

Anna Orrenmaa  
Anne Jyrkiäinen  
Minna Mäkihonko

## Opettajien kokemuksia opiskelun erityisten painoalueiden mukaisesta opetuksesta

### Kohokohdat

- Opiskelun erityiset painoalueet ovat eriyttämisen menetelmä, jossa oppilas keskittyy opiskelemaan hänelle valittuja oppiaineiden keskeisiä ydinsisältöjä.
- Tämä artikkeli tuo tutkimusperustaista tietoa opettajien kokemuksista erityisten painoalueiden mukaisen opetuksen toteuttamisesta ja opiskelun erityisten painoalueiden käytöstä opetuksen sisällön eriyttämisessä tehostetussa ja erityisessä tuessa olevien oppilaiden opetuksessa.
- Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelun erityisiin painoalueisiin perustuvassa opetuksessa on keskeistä suunnitella painoalueet, eriyttää oppisisältöä ja materiaaleja, tukea oppilaan oppimista sekä ottaa oppilaan tuen tarve huomioon arvioinnissa.
- Opiskelun erityisten painoalueiden käytön hyödyt liittyvät opettajien mukaan oppilaiden opintojen etenemiseen, oppisisältöjen jäsentymiseen oppilaille sekä yksilöllistämisen tarpeen vähenemiseen. Opiskelun erityisiin painoalueisiin perustuvaa opettamista vaikeuttavat valtakunnallisten ohjeistuksien riittämättömyys ja aineenopettajien heikko sitoutuminen menetelmään.
- Opiskelun erityisten painoalueiden käyttöönottoa voidaan tukea suuntaamalla resursseja luokkiin, joissa on erityisin painoaluein opiskelevia oppilaita, tarkentamalla valtakunnallista ohjeistusta koskien erityisten painoalueiden toteuttamista ja arviointia sekä tarjoamalla opettajille täydennyskoulutusta.

Tämä artikkeli perustuu Anna Orrenmaan vuonna 2020 valmistuneeseen pro gradu -tutkimukseen ”Opiskelun erityiset painoalueet eriyttämisen menetelmänä” (Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta). Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajien kokemuksia erityisten painoalueiden mukaisen opetuksen toteuttamisesta ja niiden käytöstä opetuksessa. Tutkimus oli laadullinen, ja aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla ja sähköisellä kyselyllä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat luokanopettajia, aineenopettajia ja erityisopettajia.

Tutkimustulokset jakautuivat kahteen pääteemaan: opettajien kokemukset painoalueisiin perustuvan opetuksen toteuttamisesta ja opettajien kokemukset painoalueisiin perustuvan opetuksen käytöstä. Tutkimuksen mukaan opiskelun erityisiin painoalueisiin perustuvan opetuksen toteuttamisessa huomioon otettavia asioita ovat opiskelun erityisten painoalueiden suunnittelu, oppisisällön ja materiaalin eriyttäminen, oppilaan oppimisen tukeminen sekä oppilaan tuen tarpeen huomioiminen arvioinnissa. Erityisten painoalueiden käytöstä opetuksessa oli opettajien mukaan monia hyötyjä: oppilaiden opintojen eteneminen, oppisisältöjen jäsentyminen oppilaille sekä yksilöllistämisen tarpeen väheneminen. Aineistosta erottui myös opetusta vaikeuttavia tekijöitä, jotka kiteytyivät ohjeistuksien riittämättömyyteen ja aineenopettajien sitoutumattomuuteen.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät opiskelun erityisiä painoalueita oppilaiden kannalta merkityksellisenä menetelmänä. Opettajia voidaan tukea sen käyttöönotossa seuraavin toimenpitein: tarvittavien resurssien suuntaaminen luokkiin, joissa on erityisin painoaluein opiskelevia oppilaita, selkeä valtakunnallinen ohjeistus ja opettajille tarjottava täydennyskoulutus.

**Asiasanat:** opiskelun erityiset painoalueet, eriyttäminen, yksilöllistäminen, arviointi, perusopetus, inklusio, oppimisen tuki

## JOHDANTO

Tässä artikkelissa tarkastellaan opettajien kokemuksia opiskelun erityisten painoalueiden mukaisesta opetuksesta. Suomen koulutusjärjestelmän ja kolmiportaisen tuen taustalla ovat inklusiivinen pedagogiikka (Ainscow, 1999; Ainscow ym., 2006; Lakkala & Määttä, 2011; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014; Skidmore, 2004) ja kaikille yhteinen koulu (Kiuppis, 2013). Pyrkimys koulutukselliseen inklusioon on maailmanlaajuinen tavoite (Barabasch & Watt-Malcolm, 2012; Kinsella & Senior, 2008; UNESCO, 1994). Inklusio nähdään laajasti koko yhteiskuntaa koskevana, osallistumisen esteitä poistavana periaatteena (Ballard, 1999; Väyrynen, 2001), ja koulussa se muodostuu oppijan sosiaalisesta hyvinvoinnista, onnistuneista oppimiskokemuksista, vahvoista vuorovaikutussuhteista ja yhteisöön sitoutumisesta.

Kansallisessa ja kansainvälisessä tutkimuksessa koulutuksellinen inklusio määritellään kaikkien oppijoiden oikeudeksi tarvitsemaansa pedagogiseen tukeen, laadukkaaseen opetukseen ja yhdessä opiskeluun (Haustätter & Jahnukainen, 2014; Kiuppis, 2013; Mäkinen, 2013; Tirri & Laine, 2017). Inklusiivisessa koulussa ja pedagogiikassa on keskeistä järjestää opetus niin, että kaikilla oppijoilla on mahdollisuus oppia ja osallistua opetukseen. Inklusiota edistävät pedagogisen tuen ja palveluiden saavutettavuus sekä osallisuus ja erilaisuuden kunnioittaminen. (Lakkala, 2008; Lakkala & Määttä, 2011;

Niemi, 2015.) Inklusion aito toteutuminen edellyttää eettisten kysymysten pohdintaa, oppilaiden erilaisten tarpeiden tunnistamista ja opettajien työn tukemista (Lakkala & Määttä, 2011; Tirri & Laine, 2017).

Suomi on sitoutunut edistämään koulutuksellista inklusiota jo vuodesta 1994 allekirjoittamalla Salamancan sopimuksen (UNESCO, 1994). Suomi on myös ratifioinut Salamancan sopimusta edeltävät inklusiivista arvopohjaa edistävät sopimusasiakirjat, joita ovat ihmisoikeuksien julistus (YK, 1948), lapsen oikeuksien julistus (YK, 1989) ja yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (YK, 2006). Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) mahdollistaa kaikkien oppilaiden yhdessä oppimisen, ja laissa määritellyt kasvatukselliset tavoitteet sekä keskeiset periaatteet siirtyvät käytäntöön opetussuunnitelman kautta. Nykyisellä erityisopetuksen strategialla pyritään vahvistamaan oppilaan oikeutta saada tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin riittävän varhain ja joustavasti muun opetuksen yhteydessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Yksi menetelmä, jolla tähän tavoitteeseen pyritään, ovat opiskelun erityiset painoalueet.

Opiskelun erityiset painoalueet määritellään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) oppiaineen yksilöllistämistä edeltäväksi eriyttämisen menetelmäksi, joka on tarkoitettu tehostetun sekä erityisen tuen oppilaille. Opetuksen eriyttämisen avulla erityisen ja tehostetun tuen oppilaat voivat opiskella yleisopetuksessa yhdessä muiden kanssa. Opiskelun erityisiin painoalueisiin keskittynyt opetus on ratkaisuna yleensä väliaikainen oppimisen tukemisen muoto, ja tavoitteena on lisätä opetuksen sisältöjä, kun oppilas edistyy opinnoissaan

(Opetushallitus, 2020a). Yhteistyö huoltajan kanssa on tärkeää, samoin kuin jaettu ymmärrys siitä, miten suurta osaa oppiaineen sisällöistä oppilaan oppimissuunnitelmaan kirjatut painoalueet edustavat (Opetushallitus, 2019).

Opetussuunnitelman sisällön eriyttämisen menetelmänä opiskelun erityiset painoalueet ovat aihe, jonka entistä laajempaan hyödyntämiseen tarvitaan tutkimusperustaista tietoa. Opetuksen laadun varmistamiseksi uusien opetusmenetelmien käyttöönotossa tutkimusperustaisuus on tärkeä edellytys (Mitchell, 2013). Opiskelun erityisten painoalueiden mukainen opetus on vasta taannoin tullut osaksi koulutusta, ja sitä on tutkittu vain niukasti. Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa opiskelun erityisten painoalueiden mukaisesta eli painoalueittaisesta opetuksesta.

Tässä artikkelissa tutkijoiden kiinnostus kohdistuu erityisesti opettajien kokemuksiin painoalueittaisesta opetuksesta. Opettajat ovat koulutuksen toteuttamisen keskiössä, ja siksi laadullinen, kokemuksia korostava lähestymistapa on perusteltu. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien kokemuksia erityisten painoalueiden mukaisen opetuksen toteuttamisesta ja niiden käytöstä opetuksessa.

## OPISKELUN ERITYISTEN PAINOALUEIDEN MUKAINEN OPETUS

Opiskelun erityiset painoalueet ovat opetussuunnitelman sisällön eriyttämisen menetelmä. Menetelmän avulla oppimisen tukea tarvitsevat oppilaat voivat opiskella tuetusti yleisopetuksessa inklusion

tavoitteiden mukaisesti (King-Sears, 2008; Mitchell, 2013; Opetushallitus, 2011; 2014). Opetussuunnitelman sisältöä eriyttämällä jokainen oppilas saa saman opetussuunnitelman mukaista opetusta yhdessä muiden kanssa, mutta opetuksen sisältö vaihtelee määrällisesti tai laadullisesti (Cooper, 2009; Levy, 2008; Mitchell, 2013). Tällöin opetuksessa sallitaan vaihtelu opetuksen sisällön lisäksi myös etenemisnopeudessa, mutta ei luovuta opetussuunnitelman tavoitteista – niiden tavoitteluun on kaikilla lapsilla oikeus (Levy, 2008; Mitchell, 2013; Tirri & Laine, 2017). Opiskelun erityiset painoalueet tuotiin esille ensimmäisen kerran vuonna 2011 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä oppimissuunnitelman sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) sisältönä (Opetushallitus, 2011).

Entistä laajempaan tietoisuuteen opiskelun erityiset painoalueet tulivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014), joissa tarkennettiin oppimäärän yksilöllistämiseen liittyvää kuvausta määrittelemällä, että erityisiä painoalueita käytetään eriyttämisen menetelmänä ennen oppiaineen yksilöllistämistä. Uudistuksessa pyrittiin yhtenäistämään eriyttämisen käytäntöjä, koska Suomessa oppimäärän yksilöllistämisen perusteet vaihtelivat kuntien välillä ja oppilaat olivat sen vuoksi epätasa-arvoisessa asemassa (Lintuvuori, 2019; Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2013). Opetuksen järjestäjä voi päättää erityisten painoalueiden käytöstä paikallisessa opetussuunnitelmassa.

Opiskelun erityisten painoalueiden mukaisessa opetuksessa yksilöllisesti

määriteltyt oppiaineen painoalueet muodostetaan opetussuunnitelman mukaisesti, oppilaan oman vuosiluokan keskeisimmistä oppisisällöistä (Opetushallitus, 2020a). Oppilasta autetaan omaksumaan oppimisen etenemisen kannalta olennaiset sisällöt, ja samalla hänelle tarjotaan mahdollisuus kohdentaa voimavarojaan esimerkiksi oppimaan oppimisen taitojen vahvistamiseen, jotka taidot ovat tärkeitä opiskelussa. (Hautamäki, 2010; Opetushallitus, 2020a; Ouakrim-Soivio, 2016). Opiskelun erityisten painoalueiden rinnalla oppilas saa samanaikaisesti myös muita mahdollisesti tarvitsemiaan tukitoimia.

Oppimisen arviointi tehdään painoalueittaisessa opetuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Huoltajalle ja oppilaalle on tärkeää selvittää, mitä opiskelun erityisten painoalueiden käyttö tarkoittaa arvioinnin näkökulmasta. (Opetushallitus, 2020a; 2020b). Erityisten painoalueiden mukainen opetus edellyttää jatkuvaa oppilaan oppimisen arviointia, toteutuksen muokkaamista arvioinnin tulosten perusteella ja palautteen antamista oppilaalle. Tällöin oppilaan siirtyminen pois painoalueittaisesta opetuksesta on mahdollista (Opetushallitus, 2020a).

Se, että arvioinnilla tuetaan yksilöllistä oppimisprosessia, tulee esille erityisesti formatiivisessa arvioinnissa (Opetushallitus, 2020b). Arvioidessaan opettaja tekee arvoperusteista harkintaa keräämänsä tiedon perusteella ja siten arvottaa saamansa tiedon oppilaan etenemisestä ja tuen tarpeista (Atjonen ym., 2019; Xu & Brown, 2016). Formatiiivisella arvioinnilla on vahva oppimista tukeva ja opiskelumotivaatiota lisäävä merkitys tukea tarvitseville oppilaille (Black & William, 1998;



Hallam ym., 2004). Erityisten painoalueiden mukaisesti opiskelevat oppilaat kuuluvat juuri tähän ryhmään. Katsausartikkelissaan Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp ja Kippers (2016) muistuttavat, että oppilas on keskeisessä roolissa formatiivista arviointia toteutettaessa. Formativisen arvioinnin tarkoituksena on oppimisprosessin aikana säädellä, motivoida ja ohjata oppilaan oppimista laadullisin keinoin (Atjonen, 2007; Atjonen ym., 2019; Tomlinson, 2014.) Formativisen arvioinnin käyttö painoalueittaisen opiskelun arviointimenetelmänä tukee opiskeluprosessia ja tarjoaa ajankohtaista tietoa opiskelusta sekä opettajalle että oppilaalle.

Uudet opetusmenetelmät, kuten painoalueittainen opettaminen, koetaan helposti haasteeksi, koska niihin ei löydy aikaa, resursseja eikä koulun johdon tukea (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Se ei kuitenkaan tarkoita, että eriyttämisestä menetelmänä on luovuttava. Kyse ei ole yksittäisen opettajan toiminnasta, vaan koko koulun yhteisestä toimintatavasta. Keskeistä on opettajan ammattitaito. Opettajan vastuulla on taata jokaiselle oppilaalle hänen tarpeidensa mukaista opetusta ja oppimiskokemuksia. Oppilaiden erilaisuuden kunnioittaminen ja moninaisiin tarpeisiin vastaaminen ovat eriyttämisen keskeisiä lähtökohtia (Cooper, 2009). Opettajat rakentavat ja ohjaavat oppimista, mutta oppilailla on keskeinen rooli omassa oppimisprosessissaan. Tirri ja Laine (2017) toteavat, että eriyttävä opetus edellyttää opettajalta moninaisia taitoja, kuten erilaisen pedagogisten tarpeiden tunnistamista, oppilaan tarpeisiin perustuvan opetuksen suunnittelua ja toteuttamista ja oppimisen jatkuvaa monipuolista arviointia. Tämä voi tuntua opettajista vaikealta ja aikaa vievältä (Tirri & Laine, 2017).

Oppimista tukevien pedagogisten menetelmien käyttöönottoa varten tarvitaan tietoa ja täydennyskoulutusta opettajille (Heitink ym., 2016; Takala ym. 2020; Tirri & Laine, 2017; Xu & Brown, 2016). Tämä tutkimus pyrkii osaltaan lisäämään tietoa opiskelun erityisten painoalueiden mukaisesta opetuksesta, jonka tavoitteena on tehostetun tai erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden opiskelun tukeminen yleisopetuksen ryhmissä.

## TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän tutkimuksen kohteena oli erityisten painoalueiden käyttö opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajien kokemuksia erityisten painoalueiden mukaisen opetuksen toteuttamisesta ja millaisia kokemuksia opettajilla oli opiskelun erityisten painoalueiden käytöstä opetuksessa. Tutkimuskysymyksiä oli kaksi:

1. Miten opiskelun erityisiä painoalueita toteutetaan opettajien kokemusten mukaan?
2. Millaisia kokemuksia opettajilla on opiskelun erityisten painoalueiden käytöstä opetuksessa?

Tähän haastattelu- ja kyselytutkimukseen osallistui yhteensä 11 opettajaa: neljä erityisluokanopettajaa (kolme heistä opetti luokka-asteita 7–9 ja yksi luokka-asteita 6–9), kolme yläkoulun laaja-alaista erityisopettajaa, yksi aineenopettaja, yksi alakoulun laaja-alainen erityisopettaja, yksi luokanopettaja ja yksi ohjaava opettaja ( $N = 11$ ). Haastateltavien löytämiseksi keskusteltiin opetusneuvos Pirjo Koivulan

(2019) kanssa ja käytiin läpi kuntia, joiden opetussuunnitelmissa mainittiin opiskelun erityiset painoalueet yksilöllistämistä edeltävänä toimenpiteenä. Haastateltavien löytämiseksi oltiin yhteydessä kahdeksaan kuntaan, ja samalla pyydettiin lupaa tutkimuksen tekemiseen.

Oli kuntia, joissa ei tiedetty tarkasti, mitä opiskelun erityiset painoalueet ovat, tai niitä ei ollut otettu vielä aktiiviseen käyttöön oppiaineen yksilöllistämistä edeltävänä eriyttämisen menetelmänä. Erään kaupungin kasvatus- ja opetusjohtaja kuvasi erityisten painoalueiden mukaiseen opetukseen liittyvää epävarmuutta: ”Painoalueet ovat kuin heikkoa jäätä, jolle opettajat pelkäävät astua.” Opetuksen erityiset painoalueet myös sekoitettiin yksilöllistämiseen. Jotkut opettajat toteuttivat erityisten painoalueiden mukaista opetusta, mutta olivat niin epävarmoja toimintansa oikeellisuudesta, että eivät halunneet osallistua haastatteluun. Haastateltavia oli vaikea saada, ja lopulta teemahaastatteluun suostui kolme opettajaa eri kunnista (6 000–20 600 asukasta). Sen jälkeen aineiston keräämistä päätettiin laajentaa kyselyn avulla. Siten saatiin kahdeksan osallistujaa lisää. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ilmaisivat osallistuvansa siihen vapaaehtoisesti.

Aineisto koottiin keväällä 2019 puolistrukturoidun teemahaastattelun ja sähköisen kyselyn avulla. Teemahaastattelussa käsiteltiin seuraavia teemoja: opiskelun erityisiin painoalueisiin siirtyminen, opiskelun erityisten painoalueiden suunnittelu, toteutus ja arviointi, kokemuksia painoalueisiin perustuvasta opetuksesta sekä opiskelun erityisten painoalueiden suhde oppimäärän yksilöllistämiseen. Haastattelut etenivät haastateltavan ehdoilla, jot-

ta ne pysyivät luontevina ja keskustelunomaisina. Kysymyksenasettelua vaihdeltiin tilanteeseen ja keskustelun sisältöön sopivaksi. Samoin tarkentavia kysymyksiä esitettiin.

Kyselylomakkeen kysymykset laadittiin teemahaastattelurungon pohjalta. Kaikki lomakkeen kysymykset olivat avoimia, ja ne muotoiltiin mahdollisimman selkeiksi, koska lomakekyselyssä ei ollut mahdollisuutta asian tarkentamiseen tai jatkokysymyksiin. Valli (2018) korostaa huolellisuutta kysymysten asettelussa ja muodossa, koska ne luovat perustan koko tutkimuksen onnistumiselle. Kyselylomakkeen jakelussa otettiin yhteyttä kuntien opetustoimen johtajiin, rehtoreihin ja opettajiin. Kysely julkaistiin myös Facebookin kahdessa ammatillisessa, suljetussa ryhmässä, joissa tiedettiin olevan aiheeseen perehtyneitä opettajia. Samalla punnittiin sosiaalisen median käyttöä ja eettisyyttä aineiston hankinnan tapana (Kosonen ym., 2018). Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on tietoa ja kokemusta aiheesta mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kyselyyn vastanneet ja heidän kuntatietonsa pysyivät sähköisessä kyselyssä anonymoina.

Kun lomakkeita oli kertynyt kahdeksan, koettiin kyselyaineiston yhdessä haastattelujen kanssa olevan riittävä rakentamaan, kuten Eskola ja Suoranta (2008) määrittelevät, käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan suoraa vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Tässä tutkimuksessa aineiston laajentaminen ja kattavuuden lisääminen haastatteluita kyselyyn oli välttämätöntä (ks. Vilkkä,

2015). Vaikka aineistonkeruumenetelmää laajennettiin, aineistotriangulaatiosta ei varsinaisesti voida puhua, koska aineisto jäi kokonaisuudessaan niukaksi.

Lopullinen tutkimusaineisto muodostui kolmesta puolistrukturoidusta haastattelusta ja kahdeksasta sähköisestä kyselystä. Koko aineisto saatettiin tekstimuotoon (Hirsjärvi & Hurme, 2008; Vilka, 2015): haastattelut litteroitiin sanatarkasti (litteroitua tekstiä oli 35 sivua) ja kyselyt purettiin (tekstiä oli 15 sivua; kummasakin fonttina oli Arial, fonttikokona 12 ja rivivälinä 1,5). Litteroinnin yhteydessä voimakkaat murre sanat muutettiin yleiskielisiksi vastaajien anonymiteetin suojaamiseksi.

Aineistoon perehdyttiin huolellisesti lukemalla sitä useaan kertaan läpi. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin teemoittelua, jota Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan voidaan pitää yhtenä sisällönanalyysin (Elo & Kyngäs, 2008; Krippendorff, 2013; Miles & Huberman, 1994) muotona. Aluksi aineistoa analysoitiin kokonaisvaltaisesti, jotta opettajien kokemukset saatiin tunnistettua mahdollisimman tarkoin ja aineistosta erotettua tutkimusongelmien kannalta olennaiset teemat. Tällöin hyödynnettiin induktiivista analyysia (Elo & Kyngäs, 2008). Aineistosta tunnistetut opettajien kokemukset pelkistettiin ja ryhmiteltiin teemoittain. Sen jälkeen palattiin takaisin tutkimuskysymyksien ääreen ja niitä tarkennettiin niin, että tutkimuksen tarkoitus kuitenkin pysyi ennallaan. Tämä kertoo laadullisen tutkimuksen prosessin omaisuudesta (Kiviniemi, 2018).

Lopulta aineistoa käsitteellistettiin teorian avulla ja muodostettiin lopulliset luokat eli tulosten pääteemat, joiden sisällöstä ja merkityksestä neuvoteltiin tutkijoi-

den kesken. Pääteemojen alle muodostettiin alateemoja. Ensimmäisen pääteeman kohdalla alateemat noudattelivat osin haastattelun runkoa, vaikka aineistoa käsiteltiin induktiivisesti. Pääteemoiksi muodostuivat 1) opettajien kokemukset painoalueisiin perustuvan opetuksen toteuttamisesta ja 2) opettajien kokemukset painoalueisiin perustuvan opetuksen käytöstä. Seuraavassa luvussa tulokset esitetään näiden kahden pääteeman mukaisesti.

## TULOKSET

### **Erityisiin painoalueisiin perustuvaan opetukseen siirtymisen perusteet ja opetuksen toteuttaminen**

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat myönteisesti opiskelun erityisten painoalueiden toteuttamiseen, koska he pitivät painoalueita oppilaalle hyödyllisenä menetelmänä. Opettajien mukaan opiskelun erityisiin painoalueisiin siirtymisen taustalla olivat erilaiset oppimisen ja oppisisältöjen tavoitteiden saavuttamisen haasteet. Näistä haasteista opettajat mainitsivat useimmin vastauksissaan oppilaiden oppimisen vaikeudet, psyykkisen oireilun tai heikon kiinnittymisen opintoihin (opettajat käyttivät esimerkiksi käsitteitä *koulupudokkaat*, *kouluallergiset*). Opiskelun erityisten painoalueiden käyttöönottoa suunniteltiin siinä vaiheessa, kun riskinä oli oppilaan hylätty suoritus oppiaineessa tai kun oppiaineen yksilöllistämisen tarve nousi esiin. Eräs opettaja kuvaili opiskelun erityisiin painoalueisiin siirtymistä seuraavasti:

*"Painoalueittain opiskelu on luontevin*

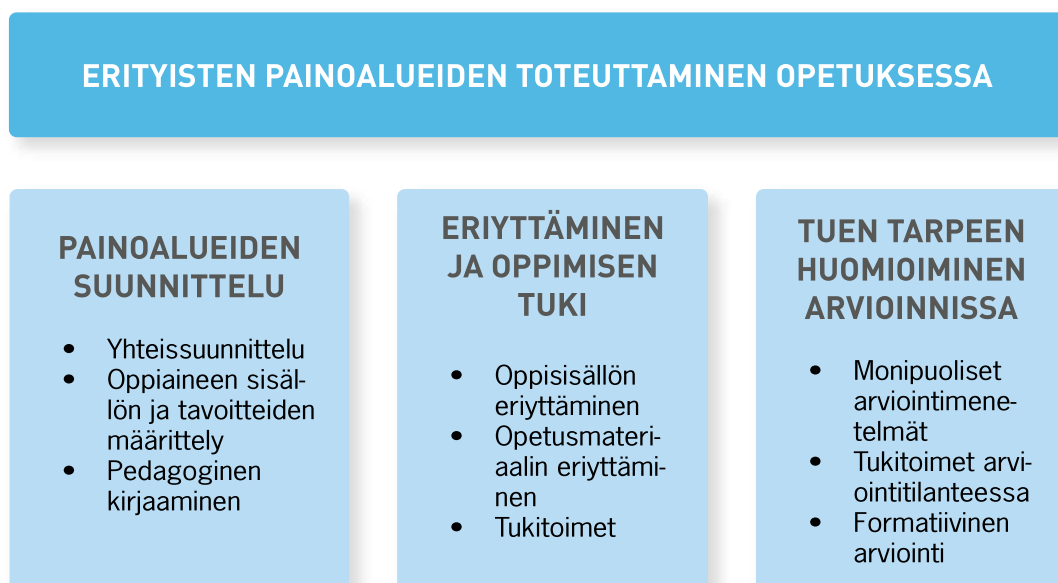
*vaihe silloin, kun mietitään, saavuttaa-ko oppilas vuosiluokan tavoitteita ja onko tarvetta yksilöllistämiseen.”*

Tutkimukseen osallistunut ohjaava opettaja toi esille, että ennen painoalueiden käyttöönottoa niitä pitää edeltää riittävät muut tuen muodot, kuten eriyttäminen, tukiope- tus, osa-aikainen erityisopetus sekä oppi- lashuollon tukitoimet.

Opettajien kokemusten mukaan opiske- lun erityisten painoalueiden käyttöön- otossa on otettava huomioon 1) opiske- lun erityisten painoalueiden suunnittelu, 2) oppisisällön ja materiaalin eriyttäminen ja oppilaan oppimisen tukeminen sekä 3) op- pilaan tuen tarpeen huomioiminen arvioin- nissa (kuvio 1).

### Kuvio 1

*Opiskelun erityisten painoalueiden toteuttaminen opettajien kokemusten mukaan*



**Opiskelun erityisten painoalueiden suunnittelu on yhteistyötä.** Suurin osa opettajista kertoi tekevänsä yhteistyötä opetuksen erityisten painoalueiden suunnittelussa: luokanopettajat ja aineenopet- tajat tekivät yhteistyötä joko laaja-alaisen erityisopettajan tai erityisluokanopettajan kanssa. Vain muutama tutkimukseen osal-

listuneista opettajista oli yksin vastuussa opiskelun erityisten painoalueiden määrit- telystä. Pääsääntöisesti opettajat ottivat myös huoltajat ja oppilaan mukaan suunnitteluprosessiin. Opettajat olivat päävas- tuussa opiskelun erityisten painoalueiden sisältöjen suunnittelusta, jotka sitten huol- tajien ja oppilaiden kanssa käytiin läpi, ja

heitä kuultiin asian tiimoilta. Oppilas ja huoltaja saattoivat olla myös mukana tuen suunnittelussa, vaikka ei suoranaisesti opiskelun erityisten painoalueiden suunnittelussa. Näin eräs opettaja kuvasi asiaa:

*"Suunnitelma tehdään aina yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa, jolloin myös kerrotaan tarkasti, mitä tämä tarkoittaa arvioinnin näkökulmasta."*

Yhteistyö on tärkeää ja hyödyllistä, koska luokan- ja aineenopettajilla on substanssiosaamista oppiaineesta ja erityisopettajalla näkemystä oppilaan yksilöllisestä oppimisen tukemisesta ja siihen liittyvistä järjestelyistä.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat laativansa opiskelun erityisten painoalueiden sisällöt ja tavoitteet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) ja paikallisten opetussuunnitelmien pohjalta oppisisältöjä ja tavoitteita karsien ja valikoiden. Muutamassa kunnassa oli paikalliseen opetussuunnitelmaan määritelty painoalueet ainakin joihinkin oppiaineisiin. Jotkut opettajista kertoivat, että heidän koulussaan oli tarkoituksena muodostaa sellaiset tulevaisuudessa. Opiskelun erityisten painoalueiden tavoitteet ja sisällöt opettajat kirjasivat oppilaan oppimissuunnitelmaan tai HOJKS:iin. Ainoastaan yhdessä tapauksessa kirjaaminen pedagogisiin asiakirjoihin ei ollut systemaattista.

Opiskelun erityisten painoalueiden mukaisen opetuksen suunnittelun koettiin vaativan opettajalta hyvää oppilaantuntemusta. Opettajien vastausten perusteella myös oppiaineen substanssiosaamista pidettiin tärkeänä suunnittelussa, ja siksi esimerkiksi aineenopettajia haluttiin sitout-

taa yläkoulussa opiskelun erityisten painoalueiden suunnitteluun. Substanssiosaamisen kautta opettajalla on ymmärrys siitä, mitkä tavoitteet ja sisällöt ovat oppiaineissa olennaisia pitkällä aikavälillä. Eräs opettaja kuvaili asiaa näin:

*"Tosi tärkeää on tietää, mitkä ovat ydinsisällöt. Jos ei itsellä ole sellaista ymmärrystä, että mitkä on ne ydinsisällöt ylipäättään, vaikka historiassa viidennellä luokalla, niin OPS auttaa kyllä. Mun mielestä kaikista tärkeintä on opettajan näkökulma, vaikka alakoulun osalta, että näkee sen koko kaaren, et mikä oikeesti on sitä tärkeintä."*

Samansuuntaisen ajatuksen toi esille myös toinen opettaja, joka painotti kumuloituvan tiedon merkitystä. Hänen mukaansa erityisesti alakoulussa opiskelun erityisiin painoalueisiin siirtymisessä tulee olla varovainen, jotta tietopohjaan ei jää aukkoja.

**Eriyttäminen ja oppimisen tuki tulisi suunnitella yksilöllisesti oppilaan tarpeita vastaavaksi.** Opettajat kertoivat, että opiskelun erityisten painoalueiden käytännön toteutuksessa olennaisinta on ottaa huomioon oppisisällön ja opetusmateriaalin eriyttäminen sekä muut oppilaan tarvitsemat tukitoimet. Erityisten painoalueiden mukaisen opetuksen käytännön toteutuksessa näkyi hieman vaihtelua tutkimukseen osallistuneiden opettajien kesken: Joissain tapauksissa oppilas opiskeli ja teki tehtäviä tunneilla omien painoalueittensa mukaisesti, jolloin koko opetuksen sisältö eriytettiin. Joissain tapauksissa oppilas oli mukana aiheen käsittelyssä muiden kanssa, mutta oppimistehtävät



oli eriytetty opiskelun erityisiä painoalueita vastaaviksi. Ainoastaan kaksi tutkimukseen osallistunutta opettajaa koki oppisällön eriyttämisen lähes mahdolltomaksi resurssipulan takia, jolloin eriyttäminen tapahtui vain esimerkiksi kokeessa.

Opiskelun erityisten painoalueiden rinnalla suurin osa opettajista piti erittäin merkityksellisenä oppilaalle tarjottavia muita tukitoimia, jotka räätälöitiin kullekin oppilaalle yksilöllisesti. Tukitoimista opettajat mainitsivat useimmin koulunkäynnin ohjaajan sekä erityisopettajan resurssin suuntaamisen luokkaan. Erityisopettajan panosta kaivattiin sekä opetuksen suunnitteluun että toteuttamiseen, kuten seuraa-va sitaatti kertoo:

*”Luokanopettajat tarvitsevat eriyttämi-  
seen, tukitoimien suunnitteluun, mah-  
dollisiin vaihtoehtoihin materiaaleihin ja  
menetelmiin sekä oppilaan taitotason  
arviointiin tukea. Näitä tehtäviä hoidan  
miehelläni laaja-alaisena erityisopettaja-  
na.”*

Koulunkäynninohjaajan apua taas tarvittiin oppilaan työskentelyn tukemiseen ja ohjaamiseen tunnilla. Lisäksi opettajien ker-  
toman mukaan oppilaille järjestettiin tuki-  
muotoina muun muassa mahdollisuutta  
osallistua tukiopetukseen sekä erityisopet-  
tajan johdolla toimivaan läksykerhoon.

**Tuen tarpeen huomioon ottaminen arvioinnissa on tärkeää.** Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat toivat esille monipuolisten arviointimenetelmien merkityksen opiskelun erityisiin painoalueisiin perustuvassa opetuksessa. Opettajat käyttivät eniten suullista koetta joko täydentämään perinteistä koetta tai

kokonaan korvaamaan sen. Osaamisen arvioinnin menetelmiksi mainittiin myös jatkuva näyttö ja oppimisen seuraaminen ilman erillisiä kokeita, toiminnalliset kokeet, näyttökokeet, esseet ja kirjoitelmat.

Monipuolisten arviointimenetelmien avulla pyrittiin varmistamaan, ettei osaamisen osoittamiselle ollut minkäänlaisia esteitä. Näin eräs tutkimukseen osallistunut opettaja ilmaisi asian:

*”Oppilaan arviointi suunnitellaan yksi-  
löllisesti, ja se perustuu monipuoliseen  
näyttöön. Tärkeintä on, että oppilas  
pystyy näyttämään osaamisensa tason  
relevantisti.”*

Opettajat eriyttivät kirjallisen kokeen kokonaan painoalueita vastaaviksi tai koko luokan kokeesta merkittiin erityisin painoaluein opiskelevalle oppilaalle ensisijaisesti vastattavat kysymykset esimerkiksi ympyröimällä. Jälkimmäisessä vaihtoehdossa oppilaalle jäi mahdollisuus vastata myös muihin kysymyksiin ja näin ansaita lisäpisteitä.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat ottaneet huomioon oppilaan tuen tarpeen arviointitilanteissa myös muilla tavoin. Opettajat antoivat koetilanteissa oppilaalle usein lisäaikaa kokeen suorittamiseen, tai kokeen suorittaminen jaettiin usealle eri päivälle. Koe oli mahdollista suorittaa pienryhmässä tai kahdestaan aikuisen kanssa, jolloin aikuinen pystyi varmistamaan, että oppilas ymmärtää tehtävänannot, ja tarvittaessa kirjaamaan vastaukset oppilaan puolesta. Oppilaille annettiin myös erikseen lukuohjeita, jotka auttoivat heitä valmistautumaan kokeeseen, tai oppilas sai käyttää kokeessa apuna oppikirjaa tai muuta tukimateriaalia.



Vain muutama opettaja mainitsi käyttävän-  
sä formatiivista arviointia oppimisproses-  
sin tukena. Vaikka opettajat eivät aineiston  
mukaan käyttäneet formatiivisen arvioinnin  
käsitettä, useiden opettajien arviointime-  
netelmien kuvailut vastasivat formatiivisen  
arvioinnin muotoja, kuten itse- ja vertaisar-  
viointia sekä palautteen antamista.

Lukuvuositodistuksen arvosanaa an-  
nettaessa opettajat suhteuttivat oppilaan  
osaamista yleisen oppimäärän tavoittei-  
siin. Apuna tässä käytettiin erityisesti hy-  
vän osaamisen (arvosanan kahdeksan)  
kriteereitä (Opetushallitus, 2014). Koska  
opiskelun erityisissä painoalueissa oppi-

sisältöjä karsitaan, moni opettajista kertoi  
käytännössä arvosanojen liikkuvan nume-  
rojen viisi ja seitsemän välillä.

### **Opettajien kokemuksia opiskelun erityisten painoalueiden käytöstä opetuksessa**

Opettajien kokemukset opiskelun erityis-  
ten painoalueiden käytöstä opetuksessa  
painoutuivat hyödyn näkökulmiin, mutta ai-  
neistosta erottui myös opetusta vaikeutta-  
via tekijöitä (kuvio 2).

#### **Kuvio 2**

*Opettajien kokemuksia opiskelun erityisistä painoalueista*

## **OPETTAJIEN KOKEMUKSIA OPISKELUN ERITYISISTÄ PAINOALUEISTA**

### **MENETELMÄN HYÖDYT**

- Opintojen eteneminen
- Oppisisältöjen jäsentyminen
- Yksilöllistämisen tarpeen väheneminen

### **MENETELMÄN HAASTEET**

- Ohjeistus
- Aineenopettajien sitouttaminen

**Opiskelun erityisiin painoalueisiin perustuvan opetuksen käyttöä vaikeuttivat 1) ohjeistuksien riittämättömyys ja 2) aineenopettajien heikko sitoutuminen.** Suurimpana haasteena oli opettajien mielestä Opetushallituksen antaman ohjeistuksen puutteellisuus. Näin eräs tutkimukseen osallistunut opettaja ilmaisi asian:

*"Käytännön ohjeistus on heikko, eikä ole selkeää kaavaa, miten painoalueet eroavat muusta eriyttämisestä. Epäselvää on myös erkalle, miten painoalueittain opetuksessa tulisi edetä tai miten arviointi tapahtuu."*

Yli puolet opettajista sanoi, että opiskelun erityisiin painoalueisiin perustuvan opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi on haastavaa ja tuntuu epävarmalta. Useat tutkimukseen osallistuneet opettajat toivoivat aiempaa tarkempia valtakunnallisia linjauksia ja todistusarvosanan viisi kriteereitä helpottamaan opiskelun erityisten painoalueiden suunnittelua.

Toiseksi vaikeudeksi lähes kaikki yläkoulussa työskentelevät opettajat mainitsivat aineenopettajien heikon sitoutumisen erityisiin painoalueisiin perustuvaan opetukseen. Yläkoulun erityisopettajien mukaan joidenkin aineenopettajien oli vaikea ymmärtää, miksi erityisin painoaluein opiskelevan oppilaan ei tarvinnut hallita koko oppisisältöä, ja myös oppilaan huomioon ottaminen arjen opetustilanteissa unohtui helposti aineenopettajilta.

Lisäksi opettajat nimesivät opiskelun erityisten painoalueiden käyttöä vaikeuttaviksi asioiksi jatkuvan kiireen koulun arjessa, resurssien puutteen sekä painoalueittaisen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvän lisätyön.

**Opiskelun erityisten painoalueiden käytön hyödyt olivat opettajien mukaan 1) oppilaan opintojen eteneminen, 2) oppisisältöjen jäsentyminen oppilaalle ja 3) oppiaineiden yksilöllistämisen tarpeen väheneminen.** Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan opiskelun erityisiä painoalueita hyödyntämällä oppilaat olivat saaneet hyväksytyt suorituksen oppiaineesta, vaikka heillä oli vaikeuksia oppimisessa tai laajemmin elämässään. Muutama opettaja kertoi, että opiskelun erityisistä painoalueista oli voitu luopua kokonaan ja oppilas oli siirtynyt takaisin yleisiin oppisisältöihin ja tavoitteisiin. Suurin osa opettajista koki, että erityisten painoalueiden kautta oppilaat olivat saaneet positiivisia oppimiskokemuksia ja onnistumisen tunteita, oppilaiden käsitys itsestään oppijana oli muuttunut entistä myönteisemmäksi, itsetunto oli vahvistunut sekä motivaatio opiskelua kohtaan oli kasvanut. Lisäksi opettajat kertoivat, että opiskelun erityiset painoalueet olivat auttaneet katkaisemaan epäonnistumisen tunteiden ja lannistumisen aiheuttamaa negatiivista kierrettä.

Tutkimusaineistosta kävi selvästi ilmi, että opettajien kokemusten mukaan opiskelu erityisin painoaluein selkeytti ja jänsi oppisisältöjä ja auttoi oppilasta keskittymään olennaiseen. Eräs opettaja kuvaili, että aiemmin oppilaalla ei ollut välttämättä käsitystä siitä, mitä asioita hänen tuli osata saavuttaakseen arvosanan viisi. Kun tämä selvisi oppilaalle opiskelun erityisten painoalueiden avulla, hän suoriutui oppiaineesta myöhemmin myös sitä korkeammalla arvosanalla.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että opiskelun erityisten painoalueiden käyttö voisi

vähentää tai oli jo vähentänyt yksilöllistettyjen oppiaineiden määrää, ja siten se oli myös vähentänyt erityisen tuen päätösten määrää. Eräs opettaja toi myös esille yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisen opiskelun merkityksellisyys oppilaan näkökulmasta:

*”Monelle oppilaalle se on tosi tärkeä juttu ja sellainen että, aijaa ei mulle tulekaan sitä tähteä sinne todistukseen.”*

Opettajien kokemuksista erottuu pyrkimys inklusiivisen pedagogiikan ja kaikille yhteisen koulun toteuttamiseen. Analyysin perusteella painoalueittaista opetusta voi tarjota osana yleisopetusta monipuolisesti, kun se suunnitellaan yhteistyössä oppilaan yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi ja oppimisen arvioinnissa otetaan huomioon tuen tarpeet. Opettajat pitivät painoalueittaisen opetuksen merkittävänä hyötynä sitä, että tukea tarvitsevat oppilaat edistyivät opinnoissa.

## POHDINTA

Edellä on tarkasteltu opettajien kokemuksia opiskelun erityisten painoalueiden mukaisesta opetuksesta. Analyysi opettajien kokemuksista ja painoalueiden käytöstä syvensi ymmärrystä inklusiivisen, kaikille yhteisen koulun toteuttamisesta. Tulokset rakentuivat kahden pääteeman varaan. Ensimmäinen pääteema käsitteli opettajien kokemuksia erityisiin painoalueisiin perustuvan opetuksen toteuttamisen kokemuksia. Toisen pääteeman analyysissa erotettiin erityisten painoalueiden käyttöön liittyviä opettajien kokemuksia. Painoalueiden käyttö -käsitteen avulla saatiin esil-

le painoalueittaisen opetuksen hyötyjä ja myös sitä haittaavia asioita, joihin varovaisesti tulkiten jo tämän tutkimuksen perusteella on mahdollista puuttua. Tulokset antavat viitteitä siitä, että opiskelun erityiset painoalueet toimivat siinä tarkoituksessa, johon ne on suunniteltu.

Opiskelun erityisten painoalueiden mukaisen opetuksen toteuttamisessa opettajien kokemuksissa erottuivat painoalueiden yhteinen suunnittelu, oppisisällön ja materiaalin eriyttäminen, oppilaan oppimisen tukeminen sekä oppilaan tuen tarpeen huomioiminen arvioinnissa. Tutkimustulokset saavat tukea Lakkalan ja Määtän (2011) raportoimista inklusiivisen opetuksen ydinelementeistä, joissa joustavat oppimissuunnitelmat, erilaiset opetusmenetelmät, yhteisöllinen opettaminen sekä oppilaiden edistymisen seuranta palvelevat oppilaan kiinnittymistä oppimis-yhteisöön (ks. myös King-Sears, 2008; Tomlinson, 2014; Westwood, 2005).

Lakkalan ja Määtän (2011) tutkimustulokset painottavat opettajien yhteistyön tärkeyttä inklusiivisessa koulussa. Oppilaan tuen tarpeen huomioon ottamista arvioinnissa painottaa myös Euroopan erityisopetuksen kehittämisskeskuksen (2007) linjaus, jossa muistutetaan, että inklusiivisessa koulussa erilaisten arviointitapojen tulee tähdätä oppilaan tukemiseen ja oman oppimisen oivaltamiseen sekä tarjota opettajille tietoa oppimistuloksista oppilaiden oppimisen kehittämistä varten. Jotta opettajat osaisivat vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin, he tarvitsevat Tirrin ja Laineen (2017) mukaan sekä koulusta että resursseja työssään.

Tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että opettajat käyttivät vain vähän formatiivisen arvioinnin käsitettä, vaikka he

kuvailivatkin monipuolisen arvioinnin ja monipuolisten arviointimenetelmien tärkeyttä opiskelun erityisiin painoalueisiin perustavassa opetuksessa. Yksi syy formatiivisen arvioinnin käsitteen käytön vähyyteen saattaa olla se, että arviointi käsitteenä yhdistetään usein nimenomaan summatiiviseen osaamisen arviointiin (Atjonen ym., 2019). Koulun arjessa arviointiin liittyvää tutkimustietoa ja sen soveltamisen menetelmiä on tarpeellista yhä vahvistaa.

Opettajat mainitsivat painoalueittaisen opetuksen vaikeuksiksi riittämättömän ohjeistuksen ja sen, etteivät aineenopettajat sitoudu opetusmenetelmään riittävästi. Painoalueiden sisältöjen suunnittelu helpottuu jatkossa, sillä Opetushallitus on laatinut päättöarvioinnin kriteerit arvosanan 8 lisäksi myös arvosanoihin 5, 7 ja 9 kaikkiin oppiaineisiin. Päättöarvioinnin kriteerit on otettu käyttöön kouluissa 1.8.2021 (Opetushallitus, 2020c).

Mäkinen (2013) on tutkinut aineenopettajien työhön sitoutumista inklusiivisissa ympäristöissä ja todennut, että opettajien uskomukset opettamisesta ja oppimisesta linkittyivät vahvasti heidän yksilöllisiin asenteisiinsa opettamista kohtaan. Mäkinen (2013) mukaan opettajat, jotka korostivat opetuksessa aineentuntemusta, opetussuoritusta sekä pedagogista auktoriteettia, suhtautuivat inklusioon muita negatiivisemmin. He kiinnittivät vain vähän huomiota oppimista tukeviin menetelmiin ja pitivät inklusioreformia loukkauksena omalle opettajan autonomialleen. Takala ja Uusitalo-Malmivaara (2012) muistuttavat, että uudet opetusmenetelmät voivat tuntua hankalilta eikä niiden toteuttamiseen löydy aikaa, resursseja tai koulun johdon tukea.

Tässä tutkimuksessa opettajien ko-

kemukset opiskelun erityisten painoalueiden käytöstä kuitenkin painottuivat niiden hyötyihin, joita olivat oppilaan aiempaa parempi suoriutuminen, oppisisältöjen selkeä määrittelemine ja yksilöllistämispäätösten vähentyminen. Painoalueiden käytön avulla oppilaat olivat saaneet merkittävää tukea suoriutumiseensa ja päässeet opinnoissa eteenpäin vaikeissakin tilanteissa.

Aiemmissa tutkimuksissa (Mäkihoiko ym., 2017; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000) on tuotu esille liian suurten vaatimusten ja epäonnistuneiden oppimiskokemusten negatiiviset vaikutukset oppimiseen. Käsillä olevan tutkimuksen tulokset osoittavat, että erityisten painoalueiden mukaisessa opetuksessa niitä on mahdollista vähentää. Julkisessa keskustelussa on kannettu huolta psyykkisesti oireilevien oppilaiden kasvavasta määrästä. Painoalueiden opetuksella voidaan turvata myös näiden oppilaiden opintojen eteneminen yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Erityiset painoalueet ovat myös vaihtoehto sairaille oppilaille, jotka tarvitsevat aikaa toipumiseen. Suuri osa tämän tutkimuksen opettajista korosti opiskelun erityisten painoalueiden kautta saatujen onnistuneiden oppimiskokemusten merkitystä oppilaan itsetunnolle ja motivaatiolle. Onkin oleellista pohtia, millainen vaikutus onnistuneilla oppimiskokemuksilla ja motivaation kasvulla on jatko-opintoihin hakeutumiseen, opinnoissa pärjäämiseen ja tätä kautta syrjäytymisen ehkäisyyn sekä jatkuvan oppimiseen.

Vaikka opiskelun erityiset painoalueet on tarkoitettu väliaikaiseksi ratkaisuksi, voi niiden käyttö pidempiaikaisesti olla joissain tapauksissa perusteltua. Aineistossa tutkijoita havahdutti erään opettajan

tapa käyttää opiskelun erityisiä painoalueita jatkuvana ratkaisuna taito- ja taideaineissa oppilailla, joilla oli laaja-alaisia oppimisen vaikeuksia. Joissakin tapauksissa voi olla perusteltua, että painoalueita käytetään jatkuvana opetuksen toteuttamistapa. Pelkkä diagnoosi ei voi koskaan olla peruste oppiaineen yksilöllistämiseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) oppimäärien yksilöllistämiseen liittyvässä kuvauksessa korostetaan, että ennen yksilöllistämistä tulee kokeilla erityisten painoalueiden kautta tapahtuvaa opetusta. Tämä on yksi keino yhdenmukaistaa kuntien erilaisia oppimäärien yksilöllistämisen käytäntöjä, joihin Valtiontalouden tarkastusvirasto kiinnitti huomiota raportissaan (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2013).

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkimuseettiset näkökulmat olivat esillä koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimussuunnitelmaa laadittaessa ja läpi koko tutkimuksen hyödynnettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2014) ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimuksen laadun varmistamiseksi hankittiin tiedonantajiksi sellaisia opettajia, joilla oli kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimukseen osallistuvat saivat itse päättää, mitä kertoivat tai kirjoittivat. Osallistujia informoitiin tutkimuksen tavoitteista ja tarkoituksesta, kerättävien tietojen käyttötarkoituksesta sekä anonymiteetin suojelemisesta, niin kuin Kuula (2006) edellyttää.

Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessin tarkalla kuvauksella pyrittiin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta ja osoittamaan tutkijoiden tekemiä ratkaisuja (Hirsjärvi ym., 2007). Tutkimukseen osallistui opettajia opetuksen eri osa-alueilta, mikä osaltaan lisäsi tutkimuksen luotetta-

vuutta. Toisaalta opettajien niukka osallistuminen tutkimukseen häytti tutkimusprosessia ja analyysin syvyyttä. Pienen osallistujamäärän lisäksi luotettavuutta heikensi kyselylomakkeen luonne, koska kyselyvastauksista ei voinut tehdä tarkentavia kysymyksiä. Haastatteluissa ja erityisesti kyselyssä tutkimukseen osallistuneiden opettajien oli ehkä vaikea sanoittaa tarkasti omia kokemuksiaan, kun kyse oli suhteellisen uudesta tavasta toimia inklusiivisessa koulussa. Jos aineistonkeruu olisi tapahtunut esimerkiksi havainnoimalla, olisi aineisto saattanut karttua nykyistä laajemmaksi ja monivaihteisemmaksi.

Osallistujia oli kuitenkin riittävästi siihen nähden, että tutkimuksen teon aikana opiskelun erityisten painoalueiden mukainen opetus ei vielä ollut vakiintunut kaikkien kuntien käyttöön. Tämän tutkimuksen katsottiin voivan osaltaan edistää menetelmän tunnettuutta ja vakiinnuttamista.

Tässä tutkimuksessa puolueettomuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018) pyrittiin kiinnittämään huomiota kirjoittajien asiantuntemuksessa sekä haastattelujen laadinnassa, toteuttamisessa, tulkinassa ja analyysissä. Eskola ja Suoranta (2008) muistuttavat, että oman subjektiivisuuden tunnistaminen antaa mahdollisuuden objektiivisuuteen. Tulosten analysointia ja tulkintaa tehtiin läpinäkyväksi lukijalle esimerkiksi selittämällä, kuinka tutkimuksen teemat syntyivät ja käyttämällä suoria aineistositaatteja. Tähän Aaltio ja Puusa (2011) kannustavat toteamalla, että tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi tutkijan olisi pyrittävä tekemään oma päätetelpolkunsa läpinäkyväksi tulosten analysoinnissa ja tulkinassa.

Opiskelun erityisten painoalueiden mukainen opetus ei ole vielä vakiinnuttanut



asemaansa kaikissa kouluissa. Opetuksen haasteena on, että erityisten painoalueiden mukaisen opetuksen kriteeristö on yhä puutteellinen ja opettajille on epäselvää, kuinka sitä käytännössä toteutetaan ja arvioidaan. Opiskelun erityisten painoalueiden käyttöönottoa voisi kunnissa tukea seuraavin toimenpitein: tarvittavien resurssien suuntaaminen luokkiin, joissa on erityisin painoaluein opiskelevia oppilaita, selkeä valtakunnallinen ohjeistus opettajille ja opettajille tarjottava täydennyskoulutus.

Tämä artikkeli lisää tutkimusperustaista tietoa opettajien kokemuksista opiskelun erityisten painoalueiden mukaisen opetuksen toteuttamisesta, arvioinnista ja opiskelun erityisten painoalueiden käytöstä opetuksen sisällön eriyttämisessä tehostetussa ja erityisessä tuessa olevien oppilaiden opetuksessa. Seuraavaksi olisi tarpeellista selvittää erityisten painoalueiden mukaisen opetuksen vaikutuksia pitkäkestoisen tutkimuksen avulla, jolloin tutkimukseen voisi osallistaa kokonaiset luokkayhteisöt opettajineen, oppilaineen ja heidän huoltajineen.

#### Kirjoittajatiedot:

Anna Orrenmaa, KM, laaja-alainen erityisopettaja, Kivistön koulu, Seinäjoki

Anne Jyrkiäinen, KT, yliopistonlehtori, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Minna Mäkihönko, KT, yliopistonlehtori, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

## LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 153–166). JTO.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Routledge Ltd.
- Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge Ltd.
- Atjonen, P. (2007). Hyvä, paha arviointi. Tammi.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). ”Että tietää missä on menossa”. Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiouudistuksessa. Julkaisut 7:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Ballard, K. (1999). International voices: An introduction. In K. Ballard (Ed.), *Inclusive education – International Voices on Disability and Justice* (pp. 1–9). Falmer Press.
- Barabasch, A. & Watt-Malcolm, B. (2012). Merging academic and vocational learning: Inclusion and exclusion in selected school-to-work programs in Canada and the United States. In S. Stolz, & P. Gonon (Eds.), *Challenges and reforms in vocational education: Aspects of inclusion and exclusion* (pp. 235–257). Peter Lang.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Cooper, C. R. (2009). Myth 18: It is fair to teach all children the same way. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 283–285.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2007). Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä: Keskeisiä kysymyksiä päättäjille ja alan ammattilaisille. <https://docplayer.fi/7751612-Arviointi-inklusiivisissa-oppimisymparistoissa.html>.
- Hallam, S., Kirtan, A., Peffers, J., Robertson, P., & Stobart, G. (2004). Evaluation of project 1 of the assessment is for learning development programme: support for professional practice in formative assessment – final report. <https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20180518134848/http://www.gov.scot/Publications/2004/10/19947/43007>.

- Haustätter, R. S., & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. In F. Kiuppis, & R. S. Haustätter (Eds.), *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca* (pp. 119–132). Peter Lang.
- Hautamäki, P. (2010). Nuorten heikon koulumenestyksen varhaiset piirteet. Teoksessa V. Närhi, H. Seppälä & P. Kuikka (Toim.), *Laaja-alaiset oppimisvaikeudet* (s. 124–135). Niilo Mäki Instituutti.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K. & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational research review*, 17, 50–62.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13., osin uud. laitos). Tammi.
- King-Sears, M. (2008). Differentiation and curriculum. *Facts and fallacies: differentiation and the general education. Support for learning*, 23(2), 55–62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00371.x>
- Kinsella, W. & Senior, J. (2008) Developing inclusive schools: A systemic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5–6), 651–665. <https://doi.org/10.1080/13603110802377698>
- Kiuppis, F. (2013). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746–761.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos) (s. 70–85). PS-kustannus.
- Koivula, P. (2019). *Henkilökohtainen tiedonanto* 9.12.2019.
- Kosonen, M., Laaksonen, S. M., Rydenfelt, H. & Terkamo-Moisio, A. (2018). Sosiaalinen media ja tutkijan etiikka. *Media & viestintä*, 41, 116–124.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3. edition). Sage Publications.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino*.
- Laki perusopetustlain muuttamisesta 642/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.
- Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis* 174.
- Lakkala, S., & Määttä, K. (2011). Toward a theoretical model of inclusive teaching strategies – An action research in an inclusive elementary class. *Global Journal of Human Social Science*, 11(8), Version 1.0, 30–40.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: helping every child reach and exceed standards. *The Clearing house: a journal of educational strategies, issues and ideas*, 81(4). <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164>.
- Lintuvuori, M. (2019). Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, numero 51. Helsingin yliopisto.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. edition). Sage.
- Mitchell, D. (2013). What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies. Routledge.
- Mäkihönko, M., Hakkarainen, A. & Holopainen, L. (2017). Oppimisvaikeuksien opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (Toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 46–59). PS-kustannus.
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.005>.
- Niemi, A.-M. (2015). Erityisiä koulutuspolkuja? Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsingin yliopisto.
- Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: a cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 478–491. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.478>.
- Opetushallitus (2011). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Opetushallitus*.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).

- Opetushallitus (2019). Opiskelun erityiset painoalueet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelun-erityiset-painoalueet-eriyttamisen-menetelmana>.
- Opetushallitus (2020a). Opiskelun erityiset painoalueet eriyttämisen menetelmänä. [https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelun-erityiset-painoalueet-eriyttämisen-menetelmänä](https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelun-erityiset-painoalueet-eriyttamisen-menetelmana).
- Opetushallitus (2020b). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf).
- Opetushallitus (2020c). Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014(2). <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75235>.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). Oppimisen ja osaamisen arviointi (1. painos). Otava.
- Skidmore, D. (2004). Inclusion: The dynamic of school development. Open University Press.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.
- Takala, M., Äikäs, A. & Laukkala, S. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Laukkala (Toim.), *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). PS-kustannus.
- Tirri, K. & Laine, S. (2017). Ethical challenges in inclusive education: The case of gifted studies. In A. Gajewski (Ed.), *Ethics, equity and inclusive education international perspectives on inclusive education* (9), 239–257.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners* (2. edition). Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu laitos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2014). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf).
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for education on special need education. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
- Valli, R. (2018). Aineiston keruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos) (s. 92–116). PS-kustannus.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto (2013). Tuloksellisuustarkastuskertomus: Erityisopetus perusopetuksessa. Tarkastuskertomukset 2013(8). <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/26094308/erityisopetus-perusopetuksessa-8-2013.pdf>.
- Vilka, H. (2015). Tutki ja kehitä (4. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? – inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (Toim.), *Inklusion haaste koululle — oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 12–29). PS-kustannus.
- Westwood, P. (2005). Adapting curriculum and instruction. Teoksessa K. Topping, & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive education* (pp. 145–159). Routledge Falmer.
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.
- YK (1948). Ihmisoikeuksien julistus. <https://ihmisoikeusliitto.fi/ihmisoikeudet/ihmisoikeuksien-julistus/>
- YK (1989). Lapsen oikeuksien julistus. [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf).
- YK (2006). Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista. Finlex 27/2016. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2).