksi on toki kuultava huoltajia. (Lång ym., 2022, s. 52–53.) Päätöksiä toiminta-alueittaiseen opetukseen siirtymisestä ei siis tehdä hatarilla perusteilla.

## **2.5 Opettajat toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa**

Suomessa peruskoulun opettajan kelpoisuuteen vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto. Opettajaopintoja tarjotaan lukuisissa eri kaupungeissa ja korkeakouluissa ympäri Suomen. Tässä luvussa käsitteleväni rajautuu erityisopettajan tutkintoon ja muihin mahdollisiin tutkintoihin ja opintoihin, jollaisia aineistoni tutkittavilla on taustalla.

### **Erityisopettajakoulutuksen historiaa**

Erikoista kyllä, erityisopettajien koulutuksesta säädettiin Suomessa ensimmäistä kertaa vasta 1950-luvulla, vaikka ensimmäiset erityisluokat ja -koulut oli perustettu Suomeen jo 1800-luvulla. Kansakouluopettajien kelpoisuudesta sen sijaan oli säädetty 1800-luvulla

ja silloin oli viran saadakseen näytettävä seminaaritodistus osoitukseksi kelpoisuudestaan. Erityisopettajien koulutus käynnistyi ensi kertaa vuonna 1948 Jyväskylässä - tosin jo 1800-luvulla sokeain- ja kuurojenkouluissa oli toiminut opettajia, joilta vaadittiin erillinen pätevytyminen tehtävään auskultoinnin kautta. (Kivirauma, 2010; Tuunainen, 1996.) Nykyään erityispedagogiikka on Suomessa itsenäinen oppiaineensa, mikä on poikkeuksellista moniin Pohjoismaiden yliopistoihin verrattuna (Lahtinen, 2015, s. 195).

### **Erityisopettajien pätevytymisen ja tilastoja**

Kehitysvammaopetuksessa toimii usein erityisopettajia. Laaja-alaisen erityisopettajan pätevyys saa opiskelemalla erityisopettajan opinnot. (Takala & Pirttimaa, 2010, s. 159–160.) Tällöin opiskelija opiskelee kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinnon pääaineenaan erityispedagogiikka. Erityisopettajan opintoja tarjotaan Helsingin, Jyväskylän, Turun, Oulun ja Itä-Suomen yliopistossa Joensuun kampuksella sekä Åbo Akademiassa (Lahtinen, 2015, s. 196.) Erityisluokanopettajaksi voi valmistua luokanopettajan pätevyydellä ja käymällä sen lisäksi erilliset erityisopettajan opinnot, opiskelemalla erityisopettajan koulutuksen ja sen lisäksi monialaiset opinnot, tai opiskelemalla aineenopettajaksi ja käymällä vielä sen jälkeen erityisopettajan erilliset opinnot ja monialaiset opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön vaatimuskelpoisuuksista 986/1998, 8 §). Erillisiä erityisopettajan opintoja järjestetään samoissa aikaisemmin mainituissa yliopistoissa kuin erityisopettajankin opintoja (Lahtinen, 2015, s. 196–197).

Muissakin oppilaitoksissa on järjestetty väliaikaisesti erillisiä erityisopettajaopintoja alalla vallitsevan työvoimapulan vuoksi (ks. esimerkiksi Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 2022). Lisäksi soveltuvan korkeakoulututkinnon ja erityisopettajan opinnot suorittanut henkilö on kelpoinen antamaan erityisopetusta oppilaille, joilla on kehitysvamma. (Asetus opetustoimen henkilöstön vaatimuskelpoisuuksista 986/1998, 8 §.) Kehitysvammaopetuksessa opettavalla opettajalla ei siis välttämättä tarvitse olla erityisluokanopettajan pätevyyttä. Esimerkiksi VETURI-hankkeen (2013) kartoitus osoittaa, että reilusta viidestä sadasta vastaajasta noin kolmasosalla ei ollut erityisopettajan tai erityisluokanopettajan pätevyyttä. Näilläkin vastaajilla tosin usein oli jokin muu opettajan pätevyys tai muita kasvatustieteiden ja opetusalan opintoja tai tutkintoja. Vastaajista enemmistöllä oli vähintään viisi vuotta työkokemusta. (Kokko ym., 2014, s. 12–13.)



Jos jaetaan toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen opetusryhmän koolla, eli kuudella, tämän opetussuunnitelman mukaan opiskelevat 2100 oppilasta, saadaan toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden luokkien määräksi 350 ryhmää. Voidaan siis ajatella, että Suomessa on ainakin 350 opettajaa, jotka opettavat toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita. INTO-hankkeeseen tavoitettiin 96 opettajaa, joka on 27 prosenttia eli reilu neljäsosa edellä mainitusta 350 opettajan arviosta. (Rönkkö, 2021, s. 21.) Kuitenkaan opettajien tarkkaa määrää ei ole tiedossa, sillä esimerkiksi pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaiden luokassa saattaa olla myös yksi tai useampi oppilas, jotka opiskelevat toiminta-alueittain, kun muilla on oppiainejakoinen opetussuunnitelma. Myös INTO-hankkeen aineistossa on useita opettajia, joiden oppilaita vain osa opiskelee toiminta-alueittain. Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden opettajia on siis luultavasti enemmänkin Suomessa.

## **2.6 Kieli, termit ja puhe erityisen tuen oppilaita**

### **Termit ennen ja nyt**

Vammaisuuteen liittyvä termistö on muuttunut historian aikana monen otteeseen, ja useita esimerkiksi kehitysvammaisuuteen liittyviä termejä pidettäisiin nykyään hyvin loukkaavana. Termejä on esiintynyt viime vuosisadalla diagnoosien lisäksi lakien ja ammattien nimissä (esimerkiksi vajaamielislaki ja vajaamielishoitaja). Vehmas (2005) kertoo, että vielä 1800-luvulla vammaisuuden käsitettä ei käytetty, vaan vammaista ihmistä kutsuttiin sillä asialla tai käsitteellä, joka hänessä oli ”viallinen” – esimerkiksi sokea tai rampa. Myös ihmisiä, joilla on kehitysvamma, on pitkään kutsuttu yksinkertaisesti kehitysvammaisiksi.

Moberg (1979) tarkastelee muun muassa Tannenbaumia (1938) sekä Rubingtonia ja Weinbergia (1968) mukailleen leimaamisteoriaa, jonka mukaan henkilö omaksuu ja alkaa käyttäytyä hänelle asetettujen odotusten ja roolien mukaisesti – eli esimerkiksi ihmisestä tulee rikollinen osittain myös siksi, että hänestä puhutaan kuin hän olisi rikollinen.

Tällä hetkellä korrektimpana ilmaisutapana pidetään käsitettä ”henkilö, jolla on kehitysvamma” tai ”kehitysvammainen henkilö”. Vammaisuus on yläkäsite, jonka alle mahtuu

melkoinen kirjo näitä fyysisiä ja psyykkisiä vammoja tai poikkeavuuksia. Nykyään esimerkiksi vammaisten ihmisten oikeuksia ajavat järjestöt suosittavat käyttämään Yhdysvalloissa vuonna 2006 säädetyin lain mukaisesti ns. People First-kieltä. Tällöin ihmisestä puhutaan ja häneen viitataan ensisijaisesti ihmisestä, jolla on jokin vamma tai diagnoosi, ei vammaisena ihmisenä. Vanhentuneita ja stigmatisoivia termejä, kuten ”insane”, pyritään välttämään ja käyttämään sen sijaan esimerkiksi termiä ”person with a mental health condition”. Vammaisuudesta voidaan puhua, mutta ensisijaisesti positiivisen näkökulman kautta. Pääasiana on muuttaa kielenkäytön avulla vanhentunutta siitä, että henkilön vamma määrittäisi koko hänen identiteettinsä, kyvykkyytensä ja kiinnostuksenkohteensa ja muistuttaa, että esimerkiksi diagnoosi on vain yksi ihmisen piirre tai ominaisuus. (ODR, n.d.; West ym., 2015.)

### **Opettajien asenteita erityisen tuen oppilaisiin liittyen**

Vaikkakin opettajat usein teoriassa kannattavat inklusiivisempaa koulua, moni pohtii esimerkiksi sitä, viekö esimerkiksi kehitysvammaisen tai sosio-emotionaalisia haasteita kokevan oppilaan tukeminen aikaa muilta oppilailta (Moberg ym., 2020). Opettajan suhtautuminen erityistä tukea tarvitsevaan oppilaaseen riippuu paljon siitä, millainen tuen tarve on, ja esimerkiksi Damianidou ja Phtiakan (2018) tutkimuksessa kolme neljäsosaa vastaajista koki vammaiselle oppilaalle sopivimman paikan olevan erityiskoulu yleisopetuksen luokan sijasta.

Lowrey ja kumppanit (2017) tutkivat, millä tavoin opettajien puheessa esiintyvät inkluusio, yhteenkuuluvuuden tunne ja oppilaat, joilla on kehitysvamma. He havaitsivat, että siinä missä osa opettajista piti itsestään selvänä sitä, että kehitysvammaiset oppilaat ovat osa yleisopetuksen ryhmää, osa kuitenkin teki eroa näiden ja toisten oppilaiden välille puhumalla ”matalan tason” oppilaista tai kuinka nämä oppilaat olivat tietyn erityisopettajan oppilaita eivätkä siis aidosti osa muuta luokkaa.

Notan ja Soresin (2009) tutkimuksessa opettajia pyydettiin kuvailemaan tulevaisuutta kuvitteelliselle henkilölle, jolla on todettu Downin syndrooma. Tutkimuksessa selvisi opettajien kuvailujen olevan melko realistisia, jopa pessimistisiä: ei esimerkiksi kuvattu, että

tämä henkilö olisi perustanut omaa perhettä. Vammaisten henkilöiden elämää ja tulevaisuudennäkymiä kuvaillaan usein vaikeuksien kautta ja käsitykset siitä, mitä asioita vammaisen henkilö voi elämässä saada ja saavuttaa, ovat yhä melko rajatut ja suppeat.

Mobergin (1979) tutkimuksessa erityisopettajat liittivät tarkkailuluokkalaiseen ja apukoululaiseen melko erilaisia käsityksiä. Tutkimuksessa opettajia pyydettiin kuvaamaan kuvitteellisia apukoulun ja tarkkailuluokan oppilaita erilaisten vastakohtaisten adjektiivien avulla (esimerkiksi hyvä-paha, epävarma-itsevarma, hidasälyinen-nokkela). Tulosten mukaan apukoulun oppilaita kuvataan selkeästi oppimisvaikeuksia omaavina ja hitaina, mutta kiltteinä ja ”harmittomina”. Tarkkailuluokkalaisiin liitettiin häiriökäyttäytymistä ja vaarallisuutta mutta myös älykkyyttä ja nokkeluutta.

Erityispedagogiikan ja erityiskasvatuksen alalla ja tutkimuksessa keskustelu nimeämisistä, luokitteluista ja stigmoista on ollut läsnä yhtä pitkään kuin keskustelu erityispedagogiikan merkityksestä ja eettisestä oikeutuksesta. Toisaalta esimerkiksi diagnooseilla voidaan helpottaa tarkoituksenmukaisen tuen saamista, mutta toisaalta on vaarana, että oppilaat nähdään vain tiettyjen oppimiseen vaikuttavien erityispiirteiden lävitse. (Hausstätter, 2016; Moberg & Vehmas, 2015; Vehmas, 2005, s. 100.) Medikalisaatio eli arkielämän ennen normaaleina pidettyjen ilmiöiden liittäminen lääketieteeseen näkyy myös erityispedagogiikan piirissä. Esimerkiksi ADHD-diagnoosin piirteet assosioidaan usein tiettyihin luonteenpiirteisiin, kuten vilkkauteen tai unohtelevaisuuteen (Freedman & Honkasilta, 2017).

### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia sitä, millaisia oppilaita toiminta-alueittaisen opetuksen piirissä opiskelee opettajien kertomusten perusteella. Tarkemmin sanottuna tarkastelen sitä, miten opettajat puhuvat toiminta-alueittain opiskelevien oppilaidensa oppimisesta, toimintakyvystä, persoonasta ja taidoista. Tavoitteena on luoda katsaus siitä, millaisina toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman mukaisesti opiskelevat oppilaat esitetään opettajien puheessa.

Tutkimuskysymyksiä on kaksi:

1. Miten opettajat kuvailevat toiminta-alueittain opiskelevien oppilaidensa oppimista?
2. Miten opettajat kuvailevat toiminta-alueittain opiskelevien oppilaidensa toimintakykyä, persoonaa ja mielenkiinnonkohteita?

Alkuperäinen tutkimusaiheeni, ”Miten opettajat puhuvat oppilaistaan”, oli ehdotus INTO-hankkeen vetäjiltä. Olen saanut itse rajata aihetta ja päättää tarkemmat tutkimuskysymykset samalla kun aloin tutustua aineistoon. Tutkimuskysymysten määrä ja muotoilu on hioutunut tutkimuksen edetessä. Tultuani yhä tutummaksi aineiston kanssa havaitsin erityisen mielenkiintoisiksi oppilaiden oppimiseen, toimintakykyyn, persoonaan ja mielenkiinnonkohteisiin liittyvät kuvaukset, joista löytyi paljon samankaltaisuuksia läpi koko aineiston. Lopulta tutkimuskysymysten määrä rajautui kahteen.

Käytän analyysin apuna laadullista sisällönanalyysia ja esitän tutkimustulokset Attride-Stirlingin (2001) temaattisten verkostojen mallia mukaillen.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Lähestyn aihetta useasta näkökulmasta, jotta saisin hyödynnettyä rikasta haastatteluai-  
neistoa mahdollisimman hyvin. Pysin kuitenkin luomaan aineistosta yleisempiä johtopää-  
töksiä ja välttämään pintapuolista ja pitkällistä aineiston luettelointia (Tuomi & Sarajärvi,  
2018, s. 117). Valitsin tämän aiheen, sillä olen itse kiinnostunut vammaistutkimuksen  
kysymyksistä ja toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tilanteesta. Otin yhteyttä  
INTO-hankkeen vetäjiin, joilla olikin ehdotus muutamasta aiheesta. Valitsin tämän tutki-  
muksen aiheen siksi, että se tuntui heti kiinnostavimmalta ja merkitykselliseltä. Ymmär-  
sin varhaisessa vaiheessa aiheen vaativan tarkempaa rajausta niin tutkimusaineiston kuin  
tutkimuskysymystenkin osalta. Tässä luvussa kerron tarkemmin tutkittavista ja tutkimus-  
aineistosta, aineiston valmistelusta sekä analyysin etenemisestä.

### 4.1 Tutkittavat

Kerron tässä alaluvussa tarkemmin tutkittavista ja tutkimusaineistosta. Tämän tutkimuk-  
sen aineisto on osa Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteisen INTO-hankkeen aineis-  
toa. INTO-hanke selvittää ja tutkii toiminta-alueittaisen opetuksen tilaa Suomessa haas-  
tattelemalla opettajia, jotka opettavat toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita. (Erityispe-  
dagogiikan tutkimusryhmä, 2021.) Hankkeessa on kerätty 96 haastattelua ympäri Suo-  
men. Haastatteluista suurin osa on toteutettu kasvotusten, mutta vuoden 2020 keväällä  
alkaneen koronapandemian myötä viimeiset haastattelut nähtiin parhaaksi suorittaa  
etäyhteyksien avulla.

Haastattelukysymykset käsittelevät muun muassa opettajan opetusryhmän piirteitä, tyy-  
pillistä päivän aikataulua, haasteita ja onnistumisen kokemuksia, opettajan näkemyksiä  
toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman tarpeellisuudesta ja opettajan koulutus- ja työ-  
kokemustaustaa. Haastattelukysymyksissä ei ole käytetty vastausvaihtoehtoja, vaan haas-  
tattava on saanut kertoa vapaasti vastauksensa. Haastattelurunko on ollut sama kaikissa  
haastatteluissa. Joissakin haastatteluissa kysymyksiä on kysytty hiukan eri järjestyksessä  
tai hiukan eri sananmuodoilla, mutta pääpiirteittäin kysymykset ovat kuitenkin olleet aina  
samat. Haastattelumuoto on lähempänä puolistrukturoitua haastattelua kuin avointa haas-  
tattelua tai teemahaastattelua, sillä haastattelija lähinnä kysynyt kysymyksiä vastauksia

juurikaan kommentoimatta ja haastattelu ei ole ollut keskustelevalta vuorovaikutustilanteelta kuten esimerkiksi teemahaastatteluissa usein on (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Sain haastattelulitteraatit valmiina, joten en ole itse haastatellut tutkittavia tai litteroinut tallenteita, vaan aineistoni oli heti tekstimuotoisena ja valmiiksi anonymisoituna. Aineistoa rajatessani en ollut lukenut haastattelujen litteraatteja muuten kuin katsonut kustakin kohdan, missä opettaja kertoo, onko hänellä vain toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita vai myös muun opetussuunnitelman mukaan opiskelevia oppilaita (mikä, kuten edellä osoittautui, olisi jo alussa vaatinut melko tarkkaa havaintokykyä). Tämän aineiston otantaa voidaankin pitää melko satunnaisena, sillä en ole tietoisesti valikoinut tiettyjä haastatteluja, vaikka rajasin aineiston niin, että opettajalla on vain toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita. Joka kolmannen haastattelun valitsemisen jälkeen aloin lukea haastattelujen litterointeja ja liitin erilliseen tiedostoon ne kohdat, missä opettaja puhuu ja kuvailee oppilaitaan jollakin tavalla.

Kaikki tutkimukseni aineiston tiedonantajat opettivat ainoastaan toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita. Oppilaita opettajilla oli kahdesta yhdeksään, mutta yleisin ryhmän koko oli kuusi oppilasta. Haastattelurungossa on kysymys, onko opettajalla monivammaisia oppilaita. Osalle tutkittavista monivammaisuuden määrittely on jäänyt epäselväksi, mutta suurin osa kuitenkin kuvaili opetuksessaan olevan monivammaisia oppilaita.

Aineistoni haastateltavista 15 oli muodollisesti päteviä opettajia, neljä epäpäteviä. Useimmilla vastaajilla oli joko erityisopettajan opinnot (laaja-alainen erityisopettaja, erityisluokanopettaja tai erilliset erityisopettajan opinnot, 13 opettajaa) tai sosionomin koulutus tai kesken olevat sosionomi-opinnot (8 opettajaa). Näiden lisäksi vastaajilla oli opintoja tai pätevyyskokeita varhaiskasvatuksen opettajan, erilaisten hoitajien ja EHA-opettajan tutkinnoista. Monilla oli siis ammatillinen tai ammattikorkeakoulun tutkinto tai opintoja. Opettajien koulutustausta toiminta-alueittaisessa opetuksessa onkin usein todella monimuotoinen verrattuna peruskoulun erityisopettajien ja erityisluokanopettajien koulutustaustaan – näiltä opettajilta vaaditaan pätevytykseen kuitenkin kasvatustieteen maisterin tutkinto, joka sisältää vähintään erityisopettajan opinnot ja erityisluokanopettajien kohdalla lisäksi myös monialaiset opinnot ja opettajan pedagogiset opinnot.

## 4.2 Aineiston rajaaminen ja valmistelu

Aineistonkeruun menetelmänä haastattelu sopii erityisen hyvin sellaisten aiheiden tutkimiseen, joista ei vielä tiedetä paljon ja joista halutaan syvempää ja monitahoista tietoa. Haastattelu on tutkittavalle helppo tapa kertoa aiheista laajasti ja sellaisistakin näkökulmista, joita ei esimerkiksi kyselylomakkeen laatiessa välttämättä osata ottaa huomioon. Haastattelun etuna voidaan nähdä myös se, että tutkimuskato on usein silloin vähäinen: ihmiset sitoutuvat osallistumaan haastatteluun, kun taas esimerkiksi kyselylomakkeita lähettäessä niitä saattaa palautua tutkijalle vain pieni osa. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 205–206; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86).

Tämän tutkimuksen aineistona on 19 litteroitua haastattelua, jotka on toteutettu vuosina 2018–2019. Päätin rajata aineiston kooksi enintään 20 haastattelua, sillä uskoin tutkimusta aloittaessani, että aiheeni ja tutkimuskysymykseni vaativat litteraattien perinpohjaista ja tarkkaa analyysia. Tarkastelen aina koko haastattelun enkä vain tiettyjen kysymysten vastauksia, eikä olisi mielekästä yrittää lukea lähes sataa haastattelua niin tarkasti kuin tämä tutkimusaihe vaatisi.

Rajasin aineistoani siten, että valitsin ensin kaikki haastattelut, joissa opettajalla on pelkäämättä toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita, eli opettajalla ei ole sellaista ryhmää, jossa esimerkiksi vain yhdellä oppilaalla olisi toiminta-alueittainen opetussuunnitelma. Näin saatoin varmistaa, että opettaja puhuu kysymykseen vastatessaan vain sellaisista oppilaista, jotka opiskelevat toiminta-alueittain. Pelkäämättä toiminta-alueittain opettavia oppilaita oli 57 haastateltavalla koko hankkeen 96 haastateltavasta. Osassa haastatteluista jäi hiukan epäselväksi, onko koko ryhmä toiminta-alueittain opiskeleva, mutta valitsin ne haastattelut, joissa tämä tuli selkeästi ilmi.

Koin 57 haastattelun aineiston vielä liian suurena syvempää analyysia varten, joten kokosin nämä haastattelut yhteen kansioon ja valitsin noin kolmasosan aineistosta, jolloin haastatteluiden määräksi tuli aluksi 20. Koodauksen ollessa jo käynnissä huomasin, että noista valitsemistani 20 haastattelusta yhdessä haastateltavan ryhmä ei ollutkaan selvästi pelkäämättä toiminta-alueittaisesti opiskeleva, eli lopullinen aineiston laajuus rajautui 19

haastatteluun. Tärkeä opetus kaltaiselleni aloittelevalla tutkijalla on, että tarkkuus on tärkeää alusta alkaen, jotta voitaisiin ainakin jossain määrin välttyä ylimääräiseltä työltä.

Kiinnostuksenkohteenani on opettajien käyttämät sananvalinnat, ilmaukset ja kuvaukset, mutta jätän tarkastelusta pois puheessa esiintyvät tauot, äänensävyt, sanojen painotuksen ja vastaavat puheeseen ja keskusteluun liittyviä piirteet. Jotta voisin tehdä päätelmiä esimerkiksi äänensävyistä, koen että minun olisi pitänyt olla itse paikalla haastattelutilanteessa tekemässä muistiinpanoja äänensävyistä, ilmeistä ja muista sanattomista puheen piirteistä tai vähintäänkin litteroida itse haastattelut. Muuten havainnot olisivat liian epätarkkoja ja epäluotettavia, sillä nauhoitetusta puheesta jäävät tietenkin pois esimerkiksi juuri nuo ilmeet ja eleet. Paras tilanne toki olisi, jos sama henkilö paitsi haastattelisi, myös litteroisi haastattelut (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 140.) INTO:n kaltaisessa laajassa hankkeessa, jossa haastatteluja kerätään kymmeniä, tämä ei olisi ollut välttämättä mahdollista litteroinnin vaatiman työmäärän ja pienehkön haastattelijajoukon vuoksi.

### **4.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja temaattiset verkostot**

Käytän analyysimenetelmänä aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia, joka soveltuu hyvin tekstipohjaisten aineistojen käsittelyyn (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Vuori, 2021). Tutkimusasetelman ja analyysimetodin valinta ei ollut yksinkertaista, ja puntaroin pitkään esimerkiksi grounded theoryn ja diskurssianalyysin välillä. Lopulta päädyin kuitenkin laadulliseen sisällönanalyysiin, sillä se vaikutti toimivalta metodilta aineiston, tutkimuskysymysten ja tulosten esittämisen kannalta ja koin sen kaltaiselleni aloittelevalla tutkijalla riittävän selkeäksi menetelmäksi. Aikaisempiin opinnäytetöihin ja väitöskirjoihin tutustuessa, sekä seminaariryhmässä ja opiskelutovereiden kanssa keskusteltuani päädyin ottamaan sisällönanalyysin ja tulosten järjestämisen sekä esittämisen tueksi Attride-Stirlingin (2001) temaattisten verkostojen mallin. Tämän työkalun avulla laadullisen aineiston havainnot voidaan järjestää ensin perusteemoihin (basic themes). Perusteemoista muodostetaan kokoavia teemoja (organizing themes) ja yhteenkuuluvat kokoavat teemat muodostavat globaaleja teemoja (global themes), joita voidaan ajatella myös väitteeksi aineistosta. Aineiston havainnot muodostavat siis kolmentasoisia teemoja, ja ylimmän tason globaaleihin teemoihin tiivistetään ydintulokset.



Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää ja kuvailla tutkimaani ilmiötä aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisyyden yhteydessä voidaan puhua induktiivisesta analyysistä, joka pyrkii yksittäisen tapahtuman tai spesifin joukon tutkimisella yleisempään ilmiön kuvaamiseen ja yleistämiseen - deduktiivisen analyysin taas kulkiessa aikaisemmasta teoriasta yksittäiseen ilmiöön. Toisaalta tässä tutkimuksessa osuvin kuvaus analyysin luonteelle on abduktiivinen analyysi, joka on aineistolähtöinen näkökulma, mutta hyväksyy sen, että tutkija ei koskaan voi tehdä täysin puhdasta induktiivista päättelyä vailla mitään ennakkotietoja tai -asenteita ilmiöön liittyen (Thomas, 2006; Tuomi ja Sarajärvi, 2018).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi tapahtuu yleensä kolmen vaiheen kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127; ks. myös Miles & Huberman, 1994). Ensin tutkimusaineisto redusoidaan eli pelkistetään, sitten sitä klusteroidaan eli ryhmitellään ja lopuksi muodostetaan abstrahoimalla käsitteitä ja johtopäätöksiä. Laadullisen aineiston analyysi kuitenkin harvoin etenee systemaattisesti ja tarkan lineaarisesti, sillä aineistopohjaisessa työssä tutkijan käsitys ilmiöstä uudistuu, täydentyy ja välillä kumoutuukin sitä mukaa kun hän saavuttaa parempaa ymmärrystä aineistosta (Hirsjärvi ym., 2009; Heiskala, 1990). Tästäkin tutkimuksessa analyysi on alkanut asteittain ja vähitellen jo aineistoa lukiessani. Ryhmittelyt ovat muuttuneet useaan otteeseen, kun ilmiöiden välisiin suhteisiin on tullut uusia ajatuksia tai olen vaihtanut näkökulmaa ja tutkimuskysymysten muotoilua. Tutkimusprosessin eri vaiheet ovat olleet käynnissä samanaikaisesti ja lomittuneet toisiinsa, ja välillä on täytynyt palata myös taaksepäin. Tämä onkin hyvin tavallista kvalitatiivisessa tutkimuksessa. (Alasuutari, 2011; Kiviniemi, 2018, s. 73.) Analyysin vaiheet ja eteneminen on esitetty myös pelkistetyksi kuviossa 1.

### **Aineiston koodaus**

Tutkimusaineiston analyysin ensimmäisenä vaiheena oli aineiston pelkistäminen eli redusointi (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122), jonka suoritin koodaamalla. Aineiston koodaamisen toteutin ATLAS.ti-tietokoneohjelman avulla. ATLAS.ti -ohjelma soveltuu teksti-, kuva-, audio- ja videomateriaalin ryhmittelyyn, luokiteluun ja koodaamiseen, ja sitä käytetään etenkin laadullisen aineiston käsittelyssä. Ohjelmassa on erilaisia työkaluja, joilla voi esimerkiksi luoda yhteyksiä aineiston eri osien välille tai tehdä visuaalisia esityksiä aineistosta. (ATLAS.ti, n.d.)

Koodaus on tärkeä työvaihe laadullisissa sisällönanalyysissa. Koodeilla merkitään ja pelkistetään tutkimusaiheen ja -kysymysten kannalta olennaiset huomiot. (Juhila, 2021; Vuori, 2021.) Luomani koodit ovat nousseet aineiston pohjalta joko faktuaalisesti nimen koodit samoilla sanoilla, joita aineistossa kyseisessä kohdassa esiintyy (esimerkiksi ”syvä kehitysvamma”) tai ollen laajempia, jotakin ilmiötä kuvaavia koodeja (esimerkiksi ”asiat mitä on tärkeä oppia”). Faktuaalisesta koodauksesta ja näistä laajemmista, usein tutkimuskysymyksistä nousevista koodeista ilmenee jo varhaisia ajatuksia siitä, mitä tutkija pitää aineistossa merkittävänä ja mikä taas ei ole niin merkittävää ja jääkin ilman koodausta. Koodien alustavakin nimeäminen voi kertoa tutkijan ennako-oletuksista, vaikkei hän sitä tiedostaisikaan. (Jolanki & Karhunen, 2010, s. 399.)

Niin sanotussa avoimessa koodauksessa tutkija käyttää ennakkotietoaan koodatessaan. Koodausta avittavia kysymyksiä voivat olla esimerkiksi ”kuka puhuu ja millaisesta asemasta”, ”mitä tapahtui”, ”mikä ja millainen ilmiö on kyseessä”, ”missä, milloin, miten kauan”, ”miksi, mitä syitä kerrotaan” ”minkä takia” ja ”millä tavoin”. (Böhm, 2004, s. 271.) Koodien luomisessa olennaista on pohtia tarkkaan, miksi juuri kyseisen aineiston kanssa tarvittaisiin juuri kyseisiä koodeja, eikä koodata vain ”koodaamisen vuoksi”. On mietittävä esimerkiksi sitä, haluaako luoda koodin laajemmalle ilmiölle, jota ei välttämättä suoraan aineistossa mainita, mutta jonka olemassaolon voidaan nähdä vaikuttavan vaikkapa haastateltavan puheeseen. (Mason, 2018, s. 198.)

Koodausvaiheessa en vielä osannut arvioida, mikä kaikki tieto on olennaista, sillä tutkimuskysymykseni eivät olleet vielä muotoutuneet lopullisiksi. Luin ja koodasin aineistoa melko intuitiivisesti itse koodeja luoden, ja pyrin varmuuden vuoksi poimimaan kaikki vähänkin mielenkiintoisilta vaikuttavat kohdat, jos ne liittyivät aiheeseen. Laineen (2018) mukaan esimerkiksi fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä tutkija etsiikin aineistosta merkityksiä melko intuitiivisella otteella. Tässä redusoinnin vaiheessa huomaankin toimineeni kenties hiukan ajattelemattomasti, sillä en koodausta aloittaessani kovinkaan tarkkaan miettinyt, onko jokaisesta koodista juuri se hyöty mitä tavoittelen aineiston ymmärtämisen ja järjestämisen kannalta (Mason, 2018, s. 204–205). Kävin aineiston läpi yhteensä kolme kertaa tarkasti samalla sitä koodaten. Huomasin, että jo toisen koodauskerran jälkeen aineisto alkoi saturoitua eli en enää keksinyt uusia koodeja tai löytänyt uusia mielenkiintoisia havaintoja, joita en olisi vielä koodannut.

Koodeja syntyi kahdenlaisia. Välillä koodasin aineistosta sanantarkkoja ilmaisuja saman nimisten koodien alle ja välillä taas loin samaa ilmiötä kuvaaville sanoille ja lauseille yleisemmän koodin. Esimerkiksi ilmaisut ”ei mene perille” ja ”eväät” koodasin juuri näitä sanoja käytävillä koodeilla, sillä tavoitteenani oli havaita ja koodata monia erilaisia ilmauksia esimerkiksi oppimiseen liittyen. Toisaalta kuvaukset, missä opettaja kertoo oppilaan luonteesta tai siitä, miten pitkään oppilas jaksaa opiskella ja työskennellä, olen koodannut esimerkiksi ”persoonaa” tai ”työskentelyn kesto” -koodien alle.

Enimmillään koodeja oli 148, kun olin lopettanut kolmannen koodauskierroksen. Jotkut niistä olivat hyvin samankaltaisia toisten koodien kanssa, joten yhdistelin ja poistin osan koodeista, ja lopulta jäljelle jäi 129 koodia (54 koodia sanantarkoille ilmauksille, 75 yleisemmille ilmiöille). Lopulliseen analyysiin näistä päätyi 36 koodia ja niiden alle koodatut sitaatit, eli jouduin asteittain karsimaan koodeja hyvin paljon, kun havaintojen ryhmittely muotoutui ja tutkimuskysymykset alkoivat piirtyä esiin selvemmin. On hyvin tavallista, että laadullisessa tutkimuksessa koodit ja koodiryhmät muotoutuvat ja muokkautuvat analyysin edetessä ja mielenkiintoisiksi havaintoja voi joutua karsimaan (Juhila, 2021; Kiviniemi, 2018, s. 76; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 104). En tule esittämään ja käyttämään kaikkien koodien antamaa tietoa tässä työssä, sillä tutkimusaihe rajautui työn edetessä hiljalleen.

Yhtenä motiivina koodata tiettyjä sanantarkkoja ilmauksia tai esimerkiksi tuota ”lapsi”-sanaa on ollut oma kiinnostukseni nähdä, miten paljon tällaisia erilaisia ilmauksia ylipäänsä esiintyy. Toisaalta minulla ei ole käsissäni aikaisempaa teoriaa tai tutkimusta tarkasti tästä aiheesta, joten vertailua esimerkiksi oppiainejakoisen yleisopetuksen opettajien puheen ja toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen opettajien puheen välillä ei ole voinut tehdä. Teinkin siis lopulta päätöksen, etten analysoisi esimerkiksi tätä lapsi-sanana tai muiden sanojen esiintymistiheyttä sen tarkemmin, sillä en ollut koodannut vertailun vuoksi oppilas-sanaa eikä minulla ole tarpeeksi perusteluita väittää, että toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen opettajat esimerkiksi käyttäisivät muita opettajia merkittävästi enemmän tätä lapsi-sanaa oppilas-sanana tilalla.

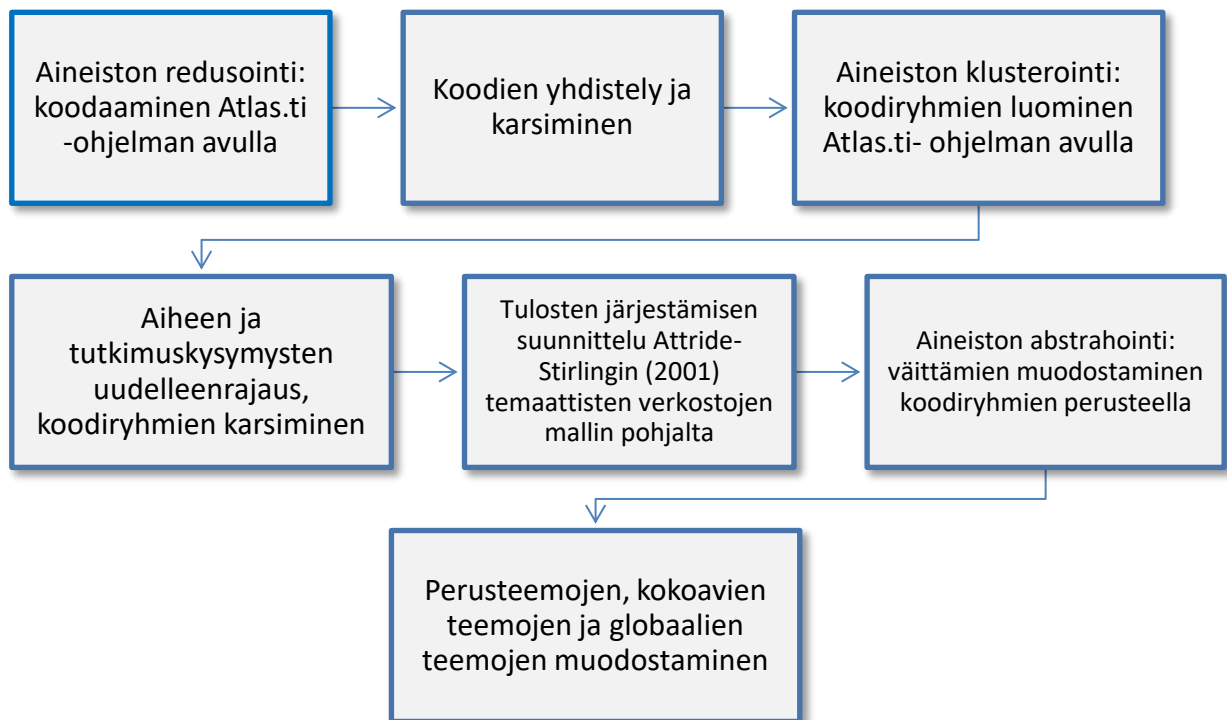
## **Aineiston ryhmittely**

Koodauksen jälkeen aloin ryhmittelemään samaan ilmiöön liittyviä koodeja ryhmiksi. Miles ja Huberman (1994, s. 248–250) nimittävät tätä vaihetta myös klusteroinniksi. Olennaista on arvioida, mitkä havainnot tuntuvat kuuluvan yhteen joltakin ominaisuudeltaan. Samalla tulee väistämättäkin luoneeksi jonkinlaisia ylempiä kategorioita ja käsitteitä havainnoille. (Ks. myös Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124.) Koodiryhmien luominen oli haastava tehtävä, sillä en vielä ollut saanut aihetta rajattua tarpeeksi enkä tiennyt mitä havaintoja ottaisin mukaan. Koodiryhmien nimet, määrät ja niihin sisältyvät koodit muutuivat moneen otteeseen. Käytin apuna tähän paitsi ATLAS.ti-ohjelman toimintoja, myös Word-tiedostoja ja Excel-taulukkoja sekä konkreettisia muistilappuja.

ATLAS.ti-ohjelmassa koodiryhmiä muodostui lopulta 11. Ensin aion ryhmitellä tulokset koodiryhmittäin niin, että koodiryhmien aiheet olisivat samalla olleet vastauksia tutkimuskysymyksiin. Minulla oli kuitenkin jatkuvasti tunne siitä, että aihe on edelleen liian laaja ja kaipaa rajausta, eikä pelkkä ryhmien luominen tuntunut tuovan tyydyttäviä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Usein tulin pohtineeksi, etsinkö ensisijaisesti kysymyksille vastauksia vai jo saamilleni vastauksille sopivia kysymyksiä, ja miten kaikki teemat ja ilmiöt sopisivat toistensa kanssa yhteen. Ryhmittelyn lopussa ja ennen abstrahointiin siirtymistä päätin ottaa tulosten esittämisen avuksi Attride-Stirlingin (2001) temaattisten verkostojen mallin. Samalla aloin karsia koodeja ja koodiryhmiä ja määritellä uudelleen tutkimusaihetta niin, että saisin tarkkaan rajatut kysymykset.

## **Aineiston käsitteellistäminen**

Viimeisenä analyysivaiheena oli aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi. Tällöin aineistoa ikään kuin ryhmitellään uudestaan aina ylemmälle ja ylemmälle tasolle, kuitenkin niin, että ajatus alkuperäisen datan kanssa säilyy. Tarkoituksena on luoda luokitteluista lopulta käsitteitä ja johtopäätöksiä. (Miles & Huberman, 1994, s. 11, s. 261; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–127.) Omassa analyysissäni aineiston käsitteellistäminen tarkoitti käytännössä kokoavien teemojen yhdistelyä globaaleiksi teemoiksi (Attride-Stirling, 2001). Aloin järjestellä sekä yhdistellä koodeja ja koodiryhmiä uudelleen tutkimuskysymykset mielessä pitäen niin, että kuhunkin tutkimuskysymykseen vastaisi aina 1–2 globaalia teemaa eli väitettä.



Kuvio 1. Analyysin vaiheet ja eteneminen

Alkuperäisistä koodeistani yhteensä 34 valikoitui kuvaamaan perusteemoja. Kokoavia teemoja muodostui kahdeksan ja globaaleja teemoja neljä. Teemat on esitelty tarkemmin taulukossa 1.

Taulukko 1. Perusteemojen, kokoavien teemojen ja globaalien teemojen muodostaminen

Perusteemat	Kokoavat teemat	Globaalit teemat
Erilainen oppija Kehittyminen/eteneminen Konkreettiset saavutukset/ tavoitteet Oppimisen piirteet Pienet edistymiset	Oppimisen prosessi	Oppiminen vaatii aikaa ja yksilöllisiä menetelmiä, ja edistyminen tapahtuu pienissä askelissa.
Menetelmien sopivuus Tehtävien vaikeustaso	Sopivat tehtävät	
Kapasiteetti Keskittymiskyky Motivoituneisuus Muutoksien ja poikkeuksien sieto Päivän mieliala ja vireystaso Työskentelyn jaksaminen ja työskentelyn kesto	Työskentelyn ja oppimisen raamit	Oppilaiden oppimisen edellytykset ja mahdollisuudet ovat vaihtelevia, mutta usein rajallisia.
Mahdollisuudet oppia ja kehittyä Tulevaisuus	Oppimisen mahdollisuudet	
Aistit/aisteihin liittyvä vamma Hoidollisuus Kommunikointi Motoriikka ja liikuntakyky Oman kehon hahmotus Puhuminen/puhumattomuus	Oppilaiden toimintakyky	Oppilaiden toimintakykyyn vaikuttavat erilaiset fyysiset, psyykkiset ja kognitiiviset valmiudet ja haasteet.
Käyttäytymisen pulmat Mikä on vaikeaa oppilaalle Psyykkiset ongelmat Taantuminen	Haastavia ja rajoittavia tekijöitä	
Mikä aiheuttaa oppilaalle iloa tai hyvän olon Mistä oppilas pitää Olla kiinnostunut Oppilaan vahvuudet	Kuvauksia oppilaan mielenkiinnonkohteista, vahvuuksista ja taidoista	Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden luonnetta, taitoja ja kiinnostuksenkohteita kuvaillaan monenlaisiksi
Luokan arki Opettajan muu kuvaus ryhmästä Opettajan muu kuvaus oppilaasta Persoona	Kuvauksia oppilaan persoonasta	

## 5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset ja vastaan tutkimuskysymyksiini.

Käytän tulosten esittämisessä ja kysymyksiin vastaamisessa Attride-Stirlingin (2001) teemaattisten verkostojen mallia, jonka mukaan olen ryhmitellyt tulokseni perusteemoihin, kokoaviin teemoihin ja globaaleihin teemoihin. Kuhunkin tutkimuskysymykseen vastaan kahden globaalin teeman ja niihin sisältyvien perus- ja kokoavien teemojen sisältävien havaintojen perusteella.

Globaaleiksi teemoiksi muodostuivat:

- 1) Oppiminen vaatii aikaa ja yksilöllisiä menetelmiä, ja edistyminen tapahtuu pienissä askelissa.
- 2) Oppilaiden oppimisen edellytykset ja mahdollisuudet ovat vaihtelevia, mutta usein rajallisia.
- 3) Oppilaiden toimintakykyyn vaikuttavat erilaiset fyysiset, psyykkiset ja kognitiiviset valmiudet ja haasteet.
- 4) Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden luonnetta, taitoja ja kiinnostuksen kohteita kuvaillaan monenlaisiksi.

### 5.1 Miten opettajat kuvailevat oppilaidensa oppimista?

Tähän tutkimuskysymykseen vastaavat kaksi globaalia teemaa:

- Oppiminen vaatii aikaa ja yksilöllisiä menetelmiä, ja oppiminen tapahtuu pienissä askelissa.
- Oppilaiden oppimisen edellytykset ja mahdollisuudet ovat vaihtelevia, mutta usein rajallisia.

Esittelen seuraavaksi tulokset teemoittain.

## **Oppiminen vaatii aikaa ja yksilöllisiä menetelmiä, ja oppiminen tapahtuu pienissä askelissa**

Tämän globaalin teeman muodostivat kaksi kokoavaa teemaa: oppimisen prosessi ja so-pivat tehtävät.

Opettajat kuvailivat, että oppiminen tarvitsee paljon aikaa ja tapahtuu pienin askelin, mutta oppimista kuitenkin tapahtuu. Eräs haastateltava kertoi arvelmiaan perusteluita sille, miksi oppilaiden opetus on määrätty toteutettavaksi juuri toiminta-alueittain.

*Että se oppimine, tai ka- kaikkihan pystyy oppimaan, mutta et se on kuitenkin semmosta pienimuotosta sitte että, se on varmaan se pääsyy. (H4)*

Uusien asioiden oppiminen kuvattiin edellyttävän useita toistoja ja aikaa, ja erään haas-tateltavan sanoin tarvittiin myös ”elämyksellisyyttä”, jotta opittu asia jää paremmin mie-leen. Opettajien mukaan kehittymistä tapahtuu hitaasti, ja oppilaan taitoja on aktiivisesti myös pidettävä yllä niiden oppimisen jälkeen. Haasteena voi myös olla taitojen sovelta-minen eri tilanteissa.

*Tässä, vaikeimmin vammasten opetuksessa niin sen opetuksen liittäminen nivominen niin paljon tähän arkeen ku se on mahdollista, koska heidän probleemana on usein se että joku tietty taito opitaan tässä. Mut sen taidon siirtäminen toiseen paikkaan onkin haasteellista. (H17)*

Toiminnallisuus mainittiin yhtenä opetuksen tärkeänä piirteenä, samoin aistien monipuo-linen aktivointi.

*Toiminnallista oppimistahan tää kehitysvammasten oppiminen kyllä on. (H18)*

*...ku he hirveesti aistien kautta oppii, ni semmosta niinku aisti-, aistiin liittyviä juttuja, että miten voiaan niinku sitä puolta tehostaa... (H12)*

Kun oppilas edistyy ja kehittyy sekä saavuttaa tavoitteitaan, niitä pidettiin todella merkit-tävinä tapahtumina, vaikka edistymisaskel ehkä tuntuisikin esimerkiksi yleisopetuksen oppilaiden kehittymiseen verrattuna pieneltä. Moni opettaja toi esiin sen, miten suuria ilonaiheita ja tunteikkaitakin hetkiä pienet edistymiset ovat. Usein oppimisen kuvattiin



näkyvän konkreettisen arjen taidon, kuten itsenäisen ruokailun, oppimisessa, mutta monesti myös kommunikoinnin kehittämisessä tai lukemisen opettelussa.

*No meil on yks semmonen oppilas - - se on menny ihan huimia harppauksia eteenpäin ja isoin asia on semmonen että hän on oppinut syömään kouluruokaa, joka on ihan super iso asia, ja toinen asia on semmonen, että hän on nyt ihan tässä niinku kuukauen sisään alkanu pikkuhiljaa ymmärtämään niinkö kuvien merkitystä esimerkiksi siinä mielessä, että hän on oppinu niinku kuvalla pyytää asioita. (H7)*

Toiminta-alueittaisessa opetuksessa opetuksen ja menetelmien muokkaaminen kunkin oppilaan tarpeisiin oli opettajien mukaan keskeinen osa opetuksen suunnittelua. Tehtävissä tärkeää on sopiva vaikeustaso; ne eivät saa olla liian helppoja, mutta eivät myöskään liian vaikeita. Tehtäviä sovelletaan tarpeen mukaan ja niistä tehdään sellaisia, että oppilas pystyy omien kykyjensä rajoissa osallistumaan. Toiminnallisuus ja kuvatuiki ovat monesti käytössä.

*. . .mun luokassani se autismiopetus ei ole semmosta tämmöstä kapeealasta vaan se on sitä että me olemme tarvittaessa kapeealaisia, mut sit ku oppilas kestää ni me tarjoamme vaikka koko maailman jos hän sitä pystyy vastaanottamaan. (H16)*

Haastatteluissa on kysytty erikseen, onko haastateltavan oppilailla lukemaan opetusta. Tässä tutkimuksessa käytetyistä haastatteluista kävi ilmi, että 10 tutkittavan luokassa oppilailla oli lukemaan opetusta, neljässä luokassa yhdellä oppilaalla oli lukemaan opetusta ja kuudessa luokassa kenelläkään ei ollut lukemaan opetusta. Osalla lukemaan opetus oli äännteiden ja tavujen opettelua.

### **Oppilaiden oppimisen edellytykset ja mahdollisuudet ovat vaihtelevia, mutta usein rajallisia**

Tämän globaalin teeman muodostivat kaksi kokoavaa teemaa: *työskentelyn ja oppimisen raamit ja oppimisen mahdollisuudet.*

Käytän sanoja ”oppimisen raamit” sanan ”valmiudet” sijasta, sillä mielestäni raamit ottavat huomioon myös oppilaan ympäristön ja sen vaikutuksen tämän valmiuksiin. Pelkät valmiudet taas saattavat luoda mielikuvan siitä, että ympäristöllä ja ulkoisilla tekijöillä ei olisi oppimiseen mitään vaikutusta. Oppimisen raameiksi määrittelen ne asiat, jotka vai-

kuttavat itse oppimisen prosessiin heikentävästi tai edistävästi. Esimerkiksi oppilaan tarkkaavuus ja tarkkaavuuden kesto, vireystila, kyky sietää poikkeuksia ja motivoituneisuus vaikuttavat siihen, millaiset lähtökohdat opiskelulla on.

Opettajat kuvailivat, että oppilaiden työskentelyhetkien kesto on useimmiten kymmenistä minuuteista puoleen tuntiin, mutta hyvin harvoin 45 minuuttia. Moni mainitsi sen, että keskittynyttä työskentelyä pöydän ääressä oppilaat eivät jaksu kuin pienen hetken kerrallaan. Oppilaat tarvitsevat yleensä paljon taukoja, jotkut myös päivälevoa. Muutama opettaja puhui kapasiteetista: joillakin oppilaille on enemmän kapasiteettia oppimiseen kuin muilla.

Päivän työskentelyn onnistumiseen vaikutti opettajien kuvauksen mukaan paljon oppilaiden vireystila ja mieliala – kun ne ovat kohdillaan, on oppiminen helpompaa, mutta huonompina päivinä on otettava rauhallisesti ja päivän suunnitelmat eivät silloin välttämättä onnistukaan sellaisenaan.

*...meiän oppilaitten kunto vaihtelee tosi paljon. Ihan hirveän paljon sellasta aaltomaista liikettä että välil on oikein hyvä päivä ja välil sit kaikki menee pieleen... (H1)*

*...sä et voi koskaan tietää millanen, millä tuulella se oppilas on mikä on vireystila. Mitkä asiat siin kuormittaa vaikuttaa. Niin sit voi olla et joka tapauksessa se mitä sä oot suunnitellu niin se ei vaan syystä tai toisesta onnistu. (H15)*

Tämän globaalien teeman muodostavista kokoavista teemoista toinen, *oppimisen mahdollisuudet*, kuvasi sitä mitä opettajat uskoivat oppilaidensa vielä oppivan tulevaisuudessa. Nämä kuvaukset vaihtelivat paljon. Opettaja saattoi joskus tuntea oppilaansa taidot niin hyvin, että hän osaa arvioida, mitä oppilas ei todennäköisesti tule oppimaan.

*...se täytyy vaan sitten hyväksyä, että jos ei sitä oppimista oikeasti tapahdu, niin on ihan turhaa kuormittaa sitä lasta sillä, että yrität opettaa. (H8)*

*Et se on se semmonen, se pitää niinku hyväksyä, mä yhes hojksissa sanoin et pitää vaan hyväksyä näitten oppilaitten kans se, että joku taito on semmone et sit ei vaan niinku pystytä oppimaan... (H12)*

Esimerkiksi lukemaan oppiminen ei kaikille oppilaille ole ainakaan haastatteluhetkellä ollut tarkoituksenmukainen tavoite, kuten eräs tutkittava kertoi.

*Et ne ei oo, se ei oo se pääpointti ollenkaan et ei oo, heijän kohal se ei oo realistinen. (H10)*

Aineistosta nousi kuitenkin myös useita pohdintoja, joiden perusteella opettaja ei vielä osannut ennustaa tai arvioida luotettavasti oppilaan taitoja ja että oppilas voi hyvinkin vielä oppia uusia taitoja.

*Se edellyttää sen että pitää tuntea se oppilas ja tietää, et ei mee kuitenkaa ihan sinne hypertasolle mutta, sillä tavalla että tietää että sitä potentiaalia on mutta, se täytyy vaan jaksaa odottaa että se oppilas ottaa sen käyttöön. (H8)*

*Ei sitä voi niinku silleen aatella, että se on niinku sillee, että tää sujuu... joku osa sieltä voi sujua, mutta toine ei, hehe. Niistä kasvaa semmosia persoonia, ku on, ku on niinku mahdollista. (H4)*

Oppilaiden tulevaisuuden näkymiin liittyen usea haastateltava korosti tärkeämmäksi omatoimisuuden ja itsenäisen elämän taitojen oppimista kuin esimerkiksi oppiaineiden yksityiskohtaisten sisältöjen hallitsemista.

*Että, pyritään siihen omatoimisuuteen ja, siihen että he pärjäis, mahdollisimman hyvin tässä elämässä. (H6)*

*Saattaa mennä se koko vuosi siihen et oppilas oppii laittaa kädet vesihanan alle, veden alle tai sit et oppii vetää hihat tai tämmösiä asioita. Niin mä koen nyt kuitenkin et ne on tärkeempii kun aattelee sit taas joku biologia maantieto, siis tämmösiä. (H19)*

## **5.2 Miten opettajat kuvailevat toiminta-alueittain opiskelevien oppilaidensa toimintakykyä, luonnetta ja taitoja?**

Tähän tutkimuskysymykseen vastasivat kaksi globaalia teemaa:

- Oppilaiden toimintakykyyn vaikuttavat erilaiset fyysiset, psyykkiset ja kognitiiviset valmiudet ja haasteet.
- Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden luonnetta, taitoja ja kiinnostuksen kohteita kuvaillaan monenlaisiksi.

Esittelen seuraavaksi tulokset teemoittain.

## **Oppilaiden toimintakykyyn vaikuttavat erilaiset fyysiset, psyykkiset ja kognitiiviset valmiudet ja haasteet**

Tämän globaalin teeman muodostivat kaksi kokoavaa teemaa: *oppilaiden toimintakyky* sekä *haastavia ja rajoittavia tekijöitä*. Kerron seuraavaksi haastatteluissa ilmenneitä toimintakyvyn kuvauksia liikuntakyvyn, oman kehon hahmotuksen, aistitoimintojen, kommunikoinnin ja puheen käytön, sosiaalisten taitojen sekä oppilaiden hoidollisuuden kautta. Lisäksi kerron toimintakykyyn vaikuttavista haasteista.

Oppilaiden toimintakykyä kuvailtiin fyysisten ominaisuuksien kautta, kuten motoriikan taitoja kuvailemalla. Moni toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleva oppilas käyttää liikkumiseen apuvälineitä, kuten pyörätuolia, mutta jotkut pystyvät liikkumaan itsenäisesti. Jotkut opettajat puhuivat ”pyörätuolilaisista” ja ”kävelevistä” oppilaista. Motoriikan taidot ja liikkumisen kyvyt ovat monella oppilaalla heikot tai rajoittuneet, ja esimerkiksi käsien toimivuus saattaa olla puutteellista tai oppilaalla on spastisuutta. Toisaalta joillakin oppilailla saatettiin kuvailla olevan hyvinkin toimivat motoriset taidot ja liikkuvuus. Fyysinen toimintakyky oli siis melko vaihteleva toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden kesken opettajien kuvauksissa.

*...hän on tuota liikuntavammanen fiksu tyttö, joka mm ei voi oikeestaan yhtää ite liikkua...*  
(H9)

*On, liikkuvia lapsia. Hyvinkin liikkuvia, juu. Että kaks heist on hyvinki liikkuvii ja semmosii pystyviä kuhan on valvontaa riittävästi.* (H16)

Aisteihin liittyviä poikkeavia piirteitä mainittiin paljon: oppilailla esiintyy poikkeavuuksia näössä ja kuulossa. Joillakin oppilailla aistit kuvattiin erityisen herkiksi ja tämän vuoksi myös liialliset ärsykkeet aiheuttivat nopeasti kuormitusta. Moni opettaja puhui myös siitä, että oppilas tarvitsee tukea oman kehon ja sen rajojen hahmottamiseen.

*...hänen opetuksensa lähtee ihan tälläisestä aistien herättelystä ja, oman kehon hahmotuksesta.* (H14)

Oppilaiden kommunikaation taitoja ja tapoja opettajat kuvailivat vaihteleviksi, mutta usein kommunikoinnissa käytetään apuna kuvia, viittomia tai apuvälineitä. Usea haastateltava kertoi, että hänellä on oppilaita, jotka eivät käytä laisinkaan puhetta, tai puhe on

äänteiden tai yksittäisten sanojen tasolla. Jotkut haastateltavat kuvailivat näitä oppilaita ”puhumattomiksi” tai että ”oppilaalla ei ole sanoja”. Kaikkien kanssa on kuitenkin löydettävä jokin yhteinen väylä viestiä.

*...mul on ollu niinku periaatteessa just sellasia kommunikaatio-ongelmaisia ja, jotka harjottelee sitä, jolle etitään sitä kieltä. (H9)*

Aineistossa kuvailtiin oppilaiden innokkuutta ja tahtoa kommunikoida, vaikka sanoja ei välttämättä olisikaan. Kommunikoinnin ja oman tahdon esiintuomista pidettiin tärkeänä taitona tulevaisuudenkin kannalta ja taitojen harjoittelu mainittiin monesti hyvin keskeiseksi osaksi opetuksen sisältöä, toisinaan jopa tärkeimmäksi.

*...mä oon koko aika ajatellu että hänellä on valtavasti, valtavasti olis sanoja ku olis sitä puhetta. (H2)*

*Mä koen et he pärjää täs maailmas paremmin ku he saa ne omat tarpeet esille, he pystyy esittelemään itensä ja pystyy olee, toimimaan osana muuta yhteiskuntaa. (H16)*

Oppilaiden kerrottiin tarvitsevan tukea sosiaalisten taitojen harjoittelussa. Taitojen osaaminen nähtiin kuitenkin useiden tutkittavien puheissa tärkeänä asiana oppia tulevaisuuden kannalta.

*Enemmänkin oppilaat on aika lailla siinä, rinnakkain pystytään leikkimään tai rinnakkain pystytään tekemään asioita, ehkä omalla vuorolla toimimaan ja sillä tavoin. Mut oppilaiden välinen ryhmäkuvio on jo aika vaikeeta sosiaalista taitoo. (H13)*

Tuen tarve erityisesti perushoidollisissa toimenpiteissä on suuri. Perushoitotoimenpiteiksi olen määritellyt esimerkiksi ruokailussa avustamisen, wc-käynneissä avustamisen ja fysioterapeuttiset toimenpiteet kuten seisomatelineen käytön. Opettajat puhuivat näistä toimenpiteistä esimerkiksi sanoilla vessaus, vaipattava oppilas ja syöttäminen. Myös lääkkeiden antaminen ja muut hoitotoimenpiteet olivat kuvauksissa osa koulupäivän arkea. Toimenpiteistä huolehtivat niin luokan ohjaajat kuin opettajakin. Jotkut tutkittavista mainitsivat, etteivät ensisijaisesti ole esimerkiksi avustamassa oppilasta vaipanvaihdossa, mutta moni sanoi kaikkien näiden toimenpiteiden kuuluvan yhtä lailla myös opettajalle.

*...opettajalle kuuluu osittain myös perushoidolliset tehtävät. Että, et vessassa käyttö ja sitte jos mahdollisesti pitää syöttää ni seki kuuluu... (H12)*

Haastateltavat kuvasivat myös monenlaisilla tavoilla oppilaiden käyttäytymisessä ja muutoin arjessa ilmeneviä haasteita. Etenkin käyttäytymisen pulmia, haastavaa käytöstä ja aggressiota kuvailtiin esiintyvän monilla oppilailla. Ne voivat johtua esimerkiksi aika-  
taulun muutoksien aiheuttamasta stressistä tai turhautumisen tunteesta, kun jokin asia ei onnistu oppilaan toivomalla tavalla. Haasteet vaikuttavat merkittävästi opiskeluun ja kou-  
lunkäynnin sujuvuuteen. Oppilaalla voi olla taitoja ja osaamista, jotka kuitenkin eivät välttämättä pääse esiin esimerkiksi käyttäytymisen haasteiden takia.

*Et se tuli niin massiiviseksi se avun tarve et se väkivalta ja muu tuli niin keskeiseen rooliin. Mut hän on paljon taitoja, nyt ku me ollaan saatu sitä tyttöä taas sieltä esiin. (H16)*

Yksi haastateltavista kuitenkin huomautti, että käyttäytymisen haasteet eivät aiheudu op-  
pilaan tahdosta käyttäytyä niin, vaan yksinkertaisesti siitä, ettei hän tiedä tai osaa muuta tapaa.

*Enemmän kyse siitä että ei osaa, ei oo sitä että ei halua käyttäytyä oikein vaan siitä että ei osaa, ei oo taitoja siihen. (H13)*

Eräs haastateltava kuvasi tilannetta, missä toiminta-alueittain opiskeleva oppilas olisi voi-  
nut taitojensa puolesta opiskella yksilöllistettyjä oppiaineita, mutta käyttäytymisen pul-  
mien takia häntä ei otettu kyseiseen opetusmuotoon toiseen kouluun, sillä hän olisi täällä  
tarvinnut avustajan eikä siihen ollut mahdollisuutta. Tämä tuo hyvin esiin sen, kuinka  
lähtökohdiltaan erilaisia oppilaita toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskelee ja kuinka  
järjestelmän joustamattomuus tai resurssipula voi olla tarkoituksenmukaisimman tuen  
saamisen esteenä.

Opettajat kuvasivat muiden haasteiden liittyvän esimerkiksi kommunikointiin ja itsensä  
ilmaisuun. Luokan aikuisten onkin joidenkin oppilaiden kanssa käytettävä paljon aikaa  
siihen, että löydetään yhteinen kommunikoinnin väylä, jos sanoja ei ole.

*Kun kestää aika pitkään - - - aattelee et joku oppilas kenel on pelkkä olemuskieli niin  
mieltä että mitä hänen kanssaan ruvetaan tekemään. (H18)*

Käyttäytymisen ja kommunikoinnin haasteiden lisäksi oppilailla kerrottiin olevan usein  
henkistä pahoinvointia ja ahdistusta. Psykkiset ongelmat saattavat purkautua aggres-  
siona ja käyttäytymisen haasteina, ja ne vaikuttavat toimintakykyyn ja oppimiseen.

*Kun kuitenkin tällä oppilaalla on hurjan paljon kapasiteettia ja taitoja mutta hänel on vaan niin paha olla. (H14)*

Toiminta-alueittaisessa opetuksessa olevien oppilaiden terveydentilassa ja taidoissa voi tapahtua ajan mittaan myös jo olemassa olevien kykyjen heikkenemistä, mitä tutkittavat kutsuivat taantumiseksi. Tällaisia tilanteita oli tullutkin haastateltavilla eteen.

*Mutta että on myös sit sitä, taantumista täällä meidän opetusmuodossa. (H17)*

### **Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden luonnetta, taitoja ja kiinnostuksenkohteita kuvaillaan monenlaisiksi**

Tämän globaalin teeman muodostivat kaksi kokoavaa teemaa: *kuvauksia oppilaan mielenkiinnonkohteista ja taidoista* sekä *kuvauksia oppilaan persoonasta*. Tässä kappaleessa kerron, millä tavoin opettajat kuvailivat toiminta-alueittain opiskelevien oppilaidensa kiinnostuksenkohteita ja taitoja ja miten oppilaiden persoonaa ja luonnetta kuvailtiin. Persoonan ja luonteen kuvauksilla tarkoitan esimerkiksi sellaisia ilmauksia, joita opettajat käyttävät kuvaamaan oppilaidensa toimintaa ja olemusta, ja jotka eivät suoranaisesti liity oppilaan tuen tarpeeseen tai oppimisen kykyihin.

Opettajien kuvaamat oppilaiden kiinnostuksenkohteet olivat hyvin vaihtelevia, niin kuin kaikilla lapsilla ja nuorilla. Heidän kerrottiin nauttivan erityisesti niistä asioista, joita he osaavat, kuten ajaessaan pyörällä tai käyttäessään tablettia. Eräs haastateltava kuvaili oppilaansa käyttävän tablettia kommunikoinnin tukena ”tosi sukkelasti et ei ikinä uskois”. Musiikin ja tarinoiden kuuntelu sekä uiminen mainittiin mieluisiksi asioiksi. Myös yksinkertaisesti mukava olo ja itsensä ymmärretyksi saaminen tuovat tyytyväisyyden tunnetta.

*...no lapsihan on aivan suunnattomasti nauttinu pyörästä. Elikkä tää niinku lapsen niinku motorinen tavote voi olla tän peruskoulun aikana että hän oppis ajamaan pyörällä. Siis kuinka, jos ajatellaan niinku sitten sitä koko elämänmittasta ni.. Kuinka, mikä elämys on että hän pääsee vaikka kauppaan sillä pyörällä. (H2)*

*He kumminki elää paljon sit kehon kautta et jos ei oo kipuja ja maha täynnä ja kivoi ihmisii ympärillä niin he on tyytyväisii. (H11)*

*Et hänelle oli varmasti tärkeetä se et mä ymmärrän ja nään hänessä sen. (H15)*

Oppilaiden vahvuuksiin liittyviä kuvauksia esiintyi tässä aineistossa melko vähän. Eräs haastateltava korosti, että tavoitteiden asettamisessa ja opetuksen suunnittelussa hän haluaa lähteä aina oppilaan vahvuuksista liikkeelle.

*...hän on en- ennen kaikkea mulle ihminen, jonka etua mä ajan, hehe. Ja haluan, että se niinku, niitä omia vahvuuksiaan tuo esille, et se on niinku se lähtökohta... (H4)*

Luonteen ja persoonan kuvauksissa korostuvat moninaiset ja värikkäätkin ilmaukset oppilaista. Haastateltavat kuvailivat oppilaita esimerkiksi helpoiksi, topakoiksi, vilkkaiksi tai rauhallisiksi. Toisinaan oppilaita puhuttiin myös sukupuolen tai diagnoosin kautta esimerkiksi sanoilla ”nuoret miehet”, ”autistityttö”, ”down-poika” tai ”sokerilapsi”. Sukupuolta käytettiin myös ilmaisemaan esimerkiksi oppilaan voimaa tai kokoa.

*Joku alkaa olla nuoren miehen kokoinen niin. Siinä on, pitelemistä sitten et jos ei oo mitään niitä semmosia oman tunteen hallintaan tai siihen, säätelyyn niitä taitoja. (H3)*

Usean haastateltavan puheesta kävi ilmi, että toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskelevat oppilaat ovat hyvin ainutlaatuisia ja että tätä ei välttämättä esimerkiksi opettajankoulutuksessa juuri tuoda esiin.

*Niin tavallaan se et pitäs oikeesti nostaa tämä alue myös opettajakoulutukseen ja muualle, että tiedättekö te oikeasti millaisia oppilaita Suomessa on. (H11)*

*Meillä on sellanen tunne että harjottelijat jotka tulee meille, niin ensimmäisinä totee että he ei oo tajunneet että tälläisiä lapsia on olemassakaan. Jotenkin.. ehkä just se että se paletti on niin moninainen, se tulee yllätyksenä. (H13)*

Aineistossa nousi esiin paljon eräänlaista vertailua toiminta-alueittaisen opetuksen ja oppiainejakoisen opetuksen välillä. Opettajat kuvailevat heidän ryhmänsä olevan erillään muista, kuin oma maailmansa.

*Me ollaan vähän irrallaan ehkä vielä tosta yhteistöstä. Et kun. No, me ollaan erilaisia ja, kun meidän lapset ei puhu. (H3)*

*Tää on kuitenkin niin erilainen ku jos on vaikka ollu luokanopettajana ja sit tulee toiminta-alueittain luokka niin tää on kyllä niin oma maailmansa. (H5)*

Haastattelurungossa on kysytty, miksi oppilaille on valittu juuri toiminta-alueittainen opetus – eikö riittäisi, että yksilöllistetään oppiaineita riittävästi? Tähän kysymykseen



suuri osa tutkittavista vastasi, että toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on yleensä heidän oppilailleen se toimivin ja soveltuvin vaihtoehto.

*Toiminta-alueittain opetuksessa että toisaalta, et lapsi joka, ei kunnolla ees ymmärrä omaa itteensä kukaan ja suhteessa ympäröivään maailmaan niin miten hän voi, opiskella jotain oppiaineita tai. (H5)*

Eräs opettaja tosin kuvaili, että aikaisempina vuosina toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa olevien oppilaiden toimintakyky ja kapasiteetti olivat heikompia kuin nykyään ja silloin oli myös helpompi tehdä päätös siitä, kumpi opetussuunnitelma on oppilaan edun mukaista: toiminta-alueittainen vai oppiainejakoinen.

*Tietysti tää on muuttunu tää toiminta-alueittainen ja oppilaat on paljon korkeemmal niin kun tasoltaan paljon parempii, tekemisen tasolt, kognitiiviselt tasoltaan mitä ne on ollu joskus 15 vuotta sitten. - - - Kyllähän nyt on toiminta-alueittaises on semmosii meijänkin koulus paljon jotka oppiaineittain opiskelis jos vertaa sitä siihen aikaan kun se oli joskus sillai ennen. (H19)*

Opettajien kuvauksissa korostui läpi aineiston se, miten monenlaisia haasteita ja tuen tarpeita heidän oppilaillaan on. Ehkä hiukan ristiriitaisestikin oppilaita yhdistää se, että he ovat niin erilaisia keskenään.

*Että niinku, mitä voi toisen kans tehdä, ni sitä ei voi toisen kans tehdä, että sitte pitää niinku, se on niinku niin, voi olla joskus niin pientä se, mitä pystyy kukin... (H4)*

*...mäkin oon opettanu siis niin laajaa kirjoo näit oppilaita, et siel on ihan niinku siis ollu siis ihan sellasist jotka hyvä jos aistii jonkun ehkä jonkun tuoksun, jonkun kosketuksen, ja sit taas sellasii jotka opiskelee ihan yläasteen normaali, melke-, melkein normaalijuttui... (H10)*

Opettajat kuvailivat opetustyötä haastavaksi ja paljon suunnittelua vaativiksi. Oppilaiden tarpeet ovat moninaisia ja kaikille tulisi suunnitella omat yksilölliset tehtävät ja opetus.

*Tää on varmaan vaikein mahdollinen opetuspaikka, koska tääl on niin vaativia oppilaita. Tääl ei riitä se kirjatieto et sul on mahtava tietopankki, vaan sun pitää käytännössä osata että mitähän tuolle puhumattomalle kehitysvammaselle, pyörätuolissa olevalle, minkälaisen oppitunnin mä pitäisin tämmöselle oppilaalle... (H8)*

Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opettaminen esiintyi opettajien puheessa haasteellisena työtehtävänä, jossa ei välttämättä pärjää ilman aikaisempaa kokemusta opettajan työstä.

*...kyllä silleen mä sanoisin et jos ihan vihreenä opettajana tulee TOI-luokkaan niin on kyllä varmaan vähän pihalla. (H18)*

## 6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisten seikkojen huomiointi

Tässä luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisten seikkojen huomiointia. Laadullisessa tutkimusperinteessä tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta ei voida tarkastella samalla tavoin kuin määrällisessä tutkimusperinteessä. Totuuden ja ”oikean” tiedon olemassaolo ei ole mitenkään yksiselitteinen, objektiivinen ja kaikille samana esiintyvä ilmiö. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160.) Pyrin kuitenkin arvioimaan tutkimukseni luotettavuutta aineistonkeruun, aineiston riittävyyden ja aineiston analyysin kautta ja pohdin myös haastattelututkimusta aineistonkeruumenetelmänä luotettavuuden näkökulmasta. Lisäksi kuvaan tutkimuseettisten seikkojen huomioonottamisen tässä tutkimuksessa.

### **Luotettavuuden arviointi**

INTO-hankkeessa kerätyt haastattelut on kerätty opettajien työpaikoilla eli koulussa. Haastattelut toteutettiin opettajan työpäivän jälkeen tai muuna opettajalle sopineena ajankohtana, ja haastattelun keskimääräinen kesto oli noin tunti. Haastattelutilanteen rauhallisuus, aikataulu, haastattelua edeltäneen työpäivän kokemukset ja moni muu ulkoinen tekijä ovat varmasti vaikuttaneet niihin asioihin, mitä tutkimusaineistoni tiedonantajat ovat haastattelupäivänä tulleet kertoneeksi. Ylipäätään ihmisillä on taipumus siihen, että itsestä halutaan luoda sosiaalisesti hyväksyttävä kuva toisen ihmisen edessä, vaikka haastatteluaineisto anonymisoitaisiinkin (Foddy, 1995, Hirsjärven ym., 2009, s. 206–207, mukaan). Nämä asiat on hyvä tiedostaa, ennen kuin lähtee yleistämään tutkimustuloksia.

Tutkimushaastattelussa tutkittavalla on mahdollisuus kertoa ajatuksistaan vapaasti tietäessään, että hänen puheitaan ei myöhemmin aineiston anonymisoinnin jälkeen voida yhdistää häneen. Toki silti haastateltava luultavasti jonkin verran miettii mitä kertoo ja millaisilla sananvalinnoilla, mutta hän voi eittämättä puhua sensuroimattomammin kokemuksistaan kuin vaikkapa työnantajansa tai asiakkaidensa edessä. Lisäksi haastateltavan motivaatio osallistua haastatteluun ja tutkimukseen on olennainen tekijä siinä, miten paljon tai vähän hän kertoo asioista. Nämä kaikki seikat vaikuttavat siihen, miten rehellisiä kertomuksia voidaan haastattelun avulla saada ja ne on otettava huomioon, kun pohditaan tulosten yleistämistä. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 206–207.) Kiintoisa kysymys on, millainen tieto on ”aidointa” ja autenttisinta tietoa, kuten aikaisemmin jo pohdinkin. Millaisessa

haastattelu- tai havainnointitilanteessa tietoa on mahdollista saada? (ks. esimerkiksi Mason, 2018, s. 111–116.) Myös Mäkelä (1990) huomauttaa, että tutkittavan antama tiedon vilpittömyys voi vaihdella sen mukaan, keiden kuullen ja millaisessa ympäristössä hän tuon tiedon kertoo. Tutkimuskohteena voisi olla myös se, miten tilannesidonnaiset diskurssit vaihtelevat eli millä tavoin henkilön kertomukset eroaisivat tilanteesta ja keskustelukumppanista vaihdellen, vaikka sinänsä tutkimusaihe pysyisi samana.

INTO-hankkeen haastattelurunkoa sekä haastatteluja on ollut tekemässä useampi tutkija. Useamman tutkijan mukanaolo edistää tutkimuksen luotettavuutta tutkijatriangulaation kautta, kun aineistoa on keräämässä useampi henkilö (Denzin, 1978, Tuomen & Sarajärven, 2018, s. 168, mukaan). Haastattelijoilla on ollut erilaiset taustat ja asemat ja eri tavoin aikaisempaa kokemusta esimerkiksi haastatteluiden tekemisestä, mikä on voinut vaikuttaa haastattelutilanteeseen. Haastatteluaineistoon saatetaan toisaalta saada erilaisia näkökulmia eri haastattelijoiden kautta, kun joku tutkijoista kenties osaa esittää hiukan erilaisia lisäkysymyksiä kuin joku toinen. INTO-hankkeen haastatteluissa on käytetty aina samaa haastattelurunkoa, joten pääasiassa kaikilta on kysytyt samat kysymykset samassa järjestyksessä. Haastattelijoiden erilaiset taustat ja mahdolliset variaatiot kysymyksissä on kuitenkin huomioitava tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa.

Käytin analyysin apuna ATLAS.ti-ohjelmistoa. Ohjelmisto ei luonnollisestikaan ajattele tai tee päätöksiä ihmisen puolesta, vaan toimii lähinnä työpöytänä tutkijan työskentelylle. Se voi auttaa ajattelun jäsentämisessä, tiedon esittelyssä ja tutkimusvaiheiden systemaattisuudessa, mutta kuten Laajalahti ja Herkama (2018) toteavat, mikään ohjelma tai tietokone ei pysty suoraan takaamaan tutkimuksen laatua. Vaikka analyysiohjelma sallii datan luokittelun, nimeämisen, ryhmittelyn ja hierarkioiden sekä suhteiden luomisen, on tärkeää muistaa, että todellinen, eletty maailma harvoin seuraa ihmisen luomia luokkia. Ilmiöt voivat olla mitä moninaisimmissa, ristiriitaisissakin yhteyksissä toisiinsa. (Laajalahti & Herkama, 2018, s. 111.) Joka tapauksessa ohjelmisto on voi olla parempi tai ainakin aineiston järjestyksessä pitämiseen kuin esimerkiksi paperiset muistiinpanot.

Tutkimuksen aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä. Aineistoa läpikäydessäni ja koodatessani huomasin jo toisen koodauskierroksen jälkeen, että uusia koodattavia ilmiöitä tai teemoja ei enää tullut: aineiston saturaatiopiste saavutettiin.

Aineiston määrää voidaan siis pitää riittävänä tämänkaltaiseen tutkimukseen. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 182.)

Laadulliseen tutkimukseen liittyy olennaisena osana sen ainutkertaisuus. Oma tutkimukseni on siinä mielessä yhtä ainutlaatuinen kuin mikä tahansa muukin opinnäytetyö tai muu tutkimus, että kukaan toinen henkilö ei ajattelisi täsmälleen kaikkia samoja pohdintoja, tekisi samoja muistiinpanoja, havaitsisi samoja asioita tai pitäisi niitä merkittävänä, tai loisi esimerkiksi täysin samanlaisia koodeja käyttämästäni aineistosta. Tutkimuksen täydellinen toistettavuus siis ei luultavasti olisi mahdollista tämänkaltaisen aiheen ja aineiston kanssa. Yhden tutkijan todellisuus on eri kuin toisen (Lincoln & Guba, 1985, Tuomen & Sarajärven, 2018, s. 161, mukaan; Metsämuuronen, 2006, s. 210).

Miles ja Huberman (1994, s. 265) puhuvat kahdensuuntaisesta vaikutuksesta: millainen on aineiston vaikutus tutkijaan ja tutkijan vaikutus aineistoon. En ole ollut itse toteuttamassa haastatteluja, kuullut haastattelutallenteita tai litteroinut haastatteluja. Haastatteluita oli tekemässä useita eri tutkijoita ja niiden litterointi suoritettiin vaihdellen joko tutkimusryhmän jäsenten tai muiden tehtävään palkattujen henkilöiden toimesta. Minulla on ollut halutessani pääsy näihin haastatteluiden nauhoitteisiin, mutta analyysin alkuvaiheessa päätin olla kuuntelematta niitä, jotta puhujan äänestä ei tulisi itselleni tiedostamattomia ennako-oletuksia esimerkiksi puhujan sukupuolesta tai iästä. Näin olen pyrkinyt ainakin minimoimaan haastateltavien taustatekijöiden vaikutuksen ajatteluuni.

En ole itse ollut aineistonkeruutilanteissa läsnä, mutta aineisto on varmasti silti vaikuttanut minuun sitä enemmän, mitä pidemmälle olen sen tutkimisessa ja analyysissa edennyt. Olen aloittanut tämän tutkielman teon syksyllä 2020 ja tehnyt viimeiset analyysin vaiheet kevään 2022 aikana. Tutkimuksen valmistuminen on siis kestänyt yhteensä kaksi lukuvuotta, jonka aikana aineistoon syvemmän tutustumisen lisäksi käymäni keskustelut, lukemani kirjallisuus, kartuttamani työkokemus ja ylipäätään eletty elämä varmasti on osallisena siihen, mitä itse havaitsen haastatteluista eri aikoina. Jos olisin tehnyt analyysin vuosi sitten, kenties havainnot olisivat olleet erilaisia silloin, vaikka ne olisivat saman tutkijan tekemiä. (ks. Kiviniemi, 2018.) Jos ajatellaan konstruktivistisen perinteen mukaisesti, että kullakin yksilöllä on oma todellisuus, niin voiko myös saman yksilön todellisuus olla eri vaikkapa päivästä riippuen? Laadullisen tutkimuksen eri perinteissä ja filosofiassa toistuvatkin kysymykset siitä, mikä on totuus tai todellisuus ja millaista tietoa

voimme ylipäättään saavuttaa tutkimuksella. (Guba & Lincoln, 2000, Metsämuurosen, 2006, s. 208–210, mukaan; Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 16–18.)

Toistettavuuden ongelmasta huolimatta olen kuitenkin selostanut luvussa 4 tutkimuksen toteutuksen, menettelytapani ja tutkimuksen etenemisen vaiheet mahdollisimman tarkasti. Olen esittänyt taulukossa 1 analyysissä käyttämäni koodit perusteemoiksi nimettyinä. En ole liittänyt mukaan kaikkia alkuperäisiä koodeja, joista valtaosan jätin pois tutkimusaiheen rajautuessa, sillä en ole sisällyttänyt tutkimuksen analyysiin näiden koodien sisältämää tietoa. Monet näistä koodeista ovat nimiltään melko luonnosmaisia, eivätkä välttämättä aukene ulkopuoliselle lukijalle, vaikka ne olivatkin välttämätön väli-vaihe tutkimuksen fokusta etsiessä.

### **Eettisten seikkojen huomiointi**

Tämän tutkimuksen ja koko INTO-hankkeen aineisto on kerätty tutkimuseettisiä käytäntöjä huomioiden. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) on laatinut eettiset periaatteet ihmistieteissä toteutettavalle tutkimukselle. Niiden mukaan tutkittavan ihmisarvo ja itsemääräämisoikeus tulee aina tutkimuksen edelle ja tutkijan on tätä kunnioitettava. Tutkitavalla on oikeus perua osallistumisensa tai keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen missä vaihteessa vain. Hänen on saatava riittävä ja ymmärrettävästi ilmaistu tieto tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimusaineiston säilytyksestä sekä käsittelystä. (TENK, 2019; ks. myös Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155–156.) INTO-aineistoa kerätessä on hankittu kunnilta ja kouluilta tarvittavat tutkimusluvut. Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat ovat saaneet rauhassa harkita osallistumista tutkimukseen ja allekirjoittaneet tutkimus-suostumuksen, jossa on kerrottu tutkimuksen tarkoitus, selostettu miten tutkimusaineisto anonymisoidaan sekä millä tavoin ja miten pitkään aineistoa säilytetään. Lisäksi on annettu tutkimuksesta vastaavien henkilöiden yhteystiedot. Suostumuksessa mainitaan, että tutkittava saa keskeyttää tutkimuksen tai olla vastaamatta yksittäisiin kysymyksiin. Lisäksi suostumuksessa on tiedotettu, että aineistosta tehdyissä tutkimuksissa saattaa esiintyä suoria lainauksia.

INTO-aineisto on kerätty ja säilytetty asianmukaisesti, ja haastatteluiden litteroinnit on anonymisoitu EU:n tietosuojasetuksen mukaisesti. Olen tutkimuksen teossa noudatta-

nut syksyllä 2020 allekirjoittamaani aineistonkäyttösopimusta, jossa sitoudun muun muassa käyttämään aineistoa ainoastaan pro gradu -tutkielman tekemiseen, huolehtimaan aineiston tietoturvallisesta säilytyksestä ja hävittämään aineiston ja siitä tehdyt kopiot tutkielman valmistuttua. Olen myös välttänyt tuomasta esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksiin sellaisia lainauksia, joista pystyisi tunnistamaan henkilöitä (esimerkiksi haastateltavan oppilaan harvinaisen sairauden kautta).

Olen melko erilaisessa asemassa kuin esimerkiksi haastatteluissa kuvaillut toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat, joten en myöskään pysty näkemään ja kokemaan asioita puhtaasti näiden oppilaiden näkökulmasta. Nuorena ja aloittelevana opettajana minulla ei ole myöskään omakohtaista kokemusta siitä, millaista on opettaa toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman mukaan. Etenkin puhetapoja analysoidessa on tärkeää olla tietoinen omista lähtökohdistaan ja asenteistaan (Beneke & Cheatham, 2020, s. 250). Tiedostan, että asemani on hyvin erilainen kuin oppilailla ja kokemukseni toiminta-alueittaisen luokan arjesta rajoittuu muutamaan vierailuun toiminta-alueittaisessa luokassa ensimmäisen opetusharjoitteluni aikaan. Toisaalta voidaan ajatella, että tarkastelen opettajien puhetta tuoreesta näkökulmasta, kun en tule verranneeksi tilanteita esimerkiksi omiin kokemuksiini.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajan puhetta oppilaista, mutta on muistettava, että opettaja voi puhua vain omasta näkökulmastaan. Toki oppilaantuntemus on näillä opettajilla todella hyvä, mutta kukaan ei silti voi tuntea toista ihmistä läpikotaisin. Tämä tutkimus on opettajien näkökulmasta, joten tarkoituksena ei olekaan väittää, että tämän tutkimuksen tulokset ovat niin sanotusti tosia myös oppilaiden näkökulmasta. Pysin tuomaan esiin merkityksellisiä näkökulmia ja välttämään liian laajoja tai sopimattomia yleistyksiä siitä, mitä yksittäinen henkilö on sanonut (Mason, 2018, s. 104). Tiedostan myös sen, että tällaiseen tutkimukseen kaivattaisiin enemmän oppilaiden omaa ääntä ja näkemystä. On muistettava, että kehitysvammasta tai muista diagnooseista huolimatta henkilöllä on täysi oikeus osallistua tai olla osallistumatta tutkimukseen (Dalton & McVilly, 2004). Tieteentekoon osallistumisen tulisi olla mahdollisimman inkluusiivista ja saavutettavaa niillekin henkilöille, jotka tarvitsevat siihen enemmän tukea kuin toiset (McDonald & Patka, 2012).

Aineisto sisältää suoraa, autenttista ja rehellistä puhetta toiminta-alueittain opettavien opettajien arjesta, minkä vuoksi pidän itse aineistoa todella arvokkaana juuri sellaisena kuin se on. Tämän vuoksi en ole muokannut aineistoa muuten kuin niin, että olen poistanut haastatteluista ennen analyysia ne kohdat, joissa ei ole aiheeseeni liittyviä havaintoja, ja sitaattit ovat suoria lainauksia litteroinneista. On selvää, että hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti tutkimuksen tulokset tulee esittää kaunistelematta, vääristelemättä ja olennaisia tietoja poisjättämättä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 26; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Kun tehdään tutkimusta, johon liittyy erityisen haavoittuvassa asemassa olevia henkilöitä, kuten alaikäisiä lapsia tai kehitysvammaisia henkilöitä, on tutkimuseettisistä periaatteista pidettävä tarkasti kiinni – kuten toki aina tutkimusta tehdessä. (Dalton & McVilly; 2004; TENK, 2019.) Varsinkin kun käsitellään niin henkilökohtaisia, tulkinanvaraisia ja kiisteltyjä aiheita kuin toisen ihmisen vammaisuus, on oltava sensitiivinen muun muassa termien kanssa, ja olen itse pyrkinyt käyttämään viimeisimpien tutkimusten käyttämiä sananvalintoja esimerkiksi kehitysvammaisuuteen liittyen.

Tutkimusaineisto on anonymisoitu eli yksittäistä tutkimushaastattelua ei voida yhdistää tiettyyn henkilöön. Saamassani aineistossa haastateltavilla oli valmiina kirjaintunnisteet, ja muutin vielä jokaisen näistä kirjaintunnisteista uudeksi H-alkuiseksi tunnisteeksi (esim. H1) häivyttääkseni tutkittavien tunnistettavuutta entisestään myös heiltä, joilla on pääsy alkuperäiseen aineistoon. Haastatteluista tehdyistä litteraateista ei käy ilmi haastateltavien nimiä, työpaikkojen nimiä eikä muitakaan tunnistettavia tietoja. Tutkimusaineistossa ei myöskään kerrota nimeltä esimerkiksi sellaisia oppilailla olevia diagnooseja, jotka harvinaisuutensa vuoksi saattaisivat aiheuttaa tunnistamisen vaaran. Tällaisia arkaluontoisia, suoriksi tunnisteiksi nimettäviä tietoja onkin käsiteltävä erityisen huolellisesti (Tietoarkisto, n.d.).



## 7 Pohdintaa

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut, miten opettajat kuvailevat toiminta-alueittain opiskelevien oppilaidensa oppimista, toimintakykyä ja persoonaa. Tulokset kertovat, että oppilaat toiminta-alueittaisessa opetuksessa ovat hyvin erilaisia keskenään, mutta yhdistävänä tekijänä voidaan nähdä kuitenkin se, että oppilailla on laaja-alaista tuen tarvetta ja yleensä joko kehitysvammaa, monivammaisuutta, autismikirjoa tai sairauksia. Oppilaiden opetus on järjestetty toiminta-alueittain, koska se on nähty oppilaan etuna. Aineistosta nouseekin esiin usean opettajan vankka mielipide siitä, että toiminta-alueittain järjestetty opetus on juuri heidän oppilailleen sopiva opetusmuoto.

Kuvailut siitä, millä tavoin toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat oppivat ja millaisia oppimisen edellytyksiä ja haasteita heillä on, vaihtelevat paljon aineistossa. Yleisesti kuitenkin voidaan tulosten perusteella todeta, että TOI-opetussuunnitelman mukaan opiskelevat oppilaiden oppimisen alueet ovat pienimuotoisia ja rajattuja, vaikka oppimista toki tapahtuukin. Opiskeluhetket ovat lyhyitä ja oppimisen tueksi tarvitaan toiminnallisuutta ja kuvatukea sekä paljon toistoa. Samankaltaisia ajatuksia kehitysvammaopetuksessa huomioitavista asioista kertovat myös Ikonen ja Höylä (1998), vaikkakin on suhtauduttava pienellä varauksella yli 20 vuotta vanhaan kirjallisuuteen (ja siellä käytettyihin termeihin) kehitysvammaisuudesta.

Opettajien kuvailuista käy ilmi, että edistysaskeleet ovat pieniä ja liittyvät konkreettisten asioiden ja arjen taitojen oppimiseen. Opettajien vastauksissa toistuu myös se, että he näkevät kommunikoinnin, sosiaaliset taidot ja ylipäättään arjen taitojen ja itsestä huolehtimisen erittäin tärkeiksi asioiksi oppia tulevaisuuden kannalta. Sama havainto tehtiin Peltomäen (2022) tutkimuksessa tavoitteiden asettamisesta toiminta-alueittaisessa opetuksessa.

Tuloksista nousee vahvana havainto siitä, miten monenlaisia oppilaita toiminta-alueittaisessa opetuksessa on. Vaikka tietyt asiat toistuvat useiden haastateltavien kokemuksissa (esimerkiksi oppilaiden monivammaisuus, vaikea kehitysvammaisuus ja laaja-alainen tuen tarve), niin moni kertoo, että jo yhden ryhmän sisällä voi olla oppilaita, joilla on esimerkiksi todella erilainen toimintakyky keskenään: joku saattaa olla hyvin motorisesti

kykenevä, joku toinen taas tarvitsee avustamista syömiseen ja wc-käynteihin. Toisaalta esimerkiksi pyörätuolin avulla liikkuva oppilas voi olla taitava käyttämään kommunikointimenetelmiä ja lukea sujuvasti. Toimintakyvyn eri ulottuvuudet eivät siis ole toisiinsa poissulkevia (Rämä & Kaakkuriniemi, 2022, s. 95).

Oppilaiden moninaisten tarpeiden vuoksi on aiheellista pohtia, onko opettajilla tarpeeksi resursseja ja osaamista kohdata kaikkien tarpeet tasa-arvoisesti. Moni haastateltavista toivoisi täydennyskoulutusta, joka olisi kohdennettu nimenomaan vaikeasti vammaisten oppilaiden opetukseen. Samanlaisia vastauksia saatiin myös VETURI-hankkeen kartoituksessa (Kokko ym., 2014). Toiminta-alueittaisessa opetuksessa olevan opettajan tehtävä on haasteellinen. Erityisesti vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa opettajan tulee olla melkoinen moniosaaja: ei riitä, että on erityispedagogista tietotaitoa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, sillä olisi hyvä olla perillä myös esimerkiksi eri apuvälineiden käytöstä, terapioiden ja kuntoutuksista sekä hoidollisista toimenpiteistä. Esimerkiksi Ruppär ja kumppanit (2016) havaitsivat tutkimuksessaan, että erityisopettajat tunsivat olevansa vähiten valmistautuneita hoitamaan oppilaiden fyysiseen hoidontarpeeseen ja apuvälineisiin liittyviä asioita.

Aineistossa esiintyy ”ongelmapuhetta”: puhutaan haastavista tai vaikeista oppilaista. Oppilaiden vahvuuksia kuvailtiin toki hiukan, mutta positiiviset kuvailut ovat vähäisempiä kuin haasteisiin keskittyvät maininnat. Myös Koskela (2016) huomasi tutkimuksessaan, että opettajien kasvatusneuvolalle lähettämässä lausunnoissa oppilaita kuvattiin usein ongelmien kautta. Asia on kuitenkin monimutkainen: on aivan totta, että erityisopettajan on usein hyvin rankkaa ja kuluttavaa, ei vain oppilaiden haasteiden takia vaan myös esimerkiksi ajan, menetelmien ja muiden resurssien vähäisyyden takia. Aineistoni haastateltavat puhuvat haasteiden lisäksi siitä, miten paljon he tekevät oppilaiden tuen ja oppimisen eteen, ja miten merkityksellistä heille on nähdä oppilaiden edistyminen. Tutkittavat vaikuttavat tekevän työtä koko sydämellään ja kokevan oppilaiden hyvinvoinnin ja tulevaisuudessa pärjäämisen itselleen hyvin tärkeänä. Mielestäni tämä on tärkeää muistaa, ennen kuin keskittyy yksittäisiin haastattelutilanteissa käytettyihin sanoihin.

Berger ja Luckmann (1994) käsittelevät teoksessaan kielen merkitystä todellisuuden rakentumisessa. Kieli on yksi niistä asioista, joka erottaa ihmisen perustavanlaatuisesti muista eliölajeista. Vain ihmiset voivat viestiä keskenään loputtomiin muuttuvalla merkien järjestelmällä paitsi asioista, mitä hän on itse kokenut ja nähnyt, myös asioista, joita hän ei ole koskaan kokenut. Kielen muuntautuvuus ja mahdollisuudet realisoida kokonainen uusi todellisuus keskustelukumppanin kanssa on tutkimuksen arvoinen asia. (Törrönen, 2010, s. 185–186.) Haastattelututkimus soveltuu oivasti tähän: saamme kuvauksen eräästä ainutlaatuisesta todellisuudesta sellaisena kuin haastateltava sen kokee. Tämän tutkimuksen aineisto on mielestäni hyvin arvokas ja merkittävä, sillä se luo kuvia todellisuudesta, joka ei ole kovin monelle tuttu. Toiminta-alueittainen opetus on edelleen marginaalinen osa erityistä tukea, ja monella erityispedagogiikankin asiantuntijaksi tai erityisopettajaksi valmistuvalla ei välttämättä ole omaa kokemusta tämän opetussuunnitelman toteuttamisesta ja arjesta toiminta-alueittaisessa luokassa.

Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma on pysynyt melko muuttumattomana jo 1980-luvulta alkaen, kun ensimmäinen harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2 otettiin käyttöön. Samalla 40 vuoden aikajaksolla perusopetuksen opetussuunnitelma on uudistunut useaan otteeseen. Toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman yksityiskohdat ovat itse asiassa supistuneet ja toiminta-alueet vievät nykyään noin sivun verran perusopetuksen opetussuunnitelman lähes 500 sivusta sivusta, kun ensimmäinen harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman, EHA2:en, toiminta-alueet oli jaettu moniin konkreettisiin tavoitteisiin (Opetushallitus, 2014; Sosiaalhallitus, 1987). Moni tämän tutkimuksen tutkittava kokee, että toiminta-alueittaisen opetussuunnitelman vahvuus on juuri siinä, että se antaa vapauksia suunnitella juuri kullekin oppilaalle soveltuvaa opetusta, mutta toisaalta useat kaipaisivat tarkempia raameja ja suuntaviivoja opetussuunnitelmalta.

INTO-hanke, josta tämänkin tutkimuksen aineisto on saatu, on kerännyt lähes sadan opettajan haastattelut. Aineisto on merkittävän laaja ja kattava. Jo tähän tutkimukseen valikoituneet 19 haastattelua tarjosivat enemmän tietoa kuin kykenin yhden pro gradun mitataavassa käsittelemään. Mitä enemmän aineistoon tutustuin, sitä enemmän aloin löytää datasta toinen toistaan kiinnostavampia teemoja, joista olisi saanut kustakin oman tutkimuksen aikaiseksi. Miles ja Huberman (1994, s. 261) toteavatkin osuvasti Festingeriä (1957) mukaillen: ”To justify the effort expended, you ”see” more results than are objec-

tively there. – – people learn to love that for which they have suffered.” Pitkän ja intensiivisen analyysin loppuvaiheilla tutkija saattaa alkaa havaita aineistosta asioita, joita siellä ei aluksi ollut näkyvissä, mutta kuitenkin koko ajan olemassa – ainakin siis tutkijan todellisuudessa.

Vertailu toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen opettajien ja oppiainejakoisesti järjestettävän opetuksen opettajien puheesta olisi kiintoisa tutkimusaihe. Tarkempana fokuksena voisi olla esimerkiksi opettaja-oppilas-suhteiden eroavaisuudet opettajien puheen perusteella. Varhaisessa analyysin vaiheessa koodasin aineistosta esimerkiksi kaikki löytämäni kohdat, missä opettaja puhuu oppilaista lapsina. On toki tavallista, että opettaja puhuu usein lapsista eikä pelkästään neutraalisti oppilaista, mutta halusin ylipäättään havainnoida, millainen rooli opettajalla on, kun oppilaat ovat vaikeavammaisia ja erityisen paljon tukea ja myös hoidollisia toimenpiteitä tarvitsevia. Onko opettajan rooli hoitavampi ja jopa tietyllä tapaa vanhemman kaltainen, kun hän puhuu oppilaistaan käyttäen termejä "minun lapset" tai "meidän lapset", ja käyttäisikö yleisopetuksen opettaja samantyyppistä kieltä, joka luo kuvaa luokasta ikään kuin perheenomaisena ryhmänä?

Muutoinkin opettajan ja oppilaan suhteen tarkastelu toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa olisi tutkimuksen arvoinen asia. Monialainen tuki ja turvallinen, pysyvä ja johdonmukainen kasvatus- ja opetustyyli on erittäin tärkeää oppilaille, joilla on keskivaikea tai vaikea kehitysvamma tai muuten paljon sairauksia tai muita vammoja. Mitä turvallisempi suhde oppilaan ja opettajan välillä on, sen paremmat oppimisen edellytykset oppilaalla on, eikä tällöin myöskään esiinny haastavaa käyttäytymistä niin runsaasti (Granot, 2016). Koodasin alkuvaiheessa aineistosta kohtia, joissa tulkitsin opettajan ikään kuin suojelevan oppilaitaan tai puhuvan näiden oikeuksien puolesta. Jätin tämän näkökulman kuitenkin pois tutkimuksestani, mutta esimerkiksi tätä dynamiikkaa olisi kiintoisaa tarkastella tarkemmin jatkossa. Millä tavoin vaikkapa opettajan työkokemusvuodet tai koulutus vaikuttavat siihen, millainen suhde hänellä on oppilaisiinsa ja työhönsä?

Lisää tutkimusta toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen arjesta sekä opettajien toiminnasta ja näkemyksistä tarvitaan. Ennen kaikkea tarvitaan lisää tutkimusta itse oppilaiden näkökulmasta: millaisina he kokevat omat oppimisen mahdollisuutensa, toimintakykynsä, taitonsa ja vahvuutensa?

## Lähteet

- Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Hienonen, N., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Erityisten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa - lyhyt historia ja nykytila. Julkaisussa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Kasvatusalan tutkimuksia, nro. 75. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku. 119–142.
- Alasuutari, P. (1998). Sosiaalisen todellisuuden konstruointi. Teoksessa E. Saksala (toim.) *Muutoksen sosiologia* (s. 179–183). Jyväskylä: YLE Opetuspalvelut 1998.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Ammattiopisto Spesia. (2021). *Laajennettu oppivelvollisuus hämmentää opiskelupaikkaa vaille jääneitä*. Uutinen julkaistu 23.6.2021. Ammattiopisto Spesian verkkosivut. Luettu 28.4.2022.  
<https://www.spesia.fi/laajennettu-oppivelvollisuus-hammentaa-opiskelupaikkaa-vaille-jaaneita/>
- Anastasiou, D. & Kauffman, J. M. (2012). Disability as Cultural Difference: Implications for Special Education. *Remedial and Special Education*, 33(3), 139–149. DOI: 10.1177/0741932510383163
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 8 §: Erityisopetusta antavan opettajan kelpoisuus. Annettu Helsingissä 14.12.1998. Luettu 14.1.2022.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#a986-1998>
- ATLAS.ti. (n.d.) Qualitative data analysis. What is ATLAS.ti? Luettu 24.3.2022.  
<https://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/>
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405.
- Beneke, M. R. & Cheatham, G. A. (2020). Teacher Candidates Talking (but Not Talking) About Dis/ability and Race in Preschool. *Journal of Literacy Research*, 52(3), 245–268. DOI: <https://doi.org/10.1177/1086296X20939561>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suomentanut Vesa Raiskila. Alkuperäinen teos ilmestynyt 1966. Helsinki: Gaudeamus.
- Böhm, A. (2004). Theoretical coding: Text analysis in grounded theory. Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (toim.), *A companion to qualitative research* (s. 270–275). London: Sage Publications.
- Candland, D. K. (1993). *Feral Children and Clever Animals: Reflections of Human Nature*. New York: Oxford University Press.

- Charlton, J. I. (1998.) *Nothing about us without us: disability oppression and empowerment* (e-kirja). University of California Press.
- Dalton, A. J. & McVilly, K. R. (2004). Ethics Guidelines for International, Multicenter Research Involving People with Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(2), 57–70.  
<https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2004.04010.x>
- Damianidou, E. & Phtiaka, H. (2018). Implementing inclusion in disabling settings: the role of teachers' attitudes and practices. *International Journal of International Education*, 22(10), 1078–1092. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1415381>
- Duodecim & Åberg, L. (2021). Älyllinen kehitysvammaisuus. Lääkärikirja Duodecim ja terveyskirjasto. 8.9.2021. Luettu 24.3.2022.  
<https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00556>
- Granot, D. (2016). Socioemotional and behavioural adaptation of students with disabilities: the significance of teacher-student attachment-like relationships. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 416–432. DOI: [10.1080/13632752.2016.1235324](https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1235324)
- Freedman, J. E. & Honkasilta, J. M. (2017). Dictating the boundaries of ab/normality: a critical discourse analysis of the diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder and hyperactivity disorder. *Disability & Society*, 32(4), 565–588.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1296819>
- EHA1 (1986). *Perusopetuksen harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1986*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- EHA2 (1987). *Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. Toiminta-alueet ja tavoitteet*. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Erityispedagogiikan tutkimusryhmä. (2021). Tutkimukset ja hankkeet. Vaativa erityinen tuki. Verkkosivusto. Päivitetty 22.6.2021. Luettu 12.1.2022.  
<https://www2.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/erityispedagogiikan-tutkimusryhma/vaativa-erityinen-tuki/tutkimukset-ja-hankkeet>
- Freedman, J. E. & Honkasilta, J. M. (2017). Dictating the boundaries of ab/normality: a critical discourse analysis of the diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder. *Disability & Society*, 32(4), 565–588.  
 DOI: 10.1080/09687599.2017.1296819
- Harjula, M. (1996.) Degeneraatio- ja invalidiuskeskustelu 1900-luvun alkupuolella Suomessa (1900–1939). Teoksessa T. Nygård & K. Tuunainen (toim.) *Avun kohteesta itsensä auttajaksi: katsaus Suomen vammaishistoriaan* (s.115–161). Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Hausstätter, R. S. (2016). Erityispedagogiikan eettistä pohdintaa. Teoksessa R. S. Hausstätter, I-O. Kjäldman, E. Kontu, R. Pirttimaa & M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 171–183). Helsinki: Gaudeamus.

Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnu-kainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppi-misen ja koulunkäynnin tukeen* (s.15–24). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.

Heiskala, R. (1990). Tulkinnan koeteltavuus ja aikakauslehtien analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 242–263). Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008.) *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.

Hobbs, N. (1975). *The futures of children: categories, labels and their consequences*. (Highlights, summary, and recommendations for the final report of the project on classification of exceptional children). Vanderbilt University.

Hyttiäinen, M., Kokko, L., Mäki, M., Pietiläinen, E. & Virtanen, P. (2014). *Vaikeavam-maisten oppilaiden opetus: esiopetuksesta perusopetuksen päättymiseen*. 3. uudistettu painos. Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike.

Ihmisoikeusliitto. (2022). Mitä ihmisoikeudet ovat? Ihmisoikeusliiton verkkosivut. Lu-ettu 24.4.2022.  
<https://ihmisoikeusliitto.fi/ihmisoikeudet/>

Ikonen, O. (1990). *Psyykkisen kehitysvammaisuuden määrittelyä fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia kuvaamalla*. Kouluhallituksen julkaisuja N:o 24. Helsinki: Kouluhallitus.

Ikonen, O., Pirttimaa, R. & Fadjukoff, P. (1990). *Kaikki oppivat: syvästi kehitysvam-maisten oppimisprojekti. Tutkimusprojektin toiminta vuosina 1987–1989*. Kasvatustie-ten tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 51. Jyväskylän yliopisto.

Ikonen, O. (1994). *Myös kehitysvammaiset oppivat. Harjaantumiskoululaisten oppimi-sen tutkimus opetussuunnitelmien ja seurantajärjestelmien kehittämisen tukena*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 16. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ikonen, O. (1998). Kehitysvammaisten opetussuunnitelmista. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten?* (s. 153–169). Kehitysvammaliitto. Helsinki: Hakapaino Oy.

Ikonen, O. & Höylä, N. (1998). Oppilaan oppimisvalmiudet ja opettaminen. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten?* (s. 211–247). Kehitysvam-maliitto. Helsinki: Hakapaino Oy.

Jahnukainen, M. (2021). Erytisopetus ja oppivelvollisuus: kansakoulun marginaalista yleisopetuksen yhteyteen. *Koulu ja menneisyys*, vol. 58, 38–65.

DOI: <https://doi.org/10.51811/km.100380>

Jolanki, O. & Karhunen, S. (2010). Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvaori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 331–344). Tampere: Vastapaino.

Juhila, K. (2021). Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Luettu 10.3.2022. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). 5. uudistettu ja täydennetty painos. PS-kustannus.

Kivirauma, J. (2010). Erityisopettajaksi kouluttautuminen ennen erityisopettajakoulutusta. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 91–120. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1483504>

Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismikirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013*. Helsingin yliopiston ja Jyväskylän yliopiston julkaisu.

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. (2022). Opiskele erityisopettajaksi. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen verkkosivut. Päivitetty 12.4.2022. Luettu 24.4.2022. <https://www.chydenius.fi/fi/kasvatustieteet/hae-opiskelemaan/erityisopettajaksi>

Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2010). Teaching methods and curriculum models used in Finland in the education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 175–179. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00571.x>

Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H., Kokko, T. & Pirttimaa, R. (2017). Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011–2015). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa: kehittämissryhmän loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kuo, N-C. (2014). Understanding the Philosophical Foundations of Disabilities to Maximize the Potential of Response to Intervention. *Educational Philosophy and Theory*, 47(7), 1–14.

DOI: 10.1080/00131857.2014.905763

Kärnä, E., Poikola, M., Mannerkoski, M. & Pirttimaa, R. (2021). Tutkimusperustaisen vaativan erityisen tuen hanke TUVET. Teoksessa E. Kärnä, M. Poikola, M. Mannerkoski, R. Iisakka, E. Kontu, J. Koski, P. Laamanen, T. Ojala, S. Peltomäki, H. Pesonen, R. Pirttimaa, V. Rautiainen, E. Rönkkö, E. Talja & A. Äikäs (toim.) *Vaativaa tukea tutkimusperustaisesti: TUVET-hankkeesta tietoa opettajille ja opettajaksi opiskeleville* (s. 6–13). Joensuu: Punamusta Oy. Luettu 21.4.2022.



Saatavilla: [https://www.tuvel.fi/wp-content/uploads/sites/23/2022/01/TUVET-Raportti\\_arkisto.pdf](https://www.tuvel.fi/wp-content/uploads/sites/23/2022/01/TUVET-Raportti_arkisto.pdf)

Laajalahti, A. & Herkama, M. (2018). Laadullinen analyysi ATLAS.ti-ohjelmistolla. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 106–133). 5. uudistettu ja täydennetty painos. PS-kustannus.

Lahtinen, U. (2015). Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 172–200). Helsinki: WSOY.

Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 106–133). 5. uudistettu ja täydennetty painos. PS-kustannus.

Laki kehitysvammaisten erityishuollosta (519/77). Annettu 23.6.1977. Luettu 22.4.2022.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519>

Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010). Annettu Naantalissa 24.6.2010. Luettu 25.4.2022.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Laki tutkintokoulutukseen valmentavasta koulutuksesta (1215/2020). Annettu Helsingissä 30.12.2020. Luettu 28.4.2022.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201215>

Linnilä, M-L. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen: poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lowrey, K. A., Hollingshead, A. & Howery, K. (2017). A closer look: examining teachers' language around UDL, inclusive classrooms, and intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 15–24.

Lång, P., Äikäs, A. & Rämä, I. (2022). Hallinnolliset päätökset opetuksen järjestämisen perustana. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.) *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* (s. 42–68). Jyväskylä: PS-kustannus.

MacDonald, K. & Patka, M. (2012). "There is no Black or White": Scientific Community Views on Ethics in Intellectual and Developmental Disability Research. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(3), 206–214.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2012.00348.x>

Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 677–690.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>

Malinen, S. (1992). *Nuo syyttään kurjat ja puuttuvaiset: kehitysvammaisten identifiointi ja huollon muotoutuminen Suomessa 1877–1927*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Mason, J. (2018). *Qualitative researching*. Third edition. Los Angeles: Sage Publications.

Mattila, M. (1999). *Kansamme parhaaksi: rotuhygieniä Suomessa vuoden 1935 sterilointilakiin asti*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Merimaa, E. (2009.) *Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävistä ja rahoituksesta kehittämisehdotuksineen*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:37. Helsinki: Opetusministeriö.

Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 3.laitos. Jyväskylä: Gummerus.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Second edition. Sage.

Moberg, S. (1979). *Leimautuminen erityispedagogiikassa: nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland : teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100–114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>

Moberg, S. & Vehmas, S. (2015). Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (s. 47–74). Helsinki: PS-kustannus.

Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 42–61). Helsinki: Gaudeamus.

Nota, L. & Soresi, S. (2009). Ideas and thoughts of Italian teachers on the professional future of persons with disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(1), 65–77. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2008.01129.x

Nygård, T. (1998). *Erilaisten historiaa: marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Office of Disability Rights. (n.d.) People First Language. Usage Guidelines. Luettu 19.4.2022.

<https://odr.dc.gov/page/people-first-language>

Opetushallitus. (1997). *Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetus-suunnitelman perusteet peruskoulua varten 1997*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallituksen verkkosivut. Luettu 23.4.2022.

Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf)

Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuisioita ja selvityksiä 2007:47. Luettu 25.4.2022.

Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2016). *Selvitys vaikeimmin vammaisten erityisopetuksen tarpeesta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 28.4.2022.

Saatavilla: <https://valtioneuvosto.fi/documents/1410845/4252749/Selvitys+vaikeimmin+vammaisten+erityisopetuksen+tarpeesta+ja+saatavuudesta+ammattillisessa+peruskoulutuksessa.pdf/83271fa5-d96b-4f22-b7bd-f6c2c54b7b89/Selvitys+vaikeimmin+vammaisten+erityisopetuksen+tarpeesta+ja+saatavuudesta+ammattillisessa+peruskoulutuksessa.pdf?t=1511772086000>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa: kehittämissuunnitelman loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Oppivelvollisuuslaki. (1214/2020). Annettu Helsingissä 30.12.2020. Luettu 28.4.2022.

Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214>

Peltomäki, S. (2022). Erityisluokanopettajien näkemyksiä HOJKS-tavoitteiden asettamisesta. Teoksessa Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.) *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* (s. 118–135). Jyväskylä: PS-kustannus.

Peruskoululaki. (476/1983). Annettu Helsingissä 27.5.1983. Luettu 15.4.2022. Saata-

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

Peruskoululaki. Laki peruskoululain muuttamisesta. (1368/1996). Annettu Helsingissä 30.12.1996. Luettu 15.4.2022.

Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1996/19961368>

Perusopetuslaki. (628/1998). Annettu Helsingissä 21.8.1998. Luettu 16.3.2022. Saata-

villa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>

Perusopetusasetus. (852/1998). Annettu Helsingissä 20.11.1998. Luettu 16.3.2022. Saa-

tavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

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). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura FERA.

POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallituksen verkkosivut. Luettu 23.4.2022.

Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetus-suunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetus-suunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Rawls, J. (1988). Oikeudenmukaisuusteoria. Alkuperäinen teos vuodelta 1971. Helsinki: WSOY.

Ruppar, A. L., Neeper, L. S. & Dalsen, J. (2016). Special education teachers' perceptions of preparedness to teach students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 273–286.

Rämä, I. & Kaakkuriniemi, E. (2022). Toimintakyky ja sen arvioiminen toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.) *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* (s. 92–115). Jyväskylä: PS-kustannus.

Rönkkö, E. (2021). *Koulupäivän rakentuminen toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opettajien kuvaamana*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202107053400>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Sisällönanalyysi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarquivo [ylläpitäjä ja tuottaja]. Luettu 12.01.2022. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Teemahaastattelu. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarquivo [ylläpitäjä ja tuottaja]. Luettu 12.01.2022. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>

Suomen virallinen tilasto. (2019). Erityisopetus. Liitetaulukko 4. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat oppivelvollisuuden piteuden mukaan 2019. Helsinki: Tilastokeskus. Päivitetty 5.6.2020. Luettu 18.1.2022. [https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop\\_2019\\_2020-06-05\\_tau\\_004\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_004_fi.html)

Suomen virallinen tilasto. (2020). Erityisopetus. Liitetaulukko 4. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutumispaikan mukaan 2020. Helsinki: Tilastokeskus. Päivitetty 8.6.2021. Luettu 18.1.2022. [https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop\\_2020\\_2021-06-08\\_tau\\_004\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tau_004_fi.html)

Suomen YK-liitto. (n.d.). Lasten oikeudet. Suomen YK-liiton verkkosivut. Luettu 21.4.2022. <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/ihmisoikeudet/lasten-oikeudet>

Suomen YK-liitto. (n.d.) Ihmisoikeudet. Suomen YK-liiton verkkosivut. Luettu 24.4.2022. <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/ihmisoikeudet>

Suomen YK-liitto. (2015). *YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja*. Luettu 24.4.2022. Saatavilla: [https://www.ykliitto.fi/sites/www.ykliitto.fi/files/vammaisten\\_oikeudet\\_2016\\_net.pdf](https://www.ykliitto.fi/sites/www.ykliitto.fi/files/vammaisten_oikeudet_2016_net.pdf)

Takala, M. (2016). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala, R. S. Hausstätter, I-O. Kjälldman, E. Kontu & R. Pirttimaa (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 22–33). Helsinki: Gaudeamus.

Takala, M. & Pirttimaa, R. (2016). Erityisopettajakoulutus. Teoksessa R. S. Hausstätter, I-O. Kjälldman, E. Kontu, R. Pirttimaa & M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 159–167). Helsinki: Gaudeamus.

THL (2022). *Mitä toimintakyky on?* Päivitetty 13.1.2022. Luettu 8.2.2022.  
<https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/mita-toimintakyky-on>

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M-P. & Hiltasvuori, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15(1), 37–56.  
DOI:10.1007/s10833-013-9213-x

Tietoarkisto. (n.d.) Tunnisteellisuus ja anonymisointi. *Aineistohallinnan käsikirja* (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). Luettu 25.4.2022.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkauseräilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Luettu 25.4.2022.  
Saatavilla: [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. 2. uudistettu painos. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Luettu 25.4.2022.  
Saatavilla: [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)

Tuunainen, K. (1996). Vammaisuus erityispedagogisena kysymyksenä. Teoksessa T. Nygård & K. Tuunainen (toim.) *Avun kohteesta itsensä auttajaksi: katsaus Suomen vammaishistoriaan*. (s.13–23). Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

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

Törrönen, J. (2010). Identiteettien ja subjektiasemien analyysi haastatteluaineistossa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 185–211). Tampere: Vastapaino.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.  
Saatavilla: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>



West, E. A., Perner, D. E., Laz, L., Murdick, N. L. & Gartin, B. C. (2015). People-first and competence-oriented language. *International Journal of Whole-Schooling*, 11(2), 16–28.

World Health Organization (WHO). (2022). 6A00 Disorders of intellectual development. ICD-11. Viitattu 28.4.2022.

<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f605267007>

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