

# **Laaja-alainen osaaminen toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa**

Helsingin yliopisto

Kasvatustieteellinen tiedekunta

Erityispedagogiikan opintosuunta

Erityispedagogiikan tutkimusryhmä

Pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2019

Miina Sipilä

Ohjaaja: Elina Kontu



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Miina Sipilä		
Työn nimi - Arbetets titel Laaja-alainen osaaminen toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa		
Title Transversal competence in education arranged by activity areas		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Elina Kontu	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 96 s + 1 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tässä tutkimuksessa selvitin miten vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisällytetyt laaja-alaiset osaamisen alueet sopivat toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa uudistetaan muuttuvan maailman mukana, mutta toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen osuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa on pysynyt vuosikymmeniä samanlaisena. Laaja-alaisissa osaamisen alueissa ja toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa on kuitenkin samankaltaisuuksia, sillä molemmat tähtäävät kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehityksen tukemiseen ja kumpikaan ei toimi oppiainerajojen sisällä. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on ihmisenä ja kansalaisena kasvaminen sekä oppilaiden rohkaisu niin, että oppilaat tunnistavat omat vahvuutensa. Toiminta-alueittain järjestetty opetus pyrkii edistämään oppilaan itsenäistä toimimista elämässä.</p> <p>Aineistoni koostui 22:sta toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opettavan opettajan haastattelusta, jotka kerättiin kevään 2018 aikana neljästä eri puolella Suomea sijaitsevasta kaupungista. Analysoin aineiston hyödyntäen Attride-Stirlingin mallin mukaista teemaverkostojen avulla tehtävää analyysia. Toteutin työni kvalitatiivisena tutkimuksena.</p> <p>Tulokset osoittivat, että laaja-alaisia osaamisen kokonaisuuksia on mahdollista hyödyntää monipuolisesti toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Monilukutaidon, tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen sekä työelämän ja yrittäjyyden kohdalla aineistossa oli selkeä ristiriita siitä, soveltuvatko ne toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen vai eivät. Perusopetuksen opetussuunnitelman määritelmän ja tutkimustiedon valossa myös nämä kolme osaamisen aluetta ovat hyödynnettävissä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Erityisesti näiden kolmen osaamisen kohdalla toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen soveltuvien käyttömuotojen kirjaaminen perusopetuksen opetussuunnitelmaan sekä opettajien ja muiden ammattilaisten täydennyskoulutus olisivat tarpeellisia. Tuloksista selvisi myös, että opettajat kokivat laaja-alaisen osaamisen sisältöjen ja toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen sisältöjen olevan samankaltaisia. Tärkeimmiksi laaja-alaisen osaamisen alueiksi opettajat nimesivät itsestä huolehtimisen ja arjen taidot sekä vuorovaikutuksen ja ilmaisun. Opettajat toivat esille myös integraatio- ja inklusioratkaisuja, joita he toteuttivat laaja-alaisen osaamisen sisällä. Tämän lisäksi opettajat toivat esille osallisuuden ja sen toteutumisen laaja-alaisen osaamisen viitekehyksessä sekä esittivät huolia liittyen laaja-alaisiin osaamisiin ja niiden hyödynnettävyyteen.</p>		
Avainsanat - Nyckelord toiminta-alueittain järjestettävä opetus, laaja-alainen osaaminen, erityispedagogiikka		
Keywords activity areas, transversal competence, special education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		
Tekijä - Författare - Author Miina Sipilä		
Työn nimi - Arbetets titel Laaja-alainen osaaminen toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa		
Title Transversal competence in education arranged by activity areas		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Elina Kontu	Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 96 pp. + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>In this research I examined in what way the transversal competence areas included in the core curriculum are compatible with the education arranged by the activity areas. While the core curriculum is being renewed to suit the changing world, the role of the education arranged by the activity areas has remained the same for decades. There are, however, similarities between the transversal learning and the education arranged by the activity areas. They both aim at supporting comprehensive growth and development and neither of them functions inside the limits of separate subjects. The aim of transversal competence learning is the pupils' growth as personalities and citizens in such a way that they recognize their own strengths while education arranged by the activity areas helps them to act independently in their lives.</p> <p>My material consisted of 22 interviews of teachers who taught by the activity areas. The interviews were collected during the spring of 2018 in four cities in different parts of Finland. I analysed the material utilizing analysis based on thematic networks. I executed my study as a qualitative research.</p> <p>The results showed that it is possible to make use of the ideas of transversal competence learning in a versatile way in education arranged by the activity areas. Multiliteracy, ICT competence, working life competence and entrepreneurship were emphasized in the material because in these areas of learning there seemed to be an obvious contradiction as to their suitability to education by the activity areas. In the light of the definition of the core curriculum and the results of research, these three areas of learning can be made use of in education arranged by the activity areas. Documenting the suitable methods in the core curriculum would be important as well as teachers' further education.</p> <p>I noticed that teachers experienced the contents of transversal competence learning and learning by activity areas being alike. In teachers' opinion taking care of oneself, managing daily life, interaction and expressing oneself are the most important areas of transversal learning. Teachers also presented integration and inclusion solutions they used in transversal education. In addition to this they talked about participation and its realization in the framework of transversal. competence. They also expressed doubts as to the possibilities of transversal competences and their appropriability.</p>		
Avainsanat - Nyckelord toiminta-alueittain järjestettävä opetus, laaja-alainen osaaminen, erityispedagogiikka		
Keywords activity areas, transversal competence, special education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

<b>1. JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. TOIMINTA-ALUEITTAINEN JÄRJESTETTÄVÄ OPETUS.....</b>	<b>5</b>
2.1 VAATIVA ERITYINEN TUKI.....	5
2.2 VAATIVAN ERITYISEN TUEN TAUSTAA.....	5
2.3 TOIMINTA-ALUEITTAIN JÄRJESTETTÄVÄ OPETUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA.....	7
2.3.1 Erityisen tuen päätös.....	7
2.3.2 Toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen järjestäminen.....	8
<b>3. LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN PERUSOPETUKSESSA .....</b>	<b>11</b>
3.1 LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA .....	11
3.2 LAAJA-ALAISEN OSAAMISEN TAUSTAA .....	12
3.3 LAAJA-ALAISEN OSAAMISEN ALUEET.....	13
3.3.1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen .....	15
3.3.2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu .....	15
3.3.3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot.....	16
3.3.4 Monilukutaito.....	16
3.3.5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen.....	18
3.3.6 Työelämätaidot ja yrittäjäyys.....	18
3.3.7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuus.....	19
<b>4. KAIKILLE YHTEINEN OPETUS.....</b>	<b>21</b>
4.1 LAAJA-ALAISET OSAAMISEN ALUEET TOIMINTA-ALUEITTAIN JÄRJESTETYSSÄ OPETUKSESSA .....	21
4.2 KAIKILLE YHTEINEN KOULU .....	25
4.3 OSALLISUUS .....	26
<b>5. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TEHTÄVÄ.....</b>	<b>27</b>
<b>6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>29</b>

6.1 TUTKIMUKSEN AINEISTO.....	30
6.1.1 Haastatteluaineiston keruu.....	31
6.1.2 Aineiston litterointi .....	34
6.2 AINEISTON ANALYYSI .....	34
6.3 SISÄLLÖNANALYYSI TEEMAVERKOSTOJEN AVULLA .....	36
6.4 ANALYYSIN ETENEMINEN .....	37
6.4.1 Teemaverkkojen muodostus.....	37
6.5 TEEMAVERKOT .....	38
6.5.1 Kokoava teemaverkko.....	41
6.5.2 Monilukutaito.....	43
6.5.3 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen.....	46
6.5.4 Työelämätaidot .....	49
6.5.5 Osallisuus .....	52
6.5.6 Samankaltaisuus .....	56
6.5.7 Päivittäiset osaamiset.....	58
6.5.8.Huolet ja vaikeudet.....	62
6.5.9 Yhteiset oppimisympäristöt .....	65
<b>7. TUTKIMUSTULOKSET TEEMOITTAIN.....</b>	<b>68</b>
7.1 Monilukutaito verkon tulokset.....	69
7.2 Työelämätaidot verkon tulokset .....	70
7.3 TVT verkon tulokset .....	71
7.4 Osallisuus verkon tulokset.....	72
7.5 Samankaltaisuus verkon tulokset.....	73
7.6 Päivittäiset osaamiset verkon tulokset.....	75
7.7 Huolet ja vaikeudet verkon tulokset.....	75
7.8 Yhteiset oppimisympäristöt verkon tulokset .....	75
<b>8. TULOSTEN YHTEENVETO.....</b>	<b>77</b>
<b>9. LUOTETTAVUUS .....</b>	<b>79</b>
9.1 TUTKIELMAN PERIAATTEET .....	79
9.2 TUTKIELMAN MENETTELYTAVAT .....	81
9.3 TUTKIMUS ELÄMÄN ILMENTÄJÄNÄ.....	82

<b>10. EETTISYYS</b> .....	<b>83</b>
<b>11. POHDINTA</b> .....	<b>85</b>
11.1 JATKOTUTKIMUS.....	87
<b>12. LÄHTEET</b> .....	<b>89</b>
<b>13. LIITTEET</b> .....	<b>97</b>
LIITE 1 SUOSTUMUSLOMAKE .....	97

## TAULUKOT

Taulukko 1. Toiminta-alueet.....	10
Taulukko 2. Laaja-alaiset osaamiset ja toiminta-alueet.....	22

## KUVIOT

Kuvio 1. Laaja-alainen osaaminen.....	14
Kuvio 2. Kokoava teemaverkko.....	40
Kuvio 3. Monilukutaito teemaverkko.....	44
Kuvio 4. Tieto- ja viestintäteknologia teemaverkko.....	48
Kuvio 5. Työelämä ja yrittäjyys teemaverkko.....	50
Kuvio 6. Osallisuus teemaverkko.....	54
Kuvio 7. Samankaltaisuus teemaverkko.....	57
Kuvio 8. Päivittäiset osa-alueet teemaverkko.....	60
Kuvio 9. Huolet ja vaikeudet teemaverkko.....	63
Kuvio 10. Yhteiset oppimisympäristöt teemaverkko.....	66

## 1. Johdanto

YK:n vuonna 2006 hyväksymä ja 3.5.2008 voimaan astunut yleissopimus kieltää kaiken kategorisoinnin ja vammaisuuteen pohjautuvan diskriminaation ja tuo samalla esiin positiivisen diskriminaation tarpeen vammaisten tasa-arvon edistämiseksi. Sopimuksessa määritellään, että kaikilla vammaisilla ihmisillä on oikeus riittävin tukitoimin yhdenvertaiseen maksuttomaan ensimmäisen ja toisen asteen koulutukseen yhteisissä koulutusjärjestelmissä. (Moberg & Savolainen 2015, s. 89–90.)

Erityiskasvatuksen perusteina on näkemys kasvatettavien erilaisuudesta. Määrittävinä käsitteinä on käytetty termejä ”poikkeavuus” ja ”vammaisuus”. Molemmat toimivat yläkäsitteinä monille ihmisten ominaisuuksille. (Moberg, & Vehmas 2015, s. 48.) Käsitteiden kautta oppilaita asetetaan osallisiksi tai ei-osallisiksi suurempaan joukkoon ”oppilaat” ja kielen avulla oppilaiden erityisyys saadaan näkyväksi tai näkymättömäksi (Ahtiainen, Lintuvuori, Hienonen, Jahnukainen & Hautamäki 2017, s. 3).

Vaikeimmin kehitysvammaisten tai muulla tavoin vammaisen tai vakavasti sairaan oppilaan opetus voidaan järjestää oppiainejaon sijasta toiminta-alueittain, mikäli se on oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä perusteltua. Päätös tehdään erityisen tuen päätöksessä. Viisi toiminta-alueita, jotka otetaan käyttöön oppiainejaon sijasta ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 71.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jotka hyväksyttiin 2014 ja otettiin käyttöön 2016 on kirjattu uutena sisältönä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin kuuluu seitsemän osaamiskokonaisuutta, joilla on useita liittymäkohtia toisiinsa. Osaamiskokonaisuudet ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä



tulevaisuuden rakentaminen. Näiden keskiössä on ihmisenä kasvaminen. (POPS 2014, s. 20.)

Toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa on useita yhtäläisyyksiä. Molemmat ylittävät oppiainerajat ja tähtäävät kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja oppimiskokonaisuuksiin, hyödyntäen oppiaineiden tarjoamia mahdollisuuksia osaamisen kehittymisessä. Laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien yhteisenä laajana tavoitteena on tukea ihmisenä kasvua ja edistää osaamista, joka edesauttaa kestävästä elämäntapaa ja toimimista demokraattisena yhteiskunnan jäsenenä. Erityisen tärkeänä seikkana korostetaan oppilaiden rohkaisua tunnistaa oma erityislaatunsa ja omat vahvuutensa sekä kannustaa oppilaita huomaamaan omat kehittymismahdollisuutensa ja arvostamaan itseään. (POPS 2014, s. 20, 71.)

Toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen pohjana ovat oppilaan vahvuudet ja tavoitteena on tukea oppilaan kokonaiskehitystä sekä tarjota oppilaille tietoja ja taitoja, joilla oppilaat voivat elää mahdollisimman itsenäistä elämää. Toiminta-alueittainen opetus ja laaja-alaiset osaamisen tavoitteet pyrkivät edistämään yhteiskunnassa pärjäämistä. Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa korostuu oppilaan kokonaiskehityksen tukeminen, sekä toimintakyvyn edistäminen ja ylläpito (POPS 2014, s. 71). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa painottuu muuttuvan maailman mukanaan tuoma tarve tiedon- ja taidonalat ylittävälle osaamiselle (POPS 2014, s. 21).

Toiminta-alueittain järjestettävä opetuksen osuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä monet käytössä olevat käytänteet ovat lähtöisin 80-luvun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmasta (Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2 1987). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat puolestaan tulleet uutena asiana vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan (POPS 2014).

Opetussuunnitelma ja kouluympäristö ovat jatkuvassa muutoksessa. Muuttuvan kouluympäristön yhtenä suurimpana haasteena voidaan nähdä sen varmistaminen, että jokainen lapsi ja nuori pysyy mukana muutoksessa, eikä yksikään oppilas

tipahda koulujärjestelmän ulkopuolelle. Samalla tulisi varmistaa, että kaikilla oppilailta on yhtäläinen pääsy yleissivistävään koulutukseen. (Al Hazmi & Ahmad. 2018, s. 67.) Oppilaat, joilla on monenlaisia oppimisvaikeuksia, autismikirjon diagnoosi, haastavaa käyttäytymistä, tarkkaavaisuuden pulmia, aistiyliherkkyyttä tai kehitysvammaisuutta kohtaavat usein haasteita pääsyssä yleisen opetussuunnitelmaan piiriin. Tälle ryhmälle ei ole riittävästi sovelluksia yleisen opetussuunnitelman sisällöistä ja näiden havaintojen puitteissa muutoksen tarve on ilmeinen. (Al Hazmi & Ahmad 2018, s.67, Shurr & Bouck 2013, s. 76, Wehmeyer 2006, s.234, Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker, & Agran. 2003, s.263.) Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden pääsy yleisen opetussuunnitelman piiriin tarkoittaa oppilaille mahdollisuutta ja opetuksellista tukea opiskella yleiseen opetussuunnitelmaan kirjattuja akateemisten sisältöjen aihealueita. Vaikkeivat oppilaat opiskelisi kaikkia yleisen opetussuunnitelman sisältöjä, voidaan oppilaiden henkilökohtaisiin opetuksenjärjestämistä koskeviin suunnitelmiin kirjata akateemisten taitojen harjoittelun sisältöjä kunkin yksilön taitotason mukaisesti. (Browder, Ahlgrim-Delzell, Courtade-Little & Snel 2006, s. 490–491.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelma määrää, että kaikki oppilaiden yksilölliset suunnitelmat laaditaan yhteisen perusopetuksen opetussuunnitelman varaan (POPS 2014, s. 10–15).

Tutkielmani tarkoituksena on selvittää Suomen yleiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan uutena asiana sisällytettyjen laaja-alaisten osaamisen alueiden soveltuvuutta toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen. Tarkoitukseni on tätä kautta edistää perusopetuksen opetussuunnitelman monipuolista hyödyntämistä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleville oppilaille ja edistää yleisen perusopetuksen opetussuunnitelman muokkaamista niin, että toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevat oppilaat huomioidaan läpi koko perusopetuksen opetussuunnitelman. Tutkielmani on osa InTo (inklusiivisuus ja toiminta-alueittainen opetussuunnitelma) -tutkimushanketta, joka toteutetaan Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteistyönä ja sen tavoitteena on selvittää toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen tämän hetkistä tilannetta ja kehittää sen pedagogista toimintaa.

Tutkielmani on kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineisto koostuu 22:n toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opettavan opettajan haastatteluaineistosta, jotka on toteutettu neljässä eri puolella Suomea sijaitsevassa kaupungissa. Tarkastelen aineiston avulla mitä teemoja laaja-alaisista osaamisista nousee esille toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen yhteydessä. Kiinnostukseni kohdistuu siihen millä tavoin ja mitä 1.8. 2016 voimaan astuneeseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisällytettyjä laaja-alaisia osaamisia hyödynnetään toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa ja sulkevatko ne toinen toisiaan pois vai tukevatko ne toisiaan, vai kenties molempia.

Työni teoriaosuudessa esittelen ensin toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen historiaa ja käytäntöjä, minkä jälkeen käsittelen laaja-alaisia osaamisen alueiden alkuperää sekä esittelen laaja-alaisen osaamisen sisältöjä. Tämän jälkeen tarkastelen kaikille yhteisen perusopetuksen viitekehyksessä laaja-alaisia osaamisen kokonaisuuksia suhteessa toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen.

Työni toteutus osiossa esittelen koko tutkielmani toteutuksen ja sen sisältämät vaiheet. Analysoin ja esittelen haastatteluaineiston teemaverkostojen avulla tehtävän analyysimallin mukaisesti. Olisi ollut houkuttelevaa lähteä analysoimaan aineistoa sijoittamalla opettajien mainintoja suoraan eri laaja-alaisen osaamisen alueiden sisälle ja muodostaa aineistolle kategoriat yksinkertaisesti laaja-alaisen osaamisen alueiden mukaisesti. En kuitenkaan halunnut lajitella haastattelumateriaalia ennakoon rakennettujen kategorioiden sisälle, vaan halusin lukea aineistoa avoimin mielin ja tarkastella mitkä asiat nousevat aineistosta esille ja synnyttävät rikasta tietoa, ja muodostaa teemat tätä kautta (Salo 2015, s. 173). Teoriaosuuden ja toteutuksen jälkeen esittelen saamiani tuloksia ja lopuksi pohdin tutkielmani luotettavuutta ja eettisyyttä sekä avaan mahdollisia jatkotutkimuskohteita.

## **2. Toiminta-alueittainen järjestettävä opetus**

Tässä luvussa kuvaan toiminta-alueittain järjestettyä opetusta vaativan erityisen tuen ja sen taustan näkökulmasta sekä perusopetuksen opetussuunnitelman avulla.

### **2.1 Vaativa erityinen tuki**

Vuosina 2012–2015 toteutettiin Helsingin yliopiston ja Jyväskylän yliopiston yhteistyönä kansallinen vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017), jonka tarkoituksena oli kohdistaa huomio vaativaan erityiseen tukeen ja kehittää tämän tuen piirissä olevien oppilaiden tuen rakenteita, järjestämistä ja menetelmiä. Hankkeessa otettiin käyttöön ilmaisu “vaativa erityinen tuki”. Termi ei ole perusopetuksessa virallisesti normiston ja asiakirjojen yhteydessä käytössä, mutta sillä haluttiin selventää hankkeen piiriin kuuluvia oppilaita. Tähän ryhmään kuuluvat ne oppilaat, jotka tarvitsevat monialaista apua oppimiseen, kuntoutumiseen ja koulunkäyntiin. Oppilailla voi olla vakavia psyykkisiä pulmia, kehitysvammaisuutta, autismin kirjon diagnoosi tai moni- tai vaikeavammaisuutta. (Pesonen, Ojala, Itkonen & Kontu 2015, 163.)

Toiminta-alueittain järjestetty opetus on osa vaativaa erityistä tukea. Pro gradu -tutkielmani keskittyy toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden opetukseen ja on osa INTO-tutkimushanketta, joka käynnistyi VETURI-hankkeen sekä sitä seuranneiden täydennyskoulutusten puitteissa kerättyjen havaintojen ja palautteiden pohjalta.

### **2.2 Vaativan erityisen tuen taustaa**

Suomeen asetettiin yleinen oppivelvollisuus noin sata vuotta sitten, jolloin oppivelvollisuudesta vapautettiin huonosti menestyvät tai ne, joilla oli jokin ruumiinvamma tai heikko terveys (Pirttimaa, Rätty, Kokko & Kontu 2015, 180). Esimerkiksi vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisiksi diagnosoidut lapset saivat oikeuden opiskella peruskoulussa vasta vuonna 1997. (Pesonen, Ojala, Itkonen & Kontu 2015, 174.)

Vuonna 1987 vaikeimmin kehitysvammaisille oppilaille laadittiin oma erillinen opetussuunnitelma, joka järjestettiin pääosin toiminta-alueittain (Pirttimaa ym., 2015,

185). Toiminta-alueittainen opetussuunnitelma oli silloin nimeltään "EHA2 Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma. Toiminta-alueet ja tavoitteet." Julkaisu perustuu Jyväskylän yliopiston ja kehitysvammaliiton yhteistyöhön, jolla pyrittiin saamaan vaikeimmin kehitysvammaiset lapset mukaan perusopetukseen. (Pirttimaa & Kontu 2011, s. 135.) Toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen osuus opetussuunnitelmassa on pysynyt hyvin pitkälti samanlaisena kymmeniä vuosia. Vuoden 1987 EHA2-opetussuunnitelman mukaiset toiminta-alueet kirjattiin myös tämän vuosituhannen alussa yleiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. (Pirttimaa ym., 2015, 180). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteksti pohjaa käsityksensä moderneihin oppimisen teorioihin, jossa huomioidaan yhteiskunnassa ja sosiaalisessa ympäristössä tapahtuvat muutokset. Toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen osuus pohjautuu puolestaan pitkälti kehitysteoreettisiin näkökulmiin (Kontu & Pirttimaa. 2010, 176).

Alun perin toiminta-alueittain järjestetty opetus suunniteltiin monivammaisille oppilaille, jotka olivat kognitiivisesti erittäin varhaisessa vaiheessa kehitystä ja joiden viestinnän taidot sekä liikkuminen olivat kehittymässä tai taidot olivat hyvin vähäisiä. Kahdenkymmenen vuoden aikana vaikeavammaisten oppilaiden opetusryhmät ovat muuttuneet ja ryhmissä on monenlaisia oppilaita, jotka tulevat erilaisista lähtökohdista. Erityisen tuen sisällä saatetaan siirtää oppilaita ryhmästä toiseen ja vaikeavammaisten lasten ryhmä saattaa olla sijoituspaikka sellaiselle oppilaalle, joka ei vaikuta soveltuvan mihinkään muuhun ryhmään. Tutkimusten mukaan vaikuttaa siltä, että esimerkiksi sopeutumisongelmat voivat olla peruste siirtää lapsi vaikeavammaisten lasten opetusryhmään. Ennen pääasiallinen peruste ryhmään siirtämiselle oli syvä tai vaikea älyllinen kehitysvamma. (Pirttimaa & Kontu 2011, 136.)

Tilastokeskuksen mukaan perusopetuksessa oli vuonna 2016 noin 1400 oppilasta, joilla on pidennetyn oppivelvollisuuden tai erityisen tuen päätös ja vaikea kehitysvamma. Usein näiden oppilaiden opetus on järjestetty toiminta-alueittain. Toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevat oppilaat voivat opiskella kunnallisten koulujen opetusryhmissä ja erityisryhmissä, Valteri-kouluissa, kunnallisissa erityiskouluissa, yksityisissä kouluissa, erityishuollon palveluiden yhteydessä olevissa

kouluissa tai yksittäisiä oppilaita saattaa opiskella myös kotiopetuksessa. (INTO tutkimussuunnitelma 2018, s.1)

## **2.3 Toiminta-alueittain järjestettävä opetus perusopetuksen opetussuunnitelmassa**

Perusopetuksen opetussuunnitelman määritelmän mukaan vaikeimmin vammaisten oppilaiden tai muulla tavoin vammaisen oppilaan opetus voidaan tarpeen vaatiessa järjestää oppiainejaon sijaan toiminta-alueittain. Myös vakavasti sairaan oppilaan opetus voi olla terveydentilaan liittyvistä syistä perusteltua järjestää toiminta-alueittain. Opetus järjestetään toiminta-alueittain siinä tapauksessa, jos todetaan ettei oppilas pysty opiskelemaan yksilöllistettyjen oppiainesisältöjen mukaan. Päätös toiminta-alueittain järjestetystä opiskelusta tehdään erityisen tuen päätöksessä. (POPS 2014, 71.)

### **2.3.1 Erityisen tuen päätös**

Erityisen tuen antamisesta pitää tehdä kirjallinen päätös. Opetuksen järjestäjä tekee päätöksen ja ennen päätöstä tulee kuulla oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa. Päätöksessä ilmenee oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä ja mahdolliset tulkittamis- ja avustajapalvelut sekä oppilaan opetuksen mahdollinen poikkeava järjestäminen. Päätöksen perustelut sisältyvät aikaisemmin laadittuun pedagogiseen selvitykseen. Yleensä päätös tehdään, jos todetaan ettei tehostettu tuki ole riittävä tuen muoto. Päätös voidaan tehdä myös ennen esi- tai perusopetuksen alkamista, mikäli se on oppilaan vamman, sairauden, kehityksen viivästyksen, tunne-elämän häiriön tai muun vastaavan syyn vuoksi välttämätön. Erityisen tuen tarve tulee tarkistaa toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä. Erityisen tuen tarvetta tulee myös tarkistaa aina tuen tarpeen muuttuessa ja mikäli katsotaan ettei oppilas tarvitse enää erityistä tukea, tehdään päätös erityisen tuen lopettamisesta. (POPS 2014, 67.)

Kun erityinen tuki aloitetaan, tulee oppilaalle laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Se on kirjallinen suunnitelma, johon kirjataan kaikki oppilaan saama tuki, oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin

tavoitteet, sisällöt, käytettävät opetusjärjestelyt, pedagogiset menetelmät ja oppilaan tarvitsema tuki- ja ohjaustarve. Oppilaan opettajat laativat HOJKS-asiakirjan yhteistyössä oppilaan huoltajan kanssa, ellei sille ole ilmeistä estettä. HOJKS-asiakirjaa tarkistetaan aina tarvittaessa, vähintään kerran lukuvuodessa. (POPS 2014, 67–69.)

### 2.3.2 Toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen järjestäminen

Vuonna 2011 voimaan tulleissa perusopetuslain muutoksissa yksi keskeinen seikka koski erityisopetuksen muutosta. Aikaisemmin erityisopetus oli joko osa-aikaista tai kokoaikaista ja erityisopetukseen otettiin tai siirrettiin oppilaita. Tästä kaksijakoisesta järjestelmästä siirryttiin koulunkäynnin tuen järjestelmään ja tilalle tuli kolmiportainen tuen malli. (Jahnukainen 2015, 7.) Ensimmäinen tuen muoto on yleinen tuki, jota saavat kaikki oppilaat, seuraavaksi oppilaalle annetaan tehostettua tukea ja jos sekään tuki ei ole riittävä siirrytään erityiseen tukeen (POPS 2014, s. 62–69). Kaikki toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevat oppilaat ovat erityisen tuen piirissä (POPS 2014, s. 71).

Erityinen tuki on kolmiportaisen tuen korkein tuen muoto ja sen tehtävänä on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea niin, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa pohjan peruskoulun jälkeisille opinnoille. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja käytössä ovat myös kaikki perusopetuksen käytettävissä olevat tukimuodot. Erityistä tukea saava oppilas opiskelee joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. (POPS 2014, 65–66.)

Toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen tavoitteena on oppilaan vahvuuksia hyödyntäen antaa oppilaalle tietoja ja taitoja, joiden avulla oppilas voi suoriutua elämästä mahdollisimman itsenäisesti. Opetuksessa hyödynnetään koulupäivän vaihtuvia tilanteita ja oppimisympäristö muovataan motivoivaksi ja toimivaksi. Tavoitteena on tukea oppilaan kokonaiskehitystä ja edistää sekä ylläpitää oppilaan toimintakykyä. (POPS 2014, 71.)

Toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevat oppilaat opiskelevat oppiainejaon sijaan viiden toiminta-alueen mukaisesti. Toiminta-alueet ovat motoriset

taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Toiminta-alueiden tavoitteet, sisällöt sekä toimintaympäristöt ja opetuksen muoto on esitetty taulukossa 1.

Oppilaiden HOJKS-asiakirjoihin kirjataan jokaiselle toiminta-alueelle yksilölliset tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Myös oppilaan edistymisen arviointi jokaisen toiminta-alueen kohdalla kuvataan HOJKS-asiakirjassa. Toiminta-alueet voivat sisältää myös yksittäisten oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita ja myös eri toiminta-alueiden sisältöjä voidaan yhdistää. Tavoitteet kirjataan niin, että ne ovat oppilaalle saavutettavissa olevia ja mielekkäitä. Oppilaiden opetus suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyössä oppilaan huoltajien, opettajien, muun henkilöstön ja asiantuntijoiden kanssa. Henkilökohtaista opetussuunnitelmaa tarkistetaan tarvittaessa, vähintään kerran lukuvuodessa ja muutetaan aina oppilaan tarpeen tai opetuksen tavoitteiden muuttuessa. (POPS 2014, 71.)



Taulukko 1 Toiminta-alueet (POPS 2014, s.71–72)

Toiminta-alueet	Tavoite	Toiminta-alueen sisältö	Oppimisympäristö ja opetuksen muoto
<b>Motoriset taidot</b>	-Oman kehon hahmotus  -Kokonais- ja hienomotoristen taitojen kehittyminen	-Motoristen toimintojen suunnittelu ja ohjaus -Tasapaino -Koordinaatio -Rytmi -Kestävyys ja lihasvoima	-Taitoja harjoitellaan monipuolisesti arjen eri tilanteissa
<b>Kieli ja kommunikatio</b>	-Vuorovaikutuksen muodostuminen ja sen pohjalle rakentuva kommunikoinnin ymmärtämisen ja tuottamisen harjoittelu -Vuorovaikutus ympäristön kanssa, ymmärrätyksi tuleminen ja muiden ryhmän oppilaiden ja aikuisten ymmärtäminen	-Kielellinen tietoisuus -Ilmaisu, käsite- ja sanavarasto -Viittomien, merkien, symbolien, kirjainten ja sanojen tunnistaminen ja käyttö -Ajattelua kehittävät osa-alueet	-Mahdollisuus käyttää itselleen tarkoituksenmukaisia tapoja kommunikoida -Tarvittaessa käytössä vaihtoehtoiset kommunikaatiokeinot -Harjoitellaan eri tilanteissa koulupäivän aikana
<b>Sosiaaliset taidot</b>	-Ryhmässä toimimisen taitojen kehitys -Osallisuuden kehittyminen	-Harjoitellaan vuorovaikutus- ja tunnetaitoja ja niitä tukevia osa-alueita	-Toimitaan erilaisissa ympäristöissä -Oppilaan itsetuntemusta ja oppimismotivaatiota tuetaan luomalla edellytykset onnistumisen kokemuksiin -Vahvistetaan myönteistä sosiaalisen oppimisen ilmapiiriä
<b>Päivittäisten toimintojen taidot</b>	-Lisätään oppilaan aktiivista osallistumista ympäristönsä toimintaan -Edistää omatoimisuutta ja itsenäistymistä	-Terveys ja turvallisuus -Arjen taidot -Asuminen ja ympäristössä liikkuminen -Vapaa-ajan vietto	-Luo mahdollisuuksia motoristen taitojen, kielen ja kommunikation, tieto- ja viestintäteknologisten taitojen, sosiaalisten sekä kognitiivisten taitojen kehittymiselle ja harjoittelulle -Muut toiminta-alueet puolestaan vahvistavat päivittäisten taitojen hallintaa
<b>Kognitiiviset taidot</b>	-Oppilas aktivoituu ja oppii käyttämään aistejaan ympäröivän todellisuuden hahmottamiseen -Lukemisen, kirjoittamisen ja matemaattisten taitojen perusvalmiuksien kehittäminen	-Aistien stimulointi ja harjoittaminen -Valitseminen -Luokittelu -Ongelmanratkaisu ja päätöksenteko -Syy-seuraussuhteen oppimisen edistäminen	-Tuetaan oppimiseen, muistamiseen ja ajattelemiseen liittyvien prosessien kehittymistä -Oppiaineiden sisällöistä voidaan saada aineistoa kognitiivisten taitojen oppimiseen

### **3. Laaja-alainen osaaminen perusopetuksessa**

Tässä luvussa käsittelen laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksien perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisällyttämisen taustalla vaikuttaneita syitä. Esittelen laaja-alaisen osaamisen sisältöjä kokonaisuutena, minkä jälkeen määrittelen osaamisen alueiden sisältöjä ja taustoja pureutuen yksittäisiin osaamisen alueisiin. Esittelen monilukutaidon, työelämä ja yrittäjyys osaamisen sekä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen muita laaja-alaisen osaamisen alueita kattavammin, sillä edellä mainitut kolme osaamisen aluetta korostuivat tutkimuksessa. Syvennyn näihin kolmeen osaamisen alueeseen esittelen osaamisten taustoja ja heijastaen osaamisia kehitysvammaisten ihmisten parissa tehtyyn tutkimukseen, sillä tutkielmani kohdejoukkona ovat toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opettavat opettajat. Muut viisi laaja-alaista osaamisen aluetta esittelen lukijalle pääosin voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman puitteissa.

#### **3.1 Laaja-alainen osaaminen perusopetuksen opetussuunnitelmassa**

Uusin valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma julkaistiin 22.12.2014 ja otettiin käyttöön 1.8.2016 vuosiluokilla 1–6. Ylemmille vuosiluokille opetussuunnitelma otetaan käyttöön porrastetusti. 7. luokilla se otettiin käyttöön syksyllä 2018, 8. luokilla lukuvuonna 2018–2019 ja 9. luokilla lukuvuonna 2019–2020. (Opetushallitus mediatiedote, 2017.)

Suomessa Opetushallitus on vastuussa opetussuunnitelman laatimisesta. Käytännössä kuitenkin opetussuunnitelman laatimiseen ja uudistamiseen osallistuu useita eri toimijoita. Kaikkia osallistujia yhdistää syystä tai toisesta kumpuava kiinnostus osallistua opetussuunnitelman laatimiseen. Opetussuunnitelman kehittämisessä on mukana esimerkiksi ylikansallisia organisaatiota, kuten Euroopan Unioni ja OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development). Kansallisten opetussuunnitelmien laatimiseen osallistuu myös tahoja, jotka eivät suoranaisesti ole mukana kehittämistyössä, mutta saavat aikaan yhteisen ymmärryksen hyvistä toimintatavoista. Yhtenä opetussuunnitelmaan vaikuttavana voimana voidaan nostaa esille markkinavoimat, jotka ovat kiertyneet lähes kaikkialle yhteiskuntaan.

Kasvatustieteen perspektiivistä on olennaista, että tieteenalan omat kysymyksenasettelut eivät ajaudu sivurooliin ja etteivät opettajankoulutusta ja opetussuunnitelma koskevat kysymykset kumpua yksinkertaistettuina perustuen talouden järjestelmiin tai muihin suoraviivaisiin väittämiin maailmasta. (Autio, Hakala & Kujala, 2017, s. 8.)

### **3.2 Laaja-alaisen osaamisen taustaa**

Laaja-alaisella osaamisella ja sen sisällyttämällä perusopetuksen opetussuunnitelmaan pyritään vastaamaan tulevaisuuden taitojen tarpeeseen. Jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisällytettiin aihekokonaisuuksia, joilla tarkoitettiin samansuuntaista oppiainerajat ylittävää opetusta. Aihekokonaisuuksilla pyrittiin eheyttämään teemoja ja niiden toteutus suunniteltiin oppiaineiden sisään, lomaan ja muuhun koulun toimintaan kuten teemapäiviin ja koulun tapahtumiin. Verrottuna laaja-alaiseen osaamiseen, aihekokonaisuuksissa painottuivat enemmän oppiaineiden sisällöt. Selkeä yhteys aihekokonaisuuksien ja laaja-alaisen osaamisen välillä on kuitenkin olemassa, vaikka laaja-alainen osaaminen painottaa edeltäjänsä enemmän tulevaisuuden taitoja. (Norrena 2015, s. 19–20.)

Ennen kuin laaja-alaisen osaamisen käsite jalostui osaksi perusopetuksen opetussuunnitelmaa, puhuttiin kansalaistaidoista. Opetusneuvos Irmeli Halinen kertoo henkilökohtaisessa tiedonannossa, kuinka kansalaistaito käsite muovaantui laaja-alaisen osaamisen muotoon, sillä kansalaisen taidot vaikuttivat rajaavan taitoja vääränlaiseen muottiin. Käsitteessä ei haluttu myöskään painottaa liikaa taitoulottuvuutta, vaan sanan ”osaaminen” nähtiin tuovan käsitteeseen myönteinen ja eteenpäin vievä ajatus. Pyrkimyksenä oli tehdä näkyviksi tavoitteiksi tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto käyttää osaamista hyvään. Osaamisen käsitteen nähtiin sisältävän kaikki edellä mainitut tavoitteet. Koska kyseessä on oppiainerajat ylittävä ja eri tiedon- ja taidonaloja yhdistävä osaaminen, jota tarvitaan opiskelussa, työelämässä ja kansalaisena toimimisessa, tuli käsitteen eteen vielä sana laaja-alainen. (Norrena 2015, s. 20.)

Laaja-alaisen osaamisen pohjalla ja sen sisällyttämällä perusopetuksen opetussuunnitelmaan vaikuttaa OECD-maiden yhteisen DeSeCo (Definition and Selection

of Competencies) -hankkeen ajatukset, jonka sisältö kytkeytyy tiukasti tulevaisuuden taitojen käsitteeseen. DeSeCo aloitettiin vuoden 1997 lopussa ja hanke oli vastaus OECD:n jäsenmaiden tarpeeseen saada teoriaan perustuva toimintakehys, jolla voitaisiin varmistaa, että tulevaisuuden toimintatavat on ohjattu sellaisen tiedon valossa, joka ottaa huomioon ne taidot ja asenteet, jotka ovat ajanmukaisia ja olennaisia yhteiskunnassa. (OECD 2000, s.6.)

DeSeCo on osa laajempaa OECD:n ohjelmaa. Hanketta hallinnoi Sveitsin tilastokeskus ja se sai myös merkittävästi tukea Yhdysvaltojen kansallisen koulutuskeskuksen opetusministeriöltä (Deseco background paper, 2001, s. 2).

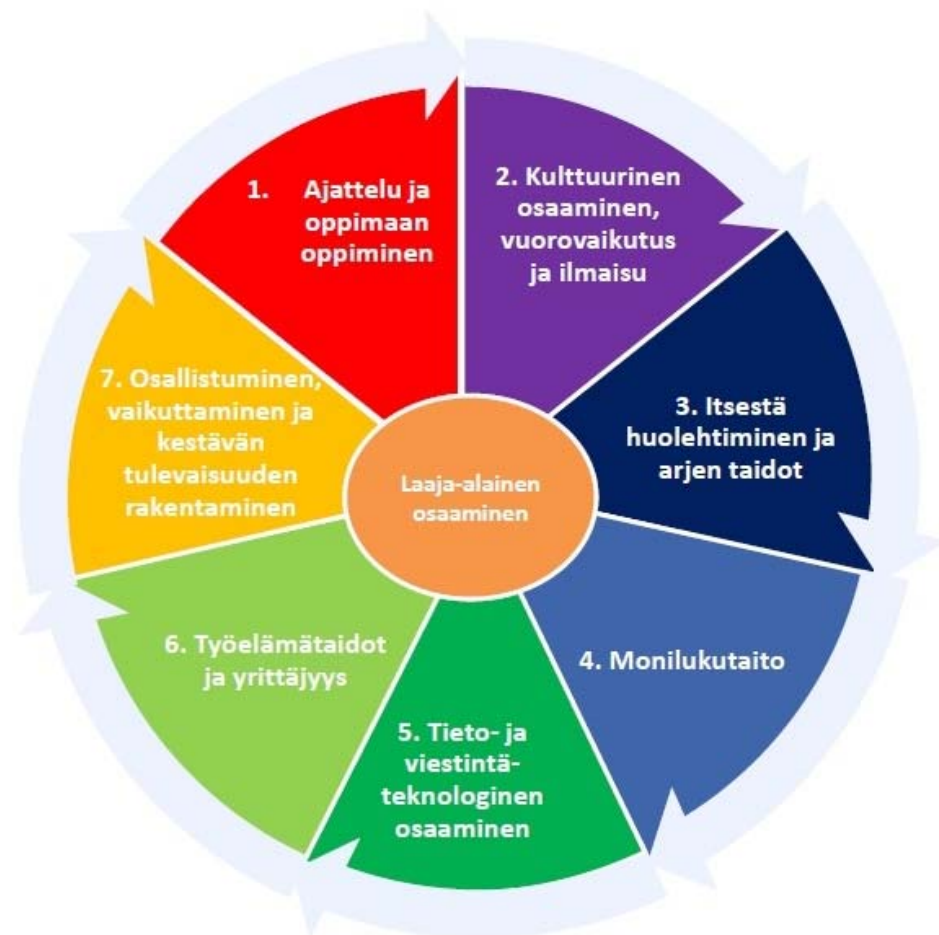
Hankkeen pyrkimyksenä oli selvittää mitkä ovat yhteiskunnallisten mekanismien kautta nyky-yhteiskunnassa nuoriso- ja aikuisväestölle tärkeitä osaamisia. Tarkoituksena oli kerätä laaja asiantuntijaryhmän ja sidosryhmien mielipide, jolla saataisiin aikaan johdonmukainen ja laaja analyysi siitä, mitkä avaintaidot ovat välttämättömiä nyky maailman moninaisten haasteiden ratkaisemiseksi. Pyrkimys oli myös luoda vankka käsitteellinen viitekehys, jolla voitaisiin tiedottaa keskeisten osaamisten tunnistamisesta, vahvistaa kansainvälisiä arviointeja ja auttaa määrittelemään kokonaisvaltaiset tavoitteet koulutusjärjestelmille ja elinikäiselle oppimiselle. (Rychen & Salganik 2000, s.61.)

### **3.3 Laaja-alaisen osaamisen alueet**

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisällytetyillä laaja-alaisen osaamisen tavoitteilla pyritään tuomaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan tulevaisuudessa tarvittavaa laaja-alaisen osaamisen näkökulmaa. Keskiöön nousee oppilaan oma uteliaisuus, kokemusmaailma ja työskentely-ympäristö, joiden kautta oppimista voidaan soveltaa myös koulun ulkopuoliseen maailmaan. (Norrena 2015, s. 22.) Jatkuvasti muuttuvassa maailmassa tietojen ja taitojen yhdistely yli taito- ja tietalojen korostuu. Oppilaiden osaamisen kehitykseen vaikuttaa sisältöjen lisäksi se, miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii. Seitsemän laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuden yhteisenä tavoitteena on perusopetuksen tehtävän mukaisesti tukea ihmisenä kasvamista ja edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyttä sekä kestävästä elämäntapaa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet eivät ole oma

oppiaineensa, vaan ne sisällytetään oppiaineisiin, opetukseen ja koulun arkeen. Osaamiskokonaisuudet liittyvät toisiinsa ja erityisen tärkeää on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuudet sekä ohjata oppilaita arvostamaan itseään. (POPS 2014, 20).

Kuva 1 on opetushallituksen kuva laaja-alaisen osaamisen alueista ja siinä on esitelty kaikki laaja-alaisen osaamisen alueet. Kehälle sijoitetut osaamiseen alueet ovat: *Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)*, *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)*, *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)*, *Monilukutaito (L4)*, *Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5)*, *Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)* ja *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7)*.



Kuvio 1. Laaja-alainen osaaminen (POPS 2014)

### 3.3.1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen

Ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen keskiössä nähdään elinikäinen oppiminen ja muun osaamisen kehittymisen perusta. Oppilaita kannustetaan havainnoimaan ympäristöä, sekä hakemaan, arvioimaan, yhdistelemään, tuottamaan ja jakamaan tietoa ja ideoita. Oppilaita rohkaistaan epäselvien ja ristiriitaisten tietojen tutkimiseen sekä kannustetaan luottamaan itseensä ja olemaan samalla avoimia uusille ratkaisuille. Oppilaille luodaan myös mahdollisuus sekä syventymiseen ja keskittymiseen että vuorovaikutteiseen työskentelyyn. Näin pyritään edistämään ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä. Oppilaiden kysymyksille annetaan tilaa ja toiminnallisilla työtavoilla sekä taiteen muodoilla pyritään edistämään oppimisen iloa ja luovaa ajattelua. Ikäkauteen sopivien tavoitteiden asettaminen, työn suunnittelu, edistyksen arviointi ja apuvälineiden tehokas hyödyntäminen edistävät oppimaan oppimista. Myös kyky eettiseen ja systeemiseen ajatteluun kehittyy, kun oppilaita ohjataan hahmottamaan asioiden vuorovaikutussuhteita sekä havaitsemaan kokonaisuuksia. (POPS 2014, s. 20–21.) Norrena (2015, s. 30) nostaa ajattelun ja oppimaan oppimisen taidoista esiin kolmena keskeisenä sisältönä tutkivan ja luovan työskentelyotteen, itsetuntemuksen ja omien taitojen reflektoinnin sekä ongelmanratkaisun yhdessä.

### 3.3.2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu

Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun tavoitteissa painotetaan maailman moninaisuutta kulttuurisesti ja kielellisesti sekä myös uskonnon ja katsojien osalta. Oppilaita opastetaan oman kulttuuri-identiteetin rakentamiseen ja myönteiseen suhteeseen ympäristöä kohtaan. Oppilaita ohjataan arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä kannustetaan pohtimaan taustaansa ja sen merkitystä. Kulttuurinen moninaisuus nähdään lähtökohtaisesti myönteisenä asiana ja samanaikaisesti oppilaita ohjataan huomaamaan miten kulttuurit ja uskonnot vaikuttavat yhteiskunnassa ja miten media muokkaa kulttuuria. Oppilaita ohjataan osoittamaan kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan. Myös kansainvälistä yhteistyötä toteutetaan. Oppilaita opastetaan koulutyössä suunnitelmallisesti tuntemaan ihmisoikeudet ja etenkin lasten oikeudet sekä heijastamaan näitä uskontoon, kulttuuriin ja katsomuksiin. Oppilaita opastetaan myös kohtaamana muut ihmiset arvostavasti ja asettumaan toisen asemaan ja näin

tarkastelemaan asioita ja tilanteita useista eri näkökulmista. Oppilaat saavat tilaisuuksia kokea ja tulkita taidetta ja kulttuuria sekä muokata sitä omalla toiminnallaan. Vuorovaikutuksen merkitys omalle kehitykselle korostuu koulutyössä ja opetuksessa tuetaan ilmaisua sekä omalla äidinkielellä että muilla kielillä. Myös kuvien, symbolien, draaman, musiikin, liikunnan ja visuaalisten ilmaisun keinojen käyttöä ilmaisun välineinä tuetaan ja harjoitellaan. (POPS 2014, s. 21.)

### 3.3.3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot

Kolmantena taitona perusopetuksen opetussuunnitelmassa esitellään itsestä huolehtimisen ja arjen taidot. Keskiössä nähdään terveys, turvallisuus, ihmissuhteet, liikkuminen, liikenne, oman talouden hallinta, kuluttaminen ja teknologisoituneessa arjessa toimiminen. Oppilaita ohjataan ymmärtämään jokaisen mahdollisuus vaikuttaa sekä omaan että toisten hyvinvointiin ja myös huolehtimaan itsestä ja toisista. Oppilaita opastetaan edistämään omaa ja muiden terveyttä ja turvallisuutta ja tunnistamaan näitä edesauttavat ja estävät tekijät. Oppilaita ohjataan ennakoimaan vaaratilanteet ja he saavat mahdollisuuden harjoitella huolehtimaan omasta ja muiden turvallisuudesta sekä liikenteessä että muissa tilanteissa. Myös oppilaiden tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja tuetaan, niin että he huomaavat ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden. Arjen hallinnan osilta myös ajankäyttöä harjoitellaan ja oppilaita ohjataan huolehtimaan omasta taloudesta ja sen suunnitellusta. Kestävän elämäntavan mukaisten toimintatapojen mukaan oppilaita opastetaan mainonnan kriittisessä tarkastelussa ja omien oikeuksien ja vastuiden tuntemisessa. Oppilaita kannustetaan kohtuullisuuteen, säästäväisyyteen ja jakamiseen. Oppilaita ohjataan toimimaan teknologian parissa ja sen kehitys, vaikutukset ja monimuotoisuus huomioidaan opetuksessa. Oppilaita opetetaan teknologian parissa järkeviin valintoihin ja ymmärtämään sen toimintaperiaatteet ja siihen liittyvät eettiset kysymykset. Oppilaita ohjataan myös suojaamaan omaa yksityisyyttään ja henkilökohtaisia rajoja. (POPS 2014, s. 22).

### 3.3.4 Monilukutaito

Monilukutaito perustuu laaja-alaisesti ymmärrettyyn tekstikäsitteeseen. Teksti voi tässä yhteydessä olla sanallista, kuvallista, auditiivista, numeerista tai kinesteettisten symbolien avulla ilmaistua tietoa. Se sisältää erilaisten tekstien tulkitsemista,

tuottamista ja arvottamista. (POPS 2014, s. 22–23.) Tekstin on määritelty jo varhain voivan olla laajasti ymmärrettynä esimerkiksi tekstin ja kuvan yhdistelmiä, kuvaa-jia, kaavioita tai havainnollistavia ohjeistuksia (Gibson & Levin 1975, s. 5).

Perusopetuksen perusteiden laaja-alaisiin osaamisen alueisiin sisällytetyn monilukutaidon perustana on New London Groupin kehittämä multiliteraties-malli, jossa perinteiset lukutaitoon ja sen opiskeluun liitetyt mekaaniset lukemisen ja kirjoittamisen taidot väistyvät monimuotoisesti ymmärretyn lukutaidon ja lukutaidon opettamisen ja oppimisen tieltä (Cazden, Courtney, Cope, Bill, Fairclough, Norman, Gee, Jim, et al. 1996, s. 60–61).

Monilukutaidon pohjalla vaikuttaa myös semiotiikan teoria, jonka mukaisesti lähestulkoon mikä vain voidaan nähdä luettavana merkkinä. Aistihavaintomme tuottavat merkityksiä, joita pystymme jaottelemaan usein eri tavoin. Esimerkiksi jos näemme savua, ajattelemme, että jossain on tulta. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, s. 17.) Luodessaan merkityksiä lapset ovat taipuvaisia käyttämään vapaasti erilaisia käytäntöjä, kuten visuaalisia, kinesteettisiä, kolmiulotteisia ja eleellisiä malleja, kun taas aikuiset ovat usein kirjoitetun tekstin ylivallan alaisia (Pahl & Rowsell 2005, s. 31).

Jo noin 20 vuotta sitten New London Group esitteli lukutaidon kentällä monilukutaidon käsitteen, joka käsitteli muuttuvan ympäristön ja kommunikaation suhdetta lukutaitoon ja sen oppimiseen ja opettamiseen. Nykyään pystymme jakamaan tietokoneen näytöltä tekstiä, lukemaan uutisia ajasta ja paikasta riippumatta sekä kommunikoimaan älypuhelimilla monin eri tavoin (Boyd & Brock 2015, s. 1.) ja jatkuvasti kehittyä esimerkiksi uusien meemejä, twiittejä ja hymiöitä (Kupiainen ym., 2015, s. 23).

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan monilukutaito on tarpeellinen oppilaille ympäröivän maailman tulkitsemisessa ja hahmottamisessa. Se merkitsee taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa ympäristöissä, erilaisten välineiden avulla. Monilukutaitoa harjoitellaan sekä periteisen median avulla, että teknologiaa hyödyntäen monimediaisissa oppimisympäristöissä. Sen myötä kriittinen ajattelu ja oppimaan oppiminen kehittyvät ja



sen sisällä pohditaan myös eettisiä kysymyksiä. Monilukutaitoon sisältyy monia erilaisia lukutaitoja ja osaamisen kehittyminen edellyttää rikasta tekstiympäristöä ja sitä hyödyntävää pedagogiikkaa. Opetuksen tulee tarjota oppilaille mahdollisuus nauttia erilaisista teksteistä ja opetuksessa tulee käyttää oppilaille merkityksellisiä tekstejä ja näin taata oppilaille mahdollisuus hyödyntää opetuksessa omia vahvuuksiaan ja itseään kiinnostavia sisältöjä. (POPS 2014, s. 22–23.)

### 3.3.5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen

Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (TVT) on Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppimisen kohde ja väline. Tieto- ja viestintäteknologiaa tulisi hyödyntää suunnitelmallisesti perusopetuksessa ja kaikilla perusopetuksen oppilailla tulisi olla mahdollisuus kehittää TVT-osaamista. Oppilaiden oma aktiivisuus ja itselleen sopivien työskentelytapojen löytäminen nähdään keskeisenä osana TVT-osaamista ja tekemisen ja oivaltamisen ilo kohotetaan tärkeäksi osaksi oppimista. Sovellusten tunteminen, riskien tunnistaminen ja vuorovaikutus TVT:n avulla ovat osaamisen keskiössä. (POPS 2014, s. 23.)

Etenkin kehittyneissä maissa elävät kehitysvammaiset lapset mainitaan usein ”digitaalisen vallankumouksesta” hyötyvinä osapuolina (Alper & Goggin 2017). Lapsuuden tutkimuksessa korostuu kuitenkin usein lasten puutteellinen poliittinen osallisuus (Pugh, 2014). Tähän viitaten Alper & Goggin (2017, s. 727) esittää kriittistä pohdintaa, että mikäli lasten ääniä ja kokemuksia huomioidaan hyvin vähäisesti heidän oikeuksiaan koskevissa keskusteluissa, kiinnitetään vielä vähemmän huomiota kehitysvammaisten lasten ääniin digitaalipolitiikassa.

### 3.3.6 Työelämätaidot ja yrittäjäyys

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on työelämä- ja yrittäjäystaitojen kohdalla avattu työelämän ja töiden muutoksessa olevaa luonnetta. Teknologian kehittyessä ja globalisoitumisen myötä työn vaatimusten ennakointi on haastavampaa kuin aikaisemmin ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaiden kiinnostuksen edistämistä suhteessa työelämään sekä myönteistä asennetta. Koulu-yhteisöt tulisi järjestää niin, että oppilailla on mahdollisuus oppia tuntemaan työelämää ja yrittäjämäistä toimintaa, sekä ymmärtää koulussa ja vapaa-ajalla hankittujen

osaamisten merkitys työuran kannalta. Perusopetuksen aikana oppilaille pitäisi tarjota mahdollisuus tutustua työelämään ja oppilaiden tulisi päästä harjoittelemaan työyhteisöissä toimimista ja esimerkiksi vuorovaikutustaitoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman määritelmän mukaan oppilaita tulisi rohkaista suhtautumaan avoimesti uusiin mahdollisuuksiin ja kannustaa sinnikkyuteen. (POPS 2014, s. 23–24.)

Työikäisillä kehitysvammaisilla ihmisillä on huomattavasti alhaisempi työllisyysaste kuin valtaväestöllä. Työllisyysasteen alhaisuus johtuu monista tekijöistä, joina yhtenä on koulutuksen puute (WHO World report on disability 2011, s. 250). Jahoda, Kemp, Riddell & Banks (2008) selvittivät pitkittäistutkimuksen ja tapaustutkimusten avulla kehitysvammaisten ihmisten tuetun työllistymisen vaikutusta sosioemotionaaliseen hyvinvointiin. Tutkimus tuotti merkittävän positiivisen tuloksen hyvinvoinnin ja itsenäisyyden osilta. Sosiaalisen hyväksynnän osilta tutkimus havaitsi puutteita.

Kocman ja Weber (2018, s. 19–20) selvittivät kirjallisuuskatsauksen avulla kehitysvammaisten työtyytyväisyyttä ja havaitsivat kehitysvammaisten työtyytyväisyyden olevan korkea. Työtyytyväisyyteen vaikuttavat tekijät olivat hyvin samankaltaisia vammaisilla ihmisillä, kuin valtaväestöllä, vaikka eri tekijöiden merkitys vaihteli.

Hall, Morgan & Salzberg (2014, s. 301) selvittivät neljän nuoren kehitysvammaisen työssä suoriutumista sekä korkean että matalan tason töissä. Tutkimuksessa havaittiin kaikilta tutkimukseen osallistuvilta nuorilta korkeampi tuottavuus, tarkkuus ja tyytyväisyys korkean tason töistä.

### 3.3.7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuus

Demokratian perusedellytyksenä on, että kansalaiset osallistuvat yhteiskunnan toimintaan. Kouluyhteisö tarjoaa hyvät puitteet osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen harjoitteluun ja samalla koulu luo perusta oppilaiden taidoille käyttäen demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti. Koulun tehtävänä on vahvistaa kaikkien oppilaiden osallisuutta. Koulujen tehtävänä on osallisuuden, vaikuttamisen ja kestävä tulevaisuuden rakentamisen puitteissa mm. kunnioittaa oppilaiden

oikeutta osallistua päätöksentekoon ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti sekä ohjata oppilaita ymmärtämään omien valintojensa, elämäntapojen ja tekojen seuraukset itselle, lähiyhteisölle, yhteiskunnalle ja luonnolle. (POPS 2014, s. 24.)

## 4. Kaikille yhteinen opetus

Tässä luvussa käsittelen laaja-alaisia osaamisen alueita toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden näkökulmasta. Tarkastelen osallisuutta ja inklusiota osana kaikille suunnattujen laaja-alaisen osaamisen toteutumista, keskittyen niihin käsitteinä siinä määrin, kuin työni kannalta on tarkoituksenmukaista.

### 4.1 Laaja-alaiset osaamisen alueet toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa

Demokratian funktiona on koittaa luoda olosuhteet, joissa kasvatus ja koulutus vievät eteenpäin sellaisia toimintamalleja, jotka mahdollistavat jokaisen yksilön potentiaalinsa toteutumisen omilla ehdoillaan (Autio 2017, s. 54–55). Perusopetuksen tehtävänä on edistää tasalaatuisen opetuksen yhdenvertaista toteutumista kaikille ja luoda hyvät edellytykset jokaisen oppilaan kasvuun, kehitykselle ja oppimiselle.

Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteena on tukea oppilaita tulevaisuuden kansalaistaitojen harjoittelussa, sekä myöhemmin opiskelussa ja työelämässä pärjäämisessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on tarkoitettu kaikille oppilaille ja laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet tulisi sisällyttää opetukseen oppilaista tai oppiaineesta riippumatta. Toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden ja pidennetyin opetusvelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden kannalta on ratkaisevaa, miten koulua johdetaan ja miten opettajat sisällyttävät uuden perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöä, kuten laaja-alaisen osaamisen alueita oppilaiden arkeen. (Pietiläinen 2016, s. 7.)

Toiminta-alueissa ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa on useita yhtäläisyyksiä. Oppiainejakoon keskittymisen sijaan ne tavoittelevat kaiken kattavaa laaja-alaista oppimista ja ihmisenä kasvua. Toiminta-alueittainen opetus ja laaja-alaiset osaamisen tavoitteet pyrkivät edistämään yhteiskunnassa pärjäämistä ja molemmat pyrkivät edistämään oppilaiden toimimista yhteiskuntaa eteenpäin vievänä voimana sekä sen täysivaltaisena jäsenenä.

Olen sijoittanut alla olevaan taulukkoon 2 vasemmalle puolelle seitsemän laaja-alaisen osaamisen aluetta ja oikealle puolelle toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen toiminta alueet. Olen asettanut toiminta alueet sellaisen laaja-alaisen osaamisen kohdalle, jonka voisi ajatella vastaavan kutakin laaja-alaista osaamisen aluetta tai laaja-alaisen osaamisen alueen voisi nähdä sisältävän kyseisen toiminta-alueen sisällöt.

Taulukko 2. Laaja-alaiset osaamiset ja toiminta-alueet

<b>Laaja-alaiset osaamisen alueet</b>	<b>Vastaavat toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen toiminta-alueet</b>
Ajattelu ja oppimaan oppiminen	Kognitiiviset taidot
Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu	Kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot
Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot	Päivittäisten toimintojen taidot
Monilukutaito	Kieli ja kommunikaatio
Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen	Motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio
Työelämätaidot ja yrittäjäyys	Sosiaaliset taidot, kieli ja kommunikaatio, kognitiiviset taidot, motoriset taidot, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen	Sosiaaliset taidot, kieli ja kommunikaatio

Olen sijoittanut taulukkoon 2 ensimmäiseksi laaja-alaisista osaamisista ajattelun ja oppimaan oppimisen. Ajattelun ja oppimaan oppimisen pariksi olen asettanut kognitiiviset taidot.

Ajattelun ja oppimaan oppimisen alapuolella on taulukossa kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, jonka parina on kieli ja kommunikaatio sekä sosiaaliset taidot. Kulttuurinen osaamisen vuorovaikutuksen ja ilmaisun voi nähdä tarvitsevan toteutuakseen ja pitävät sisällään kielen ja kommunikaation muotoja, sekä sosiaalisten taitojen sisältöjä.

Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun alapuolella taulukossa on itsestä huolehtimisen ja arjen taidot, joita vastaavaksi toiminta-alueeksi olen sijoittanut päivittäisten toimintojen taidot.

Itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen alapuolella on monilukutaito, jonka pariin taulukon oikealle puolelle olen asettanut kielen ja kommunikaation. Monilukutaidon pohjalla vaikuttavan semiotiikan teorian puitteissa, jonka mukaisesti lähestulkoon mikä vaan voidaan nähdä luettavana merkinä aistihavaintoihimme ja niiden merkityksiin sekä jaotteluun perustuen (Kupiainen ym., 2015, s. 17), kielen ja kommunikaation voi perustellusti asettaa monilukutaidon pariin.

Monilukutaidon alapuolella taulukossa on tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen pariin olen asettanut motoriset taidot sekä kielen ja kommunikaation. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, sekä sen harjoittelu vaatii usein motorisia taitoja, vaikka osa ohjelmista, kuten näönkäyttöohjelmat jättävätkin motoriset taidot sivuun. TVT-osaamisen voisi kuitenkin ajatella sisältävän motorisia taitoja ja tarjoavan otollisen maaperän motoristen taitojen harjoitteluun. TVT-osaamisen toiseksi pariin olen sisällyttänyt kielen ja kommunikaation, sillä useat tieto- ja viestintätekniset sovellukset edesauttavat ja mahdollistavat kielen ja kommunikaation täysimittaista toteutumista sekä kieli ja kommunikaatio alueen sisältämien taitojen harjoittelua.

Tieto ja viestintäteknologisen osaamisen alapuolella taulukossa on työelämä ja yrittäjyys. Työelämän ja yrittäjyyden vastapariin taulukon oikealle puolelle olen sijoittanut kaikki toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen viisi toiminta-alueita. Työelämä ja yrittäjyys on toimintakenttänä laaja, ja sen voi ajatella pitävän sisällään osa-alueita jokaisesta toiminta-alueesta, sekä mahdollistavan tarkoituksenmukaisesti sovellettuna kaikkien toiminta-alueiden harjoittelun.

Alimmaisena taulukon vasemmassa sarakkeessa on osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen, jonka pariin taulukon oikealle puolelle olen sijoittanut sosiaaliset taidot ja kielen ja kommunikaation.

## 4.2 Kaikille yhteinen koulu

Peruskoulujärjestelmän tavoitteena on ollut jo 1960–1970-luvulta lähtien pyrkimys tarjota kaikille lapsille ja nuorille yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen asuinpaikasta ja sosioekonomisesta taustasta riippumatta (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, s. 107). Suomi on sitoutunut moniin globaaleihin ihmisoikeussopimuksiin, jotka velvoittavat huolehtimaan jokaisen lapsen oppimisesta ja hyvinvoinnista. Keskeisiin sopimuksiin kuuluu esimerkiksi YK:n yleissopimus vammaisten ihmisten oikeuksista. (POPS 2014, s. 15.) Suomi allekirjoitti sopimuksen ensimmäisten maiden joukossa vuonna 2007. Sopimus määrittellään tärkeäksi muutoksen välineeksi, jonka avulla asenteet ja lähestymistavat vammaisia henkilöitä kohtaan muuttuvat. Perinteisesti vammaiset henkilöt ovat usein olleet hyväntekeväisyyden ja lääketieteen kohde, mutta sopimuksessa vahvistetaan näkemystä siitä, että vammaiset ihmiset ovat omien oikeuksiensa haltijoita ja voivat yhteiskunnan aktiivisina jäseninä tehdä päätöksiä omasta elämästään. (Mahlamäki 2015, s. 5.)

Suomen allekirjoittamassa Unescon (YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestön) vuoden 1994 Salamancan julistuksessa määritetään inklusion ja osallisuuden olevan keskeisiä sekä ihmisarvon, että ihmisoikeuksien toteuttajia. Sopimus määrittää yhteisen pyrkimyksen opettaa kaikkia lapsia yhdessä ja erityisluokkajärjestelyt määritetään sopimuksessa poikkeuksiksi. (Salamanca 1994, s. 11–18.) Inklusio voidaan määritellä muutoksen sisältäväksi eteneväksi prosessiksi, joka kasvattaa kaikkien oppilaiden oppimista ja osallisuutta. Se on ihanne tai ideaali mihin koulut voivat pyrkiä, mutta mikä ei koskaan ole lopullisesti saavutettu. Inklusiota tapahtuu heti, kun kasvavan osallisuuden prosessi on alkanut. Inklusiivinen koulu on liikkeessä oleva koulu. (Booth ja Ainscow 2002, s. 3.)

Inklusiivisen kasvatuksen kantavana periaatteena on pyrkimys taata jokaiselle lapselle oikeus koulunkäyntiin, niin etteivät yksilölliset ominaisuudet aseta koulunkäynnille rajoja (Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu 2018, s. 11). Inklusiivisella koulutuksella on havaittu olevan positiivisia akateemisia vaikutuksia, verrattuna erottelevaan opetuksen järjestämiseen. (O'Rourke 2015, s. 541). Inklusiivisiin ratkaisuihin pyrkiessä on hyvä huomioida, ettei erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sijoittaminen yleisopeuksen luokkaan takaa välttämättä oppilaalle pääsyä yleisen



opetussuunnitelman piiriin, mikäli oppilaan henkilökohtaiseen opetuksenjärjestämistä koskevaan suunnitelmaan ei kirjata tavoitteita yleisen opetussuunnitelman puitteissa (Browder ym., s. 490–491).

### 4.3 Osallisuus

Osallisuus on yksi keskeinen alue laaja-alaisten osaamisen alueiden sisällä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävä tulevaisuuden rakentamisen yhteydessä, että koulun tehtävänä on vahvistaa kaikkien oppilaiden osallisuutta. (POPS 2014, s. 24.) Osallisuuden käsitettä voidaan tutkimusten perusteella tarkastella monesta eri näkökulmasta. Kivistö (2014) on tarkastellut monimenetelmällisessä väitöskirjatutkimuksessa vaikeavammaisten ihmisten osallisuutta toimintana, kokemuksena ja kielenkäyttönä. Tutkimuksessa havaittiin osallisuuden jäävän vammaisten ihmisten elämässä vajaaksi toiminnan, kokemisen ja kielenkäytön kentillä. Toisaalta osallisuuden havaittiin kuitenkin olevan dynaaminen ja muutettavissa oleva. (Kivistö 2014, s. 6.)

Australiassa toteutetussa laajamittaisessa kehitysvammaisten lasten osallisuutta käsittelevässä kirjallisuuskatsauksessa tunnistettiin viisi osallisuuteen vaikuttavaa teemaa. Kaksi tutkimuksessa havaittua teemaa olivat läsnäolo ja osallistuminen. Läsnäolon ja osallistumisen havaittiin olevan suoraan yhteydessä osallisuuden rakenteisiin. Kolme muuta teemaa olivat mieltymykset, toimintakyky ja itsetuntemus, jotka kuvasivat osallisuuteen liittyviä käsitteitä. (Imms, Adair, Keen, Ullenhag, Rosenbaum & Granlund 2016, s. 33.) Puolestaan Gibson, Brooks, DeMatteo ja King (2009, s. 329) selvittivät Kanadassa hengityslaitetta käyttävien vammaisten ihmisten ja heidän henkilökohtaisten tukityöntekijöiden välisiä suhteita. Osallisuuden osilta tutkimuksen tuloksissa korostui mahdollisuus vastata itse jokapäiväisistä aikatauluistaan, sekä siitä miten ja mitä apua heille tarjotaan.

Ymmärrän pro gradu -tutkielmassani osallisuuden moniulotteisena käsitteenä, jonka sisältää yhteiskunnan rakenteiden sisällä mahdollisuuden täysimittaiseen ja toiminnalliseen osallistumiseen.

## 5. Tutkimuskysymykset ja tehtävä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on 473 sivua pitkä, josta toiminta-alueittain järjestettävää opetusta käsittelevä osuus noin kaksi sivua. Kaikkien oppilaiden yksilöllisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien tulee kuitenkin perustua yleiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. (POPS 2014, s. 10).

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää miten yleiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisällytetyt laaja-alaiset osaamisen alueet ilmenevät toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden opetuksessa ja opiskelussa. Kiinnostukseni kohdistuu siihen, minkälaisia teemoja laaja-alaisen osaamisen yhteydessä nousee esille ja soveltuvatko laaja-alaiset osaamisen kokonaisuudet toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen. Tutkin haastatteluaineiston avulla, mitä hyödyllisiä asioita ja toisaalta minkälaisia haasteita laaja-alaiset osaamisen alueet tarjoavat toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitä teemoja toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opettavat opettajat käsittelevät laaja-alaisen osaamisen alueiden yhteydessä?
2. Mitä ilmiöitä teemat sisältävät?
3. Millä tavoin laaja-alaisia osaamisen alueita hyödynnetään toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa?
  - a. Millä tavoin ja missä asioissa laaja-alaiset osaamisen alueet ja toiminta-alueittain järjestetty opetus soveltuvat yhteen?
  - b. Mitä haasteita tai vaikeuksia laaja-alaisen osaamisen alueiden soveltamisessa toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa esiintyy?
  - c. Mitkä laaja-alaisen osaamisen alueet korostuvat tärkeimpinä tai tarpeellisimpina toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa ja toisaalta jäävätkö jotkut laaja-alaisen osaamisen alueet kokonaan pois?

Etsin tutkimuskysymyksiin vastauksia aineiston avulla, joka muodostuu toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opettavien opettajien haastatteluista.

Ensimmäinen tutkimuskysymys rajaa aineiston analyysin ensimmäistä analyysikierrosta. Toinen ja kolmas tutkimuskysymys kohdistavat huomion niihin teemoihin, jotka nousivat esille ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Vastaan tutkimuskysymyksiin soveltaen analyysityökaluna Attride-Stirlingin (2001) teemaverkostojen avulla tehtävää analyysimallia.

## 6. Tutkimuksen toteutus

Tässä osiossa kuvailen tutkielmani toteutusta sekä aineiston keruuta, käsittelyä ja analyysiä.

Tutkielmani on osa INTO-tutkimushanketta, jolla pyritään selvittämään toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen nykyistä tilannetta. Tutkielmani on kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineisto koostuu 22:n toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opettavan opettajan haastatteluista. Haastatteluaineiston avulla tutkin, miten laaja-alaiset osaamisen kokonaisuudet näkyvät toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opettajien kertomana. Valitsin kvalitatiivisen tutkimuksen, sillä en selvitä enemmistöjen tai vähemmistöjen näkemyksiä, jolloin kvantitatiivinen tutkimus olisi hyödyllinen työväline, vaan sen sijaan tutkin pienempää joukkoa. Selvitän tutkielmassani tutkittavien tapoja ja annan merkityksiä tutkittavalle asialle. Kiinnostukseni kohdistuu haastatteluaineiston eroavaisuuksiin, yhtäläisyyksiin ja siihen mitä ne kertovat tutkittavasta ilmiöstä. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 17.)

INTO-tutkimushankkeen toiminta ja tavoitteet ovat muodostuneet ja tarkentuneet tutkimusryhmän yhteistyönä. Esimerkiksi haastattelurunko ja yhteydenpito tutkittaviin on tuotettu ja toteutettu tutkimusryhmän välisenä yhteistyönä. Myös omana tavoitteenani on noudattaa toimintamallia, missä tutkijan työtä ja toimintatapoja on mahdollista kyseenalaistaa sekä tutkittavien, että muiden tutkijoiden kanssa. Olen pyrkinyt eroon vanhasta ajatuksesta, jossa tutkija toimii itsenäisesti ja pääsääntöisesti omatoimisesti. (Erickson, 2011, s. 54.)

INTO-tutkimushankkeen tavoitteena on haastatella Suomen kaikki toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen opettajat. Opettajien arvioitu lukumäärä on noin 100 kappaletta. Olen sisällyttänyt pro gradu -tutkielmaani yhteensä 22:n opettajan haastattelut. Näistä haastatteluista olen itse toteuttanut 13 ja litteroinut oman tutkielmani kannalta merkittävän kysymyksen osilta yhdeksän. Samalla kun olen analysoinut omaan työhöni sisällyttämiäni haastatteluja, olen jatkanut haastattelutyötä uusien tutkimukseen osallistuvien opettajien parissa. Haastatteluissa olen havainnut opettajien nostavan esiin samankaltaisia huomioita laaja-alaisista osaamisen

alueista, kuin mitä analysoimissani haastatteluissa esiin nousseet teemat ovat. Tämän havainnon mukaan on mahdollista, etteivät uudet haastattelut välttämättä tuota enää oman kysymykseni kohdalta uusia teoreettisesti tärkeitä teemoja (Hyvärinen 2017, s. 34). Tutkielmaani sisällyttämien haastattelujen määrän päätin kuitenkin myös käytännöllisin perustein, kuten käytössä olevan ajan puitteissa (Hyvärinen 2017, s. 36). Aloittaessani oman tutkielmani aineiston analyysin, otin mukaan kaikki siihen mennessä tehdyt haastattelut. INTO-tutkimushankkeen haastattelut jatkuvat edelleen ja aineistosta tullaan tekemään useita pro gradu -tutkielmia, väitöskirja sekä tieteellisiä ja yleistajuisia artikkeleita.

## 6.1 Tutkimuksen aineisto

Tutkielmani aineisto on kerätty kevään 2018 aikana neljästä eri puolella Suomea sijaitsevasta kaupungista. Haastatteluhetkellä osa opettajista opetti ryhmää, jossa kaikki oppilaat opiskelivat toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa ja osa opettajista opetti ryhmää, jossa vain osan oppilaista opetus oli järjestetty toiminta-alueittain. Kaikissa ryhmissä oli kuitenkin aina vähintään yksi toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleva oppilas. Kaikissa kaupungeissa tutkimusluvut on hoidettu asianmukaisesti kuntakohtaisten periaatteiden mukaisesti.

Haastatteluun osallistuville opettajille kerrottiin aina ennen haastattelua sekä suullisesti, että kirjallisesti vapaaehtoisuuden periaatteesta, jonka mukaisesti haastateltava voi halutessaan olla vastaamatta kaikkiin kysymyksiin (Ranta & Kuula-Luumi 2017, s. 414). Tämän tutkielman liitteenä on kaikkien haastatteluun osallistuvien opettajien allekirjoittama suostumuslomake (ks. liite 1), jossa osallistujia on tiedotettu vapaaehtoisuuden periaatteesta, anonymiteettisuojasta ja INTO-tutkimushankkeen käytännöistä. Yhtään yksittäistä opettajaa ei voi tunnistaa aineistosta ja koko tutkimusryhmä huolehtii litterointien yhteydessä aineiston anonymisoinnista. Suostumuslomakkeesta on poistettu tutkijoiden yhteystiedot. Kaikki aineistoon liittyvät käytännöt on myös kirjattu INTO-tutkimushankkeen aineistohallintasuunnitelmaan.

Tavoitteeni on selvittää toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opettavilta opettajilta kerätyn haastatteluaineiston avulla, miten laaja-alaisen osaamisen alueet

näkyvät toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevilla oppilailla. Olemme tällä hetkellä osa "haastattelu-yhteiskuntaa", jossa haastattelut ovat keskeinen keino jäsentää elämäämme (Rapley 2007, s. 15). Laadullinen haastattelu, jossa ei pyritä tuottamaan ainoastaan "kyllä-ei-ehkä" tyyppisiä vastauksia, on aikamme merkittävä resurssi, kun tiede sitoutetaan sitä koskeviin kysymyksiin. Haastatteluilla on mahdollista pyrkiä tuottamaan ja tutkimaan monimutkaista, diskursiivista ja narratiivista kerrontaa tutkittavasta aiheesta. (Rapley 2011, s. 15.) Tätä resurssia olen hyödyntänyt etsiessäni vastauksia tutkimuskysymyksiini.

### 6.1.1 Haastatteluaineiston keruu

Koko INTO-tutkimushankkeen haastattelurunkoa laadittaessa otettiin huomioon pro gradu -tutkielmani kiinnostuksen kohteena olevat laaja-alaisen osaamisen alueet toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden opetuksessa ja yksi kysymys muodostettiin käsittelemään tätä aihetta. Haastattelun runko mukaili teemahaastattelun mallia. Haastatteluissa ei pääosin ollut yksityiskohtaisen tarkkoja haastattelukysymyksiä, vaan sitä vastoin haastattelurungossa oli keskeisiä teemoja, joita haastattelussa käsiteltiin. (Hyvärinen 2017.) Haastattelut toteutettiin asiantuntijahaastatteluina ja haastatteluiden tuottama faktatieto on syntynyt haastattelijan ja haastateltavan välisestä vuorovaikutuksesta (Alastalo & Åkerman 2010, s. 390). Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina, kuten kvalitatiivisessa tutkimuksessa on usein tapana (Hyvärinen 2017).

Samalla kun opettajilta kysyttiin miten laaja-alaiset osaamisen alueet näkyvät toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden opetuksessa, heille annettiin tai näytettiin opetushallituksen kuva laaja-alaisen osaamisen tavoitteista, jossa on nimetty selkeästi kaikki seitsemän tavoitetta. Keskustelimme tutkimusryhmän kesken kuvan näyttämistä haastattelutilanteessa ennen kuin aloitimme aineiston keruun. Vaikka pohdimme, että voisi olla kiinnostavaa saada tutkimustulos myös siitä, tuntevatko opettajat laaja-alaisen osaamisen alueita, päädyimme kuitenkin näyttämään haastateltaville opetushallituksen kuvan, sillä muuten olisi voinut käydä niin, että osa opettajista ei olisi tiennyt tai muistanut seitsemää tavoitetta, jolloin emme olisi välttämättä saaneet tietoa siitä, miten seitsemän osaamisen aluetta näkyvät opettajien opetuksessa ja oppilaiden arjessa, vaan

kysymys olisi enneminkin keskittynyt ikään kuin testaamaan opettajien tietämystä laaja-alaisista osaamisen alueista, mikä ei ollut tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista. Lisäksi näyttämällä kuvan, kunnioitimme haastateltavien oikeutta tietää haastattelijoita enemmän haastattelun kohteena olevasta aiheesta (Ruusuvuori & Tiittula 2017, s. 80).

Näyttämällä opetushallituksen kuvan, saimme paljon kiinnostavaa tietoa laaja-alaisen osaamisen alueiden näkymisestä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevilla oppilailta, vaikka opettajat eivät olisi heti muistaneet tai tunteneet osaamisen alueita, sillä nekin opettajat, jotka eivät entuudestaan tunteneet tai muistaneet kuvaa, pystyivät haastattelutilanteessa tutustumaan kuvaan ja sen avulla pohtimaan miten osaamisen alueet näkyvät heidän opetuksessa ja oppilaiden arjessa.

Opettajien haastatteluissa haastateltavissa oli havaittavissa jännitystä. Osa haastateltavista sanoi myös ääneen olevansa jännittynyt ja osa ilmaisi helpotuksensa, kun haastattelu oli ohi. Koska haastattelu ei ole ainoastaan tiedonsiirtoa, vaan se syntyy vuorovaikutuksen tuloksena, osittainen syy jännitykselle saattoi olla opettajien pyrkimys luoda itsestään pätevä ja hyvä kuva, mikä on tyypillinen pyrkimys haastattelutilanteessa (Hyvärinen 2017, s.20). Kerroimme aina ennen haastattelua, ettei haastatteluun ole olemassa oikeita vastauksia ja että vastausten laaja variaatio rikastuttaa tutkimuksemme aineistoa. Kävimme myös läpi, ettei haastattelussa kerätä mitään henkilötietoja ja ettei aineistosta voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä. Kertomalla edellä mainitut seikat rehellisesti, koitimme vähentää haastateltavien jännitystä.

Haastattelutilanteissa pyrkimykseni oli, etten omilla reaktioillani tai sanoillani ohjaile haastateltavan vastauksia suuntaan tai toiseen. Pyrin kuittaamaan haastateltavan vastauksen minimipalautteella kuten "mm", jolloin pystyimme yhdessä haastateltavan kanssa rakentamaan keskustelua. Kuittauksella toin myös esiin haastateltavalle, että kuuntelen, tai että saamani vastaus on riittävä. (Ruusuvuori 2010, s. 269 ja Hyvärinen 2017, s. 30.) Haastatelllessani opettajia pyrkimykseni oli toteuttaa haastattelijalle soveltuvan ohjeistuksen kaikkia seitsemää kohtaa. Pyrin

haastattelutilanteessa osoittamaan kiinnostusta, sekä omaa tietämättömyyttäni aihealueesta. Koitin välttää arviointia tai tuomitsemista ja sitä vastoin osoittaa kiinnostusta korostamalla miten tärkeää on, että haastateltava osallistuu haastatteluun. Yritin jatkuvasti antaa riittävästi tilaa ja samalla kuitenkin tarttua kiinni, kun esimerkiksi äänenpaino ilmaisi tärkeästä asiasta. Pyrin myös sietämään hiljaisuutta ja välttämään päällekkäistä puhetta. (Hyvärinen 2017, s. 30.) Tämä taito kehittyi huomattavasti kuunneltuani, litteroituani ja luettuani tehtyjä haastatteluita.

Haastatellessani opettajia huomasin, että haastattelutilanteessa hyvin pienetkin toiminnot korostuivat. Esimerkiksi tarkistaessani haastattelun aikana onko nauhuri edelleen päällä ja kauanko haastattelu on kestänyt, ja siitä syystä kumartuessani kohti nauhuria, huomasin haastateltavien usein reagoivan siihen. Haastateltavat saattoivat esimerkiksi eleillä, tai toisinaan myös puheella esittää huolen siitä, ovatko he puhuneet jo liian pitkään. Myös Ruusuvuori (2010, s. 270) toteaa, että haastattelutilanteessa katseet, eleet, asettuminen tilassa ja asentojen muutokset ovat havaittavia toimintoja, jotka otetaan usein vastaan esimerkiksi kannanottoina, pyyntöinä, korjauksina tai tunteen ilmaisuina

Haastatteluissa on perinteisesti pyritty siihen, että haastattelija on mahdollisimman neutraali ja puolueeton (Ruusuvuori & Tiittula 2017, s. 69–69). Haastatellessani opettajia huomasin, että oli haastavaa pyrkiä saamaan haastateltava kertomaan mahdollisimman kattavasti tietoa ja herättää haastateltavassa luottamuksen tunne siihen, että tilanteessa voi puhua avoimesti, ilman että ottaa millään tapaa kantaa haastateltavan antamiin vastauksiin.

Kosunen ja Kauko (2016, s.29) pohtivat haastattelutilanteen vuorovaikutuksen neutraaliutta ja esittävät, ettei se koskaan ole täysin neutraalia, vaan sitä vastoin haastattelutilanteen valtasuhteet rakentuvat molempien osapuolten toiminnan seurauksena. Myös Rapley (2007, s.20) esittää kritiikkiä neutraaliuden vaatimusta kohtaan, toteamalla ettei valtasuhteiden näkökulmasta neutraalia kanssakäymistä ole olemassa. Huomasin myös itse, että täydellisen neutraaliuden vaatimus vaikutti hyvin haastavalta toteuttaa



ja toisaalta se ei myöskään toiminut tarkoituksenmukaisesti, niin että haastateltavat olisivat sen seurauksena kertoneet mielellään lisää. Haastateltavien jännitys ja halu saada hyväksyntää vastauksilleen, vaikutti siihen, että saatoin äänenpainoilla ilmaista esimerkiksi ihastusta, myötätuntoa tai kiinnostusta. Inhimillinen reagointi vahvisti oman näkemykseni mukana haastateltavien halua kertoa laajasti ja rikkaasti aihealueesta.

### 6.1.2 Aineiston litterointi

INTO-tutkimushankkeen aineisto on tarkasti ja litteraatteihin on kirjattu esimerkiksi puheen tauot, nauruinen ääni ja äänen voimakkuuden vaihtelu. En kuitenkaan tutki tässä pro gradu -tutkielmassa haastattelutilanteen vuorovaikutusta, haastattelun osallistujien välisiä suhteita tai keskinäistä asemoitumista, jolloin on tarkoituksenmukaista litteroida puhe mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jolloin aineistosta on mahdollista analysoida esimerkiksi, miten ja milloin joku asia on ilmaistu ja miten se on sanottu suhteessa edeltävään puheeseen. (Ruusuvuori 2010, s. 424.).

Olen pyrkinyt hyödyntämään litteroinnin tarjoamat mahdollisuudet ja tutustunut aineistoon ja sen sisältämän tietoon litteroidessani nauhoitettuja haastatteluja, sillä kuten (Nikander 2010, s. 432) toteaa, aineiston purkaminen ei ole ainoastaan tekniikkaa ja käytännön välineitä, vaan oleellinen osa laadullista analyysia. Olen myös työstänyt ja tarkistanut litteraatteja yhdessä INTO-tutkimushankkeessa mukana olevan kollegan kanssa (Ruusuvuori & Nikander 2017, s. 431).

Tutkielmassani hyödyntämissä sitaateissa olen jättänyt pois joitakin täytesanoja tai sanojen toistoa. Olen myös lyhentänyt osaa sitaateista, niin että sitaattiin on jäänyt ainoastaan työni kannalta keskeinen sisältö. Tällöin olen merkinnyt sitaatin jatkumista kolmella pisteellä (...).

## 6.2 Aineiston analyysi

Olen analysoinut aineistoani lähtökohtaisesti aineiston ehdoilla, hyödyntäen analyysin apuna teoriaohjaavaa sisällön analyysia (Tuomi ja Sarajärvi 2018, s. 133). En ole ottanut analyysin pohjaksi valmista teoriaa, sillä en halunnut lukea aineistoa ainoastaan valmiin teorian läpi, jolloin tekemäni havainnot olisivat voineet jäädä

kevyeksi ja lähtökohdaksi otettu teoria ohjata analyysia niin, etten olisi huomannut aineiston tuottamia uusia oivalluksia (Salo, 2015, s. 173-174). Aineiston abstrahoinnissa olen liittännyt mukaan tutkielmani aineistoon teoreettista käsitteistöä (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 133).

Keskityn analyysissä aineistosta nousseisiin kiinnostaviin ja ristiriitaisiin teemoihin. Pyrkimyksenäni on analyysin avulla luoda yhtenäinen linjaus tutkimuksen tuloksista, huomioiden kuitenkin jokaisen haastattelun yksilöllinen luonne. Haastattelujen määrä on 22 kappaletta, joten laajoja yhteisöjä kuvaavia johtopäätöksiä ei ole mahdollista tehdä, vaan pikemminkin selvittää ja kuvata toiminta-alueittaisen opetuksen tilannetta ja sen suhdetta laaja-alaisiin osaamisen alueisiin haastattelujen tarjoaman aineiston avulla.

Olen pyrkinyt löytämään aineistosta nousevia selkeitä teemoja ja niiden avulla koittanut hahmottaa miten laaja-alaiset osaamisen alueet näkyvät toiminta-alueittain opiskelevilla oppilailla. Ensimmäisillä analyysikierröksilläni olen pitänyt mielessäni, että en saa aineistolta vastauksia ilman kysymyksiä, vaikka voin saada ajatuksia siitä, mitä aineistolta kannattaa kysyä. Huomioin myös, että aikaisemmat tietoni ja tiedossani oleva teorian vaikuttavat analyysiini. (Salo, 2015, s. 172.)

Olen tarttunut aineistosta löytyviin yksityiskohtiin sekä pyrkinyt pääsemään aineiston sisään tarkastelemaan sitä. Olen kieltäytynyt pikaisista päätelmistä ja sitä vastoin hitaalla analyysityöllä syventynyt ja antautunut aineiston analyysiin. Olen tarkastellut sitä, kirjoittanut ylös huomioita, kuvailut, yhdistellyt ja muistellut. Olen antanut joidenkin aineiston sisältämien asioiden kasvaa, hehkua ja muuttua kiinnostavimmiksi kuin toisten. (Salo, 2015, s. 179-180.)

Hyödynnän analyysissäni Attride-Stirlingin (2001) esittelemää kvalitatiivisen tutkimuksen analyysin tapaa, jonka mukaisesti muodostan aineistostani teemaverkkoja. Analysoin tekstidataa järjestelmällisesti Attride-Stirlingin (2001) esittelemän portaittaisen analyysitavan mukaisesti. Avaan aineistoa systemaattisesti lukijalle, koittaen pitää esillä aineiston sisältämän herkkyyden, rikkauden ja siitä syntyneet oivallukset. (Attride-Stirling 2001, s. 386.)

### 6.3 Sisällönanalyysi teemaverkostojen avulla

Hyödynnän tutkielmani aineiston analyysissä teemaverkostojen avulla tehtävää sisällön analyysin menetelmää. Teemaverkosto menetelmä on yksinkertainen tapa jäsentää ja organisoida laadullista aineistoa. Aineiston analysointi teemaverkostojen avulla pohjautuu useaan eri menetelmään. Sen taustalla vaikuttavat esimerkiksi argumentointianalyysimalli ja grounded theory. Toloumin argumentointianalyysi tarjoaa analyysille erinomaisen järjestelyperiaatteen. Touloumin mallin mukaisesti teemaverkostojen avulla tehtävä analyysi näkee retoriikan keinona lisätä tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta aiheesta ja pyrkii järjestämään ja koettelemaan aineistoa, eroten kuitenkin argumentointiteoriasta siten, että ristiriitojen ratkaisemisen sijaan se pyrkii lisäämään ymmärrystä ja tutkimaan merkityksiä. Analyysimalli hyödyntää myös analyysilähtöisen Grounded theoryn kolmea peruselementtiä, tulkintoja rakennetaan aineistosta käsin, teoriaa kehitetään tutkimuksen edetessä ja tulkinta perustuu aineistoon. Teemaverkostojen avulla data pyritään järjestämään aihekohtaisesti sekä tutkimaan aineistoa useilla tasoilla. Aineistosta muodostettavilla teematisilla verkoilla voidaan myös helpottaa teemojen rakentamista ja kuvaamista. (Attitude-Stirling 2001, s. 387.)

Teemaverkostoja käyttävä analyysi voidaan jakaa A, B ja C osioihin. A osio koostuu kolmesta vaiheesta, B osio sisältää kaksi vaihetta ja C osio koostuu yhdestä vaiheesta. A osio koostuu tekstin pelkistyksestä tai erittelystä. A osion ensimmäinen vaihe on tekstin koodaaminen. Se sisältää kaksi vaihetta, ensin laaditaan tekstin koodaukselle viitekehys, jonka jälkeen teksti hajotetaan luotuun kehykseen. A osion toinen vaihe on teemojen tunnistaminen. Myös toinen vaihe sisältää kaksi vaihetta. Ensin teemat abstrahoidaan koodatusta ja hajotetusta tekstistä. Tämän jälkeen teemoja tarkennetaan. A osion kolmannessa vaiheessa on kuusi vaihetta. Teemat järjestellään ja valitaan olennaiset teemat, jonka jälkeen teemat järjestetään uudelleen. Tämän jälkeen teemoista johdetaan ”globaaleja yleisluontoisia” teemoja, teemat kuvataan teemaverkkojen avulla ja teemaverkkoja tarkastetaan ja hiotaan.

Teemaverkostojen avulla tehtävän analyysin B osio muodostuu tekstin tutkimisesta. B osion ensimmäisessä vaiheessa on kaksi vaihetta. Ensin teemaverkkoja

kuvailaan, jonka jälkeen niitä koetellaan. Toisessa vaiheessa teemaverkoista tehdään yhteenveto ja viimeisessä vaiheessa kuvioita tulkitaan. Analyysin C osio osiossa luotuja kuvioita tulkitaan. (Attride-Strirling 2001, s. 391.)

Valitsin teemaverkostojen avulla tehtävän analyysin oman tutkielmani analyysimalliksi, koska se sopi hyvin juuri tämän tutkielman aineistoon. Sen etuna on, että se tarjoaa järjestelyperiaatteen, jolla voi purkaa tekstidataa niin, että sen herkkyys ja rikkaus säilyy mukana koko analyysin läpi. Teemaverkostojen avulla tehtävä analyysi sopii myös hyvin luontaiseen työskentelytapani. En noudata analyysimallia sanotarkasti, vaan sovellan sitä niin, että saan sitä parhaan mahdollisen hyödyn oman aineistoni analysoimiseksi. Analysoidessani tutkielmani aineistoa olen pitänyt mielessäni, ettei yhtä oikeaa analyysitapaa ole olemassa, vaan omat prosessin aikana syntyneet kiinnostuksen kohteeni määräävät niitä asioita, joita kysyn aineistolta. (Raplay 2007, s. 27.)

## **6.4 Analyysin eteneminen**

Aineiston keräyksen, litteroinnin ja tulostuksen jälkeen luin aineiston läpi ilman mitään, mitä etsisin tai mieltäisin. Luin aineiston läpi mahdollisimman avoimin mielin. Sen jälkeen kävin aineiston läpi niin, että kiinnostavien tai ristiriitaisten kohtien kohdille liimasin post-it lapun ja kirjoitin lapulle muistiinpanon asiasta. Tämän jälkeen luin aineiston läpi tekemiäni muistiinpanojen valossa, mutta edelleen antaen vielä tilaa uusille löydöksille. Sen jälkeen aloin hahmotella teemoja, joita aineistosta nousi. Luin aineistoa teemojen valossa, jonka jälkeen aloitin systemaattisen läpilykemisen sijoittaen aineistoa teemojen sisään. Muodostin uusia teemoja, jos aineistosta nousi kiinnostavia kohtia, jotka eivät sopineet mihinkään teemaani. Teemaverkostojen avulla tehtävään analyysiin peilaten työstin analyysia A osion sisällä.

### **6.4.1 Teemaverkkojen muodostus**

Luettuani litteroidun haastatteluaineiston useaan kertaan, muodostin aineistosta alun perin yhteensä 15 teemaa. Valitsin teemat etsimällä aineistosta ristiriitoja ja sellaisia aiheita, joiden kohdalla aineistosta löytyi runsaasti sisältöä. Attride-Stirlingin analyysimallin mukaisesti järjestelin tekstidatan teemojen sisälle ja yhdistin päällekkäiset tai samankaltaiset teemat, sekä jätin pois ne teemat, joiden sisältö oli

hyvin vähäinen. Olennaisia teemoja, jotka olen sisällyttänyt työhöni, jäi yhteensä kahdeksan kappaletta.

Muodostaessani teemaverkkoa kustakin kahdeksasta teemasta, olen myös hyödynnänyt aineiston kvantifiointia. Olen laskenut aineistosta, kuinka monta opettajaa on puhunut aina kyseisen teemaverkon aiheesta ja erotellut myös monessa teemaverkossa opettajia ryhmiin, kunkin verkon kohdalla mielekkäällä tavalla. En ole kuitenkaan pitänyt tätä laskentaa varsinaisena tuloksena, vaan se on ainoastaan tarjonnut ikään kuin raamit teeman syvemmälle käsittelemiselle.

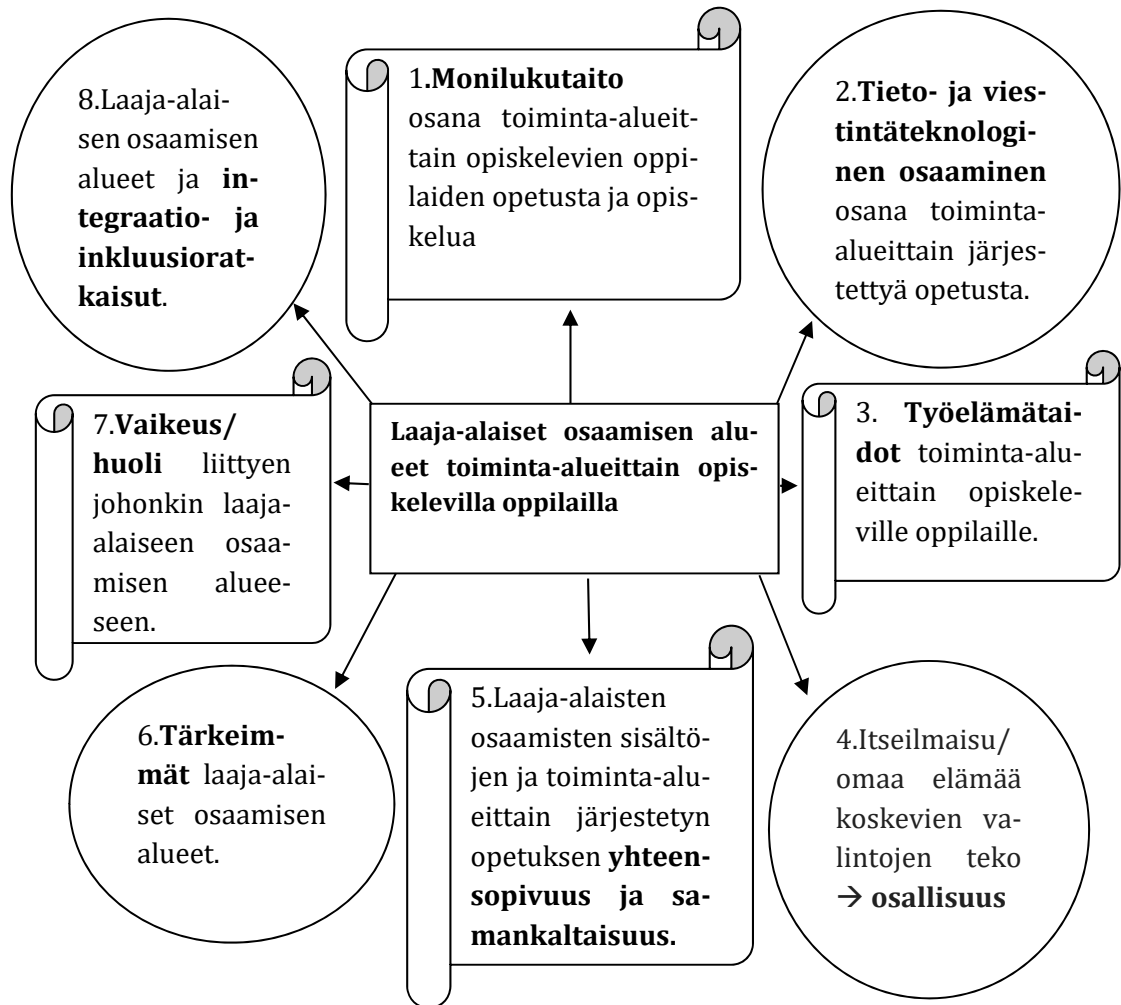
Esittelen kokoavassa teemaverkossa kaikki kahdeksan teemaa, jolloin lukijan on mahdollista tarkastella teemoja suhteessa toisiinsa. Olen valikoinut nämä teemat tarkempaan analyysiin sillä perusteella, että ne ovat ensimmäisten analyysikierrosten aikana syventyneet ja herättäneet mielenkiintoni ristiriitaisten ja kiinnostavien sisältöjensä siivittämistä. Kokoavan teemaverkon jälkeen avaan kaikki teemat yksittellen oman teemaverkon avulla. Tässä työvaiheessa olen Attride-Stirlin mallin mukaisesti työstänyt teemoja B-osion sisällä ja koetellut, tarkastellut ja kuvaillut teemaverkkoja. Olen muovannut ja muokannut niitä hitaasti, koettaen saada jokaisen verkon vastaamaan kunkin teeman yksilöllisiä tarpeita. Jokaisen teemaverkon alla kuvaan ja selitän teemaverkkoa tekstillä. Selvennän ja selitän teemaverkkoja aineistosta poimimillani lainauksilla sekä teemaan liittyvän teorian avulla tai avaten muulla tavoin teemaa.

## **6.5 Teemaverkot**

Pro gradu -työssäni on kolmenlaisia teemaverkkoja. Ensimmäinen teemaverkko koostaa kaikki teemat yhteen, jolloin lukija voi tarkastella niitä suhteessa toisiinsa. Teemaverkot 2–3 käsittelevät yksittäisiä laaja-alaisen osaamisen alueita ja sitä miten ne soveltuvat toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen. Olen valinnut monilukutaidon, tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen ja työelämä ja yrittäjyys osaamisen tarkempaan tarkasteluun, sillä perusteella, että aineistosta nousi niiden kohdalla runsaasti kiinnostavaa informaatiota.

Teemaverkot 4–8 keskittyvät käsittelemään sellaisia teemoja, jotka linkittyivät haastatteluissa moneen eri laaja-alaiseen osaamisen alueeseen. Näissä teemaverkoissa käsittelen toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden osallisuutta laaja-alaisen osaamisen alueiden sisällä, laaja-alaisen osaamisen alueiden ja toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen yhteensopivuutta ja yhteneväisyyttä, laaja-alaisen osaamisen alueita joiden sisällä opettajat toteuttavat integraatio- ja inklusioratkaisuja, vaikeuksia ja huolia joita opettajat nostavat esille liittyen laaja-alaisiin osaamisen alueisiin ja laaja-alaisia osaamisen alueita, jotka opettajat nostavat tärkeimmiksi osaamisen alueiksi toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleville oppilaille.

Kuvio 2. Kokoava teemaverkko



### 6.5.1 Kokoava teemaverkko

Kokoavan teemaverkon keskellä on tummennettuna tutkielmani aihe eli laaja-alaiset osaamisen alueet toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevilla oppilaille. Keskiön ympärille olen koonnut aineistosta nousseet kiinnostavat teemat, jotka olen valinnut ensimmäisten analyysikierrosten seurauksena tarkempaan tarkasteluun. Avaan jokaista teemaa tarkemmin aihekohtaisissa teemaverkoissa.

Kokoavan teemaverkon ensimmäinen teema on monilukutaito toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleville oppilaille. Tämä taito nosti haastatteluissa esiin ristiriitaista ja kiinnostavaa pohdintaa.

Toinen teema kokoavassa teemaverkossa on tieto- ja viestintäteknologinen osaamisen osana toiminta-alueittain järjestettyä opetusta sekä sen merkitys kommunikation tukena. Opettajat nostivat esiin kiinnostavia huomiota liittyen tieto- ja viestintäteknologiaan sekä kommunikoinnin osilta, että muun hyödyntämisen puitteissa. TVT-osaaminen tuotti myös ristiriitaista pohdintaa.

Kolmas teema kokoavassa teemaverkossa on työelämätaidot ja toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevat oppilaat. Neljäs teema kokoavassa teemaverkossa on oppilaiden mahdollisuus tehdä omaa elämää koskevia päätöksiä ja valintoja laaja-alaisen osaamisen alueiden sisällä. Teema käsittelee aineistosta nousseita asioita, kuten aikuisten kykyä malttaa, kuunnella ja ymmärtää, sekä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden osallisuutta.

Viides teema kokoavassa teemaverkossa on opettajien esiin nostama huomio, jonka mukaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisällytetyt laaja-alaisen osaamisen alueet ovat samankaltaisia kuin toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen opetusmalli. Osa opettajista nosti esiin ajatukseni, että toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa on toimittu laaja-alaisen osaamisen mallin mukaisesti jo ennen kuin laaja-alaisen osaamisen alueet on otettu käyttöön yleisen perusopetuksen opetussuunnitelman puitteissa.



Kuudes teema kokoavassa teemaverkossa on laaja-alaisen osaamisen alueet, jotka opettajat nostavat tärkeimmiksi toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleville oppilaille. Tässä teemassa ei ollut suuria ristiriistoja tai yllättäviä seikkoja, mutta päätin silti pitää teeman mukana, koska vaikka aineistoni määrä ei mahdollista laajojen yleistysten tekoa, on kiinnostavaa havaita, että lähes kaikki 22 tähän tutkielmaan mukaan valikoitunutta opettajaa mainitsivat itsestä huolehtimisen ja arjen taidot tai vuorovaikutuksen ja ilmaisun joko päivittäin läsnäolevaksi tai tärkeimmäksi osaamisen alueeksi.

Seitsemäs teema kokoavassa teemaverkossa on opettajien esiin nostamat vaikeudet ja huolet koskien laaja-alaisia osaamisen alueita ja niiden soveltamista ja sovittamista toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen. Opettajat nostivat esiin erilaisia perusteluja, miksi jotakin laaja-alaisen osaamisen aluetta ei voi hyödyntää heidän oppilailtensa ja toisaalta miksi joku osaamisen alue aiheuttaa erityistä huolta.

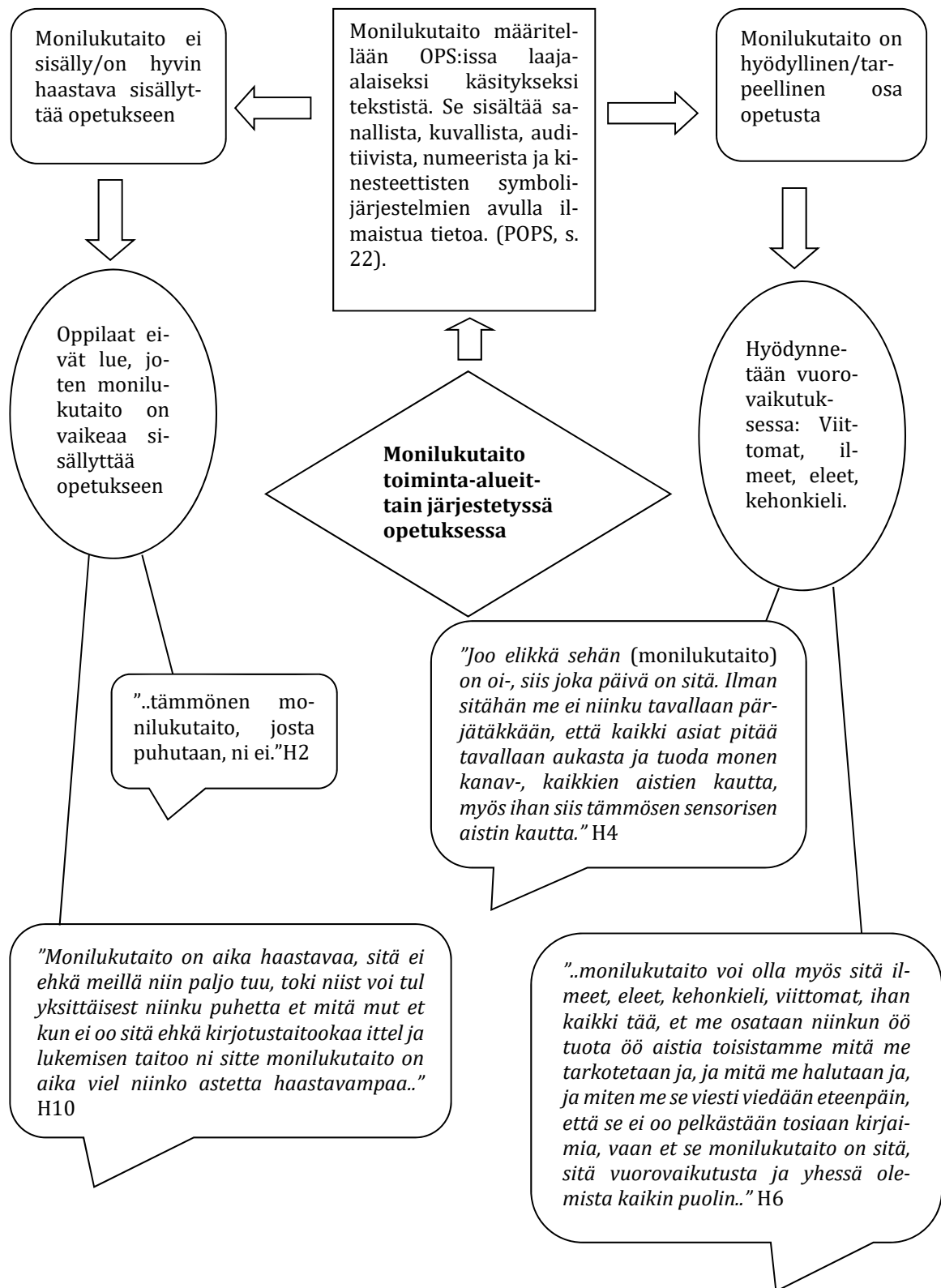
Kokoavan teemaverkon viimeinen, kahdeksas teema käsittelee niitä laaja-alaisen osaamisen alueita, joiden sisään opettajat sijoittavat integraatio- tai inklusioratkaisuja. Tämä teema soveltuu hyvin INTO (inklusiivisuus ja toiminta-alueittainen opetussuunnitelma) tutkimushankkeen aihealueeseen.

Olen sisällyttänyt teemaverkkojen sisälle, niiden kuvauksiin sekä tulososioon aineistosta poimimiani suoria lainauksia. Sisällyttämällä tekstiksi purettua puhetta työhöni, pyrin lisäämään tutkielman validiteettia ja tuomaan aineiston lähelle lukijaa ja elävöittämään tekstiä. Tarkoitukseni on lisätä suorien lainausten avulla tutkimuksen läpinäkyvyyttä. (Nikander 2010, s. 433.) Kuten kvalitatiivisessa tutkimuksessa on usein tapana, tuon lainausten avulla esiin aineiston vivahteikkouden niin, etteivät työssäni näy ainoastaan suuret linjat vaan myös aineiston vaihtelu ja poikkeamat (Hirsijärvi & Hurme 2008, s. 194). Lainaukset ovat aina kursivoituina ja lainausmerkkien sisällä. Haastattelut on numeroitu tekojärjestyksessä ja nimeän niitä tässä tutkielmassa nimillä H1–H22. Avaan jokaista teemaverkkoani liittäen työni tuloksia aiempaan tutkimustietoon, työni tulososiossa.

### 6.5.2 Monilukutaito

Monilukutaito nousi aineistosta erityisen kiinnostavaksi laaja-alaisen osaamisen alueeksi, sillä se tuotti haastatteluissa selkeää kahtia jakoa. 22:sta opettajasta 11 opettajaa käsitteli monilukutaitoa ja sitä, miten se näkyy toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Näistä 11:sta kuusi opettajaa totesi, että se jää lähes kokonaan pois toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevilta oppilailta tai on hyvin hankala toteuttaa ja viisi opettajaa esitti monilukutaidon sisältyvä lähes jokaiseen päivään, tai etteivät he pärjäisi ilman monilukutaitoa. Samankaltaista kahtia jakoa monilukutaidon osilta oli havaittavissa myös INTO-tutkimushankkeen uusissa haastatteluissa, jotka eivät sisälly tähän tutkielmaan. Avaan nyt aihetta lisää monilukutaito teemaverkon avulla, jonka jälkeen selvennän verkkoa tekstillä.

Kuvio 3. Monilukutaito teemaverkko



Monilukutaito teemaverkon keskellä on verkon aihe, monilukutaito toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Verkosta lähtee nuoli ylöspäin, joka johtaa lukijan tarkastelemaan perusopetuksen opetussuunnitelman määritelmää monilukutaidosta. Määritelmä on osa perusopetuksen opetussuunnitelman pidemmästä monilukutaidon määritelmästä. Monilukutaidon määritelmästä lähtee kaksi nuolta sivuille, joista oikealle lähtevä nuoli ohjaa lukijan tarkastelemaan opettajien näkemystä, jonka mukana monilukutaito on hyödyllinen, jopa välttämätön toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa ja vasemmalle lähtevä nuoli johtaa opettajien esittämään näkemykseen, jonka mukaan monilukutaito jää lähes kokonaan pois toiminta-alueittain järjestetystä opetuksesta tai sitä on lähes mahdotonta soveltaa.

Seuraavat nuolet lähtevät alaspäin ja ohjaavat lukijan tarkastelemaan aineistoista nostamia havaintoja, joilla opettajat perustelivat monilukutaidon pois jäämistä tai sen tarpeellisuutta. Teemaverkon alimmaisena on suoria lainauksia aineistosta, elävöittävässä ja selventävässä opettajien näkemyksiä lukijalle.

Ne opettajat, jotka mainitsivat monilukutaidon sisältyvän toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen, avasivat näkemystä monien esimerkkien kautta. Esiin nousivat esimerkiksi viittomat, kehonkieli, ilmeet, eleet, merkit, ohjeet, piirtäminen ja kuvat. Opettajien puheessa nousi esiin näkemys, jonka mukaan opettajat eivät pärjäisi ilman monilukutaitoa ja monilukutaidon todettiin olevan päivittäin läsnä esimerkiksi aamupiireissä. Monilukutaito liitettiin myös kaverikoiran vierailuihin.

Avaan tämän esimerkin suoran lainauksen avulla:

*„..monilukutaito meillä on, musta tähän monilukutaitoon ni, mul on hyvä oppiaine tähän, mä oon ottanu yhteyttä kaverikoiriin, en tiää ooksä kuullu siitä lukukoirasta, kertoko [kollega] jo, että meillä käy [koira], joka toinen perjantai ja me, minunki oppilaat lukevat [koiralle], siis hehän eivät osaa lukee, mutta he selaavat kirjaa. [Koiraa] kuuntelee ja kattelee, ja se on siinä vieressä, se on aivan ihana, semmonen pieni koira, että kyllä meillä niinku sii- siihen liittyy tämä*

*monilukutaito myös, plus kaikkiin näihin aamupiireihin, ja koko siihen  
meidän opetukseen päivän aikana.” H19*

Opettajat, jotka olivat sitä mieltä, että monilukutaito ei niinkään sisälly toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen, tai on haastavaa sisällyttää siihen, perustelivat niukemmin näkemystään. Opettajat vaikuttivat välillä myös epävarmoilta monilukutaidon sisällöistä ja aiheen käsittely oli lyhyempää kuin niillä opettajilla, joiden mielestä monilukutaito sisältyi toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen.

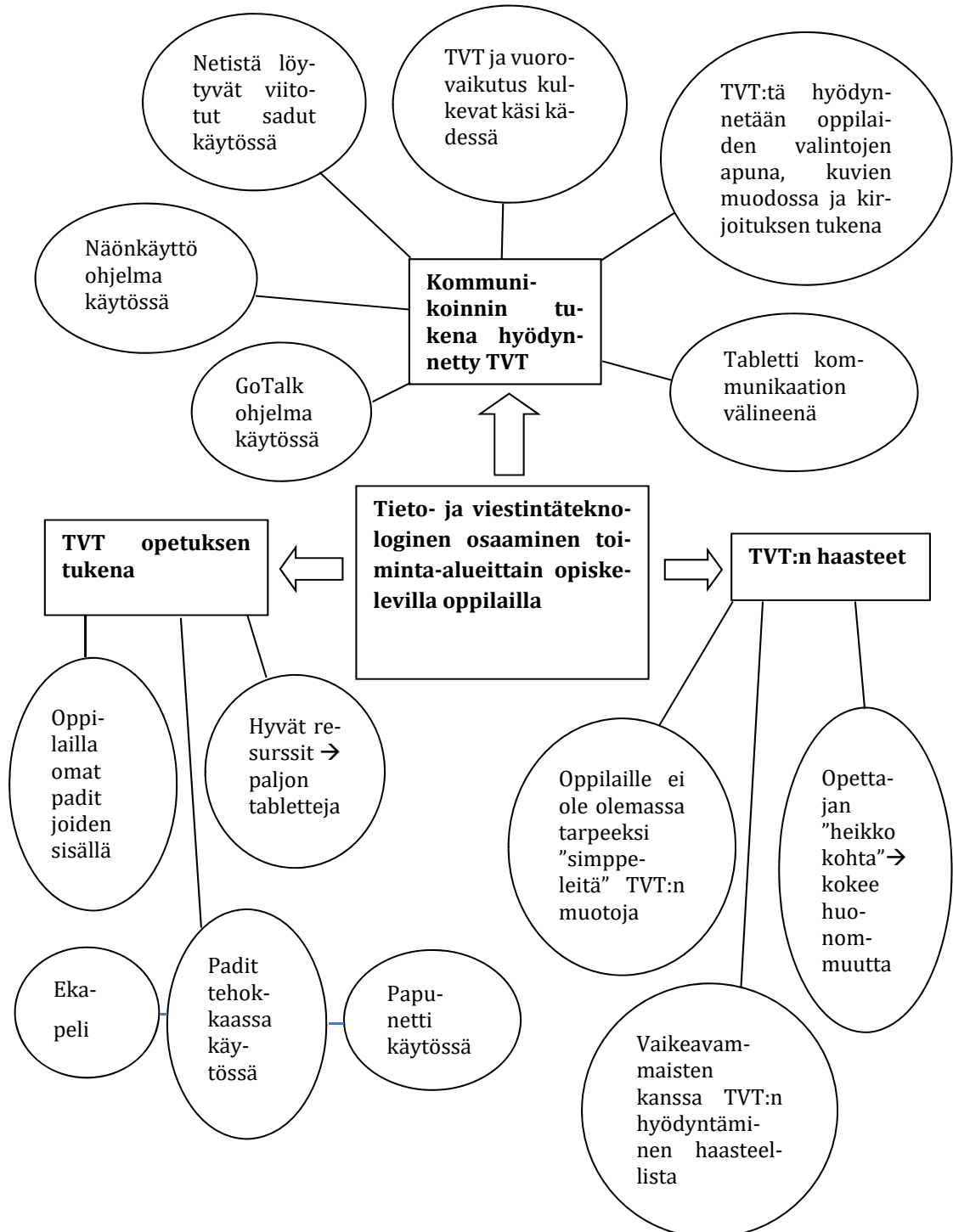
### 6.5.3 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen

Nostin tieto- ja viestintäteknologian yhdeksi teemakseni, koska se synnytti haastattelussa ristiriitaista puhetta ja kiinnostavaa pohdintaa. Haastatellessani opettajia ja lukiessani aineistoa, kiinnostuin erityisesti tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisestä kommunikoinnin tukena. Olen avannut teeman avulla opettajien puhetta tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen hyödyntämisestä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa sekä kommunikaation että opetuksen tukena. Olen sisällyttänyt verkkoon myös TVT-osaamisen yhteydessä esiin nostettuja haasteita, vaikka olen esitellyt samoja haasteita huoliverkossa. Näin lukija voi tarkastella opettajien puheesta muodostunutta TVT-osaamisen ja toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen välisen suhteen kokonaiskuvaa.

TVT verkon keskellä on verkon aihe, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Keskiöstä lähtee kolme nuolta, yksi ylöspäin ja kaksi sivuille. Ylöspäin lähtevä nuoli ohjaa lukijan tarkastelemaan tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksia kommunikoinnin tukena. Opettajat nostivat esille tabletin käytön kommunikaation välineenä ja mainitsivat GoTalk ohjelman sekä näönkäyttöohjelmien hyödyntämisen. Aineistosta nousi esiin myös näkemys, jonka mukaan TVT ja vuorovaikutus ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa ja tieto – ja viestintäteknologiaa hyödynnetään oppilaiden valintojen tukena esimerkiksi kuvien muodossa. Opettajat toivat esille internetin hyödyntämisen esimerkiksi sieltä löytyvien viitottujen satujen muodossa.

Verkon keskiöstä vasemmalle lähtevä nuoli ohjaa lukijan tarkastelemaan TVT-osaamisen hyödyntämistä toiminta alueittain järjestetyn opetuksen tukena. Aineistosta nousi esille useaan kertaan maininta hyvistä TVT resursseista. Usein oppilailla oli opettajien mukaan käytössä omat tabletit, joiden sisällä oli mahdollista pitää jokaisen omia oppimismateriaaleja. Tableteilla hyödynnettiin esimerkiksi ekapeliä ja papunettiä opetuksen tukena. Verkon keskiöstä oikealle lähtevä nuoli suuntaa lukijan huomion tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen ja sen hyödyntämisen haasteisiin. Opettajat esittivät huolenaiheina oman puutteellisen TVT-osaamisen, riittävän yksinkertaisten sovellusten olemattomuuden sekä vaikeavammaisten oppilaiden kohdalla tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen haastavuuden.

Kuvio 4. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen teemaverkko

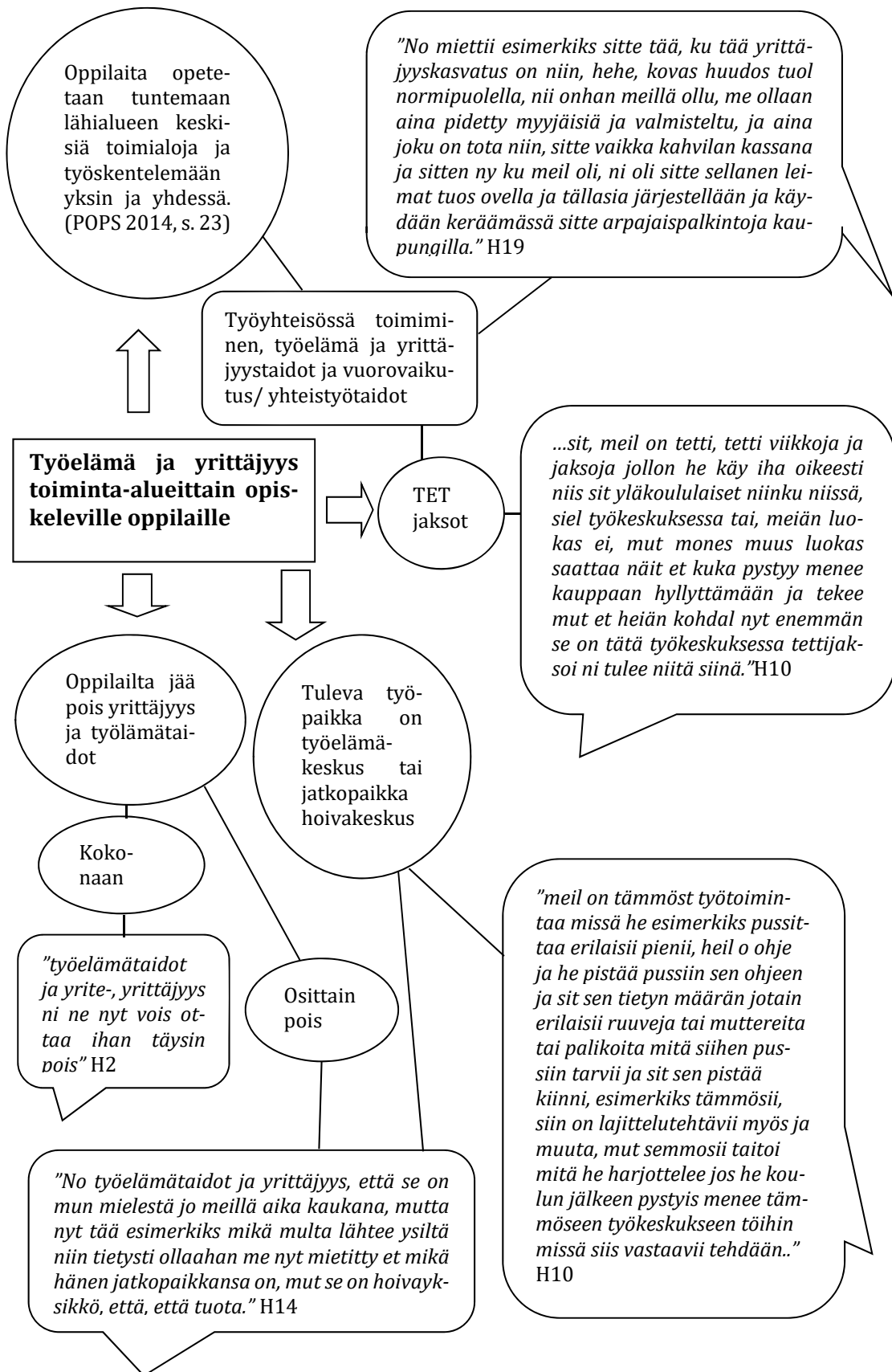


#### 6.5.4 Työelämätaidot

Työelämätaidot toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa oleville oppilaille synnytti opettajien vastauksissa runsasta pohdintaa ja ristiriitoja. Yli puolet aineiston opettajista käsitteli aihetta. Kaksi opettajaa sanoi työelämätaitojen ja yrittäjyyden jäävän kokonaan pois toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevilta oppilailta ja kaksi sanoi tämän osaamisen alueen jäävän lähes kokonaan pois. Loput opettajat, jotka käsittelivät työelämätaitoja ja yrittäjyyttä pohtivat, miten se tulee esiin toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden opetuksessa. Esiin nousi sekä yhteisöllisiä yrittäjyyden ja työelämän harjoittelumuotoja, kuten myyjäiset tai vastaavat ja niihin liittyvät toimet, että yksinkertaisempia työn muotoja, kuten hyllytys ja pussitus. Opettajat käsittelivät myös kysymystä tulevaisuuden työpaikoista ja jatkopaikoista ja puheessa nousivat esiin työelämäkeskus ja hoivayksikkö. Myös työelämään tutustumisjaksot (TET) tulivat esiin opettajien puheessa. Avaan nyt aihetta lisää työelämä-teemaverkon avulla, jonka jälkeen avaan verkkoa tekstillä.



Kuvio 5. Työelämätaidot teemaverkko



Työelämä teemaverkon vasemmalla puolella, keskellä on teemaverkon aihe, työelämätaidot ja yrittäjäyys toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleville oppilaille. Keskiöstä lähtee neljä nuolta eri suuntiin. Ylöspäin menevä nuoli ohjaa lukijan tarkastelemaan perusopetuksen opetussuunnitelmasta poimimaani osaa työelämä ja yrittäjäyystaitojen määritelmästä, jossa määritellään työelämätaitojen sisällä tapahtuvaa lähialueen keskeisiin toimialoihin tutustumista, sekä yhdessä ja yksin työskentelyn harjoittelua. Määritelmästä lähtee viiva alaspäin, jossa kokoan aineistosta nousseita huomioita työelämästä ja perusopetuksen opetussuunnitelman määritelmän osia. Kokoavasta ympyrästä lähtee kaksi viivaa, joista toinen ohjaa lukijan tarkastelemaan aineistosta poimimaani suoraa lainausta, jossa opettaja käsittelee työelämätaitoja toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleville oppilaille, joissa näkyvät esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman määrittelemät lähialueen toimialojen tunteminen ja yksin ja yhdessä työskentely. Kokoavasta ympyrästä lähtee myös toinen viiva, joka ohjaa lukijan TET jakso ympyrään.

Työelämä verkon aiheesta sivulle lähtevä nuoli suuntaa lukijan huomion TET jaksoihin, johon myös edellisen pallon aihe yhdistyi. TET ympyrästä lähtee viiva puhekuplaan, jonka sisällä on suora lainaus aineistosta, jossa opettaja käsittelee toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden TET jaksoja. Opettaja erittelee puheessaan, miten osa oppilaista voi käydä TET jaksoilla ja osa ei, ja miten osa voi käydä esimerkiksi kaupassa harjoittelemassa ja osa oppilaista menee työelämäkeskukseen harjoitteluun.

Seuraava nuoli työelämäverkon aiheesta lähtee oikeasta alareunasta ja ohjaa lukijan tutkimaan aineistosta kokoamani havainnot, joissa opettajat määrittivät oppilaiden jatkopaikaksi hoivayksikön tai työelämäkeskuksen. Kokoavasta pallosta lähtee kaksi viivaa, joissa on suoria lainauksia aineistosta. Toinen lainaus yhdistyy myös työelämäverkon viimeiseen teemana, jossa nousee esiin näkemys, etteivät työelämä ja yrittäjäyys osaaminen sisälly toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden opetukseen. Ensimmäinen lainaus verkon oikeassa alakulmassa tuo lukijalle näkyviin opettajan pohdintaa toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden työelämätaitojen harjoittelemisesta ja siitä, mitkä

taidot ovat tarpeellisia esimerkiksi työelämäkeskuksessa. Opettaja nostaa yhtenä esimerkkinä ruuvien, muttereiden ja palikoiden pussittamisen ja lajittelun.

Viimeinen nuoli työelämäverkon aiheesta lähtee vasemmalta alaspäin ja suuntaa lukijan huomioin aineistosta nousseeseen näkemykseen, jonka mukaan työelämätaidot ja yrittäjyys jää toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevilta oppilailta pois. Aihe jakaantuu kahteen osaan, joista toinen esittelee näkemyksen, jonka mukana työelämätaidot ja yrittäjyys jää osittain pois, ja toinen näkemyksen, jonka mukaisesti työelämätaidot ja yrittäjyys jää kokonaan pois. Olen avannut suoran lainauksen avulla näkemystä, jonka mukaan työelämätaidot ja yrittäjyys jäävät osittain pois. Opettaja käsittelee aihetta pohtien tilannetta peruskoulun päättävän oppilaan kohdalla, todeten kuitenkin oppilaan jatkoapaikan olevan hoivayksikkö.

Viimeinen työelämäverkon pallo esittelee näkemyksen, jonka mukana työelämätaidot ja yrittäjyys jää kokonaan pois toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevilta oppilailta. Mukana on suora lainaus, jossa opettaja toteaa, että tämän laaja-alaisen osaamisen voisi ottaa kuviosta kokonaan pois. Näkemystä ei ole perusteltu.

Kokonaisuutena työelämätaitojen ja yrittäjyyden käsittelyssä oli havaittavissa melko laajaa variaatiota. Osa-alue jakoi voimakkaasti opettajien käsityksiä ja opettajien puheessa oli havaittavissa myös huolta ja pohdintaa siitä, mitä mahdollisia jatkoaikkoja on olemassa. Koko INTO-tutkimushankeen haastattelurungossa yksi kysymys käsitteli opettajien huolenaiheita ja tämän aiheen puitteissa opettajat nostivat runsaasti esiin huolia oppilaiden jatkoajkoista.

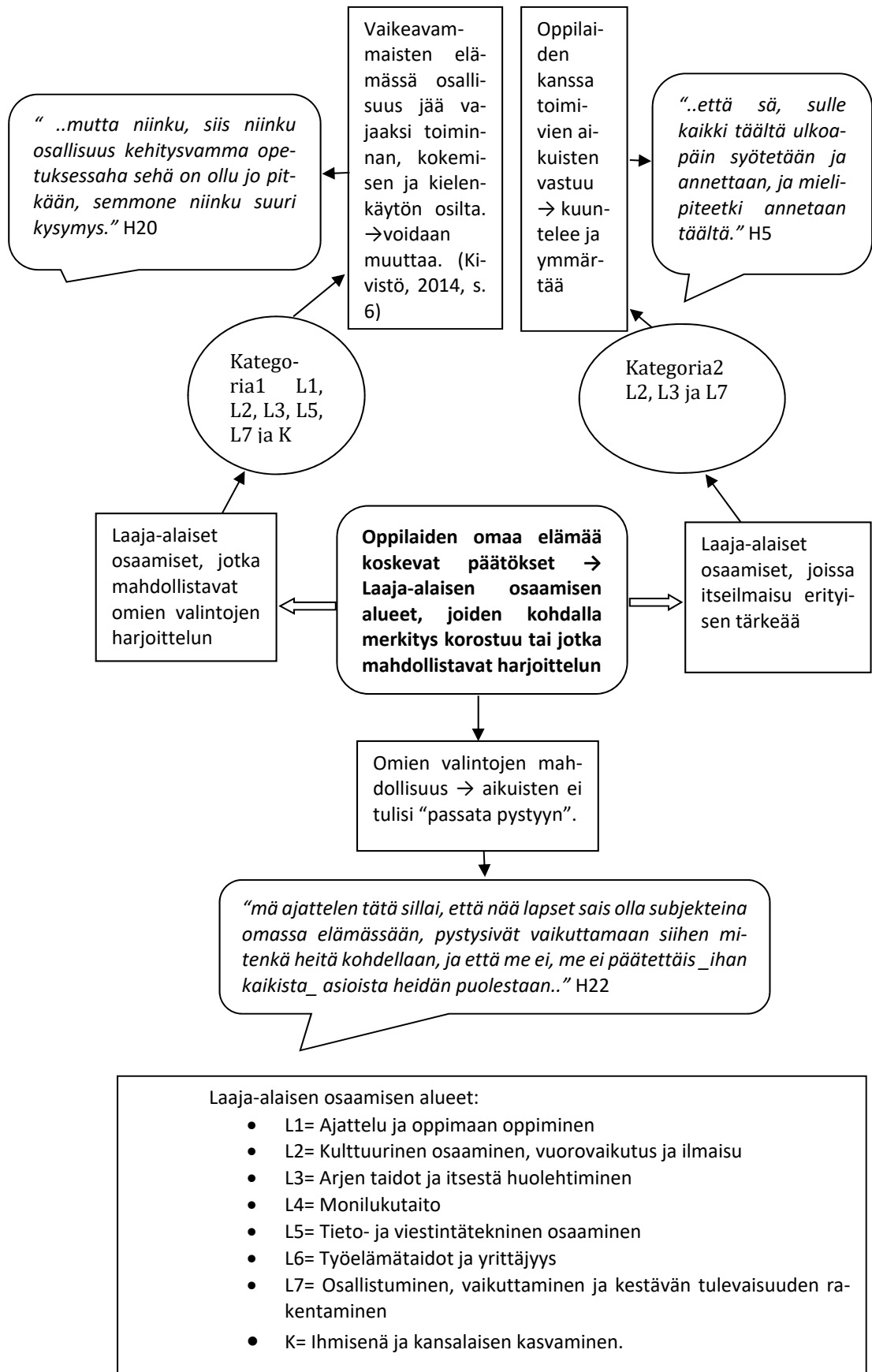
#### 6.5.5 Osallisuus

Yli puolissa työhöni sisällyttämissä haastattelussa opettajat nostivat esiin huomioita, joiden mukaan toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleville oppilaille yksi keskeinen sisältö laaja-alaisen osaamisen sisällä, on taito osata ilmaista itseään ja omia tarpeita. Opettajat nostivat esiin esimerkiksi oppilaiden mahdollisuuden vaikuttaa omaa elämää koskeviin päätöksiin ja oppilaiden itsemääräämisoikeuden. Osallisuus omaan elämään ja itsemääräämisoikeus linkittyivät opettajien

puheessa useaan eri laaja-alaisen osaamisen alueeseen. Perusopetuksen opetus-suunnitelmassa laaja-alaisen osaamisen alueiden kohdalla osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävästi tulevaisuuden rakentamisen kohdalla todetaan, että koulun tehtävä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta (POPS 2014, s. 24). Avaan nyt teemaa osallisuus teemaverkon avulla, jonka jälkeen selvennän ja selitän teemaverkkoa tekstillä.

Osallisuus teemaverkossa olen teoriaan heijastaen ja suorien lainausten avulla esitellyt aineistosta nousevia havaintoja oppilaiden mahdollisuuksista vaikuttaa omaa elämäänsä koskeviin päätöksiin sekä osallisuuteen laaja-alaisen osaamisen alueiden sisällä.

Kuvio 6. Osallisuus teemaverkko



Verkon keskellä on aihe, jota avaan verkon avulla. Keskiöstä lähtee kaksi reittiä sivuille ja yksi alaspäin. Sivuille johtavat nuolet ohjaavat lukijan tutustumaan kahteen muodostamaani kategoriaan, joihin olen lajitellut laaja-alaiset osaamisen alueet, mihin osallisuus on liitetty. Ensimmäisessä kategoriassa ovat osaamisen alueet, jotka opettajien mielestä mahdollistavat hyvin omien valintojen harjoittelun, ja tätä kautta edistävät oppilaiden osallisuutta. Tähän kategoriaan sijoittuivat kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen, arjen taidot ja itsestä huolehtiminen, ajattelu ja oppimaan oppiminen, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä keskiö, ihmisenä ja kansalaisen kasvaminen. Toinen kategoria muodostuu laaja-alaisista osaamisen alueista, joiden sisällä opettajien haastattelujen perusteella mahdollisuus vaikuttaa omaan elämään, nousee erityisen merkittäväksi. Tähän kategoriaan sisältyvät kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, arjen taidot ja itsestä huolehtiminen sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen.

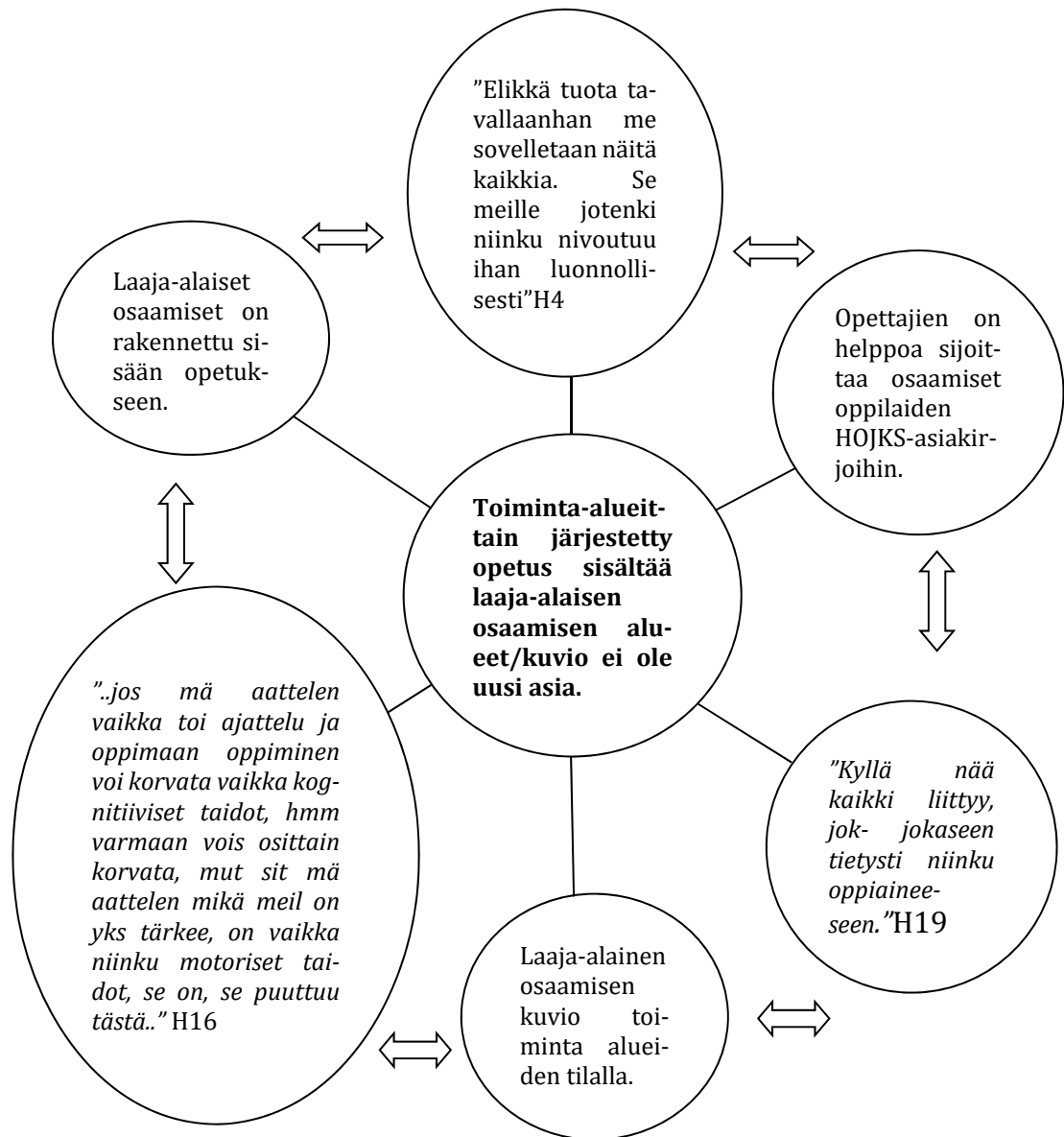
Olen yhdistänyt kategorian yksi nuolella Kivistön osallisuutta käsittelevään monimenetelmällisen väitöskirjatutkimukseen ja sen tuottamaan tulokseen, jonka mukaan vaikeavammaisten ihmisten elämäntilanteissa korostuu vaajaksi jäävä osallisuus toiminnan, kielenkäytön ja kokemisen alueilla. Kivistön tulosten mukaan osallisuus on kuitenkin dynaaminen ja muuttuva, muutettavissa oleva asia. (Kivistö 2014, s. 6.) Kivistön teoriasta johtaa nuoli suoraan lainaukseen aineistostani, jossa haastateltava käsittelee vammaisopetuksen osallisuutta. Kategoria kaksi yhdistyy aineistosta nostamaani huomioon, aikuisten vastuusta kuunnella ja ymmärtää. Tästä huomiosta menee nuoli suoraan lainaukseen, jossa opettaja käsittelee huolta siitä, ettei oppilaille syötetään jopa mielipiteet ulkoapäin.

Alaspäin lähtevä nuoli sivuaa samaa aihetta, johon kategoria kaksi johtaa. Se vie lukijan tarkastelemaan opettajien painottamaa omien valintojen tärkeyttä sekä opettajien käsitystä, jonka mukaan aikuisten ei tulisi ”passata oppilaita pystyyn”. Myös tätä huomiota selventää suora lainaus aineistosta, jossa opettaja käsittelee oppilaiden mahdollisuutta olla subjekteina omassa elämässään ja valintojen tekoa. Koko osallisuus teemaverkon alla on taulukko, jossa esittelen laaja-alaisten osaamisten lyhenteet lukijalle.

### 6.5.6 Samankaltaisuus

Haastatteluaineiston 22:sta opettajasta 12 toi haastatteluissa esiin näkemyksen, jonka mukaan laaja-alaisen osaamisen kuvio sopii hyvin toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen ja sen sisällöt on helppo sijoittaa toiminta-alueiden sisälle. Opettajat nostivat esiin myös näkemyksen, jonka mukaan laaja-alaisen osaamisen malli ei ole uusi asia toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen parissa. Samankaltaiset huomiot nousivat esille myös uusissa tekemissäni haastatteluissa, joita en ole sisällyttänyt tähän työhön. Avaan aihetta nyt samankaltaisuus teemaverkon avulla, jonka jälkeen selvennän verkkoa tekstillä.

Kuvio 7. Samankaltaisuus teemaverkko





Samankaltaisuus verkon keskiössä on opettajien puheesta noussut teeman ydinajatus, jonka mukaisesti toiminta-alueittain järjestetty opetus sisältää laaja-alaisten osaamisten alueiden sisällöt tai etteivät laaja-alaiset osaamisen alueet ole uusi asia toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Keskiön ympärillä kulkee kehänä vuorotellen aineistosta nostamiani huomioita ja suoria lainauksia liittyen teemaan.

Opettajat toivat haastatteluissa esiin tulkinnan, jonka mukaan laaja-alaisen osaamisen alueet yhdistyvät toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen arjessa luonnollisesti. Osa opettajista oli sitä mieltä, että kaikki viisi toiminta-aluetta ovat mukana kaikissa laaja-alaisen osaamisen kuviossa.

Osassa haastatteluissa pohdittiin myös, voisiko laaja-alainen osaamisen kuvio korvata toiminta-alueet. Toisaalta opettajat totesivat, että kaikki toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen sisällöt voidaan ajatella laaja-alaisen osaamisen sisälle, mutta toisaalta esiin nousi huoli siitä, etteivät esimerkiksi motoriset taidot sisälly laaja-alaisiin osaamisen kokonaisuuksiin. Aineistossa oli havaittavissa myös vahvana opettajien näkemys, jonka mukana laaja-alainen osaaminen ei ole toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa uusi asia. Opettajat toivat esiin ajatuksen, että laaja-alainen osaamisen kuvion mukana toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen sisältöjä viedään yleisopetukseen.

Osa opettajista kertoi myös kirjaavansa laaja-alaisten osaamisen alueiden sisältöjä oppilaiden henkilökohtaiseen opetuksenjärjestämistä koskeviin suunnitelmiin ja käyvänsä sisältöjä läpi myös vanhempien kanssa.

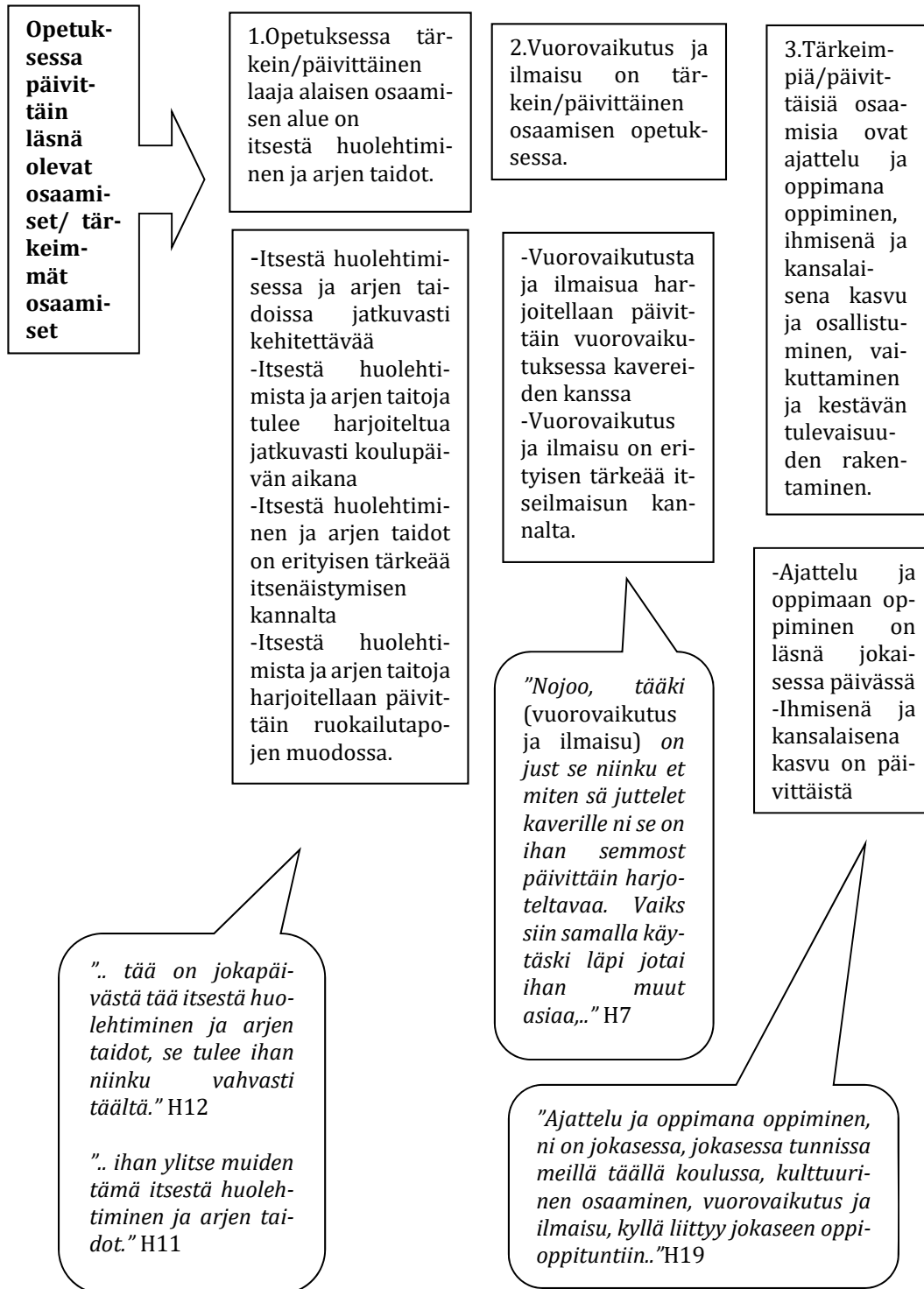
#### 6.5.7 Päivittäiset osaamiset

Kaikista tärkeimmäksi, päivittäin läsnä olevaksi taidoksi nousi aineistosta itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. 22:sta opettajasta 17 oli sitä mieltä, että se on joko kaikista tärkein tai päivittäin läsnä oleva osaaminen. Toinen osaamisen alue, jota opettajat korostivat tärkeäksi ja päivittäiseksi, oli kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Tätä osaamisen aluetta nosti esiin yhdeksän opettajaa. Vaikka osaamiseen on opetushallituksen laaja-alaisissa osaamisen kokonaisuuksissa yhdistetty kolme osa-aluetta, opettajat jättivät kulttuurisen osaamisen usein pois,

mainitessaan vuorovaikutuksen ja ilmaisuuden olevan jokapäiväistä ja erityisen tärkeää. Näiden kahden osaamisen alueen lisäksi yksittäisiä mainintoja tärkeimpänä ja päivittäisenä osaamisena saivat ajattelu ja oppimaan oppiminen, osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen sekä keskiö, ihmisenä ja kansalaisena kasvaminen.

Osa opettajista perusteli näkemystään, miksi jokin laaja-alaisen osaamisen alue oli erityisen tärkeä ja osa opettajista nosti esimerkiksi itsestä huolehtimisen ja arjen taidot tärkeimmäksi ilman perusteluita, ikään kuin itsestäänselvytenä. Useat opettajat mainitsivat enemmän kuin yhden osaamisen alueen päivittäiseksi tai tärkeimmäksi, minkä vuoksi mainintoja oli enemmän kuin tutkielmaan sisällyttämiäni haastatteluja. Kuvaan seuraavaksi teemaa päivittäis/tärkeys teemaverkon avulla, jonka jälkeen selvennän verkkoa tekstillä.

Kuvio 8. Päivittäiset osaamiset teemaverkko



Päivittäisteemaverkon vasemmalla puolella tummennettuna on teemaverkon aihe, toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opettavien opettajien tärkeimmiksi kohottamat laaja-alaisen osaamisen alueet. Aiheesta lähtevä nuoli ohjaa lukijan tarkastelemaan kaikista useimmiten tärkeimmäksi nostettua osaamista, joka on itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. Itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen alapuolella olevassa laatikossa olen avannut aineistosta poimimiani asioita, joilla opettajat perustelivat itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen tärkeyttä tai päivittäisyyttä. Opettajat perustelivat esimerkiksi mainitsemalla itsestä huolehtimisesta ja arjen taidoissa olevan jatkuvasti kehitettävää, sanoen näitä taitoja harjoiteltavan jatkuvasti koulupäivän aikana, kohottaen itsestä huolehtimisen ja arjen taidot erityisen tärkeäksi itsenäistymisen kannalta ja mainiten esimerkkinä näiden taitojen päivittäisestä harjoittelusta ruokatapojen harjoittamisen. Laatikon alapuolella on aiheesta kaksi suoraa lainausta, jotka avaavat aihetta lukijalle.

Päivittäisteemaverkon yläosiossa itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen oikealla puolella on toiseksi suurimmaksi noussut tärkeimmän tai päivittäisen laaja-alaisen osaamisen kategoria. Toiseksi eniten mainintoja tärkeimmäksi tai päivittäiseksi laaja-alaiseksi osaamiseksi toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa sai kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, kuitenkin niin että osaamisesta jäi pois kulttuurinen osaaminen ja vuorovaikutus ja ilmaisu kohosivat keskiöön. Samalla tapaa kuin ensimmäisessä kategoriassa, laaja-alaisen osaamisen alapuolella on aineistosta nostamiani huomioita vuorovaikutuksen ja ilmaisun tärkeydestä tai päivittäisyydestä. Tämän osaamisen tärkeyttä ja päivittäisyyttä opettajat perustelivat esimerkiksi vuorovaikutustaitojen ja ilmaisun päivittäisellä harjoittelulla kaverien kanssa sekä korostivat sen tärkeyttä itseilmaisun kannalta. Vuorovaikutuksesta ja ilmaisusta nostamieni huomioiden alapuolella on aiheeseen liittyvä suora lainaus.

Päivittäisteemaverkon yläosiossa vuorovaikutuksen ja ilmaisun oikealla puolella on yksittäisiä tärkeimmän tai päivittäisen osaaminen mainintoja saaneet ajattelu ja oppimaan oppiminen, ihmisenä ja kansalaisena kasvaminen sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Näiden osaamisten alapuolella on laatikko, jossa avaan opettajien perusteluja siitä, miksi nämä osaamisen

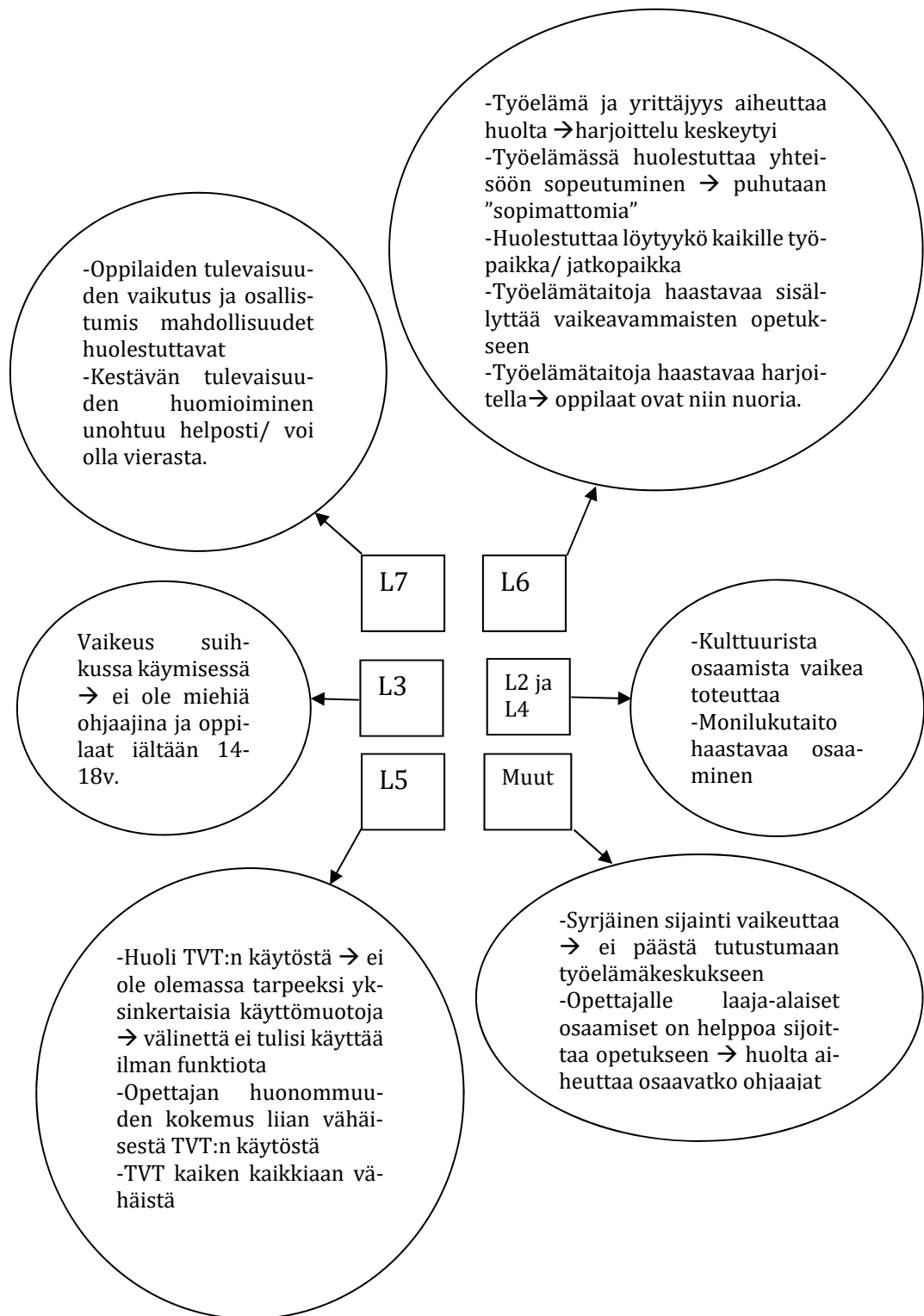
alueet ovat kaikista tärkeimpiä tai päivittäisiä. Opettajat perustelivat ajattelun ja oppimaan oppimisen tärkeyttä sanomalla sen olevan läsnä joka päivä kaikissa oppiaineissa. Myös laaja-alaisten osaamisten keskiön, ihmisenä ja kansalaisena kasvamisen nähtiin olevan läsnä jokaisessa päivässä. Myös tämän laatikon alapuolella on aihetta elävöittävä ja selventävä suora lainaus aineistosta.

#### 6.5.8. Huolet ja vaikeudet

Opettajien puheessa laaja-alaisten osaamisten hyödyntämisestä ja hyödyllisyydestä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa nousi esiin vaikeuksia ja huolia liittyen laaja-alaiseen osaamiseen ja sen soveltamiseen toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Alun perin vaikeudet ja huolet olivat työssäni erillisiä teemoja, mutta päätin yhdistää ne lopulliseen työhöni yhdeksi teemaksi, sillä molempien sisältö oli suhteellisen suppea ja huolet ja vaikeudet olivat monessa tapauksessa päällekkäisiä. Useat vaikeudet ja huolet liittyvät aiheisiin, joita olen käsitellyt työni muiden teemojen sisällä. Päätin kuitenkin kerätä huolet ja vaikeudet myös yhteen teemaverkkoon, jotta lukija voi tarkastella huolia ja vaikeuksia yhdellä katsauksella ja suhteessa toisiinsa.

Opettajat nostivat esiin huolia ja vaikeuksia kuuden eri laaja-alaisen osaamisen sisällä. Laaja-alaiset osaamiset, joiden sisällä huolet ja vaikeudet heräsivät ovat kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, arjen taidot ja itsestä huolehtiminen, monilukutaito, tieto- ja viestintätekninen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Opettajat nostivat esiin huolia ja vaikeuksia liittyen laaja-alaisiin osaamisiin ja niiden soveltamiseen myös ilman, että he liittivät niitä mihinkään yksittäiseen laaja-alaiseen osaamiseen. Olen muodostanut näistä huolista ja vaikeuksista ”muut” kategorian. Esittelen opettajien huolia ja vaikeuksia liittyen laaja-alaisiin osaamisiin nyt huoliteemaverkon avulla, jonka jälkeen selvennän ja selitän teemaverkkoa tekstillä.

Kuvio 9. Huolet ja vaikeudet teemaverkko



Teemaverkon keskellä ovat laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, joiden sisällä opettajat ovat nostaneet esiin vaikeuksia ja huolia. Olen merkinnyt laaja-alaisia osaamisia lyhenteiden avulla ja avaan laaja-alaisen osaamisen lyhenteet tässä tekstissä. Lyhenteet on avattu myös työni teemaverkkojen 5 ja 9 yhteydessä. Huoliteemaverkon keskeltä laaja-alaisista osaamisista sekä ”muut” kategoriasta lähtee nuolet ympyröihin, joihin olen poiminut aineistosta huolet ja vaikeudet, jotka opettajat liittävät kuhunkin laaja-alaiseen osaamiseen.

Eniten huolta ja vaikeutta aiheutti teemaverkon oikeassa yläkulmassa oleva L6, eli työelämä ja yrittäjyys. Esiin nousi huolia liittyen jatkopaikkoihin ja työelämään siirtymiseen ja osa opettajista koki työelämä ja yrittäjyys osaamisen vaikeaksi sisällyttää toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen. Opettajat perustelivat asiaa esimerkiksi oppilaiden vaikeilla kehitysvammoilla tai oppilaiden nuorella iällä. Opettajien huoli liittyen työelämään ja yrittäjyyteen syntyi myös esimerkiksi kokemuksesta työharjoittelun keskeytymisestä ja huolenaiheena nostettiin esiin myös työyhteisöön sopeutuminen ja siihen liittyvät haasteet, kuten liian henkilökohtaisista asioista puhuminen työpaikalla. Osa opettajista toi esiin näkemyksen, ettei yhdestäkään heidän oppilaasta ole työelämään. Käsittelen aineistosta nousseita työelämä ja yrittäjyys osaamisen muita sisältöjä työelämätaidot teemaverkossa.

Huoliteemaverkossa työelämä ja yrittäjyys osaamisen alapuolella olen yhdistänyt kaksi laaja-alaista osaamista yhteen, sillä molemmissa oli vain yksi huoli ja vaikeus mainita. Olen yhdistänyt L2:n eli kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun ja L4:n eli monilukutaidon. Kulttuurinen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun sisällä huoli syntyi kulttuurisen osaamisen haastavasta toteutettavuudesta. Monilukutaito herätti huolta opettajien puheessa haastavuutensa vuoksi. Tutkin monilukutaitoa ja tarkemmin monilukutaidon omassa teemaverkossa, sillä monilukutaito synnytti haastatteluissa runsasta ja ristiriitaista pohdintaa.

Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun sekä monilukutaidon alapuolella on huoliteemaverkossa ”muut” kategoria, johon olen sijoittanut opettajien huolet, joita opettajat käsittelivät laaja-alaisen osaamisen yhteydessä, mutta eivät sijoittaneet minkään yksittäisen laaja-alaisen osaamiseen sisälle. Näitä

huolenaiheita olivat syrjäinen sijainti, joka vaikeutti mahdollisuutta päästä esimerkiksi tutustumaan työelämäkeskukseen, sekä huoli osaavatko ohjaajat toteuttaa laaja-alaisia osaamisia ja niiden sisältöjä osana toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden opetusta.

Huoliteemaverkon vasemmassa alakulmassa on L5 eli tieto- ja viestintäteknologian osaaminen. TVT-osaamisen sisällä opettajien huoli nousi sopivien sovellusten löytymisestä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleville oppilaille, omasta osaamisesta ja sen riittävydestä sekä tieto- ja viestintäteknologian liian vähäisestä käytöstä. Olen avannut näitä aiheita tarkemmin tutkielmani TVT verkossa.

TVT-osaamisen yläpuolella teemaverkossa on L3, eli itsestä huolehtimisen ja arjen taidot. Itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen sisällä nousi esiin vaikeus liittyen miespuolisen henkilökunnan puutteeseen ja tätä kautta teini-ikäisten poika oppilaiden suihkussa käymiseen.

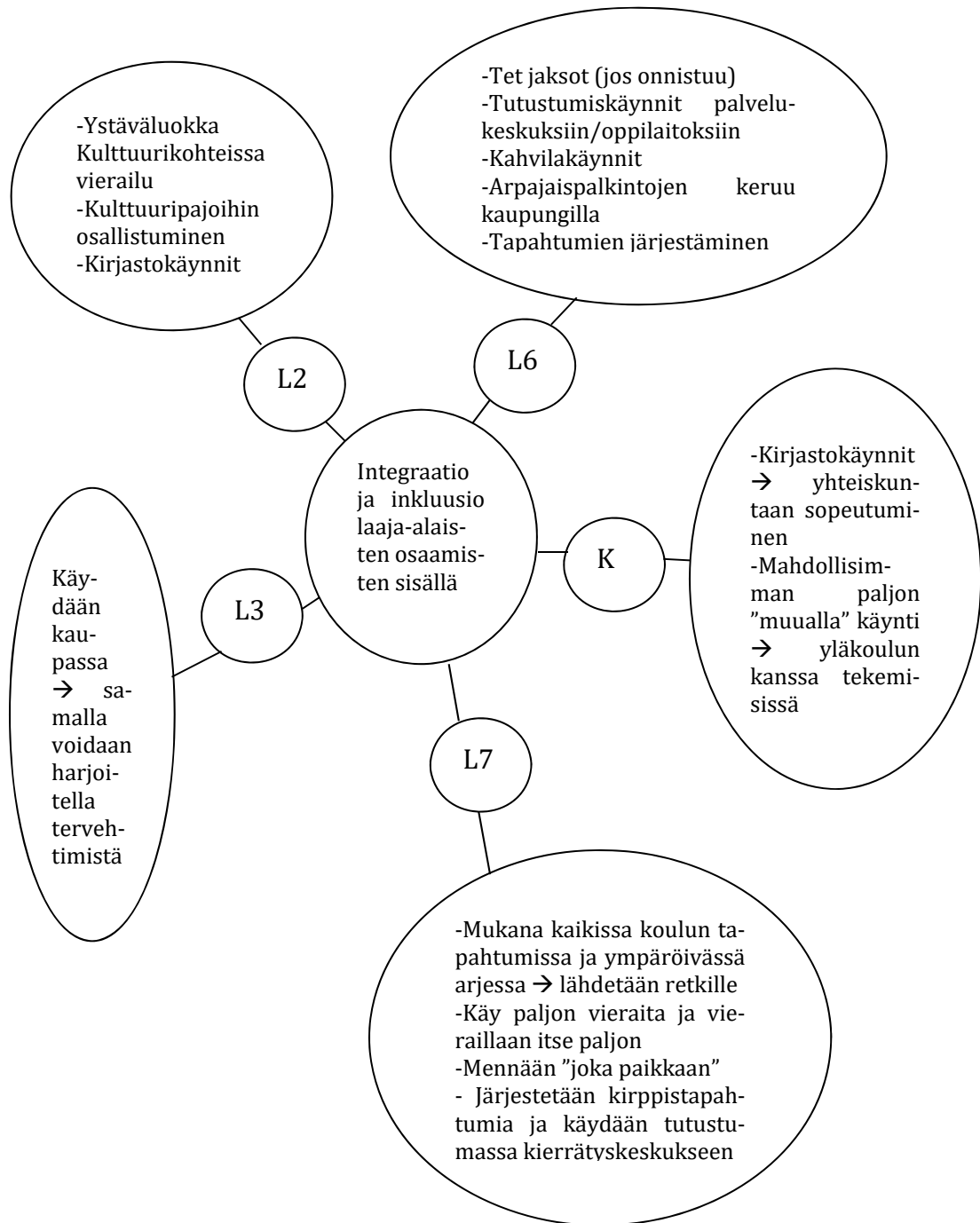
L3:n yläpuolella huoliteemaverkossa on L7, eli osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Opettajat nostivat esille L7:n sisällä huolen oppilaiden tulevaisuuden vaikutus- ja osallistumismahdollisuuksista. Tämä aihe liittyy osallisuus teemaverkossa käsittelemiini aiheisiin ja työelämä verkon aiheisiin. Esiin nousi myös huoli kestävän tulevaisuuden rakentamisen huomioimisesta ja sen mahdollisesta vieraudesta toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleville oppilaille.

#### 6.5.9 Yhteiset oppimisympäristöt

Työhöni sisällyttämistä haastatteluista yli puolet opettajista käsitteli erilaisia integraatio ja inklusio ratkaisuja laaja-alaisen osaamisen alueiden sisällä. Näistä opettajista moni käsitteli aihetta usean eri laaja-alaisen osaamisen sisällä. Opettajat nostivat esille useita esimerkkejä missä tuli esille erilaisia integraatio- ja inklusio ratkaisuja laaja-alaisen osaamisen sisällä. Esittelen näitä ratkaisuja yhteiset oppimisympäristöt teemaverkossa, jonka jälkeen selvennän ja selitän teemaverkkoa tekstillä.



Kuvio 10. Yhteiset oppimisympäristöt teemaverkko



## Laaja-alaisen osaamisen alueet:

- L1= Ajattelu ja oppimaan oppiminen
- L2= Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- L3= Arjen taidot ja itsestä huolehtiminen
- L4= Monilukutaito
- L5= Tieto- ja viestintätekninen osaaminen
- L6= Työelämätaidot ja yrittäjyys
- L7= Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen
- K= Ihmisenä ja kansalaisen kasvaminen.

Yhteiset oppimisympäristöt verkon keskiössä ovat integraatio ja inklusio ratkaisut, joita opettajat toteuttavat laaja-alaisten osaamisten sisällä. Keskiöstä lähtevät viivat laaja-alaisten osaamisten sisälle, joiden yhteydessä opettajat toteuttavat integraatio- ja inklusioratkaisuja. Laaja-alaisten osaamisten lyhenteet on avattu alla olevassa taulukossa.

Työelämä- ja yrittäjyysosaamisen sisällä opettajat nostivat esille mm. työelämään tutustumisjaksoja, tutustumiskäyntejä palvelukeskuksiin ja oppilaitoksiin, kahviläkäyntejä sekä arpajaisten ja tapahtumien järjestelyä. Keskiön, eli ihmisenä ja kansalaisena kasvun sisään opettajat sijoittivat integroitumista ympäröivään yhteiskuntaan esimerkiksi kirjastokäyntien ja yläkoulun kanssa tehtävän yhteistyön muodossa.

Osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväen tulevaisuuden rakentamisen yhteydessä opettajat mainitsivat kaikissa koulun tapahtumissa mukana olemisen, retket, vieraiden käynnit ja vierailun muualla, joka paikkaan kulkemisen, kirpputoritapahtumien järjestämisen ja kierrätyskeskusvierailut. Arjen taitojen ja itsestä huolehtimisen sisällä nousi esille kaupassakäynti ja siellä ihmisten kohtaaminen. Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun puitteissa opettajat mainitsivat ystäväluokka toiminnan, kulttuurikohteissa vierailun, kulttuuripajoihin osallistumisen sekä kirjastokäynnit.

## 7. Tutkimustulokset teemoittain

Tässä osiossa esittelen tutkielmani tulokset teemoittain ja tarkastelen analyysissä esille nostamiani teemoja. Tarkastelen teemoja suhteessa toisiinsa sekä aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin.

Kaikki kahdeksan valitsemaani teemaa synnyttivät analyysin edetessä jatkuvasti uutta kiinnostavaa tietoa ja jokaiseen valitsemaani teeman olisi ollut mahdollista syventyä yksittäin vielä syvemmälle. Tämän työn puitteissa olen kuitenkin syventynyt jokaiseen teemaani sen verran kuin se on ollut oman pro gradu -tutkielmani kannalta tarkoituksenmukaista. Olen löytänyt jokaisesta teemasta kiinnostavia huomioita ja ristiriitoja, joita olen pyrkinyt ensin seuraamaan ja sen jälkeen avaamaan.

Työni tuloksena nostan esille ensimmäiseksi aineistosta nostamani teemat. Tutkin aineistoa ilman minkäänlaisia ennakko-odotuksia, katsoen mitä aineisto kertoo. Pohjalla pidin mielessäni tutkimuskysymyksiäni, mutta niitäkin melko väljästi, sillä koko työhöni sisällyttämäni aineisto käsitteli asettamaani tutkimuskysymystä, joten saatoin tutkia aineistoa hyvin avoimesti, ilman suurempaa vaaraa aiheen ohituksesta.

Kahdeksan teemaa, jotka olen esitellyt kokoavassa teemaverkossa, ovat itsessään yksi työni merkittävistä tuloksista. Toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen opettajat käsittelevät monilukutaitoa, tieto- ja viestintäteknologista osaamista ja työelämä ja yrittäjyys osaamista runsaasti ja ristiriitaisesti, niin että osa opettajista totesi osaamisten alueiden olevan lähes välttämättömiä ja osa opettajista totesi niiden jäävän lähes kokonaan pois toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa.

Opettajat käsittelevät aineistossa viittä yleistä teemaa, jotka ovat osallisuus ja omaa elämää koskevien päätösten sekä valintojen teko laaja-alaisten osaamisten puitteissa, laaja-alaisten osaamisten sisältöjen ja toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen yhteensopivuus ja samankaltaisuus, toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa päivittäin läsnäolevat tai tärkeimmät laaja-alaisen osaamisen alueet,

vaikeudet ja huolet liittyen laaja-alaisiin osaamisiin ja integraatio- ja inklusioratkaisut laaja-alaisten osaamisten sisällä.

### 7.1 Monilukutaito verkon tulokset

Perusopetuksen opetussuunnitelman määritelmän mukaisesti voisi olettaa, että monilukutaito soveltuisi myös toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen. Variaatio siinä, ettei osa opettajista ajatellut sen sisältyvän toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen, saattoi johtua siitä, että opettajat olivat epävarmoja monilukutaito käsitteen sisällöstä ja ajattelivat sen suppeammaksi, kuin mitä perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee.

Osa opettajista käsitteli monilukutaitoa taitona osata lukea kriittisesti kirjoitettua tekstiä ja osata verrata tekstejä toisiinsa sekä tulkita niiden luotettavuutta. Monilukutaidon juuret käsitteen *multiliteracy* sisällä rakentavat monilukutaidolle kuitenkin merkityksiä, joiden mukaisesti monilukutaidon pedagogiikka käsittelee paljon muutakin kuin ainoastaan kieltä (Cazden ym., 1996, s. 64).

Teoriaan pohjaavien määritelmien mukaisesti monilukutaito ja sen osa-alueet olisivat laajasti hyödynnettävissä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Myös ne opettajat, jotka totesivat monilukutaidon lähes välttämättömäksi osaksi opetusta, toivat esiin esimerkiksi kuvien ja viittomien käyttöä. Pahl ja Rowsell (2005, s. 24) ovat määrittäneet lukutaitoon kuuluviksi taidoiksi kyvyn tulkita ja tuottaa esimerkiksi merkkejä, symboleita, piirustuksia ja valokuvia, jotka he liittävät sekä suullisiin että kirjallisiin harjoitteisiin.

Monilukutaidon määritelmien mukaisesti ja opettajien haastattelujen pohjalta totean monilukutaidon olevan hyödyllinen ja tarpeellinen toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden arjessa. Monilukutaidon ja sen osa-alueiden tehokasta ja monipuolista hyödyntämistä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa voisi olla mahdollista edistää viemällä monilukutaidosta ja sen kattavuudesta käsitteenä lisää tietoa kouluihin ja opettajille.

## 7.2 Työelämätaidot verkon tulokset

Työelämätaidot ja yrittäjyys jakoivat toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opettavien opettajien näkemyksiä. Aineistosta ilmeni sekä käsitys, jonka mukaan laaja-alaisista osaamisen alueista työelämätaidot ja yrittäjyys jää kokonaan pois, että erilaisia esimerkkejä miten työelämätaitoja ja yrittäjyyttä sovelletaan ja harjoitellaan ja miten se näkyy toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa olevilla oppilailta. Esimerkkeinä käytettiin sekä yhteisöllisiä ja yhteistyönä tehtäviä töitä, että yksinkertaisempia töitä kuten pussittamista.

Jos tuloksia heijastaa WHO:n vuoden 2011 raporttiin, jonka mukaan työikäisten kehitysvammaisten työllisyysaste on huomattavasti valtaväestöä matalampi ja osa syynä tälle on koulutuksen puute (WHO World report on disability 2011, s. 250) sekä Jahodan ym., saamaan tulokseen, jonka mukaan tuettu työllistyminen edistää vammaisten ihmisten sosioemotionaalista hyvinvointia ja itsenäisyyttä (Jahoda ym., 2008, s. 1) voi tämän työn tuloksista nostaa esiin huomion, jonka mukaan toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleville oppilaille työelämätaitojen ja yrittäjyyden harjoittelu ja niiden sisällyttäminen opetukseen on tarpeellista.

Jos tuloksia lukee Hall ym., (2014, s. 301) tutkimuksen tulosten valossa, jonka mukaan kehitysvammaisilla työntekijöillä tarkkuus, työtyytyväisyys ja tuottavuus olivat parempia korkean tason kuin matalan tason töissä, voisi johtopäätöksenä esittää, että pussittamistaitojen harjoittelua hyödyllisempää on monipuolisten perusopetuksen opetussuunnitelman määritelmän mukaisten työtehtävien ja yrittäjyyden muotojen harjoittelu.

Analyysini tuloksia tarkastellessa pohdin, voisiko olla mahdollista, osa opettajista ei näe yhteiskunnassamme toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleville oppilaille mahdollisuutta työelämän ja yrittäjyyden toteutumiseksi. Voisiko ongelma olla osiltaan myös yhteiskunnallinen ja yhteiskunnalliset rakenteemme kehitysvammaisten työllistymisen osilta kaivata muutosta? Toisaalta tulos voi kertoa myös opettajien omista ennako asenteista toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden työelämätaitojen ja yrittäjyyden osilta ja tuoda esiin havainnon, jonka mukaan osa opettajista jättää omat oppilaansa työelämätaitojen ja

yrittäjyyden ulkopuolelle sen sijaan, että koittaisi löytää keinoja soveltaa tätä laaja-alaisen osaamisen aluetta.

### 7.3 TVT verkon tulokset

Haastatteluissa nousi esille rikasta pohdintaa ja ristiriitoja tieto ja viestintäteknologisen osaamisen yhteydessä. Tieto- ja viestintäteknologisen osaaminen jakaantui kolmeen eri kategoriaan, jotka olivat TVT opetuksen tukena, kommunikoinnin tukena hyödynnetty TVT sekä TVT:n haasteet.

Opetuksen tukena hyödynnetyn tieto- ja viestintäteknologian yhteydessä nousivat esille hyvät resurssit ja tablettien tehokas hyödyntäminen. Opetuksen tukena sekä kommunikoinnin tukena hyödynnetty TVT sisälsi tablettien ja tietokoneiden sekä erilaisten ohjelmien monipuolista käyttöä ja näkemyksen, jonka mukaan vuorovaikeus ja TVT kulkevat käsikädessä.

Kirjallisuuteen perustuvassa yleiskatsauksessa kehitysvammaisten oppilaiden opetuskäytännöistä todetaan, että teknologiset taidot ovat nykyään tärkeä osa elämää sen lisäksi, että ne voivat olla hyödyllisiä välineitä elämäntaitojen opetuksessa (Räty, Pirrtimaa ja Kontu 2016, 324). Teknologisten apuvälineiden avulla voidaan esimerkiksi kannustaa oppilasta itsenäiseen työskentelyyn tai sitä voidaan hyödyntää oppilaan ohjeistamisessa, jos yhteisössä tapahtuva ohjeistus ei onnistu. (Räty, Pirrtimaa ja Kontu 2016, s. 327).

TVT:n haasteina nostettiin esille, ettei vaikeavammaisten opetuksen tueksi ole olemassa tarpeeksi yksinkertaisia tieto- ja viestintäteknologian muotoja. TVT:n hyödyntämisen haasteena mainittiin myös opettajien kokema omien taitojen puutteellisuus ja tieto- ja viestintäteknologian koettu haastavuus.

Kehitysvammaisille lapsille avustavan teknologian hyödyntämisen esteinä on kirjallisuuteen perustuvan tutkimuksen avulla nostettu esille henkilökunnan riittämätön koulutus ja tukeminen, kielteiset asenteet teknologiaa kohtaan, puutteelliset arviointi- ja suunnittelu prosessit, riittämättömät varat, laitteiden hankinta ja hallintavaikeudet sekä aikarajoitukset (Copley & Ziviani 2004, s. 229).

Näistä havainnosta tutkielmani aineistosta ei noussut esille laitteiden hankinnan hankaluutta tai riittämättömien varojen haasteetta, mutta riittämätön koulutus ja mahdollisesti myös kielteiset asenteet esiintyivät aineistossa. Muihin Copleyn ja Zivianin esittämiin esteisiin on hankalaa ottaa kantaa tämän aineiston pohjalta.

#### 7.4 Osallisuus verkon tulokset

Osallisuus teeman sisällä esiin nousivat oppilaiden itsemääräämisoikeus, mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä ja päätösten teko. Teeman kohdalla aikuisen maltti kuuntelijana ja kyky odottaa oppilaan omia aloitteita korostuivat. Kuten Gibson ja kollegat ovat todenneet (2009, s. 329), on olennaista, miten ja mitä apua tarjotaan. Aineistosta nousi paljon puheenvuoroja siitä, ettei oppilaita tulisi ”passata pystyyn”, vaan sitä vastoin aikuisten tulisi osata vetäytyä taustalle ja antaa oppilaille mahdollisuus omiin valintoihin. Useassa haastattelussa oli mainittu valintojentekotilanteen esimerkkinä ruokala, ja siellä tehtävät valinnat. Tämän lisäksi aineistosta nousi esille näkemys, joka vastuutti toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden parissa työskenteleviä aikuisia mahdollistamaan oppilaiden oman tarpeen ilmaisua ja kuuntelemaan ja katsomaan oppilaiden aloitteita tarkalla korvalla ja silmällä. Seuraava suora lainaus kiteyttää opettajien pohdintaa osallisuudesta.

*“..että kuinka paljo, missä mittakaavassa, voidaan sanoa, että tämä minun joku oppilas on oman elämänä herra.” H2*

Lajittelin työssäni laaja-alaiset osaamisen alueet kahteen kategoriaan, joista toisessa kategoriassa olivat ne osaamisen alueet, joiden sisällä opettajat nostivat esiin osallisuutta edistävät tai harjoittelun mahdollistavat laaja-alaisen osaamisen alueet ja toisessa kategoriassa osaamisen alueet, joiden kohdalla osallisuus oli erityisen tärkeää. Osallisuutta edistävinä osaamisen alueina mainittiin kaikki muut laaja-alaisen osaamisen alueet, paitsi monilukutaito ja työelämätaidot ja yrittäjäyys. Useita laaja-alaisen osaamisen alueita nostettiin esiin monta kertaa. Esimerkiksi osallistuminen ja vaikuttaminen nousi esille toistuvasti, mutta myös vähemmän arvattavissa olevista osaamisen alueista, kuten tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen sisältä, opettajat nostivat esiin omien päätösten mahdollisuuden, kuten valinnan tekemisen, työskenteleekö oppilas tabletilla vai jollakin muulla tapaa. Myös Norrena (2015,

s. 47) nostaa esiin tieto- ja viestintäteknologian kentällä tapahtuvan oppilaslähtöisen työväliseen valinnan niin, että se sopii tarkoituksenmukaisesti oppilaiden työskentelyyn.

Laaja-alaisen osaamisen alueet, joiden kohdalla opettajat nostivat mahdollisuuden vaikuttaa omaan elämään erityisen tärkeäksi, olivat osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväen tulevaisuuden rakentaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu sekä arjen taidot ja itsestä huolehtiminen. Opettajat korostivat osallistumisen ja vaikuttamisen tärkeyttä esimerkiksi sitä kautta, että oppilailla tulee olla mahdollisuus osallistua oppilaskunnan toimintaan. Arjen taitojen tärkeys korostui osallisuuden näkökulmasta mm. mainintana siitä, että jokainen oppilas pystyisi mahdollisimman suureen oma-toimisuuteen.

Heijastin analyysissä opettajien ajatuksia Kivistön väitöskirjassaan esittelemään malliin, jonka mukaan vaikeavammaisten ihmisten osallisuus jää vajaaksi toiminnan, kokemuksen ja kielenkäytön osilta, mutta toisaalta osallisuus on kuitenkin dynaaminen ja muuttuva ja niinpä sitä on mahdollista muuttaa. Tutkielmani tulosten mukaan toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden osallisuutta on mahdollista edistää ja kehittää laaja-alaisen osaamisen avulla etenkin kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun, osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväen tulevaisuuden rakentamisen, arjen taitojen ja itsestä huolehtimisen, ajattelun ja oppimaan oppimisen, tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen sekä keskiön, ihmisenä ja kansalaisen kasvun kautta.

Tutkielmani tulosten valossa toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden mahdollisimman suuren osallisuuden toteutumiseksi opettajien tulisi välttää ”pystyyn passaamista” ja osata odottaa oppilaiden omia aloitteita ja reagoida niihin sensitiivisesti.

## 7.5 Samankaltaisuus verkon tulokset

Pääosin opettajat suhtautuivat myönteisesti laaja-alaisen osaamisen kuvioon ja kokivat kuvion sopivan hyvin toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden opetukseen. Opettajat löysivät itselleen tuttuja sisältöjä laaja-



alaisista osaamisen alueista ja kokivat laaja-alaisen osaamisen sisällöt samankaltaisiksi kuin toiminta-alueittain järjestetty opetus. Avaan seuraavaksi tätä näkemystä suoralla lainauksella.

*”Hauska ku noi on vähä niinku meiän kaike arjes ollu mukana jo vähän aikasemminki ku tää tuli, tää kuvio niinku.” H7*

Osittain opettajien puhe saattoi sisältää muutoksen vastustamista, käyttäen keinona näkemystä, jonka mukaan he tunsivat jo entuudestaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan tulleet laaja-alaisen osaamisen sisällöt. Muutoksen vastustaminen on tyyppillisesti sidottu työntekijöiden kykyyn hyväksyä uusia toimintamalleja ja yksi monista syistä tälle muutosvastaisuudelle on, ettei muutoksen tarvetta tunnisteta. Jos muutoksen tarvetta ei tunnisteta, opettajille voi olla yksinkertaisesti helpompaa jatkaa opetusta vanhoilla tutuilla malleilla. (Zimmerman 2006, s.239.)

Tulkintani mukaan osa opettajien puheesta sisälsi muutoksen vastustamista ja osa puheesta nosti esiin konkreettisia esimerkkejä toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen ja laaja-alaisen osaamisen yhteneväisyydestä. Esimerkiksi päivittäisten toimintojen taidot ja itsestä huolehtiminen ja arjen taidot liitettiin usein yhteen ja niiden samankaltaisuutta korostettiin.

Osa opettajista mainitsi kirjoittavansa laaja-alaiset osaamisen sisällöt oppilaiden henkilökohtaisiin opetuksen järjestämistä koskeviin suunnitelmiin ja osassa haastatteluita pohdittiin laaja-alaisen osaamisen kuvion mahdollisuutta korvata toiminta-alueet.

Samankaltaisuus verkko antaa viitteitä siitä, että laaja-alaisen osaamisen kuvio ja sisällöt ovat sovellettavissa hyvin toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden opetuksessa ja niiden sisältöjä voidaan hyödyntää myös laadittaessa oppilaiden henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia.

### 7.6 Päivittäiset osaamiset verkon tulokset

Vaikka pyrin välttämään aineiston analyysia, jossa ainoastaan nostan esille huomiota asioiden esiintymistiheyden perusteella tai lasken opettajien mainintoja laaja-alaisista osaamisen alueista, päätin silti valita yhdeksi teemaksi osaamisen alueet, jotka opettajat nostavat kaikista tärkeimmiksi toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa ja osaamisen alueet, jotka ovat päivittäin läsnä.

On kiinnostavaa havaita, että opettajat olivat hyvin yksimielisiä nostaessaan tärkeimmiksi tai päivittäisiksi osaamisen alueiksi toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa itsestä huolehtimisen ja arjen taidot sekä vuorovaikutuksen ja ilmaisuuden. Tämän aineiston perusteella laaja-alaisista osaamisista arjen taidot ja itsestä huolehtiminen sekä vuorovaikutus ja ilmaisuus ovat osa jokaista päivää toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa.

### 7.7 Huolet ja vaikeudet verkon tulokset

Opettajien huolet ja vaikeudet liittyen laaja-alaisen osaamisen soveltamiseen toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa liittyivät kuuteen eri laaja-alaiseen osaamiseen, jonka lisäksi opettajat toivat esiin huolia ja vaikeuksia liittyen laaja-alaisiin osaamisiin, ilman että he liittivät niitä mihinkään tiettyyn laaja-alaiseen osaamiseen alueeseen. Eniten huolta aiheutti työelämä ja yrittäjyys osaaminen. Työelämätaitojen ja yrittäjyyden soveltamisen haasteena mainittiin oppilaiden vaikeavammaisuus ja nuori ikä, työelämään sopeutuminen, harjoitteluiden onnistuminen ja jatkopaikkojen löytyminen.

Ohjaajien osaaminen synnytti osiltaan huolta laaja-alaisen osaamisen soveltamisesta kokonaisuudessaan toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Miespuolisten henkilökunnan edustajien puute aiheutti vaikeuksia itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen sisällä, sillä teini-ikäisten poika oppilaiden hygienia-asioista huolehtimisen vaikeus nousi esiin tätä kautta.

### 7.8 Yhteiset oppimisympäristöt verkon tulokset

Opettajien käsittelivät inklusio- ja integraatoratkaisuja useiden eri laaja-alaisen osaamisen alueiden sisällä. Opettajat kuvailivat esimerkiksi kahvilavierailuja ja

muita retkiä, jotka suuntautuivat yhteiskunnan tarjoamiin kaikille yhteisiin palveluihin. Myös myyjäiset suunnattiin kaikille yhteisesti. Osa opettajien mainitsemista tutustumiskäynneistä työelämä ja yrittäjäyys osaamisen sisällä suuntautui erilaisiin laitoksiin.

Vaikka yhteiset oppimisympäristöt teemaverkossa esitettyjen integraatio- ja inklusioratkaisujen yhteydessä oli paljon integraatoratkaisuja ja inklusiivisia toimintatapoja, on inklusion eteen myös tehtävä töitä. Opettajat saattoivat puheessa erotella voimakkaasti toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevat oppilaat omaksi ryhmäkseen, joiden jatkopaikat ovat jo entuudestaan tiedossa ja tulevat olemaan kehitysvammaisille suunnattuja ratkaisuja. Toisaalta Booth ja Ainscow (2002, s.3–11) määrittelevät, että inklusiivinen koulu on liikkeessä oleva koulu ja tähän määritelmään viitaten ne opettajat, jotka kuvailivat retkiä, vierailuja ja tapahtumiin osallistumista, kuvailivat inklusiivisia kouluja. Booth ja Ainscow (2002, s. 3–11) kuvaavat tosin myös kasvavan osallisuuden prosessia, ja mikäli tutustumiskäynnit suuntautuvat suoraan erilaisiin laitospuotoihin, se ei nähdäkseni lisää inklusion tapahtumista.

## 8. Tulosten yhteenveto

Tässä osiossa kokoan yhteen tiivistetysti pro gradu -tutkielmani tulokset. Tulosten yhteenvetona totean, että laaja-alaisten osaamisten monipuolinen hyödyntäminen ja soveltaminen on mahdollista ja tarpeellista toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa.

Keskeisiä teemoja laaja-alaisten osaamisten hyödyntämisessä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa ovat tämän työn perusteella yleiset teemat, jotka ovat: osallisuus, laaja-alaisten osaamisen kokonaisuuksien ja toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen samankaltaiset sisällöt, laaja-alaisten osaamisten sisällä toteutetut integraatio- ja inklusioratkaisut, laaja-alaisiin osaamisiin liittyvät vaikeudet ja huolet ja päivittäin läsnäolevat laaja-alaiset osaamisen alueet. Yksittäisistä laaja-alaisista osaamisista ristiriitaista ja rikasta tietoa syntyi työni analyysissä kolmen laaja-alaisen osaamisen kohdalla, jotka ovat: monilukutaito, työelämä ja yrittäjäyys sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen.

Laaja-alaisten osaamisten avulla ja niiden tehokkaalla hyödyntämisellä on mahdollista edistää oppilaiden osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia omaa elämää koskeviin päätöksiin. Keskeisiksi keinoiksi osallisuuden toteutumisen ja harjoittelun edistämässä nousi aikuisten kyky maltaa ja odottaa oppilaiden omia aloitteita.

Laaja-alaisten osaamisten sisällöissä ja toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen sisällöissä on samankaltaisuutta ja osittain laaja-alaiset osaamisen ovat jo entuudestaan sisältyneet toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen. Näin ollen laaja-alainen osaaminen ja toiminta-alueittain järjestetty opetus yhdistyvät jossain määrin kouluarjessa luonnollisesti toisiinsa ja laaja-alaisen osaamisen sisältöjä on mahdollista kirjata tarkoituksenmukaisesti oppilaiden HOJKS-asiakirjoihin.

Laaja-alaisten osaamisten sisällä on mahdollista toteuttaa monipuolisesti integraatio- ja inklusioratkaisuja esimerkiksi ystäväluokkien, tapahtumien järjestämisen ja erilaisten vierailujen muodossa.

Tärkeimmiksi tai päivittäin läsnäoleviksi osaamisen alueiksi nousivat arjen taidot ja itsestä huolehtiminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, ajattelu ja oppimaan oppiminen, ihmisenä ja kansalaisena kasvaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Näiden nähtiin olevan välttämättä päivittäin läsnä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa ja toisaalta myös erityisen merkityksellisissä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden elämässä.

Laaja-alaisiin osaamisiin sekä niiden soveltamiseen liittyy myös huolia ja vaikeuksia, jotka sisältyvät useisiin eri osaamisen alueisiin. Huolia ja haasteita esitettiin liittyen oppilaiden tulevaisuuteen, arkisiin toimiin, joidenkin laaja-alaisen osaamisen haasteelliseen soveltamiseen opetuksessa, koulujen syrjäiseen sijaintiin, henkilökunnan osaamiseen ja työelämään sekä työelämä ja yrittäjäosaamisen sisällyttämiseen oppilaiden opetukseen.

Yksittäisinä laaja-alaisina osaamisina ristiriitoja ja pohdintaa aiheuttivat monilukutaito, työelämä ja yrittäjäosaaminen sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Toisaalta niiden sisällä nousi paljon kiinnostavia uusia keinoja edistää toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden opetusta, osallisuutta ja kommunikaatiota ja toisaalta ne nähtiin haastavina, jopa mahdottomina sijoittaa toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen. Sekä tutkimuksiin pohjautuvan kansainvälisen teorian, että Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman määritteiden mukaisesti kaikki nämä kolme osaamista tulisi sisällyttää myös toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden opetukseen.

Laaja-alaisen osaamisen ja erityisesti työelämän ja yrittäjyyden, monilukutaidon ja tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen hyödyntäminen, opettaminen ja soveltaminen hyötyisivät opettajien kouluttamisesta ja juuri toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleville oppilaille suunnatuista sovelluksista ja toimintataivoista. Laaja-alaisia osaamisia koskevan tiedon ja käytännön sovellusten kehittämällä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden opetukseen, olisi myös mahdollista poistaa huolia ja vaikeuksia ja niiden mukanaan tuomia esteitä laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksien monipuoliseen ja tarkoituksenmukaiseen hyödyntämisen osilta.

## 9. Luotettavuus

Vaikka kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla on vaikeaa esittää yhtenäisiä käsityksiä, miten tutkimuksen luotettavuutta mitataan ja arvioidaan. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä nousee usein esille kysymys tiedon objektiivisuudesta ja todenmukaisuudesta. Sekä objektiivisuuteen, että totuudenmukaisuuteen on olemassa useita eri tulkintateorioita. Esimerkiksi oppilaita ja opettajia tutkittaessa on mielekästä olettaa, että tutkittavilla on olemassa koulun arjesta tietty kokemus ja tulkinta, mutta ei ole mielekästä puhua tulkintojen ”oikeudesta” tai ”vääryydestä” suhteessa totuuteen. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, s. 158–163).

Creswell esittelee kolmea kvalitatiivisen tutkimuksen laadun arvioinnin mallia. Niistä ensimmäinen on Lincolnin arviointimalli, joka perustuu tutkimuksen periaatteiden arviointiin. Toinen tutkimuksen arvioinnin tapa perustuu Creswellin omaan malliin, jossa huomio kiinnitetään tutkimuksen menettelytapoihin ja tutkimusprosessiin. Kolmas malli (Richardson) kiinnittää huomion tutkimuksen mahdollisuuksiin kuvata elämää. (Creswell 2012, s.285.) Tavoitteenani on tässä osiossa avata mahdollisimman kokonaisvaltaisesti oman pro gradu -tutkielmani laatuun vaikuttavia tekijöitä.

### 9.1 Tutkielman periaatteet

Lincolnin mallin mukaisesti tutkielman tekstin tulee aina pyrkiä näyttämään rehellinen ja autenttinen kuva tutkimuksen ja tutkimuksen tekijän asemasta ja näkökannasta. Tutkimuksen tulee myös pyrkiä palvelemaan sitä yhteisöä, jonka parissa se on toteutettu ja osallistujien äänen kuulua tarpeeksi vahvasti ja oikeissa konteksteissa. Tutkijan tulee myös pyrkiä suhtautumaan omaan toimintaansa kriittisesti sekä tutkittavien ja tutkijan välillä tulee olla mahdollisuus vastavuoroisuuteen. Tutkijan tulee kunnioittaa tutkijan ja tutkittavien välisiä suhteita ja tehdä yhteistyötä samoin ehdoin osallistujien kanssa. Tutkijan tulisi myös palkita henkilöt, joiden elämää tutkimuksessa kuvataan. (Creswell 2012, s. 285.)

Olen pyrkinyt työssäni esittämään kaikista tutkielmani vaiheista mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan ja kuvannut rehellisesti myös oman asemani tutkimusryhmän jäsenenä ja opinnäytetyön tekijänä. Pro gradu -tutkielmani palvelee tutkittavaa yhteisöä, sillä perimmäinen pyrkimykseni on tutkielman kautta löytää monimuotoisesti keinoja, joilla perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksia, tässä tapauksessa laaja-alaisia osaamisen alueita, voidaan hyödyntää ja soveltaa toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Osallistujien äänet kuuluvat työssäni selkeästi ja suoraan suorien lainauksien välityksellä, sekä epäsuoremmin läpi koko työn, sillä olen alusta alkaen rakentanut työni teemat aineiston pohjalta, enkä ole rakentanut minkäänlaisia kategorioita ennakoon.

Vaikka työni osallistajat ovat toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opettavat opettajat ja heidän ääni kuuluu läpi työni, työni kohdistuu oppilaiden opetuksessa toteutettavaan perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen hyödynnettävyyteen. Samaa aihetta olisi kiinnostavaa tutkia myös niin, että oppilaiden näkökulmat kuuluisivat ja näkyisivät tutkimuksessa. Tämän tutkielman kohdejoukkona ovat kuitenkin opettajat, jotka toisaalta mahdollistavat laaja-alaisen osaamisen hyödyntämisen toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden opetuksessa.

Haastatellessani opettajia pyrin suhtautumaan toimintaani kriittisesti ja esimerkiksi ”hyvän tutkimuksen seitsemän kohtaa” lähde, kehittyivät kun haastattelukokemus karttui. Huomasin kuuntelemisen ja oikeissa kohdissa lisäkysymysten esittämisen, sekä toisaalta oikeassa määrin myös hiljaa olemisen taidon kehittyvän huomattavasti. Vastavuoroisuuden periaatteen mukaisesti, kerroin aina tutkittaville itsestäni tai INTO-tutkimushankkeesta, mikäli he halusivat tietää siitä. Kaikissa haastatteluissa osoitin toiminnallani, että kunnioitan haastateltavia ja olen valmis vastaamaan kysymyksiin tai muuttamaan toimintaani, mikäli joku osallistuja ei ollut tyytyväinen tutkimusprosessin kulkuun. Osallistajat eivät varsinaisesti saaneet osallistumisesta palkkiota, mutta useat haastateltavat ilmaisivat olevansa hyvillään toiminta-alueittain järjestettyyn opiskeluun kohdistetun tutkimuksen toteuttamisesta. Esitin haastateltavalle myös aina kiitoksen ja korostin heidän osallistumisensa tärkeyttä, usein sekä ennen, että jälkeen haastattelua.

## 9.2 Tutkielman menettelytavat

Creswell painottaa kvalitatiivisen tutkimuksen laadun arvioinnissa täsmällisyyttä tiedon keruussa. Tutkimuksen tietoa tulisi kerätä mahdollisimman kattavasti, mielellään useissa eri muodoissa ja pitkän ajanjakson aikana. Laadullisen tutkimuksen muotoilun tulisi kehittyä ja tutkielmassa tutkimusta tulisi esitellä useista eri näkökulmista. Tutkija on tutkimuksessa tiedonkeruun välineenä ja tutkimuksen tulee keskittyä osallistujien näkökulmiin. Hyvä kvalitatiivinen tutkimus voi olla toteutettu usealla eri tavalla, mutta tutkimuksen tulee alkaa tarkentaen tutkimuksen kohteena oleva ilmiö. Tutkimus tulee kirjoittaa vakuuttavasti huomioiden lukijan kokemus. Analyysin tulee koostua useista eri tasoista, jotta se voi kuvata keskeistä ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimuksen tulee avata lukijalla yllättäviä ajatuksia ja realistista ja uskottavaa tietoa. Hyvä laadullinen tutkimus sisältää kuvauksen, miten se on toteutettu, joilla on mahdollista varmistaa tutkimuksen paikkansapitävyys. (Creswell 2012, s. 285.)

Kaikissa tutkielmaani sisällyttämissäni haastatteluissa on käytetty samaa haastattelurunkoa ja opettajilta on kysytty samat haastattelukysymykset. Vaikka käytössä oleva haastattelu on teemahaastattelu, jonka periaatteen mukaisesti kysymykset eivät ole sanatarkkoja ja myös vastaukset voivat ohjata haastattelun suuntaa, niin haastattelurunko on ollut jokaisessa haastattelussa sama, kuten myös pitkälti kysymykset vaikkakin usein ne on kysytty eri järjestyksessä. Tutkielmani laatua voi heikentää se, että aineisto on kerätty ainoastaan haastattelemalla, eikä haastattelu aineiston tukena ole esimerkiksi havainnointi aineistoa. Tehdessäni haastatteluja havainnoin kuitenkin aina ympäristöä, kirjaten kiinnostavia havaintoja myös muistiin. Olen myös tässä työssä tuonut esiin havaintoni koulurakennusten sijaintien laajasta variaatiosta suhteessa yleisopetuksen opetusryhmiin. Havainnointi on ollut osa tutkielman tekoprosessiani ja sillä on ollut vaikutusta työhöni, vaikka en olekaan käyttänyt havainnointimateriaalia työssäni aineistona.

Tutkielmani aineiston määrä ja keräysaika ovat oman tutkielmani kannalta tarkoituksenmukaista koko luokkaa. Tutkielmani materiaali on kerätty neljästä eri kunnasta kevään 2018 aikana ja niiden tuottama aineiston avulla sain työhöni kattavasti



tietoa kuitenkin niin, että työmäärä ei ylittänyt omia resurssejani. Kerätessäni aineistoa pidin huolta, että oma roolini oli kerätä tietoa ja tutkittavien näkökulmat olivat keskiössä. Korostin tutkittavien osallistumisen merkitystä ja tärkeyttä ja jos tutkittavat pohtivat osaavatko he antaa oikeanlaisia vastauksia haastattelukysymyksiin kerroin, että vastausten laaja variaatio rikastuttaa aineistoamme, eikä ns. oikeita vastauksia ole.

Olen esitellyt työni johdannossa mahdollisimman selkeästi ja tarkasti tutkittavan ilmiön, sekä ne syyt miksi tutkin juuri tätä ilmiötä. Olen pyrkinyt kirjoittamaan koko pro gradu -työni huomioiden lukijan. Analyysiosiossa olen kuvannut mahdollisimman täsmällisesti, miten olen kerännyt, käsitellyt ja analysoinut aineistoa. Tulosisiossa olen esitellyt työni tuloksia suhteuttaen niitä aiempaan tutkimustietoon sekä nostaan esille oman työni synnyttämiä uusia oivalluksia.

### **9.3 Tutkimus elämän ilmentäjänä**

Richardson painottaa kvalitatiivisen tutkimuksen laadun arvioinnissa työn sisältöä. Tutkijan tulee pohtia edistääkö työ ymmärrystä elämästä ja onko teksti muotoiltu kiinnostavasti ja kauniisti. Tutkijan tulee pohtia reflektiivisesti omaa toimintaansa ja avata omia valintoja niin, että lukijalla on mahdollista lukea tutkimusta tiedostaen tutkijan valinnat ja toimintatavat. Tutkijan on hyvä pohtia myös vaikuttaako tutkimus tunteisiin tai järkeen, saako se lukijan toimimaan sekä tarkastella tuntuuko tutkimus todelta, ilmentäen elävää elämää. (Creswell 2012, s. 285.)

Työni teemaverkot tuovat työhöni taiteellista ja kiinnostavaa lisäarvoa. Teemaverkot ovat esteettisesti kauniita ja synnyttävät yhdellä katsauksella kiinnostuksen. Kohdistan huomioni työssäni toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleviin oppilaisiin, joiden parissa tutkimusta on tehty melko vähän ja siltä osin työni avaa arvokkaan ikkunan tähän maailmaan ja kuvaa myös pienen palan toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opettavien opettajien, sekä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden elämää.

## 10. Eettisyys

Tutkijalla on tutkimuksen tekijänä institutionaalinen asema, jonka vuoksi toisen väärinkohtelu tai vahingoittaminen saa tavanomaisesta arkielämästä poikkeavia merkityksiä. Eettiset kysymykset vaikuttavat tutkijan tieteellisessä työssään tekemiin ratkaisuihin ja usein laadullisen tutkimuksen tekemiseen liittyy kysymys siitä, millainen on hyvä tutkimus ja millaisia keinoja tutkija voi käyttää. Hyvän tutkimuksen kriteereiksi voidaan nostaa tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, sillä tutkimuksen luotettavuus on osa eettisyyttä. Muita tutkimuksen etiikan kannalta keskeisiä seikkoja ovat esimerkiksi tutkijan rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus sekä tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluva avoimuus. Myös tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys. (Tuomi & Sarajärvi, s. 147–153.)

Työni tutkimuksen kohteena on toiminta-alueittain järjestettävä opetus, jonka tutkimisen näen eettisesti hyväksi valinnaksi. Vaikka yleinen opetussuunnitelma uudistuu ja kehittyy jatkuvasti muuttuvan maailman mukana, toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen perusta on 1980-luvulta (Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2 1987). Mielestäni tasa-arvon toteutumisen kannalta on erittäin tärkeää, että myös toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen käytäntöjä tarkastellaan ja kehitetään tarpeen mukaan. Olen pyrkinyt toteuttamaan pro gradu -tutkielmani mahdollisimman tarkasti ja huolellisesti, sekä kuvaillut työni tekoprosessia rehellisesti ja avannut työni kaikkia vaiheita sekä tuloksia avoimesti ja johdonmukaisesti.

Tutkimukseen osallistuvilla ihmisillä on oikeus tulla kuulluksi ja tutkijoilla on velvollisuus kuunnella (Krog 2011, s. 384). Koska omassa työssäni kyseessä on haastattelututkimus, on tutkimuksen etiikan kannalta keskeistä, että olen tutkijana keskittynyt kuuntelemaan mitä haastateltavilla on ollut sanottavana. Olen pyrkinyt kuuntelemaan tutkimuksen osallistujia huolellisesti ja tarkasti haastattelutilanteessa, aineiston analyysissä sekä tulososiossa.

Haastateltavat esittivät usein uusia näkemyksiä ja ajatuksia haastattelun aiheesta, kun nauhuri oli laitettu kiinni. Tällöin haastateltavien näkemykset saattoivat olla tiukempia tai jyrkempiä kuin nauhurin ollessa päällä. Vaikka huomioin ja kuuntelin

nämä esiin nostetut ajatukset ja kuuntelin ne varsin kiinnostuneena, en eettisistä syistä ole sisällyttänyt niitä tutkielmaani (Hyvärinen 2017, s. 27). Olen pyrkinyt yhdessä muiden INTO-tutkimushankkeen tutkijoiden kanssa litteroimaan työni aineiston mahdollisimman tarkasti. Kaiken kirjaaminen äänitallenteen perusteella on kuitenkin mahdotonta, eikä täydellistä litteraattia ole olemassa ja niinpä jotakin on epäilemättä jäänyt myös huomaamatta (Ruusuvuori & Nikander 2017, s. 437).

Tutkimuksen eettisessä pohdinnassa voidaan tarkastella myös tutkimustiedon oikeutusta tietää asioita paremmin (Canella & Lincoln 2011, s. 84). Pro gradu -työni tulokset ovatkin ainoastaan oman työni puitteissa rakentuneita havaintoja, joita en voi esittää absoluuttisena totuutena. Olen kuitenkin pyrkinyt rehellisesti ja avoimesti kuvailemaan alusta loppuun tutkielmani tekoprosessia. Työni toteutuksen motivaationa on ollut oma kiinnostukseni aiheeseen sekä INTO-tutkimushankkeen pyrkimys kiinnittää huomio toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen ja tätä kautta mahdollisesti kehittää tämän ryhmän opetuskäytäntöjä.

## 11. Pohdinta

Toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen tutkiminen sekä marginaaliryhmän opetuksen pitäminen samassa kehitystahdissa, missä muu yhteiskunta kulkee, on tasa-arvon toteutumisen kannalta äärimmäisen tärkeää. Kuten olen työssäni esitellyt, historiaa katsoessa voi huomata, että tämä ei tapahdu itsestään, vaan siihen tarvitaan halua toimia ja toimintaa. Vaikeavammaisten tai vakavasti sairaiden ihmisten etua voi olla helppo polkea, sillä tämä ryhmä ei välttämättä vaadi äänekkäimmin omia etujaan. Tämän vuoksi yhteisönä on meidän jokaisen vastuulla, että kaikkien perusopetuksen oppilaiden edut toteutuvat tasavertaisesti. Jokainen oppilas on täsmälleen yhtä arvokas ja ansaitsee tavoitteellista koulunkäyntiä, tarkoituksenmukaisesti täyden opetussuunnitelman hyödyntämisen ja täysivertaisen yhteiskunnan jäsenyyden.

Toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevat oppilaat saattavat liikkua pyörätuolilla, heillä voi olla kehityksen viivästyksiä, kehitysvamma tai he voivat olla autismikirjon henkilöitä. Silti nämä oppilaat ovat samanlaisia kuin sinä, minä ja kaikki muut ihmiset. Me elämme, kasvamme ja kehitymme osana yhteiskuntaa läpi elämän. Kaikilla meillä on yhtäläinen oikeus olla osa yhteiskuntaa ja toimia sen vaikuttavina demokraattisina jäseninä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksien kohdalla, että erityisen tärkeää on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuudet sekä ohjata oppilaita arvostamaan itseään (POPS 2014, s. 20).

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa on arvoperustana jokaisen oppilaan mahdollisuus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä (POPS 2014, s.15). Toteutuuko tämä mahdollisuus tällä hetkellä jokaiselle oppilaalle? Myös vaikeavammaiselle tai sairaalle oppilaalle? Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan myös jokaisen oppilaan kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään (POPS 2014, s. 15). Toteutuuko tämä kaikille?

Pyrkimykseni on tämän pro gradu -tutkielman avulla selvittää miten laaja-alaiset osaamisen kokonaisuudet soveltuvat toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen. Vaikka tutkielmani pohjalta ei voida tehdä laajoja yleistyksiä, avaa työni lukijalle ikkunan toiminta-alueittain järjestettävän opetukseen ja tuo esille monipuolisia mahdollisuuksia, miten laaja-alaisia osaamisia on mahdollista hyödyntää toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Työni on osa INTO-tutkimushanketta, jonka tavoitteena on kartoittaa toiminta-alueittain järjestetyn opetuksen nykytilaa ja tähän tavoitteeseen työni vastaa hyvin.

INTO-tutkimushankkeen lisäksi toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen kiinnitetään huomiota keväällä 2018 käynnistyneessä vaativan erityisen tuen VIP-verkostossa. Koko Suomen kattava VIP-verkosto on toteutettu opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen ja Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin yhteistyönä ja sen tavoitteena on kehittää vaativaa erityistä tukea, johon myös toiminta-alueittain järjestetty opetus kuuluu. VIP-verkosto pyrkii kehittämään oppilaiden omissa ympäristöissä toimivia joustavia ja monipuolisia ratkaisuja oppilaiden ja opettajien tarpeisiin ja osana verkon toimintaa tullaan järjestämään täydennyskoulutusta. VIP-verkoston lisäksi vuoden 2019 käynnistyi Helsingin, Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistojen sekä Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin yhteinen TUVET-hanke, joka tukee VIP-verkoston toimintaa. TUVET-hankkeen tavoitteena on tämän lisäksi edistää opettajaksi opiskelevien ja jo valmistuneiden opettajien vaativan erityisen tuen osaamista.

Oman pro gradu -työni tulosten valossa käynnistyvät hankkeet ovat tarpeellisia ja suuntautuvat hyödyllisiin kohteisiin. Kuten olen tuonut esille, perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisällytetyt laaja-alaiset osaamiset ovat monipuolisesti hyödynnettävissä toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa. Haasteet ja vaikeudet, joita osaamisen soveltamisen yhteydessä nousi esille, voisivat olla poistettavissa lisäämällä esimerkiksi täydennyskoulutuksissa opettajien tietoa laaja-alaisen osaamisen sisällöistä. Laaja-alaisen osaamisen monipuolista hyödyntämistä edesauttaisi myös perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjatut toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen soveltuvat sovellukset osaamisista.

## 11.1 Jatkotutkimus

Mahdollisena jatkotutkimuskohteena esitän kokonaisuudessaan perusopetuksen opetussuunnitelman tehokkaan hyödyntämisen toiminta-alue opetuksen näkökulmasta tai sen muokkaaminen kaikilta osin sopivammaksi toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskeleville oppilaille.

Jokaista laaja-alaisen osaamisen aluetta voisi tutkia yksitellen, sillä jokaisen laaja-alaisen osaamisen sisältä nousi jatkuvasti uutta ja kiinnostavaa tietoa. Yksittäiseen laaja-alaiseen osaamisen perustuvalla tutkimuksella olisi mahdollisuus syventyä osaamisen taustaan, käytettävyyteen ja mahdollisuuksiin syvemmin, kuin mitä olen tämän työn puitteissa pystynyt. Olisi kiinnostavaa tutkia esimerkiksi havainnointi tutkimuksen avulla, miten yksittäiset laaja-alaiset osaamiset näkyvät toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevilla oppilailla. Havainnointitutkimuksella olisi mahdollista saada oppilaat keskeisempään asemaan, joka voisi olla mielekäästä, koska vaikka tämän tutkimuksen aineisto koostuu opettajien haastattelumateriaalista, perimmäisenä tarkoituksena on oppilaiden mahdollisimman suuren edun toteutuminen.

Haastatellessani opettajia kiinnitin huomioni myös koulurakennuksiin ja niiden tarjoamiin integraation mahdollisuuksiin tai inklusiivisiin ratkaisuihin. Koulurakennusratkaisuissa oli huomattavia eroja. Osa kouluista oli täysin eristyksissä, omissa erillisissä rakennuksissa ja osa toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevista oppilaista opiskeli samoissa rakennuksissa yleisopetuksen kanssa. Tähän väliin mahtui hyvin paljon variaatiota esimerkiksi erillisten muun opetuksen läheisyydessä sijaitsevien rakennusten tai samassa rakennuksessa lukollisten ovien takana sijaitsevien rakennusten siipien muodossa. Koulujen fyysisellä sijoittelulla voisi olettaa olevan vaikutusta siihen, minkälaisia integraatio- ja inklusioratkaisuja opettajien on mahdollista tehdä laaja-alaisen osaamisen sisällä. Tätä aihetta olisi kiinnostavaa tutkia jatkossa.

Opettajat nostivat esille huolia ja vaikeuksia liittyen moniin eri laaja-alaisiin osaamisen alueisiin. Huolia ja vaikeuksia nousi esille myös liittyen henkilökuntaan ja henkilökunnan osaamiseen.

Koko INTO-tutkimushankkeen haastattelurungossa yksi kysymys käsittelee opettajien huolenaiheita ja tämän aiheen puitteissa opettajat nostivat haastatteluissa runsaasti esiin huolta oppilaiden jatkopaikoista. Opettajien ja ohjaajien keskinäinen kommunikaatio ja työnjako tuli niin ikään esiin rikkaasti INTO-tutkimushaastatteluiden muissa osioissa. Huoliteemasta sekä työnjaosta on kehitteillä INTO-tutkimushankkeen puitteissa niihin keskittyviä tutkielmia.

Näistä aiheista on INTO-tutkimushankkeen parissa kehitteillä tutkimuksia ja myös oman pro gradu -työni tulosten valossa huolet ja vaikeudet sekä työnjako ovat kiinnostavia jatkotutkimuskohteita. Jos lähtisin itse tämän työn pohjalta toteuttamaan jatkotutkimusta, kohdistaisin tutkimuksen monilukutaitoon, sillä monilukutaito synnytti aineistossani hyvin ristiriitaista pohdintaa. Olen työni puitteissa syventynyt monilukutaidon taustalla vaikuttaviin teorioihin ja syihin, miksi se on sisällytetty perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja näiden tietojen valossa, sekä pro gradu -tutkielmani pohjalta olisi hyvin kiinnostavaa tutkia monilukutaidon merkityksiä: miten monilukutaito näkyy toiminta-alueittain järjestetyssä opetuksessa opiskelevien oppilaiden arjessa ja opiskelussa sekä opettajien opetuksessa?

## 12. Lähteet

Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Hienonen, N., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Erityisten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa: Lyhyt historia ja nykytila. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus: kasvatussosialisuutta ja oppimista rakentamassa*. (119–142). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (372–391). Tampere: Vastapaino.

Al Hazmi, A. N., & Ahmad, A. C. (2018). Universal design for learning to support access to the general education curriculum for students with intellectual disabilities. *World Journal of Education*, 8(2), 66–72.

Alper, M., & Goggin, G. (2017). Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media & Society*, 19(5), 726–740.

Attride–Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385–405.

Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelun avauksia suomalaiseen kouluun ja opettajan koulutukseen*. (17–55). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.

Autio, T. (2017). Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelun avauksia suomalaiseen kouluun ja opettajan koulutukseen*. (s. 17–55). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.



Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive education (CSIE).

Boyd, F. B., & Brock, C. H. (2014). Reflections on the past, working within the "future". Advancing a multiliteracies Theory and pedagogy. Teoksessa F. B. Boyd & C. H. Brock (toim.), *Social diversity within multiliteracies: Complexity in teaching and learning*. (1–10). New York: Routledge.

Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade–Little, G. & Snell, M. A. (1993). General Curriculum Access. Teoksessa M. E. Snell & F. Brown (toim.), *Instruction of students with severe disabilities*. (6. painos) (489-521). New York: Merrill.

Cannella, G. S., & Lincoln, Y. S. (2011). Ethics, research regulations, and critical social science. Teoksessa N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage handbook of qualitative research*, (4. painos), (81–90). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G. & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60–92.

Copley, J., & Ziviani, J. (2004). Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. *Occupational Therapy International*, 11(4), 229–243.

Creswell, J. W. (2012). Reporting and evaluating research. *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4. painos) (s.265–291). Boston: MA. Pearson.

Erickson, F. (2011). A history of qualitative inquiry in social and educational research. Teoksessa N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage handbook of qualitative research*, (4. painos), (43–59). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gibson, E. J. & Levin, H. (1975). *The Psychology of reading*. London: MIT Press.

Gibson, B. E., Brooks, D., DeMatteo, D., & King, A. (2009). Consumer-directed personal assistance and 'care': Perspectives of workers and ventilator users. *Disability & Society, 24*(3), 317–330.

Hall, J., Morgan, R. L., & Salzberg, C. L. (2014). Job-preference and job-matching assessment results and their association with job performance and satisfaction among young adults with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 301–312*.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toimi.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–42). Tampere: Vastapaino.

Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P., & Granlund, M. (2016). 'Participation': A systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology, 58*(1), 29–38.

INTO tutkimussuunnitelma. (2018). Saatavilla: Erityispedagogiikan tutkimusryhmä.

Jahnukainen, M. (2015). Johdanto. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thunberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 7–11). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Jahoda, A., Kemp, J., Riddell, S., & Banks, P. (2008). Feelings about work: A review of the socio- emotional impact of supported employment on people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 21*(1), 1–18.

Kivistö, M. (2014). *Kolme ja yksi kuvaa osallisuuteen: monimenetelmällinen tutkimus vaikeavammaisten ihmisten osallisuudesta toimintana, kokemuksena ja*

*kielenkäyttönä*. Väitöskirja. Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kocman, A., & Weber, G. (2018). Job satisfaction, quality of work life and work motivation in employees with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 1–22.

Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. A. (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.

Kosunen, S., & Kauko, J. (2016). Valtasuhteet tutkimushaastattelussa. *Politiikka*, 58(1), 27–40.

Krog, A. (2011) In the name of human rights: I say (how) you (should) speak (before I listen). Cannella, G. S., & Lincoln, Y. S. Teoksessa N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage handbook of qualitative research*, (4. painos), (381–387). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kupiainen, R., Kulju, P., & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa*. (s. 13–24). Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Mahlamäki, P. (2015). Johdanto: *YK: n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja*. Suomen YK-LIITTO. (3–8). Somero: Sälekarin Kirjapaino Oy.

Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uudistettu painos) (s. 75–102). Jyväskylä: PS-kustannus.

Moberg, M. & Vehmas, S. (2015). Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas

(toim.), *Eryityspedagogiikan perusteet* (3. uudistettu painos) (s. 47–74). Jyväskylä: PS-kustannus.

Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–442). Tampere: Vastapaino.

Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos: Opas laaja-alaiseen opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

OECD. (2000). Contributions from network a and deseco. he INES Compendium, Contributions from the INES Networks and Working Groups. Saatavilla [http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/OECD\\_GA4.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/OECD_GA4.pdf)

OECD. (2001). Theoretical and conceptual foundations (Deseco): Background paper. Saatavilla: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (2017). Mediatiedote. Annettu 7.8.2017. Saatavilla: [https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/uudet\\_opetussuunnitelmat\\_kayttoon\\_perusopetuksen\\_7\\_luokalla](https://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/uudet_opetussuunnitelmat_kayttoon_perusopetuksen_7_luokalla)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

O'Rourke, J. (2015). Inclusive schooling: if it's so good—why is it so hard to sell? *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 530–546.

Pahl, K. & Roswell, J. (2005). Literacy and education: *Understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Sage Publications.

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2018). Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 11–22.

Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. & Kontu, E. (2015). Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.–P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (163–176). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Pietiläinen, E. (2016). Parhaat lähtökohdat elämään – miten valmistamme onnistumaan. Teoksessa E. Pietiläinen (toim.), *Tiedosta teoksi ja takaisin* (7–12). Kehitysvammaliitto ry, Oppimateriaalikeskus Opikie.

Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2011). Toiminta–alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (135–147). Helsinki: Gaudeamus.

Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. (2015). Vaikeimmin kehitysvammaiset lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.–P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (179–197). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Pugh, A. J. (2014). The theoretical costs of ignoring childhood: Rethinking independence, insecurity, and inequality. *Theory and Society*, 43(1), 71–89.

Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toimi.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (413–426). Tampere: Vastapaino.

Rapley, T. 2007. Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium ja D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice*. (15–34). Lontoo: Sage.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (9–34). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (46–81). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, P. (2010). Vuorovaikutus ja valta haastattelussa: keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (269–295). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (424–430). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (427–440). Tampere: Vastapaino.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2000). Definition and selection of key competencies. The ines compendium: Fourth General Assembly of the OCDE Education Indicators programme. (61–73). Pariisi: OECD.

Räty, L., Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. (2016). Teaching children with intellectual disabilities: Analysis of research-based recommendations. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 318–336.

Salo, U. M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Sanna Aaltonen & Riitta Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (166–190). Tampere: Nuorisotutkimusverkoston ja Nuorisotutkimusseuran julkaisu, 164.

Shurr, J., & Bouck, E. C. (2013). Research on curriculum for students with moderate and severe intellectual disability: A systematic review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*(1), 76–87.

Sosiaalhallitus (1987). *Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. Toiminta-alueet ja tavoitteet*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Spain: Unesco

Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (107–130). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Wehmeyer, M. L., Lattin, D. L., Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education, 24*(5), 262–272.

Wehmeyer, M. L. (2006). Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation. *Exceptionality, 14*(4), 225–235.

WHO World report on disability. (2011). Chapter 8: Work and employment. (233–239). Saatavilla: [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)

Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *Nassp Bulletin, 90*(3), 238–249.

## 13. Liitteet

### Liite 1 suostumuslomake

Hyvä vastaanottaja

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

Vastaamme kaikkiin kysymyksiinne mielellämme, IN-TO tiimin puolesta

TÄMÄ OSA JÄÄ HAASTATTELIJALLE

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

Paikkakunta

\_\_\_\_\_

Päivämäärä \_\_\_\_\_

Allekirjoitus ja nimen selvennys

\_\_\_\_\_

Haastateltava

\_\_\_\_\_

Haastattelija