

”Jokainen oppilas on yksilö. Tuntosarvet on jatkuvasti ylhäällä”

Survey-tutkimus opettajien eriyttämisen keinoista ja perusteista

Pro gradu -tutkielma

Aino Laari

Luokanopettajan koulutusohjelma

Kasvatustieteen tiedekunta

Lapin yliopisto

2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Jokainen oppilas on yksilö. Tuntosarvet on jatkuvasti ylhäällä”
Survey-tutkimus opettajien eriyttämisen keinoista ja perusteista

Tekijä: Aino Laari

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/Luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu –työ X Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä: 61 + 7

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Inklusion myötä luokat ovat yhä heterogeenisempia, jolloin opettajan on osattava muokata opetusta yhä monipuolisemmin jokaisen oppilaan tarpeet huomioiden. Eriyttävä opetus pohjaa oppilaiden valmiuksiin, kiinnostuksenkohteisiin ja oppimisprofiileihin ja sitä tulisi toteuttaa sisällössä, prosessissa ja tuotoksessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, miten peruskoulun opettajat eriyttävät. Tutkimuksen toteutin survey-tutkimuksena, jota varten loin mittariston Roihan ja Polson (2018) kehittelemän Viiden O:n mallin osa-alueisiin pohjautuen. Nämä osa-alueet olivat opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaalit ja oppimisen arviointi. Näin sain tietoa siitä, kuinka paljon opettajat kiinnittävät huomiota kuhunkin osa-alueeseen. Lisäksi tarkoituksena oli tutkia, millä perusteella opettajat tekevät opetuksellisia ratkaisuja ja millaisissa tilanteissa ja millaisia oppilaita he eriyttävät.

Kyselyyn kertyi vastauksia 40 opettajalta. Aineiston analyysimenetelminä olivat teoriaohjaava sisällönanalyysi ja erilaiset tilastolliset menetelmät. Opettajien arviot siitä, kuinka useasti he kunkin osa-alueen erilaisia keinoja käyttivät, osoittivat, että kaikkein eniten opettajat huomioivat opetusmenetelmien osa-alueen. Seuraavaksi tulivat oppimisympäristö ja oppimisen arviointi. Vähiten opettajat kiinnittivät huomiota erilaisiin oppimisen arvioinnin keinoihin ja opetusjärjestelyihin.

Erilaisia osa-alueisiin liittyviä ratkaisuja opettajat perustelivat pääsääntöisesti oppilaslähtöisesti ja ulkopuolisten tekijöiden mukaan. Oppilaslähtöisyys näkyi muun muassa oppilaan tuen tarpeen huomioimisena ja ulkopuoliset tekijät liittyivät vahvasti koulun resursseihin. Opettajat eriyttivät tuen tarpeessa olevia, lahjakkaita sekä keskittymisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. Näiden luokittelujen lisäksi osa opettajista mainitsi eriyttävänsä kaikkia oppilaita. Eriyttämistilanteet olivat kaikki oppilaslähtöisiä, mutta ne voitiin luokitella alaluokkiin oppitunnit, tehtävät, osa opetusta ja oppilaan osaaminen. Eriyttämisen tilanteet siis määriteltiin eri sanoin, mutta oppilaslähtöisyys oli kaikkien taustalla.

Avainsanat: eriyttäminen, inklusio, Viiden O:n malli, survey-tutkimus

Muita tietoja: -

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

Sisällys

1 JOHDANTO	5
2 ERIYTTÄMISEN TEOREETTINEN TAUSTA	8
2.1 Mitä eriyttäminen on?	8
2.2 Eriyttämisen taustalla vaikuttavat teoriat	9
2.3 Aiempaa tutkimusta eriyttämisestä	13
3 ERIYTTÄMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ.....	15
3.1 Oppilaantuntemus eriyttämisen taustalla	15
3.2 Eriyttäminen toteutuu sisällössä, prosessissa ja tuotoksessa	16
3.3 Viiden O:n malli	17
4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT	22
4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus.....	22
4.2 Kyselytutkimus	22
4.3 Mittarin laadinta.....	23
4.4 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu	25
4.5 Aineiston analyysi	27
4.6 Luotettavuustarkastelu	30
5 TULOKSET	34
5.1 Eriyttäminen Viiden O:n mallin osa-alueilla ja eriyttämisen keinot.....	34
5.2 Eriyttämisen perustelut opettajien avoimissa vastauksissa	40
5.3 Milloin opettajat eriyttävät ja millaisia oppilaita eriytetään	46
6 TULOSTEN YHTEENVETO	50
7 POHDINTA.....	52
7.1 Johtopäätökset.....	52
7.2 Jatkotutkimusaiheet.....	54
LÄHTEET	56
LIITTEET.....	62

KUVIOT:

KUVIO 1 Eriyttämisen Viiden O:n malli (Roiha & Polso 2018, 23).....	18
KUVIO 2 Esimerkki monivalintakysymyksestä	24
KUVIO 3 Eriyttäminen Viiden O:n mallin osa-alueilla keskiarvon mukaan	32
KUVIO 4 Opettajien käyttämät opetusmenetelmät keskiarvon mukaan.....	33
KUVIO 5 Oppimisympäristön muokkaaminen keskiarvon mukaan.....	34
KUVIO 6 Opettajien käyttämät arvioinnin keinot keskiarvon mukaan.....	35
KUVIO 7 Opettajien käyttämä oppimisen tukimateriaali keskiarvon mukaan....	36
KUVIO 8 Opettajien käyttämät opetusjärjestelyt keskiarvon mukaan.....	38

TAULUKOT:

TAULUKKO 1 Esimerkki avoimiin kysymyksiin tulleiden vastausten luokittelusta.....	28
--	----

LIITTEET:

Liite 1 Kyselylomake

Liite 2 Saatekirje

1 JOHDANTO

Nykyään suomalaisessa koulussa puhutaan paljon inklusiosta. Inklusio käsitteenä tuli tunnetuksi jo vuonna 1994 Unescon Salamancan julistuksessa (Saloviita 2012, Unesco 1994). Julistuksessa vaaditaan lapsille yhtäläisiä mahdollisuuksia opiskella ja oppimisympäristöjen mukauttamista jokaiselle oppilaille sopivaksi. Inkusiivisten koulujen myötä rakennetaan inklusiivista yhteiskuntaa ja kitketään syrjiviä asenteita. (Unesco 1994, 8–9.) Inklusion tarkoituksena on rakentaa ympäristöjä, joissa jokainen pystyy toimimaan ja joissa apu on saatavilla kaikkialla. Inklusio on kuitenkin ajan myötä saanut monia uusia merkityksiä, mikä on johtanut siihen, että käsite ymmärretään nykyään hyvin monella eri tavalla esimerkiksi vain prosessina tai jopa synonyymina erityispedagogiikalle. (Saloviita 2012.)

Tutkimukset ovat antaneet inklusiosta hyvin positiivista kuvaa (Peterson & Hittie 2003, 37; Peterson & Hittie 2010, 45-46). Kalambouka ym. (2007) ovat koonneet laajasti inklusion vaikutuksia ei tukea tarvitsevien oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen ja sosiaaliseen kehitykseen käsitteleviä tutkimuksia. 80% tutkimustuloksista olivat positiivisia tai neutraaleja, mikä antaa ymmärtää, että niiden lasten, joilla on erityisiä tarpeita, integrointi yleisopetukseen ei vaikuta negatiivisesti muiden oppilaiden suorittamiseen tai sosiaaliseen kehitykseen. (Kalambouka ym. 2007.) Tutkimustulosten positiivisista tuloksista huolimatta opettajien asenteet inklusiota kohtaan eivät ole kovin positiivisia. Tutkiessaan luokanopettajien, aineenopettajien, erityisopettajien ja rehtoreiden näkemyksiä, Moberg (2001) sai selville, että vain viisi prosenttia osallistujista tuki inklusiota jossain määrin. Huolena oli oma kyky tarjota laadukasta opetusta sekä oppilaille, joilla on erityistarpeita sekä oppilaille, joilla niitä ei ole. Opettajat siis arvottivat akateemisen suoriutumisen fyysisesti samassa paikassa tapahtuvan opetuksen edelle. (Moberg 2001, 86-94; Roiha 2014, 2-3.)

Koulutuksessa inklusiivisuus tarkoittaa mahdollisuutta käydä lähikoulua ilman fyysisiä tai henkisiä rajoitteita. Opetuksesta pyritään poistamaan oppimisen esteet ja oppimisympäristö muokkaamaan kaikille avoimeksi. Ongelmatilanteita ei määritellä oppilaasta vaan oppimisympäristöstä käsin. Näin inklusio on ajatusmalli, joka ajattelee erilaisuuden lähtökohtana, ihmisyyteen kuuluvana asiana, jossa yksilöä ei tarvitse kuntouttaa sopimaan ympäristöön, vaan ympäristö muokataan sopimaan jokaiselle yksilölle. Oppilaiden erilaisuus on nähtävä positiivisena haasteena opetukselle, ja koulun on kehitettävä rakennetta ja toimintaansa sen mukaisesti. Koulun rakenne- ja toimintamuutokset ovat edellytys opettajien asenteiden muutokselle. (Lakkala 2008, 25-26; Naukkarinen 2003; Moberg 2001, 94.)

Koulujen ja opettajien kehittäminen vaatii sitä, että tiedetään, mikä on koulun tehtävä. Toisin sanoen, mitä halutaan, että oppilaat koulussa oppivat. Tästä on esitetty esimerkiksi seuraavat kaksi vaihtoehtoa: Oppilaiden tulisi oppia kilpailemaan, jotta he voivat pärjätä muita paremmin ja saavuttaa menestystä työelämässä sekä varallisuutta. Toisen esityksen mukaan lasten tulisi oppia tekemään parhaansa ja ottamaan vastuuta niin itsestään kuin muista. Toiveissa olisi myös, että he oppisivat työskentelemään yhteisen hyvän eteen omissa yhteisöissään. (Peterson & Hittie 2010, 49.) Pääasiassa suomalainenkin opetussuunnitelma pyrkii juuri tähän toiseen tavoitteeseen (POPS 2014, 18-19). 2000-luvun lasten suotaisiin kasvavan ajattelijoiksi, ongelmanratkaisijoiksi, yhteistyökumppaneiksi, viisaiksi tiedon käyttäjiksi ja itsevarmoiksi tiedon tuottajiksi (Tomlinson 2015, 203), mutta koulut voivat yhä antaa se kuvan, että sillä ei ole väliä miten hyvä on tai mitä osaa, vaan sillä, että voittaa (Peterson & Hittie 2010, 49).

Vaikka yksilölliseen oppimiseen keskittyvät opetusmenetelmät ovat askel parempaan suuntaan, ne voivat kuitenkin opettaa lapsille, että vain heillä itsellään on väliä, eikä näin ollen ole vastuuta muista ihmisistä ole. Yhteistoiminnallinen, yhteistyöhön perustuva, oppiminen opettaa lapsille, että heidän menestyksensä ja elämänlaatu ovat vuorovaikutuksessa myös muiden

kanssa, ja yhdessä toimimalla niitä voidaan parantaa. Inklusiivisen koulun tarkoitus on kasvattaa juuri tällaisia yhteiskunnallisia toimijoita sen periaatteen pohjalta, että kaikki yksilöt hyväksytään sellaisenaan. (Peterson & Hittie 2010, 50.)

Tämä tutkimus keskittyy inklusiivisen koulun yhteen tärkeimpään opetukselliseen elementtiin, eriyttämiseen. Jotta jokainen oppilas voi osallistua opetukseen ja hyötyä siitä, kaikille yhteisessä koulussa, on opetuksen otettava oppilaat huomioon yksilöinä. Jokaisen tarpeet olisi kartoitettava, ja niiden mukaan tehtävä opetuksessa valintoja, jotka tukevat yksilön oppimista. Eriyttämisen hyötyinä voidaan nähdä muun muassa oppimisvaikeuksien ehkäisy, oppimistulosten parantuminen ja onnistumisen kokemusten tarjoaminen (Roiha & Polso 2018, 28-30; Reis ym. 2011). Lisäksi kouluviihtyvyys ja opetuksen mielekkyys lisääntyvät (Roiha & Polso 2018, 28-30; Kanevsky & Keighley 2010, 20; Karadag & Yasar 2010, 1394).

Valitsinkin eriyttämisen tutkimuksen aiheeksi, sillä mielestäni jokainen oppilas on oikeutettu saamaan opetusta tarvitsemallaan tavalla ja tarvitsemassaan ympäristössä. Kouluviihtyvyyden merkitystä ei myöskään tule vähätellä. Lapset ja nuoret viettävät koulussa aikaa päivittäin, kuukaudesta ja vuodesta toiseen, jolloin sekä fyysisen että psyykkisen ympäristön merkitys kasvaa mielestäni suureksi. Eriyttämällä opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa niin oppilaan oppimiseen kuin viihtyvyyteen ja motivaatioon, kaikkihan ne ovat yhteydessä toisiinsa.

2 ERIYTTÄMISEN TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 Mitä eriyttäminen on?

Eriyttäminen ei ole uusi keksintö, kuten monesti ajatellaan. Sen perusta löytyy jo muinaisista juutalaisten ja muslimien pyhistä kirjoituksista: ihmiset eroavat kykyjen ja vahvuuksiensa suhteen. Eriyttäminen yksinkertaisesti ottaa huomioon nämä erot. Historian saatossa eriyttäminen ja sen määrittely on muuttunut, mutta nykyään sitä määritellään ihmisen aivojen toiminnan ja sen kautta, miten lapset oppivat. (Tomlinson 2014, 29-30.)

Opetuksessa käytettävien työtapojen tulee pohjautua opetukselle ja oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Myös oppilaan tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet ohjaavat menetelmien valintaa. Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS) ohjaa ja tukee opettajaa työssään ja pyrkii varmistamaan oppilaiden oppimista. POPS ohjaa opettajia menetelmävalinnoissa ja mainitsee eriyttämisen yhdeksi tärkeimmäksi ohjaavaksi tekijäksi. Eriyttäminen nähdään opetuksen pedagogisena lähtökohtana. (POPS 2014, 28-29.)

Jo 70-luvulla Viljanen (1975, 9) käsittelee kirjassaan eriyttämistä ja määrittelee sen opetuksen erilaistamiseksi niin, että "oppilaat, yksilöllisistä ominaisuuksista riippuen joutuvat erilaisten opetusjärjestelyjen ja toimenpiteiden kohteeksi; heihin suunnataan erilaisia opetusärsykeitä". Linnankylä (1980, 23) määrittelee eriyttämisen olevan ensisijaisesti oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien ja kehitysmahdollisuuksien tiedostamista ja niiden huomioonottamista opetuksessa. Eriyttäminen tähän aikaan perustui enemmän oppilaiden ryhmiin jakamiseen ja niissä toimimiseen, kun nykyään sen nähdään olevan paljon kokonaisvaltaisempaa. (Linnankylä 1980, 23; Tomlinson 2008b.)

Tomlinson (2000, 6-7) korostaa, että eriyttäminen ei ole vain toimia, joita opettaja tekee kun on aikaa. Se on tapa ajatella opetusta ja oppimista, opetusfilosofia. Eriyttämisen tulisi olla laadukkaan opetussuunnitelman ja opetuksen kehitelmä, ei niiden korvaaja. Hyvien oppimistulosten saavuttaminen vaatii oppilaiden osallistamista, päätäntävaltaa siihen mitä ja miten opiskellaan ja mitkä ovat oppimisen tavoitteet. Lisäksi oppimisympäristön tulisi yhdistyä oppilaiden mielenkiinnonkohteiden ja kokemusten kanssa. (Tomlinson 2000, 6-7.) Tomlinson siis ajattelee eriyttämisen olevan muutakin kuin yksittäisiä toimia, sen tulisi olla opetuksen lähtökohta: Jokainen oppilas, taustoista ja taidoista riippumatta, saa kasvaa niin paljon kuin he vain pystyvät, joka päivä, joka viikko ja läpi koko lukuvuoden (Tomlinson 2014, 3). Tätä Roiha ja Polso (2018, 21) nimittävät eriyttämisen laajaksi määritelmäksi ja sitä tässäkin tutkimuksessa käytetään.

Opetussuunnitelma ohjaa opettajia eriyttämään ja huomioimaan oppilaat yksilöllisesti, mutta näkökulmat asiasta ja käytännön toteutus eroavat eri opettajien välillä. Tutkimukset osoittavat, että opettajien käsitykset eriyttämisestä ovat vahvasti yhteydessä siihen, miten he sitä käytännössä toteuttavat. On siis tärkeää, että opettajat ovat tietoisia eriyttämisen laajuudesta ja oman työn arvioinnin tärkeydestä, jotta eriyttäminen on tarkoituksenmukaista ja systemaattista. (Roiha 2014, 8; Naukkarinen 2005, 48.)

2.2 Eriyttämisen taustalla vaikuttavat teoriat

Konstruktivismi ja lähikehityksen vyöhyke

Eriyttäminen ei ole oma teoriansa, vaan siinä on piirteitä useista eri teorioista ja teoreettisista käsitteistä. Eriyttämistä ohjaa konstruktivistinen, oppilaslähtöinen, näkökulma opettamiseen ja oppimiseen. 1990-luvun alkupuolella nousut konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu ajatukseen, että oppilaat itse luovat omaa tietoa ja ymmärrystä rakentamalla aiemmin opitun päälle. Oppilas on

aktiivinen toimija, ja opettaja luopuu omasta luokan edessä olevan tietäjän roolista tullakseen oppimisen ohjaajaksi. (Smith & Thorne 2007, 7; Tynjälä 1999, 38; Roiha & Polso 2018, 18-19.)

Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeistä (zone of proximal development) liittyy läheisesti monitasoiseen opetukseen ja sitä kautta eriyttämisen. Eriyttämisessä pyritään löytämään oppilaan sen hetkinen kehitystaso ja järjestämään opetus niin, että se tarjoaa oppilaalle sopivia haasteita. (Peterson & Hittie 2010, 370; Roiha & Polso 2018, 19; Roiha 2012, 32.) Lähikehityksen vyöhyke kuvaa tasoa, joka on oppilaan osaamisen yläpuolella, mutta saavutettavissa opettajan avustuksella. Kehityksen kannalta on tärkeää, että oppilasta haastetaan kehittymään jo saavutettujen kehitystasojen ulkopuolella. Kuitenkin niin, että opetettavat asiat ovat lähikehityksen vyöhykkeen alueella, jolloin oppilas on valmis nämä asiat oppimaan. (Vygotsky 1978, 86-89.) Jokaisella oppilaalla on oma, yksilöllinen, iästä riippumaton lähikehityksen vyöhyke. Monitasoinen eriyttävä opetus haastaa kaikkia oppilaita tekemään parhaansa ja siirtymään seuraavalle, omia kykyjä vastaavalle, tasolle. (Peterson & Hittie 2010, 370).

Moniälykkyysteoria ja opetuksen rakennuspalat

Toinen teoria, johon eriyttäminen pohjaa, on Gardnerin moniälykkyysteoria. Gardner on alun perin esitellyt kahdeksan älykkyyden muotoa: kielellinen älykkyyys (linguistic), loogis-matemaattinen älykkyyys (logical-mathematical), spatiaalinen eli avaruudellinen älykkyyys (spatial), ruumiillis-kinesteettinen (bodily-kinesthetic), musiikillinen älykkyyys (musical), interpersoonallinen eli sosiaalinen älykkyyys (interpersonal), intrapersoonallinen älykkyyys (intrapersonal) ja naturalistinen älykkyyys (naturalist). Jokaisella ihmisellä esiintyy jossain määrin kaikkia älykkyyksien piirteitä, niiden määrä vain vaihtelee. Kouluissa opetus painottuu pääasiassa kielellisesti ja loogis-matemaattisesti orientoituvia oppilaita suosivaksi, vaikka vähemmistöllä

oppilaista nämä älykkyyden osa-alueet ovat vahvoja. Eriyttävä opetus ottaa huomioon oppilaiden erilaiset lahjakkuudet ja älykkyyden moninaisuuden ja pyrkii sovittamaan opetuksen vastaamaan yksilön kykyjä ja taitoja. (Gardner 1983; Peterson & Hittie 2010, 403-404; Roiha 2012, 32.)

Eriyttämiseen voidaan nähdä liittyvän läheisesti Petersonin ja Hittien (2003, 162) määrittelemät opetuksen rakennuspalat. Moniälykkyysteorian lisäksi näitä rakennuspaloja ovat monitasoinen opetus, scaffolding sekä erilaisten oppimistyylien huomioiminen. (Peterson & Hittie 2003, 162; Lakkala 2008, 27.) Monitasoisen opetuksen tarkoitus on haastaa oppilaita heidän omalla tasolla ja pyrkiä pois "one-size-fits-all" -ajattelusta opetuksessa. Taustalla vaikuttaa juurikin Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeistä. Monitasoisen opetuksen tärkeyttä perustellaan kahdella asialla: oppilaiden työskentely muiden, erilaisia lahjakkuuksia omaavien, oppilaiden kanssa haastaa muun muassa oppilaiden kriittistä ajattelua, sosiaalisia taitoja ja johtamistaitoja. Näin voidaan saada aikaan syvällistä oppimista. Toiseksi opetuksen tulisi tukea oppilaan oppimista omalla tasolla, jotta varmistetaan, ettei opetus sulje ulos oppilaita, jotka eivät "pysy mukana". (Peterson & Hittie 2003, 162-163.)

Vygotskyn lähikehitykseen perustuu myös scaffolding, jonka ajatuksena on oppilaan tukeminen seuraavan oppimisen tasoa saavuttamisessa. Tukijana voi olla opettaja tai muu aikuinen, mutta myös esimerkiksi taitavampi oppilas. "Scaffolding" terminä on tuttu myös rakennustyömaalta, kun rakennustelineet pystytetään rakennusurakan ajaksi, tukemaan, kuten luokassakin tuetaan oppimista. Erilaisten oppimistyylien tunnistaminen ja huomioiminen opetuksessa auttaa edistämään erilaisten oppilaiden oppimista. Erilaisten oppimistyylien tunnistaminen on yksi tapa hyödyntää oppilaiden vahvuuksia ja rakentaa opetus vastaamaan tarpeita. Lisäksi opetuksen kautta voidaan auttaa oppilaita ymmärtämään omaa oppimistyyliään. Sitouttamalla oppilaita prosessoimaan omia kykyjään ja ymmärtämään niitä, voidaan oppilaita hyödyntää yhä enemmän heidän tarpeita vastaavan opetuksen suunnittelussa. (Peterson & Hittie 2003, 170-182.)

Motivaatio

Motivaatio on oleellinen osa eriyttämistä. Oppilaiden kiinnostus opiskeltavaa asiaa kohtaan ohjaa vahvasti myös sen oppimista. Hyvän oppimisen edellytyksiä ovat oppimisen mielekkyys, sisäinen motivaatio, olennaisuus, tavoitteellisuus, opitun tiedon soveltaminen, aktiivisuus, onnistumisen kokemukset ja kokonaisuuksien oppiminen. (Roiha & Polso 2018, 19; Ikonen 2003, 25.) Yksilöllisten tavoitteiden asettaminen, oppilaalle sopivien opetusmenetelmien ja oppimateriaalien käyttö sekä hyvä oppimisympäristö ja riittävä aika ovat tärkeitä tekijöitä oppilaan kiinnostuksen herättämisessä (Ikonen 2003, 25). Juuri näihin eriyttäminen pyrkii keskittymään. Eriyttämällä pyritään yhdessä valinnanvapauden kanssa vaikuttamaan positiivisesti kaikkien oppilaiden sitoutumiseen ja oppimiseen (Servilio 2009, 9).

Motivaation ja sitä kautta oppimisen kannalta kiinnostava oppimisympäristö sekä oppilaiden osallisuus ovat tärkeässä asemassa. "Motivaatio alkaa psykologisesta jäsenyydestä, tunteella siitä, että kuuluu luokkaan" (Mantell 2013, 38). Maslowin tarvehierarkiassa rakkauden ja johonkin kuulumisen edelle menevät vain perustarpeet kuten ruoka ja suoja. Luomalla luokkaan välittävän ja yhteisöllisen ilmapiirin ja yhdistämällä siihen vahvan aikuisten ja ikätovereiden muodostaman tukiverkon, voivat oppilaat turvallisemmin ottaa riskejä, kokeilla uutta, yrittää ja erehtyä. (Mantell 2013, 38.) Oppilaiden osallisuus opetuksen suunnittelussa on tärkeä osa motivaation herättämistä ja ylläpitoa. Perusopetuksen opetussuunnitelma linjaa eriyttämisen perustuvan oppilaantuntemuksen lisäksi oppilaan mahdollisuuksiin vaikuttaa ja suunnitella omia opintojaan, valita työtapoja ja edetä yksilölliseen tahtiin. Jos oppilaille annetaan vaihtoehtoja oppimateriaalien, aktiviteettien ja tehtävien suhteen, he kokevat olevansa vaikutusvaltaisia, mikä puolestaan lisää kiinnostusta käsillä olevaa aihetta kohtaan. (POPS 2014, 30; Joseph ym. 2013, 39.)

2.3 Aiempaa tutkimusta eriyttämisestä

Eriyttämistä on tutkittu useasta eri näkökulmasta. Nostan esiin muutamia sekä opettajien että oppilaiden käsityksiä, kokemuksia ja eriyttämisen menetelmiä käsitteleviä tutkimuksia. Viittasin jo aiemmin Roihan (2012) tutkimukseen opettajien kokemuksista CLIL-opetuksen eriyttämisessä. Tutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä eriyttämisestä, heidän käyttämiä eriyttämisen keinoja sekä heidän kokemiaan haasteita eriyttämisessä. Opettajien käsitykset eriyttämisestä olivat vahvasti yhteydessä heidän käytännön eriyttämiseen. Tutkimus osoitti opettajien eriyttävän melko monipuolisesti erilaisilla opetusjärjestelyillä ja työtavoilla. Vähiten käytetyt keinot liittyivät rakenteellisiin tekijöihin. Haasteelliseksi koettiin aikaan, materiaaliin ja fyysiseen luokkatilaan liittyvä eriyttäminen. Tutkimus luo kuvaa siitä, että opettajien tulisi tiedostaa eriyttämisen luonne syvällisemmin, jotta eriyttäminen voisi olla tavoitteellisempaa. Lisäksi koulujen osa eriyttämisessä tulisi tiedostaa ja pohtia, miten rakenteita muuttamalla tehdään eriyttäminen mahdolliseksi. (Roiha 2012.)

Moilasen (2017) tutkimus lähestyy eriyttämistä kahdesta eri näkökulmasta: Miten opettajat eriyttävät perusopetuksessa ja miten OPS ohjaa menetelmällisiä valintoja. Eriyttämistä tapahtui opetusmenetelmien, tehtävien, ja materiaalien suhteen käytettävissä olevien resurssien puitteissa. Monipuoliset tilaratkaisut ja lähiympäristöt sekä yhteistyö koulun eri toimijoiden kanssa nousivat arvoon, kun taas tieto- ja viestintäteknologian käyttö koettiin hankalaksi. Käytännön eriyttämisen Moilanen jakaa tulosten perusteella 1) menetelmiin, 2) tehtäviin ja 3) materiaaleihin. Menetelmä- ja tehtävävalintoja ohjasi sekä opettajajohtoisuus että oppilaslähtöisyys, toiminnallisuus ja vertaisoppiminen. Menetelmiä käytettiin vaihdellen ja eri menetelmiä yhdistellen. Lisäksi oli kokeilunhalua uusia menetelmiä kohtaan. Materiaalia opettajat tuottivat paljon itse sekä oppilaiden kanssa yhdessä, ja lähtökohtana oli kannustavaan palautteeseen tähtääminen ja ylöspäin eriyttäminen. (Moilanen 2017.)

Joseph ym. (2013) tutkivat eriyttämistä opettajaksi opiskelevien menestyksen ja kokemusten kautta. Tutkimuksessa eriyttävää opetusta saaneista oppilaista jopa 90 %:lla todettiin korkeampaa älyllisen kehityksen tasoa sekä kiinnostusta aiheeseen. Melkein kaikki (99%) oppilaista ilmaisivat halua osallistua eriyttävään opetukseen myöhemmin yliopisto-opinnoissa ja 88% ilmaisivat halua käyttää eriyttävää lähestymistapaa myös omassa opetuksessa valmistumisen jälkeen. Tutkimuksessa todettiin kolmannen asteen (korkeakoulu) opetuksen eriyttämisen olevan haasteellista muun muassa suunnitteluun, organisointiin ja aikataulutukseen tarvittavan ajan vuoksi. Lisäksi opiskelijoiden yksilölliset mieltymykset työskennellä yksin/ryhmässä nähtiin haastaviksi toteuttaa.

3 ERIYTTÄMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

3.1 Oppilaantuntemus eriyttämisen taustalla

Perusopetuksen opetussuunnitelma toteaa eriyttämisen perustuvan oppilaantuntemukseen (POPS 2014, 30). Tomlinson (2014) jakaa eriyttämiseen liittyvän oppilaantuntemuksen kolmeen osa-alueeseen: valmiudet, kiinnostuksen kohteet ja oppimisprofiilit. Valmiudet kuvaavat oppilaan läheisyyttä määriteltyihin oppimistavoitteisiin. Kiinnostuksen kohteet ilmentävät oppilaan intohimoja, mieltymyksiä ja asioita, jotka motivoivat oppimista. Oppimisprofiilit antavat ymmärtää, mitkä ovat oppilaan suosimat oppimisen tavat. (Tomlinson 2014, 20; Smith & Thorne 2007, 7.) Oppilaantuntemuksen osa-alueita on kuvattu myös taitojen, tarpeiden, vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden tiedostamiseksi. (Watts-Taffe ym. 2012, 312). Kaikki kuitenkin pyrkivät samaan – opettajan on tunnettava oppilaansa tarpeet ja vahvuudet, jotta opetus voi olla mahdollisimman tehokasta.

Jotta opetus olisi eriyttävää ja yksilöt huomioonottavaa, tulee toiminnan perustana olla oppilaslähtöisyys. Opettajan kiinnostus yksilöä kohtaan tulee koskea jokaista oppilasta, ei vain tuen tarpeessa olevia tai lahjakkaita oppilaita. (Naukkarinen 2005, 47.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että eriyttämistä toteuttavat opettajat ovat halukkaita sekä oppimaan tuntemaan oppilaitaan paremmin että muokkaamaan opetusta oppilaiden tarpeita tukevaksi (Smith & Thorne 2007, 7; Anttila 2016).

Monesti eriyttäminen mielletään alaspäin tapahtuvaksi eli tuetaan oppilaita, jotka ovat tuen tarpeessa. Mutta yhtä lailla lahjakkaat oppilaat vaativat eriyttämistä, jotta he voivat haastaa itseään ja kokea onnistumisen kokemuksia. Tomlinson (2008a) näkee vähintään kolme syytä siihen, miksi eriyttäminen on olennaista lahjakkaiden opetuksessa. Ensinnäkin moni lahjakas oppilas viettää

suurimman osan kouluajastaan heterogeenisessä luokassa, jossa opetuksen tulee palvella myös heidän oppimistaan. Toiseksi myös lahjakkaiden oppilaiden ryhmä on heterogeeninen. Oppilaiden taidot, kiinnostuksen kohteet ja motivaatio vaihtelevat, ja lisäksi oppilaalla voi olla toinen määrittävä leima, kuten fyysinen vamma tai käyttäytymisen häiriö. Kolmanneksi kouluissa on oppilaita, joita ei luokitella lahjakkiksi, mutta ovat kuitenkin kyvykkäitä. Näihin kuuluvat muun muassa äidinkielenään toista kieltä puhuvat. Mikäli eriyttäminen ei ole osa opetuksen arkea, voivat lahjakkaat jäädä jatkossakin huomiotta. (Tomlinson 2008a, 168.)

Roihan (2014) tutkimuksen mukaan suurin osa (75%) opettajista ajattelee eriyttämisen molempiin suuntiin yhtä tärkeäksi ja neljäsosa (25%) ajattelee alaspäin eriyttämisen olevan tärkeämpää. Yksikään opettaja tutkimuksessa ei nähnyt lahjakkaiden oppilaiden eriyttämistä tärkeämmäksi. (Roiha 2014, 6.) Eriyttämisellä pyritään varmistamaan, että kaikilla oppilailla on tasolleen sopivaa tekemistä, jottei oppilaiden motivaatio lopahda, eikä oppilas turhaudu. (Laine 2010, 2; Keltikangas-Järvinen 2017, 236.)

3.2 Eriyttäminen toteutuu sisällössä, prosessissa ja tuotoksessa

Eriyttämisen tulisi toteutua opetuksen eri osa-alueilla. Perusopetuksen opetussuunnitelma linjaa eriyttämisen koskevan opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia (POPS 2014, 30). Jo 70-luvulla on puhuttu eriyttämisen olevan tavoitteiden, opetusaineiden, menetelmien, ja tulosten vaihtelua oppilaiden erityispiirteiden mukaan. Viljanen (1975) toteaa, että eriyttämisen tarkoitus ei ole tehdä heterogeenisista ryhmistä homogeenisempia, kuten on aiemmin ajateltu, vaan sen tulee olla kaikkia opetustapahtuman perustekijöissä suoritettavia muutoksia. (Viljanen 1975, 13.) Tomlinson (2014) on jakanut opettamisen ulottuvuudet neljään eri alueeseen, jossa eriyttämistä tulisi pääosin toteuttaa: sisältö, prosessi, tuotos sekä tunne ja ympäristö. Sisältö tarkoittaa niitä asioita

ja taitoja, joita opetetaan ja joita oppilaan halutaan oppivan. Prosessi viittaa siihen, miten oppilaat sisäistävät ja ymmärtävät sisältöä. Tuotos puolestaan keskittyy siihen, miten oppilaat tekevät näkyväksi tietojaan, ymmärrystään ja taitojaan. Tunne ja ympäristö liittyvät luokan ilmapiiriin ja tunnelmaan. (Tomlinson 2014, 20; Roiha & Polso 2018, 17; Smith & Thorne 2007, 7.)

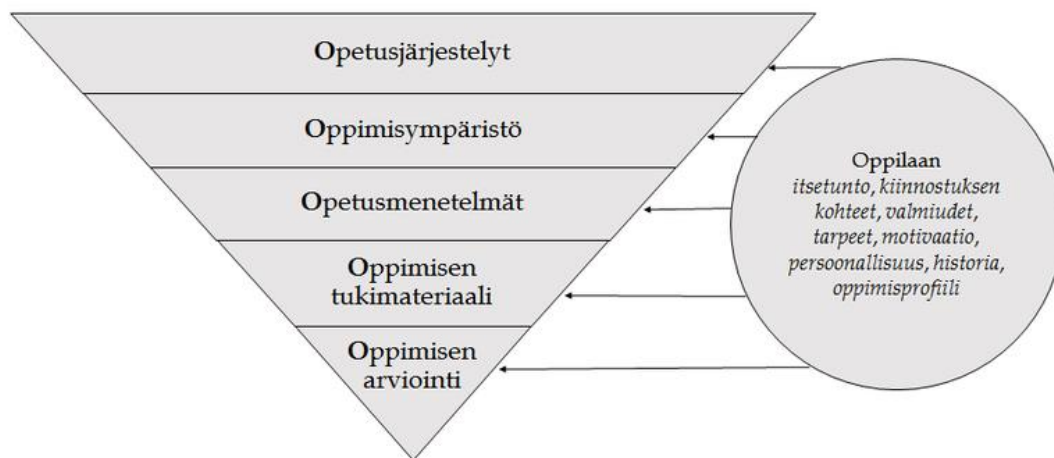
Aiemmin Viljanen (1975) on jakanut eriyttämisjärjestelyt kahteen pääryhmään: organisatoriseen ja opetukselliseen eriyttämiseen. Organisatorinen eriyttäminen perustui oppilaiden jaotteluun. Erilaisia kriteerejä käyttämällä oppilaat jaetaan erikseen opetettaviin ryhmiin muun muassa iän, sukupuolen, äidinkielen tai lahjakkuuden perusteella. Tästä esimerkkinä on aiemmin toiminnassa ollut rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa oppilaiden koulutiet erosivat neljän kansakouluvuoden jälkeen osan jatkaessa oppikouluun ja osan kansakouluun. Opetuksellinen eli sisäinen eriyttäminen käsitti koululuokan sisäiset järjestelyt. Opettaja pyrki eri metodeilla huomioimaan oppilaiden yksilöllisyyden ja mahdollistaa jopa oppilaiden täysin yksilöllinen eteneminen. Myös opetuksellinen eriyttäminen saattoi sisältää ryhmittelyä, mutta ei yhtä pysyvää kuin organisatorinen eriyttäminen. (Viljanen 1975, 13.) Voidaan todeta, että organisatorinen eriyttäminen ei ole enää tätä päivää, mutta opetuksellinen eriyttäminen oli jo hyvin lähellä sitä, mitä miten eriyttäminen nykyään käsitetään.

3.3 Viiden O:n malli

Tässä tutkimuksessa tarkastelen eriyttämistä Roihan ja Polson (2018) luoman Viiden O:n mallin kautta. Malli ei ole tieteellinen vaan se on luotu käytännön välineeksi opettajille. Malli pohjaa kuitenkin Tomlinsonin (2014) laajaan eriyttämisen määritelmään, jossa eriyttäminen on opetuksen lähestymistapa, jossa huomioidaan oppilaiden yksilöllisyys ja erityistarpeet. Määritelmään sisältyy kaikki käytännön keinot ja periaatteet, joiden avulla opettaja ottaa huomioon kaikki oppilaiden yksilölliset ominaisuudet ja tukee tämä

koulunkäyntiä ja oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. (Roiha & Polso 2018, 21-22; Tomlinson & Imbeau 2010, 19-20; Tomlinson 2014.)

Viiden O:n malli pohjaa ajatukseen siitä, että kattava eriyttävä opetus huomioi oppilaan yksilöllisyyden laajasti viidellä eri koulunkäynnin osa-alueella. Nämä osa-alueet on esitetty kuviossa yksi ja ne ovat 1) opetusjärjestelyt, 2) oppimisympäristö, 3) opetusmenetelmät, 4) oppimisen tukimateriaali ja 5) oppimisen arviointi. Malli etenee yleisestä yksittäiseen. (Roiha & Polso 2018, 22.) Perusopetuksen opetussuunnitelman linjaa, että eriyttäminen voi kohdistua muun muassa opetuksen sisältöihin, materiaaleihin ja menetelmiin, työtapoihin, koulu- ja kotitehtävien määrään sekä käytettävissä olevaan aikaan (POPS 2014; 28, 37, 75). Eriyttämisen osa-alueita on siis nimetty usealla eri tavalla. Valitsin tähän tutkimukseen tavoista yhden, joka on selkeä ja kattaa laajasti koulun ja opetuksen eri osa-alueet.



KUVIO 1 Eriyttämisen Viiden O:n malli (Roiha & Polso 2018, 23)

Opetusjärjestelyt ovat Viiden O:n mallissa ylimpänä ja Roiha ja Polso (2018, 50-51) näkevät sen kaikkein olennaisimpana osa-alueena eriyttämisen kannalta. Erilaiset järjestelyt voivat koskea muun muassa joustavaa ryhmittelyä, samanaikaisopetusta, oppituntien palkitusta sekä tukiovetusta. Opetussuunnitelma puhuu joustavista opetusjärjestelyistä, joita muokataan oppilaslähtöisesti, jotta saavutetaan oppilaalle paremmin sopivia pedagogisia

ratkaisuja. Opetus pyritään ensisijaisesti järjestämään omassa luokassa niin, ettei siirtoa toiseen opetusryhmään tai kouluun tarvita. (POPS 2014, 62.)

Toisena tulevat oppimisympäristöön liittyvät tekijät. Eriyttämisen näkökulmasta oppimisympäristö ei ole vain fyysinen luokkatila vaan siihen kuuluvat myös sosiaaliset ja psyykkiset osa-alueet. (Roiha & Polso 2018, 75; kts. Piispanen 2008, 19-20). Toimiva oppimisympäristö edistää vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista (POPS 2014, 27). Oppimisympäristön tulisi olla oppilaille avoin, heidän tulisi tuntea itsensä tervetulleiksi ja arvostetuiksi. Onnistumiset ja epäonnistumiset ovat välttämätön osa oppimisprosessia, joten oppimisympäristön tulee olla paikka, jossa niistä molemmat ovat hyväksytyjä. (Tomlinson 2014, 15.) Oppimisympäristön eriyttäminen voi olla muun muassa istumajärjestysten muokkaamista, järjestyksen ja siisteyden ylläpitoa, havaintomateriaalien harkinnanvaraista käyttöä ja koulun eri tilojen käyttö. Lisäksi välituntien ja vapaiden tilanteiden ennakointi ja organisointi voivat toimia eriyttämisen keinoina oppilaille, joille muutokset ovat vaikeita. Tärkeintä on luoda luokkaan hyväksyvä ilmapiiri ja ennakoida ja puuttua ilmeneviin ongelmiin. (Roiha & Polso 2018, 75-93.)

Opetusmenetelmien soveltaminen yksilölle ja ryhmälle sopivaksi on onnistuneen eriyttämisen edellytys. Yksittäinen menetelmä ei välttämättä ole toimiva tai toimimaton, vaan se ratkaisee, miten menetelmää sovelletaan, ja miten sitä kehitetään oppijoille sopivaksi. Opetusmenetelmiä voidaan jakaa muun muassa yksilökeskeisiin ja ryhmätyömenetelmiin. (Kaipainen 2008, 12; Roiha & Polso 2018, 98.) Viiden O:n mallissa eriyttävät opetusmenetelmät koostuvat eri elementeistä, joita ovat opiskelutaidot, ohjeiden anto, yksilöllinen eteneminen, kotitehtävät, struktuuri, palkkiot ja oppimateriaali. Näitä elementtejä hyödyntämällä ja muokkaamalla opetuksen voi käytännössä toteuttaa esimerkiksi itsenäisen työskentelyn, urakkatyöskentelyn, pysäkkityöskentelyn tai projektien muodossa. (Roiha & Polso 2018, 98-127.)

Oppimisen tukimateriaalien käyttö voidaan jakaa opetusvälineiden ja oppimateriaalien eriyttävään käyttöön sekä keskittymisen apuvälineisiin. Oppimateriaaleja on muun muassa kirjalliset (oppikirjat), visuaaliset (kuvat), auditiiviset (äänitteet) ja audiovisuaaliset (dokumentit) materiaalit. Roiha & Polso 2018, 130; Koskelo ym. 2009, 13.) Valmiit erityismateriaalit kuten oppikirjat eivät välttämättä suoraan sovellu oppilaalle, joten opettajalta vaaditaan tässäkin asiassa oppilaantuntemusta, jotta hän osaa valita ja muokata materiaalit tarpeen mukaan. Eri luokka-asteiden materiaalit, pelit, tietotekniikka ja selkokielliset tekstit ovat vain muutamia esimerkkejä siitä, miten opettaja voi eriyttää oppimateriaalien avulla. Keskittymisen tueksi voi käyttää muun muassa kuulosuojaimia, sermejä, istuinalustoja ja stressipalloa. Lisäksi työskentelyn jaksottaminen esimerkiksi tiimalasilla voi parantaa keskittymistä. Tärkeintä on, että välineet valitaan tarpeiden mukaan. (Roiha & Polso 2018, 131-147.)

Oppimisen arviointi on tärkeä osa eriyttävää opetusta. Arvioinnin perusteella opettajat saavat tietoa oppilaan senhetkisestä taitotasosta ja voivat sitä mukaa asettaa uusia oppimistavoitteita. (Moon 2005.) Suomalainen opetussuunnitelma pyrkii arviointikulttuuriin, joka on muun muassa osallisuutta edistävä, oman oppimisprosessin ymmärtämistä tukeva, oppilaan edistymisen näkyväksi tekevä, oikeudenmukainen, monipuolinen ja sellainen, jossa saatua tietoa voidaan hyödyntää opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa. Arvioinnin tulisi myös ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä, joten oppilaille tulee myös tarjota mahdollisuus osoittaa osaamistaan eri tavoin ja siihen tulee olla tarpeeksi aikaa. (POPS 2014, 46-48.) Eriytävää arviointia voi toteuttaa muun muassa itse- ja vertaisarvointina, portfolion muodossa, oppimiskeskusteluina ja oppimispäiväkirjana. Myös perinteisiä kokeita täytyy muistaa tarvittaessa eriyttää esimerkiksi ajan tai paikan suhteen. (Roiha & Polso 2018, 161-171.)

Mallissa osa-alueet ovat jossain kohtaan myös toistensa kanssa päällekkäisiä, mutta, kuten käytännön opetuksessa, ei teoriassakaan voida erottaa opetuksen

eri osa-alueita täysin toisistaan. Opetus on kokonaisuus, joka koostuu useista eri osista, jotka ovat keskenään päällekkäisiä ja toisiaan tukevia.

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT

4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena on vastata kysymykseen, miten opettajat eriyttävät. Tarkemmin käytettäviä eriyttämisen keinoja tarkastellaan Viiden O:n mallin (Roiha & Polso 2018) alueilla. Mallin pohjalta tehdyllä kyselyllä on tarkoitus kerätä tietoa opettajilta eriyttämisen tavoista ja siitä, millä perusteella opettajat valitsevat käyttämänsä menetelmät. Kyselyn määrälliset kysymykset käsittelevät opetuksessa käytettyjä järjestelyjä ja menetelmiä. Avoimilla kysymyksillä pyritään selvittämään perusteita ja opettajien omia käsityksiä eriyttämisestä ja sen tarpeesta

Tutkimukseni pääkysymys on: Miten opettajat eriyttävät?

Alakysymyksiä pääkysymykselle ovat:

1. Miten Viiden O:n mallin osa-alueet painottuvat eriyttämisessä?
2. Mitä keinoja opettajat käyttävät eriyttämisessä?
3. Millä perusteella opettajat valitsevat käyttämänsä menetelmät?
4. Milloin ja ketä opettajat eriyttävät?

4.2 Kyselytutkimus

Tutkimuksen menetelmällisten valintojen kokonaisuus, tutkimusstrategia tai suppeammin tutkimusmetodi, riippuu valitusta tutkimustehtävästä tai tutkimuksen ongelmista. Tutkimusstrategiat on perinteisesti jaoteltu kolmeen: kokeellinen tutkimus, survey-tutkimus ja tapaustutkimus. Tässä tutkimuksessa käytetty tutkimusstrategia on kvantitatiivinen survey-tutkimus, joka pohjaa aiempaan tutkimukseen ja teoriaan. Kvantitatiivisen tutkimuksen juuret ovat

luonnontieteessä ja tarkastelua ohjaa syyn ja seurauksen lait. Todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista ja kaikki tieto on peräisin suorasta aistihavainnosta ja loogisesta päättelystä, joka perustuu näihin havaintoihin. (Fowler, 2002, 1-2; Hirsjärvi ym. 2009 132-140.)

Ongelmanasettelun jälkeen kvantitatiivinen tutkimus vaatii tutkittavan ilmiön sijoittamista johonkin teoriasuuntaukseen ja keskeiset käsitteet on määriteltävä. Lisäksi voidaan asettaa hypoteesit, mikäli se on tutkimuksen kannalta mielekästä. (Fowler, 2002, 1-2; Hirsjärvi ym. 2009 132-140.) Tämän tutkimuksen teoriasuuntauksena toimii eriyttämisen laaja määritelmä ja siitä johdettu Viiden O:n malli. Teorian, käsitteiden ja hypoteesien lisäksi kvantitatiivisen tutkimuksen keskeisimpiä piirteitä ovat aineistonkeruutavan sovittaminen määrälliseen mittaamiseen, tutkittavien henkilöiden valinta, aineiston muokkaaminen tilastollisesti käsiteltävään muotoon sekä päätelmien teko näiden tilastollisten analyysien pohjalta. (Hirsjärvi ym. 2009, 139-140.)

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä on lomakekysely. Kysely on yksi keskeisimmistä survey-tutkimuksen aineistonkeruutavoista. Aineisto kerätään standardoidusti joukosta ihmisiä, jotka muodostavat otoksen tai näytteen tietyistä perusjoukosta, tässä tapauksessa peruskoulun opettajista. Standardoituus tarkoittaa, että tutkimushenkilöiltä on kysyttävä asiaa täysin samalla tavalla, jos halutaan tietää esimerkiksi vastaajien koulutus (Hirsjärvi 2009, 193.). Kyselyn muoto vaihtelee tarkoituksen ja kohderyhmän mukaan (Valli, 2010, 103). Tämä tutkimus toteutettiin verkkokyselynä vastaamisen helppouden sekä laajan otannan saamiseksi.

4.3 Mittarin laadinta

Kysely ja haastattelu ovat molemmat aineistonkeruutapoja, joilla voidaan selvittää, mitä ihminen ajattelee ja miksi toimii niin kuin toimii (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tähän tutkimukseen valitsin aineistonkeruutavaksi kyselyn (liite 1), jotta

saisin tutkimukseeni mahdollisimman laajan otannan peruskoulun opettajia. Kysely koostui sekä valintakysymyksistä että avoimista kysymyksistä. Valintakysymykset tuottivat aineistoa, jota on mielekästä vertailla ja analysoida, tässä tapauksessa eriyttämisen keinoja ja niiden käyttöastetta. Avoimet kysymykset tuottivat tutkimuksen laadullista, sisällönanalyysin menetelmin analysoitavaa, aineistoa, joka lisäksi auttaa valintakysymyksien vastausten tulkinnassa ja antaa vastaajalle mahdollisuuden ilmaista asiansa omin sanoin, ei ehdotusten pohjalta. (Hirsjärvi ym. 2009, 201.)

Tätä tutkimusta varten tutustuin useisiin aiempiin eriyttämistä koskeviin tutkimuksiin, joissa on käytetty kyselylomaketta yhtenä tai ainoana aineistonkeruumuotona. Valmista, tähän tutkimukseen sopivaa mittaria ei ollut saatavilla, joten tutkimusta varten kehitin oman mittariston. Onnistuneen kyselytutkimuksen kannalta tärkeää on hyvin laadittu kyselylomake (Vastamäki 2010; 134,137). Aiempia tutkimuksia ja teoreettista taustaa hyväksi käyttäen mittari alkoi hahmottua muotoon, jossa eriyttämisen osa-alueet rytmittivät kyselyn etenemistä. Kyselyyn tuli lopulta 26 kysymystä, joista hieman yli puolet olivat valintakysymyksiä. Suuri avointen kysymysten määrä voi olla huono siitä näkökulmasta, että niihin monesti jätetään vastaamatta ja vastaukset voivat olla ylimalkaisia ja epätarkkoja (Valli 2020, 126).

Mittari on rakennettu Roihan ja Polson (2018) Viiden O:n mallin pohjalta niin, että se jakautuu pääasiassa viiteen osaan; opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, opetuksen tukimateriaalit ja oppimisen arviointi. Jokainen osio sisältää menetelmiä, joita kullakin osa-alueella voidaan käyttää. Näitä osallistujat arvoivat Likertin asteikolla sen perusteella, kuinka usein menetelmää käyttää tai kuinka paljon on asiaan kiinnittänyt huomiota. Kuviossa 2 on esimerkki kyselyn monivalintakysymyksestä. Jokaisesta Viiden O:n mallin osa-alueesta on laadittu samankaltainen kysymysmatriisi.

Kuinka usein käytätte seuraavia järjestelyjä opetuksessa?

	En käytä koskaan	Käytän harvoin	Käytän silloin tällöin	Käytän usein	Käytän jatkuvasti
Joustava ryhmittely	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samanaikaisopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppituntien palkitus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tukiopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulunkäynninohjaaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jakotunnit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulupäivän tilapäinen lyhentäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

KUVIO 2 Esimerkki kysymysmatriisista

Vastausvaihtoehdot muutettiin analysointia varten numeeriseen muotoon (1-5), niin että

- 1 = En käytä koskaan/En lainkaan
- 2 = Käytän harvoin/Vähän
- 3 = Käytän silloin tällöin/Jonkin verran
- 4 = Käytän usein/Melko paljon
- 5 = Käytän jatkuvasti/Paljon

Jokaiseen osioon liittyi myös avoin kysymys, jolla pyrittiin saamaan lisätietoa siitä, miten opettajat opetukseen liittyviä ratkaisuja. Avoimiin kysymyksiin annetut vastaukset auttoivat ymmärtämään myös monivalintakysymyksiin tulleita vastauksia. Opettajilta kysyttiin esimerkiksi opetuksen järjestelytapojen valinnasta ("Millä perusteella valitsette opetuksen järjestelytapoja?") ja tilanteista, jolloin he eriyttävät ("Millaisissa tilanteissa eriytätte?"). Lisäksi kyselyssä on taustatieto-osio, jossa pyrittiin selvittämään vastaajan ikää, työuran pituutta sekä koulutustaustaa.

4.4 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu

Tutkimuksen tutkimushenkilöt ovat peruskoulun opettajia, jotka valikoituivat tutkimukseen Ylen (2018) teettämän kuntatutkimuksen kautta. Yle keräsi ja

vertaili tietoa koulujen resursseista kahdeksalla eri mittarilla, joita olivat opetukseen käytetyt rahat, opettajien määrä ja kelpoisuus, ryhmäkoko, oppituntien määrä, valinnaisten aineiden saatavuus, oppimateriaaleihin käytetyt rahat ja oppilaiden käytössä olevien tablettien ja tietokoneiden määrä. Oppimistulokset ja koulurakennukset eivät olleet mukana vertailussa. Tietoja verrattiin muihin samankaltaisiin kuntiin ja sen pohjalta annettiin kullekin kunnalle yhdestä viiteen tähteä. Kunnat on jaoteltu kuntatyypeittäin kaupunkimaisiin, taajaan asuttuihin ja maaseutumaisiin kuntiin. (Yle 2018.) Tutkimusta varten etsin kaikki sekä viiden että yhden tähden saaneet kunnat (N=30) ja arvoisin jokaisesta kuntatyyppistä yhden viiden tähden saaneen ja yhden yhden tähden saaneen kunnan. Näin pyrin takaamaan mahdollisimman monipuolisen otoksen opettajia erilaisista kouluista ja kunnista. Ylen vertailussa muuttujia oli monia ja lopulta tutkimukseeni valikoitui edellä mainituista kuntatyypeistä kuntia ympäri Suomen, vaikka tähtiluokituksia valitsinkin vain kaksi, yhden ja viiden tähden kunnat.

Tutkimuslupa-anomuksia lähettäessäni en saanut yhdestä kunnasta lainkaan vastausta, joten tutkimukseni otokseksi tuli viisi kuntaa ympäri Suomea. Aineistonkeruu tapahtui Webropol-kyselyllä lokakuussa 2018. Linkin kyselyyn sekä saatekirjeen (liite 2) lähetin opettajille sähköpostitse, kunkin kunnan toiveiden mukaan, joko suoraan opettajille, koulujen rehtoreille tai kunnan koulutoimesta vastaavalle. Vastaajajoukoksi muodostui 40 opettajaa ala- ja yläkouluista, kuitenkin niin, että ainoastaan ikä-kysymys sai vastauksen kaikilta 40 vastaajalta. Eriyttämistä ja muita taustatietoja koskeviin kysymyksiin vastauksia tuli siis 39 opettajalta. Avointen kysymysten vastausmäärät vaihtelivat 22 ja 30 välillä.

17 (43,6 %) vastanneista opettajista työskenteli pääsääntöisesti luokanopettajana, 10 (25,6 %) aineenopettajana ja loput 12 (30,8 %) muissa tehtävissä, kuten erityisopettajana, resurssiopettajana ja tuntiopettajana. Alakoulun opettajia kyselyyn vastanneista oli 19 (49,7 %), yläkoulun opettajia 14 (35,9 %) ja 6 (15,4 %) opettajaa opetti sekä ala- että yläkoulussa. 2/3 (66,7

%) opettajista opetti kahta tai useampaa luokkaa. Suurimman osa opettajista korkein suorittama koulutusaste oli maisterin tutkinto (84,6 %), yksittäisiä opettajia oli ammatillisen perustutkinnon, ammattikorkeakoulututkinnon (alempi ja ylempi), kandidaatin tutkinnon tai tohtorintutkinnon suorittaneita. 33 (86,8 %) opettajaa oli suorittanut myös opettajan pedagogiset opinnot muiden opintojen yhteydessä tai erillisinä opintoina.

4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi jakautui kahteen osaan: määrällinen ja laadullinen analyysi. Määrällistä analyysia varten aineisto täytyi muuttaa sopivaan muotoon (Fowler 2002, 137). Lähes kaiken kerätyn tiedon voi muuttaa numeeriseen muotoon, ei ole väliä onko aineisto kerätty haastattelulla, kyselylomakkeella havainnoimalla tai muulla tavalla. Läheskään aina aineiston muuttaminen numeeriseen muotoon ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista. (Valli 2015, 226.) Tässä tutkimuksessa Likertin asteikon kysymykset koodattiin numeroin 1-5, niin että mitä lähempänä viittä vastaus on, sitä enemmän menetelmää käytettiin. Numeroidut vastausvaihtoehdot mahdollistavat keskiarvojen laskemisen ja niitä vertailemalla kykenin tutkimaan esimerkiksi sitä, miten huomioituja Viiden O:n mallin osa-alueet olivat verrattain keskenään. Aineiston tulokset voidaan esittää taulukkoina, kuvioina tai tunnuslukuina. Tutkijana päätös on pohjattava siihen, mitä tietoa halutaan ja tarvitaan sekä mikä on tarkoituksenmukaista. (Valli 2015, 230.) Tässä tapauksessa valitsin esitystavaksi vaakapylväsdiagrammin, joissa on esitetty sekä koko osa-alueen että jokaisen menetelmän/valinnan yksittäinen keskiarvo. Nolla-arvoa diagrammissa ei voi olla, sillä "ei koskaan" -vastaus sai arvoksi 1.

Keskiarvoja vertailemalla sain kokonaiskuvan siitä, miten opettajat pääasiassa eri osa-alueiden menetelmiä käyttivät, tai kuinka paljon he kiinnittivät niihin huomiota. Keskiarvo ei kuitenkaan kerro kaikkea. Frekvenssejä tutkimalla sain tarkempaa kuvaa siitä, miten käyttö jakautui. Jakautuminen "ei koskaan" ja

”jatkuvasti” välillä voi olla hyvinkin erilaista, vaikka keksiarvo olisi sama. Kiinnitin huomiota erityisesti ääripäiden (1=ei koskaan ja 5=jatkuvasti) esiintyvyyteen ja eri tavoin ryhmittelemällä loin kuvan siitä, miten tulokset asteikolle jakautuvat.

Avoimiin kysymyksiin annettuja vastauksia voitaisiin myös analysoida tilastollisin menetelmin (Valli 2010, 126), mutta tässä tutkimuksessa analysointiin käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavan lisäksi sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla analysoin tutkimusaineiston aineistolähtöisesti, mutta sen sijaan, että loin teoreettiset käsitteet aineistosta, toin ne osin valmiiksi teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Peruseriaatteeltaan teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä edetään aineisto edellä samalla tavalla kuin aineistolähtöisessä sisällönanalyysissäkin. Ero tulee analyysin viimeisessä vaiheessa eli käsitteellistämässä. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria syntyy aineistosta, mutta teoriaohjaavassa ne tulevat mukaan jo olemassa olevana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Laadullisen aineiston analyysia voidaan määritellä prosessiksi, jossa on kolme vaihetta. Aineiston redusointi, klusterointi ja abstrahointi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Abstrahoinnin vaiheessa aineistolähtöinen ja teoriaohjaava analyysi alkavat erota toisistaan.

Aineiston redusointi eli pelkistäminen tarkoittaa sitä, että käsiteltävästä aineistosta karsitaan kaikki epäolennainen pois. Pelkistäminen voi olla sitä, että aineistoa pilkotaan osiin tai tiivistetään. Tutkimustehtävällä on ohjaava merkitys aineiston pelkistämässä. Aineistosta pelkistetään ilmaukset tutkimustehtävän mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Aineiston pelkistämisen etsimällä teksteistä vastauksia muun muassa kysymykseen ”millä perusteella”. Poimin vastauksista kysymyksen kannalta olennaiset asiat korostusväreillä.

Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineiston alkuperäiset ilmaukset läpikäydään ja aineistosta pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavaa

käsitteistöä. Asiat, jotka tarkoittavat samaa asiaa, ryhmitellään ja muodostetaan uusia luokkia. Tutkittavan ilmiön piirre tai käsitys voi toimia luokitteluyksikkönä. Aineistosta löytyi ilmaisuja, joita ryhmittelin ja nimesin muun muassa ulkopuoliseksi tekijöiksi ja oppilaslähtöisiksi. Luokittelun avulla aineisto tiivistyy, koska syntyy yleisimpiä käsitteitä, joihin yksittäiset tekijät sisällytetään. Klusteroinnin tarkoitus on luoda perustukset tutkimukselle ja antaa alustavia havaintoja tutkittavasta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110-111.) Luokittelun käsitteistä oppilaslähtöisyys on teoriasta peräisin, muut luokat on luotu aineistolähtöisesti. Taulukossa 1 on esimerkki alkuperäisilmausten luokittelusta ensin alaluokkiin ja sen jälkeen yläluokkiin.

Alkuperäinen ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka
1“ <i>Fyysisten resurssien mukaan.</i> ”	Resurssit	Ulkopuoliset tekijät
11“ <i>Sen, minkä pääasiassa aikaresurssi suo.</i> ”		
12“ <i>Käytössä olevien tilojen perusteella.</i> ”		
13“ <i>Raha ratkaisee paljon.</i> ”		
14“ <i>Viihtyisyys --</i> ”	Tila	
15“ <i>-- kodinomaisuutta mm. sohvaryhmällä, pöytälampuilla, viherkasveilla jne.</i> ”		
16“ <i>-- viihtyisä ja on tilaa liikkua ja tehdä erilaisia ryhmiä tilanteen mukaan.</i> ”		
3“ <i>Tarkoituksenmukaisuus oppimisen kannalta --</i> ”	Oppilas	Oppilaslähtöisyys
8“ <i>Oppilaiden erityistarpeiden mukaan.</i> ”		
17“ <i>Oppilaiden toiveiden, opetusryhmän sekä yksilön tarpeiden mukaan</i> ”		

TAULUKKO 1 Esimerkki avoimiin kysymyksiin tulleiden vastausten luokittelusta

Luokitelluista pelkistetyistä ilmauksista frekvenssin laskemalla sain tietoa siitä, kuinka yleisesti opettajat ratkaisujaan perusteli kullakin yläluokalla. Yhden opettajan vastauksessa saattoi esiintyä useampi luokka, pääasiassa kuitenkin niin, että vastaaja mainitsi yhden perusteen. Monet vastaukset sisälsivät kysytyn asian lisäksi muun muassa käytännön eriyttämisen keinoja. Nämä suljin pois tarkastelusta, kun pyrin selvittämään millä perusteella opettaja kunkin opetuksellisen valinnan teki.

Vastaajat identifioin antamalla heille tunnukset "opettaja 1" "opettaja 2" ja niin edelleen. Arvoin jokaiselle vastaajalle luvun väliltä 1-40.

4.6 Luotettavuustarkastelu

Tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut ovat erottamattomia. Hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattaminen ovat ehtona uskottavuudelle. Tutkimusta tehdessä tulee pyrkiä varmistamaan tulosten luotettavuus ja pätevyys. (Hirsjärvi ym. 2015, 231.) Tässä luvussa pyrin arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta pohtimalla tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia, eli onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on luvattu ja ovatko tutkimustulokset toistettavissa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Käsittelen ensin tutkimuksen yleisiä luotettavuuden kriteerejä ja lopuksi keskityn tarkemmin muun muassa kyselytutkimuksen luotettavuuteen tutkimuksen metodina.

Tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi voidaan määritellä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus (Eskola & Suoranta 1998, 212-213). Luotettavuusarviointi voidaan tehdä myös tutkimuksen kohteen ja tarkoituksen, tutkijan sitoumusten, aineiston keruun, tutkimuksen tiedonantajien, tiedonantaja-tutkija-suhteen, tutkimuksen keston, aineiston analyysin, tutkimuksen luotettavuuden ja tutkimuksen raportoinnin kautta (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimustulosten luotettavuutta lisää tutkijan tarkka kuvaus tutkimusprosessista, siitä mitä on tehty (Tuomi & Sarajärvi 2018). Olenkin pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen prosessin mahdollisimman tarkasti ja lisäksi lisännyt vastaajien suoria lainauksia tulososioon, jotta lukija voi itse pohtia, onko samaa mieltä tekemieni tulkintojen kanssa. Tutkimuksen uskottavuuden kriteerinä on juuri tulkintojen ja käsitteellistämisen vastaavuus tutkittavien käsitysten kanssa (Eskola & Suoranta 1998, 212).

Tutkimuksen siirrettävyys kuvaa tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen tutkimukseen. Tutkimushenkilöiden ja prosessin tarkka kuvaus edistävät tutkimuksen toistettavuutta toisessa kontekstissa. Tutkimuksen varmuus on yhteydessä tutkijan ennakkokäsityksiin aiheesta. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Aiemmat käsitykseni eriyttämisestä ovat hyvin tuoreita. Vasta opintojen aikana olen tutustunut eriyttämiseen tarkemmin ja pohtinut asiaa syvällisemmin. Tutkimusta tehdessäni oletukseni oli, että eriyttäminen on opettajille tuttu käsite, joten sitä en aineistonkeruuvaiheessa opettajille määritellyt. Opettajat itse määrittelivät eriyttämistä samankaltaisesti, mutta eri laajuudella.

Vahvistuvuus riippuu siitä, miten aiemmat tutkimustulokset tukevat tehtyjä tulkintoja (Eskola & Suoranta 1998, 213). Pyrin vertailemaan saamiani tuloksia sekä suomalaisiin että kansainvälisiin tutkimuksiin. Tutkimustulokset olivat samansuuntaisia omieni kanssa, mutta laajempi tulosten vertailu voisi tuoda esiin myös eriäviä tulkintoja.

Seuraavaksi käsittelen tarkemmin kyselytutkimuksen luotettavuutta tutkimusmetodina tässä tutkimuksessa. Kyselytutkimuksen heikkouksina voidaan pitää pinnallisuutta ja teoreettista vaatimattomuutta. Hyvän lomakkeen laatiminen vie aikaa ja vaatii tutkijalta laajaa tietämystä ja taitoa – aineistonkeruuseen ei ole syytä hätiköidä. Tutkijan on vaikea varmistua siitä, miten vakavasti kyselyyn vastanneet ovat suhtautuneet tutkimukseen, onko vastaaminen ollut huolellista ja rehellistä. Avointen kysymysten analyysivaiheessa useat ”tarpeen mukaan” tai ”tilanteen mukaan” vastaukset

herättivät kysymyksen siitä, kuinka paljon vastaajat ovat vastauksiaan miettineet. Koska tutkimuksessa käytettiin verkkokyselyä, enkä tutkijana ole ollut läsnä kyselyyn vastaustilanteessa, en voi varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat tutkimukseen suhtautuneet. (Hirsjärvi ym. 2015, 195; Valli 2010, 103-104.)

Vastaajan perehtyneisyys aiheeseen jää myös tutkijalta piiloon. Myös väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida. Voi olla, ettei annetut vastausvaihtoehdot ole olleet onnistuneita vastaajan näkökulmasta. (Hirsjärvi ym. 2015, 195; Valli 2010, 103-104.) Tässäkin tutkimuksessa muutamat vastaajat kommentoivat vastausvaihtoehtojen olleen joissain tapauksissa liian laajoja tai jopa sekavia. Näitä kommentteja tuli kuitenkin vain muutamia, joten voinen päätellä, että vastaajat ovat pääosin ymmärtäneet kysymykset ja osanneet vastata niihin.

Kyselyn vaikeus voi myös olla vastaamattomuus eli kato, joka joissakin tapauksissa voi nousta suureksi (Hirsjärvi ym. 2015, 195). Tähän kyselyyn vastauksia kertyi 40. Vastausprosenttia ei tässä tapauksessa voida ilmoittaa, sillä kyselyn saaneiden määrästä ei ole tarkkaa tietoa. Otanta kaikista suomalaisista peruskoulun opettajista on melko pieni, mutta monipuolisella otannalla pyrittiin varmistamaan tulosten yleistettävyys.

Laadullisen analyysin näkökulmasta tutkimusta täytyy tarkastella myös kvalitatiivisen tutkimuksen piirteiden kautta. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää, todellisuutta, joka on moninainen. Tutkimusta ohjaa tutkijan näkökulmat ja arvot, joten täysi objektiivisuus on lähes mahdotonta saavuttaa. (Hirsjärvi ym. 2015, 160-161.) Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin kautta mielenkiinnon kohteena olivat vastaajien kielen piirteet ja sitä kautta hahmotettu sisältö muun muassa eriyttämisen perusteista. Omia ennakkokäsityksiä tai hypoteeseja ei aiheesta juurikaan ollut, mutta tutkijana en voi jättää huomiomatta omien näkökulmien vaikutusta aineiston analyysivaiheessa ilmausten pelkistämisen- ja luokitteluvaiheessa. Luokittelun tein

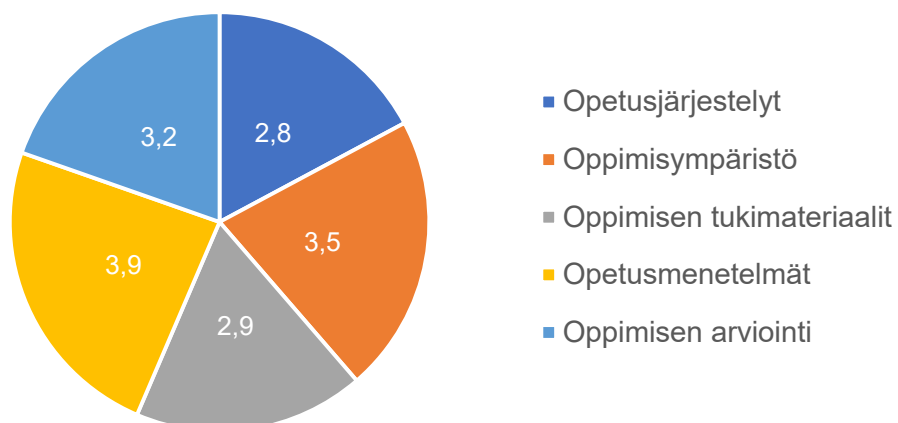
systemaattisesti samoja kriteerejä käyttäen, pyrkien vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta.

5 TULOKSET

5.1 Eriyttäminen Viiden O:n mallin osa-alueilla ja eriyttämisen keinot

Tulosluvun ensimmäisessä osassa tarkastelen eriyttämistä Viiden O:n mallin osa-alueilla ja eriyttämisen keinoja. Kyselyssä jokaisella osa-alueella oli esimerkkejä opetuksen järjestelyistä ja eri menetelmistä, joita opettajat arvioivat sen perusteella, miten usein he kutakin menetelmää käyttävät tai miten paljon kiinnittivät asiaan huomiota.

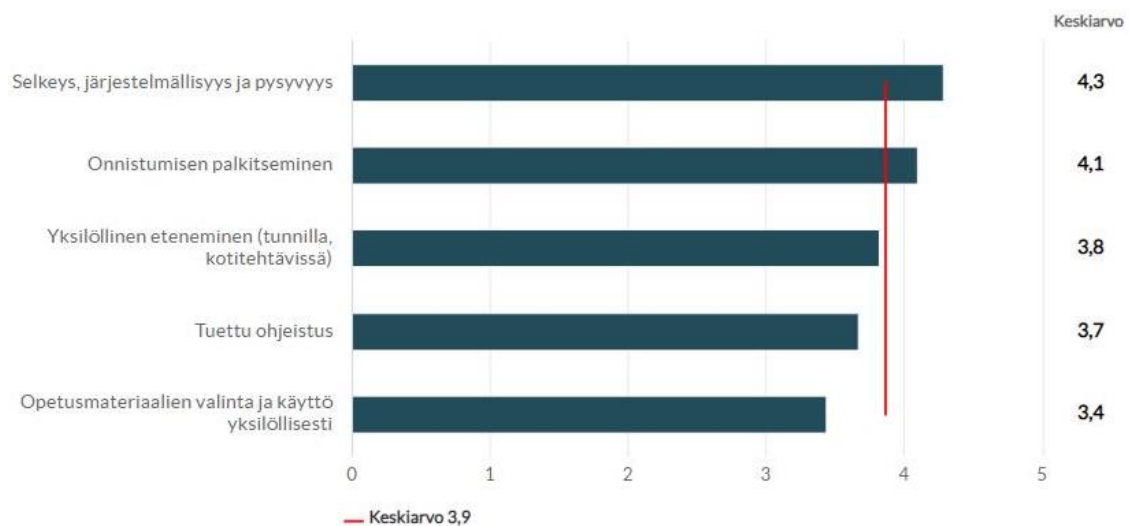
Yleisesti kaikki osa-alueet, opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, oppimisen tukimateriaalit, opetusmenetelmät ja oppimisen arviointi, olivat toisiinsa verrattuna lähes yhtä huomioituja. Kuvio 3 esittää osa-alueiden jakautumisen vastausten keskiarvojen mukaan. Eniten huomiota kiinnitettiin opetusmenetelmiin ja vähimmälle huomiolle jäivät erilaiset opetuksen järjestelyä koskevat keinot. Tässä luvussa osa-alueet on myös esitetty järjestyksessä niin, että ensin tulee alue, johon kiinnitettiin eniten huomiota, viimeisenä alue, johon kiinnitettiin vähiten huomiota. Osa-alueet ovat keskenään kuitenkin hyvin samalla tasolla, jolloin yksikään osa-alue ei korostu tai jää huomattavasti vähemmälle huomiolle.



KUVIO 3 Eriyttäminen Viiden O:n mallin osa-alueilla keskiarvon mukaan

Opetusmenetelmät

Erilaiset opetusmenetelmät olivat toisiinsa verrattuna lähes yhtä usein käytettyjä. Eniten painottui kuitenkin opetuksen selkeys, järjestelmällisyys ja pysyvyys. Lisäksi onnistumisen palkitseminen oli keskiarvoisesti käytössä usein. Myös oppilaiden yksilöllinen eteneminen sallittiin usein niin oppitunneilla kuin kotitehtävissä. Kuvioista 4 nähdään kuinka lähes kaikkia kyselyssä mainittuja opetusmenetelmiä käytettiin keskiarvoisesti vähintään silloin tällöin ja suurinta osaa usein, eikä poikkeama koko alueen keskiarvosta ole suuri.



KUVIO 4 Opettajien käyttämät opetusmenetelmät keskiarvon mukaan

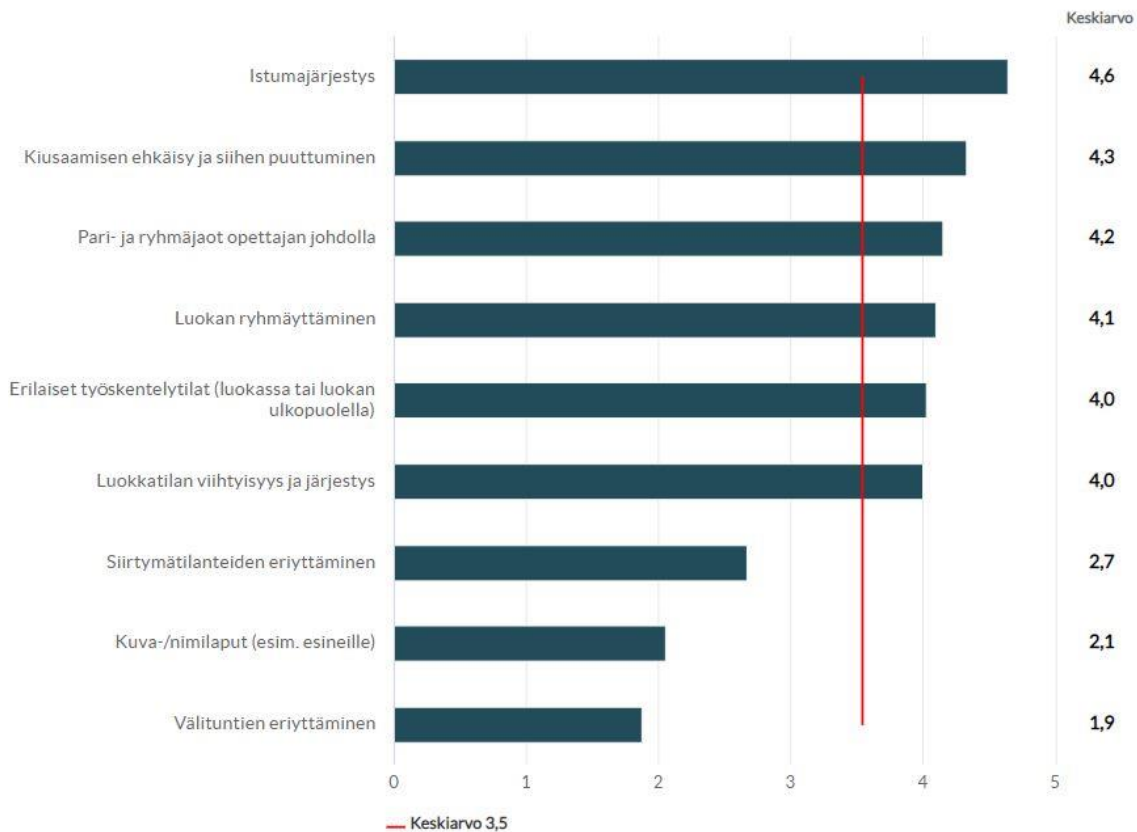
Vain yksittäiset vastaajat eivät käyttäneet menetelmiä lainkaan, joten kaikki mainitut menetelmät olivat käytössä edes harvoin, pääasiassa kuitenkin tätäkin useammin. Keskiarvojen mukaan vähiten käytettiin oppimateriaalien yksilöllistä valintaa ja niiden hyödyntämistä käytännössä, mutta sitäkin käyttivät kaikki vastaajat, yhtä lukuunottamatta, edes harvoin.

Oppimisympäristö

Kaikki vastaajat vaikuttivat oppimisympäristöön istumajärjestystä muokkaamalla. 98% vastaajista kiinnitti melko paljon tai paljon huomiota

istumajärjestykseen, jolloin keskiarvokin nousi 4,6:een. Kiusaamisen ehkäisy, pari- ja ryhmäjakojen tekeminen opettajan johdolla sekä luokan ryhmäyttäminen olivat kaikki asioita, joihin jokainen vastaaja oli kiinnittänyt huomiota, ja yli puolet enemmän kuin melko paljon. Näiden kaikkien keskiarvo nousi yli neljän (4,1; 4,2 ja 4,3). Neljän keskiarvon saavuttivat erilaisten työskentelytilan käyttö sekä luokkatilan viihtyisyyden ja järjestyksen huomioiminen.

Kuviosta 5 nähdään, että kolme vähiten huomiota saaneet oppimisympäristöä muokkaavat tekijät jäivät selvästi alle keskiarvon. Kaikkein vähiten opettajat kiinnittivät huomiota välituntien eriyttämiseen niin, että yli puolet (54 %) vastaajista ei kiinnittänyt asiaan laikaan huomiota ja keskiarvo jäi alle kahden (1,9). Myöskään esineiden ja asioiden nimeäminen nimi- tai kuvalapuilla ei ollut suosittua, mutta kuitenkin lähes puolet opettajista kiinnitti asiaan vähän tai jonkin verran huomiota. Siirtymätilanteiden eriyttämiseen kiinnitettiin keskiarvoisesti (2,7) huomiota melko paljon.

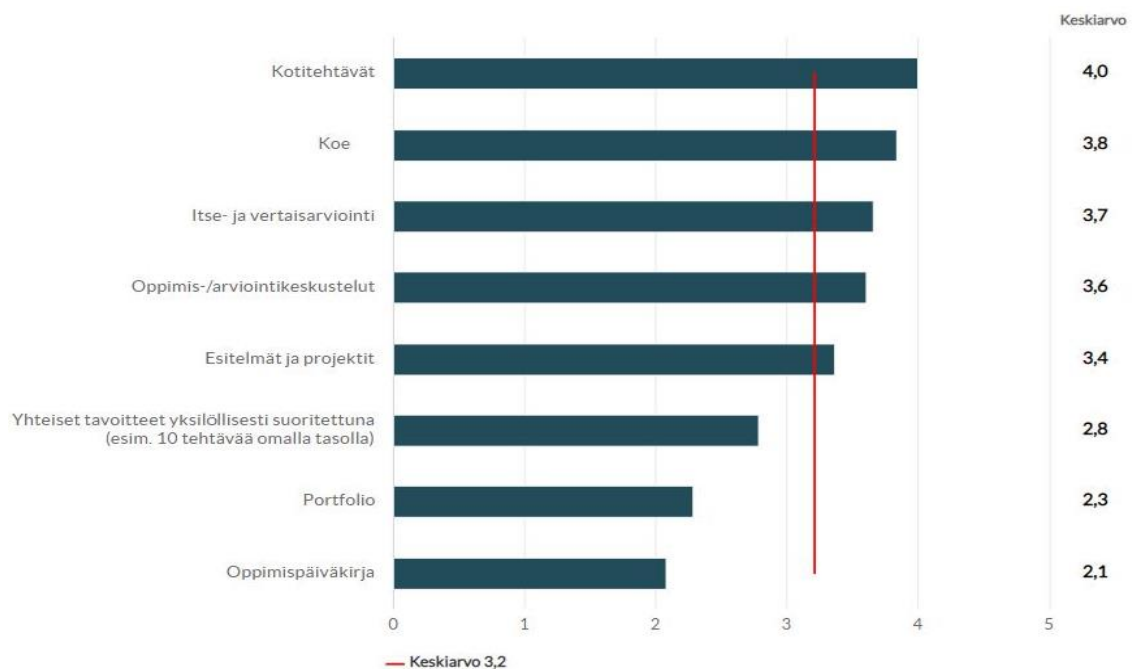


KUVIO 5 Oppimisympäristön muokkaaminen keskiarvon mukaan

Oppimisen arviointi

Arvioinnin menetelmistä viisi kahdeksasta kyselyssä olleista ratkaisusista ylsi yli kolmen keskiarvoon eli niitä käytettiin vähintään jonkin verran. Kaikki opettajat käyttivät kokeita sekä oppimis- ja arviointikeskusteluja. Kotitehtävät kuitenkin nousivat käytetyimmäksi, keskiarvon ollessa 4,0, vaikkei vastaajista kaksi käyttänyt sitä lainkaan arvioinnin keinona. Seuraavaksi yleisimpiä arvioinnin keinoja olivat koe, itse- ja vertaisarviointi sekä oppimis- ja arviointikeskustelut, keskiarvojen noustessa yli 3, 5:een (3,8; 3,7 ja 3,6). Viimeisenä oppimisen arvioinnin osa-alueen kokonaiskeskiarvon yli nousi esitelmät ja projektit arvioinnin keinona.

Kuviosta 6 huomataan, että selvästi keskiarvon alapuolelle jäivät oppimispäiväkirja, portfolio ja yhteiset tavoitteet yksilöllisesti suoritettuna. Portfolio ja oppimispäiväkirja olivat säännöllisessä käytössä vain noin 10 % opettajista, mutta noin 60 % opettajista käytti näitä arvioinnin menetelminä edes joskus. Molempien keskiarvo nousi hieman yli kahden, mikä tarkoittaa että keskimääräisesti niitä käytettiin vain harvoin.

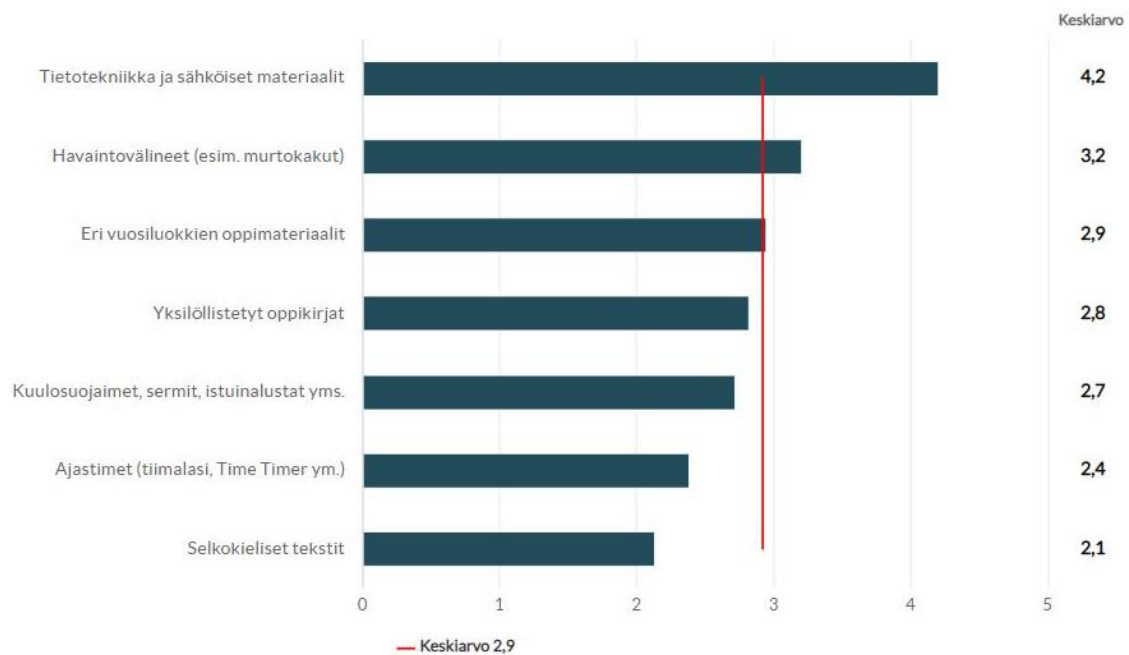


KUVIO 6 Opettajien käyttämät arvioinnin keinot keskiarvon mukaan

Oppimisen tukimateriaalit

Tukimateriaalien käyttö opetuksessa jää erilaisten opetusjärjestelyjen kanssa vähimmälle huomiolle Viiden O:n mallin opetuksen osa-alueista. Kaikki vastaajat kuitenkin käyttävät tietotekniikkaa ja sähköisiä materiaaleja edes jonkin verran opetuksen tukena, 77 % jopa usein tai jatkuvasti. Keskiarvokin nousi 4,2:een, mikä on huomattavasti seuraavaksi käytetyintä materiaali- muotoa suurempi. Havaintovälineet, kuten murtokakut, eri vuosiluokkien oppimateriaalit, yksilöllistetyt oppikirjat ja keskittymisen apuvälineet, kuten sermit ja kuulosuojaimet asettuivat kaikki keskiarvollisesti kolmen molemmin puolin (3,2; 2,9; 2,8 ja 2,7)

Kuviosta 7 nähdään, kuinka vain kolme seitsemästä kyselyssä olleesta tukimateriaaliesimerkikistä nousee yli koko osa-alueen keskiarvon. Tietotekniikka käyttö selkeästi nostaa keskiarvoa, suurella käyttömäärällään. Harvemmin käytettiin ajastimia ja selkokieleisiä tekstejä, jotka molemmat jäävät keskiarvoissa alle 2,5.



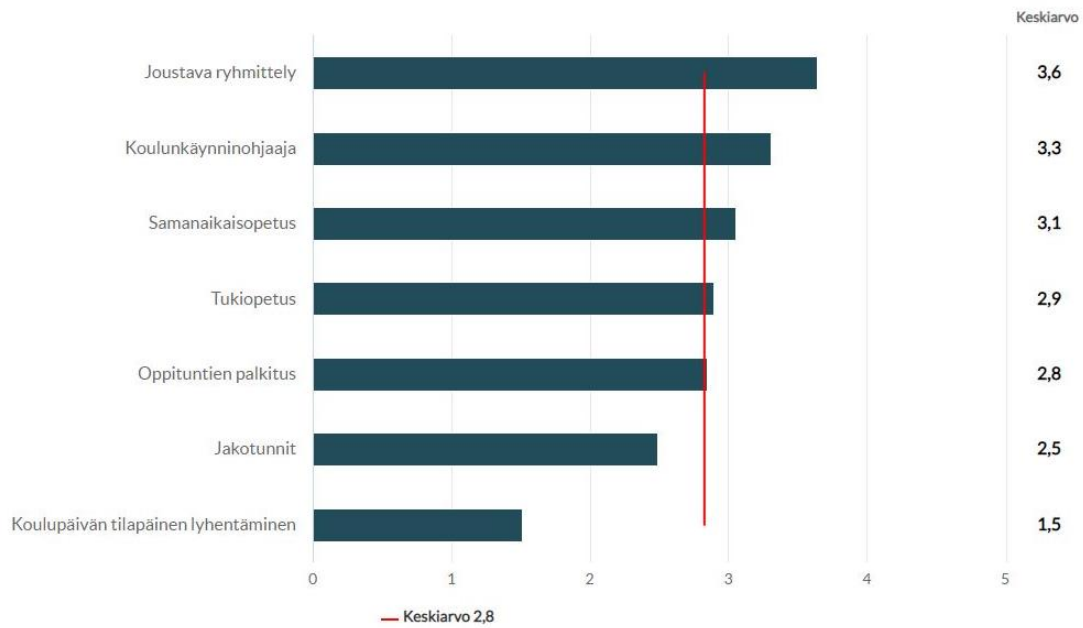
KUVIO 7 Opettajien käyttämä oppimisen tukimateriaali keskiarvon mukaan

Opetusjärjestelyt

Opetusjärjestelyt jäivät Viiden O:n mallin osa-alueista kaikkein vähimmälle huomiolle. Opetuksen järjestelyitä koskevista keinoista joustava ryhmittely oli käytetyin, vaikkakin keskiarvo jäi alle neljän (3,6). Lähes 98% vastaajista käytti joustavaa ryhmittelyä opetuksessa vähintään harvoin. Kuviosta 8 nähdään että, yli kolmen keskiarvoon ylsi lisäksi koulunkäynninohjaajan antama tuki sekä samanaikaisopetus, jotka olivat käytössä keskiarvollisesti silloin tällöin. Hieman alle kolmen, aivan osa-alueen kokonaiskeskiarvon tuntumaan, nousivat tukiovetus ja oppituntien palkitus.

Joustavan ryhmittelyn lisäksi tukiovetus oli käytössä lähes jokaisella (98 %) vastaajalla. Tukiovetuksen käyttö ei kuitenkaan ollut yhtä säännöllistä kuin joustavan ryhmittelyn, samanaikaisopetuksen ja koulunkäynninohjaajan käyttö. Eniten vaihtelua oli oppituntien palkituksen käytössä opetuksen järjestelyn keinona. Lähes kolmasosa (31%) opettajista ei käytä tätä lainkaan, mutta jopa 44 % käyttää usein tai jatkuvasti.

Selkeästi vähiten käytössä oli koulupäivän tilapäinen lyhentäminen niin, että 77 % vastaajista ei käyttänyt tätä lainkaan, vaikka vastaajista kolme käytti sitäkin jatkuvasti. Kokonaiskeskiarvon alapuolella jäi myös jakotuntien käyttö opetuksessa.



KUVIO 8 Opettajien käyttämät opetusjärjestelyt keskiarvon mukaan

5.2 Eriyttämisen perustelut opettajien avoimissa vastauksissa

Tulosluvun toisessa osassa käsittelen opettajien perusteluja valinnoille eri Viiden O:n mallin osa-alueilla. Vastauksista pelkistin ilmaisut ja lajittelin ne luokkiin, joista oppilaslähtöisyys tulee teoriasta ja muut on luotu vastausten pohjalta. Jokaisesta osa-alueesta nousi selkeästi vähintään kaksi luokkaa, joiden perusteella opettajat tekivät opetuksellisia ratkaisuja. Viiden O:n mallin osa-alueet on esitetty samassa järjestyksessä kuin edellisessä luvussa, käytetyimmät ensin. Osa-alueiden sisällä eri luokat on järjestetty myös esiintyvyyden mukaan suurimmasta pienimpään. Olen lisännyt jokaiseen osioon suoria lainauksia vastauksista antaakseni esimerkkejä opettajien sanavalinnoista.

Opetusmenetelmät

Opetusmenetelmien valintaperusteita koskevaan kysymykseen vastasi 23 opettajaa. Menetelmien valintaa ohjasi oppilaslähtöisyys, resurssit ja totutut tavat. 16 opettajan valintoja ohjasi oppilaslähtöisyys, mikä nostaa tämä luokan selkeästi kaikkein suurimmaksi vaikuttajaksi. Oppilaslähtöisiksi perusteiksi luokittelin useamman opettajan maininnan ”tarpeen mukaan” toimimisesta ja maininnat oppimistyyleistä, oppilaan taustoista ja heikompien oppilaiden ymmärtämisestä ja mukana pysymisestä.

“-- sen mihin tahtiin oppilaat etenevät.” (Opettaja 12)

“Oppilaan tarpeitten mukaan jokaiselle sopivaa materiaalia.” (Opettaja 4)

“-- myös luokan heikoimmat pysyisivät mukana ja ymmärtäisivät ohjeet.” (Opettaja 21)

“Sekä koko luokan yhteisen hyvän että oppilaiden oman sen hetkisen tilanteen mukaan.” (Opettaja 22)

Muutamit opettajat mainitsivat reusrssien (N=3) ja totuttujen tapojen (N=3) ohjaavan opetusmenetelmällisten ratkaisujen tekemistä. Resursseiksi luokittelin opettajien maininnat ajan riittävydestä sekä yksilöllisten oppimateriaalien ja tilojen saatavuudesta.

“Huomioon otettava mm. tilakysymykset, ryhmäkoko sekä ajankäyttö.” (Opettaja 6)

“Olemassa olevien resurssien perusteella.” (Opettaja 12)

”Kokemuksella hyväksi havaitut käytännöt.” (Opettaja 32)

Oppimisympäristö

Oppimisympäristön muokkaamisen perusteita selvittävään kysymyksen vastasi 25 opettajaa. Muokkaamisen perusteet voidaan jakaa kolmeen ryhmään:

oppilaslähtöisyys, resurssit ja luokkatila. 13 opettajaa mainitsi muokkaavansa oppimisympäristöä oppilaslähtöisesti esimerkiksi oppimistarpeiden, työrauhan ja tarkoituksenmukaisuuden perusteella.

“Tarkoituksenmukaisuus oppimisen kannalta --” (Opettaja 3)

“Oppilaiden erityistarpeiden mukaan.” (Opettaja 8)

“Oppilaiden toiveiden, opetusryhmän sekä yksilön tarpeiden mukaan” (Opettaja 17)

8 opettajaa näki, että erilaiset resursseihin liittyvät asiat määräävät oppimisympäristön muokkaamista. Mainittuja asioita olivat muun muassa käytettävissä olevat tilat, välituntien aikataulutus ja raha.

“Sen, minkä pääasiassa aikaresurssi suo.” (Opettaja 11)

“Käytössä olevien tilojen perusteella.” (Opettaja 12)

“Raha ratkaisee paljon.” (Opettaja 13)

Kolmanneksi luokaksi nimesin luokkatilaatilaa koskevat syyt. Opettajista 6 mainitsi muun muassa tilan viihtyisyyden ja turvallisuuden ohjaavan oppimisympäristön muokkaamista. Lähinnä viittaukset koskivat fyysistä ympäristöä (N=4), psyykkiseen oppimisympäristöön viittavia mainintoja oli vain muutamia (N=2).

“Viihtyisyys --” (Opettaja 14)

“-- kodinomaisuutta mm. sohvaryhmällä, pöytälampuilla, viherkasveilla jne.”

(Opettaja 7)

“-- viihtyisä ja on tilaa liikkua ja tehdä erilaisia ryhmiä tilanteen mukaan.” (Opettaja 16)

Oppimisen arviointi

Oppimisen arvioinnin keinojen valintaperusteita koskevaan kysymykseen vastasi 22 opettajaa. Arvioinnin keinoja opettajat valitsivat perusteilla, jotka olen jakanut neljään eri luokkaan: oppiainelähtöinen, oppilaslähtöinen, monipuolisuus ja resurssit. Oppiainelähtöiset perustelut pitävät sisällään muun muassa oppiaineen, työtapojen ja OPS:n pohjalta tehdyt ratkaisut. Tämän luokan mainintoja oli 9 opettajan vastauksessa.

“Oppiaineeni sisältö määrittelee pitkälti --” (Opettaja 3)

“Erilaiset työskentelytavat ohjaavat --” (Opettaja 6)

“Oppiaineisiin sopivat tavat --” (Opettaja 23)

“-- totutun tavan, opsin, oppiaineen perusteella.” (Opettaja 24)

Oppilälähtöisyys arvioinnin valintaperusteissa näkyi 7 opettajan vastauksessa. Mainintoja oli muun muassa kehitystason huomioimisesta, erilaisista oppijoista ja yksilöllistetyistä oppiaineista.

“-- lasten kehitystason huomioiden.” (Opettaja 4)

“Oppilaiden tarpeen mukaan.” (Opettaja 25)

“-- erilaiset oppijat --” (Opettaja 17)

Monipuolisuus ohjasi viiden opettajan arviointimenetelmien valintoja. Vastauksissa oli mainittu monipuolisesti eri tapojen käyttö sekä vaihtelevat käytännöt. Resurssit vaikuttivat puolestaan neljän opettajan ratkaisuihin. Ajan ja oppimateriaalien puute sekä omat resurssit vaikuttivat arviointimenetelmien valintaan.

“-- että olisi monipuolisesti erilaisia tapoja --” (Opettaja 26)

“Yritän vaihdella käytäntöjä.” (Opettaja 36)

“-- huomioiden omat resurssit suunnittelussa ja tehtävien tarkastamisessa.”
(Opettaja 2)

“Oppimateriaali tai sen puute määrää paljon --” (Opettaja 12)

Oppimisen tukimateriaalit

27 opettajaa vastasi kysymykseen tukimateriaalien valintaperusteista. Materiaalien valintaa opettajat perustelivat pääsääntöisesti asioilla, jotka olen luokitellut kahteen luokkaan: oppilaslähtöisyys ja resurssit. 20 opettajaa, yli kaksi kolmasosaa, mainitsi jonkin oppilaaseen liittyvän perusteen ohjaavan tukimateriaalien valintaa. Perusteita olivat muun muassa oppilaan edellytykset, HOJKS (henkilökohtainen oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma) ja jaksaminen.

“-- millaiset edellytykset kullakin oppilaalla on suorittaa opeteltavia asioita.” (Opettaja 5)

“Oppilaiden erilaisten ja -asteisten oppimisen haasteiden mukaisesti.” (Opettaja 8)

“Oppilaan tuen portaan ja luokanvalvojan sekä erityisopettajan kanssa käytyjen keskusteluiden / kartoitusten perusteella.” (Opettaja 18)

“Tarvittaessa käytetään enemmän, riippuen oppilasaineksesta. “ (Opettaja 19)

Resurssit olivat toinen tukimateriaalien valintaan vaikuttava syy. 8 opettajaa mainitsi jonkin resursseihin liittyvän syyn, kuten aika ja budjetti. Nämä syyt nähtiin materiaalien käyttöä rajoittavina tekijöinä.

“Budjetti on pieni, joten priorisoidaan ja tehdään itsekin.” (Opettaja 6)

“Parhaani yritän, aika ei riitä.” (Opettaja 11)

“Mitä välineitä koululla on olemassa, uusia ei voi hankkia.” (Opettaja 4)

Opetusjärjestelyt

Opetusjärjestelyvalinten perusteluita koskeneeseen kysymykseen vastasi 28 opettajaa. Järjestelyjä perusteltiin pääasiassa kolmella eri asialla: resurssit, yhteistyö ja oppilaslähtöisyys. 21:n opettajan vastauksessa oli maininta ulkoisten tekijöiden vaikuttavan opetusjärjestelyjä koskeviin ratkaisuihin. Näitä tekijöitä olivat muun muassa koulun resurssit, tuntikehys, koulukuljetukset ja vaikutusmahdollisuuden puuttuminen esimerkiksi oppituntien palkitukseen.

“Koulun resurssit, käytän niitä mitä pystyn.” (Opettaja 28)

“Joihinkin järjestelyihin on mahdollisuus, toisiin ei.” (Opettaja 3)

“Ei ole mahdollisuutta vaikuttaa palkitukseen ym.” (Opettaja 4)

Vastaajista 9 perusteli opetusjärjestelyvalintoja syillä, jotka luokitelin oppilaslähtöisiksi. Huomioon otettiin muun muassa oppilaiden tiedot ja taidot, tarpeet, oppimisen haasteet ja oppilaan paras.

“Oppilaiden oppimisen haasteiden ja tarpeiden mukaisesti.” (Opettaja 8)

“Toimivaksi koetut käytänteet oppilaantuntemuksen perusteella.” (Opettaja 9)

“Sen perusteella, mikä on oppilaalle paras ratkaisu.” (Opettaja 10)

Viimeisenä syyluokkana mainittiin yhteistyö muiden opettajien kanssa. Tämä luokka sai vain muutaman maininnan (N=3), mutta oli kahdelle opettajalle ainoa peruste opetuksen järjestelyvalinnoille.

“Yhdessä varsinaisen tunnin opettajan kanssa miettien.” (Opettaja 5)

“Yhteistyössä rinnakkaisluokan open ja erityisopen kanssa.” (Opettaja 36)

5.3 Milloin opettajat eriyttävät ja millaisia oppilaita eriytetään

Kolmas tulosluku keskittyy opettajien pohdintaan siitä, ketä ja milloin he eriyttävät. Kuten Viiden O:n osa-alueita käsittelevät vastaukset, myös nämä on luokiteltu aineiston ja teorian pohjalta ensin erilaisiin alakuokkiin ja sen jälkeen yläluokkiin, jotka esittelen tässä tulosluvussa. Annan jokaisesta luokasta esimerkkinä suoria lainauksia vastauksista tuodakseni esiin opettajien sanavalintoja ja asian ilmaisuja.

Ketä opettajat eriyttävät?

Opettajien pohdinnat siitä, ketä he eriyttävät, voidaan jakaa kolmeen luokkaan. Opettajat eriyttivät tuen tarpeessa olevia, lahjakkaita ja keskittymisvaikeuksista kärsiviä oppilaita. Luokat eivät ole toisensa poissulkevia, vaan osa opettajista mainitsi useamman oppilastyypin, jota eriyttää. Lisäksi moni opettaja totesi eriyttävänsä kaikkia oppilaita. Tuen tarpeessa olevia eriytti 20 opettajaa 30:stä kysymykseen vastanneesta. Heihin viitattaessa mainittiin muun muassa tuen taso, taitojen heikkous ja oppimisvaikeudet.

“-- oppimisvaikeuksiltaan tai kouluvalmiuksiltaan heikot --” (Opettaja 1)

“sellaisia, joilla on oppimisvaikeuksia, ovat muita hitaampia --” (Opettaja 5)

11 opettajaa vastasi eriyttävänsä lahjakkaita oppilaita. Näihin oppilaisiin ei kuitenkaan viitattu kertaakaan ainoana oppilasryhmänä, vaan poikkeuksetta heidät mainittiin tuen tarpeessa olevien oppilaiden lisäksi. Lahjakkaista oppilaista puhuttiin viitaten heidän edistymiseensä yhdessä tai useammassa aineessa tai yleisesti kuvaten heidän taitotasoaan paremmaksi.

“-- pitkälle edistyneet oppilaat.” (Opettaja 40)

“Esim. Matematiikassa lahjakkaita oppilaita, --” (Opettaja 28)

29“-- niitä “yläpäässä” olevia.” (Opettaja 2)

9 opettajaa mainitsi eriyttävänsä kaikkia oppilaita, mutta tarkensivat eriyttämisen koskevan erityisesti lahjakkaita ja tuen tarpeessa olevia. 6 vastaajaa mainitsi yksinkertaisesti eriyttävänsä kaikkia oppilaita.

“Jokaista oppilasta tarpeen mukaan.” (Opettaja 9)

“Lahjakkaista heikkoihin. (Opettaja 30)

Keskittymisvaikeuksista kärsiviä oppilaita eriytti 4 opettajaa. Tämä oli ainoa yksittäinen haaste, jonka useampi opettaja mainitsi. Kaksi opettajaa yhdisti keskittymisvaikeudet muun muassa ADHD:hen ja kaksi puhui ainoastaan keskittymisen haasteista.

“-- joilla on keskittymisvaikeuksia ADHD:n takia tai muuten.” (Opettaja 12)

Yksittäisiä mainintoja tuli myös oppilaista, joilla on motorisia pulmia, ongelmia työmuistin kanssa tai sosiaalisissa taidoissa. Lähinnä nämä olivat vain tarkennuksia tuen tarpeessa olevista oppilaista ja viittasivat siis alapäin eriyttämiseen.

Millaisissa tilanteissa opettajat eriyttävät?

Kyselyssä opettajat arvoivat tilanteita, joissa he eriyttävät. 30:n kysymykseen tulleen vastauksen pohjalta muodostin neljä luokkaa, jotka kuvaavat sitä, minkä kautta opettajat määrittelivät eriyttämisen tilanteet. Luokat ovat oppitunnit, tehtävät, osa opetusta ja oppilaan osaaminen. Tässä tapauksessa esittelen analyysissa syntyneet alaluokat, sillä kaikki alaluokat kuuluvat yhteen yläluokkaan, oppilaslähtöisyys.

Ensimmäinen eriyttämistilannetta kuvaava luokka on oppitunnit, joka viittaa opettajien mainintoihin eriyttämisen olevan yhteydessä joko yksittäisiin oppiaineisiin tai yleensä oppitunteihin.

“Oppitunneilla, joilla eriyttämiseksi on tarvetta.” (Opettaja 1)

“Tavallisilla oppitunneilla mahdollisuuksien mukaan --” (Opettaja 6)

“Esim. matematiikassa, äidinkielessä, mutta myös liikunnassa, kun taidot ovat toisistaan poikkeavia.” (Opettaja 16)

Vastauksissa 8 opettajaa viittasi eriyttämisen olevan yhteydessä tehtäviin. Tähän luokkaan valitsin vastaukset, joissa eriyttäminen yhdistettiin muun muassa kotitehtävien, tuntitehtävien ja kokeen tekemiseen.

“Kun tehdään tehtäviä useimmiten” (Opettaja 5)

“-- suullinen koe paperisen sijaan --” (Opettaja 10)

“-- kotitehtävissä päivittäin.” (Opettaja 6)

Osa opettajista näki eriyttämisen osana opetusta. 8 opettajaa kuvasi eriyttämisen olevan jatkuvaa ja sitä toteutetaan aina mahdollisuuksien mukaan.

“aina kun tarvetta ilmenee” (Opettaja 11)

“Ihan jokaisessa oppimistilanteessa.” (Opettaja 8)

“Koko ajan tavalla tai toisella.” (Opettaja 13)

Viimeisenä luokkana on 6 opettajan vastauksista luotu oppilaan osaaminen. Tähän luokkaan kuuluvat vastaukset viittasivat oppilaan taitoihin tai uuden asian oppimisen.

“Jos joku ei selvästi osaa, --” (Opettaja 38)

“Vaativaa oppimista ja suorittamista koskevissa tehtävissä.” (Opettaja 31)

4“-- lukutaito erilainen, matematiikan oppimisvaikeudet, keskittymisvaikeudet, sosiaaliset haasteet...” (Opettaja 4)

6 TULOSTEN YHTEENVETO

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten opettajat eriyttävät. Tarkemmin sitä, ketä opettajat eriyttävät ja millä perusteella sekä sitä, mitkä ovat eriyttämisen tavat. Tutkimusasetelma pohjasi vahvasti Roihan ja Polson (2018) eriyttämisen Viiden O:n malliin, joka jakaa opetuksen eri osa-alueisiin: 1) opetusjärjestely, 2) oppimisympäristö, 3) opetusmenetelmät, 4) oppimisen tukimateriaalit ja 5) oppimisen arviointi. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena niin, että kyselylomake laadittiin Viiden O:n mallin pohjalta, osa-alueittain. Näin pyrin kattamaan opetuksen eri osa-alueet mahdollisimman laajasti.

Tulokset osoittivat, että opettajat huomioivat eri opetuksen osa-alueet melko tasaisesti. Eroja on kuitenkin havaittavissa. Opetusjärjestelyt jäivät vähimmälle huomiolle. Tulosta tukee vahvasti opettajien ajatus siitä, että oma vaikutus opetusjärjestelyihin on vähäistä. Erilaiset ulkopuoliset tekijät olivat vahvoja vaikuttajia opetuksen erilaisia järjestelyjä perusteltaessa. Muutamit maininnat palkitukseen tai tuntikehykseen vaikuttamisen vaikeudesta loivat kuvaa, että opettajat kokivat vaikutuksen mahdollisuudet vähäisiksi tällä osa-alueella. Lisäksi koulun resurssien nähtiin vaikuttavan suuresti opetusjärjestelyihin: muun muassa ohjaajien tai tilojen saatavuus vaikuttivat siihen, millaisia järjestelyjä opetuksessa käytettiin.

Resurssit nousivat jokaisella osa-alueella vahvaksi vaikuttajaksi. Tilat, materiaalit ja aika olivat muutamia eriyttämiseen vaikuttavia tekijöitä. Pääasiassa resurssien vaikutuksista annettiin negatiivinen kuva, mikä antaa ymmärtää, että opettajat pitivät resursseja riittämättöminä erilaisten keinojen toteuttamiseen. Tähän viittaa myös erilaisten eriyttämisen keinojen käyttäminen, sillä vähemmälle huomiolle jäivät muun muassa jakotuntien käyttö ja välituntien eriyttäminen. Toisaalta koulunkäynninohjaajan apua hyödynnettiin paljon ja

tietotekniikka ja sähköiset materiaalit olivat usein käytössä, mikä viittaa siihen, että tällaisia resursseja opettajilla on käytössä jopa jatkuvasti.

Resurssien lisäksi vahva peruste erilaisten opetukseen liittyvien valintojen tekemiselle oli oppilaslähtöisyys. Jokaisella Viiden O:n mallin osa-alueella oppilaslähtöisyys oli yksi perusteluluokista. Kaikkein eniten mainintoja tuli tukimateriaaleja, opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöä koskevien valintojen perusteluissa. Näillä osa-alueilla opettajien valintoja ohjasi pääasiassa siis oppilaslähtöisyys, mikä näkyi mainintoina muun muassa tarpeen ja oppilasaineuksen huomioimisena. Paljon kiinnitettiin huomiota myös oppilaan taitotason tai tuen tarpeeseen ja mahdolliseen tuen portaaseen (kolmiportainen tuki).

Tiivistetysti eriyttämisen perusteista voidaan todeta, että opettajat määrittelivät tilanteet, joissa he eriyttävät, hyvin pitkälti oppilaslähtöisesti. Eriyttämisen tarve siis nousi oppilaasta. Ja juuri se eriyttämisen perusajatus onkin. Tehdään opetusta koskevat päätökset oppilaan tarpeet ja yksilölliset ominaisuudet huomioon ottaen. Vaikka opettajat määrittelivät eriyttämisen tilanteet pääsääntöisesti oppilaslähtöiseksi, opetuksen ratkaisuja ohjasi myös muut tekijät kuin oppilaslähtöisyys. Opettajat voivat perustaa ratkaisunsa oppilaan tarpeelle, mutta lisäksi ulkopuoliset tekijät, kuten koulun resurssit ohjaavat sitä, mitä käytännössä tehdään.

7 POHDINTA

7.1 Johtopäätökset

Tutkimustuloksissa resurssien vaikutukset opetuksellisiin ratkaisuihin nousivat päällimmäisenä esille. Opettajat selvästi kokivat resurssien olevan monipuolista ja yksilön huomioonottavaa opetusta rajoittava tekijä. Aiempien tutkimusten mukaan koulutukseen käytettyjen resurssien ja oppilaiden koulumenestyksen välillä ei kuitenkaan ole selvää yhteyttä (Card & Kruger 1996, 31; Hanushek 1997). Tämän tutkimuksen tulokset antavat siis ymmärtää, että opettajat kokevat resurssien vaikuttavan heidän opetustaan koskeviin valintoihin voimakkaastikin. Aiempiin tutkimuksiin peilaten, resurssien puute ei kuitenkaan vaikuttaisi oppilaiden oppimiseen, vaikka opettajat kokisivatkin valintojen olevan rajoitettuja resurssien puutteen vuoksi (Card & Kruger 1996, 31; Hanushek 1997).

Mikäli opettajat kokevat opetukseen käytettävien resurssien olevan rajalliset ja valintoja rajoittavia, voiko opetus täysin tukea jokaisen oppilaan oppimista ja kasvua. Saloviita (2013, 18) on listannut hyviin oppimistuloksiin yhteydessä olevia koulun ominaisuuksia Goodin ja Brophyn (2003) pohjalta. Koulun tulisi olla muun muassa aktiivista opetusta ja hyviä oppimistuloksia korostavaa ja siellä tulisi olla turvallinen ilmapiiri ja hyvä järjestys. Lisäksi opettajien myönteinen asenne oppilaisiin ja korkeat odotuksen oppimisen suhteen ovat tärkeitä tekijöitä. Hyvän opetuksen piirteiksi voidaan mainita muun muassa riittävän ajan varaaminen oppimiselle, luokan järjestyksen ja työrauhan ylläpito sekä myönteisen oppimisympäristön luominen. (Saloviita 2013; 18, 61-63.)

Harvemmin hyvän opettajan ja opetuksen kriteereissä mainitaan siis monenlaisia välineitä ja erilaisia fyysisiä tiloja. Hyvää opetusta määritellään monesti hyvin laajasti, mutta käytännön tasolla opetus voi olla jotain aivan

muuta. Rajoittuuko opettajien ajatukset liikaa fyysisten resurssien saatavuuteen, kuten tietokoneiden määrään tai tilojen toimivuuteen. Vai rajoittavatko resurssit oikeasti oppilaiden yksilöllistä huomioimista?

Koivuharjun & Komulaisen (2016) tekemä tutkimus opettajien ja rehtorien kokemuksista inklusion toteutumisesta tukee väitettä, että resurssit rajoittavat oppilaiden yksilöllistä huomioimista. Opettajat kokevat, että taloudelliset resurssit määrittävät vahvasti sitä, miten kokonaisvaltaisesti inklusiota voidaan toteuttaa. Tutkimustulokset ovat linjassa tämän tutkimuksen kanssa, sillä mainintoja oli muun muassa materiaalien, tilojen ja koulunkäynninohjaajien puutteesta. (Koivuharju & Komulainen 2016, 43-46.)

Opettajat siis monesti kokevat resurssit opetusta rajoittavana tekijänä, mutta tarkoittaako se automaattisesti, ettei opetus voisi olla laadukasta. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat käyttävät melko monipuolisestikin erilaisia opetuksen keinoja ja kiinnittävät huomiota laajasti myös oppimisympäristöön. Juuri oppimisympäristön muokkaaminen sopivaksi on oppimisen kannalta tärkeää. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kiinnittivät paljon huomiota fyysiseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön, mikä viittaa siihen, että oppimisen ulkoiset edellytykset pyritään muokkaamaan oppimista tukeviksi.

Eriyttämällä on jo pitkään yritetty ottaa huomioon oppilaiden väliset erot. Oppilaan tarpeiden, edellytysten ja kiinnostuksen kohteiden huomioonottaminen vaativat opettajalta vankkaa oppilaantuntemusta. Eriyttämistä voidaan määritellä monella tapaa, hyvin laajasti tai suppeasti. Muutamat tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien määritelmät perustuivat muun muassa omantasoiisiin tehtäviin, omalla tasolla etenemiseen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Määritelmästä riippumatta, tarkkuutta vaatii se, että opettaja pitää huolen, ettei oppilas alisuoriudu. Eriyttäminen ja alisuoriutuminen täytyy erottaa toisistaan. Opetuksen järjestämisessä on varmistettava myös oppimistavoitteiden toteutuminen. (Naukkarinen 2005, 48-49.)

Tämä tutkimus osoitti opettajien käyttävän hyvin ”perinteisiä” ratkaisuja opetuksessaan. Muun muassa kokeen käyttö arvioinnin keinona, istumajärjestyksen muuttaminen tai kiusaamisen ehkäisy oppimisympäristön vaikuttajana ja opetuksen selkeyteen huomion kiinnittäminen. Näiden asioiden nimeäminen perinteisiksi ei missään nimessä tee niistä huonoja. Se, miten opettajat näitä asioita käyttävät ja kuinka he niitä muokkaavat omaan opetukseen ja oppilaiden tarpeeseen sopiviksi, on tärkeintä. Tutkimus osoitti myös, että oppilaslähtöinen ajattelu on hyvin usean opettajan ensisijainen peruste erilaisten opetusratkaisujen tekemiselle. Tämä tarkoittaa, että yhä enemmän suomalainen koulu ja suomalaisten koulujen opettajat ottavat oppilaita huomioon yksilöinä ja pyrkivät edistämään jokaisen oppimista erilaisilla ratkaisuilla.

7.2 Jatkotutkimusaiheet

Eriyttäminen ei ole itsestäänselvyys: Mitä enemmän käytetään monitasoisia opetusstrategioita sitä vähemmän täytyy kehittää yksilöllistä eriyttämistä ja opetussuunnitelman muokkausta oppilaille (Peterson & Hittie 2010, 412). Tämä tutkimus osoittaa, että eriyttäminen ei ole erityisiä toimia, vaan perusasioiden muokkaamista oppilaan yksilöllisen tarpeen mukaan. Tutkimuksessa selvitettiin millaisia opetuksellisia ratkaisuja opettajat työssään käyttävät ja perustelujen kautta selvisi, että ratkaisuja perustellaan vahvasti oppilaiden tarpeiden mukaan, toisin sanoen opettajat eriyttävät opetustaan.

Tulosten perusteella oli kuitenkin yllättävää, että opetusjärjestelyjen lisäksi oppimisen arviointia koskevia valintoja perusteltiin hyvin vähän oppilaslähtöisesti. Arvioinnin monipuolisuus ja oppiaine määräsivät paljon arvioinnin keinoja, mutta aikaa vieviä arviointikeinoja, kuten portfoliota, ei juurikaan käytetty. Perusopetuksen opetussuunnitelma peräänkuuluttaa myös arvioinnin monipuolisuutta. Opettajan tulisi varmistaa, ettei edistymisen ja osaamisen osoittamiselle ole esteitä, mikä tarkoittaa esimerkiksi

ymmärrettävien ohjeiden ja riittävän ajan tarjoamista tehtävän suorittamiseen. Lisäksi apuvälineiden käyttö ja vaihtoehtoinen suoritustapa tulisi mahdollistaa. (POPS 2014, 48.)

Opettajat siis perustelivat ratkaisujaan pääsääntöisesti oppilaslähtöisesti kolmella viidestä Viiden O:n mallin osa-alueesta. Mutta mitä opettajat käytännössä opetuksessaan tekevät? Kuten jo aiemmin pohdin, kyselytutkimus tuo tiettyjä rajoitteita tutkimustulosten luotettavuuteen. Tutkijana en voi olla varma, miten opettajat ovat kysymykset ymmärtäneet ja kuinka vakavissaan kyselyyn vastanneet. Mielenkiintoista olisi saada laajempaa tutkimustulosta siitä, miten opettajat käytännössä huomioivat oppilaiden yksilöllisyyden. Voihan olla, että opettaja ei edes tiedosta eriyttävänsä, mikäli oppilaiden yksilöllinen huomioiminen on arkipäivää ja tietyt ratkaisut jo automaatio. Tutkija voisi ulkopuolisena observoijana havainnoida, millaisin keinoin yksilöllisyys kannattaa huomioida, tai voidaanko edes eritellä yleispäteviä ohjeita eriyttämiselle.

Koska resurssit nähtiin pitkälti rajoittavan tekijänä, kokevatko opettajat, että se vaikuttaa opetuksen laatuun. Kokevatko opettajat, että he eivät voi eriyttää ja sitä kautta tukea inklusiota, koska resurssit ovat rajalliset. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten opettajat resursseja käyttävät ja voisiko opetuksesta tehdä laadukasta myös vähemmillä resursseilla.

LÄHTEET

- Anttila, K. 2016. Luokanopettajien kokemuksia eriyttämisestä. Jyväskylän yliopisto.
- Card, D & Krueger, A. B. 1996. School resources and student outcomes: An overview of the literature and new evidence from North and South Carolina. *Journal of Economic Perspectives*. 1996 10 (4), 31-50.
<https://pubs.aeaweb.org/doi/pdfplus/10.1257/jep.10.4.31> (Luettu 13.11.2018)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fowler, F. J. 2002. *Survey research methods*. California: Sage Publications, Inc.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. 2003. *Looking in classrooms*. 9. painos. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Goodley, D & Rapley, M. 2001. How do you understand “learning difficulties”? Towards a social theory of impairment. *Mental Retardation* 39 (3), 229-232.
http://www.academia.edu/485161/Goodley_D.A._2001._Learning_Difficulties_the_Social_Model_of_Disability_and_Impairment_Challenging_Epistemologies_Disability_and_Society_vol.16_no.2_pp.207-231 (Luettu 14.11.2018)
- Hanushek, E. A. 1997. Assessing the effects of school resources on student performance: an update. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 19 (2), 141–164. <https://doi.org/10.3102/01623737019002141> (Luettu 13.11.2018)

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Ikonen, O. 2003. Oppilaslähtöinen opetus turvallisessa yhteisössä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (Toim.) HOJKS II: Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.

Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G & Ramsook, L. 2013. The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: Successes and challenges. *International Journal of Higher Education* 2 (3).
<http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/2950/1899> (Luettu 17.10.2018)

Kaipainen, P. 2008. Oppimiskäsityksistä sopiviin opetusmenetelmiin. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20098/jamk_1205827182_7.pdf?sequence=1 (Luettu 23.10.2018)

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A & Kaplan, I. 2007. The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research* 49 (4).
<https://doi.org/10.1080/00131880701717222> (Luettu 22.10.2018)

Kanevsky, L & Keighley, T. 2010. To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Rewiw* 26 (1), 20-28.
<https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/02783190309554235?scroll=top> (Luettu 14.11.2018)

Karadag, R & Yasar, S. 2010. Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses: an action research. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 9, 1394-1399.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED554550.pdf> (Luettu 14.11.2018)

Keltikangas-Järvinen, L. 2017. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Koivuharju, E. & Komulainen, M. 2016. ”Ehkä tärkeimpänä erilaisuuden oppiminen” – Luokanopettajien ja rehtoreiden kokemuksia inklusiosta. Lapin yliopisto.

Koskelo, K., Kuusisto, S. & Talasma, E-M. 2009. Opetusmateriaalin laatiminen: Vinkkejä monipuoliseen opetukseen. Tampereen ammattikorkeakoulu.
https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8043/Koskelo.Kati_Kuusisto.Saija_Talasma.Eeva-Maija.pdf?sequence=2 (Luettu 25.10.2018)

Laine, S. 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Opetushallitus.
http://www.edukustannus.fi/site/assets/files/1/lahjakkuuden_ja_erytyisvahvuuksien_tukeminen.pdf (Luettu 21.10.2018)

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201202281016> (Luettu 5.10.2018)

Linnankylä, P. 1980. Oppilaantuntemus on eriyttämisen perusta. Teoksessa Koppinen, M-L. (toim.) Opetuksen eriyttäminen: Äidinkielen opettajien liiton vuosikirja XXVII 1980. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Mantell, C. T. 2013. Motivating students for content mastery. *Journal of Family and Consumer Sciences*, Spring 2013 105 (2).
<https://search.proquest.com/docview/1426052910/A919D5D34FD94E40PQ/12?accountid=11989> (Luettu 17.10.2018)

Moberg, S. 2001. Opettajien näkemyksiä inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, P.; Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Moilanen, K. 2017. Eryyttämisen pedagogiikan jäljillä: 1-2 –luokkien luokanopettajien menetelmävalinnat ja opetussuunnitelman ohjaavuus. Lapin yliopisto.

Moon, T. R. 2005. The role of assesment in differentiation. *Theory Into Practice* 44 (3), 226-233. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_7 (Luettu 25.10.2018)

Naukkarinen, A. 2003. Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997-2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/47287_laatuao.pdf (Luettu 19.10.2018)

Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa: Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus. http://utbildningsstyrelsen.fi/download/47221_osallistu2005.pdf (Luettu 16.10.2018)

Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2010. *Inclusive teaching. The journey towards effective schools for all learners*. Boston, MA: Pearson Education Inc.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1> (Luettu 23.10.2018)

Reis, S. M., McCoach, B., Little, C. A., Muller, L. M. & Kraniskan, R. B. 2011. The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal* 48 (2), 462-501.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831210382891> (Luettu 14.11.2018)

Roiha, A. 2012. Opettajien kokemuksia CLIL-opetuksen eriyttämisestä: Käsitteitä, käytänteitä ja haasteita. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39918/URN%20NBN%20fi%20jyu-201210052618.pdf?sequence=6> (Luettu 5.10.2018)

Roiha, A. 2014. Teachers views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. University of Jyväskylä.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44640/roihajournalmanuscript.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 12.10.2018)

Roiha, A & Polso, J. 2018. Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2012. Inkluisio eli "osallistava kasvatus". Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Jyväskylän yliopisto.
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inkluisio.pdf> (Luettu 24.9.2018)

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Servilio, K. L. 2009. You get to choose! Motivating students to read through differentiated instruction. TEACHING Exceptional Children Plus 5 (5).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967752.pdf> (Luettu 17.10.2018)

Smith, G. E. & Thorne, S. 2005. Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms. International Society for technology in Education (ISTE)
<http://www.iste.org/images/excerpts/diffk5-excerpt.pdf> (Luettu 18.10.2018)

Tomlinson, C. A. 2000. Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership* 58 (1), 6-11.

<http://esblogin.k12albemarle.org/attachments/7b8c23a2-1dd0-4aab-943f-d417df093124.pdf> (Luettu 14.11.2018)

Tomlinson, C. A. 2008a. Differentiated instruction. Teoksessa Plucker, J. A. & Callahan, C. M. (toim.) *Critical Issues and Practices in Gifted Education*. Waco, TX: Prufrock Press Inc.

Tomlinson, C. A. 2008b. *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. 2014. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. 2nd Edition. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. 2015. Teaching for excellence in academically diverse classrooms. *Society* 52 (3).

<https://search.proquest.com/docview/1680118573?pq-origsite=primo> (Luettu 18.10.2018)

Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. 2010. *Learning and managing: A differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

<https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=ml1pwKqe-ZwC&oi=fnd&pg=PR9&dq=leading+and+managing+a+differentiated+classroom&ots=YbQW0cvGgm&sig=xh-->

[MBe9tFYYBftkweLg5PUvZvM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=ml1pwKqe-ZwC&oi=fnd&pg=PR9&dq=leading+and+managing+a+differentiated+classroom&ots=YbQW0cvGgm&sig=xh--MBe9tFYYBftkweLg5PUvZvM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (Luettu 23.10.2018)

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

United Nations. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO.

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Luettu 24.9.2018)

Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli, R. 2015. Numeroiden kautta kuvataan todellisuutta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vastamäki, J. 2010. Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.

Viljanen, E. 1975. Opetuksen eriyttäminen. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L.; Marinak, B., McDonald Connor, C. & Walker-Dalhouse, D. 2012. Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. The Reading Teacher 66 (4).

<http://professionallearning.typepad.com/files/differentiated-instruction-making-informed-teacher-decisions.pdf> (Luettu 18.10.2018)

Yle. 2018. Yle selvitti: Näin erilaiset lähtökohdat lapset saavat koulutielle asuinpaikan perusteella – katso koulukoneesta miten kuntasi menestyi.

https://yle.fi/uutiset/3-10181489?utm_source=facebook-share&utm_medium=social (Luettu 6-9-2018)

LIITTEET

Liite 1 Kyselylomake

Teettekö töitä pääsääntöisesti

- Luokanopettajana
- Aineenopettajana
- Laaja-alaisena erityisopettajana
- Erityisluokanopettajana
- Resurssiopettajana
- Muu, mikä?

Millä luokka-asteella opetatte?

- Alakoulu
- Yläkoulu
- Molemmat

Kuinka montaa luokkaa pääsääntöisesti opetatte?

- Yhtä
- Kahta tai useampaa

Kuinka monta oppilasta luokassa on?

Kuinka monta tehostetun/erityisen tuen oppilasta luokassa on yhteensä?

Kuinka monta oppilasta luokissa on keskimäärin?

- Alle 10
- 10-17
- 18-25

○ Yli 25

Kuinka monta tehotetun/erityisen tuen oppilasta luokissa suunnilleen on yhteensä?

Kuinka usein käytätte seuraavia järjestelyjä opetuksessa?

	En käytä koskaan	Käytän harvoin	Käytän silloin tällöin	Käytän usein	Käytän jatkuvasti
Joustava ryhmittely	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samanaikaisopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppituntien palkitus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tukiopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulunkäynninohjaaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jakotunnit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulupäivän tilapäinen lyhentäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Millä perusteella valitsette opetuksen järjestelytapoja?

Kuinka paljon olette kiinnittänyt huomiota seuraaviin (fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen) oppimisympäristöön liittyviin asioihin?

	En lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Melko paljon	Paljon
Istumajärjestys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erilaiset työskentelytilat (luokassa tai luokan ulkopuolella)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokkatilan viihtyisyys ja järjestys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuva-/nimilaput (esim. esineille)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Välituntien eriyttäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siirtymätilanteiden eriyttäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokan ryhmäyttäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pari- ja ryhmäjaot opettajan johdolla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Millä perusteella muokkaatte oppimisympäristöä?

Kuinka usein käytätte opetuksessa seuraavia tukimateriaaleja?

	En käytä koskaan	Käytän harvoin	Käytän silloin tällöin	Käytän usein	Käytän jatkuvasti
Yksilöllistetyt oppikirjat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selkokielliset tekstit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Havaintovälineet (esim. murtokakut)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tietotekniikka ja sähköiset materiaalit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuulosuojaimet, sermit, istuinalustat yms.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajastimet (tiimalasi, Time Timer ym.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eri vuosiluokkien oppimateriaalit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Millä perusteella valitsette käytettävät tukimateriaalit?

Kuinka usein käytätte seuraavia menetelmiä opetuksessa?

	En käytä koskaan	Käytän harvoin	Käytän silloin tällöin	Käytän usein	Käytän jatkuvasti
Tuettu ohjeistus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yksilöllinen eteneminen (tunnilla, kotitehtävissä)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selkeys, järjestelmällisyys ja pysyvyys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onnistumisen palkitseminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetusmateriaalien valinta ja käyttö yksilöllisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Millä perusteella valitsette käyttämänne menetelmät?

Kuinka usein käytätte seuraavia keinoja oppimisen arvioinnissa?

	En käytä koskaan	Käytän harvoin	Käytän silloin tällöin	Käytän usein	Käytän jatkuvasti
Itse- ja vertaisarviointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimis- /arviointikeskustelut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimispäiväkirja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esitelmät ja projektit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kotitehtävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteiset tavoitteet yksilöllisesti suoritettuna (esim. 10 tehtävää omalla tasolla)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Millä perusteella valitsette käyttämänne arvioinnin keinot?

Miten huomioitte oppilaiden yksilöllisyyden omassa opetuksessanne?

Miten määrittelisitte eriyttämisen?

Millaisia oppilaita eriytätte?

Millaisissa tilanteissa eriytätte?

Minä vuonna olette syntyneet?

Mikä on ammatillinen koulutuksenne? (Korkein suorittamanne koulutusaste)

- Ei ammatillista koulutusta
- Ammatillinen perustutkinto
- Ammattikorkeakoulututkinto (AMK)
- Ylempi ammattikorkeakoulututkinto (YAMK)
- Kandidaatin tutkinto
- Maisterin tutkinto
- Lisensiaatin tutkinto
- Tohtorin tutkinto

Kuinka monta vuotta olette toiminut opettajana?

- Alle 5
- 5-10
- 11-15
- 16-20
- Yli 20

Oletteko suorittanut opettajan pedagogisia opintoja? (Muiden opintojen yhteydessä tai erillisenä 60 op kokonaisuutena)

- Kyllä
- Ei

Onko Teillä muita kommentteja eriyttämisestä tai tästä kyselystä?

Liite 2 Saatekirje

Hyvä opettaja!

Olen viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja teen pro gradu -työtäni eriyttämisestä. Tarkemmin olen kiinnostunut opettajien käyttämistä menetelmistä ja käytännön toteutuksesta eri puolella Suomea. Tutkimusaineistoni hankin kyselyllä, johon toivon myös Teidän osallistuvan ja kertovan käytännön kokemuksista ja ajatuksistanne oppilaiden yksilöllisestä huomioimisesta osana opettajan työtä. Tutkimuksen tarkoituksena on saada laajasti suomalaisilta opettajilta tietoa opetuksen eriyttämisestä eri osa-alueilla sekä heidän näkemyksiään asiasta.

Olette sopiva henkilö tutkimukseeni, mikäli toimitte opettajana peruskoulussa. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Toivottavasti innostutte tutkimuksestani ja löydätte ajan vastaamiseen. Kyselyyn vastaaminen tapahtuu netissä osoitteessa <https://www.webpolsurveys.com/S/E2F8C6CE54DDC728.par> Kyselyyn vastaaminen vie noin 10 minuuttia. Kyselyyn vastaamalla voitte saada myös omaan opetukseenne käytännön vinkkejä, joita ette ole aiemmin tullut ajatelleeksi.

Tutkimukseen on saatu asianmukainen lupa kunnaltanne/koulultanne. Vastaaminen ja aineiston käsittely tapahtuvat täysin nimettömästi ja luottamuksellisesti. Henkilöllisyytenne ei paljastu missään tutkimuksen vaiheessa. Pyydän vastaamaan kyselyyn 31.10.2018 mennessä.

Mikäli teillä on kysyttävää kyselyyn tai yleisesti tutkimukseeni liittyen, olkaa yhteydessä sähköpostitse tai puhelimitse. Annan mielelläni lisätietoja.

Paljon kiitoksia jo etukäteen vastauksestanne!

Ystävällisin terveisin

Aino Laari
alaari@ulapland.fi

Pro gradun ohjaajana toimii Professori Satu Uusiautti
satu.uusiautti@ulapland.fi