

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä eriyttämisestä

Anniina Rönkä ja Mari Vuorinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rönkä, Anniina ja Vuorinen, Mari 2015. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä eriyttämisestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 94 sivua + liitteet.

Opetuksen eriyttäminen on ajankohtainen ja paljon keskusteltu aihe inklusiivisessa koulumaailmassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittaa opettajaa eriyttämään opetustaan. Lisäksi kolmiportainen tukimalli tuo kouluihin eriyttämisen tarpeen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän yliopiston opintojensa loppuvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä eriyttämisestä. Kaksivaiheisen tutkimuksen avulla haluttiin kartoittaa opiskelijoiden valmiuksia eriyttää opetusta ja kohdata erilaisia oppijoita. Yhtenä tarkastelun kohteena oli kohdehenkilöiden minäpystyvyys. Lisäksi haluttiin selvittää millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus on antanut eriyttämiseen.

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe toteutettiin määrällisenä kyselytutkimuksena. Aineisto analysoitiin määrällisesti tilastollisia menetelmiä käyttäen, ja avointen kysymysten osalta laadullisesti sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen toisen vaiheen laadullinen tutkimus, on luonteeltaan teoriasidonnainen. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, ja analysoitiin sisällönanalyysillä.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset eriyttämisestä eivät vastanneet eriyttämisen määritelmää siinä laajuudessa, kuin se kirjallisuudessa on esitelty. Tulevat opettajat ymmärsivät eriyttämisen tärkeyden, ja löysivät perusteita sille, miksi opetusta tulisi eriyttää. Heiltä näytti kuitenkin puuttuvan käytännön keinoja ja teoretietoa toteuttaakseen eriyttämistä. Minäpystyvyys erilaisten oppijoiden kohtaamisessa näytti tutkimuksen perusteella olevan kohtalaisella tasolla, sen sijaan eriyttämiseen liittyvä minäpystyvyys oli heikompaa.

Eriyttämiseen liittyvien opintojen lisäämisen tarve opettajankoulutuksessa on ilmeinen. Vaikka opetusharjoittelut nähtiin hyödyllisiksi eriyttämisen kan-

nalta, opiskelijat kokivat, että heidän valmiutensa eriyttää opetusta ovat puutteelliset. Kehittämällä luokanopettajakoulutusta eriyttämisen osalta voitaisiin myös parantaa tulevien opettajien minäpystyvyyttä.

Avainsanat: eriyttäminen, luokanopettajaopiskelijat, opettajankoulutus, minäpystyvyys, inklusio

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	7
2	ERIYTTÄMISEN MONIULOITTEISUUS JA MINÄPYSTYVYYDEN HAASTEET	9
2.1	Eriyttäminen	9
2.1.1	Eriyttämisen määrittely	9
2.1.2	Perusteet eriyttämiselle.....	10
2.1.3	Inkluusio eriyttämisen tarpeen taustalla.....	11
2.1.4	Eriyttämisen toteuttaminen käytännössä.....	13
2.1.5	Aikaisempia tutkimuksia eriyttämisestä.....	18
2.2	Minäpystyvyys	22
2.2.1	Minäpystyvyyden määrittely	22
2.2.2	Aikaisempia tutkimuksia minäpystyvyydestä	23
3	TUTKIMUS	25
3.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	27
3.2	Tutkimuksen määrällinen vaihe	29
3.2.1	Tutkimustyyppi ja -menetelmä	29
3.2.2	Toteutus ja osallistujat.....	31
3.2.3	Aineiston analysointi	33
3.2.4	Luotettavuus.....	34
3.3	Tutkimuksen laadullinen vaihe	35
3.3.1	Tutkimustyyppi ja -menetelmä	35
3.3.2	Toteutus ja osallistujat.....	37
3.3.3	Aineiston analyysi	39
3.3.4	Luotettavuus.....	41

4	TULOKSET	42
4.1	Tutkimuksen määrällinen vaihe	42
4.1.1	Käsitykset eriyttämisestä.....	42
4.1.2	Opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet eriyttämiseen	45
4.1.3	Minäpystyvyys.....	46
4.1.4	Yhteydet minäpystyvyyteen.....	47
4.2	Tutkimuksen laadullinen vaihe	49
4.2.1	Eriyttämisen käsite	49
4.2.2	Eriyttämisen toteuttaminen käytännössä.....	55
4.2.3	Opettajankoulutuksesta ei riittävästi valmiuksia	64
4.2.4	Minäpystyvyys ja valmiudet kohdata erilaisia oppijoita	65
4.3	Tulosten yhteenveto	70
5	POHDINTA	73
5.1	Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset.....	74
5.1.1	Eriyttämistä kaikille, mutta toteutuuko käytännössä?	74
5.1.2	Kehittämisen tarpeita opettajankoulutuksessa	79
5.1.3	Minäpystyvyys.....	81
5.2	Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja rajoitukset	82
5.2.1	Tutkimuksen eettisyys	82
5.2.2	Tutkimuksen luotettavuus	83
5.2.3	Tutkimuksen rajoitukset.....	85
5.3	Jatkotutkimushaasteet.....	87
	LÄHTEET	89
	LIITTEET	95

- Liite 1. Saatekirje kyselyyn
- Liite 2. Kyselylomake
- Liite 3. Kyselyssä mainitut eriyttämisen ulottuvuudet
- Liite 4. Kyselylomakkeen absoluuttiset arvot
- Liite 5. Korrelaatiomatriisi
- Liite 6. Teemahaastattelurunko
- Liite 7. Yhteenveto haastatteluista

KUVIOT JA TAULUKOT

KUVIO 1. ERIYTTÄMISEN MÄÄRITELMÄ.....	15
KUVIO 2. EROT OPPIAINEIDEN ERIYTTÄMISESSÄ (MAININTOJEN MÄÄRÄ)	45
KUVIO 3. MINÄPYSTYVYYTTÄ KOSKEVIEN VÄITTÄMIEN KESKIARVOT	47
TAULUKKO 1. TUTKIMUSVAIHEET	27
TAULUKKO 2. HAASTATTELUJEN OSALLISTUJAT	38
TAULUKKO 3. ERIYTTÄMISTÄ HELPOTTAVAT TEKIJÄT HAASTATELTAVIEN VASTAUKSISSA	55
TAULUKKO 4. ERIYTTÄMISTÄ VAIKEUTTAVAT TEKIJÄT HAASTATELTAVIEN VASTAUKSISSA	56

1 JOHDANTO

Eriyttäminen on ollut merkittävä osa kasvatustieteellistä tutkimusta, kirjallisuutta ja keskustelua muutaman viime vuosikymmenen ajan (Ruys, Defruyt, Rots & Aelterman 2013). Muutos peruskoululaissa ja kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotto aiheuttavat luokkiin eriyttämisen tarpeen. Inklusiivisen peruskoulun myötä eriyttämistä tarvitaan yhä enemmän. Opettajan valmiudet tarjota opetusta erilaisille oppijoille korostuvat heterogeenisen oppilasaineksen kasvun myötä.

Eriyttäminen voidaan nähdä yhtenä inklusion toteuttamisen keinona, sillä sen tarkoituksena on luoda joustava oppimisympäristö, jossa jokaisella oppilaalla on tilaa oppia omalla tavallaan (Tomlinson & Imbeau 2010). Eriyttämisessä on kyse opetuksen laajuuden, syvyyden sekä etenemisnopeuden muokkaamisesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 9) (myöhemmin tekstissä POPMT). Näitä kolmea osa-aluetta voidaan muokata ottamalla huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet, oppimisvalmiudet ja oppimistyyli (Tomlinson & Eidson 2003, 3–7).

Opettajankoulutuksen on aiemmissa tutkimuksissa todettu tarjoavan huonosti valmiuksia opetuksen eriyttämiseen ja erilaisten oppijoiden kohtaamiseen (Tomlinson, Callahan ja Moon 1995; Ruys, Defruyt, Rots ja Aelterman 2013). Opettajaopiskelijoiden asenteet inklusiota kohtaan ovat kuitenkin tutkimusten mukaan positiivisia, vaikka valmiudet opettaa erilaisia oppijoita ovatkin heikot (Avramidis, Bayliss & Burden 2000). Jotta tulevaisuuden opettajat olisivat valmiita huomioimaan opetuksessaan kaikkien oppilaiden tarpeet, tulisi myös eriyttämiseen liittyvän koulutuksen osuutta opettajankoulutuksessa lisätä.

Yksi opettajan työhön vaikuttava tekijä on henkilökohtainen minäpystyvyyden tunne (Bandura 1997). Korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat kykenevät paremmin kohtaamaan erilaisia oppijoita, ja tarjoamaan oppilailleen

yksilöllisempää opetusta (Leyser & Wertheim 2002). Eriyttämiseen liittyvä ammatillinen kehittyminen voidaan myös nähdä korkean minäpystyvyyden seurauksena (Geijsel, Slegers, Stoel & Krüger 2009).

Tämä tutkimus rajattiin koskemaan opintojensa loppuvaiheessa olevia luokanopettajaopiskelijoita, jotka lähivuosina siirtyvät työelämään. Heidän käsitteisiään ja valmiuksiaan eriyttämiseen selvitettiin kaksivaiheisen tutkimuksen avulla. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaiset valmiudet pian valmistuvilla opettajilla on eriyttää opetusta, ja millä tasolla heidän minäpystyvyytensä on eriyttämässä ja erilaisten oppijoiden kohtaamisessa. Tutkimuksen määrällinen osuus toteutettiin kyselytutkimuksena, ja siihen osallistui 45 opiskelijaa. Laadulliseen haastattelututkimukseen osallistui kuusi opiskelijaa. Kaikki osallistujat olivat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita.

Tutkimusraportin 2. luvussa esitellään teoreettinen viitekehys ja määritellään eriyttämisen, inklusion, integraation sekä minäpystyvyyden käsitteet. Luvussa 3 käydään läpi tutkimuksen molempien vaiheiden metodisia lähtökoh-
tia. Luvussa 4 esitellään varsinaiset tutkimustulokset vaiheittain, ja luvussa 5 tuloksia tarkastellaan yhdessä sekä laadullisen että määrällisen vaiheen osalta. Samalla tuloksia peilataan aiempiin tutkimuksiin sekä kirjallisuuteen.

2 ERIYTTÄMISEN MONIULOITTEISUUS JA MI-NÄPYSTYVYYDEN HAASTEET

2.1 Eriyttäminen

2.1.1 Eriyttämisen määrittely

Eriyttäminen esiintyy nykyään terminä useissa kasvatustieteen kirjoissa ja tutkimuksissa. Opettajia kehoitetaan eriyttämään opetustaan, mutta usein eriyttämisen käsite jää hieman epäselväksi ja erityisesti eriyttämisen käytännön toteuttamisen keinot jäävät vähemmälle huomiolle.

Eriyttämisen käsite voidaan jakaa kahteen osaan: koulutuksen ja opetuksen eriyttämiseen. Koulutuksen eriyttäminen tarkoittaa organisaation muutosta, joka vaikuttaa oppilaiden ryhmittelyyn. Koulutuksellisen eriyttämisen esimerkkejä ovat rinnakkaiskoulujärjestelmä, linjajako, valinnaisaineet sekä erityiskurssit. (Hirsjärvi 1983, 39.) Tässä tutkimuksessa käsitellään opetuksen eriyttämisen näkökulmaa. Opetuksen eriyttäminen koskee opetustilannetta ja sen suunnittelua.

Kirjallisuudessa esiintyvät määritelmät eriyttämiselle ovat pitkälti toistensa kaltaisia, tiettyjä näkökulmaeroja lukuun ottamatta. Thousand, Villa ja Nevin (2007, 2–9) määrittelevät opetuksen eriyttämisen prosessiksi, jossa opettaja muokkaa harjoituksia, sisällön vaatimuksia, arvioinnin muotoja sekä luokahuoneen ympäristöä kohdatakseen jokaisen lapsen tarpeet sekä tukeakseen kehitystä. Tomlinson ja Strickland (2005, 6) keskittyvät määritelmässään oppilasaineksen monipuolisuuteen erilaisten akateemisten valmiuksien näkökulmasta. He näkevät eriyttämisen tapana ajatella opetusta kahden tavoitteen näkökulmasta: jokaisen oppilaan oppimistyyliä kunnioittamisena ja jokaisen oppilaan oppimisen maksimointina. Eriyttämässä otetaan suunnitelmallisesti huomioon luokan monimuotoisuus ja erilaisten oppijoiden ominaiset oppimistyyliä sekä erilaiset valmiudet oppimiseen. Bender (2008, 6) painottaa näkemyksessään akateemisten lähtökohtien lisäksi oppilaiden kiinnostuksen kohteita ja

henkilökohtaisia tarpeita opetuksen lähtökohtana. Opettajan täytyy tunnistaa ja ottaa huomioon oppilaidensa taustatiedot, kiinnostuksen kohteet sekä itsetuntoon ja motivaatioon liittyvät emotionaaliset tarpeet. Kaiken kaikkiaan eriyttämisessä keskitytään enemmän oppimisen laatuun kuin määrään. (Bender 2008, 6; Thousand ym. 2007, 2-9; Tomlinson & Strickland 2005, 6.)

Eriyttämisellä ei tarkoiteta jokaiselle oppilaalle erikseen suunniteltavaa opetusohjelmaa tai tasoryhmien muodostamista. Eriyttämisellä ei siis pyritä etsimään ja tunnistamaan eroavaisuuksia ryhmästä, vaan joustavasti luomaan muuttuvia ryhmiä, jotka mahdollistavat parhaan mahdollisen oppimisen sillä hetkellä. Eriyttämisen toteuttaminen ei myöskään tarkoita opettajan kaikkien työtapojen muuttamista, vaan kyseessä on opettamisen menetelmä, jonka on tarkoituksena olla tehokkaan ja toimivan opetuksen suunnittelun pohjana. (Tomlinson, Brimijoin & Narvaez 2008, 4-5.)

Näkökulmaeroista huolimatta eriyttämisen tavoitteena voidaan yleisesti ottaen nähdä parhaiden mahdollisten oppimistulosten saavuttaminen mahdollisimman monen oppijan kohdalla. Näin ollen eriyttämisen ei tulisi koskea ainoastaan heikompia oppilaita, vaan eriyttämisen suuntaamisen kaikille oppilaille tulisi olla opetuksen suunnittelun lähtökohtana. Eriyttäminen tarjoaa onnistuessaan jokaiselle mahdollisuuden hyötyä opetuksesta ja opetussuunnitelmasta. Tomlinsonin mukaan opettajan tulisi suunnitella eriyttäminen etukäteen, eikä keksiä eriyttämistä korvaavaksi keinoksi paikan päällä, kun tuntisuunnitelma ei toimikaan. Näin ollen eriyttämisen tulisi olla suunnitelmallista, tarpeellista ja tarkoituksenmukaista. (Tomlinson ym. 2008, 3-5.)

2.1.2 Perusteet eriyttämiselle

Uusi, vuoden 2016 alussa voimaan tuleva peruskoulun opetussuunnitelman perusteet määrittää koko perusopetuksen taustalla vallitsevan yleisen arvoperustan. Sen mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada yksilöllistä kannustusta ja tukea koulutyöhönsä. Tausta-ajatuksena on oppilaiden tasa-arvon, ja monimuotoisuuden kunnioittaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 11-15)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa perustellaan opetuksen eriyttämistä oppilaan itsetunnon ja motivaation tukemisen kautta:

“Opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvataan oppimisen rauhaa. Eriyttämällä myös ehkäistään tuen tarpeen syntymistä.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29)

Myös perusopetuslaki velvoittaa monilta osin toteuttamaan opetusta oppilaiden yksilöllisyyttä kunnioittaen. Perusopetuslain 3 §:

“Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä”

Perusopetuslaissa vuoden 2011 alusta voimaan tulleen muutoksen myötä oppimisen tuki järjestetään kolmiportaista tukimallia noudattaen. Kaikilla kolmella portaalla, yleisellä tuella, tehostetulla tuella ja erityisellä tuella on tavoitteena tukea oppimista kokonaisvaltaisesti. Tukea annetaan ensisijaisesti oppilaan omassa opetusryhmässä käyttäen joustavia järjestelyjä. Opetuksen eriyttäminen on keskeinen keino tukea oppimista kaikilla kolmella portaalla. (Eriyisopetuksen strategia 2007; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63–64.)

2.1.3 Inklusio eriyttämisen tarpeen taustalla

Käsitteitä integraatio ja inklusio käytetään usein rinnakkain. Näiden kahden käsitteen käyttö on vaihtelevaa, eikä yksiselitteisiä määritteitä niille ole. Moberg (2009, 85) toteaa, että erot ovat ymmärrettäviä, sillä integraatio- ja inklusio-käsitteet ovat koulutuspoliittisia, eikä niitä ole määritellyt mikään yksittäinen auktoriteetti.

Saloviidan (2006, 340) mukaan käsitteillä on paradigmatasolla selkeä ero. Integraation käsite sisältää kuntoutusparadigman, jonka taustalla on ajatus siitä, että henkilön täytyy olla tarpeeksi kuntoutunut voidakseen osallistua samaan opetukseen muiden kanssa. Inklusioon puolestaan liittyy tukiparadigma. Siinä kaikki kuuluvat lähtökohtaisesti samaan ryhmään poikkeavuuksis-

taan huolimatta. Koulun tehtävä on sopeutua ja muovautua siten, että jokaisen osallistuminen on mahdollista. Inklusiossa taustalla on ajatus ihmisoikeuksien toteutumisesta, ja tasa-arvosta.

Myös Frederickson ja Cline (2009, 71) ovat erottaneet integraation ja inklusion käsitteet toisistaan tarkastelutapojen tasolla. Heidän mukaansa integraatio voi tarkoittaa prosessia, jossa fokus on oppilaissa ja heidän ominaisuuksiensa muokkaamisessa, jotta he voivat paremmin mukautua yleisopetukseen. Inklusio taas nähdään laajempänä näkökulmana, jossa koko koulun käytänteisiin ja toimintatapoihin tulisi tehdä muutoksia kaikkien oppilaiden huomioon ottamiseksi.

Inklusion käsite näkyy laajasti kasvatusalan tutkimuksissa. Kirjallisuudessa käytetyt inklusion määritelmät kuitenkin vaihtelevat lähes yhtä laajasti. Ryndak, Jackson ja Billingsley (2000) ovat tutkineet sitä, kuinka inklusion asiantuntijat, kuten professorit ja tutkijat määrittivät inklusion termiä. Tutkittavien kuvauksista pystyttiin erottamaan seitsemän teemaa. Nämä seitsemän määrittelyn teemaa ovat a) lähikoulun käyminen, b) kaikkien oppijoiden sijoittaminen yleisopetuksen luokalle, c) tuen saaminen yleisopetuksen luokassa, d) pääsy ja osallistuminen samaan yhteisöön muiden kanssa, e) yhtenevät tukipalvelut opettajien yhteistyön kautta, f) koko koulun tai yhteisön yhteinen kasvatustilafilosofia sekä g) yleis- ja erityisopetuksen yhdistäminen yhdeksi toimivaksi systeemiksi. Ryndakin ym. (2000) mukaan näistä kriteereistä viiden ensimmäisen tulee täyttyä, jotta puhutaan inklusiosta. Tutkijat huomasivat, että samankaltaiset teemat toistuvat kaikessa inklusiota koskevassa kasvatustieteen kirjallisuudessa. Eli kun tutkijat määrittelevät julkaisuissaan eriyttämistä, he sisällyttävät määritelmäänsä lähes poikkeuksetta yhden tai useamman näistä teemoista. Tämä määrittelyn monimuotoisuus aiheuttaa sekaannuksia inklusion merkityksestä, myös opettajien kenttätöissä. (Ryndak ym. 2000.)

Kun inklusio tuo koulun tavoitteeksi sen, että jokainen oppilas voi opiskella samassa koulussa huolimatta fyysisistä, kielellisistä tai älyllisistä eroavaisuuksistaan, on opettajan opetettava hyvin heterogeenisiä luokkia. Tarvitaan keinoja, joilla jokaiselle oppilaalle luodaan mahdollisuudet oppimiseen, eroa-

vaisuuksistaan huolimatta. Tällöin kyseeseen tulee opetuksen eriyttäminen. Eriyttämisen tarkoituksena on luoda joustava oppimisympäristö, jossa jokaisella oppilaalla on tilaa oppia omalla tavallaan (Tomlinson & Imbeau 2010). Eriyttäminen on siis yksi inklusion toteuttamisen keinoista. Seuraavassa luvussa on käsitelty tarkemmin eriyttämistä opettajan työssä.

2.1.4 Eriyttämisen toteuttaminen käytännössä

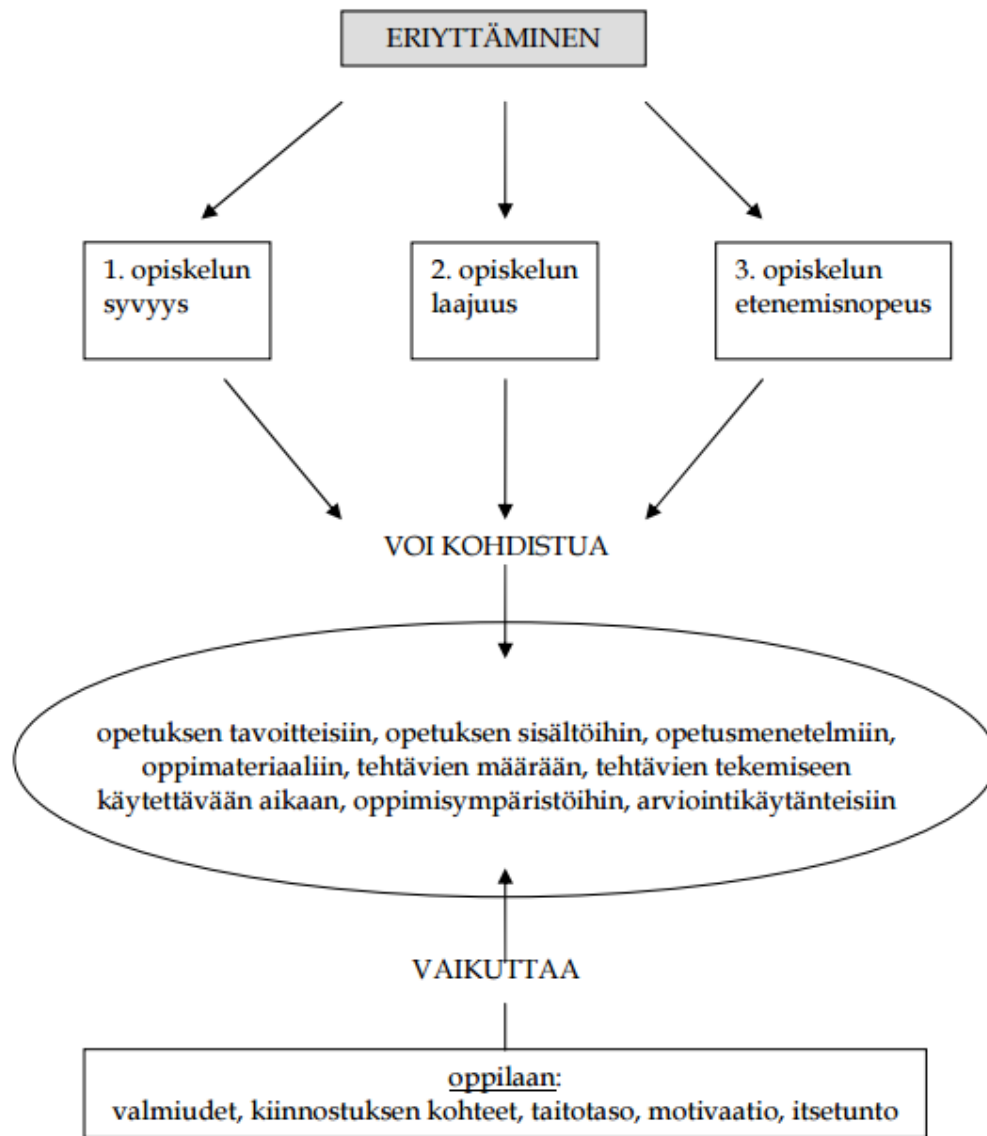
Kuten jo aiemmin todettiin, on oppilasaines nykykoulussa muuttumassa yhä monimuotoisemmaksi. Oppilaiden kyvyt, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ovat yhä vaihtelevampia. Yksi ja sama opetustyyli ei enää sovi kaikille, joten opettajien on muokattava opetusmetodejaan, jotta muuttuviin oppilaiden tarpeisiin voidaan vastata. Keskeisenä keinona kohdata erilaisten oppijoiden tarpeet on opetuksen eriyttäminen. (Subban 2006, 935, 938.)

Tomlinsonin ym.(2008, 3) mukaan onnistuneen eriyttämisen taustalla on kahdeksan osatekijää, jotka kaikki tähtäävät samaan päämäärään; oppimiseen. Nämä ovat yksilön kunnioittaminen, oppilaan oppimisesta huolehtiminen, yhteisöllisyyden rakentaminen, opetussuunnitelman toteuttaminen, opetuksen arvioiminen, joustavien rutiinien käyttö luokassa, erilaisten oppimisväylien tarjoaminen sekä vastuun ottaminen oppimisesta ja opetuksesta. Tomlinsonin (1999, 2) mukaan onnistuneesti eriytetyssä luokassa opettaja näkee jokaisen oppilaan yksilönä, ja oppilaiden erilaisuuden rikkautena. Opettaja käyttää joustavasti erilaisia opetusmenetelmiä, ja selvittää jatkuvasti, mitkä menetelmät sopivat kenellekin. Opettaja haastaa oppilaita kilpailemaan ensisijaisesti oman itsensä ja omien oppimistulostensa kanssa.

Eriyttämistä voi toteuttaa käytännössä useilla eri opetuksen ja oppimisen osa-alueilla. POPMT (2010, 9) mainitsee eriyttämisen kolmeksi keskeisimmäksi ulottuvuudeksi opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden muokkaamisen. Oppilaiden yksilöllisyys voidaan ottaa opetuksessa huomioon eriyttämällä esimerkiksi opetuksen tavoitteita, oppisisältöjä, menetelmiä, opetusmateriaaleja ja tehtävien määrää sekä muokkaamalla oppimisympäristöä, oppimisprosessia, käytettävissä olevaa aikaa ja arviointimenetelmiä. Tomlinson ja

Eidson (2003, 3-7) pitävät tärkeänä myös oppilaiden kiinnostuksen kohteiden, oppimisvalmiuksien sekä oppimistyylien huomioimista opetuksessa. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 144; Moberg & Vehmas 2009, 64; POPMT 2010, 9; Tomlinson & Eidson 2003, 3-7; UNESCO 2004, 14.)

Tomlinson ja Strickland (2005, 6) erittelevät viisi eri osa-aluetta, joita opettaja voi eriyttää: oppisisällöt, oppimisprosessi, oppimistulokset, tunneympäristö sekä fyysinen oppimisympäristö. Oppisisällöissä oleellisinta on, että opettaja selvittää ensiksi itselleen, mitkä opetettavista aiheista ovat tärkeimpiä, ja miksi niitä tulisi opiskella. Tomlinsonin ja Imbeaun (2005, 7) mukaan sisältöjen osalta oppimisen tavoitteiden tulisi olla kaikille oppilaille samat, mutta se tapa jolla tavoitteisiin päästään, vaihtelee eri oppilaiden kohdalla. Toiset tarvitsevat enemmän itsenäistä ongelmanratkaisua, kun taas toisille vertaisten ja opettajan tuki oppimisen aikana on välttämätöntä. Tavoitteisiin pääsemisessä opettajan oma opetus on Tomlinsonin (2005, 8) mukaan ensisijainen tapa, mutta apuna ovat tilanteen mukaan oppikirjat, lisämateriaalit, teknologia ja käytännön harjoitukset. Oppimisprosessi tarkoittaa sitä prosessia, jossa oppilas oppii hallitsemaan oppisisällöt. Oppimistuloksilla tarkoitetaan niitä keinoja, joilla oppilaat tuovat esille oppimaansa. Kokeet voivat olla toimiva tapa osoittaa oppimistuloksia, mikäli ne on järjestetty niin, että jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet on huomioitu koejärjestelyissä. Tunneympäristön eriyttämisellä tarkoitetaan sitä, opettajan luomaa turvallista ilmapiiriä, jossa jokaisen tulisi tuntea olonsa hyväksytyksi. Turvallisuuden tunne vaikuttaa merkittävästi oppimiseen, joten opettajan on huolehdittava siitä, että kukaan oppilaista ei tunne oloaan ulkopuoliseksi erilaisuutensa takia. Viides eriytettävä osa-alue on fyysinen oppimisympäristö. Järjestääkseen sen parhaalla mahdollisella tavalla, on opettajan pohdittava miten tilaa, materiaaleja ja aikaa voidaan hyödyntää joustavasti. Oppilaita on hyvä ottaa suunnitteluprosessiin mukaan kysymällä heidän ajatuksiaan järjestelyistä. Oppilaat tietävät usein parhaiten ne asiat, joita tulisi luokkahuoneessa kehittää. (Tomlinson & Imbeau. 2005, 6-15.) Eriyttämisen käsite on esitelty alla olevan kuvion avulla.



KUVIO 1. Eriyttämisen määritelmä. (Roiha 2012 Tomlinsonin 1999, 11; Mobergin & Vehmaksen 2009, 64; UNESCO:n 2004, 14; Ikosen ym. 2003, 144 ja POPMTin 2010, 9 pohjalta.)

Tomlinsonin ym. (2008, 4) mukaan eriyttämisessä ei ole kyse muutamien tietyn menetelmän käytöstä. Tarkoitus olisi pikemminkin ottaa käyttöön joustavia

toimintatapoja, joiden avulla pystytään muuntamaan oppimisympäristöä, ajankäyttöä, materiaaleja, oppilaiden ryhmittelyjä sekä opetusta (Tomlinson ym. 2008, 4–5). Ei ole siis yksittäistä menetelmää, jota olisi pakko käyttää onnistuneen eriyttämisen saavuttamiseksi. Eriyttäminen ei myöskään tarkoita yksilöllisen tuntisuunnitelman tekemistä jokaiselle oppilaalle, vaan eriyttämisestä huolimatta opettaja opettaa koko ryhmää yksilöiden tarpeet huomioiden (Tomlinson ym. 2008, 4–5). Oppilaantuntemus on oleellinen osa eriyttämisen suunnittelua ja toteutusta. Tomlinson ym. (2008) kannustavatkin opettajia tutustumaan oppilaisiinsa mahdollisimman hyvin, ja keräämään jatkuvasti uutta arviointitietoa oppilaiden oppimisesta.

Vaikka oppimista muokataan yksilöllisten tarpeiden mukaan, Tomlinson ym. (2008, 4) korostavat, että eriyttämisen tarkoitus ei ole päästää oppilaita liian helpolla. Ajatuksena tulisi olla, että eriyttämisen avulla jokainen oppilas suoriutuu hieman yli odotusten, eikä eriyttäminen johda alisuoriutumiseen. Tomlinson ym. (2008, 3–4) käyttävät tässä yhteydessä termiä *“teaching up”*, jolla tarkoitetaan sitä, että oppilailta vaaditaan riittävän paljon, ja opettaja kannustaa jokaista tekemään parhaansa.

Eriyttäminen oppimisympäristössä

Tomlinson ja Imbeau (2010) sekä Yatvin (2004) esittelevät useita käytännön keinoja, joiden avulla opettaja voi eriyttää opetustaan. Ensinnäkin tilankäyttö tulisi suunnitella tehokkaasti. Käytössä oleva luokkahuoneen koko ja muoto voi vaihdella, mutta jokaiselle oppilaalle tulisi järjestää paikka itsenäistä työskentelyä varten. Tämän lisäksi luokkahuoneessa olisi hyvä olla tilaa ryhmä- ja projektiöskentelylle. Oman luokkahuoneen lisäksi eriyttämisessä ovat apuna eri oppiaineisiin suunnatut luokat, kuten luonnontiedon tai kuvataiteen luokka, sekä kirjasto. (Tomlinson & Imbeau 2010, 92; Yatvin 2004, 14–15.)

Opettaja voi eriyttää myös muokkaamalla käytettävissä olevaa aikaa (Yatvin 2004, 16). Oppilaille tulisi antaa joustavasti aikaa työskentelyyn, sillä jokainen etenee eri tahtiin. Myös opettajalla itsellään tulisi olla riittävästi väljyyttä koulupäivän aikataulussa, jotta hän voi seurata oppilaiden edistymistä (Yatvin

2004, 16–17). Eriyttämisen apuna voidaan käyttää myös lukuisia erilaisia välineitä ja materiaaleja. Yatvin (2004, 20) korostaa, että luonnollisesti kaikilla kouluilla ei ole taloudellisia mahdollisuuksia hankkia lukuisia eri välineitä oppilaiden käyttöön. Mikäli varoja on käytettävissä, elektroniikkaa, oheiskirjallisuutta ja havaintomateriaaleja voidaan hyödyntää eriyttämisessä. Tomlinson ja Imbeau (2010, 96–97) pitävät tärkeänä oppimateriaalien saatavuutta. Ne tulisi järjestää niin, että tarpeelliset materiaalit ovat oppilaiden saatavilla, ja häiriöiden välttämiseksi ylimääräiset materiaalit pidetään pois näkyvistä (Tomlinson & Imbeau 2010, 97).

Opetusta voidaan eriyttää myös ryhmittelyn avulla (Yatvin 2004). Yatvinin (2004, 50) mukaan ryhmiä voidaan muodostaa oppilaiden taitotason mukaan sekä tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden perusteella. Ryhmien tulisi kuitenkin olla joustavia, ja muunneltavissa tarpeen mukaan (Tomlinson & Imbeau 2010; Yatvin 2004.) Mikäli ryhmät muodostetaan lukuvuoden alussa, eikä opettaja muuta niitä välissä, koko eriyttämisen idea vesittyy. Myös Tomlinson ja Imbeau (2010) suosittelevat joustavaa ryhmittelyä eriyttämisen tueksi. Ryhmätyöskentelyssä voidaan kullekin oppilaalle antaa oma rooli, jolloin oppilaat oppivat ottamaan vastuuta omasta työskentelystään (Tomlinson & Imbeau 2010, 91).

Eriyttämisen haasteet

Tomlinson ja Imbeau (2010) erittelevät sellaisia tekijöitä, jotka opettajien mukaan luovat haasteita eriyttämisen toteuttamiselle, tai jopa ovat sen esteenä. Opettajat usein vetoavat ajanpuutteeseen kertoessaan, miksi eivät eriytä opetustaan. Heidän mukaansa eriyttämiseen sopivaa materiaalia on myös niukasti tarjolla. Lisäksi suuret luokkakoot tai liian ahdas luokkatila tekevät opettajien mukaan eriyttämisestä haastavaa. Myös pelko siitä, miten vanhemmat reagoivat eriyttämiseen oman lapsensa kohdalla, voi hankaloittaa eriyttämistä. (Tomlinson & Imbeau 2010, 137–139.)

Näitä ei kuitenkaan tulisi Tomlinsonin ja Imbeaun (2010) mukaan nähdä eriyttämistä estävinä tekijöinä. Vaikka monet opettajat ajattelevat, että eriyttä-

minen on jotain mitä tehdään normaalin opetuksen suunnittelun lisäksi, niin Tomlinsonin ja Imbeaun (2010) mukaan eriyttämisen tulisi olla lähtökohtana kaikelle opetuksen suunnittelulle. Tällöin se ei lisää opettajan suunnitteluun käyttämää aikaa olennaisesti. Myöskään suuri luokkakoko tai pieni fyysinen tila eivät hankaloita eriyttämistä yleensä niin ratkaisevasti kun opettajat ajattelevat. Vanhemmatkin suhtautuvat eriyttämiseen pääsääntöisesti positiivisesti, ja sen ajatellaan olevan hyödyksi lapsen oppimiselle. (Tomlinson & Imbeau 2010, 138–139.)

2.1.5 Aikaisempia tutkimuksia eriyttämisestä

Tässä kappaleessa käsitellään aikaisempia tutkimuksia eriyttämisestä. Eriyttämiseen liittyvää tutkimusta on tehty paljon, monenlaisista näkökulmista. Suomessa tehtyä luokanopettajaopiskelijoita koskevaa tutkimusta ei kuitenkaan tähän aiheeseen liittyen juurikaan löytynyt. Tässä esitellyt tutkimukset ovat lähinnä ulkomaalaisia, ja käsittelevät muun muassa opettajien näkemyksiä inklusiosta ja eriyttämisestä, sekä valmiuksista kohdata erilaisia oppijoita.

Berbaum (2009) on kartoittanut väitöstutkimuksessaan opettajien kokemuksia eriyttämisestä. Tutkimuksessa selvitettiin erään yhdysvaltalaisen koulun opettajien kokemuksia opetuksen eriyttämisestä, erityisesti oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opettajien sekä koulun muun henkilökunnan näkemyksiä opetuksen eriyttämisestä. Opettajille annettiin koulutusta eriyttämiseen, ja heitä haastateltiin ennen ja jälkeen koulutuksen. Tutkimus osoitti, että parhaiten eriyttämistä toteuttivat vuorovaikutustaidoiltaan lahjakkaat sekä eriyttämisen positiivisena haasteena ja oppilaiden etuna näkevät opettajat. Tutkimus kartoitti myös eriyttämisen aiheuttamia haasteita opettajien kokemina. Tuloksissa suurimmiksi haasteiksi mainittiin koulutuksen puute opetuksen eriyttämisen osalta, ajan puute, moniammatillisen yhteistyön puute sekä näkemys oppilaiden motivaation puutteesta opiskelua kohtaan. Opettajat totesivat, että eriyttämisellä voidaan kuitenkin estää sellaisten oppilaiden syrjäytymistä, joilla on oppimisvaikeuksia, sekä edistää heidän elämässä pärjäämistään pitkällä aikavälillä.

Naukkarinen (2005) selvitti kattavassa toimintatutkimuksessaan yleisopetuksen peruskoulun ja erityiskoulun yhdistymisen vaiheita. Tutkimuksen keskeisiä teemoja olivat eriyttämisen ja jatkuvan oppilasarvioinnin haasteet sekä osallistavuus koulun käytänteissä. Tuloksena oli, että opettajien käsityksissä eriyttämisestä oli jonkin verran eroja. Osa opettajista suhtautui eriyttämiseen analyttisemmin, kun taas toiset näkivät sen luonnollisena, ilman suunnittelua sujuvana osana opetusta. Yleisesti ottaen eriyttäminen nähtiin hyvin käytännönläheisesti, lähinnä opetusmateriaaleja koskevana. Eriyttämisen haasteina koettiin henkilöstöressurssien puutteet (toisen opettajan tai avustajan läsnäolo), fyysinen tila sekä luokkakoon suuruus. Naukkarinen pohti tutkimuksessaan opettajien tarvitsevan enemmän tiedostamista ja suunnitelmallisuutta eriyttämisen perusteisiin sekä omiin eriyttämiskäytäntöihinsä. Tutkimuksen perusteella todettiin, että koulun sisäisen yhteistyön pitäisi olla tiiviimpää ja kouluavustajien potentiaalia tulisi hyödyntää tehokkaammin.

Opettajankoulutusta eriyttämisen näkökulmasta ovat tutkineet Ruys, Defruyt, Rots ja Aelterman (2013) Belgiassa. Tutkimuksen mukaan opettajankoulutus on laahannut pahasti perässä eriyttämisen koulutuksen osalta, ja sen seurauksena aloittelevilla opettajilla on ollut vaikeuksia toteuttaa eriyttämistä käytännön työssään. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajankoulutuksen rooli opettajaopiskelijoiden kouluttamisessa osaaviksi opetuksen eriyttäjäiksi. Tutkimuksessa saatiin selville, että on erittäin tärkeää opettaa opiskelijoille eriyttämistä käytännön menetelmiä mallintamalla, ja myös selittämällä näiden mallien tarkoitus opetuksessa. Tutkimuksessa observoitu opettajankouluttaja käytti kyllä opetuksessaan eriyttäviä menetelmiä, mutta opiskelijat eivät tunnistanee oppivansa eriyttämisestä, koska kouluttaja ei selittänyt opetuksensa tarkoitusta metapuheella. Ruysin ym. (2013) mukaan mallintaminen ei kuitenkaan yksinään riitä, vaan opiskelijoiden täytyy päästä harjoittelemaan eriyttämistä myös käytännössä.

Chien (2014) selvitti tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden asenteita eriyttämistä kohtaan ja pohtii opettajankoulutuksen antamia valmiuksia opetuksen eriyttämiseen sekä keinoja, joilla opettajankoulutusta voitaisiin tästä nä-

kökulmasta parantaa. Taiwanissa toteutetussa tutkimuksessa huomattiin opettajaopiskelijoiden (n = 52) suhtautuvan eriyttämiseen positiivisesti, vaikka suurimmalla osalla ei ollut eriyttämisestä aiempaa kokemusta. Eniten opiskelijat oppivat eriyttämisestä käytännön kokemusta tarjoavista opinnoista. Chien ehdottaa, että opettajankoulutuksessa opetuksen eriyttämisen tulisi olla näkyvästi esillä ja opettajankouluttajien tulisi esitellä eriyttämisen keinoja teorian lisäksi myös käytännön tasolla, konkreettisesti.

Tomlinson, Callahan ja Moon (1995) ovat tutkineet valmistuvien opettajien valmiuksia kohdata lahjakkaiden, ja muiden akateemisesti eritasoisten oppilaiden tarpeita koulussa. Tutkimuksessa selvisi, että osallistujilla oli hyvin rajalliset valmiudet kohdata erilaisia oppijoita, sekä eriyttää opetustaan. Opiskelijat tietävät, että opetusta tulisi eriyttää, mutta heiltä puuttuu käytännön keinot siihen, miten eriyttämistä tulisi toteuttaa. Tomlinson ym. (1995) toteavat, että muutosta tarvitaan opettajankoulutuksen kaikilla tasoilla, mikäli halutaan edistää erilaisten oppijoiden oppimista. Myös Avramidis, Bayliss & Burden (2000) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden asenteita inklusiota kohtaan Britanniassa. Tutkimustulokset osoittavat, että opettajaopiskelijat (n = 135) suhtautuvat inklusioon yleisesti ottaen positiivisesti, mutta he eivät koe olevansa päteviä kohtaamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tutkimukseen osallistuneet kokivat, että erityisesti niitä oppilaita on haastava opettaa, joilla on emotionaalisia tai käyttäytymisen ongelmia.

Valmistuvien opettajien asenteita inklusiota kohtaan ovat niin ikään tutkineet Killoran, Woronko ja Zaretsky (2014). Kanadalaisessa tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat (n = 81) osallistuivat vapaaehtoiselle kurssille, jossa aluksi kartoitettiin heidän näkemyksiään ja käsityksiään inklusiosta. Kurssin aikana opiskelijoiden näkemykset ja asenteet inklusiivista opetusta kohtaan muuttuivat huomattavasti positiivisemmaksi. Myös käsitykset inklusion sosiaalisista ja emotionaalisista vaikutuksista luokassa muuttuivat merkittävästi positiivisempaan suuntaan.

Eriyttämistä ja minäpystyvyyttä yhdessä ovat tutkineet De Neve, Devos ja Tuytens (2014) Belgiassa. He selvittivät työhön liittyvien tekijöiden, kuten opet-

tajan autonomian ja kollegoilta saadun tuen sekä henkilökohtaisten tekijöiden, kuten minäpystyvyyden, vaikutusta eriyttämisessä kehittymiseen. De Neve ym. (2014) toteavat, että eriyttäminen on opettajan ammattitaidossa jatkuvasti kehittyvä osa-alue. Tätä ammatillista kehittymistä tukevat sekä työyhteisöön että minäpystyvyyteen liittyvät tekijät. Opettajien minäpystyvyyttä lisää mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä, eli autonomian tunne, sekä työyhteisöstä saatu tuki. De Neven ym. (2014) mukaan erityisesti vastavalmistuneille opettajille edellä mainitut lähtökohdat työhön lisäävät mahdollisuuksia toteuttaa eriyttämistä onnistuneesti, sekä kehittää jatkuvasti omia eriyttämiskäytäntöjään. Minäpystyvyydestä opettajan työssä on kerrottu lisää luvussa 3.

Eriyttämisen vaikutuksia oppilaisiin ja oppimiseen on tutkittu jonkin verran. McCrea Simpkins, Mastropieri ja Scruggs (2009) vertasivat opettajajohtoisien luentotyyppisen opetuksen ja eriyttävän opetuksen aikaansaamia eroja kolmessa 5. luokassa Yhdysvalloissa. Opetuksen eriyttäminen toteutettiin lähinnä eritasoisilla tehtävillä sekä vertaisopetuksella ja joustavilla ryhmäajoilla. Oppilaiden (n = 61) joukossa oli myös oppimisvaikeuksia omaavia lapsia. Tulokset osoittavat, että opetuksen eriyttäminen vaikutti positiivisesti oppimistuloksiin sekä heikoilla että lahjakkailla oppilailla. Sekä oppilaat että opettajat kokivat eriyttämisen mukavana, helppona, kiinnostavana ja oppimista helpottavana. Myös DeBaryshe, Gorecki ja Mishima-Young (2009) saivat tutkimuksestaan vastaavia tuloksia. Opetuksen eriyttämisen nähtiin parantavan esikoulu- laisten (n = 128) oppimistuloksia ja suoritustasoa, erityisesti heikompien oppilaiden kohdalla.

Yhteenvetona eriyttämiseen liittyvän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että eriyttämistä tulisi käsitellä enemmän opettajankoulutuksessa. Pian valmistuvien, kuin jo työtä tehneidenkin opettajien valmiudet eriyttää opetusta ovat usein puutteelliset. Erilaisten oppijoiden kohtaamisen suhtaudutaan pääosin myönteisesti, mutta käytännön taidot opettaa inklusiivista luokkaa voisivat olla paremmat. Tutkimustulokset puoltavat eriyttämisen hyötyjä oppilaiden oppimisen näkökulmasta.

2.2 Minäpystyvyys

2.2.1 Minäpystyvyyden määrittely

Banduran (1997) mukaan yksilön toiminta määräytyy kolmen eri osa-alueen yhteisvaikutuksesta. Ensinnäkin siihen vaikuttaa henkilön vuorovaikutus itsensä kanssa, toiseksi vuorovaikutus ympäristön kanssa, ja kolmanneksi yksilön toiminta suhteessa muihin ihmisiin. Nämä kolme osa-aluetta vaikuttavat siihen, millaiseksi yksilö kokee oman kyvykkyytensä. Bandura (1997) on nimennyt yksilön käsityksen omista taidoistaan minäpystyvyydeksi. Sillä tarkoitetaan henkilön omaa uskomusta siitä, selviytyykö hän tehtävästä asetettujen tavoitteiden mukaisesti. (Bandura 1997, 3, 10.)

Minäpystyvyys vaikuttaa siihen, millaisia haasteita henkilö itselleen valitsee, sekä miten paljon ponnistelee niiden eteen (Bandura 1997, 191). Yksilön toiminta heijastuu siis hänen omista ennakko-odotuksistaan. Banduran (1997, 191) mukaan se, millaiset henkilön pystyvyyuskäsitykset ovat, vaikuttaa ratkaisevasti toiminnan lopputulokseen. Kun minäpystyvyys on korkealla tasolla, se lisää yksilön yritteliäisyyttä ja parantaa luottamusta omaan kykyihinsä. Tuolloin hän myös todennäköisemmin selviytyy haasteellisemmista tehtävistä. Korkea minäpystyvyys tekee oppimisesta, ajattelusta ja työnteosta luovaa. Jos taas minäpystyvyys on heikolla tasolla, yksilö ei luota omaan kykyihinsä, ja se voi edesauttaa luovuttamista haasteen edessä. (Bandura 1995, 2-3.)

Henkilön minäpystyvyyuskäsitykset koostuvat pääasiassa neljällä eri tavalla: aiempien saavutusten perusteella, seuraamalla muiden ihmisten toimintaa, henkilön saaman palautteen myötä, ja tunnekokemusten kautta. Aiemmat onnistumisen kokemukset vaikuttavat minäpystyvyyteen positiivisesti. Satunnaisilla epäonnistumisilla voi myös olla pystyvyyuskäsitystä vahvistava vaikutus, mutta jatkuvat epäonnistumiset heikentävät minäpystyvyyttä. Kun näkee toisen ihmisen suoriutuvan samantyylisestä tehtävästä, se auttaa henkilöä uskomaan myös omaan kykyihinsä. Jos kuitenkin pystyvyyuskäsitykset perustuvat pelkästään sosiaaliseen vertailuun, eikä henkilö saa lainkaan omia onnistumi-

sen kokemuksia, se saattaa sen sijaan heikentää yksilön minäpystyvyyttä. Muilta ihmisiltä saatu sanallinen palaute, tai ääneen kerrotut odotukset voivat vaikuttaa yksilön suoriutumiseen haasteista. Mikäli yksilön toiminta saavuttaa muiden esittämät odotukset, se vaikuttaa pystyvyyksikäsityksiin positiivisesti. Viimeinen ulottuvuus, tunnekokemukset, vaikuttavat pystyvyyksikäsityksiin joko vahvistamalla tai heikentämällä niitä. Stressiä ja ahdistusta aiheuttavissa tilanteissa minäpystyvyys on heikolla tasolla, kun taas positiiviset tunnekokemukset parantavat henkilön pystyvyyksikäsityksiä. (Bandura 1977, 195–199.)

2.2.2 Aikaisempia tutkimuksia minäpystyvyydestä

Minäpystyvyydellä on todettu olevan laajasti vaikutusta opettajan työhön (ks. esim. Bandura 1997). Ryan ja Deci (2000) toteavat, että autonomian tunteella on rohkaiseva vaikutus henkilön minäpystyvyyteen. Myös De Neven ym. (2014) mukaan opettajan autonomia, mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä, lisää minäpystyvyyttä. Autonomian tunteen vallitessa opettajan on mahdollista valita sellaisia tehtäviä, jotka sopivat hänen kiinnostuksen kohteisiinsa ja taitoihinsa. Tällöin minäpystyvyyksikäsitykset pysyvät vahvana.

Minäpystyvyyden on todettu olevan yhteydessä myös opettajien valmiuksiin kohdata erilaisia oppijoita. Tätä ovat tutkineet Leyser ja Wertheim (2002). Korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat käyttävät opetuksessaan yksilöllisempiä opetusmenetelmiä ja ottavat huomioon erilaisten oppijoiden tarpeet paremmin kuin ne opettajat, joilla minäpystyvyyden tunne on heikko (Wertheim & Leyser 2002, 60). Myös Gibbs (2002) on todennut minäpystyvyyden vaikuttavan siihen, millaista opetusta opettaja kykenee oppilailleen tarjoamaan. Gibbs (2002) toteaa, että hyvän minäpystyvyyden omaavat opettajat kykenevät opettamaan tehokkaammin. He myös jaksavat työssään paremmin, ja kokevat pystyvänsä vaikuttamaan oppilaidensa oppimiseen. Myös Putman (2012) on tutkinut opettajien minäpystyvyyttä, ja vertaillut eroja opettajaopiskelijoiden ja erimittaisen työuran omaavien opettajien minäpystyvyyksikäsityksissä. Niillä opettajilla, joilla oli enemmän työkokemusta, minäpystyvyys oli selvästi korkeammalla tasolla. Merkittävää tutkimuksessa oli, että opettajaopiskelijoiden ja

muutaman vuoden töissä olleiden välillä ei todettu olevan eroa minäpystyvyydessä.

Geijsel, Slegers, Stoel ja Krüger (2009) ovat tutkineet opettajien ammatillista kehittymistä. He toteavat hyvän minäpystyvyyden olevan välttämätöntä varsinkin eriyttämiseen liittyvän osaamisen kehittymiselle (ks. myös Allinder 1994). Samanlaisiin johtopäätöksiin ovat tulleet myös Goggard, Hoy ja Hoy (2000), jotka tutkivat työyhteisön kollektiivisia pystyvyyden kokemuksia. He toteavat, että opettajien vahvalla minäpystyvyydellä on positiivinen vaikutus myös oppilaiden oppimiseen.

Yhteenvetona voidaan todeta minäpystyvyydellä olevan laajasti vaikutusta siihen, kuinka opettaja kykenee toteuttamaan omaa työtään. Vahvistamalla koulutustaustaa on opettajan mahdollista toteuttaa työtään parhaalla mahdollisella tavalla oppilaiden sekä itsensä näkökulmasta. Usko omiin kykyihin tuo varmuutta opetukseen ja valmiuksia erilaisten oppijoiden kohtaamiseen.

3 TUTKIMUS

Tämä tutkimus on kaksivaiheinen, ja siinä yhdistetään laadullista ja määrällistä tutkimusta. Aiemmin nämä kaksi tutkimussuuntausta on nähty vastakkaisina, ja toisensa poissulkevinä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 65–66). Nykyisten näkemysten mukaan laadullista ja määrällistä tutkimusta voidaan kuitenkin yhdistää, ja ne voidaan nähdä toisiaan täydentävinä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 27). Tutkimuksen molempien vaiheiden tarkoituksena on selvittää pian valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä eriyttämisestä, sekä kartoittaa millaiset valmiudet heillä on eriyttää opetusta. Lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää, millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus antaa opetuksen eriyttämiseen. Kuten jo aiemmin luvussa 2 todettiin, eriyttäminen on ajankohtainen ja jokapäiväinen osa opetusta. Sen onnistunut toteuttaminen edellyttää luonnollisesti opettajien kouluttautumista. Aihetta lähestytään myös minäpystyvyyden näkökulmasta, sillä sen on aiemmissa tutkimuksissa todettu vaikuttavan opetuksen onnistumiseen (ks. Gibbs 2002; Putman 2012 ja Wertheim & Leyser 2002).

Tutkimusprosessi muodostui kaksivaiheisesta yhdistelmästä määrällistä ja laadullista tutkimusta. Hirsjärven (2009, 136–137) mukaan nämä kaksi tutkimussuuntaa voivat täydentää toisiaan esimerkiksi tämän tutkimuksen tavoin, jossa määrällinen osuus laajentaa laadullisen osuuden tuloksia koskemaan suurempaa aineistojoukkoa. Lisäksi määrällisen osuuden tulosten avulla haluttiin luoda perusteet mielekkäiden ja tarkoituksenmukaisten haastatteluteemojen luomiselle. Laadullisen tutkimusosuuden haastatteluilla siis haluttiin vielä tarkentaa ja selittää määrällisessä vaiheessa saatuja tutkimustuloksia. Tämä tuo tutkimukseen menetelmätriangulaation, jota voidaan pitää yhtenä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145.) Tutkimuksen luotettavuudesta on kerrottu tarkemmin luvussa 6.2.2.

Kahta eri tutkimustyyppiä yhdistelevää tutkimusta kutsutaan myös “mixed methods” -tutkimusstrategiaksi. Sen avulla voidaan saada syvempi näke-

mys tutkittavasta aiheesta, kuin yksinään laadullista tai määrällistä tutkimusta käyttämällä (Creswell 2014, 215). Tässä tapauksessa, kun määrällinen aineisto edeltää laadullisen aineiston keräämistä ja toimii pohjana haastattelurungon teemojen kehittämiseksi, on kyse selittävästä mixed methods -tutkimusstrategiasta (Creswell 2005, 517–522). Morse & Maddox (2014) puolestaan määrittelevät selkeän eron mixed methods ja multiple methods -käsitteiden välille. Heidän mukaansa Mixed methods -tutkimuksessa laadullinen osa muodostaa keskiön, joka olisi julkaistavissa myös itsenäisenä tutkimuksena. Tällöin määrällinen osuus tuo tutkimukseen vain lisäinfoa laadullisen tueksi, eikä pärjäisi itsenäisenä julkaisuna. Multiple methods -tutkimus koostuu kahdesta erillisestä osasta, jotka voisivat olla myös itsenäisesti julkaistavia projekteja. Tällöin tutkimusta kuitenkin ohjaavat laadullisen tutkimuksen kysymykset ja ongelmat. Multiple methods -tutkimuksessa laadullinen lähestymistapa luo tutkimukselle teoriapohjan ja lähtökohdat, kun taas määrällinen tutkimusosa laajentaa tuloksia yleistettävämmälle tasolle. Tämän tutkimuksen vaiheet on esitelty tiivistetysti taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimusvaiheet

	Vaihe 1	Vaihe 2
Tutkimustyyppi	Määrällinen kyselytutkimus eli survey- tutkimus	Laadullinen tapaustutkimus
Tarkoitus	<ul style="list-style-type: none"> - selvittää ja kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä eriyttämisestä, sekä valmiuksia opetuksen eriyttämiseen - selvittää millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus opiskelijoiden mielestä tarjoaa eriyttämiseen - millainen minäpystyvyys kohderyhmällä on eriyttämisessä ja erilaisten oppijoiden kohtaamisessa 	<ul style="list-style-type: none"> - syventää ensimmäisen vaiheen tutkimustuloksia - selittää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat taustalla eriyttämisvalmiuksiin
Ajankohta	Huhti-toukokuu 2014	Toukokuu 2014
Osallistujat	45 Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijaa	6 Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijaa
Aineiston keruu	Kyselylomake	Haastattelu
Aineiston käsittely	Tilastollinen analyysi SPSS- ohjelmalla, avoimet kysymykset: laadullinen sisällönanalyysi	Teoriaohjaava sisällönanalyysi

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen ensimmäisen, määrällisen vaiheen tarkoituksena on selvittää ja kartoittaa kohderyhmän näkemyksiä eriyttämisestä, sekä valmiuksia eriyttää opetusta. Lisäksi sen avulla selvitetään opiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus tarjoaa eriyttämiseen. Minäpystyvyyden näkökulma on myös tutkimuksessa mukana, joten ensimmäisen vaiheen tarkoituksena on kartoittaa opiskelijoiden minäpystyvyyttä opetuksen eriyttämisessä ja erilaisten oppijoiden kohtaamisessa.

Tutkimuksen toisen, laadullisen vaiheen tarkoituksena on niin ikään kar- toittaa luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä opetuksen eriyttämiseen liitty- en. Käsitteitä tutkimalla pyritään selvittämään, eroavatko ne kirjallisuudessa esitetyistä määritelmistä opetuksen eriyttämiseksi. Laadullisen tutkimuksen avulla on tarkoitus selvittää, millaiset valmiudet pian valmistuvilla luokanopet- tajilla on eriyttää opetusta, sekä selittää niitä tekijöitä, jotka näihin valmiuksiin vaikuttavat. Tutkimuksen eri vaiheiden tarkoitukset eivät suuresti eroa toisis- taan, mutta laadullisessa vaiheessa halutaan syventää ja tarkentaa määrällisen vaiheen tuloksia haastattelujen avulla. Määrällisen tutkimuksen avulla tuloksia halutaan laajentaa koskemaan suurempaa aineistojoukkoa.

Tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi valittiin maisterivaiheessa olevat, eli pian valmistuvat opiskelijat, koska heillä on jo suurin osa koulutuksesta käyty-nä. Sitä kautta he pystyvät arvioimaan koulutuksen antamia valmiuksia pa- remmin kuin vähemmän aikaa opiskelleet. Heillä myös työelämään siirtyminen on pian ajankohtaista, joten samalla tutkimus antaa tietoa siitä, millaisin val- miuksin opettajat lähtevät kentälle.

Yllä mainittuja tutkimusongelmia lähdettiin selvittämään seuraavien tut- kimuskysymysten avulla:

1. Millainen käsitys luokanopettajaopiskelijoilla on eriyttämisestä?
 - a. Miten eriyttäminen luokanopettajaopiskelijoiden mielestä määri- tellään?
 - b. Mitä ulottuvuuksia ja menetelmiä luokanopettajaopiskelijat liittä- vät eriyttämisen käsitteeseen?
2. Millaiset valmiudet luokanopettajaopiskelijoilla on eriyttämiseen?
 - a. Millaisina luokanopettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuk- sen antamat valmiudet eriyttämiseen?
 - b. Millaisia ovat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ja koke- mukset omasta minäpystyvyydestä eriyttämisen suhteen?

- c. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksiin eriyttää opetusta?
- d. Ovatko luokanopettajaopiskelijat valmiita kohtaamaan erilaisia oppijoita?

Sekä tutkimusstrategioiden, aineistonhankintamenetelmien, että aineistonanalyysimenetelmien taustalla on aina jokin tieteenfilosofinen suuntaus. Tässä tutkimuksessa yhdisteltiin laadullista ja määrällistä tutkimusta, joten tutkimuksen eri vaiheiden tieteenfilosofiset lähtökohdat poikkeavat toisistaan. Tämän tutkimuksen keskiön muodostavassa laadullisessa tutkimuksessa pohja on fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä. (Metsämuuronen 2006b, 212.)

Koska tutkimuksen laadullisessa vaiheessa kohteena ovat luokanopettajaopiskelijat, ja tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan heidän käsityksiään eriyttämiseen liittyen, on taustalla fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia. Hermeneutiikassa pyrkimyksenä on ihmisen toiminnan ja sen tulosten ymmärtäminen ja tulkinta. Tietoa tuotetaan hahmottamalla asioiden välisiä yhteyksiä. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisten kokemuksia ja suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 35) mukaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda näkyväksi tutkittavasta ilmiöstä se, mitä ei ole vielä tiedostettu. Tässä tutkimuksessa siis tutkitaan kohdehenkilöiden käsityksiä ja kokemuksia eriyttämisestä. Tutkimuksen kohteena on ihminen, ja tutkimuksen avulla on pyrkimys ymmärtää ja tulkita hänen kokemuksiaan. (Laine 2010, 28–31.)

3.2 Tutkimuksen määrällinen vaihe

3.2.1 Tutkimustyyppi ja -menetelmä

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe toteutettiin kyselytutkimuksella (ts. survey research). Kyselytutkimuksella on sekä etuja että haittoja. Etuina ovat vastaajien laaja saavutettavuus, tutkijan ajan säästäminen sekä aineiston helppo käsiteltävyys ja tietokoneavusteinen analyysi. Kyselytutkimukseen liittyviä mahdollisia

heikkouksia ovat aineiston pinnallisuus ja tulosten tulkinnan ongelmallisuus. Ei voida varmistua vastaajien tarpeeksi vakavasta suhtautumisesta tutkimukseen vastaamiseen, väärinymmärryksiä on vaikeaa selvittää, eikä voida varmaksi tietää, kuinka hyvin vastaajat ovat selvillä tutkittavasta aihealueesta. Lisäksi ongelmana on usein kato, eli vastausprosentti on matala. Useimmiten tutkija joutuu karhuamaan vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2012, 195.)

Tutkimusmenetelmänä tässä tutkimusvaiheessa on kyselylomake, joka on yleisin kyselytutkimuksessa käytetty menetelmä. Kerätyn aineiston avulla pyritään esimerkiksi vertaamaan, kuvailemaan tai selittämään tutkittavaa ilmiötä. (Hirsjärvi ym. 2012, 134.) Tämän määrällisen osuuden tarkoituksena on kuvailla miten käsitykset eriyttämisestä, minäpystyvyydestä ja opettajankoulutuksesta eriyttämiseen liittyen näyttäytyvät maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden joukossa. Määrällisen tutkimusvaiheen tulokset tukevat laadullista tutkimusta, joka tässä tutkimuksessa on päätutkimussuuntaus.

Kyselytutkimuksessa tietoa kerätään perusjoukosta poimitusta otoksesta (Hirsjärvi ym. 2012, 134). Tässä tutkimuksessa perusjoukkona toimivat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen maisterivaiheen opiskelijat ja otoksesta heistä ne, jotka osallistuivat tähän kyselytutkimukseen sähköisesti (ks. tarkemmin alaluku 3.2.2).

Kyselylomake koostui kolmesta osiosta, joista ensimmäisessä selvitettiin opiskelijoiden taustatietoja suljetuilla kysymyksillä. Kyselyn toinen osio koostui avoimista kysymyksistä ja kolmas osa sisälsi kuusiportaisia Likert -asteikollisia kysymyksiä. Opiskelijoiden vastauksia mitattiin 6-portaisella Likert -asteikolla: 1 = Täysin eri mieltä, 3 = Ei samaa, eikä eri mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä, 6 = En osaa sanoa. Likert -asteikon ääripäät on tulosten lukemisen helpottamiseksi yhdistetty niin, että arvot 1 (täysin eri mieltä) ja 2 (osittain eri mieltä) muodostivat yhdessä kohdan *eri mieltä* ja arvot 4 (osittain samaa mieltä) ja 5 (täysin samaa mieltä) yhdistyivät kohdaksi *samaa mieltä*. En osaa sanoa (6) poistettiin vastauksista, jotta sen arvo ei vaikuttaisi vastausten keskiarvoihin. Tilastolliset laskelmat on tehty ilman arvojen yhdistämistä, joten niissä minimi on 1 ja maksimi 5.

Kaksi viimeistä osiota kyselyssä toivat vastauksia tutkimuskysymyksiin, jotka koskivat kolmea teemaa. Nämä kolme pääteemaa ovat opiskelijoiden käsitykset eriyttämisestä ja sen merkityksestä, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen tarjoamista valmiuksista eriyttämiseen sekä opiskelijoiden minäpystyvyyden tunne eriyttämisen ja erilaisten oppijoiden kohtaamisen suhteen. Kyselyn lopuksi vastaajilla oli vielä mahdollisuus antaa palautetta kyselystä. Väärinkäsitysten ja tulkintaerojen välttämiseksi kyselylomakkeen muotoa harkittiin tarkkaan, ja lomake pilotoitiin graduseminaariin osallistuneilla luokanopettaja-opiskelijoilla. Heiltä saadun palautteen perusteella kyselylomakkeen muoto ja sisältö hiottiin lopulliseen muotoon. Kysymysten muoto aiheuttaakin eniten virheitä tuloksissa, kun vastaajat ymmärtävät kysymykset eri tavalla kuin kyselyn laatija on ne tarkoittanut. Siksi kysymysten tulee olla yksiselitteisiä, ja niissä tulee välttää johdattelua. (Valli 2010, 103–104.) Sopivaa pohjaa kyselylomakkeelle ei löytynyt suoraan muista tutkimuksista, joten tätä tutkimusta varten lomake luotiin kirjallisuudessa esiintyvien näkökulmien pohjalta. Kyselylomakkeen tutkimukselle aiheuttamia rajoitteita on tarkasteltu luvussa 5.2.3.

3.2.2 Toteutus ja osallistujat

Kyselylomake luotiin MrInterview -nimisellä, internet-pohjaisella kyselytyökalulla. Vastaukset olivat helposti siirrettävissä ohjelmasta analysoitavaksi ja vastaajien anonymiteetti säilyi koko tutkimuksen ajan. Ensimmäisessä tutkimusvaiheessa, linkki kyselyyn lähetettiin koko Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa opiskeleville sähköpostiryhmän kautta. Viestissä kuitenkin ohjeistettiin kyselyn olevan suunnattu maisterikoulutuksessa tai yleisemmin opintojensa loppusuoralla oleville opiskelijoille. Vuonna 2011 tehtyjen Jyväskylän yliopiston opiskelijatilastojen mukaan Opettajankoulutuslaitoksella oli kirjoilla yhteensä noin 650 opiskelijaa. Tähän lukuun sisältyvät kaikki perustutkinto-opiskelijat, jatko-opiskelijat sekä tutkintoaan täydentävät opiskelijat. Karkeasti arvioituna opintojensa loppusuoralla olevia opiskelijoita, eli tämän tutkimuksen kohderyhmään kuuluvia henkilöitä, olisi näin ollen noin 250–300. Saimme kyselyymme vastauksia yhteensä 93, mutta näistä jouduttiin hylkäämään huomattavasti

tava osa. Alkuperäisestä aineistosta poistettiin 48 vastaajan tiedot tutkimuseettisistä ja tutkimuksen validiteettiin liittyvistä syistä. Nämä vastaukset olivat jääneet täysin kesken tai niitä ei ollut aloitettu ollenkaan. Kokonaisten vastausten määrä oli kuitenkin tyydyttävä, koska usein sähköpostilistojen kautta lähetettyihin kyselyihin on vaikeaa saada vastauksia. Syy tähän lienee siinä, että tutkimuspyyntöjä satelee sähköpostilistoille todella paljon, jolloin mielenkiintoiset, itseä koskevat tutkimukset saattavat jäädä massan seasta huomaamatta. Toinen mahdollinen syy suhteellisen alhaiseen vastausmäärään saattoi liittyä kyselyn ajankohtaan. Kevät on monelle opiskelijalle kiireistä aikaa, jolloin kyselyihin ja tutkimuspyyntöihin vastaaminen ei nouse korkeimmaksi prioriteetiksi.

Vastanneista opiskelijoista 38 oli naisia (84 % vastaajista) ja miehiä oli seitsemän (16 % vastaajista). Iältään suurin osa vastaajista (N=29, 65 % vastaajista) oli 25–29-vuotiaita, keskiarvon ollessa 27 vuotta ja moodin 25 vuotta. 11 vastaajaa oli iältään 20–24 (24 % vastaajista), kaksi vastaajaa 30–35-vuotiaita (4 % vastaajista) ja kolme vastaajaa yli 35-vuotiaita (7 % vastaajista). Opintojen aloittamisesta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella kulunut aika vaihteli yhdestä vuodesta 13 vuoteen, keskiarvon ja moodin ollessa viisi vuotta sekä keskihajonnan 1.9. Luokanopettajan koulutusohjelmaan kuuluvien opetusharjoittelujen suorittamista pidettiin yhtenä mittarina opinnoissa etenemiselle. Maisterivaiheeseen kuuluvan neljännen ja viimeisen, syventävän opetusharjoittelun oli suorittanut vastaajista yli puolet, eli 26 opiskelijaa (58 % vastaajista). Loput 19 vastaajaa (42 % vastaajista) olivat kyselyn teettämisen ajankohtaan mennessä suorittaneet opinnoissaan kolme opetusharjoittelua.

Kyselylomakkeella selvitettiin myös opiskelijoiden hankkimaa opetusharjoitteluiden ulkopuolista opetuskokemusta. Kyselyyn vastaajien työkokemuksesta tai sijaisuuksista koostuva opetuskokemuksen määrä vaihteli nollostakaan jopa vuosien opetuskokemukseen. Kahdeksan opiskelijaa (18 % vastaajista) ei ollut opettanut lainkaan opettajankoulutukseen sisältyvien opetusharjoitteluiden ulkopuolella. Opintojen ulkopuolisen opetuskokemuksen keskiarvo oli vastaajien kesken noin kuusi kuukautta, moodin ollessa kaksi kuukautta.

3.2.3 Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnissa käytettiin SPSS 22-ohjelmaa. Vastaukset saatiin siirrettyä suoraan MrInterview-ohjelmasta SPSS-muotoon, mikä helpotti työtä valtavasti. Opiskelijoiden vastauksista laskettiin ohjelman avulla frekvenssejä, prosenttijakaumia, keskiarvoja, sijaintilukuja sekä keskijakaumia. Kyselylomakkeen absoluuttiset arvot ovat tarkasteltavissa liitteessä 4. Likert-asteikollisten väittämien arvoista poistettiin analyysia varten vaihtoehto 6 = ”en osaa sanoa”. Lisäksi minäpystyvyyttä koskevista väittämistä muodostettiin summamuuttuja ja laskettiin kokeellisia korrelaatioita ja keskiarvoa vertailevia testejä muuttujien välillä. Analysoinnissa huomioitiin luonnollisesti vain kyseiseen kysymysosoon vastanneet opiskelijat. Kyselyn avoimet kysymykset analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Avointen kysymysten etu on se, että vastauksissa saattaa tulla ilmi jotain sellaista, jota tutkija ei osannut ajatella ja vastaajat saavat perustella vastauksensa. Avointen kysymysten heikkoutena pidetään niiden epätarkkuutta ja vastausten ylimalkaisuutta. Avoimet kysymykset ovat myös työläitä analysoida, koska vastausten luokittelu ja laskeminen vievät huomattavan määrän tutkijan ajasta. (Valli 2010, 126.)

Summamuuttujan muodostamisen tavoitteena on tiivistää useamman samankaltaisen muuttujan mitattava tieto yhteen muuttujaan (Nummenmaa 2009, 161). Minäpystyvyyttä mittaavista kahdeksasta muuttujasta luotiin yksi yhteinen summamuuttuja. Summamuuttuja sisälsi Likert-asteikolliset väittämät 16–19, 21, 26–28. Kahden toisistaan riippumattoman ryhmän, tässä tapauksessa opetusharjoittelut suorittaneet ja ei kaikkia suorittaneet, keskiarvoja testattiin t-testillä. T-testin edellytyksenä on, että ryhmien varianssit ovat yhtä suuret ja muuttujan tulee olla normaalisti jakautunut. T-testin avulla verrattiin ryhmien eroa minäpystyvyyden summamuuttujassa ja myös erillisissä minäpystyvyyteen liittyvissä väittämässä. (Heikkilä 2014, 215.)

Korrelaatioiden laskemisessa käytettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiota, joka on useimmiten käytetty vain vähintään välimatka-asteikollisten muuttujien kanssa. Järjestysasteikon taseisia muuttujia on perinteisesti käsitelty Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla. (Nummenmaa 2009, 279–284;

Heikkilä 2014, 192–193.) Tässä kyselytutkimuksessa käytetyt Likert-asteikolliset muuttujat luetaan periaatteessa järjestysasteikollisiin muuttujiin, mutta kun analyysivaiheessa on laskelmista poistettu kohta 6 = en osaa sanoa, saadaan muuttuja muokattua lähemmäs välimatka-asteikollista muuttujaa. Metsämuuronen (2006b, 61) mukaan tällöin voidaan hyväksyttävästi käyttää myös välimatka-asteikollisille muuttujille tarkoitettuja analyysimenetelmiä. Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen käyttö edellyttää, että havaintoja olisi vähintään noin 50 ja muuttujat ovat normaalisti jakautuneita (Nummenmaa 2009, 279). Nämä vaatimukset toteutuivat tässä tutkimuksessa.

3.2.4 Luotettavuus

Mittarin luotettavuutta on perinteisesti käsitelty reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Molemmat termit kuvaavat luotettavuutta, mutta reliabiliteetin sisältö viittaa mittauksen tulosten tarkkuuteen ja toistettavuuteen. Tutkimuksen sisäinen reliabiliteetti mittaa tulosten toistettavuutta samoilla tilastoyksiköillä eli mittauksen reliabiliteettia. Jos tulokset ovat melko samanlaiset toisella testikeralla samoilla arvoilla, mittari on reliabeeli. Ulkoinen reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa sitä, että mittaukset ovat toistettavissa myös muissa tilanteissa ja tutkimuksissa. Validiteetin käsite viittaa siihen, miten on onnistuttu mittaamaan juuri sitä mitä oli tarkoitus mitata. Validiteetissa tarkastellaan siis kysymysten onnistumista ja niiden ratkaisuutta suhteessa tutkimusongelmiin. (Metsämuuronen 2006b, 64–65; Nummenmaa 2009, 346–361; Heikkilä 2014, 177–178.)

Mittauksen toistettavuutta voidaan tarkastella esimerkiksi sisäisen konsistenssin avulla. Tässä tutkimuksessa sisäistä konsistenssia mitattiin Cronbachin alfan avulla. Reliabiliteettikerroin on välillä $[0,1]$ ja arvo kasvaa korkeaan reliabiliteettiin päin. Korkea reliabiliteettikerroin siis kertoo mittarin osioiden mitaavan samantyyppistä asiaa ja summamuuttujan muodostaminen on mahdollista. (Nummenmaa 2009, 356; Heikkilä 2014, 178.) Metsämuuronen (2006b, 415) pitää alfan luottamusvälillä 0,60 alimpana hyväksyttävänä arvona, kun taas Heikkilän (2014, 178) mukaan luku saisi olla mielellään jopa yli 0,70. Tämän

tutkimuksen minäpystyvyyttä koskeva summamuuttuja sai Cronbachin alfan arvoksi 0.72.

Myös validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti kuvaa tulosten yleistettävyyttä ja sisäinen kertoo, onko muuttujilla onnistuttu mittaamaan sitä, mitä oli tarkoitus. (Metsämuuronen 2006b, 64.) Tilastollisesti yleistettävään tutkimukseen kannalta oleellista on sen edustavuus, eli samankaltaisuus perusjoukon kanssa (Nummenmaa 2009, 24–29). Tässä tutkimuksessa otos muodostuu kaikista niistä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen maisterivaiheen opiskelijoista, jotka vastasivat kyselyyn (n = 45). Aineisto on kohtuullisen kokoinen Jyväskylän yliopiston maisterivaiheen opettajaopiskelijoita ajatellen, mutta tulokset eivät ole yleistettävissä esimerkiksi koko Suomen yliopistoja koskevaksi, eikä se ollut tavoitteenakaan. Otosta voidaan siis pitää edustavana, sillä vastauksia tuli monipuolisesti erilaisilta opiskelijoilta esimerkiksi iän ja aiempien opintojen suhteen. Mahdollista tietenkin on, että kyselyyn ovat vastanneet ainoastaan eriyttämistä kiinnostuneet opiskelijat, mutta vastauksia analysoitaessa käsityksiä eriyttämistä oli laidasta laitaan. Ainoastaan sukupuolijakauman edustavuus ei ollut tässä tutkimuksessa riittävä sillä miespuolisia kyselyyn vastaajia oli ainoastaan seitsemän. Sukupuolten välinen vertailu ei kuitenkaan ollut tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena. Tutkimuksen sisäistä validiteettia voidaan siis pitää riittävänä. Kyselylomake oli muodostettu tutkimusongelmien ja kirjallisuuden pohjalta sekä pilotoitu ennen käyttöönottoa. Tutkimusongelmien teemoja käsiteltiin kyselyssä monipuolisesti ja vastaajat saivat mahdollisuuden myös perustella vastauksiaan avoimissa kysymyksissä.

3.3 Tutkimuksen laadullinen vaihe

3.3.1 Tutkimustyyppi ja -menetelmä

Tapaustutkimus eli *case study* on keskeinen laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategia (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Hamilton & Corbett-

Whittier (2013) näkevät tapaustutkimuksen kokonaisvaltaisena lähestymistapana tutkimukseen, kun vastakkaisesti joissain kirjallisuuslähteissä se on nähty suppeammin vain yhtenä tutkimusmetodina. Tapaustutkimuksen pyrkimyksenä on koota tutkittavasta tapauksesta tietoja mahdollisimman monipuolisesti ja monella tavalla, sekä ymmärtää ja tulkita tutkittavaa ilmiötä syvällisemmin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 198–199). Tarkoituksena on oppia ymmärtämään, ei niinkään yleistämään tapauksesta saatua tietoa (Metsämuuronen 2006a, 91–92). Hamilton & Corbett-Whittier (2013) toteavat tapaustutkimuksen tarjoavan suuntaa-antavan viitekehyksen tutkimuksen toteuttamiselle ja johtopäätöksille, rajaamalla ilmiön tiettyyn kehykseen. Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2010, 198) mukaan tapaustutkimus on joustava lähestymistapa tutkimuksen tekoon. Sitä voidaan käyttää sekä laadullisessa, että määrällisessä tutkimuksessa ja siinä voidaan käyttää monia eri tiedonhankintamenetelmiä. Tässä tutkimuksessa case study on ollut tiedonhankinnan strategiana laadullisessa osiossa.

Tämän tutkimuksen tapauksena ovat Jyväskylän yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat. Heistä valikoitui mukaan tutkimukseen kuusi haastatteluun suostuvaista opiskelijaa. Tutkimusyksikkönä ovat heidän näkemysensä eriyttämisestä, sekä valmiudet eriyttää opetusta. Ominaista tapaustutkimukselle on, että siinä tutkitaan erityisiä, kuten esimerkiksi pedagogisesti harvinaisia tapauksia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58). Tapaustutkimus valittiin tutkimuksen lähestymistavaksi, koska juuri tämän yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ei ole aiemmin tutkittu eriyttämisen osalta.

Tutkimuksen toisen vaiheen aineistonhankintamenetelmäksi valittiin haastattelu, koska ensimmäisessä vaiheessa kyselyn avulla saatuja tuloksia haluttiin syventää. Haastattelu sopii hyvin käsitysten tutkimiseen, koska sen avulla päästiin kysymään henkilöiltä itseltään, mitä he eriyttämisestä ajattelevat (Eskola & Vastamäki 2010, 26–27). Haastattelussa ihminen luo itse merkityksiä tutkittavalle asialle ja on aktiivinen osapuoli. Koska tutkija ja kohdehenkilö ovat vuorovaikutuksessa keskenään, asioita voidaan tarkentaa haastattelun edetessä (Hirsjärvi ym. 2012, 204–205). Tämä on haastattelun merkittävä etu verrattuna kyselytutkimukseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 36). Tutkimuksen kuusi haastat-

telua olivat keskenään hieman erilaisia, vaikka kaikkien haastateltavien kanssa käytiin läpi samat teemat. Haastattelutilanteessa kysymysten järjestystä oli mahdollista muuttaa, ja esittää haastateltaville tarkentavia kysymyksiä.

Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, ja ne olivat luonteeltaan puolistrukturoituja eli teemahaastatteluja. Teemahaastattelulle on ominaista, että jokin sen lähtökohdista, kuten tässä tapauksessa teemat ja kysymykset, on ennalta määritelty (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Niiden järjestystä ja sanamuotoa on kuitenkin mahdollista vaihtaa haastattelun edetessä. Vaikka kysymykset (ks. liite 6) oli määritelty etukäteen, niiden tarkoituksena ei ollut saman kaavan noudattaminen jokaisen haastateltavan kohdalla, vaan lähinnä olla tutkijoille apuna keskustelun etenemisessä. Teemahaastattelussa vastausvaihtoehtoja ei ole valmiina, vaan haastateltava saa vastata kysymyksiin omin sanoin. Teemahaastattelu on siis hyvin joustava aineistonhankintamenetelmä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.)

Teemat haastattelua varten muodostettiin tutkimusongelmien pohjalta yhdistelemällä aiempia tutkimuksia sekä kirjallisuutta aiheeseen liittyen (ks. luku 2). Lisäksi teemojen muodostamisessa käytettiin tutkijoiden aiempaa tietoa aiheesta. Myös tutkimuksen määrällisen vaiheen tuloksista saatiin vahvistusta teemojen muotoiluun. Eskolan ja Vastamäen (2010, 35) mukaan on hyvä muodostaa teemat aiemman kirjallisuuden pohjalta, jotta analyysistä saadaan jäsenelty kokonaisuus. Myös tutkimusongelma on tärkeä olla selkeänä mielessä teemoja muodostettaessa (Eskola & Vastamäki 2010, 35).

3.3.2 Toteutus ja osallistujat

Tutkimuksen toiseen vaiheeseen osallistui kuusi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen maisterivaiheen opiskelijaa. Haastattelua varten kohdejoukkoa lähestyttiin kahdella eri tavalla. Aluksi lähetettiin sähköpostilla haastattelukutsu kaikille kyseisen yliopiston luokanopettajaopiskelijoille, ja pyydettiin opintojensa loppuvaiheessa olevia haastatteluun halukkaita ottamaan yhteyttä. Tätä kautta haastateltavia ei kuitenkaan löydetty, joten tutkimuksen ete-

nemiseksi päätettiin turvautua sosiaalisen median käyttöön. Toisenlainen lähestymistapa tuotti tulosta, ja Facebook-kutsun avulla saatiin kahdessa päivässä kasaan kaikki kuusi haastateltavaa. Tämä oli riittävä määrä kaksivaiheista tutkimusta ajatellen.

Kaikki kuusi haastattelua tehtiin 22.5.2014–27.5.2014 välisenä aikana. Niiden kesto vaihteli puolen tunnin molemmin puolin (29, 27, 33, 29, 40 ja 24 minuuttia). Haastattelut toteutettiin Jyväskylän yliopiston kirjaston ryhmätyöhuoneessa, ja ne nauhoitettiin varmuuden vuoksi kolmella eri laitteella. Haastateltavista yksi oli neljännen vuosikurssin opiskelija, yksi kuudennen vuosikurssin opiskelija sekä neljä viidennen vuosikurssin opiskelijoita. Kaikilla oli pääaineenaan kasvatustiede, ja he opiskelevat opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajan koulutusohjelmassa. Haastateltavien keskuudessa yleisimmät sivuaineet olivat esi- ja alkuopetus sekä erityispedagogiikka. Molemmat esiintyivät kolmella eri haastateltavalla. Haastateltavat (nimet muutettu) on esitelty tarkemmin taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Haastattelujen osallistujat

	Opiskelijoiden taustatekijät			
	Sukupuoli	Aloitusvuosi OKL:ssä	Suoritettut opetusharjoittelut	Sivuaineet
Emma	Nainen	2010	3	Esi- ja alkuopetus 25op, erityispedagogiikka 60 op
Anu	Nainen	2009	4	Juliet 35op, englanti 60op, erityispedagogiikka 25op
Jenna	Nainen	2009	4	Musiikki 25op, erityispedagogiikka 25op

	Opiskelijoiden taustatekijät			
	Sukupuoli	Aloitusvuosi OKL:ssä	Suoritetut opetusharjoittelut	Sivuaineet
Marja	Nainen	2009	4	Esi- ja alkuopetus 25op, tekstiilityö 25op
Pekka	Mies	2009	4	Juliet 35op, psykologia 25op
Riikka	Nainen	2008	4	Esi- ja alkuopetus 25op, kuvataide 25op

Haastatteluaineistoa lähdettiin purkamaan litteroimalla kaikki kuusi haastattelua. Litterointi, eli puhtaaksi kirjoittaminen voidaan tehdä monella tavalla, ja tässä tutkimuksessa se toteutettiin kirjoittamalla haastattelujen sisältö sana sanalta tiedostoon. Lopullinen haastatteluaineisto koostui 63 sivusta litteroitua haastattelutekstiä. Litteroinnin etuna on, että tutkija tulee jo tässä vaiheessa tutustuneeksi aineistoon (Eskola & Vastamäki 2010, 42–43).

3.3.3 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen perusmenetelmistä, ja sitä voidaan käyttää hyödyksi monenlaisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Sen avulla saadaan tiivistetty kuvaus ja yleiskäsitys aineistosta johtopäätösten tekoa varten. Tuomi & Sarajärvi (2009, 103) toteavatkin, että sisällönanalyysin jälkeen aineistosta on tärkeä tehdä vielä johtopäätökset, sillä tutkijan toteuttama analyysin kuvaus ei sinänsä anna vielä valmiita tuloksia. Tässä tutkimuksessa johtopäätökset on esitelty pohdinnan yhteydessä luvussa 5.

Tuomi & Sarajärvi (2009, 95) jaottelevat sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Tämän tutkimuksen analyysi oli luonteeltaan teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriaohjaavasta on käytetty kirjallisuudessa myös nimitystä teoriasidonnainen. Tällöin teoria toimii apuna analyysin tekemisessä, mutta aineistossa ei ole suoria kytköksiä teoriaan.

Teoreettiset käsitteet ovat tällöin tutkijalla jo valmiiksi tiedossa, eikä niitä muodosteta aineiston perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96.)

Tutkimuksen laadullinen aineisto jäseneltiin sisällönanalyysissa teemoittelun avulla. Teemoittaminen tarkoittaa haastatteluaineiston pelkistämistä niin, että sieltä nostetaan esille keskeiset asiat aihepiireittäin. Tuomen & Sarajärven (2009, 93) mukaan haastattelututkimuksen aineisto voidaan teemoittaa kysymysten avulla, kuten tässä tutkimuksessa on tehty. Aineisto kerättiin teema-haastatteluilla, joten teemat analyysia varten oli mahdollista muodostaa haastattelun kysymyksiä ja teemoja hyödyntäen. Tällöin tutkijan ei tarvitse erikseen etsiä teemoja aineistosta, vaan hänen tehtävänä on pyrkiä löytämään haastateltavien antamien merkitysten löytäminen kuhunkin teemaan liittyen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93; Moilanen & Räihä 2010, 55.)

Aineistoa lähestyttiin aluksi lukemalla sitä haastattelu kerrallaan, ja koodaamalla värikynillä litteroinneista löytyvät teemat. Tämän jälkeen aineisto järjestettiin uudelleen teemoittain niin, että jokaisen haastateltavan vastaukset poimittiin kunkin teeman alle. Eskolan ja Vastamäen (2010, 43) mukaan tällainen jaottelu helpottaa analyysin tekemistä. Teemoja oli alun perin haastatteluisa kolme, mutta analyysivaiheen teemoittelun jälkeen niitä muodostui yhteensä neljä. Laadullisen vaiheen teemat olivat seuraavat:

- Käsitteet eriyttämisestä
- Eriyttämisen toteutus käytännössä
- Opettajankoulutuksen antamat valmiuden eriyttämiseen
- Minäpystyvyys eriyttämisessä ja erilaisten oppijoiden kohtaamisessa

Eskolan ja Suorannan (2008, 145) mukaan aineiston analyysi on laadullisen tutkimuksen haastavin vaihe. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 92) kirjoittavat analyysivaiheen haastavuudesta. Myös tässä tutkimuksessa analyysivaihe todettiin haastavaksi, sillä ei ole olemassa tarkkoja ohjeita siihen, kuinka tämä vaihe tulisi toteuttaa. Laadullisen tutkimuksen analyysille on tyypillistä, että aineistosta

löytyy loputon määrä mielenkiintoisia seikkoja, joita tutkija ei ole osannut etukäteen aavistaa. Tällöin on rajattava aineistosta tarkkaan harkittu kapea ilmiö, ja keskittyä kertomaan siitä kaikki mahdollinen. Vain se, mikä juuri tämän tutkimuksen ongelmien kannalta on mielenkiintoista. (Eskola ja Suoranta 2008, 145; Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.)

3.3.4 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti arvioitu reliaabeliuden ja validiuden avulla (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001). Luotettavuutta voidaan kuitenkin arvioida myös vaihtoehtoisten kriteerien kautta. Kiviniemi (2010, 79–80) näkee laadullisen tutkimuksen prosessina, jossa tutkija on aineistonkeruun väline. Tällöin tutkimukselle on ominaista, että aineistonkeruumenetelmissä ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuu tutkimuksen edetessä muutoksia. Nämä eivät vähennä tutkimuksen luotettavuutta, tai tee siitä puutteellista. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 189) mukaan tutkijan onkin tiedostettava, että hänen omat näkemyksensä vaikuttavat siihen, millaisia tulkintoja hän aineistosta tekee. Tästä huolimatta tutkijan on pyrittävä luomaan mahdollisimmat totuudenmukaista tietoa tutkittavien maailmasta. Tässä tutkimuksessa on tiedostettu koko prosessin ajan tutkijoiden omat käsitykset ja näkemykset eriyttämisestä, sekä niiden vaikutus tulkintoihin. Tutkijoiden oma ymmärrys eriyttämisestä lisääntynyt tutkimuksen edetessä, mikä on omalta osaltaan vaikuttanut johtopäätösten tekemiseen.

Luotettavuuden arvioinnissa on otettava huomioon myös kerätyn aineiston laatu. Tutkijan aineistosta tekemän analyysin luotettavuus riippuu siitä, onko hän ottanut huomioon kaiken käytettävissä olevan aineiston, ja litteroinut sen huolellisesti (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Tämän tutkimuksen osalta kaikki haastattelut on litteroitu huolellisesti sana sanalta. Jokainen haastattelu on ollut analyysivaiheessa yhtä tärkeässä roolissa, jotta haastateltavien näkemyksistä on saatu mahdollisimman tarkka kuva. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltu lähemmin luvussa 5.2.2.

4 TULOKSET

4.1 Tutkimuksen määrällinen vaihe

4.1.1 Käsitteet eriyttämisestä

Opiskelijoiden käsityksiä eriyttämisestä kartoitettiin 11 kysymyksen avulla. Kysymyksistä viisi oli avoimia (8. – 12.), ja kuusi kysymystä oli Likert-asteikollisia väittämiä (15., 20., 22. – 25.). Avoimissa kysymyksissä tutkimukseen osallistujat vastasivat, ketä varten eriyttämistä heidän mielestään toteutetaan, millaisia menetelmiä eriyttämisessä voidaan käyttää sekä mitä menetelmiä vastaajat itse ovat käyttäneet. Lisäksi vastaajia pyydettiin pohtimaan eri oppiaineiden välisiä eroja eriyttämisen haastavuudessa tai helppoudessa. Onko eriyttäminen helpompaa tai vaikeampaa jossain tietyssä oppiaineessa muihin verrattuna?

Kysyttäessä *Millaisia oppilaita varten eriyttämistä mielestäsi toteutetaan*, vastaukset jakautuivat kolmeen luokkaan. 20 vastaajaa (44 % vastaajista) oli sitä mieltä, että eriyttämistä toteutetaan kaikkia oppilaita varten. 16 opiskelijaa (36 % vastaajista) piti eriyttämistä tarpeellisenä taitotasoltaan ääripäissä oleville oppilaille. Heidän mielestään eriyttämistä tulisi siis toteuttaa heikoille, tukea tarvitseville oppilaille sekä lahjakkaille tai nopeasti eteneville oppilaille. Kahdeksan vastaajaa (18 % vastaajista) oli sitä mieltä, että eriyttämistä toteutetaan ainoastaan heikkoja tai hankalia oppilaita varten. Yksi vastaaja (2 %) ei ollut vastannut tähän kysymykseen mitään. Mainittavaa oli myös se, että useampi *kaikkia varten* vastanneista (n = 6, 30 % vastaajista, joiden mielestä eriyttämistä toteutetaan *kaikkia oppilaita varten*) mainitsi vastauksessaan, ettei eriyttämistä kuitenkaan toteuteta todellisuudessa niin. Vaikka eriyttäminen oli heidän mielestään suunniteltu palvelemaan kaikkia oppilaita, moni oli kuitenkin sitä mieltä, että useimmiten eriyttämistä toteutetaan vain alaspäin heikommille oppilaille. Yksikään vastaajista ei nähnyt eriyttämistä toteutettavan yksinomaan lahjakkaita oppilaita varten. Samaa aihetta koskevassa Likert-asteikollisessa väittä-

mässä *Eriyttäminen koskee mielestäni kaikkia oppilaita*, 96 % vastaajista (n = 43; ka 4,80) oli samaa mieltä väitteen kanssa.

Kyselyssä selvitettiin myös vastaajien tietoja erilaisista eriyttämismenetelmistä. Avoimeen kysymykseen pyydettiin nimeämään vastaajien tiedossa olevia eriyttämisessä käytettäviä menetelmiä. Ylivoimaisesti yleisimmin mainitut eriyttämiskäytänteet liittyivät *opetusmateriaalin eriyttämiseen* (63 mainintaa), esimerkiksi eritasoiset tehtävät, lisätehtävät nopeille/lahjakkaille, sekä helpotetut oppikirjat esiintyivät useiden vastaajien mainitsemisessa menetelmissä. Muita useasti mainittuja menetelmiä olivat *työskentelymuotojen eriyttäminen* (24 mainintaa), kuten ryhmä- tai parityöskentely, pistetyöskentely ja vertaisopetus, *opetuksen havainnollistaminen ja selkeys* (17 mainintaa) sekä *opetuksen monikanavaisuus ja erilaisten oppimistyylien huomioiminen* (16 mainintaa). Kaikki nämä yleisimmin kyselyssä esiin tulleet eriyttämisen menetelmät mainitaan myös eriyttämistä koskevassa kirjallisuudessa (ks. esim. POPMT 2010, 9) (ks. tarkemmin alaluku 2.1.4).

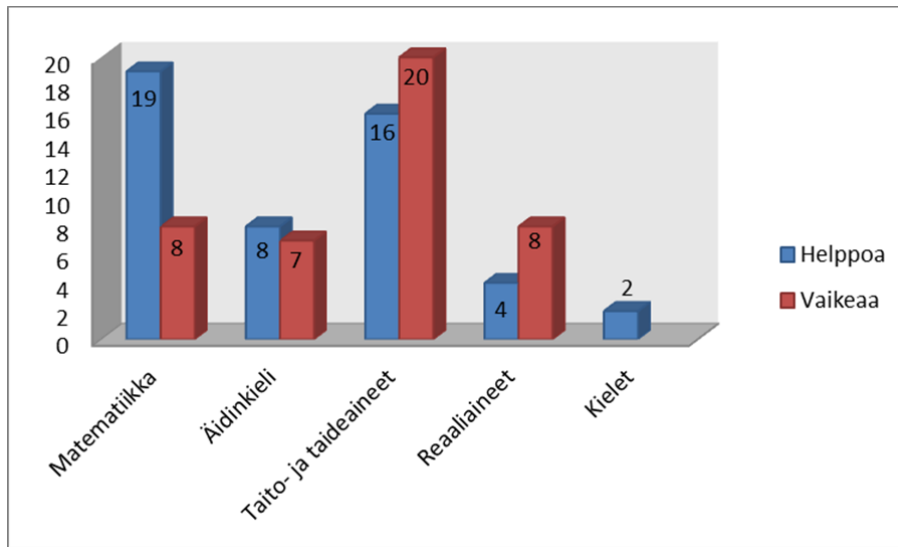
Kirjallisuudessa merkittävänä eriyttämislottuvuuksina listattuja (ks. esim. UNESCO 2004, 14–16) *oppisisältöjen, oppimistavoitteiden, käytettävissä olevan ajan, fyysisen ympäristön* sekä *arvioinnin* eriyttämisestä oli mainintoja sen sijaan huomattavasti vähemmän. Kahdeksan vastaajaa mainitsi *fyysisen ympäristön* eriyttämisen kuuluvan eriyttämismenetelmiin ja *käytettävissä olevan ajan* eriyttäminen sai kuusi mainintaa. *Arvioinnin* ja *oppisisältöjen* eriyttäminen mainittiin vastauksissa ainoastaan kolme kertaa, ja *oppimistavoitteiden* eriyttäminen sai puolestaan kaksi mainintaa.

Vastauksissa tuli ilmi myös sellaisia eriyttämiseen liitettyjä menetelmiä, jotka eivät kirjallisuuden mukaan kuulu eriyttämiseen lainkaan. Tällaisia toimenpiteitä olivat *Tasoryhmät* (9 mainintaa), *erityisopetukseen/pienluokkaan siirtäminen* (7 mainintaa) sekä *HOJKS* (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) (4 mainintaa). Esimerkiksi Tomlinson ym. (2008, 4–5) painottivat, että eriyttämisellä ei tarkoiteta jokaiselle oppilaalle erikseen suunniteltavaa opetusohjelmaa tai tasoryhmien muodostamista. Opiskelijat listasivat myös *tukiopetuksen* (9 mainintaa) ja *avustajan* (7 mainintaa) tietämiinsä eriyttä-

mismenetelmiin. Nämä mainitut menetelmät kuuluvat kyllä tuen muotoihin, mutta *opetuksen eriyttäminen* koskee ensisijaisesti ryhmätilanteen opettamiseen liittyviä keinoja ottaa huomioon opetusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuus luokan sisällä (ks. tarkemmin POPMT 2010, 9.) Kaikki tutkimuksessa esiin tulleet maininnat eriyttämisen ulottuvuuksista ovat tarkasteltavissa liitteestä 3.

Vastaajien käsityksiä eriyttämisen ulottuvuuksista selvitettiin myös neljällä Likert-asteikollisella väittämällä: *Eriyttäminen koskee mielestäni (1) oppimateriaaleja, (2) tavoitteita, (3) arviointia ja (4) oppisisältöjä*. Vähintään 85 % vastaajista oli samaa tai täysin samaa mieltä kaikkien neljän väittämän kanssa. Neljästä väittämästä korkeimman keskiarvon sai avointen kysymysten mukaisesti *eriyttäminen koskee mielestäni oppimateriaaleja* (ka = 4,7; SD = 0,75). Eniten hajontaa aiheutti väittämä *eriyttäminen koskee mielestäni oppisisältöjä* (SD = 1,0). Sama väittämä koskien oppisisältöjä sai myös kaikista pienimmän keskiarvon (ka = 4,3) eli oppisisältöjen liittyminen eriyttämiseen aiheutti näistä neljästä väittämästä eniten hajontaa ja eroja mielipiteissä.

Vastaajien käsityksiä eriyttämisen oppiainekohtaisista eroista tiedusteltiin kahden avoimen kysymyksen avulla; *Missä oppiaineessa/oppiaineissa eriyttäminen on mielestäsi (1) helpointa tai (2) haastavinta?* Avoimien kysymysten kohdalla vastaajilla oli mahdollisuus perustella vastauksensa. Näitä perusteluja käsitellään luvussa 5.1 johtopäätösten yhteydessä. Eriyttämisen kannalta helpointa oppiainetta kysyttäessä, *matematiikka* esiintyi vastauksissa ylivoimaisesti eniten yksittäisistä oppiaineista (19 mainintaa). *Taito- ja taideaineet* mainittiin yhteensä 16 kertaa. Osa vastaajista mainitsi taito- ja taideaineet yleensä (7 mainintaa), loppuissa mainittiin jokin eritelty oppiaine, esimerkiksi musiikki. Muita useampia mainintoja saaneita vastauksia olivat *äidinkieli* (8 mainintaa), *reaaliaineet* (4 mainintaa) sekä *ei ole helppoa missään aineessa* (4 mainintaa).



KUVIO 2. Erot oppiaineiden eriyttämisessä (mainintojen määrä)

Eriyttämisen kannalta haastavinta oppiainetta kysyttäessä, vastaukset jakautuivat tasaisemmin. Eniten mainintoja saivat *taito- ja taideaineet* (16 mainintaa) ja *reaaliaineet* (12 mainintaa). Vähiten mainintoja kyselyyn osallistuneiden vastauksissa saivat *matematiikka* (8 mainintaa) ja *äidinkieli* (7 mainintaa). Kahdeksan vastaajaa ei osannut sanoa eroa eri oppiaineiden välillä.

4.1.2 Opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet eriyttämiseen

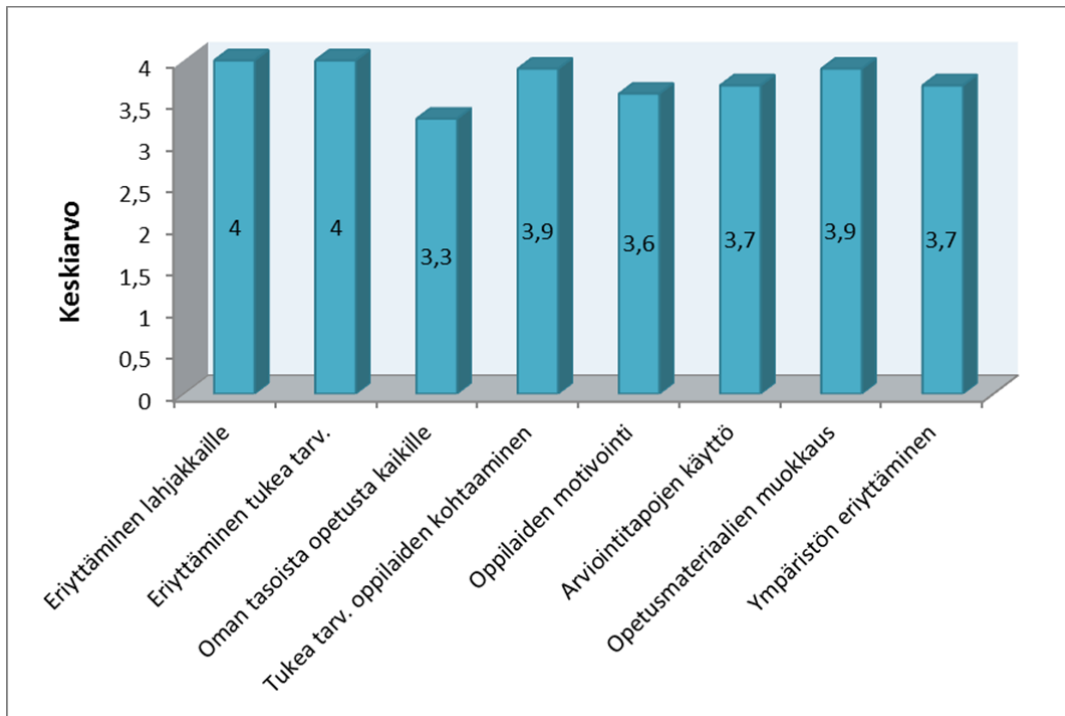
Opiskelijoiden kokemuksia Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen tarjoamista valmiuksista eriyttämiseen kartoitettiin kyselyssä numeerisella arvosanalla sekä avoimella kysymyksellä eniten ymmärrykseen vaikuttaneista opiskelujen osa-alueista. Vastajat antoivat koulutukselle arvosanan asteikolla 4–10 koskien heidän tyytyväisyyttään saamaansa koulutukseen eriyttämisen näkökulmasta (4 = erittäin tyytymätön, 10 = erittäin tyytyväinen). Tähän kysymykseen saatiin 44 vastausta, joiden keskiarvoksi saatiin 7,0 (SD = 0,87).

Avoimeen kysymykseen *Mikä on kaikkein eniten kehittänyt ymmärrystäsi tai osaamistasi eriyttämiseen liittyen?* saatiin melko samankaltaisia vastauksia keskenään. *Harjoittelut* (28 mainintaa) sekä *sivuaineet* (22 mainintaa) koettiin ylivertaisesti antoisimpina tekijöinä eriyttämisen näkökulmasta. Sivuaaineet eniten

eriyttämiseen liittyvää ymmärrystä tai osaamista kehittävänä tekijänä nimenneet opiskelijat olivat suorittaneet sivuaineenaan pääasiassa joko *erityispedagogiikan opintoja* (11 opiskelijaa), *esi- ja alkuopetuksen* (7 opiskelijaa) tai *liikunnan opintokokonaisuuden* (4 opiskelijaa). Muita mainittuja eriyttämiseen liittyvää ymmärrystä lisääviä tekijöitä ei tullut esiin muutamaa mainintaa enempää. Esimerkiksi *kasvatustieteen opinnot* mainittiin ymmärrystä lisänneenä tekijänä vain kaksi kertaa.

4.1.3 Minäpystyvyys

Minäpystyvyyden tunnetta liittyen eriyttämiseen ja erilaisten oppijoiden kohtaamiseen selvitettiin kahdeksan Likert-asteikollisen väitteen avulla (16.-19., 21., 26.-28.). Yli 70 % vastaajista oli samaa tai täysin samaa mieltä näistä neljän väitteen kanssa eli niissä minäpystyvyyden tunne oli korkealla. Nämä neljä väitettä olivat *Osaan eriyttää opetusta lahjakkaille oppilaille*, *Osaan eriyttää opetusta tukea tarvitseville oppilaille*, *Osaan käyttää erilaisia arviointitapoja opetuksessa* sekä *Osaan muokata opetusmateriaalia oppilaiden tarpeita vastaavaksi*. Kaikkien kahdeksan väitteen keskiarvo oli yli 3,0. Matalimmat keskiarvot minäpystyvyyteen liittyvistä väittämistä saivat *Pystyn tarjoamaan jokaiselle oppilaalle oman tasoistaan opetusta* (ka 3,3; SD = 0,96) ja *Osaan motivoida kaikkia oppilaita yrittämään parhaansa koulussa* (ka 3,6; SD = 0,9). Keskiarvojen mukaan, eniten samaa mieltä oltiin väittämien *Osaan eriyttää opetusta tukea tarvitseville oppilaille* (ka 4,1; SD = 0,61) sekä *Osaan eriyttää opetusta lahjakkaille oppilaille* (ka 4,0; SD = 0,62). Nämä kaksi väittämää saivat myös ylivoimaisesti pienimmät keskihajontalukemat. Suurimmat hajonnat mielipiteissä aiheuttivat väittämät *Osaan käyttää erilaisia arviointitapoja opetuksessa* (SD = 1,05; ka 3,7) ja *Minun on helppo kohdata tukea tarvitsevia oppilaita* (SD = 1,02; ka 3,9).



KUVIO 3. Minäpystyvyyttä koskevien väittämien keskiarvot

Väittämistä kolme koski minäpystyvyyttä liittyen eriyttämisen eri ulottuvuuksiin; arvioinnin, opetusmateriaalien ja fyysisen ympäristön eriyttämistä. Näistä kolmesta väittämästä vastaajat olivat eniten samaa tai täysin samaa mieltä väittämän *Osaan muokata opetusmateriaalia oppilaiden tarpeita vastaavaksi* kanssa (76 % vastaajista). 71 % vastaajista oli samaa tai täysin samaa mieltä väittämän *Osaan käyttää erilaisia arviointitapoja opetuksessa* kanssa ja vähiten samaa mieltä oltiin väitteen *Osaan eriyttää luokan fyysistä ympäristöä* kanssa (67 % vastaajista). Suurin keskihajontalukema oli erilaisten arviointitapojen käytön osaamista mitaavalla väittämällä (SD = 1,05; ka 3,7).

4.1.4 Yhteydet minäpystyvyyteen

Korrelaatiota ja tilastollisia testejä laskettiin SPSS ohjelmalla, kun kaikkien opettajankoulutukseen kuuluvien opetusharjoitteluiden suorittamisen yhteyttä verrattiin minäpystyvyyden tunteeseen eriyttämisen näkökulmasta. Kaksi vertail-

tavaa ryhmää jakautui siis kaikkien opetusharjoittelujen suorittaneiden ja suorittamattomien kesken. Näiden kahden riippumattoman otoksen keskiarvoja testattiin t-testillä, jonka avulla voidaan selvittää poikkeavatko kaksi ryhmää toisistaan jonkin ominaisuuden osalta. Riippumattomien otosten t-testillä arvioidaan, ovatko ryhmien keskiarvot tarpeeksi erilaisia, jos hajonnat ja keskiarvojen keskivirheet otetaan huomioon. Parametrinen t-testi edellyttää molemmissa ryhmissä vähintään noin 20 tutkittavaa, lisäksi käytettävien mittarien on oltava vähintään välimatka-asteikollisia ja varianssien yhtä suuria molemmissa ryhmissä. (Nummenmaa 2009, 174.)

Kaikkien opetusharjoittelujen suorittamisella ei havaittu olevan yhteyttä minäpystyvyyden summamuuttujaan. Neljännen opetusharjoittelun suorittaneiden ja suorittamattomien opiskelijoiden minäpystyvyyden tunne eriyttämissen näkökulmasta ei poikennut toisistaan, $t(df = 42) = 0,192$; $p = 0,849$. Efektikoko oli erittäin pieni ($d = 0,058$). Samansuuntaisia tuloksia saatiin myös yksittäisiin minäpystyvyyttä mittaaviin muuttujiin verrattaessa, eli kaikkien opetusharjoitteluiden suorittamisella ei ollut vaikutusta vastauksiin minäpystyvyydestä.

Likert -asteikollisten muuttujien välisiä yhteyksiä tutkittiin korrelaatioiden avulla, jota pidetään tärkeimpänä kahden muuttujan välisen yhteyden näyttäjänä (Metsämuuronen 2006, 353). Muuttujien välinen korrelaatio voi olla positiivinen, jolloin muuttujan arvon ollessa korkea, myös toisen muuttujan arvo on korkea tai vastakohtaisesti negatiivinen. Korrelaatiokertoimen arvo vaihtelee aina välillä $-1 - +1$, mutta korrelaatiokertoimen tulkitseminen ei ole ihmistieteissä täysin yksiselitteistä (Nummenmaa 2009, 279). Metsämuuronen (2006, 360) mukaan ihmistieteissä saadaan erittäin harvoin yli 0.80 arvon saavaa korrelaatiota. Niinpä 0.60–0.80 välisiä arvoja saavaa korrelaatiota voidaan kuvailla ”korkeaksi” ja välillä 0.40–0.60 ”melko korkeaksi”. Korrelaatioilla tutkittiin mahdollisia yhteyksiä Likert -asteikollisten väittämien välillä, koskien eriyttämistä ja minäpystyvyyttä. Tutkimuksen kaikki korrelaatiot ja merkitsevyydet ovat tarkasteltavissa liitteestä 5.

Minäpystyvyyteen liittyvien väittämien välillä havaittiin useita melko korkeita arvoja saaneita korrelaatioita. *Minun on helppo kohdata tukea tarvitsevia*

oppilaita väittämällä oli melko korkeita, tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita (1) *erilaisten arviointitapojen käyttöä*, (2) *oppimateriaalin muokkausta*, (3) *motivointia* sekä (4) *fyysisen ympäristön eriyttämistä* koskevien väitteiden kanssa ($r = .421 - .506$). Näiden korrelaatioiden mukaan opiskelijat, jotka tunsivat tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamisen helpoksi, näkivät myös eriyttämisen koskevan laajemmin useampia ulottuvuuksia.

Myös minäpystyvyyden kokemukset liittyen opetuksen eriyttämiseen (1) *lahjakkaille* ja (2) *tukea tarvitseville oppilaille* korreloivat keskenään kaikista väitteistä voimakkaimmin. Korrelaatio oli voimakas ja tilastollisesti erittäin merkitsevää ($r = .650$) Eriyttämisen ulottuvuuksilla (esim. ajan ja tavoitteiden eriyttäminen) ja minäpystyvyyttä koskevilla väittämillä ei sen sijaan ollut merkitsevää yhteyttä.

4.2 Tutkimuksen laadullinen vaihe

4.2.1 Eriyttämisen käsite

Arkipäiväistä toimintaa luokassa

Haastateltavien käsityksiä eriyttämisestä pyrittiin selvittämään pyytämällä heitä määrittelemään eriyttäminen omin sanoin. Kahden haastateltavan mielestä eriyttäminen on erilaisten oppijoiden huomioimista luokassa. Kolme haastateltavaa määrittelee eriyttämisen opetuksen muokkaamiseksi siten, että jokainen oppilas pystyy osallistumaan opetukseen. Kolme haastateltavaa vastasi, että eriyttäminen on normaalia arkipäivän toimintaa luokassa, eikä mikään sen erikoisempi asia. Eriyttäminen kuuluu osaksi opettajan työtä. Lisäksi yhden vastaajan mukaan eriyttämisessä on kyse opettajan motivaatiosta, eli siitä kuinka paljon opettaja on valmis tekemään työtä ja näkemään vaivaa opetuksen suunnittelemiseksi oppilaiden kiinnostuksen kohteiden mukaan.

”Mie koen, että se on tämmönen henkilökohtaisen vaivannäön ... vaivannäköä ja kiinnostusta niiden oppilaiden niinku henkilökohtasiin ominaisuuksiin. Kiinnostuneisuudesta kumpuava tapa toimia siinä luokassa.” (Pekka)

Eriyttämisen monet osa-alueet

Kaikkien kuuden haastateltavan vastauksissa mainitaan tehtävät eriyttämisen keinona. Tehtävistä puhutaan hyvin monessa yhteydessä eriyttämiseen liittyen. Usein tehtävistä puhuttaessa mainitaan lisätehtävät nopeammille oppilaille ja helpommat tehtävät heikommille. Kaksi haastateltavaa puhuu tehtävistä myös hieman laajemmassa merkityksessä, eli tehtävien sisältö on eriyttävää:

”Sitten totta kai ihan puhtaasti myös sitä, että paremmille ja edistyneemmille sitten haastavampia tehtäviä, ja välttämättä ehkä ei lisätehtäviä, mutta myös semmosia tehtäviä, jotka ohjaa oikeasti oppimaan lisää siitä.” (Pekka)

”...ettei se ois aina vaan sitä, että no tee nyt jotain lisätehtäviä ku oot saanu kaiken tehtyä, tai lue pulpettikirjaa tai jotain muuta. Et olis sellaisia niinkun oikeesti haastavia tehtäviä mistä myös sitten vois ne nopeimmat ja taitavammat oppilaat hyötyä.” (Riikka)

Neljä haastateltavaa mainitsee materiaalien käytön eriyttämisen keinona. Materiaaleista tulivat esille musiikin käyttö, kuvat, videot, värit ja palikat. Yksi haastateltava (Emma) sanoo, että eriyttäminen liittyy kaikkeen mahdolliseen, mutta ei osannut eritellä tarkemmin kuin tehtävien ja läksyjien eriyttämisen.

Yksi haastateltava (Pekka) tuo esille näkökulman, jonka mukaan eriyttämistä voi tapahtua myös kotona. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön avulla kotiin voidaan antaa erilaisia räätälöityjä tehtäviä, ja vanhemmat voivat viestitellä opettajalle Wilman kautta asioista, jotka voivat auttaa opettajaa eriyttämään luokassa. Opettaja voisi siis hyödyntää vanhempien apua eriyttäessään.

Muita haastateltavien esiin tuomia eriyttämisen keinoja olivat opetuksen monikanavaisuus, jonka kaksi haastateltavaa mainitsi, sekä arviointi, joka tuli esille yhdessä vastauksessa. Lisäksi yksi haastateltava kertoo käyttäneensä oppilaiden ryhmittelyä eriyttämiseen. Kuten seuraava lainaus osoittaa, vastauksesta ei täysin selviä, onko ryhmät muodostettu niin, että samantasoiset ovat samassa ryhmässä, vai onko ryhmiin laitettu sekaisin eritasoisia oppilaita:

”Esimerkiks, mitä mä oon tehny, niin mä oon jakanu niitä eritasosiin ryhmiin ja sitten ne on niissä tehny eritasosia tehtäviä. Ja ne on, ne tehtävien...miten se on ollu ne tehtävät, niin ne on ollu eri muodoissa. Jotkut on tehny kirjallisena ja jotkut vaikka jonain ryhmätyönä, et ne on vaikka älytaululla siinä yks ryhmä ja silläläilla.” (Marja)

Jenna ja Pekka puhuvat tässä yhteydessä myös erityisopetuksen käytöstä eriyttämisen apuna. Pekka mainitsee mahdollisuuden kysyä neuvoa erityisopettajalta ja suunnitella opetusta yhteistyössä hänen kanssaan. Toinen pohtii, onko se silloin eriyttämistä, jos jonkun oppilaan kohdalla osa opetuksesta tapahtuu erityisluokassa:

”Et sitten varmaan tulee nää erityisopetus-asiat siihen lisäksi sitten, että mun mielestä varmaan, onks osa-aika...niin mä en tiä jaottelisinko mää osa-aikaisen erityisopetuksenkin vaikka siihen eriyttämiseen. Että se oppilas saa niinku vaikka henkilökohtasen avustajan. Tai et se menee vaikka tietyllä tunnilla sitten sen opettajan kanssa kahdestaan opettelemaan niitä asioita. Kai sekin on eriyttämistä.”(Jenna)

Riikan mukaan on pitkälti opettajan omasta mielenkiinnosta ja mielikuvituksesta kiinni miten paljon ja millä eri tavoin hän opetustaan muokkaa oppilaidensa hyväksi. Tähän perään hän kuitenkin toteaa, että myös opetussuunnitelma asettaa tietyt raamit opettajan toiminnalle, ja niille sisällöille, mitä tulisi opettaa.

Eriyttämistä oppimisen edistämiseksi

Haastateltavien käsityksiä eriyttämisestä selvitettiin myös kysymällä, miksi heidän mielestään opetusta pitäisi eriyttää. Oppimisen edistäminen tuli esille kaikissa vastauksissa. Puolet vastaajista kertoo oppilaiden motivaation ylläpitämisen tärkeänä syynä eriyttää opetusta. Viidessä haastattelussa tulee esille tasa-arvon näkökulma, eli jokaisella on oikeus oppia niin, että oppiminen tapahtuu omalla tasolla, ja kokee onnistumisen tunteita. Jokainen yksilö oppii eri tavalla, ja kiinnostuksen kohteet vaihtelevat, joten opettajan tulisi huomioida se opetuksessaan, vaikka se vaatii hieman vaivan näköä:

”Että voisinhan mää pistää kaikki tekemään samalla tavalla, mutta oppiiks ne oppilaat sitten silleen, niin sitä en tiä.”(Jenna)

Pekan mukaan eriyttämistä kannattaa toteuttaa luokassa, sillä kun opetusta muokataan yksilöllisesti, oppilaita voidaan samalla auttaa löytämään uusia kiinnostuksen kohteita tulevaisuutta ajatellen. Lisäksi Jennan vastauksessa tuli esille opettajan näkökulma, eli kun oppilas on motivoitunut ja oppii, on myös

opettajalle helpompi opettaa. Motivaatioon liittyen myös työrauha mainitaan kahdessa haastattelussa. Pekka mainitsi myös oppilaiden erilaiset kulttuuriset ja kielelliset taustat perusteena eriyttämiselle.

Oppilaiden motivaation ylläpitäminen

Kun haastateltavilta kysyttiin, mitä etuja opetuksen eriyttämisestä on, vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia. Kaikissa haastatteluissa tulee esille se, että motivoituneet oppilaat oppivat paremmin. Motivaatiota taas lisää se, kun opetus on sopivan tasoista. Tässä yhteydessä suurin osa haastateltavia puhuu tehtävistä, ja kun ne ovat sopivan tasoisia, niin oppilaat oppivat.

”...että jos ne saa motivoitua ne oppilaat jotenkin ... niinku että ne on niille sopivan tasoisia ne tehtävät ja muut. Ei meinaa itekkää jaksais ainakaa tehdä semmosia niinku koko ajan liian helppoja tai liian vaikeita tehtäviä.” (Emma)

Seuraava lainaus osoittaa, että toisella haastateltavalla on tiedossa, että eriyttäminen ei koske vain pelkkiä tehtäviä:

”Vitsi kun tiedän, et eriyttäminen on muutakin kun vaan niitä eritasoia tehtäviä, mutta ei tuu nyt mitään käytännön esimerkkiä just siitä mieleen.” (Riikka)

Kolme haastateltavaa mainitsee eriyttämisen etuna opettajan näkökulmasta paremman luokan hallinnan ja työrauhan. Kun opettajalla on luokka hyvin hallinnassa, niin hän jaksaa itsekkin paremmin. Motivoitunut oppilasjoukko jaksaa työskennellä rauhallisemmin, mikä edistää myös opettajan jaksamista. Yhden haastateltavan mukaan opettajan stressiä voi lisätä se, jos oppilaat eivät opi. Eriyttämisen avulla saadaan oppilaat oppimaan, ja opettajan taakka pienenee. Seuraavat lainaukset ovat esimerkkeinä motivaation vaikutuksesta työrauhaan:

”Siis onhan se nyt etu, että jos se luokka on motivoitunut, niin se on rauhallisempi, ja se on opettajan hermoille parempi ja jaksaa. Lisää työssä jaksamista. Jos siinä ei oo semmonen niinku motivaatiopulasta johtuva älämölö kokoajan päällä.” (Marja)

”No vois aatella että luokka pysyy paremmin kasassa kun kaikilla on tekemistä. Et käytösongelmat vähenty, koska usein se johtuu siitä, että joko oppilaat tylsistyy, tai sitte että ne ei tajua, ni ne rupee käyttämään energiaa johonkin muuhun.” (Riikka)

Stereotypiat ja leimautuminen

Oppilaiden näkökulmasta eriyttämisen haittana haastattelijat näkevät stereotyyppien muodostumisen ja leimautumisen luokassa. Tämän mainitsee neljä haastateltavaa. Jos aina saa apua ja muut huomaavat sen, siitä voi toisaalta tulla apua saavalle oppilaalle joukkoon kuulumaton olo. Toisaalta taas leimautuminen nähdään myös eriarvoisuutena, kun oppilaat eivät välttämättä ymmärrä, miksi joku oppilas on saanut luvan tehdä jotain asioita erilailla kuin toiset, esimerkiksi helpompia tehtäviä.

”...semmosia niinku sosiaalisia juttuja luokassa, että jos vaikka oppilaat huomaa, että toisen oppilaan ei vaikka tarvii tehdä jotakin tehtävää, niin siitä voi tulla semmosta, tiiätkö, että miks mää joudun tekemään näin, tai miks toi saa tommosen. Ja semmosta niinku eriarvoista siellä luokassa.” (Jenna)

Myös opettajalle voi muodostua stereotyyppioita oppilaisiin liittyen. Tämän mainitsee kolme haastateltavaa.

”...stereotypiat, et varsinki tietysti sit ku on oma luokka ja oppii tuntemaan ne oppilaat...varmaan voi käydä niinkin et sit helposti ajattelee, no et toi ei opi tätä niin helposti et annanpa sille nyt lisääapua...opettajan pitäis osata reflektoida sitä omaaki työtään ja arvioida sen oppilaan kehittymistä...et tulee niinku sokeeks sitte vaikka lapsen kehittymiselle.” (Anu)

Yksi haastateltava mainitsee haittana myös sen, että eriyttämistä voidaan tehdä väärin perustein, mikäli oppilaan eriyttämisen tarve on arvioitu väärin. Voidaan esimerkiksi antaa helpotettuja tehtäviä huonosti näkeväälle oppilaalle, vaikka todellisuudessa hän tarvitsisi vain apukeinon nähdä paremmin. Tämän vuoksi oppilaiden jatkuva arviointi ja eriyttämisen tarpeen kartoitus on tärkeää.

”...oppilaalla saattaa olla vaikka huono näkö, se ei vaikka nää niinku taululle ja sit se opettaja alkaa pitämään sitä tyhmänä ja se eriyttää sitä alaspäin. Ja sit se oppilas on että miks hänelle annetaan näin helppoja tehtäviä, et hän osaa nää, mut se ei nää vaikka taululle sillon kun sitä opetetaan. Et se niinku, sillonhan se tekee hallaa, jos se niinkun on kartoitettu väärin.” (Pekka)

Haastateltavat tuovat esiin myös opettajan näkökulmasta eriyttämisen haittapuolia. Kaksi haastateltavaa, Emma ja Riikka vastaavat, että eriyttäminen on vaikeaa. Riikka vielä lisää, että eriyttämisen suunnittelu vie paljon aikaa. Hänen mielestään kuitenkin opettajan vaivannäkö on oppilaiden oppimisen näkökulmasta hyödyllistä ja kannattavaa.

”...jos haluaa monipuolistaa sitä opetusta, niin onhan se aikaa vievempää. Mutta myös kannattavampaa oppilaiden kannalta.” (Riikka)

Eriyttämistä heikoille ja lahjakkaille

Haastateltavien käsityksiä eriyttämisestä haluttiin selvittää kysymällä minkälaiset oppilaat heidän mielestään tarvitsevat eriyttämistä. Haastateltavista kaikki vastaavat, että eriyttämistä tulisi tarjota jokaiselle oppilaille. Neljä haastateltavaa (Emma, Jenna, Pekka ja Riikka) tarkentavat kuitenkin erikseen, että eriyttämistä pitäisi tarjota erityisesti ääripääoppilaille eli heikoimmille ja lahjakkaimmille. Pekka mainitsee ensin, että opetusta tulisi eriyttää kaikille oppilaille, mutta luettelee sitten useita erityisryhmiä, joille opetusta kannattaisi eriyttää, kuten maahanmuuttajat, ja ne kenellä on oppimisvaikeuksia tai fyysisiä rajoitteita. Marjan mukaan kaikille oppilaille pitäisi eriyttää, mutta on haastavaa isossa luokassa tarjota jokaiselle oppilaalle erilaista opetusta, joten hän näkee, että oppilaita kannattaisi ryhmitellä tason mukaan oppiaineesta riippuen. Anun mukaan yleinen käsitys eriyttämisestä on, että se kuuluu vain heikoimmille oppilaille ja niille kenellä on oppimisvaikeuksia. Hän on kuitenkin itse sitä mieltä, että kaikki oppilaat tarvitsevat eriyttämistä. Riikan mukaan eriyttäminen painottuu enemmän luokan heikoimpien tukemiseen, mutta myös ylöspäin täytyisi eriyttää. Seuraavat lainaukset ovat esimerkkinä siitä, kenelle haastateltavien mukaan opetusta tulisi eriyttää.

”No luulen että yleisesti ottaen ni eriyttäminen nähään ehkä sinne että he kenellä on vaikeuksia oppia...mutta itse kyllä näen sen, niinkun jo mainitsin, että nään sen sillai niinkun jokaisen yksilön huomiointina. Ei vaan niinkun että annetaanpa tolle nyt ekstratukea kun hänellä on lukivaikeus tai jotain muuta.” (Anu)

”...mun mielestä eriyttämisen kuuluisi olla sillä lailla, että jokainen oppilas oppii erilailla. Ja siksi tavallaan sen (opetuksen) pitäis olla suunnattu sille. Niin mä sen nään. Mutta se nyt on tietenkin vähän haastavaa, jos siinä on semmosek 30 oppilasta, niin jokaiselle sitten omat suunnitelmat...et niitä jakais sille tasottain. Että täällä on nämä paremmat, niinku vähän paremmat, esimerkiks keskitasosek ja sitten vähän heikommat aina jossain tietysk aineessa, esimerkiksi.” (Marja)

”...aika usein se on joko just ne luokan heikoimmat tai jotka tarvii siinä enemmän tukea...mutta ehdottomasti pitäis myös kyllä sitten niinkun sinne ylöspäin eriyttää.” (Riikka)

4.2.2 Eriyttämisen toteuttaminen käytännössä

Eriyttämistä helpottavia ja vaikeuttavia tekijöitä

Haastateltavien käsityksiä eriyttämisestä, sekä valmiuksia eriyttää opetusta ha-
luttiin selvittää kysymällä mitkä tekijät helpottavat, ja mitkä vaikeuttavat eriyt-
tämistä (ks. taulukko 3 ja 4). Helpottavia tekijöitä mainitaan haastatteluissa yh-
teensä 10 ja vaikeuttavia tekijöitä 12. Monet tekijöistä esiintyvät haastateltavien
puheessa sekä helpottavina, että vaikeuttavina tekijöinä. Eli esimerkiksi jos op-
pilaantuntemus on hyvä, se helpottaa eriyttämistä. Jos taas ei tunne oppilaita
vielä hyvin, eriyttäminen on vaikeaa.

TAULUKKO 3. Eriyttämistä helpottavat tekijät haastateltavien vastauksissa

	Emma	Anu	Jenna	Marja	Pekka	Riikka
Yhteistyö kollegojen kanssa		x	x	x	x	x
Arviointi			x	x	x	
Oppilaantuntemus		x	x			x
Työkokemus			x	x	x	
Koulutus			x			
Resurssit (taloudelliset)		x		x		

TAULUKKO 4. Eriyttämistä vaikeuttavat tekijät haastateltavien vastauksissa

	Emma	Anu	Jenna	Marja	Pekka	Riikka
Yhteistyön puute kollegojen kanssa				x	x	
Oppilaan vanhemmat		x	x		x	
Vähäinen oppilaantuntemus	x	x				
Vähäinen työkokemus			x	x		
Suuri luokkakoko		x		x		
Tasoerot oppilaiden välillä						x
Työrauhaongelmat			x			
Resurssit (taloudelliset)					x	
Resurssit (ajalliset)	x					

Useimmin haastatteluissa eriyttämistä helpottavana tekijänä esiintyy kollegojen tuki. Kun saa jakaa muiden kanssa ideoita, ja on mahdollisuus kysyä apua, tuo se helpotusta eriyttämisen suunnitteluun. Varsinkin aloittavalle opettajalle on tärkeää saada muilta vahvistusta näkemyksilleen. Rinnakkaisluokkien opettajien kesken toivottiin yhteistyötä opetuksen ja eriyttämisen suunnitteluun. Eri-tyisopettajan tuki on tässä yhteydessä se, mikä yleisimmin mainittiin.

”Ja tietysti kollegat myös. Toivon et pääsen sellaseen kouluun et saa niinku työkavereil-taki tukee et jos on samalla luokka-asteella ja on hyviä ideoita ni jaetaan sitten niitä.”
(Anu)

”...jos vaikka saa tukea siihen, esimerkiksi erityisopettaja tai joku muu keltä voi kysyä vinkkejä tai joka voi tulla mukaan siihen luokkaan.” (Marja)

Kahden haastateltavan mukaan luokanopettajalla ei edes voi olla keinoja kaiken tyyppisten oppimisen ongelmien ratkaisuun, vaan välillä tarvitaan myös eri-tyisopettajan asiantuntemusta. Kollegojen tuella tarkoitetaan näissä haastatte-luissa useimmin nimenomaan erityisopettajan osaamisen hyödyntämistä.

”Että jos ei oo mitään apua saatavilla, et pitäis ihan yksin pärjätä ja pähkäillä ja miettiä, että onhan aina hyvä kuulla toisen mielipide myös. Ja myös saada sitä opetuksellista tu-kea. Et voi käydä vaikka erkalla tai et se tulee luokkaan.” (Marja)

”...ne voi olla aika syvälläkin ne ongelmat. Niin luokanopettajan voi olla aika vaikee tietää, että mihin tiettyyn ongelmaan pitäis antaa tukea...musta tuntuu, että erkaopiskelijoilla on siitä paljon enemmän tietoa, kun meillä [luokanopettajaopiskelijoilla].” (Marja)

Kolme haastateltavaa (Jenna, Marja ja Pekka) kertovat arvioinnin helpottavan eriyttämistä. Kokeiden ja testien avulla opettajan on mahdollista havainnoida oppilaiden osaamista, ja se auttaa opettajaa suunnittelussa. Seuraavissa lainauksissa tulee ilmi haastateltavien kokema arvioinnin tärkeys. Jälkimmäisestä lainauksesta voi tulkita arviointitiedon lisäksi ammattitaidon ja kokemuksen helpottavan eriyttämistä.

”...kun on olemassa semmosia kaikkia standardoituja testejä, et jos semmosen teettää niillä oppilailla, niin sä tuut paljon paremmin tietoseks siitä niitten tasosta...niin huomaa hyvinkin sen, onks kehitystä tapahtunut ja muuta.” (Marja)

”Ja sitten kyllähän nyt ahkeralla opettajalla on ne omat kansiot, missä kerätään koko ajan sitä materiaalia. Kyllähän sä nyt näät siellä, että mikä nyt on se toistuva virhe, ja sitä pystyy eriyttämään ihan oikeasti...kyllä jos opettajalla on vähänkin ammattitaitoa, niin kyllä se näkee.” (Pekka)

Edellisestä tulkitun ammattitaidon lisäksi kaksi muuta haastateltavaa kertoo uskovansa, että eriyttäminen helpottuu työkokemuksen myötä. Kun aloittelevalla opettajalla menee vielä paljon energiaa muihin asioihin luokassa, pystyy kokeneempi opettaja paremmin havainnoimaan oppilaiden tarpeita, ja sitä kautta eriyttämään opetusta. Muilla asioilla tarkoitetaan tässä yhteydessä ainakin työrauhan ylläpitämistä sekä opettajan omaa aineenhallintaa. Seuraavat lainaukset ovat esimerkkinä työkokemuksen tuomasta varmuudesta eriyttämiseen.

”Että ehkä mä en osaa vielä niin hyvin nähdä niitä oppilaitten tarpeita kautta sit sitä eriyttämistä tehdä siellä luokassa, kun mä meen nyten toivottavasti joskus sitten töihin. Että ehkä ne jotka on ollut jo kymmenen vuotta, niin niillä semmonen silmä harjaantuu siihen sitten.” (Jenna)

”Jos ei vaan tiedä mitä tekee...niin jos ei oo tietoo, eikä tietoo mistä sitä vois saada. Tai mistä vois saada materiaaleja vaikka...tai jos ei vaan osaa keksiä.” (Marja)

Jenna puhuu sekä koulutuksesta, että työkokemuksesta yhdessä. Hän on haastateltavista ainoa, joka kokee koulutuksen helpottavan eriyttämistä. Seuraavassa lainauksessa tulee esille, kuinka hän on kokenut omien taitojensa kehittyneen opettajankoulutuksen myötä:

”Mun mielestä tää koulutus on yksi. Että kyllä mää voin sanoa kun mää oon ollut joskus ennen koulutusta sijaisena, että siitä on kyllä eriyttäminen kautta pedagogiikka kaukana. Että kyllä se asiantuntemus tulee myös tästä koulutuksesta niinku. Ja kokemuksen kautta.” (Jenna)

Resurssit nousevat esille useiden haastateltavien vastauksissa. Nämä eriyttämiseen vaikuttavat resurssit on jaoteltu taloudellisiin resursseihin, ja ajallisiin resursseihin. Taloudellisilla resursseilla tarkoitetaan kouluilla käytössä olevia apuvälineitä, materiaaleja ja tiloja. Haastateltavien mukaan voi vaikeuttaa eriyttämistä, jos koululla ei ole riittävästi käytössä rahaa esimerkiksi tietotekniikkaan, oppikirjoihin tai tulostamiseen. Toisaalta hyvät materiaalit helpottavat eriyttämistä. Yksi haastateltava tuo esiin ajalliset resurssit ja taloudelliset resurssit tulevat ilmi neljässä haastattelussa. Huomattavaa on, että materiaalien yhteydessä haastateltavat puhuvat usein tukimateriaaleista ja apuvälineistä, millä viitataan alaspäin eriyttämiseen.

”Ainakin myös sitte ne ajalliset resurssit ku ei nyt viittä kovin montaa tuntia yhen tunnin suunnitteluun käyttää.” (Emma)

”Ja tietysti hyvät oppimateriaalit, jos koululla ei oo resursseja, että toisella koululla on paremmin. Mut jos koululla on tarjota teknisiä apuvälineitä jollekin vaikka kenel on vaikeuksia kirjoittaa, ni on tarjota joku iPadi tai muuta siis just palikoita ja väriä ja kaikkee. Niin tota ne auttaa.” (Anu)

Oppilaantuntemus on neljän haastateltavan mielestä tärkeä eriyttämiseen vaikuttava tekijä. Kun tuntee luokan hyvin, on mahdollista reagoida oppilaiden tarpeisiin helpommin. Kun luokka on tuttu, opettaja tietää millä tavalla kukin oppii, ja mihin tarvitsee kiinnittää huomiota kunkin oppilaan opetuksessa. Haastateltavat kertovat, että esimerkiksi opetusharjoittelussa eriyttäminen tuntui varsinkin aluksi vaikealta, kun ei vielä ollut ehtinyt tarpeeksi tutustua oppilaisiin. Vasta sitten, kun tuntee oppilaat kunnolla, on opetusta mahdollista suunnitella yksilöllisten tarpeiden mukaan. Haastateltavat toteavat myös, että pelkästään harjoittelun ohjaajalta tuleva tieto luokassa esiintyvistä eriyttämisen tarpeista ei riitä, vaan he haluavat itse tutustua oppilaisiin, ja huomata minkälaisista eriyttämistä kyseisessä luokassa tarvitaan.

Kolme haastateltavaa (Anu, Jenna ja Pekka) kokevat oppilaan vanhempien voivan vaikeuttaa eriyttämistä. Tilanteessa, jossa vanhemmat eivät hyväksy lapselleen tarjottavaa tukea, ei haastateltavien mukaan opettaja voi toteuttaa

eriyttämistä parhaalla mahdollisella tavalla. Lisäksi Pekan vastauksesta heijastuu hänen yleinen asennoitumisensa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön toimivuuteen.

”Että jos vanhemmat ei myönnä sitä, että lapsella esimerkiksi on jokin vaikeus, niin siinä suhteessa se voi olla vaikeeta tietysti yhteistyö sitte kodin kanssa.” (Anu)

”...jos yhteistyö vaikka vanhempien kanssa ei toimi...tai yhteistyö vaikka oppilaankaan kanssa ei toimi. Niin sitten totta kai se aina vaikeuttaa, että ei pysty niinku vaikka antamaan lisätehtäviä tai helpottamaan tai niinku tekemään mitään. Jos oppilas tai vanhemmat ei oo niitä yhteistyökykyisiä...jos määhaluaisin vaikka sille oppilaalle antaa jotakin kotiin, niin jos ne vanhemmat ei oo mun kanssa samassa...samaa mieltä, niin sitten se vesittää niinku sen koko homman. Ja sitten ne oppilaat siitä oikeestaan kärsii sitten. (Jenna)”

”Ja sit ne vanhemmat on ikuinen murheenkryyni.” (Pekka)

Kaksi haastateltava kertoo suuren luokkakoon vaikeuttavan eriyttämistä. Kun luokassa on paljon oppilaita, ei jokaisen huomioimiseen välttämättä jää riittävästi aikaa. Tällöin joukosta erottuvat lähinnä ääripäätapaukset, ja muut jäävät vähemmälle huomiolle. Riikka mainitsee eriyttämistä vaikeuttavana tekijänä suuret tasoerot luokassa. Eli opettajan olisi helpompi eriyttää, kun oppilaiden välillä ei olisi niin suuria eroja esimerkiksi lukutaidossa.

”...et onhan se vaikeeta justinsa ekaluokassa ku oon ollu ja siellä on niitä jotka lukee jo sujuvasti ties mitä, ja kuinka pitkiä kirjoja ikinä, ja sitte on niitä jotka ei osaa ees tavuja lukea.” (Riikka)

Eroja eri oppiaineiden eriyttämisessä

Haastateltavien valmiuksia toteuttaa eriyttämistä käytännössä tutkittiin kysymällä heiltä, kuinka haastavana tai helppona he kokevat eriyttämisen eri oppiaineissa. Lisäksi kysyttiin, mistä he arvelevat tämän johtuvan. Haastateltavilta kysyttiin myös, ovatko heidän mielestään helposti eriytettävät aineet myös helppoja opettaa. Yhteistä kaikissa haastatteluissa on, että reaaliaineet koetaan kaikkein haastavimpana eriyttää. Joidenkin haastateltavien mukaan reaaliaineissa ei ole edes juurikaan eriyttämisen mahdollisuuksia, eivätkä he tiedä, kuinka reaaliaineissa voisi eriyttää. Eniten eroavaisuuksia on siinä, miten haastateltavat kokevat äidinkielen, matematiikan ja taito- ja taideaineiden eriyttämisen.

Emma kokee eriyttämisen helpoksi liikunnassa ja äidinkielessä. Hänelle on kertynyt näistä aineista paljon opetuskokemusta edellisessä harjoittelussa, ja lisäksi liikunta ja äidinkieli kuuluvat hänen kiinnostuksen kohteisiinsa. Kun häneltä kysytään, onko koulutuksella ollut vaikutusta siihen, että juuri nämä oppiaineet ovat helppoja, hän vastaa, että ei ole, vaikka opetusharjoittelu on osa koulutusta. Reaaliaineiden eriyttäminen tuntuu Emman mielestä vaikealta, samoin kuvataiteen, joka on hänelle itselleen haastava oppiaine sisällöllisesti.

Anun mielestä äidinkieli, matematiikka ja englanti ovat oppiaineita, joissa eriyttäminen on helppoa. Perusteena on se, että niihin on saatavilla paljon materiaaleja ja apukeinoja eriyttämisen tueksi. Englanti on Anulla sivuaineena, joten siitä hänellä on myös laaja osaaminen. Reaaliaineet yleensä, ja varsinkin historia ovat hänen mielestään haastavia eriyttää. Historian osalta Anun oma sisällönhallintansa on heikkoa, ja se tuntuu hänestä vaikealta. Anu perustelee vastaustaan sillä, että reaaliaineissa sisällöt ovat abstrakteja ja perustuvat muistamiseen. Konkreettiset aineet, kuten matematiikka ovat hänen mielestään helpompia eriyttää. Anu ei puhu taito- ja taideaineiden eriyttämisestä lainkaan. Hänen näkemyksensä mukaan ne oppiaineet, joita on helppo opettaa, on myös helppo eriyttää. Tämä liittyy hänen mielestään juuri aineenhallintaan. Eli kun itsellä on oppiaineen sisältö hallussa, on myös oppilaille helpompi tarjota eritasoista opetusta.

Samaa mieltä oppiaineiden eroista Emman ja Anun kanssa on myös Jenna, jonka mukaan äidinkieli ja matematiikka ovat helppoja eriyttää. Lisäksi taito- ja taideaineissa eriyttäminen tuntuu hänestä helpolta, erityisesti musiikissa, koska siinä oma aineenhallinta on hyvä. Musiikki on myös Jennalla sivuaineena. Kuitenkin liikunnassa ja kuvataiteessa eriyttäminen saattaa hänen mielestään helposti unohtua. Reaaliaineet, ja varsinkin historia ja biologia ovat Jennan mukaan vaikeita eriyttää. Niistä hänellä ei ole opetuskokemusta. Aineenhallinta on se, minkä Jenna arvelee eniten vaikuttavan eriyttämiseen omalla kohdallaan:

”...se musiikki on mulla vahva, niin sitten jotenkin siinä on itellä se aineenhallinta. On niinkun semmonen parempi kun vaikka historiassa siis todellakin. Niin sitten on ehkä keinoja enempi, niinku tietää, että miten mää voisin näitä tehtäviä soveltaa tai omaa opetustyyliä tai näin. Että sitten just joku historia kun ehkä itellä siinä varmaan se asiakin, opetettava asiakin, on varmaan semmonen, että se keskittyminen menee siihen. Niin sitten että mää opettajana pystyisin eriyttämään, niin totta kai se vaikeuttaa sitä.” (Jenna)

Jennan mukaan myös omat kiinnostuksen kohteet vaikuttavat siihen, miten helppona tai vaikeana eriyttäminen ja sitä kautta kyseisen oppiaineen opettaminen koetaan. Hän kuitenkin huomauttaa, että opettajan tulisi muistaa, että oppilaan kiinnostuksen kohteet voivat olla muualla. Vaikka esimerkiksi historia ei olekaan opettajan mielestä kiinnostava aine, voi se silti olla jollekin oppilaalle mieluisin kouluaine.

Marjan mielestä taito- ja taideaineet ovat kaikkein helpoimpia eriyttää. Hänellä on tekstiilityö sivuaineena, joten hän on opiskellut sitä paljon. Myös oma kiinnostus vaikuttaa taustalla. Lisäksi Marjalla on esi- ja alkuopetus sivuaineena, joten hänen mielestään alaluokilla eriyttäminen on yleisesti helpompaa, kun vanhempien oppilaiden kohdalla, joiden opettamisesta hänellä ei ole kokemusta.

Marjan näkemys äidinkielen ja matematiikan eriyttämisestä on muista poikkeava. Hänen mukaansa niissä oppilaan ongelmat voivat olla syvemmällä ja vaikeammin huomattavissa, ja luokanopettajalla ei välttämättä ole tietämystä ja keinoja niiden ratkaisemiseksi. Marja viittaa tällä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin. Marjan näkemys eroaa muista myös siinä mielessä, että hänen mielestään eriyttämisen ja opettamisen helppous eivät kulje käsi kädessä. Äidinkieltä on Marjan mukaan vaikea eriyttää, vaikka hän kokeekin sen helpoksi aineeksi opettaa.

”Koska kyllä sitä aina jonkinlaisen tunnin saa pidettyä, mut sit voi miettiä, että eriytinkö hyvin.” (Marja)

Pekan mukaan oppiaineita ei voi suoraan vertailla ja laittaa järjestykseen sen mukaan mikä on helpompi tai vaikeampi eriyttää. Hänen mielestään eriyttämisen helppous tai vaikeus riippuu siitä miten kukin oppiaine nähdään, ja mikä siinä on tärkeintä.

”...pitäis mennä vähän niinku oppiainesisäiseen keskusteluun, että mikä on sen oppiaineen aineksellisesti tärkeintä...et se on vaikea eritellä, koska pitäis niinku ihan oikeesti miettiä, että mitä jostain aineesta niin sanotusti halutaan? Mikä on se tärkein aines, mitä siellä halutaan opettaa?” (Pekka)

”...jos puhutaan niinku vaikka matematiikasta raa’asti, että sitä vaan lasketaan. Sitä nyt ois helppo eriyttää, mutta se välttämättä ole pelkästään sitä...et lisätehtävien antaminen on helpointa aineissa, joissa on paljon mekaanisia tehtäviä, mutta tosiaan se ei välttämättä ole niin sanotusti oikeaoppista eriyttämistä.” (Pekka)

Matematiikan lisäksi Pekka kokee englannin helpoksi eriyttää, koska se on hänellä sivuaineena, ja siitä on kertynyt hänelle paljon opetuskokemusta. Lisäksi englanti ja matematiikka ovat olleet hänelle itselleen helppoja aineita koulussa. Helppoja ne ovat Pekan mukaan myös siksi, että niissä voi antaa helposti eritasoisia tehtäviä oppilaille. Pekka kuitenkin toteaa, että tällainen eriyttäminen ei parhaalla mahdollisella tavalla tue oppimista, vaikka hänellä ei muita keinoja siihen olekaan. Äidinkielessä eriyttäminen on Pekan mukaan haastavaa sen monien eri osa-alueiden ja kielioppisisältöjen takia. Toisin sanoen äidinkieli vaatisi parempaa aineenhallintaa, jotta sitä olisi helpompi eriyttää.

Pekan mukaan taito- ja taideaineista käsityöt ja kuvataide ovat haastavia eriyttää, mutta liikunta taas on helppo. Tämäkin liittyy aineenhallintaan, ja hän toteaa, että kuvataiteessa ja käsityössä hänen omat taitonsa ovat heikot. Liikunnassa eriyttäminen on Pekan mukaan helppoa siksi, että siinä on helppo muodostaa tasoryhmiä. Oppilaiden liikunnalliset taidot toimivat hänen mukaansa ryhmien jakamisen perusteena. Eriyttämisessä voi myös käyttää oppilaiden taitoja hyödyksi siten, että liikunnallisesti lahjakkaat auttavat heikompia.

”Että siinä oikeestaan aino, mitä oon lukenutkin, että paras ylöspäin eriyttäminen on se, että pistää lahjakkaan nuoren ohjaamaan heikompiaan. Niin siinä tavallaan sekä se lahjakas että ne heikommat hyöttyy.” (Pekka)

Riikka on myös samaa mieltä muiden kanssa siitä, että eriyttäminen äidinkielessä ja matematiikassa on helppoa. Perusteluna on se, että näissä oppiaineissa on paljon saatavilla eriyttämistä helpottavaa materiaalia. Lisäksi hän perustelee helppoutta äidinkielen ja matematiikan eriyttämisessä sillä, että niissä on helppo käyttää apuna avustajaa, ohjaajaa tai erityisopettajaa. Myös Riikan mielestä reaaliaineissa eriyttäminen on haastavinta, eikä hän ole kertomansa mukaan juuri pohtinut miten eriyttämistä voisi tehdä reaaliaineissa. Riikalla on sivuaineenaan kuvataide, mutta hän ei koe eriyttämisen olevan erityisen helppoa sen kohdalla.

”...niissä [matematiikassa ja äidinkielessä] on varmaan kuitenkin sit kaikista helpointa ja niissä sitä varmaan joutuu myös kyllä tekemäänkin eniten, mitä sitte muissa aineissa...että en oo niin, ei oo kyllä ees tullu muitten oppiaineitten kohdalla hirveesti mietittyä et miten sitä lähtis eriyttämään jossain yllissä tai muussa.” (Riikka)

Tasoryhmiin jakaminen

Opiskelijoiden valmiuksia opetuksen eriyttämiseen selvitettiin pyytämällä heitä kertomaan omin sanoin sellaisesta opetustilanteesta, jossa he ovat käyttäneet eriyttämistä. Osalla kertomukset olivat yksityiskohtaisia kuvauksia tunnin kuluista, kun taas toiset puhuivat yleisemmällä tasolla tunneista jonkun tietyn oppiaineen kohdalla. Kolme haastateltavaa (Emma, Anu ja Marja) kertovat opetustilanteen olleen äidinkielen tunnilla alkuopetuksessa. Siinä oppilaat oli jaettu kolmeen eri tasoryhmään lukutaidon perusteella. Kaikki kolme haastateltavaa kertovat, että tämä opetustapa oli ollut käytössä aiemminkin luokassa, eli se ei ollut heidän täysin itsensä suunnittelema. Emma ja Marja pitävät tasoryhmiin jakamista hyvänä ja lähes ainoana toimivana tapana opettaa lukemista. Anu kritisoi tasoryhmiin jakamista, ja olisi itse halunnut joillain tunneilla muodostaa sekaryhmiä, jolloin edistyneemmät lukijat voisivat opettaa heikompia.

Jenna kertoo opetustilanteen olleen musiikin tunnilla, jolla soitettiin nokkahuilua. Hän oli itse muodostanut kahdet erilaiset nuotit kappaleeseen, toiset hieman helpommat ja toiset haastavammat. Oppilaat saivat itse valita, kumpaa näistä soittavat. Jenna kertoo, että olisi voinut suositella joillekin oppilaille sopivaa vaihtoehtoa, jotta he ottaisivat rohkeammin vastaan haastavamman version. Eriyttäminen kohdistui tässä tapauksessa kaikkiin oppilaisiin, ja oli ennalta suunniteltua.

Pekka kertoo opetustilanteen englannin tunnilta. Hänen mielestään parhaiten eriyttäminen toteutuu silloin, kun tunnille on suunniteltu paljon eriyttäviä tehtävää, ja sellaista materiaalia, joka ohjaa oppilaita suorittamaan tehtäviä omalla tasollaan. Hän oli esimerkiksi käyttänyt tunnilla lautapeliä, jonka oppilaat koostivat omien kiinnostuksen kohteidensa ja sanavarastonsa mukaan. Oppilaat saivat työstää lautapeliä ryhmissä, mikä mahdollisti vertaisoppimisen. Kun oppilaat kysyvät toisiltaan neuvoa ja keskustelevat lauseiden muodostamisesta, sanavarasto ja kielitaito karttuvat. Pekan tapauksessa eriyttäminen kohdistui kaikkiin oppilaisiin, ja oli ennalta suunniteltua. Eriyttäminen tapahtui lähinnä tehtävien avulla.

Jennan esittelemän opetustilanteen lisäksi toinen esimerkki taito- ja taideaineiden tunnilta oli Riikan tekstiilityön tunnilla toteuttama eriyttäminen. Hänen mukaansa käsityössä tehtävä työ antaa itsessään paljon eriyttämisen mahdollisuuksia. Oppilaille voi olla työn suhteen erilaisia tavoitteita. Lahjakkaammille voidaan antaa monimutkaisempia töitä ja menetelmiä, ja heikompien kohdalla panostetaan perustekniikoiden hallitsemiseen. Neulomisessa joillekin oppilaille riittää pieni osa neuletta, kun toiset tekevät kokonaiset lapaset. Muista haastateltavista poiketen Riikka ei ollut suunnitellut eriyttämistä etukäteen, vaan tehnyt siihen liittyvät ratkaisut aina tilanteen mukaan.

4.2.3 Opettajankoulutuksesta ei riittävästi valmiuksia

Viisi haastateltavaa on sitä mieltä, että he eivät ole saaneet riittävästi valmiuksia eriyttämiseen opettajankoulutuksesta. Kaikki ovat yhtä mieltä siitä, että koulutus olisi voinut tarjota enemmän. Jennan näkemys on hieman muista eriävä. Hänen mukaan ei voida yksiselitteisesti sanoa, onko valmiuksia tarjottu riittävästi, sillä koulutus ei voi antaa kaikkia eväitä työhön, vaan osan asioista oppii vain käytännössä työtä tekemällä. Myös Emma toteaa, että kaikkea ei voi saada koulutuksesta, vaan osan oppii vasta työelämässä.

”Mut emmä tiä voiks niitä saaha koulutuksesta tarpeeks vai onks se niinku vaan...sitte että niitä oikeesti oppii tekemällä.” (Emma)

”No se on vähän kakspiippunen juttu, että onko riittävät valmiudet, kun eihän se yksistään tuu siitä kurssista tai siitä, että se vaatii sitä kokemusta ja niinku näin. Että tota en voi sanoa, että joo tai ei, Että osaltaan on ja osaltaan ei.” (Jenna)

Hyödyllisimmiksi opinnoiksi kaikki haastateltavat kokevat opetusharjoittelut. Esi- ja alkuopetuksen sivuaineen ja siihen liittyvän harjoittelun oli käynyt kolme haastateltavaa (Emma, Marja ja Riikka). Kaikki olivat kokeneet sen erittäin hyödylliseksi eriyttämisen kannalta. Lisäksi myös musiikin sivuainetta keuhuttiin. Muut sivuaineet eivät nousseet esille, ennen kuin niistä kysyttiin. Opetusharjoittelut mainitaan kaikissa haastatteluissa, ja niissä koettiin oppimisen tapahtuneen nimenomaan käytännön kautta. Muut kehuivat nimenomaan kaikille kuuluvia opetusharjoitteluja, mutta Emma ei ollut viimeisimpään harjoitte-

luun tyytyväinen. Tässä huomioitavaa on se, että Emma oli haastateltavista ainoa, joka ei ollut vielä käynyt kaikkia harjoitteluja.

”No, nyt kun mä kävin onneksaasti ton sivuaineen (esi- ja alkuopetus), niin olo on paljon positiivisempi, mutta kyllä sitä mun mielestä vois olla paljon enemmän ja puhua paljon enemmän justiin siitä eriytyksen kokonaisvaltaisuudesta. Että se ei kohdistu vaan niihin huonoihin, niin sanottuihin huonoihin, vaan että siellä luokassa on kaikki aika monella-kin eri tasolla. Että miten esimerkiksi lahjakkaat ja niittenkin eriytyminen, niin siitä ei kyllä hirveesti oo ollut puhetta.” (Marja)

Haastatteluissa ei juuri noussut esille yksittäisiä kursseja, joilla eriyttämistä olisi käsitelty. Joitain kuitenkin mainitaan, kuten arviointikurssi ja S2-aihekokonaisuus. Kolme haastateltavaa kertoo käyneensä erityispedagogiikan kursseja vapaaehtoisesti, ja saaneensa niistä tietoa eriyttämisestä.

Yhteistä haastateltavien vastauksissa on myös se, että opettajankoulutuksen koetaan antaneen nimenomaan käytännön valmiuksia eriyttämiseen. Kaikki toteavat, että eivät olleet saaneet teoretietoa eriyttämisestä opettajankoulutuslaitoksen opinnoissa. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan suoraan mainitse sitä kaipaavansa. Enemmän vastauksista näkyy se, että käytännön ohjeita eriyttämiseen kaivataan lisää.

”Just tässä ehdin todeta ennen haastattelua, että hirveetä olla valmistumassa ja jotenkin tajuta, että ei niinkun oo oikeen mitään sellasia oikeita konkreettisia asioita mielessä että miten eriyttää. Muuta kun sitten justinsa näe lisätehtävät niille niinkun taitavammille ja sitten jotkut niinkun helpotetut tehtävät niille heikommille.” (Riikka)

”...tavallaan ymmärrän mitä eriyttäminen on, mutta en ehkä koe, että olisin täysin valmis sitä toteuttamaan...sanotaan niinku säännöllisesti.” (Pekka)

4.2.4 Minäpystyvyys ja valmiudet kohdata erilaisia oppijoita

Tämän tutkimuksen laadullisessa osassa neljäntenä teemana on minäpystyvyys. Sitä tutkittiin kysymällä opiskelijoilta, millaiset valmiudet heillä mielestään on kohdata erilaisia oppijoita ja kokevatko he olevansa valmiita työelämään. Lisäksi haastateltavia pyydettiin kuvailemaan omia heikkouksia ja vahvuuksia opettajuuteen liittyen. Tästä teemasta ei haastatteluissa saatu niin paljon tietoa, kuin alun perin oli tarkoitus, mutta vastaukset täydentävät kuitenkin määrällisen osuuden tuloksia.

Erilaisten oppijoiden kohtaaminen

Kolme haastateltavaa (Emma, Anu ja Pekka) kokevat, että heillä on hyvät valmiudet kohdata erilaisia oppijoita. He toteavat, että kaikki oppilaat ovat erilaisia, joten oppilaiden kohtaamisessa ei ole mitään sen ihmeellisempää. He kaikki uskovat tulevansa kaikkien oppilaiden kanssa toimeen. Emma uskoo, että erityispedagogiikan aineopinnot tuovat erilaisten oppijoiden kohtaamiseen vielä lisää valmiuksia. Hän myös ajattelee, että työkokemuksen myötä tämä helpottuu. Anu kertoo, että on oppinut viimeisessä opetusharjoittelussa, ettei erilaisten oppijoiden kohtaaminen ole sen kummempaa, kun pieniä arkipäivän toimintoja luokassa.

”...et kyl mä uskon et sit kun heihin tutustuu niin sit varmasti osaa tarjota sitä opetusta ja muutenki.” (Anu)

Pekka kuitenkin myöntää, että välillä on vaikea ymmärtää heikompia oppilaita ja niitä kenellä on vaikeuksia. Hän arvelee tämän johtuvan siitä, että omalla kohdallaan koulunkäynti on ollut aina helppoa. Pekka kuitenkin arvelee, että tästä johtuen ei ainakaan päästä oppilaita liian helpolla, vaan pyrkii tukemaan ja kannustamaan kaikkia oppilaita.

”...et mie en ainakaan niinku vaadi liian vähää, et mie aina pyrin tukemaan kaikkia parhaimpaansa. Että ei mulla tuu sellasta, että senkin tyhmä-fiilis, vaikka en aina välttämättä ymmärtäiskään, että miten haastavaa se voi olla.” (Pekka)

Marja kokee, että erilaisten oppilaiden kohtaaminen ei yleensä tuota ongelmia, mutta esimerkiksi aggressiivisten, ADHD -tyyppisten tai muuten yliaktiivisten oppilaiden kohtaaminen ja opettaminen hieman jännittää. Hän kuitenkin uskoo pärjäävänsä sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on oppimisvaikeuksia. Marja puhuu tässä yhteydessä vain heikommista ja erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista, kuten alla olevasta lainauksestakin näkyy:

”Kyllä mä nyt koen kuitenkin, että en mä nyt ihan ulalla oo... sillälaiilla menemässä opetustyöhön tässä...koska onhan niissä luokissa missä on ollut harjoittelussa tai sijaisena, ni on niissä aina jotain ollut vaikeuksia ja muita niin...kyllä mä oon silti onnistunu siinä opettamisessa.” (Marja)

Riikka oli haastateltavista ainoa, joka kokee, että hänellä ei ole erilaisten oppijoiden kohtaamiseen kovin hyvät valmiudet. Marjan tavoin myös Riikka puhuu tässä yhteydessä vain haastavista oppilaista, mikä käy ilmi seuraavasta lainauksesta:

”...no kyllä mä toivoisin että ne [valmiudet] olis paremmat. Että no ei oo ehkä ihan hirveesti tietysti joutunu tähän mennessä vielä kohtaamaan semmosia niinku todella haastavia luokkia tai tapauksia sen suhteen. Että no eiköhän se tuu siinä ku pääsee oikeesti töihin mutta...en koe mitenkään ihan hirveen hyväksi.” (Riikka)

Valmiina työelämään

Haastateltavien minäpystyvyyttä tutkittiin myös kysymällä heiltä, millaiseksi he kokevat omat valmiutensa lähteä työelämään. Tutkimukseen osallistuneet ovat opintojensa loppuvaiheessa olevia, joten työelämään siirtyminen on todennäköistä lähivuosina.

Neljä haastateltavaa (Anu, Jenna, Marja ja Riikka) vastasivat, että kokevat jo olevansa valmiita opettajan työhön. Kaikki toteavat, että haluavat mennä nyt oppimaan lisää työelämään. Marjan mukaan koulutus ei voi enää tarjota tässä vaiheessa hänelle mitään, vaan seuraava luonteva askel on mennä kentälle oppimaan. Alla olevista lainauksista selviää haastateltavien kokema valmius ja halu siirtyä opinnoista opettajan työhön:

”...kyllä musta nyt tuntuu, että mä oisin niinkun halukas jo menemään sinne työelämään. Että ei mua pelota silleen varsinaisesti. Mutta totta kai mulla on paljon asioita niinku kehitettävänä ja näin...kyllä mä oon ihan asennoitunut siihen, että meen opettajaksi ja näin.” (Jenna)

”No valmis opettamaan kyllä, mutta en kovinkaan valmis opettaja...tavallaan ainaki musta tuntuu et se oppiminen vasta alkaa oikeesti tässä vaiheessa. Mutta kyllä koen olevani ihan silleen valmis siihen hommaan.” (Riikka)

Emma kokee muista poiketen, että ei ole vielä valmis työelämään. Vaikka opettajan työn tekeminen ei sinänsä häntä pelota, hän kokee haluavansa vielä opiskella. Yleisesti ottaen aikuistuminen ja muista vastuun ottaminen tuntuvat hänestä vielä kaukaiselta.

Pekka ei aio ensisijaisesti suuntautua urallaan opettajaksi, mutta haluaa kuitenkin työskennellä kasvatustieteen parissa. Pekka kokee, että hänen omat vahvuutensa ovat jossain muualla kuin luokassa, ehkä koulun hallinnollisissa

tehtävissä. Syynä tähän hän kertoo, ettei ole saanut koulutuksesta riittävästi valmiuksia opettajan työssä jaksamiseen. Hän uskoo kuitenkin pärjäävänsä opettajan työssä, ja voisi kuvitella tekevänsä sitä lyhyen aikaa, mikäli se olisi välttämätöntä.

”Mie uupuisin ja stressaantuisin tosi paljon siitä, että mie otan liian henkilökohtaisesti. Jos esimerkiksi oppilaat vinoilee siellä, niin mulle tulee sellanen olo, että mie oon niinku epäonnistunu opettajana ja persoonana. Et mie oon tosi huono eristämään niinku tavaltaan sitä työminää ja henkilökohtaista minää. Niin se on ehkä se minkä takia mie en sitten lähe sinne.” (Pekka)

Eriyttäminen heikkoutena, oppilaiden kohtaaminen vahvuutena

Minäpystyvyyttä pyrittiin selvittämään pyytämällä haastateltavia kuvailemaan omia heikkouksia ja vahvuuksia opettajuuteen liittyen. Haastatteluissa esiin tulleet ominaisuudet liittyivät luonteenpiirteisiin sekä omaan osaamiseen. Yleisin vahvuus, jonka haastateltavat mainitsivat, on erilaisten oppilaiden ja ihmisten kohtaaminen. Yhteensä viisi haastateltavaa on sitä mieltä, että omana vahvuutena on tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Kolmessa haastattelussa nousi esiin eriyttäminen kehittämisen kohteena.

Emmalla on vaikeuksia nimetä omia heikkouksia ja vahvuuksiaan. Hän kertoo, että usein esimerkiksi opiskeluun liittyvät tehtävät jäävät viime tippaan, ja haluaisi kehittää tätä tulevaisuutta ajatellen. Vahvuutena hänellä on tulla toimeen monenlaisten ihmisten kanssa, minkä hän arvelee helpottavan opettajan työtä.

Samoin Anu kertoo omana vahvuutenaan rohkeuden kohdata erilaisia ihmisiä. Hän ei myöskään pelkää tarttua haasteisiin, ja vaikka eteen tulisi haastavia opetussisältöjä, hän uskoo selviävänsä niistä. Joissain oppiaineissa, esimerkiksi fysiikassa ja kemiassa Anu toivoisi laajempaa sisällönhallintaa. Hän myös toivoisi itselleen parempia valmiuksia eriyttää opetusta, varsinkin vanhemmille oppilaille, joiden opettamisesta hänellä on vähemmän kokemusta. Lisäksi vanhempien, erityisopettajan, koulupsykologin tai rehtorin kanssa tehtävästä yhteistyöstä hän kokee omaavansa liian vähän kokemusta. Koulutus olisi voinut Anun mielestä tarjota enemmän valmiuksia näiden tahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön:

”...että harjotteluissakin ni lapset on haettu vaan sinne erityisluokkaan ja ne sit vaan lähete sieltä, että on oo erkkaopen kaa tehny yhteistyötä, tai koulupsykologin tai rehtorinkaan kanssa juurikaan.” (Anu)

Jenna haluaisi kehittää yleisesti pedagogista osaamistaan, sekä erityisesti opetuksen eriyttämistä. Vahvuutenaan hän mainitsee musiikin opettamisen, jota hänen on helppo soveltaa myös muihin oppiaineisiin. Oppilaiden näkökulmasta hän uskoo olevansa helposti lähestyttävä, minkä tosin joissain tilanteissa arvelee olevan oman auktoriteettinsa kannalta huono asia. Jenna arvelee myös, että uutena opettajana hänen vahvuutensa on innokkuus ja valmius tarttua uusiin haasteisiin:

”...pyrkisin olemaan aina semmonen, et joka tois aina jotakin semmosta kivaa uutta...että mä innostun helposti aina uusista jutuista, että hei otetaanpas tää ja tehäänpä näin. Niin mä aattelen, että se on se mun, uutena opettajana, se mun vahvuus...” (Jenna)

Marja ja Pekka puhuvat heikkouksia kysyttäessä omasta työssä jaksamisestaan. Kuten aiemmassa kappaleessa mainittiin, Pekan on vaikea erottaa toisistaan työminää ja opettajaminää. Samoin Marja kertoo, että hän voi helposti jäädä murehtimaan oppilaiden asioita työpäivän jälkeen, ja toivoo ettei tämä vie liikaa hänen voimavarojaan tulevaisuudessa. Pekan mukaan hänen vahvuutenaan on kohdata erilaisia oppijoita, ja tulla hyvin toimeen lasten kanssa. Hän on saanut siitä palautettakin työssään, että on oppilaiden mielestä helposti lähestyttävä. Marja kertoo, että vaikka hän opettajana onkin yleensä selkeä ja rauhallinen, niin heikoimpien oppilaiden huomioiminen saattaa joskus jäädä vähemmälle.

”...unohdan sen, et se pitää kerrata satatuhatta kertaa ja erilailla, että ne tajuaa. Kaikki pysyy mukana siinä. Mutta et sitä varmaan pitää tässä kehittää, että muistaa olla vähän semmonen hitaampi.” (Marja)

Riikka on haastateltavista kolmas, joka nimeää eriyttämisen kehittämisen kohteekseen. Hän kokee, että haluaisi oppia huomioimaan erilaiset oppijat luokassa paremmin. Lisäksi kehitettävää on siinä, että hän opettajana antaisi enemmän tilaa myös oppilaille luokassa, ettei vain itse olisi äänessä koko ajan. Neljän muun haastateltavan tavoin myös Riikka mainitsee omaksi vahvuudekseen, että hän tulee helposti toimeen oppilaiden kanssa. Hän kokee pääsevänsä heidän kanssaan samalle tasolle. Mutta kuten Jennakin mainitsi, myös Riikan mu-

kaan siitä saattaa joissain tilanteissa olla haittaa, jos opettaja on oppilaiden silmissä liian kaverillinen. Omana vahvuutenaan Riikka pitää myös sitä, että hänen on rento ja helppo olla luokan edessä, eikä häntä jännitä opetus.

4.3 Tulosten yhteenveto

Ensimmäisen määrällisen tutkimusvaiheen tarkoituksena oli selvittää yleisellä tasolla, miten Jyväskylän yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat näkevät tutkimuskysymyksiin liittyvät aiheet. Kysymykset liittyivät eriyttämisen määrittelyyn, opettajankoulutuksen antamiin valmiuksiin eriyttämisessä sekä minäpystyvyyteen. Suurin osa opiskelijoista koki eriyttämisen koskevan kaikkia oppilaita. Tosin avoimissa vastauksissa kävi ilmi, että huomattavan moni opiskelija ei uskonut asian olevan käytännössä niin ideaalinen. Heidän mukaansa eriyttämistä toteutettiin käytännössä lähinnä heikommille oppilaille, alaspäin.

Opiskelijoiden tietämistä eriyttämisen menetelmistä *oppimateriaalin eriyttäminen* esiintyi vastauksissa ylivoimaisesti eniten. Myös Likert-asteikollisissa väittämässä todettiin eriyttämisen koskevan eniten *oppimateriaalien eriyttämistä*. Tosin suurin osa vastaajista oli samaa mieltä myös muiden ulottuvuuksien (*taivoitteiden, arvioinnin ja oppisisältöjen*) liittymisestä eriyttämiseen. Eriyttämisen oppiainekohtaisia eroja selvitettäessä helpoimmin eriytettäviksi aineiksi mainittiin matematiikka sekä taito- ja taideaineet. Taito- ja taideaineet esiintyivät myös haastavimpien aineiden joukossa reaaliaineiden lisäksi.

Opettajankoulutuksen antamia valmiuksia eriyttämiseen arvioitiin tutkimuksessa muun muassa numeerisella arvosanalla, jonka keskiarvoksi saatiin 7. Eniten ymmärrystä ja osaamista eriyttämisen osalta opinnoissa olivat vastaajien mukaan kehittäneet harjoittelut ja sivuaineopinnot. Toisaalta riippumattomien otosten t-testin mukaan kaikkien opettajankoulutukseen kuuluneiden opetusharjoitteluiden suorittaneiden minäpystyvyys eriyttämisessä ei eronnut niistä opiskelijoista, jotka eivät vielä olleet suorittaneet kaikkia harjoitteluita.

Suurin osa opiskelijoista oli samaa mieltä minäpystyvyyttä mittaavien väitteiden kanssa. Vastajat suhtautuivat siis yleisesti ottaen positiivisesti omaan osaamisensa tasoon eriyttämisessä. Kaikkein epävarminta oli osaamisen tunne liittyen oppilaiden motivointiin ja kaikille oppilaille oman tasoisen opetuksen tarjoamiseen. Eniten opiskelijat tunsivat osaavansa eriyttää opetusta lahjakkaille sekä tukea tarvitseville oppilaille. Erilaisten arviointitapojen käyttöä sekä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamista koskevissa väitteissä oli eniten hajontaa.

Eriyttämisen ulottuvuuksia koskevat väittämät korreloivat keskenään lukuun ottamatta oppisisältöjen eriyttämiseen liittyvää väittämää. Minäpystyvyyden osalta eriyttämissuunnat, eli opetuksen eriyttäminen lahjakkaille ja heikoille olivat yhteydessä toisiinsa voimakkaasti. Lisäksi tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamista koskeva väittämä sai melko korkeita korrelaatioarvoja useamman minäpystyvyyttä mittaavan väittämän kanssa.

Tutkimuksen toisessa, laadullisessa vaiheessa tarkoituksena oli syventää ymmärrystä siitä, miten luokanopettajaopiskelijat määrittelevät eriyttämisen, millaiset valmiudet opettajankoulutus eriyttämiseen antaa, sekä millainen on opiskelijoiden minäpystyvyyys eriyttämiseen liittyen. Eriyttäminen määriteltiin normaaliksi arkipäivän toiminnaksi luokassa, ja sen nähtiin olevan jokapäiväinen osa opettajan työtä.

Eriyttämisen osa-alueista kaikki haastateltavat mainitsivat tehtävien eriyttämisen. Niistä yleisimmin esiin nousi lisätehtävien käyttö. Eriyttämistä pidettiin tärkeänä koska se edistää oppimista ja tasa-arvoa luokassa. Oppilaiden motivaatio oli haastateltavien mukaan tärkein eriyttämiseen liittyvä etu. Haittana haastateltavat näkivät oppilaiden keskuudessa leimautumisen ja stereotyyppien muodostumisen, kun joillekin oppilaille esimerkiksi tehtävät ovat erilaisia. Kaikki haastateltavat kertoivat, että eriyttämistä tulisi tarjota kaikille oppilaille, mutta erityisesti ääripäille, eli heikoille ja lahjakkaille. Kollegojen tuki nähtiin yleisimmin eriyttämistä helpottavana tekijänä. Eriyttäminen voi haastateltavien mukaan vaikeutua erityisesti resurssien puutteellisuuden vuoksi, eli esimerkiksi jos koululla ei ole riittävästi käytössä eriyttämiseen sopivaa materiaalia. Op-

piaineista reaaliaineet nähtiin haastavimpana eriyttää. Äidinkielen ja matematiikan sekä taito- ja taideaineiden eriyttämisessä kokemukset olivat vaihtelevia. Toiset kertoivat, että niitä on helpoin eriyttää, kun taas toisten mielestä nämä ovat eriyttämisen kannalta vaikeimpia oppiaineita.

Opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet eriyttämiseen koettiin riittämättöminä. Opetusharjoittelun nähtiin kuitenkin hyödyllisimpinä opintoina eriyttämiseen liittyen, ja lisäksi sivuaineopinnoista opiskelijat kertoivat saaneensa runsaasti valmiuksia.

Minäpystyvyyksäkäsitykset erilaisten oppijoiden kohtaamisessa vaihtelivat. Osa oli sitä mieltä, että on valmis kohtaamaan erilaisia oppijoita, kun taas osa näki siinä paljon haasteita. Suurin osa vastaajista koki myös olevansa valmiita lähtemään työelämään pian valmistuttuaan. Kuitenkin omana vahvuutenaan haastateltavat näkivät yleisimmin vahvuutenaan erilaisten ihmisten kohtaamisen. Haastateltavien mainitsemat heikkoudet liittyivät oppiaineiden hallintaan, työssä jaksamiseen ja eriyttämiseen.

Liitteeseen 7 on tiivistetysti koottu haastattelujen sisältö. Kustakin teemasta on poimittu yleisimmät haastattelijoiden mainitsemat asiat, ja eritelty muista poikkeavia vastauksia.

5 POHDINTA

Tämän kaksivaiheisen tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä eriyttämisestä. Tutkimuksessa kuvattiin opiskelijoiden valmiuksia ja minäpystyvyyden tunnetta eriyttämiseen ja erilaisten oppijoiden kohtaamiseen liittyen. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisia valmiuksia opetuksen eriyttämiseen luokanopettajaopiskelijat kokevat saaneensa opettajankoulutuksesta. Ensimmäinen vaihe toteutettiin sähköisellä kyselyllä, josta saatiin laajempi kuva opettajaopiskelijoiden käsityksistä. Kyselyyn saatiin 45 vastausta. Toisessa vaiheessa käsityksiä eriyttämisestä, minäpystyvyydestä ja tyytyväisyydestä opettajankoulutuslaitoksen opintoihin tarkennettiin haastatteleamalla kuutta luokanopettajaopiskelijaa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että sekä laadullisessa että määrällisessä vaiheessa opiskelijoiden käsitykset eriyttämisestä vaihtelivat. Toiset määrittelivät eriyttämisen käsitteen laajasti, kun taas toiset eivät vaikuttaneet olevan kovin hyvin selvillä käsitteen sisällöstä. Epäselvyyttä oli siinä, mitä kaikkea eriyttäminen pitää sisällään, ja useimmat kertoivat eriyttämisen koskevan lähinnä tehtäviä ja oppimateriaaleja. Eriyttämisen koettiin kuitenkin olevan oleellinen osa opetusta, ja sen tärkeys nähtiin oppilaiden motivaatiota ja oppimista edistävänä. Opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet koettiin lähtökohtaisesti riittämättömiksi, vaikka opetusharjoitteluja keuhuttiin eriyttämisen osalta. Opiskelijoiden minäpystyvyys erilaisten oppijoiden kohtaamisessa ja eriyttämisessä oli vaihtelevaa. Erilaisten oppijoiden kohtaamisessa osa näki enemmän ongelmia, kun taas osa koki omaavansa siihen riittävät valmiudet. Eriyttämisessä minäpystyvyys oli matalammalla tasolla.

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen avulla saatuja tärkeimpiä tuloksia, ja tehdään niitä koskevia johtopäätöksiä aikaisempaan tutkimukseen peilaten. Tekstiin on sisällytetty johtopäätösten tueksi suoria lainauksia ensimmäisen tutkimusvaiheen kyselyn avoimien kysymysten vastauksista. Tämän jälkeen

arvioidaan tutkimuksen eettisyyttä, luotettavuutta ja rajoitteita. Lopuksi käsitellään lyhyesti tutkimuksen aikana nousseita jatkotutkimushaasteita.

5.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

5.1.1 Eriyttämistä kaikille, mutta toteutuuko käytännössä?

Tutkimuksen ensimmäinen tavoite oli kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä eriyttämisestä. Eriyttämisen käsite on hyvin laaja. Eriyttäminen voi ulottua koskemaan esimerkiksi opetuksen tavoitteita, oppisisältöjä, menetelmiä, opetusmateriaaleja ja tehtävien määrää sekä muokkaamalla oppimisympäristöä, oppimisprosessia, käytettävissä olevaa aikaa ja arviointimenetelmiä. Tomlinson & Eidson (2003, 3–7) pitävät tärkeänä myös oppilaiden kiinnostuksen kohteiden, oppimisvalmiuksien sekä oppimistyylien huomioimista opetuksessa. (Ikonen ym. 2003, 144; Moberg & Vehmas 2009, 64; POPMT 2010, 9; Tomlinson & Eidson 2003, 3–7; UNESCO 2004, 14.)

Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset eriyttämisestä vaihtelivat jonkin verran. Ensimmäisen vaiheen kyselyssä vastaajat näkivät eriyttämisen koskevan lähinnä opetusmateriaalien sekä oppimisprosessin (esim. ryhmätyöt) eriyttämistä. Vain harva mainitsi eriyttämisen koskevan kirjallisuudessa tärkeiksi eriyttämisen menetelmiksi lukeutuvia ajan, fyysisen ympäristön, oppisisältöjen tai arvioinnin eriyttämistä. Erityisen mielenkiintoista oli, että opiskelijat lukivat eriyttämiseen kuuluvan paljon myös sellaisia tuki-
muotoja, jotka eivät kuulu eriyttämiseen. Näitä olivat esimerkiksi HOJKS, erityisluokkaan siirtäminen ja jatkuvat tasoryhmät. Tutkimuksen toisessa vaiheessa, luokanopettajaopiskelijoita haastatellessa, sama ilmiö toistui, kun kaikki kuusi haastateltavaa mainitsivat opetusmateriaalit tärkeimpänä eriyttämisen osa-alueena. Myös haastatteluissa mainittiin muutamia eriyttämiseen kuulumattomia menetelmiä. Tutkimuksen molemmissa vaiheissa opetuksen monikanavaisuus nousi jonkin verran esille eriyttämisen osa-alueena. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset eriyttämisestä eivät siis vastaa laajuudeltaan kirjallisuudessa esitettyä eriyttämisen määritelmää. Samankaltaisia tuloksia on saatu

myös aiemmissa eriyttämistä käsittelevissä luokanopettajia koskevissa tutkimuksissa (ks. tarkemmin luku 2.1.5, esim. Naukkarinen 2005).

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat eriyttämisen koskevan lähtökohtaisesti kaikkia oppilaita. Myös Tomlinsonin ym. (2008) mukaan eriyttäminen on jokaisen oppilaan huomioimista luokassa. Moni haastateltavista kuitenkin tarkoitti erikseen, että eriyttämistä tarvitsevat erityisesti heikot ja lahjakkaat oppilaat. Kuitenkin kyselyn avointen kysymysten esimerkeissä sekä tutkimuksen toisen vaiheen haastatteluiden aikana suurin osa opiskelijoiden puheesta liittyi alaspäin eriyttämiseen. Ylöspäin eriyttäminen vaikuttaisi siis olevan opiskelijoiden mielestä toissijaista, eli ensisijaisesti tulisi huomioida tuen tarpeessa olevat oppilaat. Toisaalta lahjakkaille oppilaille eriyttäminen koettiin myös opiskelijoiden mielestä haastavaksi. Nämä tulokset ovat hieman ristiriitaisia määrällisen tutkimuksen tulosten kanssa, sillä kyselyyn vastanneista suurin osa kertoi osaavansa eriyttää myös ylöspäin. Vaikka eriyttämisen määritelmää kysyttäessä monet kertoivat sen koskevan kaikkia oppilaita, vaikuttaisi esimerkkien perusteella siltä, että opiskelijat eivät kuitenkaan toteuta eriyttämistä kaikille.

“Eriyttämistä tehdään tällä hetkellä oppilaille, joilla on heikommat taidot, tai oppilaille, jotka ovat muita lahjakkaampia. Mielestäni eriyttäminen tulisi toteuttaa kuitenkin niin, että kaikkien oppilaiden erilaisille vahvuuksille ja kiinnostuksen kohteille olisi tilaa. Muutenkin epäilen, että tuota ylöspäin eriyttämistä ehkä laiminlyödään tavallisissa kouluissa.” (V33)

Eriyttämistä helpottavista tekijöistä kaksi nousi esille muita useammin. Ensimmäinen tekijä, joka opiskelijoiden mukaan helpottaa eriyttämistä, on hyvä oppilaantuntemus. Myös Tomlinsonin, Brimijoin ja Narvaezin (2008) mukaan eriyttämistä helpottaakseen opettajan tulisi tutustua oppilaisiinsa mahdollisimman hyvin. Kuten aiemmin todettiin, opetusharjoittelut oli koettu opiskelijoiden keskuudessa hyödyllisiksi eriyttämisen kannalta. Oppilaantuntemus oli heidän mielestään asia, joka harjoitteluissa hankaloittaa eriyttämistä, sillä harjoittelujakson aikana ei ehdi tutustua oppilaisiin riittävän hyvin. Opetusharjoittelut ovat kuitenkin pituudeltaan jopa kahdeksan viikkoa, joten tässä saattaa olla myös kyse asenteista. Kun opiskelijat ajattelevat, että eivät ehdi tutustua oppilaisiin riittävästi, se ikään kuin vapauttaa heidät velvoitteesta eriyttää.

Toinen eriyttämistä helpottava tekijä oli haastateltavien mukaan opettajakollegojen kanssa tehtävä yhteistyö. Se vaikuttaisi olevan tämän tutkimuksen perusteella erittäin tärkeää nuorille opettajille, ja haastatteluissa tuli esille, että yhteistyötä toivotaan työelämässä. Pelkona tulevaan työhön liittyen nähtiin se, että neuvoja ei ole mahdollista kysyä muilta, ja ratkaisuja joutuu tekemään yksin. Opettajan työ on perinteisesti nähty yksin tehtävänä työnä. Opettaja sulkee luokkahuoneen oven, eikä ulkopuolisilla ole sinne asiaa. Nykyisessä opettajakoulutuksessa on kuitenkin totuttu työskentelemään ryhmissä sekä jakamaan kokemuksia ja ajatuksia. Tulevaisuudessa opettajan työ voidaan ehkä nähdä yhä enemmän yhdessä vertaisten kanssa tehtävänä, mikäli opettajat ovat siihen valmiita. Ainakin tämän tutkimuksen perusteella nuoret opettajat suhtautuvat siihen erittäin myönteisesti. Erityisesti erityisopettaja nähtiin tässä tutkimuksessa luokanopettajan tärkeäksi työpariksi, rinnakkaisluokan opettajan ohella. Yhteisopettajuutta on tutkinut esimerkiksi Rytivaara (2012), ja todennut sen tukevan opettajien ammatillista kehittymistä.

Haastatteluissa tuli esille lisäksi opettajan ammattitaito ja työkokemus eriyttämistä helpottavina tekijöinä. Tässä asiassa oli havaittavissa optimistisuutta haastateltavien keskuudessa, sillä monet opiskelijoista uskoivat eriyttämisen tulevan helpommaksi työkokemuksen karttuessa. Haastateltavien mukaan opettajan työuran alussa aikaa menee luokassa moneen muuhun asiaan, kuten työrauhan ylläpitämiseen ja oppisisältöjen omaksumiseen. Vaarana voi olla kuitenkin se, että nuoret opettajat tyytyvät ajattelemaan eriyttävänsä sitten joskus myöhemmin tulevaisuudessa. Eli opetus muilta osin laitetaan etusijalle, ja eriytetään vasta sitten, kun siihen ajatellaan olevan valmiita. Tällöin eriyttävä opetus voi helposti unohtua.

Eriyttämistä vaikeuttavia syitä haastateltavat etsivät ajallisista resursseista, taloudellisista resursseista, oppilaiden vanhemmista, suurista oppilasryhmistä, sekä kollegojen tuen puutteesta. Näistä neljä ensimmäistä ovat myös Tomlinsonin ja Imbeaun (2010) mukaan syitä, joita opettajat usein esittävät perustellessaan sitä miksi eivät eriytä opetustaan. Myös Berbaum (2009) on saanut tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia. Asenteellisia resursseja ei tässä yhteydessä

mainittu haastatteluissa tai kyselyssä lainkaan. Monet opiskelijoiden nimeämistä eriyttämistä haittaavista tekijöistä ovat sellaisia, jotka todellisuudessa eivät Tomlinsonin ja Imbeaun (2010) mukaan ole esteenä eriyttämiselle. Sen sijaan, että keskitytään esimerkiksi taloudellisten resurssien puutteeseen, voitaisiin miettiä, kuinka olemassa olevia resursseja voidaan hyödyntää tarkoituksenmukaisemmin. Asenteiden muutoksella olisi siis varmasti vaikutusta siihen, minkä verran tulevat luokanopettajat eriyttävät opetustaan. Kuten jo aiemmin todettiin, eriyttämisen puutetta saatetaan perustella muilla syillä, kun todellisuudessa opettajan oma asennoituminen vaikuttaa hyvin paljon siihen, miten hän opetustaan järjestää. Todellisten asenteiden selvittäminen on kuitenkin joskus hankalaa, sillä vastaajat kallistuvat vastauksissaan usein ”yleisesti hyväksyttävälle” kannalle, eivätkä välttämättä kerro mitä mieltä todellisuudessa ovat. Asiaa on käsitelty myös tutkimuksen rajoituksia koskevassa alaluvussa 5.2.3.

Luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opetuksen eriyttämiseen selvitettiin lisäksi kysymällä heiltä eri oppiaineiden eriyttämisestä. Reaaliaineet nähtiin molemmissa tutkimusvaiheissa kaikkein haastavimmiksi eriyttää. Perusteena tälle oli lukuaineiden abstrakti luonne ja tarve opetella asioita ulkoa. Tästä voidaan päätellä, että reaaliaineet nähdään melko suppeasti, eikä niissä nähdä mahdollisuutta lisätä konkretiaa havainnollistamisen keinoin. Haastateltavien vastauksista huomaa, että reaaliaineiden eriyttämistä ei edes pidetä niin tärkeänä, kun esimerkiksi yksi haastateltavista (Riikka) toteaa, ettei ole edes miettinyt reaaliaineiden eriyttämistä. Tämä myös osoittaa, että niissä oppilaiden yksilöllistä huomiointia ei koeta niin tärkeänä. Laadullisessa tutkimuksessa kukaan haastateltavista ei myöskään maininnut opettaneensa reaaliaineita harjoitteluissa, joten myös tämä saattaa vaikuttaa kokemukseen niiden haastavasta luonteesta. Eli kun kokemusta ei ole, niin ei myöskään osaa sanoa, miten eriyttämistä voisi toteuttaa. Osassa kyselyn vastauksista on aistittavissa eriyttämisen ulottuvuuden unohtamista, sillä osa vastaajista tuntuu vain luettelevan itselleen vahvimpia ja heikoimpia aineita.

”Helpointa eriyttäminen on matematiikassa, koska siellä pätevät tietyt totuudet. $1+1=2$ joka puolella maailmaa, kun taas esimerkiksi historian tulkinnassa on monta erilaista näkökulmaa.” (V4)

”Vaikeimpia ovat luovat aineet: kuvataide, ilmaisu, käsityöt... Koska itsellenikin on epäselvää, mikä tällaisissa oppiaineissa on hyvää osaamista ja mitä ihmeessä pitää tehdä, jos oppilas ei joitakin tavoitteita näytä kykenevän saavuttamaan.” (V39)

Erityisesti määrällisessä osiossa helpoimmaksi oppiaineeksi mainittiin usein matematiikka, koska eriyttäminen käy siinä opiskelijoiden mukaan kuin itsensä, eriyttävien kirjan tehtävien avulla. Opiskelijat kokivat useimmissa vastauksissa tämän riittäväksi eriyttämissuunnitelmaksi matematiikan osalta. Vastauksissa oli näkyvissä myös paljon pelkoa eriyttämisen näkyvyydestä. Opiskelijat kokivat eriyttämisen haastavaksi, koska oppilaat eivät ilmeisesti saisi tietää olevansa eritasoisia ja eriyttäminen sekä helpotetut tehtävät voidaan kokea noloina oppilaiden keskuudessa. Inklusiivisessa luokassa oppilaiden tulisi kuitenkin tottua siihen, että he ovat keskenään erilaisia.

”Helppointa oppiaineissa joissa tehdään paljon yksilötyöskentelyä, koska muut oppilaat eivät suoraan näe mitä muut tekevät, vaan ideaalitalanteessa kaikki keskittyvät omaan työhönsä. Tällaisia voisivat olla vaikkapa matematiikka, äidinkieli, jne.” (V29)

”Tähän en osaa vastata. Todennäköisesti siksi, että eriyttäminen on monilta osin edelleen hämärän peitossa. Epäilisin, että reaaliaineissa, mutta en osaa perustella tarkemmin.” (V42)

”Liikunta. Sitä en ole opettanut käytännössä ollenkaan ja liikunnassa osaaminen vaikuttaa niin vahvasti itsetuntoon, että kaikenlainen tasoeroihin suorasti tai epäsuorasti viittaaminen on normaaliakin arkaluontoisempaa hommaa.” (V35)

Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaisi siltä, että opiskelijat pitävät eriyttämistä tärkeänä, erityisesti oppilaiden motivoinnin vuoksi. Erilaisten oppijoiden huomioiminen koetaan merkityksellisenä myös tasa-arvon kannalta. Opiskelijoilla ei kuitenkaan tunnu olevan riittävästi käytännön keinoja ja ymmärrystä eriyttämisen toteuttamiseen. Eriyttämisen käsitteen ymmärtäminen on melko suppeaa ja se koskee lähinnä eritasoisia tehtäviä sekä lisätehtäviä. Myös Chien (2014) on todennut tutkimuksessaan, että eriyttämiseen suhtaudutaan positiivisesti, mutta käytännön kokemus siitä on vähäistä. Hän ehdottaa ratkaisuksi opettajankoulutuksen kehittämistä tällä alueella. Tärkeää olisi saada eriyttämisen sisällöt ja käsitteen laajuus selkeäksi kaikille jo varhaisessa opintojen vaiheessa. Lisäksi virheelliset käsitykset esimerkiksi erityisluokalle siirtämisen kuulumisesta eriyttämisen keinoihin tulisi korjata. Kehittämisen tarpeita opettajankoulutuksessa käsitellään lähemmin seuraavassa luvussa. Seuraavat laina-

ukset opiskelijoiden avoimista vastauksista kyselyyn, kertovat opiskelijoiden käsitysten suppeudesta ja viimeisessä vastauksessa jopa osittaisesta virheellisyydestä. Kysymyksessä opiskelijoita pyydettiin nimeämään tietämiään eriyttämismenetelmiä.

“Helpotetut kirjasarjat, eritasoiset tehtävät” (V4)

“...Aika yleisellä tasolla tietämykseni, en osaa nimetä mitään konkreettisia menetelmiä tai malleja.” (V14)

“Eritasoisten tehtävien eriyttäminen, luokan sisäiset tasoryhmät, siirto pienluokkaopetukseen, toinen opettaja tai avustaja luokassa...” (V29)

5.1.2 Kehittämisen tarpeita opettajankoulutuksessa

Tutkimuksen toisena tarkoituksena oli selvittää, millaiset valmiudet opettajankoulutus antaa opetuksen eriyttämiseen. Laadullisessa osiossa kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että opettajankoulutus olisi voinut tarjota enemmän valmiuksia eriyttämisen näkökulmasta. Tämä tulos heijastaa myös aiempia tutkimustuloksia, joissa on todettu opettajien koulutuksen olevan riittämätöntä eriyttämisen osalta. (ks. esim. Holloway 2000, Tomlinson 1999.) Toisaalta haastateltavien näkemykset olivat ristiriitaisia. Haastateltavat kokivat, että eriyttämiseen liittyvää koulutusta olisi tarvittu lisää. Myöhemmässä haastattelun vaiheessa jotkut haastateltavat kuitenkin kertoivat, että koulutus ei olisi tässä vaiheessa enää voinut tarjota enempää, vaan he haluavat mennä oppimaan lisää työelämään. Näyttäisi siltä, että opiskelijat eivät osaa täysin objektiivisesti tarkastella omaa oppimistaan, eivätkä huomaa kaikkea koulutuksen aikana tapahtunutta oppimista ja kehittymistä. Vain yksi haastateltava toi esiin ajatuksen, että on omasta mielestään kehittynyt opettajana opintojen aikana.

Sekä kyselyssä että haastatteluissa opetusharjoittelut ja sivuaineopinnot koettiin hyödyllisiksi, ja niihin oltiin tyytyväisiä. Laadullisessa vaiheessa kaikki haastateltavat kehuivat harjoitteluja, yhtä lukuun ottamatta. Kaikki päättöharjoittelun käyneet vaikuttivat olevan erittäin tyytyväisiä harjoittelusta saamiinsa kokemuksiin ja valmiuksiin. Erityisesti eriyttäminen oli aihe, josta haastateltavat kertoivat oppineensa harjoitteluissa paljon. Käytännön harjoittelu eriyttämi-

sessä on myös aiempien tutkimusten mukaan oleellista opettajankoulutuksessa. (ks. esim. Chien 2014; Ruys, Defruyt, Rots & Aelterman 2013.)

Tuloksista voidaan päätellä, että opetusharjoitteluiden asema opettajankoulutuksessa on erittäin tärkeä. Vaikka opetusharjoitteluja kehitettiin, ei opettajankoulutuksen kokonaisuudessaan koettu antavan riittävästi valmiuksia eriyttämiseen. Toisaalta opetusharjoittelut tuntuvat antaneen melko suppean kuvan eriyttämisestä koskien eritasoisia tehtäviä ja tasoryhmiä. Siksi näkemysten laajentamiselle olisi tilausta muiden kurssien toimesta. Koulutusta voisi kehittää siten, että harjoittelujen ja muiden opintojen yhteys olisi vahvempi, ja ne tukisivat paremmin toisiaan. Eriyttämisestä tulisi puhua konkreettisesti myös muualla, kuin harjoitteluissa. Seuraavista kyselyyn vastanneiden lainauksista käy ilmi opiskelijoiden asenteita koulutusta kohtaan:

“... OKL:n opinnoista eriyttämisen taitoa on eniten kehittänyt opetusharjoittelut, kun olen käytännössä päässyt kohtaamaan erilaisia oppijoita ja on ollut pakko eriyttää. Muissa opinnoissa eriyttämisestä ei olla juurikaan puhuttu.” (V7)

“...Toisaalta käytännön menetelmät ovat jääneet aika heikonlaisiksi. Mielessä on yksittäisiä vinkkejä satunnaisilta kursseilta, lähinnä pomeilta, sekä harjoitteleista tietoenkin jonkin verran käytännön malleja harjoitteluohjaajan aktiivisuudesta riippuen. Vaikka esim. norssin tunti/jaksosuunnitelmalomakkeessa on erikseen kohta eriyttämiselle, en muista, että siihen olisi koskaan kovin tarkasti vaadittu toimintasuunnitelmia kirjoittamaan.”

“Etenkin kaksi viimeistä harjoittelua ovat lisänneet ymmärrystä [eriyttämisestä]. Lähinnä siellä on havainnut sen, miten alussa on vielä tämän eriyttämisen suhteen. On vaikeaa havainnoida luokasta kaikkia eriyttämistä tarvitsevia oppilaita.” (V21)

“Mielestäni opettajankoulutuksessa ei juuri eriytetä, eikä saada mallia eriyttämisestä. Etenkin POM-kursseilla ja sivuaineopinnoissa kaikki tekevät useimmiten täsmälleen samoja tehtäviä täsmälleen samaan aikaan. Kuitenkin meiltä vaaditaan eriyttämistä.” (V27)

“Ehdottomasti sivuaineopinnot, ja niistä esi- ja alkuopetus. Harjoitteluissa eriyttäminen on monesti ollut väkinäistä, koska Normaalikoulussa ei juuri erityislapsia näy ja eriyttäminen tai kolmiportainen tuki eivät toteudu.” (V34)

Haastateltavat eivät tuoneet aktiivisesti esiin teorian tiedon tarvetta eriyttämisen osalta. Opiskelijoilla vaikuttaisi olevan enemmän halua saada käytännön ohjeita eriyttämiseen, ja tarve harjoitella eriyttämistä opetustilanteissa. Tämä tukee myös aiempia tutkimustuloksia (ks. esim. Chien 2014). Teorian tiedon avulla voitaisiin kuitenkin syventää myös käytännön osaamista ja ymmärrystä eriyttämisen mahdollisuudesta. Jos ajattelee eriyttämisen koskevan vain eritasoisia tehtäviä, ei todennäköisesti myöskään tunne tarvitsevansa sille lisää teoreettista

pohjaa. Opettajankoulutuksen opetusohjelmassa paikallaan voisi olla kurssi, jonka omana aiheena olisivat eriyttäminen ja sen käytännön sovellukset. Sen avulla opiskelijoiden ymmärrystä eriyttämisestä voitaisiin avata ja laajentaa. Mikäli eriyttämiseen liittyvää koulutusta olisi opettajankoulutuksessa enemmän, opettajat todennäköisesti pystyisivät tarjoamaan paremmin eriytettyä opetusta oppilailleen. Kurssilla voitaisiin käsitellä myös asenteellisia lähtökohtia eriyttämiselle, sillä positiivisesti asiaan suhtautuvat myös haluavat kehittyä eriyttämisessä ja käyttää sitä aktiivisesti opetuksessaan. Myös Berbaum (2009) on todennut koulutuksen puutteen eniten eriyttämistä haittaavaksi tekijäksi.

Ajatus työssä oppimisesta oli vahvasti läsnä, mutta täydennyskoulutuksen näkökulmaa ei kukaan tutkimukseen osallistuneista tuonut esille. Opettajien täydennyskoulutus saattaisi olla ratkaisu siihen, miten eriyttävää opetusta voitaisiin lisätä kouluissa. Kaikkea ei opettajien peruskoulutuksen aikana voi ehtiä oppia, joten työelämän lomassa tapahtuva oppiminen voisi olla tehokasta. Eriyttäminen on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa opettajan ammattitaidossa jatkuvasti kehittyväksi osa-alueeksi (De Neve ym. 2014).

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että inklusiosta puhutaan opettajankoulutuksessa, ja opiskelijat tiedostavat sen vaikutukset koulumaailmassa. Erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ollaan valmiita, mutta keinot puuttuvat ja käsitykset ovat suppeita. Opettajankoulutuksen tulisi antaa tulevaisuuden opettajille enemmän valmiuksia inklusiivisessa koulumaailmassa työskentelyyn. Kolmiportaisen tuen toteuttamisen edellytyksenä olisivat opettajien riittävät valmiudet toimia oppimisen edistämiseksi jokaisella tuen portaalla.

5.1.3 Minäpystyvyys

Tutkimuksen kolmantena tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyskäsitteitä eriyttämisessä ja erilaisten oppijoiden kohtaamisessa. Minäpystyvyys vaikuttaa olennaisesti henkilön suoriutumiseen haasteiden edessä (Bandura 1997). Aiemmissa tutkimuksissa on myös todettu minäpystyvyyden yhteys opettajan työssä erilaisten oppijoiden kohtaamiseen, ja sitä kautta opetuksen laatuun (Wertheim & Leyser 2002). Tästä aiheesta ei saatu irti

tutkimuksessa aivan niin paljon, kuin alun perin ajateltiin, mutta tulosten perusteella voidaan päätellä, että opiskelijoiden arvioiden mukaan minäpystyvyys on kohtalaisella tasolla. Tutkimuksen laadullisessa osassa tätä päästiin kysymään haastateltavilta itseltään, ja heidän vastauksistaan oli pääteltävissä, että osa ajatteli vain tuen tarpeessa olevia oppilaita miettiessään erilaisten oppijoiden kohtaamista.

Yleisesti ottaen haastateltavat uskovat pärjäävänsä opettajan työssä hyvin, vaikka haasteita koettiin olevan varsinkin opetuksen eriyttämisessä. Tämän tutkimuksen perusteella voidaankin todeta, että luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyys eriyttämiseen liittyen ei ole kovin vahva. Vaikka monet osasivat määritellä eriyttämisen melko hyvin, tuli laadullisen vaiheen haastatteluissa esiin epävarmuus siitä, mitä kaikkea eriyttäminen sisältää, ja miten sitä voidaan toteuttaa käytännössä. Kuten jo aiemmassa luvussa todettiin, eriyttämiseen liittyvää koulutusta tarvittaisiin opettajankoulutuksessa enemmän. Kun koulutusta olisi vahvempi, se vahvistaisi opettajien minäpystyvyyttä, ja auttaisi opettajia tarjoamaan laadukasta opetusta. Tätä tukevat myös aiemmat tutkimustulokset. Leyser ja Wertheim (2002) sekä Gibbs (2002) ovat todenneet opettajien korkean minäpystyvyyden vaikuttavan myönteisesti erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja opetuksen laatuun.

5.2 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja rajoitukset

5.2.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyyden pohdinta alkaa jo siinä vaiheessa, kun valitaan tutkimuksen aihe (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Tämän tutkimuksen aiheen valinta perustui olettamukselle, että eriyttäminen on koulussa oppilaiden kannalta positiivinen, hyödyllinen asia, ja sitä toteutetaan oppilaiden hyväksi. Arkaluontoista aiheita käsiteltäessä tutkijan tulisi huolehtia siitä, että kysyttävät asiat ovat varmasti oleellisia tutkimuksen kannalta, ja varmistuttava tiedon tar-

peellisuudesta (Eskola & Suoranta 2008, 56). Tämän tutkimuksen aihe ei ollut arkaluonteinen, joten sen tutkimisessa ei nähty erityisiä ongelmia. On kuitenkin mahdollista, että haastatteluun osallistumista rajoitti tietämättömyys eriyttämisestä. Mikäli haastatteluun kutsuttu koki, että hänellä on hyvin vähän tietoa eriyttämisestä, hän ei ehkä halunnut osallistua, ja paljastaa samalla tietämättömyyttään ja osaamattomuuttaan tutkijoina toimiville opiskelijakollegoille.

Tutkimuksen eettisyyttä lisäävät tutkittavien asianmukainen kohtelu, yksityisyydestä huolehtiminen sekä riittävän informaation antaminen tutkimukseen liittyvistä asioista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Luottamuksellisuus ja anonymiteetti ovat Eskolan ja Suorannan (2008, 56–57) mukaan kaksi tutkimukseen liittyvien tietojen käsittelyyn liittyvää tärkeää seikkaa. Tässä tutkimuksessa kaikkia vastauksia käsiteltiin koko tutkimuksen ajan luottamuksellisesti, eikä tutkimusraportista voida erottaa yksittäisiä henkilöitä. Tutkittavien nimet on muutettu vastaajien anonymiteetin säilyttämiseksi. Kyselyyn ja haastatteluun osallistuminen perustuivat vapaaehtoisuuteen, ja ne pyrittiin muodostamaan niin, että vastaajilta ja haastateltavilta ei kulu kohtuuttomasti aikaa niiden parissa.

5.2.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomen & Sarajärven (2009, 143) mukaan tutkimuksen tekemisessä yhtenä luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää triangulaation periaatetta. Tässä tutkimuksessa toteutui kaksi eri triangulaation muotoa; tutkijatriangulaatio ja menetelmätriangulaatio. Mikäli tutkimuksen tekemiseen osallistuu useampi kuin yksi tutkija, kutsutaan tätä tutkijatriangulaatioksi. Menetelmätriangulaatioissa tutkimusmetodeja on enemmän kuin yksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144–145.) Tässä tutkimuksessa yhdisteltiin laadullista haastattelututkimusta ja määrällistä kyselytutkimusta. Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta on mitattu erillisillä mittareilla, ja sitä tarkasteltiin lähemmin alaluvussa 3.2.4. Tässä luvussa tarkastellaan lähinnä laadullisen vaiheen luotettavuutta, sillä se oli tätä tutkimusta ohjaava tutkimussuunta.

Tynjälän (1991, 387) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida monesta eri näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisää aiemmin mainitun triangulaation lisäksi tutkijoiden hyvä perehtyneisyys tutkittavien maailmaan. Tutkimusaineiston riittävän syvällisen ymmärryksen saavuttamiseksi tutkijan on käytettävä riittävän paljon aikaa tutkimushenkilöihin ja ympäristöön tutustumiseksi (Tynjälä 1991, 393). Tässä tutkimuksessa kohdehenkilöinä olleet ovat tutkijoiden kanssa vertaisia, eli opiskelevat samaa alaa samassa yliopistossa. Tästä syystä tutkimuksen aihepiiri ja haastateltavien maailma on ollut tutkijoille tuttua. Liiallinen perehtyneisyys saattaa kuitenkin myös alentaa tutkimuksen luotettavuutta, joten sen lisäämiseksi tutkijoilta edellytetään reflektiivistä otetta työhönsä, jotta omat kokemukset olisivat erotettavissa tutkittavien kokemuksista (Tynjälä 1991, 393). Tutkijoiden ja tutkittavien tuttuutta ja sen aiheuttamia rajoitteita on pohdittu lisää alaluvussa 5.2.3.

Toinen tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä on Tynjälän (1991, 394) mukaan analyysivaiheen huolellinen toteuttaminen. Tutkijan on tehtävä selväksi itselleen tutkimuksen käsitteet ja määritelmät, jotta toimii itse johdonmukaisesti analyysia tehdessään. Tässä tutkimuksessa teoriaosuus työstettiin rauhasa suurimmaksi osaksi valmiiksi ennen aineiston analyysia, jolloin tutkimukseen liittyvät käsitteet olivat varmasti tutkijoille selvillä. Analyysivaiheessa pyrittiin huolellisuuteen perehtymällä mahdollisimman syvällisesti sekä laadulliseen että määrälliseen aineistoon.

Aineiston kylläntyminen eli saturaatio tarkoittaa aineistonkeruun vaihetta, jolloin aineistosta ei saada enää tutkimusongelmien kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta 2008, 62). Tutkijalle on etukäteen oltava selvää, mitä hän aineistolta haluaa, ja vasta tällöin saturaatio voidaan saavuttaa (Eskola & Suoranta 2008, 63). Tämän tutkimuksen tarkoitus ja teoreettinen viitekehys pyrittiin etukäteen selventämään tutkijoille mahdollisimman tarkasti. Aiempiin tutkimuksiin perehdyttiin laajasti, ja niiden avulla muodostettiin kuva siitä, mitä tutkimuksella halutaan selvittää.

Tämän tutkimuksen kohdalla sekä laadullisessa että määrällisessä vaiheessa osallistujia oli haastava saada kasaan riittävä määrä. Syy tähän lienee

siinä, että tutkimuspyyntöjä satelee sähköpostilistoille todella paljon, jolloin mielenkiintoiset, itseä koskevat tutkimukset saattavat jäädä massan seasta huomaamatta. Toinen mahdollinen syy suhteellisen alhaiseen vastausmäärään saattoi liittyä tutkimuksen ajankohtaan. Kevät on monelle opiskelijalle kiireistä aikaa, jolloin kyselyihin ja tutkimuspyyntöihin vastaaminen ei nouse korkeimmaksi prioriteetiksi. Laadullisessa vaiheessa Facebook-kutsun lähettäminen auttoi saamaan kaikki haastateltavat kasaan. Tämä seikka heikentää jossain määrin tutkimuksen eettisyyttä, sillä kaikki mukaan kutsutut näkevät, kenelle haastattelupyyntö on lähetetty. Tällöin voidaan ajatella haastateltavien anonymiteetin kärsivän. Kaikille painotettiin kuitenkin mahdollisuutta vastata haastattelupyyntöön yksityisviestillä, joten käytännössä kaikille kutsutuille ei kuitenkaan selviä ketkä haastatteluihin ovat lopulta osallistuneet.

Eskolan & Suorannan (2008, 62) mukaan pieni aineiston koko ei vähennä laadullisen tutkimuksen onnistumista. Se kuitenkin rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Aineiston ollessa melko pieni, tämän tutkimuksen tuloksista ei voida tehdä yleispäteviä kaikkia suomalaisia luokanopettajaopiskelijoita koskevia päätelmiä. Kaikki osallistujat opiskelevat samassa yliopistossa, joten tulokset eivät ole yleistettävissä muihin yliopistoihin.

5.2.3 Tutkimuksen rajoitukset

Tähän tutkimukseen liittyvät rajoitteet aiheutuvat osaksi haastattelututkimuksen luonteesta. Ensinnäkin tutkijoiden kokemattomuus haastattelijoina on voinut vaikuttaa haastattelujen suunnitteluun ja toteutukseen. Toinen rajoittava tekijä oli se, että osa haastateltavista oli ennalta tuttuja haastateltaville. Samassa yliopistossa samassa opintojen vaiheessa olevat opiskelijat tuntevat toisiaan ainakin joissain määrin, joten tähän tutkimukseen olisi ollut mahdotonta löytää tutkijoille täysin ennalta tuntemattomia haastateltavia. Haastateltavien tuttuus voi vaikuttaa joiltain osin vastausten muodostamiseen. Tämä asia kuitenkin tiedostettiin, ja haastateltaviksi pyrittiin valitsemaan sellaisia henkilöitä, joita tutkijat mahdollisimman vähän tunsivat. Hirsjärven ym. (2012, 206) mukaan haastattelutilanteissa haastateltavat saattavat myös muodostaa vastauksistaan

sosiaalisesti hyväksyttäviä, eivätkä tuo aukottomasti esiin omaa näkökantaansa. Tämä voi tapahtua osin tiedostamattakin, ja on hyvä ottaa huomioon, jos aiotaan tehdä yleistettäviä päätelmiä haastatteluaineiston perusteella. Kolmas haastattelututkimuksen luoma rajoite liittyy teemahaastattelun luonteeseen. Haastatteluja litteroidessa huomattiin, että haastateltavia olisi voitu pyytää useammassa kohdassa vielä tarkentamaan vastauksiaan. Näin haastatteluista olisi voitu saada vielä enemmän irti. Tätä seikkaa olisi voinut edesauttaa testihaastattelu, jota tässä tapauksessa ei tehty lainkaan.

Myös määrällisen vaiheen aineistonkeruumenetelmä aiheuttaa tutkimukselle rajoitteita. Vaikka kyselylomake pilotoitiin graduseminaariryhmässä ennen sen varsinaista käyttöä, analyysivaiheessa huomattiin, että osa kysymyksistä olisi kannattanut muotoilla toisin. Kyselylomakkeen huolellisesta valmistelusta huolimatta osa sen kysymyksistä saattaa olla tulkittavissa monella eri tavalla. Tästä syystä ei voida tarkkaan tietää, ovatko kaikki kyselyyn osallistuneet ymmärtäneet kysymykset niin kuin tutkijat ovat ne tarkoittaneet. Tämä saattaa osaltaan heikentää tutkimustulosten luotettavuutta. Määrällisen vaiheen analyysivaiheessa, korrelaatioita laskiessa valittiin hieman isommalle aineistolle tarkoitettu laskentatapa, Pearsonin korrelaatiokerroin. Tämä tapa sopi kuitenkin muutoin hyvin tutkimukseen. Myöskään kaikissa t-testi laskelmissa ei saatu molempiin ryhmiin aivan vaadittavaa kahtakymmentä tutkittavaa. Korrelaatioita ja muita tilastollisia laskelmia täytyykin tämän kokoisessa tutkimuksessa tarkastella varauksella ja muistaa, etteivät ne kerro missään nimessä absoluuttista totuutta.

Tälle tutkimukselle rajoitteita luo lisäksi lähdekirjallisuus. Tutkimuksessa lähteinä on käytetty paljon ulkomaalaista kirjallisuutta, ja tutkimuksen tuloksia on peilattu sellaisiin tutkimuksiin, jotka on toteutettu muualla kuin Suomessa. Laaja perehtyneisyys aiheeseen toisaalta lisää tutkimuksen luotettavuutta, mutta luo myös tiettyjä rajoitteita. Tutkimuksen teoriataustaa tarkasteltaessa on hyvä muistaa, että kaikki asiat eivät ole sellaisenaan sovellettavissa suomalaisen koulumaailmaan.

Tämän tutkimuksen avulla saatiin selville, millainen käsitys luokanopettajaopiskelijoilla on eriyttämisestä, millaiset valmiudet heillä on eriyttää opetusta, ja mitä opettajankoulutus on heille näihin asioihin liittyen tarjonnut. Tutkimusta voidaan pitää siis kokonaisuudessaan onnistuneena, sillä sen avulla saatiin vastaus tutkimuskysymyksiin. Minäpystyvyys oli kuitenkin aihe, josta olisi voitu saada vielä laajempi käsitys. Sitä ja muita jatkotutkimusaiheita tarkastellaan seuraavassa luvussa.

5.3 Jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opetuksen eriyttämiseen selvitettiin haastattelujen ja kyselyn avulla. Kyseessä olivat Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijat. Sitä, miten henkilöt todellisuudessa toteuttavat eriyttämistä, voisi myöhemmin tutkia myös havainnoinnin keinoin. Olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia eriyttämisen keinoja opiskelijat luokassa käyttävät, ja keneen eriyttäminen ryhmässä kohdistuu. Tällöin olisi mahdollista saada vielä tarkempi käsitys luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksista opetuksen eriyttämiseen. Myös opetusharjoitteluihin tarkoitettuja tuntisuunnitelmia voisi käyttää tutkimuksen aineistona. Lisäksi tuloksia voisi verrata keräämällä aineistoa myös muiden yliopistojen opiskelijoista. Tämä antaisi mahdollisuuden tarkastella, onko eri yliopistojen tarjoamissa valmiuksissa eroja.

Tutkimusta voisi laajentaa myös koulumaailmaan. Eriyttämisen toteuttaminen kolmiportaisen tuen keinona antaisi tutkimusaiheena tietoa opettajien täydennyskoulutustarpeista. Opetusta tutkimalla voitaisiin myös selvittää vastaako koulu uuden syksyllä 2016 käyttöön tulevan opetussuunnitelman eriyttämislle asettamiin tavoitteisiin. Eriyttämisen vaikutusta oppimistuloksiin on tutkittu aiemmin, joten olisi mielenkiintoista selvittää myös oppimistulosten eroja sellaisten oppilasryhmien välillä, joista toiselle on eriytetty opetusta ja toiselle ei. Tähän voisi yhdistää esimerkiksi laadullista tutkimusta haastattelemalla oppilaita ja selvittämällä miten he kokevat eriyttämisen. Oppilaita voisi tutkia

myös minäpystyvyyden näkökulmasta selvittämällä kuinka eriyttäminen vaikuttaa heidän itsetuntoonsa ja minäpystyvyyteensä.

LÄHTEET

- Allinder, R. M. 1994. The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 17 (4), 86-95.
- Avramidis, A., Baylis, P. & Burden, R. 2000. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education* 16 (3), 277-293.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review* 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action. Teoksessa D. Marks. 2002. *The health psychology reader*. Trowbridge: The Cromwell press, 94-107.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) *Self efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge university press, 1-45.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Bender, W. 2008. *Differentiating instruction for students with learning disabilities. Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Berbaum, K. A. 2009. *Initiating Differentiated Instruction in General Education Classrooms with Inclusion Learning Support Students: A Multiple Case Study*. Walden University.
- Chien, C. 2014. College Students 'Attitude Toward and Learning of Differentiated Instruction in Products. *Journal Of English Language And Literature* 1 (2), 26-37.
- Creswell, J. W. 2005. *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 2. painos. New Jersey: Pearson.
- Creswell, J. W. 2014. *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4. painos. Los Angeles: SAGE publications.
- DeBaryshe, B.D., Gorecki, D. M., & Mishima-Young, L. N. 2009. Differentiated Instruction to Support High-Risk Preschool Learners. *NHSA Dialog* 2 (3), 227-244.

- De Neve, D., Devos, G. & Tuytens, M. 2014. The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and teacher education* 47 (3), 30–41.
- Erityisopetuksen strategia: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007. Opetusministeriö: koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8. painos.) Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS -kustannus, 26–44.
- Frederickson, N. & Cline, T. 2009. *Special Education Needs, Inclusion and Diversity*. 2. painos. New York: Open University Press.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. 2009. The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal* 109 (4), 406-427.
- Gibbs, C. 2002. Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action. University of Exeter: Annual Conference of the British Educational Research Association.
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm>
- Goggard, R. D., Hoy W. K. & Hoy, A. W. 2000. Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal* 37 (2), 479–507.
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. 2013. Defining case study in education research. In *Research Methods in Education: Using case study in education research*. Lontoo: SAGE Publications Ltd, 3–22.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781473913851.n1>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. *Tutki ja kirjoita*. 15.–17. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heikkilä, T. 2014. *Tilastollinen tutkimus*. 9., uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Holloway, J. H. 2000. Preparing Teachers for Differentiated Instruction. *Educational Leadership* 58(1), 82–83.

- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetus-suunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–153.
- Killoran, I., Woronko, D. & Zarezky, H. 2014. Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 18 (4), 427–442.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli 2010 (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Laine, T. 2010. Miten kokemuksta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli 2010 (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Leyser, Y. & Wertheim, C. 2002. Efficacy Beliefs, Background Variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers. *The Journal of Educational Research* 96 (1), 54–63.
- Mc Crea Simpkins, P., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. 2009. Differentiated Curriculum Enhancements in Inclusive Fifth-Grade Science Classes. *Remedial and Special Education* 30 (5), 300–308.
- Metsämuuronen J. 2006a. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen J. 2006b. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. (3. laitos, 2. korjattu painos). Helsinki: International Methelp Ky.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, S. Vehmas (toim.) *Eriyispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 75–99.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Eriyiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Eriyispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 47–73.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS -kustannus, 46–69.
- Morse, J. & Maddox, L. 2014. Analytic integration in qualitatively driven (QUAL) mixed and multiple methods designs. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Lontoo: SAGE Publications Ltd, 524–540. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446282243.n36>

- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/47221_osallistu2005.pdf
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- POPMT = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf
- POPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 16.2.2015.
- Putman, S. M. 2012. Investigating Teacher Efficacy: Comparing Preservice and Inservice Teachers with Different Levels of Experience. *Action in Teacher Education: The journal of the association of the teacher educators* 34 (1), 26–40.
- Roiha, A. 2012. Opettajien kokemuksia CLIL -opetuksen eriyttämisestä. Käsi-tyksiä, käytänteitä ja haasteita. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos ja opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I. & Aelterman, A. 2013 Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching, *Teachers and Teaching: theory and practice* 19 (1), 93–107.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Ryndak, D.L., Jackson, L. & Billingsley, F. 2000. Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say? *Exceptionality* 8 (2), 101–116.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion. *Teacher Learning in Co - Teaching. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 453. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40446/978-951-39-4927-3.pdf?sequenc1>. Luettu 6.3.2015.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1.

- Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle. (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inkluusio. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37 (4), 326–342.
- Subban, P. 2006. Differentiated instruction: A research basis. *International education journal* 7 (7), 935–947.
- Tomlinson, C. A. 1999. *Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. 2008. *The Differentiated School. Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Eidson, C.C. 2003. *Differentiation in Practice :A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 5–9*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. 2010. *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Moon, T. & Callahan, C. M. 1995. Academic diversity in the middle school. Results of a national survey of middle school administrators and teachers. Charlottesville: University of Virginia.
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. 2005. *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 9–12*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (10. uudistettu laitos.) Vantaa: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 22 (5–6), 387–398.
- UNESCO 2004. *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>
- Valli, R. 2010. *Kyselylomaketutkimus*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle*. (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 103–127.

Yatvin, J. 2004. *A room with a differentiated view. How to serve all children as individual learners.* Portsmouth: Heinemann.

LIITTEET

LIITE 1. Saatekirje kyselyyn

Tutkimuspyyntö 4–6 vuosikurssien opiskelijoille

Hei opintojen loppuvaiheessa oleva opiskelijatoveri!
Tarvitsisimme hieman apuasi gradututkimuksessamme.

Tutkimuksemme koskee opetuksen eriyttämistä, ja toivoisimme että vastaisit siihen liittyen alla olevasta osoitteesta löytyvään kyselyyn. Vastaaminen vie noin 10 minuuttia. Vastaathan tiistaihin 29.4. mennessä!

Kysely löytyy täältä:

<http://MRINTERVIEW2.ad.jyu.fi/mrIWeb/mrIWeb.dll?I.Project=GRADUKYS ELY7>

Kiitos paljon vaivannäöstäsi!

Mari Vuorinen ja Anniina Rönkä

p.s. Keräämme loppukevään aikana aineistoa kyselyn lisäksi haastattelemalla. Jos mielenkiintosi aiheeseen heräsi, ja tiedät jo nyt haluavasi haastateltavaksi, ota yhteyttä sähköpostilla.

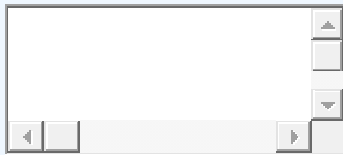
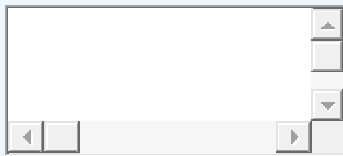
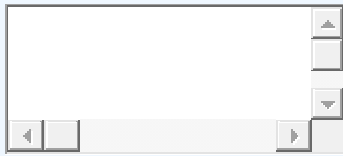
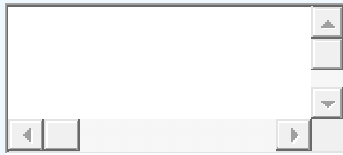
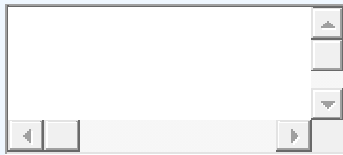
LIITE 2. Kyselylomake

<p>f</p> <p>Tämä kysely liittyy opetuksen eriyttämiseen. Vastaaminen vie noin 10 min</p>			
<p>f</p> <p>Opetuksen eriyttäminen (=differentiated instruction) on prosessi, jossa m</p>			
<p>Sukupuoli</p> <p>Sukupuoli</p> <p><input type="checkbox"/> Nainen</p> <p><input type="checkbox"/> Mies</p>			
<p>Syntymävuosi</p> <p>Syntymävuosi</p> <input type="text"/>			
<p>Opintojen_aloitus</p> <p>Opintojen aloitusvuosi Jyväskylän yliopiston OKL:ssä?</p> <input type="text"/>			
<p>Harjoittelut</p> <p>Olen suorittanut seuraavat opetusharjoittelut. Jos olet tällä hetkellä harjoittelussa, valitse myös kyseinen harjoittelu.</p> <p><input type="checkbox"/> Oh 1</p> <p><input type="checkbox"/> Oh 2</p> <p><input type="checkbox"/> Oh 3</p> <p><input type="checkbox"/> Oh 4</p>			
<p>Opetuskokemus</p> <p>Opetusharjoittelujen ulkopuolinen opetuskokemus (esim. sijaisuudet). Ilmoita mahdollisimman tarkka arvio.</p> <p>Huom! Laita myös rasti sen yksikön kohdalle, johon aiot vastata. Muuten ohjelma ei anna edetä seuraavalle sivulle.</p> <p>Esimerkki: Jos olet ollut sijaisena kahden kuukauden ajan, laita rasti kohtaan "kuukautta" ja kirjoita sen perään laatikkoon numero 2.</p> <p><input type="checkbox"/> Ei kokemusta</p> <p><input type="checkbox"/> Päivää <input type="text"/></p>			

<input type="checkbox"/>	Kuukautta	<input type="text"/>		
<input type="checkbox"/>	Vuotta	<input type="text"/>		

<input checked="" type="checkbox"/>	Sivuaineet2			
Sivuaineeni				
<input type="checkbox"/>	Tekstiilityö			
<input type="checkbox"/>	Tekninen työ			
<input type="checkbox"/>	Kuvataide			
<input type="checkbox"/>	Liikunta			
<input type="checkbox"/>	Esi- ja alkuopetus			
<input type="checkbox"/>	Musiikki			
<input type="checkbox"/>	Vieraat kielet			
<input type="checkbox"/>	Äidinkieli ja kirjallisuus			
<input type="checkbox"/>	Matematiikka			
<input type="checkbox"/>	Erityispedagogiikka			
<input type="checkbox"/>	Muu, mikä?	<input type="text"/>		

<input checked="" type="checkbox"/>	Lisätietoja			
Jos haluat, voit kirjoittaa tähän lisätietoja esimerkiksi sivuaineistasi.				
<input type="text"/>				
<input type="checkbox"/> Ei vastausta				

A Ketä_varten Millaisia oppilaita varten eriyttämistä mielestäsi toteutetaan? 
A Millaisia_käytänteitä_tiedät Millaisia eriyttämisen menetelmiä ja käytänteitä tiedät? 
Millaisia eriyttämisen menetelmiä olet itse käyttänyt? 
A Helpointa Missä oppiaineessa/oppiaineissa eriyttäminen on mielestäsi helpointa? Miksi? 
A Haastavinta Missä oppiaineessa/oppiaineissa eriyttäminen on mielestäsi haastavinta? Miksi? 
2 Kouluarvosana Millaiset valmiudet eriyttämiseen on mielestäsi opettajankoulutuksessa annettu? Anna kouluarvosana 4-10 <input type="text"/>

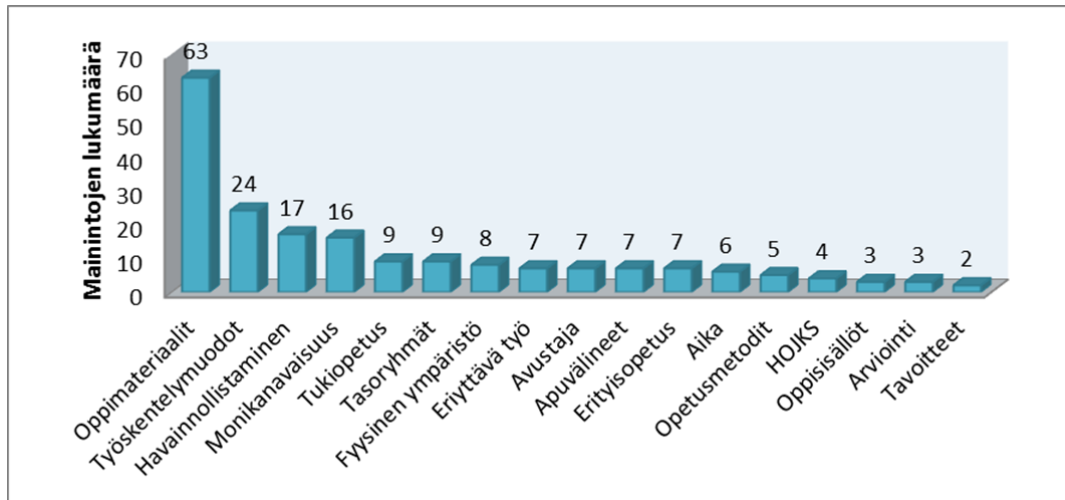
A

Lopuksi voit vielä halutessasi antaa palautetta kyselystä.

i

Kysely on päättynyt.

Kiitos vastauksestasi!

LIITE 3. Kyselyssä mainitut eriyttämisen ulottuvuudet

LIITE 4. Kyselylomakkeen absoluuttiset arvot**Sukupuoli**

	Frekvenssi	Prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Nainen	38	84,4	84,4
Mies	7	15,6	100,0
Total	45	100,0	

Ikä

	Frekvenssi	Prosentti	Kumulatiivinen prosentti
20–24	11	24,4	24,4
25–29	29	64,4	88,9
30–34	2	4,4	93,3
yli 35	3	6,7	100,0
Yht.	45	100,0	

Aloitus OKL:ssä

	Frekvenssi	Prosentti	Kumulatiivinen prosentti
yli 6 vuotta sitten	3	6,7	6,7
4-6 vuotta sitten	39	86,7	93,3
alle 4 vuotta sitten	3	6,7	100,0
Yht.	45	100,0	

Kaikki opetusharjoittelut suoritettu

	Frekvenssi	Prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Ei	19	42,2	42,2
Kyllä	26	57,8	100,0
Yht.	45	100,0	

Millaiset valmiudet eriyttämiseen on mielestäsi opettajankoulutuksessa annettu? Anna kouluarvosana 4-10

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
5	1	2,2	2,3	2,3
6	10	22,2	22,7	25,0
7	20	44,4	45,5	70,5
8	11	24,4	25,0	95,5
9	2	4,4	4,5	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuu	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Eriyttäminen koskee mielestäni kaikkia oppilaita.

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Osittain eri mieltä	1	2,2	2,3	2,3
Osittain samaa mieltä	6	13,3	13,6	15,9
Täysin samaa mieltä	37	82,2	84,1	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Osaan eriyttää opetusta lahjakkaille oppilaille.

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Osittain eri mieltä	2	4,4	4,5	4,5
Ei samaa eikä eri mieltä	2	4,4	4,5	9,1
Osittain samaa mieltä	32	71,1	72,7	81,8
Täysin samaa mieltä	6	13,3	13,6	95,5
En osaa sanoa	2	4,4	4,5	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Osaan eriyttää opetusta tukea tarvitseville oppilaille.

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Osittain eri mieltä	1	2,2	2,3	2,3
Ei samaa eikä eri mieltä	3	6,7	6,8	9,1
Osittain samaa mieltä	29	64,4	65,9	75,0
Täysin samaa mieltä	8	17,8	18,2	93,2
En osaa sanoa	3	6,7	6,8	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Pystyn tarjoamaan jokaiselle oppilaalle oman tasoistaan opetusta.

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Osittain eri mieltä	13	28,9	29,5	29,5
Ei samaa eikä eri mieltä	7	15,6	15,9	45,5
Osittain samaa mieltä	21	46,7	47,7	93,2
Täysin samaa mieltä	2	4,4	4,5	97,7
En osaa sanoa	1	2,2	2,3	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Minun on helppo kohdata tukea tarvitsevia oppilaita.

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Osittain eri mieltä	6	13,3	13,6	13,6
Ei samaa eikä eri mieltä	5	11,1	11,4	25,0
Osittain samaa mieltä	17	37,8	38,6	63,6
Täysin samaa mieltä	14	31,1	31,8	95,5
En osaa sanoa	2	4,4	4,5	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Eriyttäminen on tärkeä osa opetusta.

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Ei samaa eikä eri mieltä	1	2,2	2,3	2,3
Täysin samaa mieltä	42	93,3	95,5	97,7
En osaa sanoa	1	2,2	2,3	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Osaan motivoida kaikkia oppilaita yrittämään parhaansa koulussa.

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Osittain eri mieltä	7	15,6	15,9	15,9
Ei samaa eikä eri mieltä	8	17,8	18,2	34,1
Osittain samaa mieltä	22	48,9	50,0	84,1
Täysin samaa mieltä	4	8,9	9,1	93,2
En osaa sanoa	3	6,7	6,8	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Eriyttäminen koskee mielestäni oppimateriaaleja

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Täysin eri mieltä	1	2,2	2,3	2,3
Ei samaa eikä eri mieltä	1	2,2	2,3	4,5
Osittain samaa mieltä	7	15,6	15,9	20,5
Täysin samaa mieltä	34	75,6	77,3	97,7
En osaa sanoa	1	2,2	2,3	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Eriyttäminen koskee mielestäni tavoitteita.

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Osittain samaa mieltä	14	31,1	31,8	31,8
Täysin samaa mieltä	29	64,4	65,9	97,7
En osaa sanoa	1	2,2	2,3	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Eriyttäminen koskee mielestäni arviointia.

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Osittain eri mieltä	1	2,2	2,3	2,3
Ei samaa eikä eri mieltä	3	6,7	6,8	9,1
Osittain samaa mieltä	18	40,0	40,9	50,0
Täysin samaa mieltä	21	46,7	47,7	97,7
En osaa sanoa	1	2,2	2,3	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Eriyttäminen koskee mielestäni oppisisältöjä.

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Täysin eri mieltä	1	2,2	2,3	2,3
Osittain eri mieltä	3	6,7	6,8	9,1
Osittain samaa mieltä	16	35,6	36,4	45,5
Täysin samaa mieltä	21	46,7	47,7	93,2
En osaa sanoa	3	6,7	6,8	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Osaan käyttää erilaisia arviointitapoja opetuksessa.

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Täysin eri mieltä	1	2,2	2,3	2,3
Osittain eri mieltä	7	15,6	15,9	18,2
Ei samaa eikä eri mieltä	3	6,7	6,8	25,0
Osittain samaa mieltä	23	51,1	52,3	77,3
Täysin samaa mieltä	9	20,0	20,5	97,7
En osaa sanoa	1	2,2	2,3	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Osaan muokata opetusmateriaalia oppilaiden tarpeita vastaavaksi.

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Osittain eri mieltä	4	8,9	9,1	9,1
Ei samaa eikä eri mieltä	5	11,1	11,4	20,5
Osittain samaa mieltä	26	57,8	59,1	79,5
Täysin samaa mieltä	8	17,8	18,2	97,7
En osaa sanoa	1	2,2	2,3	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

Osaan eriyttää luokan fyysistä ympäristöä.

	Frekvenssi	Prosentti	Todellinen prosentti	Kumulatiivinen prosentti
Täysin eri mieltä	1	2,2	2,3	2,3
Osittain eri mieltä	4	8,9	9,1	11,4
Ei samaa eikä eri mieltä	6	13,3	13,6	25,0
Osittain samaa mieltä	24	53,3	54,5	79,5
Täysin samaa mieltä	6	13,3	13,6	93,2
En osaa sanoa	3	6,7	6,8	100,0
Yht.	44	97,8	100,0	
Puuttuva	1	2,2		
Yht.	45	100,0		

LIITE 5. Korrelaatiomatriisi

		E koskee materiaaleja	E koskee tavoitteita	E koskee arviointia	E koskee sisältöjä	Arviointitapojen käyttö	Materiaalin muokkaus	Motivointi	Tukea tarv. oppilaiden kohtaaminen	Ympäristön E	Oman tasoista opetusta	Etukea tarvitsevalle	E lahjakkaalle	Etärkeä osa opetusta
Eriyttäminen koskee materiaaleja	Pearson Correlation	1	,255	,392**	,061	-,074	,096	-,113	,058	,028	-,121	,057	0,000	. ^b
	Sig. (2-tailed)		,099	,009	,706	,642	,545	,486	,719	,861	,443	,723	1,000	0,000
	N	43	43	43	41	42	42	40	41	41	42	41	42	42
Eriyttäminen koskee tavoitteita	Pearson Correlation	,255	1	,569**	,260	-,177	-,041	,051	,134	,144	,088	,002	-,082	. ^b
	Sig. (2-tailed)	,099		,000	,101	,263	,797	,755	,402	,367	,578	,990	,606	0,000
	N	43	43	43	41	42	42	40	41	41	42	41	42	42
Eriyttäminen koskee arviointia	Pearson Correlation	,392**	,569**	1	,160	,124	-,170	,149	,194	,186	-,067	-,127	-,107	. ^b
	Sig. (2-tailed)	,009	,000		,317	,433	,282	,360	,224	,245	,673	,429	,498	0,000
	N	43	43	43	41	42	42	40	41	41	42	41	42	42
Eriyttäminen koskee sisältöjä	Pearson Correlation	,061	,260	,160	1	,144	-,141	,022	-,038	,088	-,020	,043	,041	. ^b
	Sig. (2-tailed)	,706	,101	,317		,375	,386	,895	,816	,593	,903	,794	,804	0,000
	N	41	41	41	41	40	40	38	39	39	40	39	40	40
Arviointitapojen käyttö	Pearson Correlation	-,074	-,177	,124	,144	1	,406**	,419**	,455**	,328*	,212	-,045	,295	-,039
	Sig. (2-tailed)	,642	,263	,433	,375		,007	,007	,002	,039	,178	,782	,061	,806
	N	42	42	42	40	43	43	40	42	40	42	40	41	42
Materiaalin muokkaus	Pearson Correlation	,096	-,041	-,170	-,141	,406**	1	,142	,506**	,374*	,371*	,163	,333*	-,023
	Sig. (2-tailed)	,545	,797	,282	,386	,007		,384	,001	,017	,015	,314	,033	,887
	N	42	42	42	40	43	43	40	42	40	42	40	41	42
Motivointi	Pearson Correlation	-,113	,051	,149	,022	,419**	,142	1	,469**	-,059	,358*	-,170	-,046	-,257
	Sig. (2-tailed)	,486	,755	,360	,895	,007	,384		,002	,720	,022	,295	,780	,105
	N	40	40	40	38	40	40	41	40	39	41	40	40	41
Tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaaminen	Pearson Correlation	,058	,134	,194	-,038	,455**	,506**	,469**	1	,421**	,277	,006	-,041	-,166
	Sig. (2-tailed)	,719	,402	,224	,816	,002	,001	,002		,008	,080	,969	,804	,294
	N	41	41	41	39	42	42	40	42	39	41	40	40	42
Ympäristön eriyttäminen	Pearson Correlation	,028	,144	,186	,088	,328*	,374*	-,059	,421**	1	-,036	,256	,086	. ^b
	Sig. (2-tailed)	,861	,367	,245	,593	,039	,017	,720	,008		,825	,116	,596	0,000
	N	41	41	41	39	40	40	39	39	41	40	39	40	40
Kaikille oman tasoisen opetuksen tarjoaminen	Pearson Correlation	-,121	,088	-,067	-,020	,212	,371*	,358*	,277	-,036	1	,279	,405**	-,129
	Sig. (2-tailed)	,443	,578	,673	,903	,178	,015	,022	,080	,825		,078	,008	,415
	N	42	42	42	40	42	42	41	41	40	43	41	42	42
Eriyttäminen tukea tarvitsevalle	Pearson Correlation	,057	,002	-,127	,043	-,045	,163	-,170	,006	,256	,279	1	,650**	. ^b
	Sig. (2-tailed)	,723	,990	,429	,794	,782	,314	,295	,969	,116	,078		,000	0,000
	N	41	41	41	39	40	40	40	40	39	41	41	41	41
Eriyttäminen lahjakkaalle	Pearson Correlation	0,000	-,082	-,107	,041	,295	,333*	-,046	-,041	,086	,405**	,650**	1	. ^b
	Sig. (2-tailed)	1,000	,606	,498	,804	,061	,033	,780	,804	,596	,008	,000		0,000
	N	42	42	42	40	41	41	40	40	40	42	41	42	41
Eriyttäminen tärkeä osa opetusta	Pearson Correlation	. ^b	. ^b	. ^b	. ^b	-,039	-,023	-,257	-,166	. ^b	-,129	. ^b	. ^b	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	,806	,887	,105	,294	0,000	,415	0,000	0,000	
	N	42	42	42	40	42	42	41	42	40	42	41	41	43

** korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä p < .01 tasolla (2-tailed)

* korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä p < .05 tasolla (2-tailed)

Tutkimuksen kannalta merkittävimmät korrelaatiot merkitty oranssilla värillä.

LIITE 6. Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

- Aloitusvuosi yliopistossa
- Mitkä harjoittelut olet suorittanut ja millä luokka-asteilla?
- Sivuaineet

Teema 1: Eriyttäminen

- Mitä eriyttäminen mielestäsi on?
- Mitä osa-alueita eriyttämiseen kuuluu?
- Miksi opetusta eriytetään? Mitä etuja ja mitä haittoja siihen voisi liittyä?
- Mitkä tekijät helpottavat ja mitkä vaikeuttavat eriyttämistä?
- Millaisille oppilaille opetusta eriytetään?

Teema 2: Koulutus

- Oletko tyytyväinen niihin opintoihin, joita OKL on tarjonnut eriyttämiseen? Koetko saaneesi riittävästi valmiuksia eriyttämiseen?
- Missä olet oppinut eniten eriyttämisestä? Teoriassa ja käytännössä? Onko jokin tietty kurssi?
- Mitkä opinnot ovat olleet hyödyllisimpiä eriyttämisen kannalta?
- Koetko jonkun oppiaineen olevan helpompi/haastavampi eriyttää kuin toinen?
- Onko sama kuin mikä mielestäsi on helppo/haastava opettaa?
- Johtuuko tämä omista koulukokemuksistasi/mieltymyksistasi, vai koulutuksesta jota olet saanut?

Teema 3: Minäpystyvyys

- Millaiseksi koet omat valmiutesi kohdata erilaisia oppijoita?
- Millaiset valmiudet sinulla on eriyttää opetusta?
- Koetko olevasi valmis opettamaan kun siirryt pian työelämään?

- Millaisia heikkouksia ja vahvuuksia sinulla on opettajan työhön liittyen?

Lopuksi

- Kerro omin sanoin jokin opetustilanne, jossa olet käyttänyt eriyttämistä. Keneen eriyttäminen kohdistui? Millaisia menetelmiä käytit? Miten päädyit eriyttämään juuri tälle oppilaalle/näille oppilaille? Miten päädyit niihin menetelmiin, joita käytit?

LIITE 7. Yhteenveto haastatteluista

Teema	Haastateltavan vastaus
Käsitykset eriyttämisestä	<p>Useimmin mainittuja</p> <ul style="list-style-type: none"> - erilaisten oppijoiden huomioimista luokassa - opetuksen muokkaamista siten, että jokainen oppilas voi osallistua opetukseen - normaalia arkipäivän toimintaa luokassa - eriyttämistä tulisi tarjota kaikille oppilaille, mutta erityisesti ääripäätapauksille - oppilaat motivoituneita oppimaan, mikä lisää työrauhaa luokassa - eriyttämisen haittapuolena oppilaiden keskuudessa stereotyyppien muodostuminen ja oppilaiden leimautuminen <p>Anu</p> <ul style="list-style-type: none"> - eriyttäminen vie paljon opettajan aikaa, mutta on myös oppilaiden kannalta kannattavampaa <p>Jenna</p> <ul style="list-style-type: none"> - opettajalle opetus helpompaa, kun eriyttää opetusta <p>Pekka</p> <ul style="list-style-type: none"> - oppilaiden kulttuuriset ja kielelliset taustat perusteena eriyttämiselle
Eriyttämisen toteuttaminen käytännössä	<p>Useimmin mainittuja</p> <ul style="list-style-type: none"> - eriyttämisen keinona tehtävät; lisätehtävät tai helpotetut tehtävät - erityisopetuksen avulla voidaan eriyttää - eriyttämistä helpottavat: oppilaantuntemus, yhteistyö kollegojen kanssa, työkokemus ja arviointi - eriyttämistä vaikeuttavat: ajalliset ja taloudelliset resurssit, suuri luokkakoko ja vanhempien yhteistyöhaluttomuus - reaaliaineissa eriyttäminen vaikeinta <p>Jenna</p> <ul style="list-style-type: none"> - koulutus ja työkokemus helpottavat eriyttämistä <p>Pekka</p> <ul style="list-style-type: none"> - eriyttämistä voi tehdä vanhempien kanssa yhteistyössä, jolloin osa oppimisesta tapahtuu kotona <p>Riikka</p> <ul style="list-style-type: none"> - suuret tasoerot luokassa vaikeuttavat eriyttämistä

Teema	Haastateltavan vastaus
Opettajankoulutuksen antamat valmiudet eriyttämiseen	<p>Useimmin mainittuja</p> <ul style="list-style-type: none"> - opettajankoulutus ei tarjonnut riittävästi valmiuksia - sivuaineopinnot hyödyllisimpiä eriyttämisen kannalta <p>Jenna</p> <ul style="list-style-type: none"> - koulutus pelkästään ei voi tarjota kaikkia valmiuksia, vaan osan oppii työelämässä
Minäpystyvyys ja valmiudet kohdata erilaisia oppijoita	<p>Useimmin mainittuja</p> <ul style="list-style-type: none"> - ei ongelmia erilaisten oppijoiden kohtaamisessa - kokee itse olevansa valmis siirtymään työelämään - omana vahvuutena erilaisten ihmisten kohtaaminen - kehittämisen kohteena eriyttäminen <p>Emma</p> <ul style="list-style-type: none"> - ei vielä valmis siirtymään työelämään <p>Marja</p> <ul style="list-style-type: none"> - yleensä ei ongelmia kohdata erilaisia oppijoita, mutta ylivilkkaat tai aggressiiviset oppilaat haasteellisia <p>Pekka</p> <ul style="list-style-type: none"> - vaikea erottaa työminää ja opettajaminää <p>Riikka</p> <ul style="list-style-type: none"> - valmiudet erilaisten oppijoiden kohtaamiseen voisivat olla paremmat