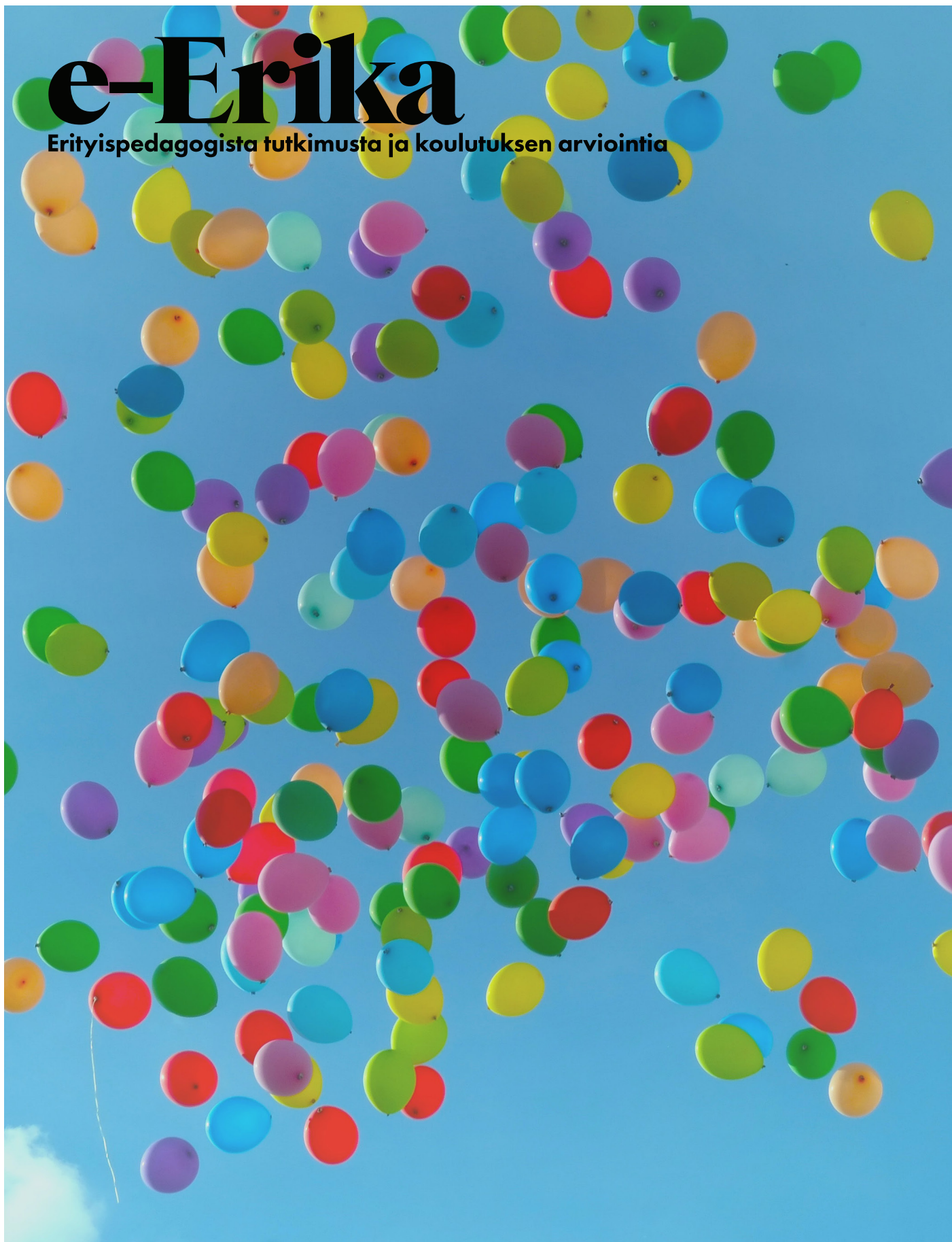


e-Erika

Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia



Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen teemanumero

Mikä e-Erika?

e-Erika on Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn julkaisema, kaksi kertaa vuodessa ilmestyvä verkkolehti. e-Erikassa esitellään innostavasti ja yleistajuisesti kasvatukseen, opetukseen, koulutuksen arviointiin sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyviä tutkimuksia, selvityksiä, kokeiluja ja käytännön sovellusten kuvauksia.

Lehti on suunnattu kaikille näistä aiheista kiinnostuneille, etenkin kasvatäjille ja opettajille eri koulutusasteilla mutta myös esimerkiksi oppilas- ja opiskeluhuollon henkilöstölle ja oppilaitosten johtajille.

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA on tutkinut suomalaista koulutusta ja oppimaan oppimisen taitoja jo vuodesta 1996. Olemme osa Helsingin yliopiston kasvatustieteellistä tiedekuntaa, jossa asiantuntijaryhmämme tekee kansainvälisesti korkealaatuista tutkimusta. Tutkimuksemme kohdistuvat opetukseen, oppimiseen, arviointiin ja koulutusjärjestelmiin sekä näiden kehittämiseen. Tutustu meihin osoitteessa www.helsinki.fi/hea

e-Erika luettavissa Editori-alustalla

e-Erika on maksuttomasti luettavissa Helsingin yliopiston kirjaston avoimella Editori-verkkoalustalla. Editorissa on mahdollista lukea lehden koko numero tai ladata sen yksittäisiä artikkeleita.

Editorissa voit myös rekisteröityä lehden lukijaksi, jolloin saat ilmoituksen aina, kun uusi numero on ilmestynyt. Antoisia lukuhetkiä osoitteessa www.helsinki.fi/journals

Tule mukaan tekemään e-Erikaa!

Tarjoo juttuideaasi e-Erikaan. Julkaisumme on kaikille avoin, tutkimustietoa yleistajuistava verkkolehti, joka keskittyy erityispedagogiikkaan ja koulutuksen arviointiin. Toivomme juttuja näistä aiheista. Tutustu tarkempiin kirjoittajaohjeisiin lehden lopussa.

e-Erika 2/2022 -numeron aineistopäivä on 1.9.2022.

Tämän lehden sinulle tekivät:

TOIMITUSKUNTA:

Raisa Ahtiainen (HY)
Elina Kontu (TUNI, HY)
Terhi Ojala (Valteri)
Raija Pirttimaa (JY)
Irene Rämä (HY)
Aino Äikäs (UEF)

ASiantuntijat:

Mari Saha (TUNI)
Marjatta Takala (OY)
Mari-Pauliina Vainikainen (TUNI, HY)
Tanja Äärelä (LY)

TAITTO & TILAAJAREKISTERI:

Marja-Liisa Kieksi (HY)
Pia Mikkola (HY)

GRAAFINEN SUUNNITTELU JA KUVATOIMITUS:

Pia Mikkola (HY)

Tässä numerossa

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen normipohja.....	5
<i>Päivi Lång, Pirjo Koivula, Merja Mannerkoski</i>	
Lastenneurologin näkökulma toiminta-alueittaiseen opetukseen.....	11
<i>Hannu Heiskala</i>	
Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen monet mahdollisuudet	17
<i>Satu Varpainen</i>	
Moniammatillinen yhteistyö ja oppilaan tuen tarpeeseen vastaaminen	22
<i>Kukka-Maaria Kaukomaa</i>	
Toimintakykyyn liittyviä näkökulmia koulutyössä.....	29
<i>Erja Kaakkuriniemi</i>	
Omin voimin osana ryhmää.....	34
<i>Outi Juurikainen</i>	
Terveisiä Sodankylästä, inklusiivisesta ja erityisen iloisesta kouluarjesta!.....	40
<i>Päivi Neitola</i>	
Selvitys erityisopettajien näkemyksistä oppimisen edistymisestä ja arvioinnista toiminta-alueittaisessa opetuksessa.....	43
<i>Irene Rämä</i>	
Erityiskoulu toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan koulupaikkana.....	54
<i>Marjo-Rita Mäkäriinen, Karoliina Kivilompolo</i>	
Elmeri-koulujen kansallinen tilannekuva 2021–2022.....	61
<i>Tanja Äärelä, Jyrki Huusko</i>	
VIP-verkoston Toiminta-alueittain järjestettävä opetus -teemaryhmä.....	68
<i>Merja Mannerkoski</i>	
Kirja-arvio: Toiminta-alueittain järjestettävä opetus.....	74
<i>Terho Ojala</i>	

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen teemanumero

Perusopetuksen toiminta-alueittain järjestettävä opetus koskee konkreettisesti hyvin pientä osaa kaikista peruskoululaisista: toiminta-alueittain opiskelevia on perusopetuksessa noin 2 100. Toisaalta se on kuitenkin olennaisen tärkeä osa oppivelvollisuuden suorittamista mahdollistamalla opetuksen myös niille, jotka tarvitsevat oppimiseensa erityisen paljon tukea. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on suunnattu pääsääntöisesti vaikeasti kehitysvammaisille oppilaille mutta myös muulla tavoin vammaisen tai vakavasti sairaan lapsen opetus voidaan terveydentilaan liittyvistä syistä järjestää toiminta-alueittain. Toiminta-alueittaiseen opetukseen ohjaamisen tulee olla viimesijainen keino, kun todetaan, ettei oppilas kykene opiskelemaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä. Lisäksi toiminta-alueittainen opetus edellyttää oppilaalta aina erityisen tuen päätöstä.

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on viime vuosina saanut huomiota inklusiivisuuden ja oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämisen myötä. Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön johtamassa VIP-verkostossa eli Vaativan erityisen tuen verkostossa on järjestelmällisesti kehitetty muun muassa toiminta-alueittain järjestettävää opetusta verkoston tavoitteiden mukaisesti. Verkoston toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen teemaryhmä onkin ollut erittäin aktiivinen ja ryhmässä on tuotettu runsaasti materiaaleja toiminta-alueittaisen opetuksen tueksi.

Koulutuksen arviointikeskuksen e-Erika tarttui myös tähän ajankohtaiseen aiheeseen kutsumalla alaa tuntevia tutkijoita, opettajia ja käytännön toimijoita mukaan kirjoittamaan e-Erikan historian ensimmäistä teemanumeroa. Saimmekin mielenkiintoisen ja laajan kattauksen käsikirjoituksia, joista tämän vuoden ensimmäinen e-Erika nyt koostuu. Aloitamme teemanumeron toiminta-alueittaisen opetuksen laki- ja normiperustaan pureutumalla, jatkamme siitä lääketieteelliseen näkemykseen ja siitä sitten eteenpäin lomittamalla tutkimusperustaisia tekstejä ja käytännön kuvauksia. Loppuun saimme vielä kirja-arvostelun vuoden alussa julkaistusta Toiminta-alueittain järjestettävä opetus -teoksesta.

Toiminta-alueittainen opetus on monelle opetusallallakin toimivalle etäistä ja tietämys sen käytännöistä vierasta; joskus jopa ennakkoluulojen värittämääkin. Toivonkin, että tämän teemanumeron myötä mahdollisimman moni tutustuu tähän mielenkiintoiseen aiheeseen ja laajentaa omaa näkökulmaansa myös tutumman ympäristön ulkopuolelle.



Irene Rämä
tutkijatohtori

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen normipohja

Hallinnolliset päätökset ja pedagogiset asiakirjat kulkevat käsi kädessä. Tässä artikkelissa kerrotaan normeista, joita noudatetaan tehtäessä pedagogista selvitystä, ja erityisen tuen päätöksestä, jonka yhteydessä päätetään toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta. Normeilla tarkoitetaan lainsäädäntöä ja opetussuunnitelman perusteita. Opetushallitus on antanut uusia ohjeita toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta.

Teksti Päivi Lång, Pirjo Koivula, Merja Mannerkoski

Perusopetuksessa oppilaan opinnot järjestetään joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Oppiainejakoinen opiskelu on ensisijainen vaihtoehto, mikäli se on oppilaan edun mukaista. Oppilaalla on oikeus oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, jonka avulla oppiainejakoinen opetus on mahdollista tuen eri tasoilla (yleinen, tehostettu tai erityinen tuki). Tukea ovat esimerkiksi erilaiset pedagogiset ratkaisut ja laissa säädetyt tukimuodot, kuten tukiopeus ja osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä apuvälineet.

Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa opetus tapahtuu viiden toiminta-alueen mukaisesti: motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Oppilaalla ei voi olla henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnit-

telmassa (HOJKS) toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen lisäksi oppiaineiden oppimääriä. Toiminta-alueet voivat kuitenkin sisältää yksittäisen oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä, jos oppilaalla on vahvuuksia kyseisessä oppiaineessa. Tällöin oppiaineen opetus ei sisällä oppiaineen minkään vuosiluokan oppimääriä. Toiminta-alueittain järjestettävää opetusta annetaan vain perusopetuksessa. Esiopetuksen opetussuunnitelma ei sisällä toiminta-alueittaista opetusta.

Kehitysvammadiagnoosi ei automaattisesti johda toiminta-alueittaiseen opiskeluun. On myös huomioitava, ettei opiskelu tietyssä koulussa tai luokassa suoraan tarkoita sitä, että oppilas opiskelee toiminta-alueittain. Päätös toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta tehdään vain, kun se on oppilaan edun mukaista, ja päätös



Kuvituskuva: Mostphotos.

perustellaan oppilaan oppimisen tuen tarpeilla erityisen tuen päätöksessä.

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus tulee perustella

Oppilaalle annettavasta erityisestä tuesta tehdään hallintopäätös. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus päätetään erityisen tuen päätöksen yhteydessä. Hallintolain (434/2003) mukaan hallintopäätös on annettava kirjallisesti ja se on aina perusteltava. Perusteluissa on ilmoitettava, mitkä seikat ja selvitykset ovat vaikuttaneet ratkaisuun sekä mainittava sovelletut säännökset (Hallintolaki 43 § 1 mom. ja 45 § 1 mom.). Pedagogisesta selvityksestä on käytävä ilmi perustelut niihin asioihin, joista erityisen tuen päätöksessä päätetään. Perusopetuslain (17 § 3 mom.) mukaan pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. Opetuksen järjestäjän

tulee myös perustella erityisen tuen päätöksessä, mihin säädökseen toiminta-alueittain järjestettävä opetus perustuu. Perusteluna käytetään joko perusopetuslain erityisiä opetusjärjestelyjä (628/1998, 18 § 1 mom. 3. kohta) tai valtioneuvoston tuntijakoasetusta (422/2012, 9 § 3 mom.) riippuen oppilaan yksilöllisestä tilanteesta.

Mikäli oppilaalla on lääketieteellinen asiantuntijalausunto vaikeasta kehitysvammasta, voidaan erityisen tuen päätöksessä perustella toiminta-alueittain järjestettävä opetus valtioneuvoston tuntijakoasetuksen (422/2012) 9 § 3 momentin mukaisesti. Tässä momentissa todetaan, että vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus voidaan järjestää oppiainejaon sijasta toiminta-alueittain siten kuin opetussuunnitelmassa määrätään. Päätös toiminta-alueittaisesta opetuksesta on ymmärrettävä sekä pedagogisesti järkevä ratkaisu, kun oppilaalla on vaikea tai syvä kehitysvamma.

Myös muulla tavoin vammaisen tai vakavasti sairaan oppilaan opetus voi olla oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä perusteltua järjestää toiminta-alueittain. Tällöin erityisen tuen päätös asiasta perustuu perusopetuslain 18 § 1 momentin 3. kohdan mukaisesti erityisiin opetusjärjestelyihin terveydellisesti syistä. Terveydellisiin syihin perustuviin hallinnollisiin päätöksiin on suositeltavaa hankkia terveydenhuollon asiantuntijan lausunto. Paikallisesti on tärkeää keskustella ja sopia, millaisia nämä terveydelliset syyt voivat olla. Alueellisesti on myös hyvä pohtia, milloin oppilas siirtyy oppiainejakoisesta opetuksesta toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen.

Pedagogisesta selvityksestä löytyy sekä opettajien että oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa moniammatillisessa yhteistyössä laadittu kuvaus siitä, millaista oppimisen tukea oppilas on saanut. Lisäksi siinä perustellaan, miksi ei ole oppilaan edun mukaista opiskella oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä, vaan opetuksen painopiste on itsenäisen elämisen taitoihin liittyvässä opetuksessa.

Mikäli oppilaalle on aiemmin tehty erityisen tuen päätöksen yhteydessä päätös toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta ja sen päätöksen perusteena on ollut lääkärinlausunto, uutta lääkärinlausuntoa ei tarvita erityisen tuen päätöstä tarkistettaessa.

Mikä on pedagoginen selvitys?

Perusopetuslain 17 § 3 momentin mukaan ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen jär-

jestäjän on tehtävä oppilaasta pedagoginen selvitys. Yhteistyö pedagogista selvitystä tehtäessä sekä opetusta suunniteltaessa on tärkeää oppilaan ja huoltajan kanssa sekä tuen tarpeiden selvittämisen että tuen suunnittelun ja onnistuneen toteuttamisen kannalta. Tärkeää on, että huoltajalla on tieto pedagogisesta selvityksestä ja siihen liittyvistä mahdollisista asiantuntijalausunnoista ennen kuulemistilaisuutta, joka tulee hallintolakiin (434/2003, 34 §) perustuen järjestää ennen erityisen tuen päätöksen tekemistä.

Pedagogista selvitystä varten opetuksen järjestäjä hankkii:

- oppilaan opetuksesta vastaavilta opettajilta kirjallisen selvityksen oppilaan oppimisen etenemisestä
- oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa moniammatillisena yhteistyönä tehdyn kirjallisen selvityksen oppilaan saamasta tehostetusta tai erityisestä tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta.

Selvitysten perusteella opetuksen järjestäjä tekee kirjallisen arvion oppilaan erityisen tuen tarpeesta. Selvitysten ja niiden pohjalta laaditun arvion muodostamaa kokonaisuutta kutsutaan pedagogiseksi selvitykseksi (perusopetuslaki 642/2010, 17 § 3 mom.). Mikäli oppilaalla on kuntoutussuunnitelma tai muita suunnitelmia, myös niitä voidaan hyödyntää huoltajan luvalla. (Opetushallitus, 2014, 66.) Erityisen tuen päätöstä varten päätettävät asiat voidaan koota Opetushallituksen verkkosivuilta löytyvälle lomakkeelle ”Pedagogiseen selvitykseen perustuva esitys

erityisen tuen päätöksen sisällöstä”.

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen perustelut pedagogisessa selvityksessä

Pedagogisesta selvityksestä tulee aina löytyä perustelut toiminta-alueittain järjestettävälle opetukselle. Pedagogisen selvityksen tulee sisältää arvio siitä, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, ohjauksellisilla, oppilashuollollisilla tai muilla tukijärjestelyillä oppilasta voidaan tukea. Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa tuetaan oppilaan kokonaisukehitystä sekä edistetään ja ylläpidetään oppilaan toimintakykyä. Pedagogisessa selvityksessä kuvaillaan ja perustellaan, millaisesta tuesta oppilas hyötyy, ja kuinka toiminta-alueittain järjestettävä opetus edistää ja ylläpitää oppilaan toimintakykyä. Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tietoja ja taitoja, joiden avulla hän suoriutuu mahdollisimman itsenäisesti elämässään. Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa koulupäivän eri tilanteita hyödynnetään oppimisessa, ja oppimisympäristöä kehitetään toimivaksi ja oppilasta motivoivaksi. Lisäksi perustellaan oppimisympäristöön tarvittava tuki ja oppilasta motivoiva oppimateriaali, esimerkiksi ottamalla huomioon oppilaan vahvin aistikanava ja motivaatio. Pedagogisen selvityksen perusteluissa voidaan lisäksi kiinnittää huomiota toiminta-alueittaisen opetuksen tavoitteisiin ja pohtia, kuinka opetuksessa tuetaan oppilaan taitoja oppimisympäristön järjestelyillä, tulkittamis- ja avustajapalveluilla tai esimerkiksi Valterin ohjauspalveluiden

avulla.

Mikäli erityisen tuen päätöksessä oppilaan toiminta-alueittaisen opiskelun päätöksen perusteena on perusopetuslain 18 § 1 momentin 3. kohta, tulee pedagogisessa selvityksessä huolellisesti pohtia opetussuunnitelman määräystä ”Opetus järjestetään toiminta-alueittain vain, kun todetaan, ettei oppilas kykene opiskelemaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä.” (Opetushallitus, 2014, 71). Pedagogisessa selvityksessä perustellaan, miksi oppiainejakoinen opiskelu ei tue oppilaan oppimista ja miksi toiminta-alueittain järjestettävä opetus on oppilaan edun mukaista. Pedagogisessa selvityksessä huomioidaan oppilaan vahvuuksien, toimintakyvyn ja oppimisvalmiuksien tukeminen sekä hänen oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeensa.

Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa

Pedagoginen selvitys sisältää myös oppilaan ja huoltajan näkökulmista tehdyn selvityksen oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanteesta. Siinä otetaan kantaa esimerkiksi tuen riittävyteen ja opintojen etenemiseen oppiaineittain. Huoltajan mielipiteen selvittäminen on tärkeää. Huoltajalle tulee kertoa, miten toiminta-alueittain järjestettävä opetus vaikuttaa esimerkiksi oppilaan toisen asteen opintoihin. Oppilaan mielipide on tärkeää selvittää ikä- ja kehitystaso huomioiden. Myös oppilaan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, oppimisvalmiudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet tulee selvittää.

Koska toiminta-alueittain järjestävän opetuksen suunnittelun lähtökohtana ovat oppilaan vahvuudet, tulee pedagogisessa selvityksessä perustella, miten toiminta-alueittain järjestettävä opetus tukee oppilaan vahvuuksia ja oppimisvalmiuksia. Opettajalla on merkittävä rooli oppilaan ja huoltajan kanssa käytävässä yhteistyössä. Yhteistyön lisäksi opettaja vastaa usein hallinnollisiin päätöksiin liittyvästä kuulemismenettelystä. Kuulemisen tarkoituksena on, että kuulemistilaisuudessa päätettävä asia selvitetään perusteellisesti, jolloin lapsen ja huoltajan on helpompi ymmärtää päätöksen vaikutukset. Kuulemistilaisuudessa annetaan tietoa, miksi on päädytty hallinnollisen päätöksen tekijän ehdottamaan ratkaisuun.

Lopuksi

Pedagoginen selvitys, erityisen tuen päätös ja HOJKS kulkevat käsi kädessä. Niiden tulee olla linjassa ja realistisia opetuksen järjestämistä, oppimisympäristöä ja opetusresurssia koskevissa perusteluissa, päätöksissä ja suunnitelmissa. Erityisen tuen päätöksessä perusteena oleva säädös vaikuttaa myös pedagogisen selvityksen perusteluiden lähtökohtiin. Paikallisella tasolla sovitaan käytänteistä, kuinka pedagogiseen selvitykseen perustellaan toiminta-alueittain järjestettävä opetus. Paikallisesti sovitaan, miten huoltajille ja oppilaalle selvitetään toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen ero oppiainejakoiseen opetukseen verrattuna. Kaikkien ratkaisujen tulee olla ensisijaisesti oppilaan edun mukaisia.

Lähteet

Hallintolaki. (2003). 434/06.06.2003. Haettu 03.03.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030434>

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 03.03.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. *Päätös erityisestä tuesta*. Haettu 03.03.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/paatos-erityisesta-tuesta>

Opetushallitus. *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/toiminta-alueittain-jarjestettava-opetus>

Perusopetuslaki. (1998). 628/21.08.1998 Haettu 03.03.2022 osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. (2012). 422/28.06.2012 Haettu 03.03.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>



Kirjoittaja

Päivi Lång
ohjaava opettaja
Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri
paivi.lang@valteri.fi

Kirjoittajan kuva: Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri / Jussi Koskela.



Kirjoittaja

Pirjo Koivula
opetusneuvos
Opetushallitus
pirjo.koivula@opetushallitus.fi

Kirjoittajan kuva: Ari Rautavaara.



Kirjoittaja

Merja Mannerkoski
erityisasiantuntija
Opetushallitus
merja.mannerkoski@opetushallitus.fi

Kirjoittajan kuva: Niina Rodionoff.

Lastenneurologin näkökulma toiminta-alueittaiseen opetukseen

Tässä artikkelissa lastenneurologian dosentti Hannu Heiskala kuvaa lastenneurologin näkökulmasta toiminta-alueittain järjestettävää opetusta ja oppilaan geneettisen taustan merkitystä siinä. Toiminta-alueittaisen opetuksen oppilaat ovat pääsääntöisesti (lastenneurologisissa kognition tutkimuksissa) vaikeasti älyllisesti kehitysvammaisia. Tämä tarkoittaa opettamisen kannalta poikkeavuutta juuri oppimisen hermostollisessa taustassa – ”oppimiskoneisto on rikki”. Näin ollen heidän opetuksensa ja kuntoutuksensa tulee järjestää kiinteässä opetustoimen ja lääkärijohtoisen kuntoutustyöryhmän vuorovaikutuksessa.

Teksti Hannu Heiskala

Oppimiskyky

Oppimiskyky noudattaa normaalijakauman eli niin sanotun Gaussin (kello)käyrän muotoa, kun koululaisia tarkastellaan ryhmänä. Oppimiskyky on tässä suhteessa jakautunut samoin kuten yleensä muutkin monista tekijöistä riippuvaiset asiat. Erityisen huonosti oppivia (käyrän vasen laita) ja erityislahjakkaita (käyrän oikea laita) on vähän, keskivertoisesti oppivia eniten. Lastenneurologiassa kokonaisvaltaisen oppimisvaikeuden kuvaamiseen käytetään älyllisen kehitysvammaisuuden diagnoosia. Toistaiseksi käytössä olevassa tautiluokituksessa (ICD-10) kehitysvammaisuusdiagnoosin asettamiseksi pitää todeta älyllisen tason mataluus (kehitysosamäärä alle 70) ja sen seurauksena ympäristön tavan-

omaisten haasteiden kohtaamisen heikentyminen. Kehitysvammaisuuden ilmiasuun ja päivittäisessä elämässä pärjäämiseen vaikuttavat merkittävästi kehitysvammaisen psyykkiset ja fyysiset lisäsairaudet.

Normaalijakaumassa kehitysvammaiset edustavat oppimiskykyjakauman vasenta laitaa noin kolmen prosentin osuudella (Platt ym., 2019). Älyllinen kehitysvammaisuus jaetaan ICD-10:ssä neljään eri asteeseen. Tässä kirjoituksessa tarkastelen lähinnä vaikeaa kehitysvammaisuutta (ts. kolmea vaikeinta astetta; kehitysosamäärä alle 50), jonka esiintyvyys on noin puolen prosentin luokkaa (Leonard & Wen, 2002). Näin sen vuoksi, että väestöpohjaisessa tutkimuksessamme Uudeltamaalta 1990-luvulla (Mannerkoski ym., 2009) lähes



Kuvituskuva: Unsplash.

kaikki silloisen harjaantumisopetuksen oppilaat kuuluivat tähän ryhmään. Samaa oletan nykyisistä toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen oppilaista.

Genetiikka

Viime vuosikymmenten aikana vaikean älyllisen kehitysvammaisuuden syytä on opittu tunnistamaan: perinnöllisten (geneettisten) syiden osuus on moninkertaistunut. Kromosomitason muutoksia (kuten esim. Downin oireyhtymä) on osattu tutkia jo 1950-luvulta lähtien valomikroskoopin avulla. Näin isot muutokset sisältävät kymmenistä tuhansiin geenejä ja luonnollisesti tuovat mukanaan muitakin psykiatrisia ja somaattisia sekä myös muita neurologisia häiriöitä tai sairauksia. Kromosomitason muutokset edustavat noin kuudetta osaa tästä ryhmästä. Vuosituhannen vaihteessa opittiin laboratorio-tutkimuksella (vertaileva genomisen hybridisaatio), tietynlaista matriisia käyttäen, löytämään pienempiä muutoksia, joissa parillisesta DNA:sta oli

(monien geenien osalta) hävinnyt toista juostetta (häviämä) tai vastaavasti juoste oli kolmena (monistuma) osassa DNA:ta – runsaan kymmenen edustus. Viime vuosina on löydetty (vuosittain jopa monikertaistuen) yksittäisiin geeneihin liittyviä muutoksia niin, että geneettisissä tietokannoissa on nykyään yli 1500 älylliseen kehitysvammaisuuteen liittyvää geeniä (Maia ym., 2021). Jos käytetään kaikkein nykyaikaisimpia tekniikkoja, geneettinen diagnoosi voidaan tehdä enemmistölle henkilöitä, joilla on vaikea kehitysvammaisuus. Geenipoikkeavuus on useimmiten de novo -muodossa, mikä tarkoittaa, että muutos on syntynyt kyseisen yksilön kehittyessä (Vissers ym., 2016). Geneettisten syiden osuus tulee vielä nousemaan, kun tutkimus etenee perimän osaan, joka ei suoraan ohjaa valkuaisaineiden muodostusta (muodostaa n. 98 % perimästä), ja epigeneesiin eli ulkoisten tekijöiden vaikutus perimän ilmenemiseen.

Mitä nämä ”kehitysvammaisuusgeenit”

sitten tekevät? Ne ohjaavat valkuaisaineita, jotka toimivat keskeisissä biologisissa prosesseissa, kuten hermoverkkojen ja hermojen välisten viestikohtien (synapsien) synnyttämisessä sekä synapsien muovaamisessa tarkoituksenmukaisiksi (plastisiteetti) (Maia ym., 2021). Jos geeni on biologisesti hyvin keskeinen, sillä voi yksinkin olla vaikutuksia moniin elinjärjestelmiin. Monet kirjallisuudessa kuvatut samojen geenialueiden häviämät tai monistumat voivat eri muodoissaan johtaa erityisesti joko älylliseen kehitysvammaisuuteen, autismiin tai skitsofreniaan (Mefford ym., 2012). Kaikkien edellä mainittujen tilojen taustalla on hyvin monenlaisia perintötekijöitä, joista osa on yhteisiä. Yhdysvaltalaisessa väestötasoisessa tutkimuksessa (Platt ym., 2019) kahdella kolmasosalla kehitysvammaisista oli mielenterveyden häiriö, erityisesti spesifi pelkotila tai kaksisuuntainen mielialahäiriö. Sen sijaan aiemmissa tutkimuksissa esiin tulleet käytöshäiriöt näyttivät selittyvän vähäisen tulotason ja koulutuksen sekä poikkeavan perhetilanteen myötä, jotka kaikki olivat yllidustettuina kehitysvammaisten joukossa.

Miksi tieto biologisesta taustasta on merkittävä erityisopetuksen järjestämisen kannalta?

Lapsen kehittyminen ja oppiminen on hermoverkkojen näkökulmasta uusien vakaiden hermoverkkoyhteyksien muodostumista. Häiriöt hermojen kasvussa (proliferaatio) ja vaelluksessa toimintapaikkaansa (migraatio) sekä hermoyhteyksien (synapsien) muodostumisessa ja tarpeettomien häiritsevien yhteyksien eliminoimisessa (plastisi-

teetti) tarkoittavat ”oppimiskoneiston” olevan tavallaan ”rikki”. Näin ollen ei voida ajatella, että oppiminen etenisi tavanomaisesti: opettamisessa tullaan todennäköisesti tarvitsemaan huomattavasti enemmän toistoja ja lapsen oppimisprofiilin vahvuuksia hyödyntävää opetusta.

Onko lääketieteellisestä kirjallisuudesta löydettävissä tukea edellä mainituille ajatuksille? Mielestäni kyllä. Hain lääketieteen tietokannasta (Medline) vuonna 2019 (Heiskala, 2020) tietoa eri kuntoutusmuotojen vaikutuksista kehityksen poikkeavuuksissa (developmental disabilities), lapsen kehityksen (child development) poikkeavuuksissa ja älyllisessä kehitysvammaisuudessa (intellectual disability). Kun keskityin näyttöön perustuvan lääketieteen tietokantoihin (EBM Reviews ja Cochrane-katsaukset), katsauksista ei juuri löytynyt varmaa tietoa mistään vaikutuksesta tai ainakaan pitkäaikaishyödyistä. Joissain tutkimuksissa vaikutusta oli ohjelman harjoittamisen ajan, ei sen jälkeen. Pääasiassa samanlaisia tuloksia tuli viime vuosisadalla Yhdysvalloissa toteutetuista ohjelmista matalan tulotason perheille – pääsääntöisesti vaatimattomat tulokset. Tarkistin vielä helmikuussa 2022 Cochrane-tietokannasta hakusanalla älyllinen kehitysvammaisuus (intellectual disability), olisiko tilanne muuttunut; ei ollut.

Voidaan tietysti sanoa, että näyttöön perustuvan lääketieteen koeasetelmat sopivat huonosti terapiaoihin, joissa kullakin lapsella on yksilöllinen pulma, jota ratkotaan yksilöllisesti suunnitellulla terapiahjelmalla. Toisaalta kun 1990-luvun tutkimuksessamme (Mannerkoski ym., 2009) haimme tietoa eri erityis-



Kuvituskuva: Mostphotos.

opetusryhmien lasten kehityksestä aiempien neuvolatietojen avulla, näyttivät lapset ryhmätasolla etenevän hyvin loogisesti, kasvukäyrämäisesti (Kuvio 1). Ei näyttänyt siltä, että yli tuhannen lapsen joukossa johdonmukaiseen kehitykseen olisi vaikutettu muuttavasti joillain interventioilla (Heiskala, 2020).

Mitä lastenneurologin mielestä tulisi tehdä?

Keskeistä lienee dialogi lääkärijohtoisen kuntoutustyöryhmän ja koulun välillä. Lastenneurologi ja kuntoutustyöryhmä voivat tuoda tietoa tekemistään arvioista, jotka koskevat lapsen oppimiskykyä, aistitoimintaa, motoriikkaa ja sairauksia. Mitä täsmällisempiä tiedot ovat sitä enemmän ne hyödyttänevät erityisopetusta. Yhtenä esimerkkinä olen käyttänyt lapsuusiän vaikean epilepsian muotoon (Lennox-Gastaut'n oireyhtymä) liittyvää tietoa siitä, että eniten vaikeita kohtauksia lapsilla on inaktiivisessa valveessa; tämän tiedon valossa opettajan pitäisi opetuksen aikana pitää oppilas aktiivisena. Erityisopetuksen

tuloksia seuratessa nähdään, onko kuntoutustyöryhmän välittämä tieto oikeaa. Lapsen kyvyistä, jotka ovat ristiriidassa kuntoutustyöryhmän antaman tiedon kanssa, voidaan viestiä takaisin kuntoutustyöryhmälle.

Koulun ja kuntoutuksen yhteistyön tulisi koskea erityisesti kuntoutusta. Vajaaliikkeisten kunto ry:llä (sen aikainen nimi) oli aikanaan hanke ”kuntoutus osaksi lukujärjestystä”. Sloganin taustalla oli ajatus siitä, että kuntouttajien ehdottamilla harjoitteilla on merkitystä vain, jos niitä voidaan toistaa riittävästi ja lapselle mielekkäällä ja motivoivalla tavalla. Kun vammaisten lasten vanhemmat ovat hyvin kuormitettuja, olisi ensiarvoista, että mahdollisimman paljon kuntoutuksen tavoitteista voitaisiin toteuttaa koulupäivän aikana. Jotta näin voisi tapahtua koulussa, harjoitteiden tulisi järkevästi nivelyä erityisopetuksen tarpeisiin. En näe niin sanotulle ”koppiterapialle” tässä lapsiryhmässä sijaa. Tällä tarkoitan, että terapeutti tulee kouluun, vie lapsen erilliseen tilaan ja tuo takaisin opetusryhmään ilman,



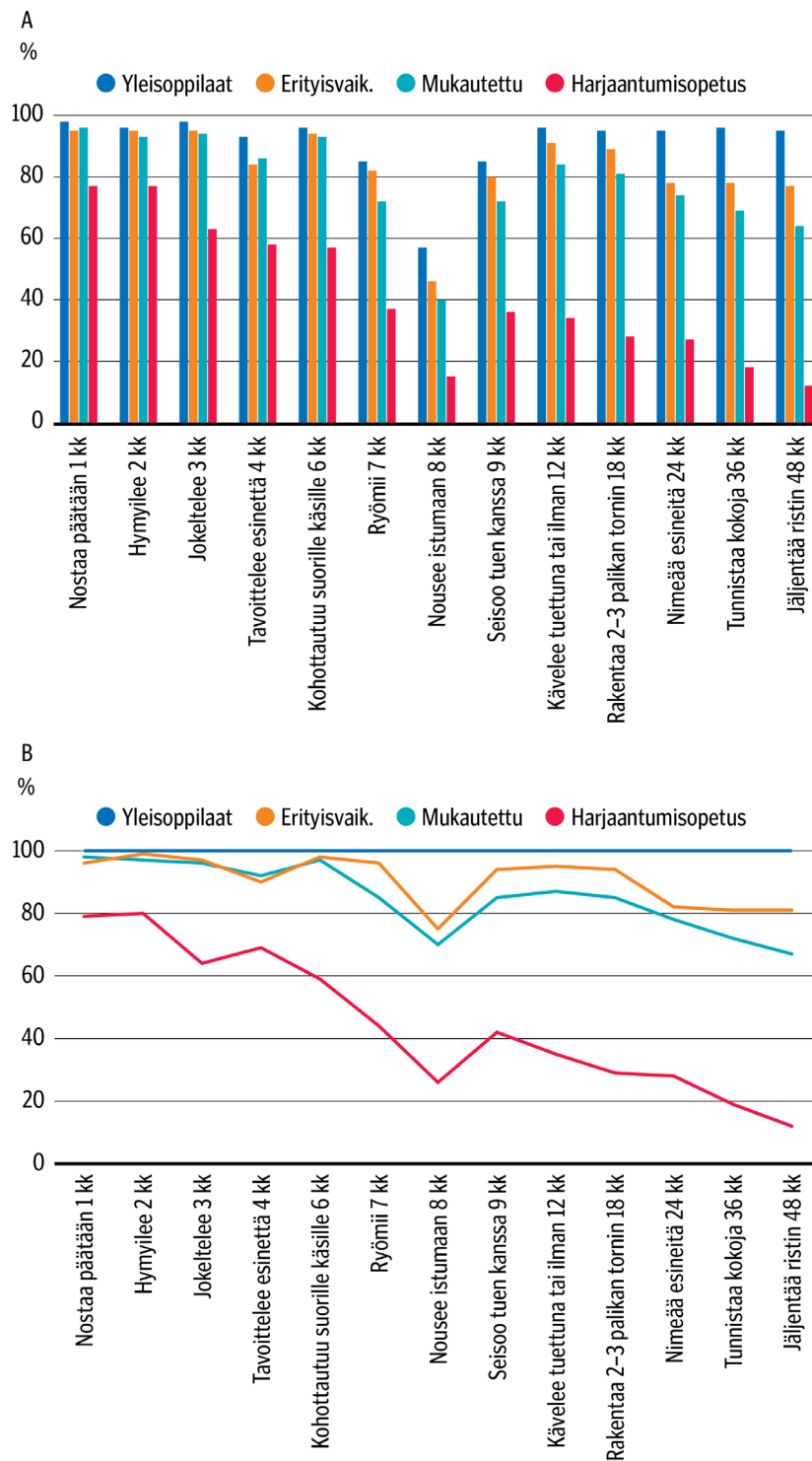
KUVIO 1.

Taitojen oppiminen

Satunnaistetusti koottu erityisluokkalaisten aineisto Uudeltamaalta 1990-luvulta (28). Tuolloin opetuksen integraatioajattelu ei vielä ollut lyönyt läpi, ja erityisluokkia oli mahdollista satunnaistaa. Kussakin iässä taidon osaavien osuudet (%) on haettu vanhojen neuvolatietojen avulla.

Yleisoppilaat (n = 301) toimivat verrokkeina, erityisvaikeuden vuoksi eriytetty lapset ovat pääasiassa kielihäiriöisiä oppilaita (n = 211), mukautettu opetus (n = 416) vastaa nykyistä yksilöllistettyä opetusta ja harjaantumisopetus (n = 273) vastaa toiminta-alueittaista opetusta. Nykyisten ja 1990-luvun opetusmuotojen vastaavuudet eivät kuitenkaan ole yksi yhteen.

B-kuviossa on esitetty A-kuvion kunkin taidon prosenttiosuudet kerrottuna luvulla, jolla yleisoppilaiden osuudeksi tulee 100 %. Näin nähdään kasvukäyrämainen kehitys (aikaskaala muuttuu).



Kuvio julkaistu aiemmin Lääkärilehdessä.

että hänellä ja erityisopetukseen osallistuvilla on yhteistä näkemystä siitä, miten terapeutin ammattiosaamisesta nouseviin tavoitteisiin yhdessä päästään ja miten niitä muokataan molempuolisten havaintojen perusteella.

Meillä on vielä puutteellinen ymmärrys kaikesta siitä, miten älyllistä kehitysvammaisuutta aiheuttavat perintötekijät biologisesti toimivat. Ymmärryksen karttuessa saanemme vähitellen uusia hoitoja, jotka voivat vaikuttaa itse ongelman syyhyn. Tällä hetkellä lääketieteellinen auttaminen on pääasiassa perheen tukemista, lapsen kuntoutusta

ja lapsen kehitysvammaisuuteen liittyvien sairauksien oireenmukaista hoitoa. Kaikessa tässä tarvitsemme yhteistyötä koulun kanssa. Hyvät pedagogiset järjestelyt ovat kullannarvoisia perheille, moniin sairauksiin voidaan vaikuttaa myös koulussa (edellä esimerkki epilepsiasta) ja kuntoutus voi onnistua vain yhteistyössä. Kun näyttöön perustuva ”kova” lääketieteellinen tieto ei ole kyennyt osoittamaan kuntoutuksen merkitystä, sen mahdollista yksilöllistä hyötyä lapselle ja perheelle voidaan arvioida vain perheen, koulun ja kuntoutuksesta vastaavien ”kolmiyhteydessä”.

Lähteet

Heiskala, H. (2020). Miten edistää lapsen kehitystä? *Lääkärilehti*, 12, 754–759. <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/miten-edistaa-lapsen-kehitysta/?public=500d61682d6a1b691349d1a8ecaa9c94>

Leonard, H. & Wen, X. (2002). The epidemiology of mental retardation: challenges and opportunities in the new millennium. *Mental Retardation Developmental Disabilities Research Reviews*, 8(3), 117–134. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10031>

Maia, N., Nabais Sá, M. J., Melo-Pires, M., de Brouwer, A. P. M. & Jorge, P. (2021). Intellectual disability genomics: current state, pitfalls and future challenges. *BMC Genomics*, 22, 909. <https://doi.org/10.1186/s12864-021-08227-4>

Mannerkoski, M., Åberg, L., Hoikkala, M., Sarna, S., Kaski, M., Autti, T. & Heiskala, H. (2009). Childhood growth and development associated with need for full-time special education at school age. *European Journal of Paediatric Neurology*, 13(1), 18–27. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2008.01.009>

Mefford, H. C., Batshaw, M. L. & Hoffman, E. P. (2012). Genomics, intellectual disability, and autism. *New England Journal of Medicine*, 366(8), 733–743. <https://doi.org/10.1056/NEJMra1114194>



Kirjoittaja

Hannu Heiskala

Lastenneurologian dosentti Helsingin yliopistossa

hannu.heiskala@pp.fimnet.fi

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen monet mahdollisuudet

Tässä artikkelissa rehtori Satu Varpainen Sateenkaaren koulusta kertoo koulunsa toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta. Varpaisen mukaan toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen mahdollisuudet ovat laajat. Opetuksen tärkeimpänä tavoitteena on antaa oppilaalle niitä tietoja ja taitoja, joiden avulla hän tulevaisuudessa selviytyy mahdollisimman itsenäisesti. Opetus tukee oppilaan itsetunnon kehittymistä ja tarjoaa mielekkäitä oppimisen kokemuksia yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Oppiminen tapahtuu arjen tilanteissa oppilaan yksilöllisten tavoitteiden mukaan eri aistikanavat huomioon ottaen. Eri osa-alueet nivELYTYVÄT joustavasti keskenään lomitain eikä toiminta-alueittain opiskeleminen sulje pois oppilaan mahdollisuutta opiskella sellaista oppiainetta, jossa hänellä on erityisesti vahvuuksia. Opetuksen suunnittelu on tiivistä yhteistyötä kaikkien oppilaan kanssa toimivien tahojen kanssa. Vain luovuus on rajana, kun suunnitellaan ja toteutetaan toiminta-alueittaista opetusta.

Teksti Satu Varpainen

Sateenkaaren koulu Pieksämäellä on Vaalijalan kuntayhtymän ylläpitämä erityiskoulu, jossa annetaan esi- ja perusopetusta vaativaa erityistä tukea tarvitseville lapsille ja nuorille. Koulu tarjoaa opetusta kehitysvammaisille, autismikirjon oppilaille ja psykososiaalista tukea tarvitseville oppilaille, jotka tarvitsevat kasvun, kehityksen sekä oppimisen tueksi laaja-alaista kuntoutusta. Sateenkaaren erityiskoulussa annetaan opetusta koulussa vakituisesti opiskeleville sekä lyhytaikaisilla kuntoutusjaksoilla käyville oppilaille. Opetusta annetaan toiminta-alueittain

ja oppiaineittain sekä struktuureita ja multisensorista opetusta sekä vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä hyödyntäen. Opetuksessa huomioidaan monialainen ja toiminnallinen oppiminen sekä aistikuntoutus.

Toiminta-alueittaista opetusta järjestetään vaikeimmin vammaisille oppilaille tai niille muulla tavoin vammaisille tai vakavasti sairaille oppilaille, jotka eivät kykene opiskelemaan oppiaineita edes yksilöllistetyillä oppimäärillä. Toiminta-alueittaisen opetuksen osa-alueita ovat motoriset taidot, kieli ja kommu-

nikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Näiden toiminta-alueiden sisälle rakennetaan oppilaiden vahvuuksista käsin heidän oppimisensa tavoitteet. Koulun arki tarjoaa laajat mahdollisuudet tavoitteiden harjoitteluun arjen eri tilanteissa. Kaikkia asioita ei ole tarkoituksenmukaista harjoitella luokkahuonetilassa, vaan parhaaseen lopputulokseen päästään harjoittelemalla arjen asioita todellisissa oppimistilanteissa. Pukeutumiseen liittyviä harjoitteita on luonteva tehdä välituntien lähtö- ja tulo-tilanteissa, ruokailuun liittyviä taitoja voidaan opetella kouluruokailun yhteydessä. Motorisia taitoja harjoitellaan niin liikunnassa, välitunneilla kuin kädentaitotunnillakin. Asioita opetellaan yhdessä ja vältetään oppilaan puolesta tekemistä.

Opetuksen tavoitteet ja sisällöt

Opetuksen tärkeimpänä tavoitteena on antaa oppilaalle niitä tietoja ja taitoja, joiden avulla hän tulevaisuudessa suoriutuu mahdollisimman itsenäisesti elämässään. Opetuksen tavoitteet asetetaan oppilaalle mielekkäästi ottaen huomioon oppilaan osaaminen ja vahvuusalueet: uuden oppiminen voidaan siten rakentaa näiden varaan. Oppilasta kuullaan hänen toimintakykynsä edellytysten mukaisesti ja oppilaan viestin ymmärtäminen vahvistetaan vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä käyttäen. On tärkeää, että oppilas saa olla vaikuttamassa oman opetuksensa sisältöön ja toteutukseen. Yhteinen tavoitteiden asettelu kaikkien toimijoiden kanssa muodostaa yhteisen näkemyksen oppilaan tulevaisuuden kannalta

keskeisten taitojen saavuttamisesta. Terapioiden sisällyttämisellä koulupäivään saadaan koululle asiantuntemusta terapeuteilta mutta samalla saadaan luontevasti vietyä terapeuttien ehdottamat toimenpiteet mutkattomasti arkeen.

Toiminta-alueittainen opetus ei sulje pois jonkin yksittäisen oppiaineen tavoitteita tai sisältöjä, mikäli oppilaalla on kyseiseen oppiaineeseen liittyviä vahvuuksia tai osaamista. Se ei myöskään sulje pois yhdessä oppimista muiden oppilaiden kanssa. Toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat voivat hyvin osallistua koko koulun yhteisille monialaisten oppimiskokonaisuuksien tunneille, kunhan ne suunnitellaan heidän kykyjensä mukaan. Nämä yhteiset oppimishetket osoittavat kaikille, että ei ole asioita, mihin ei voisi osallistua. Kaikki on mahdollista, kun asiat suunnitellaan ennakolta hyvin.

Yleensä opetusryhmässä on kaikilla oppilailla omat tavoitteensa, jolloin oppitunnin sisältö pitää pohtia siten, että jokaisella on mahdollisuus päästä omaan tavoitteeseensa. Tämä on mahdollista, kun oppitunti suunnitellaan siten, että toteutustapaa voidaan muuttaa ja ratkaisuihin luovia tunteita edetessä. Myös erilaisilla materiaaleilla ja apuvälineillä on suuri rooli opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Opetuksen toteutus

Toiminta-alueittaisessa opetuksessa on tavallista, että eri toiminta-alueet nivELYVÄT lomittain. Esimerkiksi kädentaitotunnilla voidaan yhdistää sujuvasti hienomotoriikan harjoittelua, kommu-



Kuva: Birgitta Taavitsainen.

nikaatiota, sosiaalisia taitoja ja värien tunnistamista. Opetus on parhaimmillaan kokonaisuuksien opettamista ja useiden toiminta-alueiden yhdistämistä. Keskiössä on oppilaan kokonaisukehityksen edistäminen ja oppilaan toimintakyvyn ylläpitäminen. Opittuja taitoja ylläpidetään toistojen kautta eri yhteyksissä.

Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asioita toiminnan, kokemusten ja tekemisen kautta. Aikuisen on oppilaan tukena kaikissa arjen tilanteissa ja mahdollistaa toiminnallaan oppilaan osallistumisen ja sitä kautta oppimisen. Opetuksessa käytetään hyväksi eri aistikanavia, samaa asiaa harjoitellaan visuaalisesti, auditii-

visesti, tuntoaistin ja tekemisen kautta. Monikanavaisuus tuo opittavaan asiaan paitsi toistoa myös moniulotteisuutta ja sitä kautta se tukee oppilaan oppimista ja asian ymmärtämistä.

Opetuksen tulee olla kiireetöntä, oppilaiden tarpeet huomioivaa ja yksilöllisiä tavoitteita kunnioittavaa. Oppitunnilla tulee saada mielekkäitä oppimisen kokemuksia, onnistumisiin tulee pysähtyä ja oppilaalle antaa kannustusta ja positiivista palautetta arjen keskellä. Usein edistyminen tapahtuu pienin askelin, jolloin on hyvä pysähtyä hetkeksi näiden pientenkin asioiden äärelle, koska oppilaille se on aina askel kohti itsenäisempää elämää. Jokainen meistä haluaa tulla positiivisesti kohdatuksi, jokainen meistä haluaa onnistua ja saa-

da kiitosta edistymisestään. Näille oppilaille se on erityisen tärkeää.

Opetuksen keskiössä on asioiden konkreettisuus. Konkreettisesti tekemällä ja asioita kokemalla oppii parhaiten. Opetuksen suunnitelmallisuus ja säännölliset toistot eri tilanteissa ja eri ympäristöissä tukevat asian oppimista. Oppilasta kuntouttavien tahojen kanssa on hyvä keskustella ja sopia yhteisesti tavoitteista, jotta kaikki tekevät asioita samansuuntaisesti. Koskaan ei voi liiaksi korostaa huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä. Kodin ja koulun työskentelyn linjan tulee olla yhtenäinen. Koulussa tapahtuva opetus ja kuntoutus toimivat jatkumona kaikelle sille työlle, mitä kotona lapsen kanssa tehdään.

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus on mahdollisuus

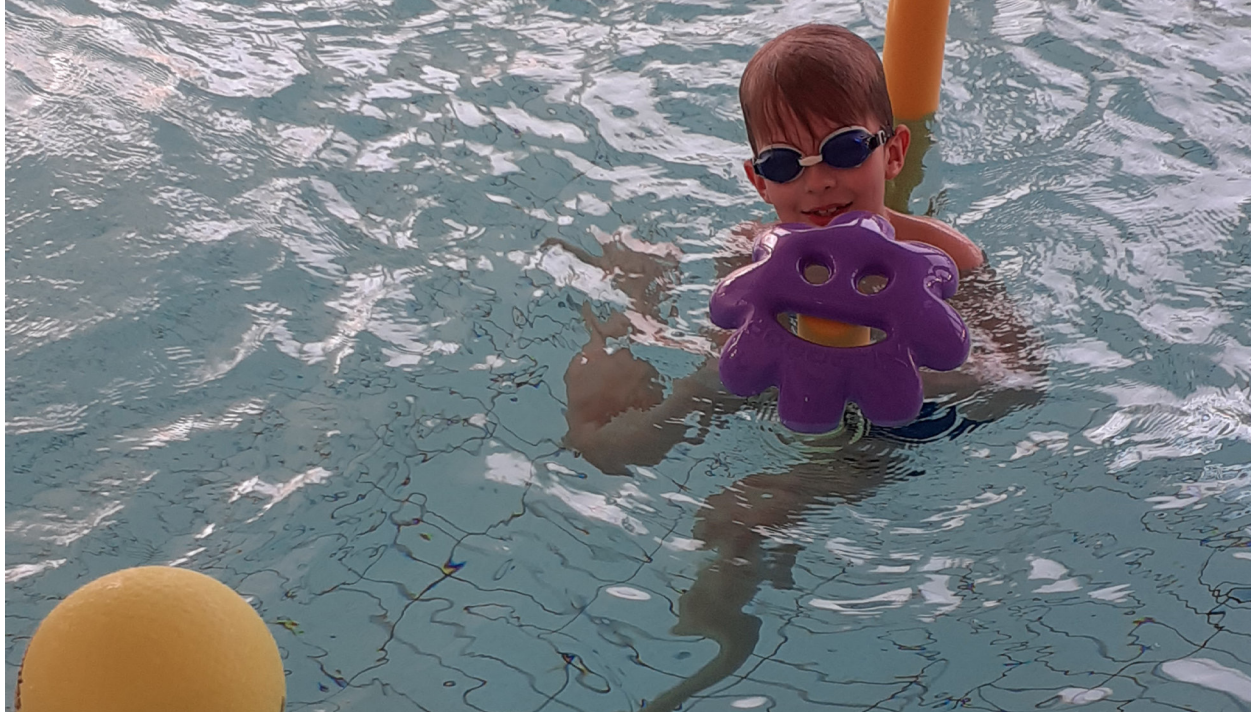
Toiminta-alueittain järjestettävä opetus tarjoaa laajat mahdollisuudet. Olisi toivottavaa, että opetuksen järjestäjillä olisi aiempaa enemmän uskallusta kokeilla uusia asioita. Esimerkiksi läsnäolon harjoittelu tarjoo oppilaille mukavia pieniä rauhoittumisen hetkiä koulupäivään. Toistojen kautta oppilaat osaavat odottaa näitä hetkiä: Osa hakee viltin tai hakeutuu rauhaisaan luokkanurkkaukseen odottamaan musiikin alkamista. Joku laittaa silmät kiinni, kun näkee opettajan istuutuvan nojatuoliin. Rauhoittumista, keskittymistä, hyvän olon tunnetta. Sitä näistä hetkistä näille oppilaille välittyy. Tällaista on helppo sisällyttää oppilaan tavoitteisiin, kuten myös esimerkiksi oppilaskunnan hallituksessa toimimisen, osal-

listumisen liikkuva koulu -työryhmään tai tieto- ja viestintäteknologiseen työryhmään. Toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat kykenevät osallistumaan omilla tavoitteillaan, mukana olemisellaan ja aikuisten tuella hyvin monenlaisiin asioihin.

Toiminta-alueittain järjestettävää opetusta voidaan toteuttaa niin kuntien perusopetuksen yleisopetuksen ryhmissä kuin pienryhmissä tai erityiskoulusakin. Opetuksen toteuttaminen edellyttää kuitenkin opettajalta riittävää asiantuntemusta ja ymmärrystä toiminta-alueittaisen opetuksen järjestämiseen liittyvistä käytänteistä. Myös oppilaalla tulee olla riittävät tukitoimet ja resurssit käytettävänä, jotta hänen yksilöllistä opetussuunnitelmaansa voidaan toteuttaa. Toiminta-alueittainen opetus tulisi nähdä mahdollisuutena silloin, kun muut vaihtoehdot on jo kokeiltu. Se on monelle oppilaalle toimiva tapa oppia asioita toiminnan ja tekemisen kautta.

Henkilöstön osaavuus

Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden opetus edellyttää vahvaa erityispedagogista osaamista ja ymmärrystä. Arjen työssä on kyettävä tekemään spontaaneja ja joustavia opetusratkaisuja sekä suunniteltava jokaiselle tunnille juuri niin monta suunnitelmaa kuin luokassa on oppilaita. Se edellyttää myös tarkkaa tilannesilmää ja joukkoa varasuunnitelmia, jos alkuperäinen suunnitelma ei toimikaan. Oppilaiden psyykinen ja fyysinen vointi vaihtelee päivittäin, se voi vaihdella useamman



Kuva: Birgitta Taavitsainen.

kerran jo saman tunnin sisällä. Tämä vaatii opettajan ja ohjaajan intensiivistä yhteistyötä ja oppilaan kokoaikaista kannustamista ja ohjaamista sekä opitunnilla että arjessa. Opettajalla tulee olla aikaa perehtyä oppilaan taustoihin ja koko kuntoutusprosessiin. Koulu ei koskaan voi olla ainoa kuntouttava taho, kun puhutaan vaativan erityisen tuen oppilaista.

Päämäärä kaikilla kuntouttajilla on yhteinen. Auttaa oppilasta saavuttamaan sellaiset taidot, että hän kykenisi elämään yhteisössään mielekästä ja mahdollisimman itsenäistä elämää. Uusien asioiden oppiminen vahvistaa itsetuntoa ja vähentää riippuvuutta toisista ihmisistä. Osa näistä oppilaista tarvitsee

apua aina. Heidän kohdallaan voidaan tavoitteena pitää myös niitä mielekkäitä hetkiä, joissa he kokevat iloa ja hyvää oloa. Hyvä olo ei ole kaikille itsestäänselvyys. Kohdatuksi tuleminen omalla itsenä ja omien tarpeiden mukaisesti on jokaiselle tärkeää. Onnistumiset vahvistavat itsetuntoa ja kannattelevat niissä tilanteissa, joissa oppilas on omalla epämukavuusalueellaan. Onnistuminen luo uskoa uusien asioiden oppimiseen.

Toiminta-alueittainen opetus tarjoaa vain mahdollisuuksia. Se ei tunne esteitä. Vain luovuus on rajana, kun pohditaan niitä kaikkia mahdollisuuksia, mitä tässä maailmassa on.



Kirjoittaja

Satu Varpainen
rehtori, KM
Sateenkaaren erityiskoulu
Vaalijalan kuntayhtymä
satu.varpainen@vaalijala.fi

Kirjoittajan kuva: Birgitta Taavitsainen.

Moniammatillinen yhteistyö ja oppilaan tuen tarpeeseen vastaaminen

Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa tavoitteena on oppilaan kokonaiskehityksen tukeminen sekä toimintakyvyn ylläpitäminen ja edistäminen. Tässä artikkelissa ohjaava opettaja Kukka-Maaria Kaukomaava avaa aikuisten välisen yhteistyön mahdollisuuksia tavoitteen mukaisessa oppilaan tuen tarpeeseen vastaamisessa.

Teksti Kukka-Maaria Kaukomaava

Oppilaan kokonaistilanteen ymmärtäminen

Oppimisesta ja koulunkäynnistä tehtävät havainnot ovat tärkeä osa moniammatillista tuen tarpeen arviointia. Oppilaan yksilöllinen toimintakyky vaihtelee eri ympäristöissä toiminnan vaatimusten ja siihen tarjolla olevan tuen mukaan. Toimintakyvyn kuvailu taas auttaa oppimistavoitteiden asettamisessa, tuen suunnittelussa, tuen oikea-aikaisessa tarjoamisessa ja lopulta oppilaan tavoitteiden saavuttamisen arvioinnissa. (Rämä & Kaakkuriniemi, 2022.)

Tuen tarpeen uudelleen arviointia on hyvä tehdä aina, kun huomataan, että oppilas osallistuu heikosti hänelle suunniteltuun toimintaan. Omasa työssäni ohjaavana opettajana olen huomannut, että usein oppilaan tilanteesta on löydettävissä seuraavia te-

kijöitä: Toiminta-alueittain opiskeleva oppilas alisuoriutuu toistuvasti tai päinvastaisesti kipuilee hänelle vaikeiden tehtävien äärellä pitkäänkin. Näitä oppilaita yhdistää usein se, että heidän toimintakykynsä ei ehkä ole riittävästi opetusta suunnittelevien ja toteuttavien aikuisten tiedossa. Voi myös olla, että toimintakykyyn liittyvä tieto ohitetaan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa syystä tai toisesta. Tällöin oppilaan toimintakyky näyttää olevan riittävästi opetuksen suunnittelijoiden ja toteuttajien tiedossa, mutta tätä tietoa ei sovelleta riittävästi opetuksen toteutuksessa. Silloin on hyvä pohtia, ovatko toimintakykyyn nähden sopivan tasoiset tehtävät oppilaalle myös mielekkäitä ja siten motivoivia.

Entä ovatko tarvittavat apuvälineet käytössä tai niiden käyttöön annettu tuki ajoitettu ja kohdistettu oikein? Tuen

tarpeen ja oppimisen tuen riittävyden arvioinnissa tarkastelun kohteena ovat siis oppilaalle asetettujen tavoitteiden mielekkyys, opetus- ja oppimisympäristöratkaisut sekä opetuksen ympärille rakennetut toimintamallit (ks. Opetushallitus, 2014, 61). Tässä artikkelissa ensisijainen mielenkiinnon kohde on kuitenkin havainnoinnin ja arvioinnin tekijät eli aikuisten välinen yhteistyö, jonka avulla pyritään oppilaan kokonaistilanteen ymmärtämiseen ja sen kautta tuen tarpeeseen vastaamiseen.

Työhön sisältyvät osaamisvaatimukset

Oppilaan HOJKS-prosessi eli opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi toteutetaan moniammatillisuutta hyödyntäen (Opetushallitus 2014, 10). Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa lukuvuoden kerrallaan kestävään työskentelyyn osallistuvat aikuisista huoltajat, opettajat ja ohjaajat sekä muun muassa myös oppilaan terapeutteja. Joskus tätä monen eri aikuisen yhteistyötä voidaan kuvailla myös käsitteellä monialaisuus, kun halutaan painottaa eri asiantuntija-alojen yhtäaikaista osaamista, tai käsitteellä monitoimijuus, joka antaa tilaa huoltajien roolille silloin, kun asiantuntijuus perustuu muuhun kuin ammatillisuuteen. Vanhempien roolissa asiantuntijuus voi olla esimerkiksi huoltajuudesta nousevaa lapsen elinpiirien ja elämänsäkaaren asiantuntemusta. Tässä artikkelissa käytän vakiintunutta käsitettä moniammatillinen yhteistyö kuvaamaan HOJKS-prosessiin liittyvää yhteistyötä.

Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa moniammatillisella yh-

teistyöllä vastataan työhön sisältyviin, mittaviin osaamisvaatimuksiin. Tavoitteita, sopivia opetusmenetelmiä sekä toimivia opetus- ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja pyritään löytämään oppilaan yksilöllisen toimintakyvyn ja kokonaistilanteen ymmärtämisen pohjalta. Vaikeasti kehitysvammaisilla oppilailla on usein myös muita vammoja ja liitännäissairauksia, kuten epilepsiaa, autismikirjoa ja liikunta- ja aistivammoja (kehitysvammaisuudesta ja liitännäissairauksista, ks. esim. Terveyskirjasto, 2021). Eri apuvälineiden hallinta ja niiden käytön ohjaaminen oppilaalle on tärkeä osa toiminta-alueittain järjestettävää opetusta. Pelkästään erilaisia puhetta tukevia ja korvaavia kommunikoinnin muotoja ja niihin liittyviä apuvälineitä voi yhdessä toiminta-alueittain opetusta antavassa ryhmässä olla käytössä useita erilaisia. On siis ymmärrettävää, että kaikki moniammatillisesti saatavissa oleva tieto ja osaaminen on otettava opetuksessa käyttöön, jotta HOJKS-prosessiin liittyviin osaamisvaatimuksiin pystytään vastaamaan (ks. Kontio, 2013, 19).

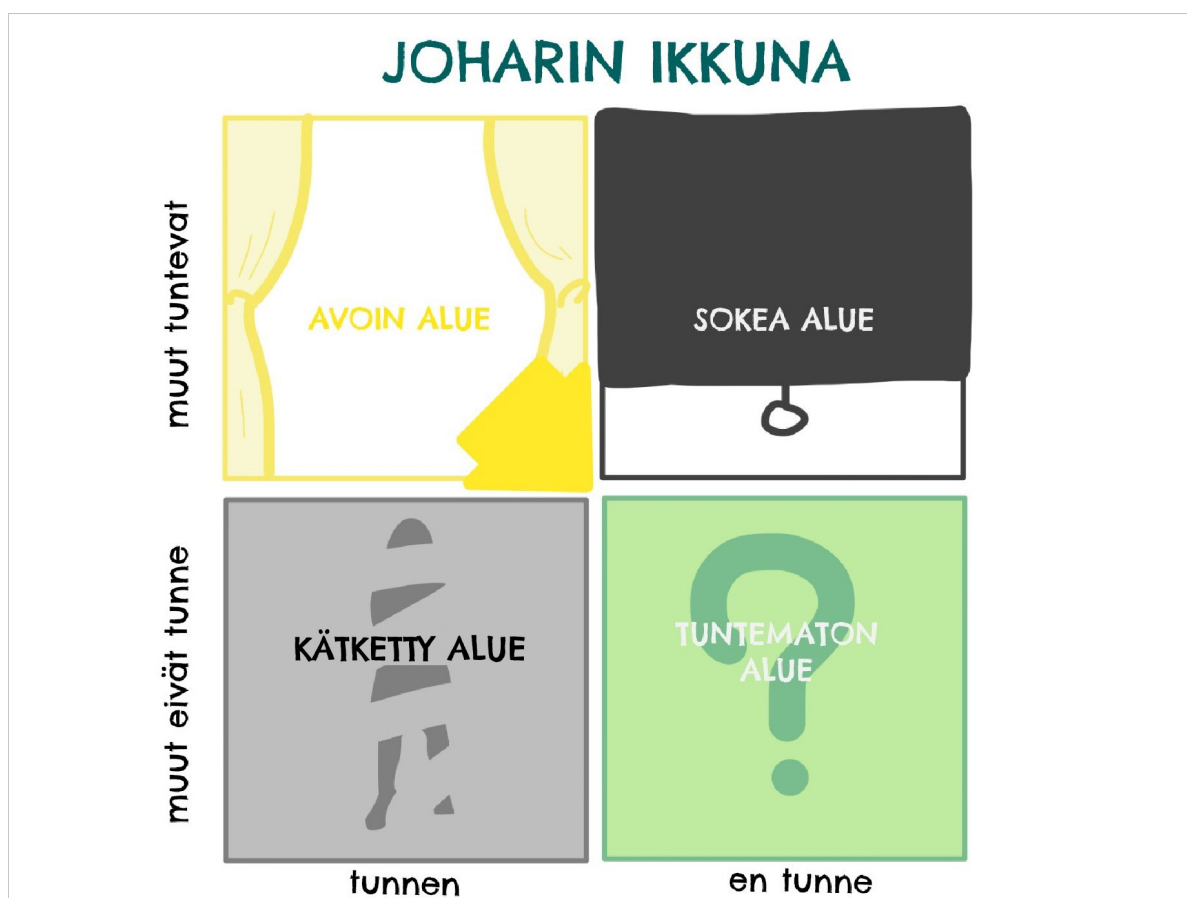
Osaamisen ja osaamistarpeiden näkyväksi tekeminen

Yksittäisen työntekijän ja koko tiimin ammatillisen kasvun tarve on lähes jatkuvaa toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Tämä johtuu oppilaiden toisistaan poikkeavista erilaisista tarpeista ja toisaalta yksittäisen oppilaan toimintakyvyssä tapahtuvista, joskus odottamattomistakin muutoksista. Muutokset oppilaan tuen tarpeessa vaikuttavat opetuksen ja kuntouttavan arjen järjestämiseen.

Ammatillisen kasvun tarve kohdistuu myös aikuisten väliseen yhteistyöhön. Toimivissa tiimeissä yhteistyötä pyritään kehittämään sellaiseksi, että tiimi säilyttää moniammatillisen toimintakykynsä silloinkin, kun ammatillisesti vaikea tilanne haastaa sen toiminnan. Tällainen tilanne voi syntyä, kun oppilasryhmään kohdistuu useita, samanaikaisia muutoksia. Myös uuden oppilaan myötä tuleva ammatillisen osaamisen tarve tai pitkään ratkaisemattomana jatkunut tilanne oppilaan toimintakyvyn tukemisessa vaatii moniammatilliselta tiimiltä uudenlaista työtettä. Ammatillisesti haastavissa tilanteissa, ja toivottavasti jo ennen niitä, tiimin toi-

mintaa pystytään vahvistamaan muun muassa vuorovaikutteista näkyvyyttä lisäämällä.

Vuorovaikutteista näkyvyyttä sekä ammatillista osaamista ja kasvua voidaan tarkastella esimerkiksi Joseph Luftin ja Harry Inghamin kehittämän Joharin ikkunan avulla (Oliver & Duncan, 2019). Ikkuna muodostuu neljästä osasta, jotka ovat avoin alue, sokea alue, kätkeyty alue ja tuntematon alue. Ikkunan neljän ruudun pinta-ala suhteessa kokonaisuuteen muodostuu sen mukaan, kuinka paljon tarkastelun kohteena oleva alue korostuu yksilön tai ryhmän vuorovaikutuksessa. Toisin sanoen kyse on



Kuva: Joharin ikkuna (Kuva K.-M. Kaukomaa soveltaen lähteestä Oliver & Duncan, 2019).

siitä, millaista vuorovaikutteinen näkyvyys yksilön ja tiimin välillä on.

Esimerkiksi luokassa juuri opettajana aloittaneesta Katista muu tiimi tietää ainoastaan sen, että hänellä on pitkä työura takanaan. Avoin alue on vielä suppea, koska ensimmäisten työpäivien aikana Kati ei ole ehtinyt tuoda esille kuin pienen osan ammatillisen osaamisensa monipuolisuudesta. Samalla kun työpäiviä kertyy, avoin alue kasvaa. Kati voi kuitenkin itse määrittellä, kuinka paljon osaamisestaan hän on valmis tuomaan moniammatillisen tiiminsä tietoon ja käyttöön. Uuden työn tuomat haasteet paljastavat Katille myös opetustyössä niitä osa-alueita, joita hän ei vielä riittävästi hallitse. Osaamistarpeidensa kohdalla Kati voi myös päättää, haluaako hän jättää ne omaksi tiedokseen kätketylle alueelle vai tuoda ammatillisen kasvun tarpeensa muun tiimin näkyville, ja kasvattaa näin avointa aluettaan osana vuorovaikutteista näkyvyyttä. Tällainen asia on esimerkiksi Katin epävarmuus oppilaan opettamisessa, silloin kun oppilas käyttää katseohjattavaa kommunikointiapuvälinettä. Katille on epäselvää, kuinka hän voisi huomioida ja tukea oppilaan osallistumista oppitunneilla. Katin päättäessä hankkia tarvittavaa osaamista tiimiltään tällä alueella, vahvistaa se oppilaan ympärille muodostuneen moniammatillisen tiimin toimintakykyä kokonaisuudessaan.

Kati törmää työssään myös sokeaan alueeseensa, kun hän saa toiminnastaan sekä myönteistä että korjaavaa palautetta. On asioita, joita hän ei tienänyt osaavansa tai pitänyt niitä mer-

kityksellisinä taitoina, ennen kuin työn haasteet ja työkavereiden antama myönteinen palaute toivat osaamisen näkyväksi. Toisaalta Kati sai tärkeää korjaavaa palautetta oppilaan hyvin tuntevalta ohjaajalta, joka ohjeisti Katiä oppilaan liikkumisen ohjaamisessa. Kati ei ollut tiedostanut tekevänsä huomattavan paljon asioita oppilaan puolesta, ja oli näin estänyt oppilaan mahdollisuuden harjoitella tavoitteena olevia taitoja. Ohjaaja antoi Katille korjaavan palautteen myötä mahdollisuuden nähdä toimintansa oppilaan näkökulmasta, jolloin oman toiminnan muuttaminen oli Katille paitsi mahdollista myös ymmärryksen lisääntyessä mielekästä. Samalla Kati sai mahdollisuuden kasvattaa omaa ja tiiminsä yhteistä ammattitaitoa. Myönteisen mutta myös korjaavan palautteen antaminen työyhteisöissä tarvitsee rinnalleen turvallisuuden tunnetta, tilaa ja harjoittelua (Claud, 2014, 56).

Neljäs ikkunan alue on Katille mutta myös koko moniammatilliselle tiimille tuntematon. Tuntematonta aluetta on mahdollista pienentää ja samalla omaa ja yhteistä osaamista laajentaa, kun jo tehtyä työtä pysähdytään tarkastelemaan yksin ja yhdessä. Tilaisuuksia tarjoavat erityisesti tilanteet, jotka tulevat yllätyksenä koko tiimille, ja vaativat näin toimintaa ja osaamista, mitä ei ole voitu etukäteen ehkä edes suunnitella. Kati ja moniammatillinen tiimi saavat taaksepäin katsoessaan tietoa siitä, millaista osaamista heistä uuden tilanteen edessä löytyi ja toisaalta millaista osaamista on tärkeä edelleen hankkia tai vahvistaa. Silloin kun moniammatil-



Kuvituskuva: Unsplash.

liset tiimit saavat ulkopuolista ohjausta ja konsultaatiota työnsä tueksi, avataan usein tuntemattoman alueen aarteita.

Luokan sisäisten toimintamallien merkitys

Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa ohjaajat ja opettaja muodostavat moniammatillisen työskentelyn ytimen, johon laajempi asiantuntijaverkosto liittyy. Siksi luokan sisäiset toimintamallit ovat tärkeä tekijä oppilaan kokonaiskehitystä tukevalle ja oppimista mahdollistavalle moniammatilliselle työskentelylle. Peruslähtökohta luokkatiimien toiminnalle tulisi olla se, että valtaosa työajasta olisi mahdollista käyttää HOJKS-tavoitteisiin liittyvään opetukseen, ohjaamiseen, työn moniammatilliseen suunnitteluun sekä oppilaan oppimisen havainnointiin ja arviointiin. Tässä auttaa se, että luokkatiimillä on aika, paikka ja riittävästi työvälineitä keskustella oppilaan HOJKS-tavoitteisiin liittyvistä asioista. Tarvittaessa tiimi pystyy myös näissä hetkissä korjaamaan toimintaansa oi-

kea-aikaisesti niin, että se olisi oppilaan oppimista tukevaa. Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa viikoittainen tiimiaika on usein viikon tärkein tunti johdonmukaisen, moniammatillisen työskentelyn mahdollistajana.

Lopuksi

Moniammatillisessa yhteistyössä ammattilaisten työhön kohdistama irrallinen osaaminen vaihdetaan yhteisen oppimisen kautta tapahtuvaan yksilön ja ryhmän ammatilliseen kasvuun. Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa tiimissä tapahtuva ammatillinen kasvu tähtää oppilaan kokonaistilanteen ymmärtämiseen ja mahdollistaa oppilaan oppimisen myös silloin, kun tilanne näyttää oppilaan ja tiimin toiminnan kannalta vaikealta. Oppilaan oppimiseen vaikuttaminen moniammatillisen yhteistyön kautta on mahdollista vain, kun tiimillä on riittävän vahva käsitys yhteisestä tavoitteesta. Yhteisen tavoitteen rinnalla voi eri asiantuntijoilla olla omia osatavoitteita,



Kuvituskuva: Unsplash.

jotka tukevat oppilaan kokonaiskehitystä. Yhteinen tavoite taas mahdollistaa osaltaan johdonmukaista toimintaa tukevat toimintamallit arjen tasolla. Johdonmukainen toiminta puolestaan lisää tavoitteeseen pääsemisen mahdollisuutta. Tämän kokonaisuuden tiedostaminen tekee yhteisestä työskentelystä järkevää ja motivoivaa kaikille tiimin jäsenille. Samalla kun kehitämme toiminta-alueittain järjestettävän

opetuksen ja arvioinnin työvälineitä, on tärkeä vahvistaa myös moniammatillisen työskentelyn mahdollisuuksia. Tämä voi tapahtua vahvistamalla moniammatillista työskentelyä tukevia rakenteita ja resursseja sekä tarjoamalla tiimeille ohjausta ja koulutusta. Taustalla vaikuttavaan, opetuksen moniammatilliseen työskentelyyn kohdistuva tutkimus on myös tärkeää.

Kirjoitus pohjautuu Kaukomaan artikkeliin Moniammatillinen yhteistyö opetuksen tukena (Kaukoomaa, 2022).

Lähteet

Cloud, H. (2014). *Rajanvetoa johtajille. Tuloksia, suhteita ja älytön vastuu*. Päivä.

Kaukoomaa, K. (2022). Moniammatillinen yhteistyö opetuksen tukena. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.), *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* (s. 228–249). PS-kustannus.

Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa*. Oulun yliopiston tutkijakoulu. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Sarjassa *E Scientiae Rerum Socialium*, 138. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-0274-7>

Oliver, S. & Duncan, S. (2019) Looking through the Johari window. Editorial. *Research for All*, 3(1), 1–6. <https://doi.org/10.18546/RFA.03.1.01>

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

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

Terveyskirjasto (2021). Älyllinen kehitysvammaisuus. Lääkärikirja Duodecim 8.9.2021. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00556>

Kirjoittaja



Kukka-Maaria Kaukoma
ohjaava opettaja, KM, EO, sosionomi (AMK),
neuropsykiatrinen valmentaja
Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri
kukka-maaria.kaukoma@valteri.fi

Kirjoittajan kuva: Oppimis- ja ohjeuskeskus Valteri / Jussi Koskela.

Toimintakykyyn liittyviä näkökulmia koulutyössä

Tutut arjen rutiinit ja toimintatavat sekä arkiset tekemiset edistävät ja tukevat toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan oppimista. Tyypillisesti oppilas tarvitsee runsasta tukea lähiaikuiselta oppimisesta ja koulunkäyntiin. Lähitoimijoiden on tarpeen tarkastella ja kuvata oppilaan toimintakykyä eri näkökulmista. Yhteinen näkemys ja ymmärrys avartuvat, kun oppilas, huoltaja, opettaja, koulunkäynninohjaaja ja terapeutit tuovat yhteiseen tarkasteluun ja keskusteluun näkemyksensä oppilaan toimintakyvystä eri oppimis- ja arjen tilanteissa. Realistinen käsitys toimintakyvystä luo perustaa oppilaan oppimiselle ja kehitykselle. Toimintakyvyn muutosten näkeminen ja muutoksen esille tuominen on tärkeää, sillä toimintakyvyssä tapahtunut muutos voi auttaa arvioimaan oppilaan oppimistavoitteiden saavuttamista.

Teksti Erja Kaakkuriniemi

Oppilaan toimintakyvyn määrittelyä

Tutut arjen rutiinit ja toimintatavat sekä arkiset tekemiset edistävät ja tukevat toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan oppimista. Näillä oppilailla uusien asioiden oppimista ja ymmärtämistä vaikeuttavat usein älyllisten toimintojen rajoitteet, ja suurimmat vaikeudet liittyvät kommunikaatioon, vuorovaikutukseen ja/tai liikkumiseen. Tyypillisesti oppilas tarvitsee runsasta tukea lähiaikuiselta koulun käymiseen, uusien taitojen oppimiseen tai jo opittujen taitojen ylläpitämiseen (Rämä & Kaakkuriniemi, 2021, 92).

Tässä tekstissä toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan toimintakyvyllä tarkoitetaan Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) määritelmää mu-

kaillen oppilaan fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia edellytyksiä selviytyä jokapäiväisen elämän toiminnoista kotona, koulussa, vapaa-ajalla ja harrastuksissa (THL, 2022a; WHO, 2004; THL, 2013). Määritelmä pohjaa vahvasti kansainväliseen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokitukseen (ICF). Toimintakyky ja toimintarajoitteet muodostavat moniulotteisen, vuorovaikutuksellisen ja dynaamisen tilan, joka koostuu terveydentilan sekä yksilön ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutuksesta (THL, 2022b).

Toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan toimintakyvyn edistyminen ja vahvistuminen on riippuvainen lähitoimijoista. Oppilaan toimintakykyyn vaikuttavat ulkopuolelta tulevat myönteiset ja kielteiset tekijät, jotka vaikuttavat

esimerkiksi oppilaan kykyyn toteuttaa oppimista tukevia harjoitteita tai oppilaan osallisuuteen koulun arjessa. Voidaan puhua ympäristötekijöistä eli siitä fyysisestä, sosiaalisesta ja asennemuutoksesta, jossa oppilas koulussaan on ja toimii. (THL, 2022b.)

Toimivat ja riittävät, oppilaan toimintakykyä edistävät tekijät muuntuvat oppilaan tarpeiden, tilanteen ja ympäristön mukaan. Oppimisen näkökulmasta merkitystä on opettajan tilannekohtaisilla pedagogisilla ratkaisulla. Kuinka oppimisympäristöä muokataan niin, että se auttaa oppilasta oppimaan ja ymmärtämään uusia asioita? Kuinka toiminta luokan ja koulun aikuisten sekä oppilaiden välillä luodaan sosiaalisesti ja asenteellisesti sellaiseksi, että kaikenlaisilla oppijoilla on siellä sijansa? Oikein kohdennettu ja riittävä avustaminen ja ohjaaminen sekä apuvälineiden käyttö vaativat niin opettajilta kuin koulunkäynninohjajiltakin monipuolista osaamista ja kokemusta. Tällöin on kysymys myös resursoinnista ja laajemmassa mittakaavassa opetus- ja sivistystoimissa tehdyistä ratkaisuksista ja päätöksistä.

Toimintakyvyn tarkastelu

Koulun arjessa toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan tuen tarve ja tuettavat asiat nousevat usein helpostikin näkyviksi. Osataanko tuettavien asioiden juurisyitä tarkastella riittävästi? Osataanko miettiä syitä oppilaan osaamisen vaihtelevuuteen? Oppilaan lähitoimijoiden on tarpeen tarkastella ja kuvata toimintakykyä eri näkökulmista. (Ks. Puusaari & Kaakkuriniemi, 2020,

47.) Yhteinen näkemys ja ymmärrys avartuvat, kun opettaja ja koulunkäynninohjaaja tuovat yhteiseen tarkasteluun ja keskusteluun näkemyksensä oppilaan toimintakyvystä eri oppimisen ja arjen tilanteissa.

Opettajalla on yleensä hyvä näkemys oppilaan osaamisesta ja taidoista sekä tuen tarpeista ohjatuissa ja suunnitelluissa oppimis- ja vuorovaikutustilanteissa. Koulunkäynninohjaaja puolestaan tuo tärkeää tietoa siitä, kuinka oppilas toimii ja kuinka hän selviytyy erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa muiden koululaisten ja aikuisten kanssa eri ympäristöissä esimerkiksi välitunneilla, siirtymätilanteissa ja koulun päivittäisissä toimissa. Ero opettajan ja koulunkäynninohjajan näkemyksissä samoista toimintakyvyn aiheista saattaa olla hyvinkin iso kuvatuista tilanne- ja ympäristösidonnaisuuksien vuoksi. (Rämä & Kaakkuriniemi, 2021, 99.) Yhteisellä tarkastelulla saadaan näkyväksi oppilaan osaamisen, orastavien taitojen ja tuettavien asioiden sekä toimivien tukimuotojen paletti eri tilanteissa.

Tuomalla mukaan arjen asiantuntijoiden eli perheen, huoltajien, näkökulmaa oppilaan toimintakyvystä saadaan näkemystä laajennettua entisestään. Myös oppilaan oma kokemus toimintakyvystään on tärkeä huomioida. Hänen kokemuksensa voi poiketa suurestikin muiden hänen ympärillään toimivien henkilöiden näkemyksestä. Yhteinen tarkastelu ja keskustelu oppilaan, huoltajien ja opetushenkilöstön kesken tukee yhteistyötä ja antaa mahdollisuuden asettaa realistisia, saavutettavissa



Kuvituskuva: Unsplash.

olevia, merkityksellisiä ja aikaan sidottuja tavoitteita oppimiseen ja koulunkäyntiin. Myös aamu- ja iltapäivähoidon henkilökunta sekä kuntouttavat terapeutit voivat kuvailla ja jakaa tietoa oppilaan toimintakyvystä.

Realistinen käsitys oppilaan toimintakyvystä luo perustaa oppimiselle ja kehitykselle. Jotta toimivia arjen käytäntöjä voidaan harjoitella tai miettiä ratkaisuja tulevaisuuden koulupoluille, tulee oppilaan kanssa toimivilla aikuisilla olla selkeä käsitys oppilaan toimintakyvystä, hänen osaamisestaan, orastavista taidoistaan sekä tuen tarpeistaan. Opetushenkilöstön tulisi yhdessä huoltajien ja oppilaan kanssa pystyä katsomaan tulevaisuuteen ja pohtia, mitä osaamista ja millaisia taitoja oppilas tarvitsee pystyäkseen elämään mielekästä ja aktiivista elämää. (Rämä & Kaakkuriniemi, 2021, 97.)

Arkeen sidotut oppimisen tavoitteet

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus perustuu toiminta-alueisiin: kognitiivisiin, sosiaalisiin, motorisiin ja päivittäisten toimintojen taitoihin sekä kieleen ja kommunikaatioon (Opetushallitus, 2014). Parhaimmillaan arkeen sidotut ja toimivat sekä oppilaan toimintakykyä edistävät tavoitteet ovat hyvin konkreettisia ja yksinkertaisia. Laaja-alaisen toimintakyvyn kuvauksen ja tarkastelun avulla on mahdollisuus laatia tavoitteita, jotka ovat tarkoituksenmukaisia juuri kyseiselle oppilaalle.

Esimerkkinä voidaan kertoa eräästä yksittäisestä oppilaasta, jonka perheessä suurimpana huolena oli, että pojan kotona asuminen olisi tulevaisuudessa vaarassa, ellei poika oppisi liikkumaan portaissa kaksikerroksisen kodin kerrosten väliä. Huoltajat nostivat tämän nimenomaisen asian esille koulussa

tavoitekeskustelussa. Oppilaalla oli kävelemiseen liittyvien motoristen haasteiden lisäksi muun muassa kognitiivisia haasteita ja käyttäytymisen pulmaa sekä vaikeutta puheen ymmärtämisessä. Suurta haastetta aiheutti aina motivaation puute uuden asian oppimiseen. Vanhempien esiin tuomaa huolta pohdittiin yhdessä opetushenkilöstön, huoltajien ja kuntouttavien terapeuttien kanssa. Yhteiseksi pitemmän ajan tavoitteeksi asetettiin, että oppilas osaa liikkua portaissa ylös ja alas toisen henkilön sanallisella ohjauksella. Tavoitetta pilkottiin useammalle lukuvuodelle pienemmiksi ja lyhyemmän aikavälin tavoitteiksi sekä mietittiin, mitä harjoitellaan ja miten harjoittelu tapahtuu samankaltaisesti eri ympäristöissä koulussa, kotona ja terapiassa. Kuntouttava fysioterapeutti ohjasi harjoituksen samankaltaista toteuttamista eri tilanteissa ja ympäristöissä. Yhdessä mietittiin, kuinka oppilaan motivaatio saadaan eri vaiheissa herätettyä harjoitteluun. Tähän harjoitteluun saatiin useamman lukuvuoden aikana sidottua motoristen taitojen lisäksi tavoitteita muistakin toiminta-alueista; päivittäisten toimintojen taidoista, kielestä ja kommuni-

kaatiosta, sosiaalisista taidoista sekä kognitiivisista taidoista. Pitkäjänteinen työ tuotti tulosta, ja oppilas saavutti asetetun tavoitteen. Yhteisellä polulla koettiin ilon ja onnistumisen hetkiä, vastoinkäymisiä, ja harmaat hiuksetkin varmaan lisääntyivät. Kuitenkin toinen toistaan tukien ja kannustaen nähtiin oppilaan toimintakyvyssä tapahtuneet positiiviset pienetkin muutokset, jotka rohkaisivat kaikkia tavoittelemaan yhdessä porraskävelyn oppimista.

Juuri toimintakyvyn muutosten näkeminen ja niiden esille tuominen on tärkeää. Toimintakyvyssä tapahtunut muutos voi näyttäytyä esimerkiksi siten, että uusi taito on opittu kokonaan tai että harjoiteltavaan asiaan tarvittava tuki on vähentynyt vaikkapa fyysisestä tuesta sanalliseen ohjaukseen. Toimintakyvyssä tapahtunut muutos voi auttaa arvioimaan oppilaan oppimistavoitteiden saavuttamista (Rämä & Kaakkuriniemi, 2021, 102–103). Tavoitteet on asetettava niin, että ne ovat saavutettavissa ja että oppilas huomaan myös itse edistymisen, motivoituu harjoitteluun, ja onnistumisesta voidaan iloita yhdessä.

Lähteet

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu 14.3.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Puusaari, A.-K. & Kaakkuriniemi, E. (2020). Toimintakyvyn kuvaaminen oppilaan vahvuuksien ja tuen tarpeen tunnistamisen tukena. Teoksessa H. Alatalo (toim.), *Vetovoima kasvaa yhteistyöllä. Vetovoimalan hyvät käytänteet ohjaukseen ja tuen tarpeen tunnistamiseen* (s. 47–57). Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri, Ammattiopisto Luovi, Stadin ammatti- ja aikuisopisto. Haettu 14.3.2022 osoitteesta <https://www.valteri.fi/wp-content/uploads/2020/09/Vetovoima-kasvaa-yhteisty%C3%B6ll%C3%A4.pdf>

Rämä, I. & Kaakkuriniemi, E. (2021). Toimintakyky ja sen arvioiminen toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.), *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* (s. 92–115). PS-kustannus.

THL. (2013). *ICF – Kansainvälinen toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden luokitus* (6. painos). (Alkuperäinen suomennos; Stakes, 2004). Haettu 13.3.2022 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77744/ICF_2013_2503verkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y

THL. (2022a). Mitä toimintakyky on? Haettu 10.3.2022 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/mita-toimintakyky-on>

THL. (2022b). ICF-luokitus. Haettu 13.3.2022 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/toimintakyky/icf-luokitus>

WHO. (2004). *ICF – International classification of functioning, disability and health*. World Health Organization.



Kirjoittaja

Erja Kaakkuriniemi, ohjaava kuntouttaja, YAMK-fysioterapeutti
Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri
erja.kaakkuriniemi@valteri.fi

Kirjoittajan kuva: Juha-Antti Karppinen.

Omin voimin osana ryhmää

Tässä artikkelissa erityisluokanopettajana työskentelevä Outi Juurikainen kertoo toiminta-alueittain opiskelevasta luokastaan Honkalampi-keskuksen koulussa Liperissä. Koulu tarjoaa esi-, perus- ja lisäopetusta muun muassa vaikeimmin vammaisille, autistisille sekä psykososiaalista tukea tarvitseville lapsille ja nuorille. Juurikaisen pitkä kokemus toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa näkyy myös tässä artikkelissa oivaltavina havaintoina oppilaan ja perheen kokonaisvaltaisesta huomioimisesta koulunkäynnin kontekstissa.

Teksti Outi Juurikainen

Toiminta-alueittain opiskeleva luokkani erityiskoulussa on kuin tilapäinen perhe, joka kokoontuu yhteen koulupäivien ajaksi. Oppilaat ovat taidoiltaan ja tavoitteiltaan hyvinkin erilaisia, mutta jokainen on arvostettu juuri sellaisena kuin on. Kiireettömyys mahdollistaa kohtaamisia, ja lämpimät kohtaamiset luovat turvallisen ilmapiirin. Tässä ilmapiirissä on mahdollisuus oppimiseen, vuorovaikutukseen ja kaveruuteen. Osallisuus ja yhteenkuuluvuuden tunteiden kasvaminen ovat osa oppimista.

Kiireettömyyden taika

Miten kiireettömyys syntyy meidän luokassamme? Jokainen koulupäivä on suunniteltu, mutta suunnitelmat saavat olla väljiä. Ihan ensimmäiseksi aamulla jokainen oppilas otetaan rauhassa vastaan, vaihdetaan kuulumiset ja autetaan vaatteiden riisumisessa. Joku syö aamupalaa, toinen tarvitsee wc-käynnin, kol-

mas autetaan nostoliinalla seisomatelineeseen ja neljännen aamun voi hetkeksi pysäyttää epileptikohtaus. Koulua yhtä kaikki. Yhteistä ryhmätuokiota ei aloiteta tietyllä kellonlyömällä vaan siinä vaiheessa, kun kaikki tai melkein kaikki alkavat olla valmiita.

Sama ajattelu kulkee läpi päivän ajan. Jokainen aikuinen osaa myös ohjata mahdollisesti odottelevaa oppilasta mielekkääseen tekemiseen ja vuorovaikutukseen toisten kanssa. Jokainen luokka on totta kai erilainen ja joillekin toisille oppilaille odottelemisen voi olla vaikeaa.

Toinen arjen kulmakivi eli luottamus asuu kiireettömyyden sisällä. Jos jollakin oppilaalla on oma tärkeä asia kerrottavana, vähintään joku aikuisista pysähtyy ääntelyä kuuntelemaan ja siihen vastaamaan. Vaikka oppilas ei hakeutuisi vuorovaikutukseen, me yrittämme kaikin tavoin houkutella häntä siihen. Näin olemme vähitellen oppi-

neet tuntemaan ja ymmärtämään oppilaitamme paremmin ja paremmin. Tiedämme, mikä on kenestäkin hauskaa ja mikä jännittää. Huomaamme, milloin oppilaan vireystila on hyvä ja milloin taas väsymys voittaa. Kun vastaamme näihin tunteisiin ja tarpeisiin, viestimme oppilaille turvaa ja hyväksyntää.

Oppilaiden väliset vuorovaikutustilanteet vaativat usein aikuisen ohjauksen. Vuorovaikutuksen harjoittelua voi luontevasti lisätä ryhmätuokioihin kuten aamunavaukseen, musiikkitunneille tai liikuntatunneille. Moni oppilaista kuitenkin myös seuraa mielenkiinnolla pitkin päivää toisten tekemisiä katseellaan ja saattaa kommentoidakin.

Tutut kaverit ovat tuttuja ja turvallisia. Kun luokkaan tulee uusi oppilas esimerkiksi muutaman päivän tai viikon arviointi- tai hoitojaksolle, häntä vähän ihmetellään ja tarkkaillaan. Kun teemme yhdessä vaikkapa kotitalouden tunnin leipomuksia tai askartelua, tuntuu tekemisen meininki koko luokan yhteiseltä.

Tavoitteiden tärkeys

Yhdistävänä tekijänä oppilaillani on se, että kaikilla on kehitysvammaisuutta. Tuen tarve vaihtelee paljon. Joku kävelee ja puhuukin muutaman sanan. Osa ei pysty lainkaan liikuttamaan tahdonalaisesti omaa kehoaan eikä ääntele. Joku osaa koukata ruoan ja viedä lusikan suuhun, toinen ruokailee peg-letkun kautta. On oppilaita, jotka eivät näe eivätkä kuule. Vaikka toimimme erilaisten oppilaidemme kanssa suurimaksi osaksi yhdessä, jokaisella oppilaalla on välttämätöntä olla yksilölliset tavoitteet.

HOJKSin tavoitteiden asettelu on toiminta-alueittaisessa opetuksessa keskeistä. Meidänkään luokkamme ei suinkaan ole ainoastaan hengaamassa hyvässä ilmapiirissä, vaan tavoitteet on pohdittu jokaisen oppilaan kanssa tarkkaan. Tavoitteena on opetus suunnitelman mukaisesti asettaa tavoitteita, jotka ovat oppilaille mielekkäitä ja mahdollista saavuttaa. Tavoitteena on antaa oppilailleni tietoja ja taitoja, joiden avulla he suoriutuvat mahdollisimman itsenäisesti elämässään.

Oppilaiden tavoitteet ovat hyvin yksilöllisiä ja erilaisia. Esimerkiksi motorisissa taidoissa jollakin oppilaalla voi olla tavoitteena portaissa kävelyn ylläpitäminen ja vahvistuminen. Tämä mahdollistaa tulevaisuudessa liikkumisen erilaisissa ympäristöissä. Jollakin toisella oppilaalla motoristen taitojen tavoitteissa voi olla kehon tahattoman lihasjänteyden eli spastisuuden vähentäminen jumpilla ja asentohoidoilla koulupäivän aikana. Tällä on suuri merkitys hänen tulevaisuudessaan kipurien hallinnan ja toimintakyvyn kannalta.

Tavoitteiden asettelussa opettajan ei kannata sooloilla. ”Koko kylä kasvat-
taa lasta, ja koko moniammatillinen työryhmä kasvattaa erityistä tukea tarvitsevaa lasta.” HOJKSia laadittaessa saman pöydän ympärille kannattaa, vanhempien suostumuksella, koota mahdollisimman moni oppilaan kanssa työskentelevä aikuinen. Terapeutit ja ohjaajat tuntevat oppilaan erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Terapeutit auttavat paljon oppilaan taitojen arvioimisessa ja sopivien tehtävien löytämisessä omalta osaamisalueeltaan.



Kuvituskuva: Unsplash.

Fysioterapeutilla voi lisäksi olla tärkeitä havaintoja motoristen taitojen ohella myös vaikkapa oppilaan kommunikaatiotaitojen alueelle. Puheterapeutilla voi olla olennaisia havaintoja hienomotoriikasta.

Oppilaan ohjaajan tai ohjaajien läsnäolo HOJKS-kokouksissa on mielestäni myös tärkeää. Koulunkäynninohjaajat viettävät usein oppilaiden kanssa pidemmän päivän kuin opettaja. He pystyvät kertomaan havaintoja oppilaasta sekä varsinaisen koulupäivän ajalta että aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Oppilaat viettävät myös ison osan oppitunneista ohjaajien ohjauksessa. Jaamme tietoa myös havainnoista, joita teemme seurattessamme oppilaan työskennellessä jonkun toisen aikuisen kanssa.

Oppilaan omaa näkökulmaa ei pidä myöskään unohtaa riippumatta siitä, olisiko hänen mielekästä olla paikalla HOJKSin laadinnassa tai ei. Tavoitteiden laadinnassa olisi huomioitava oppilaan näkemykset omista vahvuusis-

taan, vaikeuksistaan ja kiinnostuksen kohteistaan. Opetussuunnitelman mukaisesti HOJKSin lähtökohtana ovat juuri oppilaan vahvuudet. Myös opetuksen mielekkyyden näkökulmasta oppilaan näkökulmaa ei voi sivuuttaa.

Tavoitteita pohditaan lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. Yhdessä laaditut tavoitteet ovat perusta opiskelulle, jota sitten pienemmällä porukalla koulussa toteutetaan. Opettaja koordinoi mutta ei edes kuvittele osaavansa kaikkea tai tietävänsä kaiken parhaiten. Opettajan vastuulla on, että oppilaan HOJKS täyttää kaikilta osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja on sen edellä kertomieni periaatteiden mukainen. Itse valmistaudun kokoukseen tekemällä etukäteen HOJKSin pohjan ja pohtimalla tavoitteet, joita pidän tärkeinä. Kokouksessa tavoitteita tulee useimmiten lisää pohtimieni tavoitteiden rinnalle, ja etenkin terapeuteilta saadaan usein hyviä vinkkejä ja menetelmiä niiden harjoitteluun. Meidän luokassamme vastuu tavoit-



Kuvituskuva: Unsplash.

teiden harjoittelusta ja toteutumises- ta on aikuisilla. Jo tavoitteen käsite on oppilailteni liian iso pala purtavaksi.

Oppilaan oma ääni ja osallisuus

Olen työskennellyt erityiskoulussa ja opettanut toiminta-alueittain pian viisitoista vuotta. Vuosien kuluessa moni asia on muuttunut, mutta moni asia arjessa on ennallaan. Positiivinen pedagogiikka on kääntänyt katsetta entistä enemmän oppilaiden vahvuuksien suuntaan. Ainakin itse ajattelen niin, että taidot ilmaista omia mielipiteitä ja tehdä valintoja ovat tärkeämpiä taitoja kuin taito istua pulpetissa hiljaa paikallaan. Koulun ei tarvitse olla ”koulu- maista”, vaan opetus voi aidosti lähteä siitä, mitä oppilaat eniten tarvitsevat ja mistä oppilaat pitävät.

Varon kovasti käyttämästä sanaa ”jumiminen”. Mielestäni oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet ovat päinvas- toin arvokkaita ja niitä kannattaa ope-

tuksessa hyödyntää. Jos oppilas on ko- vasti kiinnostunut pöllöistä tai junista, saatan esimerkiksi tehdä käsitteiden enemmän-vähemmän harjoittelua var- ten tehtäviä, joissa seikkailee pöllöjä tai junia. Käytän aikaa myös pöllökeskuste- luihin uudestaan ja uudestaan, ja pyrin keskustelujen yhteydessä harjoittele- maan oppilaan kanssa puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetel- miä. Voimme harjoitella hienomotori- sia taitoja askartelemalla junia tai teke- mällä kotitaloustunnilla pöllökakkuja. Sanomattakin on toki selvää, että koko koulupäivä ei pyöri vain yhden tai kah- den kiinnostuksen kohteen ympärillä. Näen ne silti vahvuuksina, en kiellettyi- nä tai huonoina asioina.

Viidessätoista vuodessa oppilaat luo- kassa ovat vaihtuneet moneen kertaan mutta ennallaan on vahva tuen tarve. Hoidolliset toimet vaipanvaihtoista pukemiseen ja sähköisellä imulaittel- la imemisestä täysin avustettuun ruo-

kailuun ovat ennallaan. Näen ne osana koulupäivää ja osana opettajan työtä, koska oppilaillani on paljon juuri päivittäisten toimintojen taitoihin liittyviä tavoitteita. Minun olisi opettajana mahdollonta arvioida esimerkiksi pukeutumisen edistymistä, jos en koskaan olisi mukana pukeutumistilanteissa. En voisi suunnitella tavoitteita oppilaiden ruokailuun, jos en olisi mukana ruokailuissa. Kuivaksi oppiminen on myös tärkeä harjoitettava ja arvioitava tavoite, jos oppilaalla on siihen mahdollisuuksia. Onnistumisia ei voi arvioida vessan oven takaa tai luokasta käsin.

Oppilaat tarvitsevat paljon lepoa päivän aikana. Joinakin päivinä jonkun oppilaan tärkein tavoite on hengittely matkahappipullojen avulla tai hengitysteiden liman irrottamiseksi tehdyllä asentohoidolla. Ulkoilu on yksi päivän tärkeimmistä oppitunneista sekä terveydellisistä että pedagogisista syistä. Pitkien koulupäivien vuoksi koulussa tapahtuva ulkoilu saattaa olla oppilaiden ainoa ulkoilu. Myöskään asumisyksiköissä asuvat oppilaat eivät välttämättä pääse muulloin kuin koulupäivien aikana ulkoilemaan. Ulkoilu tekee hyvää jokaisen lapsen ja nuoren hyvinvoinnille ja terveydelle. Ulkoillessa voi oppia sisältöjä kaikista toiminta-alueista. Ulkona harjoitteleminen esimerkiksi motorisia taitoja, kognitiivisia taitoja ja kommunikaatiotaitoja.

Lapsi kuuluu kouluun

Oikeus tulla kouluun omilla kyseisen päivän voimavaroilla on tärkeä oikeus. Kouluun tullaan kotoa tai asumisyksiköistä omien, tuttujen ihmisten luokse.

Ympäristö vaihtuu, ja päivään tulee rytmii ja erilainen merkitys. Koulun tehtävänä on tehdä oppimisympäristöstä sellainen, että oppilaan on siellä turvallista ja mahdollista olla. Omien oppilaideni kohdalla oppimisympäristö vaatii paljon apuvälineitä, tilaa ja osaavaa henkilökuntaa. Meidän koulumme oppimateriaalit on hankittu ja valittu oppilaitamme ajatellen. Meidän arkeamme helpottavat myös eriyttämistilat ja toimivat inva-wc:t sähkölavetteineen.

Ulkoisista puitteista riippumatta ajattelen kuitenkin niin, että tärkeintä niin erityiskoulun kuin lähikoulunkin oppimisympäristössä ovat lämminsydämiset aikuiset, joilla on vahva halu nähdä ja kuulla oppilas, ja ottaa hänet osaksi ryhmää. Lähikoulu ei tarvitse läheläkään kaikkia erityiskoulun apuvälineitä eikä tiloja luodakseen turvallisen ympäristön lapselle, jolla on vaikeaa kehitysvammaisuutta. On kuitenkin yksittäisiä oppilaita, joille ainoastaan asumisyksiköiden ja niiden hoitokapasiteetin läheisyys voi mahdollistaa turvallisen koulussa käymisen.

Ulkopuolisin silmin koulunkäyntimme on varmasti hyvin erilaista kuin yleisopetuksen opetusryhmissä. Opettajana ajattelen, että koulun merkitys on kuitenkin kaikilla lapsilla ja nuorilla yhteinen. Ollaan oppimassa taitoja, joita elämässä tullaan tarvitsemaan. Ollaan osa luokan ja koulun yhteisöä ja ollaan osa ympäröivää yhteiskuntaa. Opetellaan tekemään uusia asioita, välillä vaikeita eikö aina mieluisia. Tehdään myös kivoja asioita ja vieteään mukavia hetkiä, opitaan elämään ja olemaan toisten kanssa. Ehkä myös

oppilaiden näkökulmasta koulunkäynti toiminta-alueittain on aika samanlaisia kuin kaikkien muidenkin oppilaiden koulunkäynti?

Tulevaisuus ja tulevaisuus

Viimeisten vuosien aikana toiminta-alueittaisessa opetuksessa on tapahtunut paljon. Tietoa on saatavilla paljon helpommin, kattavammin ja selkeämmin kuin tämän urani alussa. Se toivotavasti helpottaa aloittelevaa opettajaa ja lisää oppilaiden yhdenvertaisuutta. Monenlaisia muutoksia on myös ilmassa tulevaisuuden suhteen.

Vuosi sitten keväällä yhteishakujen aikaan ihmettelimme, miten oppivelvollisuuden laajentamisessa unohdettiin niin täysin meidän oppilaamme. Jatko-opiskelut ovat pakollisia, mutta paikkoja ei ole, koska nykyiset oppilaitokset eivät ainakaan nykyisillä resursseillaan pysty ottamaan vastaan nuoria, joilla on vaikeavammaisuutta. Onko perusteltua, että oppilaalle haetaan pe-

ruskoulun päättyessä oppivelvollisuuden keskeytystä vamman tai sairauden vuoksi, jos oppilas on kuitenkin hyvin pystynyt opiskelemaan yksitoista vuotta kestävän pidennetyn oppivelvollisuuden ajan? Nyt olisi oikea aika lisätä opiskelupaikkoja ja rakentaa jatkokoulutuksiin oppimisympäristöjä, jotka mahdollistaisivat nuorten tasavertaisuuden.

Omilla kotikonnuillani on ollut nähtävissä, että toiminta-alueittain opiskelevia oppilaita on entistä enemmän siirretty opiskelemaan lähikouluihin ja lähikoulujen pienluokkiin. Monelle tämä on ollut hyvä ratkaisu, jotkut ovat kuitenkin siirtyneet haasteiden vuoksi erityiskouluumme hieman ylemmillä luokilla. Tulevaisuudelta toivon enemmän yhteistyötä ja kohtaamisia erilaisten koulujen ja oppilaiden välille. Koulusta riippumatta jokaisella oppilaalla on myös oikeus tuntea kuuluvansa johonkin isompaan ryhmään kuin oman ohjaajan kanssa muodostettuun parivaljakkoon.



Kirjoittaja

Outi Juurikainen
erityisluokanopettaja, FM
Honkalampi-keskuksen koulu
outi.juurikainen@gmail.com

Kirjoittajan kuva: Markku Ukskoski.

Terveisiä Sodankylästä, inklusiivisesta ja erityisen iloisesta kouluarjesta!

Inklusiosta, sen toimivuudesta ja ennen kaikkea toimimattomuudesta, on viime vuosina kirjoitettu ja puhuttu paljon. Tässä artikkelissa erityisluokanopettaja Päivi Neitola kuvailee inklusion toteutumisesta Sodankylän Tähtikunnan koulussa. Luokanopettajana Neitola on työskennellyt monipuolisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, joista etenkin toiminta-alueittain opiskelevat oppilaiden opetus muovaa hänen työtään inklusiiviseen suuntaan.

Teksti Päivi Neitola

Työskentelen Sodankylässä Tähtikunnan koulussa ja kirjoitan teille nyt erityisen iloisesta ja inklusiivisesta kouluarjestamme. Koulumme on inklusiivinen yhtenäiskoulu. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki erityistä tukea tarvitsevat oppilaat opiskelisivat yleisopetusluokissa. Meidän koulussamme on edelleen erityisopetuksen pienryhmiä niille oppilaille, jotka haasteidensa vuoksi eivät kykene opiskelemaan yleisopetuksen ryhmissä. Osa oppilaista opiskelee pienryhmissä kokoaikaisesti ja osa oppilaista vain osan tunneistaan. Lisäksi koulussamme on alkuopetuksessa erillinen pienryhmä lapsille, jotka tarvitsevat koulun aloitukseensa syystä tai toisesta enemmän tukea. Pienryhmien lisäksi koulussamme ahertaa oppilaiden tukena myös kolme laaja-alaista erityisopettajaa. Meillä inklusio on sitä, että kaikki oppilaat

opiskelevat lähikoulussaan tarvitsemillaan tukimuodoilla ja tarvitsemallaan resurssilla.

Inklusio on toimiva, mikäli siitä tehdään toimiva. Oikein mitoitettu resurssi mahdollistaa inklusion ja liian vähäinen resurssi taas tuhoaa kauniin ajatuksen. Meillä mietitään jatkuvasti, miten ja millä keinoin voisimme vieläkin paremmin tukea oppilaitamme. Kehittelemme erilaisia tukiratkaisuja ja järjestelemme resursseja uudelleen. Kokeilemme, välillä onnistumme ja välillä epäonnistumme. Tästä mielestäni inklusiossa onkin kysymys. Se ei saa olla kiveen hakattu ajatusmalli vaan muuntuva ja joustava oppilaan tuen tarpeeseen vastaava pedagoginen ratkaisu. Väkisin ja liian vähäisellä resurssilla ylläpidettynä inklusiivisuus saattaa kääntyä myös itseään vastaan.

Koulussamme kokeillaan ja kehitellään erilaisia malleja toimia pedagogisesti kaikkien oppijoiden hyväksi. Olen saanut olla mukana kolmivuotisessa inkluusioprojektissa vuosina 2017–2020. Tässä kokeilussa koulumme yleisopetuksen ensimmäinen luokka sekä erityisopetuksen pienryhmä yhdistyivät kokoaikaisesti. Kuljimme yhtenäisenä inkluusiivisena ryhmänä oppilaiden kolme ensimmäistä kouluvuotta. Luokassa työskenteli luokanopettaja, erityisluokanopettaja, kaksi ryhmäkohtaista koulunkäynninohjaajaa sekä kehitysvammaisten oppilaiden henkilökohtaiset avustajat. Oppilaita ryhmässä oli 18.

Arkemme ei todellakaan ollut pelkästään ruusuilla tanssimista. Syyslukukausi 2017 oli kaiken kaikkiaan haasteellinen ja raskas. Olimme intoa puhkuen tehneet luokanopettajatyöpäriini kanssa jo edeltävänä kesänä suunnitelmat siitä, miten lähdemme syksyllä opettamaan ja mitä. Saadessamme ryhmän käsiimme huomasimme, että kaikki suunnitelmamme oli tehty liian vaaleanpunaisten silmälasien kanssa. Ryhmämme oli niin heterogeeninen ja vaativa, että suunnitelmamme sai laittaa suoraan roskiin. Jätimme taka-alalle kirjainten opettelun ja keskityimme täysin koululaisena olemiseen sekä ryhmädynamiikkaan. Jos olisin ollut yksin pedagogisessa vastuussa, en olisi uskaltanut tehdä noin järeää päätöstä. Meitä oli kuitenkin kaksi pedagogisen vastuun kantavaa ja teimme päätöksen yhdessä. Ratkaisu osoittautui myöhemmin oikeaksi. Oppilaamme saivat joka tapauksessa opeteltua kirjaimet ihan samassa tahdissa kuin muutkin. He, joilla oli mahdollisuus oppia lukemaan ja kirjoittamaan, sen myös oppi-

vat. Tämä mahdollistui, kun perusasiat saatiin kuntoon.

Haasteellista oli myös tiimityö. Käytännössä viisi toisilleen melko tuntematonta naista aloitti elokuussa 2017 täydellä rytinällä. Yhtäkkiä meidän olisi pitänyt joustavasti osata työskennellä yhdessä, tiiminä. Meillä ei ollut aikaa harjoitella tiimityötä, vaan arjestamme muodostui harjoitteluareenamme. Ensimmäinen vuosi meni harjoitellessa. Arkemme oli jatkuvaa kompromissia. Kukaan meistä ei voinut tehdä asioita enää yksin ja vain omalla tyylillään. Kaikkien piti opetella joustamaan ja tekemään yhdessä. Piti opetella keskustelemaan ja kuuntelemaan. Onneksi meillä oli aika puolellamme. Projektin aikana opimme toimimaan tiiminä jopa niin hyvin, etteivät edes kesken yhteistä matkaa eteemme tulleet henkilövaihdokset meitä horjuttaneet. Tiimimme toivotti uudet jäsenet lämpimästi tervetulleiksi.

Helpolla emme itseämme päästäneet, sillä olimme laittaneet itsellemme kunnianhimoisen tavoitteen toimia oppikirjattomana luokkana. Näin toimimmekin, ja oppilaat valmistivat itse upeat oppikirjansa. Työmäärä näiden oppilaiden valmistamien kirjojen takana oli meillä aikuisilla kuitenkin valtava. Samat tehtävät tehtiin kolmena eri versiona: toiminta-alueittain opiskeleville omansa, erityisen tuen oppilaille omansa ja yleisen tuen oppilaille omansa. Kyniä kului, ideoita sinkoili ja kopio-kone lauloi. Näin jälkeen päin ajateltuna tämä oli ihan silkkaa hulluutta mutta ihanaa sellaista! Kaikki ryhmämme oppilaat saivat eteensä heidän taidoilleen mittatilauksena tuotettuja tehtäviä, ja annoinkin tehtävillemme nimen ”lap-

sen kokoiset tehtävät”.

Oman haasteensa arkemme toimivuuteen toivat myös joka vuosi ryhmäämme saapuneet uudet oppilaat. Olen kuntamme ainoa erityisluokanopettaja, jonka virkavastuulla on toiminta-alueittain opiskelevat oppilaat. Tämä aiheutti sen haasteen, että esimerkiksi kolmantena yhteisenä vuotena luokassamme osa oppilaista oli kolmasluokkalaisia, mutta joukossa oli myös toista luokkaa käyviä ja ensimmäisen luokan oppilaita. Viimeisenä yhteisenä vuotena oppilaiden erilaisten tarpeiden ja tavoitteiden määrä alkoi olla jo niin suuri, että työmäärä kävi ajoittain kohtuuttoman kovaksi. Opetuksen laatu ei saanut kärsiä, ja jokaiselle oppilaalle oli taattava juuri hänen taidoilleen ja kyvyilleen sopivin tapa omaksua asioita. Oppimateriaalia eriytettiin voimakkaasti, ja illat menivät työn merkeissä.

Upea pedagoginen ajatuksemme alkoi hiljakseen kääntyä meitä vastaan liian heterogeenisen ja ikäjakaumaltaan sekä

tarpeiltaan hyvin vaativan oppilasryhmän kanssa. Oli haasteellista yrittää niivoa opetusta niin, että samasta opetettavasta asiasta oppia olisi ammentanut yleisopetuksen kolmasluokkalainen ja erityistarpeinen ekaluokkalainen. Sekä minä että luokanopettajakollegani tiesimme kolmantena vuotena saavutaneemme kokeilussa rajan. Elokuussa 2020 tiemme erkanivat ja jatkoimme omien oppilaidemme kanssa tahoillamme.

Päätös tuntui silloin, ja tuntuu edelleen, järkevältä. Näin inklusion kuuluinkin toimia – joustavasti. Me saimme mahdollisuuden kokeilla, mutta meitä ei pakotettu jatkamaan, kun koimme, että inklusion ajatus kääntyi meitä vastaan. Me saimme kuitenkin parhaat palat. Nuo palat kantavat oppilaita edelleen. He moikkaavat välitunneilla, kyselevät kuulumisia ja ennen kaikkea hyväksyvät toisensa sellaisina kuin ovat! Tällä kokemuksella kannustan rohkeasti kokeilemaan. Kouluarjesta saattaa tulla erityisen iloista!



Kirjoittaja

Päivi Neitola, erityisluokanopettaja
Tähtikunnan koulu, Sodankylä
paivi.neitola@edu.sodankyla.fi

Kirjoittajan kuva: Päivi Neitola.

Selvitys erityisopettajien näkemyksistä oppimisen edistymisestä ja arvioinnista toiminta-alueittaisessa opetuksessa

Artikkeli perustuu Opetushallituksen toimeksiannon tuloksena syntyneeseen raporttiin Oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa (Rämä, 2021). Toimeksiannon tavoitteena oli saada käsitys siitä, millä tavoin erityisopettajat kuvaavat oppilaidensa edistymisen seuranta ja minkälaisia tapoja opettajilla on arvioida heidän edistymistään. Tässä artikkelissa Irene Rämä kertoo saaduista tuloksista ja pohtii lopuksi yleisemminkin toiminta-alueittaisen opetuksen arvioinnin haasteita.

Teksti Irene Rämä

Toiminta-alueittaisen opetuksen arviointi

Toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta on julkaistu hyvin vähän tieteellistä tutkimusta, ja näitä oppilaita koskevassa tutkimuksessa korostuu pedagogisen näkökulman asemesta usein kuntoutuksen näkökulma. Kansainvälisen tutkimuksen hyödyntäminen suomalaista perusopetusta koskevassa tutkimuksessa saattaa puolestaan olla hankalaa, koska esimerkiksi kehitysvammaisten tai muutoin hyvin vakavasti sairaiden oppilaiden opetus on järjestetty eri maissa monin eri tavoin eikä edes keskeisten käsitteiden käyttäminen ole yhdenmukaista. Toimin-

ta-alueittaiseen opetukseen liittyvän oppilasarvioinnin osalta tilanne on ollut vielä heikompi.

Tutkijat Kontu ja Pirttimaa julkaisivat vuonna 2008 raportin, jossa selvitettiin, minkälaisia opetus- ja arviointimenetelmiä opettajat käyttivät. Tämän jälkeen ei aiheesta ole tehty kattavaa päivitystä (ks. myös Kontu & Pirttimaa, 2010). Samat tutkijat jatkoivat kuitenkin aiheeseen liittyvää tutkimustoimintaansa ANDANTE-tutkimusryhmän INTO-hankkeessa: INTO-aineisto käsittää noin 100 toiminta-alueittain opetusta antavan erityisopettajan haastattelut vuosilta 2019–2020. Haastatteluissa kysyttiin kattavasti opettajien

näkemyksiä toiminta-alueittaisesta opetuksesta niin oppilasmääristä pedagogiikkaan kuin arvioinnista kehittämiskohteisiin. Aineistosta on julkaistu viime vuosina useita opin- näytetöitä (ks. esim. VIP-verkoston toi- minta-alueittain järjestettävän opetuksen teemaryhmän verkkosivut). Tämä artikkeli perustuu Opetushallituksen toimeksiannosta tehtyyn selvitykseen (Rämä, 2021), jonka aineisto on peräisin edellä mainitusta INTO-hankkeesta.

Arvioinnin tehtävät perusope- tuksessa

Perusopetuslain¹ ja -asetuksen² mu- kaan perusopetuksen oppilaan arvioin- nilla on kaksi toisiaan tukevaa tehtävää. Arvioinnin tehtävänä on

- ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaiden itsearvioinnin taitoja sekä
- määrittää, missä määrin oppilas on saavuttanut oppiaineille asetetut ta- voitteet.

Perusopetuksessa arviointi kohdistuu oppimiseen, osaamiseen, työskente- lyyn ja käyttäytymiseen. Opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen sekä itsearvioinnin taitojen kehittäminen toteutuvat formatiivisen arvioinnin avulla. Summatiivisesti arvioidaan sitä, miten oppilas on saavuttanut eri op- piaineille asetetut tavoitteet. Arvioin- nin tehtävien toteuttamisessa tulee noudattaa arvioinnin yleisiä periaat- teita. Kouluissa tulee olla yhtenäiset ar-

1 Perusopetuslaki (628/1998) 22 § 1 mom.

2 Perusopetusasetus (852/1998) 10 § 2 mom.

viinnin periaatteet ja käytänteet, jotka ilmenevät koulun arviointikulttuurissa. Opetuksen järjestäjä seuraa arvioinnin periaatteiden toteutumista kouluissa ja tukee yhtenäisen arviointikulttuurin kehittymistä. (Opetushallitus, 2020.)

Toiminta-alueittain järjestettä- vän opetuksen arvioinnin haasteet

Toiminta-alueittain järjestettävän ope- tuksen mukaisesti asetettujen tavoit- teiden arviointia ei juuri ohjeisteta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (vrt. Opetushallitus, 2020), mikä tuottaa erilaisia käytänteitä ken- tällä. Vaikka toiminta-alueittain järjes- tettävä opetus onkin tavoitteenasettelun ja oppimisen arvioinnin osalta sisällöl- lisesti hyvin yksilöllistä, tulee yhden- vertaisuuden toteutua myös näiden oppilaiden kohdalla. Tietoisesti asetet- tujen tavoitteiden arviointi on kuiten- kin olennaista oppimisprosessissa. Ta- sa-arvoisen arvioinnin toteutuminen on oppilaiden oikeusturvan kannalta erityisen tärkeää etenkin koulutuksen nivelvaiheissa. Vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla tästä oikeudesta ei ole syytä poiketa.

Aineisto

Tutkimuksen aineisto on peräisin AN- DANTE-tutkimusryhmän 2019–2020 keräämästä kansallisesti kattavasta INTO-hankkeen haastatteluista, joissa osallistujina oli noin sata erityisopet- taja, joilla oli yhteensä hieman yli 600 toiminta-alueittain opiskelevaa oppi- lasta. Haastattelut perustuivat temaat- tisiin kysymyksiin, ja raportin tulokset



Kuvituskuva: Unsplash.

perustuvat siis aiheisiin, jotka käsittelevät oppimisen seuranta ja arviointia. Haastatteluiden muista aiheista on julkaistu viime vuosina useita opinnäytteitä (ks. VIP-verkoston sivujen kirjallisuusosio³).

Aineisto analysoitiin laadullisella sisälönanalyysillä, jossa aineistosta esiin nousseet aiheet raakaluokiteltiin ensin yksittäisiin aihealueisiin, minkä jälkeen niistä koottiin teemallisia pääluokkia. Pääluokissa tarkasteltiin esimerkiksi aiheita, jotka liittyivät edistymisen seurannan tapoihin ja menetelmiin, siihen mikä havainnoinnin ja seurannan kohteena oli, siihen, miten edistymisen kirjattiin tai dokumentoitiin ja osin myös siihen, miten tämä kerätty tieto liikkui toimijalta toiselle.

3 <https://vip-verkosto.fi/teemaryhmat/toiminta-alueittain-jarjestettava-opetus/>

Oppilaan edistymisen seuraaminen

Yleiskuva opettajien näkemyksistä voidaan tiivistää arvioinnin osalta siten, että oppilaan toiminnasta tehdyt havainnot (38 % prosenttia opettajista) ja niistä keskusteleminen näyttötyi keskeisenä oppimisen edistymisen ja seurannan tapana toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Jonkin verran opettajat kertoivat myös tehtäväkohtaisesta, erilaisille lomakkeille kirjaamiseen perustuvasta seurannasta ja oppilaiden tekemästä itsearviointista. Oppilaan edistymisen seurannassa ja arvioinnissa tärkeä asema oli yhdessä keskustelemisellä: opettajista kaksi kolmasosaa (66 %) nosti esiin keskustelut pääasiassa koulunkäynninohjaajien kanssa ja yleensä esimerkiksi viikoittaisissa tiimipalaverissa. Oppilaan asioista ja toiminnasta juteltiin lisäksi muiden avustajien, hoitajien, huoltajien, terapeuttien ja myös oppilaiden kanssa. Huomioita ja havaintoja oppi-

laan edistymisestä (tai taantumisesta) tuli koululle siis myös koulun ulkopuolelta. Näin opettajat saivat tietoa oppilaan oppimisen siirtovaikutuksesta toisiin ympäristöihin ja saivat varmentavaa tietoa tai uutta näkökulmaa omille käsityksilleen oppilaan edistymisestä.

Opettajista hieman alle neljäsosa (23 %) mainitsi seuraavansa oppilaan edistymistä tehtäväkohtaisesti. Useimmiten kyse oli valmiiden lomakkeiden tai kaavakkeiden täyttämisestä (19 % opettajista), joita käytettiin esimerkiksi TEACCH-menetelmän koritehtävien suorittamisen yhteydessä. Oppilaiden itsearviointin tai ehkä käytännössä pikemminkin itsearviointin harjoittelun toi esiin 17 prosenttia opettajista yhtenä tapana seurata edistymistä. – Opettajista neljä prosenttia sanoi haastatteluissa suoraan, että perustivat oppimisen edistymisen seurannan havainnoiteihin eivätkä kirjanneet näitä havaintoja mitenkään.

Havaintojen kirjaaminen, tallentaminen ja muu dokumentointi

Oppilaan toiminnasta tehtyjen havaintojen kirjaaminen tai muu dokumentointi näyttäytyi tässä aineistossa hyvin monimuotoisena, mikä on linjassa perusopetuslain kanssa (perusopetuslaki 22 § 1 mom.). Opetussuunnitelman perusteissa tarkennetaan vielä summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin eroa suhteessa dokumentointiin: ”Opettajan tulee dokumentoida arvioinnit niistä näytöistä, jotka vaikuttavat oppilaan summatiiviseen arviointiin” ja ”Formatiivinen arviointi ei edellytä dokumentointia” (Opetushallitus, 2020, luku 6.1).

Tässä aineistossa opettajat mainitsivat kirjaavansa oppilaiden edistymistä lomakkeille ja kaavakkeille tai vihkoihin ja reissuvihkoihin. Opettajat tekivät merkintöjä myös ruutupaperille tai muihin kynä ja paperi -versioihin; lisäksi tehtävistä suoriutumista saatettiin kirjata myös päiväkirjoihin, koulukirjoihin ja tehtävämonisteisiin. Koulukirjat ja tehtävämonisteet eivät sisältäneet pelkästään opetusmateriaalia tai tehtävänäntöjä vaan myös ajantasaisia kirjauksia niistä suoriutumisesta. Havaintoja koskevat merkinnät saattoivat olla sanallisia, numeraalisia, symbolein esitettyjä tai kuvallisia.

Oppimisprosessia saatettiin dokumentoida myös kuvien tai kuvaamisen avulla ja näistä syntyneitä dokumentteja olivat videot, valokuvat ja piirrookset. Oppimisen edistymisestä kertovia havaintoja ja mainintoja kerättiin myös digitaalisesti esimerkiksi ”kasvun kansioiksi”, portfolioiksi, videoimalla tai digitaalisiin kalentereihin merkitsemällä. Eräs mielenkiintoinen tapa tarkastella toiminta-alueittaisessa opetuksessa oppimisen edistymistä oli toiminnallinen oppimisen seuranta. Siinä oli kyse jonkin toimintakokonaisuuden tai sen osan arvioimisesta tavalla, jossa oppilaan toimintaa havainnoitiin ja dokumentoitiin etukäteen suunnitellussa ja rakennetussa tilanteessa kuten esimerkiksi roskakorin tyhjentämisessä tai pöydän kattamisessa. Toiminta voitiin jakaa osiin tai vaiheisiin, joista suoriutumista arvioitiin tietyllä tavalla. Tällainen toiminnallinen arviointi edellyttää sitä, että toimintaa dokumentoidaan useamman kerran muutoksen havaitsemiseksi.

Havainnoiminen itsessään on monimuotoinen prosessi, johon vaikuttavat monenlaiset yhteen kietoutuvat asiat. Havainnoinnit riippuvat aina tekijästään: Mihin havainnoija kohdistaa huomionsa, mitä hän pitää tärkeänä, mitä taas vähemmän tärkeänä. Yhtä lailla havainnoijan subjektiiviset kokemukset ja tuntemukset vaikuttavat siihen, mitä hän huomaa. Väsyneenä tai nälkäisenä kiinnittää huomionsa helposti eri asioihin kuin valppaana ja korkealla vireystasolla ollessa. Näitä seikkoja voidaan tasapainottaa selkeällä etukäteissuunnittelulla mutta oppilaan toiminnan havainnoimisen yhteisistä periaatteista, tavoitteista tai tavoista ei aineistossa juuri ollut mainintoja, mikä on huolestuttavaa.

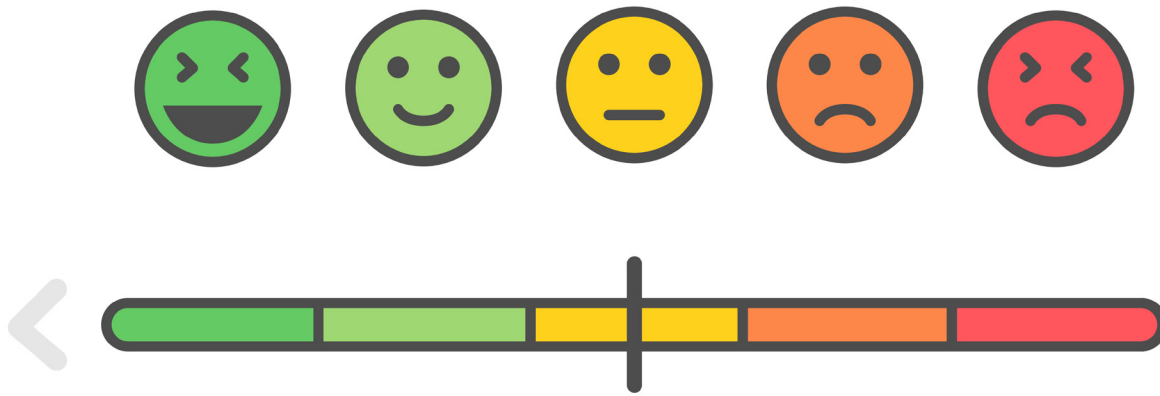
Arviointiasteikot

Opettajista 40 prosenttia kertoi käyttävänsä erilaisia asteikkoja arvioidessaan oppilaan edistymistä: kuusi prosenttia opettajista kertoi pyrkivänsä täyttämään arviointilomakkeen heti oppilaan tehtyä tehtävänsä. Asteikot voitiin jakaa kaksijakoisiin ja moniportaisiin asteikkoihin. Kaksijakoiset asteikot olivat suhteellisen karkeita osaamisen mittareita: näitä asteikkoja käytettäessä osaaminen, taitotaso tai asennoituminen määriteltiin hyvin suoraviivaisesti vaihtoehdoilla kyllä/ei. Asteikon voidaan ajatella muodostuvan tietyn ulottuvuuden ääripäistä, jotka ovat vastakkaisia toisilleen. Esimerkiksi oppilaan taitoa arvioitiin vaihtoehdoilla Osaa/Ei osaa tai sitoutumista vaihtoehdoilla Kiinnostaa/Ei kiinnosta. Kaksijakoinen asteikko sopii ehkä parhaiten yleistoiseen osaamisen haarukointiin mutta

oppimisen edistymisen hienosyisemmässä seurannassa se ei pedagogiikan kannalta tavoita riittävällä tarkkuudella esimerkiksi hitaasti etenevien oppilaiden osaamisen muutoksia.

Moniportaiset asteikot rakentuivat ulottuvuudelle, jossa osaamis- tai taitotason laadulliset erot oli sijoitettu pitkien ulottuvuutta eli ääripäiden väliin oli sijoitettu useampia vaihtoehtoja. Esimerkiksi tyypillinen numeraalinen asteikko voi sisältää vaihtoehdot 1–5, jolloin kaikki eri vaihtoehdot on määriteltävä suhteessa tavoitteena olevan tehtävän tai toiminnon edeltämään osaamiseen. Ääripäät 1 ja 5 voivat siten esimerkiksi olla, että 1 = tehtävää ei hallita ollenkaan ja 5 = tehtävästä suoriudutaan tavoitetason mukaisesti. Välivaihtoehdot rakennetaan näiden ääripäiden välille kuvaamaan tavoitteessa etenemisen vaiheita.

Opettajat nostivat esiin myös muita moniportaisia asteikkoja, joissa suoriutumista kuvaavat, asteikon ääripäästä toiseen esitetyt vaihtoehdot perustuivat vaihteleviin sanallisiin ilmauksiin. Tuen tarvetta saatettiin esimerkiksi arvioida eriasteisesti ulottuvuudella Täysin avustetusti – Itsenäisesti; osallistumista tai kiinnostusta puolestaan asteikolla, joka kulki asteittain ääripäiden Ei osallistu ollenkaan – Tekee jo itsenäisesti välillä. Opettajat myös käyttivät osaamistason variaatioiden havainnollistamisessa asteikkoa, jonka toisessa päässä olivat Osatut taidot ja toisessa Ei lainkaan osatut taidot. Oppilaan osaamista saatettiin haarukoida myös tehtävästä tai toimesta suoriutumisen haastavuutta kuvailevalla asteikolla, jolloin tehtävän vaikeutta



Kuvituskuva: Mostphotos.

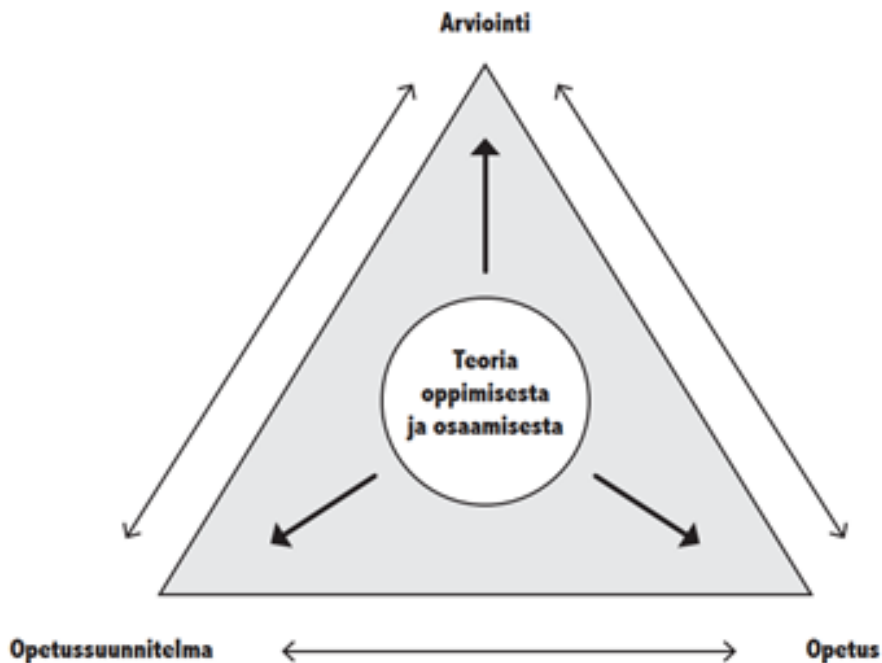
oppilaalle kuvattiin moniportaisesti asteikolla, joka kulki haastavasta helpoon.

Havainnoista edistymisen seurantaan ja arviointiin

Toiminta-alueittaisessa opetuksessa edistymisen seurannassa ja arvioinnissa on kyse havaintojen kokonaisvaltaisesta tarkastelemisesta suhteessa suoriutumiseen: onko tapahtunut oppimista, edistymistä, toimintakyvyn muutoksia tai muita havaittavia muutoksia, joiden voidaan ajatella heijastavan muutosta oppilaan osaamisessa tai taidoissa. Oppimisen edistymistä arvioitaessa voidaan painottaa erilaisia asioita, koska näiden oppilaiden tavoitteet ovat hyvin yksilöllisesti laadittuja. Samoin aikajänne voi vaihdella hyvin paljon tavoitteiden mukaan. Toimintakykyä koskevat havainnot voidaan linkittää moneen eri toimintoon tai tavoitteeseen, koska toimintakykyä on hyvä tarkastella kokonaisvaltaisesti fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja kognitiivisen toimintakyvyn näkökul-

mista. Ajatuksena on kuitenkin saada käsitys lyhyemmän tai pidemmän aikavälin edistymisestä, tasannevaiheesta tai jopa taantumisesta. Ajallinen näkökulma edellyttää siten useampiin ajankohtiin perustuvia havainnointien koosteita, kuten edellä mainitut kasvun kansiot, portfoliot, tehtäväkohtaiset koosteet, videointiseurannat, valokuvakoosteet, kalenterimerkinnät jne. Muutama opettaja mainitsi myös kokeilleensa lähinnä alkuopetuksessa muutoin käytettäviä kokeita tai testejä (esim. LukiMat, Armi, PEP-R).

Havaintoja koskevista koosteista voidaan seurata, minkälainen trendi osaamisessa näyttäytyi: seurannan avulla voitiin tarkastella esimerkiksi sitä, vahvistuiko osaaminen vai heikkenikö, tapahtuiko tiedoissa tai taidoissa laajenemista tai syvenemistä, monipuolisuiko osaaminen, siirtyikö osaaminen myös toisiin ympäristöihin, lisääntyikö oma-aloitteisuus, vähenikö tuen tarve, säilyikö opittu vai heikkenikö, jos toimintaa ei aktiivisesti harjoiteltu jne. Seurantaa hyödyntämällä voitiin paitsi arvioida oppimisen ja osaamisen



Kuva: Tavoitteiden (opetussuunnitelma), opetuksen ja arvioinnin suhteet (lähde Pellegrino, 2009 soveltaen kirjoittaja).

kehittymistä niin myös asettaa uusia tavoitteita tai uudentyypisiä tehtäviä ja toimintoja. Esimerkiksi jos osaaminen alkoi säännönmukaisesti osua arviointiasteikon yläpäähän, oli aika asettaa vaativampia tehtäviä kyseiselle osa-alueelle tai vaihtaa tehtävätyyppejä.

Tavoitteiden ja oppimisen edistymisen seurannan suhde

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tulisi myös toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa perustua tavoitteisiin, jotka ovat jokaisella näin opiskelevalla oppilaalla yksilöllisesti laaditut. Tavoitteiden keskeiset sisällöt ja oppilaan edistymisen arviointi tulee kuvata HOJKSissa kullekin toiminta-alueelle. Tavoitteiden tulee myös olla saavutettavia ja oppilaalle mielekkäitä. (Opetushallitus, 2014, 71–72.) Myös oppimista teoreettisesti tarkasteltaessa tavoitteet, pedagogiikka ja arviointi muodostavat kiinteän kolmiyhteyden, jossa kaikki tekijät vaikuttavat toisiinsa. Näiden te-

kijöiden tasapainoiset ja vuorovaikutteiset suhteet muodostavat vankan perustan oppilaan oppimiselle (ks. myös Pellegrino, 2009).

Haastattelussa oli kuitenkin melko vähän puhetta tavoitteiden suhteesta nimenomaan arviointiin: tavoitteet toki tulivat haastattelussa esiin mutta harvoin arvioinnin näkökulmasta. Alle viidesosa (18 %) opettajista mainitsi tavoitteet arvioinnin yhteydessä mutta silloinkin hyvin yleisellä tasolla. Tavoitteiden ja arvioinnin välisen suoran yhteyden otti esiin kuusi opettajaa (n. 6 %), mikä käytännössä tarkoitti sitä, että joidenkin konkreettisten tehtävien kohdalla arviointi juontui tavoitteista käsin. Tavoitteiden laatimisesta kerrottiin etenkin HOJKS-yhteyksissä mutta silloinkin kyse oli lähinnä maininnoista, jotka esimerkiksi koskivat HOJKS-tapaamisia yleensä. Eräs selkeä yhteys tavoitteiden ja arvioinnin välillä ilmeni haastattelussa, jossa opettaja kertoi oppilaan tavoitteiden olevan listattuina luokkahuoneen ovesa, johon opettaja

tai ohjaaja merkitsi oppilaan suoriutumisen vastaavassa tehtävässä asteikolla 1–5. – Kaksi opettajaa mainitsi tavoitteet oppilaan haasteiden kautta, vaikka opetuksen suunnittelun lähtökohtana tulisi toiminta-alueittaisessa opetuksessa olla oppilaan vahvuudet (ks. Opetushallitus, 2022).

Yhteenvedoa ja ajatuksia selvityksen tuloksista

Oppimisen edistymisen seuranta on tämän aineiston mukaan monimuotoista mutta toisaalta hajanaista ja epäsystemaattista, mikä nostaa esiin useita kysymyksiä oppilaiden mutta myös opettajien oikeudenmukaisen ja yhdenvertaisen kohtelun näkökulmasta. Tämän selvityksen perustella näyttää siltä, että oppilaiden edistymisen arviointia tehdään monin eri tavoin: opettaja- ja koulukohtaiset sekä maantieteelliset erot voivat olla isoja: on selvää, että isoissa kunnissa oppilaalla on enemmän valinnanvaraa ja erityisopettajat puolestaan voivat nojautua vertaistukeen vahvemmin kuin pienten kuntien pienissä kouluissa. Oppimisen edistymisen seurannan monimuotoisuus voi antaa arvioinneille vahvan ja oikeutetun perustan: opettajista suuri osa käytti vähintään kolmea eri seurannatapaa. Se, missä laajuudessa opettajat yhdistelivät eri tapoja saadakseen muodostaakseen kokonaiskäsityksen yksittäisen oppilaan oppimisen edistymisestä, ei käynyt ilmi. Suoriutumisen tai toiminnan kirjaamisen epäsystemaattisuus ja ehkä osin jopa sattumanvaraisuus kyseenalaistaa oppilaan arvioinnin perusteet summatiivisen arvioinnin osalta.

Oppimisen edistymistä koskevan tiedonkeruun perustuessa isolta osin havainnoiteihin ja niistä keskustelemiseen voi tiedon välitteisellä luonteella olla vaikutusta arviointiin. Välitteisyydellä tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että pedagogisessa vastuussa oleva erityisopettaja joutuu arviointitoimissaan nojautumaan muiden keräämään tietoon, joka ei välttämättä perustu hänen omakohtaisiin havaintoihinsa tai kokemuksiinsa oppilaan toiminnasta. Yhteisten havainnointia koskevien periaatteiden tai oppilaan toiminnan tulkintaa koskevien ohjeiden puuttuminen hankaloittaa entisestään luotettavan arvioinnin tekemistä. Ohjaajien ja opettajan yhteistyön laatu, linjakkuus ja suuntautuneisuus määrittelevät seurannan tietoista tai tiedostamatonta toteuttamista. Ammattitaitoisten opettajien suhtautuminen yhtä lailla ammattitaitoisiin koulunkäynninohjaajiin oli tässä aineistossa monin paikoin arvostavaa, ja yhteistyö perustui monessa tapauksessa vahvalle luottamukselle.

Tavoitteet ja oppimisen edistymisen arviointi suhteessa tavoitteisiin näyttäytyi yllättävän heikosti aineistossa, mikä on erittäin huolestuttavaa, mikäli todellisuus todella on kuvan mukainen. Aineistosta oli myös vaikea tavoittaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmaistujen formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin tapoja ja niiden käsitteellistä erottamista toisistaan: Formatiiivinen arviointi ei edellyttä dokumentointia, ja summatiivisen arvioinnin tehtävänä on puolestaan kuvata, kuinka hyvin ja missä määrin oppilas on saavuttanut HOJKSissa hänelle asetetut henkilökohtaiset oppimistavoitteet. Opettajan tulee myös doku-

mentoida arvioinnit niistä näytöistä, jotka vaikuttavat oppilaan summatiiviseen arviointiin. (Opetushallitus, 2020.) Niiden opettajien lukumäärän, jotka eivät dokumentoi systemaattisesti oppilaan suoriutumista, pitäisi siten olla nolla. Näin ei tässä aineistossa ollut. Arvioinnin perustessa suuressa määrin havainnoiteihin saattaa formatiivinen arviointi etenkin muun henkilökunnan kesken jaettuna antaa opettajille mielikuvan siitä, että oppimisen edistymisen seuranta on kokonaisuudessaan tehty asianmukaisesti.

Toiminta-alueittaisessa opetuksessa oppimisen edistymisen seurannan tekee haasteelliseksi se, että oppilaiden oppiminen on usein hidasta ja edistymisen havaitseminen edellyttää pitkäaikaista seuranta. Oppilaiden tavoitteet ovat hyvin yksilöllisiä, monimuotoisia ja monitasoisia, mikä monimutkaistaa arvioinnin suunnittelua: minkälainen ja millä aikaväleillä tehty oppimisen edistymisen seuranta olisi oppilaan ja opettajan kannalta tarkoituksenmukaista? Kuinka yhtenäisiä arviointiperusteita, -periaatteita tai -kriteereitä on mahdollista edes luoda tavoiteltaessa yhdenvertaista ja oikeudenmukaista arviointia näille oppilaille? Variaatio edistymisen seurannan tavoissa voi mahdollistaa yksilön kohdalla oikeudenmukaisen arvioinnin mutta variaatio voi yhtä lailla hankaloittaa oppilaiden välisen yhdenvertaisuuden toteutumista. Joissakin oireyhtymissä oirekuvaan kuuluva taantuminen tai toimintakyvyn lasku ei sekään helpota tilannetta.

Tässä artikkelissa kuvatus selvityksen mukaan toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa on selkeitä kehittämiskohteita: Arviointiin soveltuvia materiaaleja tulisi lisätä ja kehittää nimenomaan

tähän opetusmuotoon soveltuviksi ja arviointiperiaatteet tulisi tehdä avoimiksi ja näkyviksi. Myös oppilaiden yhdenvertaisuus arvioinnissa ansaitsee erityishuomiota, vaikka toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden yksilöllisten tavoitteiden ja oppiainejakoisen opetuksen tavoitteiden välillä voikin olla merkittäviä eroja.

Opettajat joutuvat oppilaiden hyvinkin yksilöllisten tarpeiden mukaisesti tekemään luovia ja joustavia ratkaisuja, joiden perustelut nousevat käytännöistä mutta joiden vaikutuksista tarvitaan tutkimusta. Kouluissa on paljon osaamista ja hyviä käytänteitä, mutta miten saada ne leviämään laajemmalle. Tämän selvityksen perusteella voidaan esittää, että paitsi opettajien täydennyskoulutusta tarvitaan myös opettajankoulutusten opintojaksoihin toiminta-alueittaiseen opetukseen kohdistuvia kokonaisuuksia, jotta opetus myös kentällä saataisiin tutkimusperustaiseksi ja yhtenäisemmäksi. Esimerkiksi etäopetuksena toteutettu täydennyskoulutus saattaisi tarjota mahdollisuuden päivittää ja samalla yhdenmukaistaa seuranta- ja arviointikäytäntöjä kansallisesti melko nopeallakin aikavälillä. Opettajankoulutus heijastaa usein maan koulutuspolitiikkaa ja käytäntöjä (Darling-Hammond ym., 2017; Darling-Hammond ym., 2018), joten väitteen suhteuttaminen Suomen toiminta-alueittaiseen opetukseen antaa aihetta itsetutkiskeluun. Kentällä toimii työhön kunnianhimoisesti, tavoitteellisesti ja innovatiivisesti suhtautuvia erityisopettajia, mutta opetuksen rakenteellista kehitystyötä ei pidä jättää heidän harteilleen vaan tarvitaan valtakunnallisesti kattavaa tutkimusperustaista uudistamista.



Artikkeli perustuu julkaisuun:

Rämä, I. (2021). Oppimisen edistymisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston selvitys. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2021:1.

Lähteet

Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L. & Low, E. L. (2018). International lessons in teacher education. Teoksessa M. Akiba & G. K. LeTendre (toim.), *International handbook of teacher quality and policy* (s. 335–349). Routledge.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2008). The assessment of severely intellectually disabled students. *European Journal of Special Needs Education*. 23(1), 75–80.
<https://doi.org/10.1080/08856250701791427>

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

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa 1.8.2020 alkaen* (luku 6). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointiluku-6-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi>

Opetushallitus (2022). Toiminta-alueittain järjestettävä opetus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/toiminta-alueittain-jarjestettava-opetus>

Pellegrino, J. W. (2009). *The design of an assessment system for the Race to the Top: A learning sciences perspective on issues of growth and measurement*. Paperi seminaarissa Exploratory Seminar: Measurement challenges within the Race to the Top Agenda. Joulukuu 2009.

The Design of an Assessment System for the Race to the Top: A Learning Sciences Perspective on Issue (ets.org) (viitattu 19.4.2022).

VIP-verkosto (n.d.). Toiminta-alueittain järjestettävä opetus.

<https://vip-verkosto.fi/teemaryhmat/toiminta-alueittain-jarjestettava-opetus/>

Kirjoittaja



Irene Rämä
tutkijatohtori
Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA
irene.rama@helsinki.fi

Kirjoittajan kuva: Laura Kiuru.

Erityiskoulu toiminta- alueittain opiskelevan oppilaan koulupaikkana

Tässä artikkelissa käsitellään toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden opetuksen järjestämistä erityiskoulussa opettajan näkökulmasta. Aihetta lähestytään käytännön kokemusten kautta tutkimustietoon peilaten. Opetuksen järjestämisen tapoihin on kohdistunut monia muutostarpeita eri aikoina, ja esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden uudistukset ovat kohdistuneet myös toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen. Opetuksen järjestäminen inkluusiivisesti heijastuu luokka- tai koulumuotoisen erityisopetuksen tarpeen vähenemiseen, joskaan se ei ole poistanut erityisopetuksen ja erityiskoulujen tarvetta.

Teksti Marjo-Rita Mäkäräinen, Karoliina Kivilompolo

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen periaatteita

Erityisen tuen oppilaiden opetuksen järjestämiseksi on erilaisia vaihtoehtoja. Erityisen tuen päätöksellä opetusta voidaan yksilöllisten tarpeiden edellyttäessä järjestää oppiainejakoisen opetuksen sijaan myös toiminta-alueittain. (Perusopetuslaki 18 § 1 mom.) Toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa ovat oppilaat tarvitsevat koulunkäyntiinsä monenlaista tukea, jota voidaan myös luonnehtia sen intensiivisyyden, systemaattisuuden ja monialaisen luonteensa vuoksi vaativaksi erityiseksi tueksi. (Pesonen ym., 2015, 163; Kontu ym., 2017, 34.) Perusopetuksen opetussuunnitelman pe-

rusteissa kuvataan toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tukevan oppilaan kokonaiskehitystä sekä edistävän ja ylläpitävän oppilaan toimintakykyä (Opetushallitus, 2014). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan vaikeimmin kehitysvammaisen, muulla tavoin vammaisen tai vakavasti sairaan oppilaan opetus voidaan terveydentilaan liittyvistä syistä johtuen järjestää toiminta-alueittain. Opetettavia toiminta-alueita ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Toiminta-alueisiin voidaan sisällyttää oppiaineiden tavoitteita, jos oppilaalla on vahvuuksia näissä oppiaineissa. (Opetushallitus, 2014, 73.)

Opetuksen järjestäminen lähikoulussa tulisi olla yleisin tapa toteuttaa erityisen tuen oppilaiden opetusta. Opetusta voidaan toteuttaa myös erityiskoulussa. Vuonna 2021 peruskouluasteen erityiskouluja oli toiminnassa 60 (SVT 18.2.2022). Vuosien saatossa erityiskoulujen erityisryhmissä opiskelevien oppilaiden määrä on vähentynyt, silti vuonna 2020 erityistä tukea saaneista oppilaista 34 prosenttia opiskeli kokonaan erityisryhmässä tai -luokassa ja 32 prosenttia opiskeli valtaosan eli vähintään 80 prosenttia opetukselta yleisopetuksen ryhmässä. Loput 34 prosenttia saivat osan opetuksestaan yleisopetuksen ryhmässä ja osan erityisryhmässä. (SVT 21.4.2022; Vipunen. fi 22.4.2022.)

Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa muutokset ovat tapahtuneet hitaasti (Pirttimaa ym., 2015, 196). Toiminta-alueittain järjestettävää opetusta pyritään toteuttamaan inkluusiivisen kasvatuksen periaatteiden mukaan, jolloin kasvatuksen tavoitteena on oppilaiden tasa-arvon, osallisuuden, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen. Toiminta-alueittain opiskelevien oppilaiden opetuksen järjestäminen inkluusiivisin periaattein edellyttää erilaisia tapoja järjestää opetusta muun muassa moniammatillista yhteistyötä tehden. Koululaitoksen kehittyminen inkluusiivisemmaksi voi vähentää erityisten ratkaisujen tarvetta. Tosin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseksi voidaan tarvita myös jatkossa erilaisia opetuksen järjestämisen tapoja. (Takala, 2016, 59.)

Nykyään toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen keskeinen tavoite

on oppilaan kasvattaminen mahdollisimman itsenäiseksi toimijaksi. Tämä edellyttää eri toiminta-alueiden harjoittelun lisäksi mahdollisuuksia harjoitella ihmisenä olemisen taitoja. (Rönkkö ym., 2022, 111). Opetuksen toteuttamista tukee moniammatillinen yhteistyö. Sen lisäksi koulun ja kodin välinen yhteistyö on merkityksellistä oppilaan koulunkäynnin tukemisessa (Ks. Neitola ym., 2022, 173).

Opetussuunnitelman soveltamisen koulun arjessa

Suomessa käytössä oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei ole sellaisenaan toteutettavissa vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetuksessa, ja se antaa toiminta-alueittain etenevälle opetukselle vain karkeat raamit ja jättää opettajalle paljon tulkinnanvaraa, vapautta ja selvitettävää (Rämä ja Äikäs, 2022, 287). Opetussuunnitelmaa voi kuitenkin toteuttaa soveltuvin osin, jolloin toiminta-alueittain opiskelevien opetukseen otetaan mukaan sisältöjä eri oppiaineista, tavoitteista sekä menetelmistä oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan ikätaso huomioiden (ks. Pirttimaa & Kontu, 2016, 144).

Kaikilla oppilailla on oikeus saada kokemus ryhmään kuulumisesta. Siihen tarvitaan tilaisuuksia oppia ryhmässä toimimisen taitoja erilaisissa kokoonpanoissa. Vaikeimmin kehitysvammaisten ja autismikirjon lasten opetuksessa voidaan toteuttaa funktionaalista periaatetta, jolloin opetettavia asioita harjoitellaan aidoissa ympäristöissä. Opetuksen toteuttamisessa on mielekästä varmistaa oppilaan osallistumi-



Kuvituskuva: Unsplash.

nen yhteisiin toimintoihin, mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja luoda ystävyyssuhteita. Lisäksi yksilöllisten tavoitteiden harjoittelu yhteisissä toiminnoissa sekä mahdollisuus yhdenvertaiseen osallistumiseen erilaisissa oppimistilanteissa tukevat osaltaan myös toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan oppimista. (ks. Clayton ym., 2006.)

Toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan tulevaisuuden kannalta on merkityksellistä panostaa vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen opettamiseen. Näiden taitojen vahvistamisella voidaan tukea yksilön osallisuutta yhteisönsä ja laajemminkin yhteiskuntaan. (Äikäs & Rämä, 2022, 7; Laakso, 2011). Vuorovaikutustaitoja voidaan tukea kaikkien toiminta-alueiden opetuksella, erityisesti kielen ja kommunikaation sekä sosiaalisten taitojen opetuksella. Kognitiivinen ja motorinen kehitys sekä ympäristön tarjoamat vuorovaikutusmallit ovat myös tärkeitä vuoro-

vaikutustaitojen kehittymiselle. (Laakso, 2011.)

Kokemuksia opetuksen järjestämisestä Leinonpuistossa

Tiernan koulun Leinonpuiston uudet tilat valmistuivat vuoden 2021 alussa yleisopetuksen koulun yhteyteen. Tätä ennen toimimme viidessä eri opetusyksikössä. Koulumme on fyysisesti esteettön, ja erilaiset tilat koulun sisällä mahdollistavat monipuolisen toimimisen yksin ja yhdessä muiden kanssa. Upea piha innostaa oppilaita liikkumaan, ja oppilaat ovat löytäneet kavereita keskuudestaan mukavasti.

Koulussamme on 14 opetusryhmää ja oppilaat on jaettu kolmeen eri soluun luokka-asteittain. Tämä mahdollistaa ikätason huomioimisen paremmin solun yhteisissä toiminnoissa ja opetuksen suunnittelussa. Koulussamme on opetusryhmiä, joissa kaikki oppilaat etenevät toiminta-alueittain ja opetus-

ryhmiä, joissa edetään oppiaineittain. Näiden lisäksi on myös ryhmiä, joihin kuuluu sekä toiminta-alueittain että oppiaineittain eteneviä oppilaita. Ryhmäjakojen muodostamiseen vaikuttavat useat eri seikat, esimerkiksi kunkin lukuvuoden oppilasmäärät ja oppilaiden tuen tarpeet.

Meillä on hyviä kokemuksia opetusryhmien toiminnasta, kun samassa luokassa opiskelee sekä oppiaineittain että toiminta-alueittain eteneviä oppilaita. Mallioppiminen on saanut aikaan positiivisia vaikutuksia toiminta-alueittain etenevien oppilaiden keskuudessa. Hyviä oppimistuloksia on ollut nähtävissä monissa asioissa, kuten esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa toimimisessa, kommunikaatiossa, liikunnassa ja jopa englannin kielessä. Myönteistä kehitystä on tapahtunut arjen taitojen vahvistumisessa sekä liikkumisessa ja toimimisessa erilaisissa oppimisympäristöissä. Pidämme erittäin tärkeänä, että pääsemme oppilaiden kanssa liikkumaan koulun ulkopuolella eri paikoissa, kuten kaupoissa, kulttuuri- ja taidetapahtumissa, liikuntakeskuksissa ja luonnossa. Näiden yhteisten kokemusten myötä oppilaiden taidot kehittyvät ja osallisuuden kokemukset lisääntyvät.

Yläluokkien oppilaat voivat opiskella oman kotiluokkansa lisäksi erilaisissa kokoonpanoissa muun muassa valinnaisaineiden oppitunneilla. Osalle toiminta-alueittain opiskelevista oppilaista järjestetään myös eri toiminta-alueiden opetukseen kohdennettua opetusta omissa ryhmissään. Olemme kokeneet tämän tukevan oppilaiden

opetuksellisten tarpeiden huomioimista ja rikastuttavan sosiaalista kanssakäymistä.

Kokemustemme mukaan oppilaiden tärkeät kaverisuhteet löytyvät koulusta. Kotioloissa oppilailla on harvemmin ystäviä. Erityiskoulussa kaverisuhteet vertaisten kanssa voivat vahvistaa sosiaalisia taitoja, itsensä hyväksymistä ja auttaa ymmärtämään ihmisten yksilöllisyyttä haasteineen ja vahvuuksineen. Opetusryhmämme ovat moninaisia. Yhteiselo ei ole aina ongelmaton, ja erilaisten oppilaiden keskinäiseen suvaitsevaisuuteen tarvitaan ajoittain aikuisten ohjausta ja tukea. Näissä tilanteissa vahva oppilastuntemus auttaa tilanteiden selvittämisessä.

Toiminta-alueittainen opetus perustuu oppilaan toimintakyvyn tukemiseen opetuksen, oppilaan ohjaamisen ja kuntoutuksen avulla (Kaukomaa, 2022, 229). Tämä edellyttää moniammatillisen yhteistyön lisäksi kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Sujuva yhteistyö ei aina synny hetkessä, vaan siihen tarvitaan aikaa ja halua. Toimivalla yhteistyöllä voidaan auttaa oppilasta saavuttamaan kehitykselle ja oppimiselle asetettuja tavoitteita. Yhteistyö hyödyttää oppilaan opettamista koulussa ja tukee koteja heidän kasvatustyössään. Toiminta-alueittain opiskelevan oppilaan yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastaamisessa korostuu aikuisten välisen yhteistyön merkitys.

Toiminta-alueittain etenevällä opetuksella tuetaan oppilaan kokonaiskehitystä ja vaikutetaan toimintakykyyn: oppilaiden kokonaisvaltainen hyvinvointi



Kuvituskuva: Unsplash.

on tärkeää. Erityiskoulun pienessä opetusryhmässä erilaiset oppijat opitaan tuntemaan hyvin. Vahvuuksien tunnistaminen ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen tukevat oppimista ja oppilaan osallistumista omaan kouluarkeen. Erilaiset kommunikaatiokeinot tulevat henkilökunnalle ja luokkakavereille tutuiksi ja kiireettömyys mahdollistaa erilaisten mielipiteiden ilmaisun sekä yksilölliset osallistumistavat eri toimintoihin. Oppilasta kuullaan aidosti. Työyhteisön tuki on saatavilla, kun saman katon alta löytyy paljon tietoa ja kokemusta erityisopetuksesta.

Katsaus tulevaisuuteen

Kokemustemme mukaan ryhmien muodostamisessa tulisi pyrkiä aina huomioimaan oppilaalle sopivin vaihtoehto. Joskus paras vaihtoehto on mahdollisimman pieni ryhmä, jossa kaikki etenevät toiminta-alueittain ja vahvan yksilöllisen tuen turvin. Vuosien käytännön kokemus oppiaineittain ja toiminta-alueittain opiskelevien

oppilaiden opettamisesta samassa ryhmässä on osoittanut opetusjärjestelyn toimivuuden käytännössä tietyin edellytyksin. Oppilaan yksilölliset tarpeiden tulisi olla lähtökohtana opetuksen järjestämistavan valinnalle. Joskus voi tulla myös tilanteita, joissa oppilaan opetusryhmän sopivuutta on tarpeen tarkastella uudestaan. Lopulta vain käytäntö voi osoittaa valitun opetuksen toteutustavan soveltuvuuden tai siihen liittyviä haasteita. Tällöin on oltava valmis arvioimaan tilannetta uudelleen ja suunnittelemaan toimivampia opetusjärjestelyjä.

Oppilaiden moninaiset tarpeet ja niihin vastaaminen edellyttävät opettajien ja koulunkäynninohjaajien ammattitaitoa tukevaa täydennyskoulutusta. Koulusamme on toteutettu sisäisiä tarpeista nousevia koulutuksia. Olennaista on myös oma aktiivisuus hakeutua sellaisiin koulutuksiin, jotka vastaavat omiin ammatillisiin tarpeisiin. Kouluttautuminen voi osaltaan vahvistaa työssä jaksamista ja uudistaa tapaa tehdä työtä.

Tällä hetkellä opetussuunnitelman perusteissa toiminta-alueittain järjestettävää opetusta käsittelevä osio on niukka (ks. Opetushallitus, 2014, 71–72) eikä anna riittävästi tukea opetuksen suunnitteluun etenkin uransa alkuvaiheissa oleville opettajille. Jatkossa olisi toivottavaa, että myös toiminta-alueittain järjestettävää opetusta avattaisiin opetussuunnitelman perusteissa aiempaa monipuolisemmin, jotta siitä olisi enemmän hyötyä käytännön opetyössä.

Maamme kouluissa tehdään työtä kaikille yhteisen koulun puolesta. Myös onnistuneiden ja toimivien käytänteiden tutkimista pidetään tarpeellisena.

Oppilaiden keskinäiset kohtaamiset koulun arjessa ovat tärkeitä luontevan yhdessäolon rakentumiseksi. Koulumme naapurissa on yleisopetuksen koulu, jonka kanssa toivomme yhteistyön alkavan rakentua pandemian väistyttyä. Oletettavasti yhteistyön kehittämiseen tarvitaan monenlaisia työtapoja ja pitkäjänteistä yhteistyötä. Myös koulumme sisäisen toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää vielä toimia, jotta yhteisöllisyys ja luokkien välinen kanssakäyminen vahvistuisivat. Tähän tarvitaan aikaa ja henkilökunnan sitoutumista.

Lähteet

Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2014). *Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi*. VETURI-hankkeen kartoitus. Helsingin yliopisto ja Jyväskylän yliopisto.

Kontu, E., Ojala, T., Pesonen, H., Kokko, T. & Pirttimaa, R. (2017). Vaativan erityisen tuen käsite ja tutkimustuloksia (VETURI-hanke 2011–2015). Teoksessa *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa*. Kehittämisyhmän loppuraportti (s. 34–37). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80629/OKM_34_2017.pdf

Laakso, M.-L. (2011). Esikielellisten taitojen arviointi. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (s. 175–194). PS-kustannus.

Neitola, P., Lasanen, M. & Pulkkinen, J. (2022). Toiminta-alueittain järjestettävä opetus erilaisissa toimintaympäristöissä. Teoksessa A. Äikäs & I. Rämä (toim.), *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* (s. 150–175). PS-kustannus.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (viitattu 20.4.2022)

Perusopetuslaki. (628/1998). <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (viitattu 20.4.2022)

Pesonen, H., Ojala, T., Itkonen, T. & Kontu, E. (2015). Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 163–178). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67.

Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s.137–149). Gaudeamus.

Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. (2015). Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 179–205). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67.

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

Kirjoittaja



Marjo-Rita Mäkäpäinen, KM
erityisluokanopettaja, väitöskirjatutkija
marjo-rita.makarainen@eduouka.fi

Kirjoittajan kuva: Marjo-Rita Mäkäpäinen.

Kirjoittaja



Karoliina Kivilompolo, KM
erityisluokanopettaja
karoliina.kivilompolo@eduouka.fi

Kirjoittajan kuva: Karoliina Kivilompolo.

Elmeri-koulujen kansallinen tilannekuva 2021–2022

Kaikki kansalliset vaativaa erityistä tukea tarjoavat toimijat osallistuvat vuosittain marraskuussa tapahtuvaan vuosikartoitukseen. Elmeri-kouluille, sairaalaopetusyksiköille, valtion koulukotikoulun ja Valteri-koulun yksiköille suunnatussa kyselyssä tarkastellaan oppilaitosten oppilas- ja henkilöstöprofileja sekä niissä tapahtuneita muutoksia ja lisäksi joitain laadullisia teemoja. Luomme tässä artikkelissa tilannekuvan erityishuollon palvelujen yhteydessä tai läheisyydessä sijaitsevista Elmeri-kouluista sekä tarkastelemme oppilaiden tulossyymuutosta kuluneen kolmen vuoden aikana. Maamme kymmenestä Elmeri-koulusta kuusi on yksittäisten kaupunkien, kolme erityishuoltopiirin ja yksi sosiaali- ja terveydenhuollon kuntayhtymän ylläpitämiä. Elmeri-kouluissa opiskelee päivätasolla 331 esi- ja perusopetusikäistä oppilasta. Oppilaiden keskeisin tulosy Elmeri-kouluun on kehitysvammakuntoutus, mutta psykiatriset ja neurologiset perusteet ovat yleistyneet viime vuosina.

Teksti Tanja Äärelä, Jyrki Huusko

Kansallinen vaativan erityisen tuen kehittäminen ja Vaatu-toimijat

Vaativalla erityisellä tuella tarkoitetaan oppilaiden tarvitsemaa, usein pitkäkestoisempaa, intensiivisempää ja monialaisemmin toteutettua tukea. Vaativan erityisen tuen käsite on otettu käyttöön Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteisessä VETURI-tutkimus- ja kehittämishankkeessa (2011–2015). Kohderyhmää kuvattiin tuolloin seuraavasti:

Tarkastelun kohteena on moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitsevat oppilaat, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammai-

suutta tai autismin kirjon diagnoosi. Useilla kohderyhmän lapsilla on pidennetty oppivelvollisuus. (Kokko ym., 2013, 3.)

Vaativan erityisen tuen käsite on ollut muutospainneiden alla. Kuluva vuosi näyttäneen, millaiseksi käsite muotoutuu. Erontekoa oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasoihin ainakin selkiytettäneen; myös yleisen tuen oppilas voi tarvita vaativaa erityistä tukea kuten erityisesti sairaalaopetuksessa on mahdollista.

Vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkostossa (VIP-verkosto¹) kehitetään lapsille ja nuorille tarjottavaa

¹ <https://vip-verkosto.fi/vip-verkosto/>

oppimisen ja koulunkäynnin vaativaa erityistä tukea sekä ennaltaehkäisevää ja varhaista tukea. VIP-verkoston tehtävänä on tukea lähikouluperiaatetta. Verkoston kansallisia toimijoita ovat sairaalaopetus, Elmeri-koulut, Valtion koulukotikoulu ja Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri. Kolmesta ensin mainitusta toimijasta on tehty kattava raportti marraskuun 2019 tiedoilla (ks. Äärelä & Huusko, 2021).

Vaativan erityisen tuen opetustyksiköissä sairaalaopetuksessa, Elmeri-kouluissa, Valtion koulukotikoulussa ja Valteri-koulussa opiskelee päivittäin noin 1 700 oppilasta noin 350 opettajan ja noin 600 koulunkäynninohjaajan kanssa. Vuositasolla näissä kaikkiaan 46 opetustyksikössä opiskelee yli 5 500 oppilasta. (Äärelä & Huusko, 2022, julkaisematon.)

Elmeri-koulut

Elmeri-kouluilla tarkoitetaan erityis- huollon palveluiden yhteydessä toimivia erityiskouluja, jotka ovat olleet tai ovat edelleen erityishuoltopiirien ylläpitämiä. Perusopetuksen lisäksi osa kouluista tarjoaa esiopetusta, lisäopetusta (1.8. alkaen TUVa-koulutusta²) sekä interventiojaksoja tutkimuksissa tai kuntoutuksessa oleville oppilaille. Osa oppilaista myös asuu opetustyksikön läheisyydessä sijaitsevilla erityis- huollon palveluilla. (Lammasaari, 2017, 49.)

Elmeri-koulujen osaaminen keskittyy vaikeimmin kehitysvammaisten, au-

2 <https://www.oph.fi/fi/koulu- tus- ja- tutkinnot/ tutkintokoulutukseen- val- mentava- koulutus>

tismikirjon ja haastavasti käyttäyty- vien oppilaiden opetuksen osaamiseen (Lammasaari, 2017). Kun vammais- ten lasten laitosasuminen on vähenty- nyt ja lapset enenevässä määrin asuvat kaukana Elmeri-oppilaitoksista, on kotikuntien huolella pohdittava muun muassa toiminta-alueittain tapahtuvan opiskelun käytänteitä lähikouluissa. Näiden järjestelyiden rakentamisessa ja käytännön toimien ylläpitämisessä turvaudutaan usein Elmeri-koulujen asiantuntemukseen. Kysyntä näkyy konsultatiivisen Elmeri-toiminnan kasvuna (Äärelä & Huusko, 2021). Li- sääntynyt konsultaatiotarve voidaan ymmärtää inklusion vahvistumisena, kaikkien lasten yhä tiedostetumpana oikeutena saada tarpeidensa mukais- ta monialaista, vaativaa erityistä tukea omassa lähikoulussaan.

Erityisten hoidollisten tai kuntou- tuksellisten syiden vuoksi ei kaikkien oppilaiden opetuksen järjestäminen kuitenkaan onnistu omassa lähikou- lussa. Näissä tilanteissa on oppilaan edun mukaista saada opetusta erityistä asiantuntemusta omaavassa vaativan erityisen tuen oppilaitoksessa (ks. myös Äikäs & Rämä, 2022, 17). Tarve järjestää palveluita kehitysvammaisten lasten ja nuorten opetusjärjestelyiden osaamis- keskuksissa on edelleen ajankohtaista. Oppilaat ovat näissä osaamiskeskuksis- sa oppilaina eripituisia jaksoja. (Äärelä & Huusko, 2021.)

Elmeri-koulut lukuvuonna 2021– 2022

Luomme seuraavassa katsauksen El- meri-opetukseen marraskuussa 2021 kerättyjen oppilas- ja henkilöstötie-

tojen ja -lukujen valossa. Vertaamme myös tuoreita lukuja kahden aiemman vuoden aineistoihin. Elmeri-koulut ovat osallistuneet vaativan erityisen tuen kyselyyn vuodesta 2019 alkaen. Tässä katsauksessa esitettävät tiedot on kerätty 24.11.2021 tilanteesta (kaikissa tiedonkeruissa vastausprosenttina 100). Oppilaiden tulosityiden luokittelut on tehty tutkijoiden ja Elmeri-koulujen rehtoreiden yhteistyönä. Avoimia kysymyksiä sisältävät kohdat on luokiteltu ja teemoiteltu laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Vuosittaiset tilastoinnin tulokset ja niistä tehdyt tulkinnat on asetettu kaikkien Elmeri-koulujen rehtoreiden kriittisen tarkastelun alle heille järjestetyissä palautetilaisuuksissa. Tehtyjä tulkintoja on tarkennettu saadun palautteen perusteella.

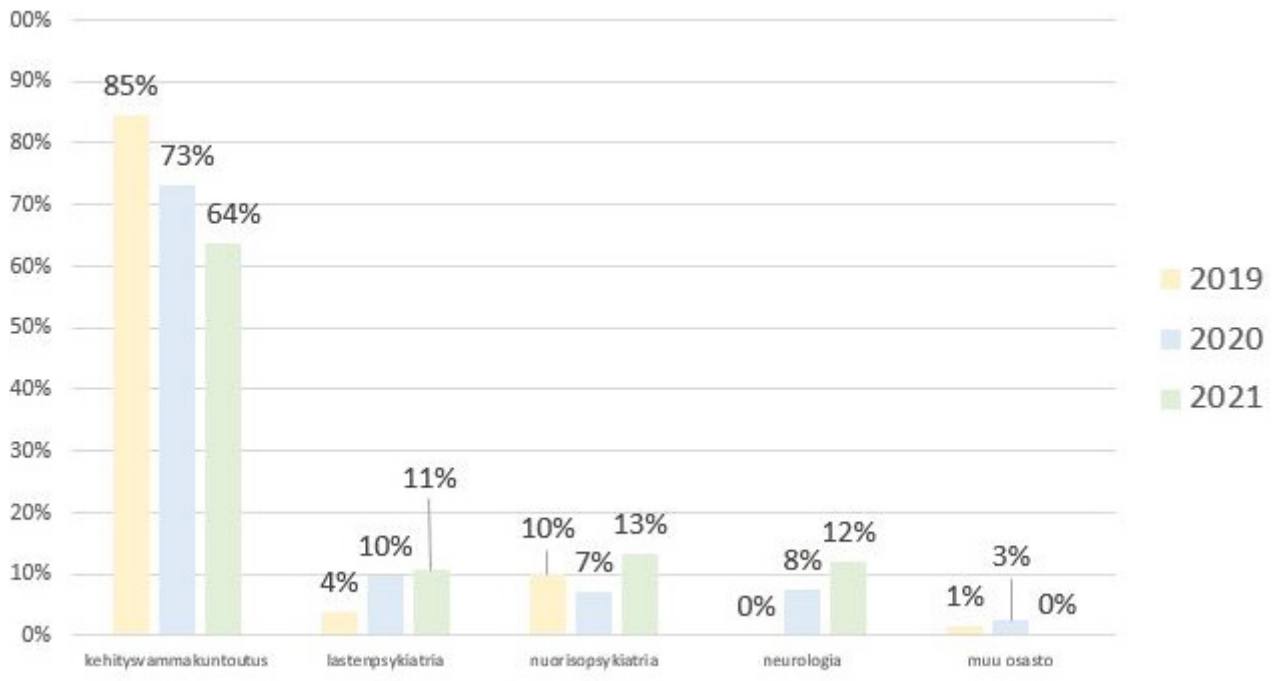
Lukuvuonna 2021–2022 maassamme toimii kymmenen Elmeri-koulua, joista kuusi on yksittäisten kaupunkien ylläpitämiä, kolme erityishuoltopiirin ylläpitämiä ja yksi sosiaali- ja terveydenhuollon kuntayhtymän ylläpitämä. Yksi sosiaali- ja sairaanhoitopiirin yksikkö on siirtynyt sijaintikaupunkinsa ylläpidettäväksi kuluneiden kolmen vuoden aikana. Lähivuosina näemme tulevan hyvinvointialueuudistuksen vaikutukset ylläpitäjäsuhteisiin: useampi Elmeri-koulu siirtyy sijaintikuntansa ylläpidettäväksi.

Elmeri-kouluissa työskentelee yhteensä 63 opettajaa ja 214 koulunkäynninohjaajaa. Opettajista 55 on erityisluokanopettajia, yksi erityisopettaja sekä seitsemän muuta päätoimista tuntiopettajaa. Henkilöstömäärät ovat hyvin samansuuntaisia kuin vuonna 2019; opettajien määrä on kasvanut kahdel-

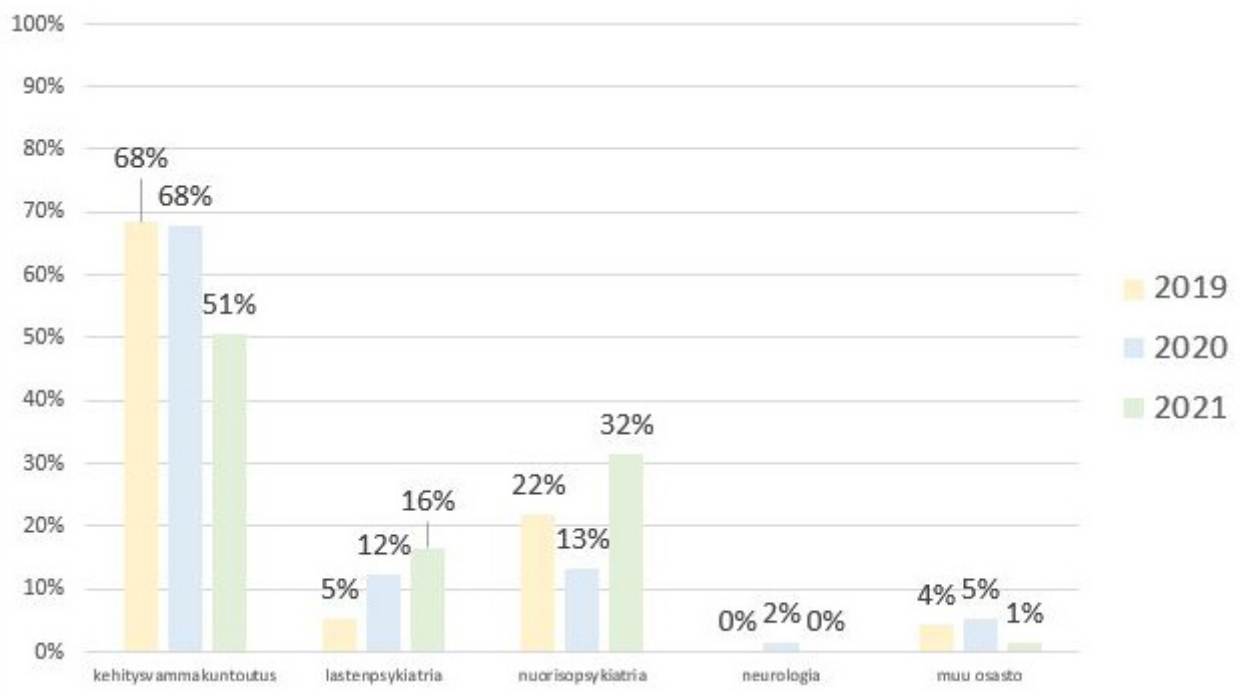
la ja koulunkäynninohjaajia on neljä enemmän.

Elmeri-kouluissa opiskeli tilastointipäivänä 24.11.2021 yhteensä 331 oppilasta (vuoden 2019 tilastointipäivänä 339 oppilasta). Yksi Elmeri-koulu on selkeästi muita suurempi kymmenellä opetusryhmällään ja 72 oppilaallaan. Muissa yksiköissä opetusryhmiä on neljästä kuuteen ja niissä oppilaita 22–35. Kaikista oppilaista 73 prosenttia osallistui opetukseen kotoaan kulkien ja 27 prosenttia osasto-oppilaina. Osasto-oppilaiden osuus on kasvanut kahden vuoden takaisesta tilanteesta 9 prosenttiyksikköä. Lukuvuoden 2020–2021 aikana koulua kävi yhteensä 363 eri oppilasta. Oppilaiden kokonaismäärä on vähentynyt (kaksi vuotta aiemmin oppilaita opiskeli lukuvuoden aikana 401). Päivätason oppilasmäärä on pysynyt ennallaan, mutta oppilaspaikat ovat pysyvämpiä ja yhä enemmän osastopaikkakohtaisia. Tyttöjä oppilaista on 30 prosenttia (yhteensä 100 tyttöä). Kaikki oppilaat Elmeri-kouluissa ovat erityisen tuen oppilaita ja heistä valtaosalla (80 %) on kehitysvammadiagnosi. Kuviossa 1 (s. 64) näkyvät ensisijaiset tulostaustat vuosina 2019–2021. Tulostaustaluokat ovat Elmeri-koulujen rehtoreiden itsensä laatimia. Rehtorit tuntevat pienissä yksiköissä varsin hyvin oppilaansa ja heidän erityispiirteensä.

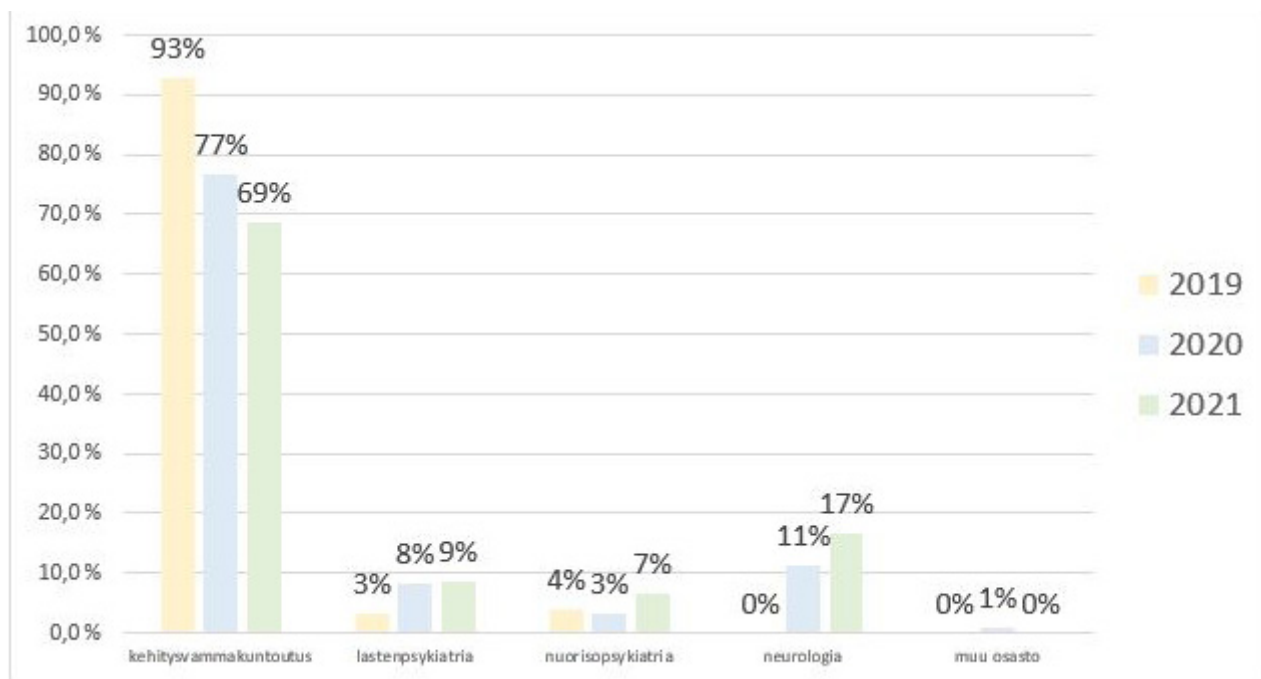
Elmeri-kouluun tultiin vuoden 2021 tiedonkeruun mukaan pääsääntöisesti kehitysvammakuntoutukseen (64 %). Lisäksi merkityksellisiä olivat nuorisopsykiatriaan (13 %), neurologiaan (12 %) ja lastenpsykiatriaan (11 %) liittyvät perusteet. Tulostaustoissa on havaittavissa jo kolmen vuoden tarkaste-



Kuvio 1. Elmeri-koulujen oppilaiden ensisijaiset tulostaustat 2019–2021.



Kuvio 2. Osastolta opetukseen osallistuvien Elmeri-koulujen oppilaiden tulostaustat 2019–2021.



Kuvio 3. Kotoaan koulua käyvien Elmeri-koulujen oppilaiden tulotaustat 2019–2021.

lujaksolla selkeä muutos: Psykiatriset ja neurologiset perusteet opiskeluun Elmeri-kouluissa ovat lisääntyneet ja samalla kehitysvammakuntoutusperuste on vähentynyt kahdessa vuodessa jopa yli 20 prosenttiyksikköä. Neurologiset syyt eivät näkyneet tulotaustoissa vuonna 2019 lainkaan, kun kaksi vuotta myöhemmin, marraskuussa 2021, niiden osuus oli 12 prosenttia.

Muutoksen myötä on tärkeää tarkastella myös osasto-oppilaiden (kuviot 2, s. 64) ja kotoa käyvien oppilaiden (kuviot 3) tulotaustojen muutosta.

Osastolta opetukseen osallistuvien oppilaiden yleisin tuloperuste oli vuoden 2021 tiedonkeruun mukaan kehitysvammakuntoutus (51 %). Myös psykiatriset perusteet olivat lähes yhtä keskeisiä (nuorisopsykiatria 32 % ja lastenpsykiatria 16 %). Ensisijaisesti neurologisia perusteita osallistua opetukseen ei osasto-oppilailla ilmennyt. Kolmen vuoden tilastointiaineistoista havaitaan, että kehitysvammakuntoutuksen ensisijaisuus vähentyi psykiat-

riaan liittyvien tuloperusteiden lisääntyessä; etenkin nuorisopsykiatriassa psykiatristen tuloperusteiden kasvu oli suurta. Seuraavassa taulukossa 3 näkyvät kotoaan koulua käyvien oppilaiden tulotaustat kolmen vuoden tarkastelujaksolla.

Kotoaan Elmeri-koulua käyvien oppilaiden ensisijaisina tulotaustoina olivat vuoden 2021 tiedonkeruun mukaan olivat kehitysvammakuntoutus (69 %) ja neurologiset perusteet (17 %) sekä lasten- (9 %) ja nuorisopsykiatriset (7 %) perusteet. Kahdessa vuodessa tapahtunut muutos kotoaan koulua käyvien oppilaiden osalla näyttäytyy erilaisena kuin osasto-oppilaiden kohdalla: kehitysvammakuntoutussyy vähentyi samaan tapaan kuin osasto-oppilaiden kohdalla, mutta neurologiset syyt kasvoivat ensisijaisena tulositynä kahdessa vuodessa paljon. Neurologisia syitä ei kahden vuoden takaisessa aineistossa ilmoitettu lainkaan – nyt se oli ensisijaisena tulositynä jopa 17 prosentilla oppilaista.

Lopuksi

Tarkastelemme ja pohdimme tässä katsauksessa kuvaamaamme tilannekuvaa ja muita havaintoja Elmeri-koulujen rehtoreiden kanssa kevään 2022 aikana. Kun Elmeri-koulujen oppilaiden lasten- ja nuorisopsykiatriset sekä neurologiset tuloperusteet ovat kasvussa, korostuu Elmeri-koulujen psykiatrinen ja neurologinen osaaminen yhä enemmän perinteisen kehitysvammakuntoutukseen liittyvän tietämyksen rinnalla.

Kunnat ovat alkaneet inkluusiokehityksen mukaisesti yhä enemmän järjestää toiminta-alueittain tapahtuvaa

opetusta tilanteissa, joissa opetus aiemmin oli Elmeri-koulujen vastuulla. Elmeri-kouluihin ohjautuu tämän myötä enemmän oppilaita, joiden ensisijaisena tuen tarpeena ilmenee kehitysvammadiagnoosin lisäksi jokin muu syy. Esimerkiksi psykiatriset syyt, kuten aggressiivisuus, itsetuhoisuus ja masentuneisuus yhdistettynä kehitysvammaisuuteen voivat olla lähikouluille vielä hankalasti vastattavia tarpeita. Elmeri-koulujen osaamiskeskustoiminnan arvo muiden vaativan erityisen tuen toimijoiden joukossa on vahvin osaaminen ja asiantuntemus erityisesti kehitysvammakuntoutukseen ja autis-
mikirjoon sekä haastavaan käyttäytymiseen liittyen.

Lähteet

Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. (2013). *Eryitynen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus.* <https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/veturiraporttio4022014.pdf>

Lammassaari, A. (2017). Eryityshuollon palvelujen yhteyteen sijoittuvien koulujen tarjoama opetus. Raportissa *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyryhmän loppuraportti* (s. 49–56). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:34. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80629>

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

Äärelä, T. & Huusko, J. (2021). *Sairaalaopetus, Elmeri-koulut ja valtion koulukotikoulut. Kolmen vaativan erityisen tuen toimijan tilanne- ja tulevaisuuskuva osana VIP-verkoston kehittämistä.* Raportit ja selvitykset 2021:2. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/sairaalaopetus-elmeri-koulut-ja-valtion-koulukotikoulut>

Äärelä, T. & Huusko, J. (2022). Elmeri-koulujen tilastointitiedot 24.11.2021. Julkaisu-

Äärelä, T., Määttä, K. & Huusko, J. (2021). Sairaalaopetus ja inklusio. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI-bulletin*, 31(3), 9–24. <https://bulletin.nmi.fi/2021/11/29/sairaalaopetus-ja-inkluisio/>



Kirjoittaja

Tanja Äärelä,
KT, dosentti,
erityispedagogiikan yliopistonlehtori,
Lapin yliopisto
tanja.aarela@ulapland.fi

Kirjoittajan kuva: Tanja Äärelä.



Kirjoittaja

Jyrki Huusko,
KT, dosentti,
johtava rehtori,
Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulu
jyrki.huusko@uef.fi

Kirjoittajan kuva: Merja Hulkko.



VIP-verkoston Toiminta-alueittain järjestettävä opetus- teemaryhmä

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman Vaativan erityisen tuen kehittämissryhmän (2015–2017) loppuraportin yhtenä kehittämisehdotuksena oli vaativan erityisen tuen ohjaus- ja palveluverkostojen, VIP-verkoston, käynnistäminen. VIP-verkoston toiminta käynnistyi vuonna 2018, ja siinä on tehty vaativan erityisen tuen korjaavien toimenpiteiden sekä ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen kehittämistyötä. Yksi keskeinen teema, johon pian verkoston käynnistymisen jälkeen haluttiin kiinnittää tarkempaa huomiota, oli toiminta-alueittain järjestettävä opetus. Kehittämisen parissa on vuodesta 2019 lähtien työskennellyt alan asiantuntijoista koottu toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen teemaryhmä. Tässä artikkelissa kuvataan tarkemmin teemaryhmän työskentelyä ja siinä tuotettuja materiaaleja.

Teksti Merja Mannerkoski

Vaativan erityisen tuen kehittäminen VIP-verkostossa

Käsite vaativa erityinen tuki otettiin käyttöön VETURI-tutkimus- ja kehittämishankkeessa (2012–2015). Käsitteellä viitattiin perusopetuksen erityiseen tukeen niille oppilaille, jotka tarvitsevat oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä moniammatillista, usein pitkäkestoista ja intensiivistä tukea. Vaativan erityisen tuen tarpeen todettiin kohdistuvan oppilaisiin, joilla on esimerkiksi vakavaa psyykkistä oireilua, autismitkirjoa, kehitysvammadiagnoosi tai vaikea- ja

monivammaisuutta, eli sellaiseen erityistä tukea saavien oppilaiden reuna-ryhmään, joka aiemmissa kehittämishankkeissa oli saanut vähemmän huomiota. (Kontu ym., 2015.) Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti vuonna 2015 vaativan erityisen tuen kehittämissryhmän jaostoineen kehittämään sairaalaopetusyksiköiden, kuntien ja kuntayhtymien sekä yksityisten laitosten ja erityiskoulujen tarjoamaa opetusta ja koulunkäyntiä. Kehittämissryhmän työskentelystä koottu loppuraportti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017) sisälsi yleiskatsauksen vaativan erityi-



Kuvituskuva: Unsplash.

sen tuen tilasta Suomessa sekä kehittämisehdotuksia opetus- ja kulttuuriministeriölle vaativan erityisen tuen oppilaiden opetuksen kehittämiseksi. Loppuraportissa nostettiin vakavana huolena esiin esimerkiksi niiden oppilaiden oikeus koulunkäyntiin, jotka tarvitsevat oppimisensa ja koulunkäyntinsä tueksi vaativaa erityistä tukea, ja laadituilla ehdotuksilla pyrittiin turvaamaan jokaisen oppilaan oikeus saada opetusta jokaisena esiopetus- ja koulupäivänään aina, kun se oppilaan terveydentila huomioiden on mahdollista.

Vaativan erityisen tuen kehittämisryhmän loppuraportissa esitetyt kehittämisehdotukset olivat taustalla myös VIP-verkoston käynnistämisessä vuonna 2018. Verkoston toiminnan tarkoituksena on kunnallisen varhaiskasvatuksen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toteuttaman tuen vahvistaminen. Kehittämiskohteina ovat vaativan erityisen tuen korjaavat toimet sekä ennaltaehkäisevä ja varhainen

tuki. Verkoston tavoitteena on yhdistää moniammatilliset ja monialaiset toimijat, jotta vaativan tuen tarpeessa olevat lapset ja nuoret voisivat saada itselleen sopivaa tukea oikeaan aikaan. VIP-verkosto muodostuu viidestä yhteistoiminta-alueesta, joilla käytännön toiminta kansallisella tasolla toteutettavan kehittämistyön lisäksi tapahtuu. Jatkeena vuosien 2018–2020 toimintakaudella tehdyille kehittämistyölle on VIP-verkoston toiminnassa nyt käynnissä toinen kausi vuoden 2022 loppuun saakka.

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus

Kun vaativan erityisen tuen käsite otettiin käyttöön, olivat lähtökohtana käytännön tarpeet kuvata vaativaa ja monialaista tukea tarvitsevien oppilaiden joukkoa. Tuolloin todettiin esimerkiksi kehitysvammadiagnoosin saaneiden ja moni- ja vaikeavammaisten oppilaiden tarvitsevan oppimisensa ja koulunkäyntinsä tueksi edellä mainitulla kä-

sitteellä kuvattua tukea. Oppiainejaon sijasta vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus voidaan järjestää toiminta-alueittain (valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, 422/2012, 9 § 3 momentti). Terveystilaan liittyvistä syistä myös muulla tavoin vammaisen tai vakavasti sairaan oppilaan opetus voi olla oppilaan terveystilaan liittyvistä syistä perusteltua järjestää toiminta-alueittain (Opetushallitus, 2014, luku 7.4.6). Oppiaineittain opiskelu on kuitenkin ensisijainen tapa järjestää opetus. Opetus järjestetään toiminta-alueittain vain silloin, kun todetaan, ettei oppilas kykene opiskelemaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä, vaan oppiaineittain etenevä opiskelu on hänelle liian haasteellista eikä se ole hänen etunsa mukaista.

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus -teemaryhmä

Alueellisten verkostojen kehittämistyön lisäksi VIP-verkostossa aloitti vuonna 2019 kolme tärkeiksi havaittuihin teemoihin keskittyvää teemaryhmää: Kouluakäymättömät lapset, Sijoitetut lapset ja Toiminta-alueittain järjestettävä opetus. Toiminta-alueittain järjestettävä opetus -teemaryhmän puheenjohtajana on toiminut opetusneuvos Pirjo Koivula Opetushallituksesta ja jäsenenä on asiantuntijoita Elmeri-kouluista ja Oppimis- ja ohjauskeskus Valterista, yliopistotutkimuksen asiantuntijoita niin lastenneurologian kuin erityispedagogiikankin alalta, toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen käytännön osaajia sekä lisäksi vielä uuden VIP-toi-

mintakauden alettua mukaan tulleina asiantuntija Kehitysvammaliitosta ja varhaiskasvatuksen edustaja. Ryhmän toiminnan tukena on ollut myös edustaja opetus- ja kulttuuriministeriöstä.

Teemaryhmä ja sen asiantuntijat ovat toimintansa aikana tiedostaneet käytännön haasteita, jotka liittyvät toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen käytänteisiin sekä hallinnollisiin päätöksiin. Opetuksen järjestäjien on havaittu kaipaavan toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen ohjeistuksia ja selkeämpiä, yhteisiä toimintamalleja. Teemaryhmä onkin ottanut tavoitteekseen kuvata toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen pedagogisia toimintatapoja ja käytänteitä sekä ohjeistaa opetushenkilöstöä ja huoltajia aiheeseen liittyvissä kysymyksissä.

Keskiössä teemaryhmän työskentelyssä ovat olleet toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen arviointi, webinaarit yhteistyössä Itä-Suomen aluehallintoviraston kanssa, esitteet ja aineistot sekä kirjan ideoiminen toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen.

Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen arviointi

Opetushallituksen raportit ja selvitykset -sarjassa julkaistiin vuonna 2021 selvitys oppimisen edistymisen seuraamisesta ja arvioinnista toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. Selvityksessä nousi esiin arviointiin liittyviä haasteita, joista teemaryhmä kantaa huolta. Siinä muun muassa todettiin, että arviointi näyttää toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa hajanaise-

na ja epätasaisena, tiedon kerääminen oppimisen edistymisestä ei useinkaan ole järjestelmällistä eivätkä esimerkiksi käytössä olevat seurantalomakkeet, joita tutkimuksessa ilmoitti käyttävänsä vain alle viidennes opettajista, ole aina keskenään vertailukelpoisia. Selvityksen aineistosta ei juurikaan löytynyt mainintoja yhteisistä edistymisen seurannan havainnointikriteereistä tai arviointiperiaatteista. (Rämä, 2021.) Teemaryhmä onkin ottanut tehtäväkseen pohtia keinoja muun muassa arviointimallin luomiseen toiminta-alueittaiseen opetukseen ja kehittää niitä arviointiin liittyviä asioita, joihin sekä selvityksessä että käytännön opetustyössä on kiinnitetty huomiota. Keinoja on pohdittu myös yhteistyössä Opetushallituksen kanssa, jossa päätetään toimialaan kuuluvan koulutuksen opetussuunnitelmien perusteista sekä siihen liittyvistä arviointikäytännöistä. Toiminta-alueittaisen opetuksen arvioinnin kehitystyön jatkumossa tarvitaan Opetushallituksen ohjeistuksia, jotta arviointikäytännöitä on mahdollista tämentää paikallisella tasolla ja opetuksen järjestäjien toiminnassa.

Esitteet ja aineistot

Teemaryhmä on tuottanut toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen käytänteisiin sekä hallinnollisiin päätöksiin liittyviä ohjemateriaaleja, joilla on pyritty vastaamaan havaittuihin käytännön haasteisiin. Toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta ja pidennetyn oppivelvollisuuden järjestämisestä julkaistiin vuoden 2020 lopulla oppaat *Opin ja osaan* ja *Kaikki*

oppii! sekä VIP-verkkosivuilla että painettuina versioina. Nämä oppaat tarkistetaan ja niiden verkossa julkaistut versiot päivitetään vuoden 2022 aikana.

Joulukuussa 2021 julkaistiin selkokielinen, sähköinen *Vaikeavammaisen lapsen koulunkäynti Suomessa* -opas maahanmuuttotaustaisille huoltajille. Oppaassa kuvataan selkeästi Suomen esi- ja perusopetusta ja oppimisen tuen järjestämistä suomeksi sekä kahdella toista Suomessa käytetyimmällä kielellä. Lisäksi oppaasta saatiin keväällä myös ukrainankielinen käännös. Kieliversioita täydentämään on vielä suunnitteilla samansisältöinen opas viittomakielellä. Oppaat ovat vapaasti käytettävissä VIP-verkoston verkkosivuilla.

Tueksi pohdintaan, olisiko oppilaalle syytä valita oppiainejakoisen opetuksen sijasta toiminta-alueittain järjestettävä opetus, on teemaryhmässä tuotettu kyselytyökalu ”Valitsenko oppilaalle toiminta-alueittaisen opetuksen”, joka on käytettävissä VIP-verkoston verkkosivuilla. Teemaryhmässä tuotettiin myös kaksi tietoiskuvideota, koska havaittiin tarvetta myös toiminta-alueittain järjestettävää opetusta koskevalle lisäinformaatiolle, eikä vastaavaa materiaalia ollut saatavilla. Nämä sekä muut VIP-verkostossa työstetyt tietoiskuvideot löytyvät verkkosivuilta.

Teemaryhmän julkaisemien oppaiden lisäksi myös Opetushallituksen verkkosivuilla on julkaistu opetuksen järjestäjille tietoa toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta sekä pidennetystä oppivelvollisuudesta. VIP-verkoston

nettisivuille on lisäksi koottu toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen liittyviä malleja, menetelmiä, tukimateriaalia sekä tutkimusperustaista kirjallisuutta.

Webinaarit

Toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta toteutettiin keväällä 2021 yhteistyössä Itä-Suomen aluehallintoviraston kanssa teemaryhmässä ideoitu webinaarisarja. Teema kiinnosti laajasti, ja webinaarit keräsivät runsaasti osanottajia, mikä kertoo myös aiheeseen liittyvän tiedon tarpeesta. Webinaarisarjan saaman suosion myötä se saikin jatkoa syksyllä 2021 sekä edelleen keväällä 2022. Teemaryhmän työskentelyn päättyessä VIP-verkoston toimintakauden myötä tämän vuoden lopussa on syksyille 2022 suunnitteilla Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen teemaryhmän päätösseminaari. Päätösseminaarin osalta suunniteltu työ on käynnissä ja siitä tiedotetaan tarkemmin syksyllä.

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus -kirja

Teemaryhmän työskentelyssä ideointiin toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta myös opettajille, opetuksen järjestäjille ja alan opiskelijoille suunnattu kirja, jota olisi mahdollista hyödyntää muun muassa opettajankoulutusten kurssikirjana. Ideoinnin lopputuloksena asiantuntijoiden – opettajien, kouluttajien ja tutkijoiden, joista osa on ollut tiiviisti mukana myös teemaryhmän työskentelyssä – kirjoitustyön tuloksena julkaistiin tammi-

kuussa 2022 PS-kustannuksen kustantamana kirja Toiminta-alueittain järjestettävä opetus (Äikäs & Rämä, 2022). Kirjassa toiminta-alueittain järjestettävää opetusta käsitellään tutkimuksen, käytännön esimerkkien ja lainsäädännön näkökulmista.

Oikeus oppia -kehittämishjelma

VIP-verkoston vakiinnuttaminen on asetettu yhdeksi Oikeus oppia -kehittämishjelman Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevalle työryhmän painopistealueeksi. Väli raportissaan työryhmä on todennut seuraavansa VIP-verkoston vakiinnuttamisen etenemistä sekä kuulevansa verkoston toimijoita kokouksissaan. (Vitikka, Eskelinen & Kuukka, 2021.) Toiminta-alueittain järjestettävä opetus -teemaryhmä on koonnut toimintansa aikana havaittuja kehittämistarpeita tiedoksi Oikeus oppia -työryhmälle kehittämistyön eteenpäin viemiseksi myös VIP-verkoston toimintakauden päättymisen jälkeen. Esi- ja perusopetuksen jaosto tulee kokoamaan loppuraporttiinsa kehittämisehdotuksia keräämänsä asiantuntijatiedon perusteella.

Toiminta-alueittain järjestettävä opetus -teemaryhmä jatkaa työskentelyään ja kehittämistyötään tämän VIP-verkoston toimintakauden eli vuoden 2022 loppuun saakka. Sen edellä kuvattuun toimintaan ja ajankohtaisiin uutisiin voi tutustua VIP-verkoston verkkosivuilla (<https://vip-verkosto.fi/teemaryhmat/toiminta-alueittain-jarjestettava-opetus/>).

Lähteet

Kontu, E., Pirttimaa, R., Ojala, T., Kokko, T., Rätty, L., Lassinpelto, O.-P. & Pesonen, H. (2015). Loppuraportti opetus- ja kulttuuriministeriölle: Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishanke VETURI vuosina 2012–2015. Helsingin yliopisto.

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 10.03.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Kehittämisyhmän loppuraportti*. Haettu 10.3.2022 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-495-5>

Rämä, I. (2021). *Oppimisen seuraaminen ja arviointi toiminta-alueittain järjestettävissä opetuksessa*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2021:1. Haettu 10.03.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Oppimisen_edistymisen_seuraaminen_ja_arviointi_toiminta-alueittain_jarjestettavassa_opetuksessa.pdf

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2012). 422/28.06.2012 Haettu 10.03.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Vitikka, E., Eskelinen, M. & Kuukka, K. (2021). *Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti*. Haettu 10.03.2022 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-897-7>

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



Kirjoittaja

Merja Mannerkoski
erityisasiantuntija
Opetushallitus
merja.mannerkoski@opetushallitus.fi

Kirjoittajan kuva: Niina Rodionoff.



Kirja-arvio: Aino Äikäs ja Irene Rämä (toim.): Toiminta-alueittain järjestettävä opetus. PS-kustannus

Onnittelut toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa työskentelevät! Nyt on saatu käyttöön teos, jossa selkeällä ja lukijaystävällisellä tavalla yhdistyvät toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen keskeisimmät asiat tutkimusten, käytännön esimerkkien sekä lainsäädännön näkökulmista. Tähän teemaan liittyvää suomenkielistä kirjallisuutta synnytetään varsin harvoin, joten on erityisen hienoa päästä nauttimaan tästä teoksesta. Ajatus kirjatarpeesta alkoi itää vaativan erityisen tuen VIP-verkoston Toiminta-alueittain järjestettävä opetus -teemaryhmässä. Onkin mukava todeta, että VIPin kehittämistoiminnasta jää elämään näin konkreettisia tuotoksia.

Kirja on onnistunut, kattava kokonaisuus. Onnistuminen on alkanut toimintustyöparin valinnasta; sekä Irene Rämällä että Aino Äikkäällä on taustallaan

monivuotinen kiinnostus teemaa kohtaan. Myös artikkeleiden kirjoittajien valinnassa on tehty erinomaista työtä, joten saamme nauttia vahvan osaamisen, kokemuksen ja kiinnostuksen kynänjäljistä.

Ensimmäinen osa Lähtökohtia toiminta-alueittain järjestettävälle opetukselle muodostaa kokonaisuutena napakan teoreettisen ja normistollisen kehyksen aiheelle. Ensimmäisen osan ensimmäinen luku linkittää tiiviisti ja monipuolisesti inklusiota toiminta-alueittain järjestettävään opetukseen kiinnostavin oppilas- ja opettajaesimerkein sekä vertailee toiminta-alueittaisen opetuksen nykytilaa aiempaan. Toinen luku kertoo ja avaa ansiokkaasti ja selkeästi perusopetuksen normistoa, jota myös kolmas luku syventää erityisen tuen päätöksen osalta. Neljäs luku avaa tarkasti toimintakykyä ja sen arviointia

muun muassa maksuttoman Toimintakykyarvio.fi-palvelun ja Palapelimallin (Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri).

Kirjan toinen osa Toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen käytäntöjä keskittyy kuvaamaan opetusta ja sen käytäntöjä erilaisissa toimintaympäristöissä, ja käytänteitä avataankin tämän osan eri luvuissa mukavin esimerkein. Arkeen liittyvät vinkit, ideat ja esimerkit ovat usein erityisen toivottuja erityispedagogiikan koulutuksissa ja julkaisuissa. Toisen osan luku, joka paneutuu oppilaan kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tukemiseen, on perusteellisen tutustumisen ja haluttuun arvoon koonti erilaisista menetelmistä. Lapsen ja nuoren kommunikointi tavalla tai toisella on olennaisin avain vuorovaikutukseen toisten kanssa.

Teoksen kolmas osa Yhdessä kohti tulevaisuutta kääntää lukijan katseen ja kiinnostuksen kohti tulevaa: tarkastellaan yksityiskohtaisesti toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen ydintä eli moniammatillista yhteistyötä, siirtymävaiheiden onnistumisia sekä nostetaan esiin jatkokehityskohteita ja -ehdotuksia. Yhtenä varsin merkittävänä ehdotuksena voi mainita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin liittyvän päivitystarpeen.

Kokonaisuutena teos tarjoaa kattavan, helppolukuisen ja samalla runsassisältöisen lukukokemuksen, josta saa ammennettua uutta tietoa, tuoreita ajatuksia pohdittavaksi sekä maistiaisia arjesta niin vasta-alkaja kuin kokeneempikin kasvatus- ja opetusalan toimija. Lukijakiitokset siis toimittajatyöparille ja jokaiselle kirjoittajalle!

Kirjoittaja

Terhi Ojala,
hanke- ja koulutuspäällikkö,
Oppimis- ja ohjauskeskus Valteri
terhi.ojala@valteri.fi

1. Lehden tiedot

e-Erika on Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn julkaisema, kaksi kertaa vuodessa ilmestyvä verkkolehti. e-Erikassa esitellään innostavasti ja yleistajuisesti kasvatukseen, opetukseen, koulutuksen arviointiin sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyviä tutkimuksia, selvityksiä, kokeiluja ja käytännön sovellusten kuvauksia.

Lehteä julkaistaan kahdesti vuodessa eli lokakuussa ja huhtikuussa. Viimeisimmän numeron voi käydä lukemassa osoitteessa <https://journals.helsinki.fi/e-erika>

Tilaaajaksi voi ilmoittautua sähköpostitse ([irene.rama\(at\)helsinki.fi](mailto:irene.rama@helsinki.fi)). Tilaaajana saat sähköpostiisi tiedon (linkin) aina lehden ilmestyessä. Tilaaajia on noin 640.

2. Toimituskunta ja lehden toimittamisen periaatteet

Hyväksytyt tekstit julkaistaan saapumisjärjestyksessä tai teemanumerossa. Kirjoittajille ei makseta julkaistuihin artikkeleihin kirjoituspalkkiota.

Toimituskunnan muodostavat:

Raisa Ahtiainen, HY, raisa.ahtiainen@helsinki.fi

Elina Kontu, HY, elina.kontu@tuni.fi

Terhi Ojala, HY, terhi.ojala@valteri.fi

Irene Rämä, HY, irene.rama@helsinki.fi

Raija Pirttimaa, JY, raija.pirttimaa@jyu.fi

Aino Äikäs, UEF, aino.aikas@uef.fi

Lisäksi lehdellä on tieteellisiä tai ammatillisia ansioita omaavia yhteistyökumppaneita (asiantuntijoita), jotka edustavat joko asiaosaamista tai yliopistoa:

Koulutuksen arviointi: Mari-Pauliina Vainikainen, [mari-pauliina.vainikainen\(at\)tuni.fi](mailto:mari-pauliina.vainikainen@tuni.fi)

Varhaiskasvatus: Mari Saha, mari.saha@tuni.fi

Lapin yliopisto: Tanja Äärelä, tanja.aarela@ulapland.fi

Oulun yliopisto: Marjatta Takala, marjatta.takala@oulu.fi

Nämä paikalliset asiantuntijat ottavat vastaan mm. opiskelijoidensa ja tutkijaverheidensa artikkelitarjouksia sekä lukevat ja kommentoivat tarvittaessa tekstiä kirjoittajalle ennen sen lähettämistä toimituskunnalle.

3. Käsikirjoitusten lähettäminen

Lokakuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut word-muotoiset artikkelit toimitetaan asiantuntijoille 18.8. mennessä. Huhtikuussa ilmestyvään lehteen tarkoitetut artikkelit toimitetaan 18.2. mennessä. Asiantuntija tutustuu ensin teksteihin ja antaa tarvittaessa kirjoittajalle jatkotyösuosituksia ja -ehdotuksia. Valmiiksi työstetty artikkeli toimitetaan Irene Rämälle ([irene.rama\(at\)helsinki.fi](mailto:irene.rama@helsinki.fi)) viimeistään 1.9. ja 1.3.

4. Artikkeleiden sisältö ja ulkoasu

Teksteissä käytetään selkeää yleiskieltä, vältetään ammatillista termejä ja vieraskielisiä ilmaisuja. Artikkelin alkuun kirjoitetaan lyhyt ingressi (esittely) tekstistä ja siitä, mikä on tekstissä olennaisinta. Esittelyssä käytetään kirjasinkokoa 11 ja sen pituus on enintään 100 sanaa.

Varsinaisessa tekstissä käytetään Times New Roman -kirjasintyyppiä ja kirjasinkokoa 12. Riviväli on 1,5. Muita tekstin tehokeinoja ei käytetä. Otsikot erotetaan muusta tekstistä lisäriviväleillä. Juttu kirjoitetaan yksipalstaisena ja tekstin oikeaa reunaa ei tasata. Toimitus viimeistelee tekstin asettelun.

5. Artikkeleiden pituus

Tutkimusartikkeleiden enimmäispituus edellä mainituilla reunaehdoilla on kuusi sivua (A4) lähteineen. Muiden tekstien enimmäispituus on neljä sivua. Toimitustiimi voi perustelluista syistä myöntää luvan poiketa annetuista enimmäispituuksista.

6. Lähdeluettelot ja viitteet

Artikkeliin liitetään vain keskeisimmät lähteet (korkeintaan 10 kpl) sekä tieto, mistä loput lähteet ovat saatavissa (esim. kirjoittajalta). Lähdeluetteloon ei tarvitse laittaa kursivointeja tai muita muotoiluja, sillä ne lisätään taiton yhteydessä.

Lähdeviittaukset merkitään **tekstiin** seuraavalla tavalla:

(Hyyppä, 2005, 57; Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen, 2003, 117–119; Salmivalli, 2005).

Käytetyt lähteet merkitään **lähdeluetteloon** seuraavalla tavalla:

Hyyppä, M. T. (2005). Me-hengen mahti. PS-kustannus.
Perusopetuslaki (1998). 628/21.1998. Haettu 25.4.2016 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2010). Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.), Erityispedagogiikka ja kouluikä, 135–148. Gaudeamus.
Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(29), 4–13.

7. Taulukot ja kuvat tekstissä

Tekstiin liittyvät taulukot ja kuvat voivat olla mukana tekstitiedostossa. Jos mahdollista, älä lukitse kuvioita/taulukoita, jotta voimme sovittaa ne vaivatta tekstin lomaan.

8. Kirjoittajan yhteystiedot

Kirjoituksen alkuun merkitään kirjoittajien nimi- ja taustatiedot (nimi, koulutus/titteli/asema tai aiheeseen liittyvää muuta taustatietoa) sekä yhteystiedot (esim. sähköpostiosoite), joista saa lisätietoa artikkelin asioista.

9. Valokuvat/kuvat

Artikkelin yhteydessä julkaistaan mielellään kirjoittajan kuva, joka toimitetaan artikkelin mukana sähköpostilla jpg- tai tif-tiedostona. Lehti julkaisee myös muita kuvia. Verkkojulkaisemiseen soveltuvat kuvat (resoluutio vähintään 72 dpi) lähetetään erillisinä tiedostoina, ei liitettynä esim. Word-tiedostoon. Kirjoittajan vastuulla on hankkia kuvien julkaisemiseen liittyvät tarvittavat luvat sekä huomiotava erityisesti kuvissa mahdollisesti olevien henkilöiden suostumus kuvien julkaisemiseen.

Ilman kuvitusta toimitettuihin juttuihin lehden toimitustiimi voi valita juttuun sopivaksi katsomiaan kuvituskuvia.