

ERITYTTÄMISEN TAVOITTEET JA TODELLISUUS

Marita Marja-aho

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Luokanopettajien muuntokoulutus

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 2003

TIIVISTELMÄ

Marja-aho, Marita. 2003. Eriyttämisen tavoitteet ja todellisuus

Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma, 60 sivua.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tarkoitus oli selvittää yleisopetuksen tämänhetkistä tilannetta eriyttämisen suhteen.

Käsiteltävinä asioina tutkimuksessani olivat eriyttämisen tavat ja käytännön mahdollisuudet tämän päivän koulussa yleisopetuksen puolella.

Tutkimusaineisto on kerätty etupäässä kyselylomakkeen avulla 21 opettajan vastauksista kahdelta n. 400 oppilaan koululta.

Tein lisäksi kaksi haastattelua ja havainnoin myös näissä luokissa.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien luokat olivat heterogeenisiä ja erikokoisia, vaihdellen 19-28 oppilaan luokkiin. Eriyttämistarve oli suuri jokaisessa luokassa, varsinkin isommissa luokissa. Toisaalta eriyttämistä ei voitu toteuttaa niin paljon kuin tarve olisi ollut.

Syynä tähän koettiin suuret ryhmät ja luokan heterogeenisyys, resurssipula sekä henkilötä materiaalitasolla ja aikapula.

Näyttää siltä, että 1990-luvun säästötoimet koulun kohdalla alkavat vasta nyt tulla näkyviin, kun tavoitteista ei ole tingitty yhtään ja resursseja on vain karsittu.

Nyt pitäisi päättäjien viimeistään herätä näkemään, että kunnille on suunnattava nykyistä paljon enemmän varoja, jotta pystytään tarjoamaan yksilöllistä ja tasokasta perusopetusta jokaiselle oppilaalle.

Avainsanat: eriyttäminen, yksilöllisyys

Sisällys

Tiivistelmä	2
Johdanto	5
1. Mitä eriyttäminen on	8
1.1 Eriyttämisen tasot	10
1.2 Integraatiosta	12
2. Eriyttäminen ja inklusio	13
3. Miksi eriyttäminen on tarpeen	15
3.1 Luokan olosuhteiden vaikutus oppijaan	16
3.2 Emotionaalisten tekijöiden vaikutus oppijaan	16
3.3 Sosiaaliset suhteet ryhmässä	17
3.4 Erilaiset oppimistyyli	17
3.5 Lapsen ajattelun huomioiminen	19
4. Eriyttäminen lahjakkaiden opetuksessa	21
5. Eriyttämisen merkitys lapsen itsetunnolle	22
6. Mitä eriyttäminen edellyttää opettajalta	23
6.1 Työssä jaksaminen	28
7. Miksi eriyttäminen on vaikeaa?	30
8. Mitä opettajien avuksi eriyttämiseen?	32
9. Tutkimuksen suorittaminen	34
9.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	34
9.2 Tutkimuksen kohderyhmä	35
9.3 Aineistonkeruumenetelmät ja aineiston keruu	36
9.4 Tutkimuksen luotettavuus	38
9.5 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi	39
10. Tutkimustulokset	40
10.1 Eriyttäminen opettajan työssä	41

10.2 Luokan vaikutus eriyttämiseen	43
10.3 Käytännön mahdollisuudet eriyttämiseen	45
10.3.1 Resurssien riittävyys	45
10.3.2 Materiaalin riittävyys	46
10.3.3 Yhteistyön mahdollisuudet	46
10.4 Eriyttämisen edut ja ongelmat	47
10.5 Eriyttämisen tavoitteet koulun opetussuunnitelmassa	49
11. Pohdinta	49
Lähteet	55
Liite 1: Kyselylomake	58

Johdanto

Yhteiskunnassamme tapahtuneet nopeat muutokset ovat vaikuttaneet myös kouluun. Oppilasaines muuttuu myös nopeasti ja koulu on vaikeuksissa, kun sen pitäisi pystyä vastaamaan jokaisen tarpeisiin henkilökohtaiset edellytykset huomioon ottaen. Vaatimukset kohdistuvat ennen kaikkea opettajaan, joka tekee työtä koulussa. Halusin tutkimuksellani selvittää, miten opettajien näkökulmasta yksilöllisyys voidaan ottaa huomioon koulussa. Käytännön keinona yksilöllisyyden huomioimisessa oli eriyttäminen.

Kiinnostuin eriyttämisen toteutumisesta yleisopetuksessa omien kokemusteni ja opettajien kanssa käymieni keskusteluiden johdosta. Monta kertaa tuli esille, että opettajat olisivat halunneet ottaa enemmän oppilaan henkilökohtaiset edellytykset huomioon opetuksessa mutta eivät jostain syystä pystyneet niin tekemään.

Isot luokat ja ajanpuute näytti vaivaavan useimpia.

Se, että päätin tehdä graduni aiheesta varmistui lopullisesti, kun olin mukana useissa tilanteissa, missä puhuttiin perusopetuksen tasosta ja lasten henkilökohtaisesta huomioimisesta.

Olen omassa kotikaupungissani mukana luottamustehtävissä ja siinä yhteydessä olen joutunut toteamaan, että puheet ja käytäntö ovat aika kaukana toisistaan, kun puhutaan kouluasioista. Tarkoitin tällä nimenomaan koulun arkipäivään liittyviä asioita.

Opettajien kokemana asia näytti olevan paljon mutkikkaampi kuin mitä noissa puheissa annettiin ymmärtää. Asian teki mielenkiintoiseksi se, että melkein aina puhujat olivat ihmisiä, jotka elävät kaukana koulun arkitodellisuudesta.

Mielenkiintoa lisäsi huomio, että eriyttämisestä puhutaan paljon ja oppikirjat sisältävät materiaalia eriyttämistarkoitukseen.

Samanaikaisesti koulukohtaiset opetussuunnitelmat antaisivat mahdollisuuksia opetuksen järjestämiseen jokaisen oppilaan tarpeiden mukaisesti.

Halusin selvittää, miten opettajat kokevat todellisuudessa eriyttämisen mahdollisuudet isoissa ryhmissä ja muutenkin resurssien leikkaamisen vaikutukset sen toteuttamiseen.

Miten antaa aikaa jokaiselle oppilaalle?

Onko eriyttäminen käytännössä vain lisätehtäviä nopeille?

Miten huomioidaan hitaat oppilaat ja vastaavasti lahjakkaat?

Vaikuttaa siltä, että opetuksen eriyttäminen yleisopetuksessa on tehty erittäin vaikeaksi.

Ryhmäkokoja on suurennettu ja tuntikehystä leikattu, jolloin opettajalle ei jää aikaa eikä mahdollisuutta esim. jakotunteihin, joilla oppilaan huomioiminen henkilökohtaisesti olisi helpompaa.

Toisaalta erityisopetukselta on vähennetty resursseja, kun tarve sitävastoin kasvaa koko ajan.

Saumattomalla yhteistyöllä yleis- ja erityisopetuksen kesken saataisiin paljon aikaan, kun vain saadaan päättäjät ymmärtämään, että koulumme tarvitsee lisää rahaa, jotta voidaan palkata riittävästi ihmisiä hoitamaan arvokasta työtä, jolla on vaikutusta kauan tulevaisuuteen.

Työssäni keskityin lähinnä opetukselliseen eriyttämiseen. Jätin pois organisatorisen eriyttämisen, koska mielessäni eriyttämisellä on ihan muu merkitys, kuin oli esim. oppikoulu ja kansalaiskoulusysteemeissä. Nykyään tätä harvoin edes käsitetään organisatoriseksi eriyttämiseksi, koska meillä on peruskoulu, jossa samassa koulussa ovat kaikki 1-9 peruskoulukäiset.

Tarkoitukseni oli tutkia, miten yleisopetuksen yhteydessä, erilaisissa luokissa, eri kokoisissa ryhmissä voidaan eriyttää. Tutustuin työssäni opettajien käsityksiin ja mahdollisuuksiin toteuttaa työssään oppilaiden yksilöllistä huomioonottamista. Muutamassa luokassa oli myös integroituna erityisoppilaita, joilla on HOJKS.

Oli mielenkiintoista selvittää, miten opettaja selviää hyvinkin heterogeenisen oppilasjoukon kanssa opetuksesta ja millä tavoin pystyy eriyttämään opetusta.

Eriyttäminen ei saisi olla itsetarkoitus, muotisana tai tapa, vaan oppilaan tarpeista lähtevä, kaikenlaisen yksilöllisyyden huomioonottava arkipäivän käytäntö koululuokassa.

HOJKS tehdään aina erityisopetuksessa oleville oppilaille. Heidän opetuksensa eriyttämistä valvotaan jo sitäkin kautta ja siihen veloitetaan.

Miten muiden eriyttämistä tarvitsevien lasten kohdalla toimitaan? Pitääkö kaikille saada lausunto tai diagnoosi, ennenkuin todellisuudessa otetaan yksilöllisyys huomioon? Miten lahjakkaita lapsia eriytetään?

Pitäisikö opettajan tehdä jokaiselle epävirallinen ”hojks”, jotta hän pystyy hahmottamaan jokaisen oman oppimistyylin ja tavan omaksua tietoja ja taitoja?

1. Mitä eriyttäminen on

Koulussa näkökulma eriyttämisen ongelmaan on ollut sekä yksilö- että sosiaalipedagoginen. Henkilökohtaisten edellytysten ja kykyjen huomioonottaminen on tosi tärkeää eettisistä syistä. Sosiaalipedagogisesta näkökulmasta ajatellaan myös yhteiskunnan vaatimuksia kasvatukseen nähden.

Yhteiskunnan tehtävä on luoda yleiset puitteet yksilön kehitystä ja kasvua ajatellen, mutta nykyaikainen yhteiskunta on myös kiinnostunut yksilön koulutuksesta ja kehityksestä. Pitkälle jäsentynyt työnjako nyky yhteiskunnassa tarvitsee eri tehtäviin koulutettuja työntekijöitä. Tältä pohjalta myös yhteiskunnan vaatimukset edellyttävät opetuksen riittävää ja tehokasta eriyttämistä. (Viljanen 1975, 15.)

Individualistisen näkemyksen mukaisesti eriyttämisellä voidaan ajatella vain yksilön kehittymistä ja äärimmäisessä tapauksessa jättää kokonaan yhteiskunnan vaatimukset syrjään. Viljasen (1975) tarkoittaman sosiaalipedagogisen näkemyksen mukaisesti voidaan taas kulkea toiseen ääripäähän, jossa yksilön tarpeet alistetaan kokonaan yhteiskunnan vallan alle. Käytännössä eriyttäminen toteutuu näiden kahden ääripään välillä.

Yhteiskunnan odotukset yksilön kehittymisen ja koulutuksen kannalta on pyrittävä ottamaan myös huomioon, vaikka yksilön ihmisarvoa on arvostettava ja kunnioitettava.

Tästä syystä opetuksen eriyttäminen ja sen seurauksena eheyttäminen muodostavat kokonaisuuden, jotta opetus voidaan hoitaa tasapainoisesti. Eriyttämisen tulos ei saisi olla opetuksen liiallinen pirstoutuminen, siksi tarvitaan aina opetusta suunniteltaessa myös eheyttäviä toimenpiteitä.

Eriyttämisellä tarkoitan tässä työssäni luokkahuoneopetuksessa tapahtuvaa eriyttämistä, joka ottaa oppilaan henkilökohtaiset kyvyt ja valmiudet huomioon.

En käsittele työssäni eriyttämistä niinkään sosiaalipedagogisesta näkökulmasta, koska siitä voisi tehdä oman tutkimuksen.

Eriytetyn opetuksen ihannemallissa lähdetään siitä, että oppilaiden erilaiset oppimisedellytykset otetaan huomioon, jolloin oppimistavoitteetkin ovat yksilöllisiä.

On helpompi hyväksyä erilaiset oppimistulokset, kun jo tavoitteiden asettelussa otetaan huomioon erilaiset tavat oppia ja omaksua uusia asioita.

Eriytetyn opetuksen toteutuksessa on vielä monenlaisia käsityksiä. Ns. tavoiteoppimisen kannattajat ymmärtävät yksilöiden väliset erot ja hyväksyvät ne.

He ajattelevat kuitenkin niin, että opetusjärjestelyiden avulla oppimisvaikeudet voidaan voittaa ja kaikki pääsevät samaan tavoitteeseen. He katsovat, että oppimisvaikeudet syntyvät lähinnä ympäristökijöiden vaikutuksesta, virikkeiden puutteesta ym. Näin ollen erot voidaan opetuksella myös poistaa. (Viljanen 1975, 12.).

Yleisopetuksessa eriyttämisen ongelma voi tulla vastaan mm. siinä, että peruskoulun yleiset tavoitteet asetetaan kaikille oppilaille samanlaisiksi, vaikka periaatteessa korostetaan oppilaan yksilöllisyyttä.

Murron, Naukkariasen ja Saloviidan kirjassa (2001) on Saloviidan artikkeli, jossa kaksi erityispedagogiikan opiskelijaa haastatteli luokanopettajia, jotka olivat joutuneet siirtämään oppilaitaan erityisluokalle. Opettajat olivat tehneet kaikkensa oppilaan hyväksi ja lopulta uupuneet itse ja oppilaskin oli turhautunut.

Siirtopäätös oli ollut suorastaan pakko tehdä, kun ei ollut enää keinoja auttaa oppilasta pysymään muiden mukana. Useassa vastauksessa tuli esille juuri se, että oppilaat eivät pysyneet muun luokan tahdissa ja jäivät jälkeen yhä enemmän.

Tässä tulee esille juuri se ongelma, että käytännössä oppilaan yksilöllisyyttä ei kyetä ottamaan huomioon tavoitteiden asettelussa, vaan kaikilta odotetaan samoja saavutuksia.

Eikö todellisen eriyttämisen tavoite tulisi olla juuri oppilaan omista henkilökohtaisista lähtökohdista alkava oppiminen eikä kaikkien tasapäistäminen?

Jos odotetaan kaikkien olevan samalla lähtöviivalla ja maalissa yhtä aikaa, ollaan yhä viime vuosisadan alun periaatteiden kanssa samoilla linjoilla, jotka korostivat ”normaalien” lasten koulunkäynnin tarpeellisuutta.

Erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen ”normaaliksi” koulun sisällä ei ole vieläkään yksinkertainen asia. Onko niin, että opettajat joutuvat vieläkin tekemään liian paljon yksin opetustyötä, joka toimisi paljon paremmin tiimityönä, jossa oppilaan tarpeet nähtäisiin useamman opettajan näkökulmasta ja työtaakkakin voitaisiin jakaa?

Kirjassaan HOJKS, Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja Ikonen ja Virtanen (2001) pohtivat sitä, mitä kasvatuksen käsitteeseen kuuluu. Siihen sisältyy tarkoitus muuttaa kasvatettavaa jossain suhteessa pysyvästi.

Yksi tähän liittyvistä tavoitteista on oppilaan ainutkertaisuuden huomioiminen ja sen tukeminen kasvatuksessa ja opetuksessa. Sen vuoksi on erittäin tärkeää jo opetussuunnitelmia laadittaessa ottaa huomioon jokaisen henkilökohtaiset ominaisuudet ja edellytykset. ”Opetussuunnitelman tulee perustua aina myönteiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaisesti oppilas kehittyi tasapainoiseksi persoonallisuudeksi, jolla on taitoa hallita omaa elämäänsä sekä valmiudet jatko-opintoja ja ammatinvalintaa varten.” (Ikonen & Virtanen 2001, 17.)

Mielenkiintoinen ajatus on, että jos yleisopetuksessa pystyttäisiin riittävän hyvin ottamaan huomioon kaikkien oppilaiden erityistarpeet eikä mentäisi vain suuren enemmistön ehdoilla, nykyisen laajuista erityisopetusta ei edes tarvittaisi.

Yleisopetus ja erityisopetus toimisivat silloin saumattomasti yhdessä.

1.1 Eriyttämisen tasot

POPS 1, 1970, sisältää kriteereitä eriyttämisen perustelulle. Eriyttämällä on Viljasen (1975, 13) käsityksen mukaan kolme ulottuvuutta: laajuus,- syvyys,- ja nopeuseriyttäminen.

Laajuuseriyttämisessä opittava asia on laadullisesti samanlainen, määrä on erilainen oppilaan edellytysten mukainen.

Syvyyseryttämisellä voidaan tarjota oppijalle laadullisesti erilaista oppimateriaalia. Syvämpi kokonaisuus opittavasta asiasta esim. voidaan opiskella eri tietolähteitä hyväksi käyttäen. Oppilaat voivat opiskella jollain vuosiluokalla lisäkurssin oppiaineesta.

Syvyyseryttämisellä voidaan mielestäni ottaa lahjakkaiden tarpeita parhaiten huomioon. Opittava asia voidaan jakaa tässä kaikille tarkoitettuun ja asiaa syventävään, jolloin nopeammat oppilaat voivat itse hakea lisätietoa ja syventää näin osaamistaan. Tietotekniikka tulee tässä avuksi. Se on erinomainen eriyttämiskeino oikein käytettynä.

Nopeuseriyttämisellä tarkoitetaan myös opittavan aineksen syvempää tutkimista mutta siinä erottavana tekijänä on aika. Jokainen on erilainen tässäkin suhteessa. Toinen tekee työnsä nopeammin kuin toinen. Joskus tätä eriyttämisen muotoa on käytetty lahjakkaiden kohdalla siten, että he jättävät yhden luokkatason väliin, esim. siirtyvät suoraan ensimmäisen luokan jälkeen kolmannelle. Muuten suomalaisessa koulussa nopeuseriyttäminen on lähinnä toteutettu kotitehtävien ja tukiopetuksen avulla. Kaikilla on samanpituisen oppitunti ja kouluai-ka, joten muunlainen nopeuseriyttäminen on vaikeaa. (Viljanen 1975, 14.)

Hitaammat oppilaat voivat kokea rangaistuksena sen, että joutuvat tekemään enemmän kotiläksyjä kun eivät koulussa pysy nopeampien mukana.

Tukiopetusta voidaan käyttää eriyttämismielessä, jolloin otetaan hitaammat oppilaat huomioon enemmän. Tukiopetustunnin voi nimetä vaikkapa kerhotunniksi, jolloin vältytään negatiiviselta vaikutukselta. Opettajalla jää siinä enemmän aikaa paneutua hitaamman oppilaan asioihin, kun ei ole koko ryhmä mukana.

Näissä asioissa on paljon kehittämistä ja opettajien pitäisikin ymmärtää, että eivät leimaa hidasta oppilasta tyhmäksi tai lahjattomaksi.

Nopealle oppilaalle pitäisi myös pystyä tarjoamaan haasteita, ettei hänelle tule sellaista käsitystä, että elämä sujuu helposti kun vain hommat tehdään nopeasti.

Joskus tällainen oppilas luulee olevansa hitaiden yläpuolella ja aliarvioi muita. Sosiaalinen kanssakäyminen voi olla puutteellista ja opettajan tehtävä on olla ajan tasalla. Tällaiset asiat pitäisi selvittää jo etukäteen lasten kanssa, jotta konflikteilta vältyttäisiin.

Mielestäni eriyttämisen pitäisi olla muutakin, kuin lisätehtäviä. Jos se jää vain sellaiseksi, on turha kirjoittaa hienoja sanoja eriyttämisestä ja siitä, kuinka lasten yksilöllisyys otetaan ope-

tuksessa huomioon. Silloinhan ollaan vain hyvin oppikirjakeskeisiä. Annetaan valmiita tehtäviä ettei vain tule turhautumista tunnilla, kun jää liikaa aikaa.

Oppilas ymmärtää hyvin nopeasti, että ei kannata erottua porukasta, jos se tietää vain lisätehtäviä. Tämä on opettajalle helppo eriyttämisen muoto.

Toisaalta opettaja, joka todella välittää oppilaidensa oppimisesta, on huolissaan, jos aika ei riitä oppilaan henkilökohtaiseen huomioimiseen vaan ainoastaan lisätehtävien antamiseen.

Oppilaan kannalta lisätehtävät voivat todellakin tuntua jossain vaiheessa puuduttavilta eikä niiden avulla lajakaskaan lapsi opi sosiaalisista taidoista mitään.

Pitäisikin käydä perusteellista keskustelua, mitä eriyttämisellä todella tarkoitetaan ja miten itse kukin sen ymmärtää. Siitä lähdenkin tarkastelemaan omaa työtäni. Toinen näkökulma on, miten se toteutetaan näillä koulun resursseilla ja ison ryhmän kanssa. Puhutaan hienoja sanoja laadukkaasta opetuksesta, mutta mitä se käytännössä on?

1.2 Integraatiosta

Suomessa käytetään integraatio- käsitettä yleensä, kun puhutaan erityistarpeita vaativan oppilaan opetuksesta yleisopetuksessa. Yhdysvalloissa vastaava käsite on mainstreaming. Sen merkitys on valtavirta, joka kuvaa hyvin pyrkimystä kaikkien mukanaolosta.

Integraation merkitys käsitteenä on ollut ongelmallinen, koska jokainen on antanut sille oman merkityksensä ja ajattelee muidenkin käsittävän samoin sen merkityksen. Välijärvi (1992) viittaa tähän pohtiessaan koulua koskevan keskustelun ongelmallisuutta juuri käsitteiden hämärtyneeksi. Jos ihmisten ajatukset eivät kohtaa hämärtyneiden käsitteiden vuoksi, keskustelu asiasta muuttuu hyödyttömäksi. (Välijärvi 1992, 125.)

Moberg (1996) määrittelee integraation siten, että se tarkoittaa erityiskasvatuksen toteuttamista mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä. Tavoite olisi, että yksi koulujärjestelmä pystyisi vastaamaan kaikkien yksilöllisiin tarpeisiin. Kaiken tarkoituksena on laajempi yhteiskunnallinen tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus.

Moberg (1996) mainitsee neljä integraation muotoa.

Fyysinen integraatio tarkoittaa kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä.

Toiminnallisella integraatiolla pyritään vähentämään ryhmien välistä etäisyyttä yhteistoiminnalla ja yhteistyöllä.

Sosiaalisella ja psykologisella integraatiolla pyritään kehittämään jokaisen suvaitsevaisuutta ja toisten hyväksyntää. Tällä pyritään myönteisiin luonnollisiin kontakteihin myös vammaisten ja muiden oppilaiden välillä koulussa.

Yhteiskunnallinen integraatio tarkoittaa tasa-arvoisia ja yhdenmukaisia mahdollisuuksia, oikeuksia ja valvollisuuksia kaikille ihmisille yhteisessä ympäristössä.

Yhteiskunnallinen integraatio on koko prosessin lopullinen tavoite, jossa kolme ensimmäistä toimivat keinoina tavoitteen saavuttamiseksi. (Moberg 1996, 121.)

Feuser arvostelee Murrin (2001) teoksessa saksalaista yhteiskuntaa siitä, että se mm. väärustelee integraation käsitettä. Hänen mielestään koulun pitäisi muuttua tasa-arvoisempaan suuntaan ja uudistaa pedagogisia käytäntöjään kun puhutaan integraatiosta.

Sen sijaan puhe integraatiosta on hänen mielestään vain koulun muodikasta mukautumista periaatteellisella tasolla korostettuun tasa-arvon vaatimukseen.

Hänen mielestään yhteiskunta on siirtymässä kohti entisestäänkin kovempia arvoja, vaikka puhutaankin toista. Onko eriyttämisestä puhuminen vähän samanlaista kuin edellä kuvattu? Kaikissa mahdollisissa yhteyksissä puhutaan ja kirjoitetaan eriyttämisestä ja oppilaan yksilöllisyyden huomioimisesta.

Onko sen todellinen tarkoitus vain hämätä kuulijat ja lukijat uskomaan, että jotain hienoa ja uutta on keksitty peruskouluun ja opetukseen?

Kirjassa Opettaja modernin murroksessa (1998) Hannele Niemen artikkelissa todetaan, että koulu ei kannusta riittävästi erilaisuuteen, vaikka oppilaiden tulisi saada oppia omien edellytystensä mukaan. Hänen mukaansa opetusryhmien koko on vaikuttava tekijä eriyttämisen toteuttamiseen. Isot ryhmät taas aiheuttavat sen, että opettaja ei tunne oppilaitaan kunnolla, jolloin on vaikea eriyttää.

2 Eriyttäminen ja inkluusio

Inklusiolla tarkoitetaan kaikille yhteistä koulua, jossa ei eroteta yleis- ja erityisopetusta erikseen. Inklusiota ei voi toteuttaa ilman pitkälle vietyä eriyttämistä.

Inklusiosta on kirjoitettu monella tavalla. Murto (1999, 64.) esittelee teoksessaan Huttusen ja Ikosen sekä Yorkin, Doylen ja Kronbergin näkemykset, joiden mukaan inklusiolla ei tarkoiteta luokkamuotoisen erityisopetuksen ja pienluokkaopetuksen häviämistä kokonaan. Inklusiivisessa koulussa on heidän näkemyksensä mukaan erilaisia ryhmiä, joissa jokaisen tarpeet voidaan ottaa huomioon.

Perinteissä ja asenteissa pitäisi tapahtua muuttumista melkoisesti, jos inklusiota aiotaan saada kouluumme. Opettajien ajattelutavassa pitäisi tapahtua muutos. Vanhojen uskomusten rikkomisella voitaisiin löytää keinoja kehittää koulua ja opettajuutta.

Murron ym. (2001, 12-28.) teoksessa Sai Väyrynen kertoo Budapestilaisesta koulusta, jossa inklusion kehittäminen alkoi tyytymättömyydestä siihen, että opettajat alkoivat kokea työnsä turhaksi ja oppilaat eivät tuntuneet oppivan kunnolla.

Yhdessä henkilökunta mietti, miten koulu voitaisiin tehdä miellyttävämmäksi paikaksi kaikille. He tulivat siihen tulokseen, että opetuksen ja oppimisen pitää olla haasteellista ja sen on vastattava oppilaiden tarpeisiin. Lähtökohtana oli jokaisen oppilaan erilaisuus ja siten mahdollisuus erilaisiin oppimiskokemuksiin.

Siitä alkoi pitkä prosessi, jonka aikana koulu on kehittänyt pedagogiikkaansa eriyttämällä ja tuottamalla itse siihen sopivaa opetusmateriaalia. Kaikilla parantui motivaatio, opettajilla ja oppilailta ja tulokset parantuivat. Koulun maine kiiri ympäri Budapestia.

Jos koulussa on todelliset mahdollisuudet eriyttämiseen, kaikille voidaan taata oikeus oppimiseen yhdessä eli inklusio on silloin todellisuutta. Inklusio voitaisiin kääntää ”mukaan kuulumiseksi”.

Opettajan roolin muuttuminen opettajasta avustajaksi ja pedagogiikan kehittäminen lapsilähtöiseksi mahdollistaa tehokkaamman oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen, kuin opettajakeskeinen opettaminen.

Inklusiivisesti suuntautuneessa koulussa eriyttäminen on arkipäivää myös todellisuudessa, koska muuten opetus ei onnistu lainkaan.

Kaikki oppilaat ovat samassa koulussa, ei ole erityiskouluja tai erityisluokkia ollenkaan. Meillä käytössä oleva koululaitos voi siirtää tarvittaessa erityisoppilaat erityiskouluun tai -luokkaan. Kai sekin voidaan ajatella jonkinlaiseksi eriyttämiseksi. Luokanopettajilla ei ole riittävästi koulutuksellisia ja taloudellisia resursseja kaikkien oppilaiden yhteiseen opetukseen, inkluusioon.

Toivottavaa olisi, että meillä suuntaus olisi sellainen, että kaikille voitaisiin tarjota tarkoitukseenmukainen ja myös riittävän haasteellinen koulutus ala-asteelta lähtien.

Eriyisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttaminen eli integraatio on ollut myös Suomessa paljon esillä viimeisinä vuosikymmeninä.

Monet maat ovat julkisaneet virallisia ohjelmia, joissa tavoitteena on koulujärjestelmä, joka noudattaa inkluusiivista ajattelutapaa. Tällainen tavoite oli myös YK:n julkilausumissa 1990-luvulla. (Murto ym. 2001, 158.)

3. Miksi eriyttäminen on tarpeen

Opetuksen pitää edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaan edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muuten kehittää itseään elämän aikana. (628/1998, 2.§.)

Opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maassa (628/1998, 2.§). Lisäksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 11.) mainitaan peruskoulun tehtäväksi edistää oppilaiden persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot.

Tulevaisuudessa joudutaan varmasti pohtimaan vielä nykyistä enemmän, miten opetus järjestetään enemmän henkilökohtaisten edellytysten mukaiseksi, koska erityisopetukseen suunnattavat resurssit eivät ole riittävät ja tarve lisääntyy jatkuvasti.

Yleisopetuksessa on pystyttävä vastaamaan tähän eriyttämisen haasteeseen paljon nykyistä tehokkaammin, jos aiotaan täyttää opetuksen tavoite oppilaan monipuolisesta kasvun ja kehittymisen tukemisesta.

Jo perusopetuslaissa opetuksen tavoite on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa hänelle elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja.

Ikonen (2001, 109.) kertoo Dunnin kehittelemästä tutkimuksesta oppimistyylien ulottuvuuksista. Hän totesi, että opiskeluolosuhteet vaikuttavat oppimiseen joko myönteisesti tai kielteisesti. Lasten biologiset ominaisuudet ovat pysyviä eikä fyysiset erot muutu, vaikka koulu ja vanhemmat kuinka koettaisivat niitä muuttaa.

3.1 Luokan olosuhteiden vaikutus oppijaan

Opiskeluolosuhteet vaikuttavat eri tavoin eri yksilöihin. Keskittymiskyky on jokaisella omanlaisensa. Joku voi opiskella vain hiljaisessa ympäristössä, joku vaatii musiikkia taustaksi.

Luokkahuoneen lämpötila voi olla merkittävä tekijä jollekin. Paikallaan istuminen pulpetissa voi olla este oppimiselle jonkun lapsen kohdalla, toinen voi häiriintyä muiden liikkumisesta. Jo pelkästään tällaisten seikkojen ymmärtäminen ja huomioiminen luokassa voi olla yksi eriyttämisen lähtökohta. (Ikonen & Virtanen 2001, 109,110.)

Perinteisesti luokkahuonetyöskentely on ollut ihan jotain muuta kuin liikkumisen ja keskustelun sallivaa ja joustavaa vuorovaikutusta korostavaa.

Vaatii aikamoista asennemuutosta myös opettajilta, jotta monimuotoiset menetelmät voidaan ottaa luontevasti käyttöön luokkahuoneopetuksessa.

Pelkkä asennemuutoskaan ei ole riittävä, vaan mielestäni jo opettajankoulutuksessa pitäisi panostaa näihin asioihin. Lisäksi näistä asioista pitäisi keskustella paljon nykyistä enemmän myös opettajainhuoneessa.

3.2 Emotionaalisten tekijöiden vaikutus oppijaan

Emotionaalisista tekijöistä voidaan sanoa, että epäonnistumiset aiheuttavat helposti vetäytymistä ja motivaatio oppimiseen vähentyy.

Juuri motivaation kohdalla voidaan vaikuttaa eriyttämisellä paljonkin, jos otetaan huomioon lapsen oma oppimistyyli, oppimateriaalin kanssa ollaan sopivan varovaisia, annetaan välitöntä palautetta ja ohjataan heitä oppimisen aikana. (Ikonen & Virtanen 2001, 110.)

Luokassa työskentely vaatii edelleen opettajalta oppilaidensa tuntemusta työskentelytapojen suhteen, koska tehtävänanto täytyy usein olla erilainen eri lapsille. Jollekin on neuvottava hyvinkin tarkasti, mitä tehdään ja miten, kun toinen tarvitsee vain aiheen johon itse valitsee työtavan.

Tässä eriyttämiselle on todella hyvät mahdollisuudet. Eriyttämisen toteutuminen voi olla jostain muutakin kuin tehtävien antoa, kun opettajalla on herkkyys aistia lapsen tunteita ja kyky käsitellä niitä oikein.

Emotionaalisten tekijöiden huomioiminen on todella tärkeä eriyttämisen edellytys varsinkin pienillä lapsilla, jotka luottavat opettajaansa lähes sokeasti. Vastuu on myös valtava eikä opettaja saa käyttää valtaansa tässä väärin.

3.3 Sosiaaliset suhteet ryhmässä

Sosiologiset tekijät on syytä ottaa myös huomioon, kun määrätään esim. ryhmätöitä. Lasten kyky tehdä töitä muiden kanssa on oltava tiedossa, koska sillä voidaan vaikuttaa merkittävästi oppimiseen.

Vaikka lasten on hyvä oppia tekemään töitä kaikkien kanssa, opettaja ei voi pakottaa sellaiseen yhteistyöhön, joka on ylivoimaista lapselle. Ei aikuisellekaan onnistu yhteistyö aina ja kaikkien kanssa.

Lasten suhtautuminen opettajaan on myös erittäin tärkeä oppimisen kannalta, koska opettajan tyyli opettaa voi sopia toiselle hyvin ja toiselle huonosti.

Jos opettajan tapa opettaa saa oppilaan lukkoon, oppiminen on tuskin kovin tehokasta.

Tämä taas voi lisätä kouluvastaisuutta ja vaikuttaa sillä tavoin koko lapsen elämään ja olemiseen.

Sosiaalisen ilmapiirin saaminen myönteiseksi ja avoimeksi on iso haaste opettajalle, mutta sen eteen kannattaa tehdä töitä, koska silloin kaikkien on hyvä olla ryhmässä. (Ikonen & Virtanen 2001, 111.)

3.4 Erilaiset oppimistyyli

Fyysiset tekijät muodostavat myös tärkeän osan koulunkäynnistä ja oppimisesta sinänsä. On lapsia, jotka ovat hyvin auditiivisia ja pystyvät kuulomuistinsa avulla palauttamaan oppitunnin asioita mieleensä.

Näille lapsille on pyrittävä ohjaamaan heitä parhaiten auttava oppimistyyli esim. lukemaan ääneen painettua tekstiä vaikkapa nauhalle ja kuuntelemaan sitä, koska kuulo on heille ensisijainen aisti oppimisessa.

Visuaaliset lapset oppivat parhaiten näkemänsä perusteella. Heidän oppimistaan voidaan edistää antamalla uusi materiaali tutustuttavaksi jo ennen, kuin sitä luokassa käsitellään.

Taktiiliset oppijat käyttävät käsiään kun he tutustuvat uuteen oppimateriaaliin. Tällaiset lapset ovat usein taitavia käsistään, joten heidän oppimistyyliään on otettu vähemmän huomioon meidän tietopainotteisessa koulussamme.

Kinesteettiset oppijat oppivat tekemällä ja kokeilemalla. Heidän oppimistaan voidaan helpottaa, kun taktiiliset ja kinesteettiset kokemukset yhdistetään.

Opittava aines sisäistetään vähitellen, kun muita aisteja käytetään vahvistavina. (Ikonen & Virtanen 2001, 112.)

Psykologisilla tekijöillä on myös vaikutusta oppimiseen. Analyttiset oppijat osaavat yhdistää pienet opetuksen osat kokonaisuudeksi, kun taas globaaliset oppijat etenevät kokonaisuudesta osiin. Opettajan oman tyylin tunnistaminen on tärkeää, koska sillä on merkitystä oppilaiden oppimiseen.

Luokassa voi olla hyvinkin impulsiivisia ja spontaaneja lapsia, joiden toiminta ennen ajattelua voi olla rasittavaa opettajalle. Ajattelevat ja pohdiskelevat lapset ovat useinkin miellyt-

täviä ja helpompia oppilaita, mutta myös spontaanit ja impulsiiviset oppilaat ovat rikkausryhmässä. Jokaisen tyyli on arvokas ja oppimisessa tarpeen. Erilaisten oppimistyylien tehokas käyttö voi antaa menestystä koko elämässä. (Ikonen & Virtanen 2001, 114.)

Käytännössä spontaanit lapset joutuvat usein opettajan ärsyyntymisen kohteiksi ja kokevat olevansa huonompia oppijoita kuin reflektiiviset lapset.

Oppilaiden tiedonhankintatyyli on hyvin yksilöllisiä. Aktiiviset oppijat ovat hyvin seurallisia ja pitävät vapaasta ideoinnista ja kokemuksista. Reflektoivat ovat harkitsevia ja perinpohjaisia. Teoreetikot pyrkivät täydellisyyteen ja ovat loogisia.

Pragmatikot ovat hyvin tuotteliaita, käytännöllisiä ja soveltavia oppijoita. Oppilaille on tärkeää tuntea oma tyylinsä ja kokea se arvokkaaksi. Sitä kautta voidaan tukea vahvuuksia ja kehittää niitä alueita, missä koetaan puutteita. (Niemi 1998, 43.)

Kognitiivinen oppimisympäristö liittyy hyvin kiinteästi eriyttämiseen. Luokkahuoneessa työskentely pitäisi pystyä saamaan kaikille sopivaksi, lapsen oppimistyylin huomioonottavaksi toiminnaksi.

Jokaisella lapsella on oma tapansa oppia ja se pitäisi pystyä ottamaan huomioon opetuksen aikana. Tämä on juuri se, mikä luo suuria haasteita opetusjärjestelyille ja vaatii lisää resursseja ja yhteistyötä entistä enemmän. Jos oppilaiden kanssa työskentelee yksi aikuinen, opettaja, hän ei pysty kovin moneen osaan jakamaan huomiotaan samanaikaisesti. Tässä olisi todella paljon kehittämisen varaa koulussamme, jotta eriyttämisen ongelma saataisiin ratkaistua sekä pedagogisella että käytännön tasolla.

3.5 Lapsen ajattelun huomioiminen

Piaget'n mukaan konkreettisten operaatioiden vaihe on lapsella keskimäärin 7-11 vuotiaana. Lapsi ymmärtää jo abstrakteja käsitteitä tuolloin, mutta hyvin konkreettisella tavalla. Tällaista Piaget'n luokitusta voidaan hyvin käyttää pohjana suunniteltaessa opetusta. On hyvä tiedostaa, että tehtävien anto tulee järjestää kehitysvaiheiden mukaisesti, ei liian helposti tai vaikeasti. Lapsen ajattelun kehittämisessä on tärkeää havaintojen tekeminen itsensä ja ympäristöstä.

Opetuksen suunnittelussa on otettava huomioon, että lapsen ajattelu kehittyy sekin yksilöllisesti ja vaihtelee yksilönkin kohdalla eri tilanteissa. Jossain tilanteessa lapsi voi olla jo saavuttanut tietyn vaiheen, kun toisessa tilanteessa ajattelun taso voi olla vielä varhaisemmalla tasolla. Tämä asettaa omat haasteensa myös eriyttämistä ajatellen.

Lapsen ajattelu on erilaista kuin aikuisen. Hänelle on ominaista ajatuksen vapaus ja kuvittelu. Lapsella on kyky jota aikuisella ei ole; kyky ihmetellä.

Lapsi käyttää käsitteitä eri tarkoituksessa monta kertaa kuin aikuinen. Opettajan onkin tärkeää pystyä opettamaan uuden käsitteen oppimisen yhteydessä niitä ominaisuuksia, jotka tekevät kohteesta juuri nimenomaisen käsitteen. (Lehtonen 1994, 118, 121.)

Tehokas vuorovaikutus ja viestintä edellyttää yhteisiä käsitteitä. Käsitteiden hallinta ja niiden välisten suhteiden ymmärtäminen kehittää lasta käsitteelliseen ajatteluun.

Lehtonen (1994, 122.) kirjoittaa käsitteistä ajattelun välineinä. Käsitteet voivat syntyä kokemusperäisesti havaintojen ja luokittelun kautta. Kokemusperäiset käsitteet ovat kuvailevia, eivät selitä asioita. Teoreettiset käsitteet syntyvät, kun etsitään ilmiöiden ydintä ja syntyä. Teoreettiset käsitykset sisältävät lisäksi yksittäisilmiöitä ja antavat mahdollisuuden yleistyksiin.

Koulussa näitä käsitteenmuodostustapoja tarvitaan.

Kokemusperäiset käsitteet ovat keskeisessä asemassa, mutta oppiminen tehostuu ja menee pidemmälle, jos kokemukset voidaan käsitteellistää, analysoida ja niille etsitään yhteyksiä myös muuhun kokemusmaailmaan. (Lehtonen 1994, 123.)

Ajattelun kehittämisestä on hyötyä lapsille monessakin mielessä. Lehtonen (1994, 125.) mainitsee Kääriäisen näkemyksen, jonka mukaan ajattelun taitojen opettaminen hyödyttää eniten niitä lapsia, jotka tulevat heikoista oloista ja kärsivät sen vuoksi kehitysviivästymistä. Ajattelun perustaitojen oppimisella on kuitenkin paljon laajempi merkitys kuin vain kouluoppiminen. Muihinkin älyllisiin haasteisiin kuten kuunteluun ja itsensä ilmaisemiseen saadaan valmiuksia, kun ajattelun taidot kehittyvät.

”Ajattelun taitojen opettaminen on siis suurelta osin oppijan metakognitiivisten taitojen kehittämistä. Jos oppija on tietoinen omista ajatteluprosesseistaan, on hänellä mahdollisuus arvioida omaa osaamistaan ja säädellä toimintaansa realistisesti.” (Lehtonen 1994, 126.)

Elina Oksanen kertoo raportissaan Kehittämishankkeesta opetussuunnitelmaksi (1994) opetussuunnitelman kehittämistyöstä, jossa osana käytänteiden uudistamista oli pohtia juuri käsitteiden merkitystä ja niiden välisiä suhteita. Tätä kautta voidaan oppia ohjaamaan myös oppilaiden käsitteiden omaksumista ja pohdintaa.

Aikoinaan opetus koulussa oli paljon sitä, että oppija oli passiivinen tiedon vastaanottaja. Ajattelu keskittyi asioiden ulkoa opetteluun. Nyt tärkeänä koetaan tiedon hankintataidot ja oppijan oma aktiivisuus tiedon etsimisessä.

Tässä eriyttäminen voidaan toteuttaa hyvin, koska jokaisen on mahdollisuus edetä omien kykyjensä ja mielenkiinnon mukaan tiedonhankinnassa. Jokainen voi valita oman tapansa opiskella ja opettajan tehtävä on ohjata tarvittaessa.

Tieto ei ole objektiivista, vaan se rakentuu tilanteen mukaan ja on hyvinkin suhteellista.

Oppilaita pyritään ohjaamaan kriittiseen ajatteluun ja soveltamisen taitoon.

4 Eriyttäminen lahjakkaiden opetuksessa

Lahjakkaiden opetus on jäänyt polkemaan paikalleen, eikä heidän erityistarpeitaan pystytä kouluissamme huomioimaan juuri lainkaan. Lahjakkaiden opetuksessa on harkittava tarkoin eriyttämisen muotoja. Opetuksen nopeuttaminen eli akseleraatio voi olla hyvä vaihtoehto, mutta sitäkin on mietittävä hyvin tarkasti, ettei lapsen sosiaalinen kehitys kärsi. (Uusi-kylä 1992, 147,153.) Ryhmään kuulumisen ja siinä yhteistyössä toisten kanssa kehittyminen on tärkeää kaikille lapsille.

Käytännössä lahjakkaiden lasten eriyttäminen on usein kirjojen lisätehtäviä. Se voisi olla esim. ongelmanratkaisutaitojen monipuolista kehittämistä ja tiedonhaun oppimista esim tietokoneen avulla.

Opettajan on vain jaksettava paneutua riittävän hyvin oppilaansa tapaan oppia ja yritettävä sen mukaan järjestää mielekästä materiaalia myös lahjakkaan oppilaan tarpeisiin.

Lahjakkaiden eriyttäminen kun tuntuu olevan vaikeampi kysymys perinteisesti kuin heikompien eriyttäminen, koska heille pitäisi pystyä järjestämään haasteellista tekemistä luokassa, jos he selviävät tehtävistä liian helposti.

Ei ole oikein, että he turhautuvat koulussa sen takia, että koulu ei pysty tarjoamaan heille riittävästi haasteita oppimiseen. Monta kertaa heidän kohdallaan juuri sosiaaliset ja emotionaaliset kyvyt vaativat opettelua. Yhteistyössä ja toisten apuna nämä taidot voivat kehittyä. (Uusikylä 1994, 171, 180.)

Inklusiivisesti suuntautuneessa koulussa painotetaan paljon yhteistyötaitojen oppimista. Eriyttäminen yleisopetuksessa parhaimmillaan voi myös opettaa oppilaille yhteistyötaitoja. Siinä lahjakkaat ja nopeammat oppilaat voivat auttaa ryhmissä työskenneltäessä hitaampia ja heikompia oppilaita. Samalla voidaan kehittää lahjakkaiden oppilaiden sosiaalisia taitoja ja vastuuntuntoa. Toisaalta opettaja voi joutua itsensä kanssa ristiriitaan siinä, minkä verran hän voi käyttää muita oppilaita luokassa ”apuopettajina”.

Heleena Lehtosen (1994, 18.) kirjassa on lahjakkaiden opetuksen rikastamisohjelmien esittelyä. Hän kertoo projektiluonteisesta työskentelystä, joka opettaa tutkivaan, omatoimiseen työskentelyyn ja ajattelutapaan. Syvälinen ymmärtäminen on oppimisen tavoitteena, joten akseleraation sijasta tutkivaan työtapaan oppiminen voisi olla lahjakkaiden opetuksen eriyttämisen tarkoituksenmukaisin muoto.

Ei ole itsestään selvää, että kaikki lahjakkaat lapset haluavat osallistua erityisiin heitä varten tarkoitettuihin projekteihin tai muuten haluaisivat nopeuttaa opiskeluaan.

Helposti ajatellaan, että lahjakkaiden lasten opetus pitää olla hyvin tietopuolista. He tarvitsevat kuitenkin tunnepuolen elämyksiä ja luovuutta tukevia tilaisuuksia siinä missä muutkin lapset.

5 Eriyttämisen merkitys lapsen itsetunnolle

Richert on kuvannut Uusikylän (1992) teoksessa periaatteita tasapainoisen ja itsenäisen yksilön kasvattamisesta.

Myönteisen minäkuvan vahvistaminen on mielenterveyden kannalta tärkeää. Tuomitsevan ja ankaran ilmapiirin välttäminen kotona ja koulussa tukee realistisen ja positiivisen minäkuvan kehittymistä.

Luovuuden kehittäminen yhdessä lapsen kanssa on tärkeää. Lapsi voi kokea onnistumisen ja epäonnistumisen tunteita ja kehittää omia ratkaisumallejaan.

Aikuisten on syytä arvostaa lapsen yrityksiä, vaikka ne eivät aina olisikaan vanhemman tai opettajan mielestä järkeviä. Luovuus kehittyy vain turvallisessa ympäristössä, arvostelu ja väheksyminen voi tappaa sen.

Jos oppilaan yksilöllisyys otetaan huomioon opetuksessa, hän saa sen avulla välineitä myös itsensä kehittämiseen ja sitä kautta hän on kykenevä myös yhteisön tasapainoisemmaksi jäseneksi.

Koulun tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen kohtelun toteutuminenkin on mahdollista vain, kun yksilöllisyys otetaan riittävästi huomioon opetuksessa.

Samalla kun oppilaan henkilökohtaiset taidot huomioidaan eriyttämällä, se ei saa perustua heikkouksien vahvistamiseen ja korostamiseen, vaan jokaisen vahvoihin ominaisuuksiin, joita pyritään vielä korostamaan. Näin tuetaan itsetunnon kehitystä ja luodaan edellytyksiä oppimisvalmiuksien kehittymiselle.

Positiivisen minä-käsityksen tukeminen on tärkeää onnistumiskokemusten kautta, koska ne lisäävät myös opiskelumotivaatiota.

Yleisopetuksen osalta voitaisiin sanoa, että erityisesti lahjakkaat ja hitaasti etenevät lapset hyötyisivät paljon, jos heille jokaiselle tehtäisiin HOJKS. Periaate pitäisi mielestäni olla, että jokaiselle lapselle tehdään sellainen ainakin epävirallisesti yhteistyössä toisten opettajien kanssa. Jokaisella lapsella on erityistarpeita eikä kukaan ole toisen kopio.

HOJKS auttaa opettajaakin tiedostamaan ja tuntemaan paremmin oppilaiden vahvat ja vahvistettavat ominaisuudet.

Oman opiskelun suunnitteluun osallistuminen antaa lapselle vähitellen itseluottamusta ja kehittää kykyä selvittää elämässä tulevaisuudessakin. Opettaja voi aluksi antaa vaihtoehtoja, joista lapsi voi valita.

Pikkuhiljaa suunnittelukyky kehittyy ja on luonnollinen osa oppimistapahtumaa. Lapsi kokee mielekkäänä opiskella sisältöjä, joiden valintaan hän on saanut itse vaikuttaa.

Itsearviointin opettaminen on lapselle arvokas taito, koska kouluarvosanat eivät voi olla ainoa arviointiväline oppimisessa.

Vanhemmat arvioivat myös usein omista lähtökohdistaan, eivätkä heidän odotukset ja käsitykset ole aina edes realistisia. Kun lapsi oppii itse myös arvioimaan omaa edistymistään, vertailu muihin vähenee.

Opettajan kannustus omaperäisistä ratkaisuista on omiaan tukemaan itsearvioinnin kehittymistä. Tulosten ei tarvitse olla aina täydellisiä.

Kodin ja koulun hyvin toimiva yhteistyö on edellytys koulutyön toimivuudelle lapsen kannalta. Eriyttämisen toteuttamisessakin sillä on tärkeä merkitys, koska vanhemmat ovat lastensa asiantuntijoita monissa asioissa ja voivat näin antaa arvokasta tietoa opettajalle, kun hän järjestää opetustaan.

6 Mitä eriyttäminen edellyttää opettajalta

Tämän päivän koulussa opettaja joutuu entistä enemmän luomaan mielekkyyttä kouluoppimiseen omalla persoonallaan. Koululla ei ole enää sellaista arvoasemaa, kuin vielä muutama vuosikymmen taaksepäin.

Koulun ja muun elämän erillisuus on ongelma, jonka kanssa opettaja joutuu painimaan jatkuvasti.

Pyysiäisen ja Seppälän (1998) teoksessa Niemi kertoo, että erillisyyden ongelman vuoksi opettajalla onkin hyvin tärkeä tehtävä tulevaisuudessa olla oppimisen halun ja taidon syöttäjänä jokaisen kohdalla erikseen. Sillä tavoin koulun ja muun elämän erillisyyden ongelmaa voitaisiin vähentää. On kuitenkin tosiasia, että aina löytyy myös niitä, joille koulun tarjoama instituutio oppimispaikkana ei ole tärkein asia.

Eriyttämisen onnistuminen toivotulla tavalla edellyttää myös opettajalta oppilaan tuntemista ja hänen osaamisensa ja mielenkiinnon kohteiden tiedostamista.

Jos ne pystytään liittämään opetuksen eriyttämiseen saumattomasti, tulos voi olla todella palkitseva jokaiselle. Tämä taas edellyttää opetusmenetelmien ja työtapojen monipuolista hallintaa ja käyttöä hyvinkin luovasti.

Opetuksen eriyttäminen ja samalla yhteisön jäsenenä osallistuminen tärkeää huomioida, jotta oppilas voi kasvaa yhteisön jäseneksi omine kykyineen. (Kiviniemi 2000, 77.)

Opetussuunnitelman teossa voidaan ottaa huomioon nykyistä paremmin oppilaan henkilökohtaisten edellytysten vaikutus oppimiseen.

”Opetussuunnitelman tulee hyväksyä oppilaan kyky organisoida ja rakentaa itse ajatteluaan ja korostaa sitä. Olennaista on, että tätä kykyä voidaan harjoittaa.” (Ikonen & Virtanen 2001, 30.)

Niemi (1998, 120.) on todennut koulun muuttumisesta aika osuvasti, kun hän sanoo, että koulu voi kehittyä vain jos opettajat kehittyvät ja opettajat kehittyvät vain, jos koulu kehittyy.

Naukkariinen kertoo Ladonlahden ym. (1998) toimittamassa teoksessa koulukeskustelussa havaittavasta ristiriidasta retoriikan ja käytännön välillä. Opettaja voi sanoa kannattavansa tiettyjä työtapoja, mutta toimii käytännössä aivan toisella tavalla.

”Tiettyjä käsityksiä oppimisesta, kasvattajan ammatillisuudesta ja koulusta työyhteisönä pidetään poliittisesti korrekteinä, ja ne on määritelty virallisissa asiakirjoissa (esim. koululait ja Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Halutessaan ammatillisesti seurata aikaansa, opettaja hyväksyy nuo käsitykset osaksi omaa retoriikkaansa.

Ongelmana vain on, että näiden uusien käsitysten hyväksyminen jää liian usein retoriikan tasolle eivätkä ne siirry omiin ammatillisiin käytäntöihin.” (Naukkariinen 1998, 183.)

Opettajan työ on perinteisesti yksinäistä, eikä toisen kollegan työhön juuri saa puuttua.

Opettajat sanovat mutta eivät välttämättä keskustele työhönsä liittyvistä asioista keskenään.

Heidän odotetaan olevan selviytyjiä, eikä toisten auttaja saa väsyä itse. Tällainen asettaa kovia paineita tämän päivän työhön.

Jos kunnollinen eriyttäminen vaatii yhteistyötä eri opettajien välillä, em. tavoista on syytä luopua ja kehittyä työssään avoimemmaksi. Pedagogisten ratkaisujen kyselyä ja ajatusten vaihtoa toisten opettajien kanssa pitäisi pystyä lisäämään paljon nykyisestä. Toisen opettajan luokan kynnys ei saa olla niin korkea kuin tähän asti, jos aiotaan uudistaa koulun käytäntöjä.

Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset vaikuttavat opettajan työhön myös lasten kautta, kun perheiden kriisit vaikuttavat myös lapsiin. Opettaja joutuu joskus olemaan myös sosiaalityöntekijä ja sairaanhoitaja ja paljon muuta.

Suuret taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset muutokset heijastuvat myös kouluun.

Julkisen sektorin supistukset, tehokkuuden vaatimukset, eriarvoisuuden lisääntyminen, kansainvälistyminen, informaation määrän kasvu ja informaatioteknologian mahdollisuudet vaikuttavat paljon opettajan työhön. (Kohonen & Leppilampi 1994, 21, 22.) Myös hallinnollisella tasolla tapahtuneet muutokset vaikuttavat opettajan työhön.

Lainsäädännölliset uudistukset ovat siirtäneet päätöksenteon paljon koulujen tasolle, kun se aiemmin oli keskusjohtoista ja koulut vain toteuttivat ylhäältä annettuja ohjeita.

Opettajien työpaine on lisääntynyt mm. siinä, että he ovat hyvin pitkälle itse vastuussa opetussuunnitelman tekemisestä koulukohtaisesti. Toisaalta tämä uudistus on lisännyt myös vapautta.

Myös arvioinnin osalta on käynnissä uudistuksia, jotka vaativat opettajalta uutta paneutumista asiaan. Enää ei riitä, että lukukausien päätteeksi annetaan vain numerot todistukseen. On annettava tilannekohtaista palautetta ja oltava valmis myös vanhempien ja muiden sidosryhmien kanssa käytävään arviointikeskusteluun.

Lukukausien päättyessä arvioidaan oppilaiden työskentelyä numeroiden lisäksi myös sanallisesti, mikä lisää opettajan vastuuta ja vaatii tarkkaa oppilaan tuntemusta.

Sanallinen arviointi on mielestäni paljon tarkempi kuin numeroarviointi, jos se tehdään huolellisesti. Jokainen opettaja tietää, että vanhemmat lukevat lastaan koskevan palautteen tarkasti. Oppilaaseen on todellakin tutustuttava, jotta voi antaa työskentelytaidoista oikeanlaisen arvioinnin.

Ala-asteikäisen lapsen voi vielä oppia tuntemaan yleensä tutustumalla häneen, mutta yläasteella nuoret eivät enää paljasta yksilöllistä todellisuuttaan.

Siksi juuri pienempien oppilaiden kohdalla on tärkeää luoda henkilökohtaisesti merkittävä ja arvostava kontakti jokaiseen.

Kirjassa Opetuksen mahdollisuuksia Jouni Välijärvi (1992, 125.) kirjoittaa koulun kehittämistä. Koulun kehittämisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää ymmärtää, että enää ei voida ajatella opettajan olevan vain tiedonjakajan roolissa ja samalla ohjaavan oppilaita itsenäiseen tiedon prosessointiin.

Jos kouluissa käytävä keskustelu erilaisten tiedonkäsitteiden hyväksymisestä ja eriyttämisestä jää vain puheen tasolle, siitä ei ole mitään hyötyä koulun arkea ajatellen. Kaiken keskustelun tavoite pitäisi olla kehittää juuri käytännön tasolla koulun toimintaa.

Tiedonkäsitteistä puhuminen ja erilaisten näkemysten hyväksyminen lisää myönteistä ilmapiiriä ja antaa työskentelyyn laajuutta, jota opettajajohtoinen ”ylhäältä tuleva” opetus ei suo. Erilaisten toimintatapojen soveltaminen on jokaisen koulun oma tehtävä.

Itse ajattelemalla ja toimintatapoja muuttamalla juuri omalle koululle sopiviksi päästään varmasti parhaisiin tuloksiin. Muutokset eivät ole yksinkertaisia toteuttaa, mutta tämän päivän arki vaatii koulun muutosta.

Väljärven mukaan (1992) koulujärjestelmän yksi kiperä kysymys on, miten paljon erilaisuutta ajattelumme kestää koulujen välillä, kun olemme tottuneet korostamaan tasa-arvoa. ”Uudenlaisen ajattelun juurtuminen edellyttää koulussa opettajien yhteistä ponnistusta. Uuteen kouluun ei päästä odottamalla mallia ulkopuolelta, vaan itse ajattelemalla ja tekemällä uudella tavalla.” (Väljärvi 1992, 126.)

Naukkarinen kirjoittaa artikkelissaan (1998) opettajan toimintatapoihin ajan kanssa muodostuvasta tietoperustasta, joka on tiedostamaton, automatisoitunut ja spontaani. Kun opettaja rakentaa ammattikäytäntönsä työssä kohtaamiensa tilanteiden varaan, hänelle kehittyy tiettyjä odotuksia ja tekniikoita, joilla toimia eri tilanteissa. Hän rutinoituu tietyllä tavalla työssään ja toiminnat automatisoituvat. Se vapauttaa voimia muihin tehtäviin, mutta voi olla oppilaan kannalta haitallista. Opettaja voi joutua tilanteeseen, jossa oppilaan yksilöllisyys vaatiikin paljon enemmän, kuin mihin opittu tietoperusta antaa mahdollisuudet. Siinä vaiheessa opettaja voi tehdä esim. turhan siirtopäätöksen erityisopetukseen, koska omia toimintoja ei pystytä enää refleктоimaan.

Tämäntyyppinen epäedullinen kehitys voidaan korjata, kun opettaja reflektoi omaa toimintaansa.

”Reflektion avulla opettaja voi tiedostaa ja kritisoida erikoistumisen rutinoitamia työkäytäntöjään, rohkaistua kohtaamaan epävarmoja, ainutkertaisia tilanteita ja ymmärtää niitä uudella tavalla.” (Naukkarinen 1998, 191.)

Oppilaan kehityksen kannalta ei ole samantekevää, millainen käsitys opettajalla on tiedosta. ”Opettajan tietoiset tai tiedostamattomat käsitykset tiedon ominaispiirteistä heijastuvat opetusjärjestelyihin. Opetusmenetelmät saavat opettajan ajattelussa mielekkyytensä siitä, kuinka tehokkaasti niillä saavutetaan hänen tietona pitämänsä.”

(Väljärvi 1992, 127.)

Staattinen tiedonkäsitys oli passiivista suhtautumista ja hyvinkin mustavalkoista eikä se huomionnut lainkaan oppijan elämäntilannetta. Dynaaminen tiedonkäsitys korostaa tiedon suhteellisuutta ja tilannesidonnaisuutta. Nämä tiedonkäsitykset vaikuttavat myös siihen, millainen asema oppimisessa annetaan oppikirjalle.

Dynaaminen tiedonkäsitys auttaa suhtautumaan kriittisesti liian valmiisiin materiaaleihin, kun taas staattinen tiedonkäsitys pitää oppikirjaa keskeisenä auktoriteettina opetuksessa.

Tieto on muuttuvaa ja kehittyvää ja yksilön kokemusten ja järkeilyn kautta luotua. (Karls-son ja Riihelä 1991, 39, 40.)

Dynaaminen tiedonkäsitys on samankaltainen kuin Piaget'n näkemys lapsesta aktiivisena oppijana, joka rakentaa reflektoiden tietoa itse käyttäen hyväkseen jo olemassa olevia tietorakenteita.

Konstruktivismi korostaa ikätovereiden ja ympäristön merkitystä. Kysymysten teko on myös keskeisessä asemassa. Vuorovaikutus ja dialogi korostuvat konstruktivismissa.

(Ladonlahti & Naukkarinen & Vehmas 1998, 239, 240.)

Konstruktivistisia suuntauksia on monia, mutta opettaja voi pitää toimintaansa sen mukaisena, jos hän ohjaa oppilaskeskeisesti ottaen heidän aiemmat kokemuksensa huomioon ja ymmärtää, että merkitykset muokkautuvat sosiaalisissa suhteissa eri tilanteissa. Konstruktivistinen opettaja osaa kuunnella, ohjata ja tarkkailla toimintaa puuttumatta siihen liikaa.

Kaikenlaisen vuorovaikutuksen huomioiminen ja kuunteleminen opetustilanteessa auttaa opettajaa myös kehittämään omaa toimintaansa. (Oksanen 1994, 41.)

Opettajalta vaaditaan taitoa laatia oman luokkansa kannalta tarkoituksenmukaiset opetus-suunnitelmat.

Niissä on otettava huomioon tuntijako, selvitettävä erityisopetuksen asema ja oltava selkeät mallit yleisopetuksessa järjestettävästä tuesta sitä tarvitseville oppilaille.

Sellainen suunnitelma antaa opettajalle tukea ja rungon, kun hän suunnittelee omien oppilaidensa opetusta. Jos hyvä pohja puuttuu, eikä esim. oppimääriä ole riittävästi esim. muutettuun opetukseen, opettajan on vaikea laatia oppilailensa henkilökohtaisia tavoitteita. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien kehittäminen antaa mahdollisuuden koko koulusysteemin muutokselle. Jos koko henkilökunta on mukana uudistamassa koulua, tätä kautta voidaan löytää uutta yhteistyön ja yhteisöllisyyden mahdollisuutta, joka on edellytys oppijan yksilöllisyyden huomioimiselle.

6.1 Työssä jaksaminen

Kenenkään ei tarvitse olla niin vahva, että yrittää selviytyä kaikesta itse. Sellainen vahvuus ei ole todellista ja kaiken lisäksi voi johtaa sairastumiseen ja itsensä loppunajamiseen.

Opettajan työtä ajatellen eriyttämisen toteuttaminen on vain yksi siihen kohdistuva vaatimus. On aika nurinkurista, että opettajalta odotetaan tehokasta ja yksilöllistä opetusta ja samanaikaisesti resursseja viedään pois.

Tavoitteet ja mahdollisuudet ovat ristiriidassa keskenään. Miten ihmeessä toimia tällaisessa tilanteessa?

Opettaja joutuu tekemään työtä persoonallaan ja on vaarassa polttaa itsensä loppuun, ellei näe tilanteen mahdottomuutta silloin, kun se sitä todella on ilman hänen omaa syytään.

Vanhemmat odottavat lastensa saavan hyvätasoista, laadukasta opetusta ja paineet kohdistuvat hyvin helposti juuri opettajaan, vaikka mahdollisuudet sanellaan pitkälti muualla kuin koulun sisällä.

Toki opettajan ammattitaito on itse hankittu ja se on hyvä apu opetustyössä, mutta resurssit ja tavoitteet annetaan kuntien ja kaupunkien taholta.

Usein nämä päättäjät ovat vain hyvin kaukana koulun todellisesta arjesta, eivätkä tiedä, millaiset työskentelyolosuhteet kouluissa on.

Tuskin missään muussa ammatissa ihmiseen kohdistetaan niin paljon odotuksia ja vaatimuksia kuin opettajan. Näitä vaatimuksia ja normeja esitetään jo koulutuksessa, kun kaikkien opiskelijoiden odotetaan opiskelevan saman kaavan mukaan. Kotien taholta odotukset vain lisääntyvät, kun kasvatusvastuuta ei aina pystytä itse kantamaan.

Vanhemmat saattavat odottaa, että opettaja on lähes ihmeidentekijä, joka korjaa mahdollisesti heidän omat laiminlyöntinsä ja kyvyttömyytensä kasvattaa omaa lastaan. Ei ole syytä edes yrittää täyttää kaikkia odotuksia, koska silloin on varma uupumus edessä.

Oma mielipiteeni on, että lapsi on keskeinen tekijä opettajan työssä, ei niinkään kaikki tavoitteet, jotka pitäisi saavuttaa tietyssä ajassa. Se on jo hyvää eriyttämistä, jos pystyy opettajana kuuntelemaan lapsen ajatuksia ja kohtelemaan heitä yksilöinä.

Koska kognitiiviset tavoitteet on laadittu usein koulun ulkopuolella, niiden muuttaminen voi olla hankalaa. Opettajana voin vain yrittää vähentää paineita liian tietopainotteisilta opetuslta sallimalla lasten edetä omien edellytystensä mukaisesti vaatimatta kaikilta samanlaisia suorituksia.

Ajattelen niin, että ala-asteen tärkeä tehtävä on vahvistaa lapsen itsetuntoa ja minä-käsitystä luomalla mahdollisimman turvallinen ilmapiiri luokkaan. Vain sellaisessa paikassa luovuus voi kehittyä. Jos lapsi saa ala-asteella myönteisen kuvan koulusta, yläasteen vaikea kausikin voi olla helpompi kestää.

”Oppija pitäisi kuitenkin kohdata levollisen rauhallisessa ja kiireettömässä ilmapiirissä, jotta todelliselle vuorovaikutukselle ja toiseuden kohtaamiselle olisi edellytyksiä.

Oppijalla tulisi olla kasvua myönteisillä tavalla tukeva oppimisympäristö, jossa hän kokisi, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan yksilönä. Kasvu tarvitsee aikaa ja turvallisen ympäristön.” (Niemi 1998, 135.)

7. Miksi eriyttäminen on vaikeaa?

Eriyttäminen on vaikea tehtävä, koska se on niin paljon työtä ja suunnittelua vaativaa. Luokassa on yleensä monta eriyttämistä tarvitsevaa oppilasta ja opettajalla on vain vähän aikaa jokaiselle.

Suuressa ryhmässä hitaasti etenevien lasten eriyttäminen on haastavaa. Opetussuunnitelmiin tavoitteet asettavat opettajalle paineita saada kaikki tehtyä tietyssä määräajassa luokan kanssa. Sama paine kohdistuu lapseen ja voi aiheuttaa vaikeitakin oppimisen ongelmia juuri hitaimmille oppilaille.

Kun he huomaavat, että toiset etenevät heitä nopeammin, työskentely voi kärsiä entisestään ja lapsen huomio kiinnittyy seuraamaan muiden tekemistä ja oma tehtävä jää yhä enemmän jälkeen toisista.

Tällainen tilanne pitäisi pystyä välttämään luokassa, mutta käytännössä se on hyvin tavallista. Kilpailutilanne syntyy hyvin herkästi ja siinä yleensä häviölle jääneeksi itsensä kokeva on juuri tuollainen hitaasti etenevä oppilas.

Tällaiset kokemukset vaikuttavat varmasti lapsen minäkuvaan, eikä se voi olla edistämässä oppimista.

Opettajan pitäisi pystyä eriyttämään niin, että oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia riittävästi, jotta opiskelumotivaatio säilyy hitaasta edistymisestä huolimatta.

Asiasta voidaan myös keskustella luokassa ja tarvittaessa lapsen kanssa kahden kesken.

Lapsia helpottaa varmasti, jos he ymmärtävät, että nopeus ei ole koulumenestyksen mittari. Jokaisen henkilökohtaiset edellytykset ja lähtökohdat etenemiselle pitää asettaa perustaksi, siinä sitä vaikeutta kylliksi käytännön tasolla.

Yleisopetuksen eteneminen suuren enemmistön ehdoilla aiheuttaa sen, että ne oppilaat, jotka jollain tavalla poikkeavat tästä enemmistöstä, kärsivät eivätkä aina saa tarvitsemaansa tukea ja huomiota.

Suuret ryhmäkoot ja luokan heterogeenisyys aiheuttavat sen, että opettajalla ei ole yksin riittäviä mahdollisuuksia eriyttämiseen. Kaikessa tulee vastaan niukkuus, ajan ja muiden resurssien suhteen.

Yleisopetuksessa eriyttäminen voi olla vaikeaa myös siitä syystä, että koulun luokkastejako on niin tiukka. Kaikkien odotetaan ymmärtävän suunnilleen samat asiat samassa järjestyksessä. Jos joku lapsi poikkeaa liikaa normeista, on aika helposti edessä diagnosointi. Lapsen yksilöllisyyden ja erilaisuuden tunnustamista kyllä korostetaan, mutta se joutaa liiankin helposti siihen, että yleisopetuksesta lapsi voidaan siirtää erityisopetukseen.

Yksilöllisyys luokitellaankin poikkeavuudeksi.

”Miten perinteinen koulu ”tuottaa” erityisoppilaita ja segregoivien erityiskasvatuksellisten palvelujen tarvetta? Kyse ei ole niinkään tiedostetusta palvelujärjestelmän käytöstä, vaan koulun kulttuuriin aikojen kuluessa vakiintuneesta tavasta kohdata oppilaan yksilöllisyys. Aiemmin koulutusjärjestelmässä oli helpompaa kohdata oppilaiden yksilöllisyys, koska

opettajan tehtävä oli selkeämmin määrätty nojautumaan opettajakeskeisiin behaviorismin ja opetusteknologian ideoihin.” (Ladonlahti & Naukkarinen & Vehmas 1998, 188.)

Jos yleisopetuksessa pystyttäisiin paremmin sopeuttamaan oppimisympäristöt ja oppimistavat oppilaiden tarpeita vastaavaksi, monenlaisten lasten eriyttäminen olisi helpompaa. Eri-tyisopetussiirtoja ei ehkä tarvittaisi niin paljon.

Eriyttämisen ongelma tulee esille myös oppikirjoissa. Esimerkiksi matematiikan oppikirjoja ei ole tehty vastaamaan kognitiivisen oppimiskäsityksen haasteisiin.

Tehtävien pitäisi olla enemmän ongelmanratkaisua opettavia ja käsitteiden, suhteiden ja periaatteiden oppimista.

Todellisuudessa kirjojen avulla opitaan etupäässä mekaanista laskutaitoa eikä matemaattista ajattelua. (Oksanen 1994, 43.) Sama ongelma on muidenkin oppiaineiden oppikirjoissa. Oppimateriaalin monipuolisuus ja tarkoituksenmukaisuus eriyttämistä ajatellen toteutuu varmasti parhaiten, jos kouluilla olisi mahdollisuuksia yhdessä tehdä ja kehittää sitä. Käytännössä ne ovat nyt melkein pelkästään lisätehtäviä, joita annetaan nopeille ja lahjakkaille oppilaille.

8. Mitä opettajien avuksi eriyttämiseen?

Nähdäkseni opettajat suhtautuvat eriyttämiseen periaatteessa myönteisesti, koska he haluavat antaa mahdollisimman hyvää opetusta oppilailleen.

Eriyttäminen voi sanana kuulostaa oudolta, mutta se on opettajien arkipäivän työtä monella tavalla.

Varsinaisia tutkimuksia siitä, miten opettajat suhtautuvat eriyttämiseen löytyy vähän, mutta suhtautumisesta integraatioon ja inklusioon löytyy.

Vaikka opettajat suhtautuvat myönteisesti eriyttämiseen ja inklusioon, samalla tulee esille huoli työn lisääntymisestä ja resurssien vähyydestä.

Kiviniemi (2000) on tutkinut opettajien työtä ja siinä tuli myös esille kiire ja kiihtynyt työtahti.

Räisäsen (1996) tutkimuksessa tuli ilmi myös, että kiireinen työtahti tuli esille erikoisen selkeästi lukukausien lopussa.

Inklusiota koulussaan toteuttavat opettajat eriyttävät monipuolisesti, koska koko inklusion idea on kaikkien yksilöllinen ohjaus ja huomioonottaminen.

Heillä ei ole erikseen yleis- ja erityisopetuksen sektoreita, vaan kaikki toimivat yhdessä lapsen parhaaksi.

Naukkarisen (2001) artikkelissa kerrotaan Mc Gregorin ja Vogelsbergin tutkimuksista USAssa. Heidän tutkimuksissaan käy ilmi, että opettajat haluavat lisää koulutusta, henkilöresursseja, materiaaleja, luokkakoot pienemmiksi ja suunnitteluaikaa. Ladonlahden ym. (1998, 136, 139) toimittamassa teoksessa Moberg kertoo Suomen tilanteesta, jossa ilmenee, että tarpeet ja toiveet ovat hyvin samanlaisia opettajien keskuudessa.

Luokanopettajan koulutukseen tulisi sisällyttää myös erityispedagogiikan opintoja, jotta ongelmien ilmetessä oppilasta ei tarvitsisi välittömästi siirtää erityispuolelle, vaan hänen tarpeisiinsa pystyttäisiin vastaamaan yhteistyössä ilman dramaattisia siirtoja.

Yhteistoiminnan lisääminen antaa yleisopetuksen opettajille nykyistä enemmän mahdollisuuksia erilaisten opetusmenetelmien käyttöön, joka on myös hyvän eriyttämisen ehto.

Vaikka opettaja ei pysyisikään toteuttamaan varsinaisesti inklusiivista koulumallia, hän voi muuttaa omia työtapojaan, joka voi johtaa myös omien ja kollegoiden asenteiden muuttumiseen. Jo työtapojen muuttaminen ja yhteistyön lisääminen voi helpottaa ratkaisevasti myös opettajan omaa työtä.

Karin ym. (2001) teoksessa on Naukkarisen artikkeli, jossa on paljon käyttökelpoisia vinkkejä opettajalle, joka pyrkii toteuttamaan eriyttävää opetusta. Hän mainitsee asiat inklusiivisen koulun vaatimusten yhteydessä, mutta ne ovat myös hyvän eriyttämisen ehto. Hän painottaa yhteistyön tärkeyttä ja yleensä muutoshalukkuuden merkitystä myös ylemmällä hallinnon tasolla, jos aiotaan saada toimivampi koulu, joka pystyy vastaamaan yksilön tarpeisiin.

Opettajan on oltava valmis itse osallistumaan suunnittelutyöhön jolloin voi myös vaatia vahvaa johtajuutta. Tällöin saadaan johdonmukaisuutta ja tarvittavaa tukea uusiin työskentelytapoihin. Erilaisuuden kulttuurin hyväksyminen ja siihen opettaminen on opettajan tehtävä luokassa. Asenteet vaikuttavat myös myöhempään elämään yhteiskunnassa. Siksi on tärkeää opettaa suvaitsevaisuutta ja toisista huolehtimista. Tukiverkostojen käyttö pitää saada tehokkaaksi ja riittävän laajaksi, jotta siitä hyötyvät kaikki.

Oppimisprosessin arviointi kehittyy jatkuvasti ja vaatii muutakin kuin yhden kokoontumisen, jossa oppilaan tukitarpeet kartoitetaan. Suunnitteluun tarvitaan aikaa, jotta voidaan löytää oppilaan vahvuudet, joiden ympärille suunnitelma voidaan rakentaa. Tiimityö on tehokas apu koko prosessissa. Opettajan on pyrittävä joustavuuteen jolloin on helpompi omaksua uusia ja tehokkaampia tapoja oppimisen ohjaukseen. Helposti omaksutaan tietty opetustapa. Rutiinilla vedetty opetus ei tavoita yleisopetuksessakaan kaikkia oppilaita, joiden oppimistyyli-eroavat toisistaan. Kun onnistumisen kokemuksia saadaan, niistä on osattava iloita. Muutosprosessi kohti yksilölliset tarpeet huomioivaa koulua on vaikea ja haastava prosessi ja siitä on oltava tietoinen mutta sen ei saa antaa lannistaa. (Naukarinen 2001, 134-137.)

9. Tutkimuksen suorittaminen

9.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten eriyttäminen toteutuu yleisopetuksen luokissa käytännön tasolla. Halusin saada selville, miten opettajat kokevat eriyttämisen ja mahdollisuudet sen toteuttamiseen omassa työssään.

Pyrin myös selvittämään sitä, mitkä tekijät vaikuttavat opettajan työssä eriyttämisen toteuttamiseen.

Idea syntyi keskustelujen pohjalta, kun olin opetusharjoittelussa opintojeni alkuvaiheessa. Opettaja kertoi työstään ja siitä, miten vaikea on huomioida lapsia yksilöinä, kun on niin suuret ryhmäkoot ja liian vähän aikaa. Keskustelussa tuli ilmi myös toisen aikuisen tarve suurissa ryhmissä.

Oma käsitykseni on, että ryhmäkoolla ja oppilasaineksen heterogeenisyydellä on suurin vaikutus lähinnä siihen, että opettajan keinot eriyttää jäävät aika yksipuolisiksi.

Etsin tietoa eriyttämisestä sen jälkeen kirjoista ja internetistä. Keskustelin lisää eri opettajien kanssa ja eriyttämisen vaikeus herätti mielenkiinnon siihen, miten se todella käytännössä toimii. Siitä puhutaan ja kirjoitetaan kyllä paljon, mutta mitä se merkitsee koulun arjessa ja opettajien työssä.

Johtoajatus oli nimenomaan eriyttämisen toteutuminen yleisopetuksen luokassa.

Se auttoi minua rajaamaan tehtävääni, koska aihe on todella laaja, jos ottaa mukaan vaikkapa erityisopetuksen näkökulman. Työssäni se tulee esille opettajien vastuksissa, koska erityisopettajan merkitys on olennainen eriyttämisen kannalta yleisopetuksenkin puolella.

Kun sain itselleni selväksi tutkimusaiheen, keräsin siitä tietoa kirjallisuudesta ja keskustelin lisää opettajien kanssa. Samalla pyrin muodostamaan itselleni selkeän kuvan siitä, mitä ja miten aion tutkia. Tältä pohjalta johtoajatus eriyttämisestä muotoutui itselleni.

Toteutin käytännön tutkimukseni kvalitatiivisena tutkimuksena.

Haastattelin opettajia ja pyrin selvittämään myös kyselylomakkeella, mitä he ymmärtävät eriyttämisellä, miten he pystyvät toteuttamaan sitä oman luokkansa kanssa ja mikä tuottaa vaikeuksia. Kysyin myös, mitä heidän koulunsa opetussuunnitelmassa sanotaan eriyttämisestä.

Alunperin olin ajatellut tehdä koko tutkimuksen haastattelemalla, mutta huomasin pian kyselylomakkeen teon paremmaksi vaihtoehdoksi ajankäytön kannalta.

Haastattelussa olisin saanut varmasti vielä tarkempaa tietoa ja opettajien mielipiteet selkeämmin esille, mutta aineisto olisi jäänyt pienemmäksi.

Kyselylomakkeella sain määrällisesti enemmän materiaalia, joka kyllä myös sisällöllisesti vastasi hyvin tutkimusongelmiini.

Tein lomakkeen kahden haastattelun pohjalta.

Lisäksi havainnoin yhdessä luokassa haastattelun yhteydessä.

Sovin ensimmäisen haastattelun puhelimitse viime keväänä tutun opettajan kanssa. Toisen haastattelun sovin, kun olin seuraamassa uintituntia hallissa.

Opettaja oli kiinnostunut aiheestani ja tarjoutui haastateltavaksi. Kummankin haastattelun sain siis tehtyä keväällä 2002 ja kesän aikana litteroin aineiston.

Kyselylomakkeen laadin haastatteluissa saamieni vastausten perusteella.

9.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Haastateltavat opettajat löysin, kuten jo edellä kuvasin, saatavilla olevista. Kumpikin oli toisen luokan opettaja ja naisia. Työkokemusta kummallakin oli yli kymmenen vuotta. He olivat myös halukkaita haastateltaviksi, mikä oli myös merkittävä tekijä.

Kyselylomakkeen täyttäneet opettajat olivat kahden yhtä suuren ala-asteen opettajia.

Kummassakin koulussa on n. 400 oppilasta. Toisen koulun valinta johtui siitä, että koulu oli tuttu minulle ja lisäksi koulu on paikkakunnan ainoa iso koulu.

Toisen koulun valitsin siitä syystä, että halusin toiselta paikkakunnalta yhtä suuren koulun kuin ensimmäinen oli ollut.

Tutkimukseen vastasi yhteensä 21 opettajaa, joista 13 naista, viisi miestä ja kolmessa lomakkeessa ei käynyt ilmi sukupuoli.

Neljä opettajista oli ollut 0-5v. opettajana, seitsemän 5-10v. ja kymmenen opettajaa yli 10v.

Olin tyytyväinen saamiini vastauksiin, koska sain vastauksia kaikkien luokkatasojen opettajilta. (1-6) He edustivat siinä mielessä hyvin luokanopettajien joukkoa.

Tiesin, että miesopettajia on vähän luokanopettajien joukossa, mutta heitäkin on hyvin mukana vastanneiden joukossa, viisi kahdestakymmenestä yhdestä. (kolmen sukupuoli ei tiedossa)

Luokkakoko vaihteli aika paljon, 19-28, mikä antoi hyvän kuvan tämän hetken tilanteesta.

9.3 Aineistonkeruumenetelmät ja aineiston keruu

Eskola ja Suoranta (1998, 159.) mainitsevat laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä. Havainnointi, haastattelu tai dokumenttien analyysi ovat menetelmiä, joilla selvitetään ihmisten ajatuksia, tunteita, tekemisiä tai tietoja.

Muita laadullisen tutkimuksen ominaisuuksia ovat harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyyli ja tulosten esitystapa ja narratiivisuus (Eskola & Suoranta 1998, 15.)

Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimussuunnan vastakkainasettelua pitäisi välttää, koska tieteellisen tutkimuksen alalla kummassakin on yhteisiä periaatteita ja molempien menetelmiä voidaan käyttää samassa tutkimuksessa täydentämään toisiaan. (Alasuutari 1999, 32.)

Valitsin aineistonkeruumenetelmiksi lopulta haastattelujen ja kyselylomakkeen yhdistelmän täydennettynä yhden luokan havainnoinnilla.

Kyselylomakkeella arvelin saavani riittävästi aineistoa kokoon, koska minulla oli pohjalla jo kaksi haastattelua.

Lisäksi kyselylomakkeen avulla tiesin saavani enemmän vastauksia kuin haastattelemalla, koska haastattelun purku olisi vienyt paljon enemmän aikaa kuin kyselylomakkeen vastusten purku. Tulokset ovat paremmin yleistettäviä kun vastauksia on mahdollisimman paljon. Tosin kohdejoukko on tutkimuksessani kuitenkin niin pieni, että mitään mittavia yleistyksiä sen pohjalta ei voi tehdä.

Tein haastattelut keväällä 2002, huhti- ja toukokuussa ja samassa yhteydessä havainnoin luokassa. Menin sovittuna aikana kouluille ja koulupäivän aikana haastattelin opettajia. Opettajilla ei ollut etukäteen muuta tietoa kuin tutkimukseni aihe, eriyttäminen. Sain luvan äänittää haastattelut.

Kyselylomakkeen (liite 1) tein noiden haastatteluiden pohjalta ja pyysin yhtä opettajaa katsomaan lomakkeen ja arvioimaan sitä, ennenkuin vein sen koululle. Tein siihen joitain korjauksia ja täsmennyksiä hänen ehdotuksensa mukaan.

Soitin ensimmäisen koulun rehtorille ensin ja kysyin, voinko tulla kyselylomakkeen kanssa koululle.

Aika järjestyi hyvin ja rehtori järjesti niin, että opettajien yhteisessä palaverissa hän antoi minulle puheenvuoron, jossa kerroin tutkimuksestani ja kyselylomakkeen täyttämistä.

Kävin syyskuun alussa koululla ja sovimme, että käyn viikon kuluttua hakemassa lomakkeet.

Jätin opettajainhuoneeseen vastauslaatikon, johon he voivat laittaa kyselylomakkeet. Viikon kuluttua laatikossa oli vain viisi lomaketta. Soitin rehtorille ja hän lupasi pyytää opettajia täyttämään vielä lisää kyselylomakkeita.

Sovittuna aikana menin hakemaan lomakkeet. Sain kaksi lisää joten nyt minulla oli seitsemän täytettyä lomaketta.

Kirjoitin opettajainhuoneen ”ajankohtaista”-taululle viestin, jossa kiitin hyvistä vastauksista ja pyysin vielä lisää. Ilmoitin myös päivän, jolloin tulen hakemaan loput vastaukset. Koulun kanslisti lupasi muistuttaa opettajia ja hän lähetti minulle sähköpostilla viestin, kun kaksi lomaketta oli tullut lisää.

Niinpä kyselylomakkeen avulla aineiston kerääminen vei minulta enemmän aikaa, kuin olin arvannut.

Nyt minulla oli kuitenkin yhdeksän kyselylomaketta ja kaksi haastattelua.

Soitin toiselle koululle lokakuun alkupuolella. Rehtori järjesti asian niin, että lähetin kyselylomakkeen hänelle sähköpostina ja hän tulosti sen opettajille. Sain paljon apua häneltä, koska minun ei tarvinnut muuta kuin hakea valmiit lomakkeet sovittuna aikana koululta.

Tämä toinen osa aineistonkeruusta kyselylomakkeella sujui todella hyvin avuliaan rehtorin ansioista.

9.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta voi saada kuvan vain kuvaamalla tutkimusprosessin kulku mahdollisimman tarkasti. Syrjälän ja Nummisen (1998, 135.) mukaan luotettavuusarviointi kvalitatiivisessa tutkimuksessa koskee koko tutkimusprosessia.

Olenkin pyrkinyt työssäni mahdollisimman tarkkaan kuvaamiseen aineiston keruusta analyysiin, jotta lukija saa siitä mahdollisimman selkeän kuvan.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus muotoutuu tämän tyyppisessä tutkimuksessa niiden vastausten perusteella, mitä tutkittavat antavat.

Kysymyksiin voidaan vastata joko totuuden mukaisesti tai siten, kuin on sosiaalisesti suotavaa. Tutkija ei pysty tarkistamaan, onko kyselylomakkeen vastaukset annettu totuudenmukaisesti. Päivi Tynjälän artikkeli Kasvatus - lehdessä (1991, 387-398.) käsittelee tätä ongelmaa. Tieteenfilosofisessa keskustelussa on kaksi linjaa, joilla pyritään saamaan tieteellisin keinoin objektiivista tietoa. Objektivismin mukaan on mahdollista saada objektiivista tietoa. Tosi tieto heijastuu objektiivisesta maailmasta ja vastaa maailmaa. Relativismin mukaan ei ole yhtä ainoaa totuutta. Ihmisillä on omat kokemuksensa ja totuutensa ja siten

useita totuuksia. Relativismin mukaan tutkimuksella saadaankin objektiivisen totuuden sijasta tietty näkökulma ilmiöstä tai asiasta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa pitääkin Tynjälän (1991) mukaan puhua enemmän tulosten siirrettävyydestä kuin yleistettävyydestä. ” Johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei voi tehdä yksin tutkija, joka tuntee ainoastaan tutkimusympäristön.

Näin sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Tutkijan on kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista myös muihin kuin tutkittuihin konteksteihin.” (Tynjälä 1991, 390.)

Tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, kun aineiston keruussa on käytössä useampia menetelmiä. Menetelmätriangulaatio tarkoittaa tutkimuskohteen tutkimista eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Tämä triangulaatiomuoto oli tutkimuksessani käytössä, joskin aika pienessä mitassa.

Oli hyvä huomata, että kyselyiden tukena haastattelut antoivat tukea vastauksille, koska haastatteluiden pidemmät vastaukset kuvaavat asioita syvemmin.

Opettajien vastauksissa toistui aika paljon samat asiat ja kun vertasin saamiani tuloksia aiempiin tutkimuksiin, huomasin, että hyvin paljon samanlaisia mielipiteitä oli siinäkin. (Ranta & Tallbacka 2001.)

Siltä osin voi sanoa, että tutkimustulokset ovat luotettavia ja samansuuntaisia.

Tutkimustulokset ovat mielestäni yleistettävissä siinä mitassa, kuin tämän kokoisella aineistolla voidaan tehdä. Tutkimuksen kohdejoukko edusti hyvin luokanopettajia, vaikka määrällisesti heitä oli suhteellisen vähän.

Vastauksissa toistui paljon samansuuntaisia ajatuksia, mutta mielenkiintoista oli myös joidenkin vastausten erilaisuus.

Esimerkiksi resurssien riittävydestä oltiin joissakin tapauksissa aivan eri mieltä. Joku opettaja koki resurssien olevan riittävät eriyttämiseen ja ilmoitti pystyvänsä eriyttämään riittävästi. Toisen kohdalla vastaus oli aivan päinvastainen kummankin tekijän suhteen.

Tähän oli mielestäni vaikuttamassa ainakin luokan koko ja oppilasaines sekä avustajan käytön mahdollisuus.

9.5 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen eri vaiheet nivoutuvat toisiinsa. Työvaiheet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja niitä voi tehdä samanaikaisesti. Aineistonkeruu ja käsittely voivat olla käynnissä yhtä aikaa. (Tynjälä 1991, 394.)

Omassa tutkimuksessani tapahtui juuri näin. Kesän aikana litteroin haastattelut ja lueskelin niitä etsien keskeisiä tutkimukseeni liittyviä teemoja. Syksyllä 2002 toimitin kyselylomakkeet kouluihin.

Kyselylomakkeen purin siten, että otin jokaisen kysymyksen erikseen ja luokittelin vastaukset sen alle.

Kun olin käynyt kaikki kyselylomakkeen kysymykset ja vastaukset näin läpi, tein saman litteroidulle haastatteluaineistolleni. Liitin haastatteluaineistosta esille nousseet teemat kyselylomakkeen kysymysten alle kirjoitettujen vastausten jatkoksi.

Huomasin, että haastateltavien vastauksilla sain syvyyttä kyselylomakkeen lyhyempiin vastauksiin. Lopuksi katsoin, miten havainnointini tukee opettajan näkemystä eriyttämisen toteuttamisesta. Havainnointi antoi hyvän kuvan siitä, miten erilaisia tehtäviä käytettiin opetuksen eriyttämisessä.

Tätä vaihetta, missä tekstistä seuloetaan ja ryhmitellään tutkimuksen kannalta olennaisia asioita, nimitetään koodaukseksi. (Eskola & Suoranta 1998, 151)

Käsittelen tutkimuksen kannalta olennaisia asioita yhdistellen teemoja kokonaisuuksiksi, joilla on merkitystä eriyttämisen toteuttamisessa.

Teemat ja tutkimustulokset ovat eriyttäminen opettajan työssä, luokan koon ja heterogeenisyyden vaikutus eriyttämiseen, käytännön mahdollisuudet eriyttämiseen, eriyttämisen edut ja haitat ja eriyttämisen tavoitteet koulun opetussuunnitelmassa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysi on merkitysten tulkintaa, jossa kielellä on keskeinen asema. Inhimillisiä kokemuksia ei voi tulkita ja tutkia ilman kieltä. Analyysillä ei pyritä niinkään eksaktiuteen kuin ilmiöiden kuvaamiseen ja tietyn näkökulman saamiseen asiasta.

(Tynjälä 1991, 396.)

10. Tutkimustulokset

Tutkimustuloksiksi eli eriyttämisen käytännön kuvaukseksi nousivat eriyttäminen opettajan työssä, luokan koon ja heterogeenisyyden vaikutus eriyttämiseen, käytännön mahdollisuudet eriyttämiseen, eriyttämisen edut ja haitat ja eriyttämisen tavoitteet koulun opetussuunnitelmassa.

Opettajien vastauksissa oli paljon samansuuntaisia huomioita. Käytännön toteutustapoja eriyttämisessä on useita, joita opettajat aika samansuuntaisesti kuvasivat.

Koulukohtaiset opetussuunnitelmat antavat periaatteessa vapauden toteuttaa opetusta koulun ja oppilaiden kannalta tarkoituksenmukaisimmalla tavalla.

Todellisuus on näyttää kuitenkin siltä, että resurssien leikkaus ja suuret opetusryhmät vievät tuon mahdollisuuden pois kouluilta.

10.1 Eriyttäminen opettajan työssä

Pyrin selvittämään eriyttämistä opettajan työssä mm. kysymyksen avulla: Mitä mielestäsi eriyttäminen on ja miten eriytät omassa luokassasi?

Opettajien vastaukset eriyttämisestä sisälsivät ajatuksen, että eriyttäminen on oppilaan henkilökohtaisten edellytysten huomioonottamista opetuksessa.

Vastauksissa tulivat esille erilaiset opetusmenetelmät, erilaiset aiheet erilaisille oppijoille, pienryhmäopiskelu ja erilaiset oppimateriaalit, hitaat ja nopeat oppijat huomioiva opetus, kehityksen tukeminen, työskentelyn suunnittelu ja erilaiset tehtävät ja lisämateriaalit.

Ylivoimaisesti eniten eli kymmenen vastausta sisälsi ajatuksen siitä, että eriyttäminen on erilaisia tehtäviä. Eriytettäviä tehtäviä voi olla eri määrä, eri tasoisia ja erilaisia eri oppijoille.

”Se voi olla myös tämmöisessä niinku läksyjen määrässä, että jossain tällaisessa...miten otetaan sitä lasta huomioon ja sitten siinä erilaisten tehtävien ...lopputuloksessa.”

Omassa luokassa eriyttämisen toteutus näytti noudattavan samaa linjaa kuin mitä opettajat ymmärsivät yleensä eriyttämisellä.

Tehtävien käyttö oman ryhmän kanssa oli paljon käytetty eriyttämismuoto.

Kaksikymmentä opettajaa mainitsi käyttävänsä eriyttämisessä tehtäviä. Niitä annetaan eri määrä, eri tasoisia ja erilaisia, samoin läksyjä eri tavoin eri oppijoille.

”Sille annetaan sen verran kuin se osaa, meidän sovitaan sen lapsen kans, et vaikka pienen osan taikka vähän enemmän.”

”Onhan niissä kirjoissa niitä eriyttäviä tehtäviä, et myös tunneille.”

Kahdeksan opettajaa mainitsi pienryhmän käytön luokassaan. Opettaja voi opettaa pientä ryhmää, kun toiset tekevät esim. monisteita eri aiheista.

Tämä toteutui myös havainnointitunnilla. Opettaja otti kuuden oppilaan ryhmän taululle ohjaukseen. Muut tekivät kolmea erilaista monistetta omaan tahtiinsa. Kaikille oli tarjolla työtä sen mukaan, missä oli menossa.

Pienryhmässä työskentelyyn liittyi myös henkilökohtaista ohjausta, mikä tuli myös esille neljässä vastauksessa. Opettajat kertoivat todella käyttävänsä tätä tapaa omassa luokassaan.

Muita oman luokan kanssa toteutettavia eriyttämistapoja olivat tasoryhmät eri oppiaineissa, lähinnä matematiikassa, äidinkielessä ja englannissa. Tasoryhmien käyttö oli mainittu seitsemän opettajan vastauksessa.

”Ei kannata lähteä sillai...aivan yksilötasolle, vaan että kerätään yhteen sellaisia lapsia, joilla on...äidinkielessä tai matematiikassa...taito paremmin hanskassa, niin tehdään niistä se ryhmä niin, että ne saa myös sen aikuisen huomion.”

Eriyttämisen tarve eri oppiaineissa antoi parhaiten yhtenevät vastaukset. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että eniten eriyttämistä tarvitaan matematiikassa. 13 mainitsi englannin kielen, 19 mainitsi äidinkielen ja yhdessä vastauksessa mainittiin liikunta.

Se, että englannin kieli mainittiin ”vain” 13 vastauksessa voi selittyä sillä, että osa vastaajista oli alkuopettajia. Heidän oppilaansa eivät vielä opiskele englannin kieltä.

Erilaiset työtavat, pari- ja ryhmätyöt sekä itsenäinen työskentely oli mainittu kuudessa vastauksessa.

Erilaisia työtapoja oli käytössä myös luokassa, jossa havainnoin; osa teki itsenäistä työtä, joku työskenteli parin kanssa ja joku toimi toisen oppilaan apuna.

Koulunkäyntiavustajan apu oli mainittu kahdessa vastauksessa ja erityisopettajan tunnit kolmessa vastauksessa.

Aika yllättävää, että erityisopettaja tuli esille vain kolmessa vastauksessa. Myöhemmin tuli kuitenkin esille, että erityisopettajan apu oli käytössä kahdeksalla opettajalla. Sama koskee koulunkäyntiavustajan apua.

Vaikka tässä koulunkäyntiavustaja mainittiin vain kahdessa vastauksessa, seuraavan teeman alla se mainittiin 14 vastauksessa.

Muita eriyttämiskäytäntöjä olivat yhteistyö rinnakkaisluokkien opettajien kanssa, tukiope-
tus, yksilönä huomioiminen ja eritasoiset vaatimukset, mukautettu kirja matematiikassa,
havaintomateriaalit ja apuvälineet sekä oppimisen tarkastaminen. Haastattelussa tuli lisäksi
esille lapsen henkisen puolen huomioiminen.

”Yhteistyötä opettajien kanssa... se on se valttikortti... en minä muuta keksi... mikä toimis, mikä olis semmosta todellista... semmosta, missä otetaan myös se henkinen puoli huomioon.”

Opettajat kokivat eriyttämisen mahdollisuudet omassa luokassaan siten, että 15 ilmoitti, että ei pysty eriyttämään mielestään tarpeeksi, kahdeksan pystyi siihen omasta mielestään.

Opettajat lisäsivät kommentteina tähän kysymykseen mm. että pitäisi olla pienryhmätiloja, lahjakkaat ja heikot kärsivät liian suuresta ryhmästä ja että itsellä on huono omatunto noin suuressa ja vaikeassa porukassa.

Muita kommentteja olivat mm. että *”enemmän pitäisi kuin ehtii ja saa aikaiseksi, siltä aina tuntuu, jokatasoista eriyttämistä on mahdoton antaa, se on haasteellista, työlästä ja palkitsevaa.”*

Yksi opettaja kirjoitti lopuksi, että eriyttäisi enemmän, jos olisi aikaa ja resursseja.

”Useimmitenhan me ollaan tääl ihan yksin, et kun on paljon lapsia, sen tyyppinen eriyttäminen mikä ois niinku ihanne, et jokainen suorittaa omalla tasollaan, etenee omaa tahtiaan, sen tyyppiseen ei yks opettaja pysty.”

Opettajilla oli enimmäkseen sellainen käsitys, että oppilaat kokevat eriyttämisen myönteisenä, vain yksi vastaus sisälsi selkeän kielteisen kokemisen yhden oppilaan kokemuksena.

10.2 Luokan vaikutus eriyttämiseen

Tutkimuksessani tuli esille, että luokan koolla ja oppilasaineksella on vaikutusta siihen, miten eriyttäminen toteutuu opetuksessa.

Luokkakoko näytti vaikuttavan paljon siihen, miten monipuolisesti opettajalla on mahdollisuus eriyttää luokassa.

Lähes kaikki opettajat käyttivät eriyttäviä tehtäviä monin tavoin, mutta suurimpien luokkien opettajilla tehtävät olivat ainoa eriyttämiskeino, kun taas pienemmällä ryhmällä tehtävien lisäksi oli käytössä myös muita eriyttämiskeinoja.

Jaoin lomakkeet kahteen osaan sen perusteella, mitä eriyttämiskeinoja opettajat käyttivät työssään. Tehtäväpainotteiset vastaukset tulivat selvästi suurempien ryhmien opettajilta. (26 oppilasta, ka.) Muita eriyttämiskeinoja (kuin tehtäviä) käyttävien opettajien ryhmien koko oli keskiarvoltaan pienempi, 23 oppilasta. Tästä voisi päätellä, että mitä suurempi ryhmä, sitä yksipuolisempaa eriyttäminen on.

Luokkien koko vaihteli 19-28. Keskimääräinen luokkakoko oli 23 oppilasta.

15 opettajaa piti luokan kokoa liian suurena eriyttämistä ajatellen, 8 piti sopivana.

Niistä kahdeksasta, jotka pitivät luokkakokoa sopivana eriyttämistä ajatellen vain kahdella oli 19 oppilasta luokassaan, muilla kuudella oli keskimäärin 24 oppilasta. Näyttääkin siltä, että luokan heterogeenisyydellä on paljon vaikutusta eriyttämiseen.

Yksi opettaja ilmoitti, että pitää luokan kokoa sopivana ja pystyy hyvin eriyttämään, koska luokka on ”mukava”. Siinä luokassa oli ainoastaan muutama hitaasti etenevä, ei muita erityistä huomiota vaativia oppilaita. Kommentteja olivat mm. että lahjakkaat ja heikot kärsi-

vät liian suuresta ryhmästä, huono omatunto noin suuressa ja vaikeassa porukassa, pitäisi olla pienryhmätiloja.

Kaikkein suurin kommentti oli 28 oppilaan luokanopettajalta, joka ilmoitti, että ”*näillä ryhmien koolla eriyttäminen on vain sana paperilla!*”

Kaikki opettajat ilmoittivat, että heidän luokassaan on erityistä huomiota vaativia lapsia. Erityislahjakkaita lapsia oli 11 luokassa. Erityislahjakkuus ilmeni yleensä jossain yksittäisessä oppiaineessa esim. matematiikassa tai äidinkielessä. Kahdeksassa luokassa oli hitaasti eteneviä, keskittymisvaikeuksia, tarkkaavaisuuden häiriöitä ja/tai käytöshäiriöitä oli 12 luokassa. Kertaajia tai koululykkäyslapsia oli neljässä luokassa.

EMU- tai ESY- oppilaita oli yhdeksässä luokassa, yhdessä EHA- oppilas. Kahdeksassa luokassa oli HOJKS- oppilaita, yhdessä ADHD- oppilas. Kuudessa luokassa oli luki- tai kirjoitusvaikeuksia.

10.3 Käytännön mahdollisuudet eriyttämiseen

Pyrin saamaan selville viiden eri kysymyksen avulla, miten opettajat kokevat eriyttämisen todelliset mahdollisuudet työssään resurssien, materiaalin riittävyyden ja yhteistyömahdollisuuksien kannalta.

10.3 1 Resurssien riittävyys

Opettajien vastauksissa tuli esille sekä taloudelliset että henkilöresurssit. 17 opettajan mielestä resurssit ovat riittämättömät, kuuden mielestä ne riittävät eriyttämisen toteuttamiseen. Resurssien riittämättömyyteen katsottiin tässäkin kuuluvan suuret ryhmät, koska ne mainittiin neljässä vastauksessa.

”Meillä on hienot luonnontiedon luokat ja siellä me voidaan tehdä kaikkea, mutta jos siinä luokassa on mieletön määrä lapsia, yksin olet siinä, vaikka kuinka valmistelisit pisteet, joissa ne toimii, niin saisit yksinään sählätä siellä.”

”Kyllä raha on vienyt 90-luvulta tämmöstä lasten erilaisuuden huomioonottamista.”

”Eriyttämistarve lisääntyy koko ajan, resurssit eivät pysy perässä.”

Kymmenessä vastauksessa mainittiin toisen aikuisen puute. Toinen aikuinen voisi olla avustaja, resurssiopettaja tai erityisopettaja. Tämä liittyy edelliseen, suuriin ryhmiin, joissa yksi opettaja ei voi jakaa riittävästi aikaansa jokaiselle.

Samalla kaivattiin erityisopetukseen lisää resursseja. Yhdessä vastauksessa kommentti oli: *”erityisopetus surkean riittämätöntä.”*

Kolmessa vastauksessa mainittiin opettajan oma aikapula tai vaatimuksena tuntuva lisätyö.

Tilojen puutteen mainitsi kaksi opettajaa.

Lahjakkaiden ja heikompien oppilaiden huomioiminen oli myös kahden opettajan huolena. Yleensä oli niin, että heikoimmat koettiin enemmän eriyttämistarpeessa oleviksi, jolloin lahjakkaat kärsivät.

Kerhojen puute mainittiin yhdessä vastauksessa.

Yksi opettaja kysyi: Mitä resursseja?

10.3.2 Materiaalin riittävyys

Tässä kysymyksessä opettajien näkemykset menivät tasan. Puolet oli sitä mieltä, että materiaalia on riittävästi, toinen puoli kaipasi lisää.

Osa niistä vastauksista, jotka olivat sitä mieltä, että materiaalia on riittävästi, selittyi sillä, että opettajat kertoivat tekevänsä itse materiaalia.

Opettajat mainitsivat, että matematiikassa on aika hyvin materiaalia, jolla voi ottaa huomioon sekä heikommat että lahjakkaat oppilaat.

Reaaliaineisiin ja kieliin kaivattiin lisää eriyttävää materiaalia.

Erityisopettajan apu mainittiin tässäkin.

Opettajan aikapula tuli tässäkin kysymyksessä esille kolmessa vastauksessa.

Havainnoimassani luokassa oli kyllä monisteita. Niitä oli paljon ja erialaisia luokan perällä laatikoissa, joista oppilaat kävivät hakemassa niitä aina tarpeen tullen. Erilaisia tehtäviä siis kyllä löytyy.

10.3.3 Yhteistyön mahdollisuudet

Kaikkien opettajien mielestä yhteistyö muiden opettajien kanssa helpottaa eriyttämisen toteuttamista.

Yhteistyötä oli tehty tai kokeiltu tasoryhmissä, opetusryhmien sekoittamisessa, materiaalin teossa ja erityisopettajien kanssa. Yksi ilmoitti saaneensa hyviä vinkkejä kollegoilta.

Rinnakkaisluokkien opettajilta saatu apu oli hyvä yhteistyön muoto, joka toimi yhdeksässä luokassa.

Yhteisen suunnittelun tärkeys näkyi viidessä vastauksessa, yhdessä siihen ei ollut tarpeeksi aikaa.

Tähän teemaan liittyi myös kysymys: Mitä muita keinoja eriyttämiseen on käytössä?

Mielenkiintoista, että kahdestakymmenessä kysymykseen vastanneessa kaikissa oli toisen aikuisen tarve. Avustaja oli mainittu 13 kertaa, erityisopettaja 10 kertaa, muut kollegat 7 kertaa. Kummioppilaat oli mainittu kahdessa vastauksessa.

”...muuta kuin tää yhteistyö...opettajien ja kaiken talon avustusväestön kanssa.”

Kyselylomakkeessa oli mm. kommentti: *”Rinnakkaisluokkien opet ja erityisopet on se tiimi, joka meillä toimii- ilman sitä olisi pulassa!”*

10.4 Eriyttämisen edut ja ongelmat

21 opettajaa vastasi kysymykseen eriyttämisen hyödyistä ja myönteiset onnistumisen kokemukset mainitsi heistä viisi. Yhdeksän oli sitä mieltä, että oppiminen lisääntyy, kun motivaatio säilyy sopivan haasteellisten tehtävien kanssa.

Muita perusteita eriyttämislle olivat luokan työskentely, ei vain ajan kulutus, oppilaan oikeus saada tasoistaan opetusta, kenenkään ei tarvitse pitkästyä luokassa, yksilöllinen opetus nostaa opiskeluintoa ja kohottaa itsetuntoa, oppimisen ilo, haasteet ja mielekäs opiskelu omalla tasollaan.

Opettajan työn katsottiin helpottuvan ja opettamisen olevan mielekästä kahdessa vastauksessa.

”...koska siinä pystyy ottamaan jokaisen lapsen omat erityispiirteet huomioon ja opettamaan niitten vahvuuksien kautta, jotka sillä lapsella on.”

Seuratessani tuntia panin merkille saman asian, minkä opettaja sitten mainitsi haastattelussa-kin; luokan heterogeenisuus.

Näin heterogeenisessä luokassa on pakko eriyttää, mutta ei se kyllä opettajan työtä helpota. Opettaja joutuu miettimään todella paljon erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisia lisätehtäviä, jos aikoo toteuttaa eriyttämistä riittävästi.

Luokan hälinätaso nousee, kun jokainen hakee omia tehtäviä ja joku auttaa heikompaan. Välillä kysytään opettajalta neuvoa, kun hän on pienen ryhmän kanssa harjoittelemassa matematiikan tehtäviä taululla.

Toisaalta oppilaiden omatoimisuus lisääntyy ja vastuu omasta työskentelystä kasvaa, kun jokainen tietää, että urakka pitää olla tehtynä tietynä aikana.

Kaaosmainen tunnelma on läsnä luokassa, mutta kai se opettaa työskentelemään kaikesta huolimatta.

Eriyttämisen ongelmia koskevan kysymyksen vastauksissa (17) tuli ilmi, että opettajan pitää tuntea oppilaansa, jotta hän pystyy eriyttämään oikein. Vaikeuksien toteaminen tai ongelmien havaitseminen koettiin ongelmalliseksi kahdessa vastauksessa. Eriyttäminen lisää myös opettajan työtä ja siihen oli liian vähän aikaa seitsemän opettajan mielestä.

Leimautumisen vaara oli mainittu neljässä vastauksessa.

Opettajan työ voi levitä liikaa eivätkä vanhemmat välttämättä ymmärrä esim. tasoryhmiä. Perinteisesti koulussa on ollut kaikille samat tehtävät, eriyttäminen voi aiheuttaa kilpailua ja vertailua luokassa.

Edelleen voi syntyä kateutta lahjakkaita kohtaan.

Jos eriyttäminen vaatii mukauttamista, se voi rajoittaa oppilaan ammatinvalintaa.

Koko luokan kanssa työskentely voi kärsiä eriyttämisen takia.

”on niin monentasoista eriyttämistä vaativaa.”

”...jos sitä ei osaa (eriyttämistä) se saattaa herättää hämmennystä toisissa, että mikä tässä nyt on kun toiset saa tehdä jotain muuta. Pitäs ottaa huomioon, ettei vaan tuu sellasta eriarvoisuuden tunnetta lapselle.”

”Pitäs osata hoitaa niin, että kukaan ei koe itteensä huonommaksi eikä sitten taas ne paremmat rupeis leuhkimaan.”

Havainnoimassani luokassa huomasin ainakin, että opettajan jaksaminen voi olla aika kovilla. Lisäksi tuli mieleen, että noin monenlaisten hommien valvominen ei yksinkertaisesti onnistu, on pakko luottaa oppilaiden motivaatioon tehdä töitään itsenäisesti.

Opettajan ajan antaminen jokaiselle oppilaalle on vaikeaa, jos eriyttäminen on sellaista, että luokassa tehdään kolmea tai neljää erilaista hommaa yhtä aikaa.

Huomasin tämän, kun yksi oppilas tuli kysymään opettajalta, mikä sivu piti tehdä loppuun. Opettaja ei yksinkertaisesti ehtinyt vastaamaan, koska hän antoi samanaikaisesti ohjeita muille oppilaille.

Oppilas tyytyi siihen ja meni vastausta saamatta takaisin paikalleen. Nähtävästi he olivat tottuneet vastaaviin tilanteisiin ja tiesivät, että opettaja kyllä kertoo kunhan ehtii.

10.5 Eriyttämisen tavoitteet koulun opetussuunnitelmassa

Tämä oli kysymys, johon sain kaikkein vähiten vastauksia, yhteensä seitsemän. Joku opettaja kirjoitti, että ei tiennyt, mitä koulun opetussuunnitelmassa on kirjoitettu eriyttämisestä, kolmessa oli kysymysmerkki ja muut olivat tyhjiä.

Vastanneista kaksi mainitsi yksittäisen oppilaan huomioonottamisen ja oppilaan tasoisen opetuksen järjestämisen.

Muut vastaukset sisälsivät yksittäisiä huomioita ; opetussuunnitelma korostaa yksilöllistä opetusta, eriyttäminen erityisopetuksen alku ja juuri, lähtökohtana oppilaiden erilaisuus, joustavat ryhmittelyt, erityisopetus ja työtavat.

Kaksi opettajaa ilmoitti, että eriyttäminen ei ole selkeästi erillään tai siitä ei ole tekstiä opetussuunnitelmassa, vaan sieltä voi poimia eriyttämisen juttuja.

”nääh ryhmät on siinä, et nääh on niinku kirjattu siihen.”

”Yhtenä koulun tavoitteena on käyttää erilaisia opetusmenetelmiä.”

11 Pohdinta

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, miten eriyttäminen onnistuu yleisopetuksen luokissa opettajien näkökulmasta.

Halusin saada selville, onko vastaavatko eriyttämisen teoria ja käytäntö toisiaan eli pystyvätkö luokanopettajat omasta mielestään eriyttämään luokassaan riittävästi.

Etukäteen minulla oli oma käsitykseni, jonka mukaan eriyttäminen on enimmäkseen vain lisätehtäviä nopeille. Olin myös ymmärtänyt, että eriyttämisestä kirjoitetaan paljon hienoja sanoja mutta käytännössä sen toteuttamiseen ei ole kunnollisia mahdollisuuksia.

Tutkimukseni lähtökohtana oli oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien huomioiminen ja sellaisen opetuksen tarjoaminen, joka vastaa kunkin yksilöllisiin tarpeisiin.

Huomasin, että eriyttäminen varsinkin isossa, yli 25 oppilaan luokassa on opettajalle vaikeaa ja työlästä. Toisaalta yllätyin siitä, että suuri oppilasmäärä ei aina olekaan välttämättä se määräävä tekijä, jos oppilaat muodostavat suhteellisen tasaisen ryhmän. Opettajien vastuksissa näkyi tällainen suunta.

Mitä heterogeenisempi luokka, mitä enemmän erityishuomiota vaativia oppilaita luokassa oli, sitä ongelmallisempana eriyttäminen koettiin.

Sinänsä aika stressaava tilanne opettajalle, koska erityishuomiota vaativat lapset ovat juuri eniten eriyttämistä tarvitsevia.

Aika merkittävä asia tutkimuksen kannalta oli sekin, että jokaisessa 23 luokassa oli erityishuomiota vaativia oppiaita.

Yhden opettajan huomio oli siten aika kohdallaan, kun hän kommentoi, että eriyttämisen tarve lisääntyy koko ajan, resurssit eivät pysy perässä.

Eriyisopetuksen tilaa kritisoi moni opettaja eri kysymysten yhteydessä. Näyttäisi siltä, että erityisopetukseen pitäisi satsata paljon nykyistä enemmän, jotta eriyttäminen saataisiin sujumaan hyvin.

Oppilaan etu on, jos hänelle voidaan tarjota oman tasonsa mukaista opetusta.

Tosi huolestuttavaa on, että erityisopetusta ja avustajien määrää ollaan vähentämässä, kun tarve päinvastoin koko ajan lisääntyy.

Eriyttämisen käytännön toteutuksessa tuli esille asia, jota halusin selvittää; millaista eriyttäminen on käytännössä.

Erilaisten tehtävien painotus eriyttävinä sisältöinä tuli ylivoimaisesti eniten esille opettajien käytännön työssä.

Kaksikymmentä opettajaa mainitsi erilaiset tehtävät, joita he käyttävät eriyttämiseen. Tulos oli jopa odottamaani suurempi, vaikka etukäteen otaksuinkin tehtävien painottuvan eriyttämisen muotona.

Mitä muuta eriyttäminen voisi sitten olla?

Vastauksissa esiintulleet työtavat ja erilaiset opetusmenetelmät voisivat olla tehokkaampia ja mielekkäitä myös oppilaille.

Lasten erilaiset oppimistyyliä huomioonottava eriyttäminen tuli myös esille ainakin välillisesti, kun opettajat mainitsivat eriyttämiskeinoina henkilökohtaisen opetuksen, yksilöinä huomioimisen, erilaiset työtavat, rauhallisesti etenemisen, havaintomateriaalit ja apuvälineiden käytön.

Tällä on yhteys myös Ikosen mainitsemiin (2001) Dunnin tutkimuksiin lasten erilaisista oppimistyyleistä.

Jos opettajilla olisi riittävästi aikaa ja monipuoliset resurssit, edellä kuvatut eriyttämisen tavat olisivat varmasti paljon enemmän käytössä. Nykyisillä resursseilla tehtävien käyttö eri muodoissaan on lähes ainoa mahdollisuus.

Tehtäviä voi kierrättää ja niitä on saatavana aika hyvin. Opettajilla ei ole mahdollisuuksia eikä aikaa muunlaiseen eriyttämiseen niin laajasti, kuin mitä tehtävillä voidaan tehdä.

Jos luokat olisivat pienempiä, opettajille jäisi enemmän aikaa oppilasta kohden eikä ongelmat pääsisi kasaantumaan ja opettajan työkin helpottuisi huomattavasti.

Yritin syventää analyysiä eriyttämistavoista jakamalla vastaukset lopuksi ns. ”pinnallisesti” ja ”syvällisesti” eriyttäviin.

Jako on teoreettinen ja tehty sillä pohjalla, että pinnallisesti eriyttävät käyttävät vain tehtäviä ja syvällisesti eriyttävät myös muita eriyttämistapoja.

Vain tehtäviä käyttäviä oli vastauksissa vain neljä, joten opettajat kyllä pyrkivät käyttämään monipuolisia tapoja eriyttämiseen.

Kun vertasin vastauksia, huomasin, että ryhmän koko oli suurempi pinnallisesti eriyttävillä, 26 oppilasta, kun taas syvällisesti eriyttävillä ryhmän koko oli 23.

Joku suuren ryhmän opettaja kirjoittikin, että noin isossa ryhmässä eriyttäminen on vain sana paperilla.

Näyttäisi siltä, että lisätehtävien anto jää suuressa ryhmässä ainoaksi eriyttämisen tavaksi, koska opettajalla ei yksinkertaisesti ole muuhun mahdollisuuksia.

Kaikki neljä suuren ryhmän opettajaa olivat myös sitä mieltä, että oma ryhmä on liian suuri eriyttämistä ajatellen ja koulun resurssit riittämättömät.

On oikeastaan aika surullista sanahelinää, kun puhutaan korkeatasoisesta opetuksesta ja samalla vähennetään koulun resursseja. Opetus pysyy korkeatasoisena vain hyvin vastuuntuntoisten opettajien ansiosta, jotka kyllä tekevät parhaansa vaikka resursseja leikataan.

Päättäjien olisi hyvä tutustua lähemmin koulun arkeen ja opettajien työn todellisuuteen.

Pelottavaa on sekin, että kyläkouluja lakkautetaan ja oppilaat yritetään sijoittaa mahdollisimman taloudellisesti suuriin yksiköihin, jolloin ryhmien koot suurenevät entisestään.

Jos opettaja väsyty työssään ja sairastuu, taloudellisuusnäkökulma on merkityksetön ja oppilaiden etu kärsii, kun joudutaan turvautumaan väliaikaisiin ratkaisuihin.

Tutkimustuloksissa minut yllätti se, että yhteistyö luokanopettajien kesken näytti olevan todellista ja merkittävä apu eriyttämisessä.

Yllätyin siitä ehkä sen vuoksi, että luokanopettajan työtä pidetään perinteisesti aika yksinäisenä. Jokainen tekee työtään luokassa, ovi tiukasti kiinni. Kollegat eivät helposti puutu toistensa työhön. Nyt kuitenkin näyttäisi olevan suunta siihen, että yhteistyötä tehdään

enemmän kuin ennen. Joku opettaja kommentoikin, että yhteistyön lisääminen on tulevaisuuden haaste opettajan työssä.

Toisaalta tutkimuksessani tuli esille vielä suurempi tarve toisen aikuisen tukeen ja apuun suuren oppilasryhmän kanssa.

Kun kävin ensimmäisellä koululla syyskuussa, juttelin yhden opettajan kanssa tutkimukseni aiheesta. Hän piti suurimpana pulmana henkilöressurssien puutetta ja lähinnä sitä, että niinkin suuressa koulussa ei ole yhtään luokissa toimivaa koulunkäyntiavustajaa, vain yleisavustaja joka tekee lähinnä valmistelevia töitä työhuoneessa.

Tämä seikka näkyi myös vastauksien eroina verrattuna toiseen yhtä isoon kouluun, jossa oli enemmän avustajia henkilökunnassa.

Avustajan puute oli paljon suurempi edellisellä koululla ja opettajat kokivat sen myös pulmana työssään.

Eriyttämisen ongelmia käsittelevässä kysymyksessä nousi esille mielestäni aika mielenkiintoinen asia. Kysymykseen vastasi 17 opettajaa. 12 vastauksessa ongelmia nähtiin opettajan työn kannalta ja vain viidessä oppilaan kannalta.

Etukäteen olin ajatellut ongelmia nimenomaan oppilaan kannalta, mutta näyttäisi siltä, että ongelmat ovat enemmänkin opettajan työn luonteessa. Aika ei riitä ja opettajan oma jakaminen saattaa joutua koville.

Tässäkin tuli esille työn kuormittavuus ja toisen aikuisen, avustajan puute. Sillä voisi parantaa paljon asioita koulun arjessa, jos opettajalla olisi aina tarvittaessa käytössä avustaja, jonka kanssa yhteistyö sujuisi.

Olin ajatellut etukäteen, että opettajat tuntevat koulunsa opetussuunnitelman ainakin kohtalaisen hyvin. Tuloksissa minut yllätti se, että vain seitsemän vastasi kysymykseen ja osa ilmoitti suoraan, että ei tiedä, mitä opetussuunnitelmassa lukee eriyttämisestä.

Mielestäni tähän asiaan pitäisi paneutua tarkemmin ja miettiä, miten opetussuunnitelma voidaan tehdä sellaiseksi, että se toimii todella opettajan työn apuvälineenä.

Nykyisellään näyttää siltä, että aika harva tuntee koulun opetussuunnitelman sisältöä kovin tarkasti.

On selvää, että jos luokan koko on kohtuullinen, 20 oppilasta, eikä erityishuomiota vaativia lapsia ole monta, opettaja kokee työnsä varmasti helpommaksi, kuin suuressa ja vaikeassa luokassa. Jos vielä avustajaresurssit ovat kunnossa, opetustyö on mahdollista tehdä niin, että lapsen oikeus hyvään opetukseen toteutuu.

Tutkimukseni antaa mielestäni kuvan tämän päivän arkitodellisuudesta luokanopettajan työssä. Tutkimustulokset ovat käytännön työssä koettuja ja voivat olla apuna vaikkapa eriyttämisen ongelmaa pohtivalle opettajalle.

En halua painottaa nuorta tai aloittelevaa opettajaa, koska kauan työssä olleiden pitäisi välillä saada myös tilaisuus tarkistaa omia opetusmetodejaan ja käytäntöjään luokan kanssa, jotta välttyttäisiin liialliselta urautumiselta.

Tutkimukseni ei ratkaise eriyttämisen ongelmaa, mutta sen avulla voi saada asiasta selkeämmän kokonaiskuvan.

Kyselylomake sopi hyvin menetelmäksi ja sain sen avulla vastauksia tutkimusongelmiini. Haastattelut sopivat hyvin täydentämään ja syventämään kyselylomakkeiden lyhyempiä vastauksia. Tosin kyselylomakkeen avoimet kysymykset antoivat tilaa pidemmillekin vastauksille, joita opettajat kiitettävästi antoivat.

Havainnoimalla saatoin todeta, miten eriyttäminen käytännössä onnistuu ja mitä tapoja opettajalla on käytössä. Havainnointia olisi voinut olla enemmänkin, jos aika olisi antanut myöten.

Haastattelulomakkeessa oli pari turhaa kysymystä, joita en tarvinnut tuloksien yhteydessä. Kyselylomakkeella olisin voinut kysyä vielä enemmän oppikirjojen eriyttävistä sisällöistä, mutta se jää nyt oman mielenkiinnon kohteeksi.

Kyselylomakkeen ensimmäinen varsinainen kysymys eriyttämisestä olisi voinut olla myös eriyttämisen tavoitteista, koska vastaukset sopivat siihen.

Tutkimukseni mahdollinen jatkotutkimus voisi olla yhdysluokkien tilannetta kuvaava vastaava tutkimus. Yhdysluokkia on vielä aika paljon maassamme ja niiden tilanne on vielä aivan omanlaisensa. Niissä eriyttäminen on vieläkin vaativampaa kuin yhden vuosikurssin luokas-

sa. Nämä tutkimukset yhdessä antaisivat aika hyvän kokonaiskuvan koulun todellisuudesta ja opettajien ja oppilaiden arkipäivän työstä.

Lähteet:

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. Painos. Jyväskylä: Gummerus

Eskola, J & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2001. HOJKS, erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja.
Porvoo: WSOY

Kari, J. & Moilanen, P. & Riihinen, P. (toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos

Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Helsinki: Valtion painatuskeskus

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu, Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY

Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena

Laukkanen, R. & Lindström, A. & Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus

Lehtonen, H. (toim.) 1994. Opetuksen yksilöinti. Tampereen yliopisto

Murto, P. (toim.) 1999. Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 63-90.

Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. Inklusion haaste kouluille: Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus

Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakansiirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 182-202.

Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusivinen koulu. Teoksessa Kari, J. & Moilanen, P. & Rähkä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos, 121-146.

Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY

Oksanen, E. 1994. Kehittämishankkeesta opetussuunnitelmaksi. Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos

Perusopetuslaki 628/1998.

Ranta, M. & Tillbacka, M. 2001. Eriyttämiselläkö kaikille yhteiseen kouluun? Yleisopetuksen luokanopettajien näkökulmia oppimisen ohjaamisen eriyttämisestä, koulun muutoksesta ja inklusiosta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus

Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) 1998. Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY

Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 31.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.

Uusikylä, K. 1992. Lahjakuus ja kasvatus. Tampereen yliopisto

Uusikylä, K.1994. Lahjakkaiden kasvatus. Porvoo: WSOY

Viljanen, E. 1975. Opetuksen eriyttäminen. Tampere

York, J. & Doyle, M. B. & Kronberg, R. 1992. A curriculum Development Process for Inclusive Classrooms. Focus on Exceptional Children 25.

Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. 1992. Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus

Liite 1

Opetuksen eriyttämisen tavoitteet ja todellisuus,
kyselylomake gradua varten 2002

Marita Marja-aho,
Jyväskylän yliopisto
opettajankoulutuslaitos

Opettaja: mies/nainen Luokkataso _____ Opettajana 0-5v. 5-10v. Yli 10v.
(alleviivaa)

Millainen on luokka jota opetat? Koko? Tyttöjä/poikia? Muuta?

Onko luokassasi erityistä huomiointia tarvitsevia oppilaita? (erityislahjakkuuksia, hitaasti eteneviä, lukivaikeuksisia, käytöshäiriöisiä, EMU-oppilaita, muita?)

Mitä mielestäsi on eriyttäminen?

Kerro omin sanoin, miten eriytät omassa luokassasi?

Onko luokkakoko sopiva / liian suuri eriyttämisen toteuttamiseen ? (alleviivaa)

Pystytkö eriyttämään mielestäsi tarpeeksi?

Kokevatko oppilaat eriyttämisen myönteisenä / kielteisenä?

Koetko, että resurssit ovat riittävät eriyttämisen monipuoliseen toteuttamiseen? (taloudelliset/henkilöresurssit)

Onko mielestäsi eriyttämistä varten riittävästi materiaalia saatavana? (monipuolista?)

Voiko yhteistyö muiden opettajien kanssa helpottaa eriyttämistä?

Mitä muita keinoja on käytössäsi eriyttämisen toteuttamiseksi käytännössä? (mahd. koulunkäyntiavustaja ym.)

Onko yhteistyölle käytännössä mahdollisuuksia? Millaisia jos on?

Mitä hyötyä eriyttämisestä on?

Mitä ongelmia siitä voi olla?

Miten eriyttämisen tavoitteet on kirjattu koulunne OPS:iin?

Missä oppiaineissa eriyttämistä tarvitaan eniten ? (2-3)

Mitä muuta haluaisit sanoa eriyttämisestä?
