

”Se on sellaista tasapainoilua”

Kalevalan koulun opettajien käsityksiä vuosiluokkiin sitomattomasta esi- ja alkuopetuksesta.

Tuuli Tegelman

Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma
Jyväskylän Yliopisto
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Syksy 2018

TIIVISTELMÄ

Tegelman, Tuuli. 2018. ”Se on sellaista tasapainoilua ” Kalevalan koulun opettajien käsityksiä vuosiluokkiin sitomattomasta esi- ja alkuopetuksesta. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius 69 sivua.

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää opettajien käsityksiä vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tukevan toimintamallin pedagogiikasta. Tutkimuksen kohteena on Kuopiossa toteutetun vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tukevan toimintamallin pedagogiikka sekä työn edellyttämät opetusjärjestelyt. Tutkimukseni edustaa laadullista tutkimusta. Selvitin fenomenografisella tutkimusmenetelmällä toimintamallia toteuttavien opettajien käsityksiä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen haasteista ja mahdollisuuksista.

Tutkimuksen teoriaosuus on aineistolähtöinen ja siinä painottuu inklusiivisen koulun näkökulma sekä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen lähtökohdat ja taustat. Tutkimusaineisto muodostuu yhden kuopiolaisen koulun opettajien, rehtorin ja sekä hankekoordinaattorin teemahaastattelusta. Haastatteluaineiston koodaukseen käytin Atlas.ti -ohjelmaa, jonka avulla muodostin aineistosta käsityskategorioita. Näistä muodostui yhteensä viisi kuvauskategoriaa. Nämä kategoriat ovat vuosiluokkiin sitomaton opetus ja inklusio, opetussuunnitelman (2014) mukainen opetus, haasteet, opetusjärjestelyt ja oppilaan rooli.

Tutkimus osoitti, että toimintamallin opetusjärjestelyt tukevat yksilöllistä oppimista ja mahdollistavat vertaisoppimisen. Toimintamallissa ongelmallisena koettiin hallinnolliset haasteet. Tuloksista voidaan päätellä toimintamallin edesauttavan oppilaan aktiivisen roolin ja oppimisen tuen toteutumista. Toimintamalli edellyttää opettajan osaamista ja ryhmäytötaitoja, haasteet liittyvät enemmän hallinnollisiin seikkoihin kuin toimintamallin opetusjärjestelyihin.

Avainsanat: vuosiluokkiin sitomaton opetus, vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tukeva opetus, esi- ja alkuopetus, inklusiivisuus, kolmiportainen tuki

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

| | |
|---|-----------|
| 1. JOHDANTO | 4 |
| 2. INKLUSIIVISEN KOULUN TAUSTAA..... | 6 |
| 2.1. Kansainväliset sopimukset ja inklusio | 7 |
| 2.2. Inklusiivinen peruskoulu Suomessa | 9 |
| 2.3. Kolmiportainen tuki osana inklusiota..... | 13 |
| 3. VUOSILUOKKIIN SITOMATTOMAN OPETUKSEN TAUSTAA..... | 19 |
| 3.1. Joustava esi- ja alkuopetus vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen edeltäjänä | 23 |
| 3.2. Vuosiluokkiin sitomaton esi- ja alkuopetus yksilöllisyyttä korostavan opetussuunnitelman näkökulmasta. | 24 |
| 4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN..... | 28 |
| 4.1. Tutkimustehtävä | 28 |
| 4.2. Tutkimuskohde..... | 28 |
| 4.3. Fenomenografinen lähestymistapa..... | 31 |
| 4.4. Aineiston keruu | 33 |
| 4.5. Aineiston analyysi | 34 |
| 5. TUTKIMUKSEN TULOKSET | 41 |
| 5.1. Syntyneet kuvauskategoriat..... | 41 |
| 5.1.1. Opettajien käsityksiä inklusiivisyydestä..... | 42 |
| 5.1.2. Opetussuunnitelman mukainen opetus toimintamallissa..... | 47 |
| 5.1.3. Pedagogiset ja byrokraattiset haasteet..... | 51 |
| 5.1.4. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen opetusjärjestelyt | 56 |
| 5.1.5. Oppilaan rooli toimintamallissa | 58 |
| 5.2. Eettisyys ja luotettavuus..... | 62 |
| 6. TULOSTEN POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSET | 66 |
| LÄHTEET | 70 |

1. JOHDANTO

Uusien valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden (2014) myötä oppilaan yksilöllisyyttä tukevat opetusmuodot, erityisesti esi- ja alkuopetuksen osa-alueella, ovat heittäneet oman mielenkiintoni aihetta kohtaan. Joustavat esi- ja alkuopetuksen toimintamallit ovat painottuneet myös uuden opetussuunnitelman myötä. Opetusharjoittelu alkuopetuksessa Kokkolassa vahvisti halua selvittää oman kotikaupunkini esi- ja alkuopetuskäytäntöjä. Esi- ja alkuopetusluokat toimivat useissa kaupungeissa samoissa tiloissa, luokissa ja samojen opettajien johdolla muodostaen eri-ikäisten oppijoiden oppimisympäristöjä. Opetuksessa painottuvat omaan tahtiin oppiminen, heterogeeniset ryhmät ja vuosiluokattomuuden periaate.

Tutkimukseni viitekehys kumpuaa yksilöllisyyttä painottavasta uudesta opetussuunnitelmasta. Keskiöön nousevat lapsilähtöisyys, yksilöllisyys sekä vertaisoppiminen, joilla Kuopiossa toteutetussa vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tukevassa toimintamallissa ajatellaan olevan tärkeä merkitys koulunkäynnin ja oppimisen mielekkääksi kokemiselle. Esi- ja alkuopetusikäiset muodostavat hyvin heterogeenisiä ryhmiä, ja ryhmien opettaminen vaatii erilaista toimintamallia, jotta yksilöllinen oppiminen mahdollistuu. Omassa tutkimuksessani esittelen Kuopiossa toteutettua vuosiluokattomuuden periaatteen nojaavaa esi- ja alkuopetuksen toimintamallia. Esiopetuksen opetussuunnitelman uudistaminen ja sen käyttöön ottaminen (1.8.2016.) ovat olleet valtakunnallisen huomion keskipisteenä. Esiopetuksen järjestäminen on ollut kirjavaa ja yhtenäiset käytännöt puuttuvat. Kuopiossa esiopetusta toteutetaan varhaiskasvatusympäristöissä ja sekä kouluissa. Olen työskennellyt varhaiskasvatusympäristössä ja nähnyt miten esiopetus siellä toteutuu. Siksi valitsin tutkimukseeni kouluympäristön ja erilaisen tavan yhdistää esi- ja alkuopetusta. Kuopiossa opetushallituksen tukeman projektin tuloksena syntyi toimintamalli, joka on käytössä tutkittavana olevassa koulussa sekä myös muilla kuopiolaisilla kouluilla.

Opetussuunnitelman uudet perusteet ja määritelmät (POPS 2016) muuttivat toimintamallin vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tukevaksi Pienten lasten koulu- toimintamalliksi, josta nykyään käytetään nimeä Kaveriluokka- toimintamalli (22.5.2018). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kuopiolaisen Kalevalan koulun opettajien käsityksiä siitä, miten vuosiluokaton esi- ja alkuopetus toteutuu käytännössä, miten opetussuunnitelman toteutuu, miten kolmiportainen tuki näyttäytyy tässä opetusmuodossa ja mitä haasteita eri-ikäisten lasten yhdessä opettamisessa on.

Haluan tietoa opettajien käsitysten mukaisista vuosiluokkiin sitomattomuuden eduista ja haasteista. Olen taustaltani erityisluokanopettaja, jolle yksilölliset ja yksilöllistetyt oppimissuunnitelmat ovat olleet arkipäivää. Lisäksi olen toiminut erityisluokan opettajan urani ajan esi- ja alkuopetusikäisten lasten luokissa. Oppimaan oppimisen taitojen saavuttaminen on olennainen osa esi- ja alkuopetusta. Joustavat opetusjärjestelyt näyttäisivät edesauttavat oppilaiden oman taitotason mukaista oppimista. Omaan tahtiin oppiminen korostuu heterogeenisissä oppilasryhmissä ja sen toivotaan lisäävän oppilaan motivaatiota oppimista kohtaan. Kun oppilas saa sopivan tasoista opetusta, myönteiset oppimiskokemukset vahvistuvat.

Vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen liittyen on vuosina 2007-2013 tehty useita pro graduja. Hautaniemen (2007) opinnäytteessä on tutkittu fenomenologisella otteella Pienten lasten koulun haasteita. Samoin Koutonen (2013) sekä Lassila ja Raitila (2013) ovat tehneet fenomenologiaan pohjautuvan opinnäytetyön oppimisen ja opettamisen sekä joustavuuden kokemuksista vuosiluokkiin sitomattomassa esi- ja alkuopetuksessa. Niin ikään Merisuo, Storm, Soininen ja Aerila (2012) ovat tutkineet pro gradussaan esi- ja alkuopetuksen kehittämishanketta. Oman tutkimukseni metodi on edellisistä poiketen fenomenografinen, olen siis pyrkinyt etsimään erilaisia käsityksiä vuosiluokattomasta opetuksesta.

Aikaisemmista pro graduista poiketen tarkastelen vuosiluokkiin sitomattomuutta myös perusopetussuunnitelman (2014) toteuttamisen näkökulmasta. Tämä tekee tutkimuksestani ajankohtaisen, koska monet perusopetussuunnitelman (2014) tavoitteista ovat samansuuntaisia vuosiluokattoman opetuksen pedagogisten periaatteiden kanssa. Toisaalta kysymys koulun rakenteiden uudistamisesta, johon tämäkin toimintamalli tähtää, on pohjimmiltaan ajaton.

Inklusiivisen koulun periaatteiden mukaisesti oppimisen tukea annetaan yleisopetuksen luokilla erillisten erityisluokkien sijaan. Inklusiivisuus on ollut yksi suomalaisen koulutuksen kehittämishaasteista viime vuosikymmeninä ja kolmiportaisen tuen järjestelmä on saanut paljon huomiota koulukeskusteluissa. Saloviidan (2008, 15) mukaan koulun tulisi pyrkiä näkemään kaikki lapset täysivaltaisina koulu yhteisön jäseninä. Erilaisuus tulisi nähdä voimavarana eikä haittana.

Tutkimus tuo yhden koulun opettajien näkökulman kolmiportaisen tuen toteutumiseen vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tukevassa esi- ja alkuopetuksessa Kuopiossa.

2. INKLUSIIVISEN KOULUN TAUSTAA

Suomalaista koulutusjärjestelmää on luonnehdittu tasapuoliseksi ja osallistavaksi, yhteenkuuluvuuden tunnetta lisääväksi sekä yhteiskunnallista eriarvoisuutta vähentäväksi järjestelmäksi. Silvennoisen, Kalalahden ja Varjon (2016, 29) toimittamassa kasvatustieteiden vuosikirjassa puhutaan julkisesta ja yhtäläisestä tasa-arvoisesta järjestelmästä, jonka tunnusmerkkejä ovat koulutuksen maksuttomuus esiopetuksesta korkeakoulututkintoihin ja se, että koulutuksen järjestäjät ovat pääosin julkisia toimijoita.

Silvennoinen (2016, 28-30) painottaa yhtenäisen peruskoulujärjestelmän tapaa toteuttaa yhdenmukaista opetussuunnitelmaa koko oppilaan yhdeksänvuotisen julkisen koulupolun ajan. Näin ollen järjestelmä edistää ja edustaa mahdollisuuksien tasa-arvoa. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki lapset riippumatta asuinalueestaan, sosiaalisesta taustastaan tai sukupuolestaan saavat mahdollisuuden kouluttautua yksilöllisten kykyjensä mukaisesti. Kirjoittajien mukaan mahdollisuuksien tasa-arvo koskettaa koulutuspolitiittisesti kaikkia peruskoululaisia. Inklusiivisten tavoitteiden mukaisesti lähikouluperiaate edustaa mahdollisuuksien tasa-arvoa. Keskeiseksi kysymykseksi kirjoittajat nostavat palveluiden laadun arvioimisen, vetoamalla opetussuunnitelman (2014) perusteiden ensimmäiseen luseeseen; ”Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on mahdollistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu” (POPS 2014).

Euroopassa inklusiivisen koulun kehittäminen alkoi erilliskoulujärjestelmän purkamisella 1980-luvulla. Koulutusjärjestelmän rakenteita kehitettiin siten, että erityistä tukea tarvitsevien lasten osallistuminen yleisopetukseen mahdollistui. (Silvennoinen ym. 2016, 23.) Käsitteenä inklusiivinen koulu on moniulotteinen ja eri maissa sen sisältö ymmärretään eri tavoin. Takalan (2010, 17) mukaan Intiassa inklusiokäsite tarkoittaa yhteistä koulua tytöille ja pojille.

Booth (2011, 307-313) määritteli inklusiivisen koulujärjestelmän keskeisiksi käsitteiksi tasa-arvon, erilaisuuden arvostamisen, osallisuuden, yhteisöllisyyden sekä pysyvyyden. Miten toiminnan tasolla osallisuus ja yksilöllinen rooli yhteisössä näyttäytyy, riippuu siitä, miten oppilaiden ryhmittely eri koulujen välillä toteutetaan. Ryhmittely ei koske vain vammaisia oppilaita, vaan Boothin (2011, 307-313) mukaan erilaiset painotusopetusluokat, lahjakkaiden ryhmät tai yksityiskoulut eivät edistä inklusiivisen koulun periaatetta. Ajatusmallissa lähdetään siitä, että kaikki ihmiset ovat luonnostaan erilaisia ja kuitenkin kykeneviä oppimaan. Yksilöt tulisi nähdä samanarvoisina ryhmän jäseninä

erilaisuudesta huolimatta. Yhteiskuntaa ja yhteisöjä voidaan muuttaa inklusiiviseksi vain koulutuksen kautta.

Petersonin ja Hittien (2003, 43-44) mukaan inklusiiviseen kouluun kuuluvat oppilaat, vanhemmat ja koulun henkilökunta. Koulun henkilökunta on sitoutunut toteuttamaan inklusiivisia arvoja ja yhteisöllisyyden merkitys on suuri. Jokaisen tulee saada kokemus yhteisöön kuulumisesta ja siitä että, ketään ei jätetä yhteisön ulkopuolelle. Lakkala (2008, 23) pitää tärkeänä sitä, että koulun rakenteet eivät ole opetuksen esteenä. Erityisesti tunnetaidot ja sosiaaliset taidot nousevat akateemisten taitojen opettamisen rinnalle. Ongelmatilanteissa oppimisympäristö on ratkaisevassa roolissa yksilön sijaan.

Peterson ja Hittie (2003, 162-168) käyttävät termejä, kuten multilevel teaching, scaffoldingmultiple intelligenses ja learning styles. Saloviidan (2008, 14) ajatukset inklusiivisesta opetuksesta ovat samankaltaisia; opetuksen tulisi olla monitasoista, toteutua oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä, hyödyntää monenlaisia älykkyyden lajeja sekä huomioida erilaiset oppimistyyli. Näiden neljän toimintamallin avulla voidaan rakentaa kaikille yhteistä opetusta ja koulua.

2.1. Kansainväliset sopimukset ja inklusio

Peterson ja Hittie (2003, 15-17) pitävät inklusiivisen ideologian alkutekijöinä Yhdysvalloissa vuonna 1954 tehtyä Korkeimman oikeuden päätöstä rotuerottelun kieltämisestä kouluissa. Lain mukaisesti vähemmistöryhmien lapset saivat oikeuden osallistua koulunkäyntiin keskiluokkaisten valkoisten kouluissa, kuitenkin omien erillisten opetussuunnitelmien mukaan. Vuonna 1975 laadittiin laki kaikkien vammaisten lasten oikeudesta koulunkäyntiin vähiten rajoittavassa ympäristössä. Lisäksi 1973 säädetty laki vammaisten syrjinnästä valtion tukemissa oppilaitoksissa toimi inklusiivisen koulun alulle saattamisessa Yhdysvalloissa.

Hakalan ja Leivon (2015, 9) artikkelissa todetaan että, inklusio ja inklusiivinen koulu käsitteenä on ollut suomalaisessa koulutusjärjestelmässä jo vuodesta 1993, kun Suomi YK:n jäsenmaana hyväksyi vammaisten oikeuksien sopimuksen. Periaatesopimuksen päätösjulkilausumassa vuonna 1994, 90 jäsenmaata allekirjoitti sopimuksen ns. Salamancan julistuksen. (UNESCO 1994, 5-14.) Myös Saloviita (2008, 7) painottaa vam-

maisten oikeuksien sopimuksen merkittävyyttä inklusion ja inklusiivisen koulun kehittämiseen länsimaissa. Määritelmä piti sisällään vammaisten lasten oikeuden käydä koulua yleisopetuksen luokilla, erityisluokkien sijaan.

Salamancan sopimuksessa inklusio määritellään lähikouluperiaatteen mukaisesti kaikkien lasten yhdessä opettamiseksi, huolimatta mahdollisista yksilöllisistä vaikeuksista. Perusedellytyksenä on oppimisen tuen järjestelmän ja varhaisen puuttumisen toimintamallin olemassaolo. Perusopetuslain (628/1998) mukaan lähikoulu on kunnan oppilaalle osoittama, asuinpaikan mukaan määräytyvä koulu. Jahnukaisen, Konnun, Thunbergin ja Vainikaisen mukaan (2015, 108-109) koulun tulisi järjestää oppimisen tuen resurssit, jotka ovat usein riippuvaisia kuntataloudesta sekä palvelujen saatavuudesta. Tämä voi tarkoittaa myös rakenteiden muutoksia, siten että keskitetty erityisopetus jakautuu tasaisemmin kaikkiin kunnan kouluihin. Koulujen erilaiset toimintakulttuurit vaikuttavat inklusioon liittyviin asenteisiin ja käsityksiin ja ovat omalta osaltaan myös vaikuttaneet tukijärjestelmien, varhaisen puuttumisen ja lähikouluperiaatteen toteutumiseen yksittäisissä kouluissa.

Toinen merkittävä kansainvälinen sopimus oli YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus vuodelta 2006. (YK 2014) Koulutusideologiseksi käsitteeksi tuli tällöin lähikouluperiaate ja Kaikille avoin koulu. (Hakala & Leivo 2015, 9.; Saloviita 2008, 13). Yhdenvertaisuusperiaatteen mukaisesti tavoitteena on ollut taata kaikille oppilaille yhteinen koulunkäynti, fyysisistä tai henkistä rajoitteista huolimatta. Perusopetuslain (628/1998) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus osallistua opetukseen tavallisessa luokassa, omassa lähikoulussaan ikätovereiden kanssa huolimatta oppimisvaikeuksista tai vamman asteesta. (Lakkala 2008, 23; Saloviita 2008,15.)

Hakala ja Leivo (2015, 13-14) toteavat artikkelissaan, että kansainväliset julistukset eivät ole olleet avain inklusion määrittelemiselle. Usein ne ovat vain poliittisia julilausumia. Lisäksi ne sisältävät keskenään ristiriitaisia teorioita, joita voidaan tulkita eri tavoin eri konteksteissa. Inklusiivisuudelle löydetään useita toteuttamistapoja ja niitä leimaa sirpaleisuus. Lakkalan (2008, 28-29) väitöskirjassa vahvistuvat edellä mainitut asiat ja hänen mukaansa opetushallituksen erilaiset valtakunnalliset hankkeet eivät ole edistäneet inklusiota vaan inklusiivisen toimintakulttuurin kehittämiseksi koulutusjärjestelmässä on edelleen segregoituneita käytänteitä.

Inklusiivisen koulun kehittämiseen on vaikuttanut oppilas – ja opiskelijahuoltolaki (1267/2013), jossa määritellään oppilasta koskevat koulunkäynnin ja oppimisen tuen

muodot. Hakala ja Leivo (2015, 12-13) pohtivat artikkelissaan inklusion hidasta kehittymistä Suomessa, ja yhtenä syynä tähän on pidetty kaksoisjärjestelmää, jossa erityisopetus ja yleisopetus ovat kaksi toisistaan erillistä järjestelmää. Koulutuksen osalta tämä käytäntö vallitsee edelleen opettajankoulutuksessa, opetushallinnossa sekä myös tiedeyhteisöissä. Kulttuurisesti määrittynyt erilaisuuden ja normaaliuden välinen suhde on aina riippuvainen ajasta ja paikasta ja Suomessa on omaksuttu kaksoisjärjestelmä osana koulu-kulttuuria. Erityisopetusta on käsitelty sekä leimaavana käytäntönä että oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin parhaiten soveltuvana järjestelmänä.

Hakala ja Leivo (2015, 11-13) arvelevat artikkelissaan syitä inklusiivisen ideologian hitaaseen etenemiseen ja päätyvät ajatukseen koulutuspoliittisista kehittämissuunnitelmista, joissa löyhästi mainitaan inklusiivisuus. Näin ollen koulutuksen toteuttajalle jää tulkinnan varaa. Allan (2010, 202) epäilee inklusiota jarruttavaksi tekijäksi eri toimijoiden vastuunjaon epäselvyyden ja heikon yhteistyön.

2.2. Inklusiivinen peruskoulu Suomessa

Moberg (2002, 44) on tarkastellut yleis- ja erityisopetuksen keskeisiä piirteitä ja eroja eri vuosikymmenillä. Erillisen erityisopetuksen kausi sijoittuu 1960-luvulle. Silloin ongelmana nähtiin yksilö ja oppimisympäristöksi soveltuivat parhaiten erityiskoulut ja -luokat. Myöhemmin 70-80 luvulla oppimisympäristöihin kiinnitettiin enemmän huomiota, mutta edelleen kohteena olivat oppilaan ongelmat ja niiden muuttaminen. Lakkala (2008, 22) toteaa väitöskirjassaan, että kaikille yhteistä koulua on tavoiteltu 90-luvulta lähtien, ja inklusioajattelun mukaisesti oppimisympäristönä on nähty tavallinen koulu tai luokka. Behaviorismin sijaan yksilöllinen konstruktioivinen opetus alkoi vaikuttaa koulutukselliseen ajatteluun, ja tavoitteena oli ympäristön ja sen asenteiden muuttaminen.

Perusopetuslaki ja vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet tukevat inklusiivista opetusta. Lisäksi oppimisen tuen järjestelmän muutos antaa suuntaa inklusiiviselle ajattelulle. Erityisopetuksen kolmiportaisen tuen järjestelmä painottaa oppilaan yksilöllisen oppimisen tukemista. Takala (2016, 17) toteaa, että edelleen joillakin alueilla Suomessa tilanne saattaa olla se, että tarvittavia palveluja ei ole tuotu oppilaan kouluympäristöön. Tästä ilmiöstä käytetään nimeä harmaa eksklusio.

Inklusio koskettaa koko yhteiskuntaa ja se on myös yhteiskunnallinen haaste. Koulujen ei tulisi olla suljettuja instituutioita vaan osa laajempaa yhteiskunnallista verkostoa. Hakala ja Leivo (2015, 11) selvittävät artikkelissaan myös sitä, että suomalaisessa koulutuspolitiikassa sanaa inklusio ei ole avattu osana perusopetuksen kehittämistä. Kehittämissuunnitelmat antavat vain viitteitä tasavertaisista edellytyksistä ja yhtenäisestä perusopetuksesta.

Inklusio on jatkuva vuorovaikutteinen prosessi, jossa selkeää koulutusjärjestelmän määritelmää on vaikeaa tai lähes mahdotonta luoda, koska kyseessä on erilaisissa konteksteissa eri tavoin näyttäytyvä monimuotoinen kansainvälinen liike. Ainscowin ja Milesin (2009, 3-4) mukaan kansainvälisesti yhteisiä tekijöitä inklusiossa ovat erilaisuudesta johtuvien oppimisen esteiden ja osallisuuden esteiden purkaminen, huomioiden myös syrjäytymisuhan alla olevat ja alisuoriutajat.

Hakalan ja Leivon (2015, 18) mukaan yksi inklusion toteutumiseen liittyvä tekijä on koulun toimintakulttuurin muutos. Perinteisestä iän mukaan etenevästä opetuksesta, erillisestä erityisopetuksesta ja opettamisesta tiedonsiirtämisenä tulisi päästä pedagogiseen kehittämisosaamiseen. Punaisena lankana toimintakulttuurin muutoksessa on oppilaan perusoikeus olla täysivaltainen yhteisön jäsen. Lakkala (2008, 30-31) painottaa erityisopettajien ja yleisopettajien yhteistyön lisäämistä, yhteisöllistä reflektointia ja inklusiivisen kasvatuksen teoreettisten lähtökohtien tiedostamista muutosten mahdollistajana koulukulttuurissa.

Hakala ja Leivo (2015, 18) toteavat artikkelissaan, että inklusiivisen toimintakulttuurin edistämiseen eivät riitä pelkästään hallinnolliset päätökset, vaan koko koulun ja yksittäisen opettajan tulee olla sitoutunut koulun yhteisiin arvoihin. Myös Lakkalan väitöskirjassa (2008, 31) puhutaan opettajien ja opettajaopiskelijoiden asenteista inklusiota kohtaan. Voidaan sanoa, että opettajien suhtautuminen on pääosin myönteinen ja he ovat valmiita opettamaan oppilaita, joilla on lieviä oppimisvaikeuksia. Kuitenkin Lakkala (2008) toteaa myös väitöskirjassaan, että emotionaalisista ongelmista sekä käytöshäiriöistä kärsiviä oppilaita eivät opettajat ole halukkaita opettamaan.

Koulutusjärjestelmän muuttuminen inklusiiviseksi ja erilaisuuteen positiivisella tavalla reagoivaksi, vaatii koulujen ja yhteisöjen kehittämistä. Tavoitteeseen voidaan päästä, jos näiden arvojen merkitys näkyy myös koulutuspoliittisissa asiakirjoissa auki kirjoitettuina, eikä epämääräisinä julkilausumina. (Silvennoinen ym. 2016, 239-240.) Lakkala (2008, 34-37) otaksuu, että inklusio esiintyy usein idealistisena ja etäisenä,

mutta on kuitenkin levinnyt kansainväliseksi pyrkimykseksi. Inklusiivista ideologiaa edistävät osallisuus omassa yhteisössä, erilaisuuden hyväksyminen ja tuen ja palvelujen tuominen lähiympäristöön.

Takala (2016, 33) arvioi että, kolmiportaisen tuen myötä oppilaiden tasa-arvo on kasvanut ja opetuksen laatu on parantunut. Samalla koulu on muuttunut inklusiivisempaan suuntaan, jolloin pedagoginen yhteistyö eri toimijoiden välillä on päivittäistä. Kuitenkin Karvosen (2006, 123-124) toimittaman Nuorten Elinolot- vuosikirjan mukaan samaan aikaan erityisopetukseen otettujen oppilaiden määrä on kasvanut. Tähän voivat olla syynä uudet diagnoosit, kuten Aspergerin oireyhtymä, tarkkaavaisuushäiriöt ja muut aivotoiminnan häiriöt. Diagnoosien laajentunut käyttö on tuonut kasvua erityisopetukseen mutta onko kyseessä kuitenkin oppilasmäärien kasvu vai erilaiset tulkinnat eri vuosikymmeninä.

Sandberg (2016) pohtii blogissaan syitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvuun. Sekä Karvonen (2006, 123) että Sandberg (2016) nostavat esille lääketieteellisen diagnosoinnin kehittymisen ja sen myötä erityisopetukseen siirrettyjen oppilasmäärien kasvun. Toisena tärkeänä syynä Sandberg (2016) pitää myös perheiden sosioekonomista taustaa. Lamavuodet ja kasaantuva huono-osaisuus voivat olla tekijöitä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvuun.

Jahnukainen (2011, 4-7) allekirjoittaa myös perheiden huono-osaisuuden sekä lamavuodet syyksi lasten lisääntyneisiin ongelmiin. Kirjoittaja tuo esiin myös tilastotekniset seikat. Epäselvyyttä tilastointiin tuovat osa-aikaisen erityisopetuksen ja kokoaikaisen erityisopetuksen lukemat. Yksittäinen oppilas saattaa olla vuoden aikana kolmen tuen piirissä, tehostetun, erityisen tai osa-aikaisen erityisopetuksen tuen muodoissa. Tilastoissa esiintyy kuitenkin vain se, miten paljon näitä palveluja on annettu eikä oppilasmääriin kohdistuvat tuen antamisen muodot. Kolmantena tärkeänä erityisopetustilastojen määrän nousemiseen vaikuttavana asiana, Jahnukainen (2011, 4-7) näkee esiopetuksen hallinnollisen muutoksen, kun kunnat velvoitettiin järjestämään esiopetusta ja esiopetusta voidaan antaa myös erityisopetuksena sekä esiopetuksen oppilas voi osallistua osa-aikaiseen erityisopetukseen. Aikaisemmin esiopetukseen osallistuneita oppilaita ei tilastoitu koulun järjestelmiin.

Tarkastellessa inklusiivista koulua, on syytä myös selvittää mitä integraatio inklusiivisen koulun yhteydessä tarkoittaa. Aikaisemmin puhuttiin kouluintegraatiosta ja Kai-

kille yhteisen koulun -ideologia on kehittynyt juuri kouluintegraatioon liittyneiden ongelmien kautta inklusiivisen koulun käsitteeseen. Rimpiläinen ja Bruun (2007,13-14) tähdentävät integraatio käsitteen tarkoittavan erityisen tuen oppilaan siirtoa erityisopetuksen luokasta yleisopetuksen luokkaan. Tavoitteena on, että oppilas pystyisi osallistumaan opetukseen useassa oppiaineessa yleisopetuksen luokalla. Yksittäisen oppilaan kohdalla puhutaan yksilöintegraatiosta mutta yleensä integraatiosta puhutaan, kun erityisluokka sijoitetaan yleisopetuksen kouluun. Integraatio käsitteenä voi olla myös syrjivä, koska se sisältää ajatuksen yhteisöön kuulumattomuudesta ja oikeudesta opiskella yhteisöön kuuluvassa ryhmässä.

1960-luvulla käyttöön tullut integraatio-termi sisältää Mobergin (1984, 12-13) mukaan neljä päämuotoa: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Suurin ja tärkein näistä muodoista on sosiaalinen integraatio, joka koskettaa koulumaailmaa. Lakkala (2008,21) toteaa riittämättömäksi sen, että yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaat ovat fyysisesti samassa ympäristössä vaan heillä tulisi olla myös myönteisiä vastavuoroisia suhteita toistensa kanssa.

Kokemukset integraatiosta ja sen vaikutuksesta oppilaan osallisuuteen ja tasa-arvoon ovat johtaneet inklusiivisen ajattelun kehittymiseen. Erityisluokkien fyysinen integroiminen yleisopetuksen kouluun ei riitä ystävyyssuhteiden muodostumiseen, vaan tarvitaan muita yhteistyömalleja. Rimpiläinen (2007,13-14) kertoo integraatiokokeilusta Kuopiossa, jossa erityisluokilla ja yleisopetuksen luokilla oli yhteisiä oppitunteja. Yhteisistä tunteista huolimatta erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välille ei syntynyt sosiaalista kanssakäymistä. Tässä yhteydessä kirjoittaja esittää integraation edellytykseksi erityisluokan ja yleisopetusluokan yhdistämistä.

Integraation sanan suomenkielinen vastine on yhdistäminen ja Teittinen (2003, 14) mieltää integraatio- ajatuksen, siten että yksilö sopeutuu tai muuttuu ympäristöönsä sopivaksi. Inkluisio vastaavasti tarkoittaa ympäristön ja olosuhteiden muuttamista kaikkia oppilaita huomioivaksi.

Inklusion toteutumiseen vaikuttavat vahvasti koulujen toimintaedellytykset ja asenteet erilaisuutta kohtaan. Koulutusjärjestelmän muuttuessa keskiöön nousevat opiskelutaidot ja -strategiat opetuksen sisällön sijaan. Siihen tarvitaan riittävästi työkaluja ja aikaa. Yhteistoiminnalliset työtavat muuttavat opettajan professiota, yksin tekemisen pe-

rinteestä tiimityöskentelyyn. Inklusiivisuus on moniulotteinen ilmiö ja se edellyttää yhteistyötaitoja sekä kouluhallinnon puolelta riittäviä resursseja toteutuakseen. (Lakkala 2008, 224-226.)

Koulut kuuluvat yhteiskunnalliseen verkostoon, ne edustavat pienenisyhteiskuntaa ja siten niiden kuuluisi olla selvillä myös inklusioon liittyvistä vaatimuksista ja tavoitteista. Lakkala (2008, 25-26) pitää tärkeänä sitä, että inklusiivisen koulun tulisi tarjota tukea opettajille, ja inklusiivisen opetuksen sisältöjen pitäisi olla selkeitä ja myös mahdollisia toteuttaa siten, ettei opettaja koe jatkuvaa riittämättömyyden tunnetta. Tukitoimia pitää olla saatavilla riittävästi sekä oppilaille että opettajille.

2.3. Kolmiportainen tuki osana inklusiota

Erityisopetuksen toiminnan rahoitukseen liittyvä järjestelmä eli kunnille maksettu valtionosuus erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista poistettiin vuoden 2010 alusta. Valtionosuusjärjestelmää on pidetty yhtenä syynä erityisoppilaiden määrän kasvuun ja lisääntyviin erityisopetuspäätöksiin. Erillisen korotetun tuen myöntämisen on arveltu johtaneen päätöksentekoa kuntatasolla. Sekä rahoitusjärjestelmän että perusopetuslain muutoksella pyrittiin vähentämään erityisoppilasmäärien kasvua. (Jahnukainen ym. 2015, 80-81.)

Vuonna 2007 julkaistiin erityisopetuksen pitkän aikavälin suunnitelma, erityisopetuksen strategia, jonka myötävaikutuksella kirjattiin muutokset perusopetuslakiin ja opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 2011. Ennen pitkän aikavälin strategiaa erityisopetus oli Suomessa pitkälti segregoivaa ja kohderyhmiin erikoistunutta opetusta. Ojan (2012) kirjassa Kaikille Kelpo Koulu selvitetään, että erityisopetuksessa ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskeli 16 % peruskoulun oppilaista. Samoin Ojan (2012, 18) mukaan erityisopetuksessa olevat oppilaat olivat oman diagnoosinsa mukaisissa luokissa, joissa toteutettiin omia tuntijakoja ja opetussuunnitelmia. Lain mukaan integraatio yleisopetukseen oli jo mahdollista, mutta integroituja oppilaita oli verrattain vähän.

Erityisopetuksen strategian ja Kelpo eli Kansallisen tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan katsotaan olleen oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutoksen kannalta ratkaisevassa roolissa. Kelpo-kehittämistoiminta tuki kuntien osallisuutta uusien käsitteiden ja toimintatapojen haltuunotossa paikallisella tasolla. Samalla järjestyi opettajien täydennyskoulutus liittyen kolmiportaisen tuen järjestelmään ja sen osa-alueisiin. Strategian

taustalla on ollut monivuotinen yhteistyö kuntien ja valtion välillä. (Jahnukainen ym. 2015, 28-29.)

Lama-aika ja erityisopetuksen kustannukset lisäsivät tarvetta erityisopetuksen järjestelyjen muutokselle. Yhteiskunnalliset arvot yhdenvertaisuudesta ja koulutuksen tasa-arvoisuudesta vahvistivat inklusiivisen koulun kehittymistä Suomessa. YK:n yleissopimus, vammaisten henkilöiden oikeuksista allekirjoitettiin Suomessa 2007, ja itse laki tuli voimaan vasta 2015. Laki kieltää syrjinnän vammaisuuden perusteella ja korostaa yhdenvertaista kohtelua. Sopimus lisäsi arvokeskustelua liittyen koulutusmahdollisuuksiin. (YK 2014)

Silvennoisen (2016, 230-231) toimittamassa kirjassa kerrotaan, miten erityiskasvatuksen koulutuspoliittinen arvopohja liittyy vahvasti edellä mainittuihin sopimuksiin, ja perusopetuslakia (628 / 1998) on muokattu inklusiiviseen suuntaan. Avainasemassa ovat olleet valtion koulutuspoliittiset linjaukset, jotka muuttavat perusopetuksen rakenteita ja toiminnan sisältöä. Viimeisin merkittävin lainmuutos tehtiin vuonna 2010. Tämä laki koski oppilaan tuen toteuttamisen muutoksia ja käyttöön otettiin kolmiportaisen tuen malli.

Kehittämistoiminta ja täydennyskoulutuksen rahoittaminen sijoittuu ajallisesti vuosille 2008-2013, jolloin oli tarkoituksena lanseerata kolmiportaisen tuen järjestelmä paikalliselle tasolle, jo ennen varsinaista lakimuutosta. Koulutuspoliittisena tavoitteena oli tuoda muutoksen kulttuuria kuntiin. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos vaikutti vahvasti myös eri ammattiryhmien väliseen vastuun- ja työnjakoon. (Jahnukainen ym. 2015, 29-30).

Jahnukainen (2015,88) toteaa vielä, että 2010-luvun alussa tullut kolmiportaisen tuen järjestelmä muutti tukijärjestelmää kohti matalan kynnyksen puuttumista. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallissa tämä tarkoittaa sitä, että oppilaalla on oikeus saada tukea heti kun tarvetta ilmenee. Tuen määrittämisen ei tarvita diagnoosia, vaan opettajan, vanhempien ja erityisopettajan muodostama moniammatillinen työryhmä voi yhdessä laatia pedagogisen arvion oppilaan tuen tarpeista.

Kolmiportaisen tuen järjestelmän avulla luovuttiin lääketieteellisestä luokittelusta ja siirryttiin pedagogiseen näkökulmaan. Tämä ehdotus esiteltiin erityisopetuksen strategia- dokumentissa (opetusministeriö 2007) ja pedagogisuus päätöksen teossa on selkeästi omaksuttu käytännön tasolla. (Jahnukainen 2015, 86-87.) Hakalan & Leivon (2015, 17)

mukaan kolmiportaisen tuen järjestelmän tarkoituksena oli erityisen tuen oppilaiden aseman parantaminen ja erityisopetussiirtojen joustavuuden lisääntyminen. Inklusion näkökulmasta kolmiportainen tuki ei ole täyttänyt sille asetettuja odotuksia, sillä erityisopetusta tarvitsevien määrä ei ole laskenut merkittävästi. Yleisopetuksessa opiskelevien erityisoppilaiden määrä ei ole kasvanut, mutta sen sijaan erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden määrä on kasvanut. Tilastoja tulkittaessa tulee muistaa, että kolmiportainen tuki toi mukanaan pedagogisen asiantuntijuuden, eli tukipäätökset voidaan tehdä ilman lääketieteellistä diagnoosia.

Huhtanen (2011, 106) määrittelee kolmiportaisen tuen järjestelmän saaneen alkunsa erityisopetuksen uudelleen järjestämisen ja tukitoimien kehittämisestä. Erityisopetuksen strategiaan kirjatut lainmuutokset vahvistavat oppilaiden oikeutta suunnitelmalliseen varhaiseen ja ennalta ehkäisevään oppimisen ja kasvun tehostettuun tukeen. Jos oppilas tarvitsee opetuksessaan useita tukimuotoja tai säännöllistä tukea, tulee oppilaalle antaa tehostettua tukea oman oppimissuunnitelman mukaisesti. Oppilaalle laaditaan pedagoginen arvio moniammatillisessa työryhmässä. Silloin kun tehostettu tuki ei riitä autamaan oppilasta, annetaan erityistä tukea. Erityisen tuen päätös edellyttää kirjallista pedagogista selvitystä ja siihen tarvitaan hallinnollinen päätös erityisestä tuesta. Erityisen tuen päätös edellyttää henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa eli HOJKS:an laatimista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yleinen tuki määritellään pedagogisesti laadukkaaksi opetukseksi. Oppimisen vaikeuksia tulee ehkäistä ennalta, esimerkiksi opetusta eriyttämällä, opettajien ja muun henkilöstön yhteistyöllä ja joustavilla opetusjärjestelyillä. Yksittäiset pedagogiset ratkaisut ja ohjaus- ja tukitoimet tulee järjestää mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Oppilaalla on oikeus kaikkiin perusopetuksen tukimuotoihin, kuten tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, oppilaan ohjaus, avustajapalvelut ja oppilashuollon tuki. (POPS 2014, 62- 63.) Oppilaalle voidaan myös laatia oppimissuunnitelma, vaikka tuki annetaan yleisopetuksessa. Jos oppilaalla havaitaan pulmia oppimisessa, käytetään varhaisen puuttumisen mallin mukaista opetusta. (Takala 2010, 22).

Huhtanen (2011, 40) kuvaa varhaista puuttumista ennalta ehkäiseväksi toiminnaksi. Koulussa varhaisen puuttumisen ajattelu tapa on mielletty enemmän ongelmiin puuttumisena kuin siihen että pyrittäisiin puuttumaan ongelmiin jo ennen kuin ne ilmenevät. Huhtanen (2011, 40) mukaan varhainen puuttuminen perustuu joustaviin ryhmittelyihin

sekä eriytyvään opettamiseen. Molemmat ovat samanaikaisopetuksen muotoja, joissa toinen opettaja työskentelee pienemmän oppilasryhmän kanssa ja toinen opettaa suurempaa ryhmää. Eriytyvässä opetuksessa ryhmäjako tapahtuu yleensä taitojen ja tuen tarpeen perusteella. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, & Thuneberg 2011, 23).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan näin: oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnin tukemisessa säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja, tulee tehdä kirjallinen pedagoginen arvio tilanteesta ja tuen tarpeista. Tehostettu tuki annetaan silloin kun yleisen tuen tukimuodot eivät yksinään riitä vaan lapsi tarvitsee oppimisvalmiuksiensa tietoista tukemista. (POPS 2014, 63). Takala (2010, 22-23) tähdentää opetusjärjestelyihin kuuluvan joustavat ryhmittelyt, monimuotoinen eriyttäminen ja osa- aikainen erityisopetus. Tukimuodot kirjataan oppimissuunnitelmaan, jossa seurataan kasvun ja kehityksen tavoitteita. Vahvuuksien kartoitus ja riskitekijöiden arviointi kuuluvat myös oppimissuunnitelmaan.

Perusopetussuunnitelman perusteissa määritellään se mitä, pedagogisessa arvioissa kuvataan. Siinä tulee näkyä oppilaan ja koulunkäynnin kokonaistilanne koulun, oppilaan ja huoltajien näkökulmasta. Arviossa selvitetään oppilaan saama yleinen tuki sekä tukimuotojen vaikutus oppimiseen. Lisäksi suunnitelmaan kirjataan oppilaan oppimisvalmiudet, vahvuudet ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. Suunnitelmasta tulee käydä ilmi oppimisympäristöön liittyvät ratkaisut, opetusmenetelmät, oppilaalle annettava tukiopeetus tai osa-aikainen erityisopetus, sekä opiskeluun liittyvät tavoitteet ja toimenpiteet. Pedagogisen arvion käsittelee oppilashuoltotyöryhmä tai koulun moniammatillinen työryhmä. Oppimissuunnitelma laaditaan yhteistyössä huoltajan kanssa. (POPS 2014, 65.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan myös, että jos tehostetun tuen oppilas ei kaikista oppimissuunnitelmaan kirjatuista ja toteutetuista tukimuodoista huolimatta etene oppimissuunnitelman tavoitteiden mukaisesti, voidaan opetuksen sisältöjä yksilöllistää yhdessä tai useammassa oppiaineessa. Jos oppilaan kohdalla päädytään seuraavaan tukimuotoon, on oppilaasta tehtävä pedagoginen selvitys. Pedagogiseen selvitykseen kuuluvat opettajan kirjallinen selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä, oppilashuollon tai moniammatillisen työryhmän kirjallinen selvitys oppilaan saamasta tuesta ja kokonaistilanteesta. Näiden kirjallisten selvityksien perusteella opetuksen järjestäjä tekee arvion oppilaan erityisen tuen tarpeesta. (POPS 2014, 66.)

Perusopetuksen suunnitelmien perusteista ilmenee, että ennen erityisen tuen antamista on opetuksen järjestäjän tehtävä kirjallinen erityisen tuen päätös hallintolain mukaisesti. Ennen päätöksen tekemistä on opetuksen järjestäjän kuultava oppilasta ja sekä hänen huoltajaansa. Erityinen tuki edellyttää opettajalta henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimista. Erityinen tuki sisältää aiempaa yksilöllisempää tukea ja sitä annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu muuten. Erityistä tukea saava oppilas voi opiskella toiminta-alueittain tai oppiaineittain, joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti. Erityinen tuki voidaan toteuttaa erityisluokalla tai tavallisella luokalla. (POPS 2014, 66-67; Takala 2010, 24.)

Jahnukainen (2015, 138- 158) selvittää osaltaan miten kolmiportaisen tuen järjestelmän mukanaan tuomat uudet käsitteet, kuten tehostettu tuki, pedagoginen arvio ja selvitys ovat vuosien aikana avautuneet, mutta alussa niiden sisällöt ovat olleet merkityksiltään erilaisia eri ammattihenkilöille. Pedagogisten asiakirjojen tarkoituksena on ollut uuden lain toteutumisen tulkitseminen ja arviointi. Pedagogiset asiakirjat ja lomakkeet antavat mahdollisuuden monipuolisempaan arviointiin ja tuen tarpeen määrittelyyn kuin aikaisemmin. Kolmiportaisen tuen järjestelmän tarkoituksena on luoda pohjaa opetushallituksen määrittämille periaatteille kuten oppilaan oikeus systemaattiseen tukeen, joustavuuteen, inklusiivisuuteen, moniammatillisuuteen ja osallisuuteen.

Jahnukaisen (2015, 84-89) toimittamassa kirjassa tuodaan esiin syksyllä 2012 tehdyn valtakunnallisen rehtorikyselyn tuloksia. Kyselyssä selvitettiin miten tehostettua ja erityistä tukea järjestetään kouluilla. Tutkimuksessa käytettiin 335 rehtorin vastauksia. Yleisin vastaus tehostetun tuen oppilaiden opetuksen järjestämisessä oli yleisopetuksen luokka ja tarvittaessa osa-aikainen erityisopetus erillään muusta luokasta. Samoin vastaajat vastasivat myös erityisen tuen oppilaiden opetuksen järjestämisestä koskevaan kysymykseen eli pääosin yleisopetuksen luokassa, mutta myös erillään erityisopetuksessa. Kolmiportaisen tuen järjestelmän tarkoituksena oli muuttaa tukikäytäntöjä inklusiivisempaan suuntaan mutta kuitenkin 18 % vastaajista ilmoitti tehostetun tuen oppilaiden opiskelevan pääsääntöisesti erityisryhmässä. Kyselyn aikaan kolmiportaisen tuen järjestelmä oli ollut käytössä vasta kaksi vuotta ja siltäkin on ollut todennäköisesti vaikutusta tuloksiin.

Oppilaat ovat oikeutettuja saamaan erilaisia tukimuotoja ja palveluja edistyäkseen opinnoissaan. Opetussuunnitelman mukaisesti oppilaille tulisi tarjota monipuolisempia ja

yksilöllisempiä oppimisprosesseja omaan toimintaympäristöön tuotuna. Opetusryhmän ja oppilaiden vahvuuksiin ja oppimisen tarpeisiin perustuva opetus vahvistaa oppilaiden toimintakykyä ja osaamista. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 72.)

3. VUOSILUOKKIIN SITOMATTOMAN OPETUKSEN TAUSTAA

Eri-ikäisten lasten opettaminen yhdessä on lähtöisin pienistä kyläkouluista, joissa oppilaiden vähäinen määrä on sanellut opetusjärjestelyt. Voidaan ajatella, että eri-ikäisten lasten yhdysluokkaopetuksen ideologia on samankaltainen kuin vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa. Vaikka yhdysluokka opetus on luokkamuotoista opetusta, ovat oppilaat fyysisesti samassa tilassa ja oppimisympäristössä. Yhdysluokkaopetuksen tarkastelu on vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen näkökulmasta kiinnostavaa, koska sitä järjestetään usein tai ainakin osittain tavoilla, joissa on vuosiluokattoman opetuksen piirteitä. Toisaalta vuosiluokattoman opetuksen järjestämisessä voidaan menestyksellisesti hyödyntää yhdysluokkamaista strukturointia.

Hyyrön (2015, 42-43) tutkimuksessa selvitetään, miten Suomessa toteutettiin 1970-luvun lopussa erilaisia vuorokurssiopetuskokeiluja, joissa pääpaino oli opetussuunnitelman toteuttaminen yhdysluokkaopetuksessa. Vielä 1979-1980 -luvulla Suomessa toimi 1-2. opettajaisia pienkouluja noin 43,6 % maan kaikkien koulujen lukumäärästä. Pienkoulujen tueksi kouluhallitus julkaisi yhdysluokkaopetuksen oppaan. (1981) Käsikirja oli tarkoitettu alakoulun opettajille ja se sisälsi kokonaisesityksen yhdysluokan toiminnasta alakoulussa. Teollistumisen ja kaupunkiin suuntautuneen muuttoliikkeen myötä pienet kyläkoulut vähenivät ja kaupungeissa siirryttiin vuosiluokalliseen opetukseen, eli oppilaiden ikäkauden mukaiseen opetukseen. (Hyyrö 2015, 85).

Kalaojan (2010, 103-104) mukaan Eri-ikäisten oppilaiden samanaikaisen opetuksen muodoista yhdysluokkaopetus on yleisintä. Yhdysluokkaopetus merkitsee kahden tai useamman eri-ikäisryhmän samanaikaista opettamista. Tavallisin syy yhdysluokan muodostamiseen on koulun pienuus, mutta niitä voidaan perustaa myös pedagogisin perustein. Opetus tapahtuu yhdysluokassa joko ikäryhmittäin tai pienissä seka- ja tasoryhmissä. Vuosiluokkiin sitomaton opetus soveltuu erityisen hyvin yhdysluokkaan, mutta yhdysluokkaopetus ei välttämättä ole vuosiluokkiin sitomatonta.

Kalaoja (1988, 103) selvitti omissa tutkimuksissaan yhdysluokkaopetuksen kouluosaavutuksia. Yhdysluokkaopetuksen kouluosaavutuksia epäiltiin suuremmaksi osaksi ympäristötekijöiden vuoksi, sillä ajateltiin, että maaseudulla menestyttäisiin heikommin kuin kaupunkien erillisluokissa. Kouluhallitus rahoitti tutkimuksen, jossa selvitettiin vuosina

1973-1975 järjestettyjä peruskoulun koetuloksia äidinkielen, englannin kielen ja matematiikan osalta. Lopputuloksena oli pienten 1-3-opettajaisten koulujen oppilaiden tilastollisesti merkittävät paremmat keskiarvot kuin suurempien koulujen oppilailta. Muitakin tutkimuksia tehtiin ja vertailtiin koulusaavutuksia yhdys -ja erillisluokkien välillä eikä esiin tullut huomattavia eroja. (Hyvärinen 2015, 45).

Mehtäläinen (1997,16) on selvittänyt vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen taustaa. VSOP-lyhennys otettiin käyttöön 1994, jolloin peruskoulujen vuosiluokattomien opiskelijajärjestelyjen kehittäminen alkoi, ja samaa lyhennettä käytetään kuvaamaan erilaisia peruskoulussa toteutettavia opetusmuotoja. Leppälän (2007, 42-43) väitöskirjassa kiinnitetään huomio siihen, että vuosiluokkiin sitomaton opetus sisältää erilaisia painotuksia, joita VSOP-lyhenne ei avaa. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ja opetus ovat käsitteellisesti eri asioita ja siten käsitteen käyttö saattaa olla ongelmallista.

Gutierrez ja Slavin (1992, 334-335) määrittelevät termit nongraded ja ungraded järjestelyiksi, joissa ryhmittelyt tapahtuvat taitotason perusteella. Yleensä nämä termit tarkoittavat eri-ikäisten lasten opetusryhmiä, joissa on lapsia ainakin kahdelta vuosiluokalta. Ensisijaisesti opetusjärjestelyt tapahtuvat vuosiluokattomasti kaikissa tai yhdessä oppiaineissa. Leppälä (2007, 43) toteaa että, tavoitteena on omaan tahtiin oppiminen ja tietyn akateemisen tason saavuttaminen viimeistään neljännelle luokka-asteelle siirryttäessä.

Vuosiluokattomuutta voidaan toteuttaa eriasteisesti. Näin vuosiluokattomuus on monimuotoista ja käytetyssä käsitteistössä on kirjavuutta. Perusopetuksen suunnitelman perusteissa sanotaan näin: vuosiluokkiin sitomaton opiskelu on yksilöllisen opinnoissa etenemisen mahdollistava joustava järjestely, jonka toteutustavoissa on nykyäänkin paljon vaihtelua ja sitä voidaan käyttää koko koulun, vain tiettyjen vuosiluokkien tai yksittäisten oppilaiden opiskelun järjestämisessä. Se voi olla sekä lahjakkuutta tukeva tai opintojen keskeyttämistä ja luokalle jäämistä ehkäisevä toimintatapa. Sen toteuttaminen edellyttää päätöstä opetussuunnitelmassa, siten että eri oppiaineiden opinnoissa voidaan edetä vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijasta oppilaan oman oppimissuunnitelman mukaisesti. Vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua käytettäessä tuntijako ja oppiaineiden opetuksen tavoitteet ja niihin liittyvät sisällöt määritellään oppimiskokonaisuuksittain. Oppimiskokonaisuudet muodostetaan valtioneuvoston asetusten määrittelemien vuosiluokkakokonaisuuksien pohjalta. (POPS 2014, 38.) Leppälän (2007, 27) väitöskirjassa vuosiluokkiin sitomaton opetus määritellään järjestelyksi, jolla eri-ikäisten lasten yksilöllinen, jatkuva

ja joustava sekä sosiaalinen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa monen ikäisten lasten ja aikuisten kanssa.

Merimaan (1996, 12-16) mukaan vuosiluokattomuuden tarkoituksena on ottaa oppilaan yksilölliset oppimisvalmiudet huomioon ja rakentaa oppimissuunnitelmia tilapäisesti tai pysyvästi, jotta oppilas edistyy opinnoissaan. Vuosiluokatonta opetusta on toteutettu yhdistämällä esiopetus ja alkuopetus. Yhdistettyä esi- ja alkuopetusta on toteutettu Suomessa usean vuoden ajan ja kuntien opetussuunnitelmia tutkiessa näyttäisi siltä, että opetus näissä kouluissa, tapahtuu vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ajatuksen mukaisesti. (Hyyrö 2015, 111-115).

Vuosiluokkiin sitomaton opetus tapahtuu rakenteeltaan luokallisessa koulussa. Luokattomassa koulussa taas oppimääriä, tuntijakoa ja opetusta ei edes lähtökohtaisesti jaeta vuosiluokkiin. Oppilas etenee oman henkilökohtaisen opinto-ohjelman mukaan, jolloin opiskelu on periaatteessa riippumatonta kurssien järjestyksestä, aikataulusta ja muiden oppilaiden suorituksista. Käytännössä se, mitä kursseja kulloinkin tarjotaan asettaa kuitenkin raamit opintojen kululle luokattomassakin koulussa. (Merimaa 1996, 109.)

Mehtäläinen (1997, 15) on yksi ensimmäisistä vuosiluokattoman opetuksen tutkijoista Suomessa. Hän tutki ja arvioi ala- ja yläasteen vuosiluokattomien kehittämishankkeiden toimivuutta. Vuosiluokattomuutta kuvaavia termejä ovat olleet ikäsekoitteisuus sekä luokattomuus. Yhteistä näille termeille on oppilaan eteneminen joissakin tai kaikissa oppiaineissa siten, että oppisisältöjä ja tavoitetasoa ei ole sidottu vuosiluokkiin ja oppilas ei voi jäädä luokalleen. Opetus tapahtuu eri-ikäisopetuksena.

Vuosiluokattomia lukioita perustettiin jo 1980-luvulla ja 1994 lukioiden opetussuunnitelmat muuttuivat luokattomaksi. Peruskoulussa ala-asteilla vuosiluokattomuus tuli kokeiluun 1990-luvulla, esimerkkeinä Roihuvuoren ala-aste, Poikkilaakson kortteli koulu ja Meriusvan koulu Espoossa. (Hyyrö 2015, 109- 115.) Helsingin Roihuvuoren ala-asteen VSOP:n kokeilu alkoi 1994. Se mahdollisti omaa vauhtia etenemisen matematiikassa ja äidinkielessä, joissa eteneminen oli järjestetty väritasoiksi, käytännössä lyhytaikaisiksi tasoryhmiksi. Oppilas eteni värien mukaisesti helpommasta haastavampaan ainekseen. Vuosiluokkatunnukset poistettiin, mutta jokaisella oppilaalla oli oma kotiryhmä ja oma vastuopettaja. Kotiryhmissä toimi kolmen ikävuoden oppilaita 1-2-3, 4-5-6 ja lopuksi 5-6-1, minkä jälkeen sykli alkoi uudestaan. Vuonna 1996 Roihuvuoren rehtori on

todennut haastattelussa, että ”opettajat olivat innostuneita ja jaksoivat kiinnostua jokaisesta. Eri-ikäisten oppilaiden yhdessäolo oli avartavaa ja opettavaa, eikä esiintynyt karsinointia”. (Hyyrö 2015, 108-109.)

Myös Poikkilaakson niin ikään helsinkiläisessä koulussa on vuodesta 2001 sovellettu vsop-opetusta. Poikkilaaksossa opetusryhmät muodostuvat saman- ja eri-ikäisistä ryhmistä, joista Hyyrön (2015, 110) mukaan käytetään koulussa nimitystä ”ikäsekoitteiset luokat”. Käytännössä opetusryhmät muodostuvat yleensä kahdesta ikäryhmästä, mutta ikäryhmien koko vaikuttaa niiden muodostamiseen. Poikkilaaksossa on kokeiltu myös muunlaisia ryhmittelyjä, esim. ryhmää, joka koostui kuudes- ja ykkösluokkalaisista. Opettajat pitivät Hyyrön (2015, 110) mukaan onnistuneena myös sitä.

Termeinä ’yhdysluokkaopetuksen’ ja ’vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen’ käytössä on päällekkäisyyttä, koska Suomessa eniten yhdysluokkia tutkinut Esko Kalaoja määrittelee yhdysluokan siten, että siinä ”opettaja opettaa kahta tai useampaa eri-ikäisryhmää” (Hyyrö 2015,90; Kalaoja 2010). Yhdysluokkaopetuksen tarkastelu on VSOP:n näkökulmasta kiinnostavaa, koska sitä järjestetään usein ainakin osittain tavoilla, joissa on vuosiluokattoman opetuksen piirteitä. Toisaalta vuosiluokattoman opetuksen järjestämisessä voidaan menestyksellisesti hyödyntää yhdysluokkamaista strukturointia.

VSOP:n mukaisessa pedagogiikassa voidaan nähdä Leppälän (2007, 47) jaottelun mukaisesti toisaalta sosiaalista ja toisaalta yksilöllistä oppimista painottavat ulottuvuudet. Lapsesta käsin lähteminen, lapsilähtöisyys tai lapsikeskeisyys taas yhdistävät vsop-hankkeita ja vaihtoehtopedagogisia suuntauksia, joilla tarkoitetaan Steiner-, Freinet- ja Montessoriedagogiikkaa sekä Freiren ja Deweyn kasvatustilafilosofista perintöä (Hyyrö 2015, 55-80.)

Perinteisestä luokallisesta koulusta poikkeava malli edellyttää koulun johdolta ja opettajilta vaativaan muutosprosessiin suostumista. Tasatahtisessa luokkatyöskentelyssä monille oppilaille tehtävät ovat joko liian helppoja tai liian vaikeita. Tämä tekee koulunkäynnistä monille nopeasti suoriutuville jokapäiväistä odottelua, eikä edistä motivaatiota eikä edellä kuvattua itseohjautuvaa oppimista. Heikommin suoriutuvat oppilaat, joille tasatahti on liian kova etenemisvauhti, erottuvat puolestaan kielteisellä tavalla muita hitaampina. Näin vsop:sta vaikuttaisi olevan eniten hyötyä ”kyvykkäille” ja ”heikoille” oppilaille, mikä tosin on myös kyseenalaistettu (Hyyrö 2011, 55-80, 108-109, 154; Leppälä 2007, 42; Apajalahti 1996, 24-25.)

3.1. Joustava esi- ja alkuopetus vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen edeltäjänä

Mehtäläinen (1997,51) hahmotteli 90-luvun lopussa sellaista polkua esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle, jossa päivähoidosta kouluun siirtyminen olisi lapsille sujuvampaa. Tuohon aikaan kuusivuotiaiden siirtäminen kouluopetuksen piiriin ei herättänyt vielä kannatusta. Kuntien huono taloudellinen tilanne esti ja estää esiopetuksen kehittämistä ja järjestämistä. Leppälä (2007, 19) on samaa mieltä siitä, että esi- ja alkuopetuksen yhteisten käytännön toimintaperiaatteiden luominen on osoittautunut haasteelliseksi. Esi- ja alkuopetuksen vaihtelevia yhteistyökäytäntöjä on kehitetty erilaisilla hankkeilla ja projekteilla vuosikymmenien ajan. Suuri vaikutus tähän työhön oli esiopetuksen muuttumisella oikeudesta velvollisuudeksi (628/1998) syksyllä 2015.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen lähtökohtana on ollut 2001 voimaan tullut esiopetuslaki. Laki velvoitti kunnat järjestämään esiopetusta ja sen myötä keskustelut esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä alkoivat opetuksen ja kasvatuksen kentällä. Keskustelujen taustalla vaikutti koulunaloitusikä, joka on myöhempi kuin useissa EU-maissa. (Forss-Pennanen 2006, 15.)

Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa kiinnitetään huomio kasvatukselliseen jatkuvaan siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Taustalla vaikuttaa ajatus toimivien yhteistyökäytäntöjen luomisesta siten, että edellytykset oppimiselle eivät olisi ikäsidonnaisia. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa tarkoituksena on kasvattajien yhteisöllinen toiminta, joka mahdollistaa lapsen vuorovaikutuksellisen toiminnan omassa kasvuympäristössään. (Forss-Pennanen 2006, 16-18.)

Linnilän (2006, 98) tähdentää, että koulun rakenteet ja valmius vastaanottaa erilaisia oppijoita ja erilaisia oppijoita ja eri kehitysvaiheissa olevia oppilaita on joustavan oppimisympäristön kannalta olennainen asia. Joustava oppimisympäristö sallii kehitykselliset erot ja omaan tahtiin oppimisen. Kun lapsen aikaisempi osaaminen on tiedossa ja pyritään luomaan ympäristö, jossa voi oppia omien tarpeiden ja kehityksen mukaisesti, oppiminen mahdollistuu. Joustavassa esi- ja alkuopetuksessa ajatellaan ikäkausi ajattelun sijaan oppilaan omien valmiuksien mukaista siirtymistä esiopetuksesta kouluun.

Leppälän (2007, 19,25,193-194) mukaan joustava esi- ja alkuopetus on rakenteeltaan samanlainen kuin vuosiluokkiin sitomaton opetus. Molemmissa tavoitteena on erikäisten lasten vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen oppiminen toisten oppilaiden ja ai-

kuisten kanssa. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyömalleja tulee kehittää ja erityisesti pääpaino tulee olla kuusivuotiaalle soveltuvan pedagogiikan kehittämisessä. Vuosiluokkiin sitomaton opetus voisi olla yksi toimintamalli, joka takaisi lapselle mahdollisuuden omaan tahtiin oppimiseen vuorovaikutuksellisissa oppimistilanteissa.

3.2. Vuosiluokkiin sitomaton esi- ja alkuopetus yksilöllisyyttä korostavan opetussuunnitelman näkökulmasta.

Perusopetuksen tehtävänä on tukea jokaisen lapsen kasvua, hyvinvointia, ihmisenä kasvamista ja oppijana kehittymistä (POPS 2014). Esi- ja perusopetuksen toimintaympäristö elää muutoksen aikaa. Oppimisympäristöjen laatua ja rakenteellisia tekijöitä voidaan tarkastella monista näkökulmista. Huhtanen (2011,63) linjaa esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuuriin kuuluviksi pedagogisen eheyden ja kokonaisvaltaisuuden, yhdessä oppimisen, yksilöllisyyden ja lapsen ainutkertaisuuden. Nämä muodostavat kasvualustan hyvälle itsetunnon kehitykselle, sosiaalisille taidoille ja osallisuudelle.

Yksilöllisyyden korostaminen painottuu perusopetussuunnitelmassa. Jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus ja arvokkuus muodostavat perusopetuksen arvoperustan. (POPS 2014, 15). Oppilas tarvitsee yksilöllistä tukea kasvaakseen ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Yksilöllisyyden määrittelemisen eri tutkimuksissa vaihtelee, sen mukaan mistä lähestymiskulmasta asiaa halutaan avata. Saukkonen (2003, 22-23) selittää yksilöllisyyden psykologisesti ihmisen toiminnan itsenäisyytenä ja valtana päättää omista asioistaan. Yksilön ajatukset syntyvät kuitenkin aina suhteessa johonkin yhteisöön ja yksilö on riippuvainen yhteisöstään.

Leppälä (2007, 26) olettaa, että yhteisö, jossa on eri-ikäisiä oppijoita, tukee yksilöllistä oppimista, koska opetusta voidaan järjestää joustavasti ikään katsomatta. Yksilöllisyyden ja sosiaalisuuden suhde ja niiden määritelmät ovat sidoksissa toisiinsa. Yksilöön liittyvät ominaisuudet määrittyvät sosiaalisen kokemuksen kautta. Yksilöiden väliset suhteet määräytyvät yhteistyön avulla. Yksilöllisyys ilmenee yhteydessä muihin. Ihminen kehittyy omaksi itsekseen sen kautta, mitä hän muille merkitsee eli kysymys on suhteista: Mitä paremmat ryhmäsiteet, sitä enemmän jää tilaa jokaisen omille yksilöllisille erityispiirteille. (Helenius & Korhonen 2008, 58).

Yksilöllinen olemassaolo peilaa lapsen suhdetta yhteisöön. Miten lasta kohdellaan ja mikä rooli lapsella on yhteisössä? Keltinkangas-Järvinen (2009, 40) selittää ihmisen

yksilöllisyyttä temperamentilla, josta persoonallisuus on muovautunut ympäristön toiveiden mukaan. Hänen mukaansa kasvatuksen tähtäimenä ei ole yksilöllisyys vaan samantyyppisyyden kasvattaminen, yksilöllisyyttä korostavista kasvatusohjelmista huolimatta.

Huhtanen (2011, 53- 54) korostaa oppilaiden erilaisia kykyjä, taitoja ja lahjakkuuksia. Oppiaineen heterogeenisyyden huomioiminen edellyttää opettajilta entistä enemmän opetettavan aineksen sekä työtapojen hallintaa. Yksilöllisten tarpeiden ja oppilaiden suoritustason huomioon ottaminen tarkoittaa huolellista suunnittelua, eriyttäviä oppimateriaaleja sekä erilaisia tukirakenteita.

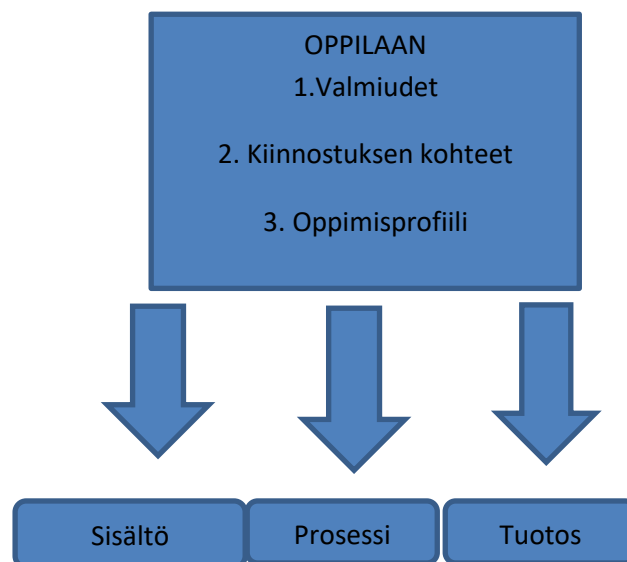
Oppilaat ovat yksilöitä ja opiskelevat samoissa ryhmissä iästä riippumatta. Huomionarvoista on oppilaantuntemus ja oppilaan omalle taitotasolle suunnitellut tehtäväkokonaisuudet. Oppijan aktiiviseen rooliin kuuluu myös vastuunkantamista omasta oppimisestaan. Yksilöllistä oppimista toteuttavassa opiskelussa vapaus ja vastuu korostuvat. Lapsen yksilöllinen kohtelu vaikuttaa siihen, mihin lapsi suuntaa mielenkiintonsa ja mitä vaihtoehtoja hän valitsee. Vuosiluokkiin sitomattomassa opiskelussa lapsen yksilöllisyyden tukeminen on erityisen tärkeää. (Leppälä 2007, 35).

Eri-ikäisten lasten opettamisessa korostuvat eri tasolle suunnitellut tehtävät. Eriyttämissä lähtökohtana toimii oppilaiden taitotaso ja eriyttäminen ei perustu ikätasoon. Eriyttäminen perustuu oppilastuntemukseen ja se on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Se koskee opetuksen laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. (POPS 2014, 20.)

Suomenkielinen sana eriyttäminen tulee englannin kielen differentiation termistä. Laajimmillaan se voidaan käsittää hyvin kokonaisvaltaiseksi ja yksilölliseksi lähestymistavaksi. Siihen voidaan liittää useita opetuksen ja koulunkäynnin osa-alueita tai vain tiettyjä opetuksen osa-alueita. Koulun arjessa eriyttäminen jaotellaan ylöspäin eriyttämiseksi eli lahjakkaimpien huomioimiseksi tai alaspäin eriyttämiseksi, jolloin ne, joilla on oppimiseen liittyviä vaikeuksia, saavat oman tasoista opetusta. (Roiha & Polso 2018, 16.)

Tomlinsonin (2014) mukaan tärkeimmät huomioon otettavat asiat eriyttämisessä ovat oppilaan valmiudet, kiinnostuksen kohteet ja oppimisprofiili. Eriyttämistä toteutettaessa tulisi ottaa huomioon kolme eri ulottuvuutta. Sisällöllinen ulottuvuus viittaa niihin tietoihin ja taitoihin, joita oppilaille opetetaan. Prosessi taas tarkoittaa sitä, miten oppilas

oppiin opetettavat sisällöt ja tuotos liittyy arvioinnin eriyttämiseen ja oman osaamisen osoittamiseen. (Tomlinson 2014; Roiha & Polso 2018, 17.)



Kuvio 1. Eriyttäminen Tomlinsonin 2014 mukaan. (Roiha & Polso 2018,18).

Eriyttäminen ei ole suomalaisessa koulumaailmassa uutta. Jo vuonna 2004 Opetushallitus käynnisti hankkeen; Erilaiset Oppijat- kaikille yhteinen koulu. Tarkoituksena oli löytää keinoja alisuoriutumisen vähentämiseksi ja tunnistaa erilaisia tapoja oppia. Rimpiläinen ja Bruun (2007, 42-43) esittelivät Kuopiossa kehitettyä Luotsi- mallia, jossa eriyttäminen perustui oppilaiden erilaisiin oppimistyyliihin. Lähtökohtana eivät olleet tasoryhmät vaan oppilaan omat tavat oppia. Oppimistyylien mukainen eriyttäminen perustui oppilaan yksilöllisiin ominaisuuksiin ja siihen että oppilas itse tiedostaa, minkä oppimistyylin mukaan hän oppii parhaiten. Lisäksi Luotsi- hanke yhdisti erityisluokan ja yleisopetusluokan yhdeksi luokaksi ja jakoi sekä erityisoppilaat että perusopetuksen oppilaat neljään ryhmään oppimistyylien mukaisesti.

Opetuksen yksilöllistämisen käsite tuli käyttöön 1990-luvun lopussa, ja se liitettiin yleensä erityistä tukea tarvitsevien opetukseen. Myöhemmin yksilöllistämistä on hahmotettu kokonaisuutena, jossa ei luokitella eroavaisuuksia oppilaiden välillä vaan yhteneväisyyksiä. Opetuksen yksilöllistämisessä tulee huomioida yksilölliset ratkaisut koskien

opetussuunnitelmaa, oppimisympäristöjä, opetusmenetelmiä ja -välineitä. Yksilöllistäminen määritellään opiskelun tavoitetasoa madaltamiseksi. Yksilöllistäminen on henkilökohtainen ja se voidaan tehdä useamman oppiaineen kohdalla. Oppiaineen yksilöllistäminen tulee kyseeseen vain, jos muut tukitoimet eivät riitä. Oppiaineen yksilöllistäminen vaatii aina pedagogisen selvityksen. Useamman oppiaineen yksilöllistäminen edellyttää erityisen tuen päätöstä sekä HOJKS:an, henkilökohtaisen oppimisen järjestämistä koskevan suunnitelman tekemistä. (Lakkala 2008, 150; Koivula 2009.)

Perusopetussuunnitelman perusteissa (2014) yksilöllistämisen tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua, siten että hän voi saavuttaa yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet kaikissa oppiaineissa. Oppiaineiden yksilöllistäminen on mahdollista, siinä tapauksessa, että oppiaineiden sisältöihin liittyvät keskeiset tavoitteet eivät tule saavutetuksi hyväksytysti tukitoimista huolimatta. Tällöin oppilaan oppimiselle määritellään tavoitetaso oppilaan omien edellytysten mukaisesti. Tavoitetaso tulee olla tarpeeksi haasteellinen ja siihen tarvitaan erityisen tuen päätös. (POPS 2014, 69.)

Pedagogiseen selvitykseen liitetään perustelut yksilöllistämiseksi eri oppiaineissa. Jokaisen oppiaineen kohdalla arvioidaan erikseen, tarvitseeko kyseinen oppiaine yksilöllistää vai opiskeleeko oppilas yleisen oppimäärän mukaisesti. Kaikkien oppiaineiden kohdalla tehdään pedagoginen selvitys, jos niitä on tarpeen lisätä tai vähentää. HOJKS:aan kirjataan yksilöllistetyn oppiaineen tavoitteet ja arviointi. Todistuksessa oppiaineen arvosana tai sanallinen arvio varustetaan tähti- merkillä ja todistuksen lisätietoja kohtaan tulee laittaa maininta, että oppilas on opiskellut tähdellä merkityt oppiaineet yksilöllisen oppimäärän mukaan. (POPS 2014, 69- 70.)

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1. Tutkimustehtävä

Tutkimuksessani selvitän kuopiolaisen esi- ja alkuopetuksen toimintamalliin liittyviä käsityksiä opettajien näkökulmasta. Pyrin hahmottamaan eri-ikäisten samanaikaisopetukseen liittyviä haasteita ja opettajien käsityksiä siitä, missä määrin toimintamalli tukee inklusiivisuutta, vertaisoppimista ja mahdollistaako se yksilöllisen oppimispolun.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten kolmiportainen tuki toteutuu tässä toimintamallissa?
2. Millä tavoin vuosiluokkiin sitomaton opetus tukee eri-ikäisten lasten oppimista ja miten vertaisoppiminen mahdollistuu?
3. Mitkä ovat tämän opetusmuodon mahdolliset pedagogiset haasteet?

Tutkijana olen kiinnostunut esi- ja alkuopetuksen oppilaiden opettajien käsityksistä liittyen opetusjärjestelyihin, pedagogiikkaan ja heterogeenisten ryhmien opetukseen. Miten he näkevät oppilaan mahdollisuudet omaan yksilölliseen oppimiseen ja etenemiseen vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa. Mitä se heiltä edellyttää ja millaisilla opetusjärjestelyillä vaaditaan toimintamallin toteuttamisessa.

4.2. Tutkimuskohde

Tutkimuksen lähtökohtana toimi Kuopiossa toteutettu esi- ja alkuopetuksen kehittämishanke. Hankkeen tarkoituksena oli laatia yhteinen paikallinen opetussuunnitelma esi- ja alkuopetukseen ja samalla kehittää uutta toimintamallia esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön. Uusi toimintamalli oli vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tukevaa, eli vuosiluokattoman opetuksen ideologian taustalla oli yhteinen kolmivuotinen esi- ja alkuopetus, oppimiskokonaisuuksien mukaisesti. Hanketyöntekijän haastattelun tein ensin joulukuussa 2017 ja sain hyvän kokonaiskuvan toimintamallin pedagogiikasta ja siihen liittyvistä käytännöistä. Hanketyöntekijä antoi myös vinkkejä kouluista, joissa toimintamallia toteutetaan ja sitä kautta myös Kalevalan koulu valikoitui haastattelujen kohteeksi. Haastattelu-

pyyntöjä esitin myös kahden muun koulun rehtorille, toisen puhelimitse ja toisen sähköpostitse. Näihin pyyntöihin ei tullut vastausta ja siten tutkimukseni aineisto on koottu yhden koulun vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tukevan esi- ja alkuopetuksen opettajien haastatteluista.

Kuopiossa hankkeessa oli ja on ollut vuodesta 2015 vahvasti mukana Kalevalan koulu, jonka kaikki alkuopetuksen luokat edustavat vuosiluokatonta opetusta tukevaa toimintamallia. Tämän koulun kaikki vuosiluokattoman esi- ja alkuopetuksen opettajat sekä rehtori olivat mukana tutkimukseen liittyvissä haastatteluissa. Haastatteluihin osallistuvat kolme luokan opettajaa ja kaksi esikoulun opettajaa. Kaikki opettajat ovat olleet toimintamallin toteuttamisessa mukana alusta lähtien. Luokanopettajilla oli myös kokemusta tavallisesta vuosiluokkiin sidotusta perusopetuksesta.

Osa haastatteluista toteutettiin joulukuussa 2017 ja loput helmikuussa 2018. Haastattelut suoritettiin kyseisessä koulussa, opettajien omissa luokissa. Haastateltavat olivat samasta koulusta ja koin myös rehtorin haastattelun tärkeäksi. Rehtorin haastattelu tehtiin huhtikuussa 2018. Samalla sain luvan käyttää koulun nimeä tutkimuksessa.

Esikoulun järjestämisvelvollisuus toi kaupungeille ja kunnille uusia näkökulmia esiopetuksen toteuttamiseen. Kuopiossa tähän vastattiin hankkeella, joka tällä hetkellä on nimeltään Kaveriluokka (Pienten lasten koulu toimintamalli.) Hankkeessa uudistettiin paikallinen opetussuunnitelma vastaamaan uuden opetussuunnitelman sisältöä, tavoitteita ja arviointia. Uuden paikallisen opetussuunnitelman pohjana toimii esiopetussuunnitelma 2016. Hankkeessa päätettiin ottaa alkuopetukseen mukaan esiopetuksen viisi oppimiskonaisuutta. Hankkeessa avattiin äidinkielen osalta 1.-2.luokkien vuosiluokkainen oppisisältö ja vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaiset alkuopetuksen sisällöt liitettiin esiopetussuunnitelman kielen rikas maailma -kokonaisuuteen.

Toimintamalli käynnistyi ensin Kuopiossa kahdella koululla, joissa esiopetus oli sijoitettu samaan fyysiseen ympäristöön kuin alkuluokat. Toimintamalli alkoi vuosiluokkiin sitomattomana opetuksena, ja muuttui vuoden 2016 uusien perusopetussuunnitelman perusteiden ja määräysten vuoksi nimeltään vuosiluokkia sitovaa opetusta tukevaksi Pienten lasten koulu -toimintamalliksi. (hanketyöntekijä 2017)

Hanketyöntekijän (2017) mukaan uudet määräykset asettavat kouluille ja opettajille kohtuuttoman työmäärän, jos vuosiluokatonta opetusta aikoo toteuttaa opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Perusteiden mukaan jokaiselle oppilaalle on tehtävä oppi-

missuunnitelma ja oppimiskokonaisuudet tulee muodostaa ja avata kaikille perusopetuksen vuosiluokille. Suuntaus näyttäisi olevan se, että vsop- opetus koskisi yksittäistä oppilasta eikä kokonaista luokkaa. Hyvän pedagogisen toiminnan esteenä eivät saa olla rakenteelliset ja byrokraattiset ongelmat: siksi toimintamallin nimike on vaihdettu vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tukevaksi sen sijaan että olisi täysin vuosiluokkiin sitomatonta. (hanketyöntekijä 2017)

”Kuopion perusopetuksessa opetus järjestetään vuosiluokittain etenevänä. Perustelluista syistä eri oppiaineiden opinnoissa voidaan edetä vuosiluokkiin jaetun oppimäärän asemesta vuosiluokkiin sitomattomasti. Hyvinvoinnin edistämisen ja kasvun ja oppimisen palvelualueen toimintasäännön mukaan rehtori tekee asiasta hallintopäätöksen. Oppilaalle laaditaan opetussuunnitelmaan perustuva henkilökohtainen opinto-ohjelma yhteistyössä oppilaan, huoltajien ja oppilasta opettavien opettajien kanssa.” (Kuopion Kasvun ja Oppimisen lautakunnan päätöspöytäkirja, 17.4.2018)

Tutkimuksen kohteena olevan koulun rehtorin (2018) haastattelussa tuli ilmi hallinnon rakenteen heikkous. Rehtorin mukaan oppilaan on saatava lain ja opetussuunnitelman mukaisesti jokaisen lukuvuoden jälkeen todistus. Todistuksessa lukee ”siirretään/jää luokalleen”, mutta vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa ei edes ole mahdollista jäädä luokalleen. Todistuksessa pitäisi rehtorin mukaan lukea, että ”oppilas on suorittanut ensimmäisen tai toisen vuoden vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa. Pienten lasten koulu –nimi ei kerro, millaisesta toimintamallista Kuopion hankkeessa on kysymys. Vuosiluokkiin sitomaton kuvaa sitä, mistä opetuksellisesti on kyse. (Rehtori 2018.)

Pienten lasten koulu -hankkeen sivuilla toimintamallin kuvataan sisältävän ”laadukasta yleistä tukea oppimiseen”. Vuosiluokkiin sitomattomuutta tukeva pedagogiikka eli “vahva yleinen tuki” toimii tuen muotona esi- ja alkuopetuksessa, vähentäen näin tehostetun ja erityisen tuen tarvetta jatkossa. Tavoitteena ovat vuoden 2014 opetussuunnitelman mukaisesti lapsen osallistaminen oppimisessaan, yksilöllisen oppimispolun suunnittelu oppimiskokonaisuuksien kautta, yhteistyö koulun ja esikoulun aikuisten kesken, resurssin käytön uudelleen suunnittelu, koulumotivaation lisääminen, työtapojen ja oppimisympäristöjen kehittäminen ja arvioinnin kehittäminen. Toimintamallissa korostuvat leikki, oppimiskokonaisuuksien kautta oppiminen, heterogeeniset pienryhmät, omatahtisuus, itseohjautuvuus ja luottamuksen kehä.

Yhteistoimintaryhmissä esi- ja alkuopetusluokat toimivat yhdessä päivittäin tai toteutetaan vuosiluokkiin sidottua alkuopetusta kaupungin yhteistyösopimuksen mukaisesti. Opetus suunnitellaan koulukohtaisesti Kuopion kuntakohtaisen esiopetuksen oppimiskokonaisuuksien ja 1. ja 2. luokan oppiaineittaisten tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta.

Toimintamallissa suunnitellaan ja toteutetaan monialaisia opintokokonaisuuksia siten, että niiden sisällä on mahdollisuus edetä oman oppimissuunnitelman ja yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. (peda.net.kuopio/peruskoulut/esikoulun ja koulun yhteistyö/kaveriluokka)

4.3. Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimukseni edustaa laadullista eli kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat esimerkiksi tutkittavien näkökulma ja hypoteesittomuus. (Eskola & Suoranta 2005, 15.) Fenomenografia on kvalitatiivinen tutkimusmetodi, joka määritetään sellaiseksi lähestymistavaksi sekä analyysiprosessiksi, johon liittyy ontologisia ja epistemologisia sitoumuksia. (Niikko 2003,7.)

Tutkimukseni lähestymistapa pyrkii painottamaan tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia ja ymmärrystä ilmiöstä. Fenomenografisena tutkijana etsin ilmiölle merkityksiä sekä rakenteita. (Niikko 2003, 31.) Niikon (2003, 21-22) mukaan fenomenografia pohjautuu fenomenologiseen tieteenfilosofiaan. Fenomenologia on fenomenografiaa syvemälle pyrkivä teoreettinen malli, periaateoppi ihmisyydestä. Fenomenografiassa kokemusten käsitykset tulkitaan sisäisiksi vuorovaikutussuhteiksi subjektin ja maailman välillä. Olennaista fenomenografiassa on siis arki ajattelun käsitysten ymmärtäminen totuuk-sien etsimisen sijaan. Häkkinen (1996, 15) kuvaa fenomenografiaa paradigmana, lähestymistapana, viitekehyksenä ja analyysimenetelmänä.

Niikon (2003, 8, 10-11) mukaan fenomenografian taustalla vaikuttavat Piagetin kehityspsykologiset tutkimukset, jotka kuvaavat lasten tapaa hahmottaa ympäristöään. Lisäksi hahmopsykologialla ja neuvostoliittolaisella tutkimustraditiolla on vaikutusta fenomenografian perustaan. Fenomenografisen tutkimuksen käynnistäjänä pidetään Ference Martonin johtaman tutkimusryhmän hanketta, jossa tutkittiin opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta.

Tutkimukseni kohteena ovat opettajien käsitykset, ja olen kiinnostunut erityisesti tässä opetusmuodossa esiintyvistä ilmiöistä, jotka liittyvät inklusiiviseen kouluun, opetusmuodon pedagogisiin haasteisiin ja siihen, miten vuosiluokkiin sitomaton opetus tukee eri-ikäisten lasten oppimista. Jokaisella tutkittavalla on jokin käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografinen tutkimusote soveltuu tutkimukseeni hyvin, koska se tutkii ihmisten käsityksiä ja kuvauksia tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä.

Oman tutkimukseni kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että tutkimus keskittyy tutkittavien ajattelun sisältöön ja sen laadullisiin eroihin. (Niikko 2003,8.) Näin ollen saan tietoa kokemusten taustalla vallitsevista käsityksistä liittyen toimintamallin pedagogisiin haasteisiin ja kolmiportaisen tukeen sekä vertaisoppimisen toteutumiseen. Oman tutkimukseni empirian kohteena oleva toimintamalli edustaa esi- ja alkuopetuksen yhdistävää opetusmuotoa. Haluan selvittää opettajien käsityksiä tutkimukseen liittyen fenomenografisen viitekehyksen mukaisesti. Haluan paneutua syvemälle opettajien käsityksiin sekä ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimukseni empiirinen osa muodostuu valikoidun joukon yksilöhaastatteluista ja tavoitteena on tutkia heidän ymmärrystään ja käsitystään tutkittavasta ilmiöstä eli vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen hyödyistä ja haitoista sekä käsitteiden eroavaisuuksista.

Ference Marton toi ensimmäisenä fenomenografisen tutkimusotteen kasvatustieteen. Marton (1994) toi fenomenografiaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat. Ensimmäisen näkökulma on subjektiivista tulkintaa, jossa tutkija välittää objektiivisesti tietoa tutkimuskohteestaan. Toisen asteen näkökulma on fenomenografiaan liittyvä merkitys ja se tarkoittaa tutkimuksessa sitä, miten ihmiset omaavat käsityksiään ja miten niitä tulkitaan. Erilaisten käsitysten asteiden tutkiminen on fenomenografiaan olennaisesti kuuluvaa. Käsityksiä ilmiöistä voidaan tematisoida tietoisesti ja eksplikoituna ja osa käsityksistä ovat taustalla ei-tematisoituna ja implisiittisinä. (Kakkori & Huttunen 2010, 8-10.)

Fenomenografiassa mitä-ulottuvuus viittaa kohteen sisältöön. Tutkimuksessani tämä konkretisoituu erityisesti kysymyksiin mitä tutkittavat ymmärtävät. Kuinka-ulottuvuus koskee niitä ajatteluprosesseja, joilla näistä edellä mainituista ilmiöistä luodaan merkityksiä. Fenomenografiassa tarkoituksena on selvittää, miksi ihmisillä on erilaisia käsityksiä. (Niikko 2003, 19,27.)

Fenomenografinen tutkimus sopii tutkimukseeni hyvin, koska se pyrkii löytämään ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Tarkoituksena ei ole siis tuottaa yksilötason kuvauksia, vaan selvittää käsitysten eroja tietyssä ryhmässä. Martonin (1994) mukaan fenomenografia pyrkii löytämään ilmaisun vaihtelun olemuksen eikä selvittämään olemusta vaihtelun taustalla. Todellisuus ilmenee ihmisille omien kokemusten ja käsitysten kautta eikä pyri selittämään miksi haastateltavat ajattelevat, niin kuin ajattelevat. (Kakkori & Huttunen 2010, 11,16.)

Oman tutkimukseni aineiston analyysi noudattaa ensimmäisen asteen näkökulmaa, poimin ensin aineistosta erilaiset samaan asiaan tai ilmiöön liittyvät käsitykset. (Manninen 2015, 5.) Analyysin tulokset ovat ne erilaiset tavat ymmärtää jotakin ja mikä on havaittavissa ryhmässä yksilöitä, tietyssä kontekstissa. (Williams 2006, 24.)

Kuinka-näkökulma vaikuttaa käsitysten rakentumiseen ja saattaa jopa rajoittaa mitä-näkökulmaa. (Huusko & Paloniemi 2006, 165-166.) Niikon (2013, 19,27) mukaan fenomenografiassa käsitykset vaihtelevat ja sisäiset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat ajatteluunne, eli käsitteissä voi olla eroja tai samanlaisuuksia. Kuinka- ulottuvuus koskee niitä ajatteluprosesseja, joilla näistä edellä mainituista ilmiöistä luodaan merkityksiä.

Fenomenografiassa puhutaan non-dualistisesta näkökulmasta, joka merkitsee sitä, että ei ole kahta maailmaa, subjektiivista ja objektiivista vaan yksi yhteinen maailma, jonka ihmiset kokevat eritavoin riippuen heidän monipuolisista kokemuksistaan. (Pramling Samuelsson & Pramling 2016, 290.)

4.4. Aineiston keruu

Tutkimukseni empiirinen osa muodostuu valikoidun joukon yksilöhaastatteluista ja tavoitteena on tutkia heidän ymmärrystään ja käsitystään tutkittavasta ilmiöstä sekä käsitteiden eroavaisuuksista.

Fenomenografiassa tyypillinen aineistonkeruutapa on avoin haastattelu, joka on metodiikalle luontevinta. (Kakkori & Huttunen 2014, 8.) Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt väljää teemahaastattelua, ja joka myös mahdollisti avoimen vastaamisen kysymyksiin keskustelunomaisesti. Teemahaastattelu on eräänlainen keskustelu, jossa tutkija pyrkii saamaan selville tutkimuksen aihepiiriin kuuluvia asioita. Haastateltavien tulisi voida ilmaista itseään avoimesti ja vapaasti, tämä on edellytys tuloksien saamiselle. (Pramling Samuelsson & Pramling. 2016, 287.)

Keräsin aineistoa siten, että tutkittavalla on mahdollisuus vastata avoimesti ja siten että aineistosta ilmenee tutkittavien käsityksiä ilmiöstä. Haastattelurunko on jaettu kolmeen eri osioon ja se toimii keskustelun tukena. Teemahaastattelun teema-alueet on etukäteen mietitty, mutta niillä ei ole tarkkaa muotoa kuten strukturoidussa haastattelussa. Haastattelijalla on tukilista käsiteltävistä asioista ja tilanne muistuttaa keskustelua. (Aaltola & Valli.2015, 29)

Lähetin keskustelun teema-alueet haastateltavilleni etukäteen ja siten he saivat tietoa haastattelun aihepiireistä. Haastattelutilanteissa pyrin luomaan luottamuksellisen ilmapiirin, jossa haastateltava pystyi ilmaisemaan itseään vapaasti. (Niikko 2003, 32,35.) Tilanteen täytyy olla luonteva ja haastattelijan tulee pitää mielessä tutkimuskysymykset ja säilyttää keskustelu aihepiirin sisällä. Kysymykset tulee laatia huolellisesti. Parhaiten fenomenografiseen tutkimukseen soveltuvat laajat ja avoimet kysymykset, joihin haastateltavat johdatellaan. (Goman & Perttula.1999, 113.)

Haastattelujen kohteena olivat toimintamallissa alusta lähtien mukana olleet opettajat ja esikoulun opettajat. Haastattelulainauksissa kaikki viisi haastateltavaa on nimetty opettajaksi 1-5. jotta ei voida päätellä mihin ammattikuntaan mikäkin aineistolainaus kuuluu. Koin saavani muodostettua luottamuksellisen ilmapiirin ja objektiivisuuden suhteessa haastateltaviini. Jokaisen haastattelun yhteydessä kysyin luvan nauhoittaa haastattelu ja näin pystyin keskittymään haastateltavaan henkilöön paremmin kuin kirjoittamalla muistiinpanoja samaan aikaan.

4.5. Aineiston analyysi

Fenomenografisessa ajattelutavassa on kyse erilaisista käsityksistä, jotka ovat jossakin suhteessa toisiinsa. Niiden välisten erojen kuvaamisessa on olennaista liittää käsitykset juuri siihen kontekstiin, mikä kulloinkin on kyseessä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Jokaisella ihmisellä on erilaisia ajattelutapoja, ja jokainen ihminen omaa useita käsityksiä ilmiöstä. Tuloksiksi fenomenografisessa tutkimuksessa muodostuu tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä rajattu määrä käsityksiin liittyviä kategorioita. Tulokset eivät kerro tiettyjen yksilöiden käsityksistä, vaan ne esittelevät niiden vaihtelua spesifin ryhmän tai joukon keskuudessa. (Pramling Samuelsson & Pramling 2016, 287.)

Fenomenografialla ei ole omaa laadullisen aineiston analyysimetodia kuten fenomenologialla. Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan fenomenografia on enemmänkin tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus kuin aineistonkeruu tai analyysimenetelmä. Tutkimuksen aineistosta kootaan erilaisia merkityksikköjä ja ns. tulosavaruus ja eri näkökulmat suhteutetaan toisiinsa dialogin omaisesti. Näin voidaan saada uusia näkökulmia tai merkityksiä tutkimustuloksiin. (Kakkori & Huttunen 2010, 16.)

Aineiston analyysivaiheet jaan karkeasti kolmeen vaiheeseen. Aloitin tutkimustuloksien analyysin lukemalla litteroimani aineiston useaan kertaan. Aineistoa kertyi 35 sivua, 1- rivivälillä kirjoitettuna. Aineisto siirrettiin RTF-muodossa Atlas.ti. ohjelmaan analysoitavaksi. Aineisto oli jo tullut tutuksi litteroinnin yhteydessä ja näin ollen pääsin nopeasti sisälle aineistoon. Tutkimuskysymyksiä ohjaamana aloitin aineiston koodaamisen. Niikon (2003, 22) mukaan aineiston analyysi on reflektiivinen prosessi ja sen tärkein tehtävä on jatkuva sisällön ulottuvuuksien vertailu.

VAIHE 1

Etsin aineistosta ensin ajatuksellisia kokonaisuuksia ja koodasin aineistosta esimerkiksi kolmiportaiseen tukeen liittyviä ajatuksellisia merkitysyksiköitä, joista esimerkkejä alla:

Kyllä niitä tarvitaan tukitoimia ja sitten erityisopettajalla on kuitenkin se oma ammattitaito ja totta kai pienessä ryhmässä paremmin pystyy auttamaan kuin isossa ryhmässä mutta kyllähän tässä on valtava tuki ja apu niiltä muilta lapsilta myös tehostetun lapsille.(haasteltava 3)

En tiedä edellyttääkö mut meillä on niin suuri koulu ja paljon tuen tarvitsijoita, niin se kaikki resurssi menee tehostetun tuen oppilaille, niiden auttamiseen. Oli mulla yksi oppilas, joka oli yleisessä tuessa ja koko syksyn kävi erityisopettajalla mutta sille tehtiin nyt päätös vuoden vaihteessa, tehostetun tuen päätös, mutta sitä avun tarvitsijaa on niin paljon, että se kaikki resurssi menee heille.(haastateltava 3)

Nämä ajatukselliset kokonaisuudet eli merkitysyksiköt edustavat haastateltavien erilaisia käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta. Ensimmäisessä vaiheessa yksilölliset kategoriat ilmenevät selkeästi suhteessa toisiinsa ja tutkittavaan ilmiöön. Jokainen ensimmäisen tason kategoria kertoo eroista ilmiön kokemisessa. (Marton & Booth 1997, 125.)

Toinen esimerkki esittelee eriyttämistä:

Helppo ja luontainen eriyttäminen ja just kun ei jaottele niitä, että on ykkösten moniste ja kakkosten moniste, minä teen aina kolmen tasoista kaikkeen, on kaikkein helpoin niille heikommille ja sit on semmoinen keskitasoinen tehtävä ja siten vaikeampi ylöspäin eriyttävä ja sitten mä jaan niitä taitotason mukaan.(haastateltava 2)

Itsellä on ollut juuri tämä se suurin oivallus ja seuraava on sitten se, että miten saataisiin enemmän sitä leikkiä niille, jotka sitä vielä tarvitsee. Mun pitäis itse enemmän päästä irti siitä ajatuksesta ja pitäis olla joku leikkitunti lukujärjestyksessä. Aina kun näitä mietitään niin tulee että pitäis,pitäis,,mut se on sitten jäänyt.(haastateltava 2)

Näissä esimerkeissä valaisen analyysipolkuani eli merkitysyksiköiden koodaamisen jälkeen aloitin muodostamaan niistä eri kategorioita. Atlas.ti-ohjelman avulla etsin ja merkitsin aineistosta samaa sisältöä koskevia aineistolainauksia. Oleellista oli löytää käsitteiden keskeiset piirteet ja niiden sisäinen rakenne. Merkitysyksiköitä muodostaessa, etsitään paras mahdollinen tulkinta suhteessa tekstiin. (Goman & Perttula 1999, 112.)

Aineistoa koodatessa merkitysyksiköt alkoivat saada kriteereitä ja eroja suhteessa toisiinsa. Analyysin toisessa vaiheessa koodasin aineistoa ryhmittelemällä ja yhdistelemällä merkitysyksiköitä koodiperheiksi. Alla olevassa esimerkissä koodiperheiksi ovat muodostuneet, haasteet, opettajan osaaminen ja yhteisopettajuus.

VAIHE 2

[Haasteet] [opettajan osaaminen] [yhteisopettajuus]

Mutta se täytyy sanoa, että haasteita on ja niin kuin hyviä puolia on ja ihan semmoisia isojakin haasteita on ja jos ja kun tätä jatketaan, niin on syytä hyvin tarkkaan pohtia ja suunnitella ja antaa ohjeistusta niin, kuin niille yksiköille, jotka aloittaa tätä tekemään. Selkeitä malleja ja yksilöt kun tekee, niin aina löytyy oma tapa, mutta jotain selkeätä osviittaa. On suunniteltava yhdessä ei voi jättää niin että, on yhteinen suunnitelma,yhteisopettajuus ja yhteiset arviointikriteerit kun meillä on ne tornit. Niin ei voi sooloilla ja toiminta ei voi olla mitä sattuu, kun siellä päämääränä on yhteinen arviointi. (Haastateltava 5)

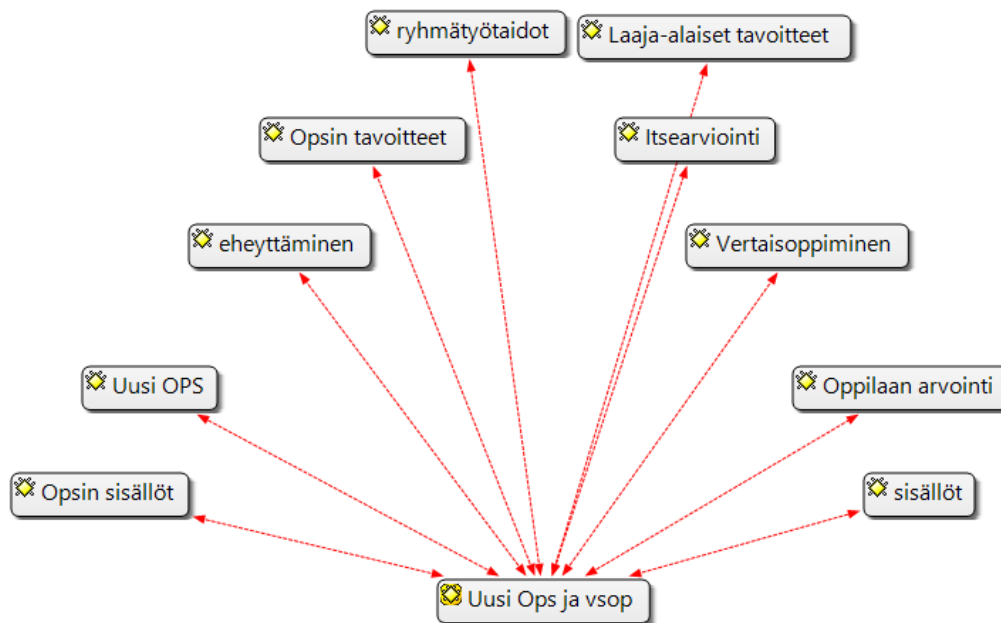
Tässä vaiheessa ilmaisussa on kaksi erilaista käsitysryhmää abstraktimman käsitteen alla. Koodausta jatkettaessa merkitysyksiköt alkavat muodostaa käsitysten ominaispiirteitä ja niistä alkaa muodostua koodiperheitä eli erilaisia käsitysryhmiä.

Toisen tason vaiheessa kategoriat muodostavat loogiset, usein hierarkkiset suhteet toisiinsa. Niikon (2003, 38) mukaan fenomenografinen aineiston analyysi voidaan tehdä horisontaalisen kuvauskategorian mukaan, silloin luokat ovat keskenään samanarvoisia tai tasavertaisia. Vertikaalisessa kuvauskategoriassa ratkaisevaa on luokka, joka nousee yleisemmäksi ja hierakkinen kuvauskategoria tarkoittaa niitä käsityksiä, jotka ovat sisältönsä muuta kehittyneempiä. Tällöin järjestely tapahtuu juuri rakenteen tai sisäisen loogikan mukaan. Luokittelun käsitteet edustavat eri kehitysasteita, esimerkiksi niiden jäsentyneisyyden, teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella.

VAIHE 3

Kolmannessa vaiheessa muodostin koodiperheille viisi rakenteeltaan erilaista kategoriaa, joita olivat inklusio, opetusjärjestelyt, haasteet, opetussuunnitelma ja oppilas vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa. Esimerkkejä syntyneistä tulosavaruuksista graafisena esityksenä.

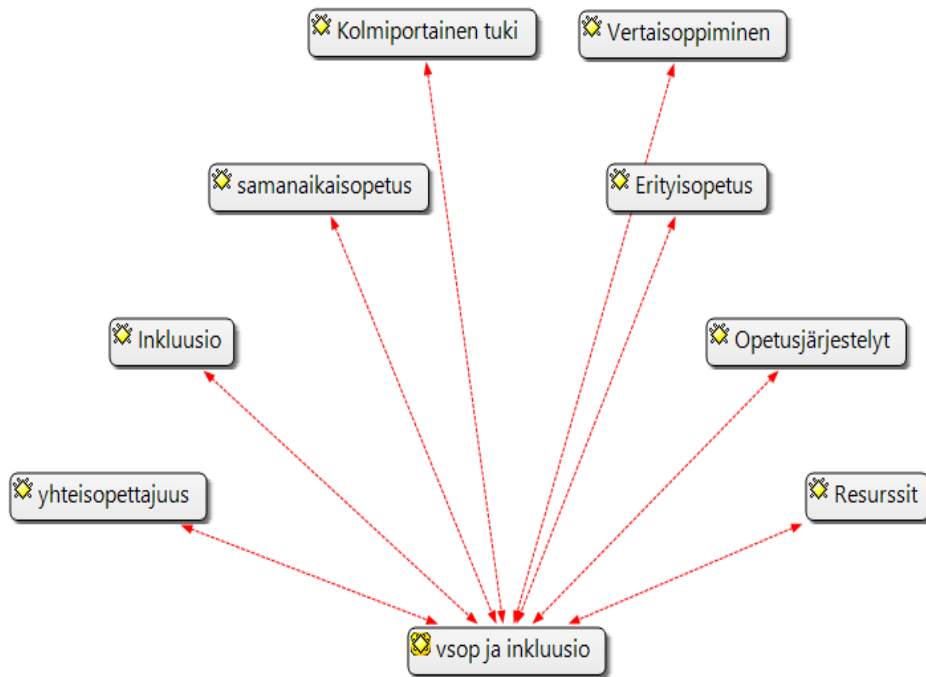
VAIHE 3. Opetussuunnitelmaan liittyvät koodiperheet eli käsitysryhmät



Graafisen esityksen avulla pystyin muodostamaan selkeät kuvauskategoriat. Samaa asiaa tarkoittavat aineistolainaukset saivat merkityksen siinä kategoriassa, missä ne tulivat vahvemmin esille. Pidin mielessäni tutkimuskysymykset ja niiden kautta koodauksen sisällöt saivat merkityksen omissa kategorioissaan. Siten kuvauskategorioiden sisälle alkoi muodostua käsitysten ominaispiirteitä ja pääkategoriat alkoivat muodostua.

VAIHE 3. Inklusioon liittyvät koodiperheet eli käsitysryhmät

Analyysin tuloksena vaikuttaisi siltä, että kuvauskategoriat muodostuvat eri tasoisiksi toisiinsa nähden eli silloin kuvauskategoria on hierarkkinen. Tämän kuvauskategorian eritasoisuus suhteessa laajuuteen, saa minut tutkijana päätyämään hierarkkiseen kuvauskategoriaan.



Tämän kuvauskategorian eritasoisuus suhteessa laajuuteen, saa minut tutkijana päätyämään hierarkkiseen kuvauskategoriaan. Aineistolainauksien ilmaisut eivät kuitenkaan toimi tässä yhteydessä kuvauskategorian määrittäjinä, sillä sekä inklusio että vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen haasteet saivat saman verran merkintöjä eli 145. Opetussuunnitelman mukainen opetus sai 115 merkintää, opetusjärjestelyt, 80 merkintää ja opilaan rooli 75 merkintää.

Perustelen tutkijana hierarkkisuuden näkökulmaa suhteessa sen laatuun. Inklusio on käsitteenä teoreettisesti merkittävämpi kuin vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen haasteet. Tärkeää on tiedostaa mitä omalla aineistolla voi saavuttaa, hierarkkisen kuvauskategorian mukaisia kehittyneempiä käsityksiä ja niiden välisiä laadullisia eroja vai yleisempiä käsityksiä, jotka viittaisivat taas vertikaaliseen kuvauskategoriaan. (Niikko 2003, 39.) Aineistolainauksissa on tarkoitus tuoda esiin saman asian erilaisia käsityksiä ja tutkijana minun on huomioitava, että samassa lainauksessa saattaa olla useita merkityksiä. Pitämällä huomio yleisessä eli abstraktimmassa käsitteessä voidaan aineistosta

valita merkityksiä, jotka ovat olennaisia käsitteen muodostaman tiedon kannalta ja karsia pois epäolennaisia asioita, jotka eivät liity valittuun kontekstiin.

Esimerkkinä inklusion liittyvät alakäsitteet, kolmiportainen tuki, erityisopetus, vertaisoppiminen, resurssit, opetusjärjestelyt ja samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus. Näistä käsitteistä karsin pois niitä, jotka eivät saa painoarvoa inklusion kontekstissa. Samalla tavoin jatkoin analyysiprosessia muiden kuvauskategorioiden kohdalla. Martonin ja Boothin (1997, 199) mukaan tutkimuskontekstissa ensimmäisen ja toisen asteen perspektiivi eroaa, vain siten, että kyseessä on kaksi erilaista tutkimuskohdetta.

Tutkijana koin haasteelliseksi käsitteiden rajauksen ja suhteuttamisen suhteessa kokonaisuuteen. Esimerkkinä käytän yhteisopettajuutta sekä samanaikaisopettajuutta, jotka käsitteinä tarkoittavat eri asiaa, mutta haastateltavien ilmauksissa, ne voidaan käsittää samaa tarkoittavaksi käsitteeksi. Analyysiä tehdessä tutkijan oma intuitio on tärkein kuvailevien luokitusten tulkitsemisessä ja muodostamisessa. (Pinola 2008, 44.)

Atlas.ti-ohjelman avulla analyysiprosessin hallinta oli aloittelevalle tutkijalle helppompaa. Ohjelmiston käyttö antoi varmuutta aineisto hallintaan, mutta vaarana on myös aineiston liiallinen koodaaminen. Tutkijan on tiedostettava, missä vaiheessa aineistosta on poimittu olennainen tieto tutkimusta varten. Aineistoon voi jäädä kiinni, siten että aineisto alkaa hallita tarkastelua. Tutkijan tulee pitää mielessä tutkimuskysymykset ja pysähtyä tarkastelemaan ovatko aineiston tuomat käsitykset oikeassa suhteessa tutkimuskysymyksiin.

Omasta aineistostani nousi esille viisi pääkategoriaa eli kuvauskategoriaa. Kuvauskategoriat ovat: opettajien käsitykset inklusiosta, opetussuunnitelman mukainen opetus, pedagogiset ja byrokraattiset haasteet, vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen opetusjärjestelyt ja oppilaan rooli toimintamallissa. Näistä kolme ensimmäistä kuvauskategoriaa liittyvät tutkimuskysymyksiin. Opetusjärjestelyt ovat myös olennainen osa toimintamallin pedagogiikkaa, joten koin sen myös tärkeäksi aineistosta nousseeksi kuvauskategoriaksi. Oppilaan rooli toimintamallissa liittyy vertaisoppimiseen ja opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. Tämä kuvauskategoria olisi voinut yhdistyä opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen, mutta tässä kuvauskategoriassa käsitykset liittyvät myös oppilaan yksilöllisen koulupolun mahdollistamiseen.

Marton ja Booth (1997, 125) pitävät tärkeänä kategorioiden muodostamiseen liittyviä käsitysten vaihteluja, kuin ilmaisujen määrää. Kuvauskategoriat ovat omia tulkintojani aineistosta muodostetusta tiedosta ja tutkittavien käsityksistä. Tutkijan ja tutkittavien

käsityksen ilmiön merkityksistä saattavat olla erilaisia. Sen vuoksi kuvauskategorioiden tulee olla laadullisesti erotettavissa toisistaan tai tutkijan tulee osata etsiä erilainen näkökulma toisiaan lähestyville kuvauskategorioille. (Niikko 2003, 38).

5. TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1. Syntyneet kuvauskategoriat

Merkitysyksikköjä muodostaessa etsitään paras mahdollinen tulkinta suhteessa ympäröivään tekstiin (Goman & Perttula 1999, 112). Mannisen tutkimuksessa viitataan Lindbergin (1998) fenomenografisten kategorioiden luokitteluun. Limberg luokitteli kategoriat kolmeen eri luokkaan. 1.) Näkökulmakategoriat, jossa etsitään näkökulmaan liittyviä käsityksiä ja niiden yhtäläisyyksiä ja eroja. 2.) Käsituskategoriat rakentuvat käsitysten palasista eli käsitykset luokitellaan, kuvaillaan ja liitetään kontekstiin. 3.) Kuvauskategoriat, joista voidaan löytää yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, johtavat ylemmän tason kategoriointiin. Lopputuloksena ovat ilmiöitä kuvaavat käsitys- sekä kuvauskategoriat. (Manninen 2015, 6.)

Syntyneet kuvauskategoriat ovat opettajien käsitykset inklusiivisuudesta, jossa opettajat kertovat käsityksistään liittyen kolmiportaisen tuen järjestelmään, yleiseen, tehostettuun ja erityisen tukeen ja sen toteutumiseen, samanaikaisopetukseen, kolmiportaisen tuen oppilaisiin ja vertaistukeen ja opetusjärjestelyihin sekä tuen tarpeeseen. Opetussuunnitelman mukainen opetus avautui myös yhdeksi kuvauskategoriaksi, jossa ilmenee opettajien käsityksiä suhteessa opetussuunnitelman sisältöihin, tavoitteisiin, itsearviointiin sekä vertaisoppimiseen. Kolmas kuvauskategoria käsittelee pedagogisia ja byrokraattisia haasteita. Kuvauskategoriassa tarkastellaan opettajien käsityksiä ammattitaidosta, yhteisopettajuudesta, resursseista, byrokratiasta ja pedagogisista haasteista. Neljännessä kuvauskategoriassa tuodaan esiin vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen opetusjärjestelyjä ja niitä kuvataan suhteessa käytössä oleviin resursseihin, tiloihin, yhteisopetukseen, joustaviin ryhmittelyihin ja opetuksen suunnitteluun sekä toteuttamiseen. Oppilaan roolia toimintamallissa käsitellään eriyttämisen näkökulmasta ja oppilaan ryhmätyötaitojen kehittymisen kautta. Lisäksi tässä kategoriassa saavat merkityksen myös kolmiportaisen tuen oppilaiden rooli ja vertaistuen toteutuminen.

Fenomenografisen analyysin mukaisesti kuvauskategoriat ovat laadullisesti erilaisia ja ne liittyvät sekä teoreettiseen viitekehykseen että tutkimuskysymyksiin. Kuvauskategorioiden tulkinta antaa mahdollisuuden aineiston luotettavuuden ja aitouden tarkasteluun ja samalla voidaan tehdä johtopäätöksiä myös tutkimuksen relevanssista.

5.1.1. Opettajien käsityksiä inklusiivisyydestä

Kolmiportaiseen tukeen liittyvät käsitykset

Haastateltavat kuvaavat kolmiportaista tukea useilla tavoilla. Inklusiivisuus liittyy vahvasti vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen. Periaatteena näyttäisi olevan tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden sijoittaminen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen luokkiin, erityisopettajan tuella. Erityisopettajan tuki toteutuu perinteisesti yksilö- tai ryhmäopetuksena, ei samanaikaisopetuksena luokanopettajan kanssa. Kysymys yleisen tuen ilmenemisestä vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa perustuu heterogeeniseen ryhmään. Oppilaat ovat eri tasolla oppimisessaan ja tämä mahdollistaa yksilöllisemmän huomioimisen luokassa, kun osa oppilaista osaa jo opiskella itsenäisesti.

Vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tukevassa opetusmuodossa Kuopiossa tehostetun ja erityisen tuen oppilaat ovat lähtökohtaisesti samoissa yleisopetuksen luokissa. Riittäväillä tukitoimilla ja resursseilla pyritään siihen, että oppilas saa tarvitsemansa tuen vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tukevissa ryhmissä. Tukitoimina ovat erityisopettajan, resurssiopettajan, koulunkäynninohjaajan tuki ja eriytyvä opetus. Oppilaat, jotka ovat pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä kehitysvammaiset ja ne, joilla on kielen kehityksen erityisvaikeus opiskelevat omissa luokissaan. Osa näistä luokista osallistuu yhteisille monialaisille toritunneille.

se yhtä kaikki siinä vsop:sa eli tulee yksi ryhmä pienempänä ja luokanopettaja siihen ja tietenkin erityisopetusta siihen. niillä ei ole erityisopetuspäätöstä ennen kuin ne jossain vaiheessa saa sen koulun puolella. Ne on sen tehostetun tuen vaiheen ensin käyneet ja katsotaan auttaako se ja sitten siirretään erityiseen tukeen ja pitää saada tukitoimia ja ryhmään sijoittaa ohjaajaa, että ryhmää pystyy jakamaan ja periaate on se että erityiset lapset ovat vsop:sa paitsi ne jotka saa suoraan kielipolun tai vaikeapaikan (kehitysvammaisten opetus) meidän koulussa (haastateltava 6)

Yleinen tuki pyrkii minimoimaan ongelmien syntymistä. Ryhmätasolla keskeisempiä yleisen tuen toimintatapoja ovat struktuuri, oppimisympäristön ärsyketason säätely ja ennakoiva aikuisjohtoisuus kaikessa toiminnassa. (Parikka ym. 2017, 96.) Toimintamallissa korostetaan laadukkaan ja vahvan yleisen tuen toteutumista. Yksi haastateltavista kuvaa yleistä tukea ja sen ilmenemistä seuraavasti:

Yleinen tuki näkyy oikeastaan siitä, että sitten me pystytään, kun saadaan ne lapset töihin niin pystytään sitten niin kuin keskittymään enemmän niihin jotka tarvitsee enemmän apua tai tukea. Sitten jää aikaa, kun osa työskentelee jo itsenäisesti niin niille, joilla on olemisen ja käyttäytymisen pulmia (haastateltava 1)

Haastateltava tuo esiin perinteisen erityisopetuksen toteutumisen, siten että oppilas saa yksilöllistä erityisopetusta. Haastateltava näkee sen oppilaan kannalta hyödyllisemmäksi kuin yhteisopettajuuden, mutta ei ole erityisopettajan kanssa toteutettavaa yhteisopettajuutta vastaan. Haastateltava kokee tärkeäksi laaja-alaisen erityisopettajan tuen erityisen ja tehostetun tuen oppilaille ja tulkintani mukaan toimintamallissa tuki toteutuu. Saloviidan (2008, 15) mukaan kaikille avoin koulu kehittyi, kun koulu onnistuu luomaan sellaisen oppimisympäristön, jossa kaikki oppilaat oppivat yhdessä.

Meillä on edelleen laaja-alaisen erityisopettajan opetus perinteisesti että, ne käy siellä tunneilla. Ja siitä mä en luovu, muuten musta tuntuu, että jätän ne heitteille, jos ei saisi sitä. Erityisopettajan kanssa varmaan saisi hyvät kuviot yhteisopettajuudelle mut se taso on niin heikkoa, etten uskalla vielä sitä tehdä ennen kuin on kunnon kokemus ja kun tämä on kuitenkin kokeilua vielä, että mitenkä kannattaa ja se riippuu oppilaasta tai sitäkin monta niitä luokassa on. Sitähän jos luokassa on yksi erityinen, on helppo nohevimpien ottaa mukaan mutta sit kun niitä on useampi, niin on välillä tosi vaikeita. Siksi on hyvä, että saavat erityisopettajan tukea. (haastateltava 2)

Vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tukevassa opetusmuodossa Kuopiossa tehostetun ja erityisen tuen oppilaat ovat lähtökohtaisesti samoissa yleisopetuksen luokissa. Riittäväillä tukitoimilla ja resursseilla pyritään siihen, että oppilas saa tarvitsemansa tuen vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tukevissa ryhmissä. Tukitoimina ovat erityisopettajan, resurssiopettajan, koulunkäynninohjaajan tuki ja eriytyvä opetus. Ainostaan oppilaat, jotka ovat pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, kehitysvammaiset ja ne, joilla on kielen kehityksen erityisvaikeus, sijoitetaan pienluokille. Huhtanen (2011, 155) määrittelee tuen muotoja seuraavasti: yleinen tuki tai tehostettu tuki voi olla pitkäkestoista tai kertaluonteista, jolloin tuen jatkaminen määritellään oppilaan tilanteen mukaan. Opetusta voidaan tehostaa tai vähentää tavoitteiden suunnassa.

Samanaikaisopetus ja yhteisopetus kolmiportaisen tuen järjestelmässä

Roihan ja Polsonin (2018, 59) mukaan Samanaikaisopettajuuden on todettu tehokkaaksi tavaksi oppisen tukemisessa ja oppilaan yksilöllisessä huomioimisessa. Se voi olla samassa tilassa opettamista mutta myös yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä. Inklusiivisen ajattelun mukaisesti erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuus tapahtuu enemmän yleisopetuksen luokissa, mutta erityisopettajaresurssin pienentyessä erityisopetusta ei ole saatavissa luokkiin kuin muutamia tunteja viikossa.

Minä ja kaksi luokanopettajaa ja meillä oli yhteiset lapset. Me jaettiin sillä tavalla niin että välillä minä olin erityisopettajana, ja opetin koko luokalle ja luokanopettaja

oli pienen ryhmän kanssa muualla tai opetettiin samanaikaisopetusta tai sitten oli silleen, että vaikka kymmenylitystä opeteltiin niin mulla oli niitä hitaampia oppilaita, ne ois ollut ehkä tehostetun tuen oppilaita, silloin ei sitä ollutta mulla saattoi olla 15 niitä opettelemassa kymmenylitystä ja me tosi joustavasti jaettiin niitä, yksi luokanopettaja otti ne jotka lukivat ja kirjoittivat, tekivät tähtitehtäviä ja kirjoittivat tarinaa ja tekivät vaikka näytelmän ja jotkut harjoittelivat perusasioita ja tekivät jotain jonka esittivät koko luokalle, niin kuin silleen vähän jaettiin. (haastateltava 6)

Haastateltava kertoo yhdenlaisesta tavasta yhdistää erityisopetusta ja perusopetusta samanaikaisopetuksen kautta. Joustavien opetusjärjestelyiden kautta heterogeeninen ryhmä sai omalle tasolleen sopivaa opetusta. Edellä mainittu toimintamalli on toteutunut ennen kolmiportaisen tuen järjestelmän voimaan tuloa. Samanaikaisopetus voi toimia myös, siten että toinen opettaja opettaa suurta ja ryhmää ja toinen enemmän apua tarvitsevien pienempää ryhmää. (Parikka ym. 2017, 75).

Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat ja vertaistuki

Haastateltavan mukaan toisten lasten tuki ja malli saattaa edesauttaa oppilasta oppimaan paremmin kuin aikuisen tuki tai ohjaus. Vertaisoppimisen hyödyt näkyvät käyttäytymisessä ja oppimismotivaatiossa ja tämä näkyy erityisen ja kolmiportaisen tuen lasten oppimisessa. Toiminta, jossa eri-ikäiset oppilaat toimivat toistensa opettajina tarjoaa oppilaille mahdollisuuden syventää oppimistaan ja se on todettu olevan hyvä keino tukea oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. (Saloviita 2008, 148).

että avataan oppiminen vertaisoppimiseksi eli ne heterogeeniset pienryhmät koska **erityisen tuen lapsilla saattaa olla se paineistus siinä aikuinen lapsi työskentelyssä saattaa** olla heille oppimista estävää, siinä voi tulla voimakas tunnelataus tai joku provosoituminen aikuisen tavasta toimia ja miten toimisi hyvin ja oikein aikuinen niin siitä huolimatta saattaa tulla että se oppiminen ei ole tehokasta jonkun tunnelan tai ei tule sisäistä motivaatiota tai muuta vastaavaa mutta sitten taas kun samat lapset tekee toisten kanssa, ei sellaista häiriökäyttäytymistä, tai turhautumista tai motivoitumattomuutta näy ja ne on ollut ihmeellisiä hefkiä. (haastateltava 7)

kyllähän tässä on valtava tuki ja apu niiltä muilta lapsilta myös tehostetun lapsille. Ja että niille tulee sellainen olo, että pystyy toimimaan isossa ryhmässä pienellä vertaistuellalla. Ja nekin, joilla on sitä olemisen vaikeutta ja monesti siihen liittyy sitä oppimisen vaikeutta siihen olemisen vaikeuteen, niin nekin haluaa pärjätä niiden vertaistuen kanssa. Esimerkkinä yksi oppilas, joka on hyvin levoton ja ei jaksa istua paikoillaan, niin kavereiden kanssa yrittää tsempata ja onnistuu paremmin kuin aikuisen kanssa. Niin se saattaisi heittää ihan läskiksi sen homman. (haastateltava 3)

No tässä no just se, että jos lapsi ei osaa, niin se kysyy eka kaverilta ja todennäköisesti joku kakkosluokkalainen kaveri pystyy auttamaan ykkösluokkalaista. Lapset keskenään tekee enemmän ja sitten semmoiset joilla ei ole vielä kehittyneet aivot sen verran että on vielä leikki-iässä kun tulee ne kouluun niin ne saa vielä kakkosluokallakin leikkiä niiden ykkösluokkalaisten kanssa, jotka ovat vähän lapsellisempia. (haastateltava 1)

Vuosiluokkiin sitomattomassa luokassa, oppilas voi oppia maan tahtiin, johtuen hete-

rogeenisesta ryhmästä. Luokassa on eritasoisia ja eri-ikäisiä lapsia. Leikkiminen mahdollistuu helpommin, kun luokassa on usealla eri toiminnan tasolla olevia oppilaita.

Sitten kun sinne meni vierelle kuuntelemaan, niin siellä alkoi olla sellaisia että se lukeva, joka vähän vielä tankkasi siinä,niin, se ei lukeva rupesi auttamaan sitä lukevaa siinä ja sit se vähän niin kuin muljahti, saattoi mennä niin päin että se ketä ajateltiin että ei lukeva niin lukikin sille lukevalle. Että se on mun mielestä hyvä esimerkki siitä, että miten sitä voi, mikä hyöty on sitä, että on eritaitoisia lapsia yhdessä tekevässä ja ne niin kuin hyötty toisistaan ja se lukeva hyötyi siitä että se sai tuoda omaa taitoaan esille ja meidän eskat on vielä sellaisia että ne ihailee isompaan niin ne sai sitä ihailua myös (haastateltava 5)

Williams (2006, 17-20) kuvaa vertaistuen toteutumista näin: uudet oppilaat saavat tukea jo luokassa aiemmin olleilta oppilailta. Oppilaat, joille luokan konteksti ja vaatimukset ovat tuttuja, osaavat auttaa uusia lapsia löytämään paikkansa luokassa, näyttämään miten luokassa käyttäytyään ja miten ratkaistaan erilaisia ongelmia. eri-ikäisten lasten opettaminen on tärkeässä roolissa uuden oppimisessa ja se lisää spontaania oppimista. Ikä ei ole aina ratkaiseva tekijä oppimisen jakamisessa, vaan se liittyy kontekstiin ja tietoon mitä lapsilla on. Haastateltavan esimerkki kertoo juuri vastaavasta tapauksesta, eli taitotasoltaan heikompi voi myös tukea ja kannustaa jo osaavampaa oppilasta.

Opetusjärjestelyt ja tuen tarve

Kouluissa ryhmäkokoa pyritään hallitsemaan jakoryhmillä ja opettajien yhteisopetusmalleilla. Yhteisopettajuus antaa mahdollisuuden muunnella opetusryhmiä joustavasti. Kuitenkin suuri ryhmä on joillekin oppilaille sopimaton ja taas toiselle oppimista tukeva. (Parikka ym. 2017, 76.) Haastateltava ilmaisee käsityksensä joustavista ryhmittelyistä sekä ryhmien koosta. Yksilöllisyys oppimisessa ei toteudu isoissa ryhmissä. Haastateltavan mukaan suurissa ryhmissä pärjäävät keskitason ja hyvän osaamisen omaavat oppilaat.

Mut jos ajatellaan että meillä on joku tehostettu tuki keskittymättömyyden tai ei ole vielä kouluvalmiuksia,,tai itsetunto on heikko että se on enemmän sosiaaliselta puolelta niin silloin en laittaisi pelkkiä näitä samaan luokkaan vaan integroidun pienryhmän jossa olisi niitä taitavimpia jotka osaa jo. Mutta ehdottomasti pienemmät ryhmät. Eihän tämä yksilöllisyys palvele kuin sitä keskivertoa tai parasta. (haastateltava 4)

kyllä meillä on kaupungissa järjestelmä että suoraan erityiseen tukeen eskasta, kyllähän meille tulee erityisen tuen päätöksiä muistakin paikoista, neurologisia tai sosio-emotionaalisia vaikeuksia ja ne on alkuopetuksessa noissa vsop-luokissa ja nyt sitten ensi vuonna saatiin eskasta tieto että tulee tosi paljon tällöisiä ns.lieke lapsia,joilla on jo ihan todennettu ymmärtämisen vaikeuksia ja me voidaan tehdä yksi ryhmä vähän pienempänä ykköskakkosista jossa pystyttäisi keskittymään niihin lapsiin ja vaikeuksiin.(haastateltava 6)

Opetusjärjestelyillä vaikutetaan ryhmien kokoon ja ensitieto tulevista oppilaista antaa mahdollisuuden suunnitella tulevaa ryhmää, siten että oppiminen on mahdollista myös haasteellisempien oppilaiden kohdalla. Käytäntönä on ollut, että erityisen tuen päätöksiä tehdään jo esikouluvuotena ja opetusjärjestelyillä pyritään siihen, että nämäkin lapset voivat olla alkuopetuksessa vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen luokissa.

sitten kun on käytöshäiriöistä esim. mulla on yksi oppilas tässä, joka ei pystynyt osallistumaan tunneille silloin kun ne eskarit tuli tunneille niin paketti aina levis,, että sitten sovittiin että niillä tunneilla se on erityisopettajalla (haastateltava 2)

En tiedä edellyttääkö mut meillä on niin suuri koulu ja paljon tuen tarvitsijoita, niin se kaikki resurssi menee tehostetun tuen oppilaille, niiden auttamiseen. Oli mulla yksi oppilas, joka oli yleisessä tuessa ja koko syksyn kävi erityisopettajalla mutta sille tehtiin nyt päätös vuoden vaihteessa, tehostetun tuen päätös, mutta sitä avun tarvitsijaa on niin paljon, että se kaikki resurssi menee heille. (haastateltava 3)

Tehostetun tuen tehtävänä on mahdollistaa yksilöllisen kirjalliseen arviointiin perustuvan suunnitelmallisen tuen järjestäminen, joka ei edellytä hallinnollista päätöstä. (Silvennoinen ym. 2016, 231). Toimintamallissa on mukana resurssiopettaja, laaja-alainen erityisopettaja ja koulunkäynnin ohjaaja. Näillä tukitoimilla kolmiportaisen tuen järjestelmä toteutuu lainmukaisesti. Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat saavat yksilöllistä opetusta erityisopettajan antamana. Tehostetun tuen päätöksiä tehdään myös kesken vuoden ja silloin haastateltavan mukaan resursseja on vaikeampaa saada käyttöön. Tämä kertoo siitä, että kun tuen tarve on tiedossa etukäteen, voidaan taata riittävät opetusjärjestelyt ja resurssit jo kouluvuoden alkussa.

Koulun tehtävä olisi tukea oppilaiden erilaisia tarpeita ja oppilaalla on oikeus riittävään ja oman kehitystasonsa mukaiseen opetukseen. Opettajankoulutusta tulisi kehittää niin, että kaikilla opettajilla olisi tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta. (Silvennoinen ym. 2016, 249-250).

5.1.2. Opetussuunnitelman mukainen opetus toimintamallissa

Opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet

Oppilaiden lähtötilanteen arviointi ja siihen perustuva oppimistilanteiden suunnittelu ovat opetuksen kannalta keskeisiä asioita. Opettajien tehtävänä on ohjata oppimisprosessia myönteisen palautteen avulla ja asettaa oppilaalle sopivat tavoitteet. Erilaisten työskentelymenetelmien avulla tuotetaan onnistumisen kokemuksia ja huomioidaan myös oppilaiden yksilölliset tavoitteet, ryhmätason tavoitteiden lisäksi. (Ouakrim-Soivio 2015, 302-302).

sitä kautta osallistuu siihen omaan oppimisprosessiin ja tavoitteiden asettelun ja tota sihe tulee ne ällät (laaja-alaiset) menee kaikki ja tota niin tää opettajuus on yhteisopettajuutta ja myöskin opettajuudessa on osallisuus ja oman opettajuuden omistaminen ja että kaikki monialaiset on sen sisällä niitä ei tarvitse niin kuin mieltä, että mitkä meidän monialaiset on. Toritunnit ovat niitä monialaisia. (haastateltava 6)

Haastateltava antaa ymmärtää, että ryhmätyöskentely voi olla myös ongelmallista. Haastateltavan käsityksen mukaan, taitotasoltaan erilaiset lapset eivät ole tasa- arvoisessa asemassa ryhmätöitä tehdessään

Ja tuohan se ois.,mutta se läheskään kaikilla toimi ja sitten taas on nämä jotka on hyviä, niin siellä on olemassa neljän hengen ryhmä.,kaksi hyvää ja kaksi heikompaan niin ne heikommat ei välttämättä uskalla sanoa mitään ja ne kaksi hyvää jyrää täysin. Ja sitten tulee se, että kenen tekemä työ se on, niin se on oikeasti niiden kahden hyvän. Jos on tavallaan tarpeeksi fiksu lapsi. Se oivaltaa sen, että minäpä pääsen helpolla kun nuo tekee koko ajan. (haastateltava 4)

Haastateltava tuo ilmi oppilaan oppimisprosessiin liittyen ajatuksia oppilaan toimijuudesta ja aktiivisuudesta. Opettajan voi omalla toiminnallaan edesauttaa oppilaita tulemaan tietoiseksi oppilaan omasta ajattelusta ja oppimisesta, avaamalla kielen ja käsitteet. Keskustelemalla ajattelusta ja oppimisesta, oppilaat oppivat puhumaan oppimisesta ja säätelemään omaa ajatteluaan. (Ouakrim-Soivio 2015, 273-274.)

Mä ajattelen,että oppilas osaa työskennellä erilaisissa ryhmissä, osaa asettaa oppimiselle tavoitteita ja tulee oppilaan näkökulmasta sellaiselle tasolle että hän on siinä toimijana ja ei vaan vastaanota muitten antamaa tietoa vaan on osallisena siinä oppimisessa eli se on niin kuin hänen prosessi ja kaikkea muuta ryhmässä toimimiseen liittyvää. (haastateltava 6)

Opetussuunnitelman sisällöt

Opetus on onnistunutta silloin kun sisällöt ja menetelmät ovat suhteessa oppilaiden lähtöta-
soon ja sisältävät sopivasti haasteita. (Ouakrim- Soivio 2015, 302). Haastateltavien käsi-
tyksistä suhteessa opetussuunnitelman sisältöön, nousivat esiin yhteisen suunnittelun tär-
keys ja saman arviointimenetelmän käyttö. Myös laajemmat oppimiskokonaisuudet tuotiin
esiin. Opetuksen eheyttäminen tarkoittaa oppiainerajat ylittäviä ilmiöitä tai teemakokonai-
suuksia. (POPS 2014, 31).

On siinä haastetta vaikka me yhdessä suunnitellaan, meillä on joka viikko yhteis-
nen suunnittelutunti tämän vsop:opetuksen opettajien kanssa ja silti se meni vähän
perusopetuksen Opsin painoittaisesti ja mut sitä on nyt niin kuin puhuttu että sitä pi-
täisi enemmän tehdä semmoiseksi että, olis laajempia kokonaisuuksia ja vähän niin
kuin nyt kun me tammikuussa suunnitellaan kevät vähän tarkemmin ja siellä on vä-
hän väljyyttä jätetty sinne. (haastateltava 5)

No siis me suunnitellaan kaikki yhdessä eska,ykköskakkosten, me ollaan tehty runko
mitä aihealueita tulee milläkin viikolla, niin kuin äidinkieleen ja ypiin ja matikka on
vielä erikseen. (haastateltava 2)

lukemiseen ja kirjoittamiseen on ne tornit ja niihin torneihin on purettu esiopetus-
suunnitelmasta sinne kakkoseen ne Assät (sisällöt) (haastateltava 7)

Opetussuunnitelman mukainen itsearviointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) kirjattu oppimiskäsitys korostaa
oppilaiden oman oppimisen tiedostamista ja ymmärtämistä. Tavoitteena on edistää oppi-
laan itseohjautuvuutta ja oppimaan oppimisen taitoja. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen,
Nilivaara, Raami & Vainikainen. 2016, 29-30). Itsearviointi menetelmänä Kalevalan kou-
lun toimintamallissa käytetään Puijon Portaita. Itsearviointikaavakkeet liittyvät lukemiseen,
kirjoittamiseen ja matematiikkaan. (<https://peda.net/id/164525bcc5e:viewer>)

Se on lähinnä itsearviointiin ja käydään läpi tarkkaan niitä portaita, että mitä taitoja
niissä vaaditaan ja sitten opettaja ei sanele tarkkaan, että nyt sinä saat värittää tuon ja
tuon portaan ja tuota taitoa et vielä ole tavoittanut. Tottakai me vähän ohjeistetaan
sen mukaan myös ja jos joku syksyllä ajattelee että minä osaan nuo kaikki taidot niin
värittää kaikki portaavat alhaalta ylös ja me ollaan siinä sitten no että hetkinen, kato-
taanpa nyt ihan konkreettisella välineillä miten nämä matikan taidot että osaatko sinä
oikeasti? Pyritään siihen, että lapsi itse huomaisi mitä osaa. (haastateltava 3)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan itsearvioinnista näin: tär-
keätä on myös oppilaiden toimijuutta kehittävä vertaisarviointi ja itsearviointi. Opettajan

tehtävänä on luoda tilanteita, joissa yhdessä pohtien annetaan ja saadaan oppimista edistävää ja motivoivaa palautetta. (Halinen 2016, 85).

Mut en osaa sanoa, että pystyykö se lapsi itse sanomaan mitä tarvitsee tai osaanko minäkään sitä sanoa. (haastateltava 2)

Haastateltava ei ole ihan varma, osaako lapsi kielentää omaa osaamisensa tasoa luotettavasti, niin että lapsi tiedostaa oman oppimisensa tarpeet.

Puijon portaat, siinä tulee se lapsen itsearviointi ja oppii ymmärtämään mitä osaa ja etenkin se, että ne tavoitteet on näkyvissä, mitä seuraavaksi minun pitää opetella. Se on niin kuin ihan ehdoton, mun mielestä tällaista pitäis olla joka paikassa koska kyl-lähän he ne oppilaat sitä tarvitsee ja se että mikä tässä on ideana. Ja niin että kakko-selta kun lähdet kolmoselle, niin sinä osaat nämä näin. (haastateltava 1)

Haastateltava pitää oppilaan itsearviointitaitoja olennaisena osana oppimista ja oppimisprosessia. Oppilaan on helpompi siirtyä luokkatasolta toiselle, kun oppilas tiedostaa mitä mi-hinkin mennessä tulisi saavuttaa ja oppia.

oppilaan arviointi miten kerää yhteen sen todistusaineiston, että siitä mitä lapsi osaa ja usein on vain arkihavaintoja lapuille kirjoitettuna. Niin se kolmen tunnin aika ei riitä, että esimerkiksi äidinkielessä kävin läpi meidän lisätehtävät ja tukimateriaalit. Ja sitten otin sieltä tehtävät äännetasolla, tavufasolla, sanatasolla ja lausetasolla ja sinä meni niin kuin 20-30 tuntia aikaa. Sitten kun sen teki niin se helpottaa keväällä sitä työtä ja tietää mitä lapsi osaa. (haastateltava 1)

Haastateltava pitää tärkeänä oppilaan taitotason kartoittamista ja käyttää siihen paljon aikaa. Opettaja voi tehdä johtopäätöksiä oppilaan ajattelun taidoista havainnoimalla oppilaan kognitiivista toimintaa, suunnittelua, itsesäätelyä ja oman toiminnan arviointia. (Halinen 2016, 59).

Vertaisoppiminen

Vygotsky määritteli lähikehityksen vyöhykkeen näin: vyöhyke on itsenäisessä ongelmanratkaisussa näkyvän ja aikuisen tai osaavampien tovereiden kehityksen välinen ero (Vygotsky 1978; Helenius & Korhonen 2008, 45). Oppimiskeskeisen pedagogiikan sijaan tarvitaan ai-toa oppijakeskeistä pedagogiikkaa. Mielekästä oppimista voidaan rakentaa vaikka luomalla juonellisia oppimisympäristöjä, jolloin opettajan työn kohteeksi nousee kunkin lapsen ja luokan lähikehityksen vyöhyke oppiaineeseen mukaan. (Hakkarainen 2003, 249).

Heterogeenisiä ryhmiä ja mielellään sillai, että siinä on lukeva, lukematon tai lukemista harjoitteleva keskenään, siinä tulee sitä vertaisoppimista (haastateltava 2)

No tässä no just se, että jos lapsi ei osaa, niin se kysyy eka kaverilta ja todennäköisesti joku kakkosluokkalainen kaveri pystyy auttamaan ykkösluokkalaista. Lapset keskenään tekee enemmän ja sitten semmoiset joilla ei ole vielä kehittyneet aivot sen verran että on vielä leikki-ässä kun tulee ne kouluun niin ne saa vielä kakkosluokallakin leikkiä niiden ykkösluokkalaisten kanssa, jotka ovat vähän lapsellisempia. (haastateltava 1)

Halisen (2016, 59-60) mukaan oppilaiden kognitiiviset taidot voivat olla kehitysiässä vielä kehittymättömiä ja vaatia enemmän aikuisen ohjausta. Siksi näiden taitojen systemaattinen harjoittaminen on olennaista pyrittäessä itseohjautuvuuden lisääntymiseen.

Hirveä vaikea ja haasteellinen, en vielä kukaan näiden kahden vuoden aikana ole oivaltanut enkä minä pääse siihen lapsen ajatteluun. Sen lapsen pitää olla hyvin kehittynyt, että pystyy antamaan, sellainen joka pitkällä. Hän pystyy luovuttamaan omasta taidostaan toiselle siinä iässä ja pystyy kuljettamaan sitä toista. (haastateltava 4)

Haastateltava näkee esi- ja alkuopetusikäisen lapsen olevan vielä kykenemätön antamaan vertaistukea toiselle lapselle. Haastateltavan käsitys lapsen kehityksestä liittyy lapsen ikään ja siihen että lapsi ei pysty vielä tietyssä iässä tukemaan tai auttamaan toista lasta oppimisprosessissa.

5.1.3 Pedagogiset ja byrokraattiset haasteet

Opettajan ammattitaito

Opettajan tehtävä on suunnitella oppimiskokonaisuudet siten, että ne palvelevat oppilaita ja ryhmän toimintaa. Opettajalla on vastuu toiminnan toteuttamisesta ja käytettävien menetelmien valinnasta. Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja jäsentämistä omalle työskentelylleen. Tukimuodoissa on tärkeää säilyttää aikuisen vastuu oppimisympäristön muokkaamisesta oppilaiden toimintakykyä tukevaksi. (Parikka ym. 2017, 115.)

Mut kyllä se edellyttää opettajaltakin sellaisen, että ei olla ei kannateta segregatiota, ja se vaatii sellaisen mielen alan, eikä aina ole se ajatus, että minun pitää päästä helpolla työstä vaan minun pitää nähdä vaivaa ja sen takia minusta on surullista, vähän niin kuin arkkitehti ei haluaisi suunnitella parasta mahdollista taloa, vaan vetäistä nelion, kun se on helppoa. (haastateltava 6)

opettajan työssä onkin se periaate, on kuin vsop mut se periaate on niin pieni versus se työ, ja työ muodostaa sen ja niin kuin insinöörin työssä periaate on iso ja pieniä poikkeamia, mutta opettajan työssä on pieni periaate ja suuria poikkeamia. Aina joutuu uuden ryhmän kohdalla miettimään mikä onnistuu tässä ja tulee uusi oppilas ja mikä on oppilaan kohdalla hyvä vai menikö ryhmäkuviot sekaisin ja sä pelaat niin kuin siinä ihmissuhdeviidakossa. Että jotenkin ne palikat pitää aina asetella kymmene kertaa päivässä uusiin asentoihin, niin sen takia, vaikka sä kuulet, että on tällainen toimintamalli. (haastateltava 6)

Kyllä se on hirveän vaikeaa, kun sä mietit että 23 lasta, missä se yksilöllisyys oikeasti on, sitten kuitenkin on joku opetussuunnitelma, että tietyt tavoitteet pitäisi saavuttaa. Tietyt asiat pitäisi saada. Sit toinen on ihan eri tasolla kuin toinen. Miten sä oikeasti menet, sinä menet sitä keskitasoa hyvin pitkälti, et sä sitä yksilöllistä ja toinen on siellä kehityksessä aivan huipulla ja pärjää jo kakkosluokan tasolla matematiikassa ja toinen ei tiedä, että mikä numero ja kirjain, niin miten sä muka sitten, se niin ikuisuuskytymys kuinka sinä eriytät, että sinä saat juuri sille lapselle sen mitä se tarvitsee. (haastateltava 4)

Haastateltava kokee oppilaan yksilöllisen huomioimisen haasteelliseksi isojen ryhmäkokojen vuoksi. Oppilaiden heterogeenisuus aiheuttaa oppimisen tavoitteille esteitä, vaikka oppilaat jaettaisiin pienryhmiin. Haastateltavan mukaan opetuksessa on haasteita oppilaiden yksilöllisten erojen huomioimisessa. Samoin haastateltava 4, mainitsee suuret ryhmäkoot ongelmana, oppilaiden metakognitiivisten taitojen kehittämisessä sekä niiden tunnistamisessa.

tässä voisi ohjata vaikka lukemisessa että lopputavoitteena olisi se että osataan lukea tällaista tekstiä mut siihen vielä et pääse, mutta kun nyt tunnistat kirjaimet, niin mitä seuraavana tapahtuu ja tehdä oppilas tietoiseksi omista metakognitiivista taidoista ja oppimisprosessista ja sitä kautta huomioida yksilöllisesti mutta se on helpommin saadottu kuin tehty kun siinä on edessä ne 25 lasta ja niin että sä muistat joka kerta, joka

kohdalla, missä tää lapsi menossa, en tarkoita oppiaineita vaan siinä miten tulet tietoiseksi oppimisprosessista ja oppilas itse vie niitä omalta osaltaan eteenpäin ja mitä hänen on tehtävä jotta oppiminen mahdollistuu. (haastateltava 4)

Yhteisopettajuuden ja samanaikaisopetuksen haitat ja hyödyt

Kahden tai useamman opettajan on helpompi huomata sosiaalisten tilanteiden ongelmat ja toimia tarkkailijana tai keskittyä havainnoimaan ryhmän rakennetta. Oppimisen pulmiin löytyy ratkaisuja yhdessä ja opetuksen olosuhteet paranevat yhteisopettajuuden kautta. (Parikka ym. 2017, 77.)

mutta muuten sitten oltiin erikseen, kuitenkin vierekkäin ja kaikki suunniteltiin yhdessä sisältöjä mutta oli pakko niiden muutaman oppilaan takia iskeä seinä väliin, ei olisi tullut mitään kun syksy oli vain yhtä tappelua ja selviytymistä. (haastateltava 3)

Oppilaiden haasteellisuus voi olla este yhteisopetukselle. Kaikille oppilaille isot ryhmät eivät sovellu. Kuitenkin yhteisopettajuus toteutuu yhteisen suunnittelun kautta, vaikka opettajat eivät voi opettaa yhtä aikaa isoa ryhmää.

Viime vuonna meillä oli puhdasta samanaikaisopetusta, nyt ei ole samalla tavalla. Mutta edelleenkin käytetään sitä hyödyksi ja siten että minä tuntisin rinnakkaisluokan oppilaat ja päinvastoin. Suunnittelut koskien vsopunteja tehdään toisen open kanssa yhdessä. Kyllä meillä on samanaikaisopetusta tietyllä tavalla, että saatetaan sotkea niitä porukoita ja välillä on pakko tehdä silleen, vaikka vsop-opetuksessa koetetaan välttää sitä, että ykköset ja kakkoset on omissa ryhmissään. (haastateltava 2)

Me tehdään paljon ylimääräistä suunnittelua ja se on ihan asennekysymys ja ymmärrän kyllä, että kaikki ei halua sen vuoksi tulla. Mutta itselle tämä antaa kuitenkin enemmän, vaikka suunnittelee ylimääräisen tunnin yhdessä kuin yksin. (haastateltava 2)

mutta on se paljon helpompaa, kun klikkaa ajatusmaailmat ja pedagogiset käytänteet kävi hyvin yksin niin on ollut vaan ilo suunnitella yhdessä. (haastateltava 3)

kyllä se mun mielestä edesauttaa ja mä tekisin mielelläni samanaikaisopetusta, vaikka koko ajan. Jos se olis järkevää. Tilojen kannalta. Viime vuonna meillä oli yksi luokkatila ja yksi iso ekaluokka. Ja yksi pieni eriyttämistila. Ja tehtiin tosi paljon yhdessä. Toinen aloitti ja toinen jatkoi. (haastateltava 3)

Haastateltavat kokevat yhteisopettajuuden ja yhteissuunnittelun voimavarana ja vahvuutena, vaikka suunnittelu vaatii aikaa. Yhteinen pedagoginen ajatusmaailma edesauttaa yhteistyössä. Myös samanaikaisopetusta haastateltavat kuvaavat antoisaksi.

Tämä on toimintatapa. Tätä tapaa toteuttaa missä luokassa vaan että meidän koulussa muut opettajat säihkähti, kun alettiin opettaa yhdysluokassa ja se että meillä oli niin haastava oppilasmateriaali, niin me mietittiin, että miten me saataisiin se jaettu ja sattui olemaan tämä vsop samaan aikaan niin se toimi hyvin siinä, että tehdään yhdysluokat ja moni on säikähtänyt, että pitää olla tällaisia luokkia, että tätä toimintatapaa voi toteuttaa ja me ollaan yritetty selittää, että se ei ole niin kuin sitä. (haastateltava 2),

opettajan oma lähikehityksen vyöhyke tai mukavuus alue laajenee ja sä siedät sinne alueelle aika paljon erilaisuutta, työkavereista, oppilaista, vanhemmista, et se kasvaa ja sä joudut haastamaan itsesi ja olemaan niin kuin tietoinen sitä opettajuuden prosessista koska joudut suunnittelemaan toisillekin ja opettajat sanoo että silloin kun on se oma vuoro tehdä ne tunnit (toritunnit) toisille niin panos on 120% ettei ilkeä huonon suunnitelman kanssa lähteä liikenteeseen niin kuin joskus ovenkahvapedagogiikka muuten saattaa harrastaa. Tavallaan opettajana kehittyminen on se juttu ja työyhteisöön se tuo sellaisen keskustelun. (haastateltava 6)

opettajilta se edellyttää loistavia ryhmätyötaitoja, joka tarkoittaa myös sitä että osaa myöntää oman osaamattomuutensa, opettajat ovat koko ajan tai usein sanotaanko oman osaamisensa ala- tai ylärajoilla, et antaa parastaan tai jopa yli ja osaa myöntää että tätä mä en osaa ja se mukavuusalue laajenee, aika paljon tässä työssä joudut kohtaamaan erilaisia ihmisiä. (haastateltava 6)

Haastateltavat kuvaavat toimintamalliin kuuluvaa yhteisopettajuutta ja samanaikaisopetusta toimivaksi, mutta tuovat ilmi myös muiden opettajien asenteita suhteessa toimintamalliin. Yksi haastateltava kuvaa yhteissuunnittelua siten, että kun suunnittelee kaikille yhteistä toimintaa, sen tekee huolellisemmin ja tarkemmin kuin yleensä. Lisäksi yksi haastateltava tuo esiin mahdollisuuden opettajana kehittymiselle yhteisopettajuuden kautta. Sama haastateltava korostaa tässä toimintamallissa tarvittavia ryhmätyötaitoja ja oman mukavuusalueen ylittämistä.

Resurssit

Saloviita (2008, 74) korostaa opettajan vastuuta oppilaiden opetuksesta ja koulunkäynnin ohjaaja toimii opettajan ohjauksessa. Tärkeää on myös se, että koulunkäynnin ohjaaja toimii koko luokan eikä pelkästään yhden oppilaan apuna.

meillä on hyödyllisempää palkata opettaja jolla on pedagogista taitoa, mulla ei ole mitään ohjaajia vastaan palkata opettaja jolla on pedagogiset valmiudet ja sen. Ei tarvitse tukea vain sitä yhtä oppilasta ryhmässä oppimista myös tapahtuu. (haastateltava 6)

myöskin opettaja on sitä kautta tukemassa ja ohjaamassa oikeaan suuntaan sitä kasvua ja kehitystä, ja siihen työhön, että sen pystyisi kunnolla ja hyvin tekemään tarvitsemi pienemmät luokat, huomattavasti pienemmät, mut meillä ei ole siihen niin kuin mahdollisuutta ei ole tiloja eikä me saada rahaa. (haastateltava 6)

Se resurssiopettaja voi kasata sitä ryhmää, jolloin lapsi pääsee pienempään ryhmään ja se on osoittautunut hyväksi ja se lapsi on kehittynyt. Mä on sitä mieltä että ohjaajia tarvitaan mutta me tarvitaan sitä pedagogista ohjausta (haastateltava 6)

Resurssiopettajan tuki nähdään hyödyllisemmäksi kuin koulunkäynninohjaajan tuki. Ohjaajien työpanosta tarvitaan, mutta haastateltava 6, esittää pedagogisen osaamisen tärkeyden luokkien ryhmäjaossa. Myös pienemmät luokat ovat haastateltavan toiveena, mutta niiden esteenä ovat tilojen ja rahoituksen puute.

Byrokratia

Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu tarkoittaa oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen määrittämisen opintokokonaisuuksittain. Opintokokonaisuudet muodostuvat valtioneuvoston asetuksen määrittelyn mukaisesti tuntijaon nivelkohtien väliin muodostuvien vuosiluokkakokonaisuuksien pohjalta. POPS 2014, 38).

asia mikä uusissa määräyksissä tuli on se että kun meillä on ne viisi opintokokonaisuutta mitkä tulee esiopetuksen opetussuunnitelmasta ja sitten kielen rikkaaseen maailmaan eli lukemiseen ja kirjoittamiseen on ne tornit ja niihin torneihin on purettu esiopetussuunnitelmasta sinne kakkoseen ne Assät (sisällöt)mutta ne eivät ole riittävät niiden uusien määräysten mukaan pitäisi kaikki ne opintokokonaisuudet ei pelkästään äidinkielen sisällöt, purkaa samalla tavalla ja se taas ois tuonut hirveän määrän paperin täyttämistä ja sitä sälää niin kuin työtä ja varmaan opettajat ei ois suostunut siihen että se itse toimintamalli ja pedagogiikka olisi kärsinyt siitä.(haastateltava 7)

se on hallinnollinen heikkous enkä tiedä miten ratkaistaan, kun ikään kuin laki ja opetussuunnitelmaan kertoo, että oppilaan on saatava joka lukuvuoden jälkeen todistus ja sit kun järjestelmä on rakennettu todistus tulee ja siinä lukee siirretään tai jää ja tota eihän vuosiluokkiin sitomattomassa voi jäädä luokalleen, voi sitten vasta siirtyä kolmoselle. Mä olen tästä puhunut ja se pitäis lukea, muodossa on suorittanut ensimmäisen tai toisen vuoden vsop-opetuksessa ja sitten toisen vuoden jälkeen siirtyy kolmoselle. (haastateltava 6)

Opetussuunnitelman perusteet määrittävät miten vuosiluokkiin sitomatonta opetusta tulee toteuttaa. Hyvän toimintamallin pedagogiikkaan ei kuitenkaan yhden haastateltavan mukaan, vaikuta uudet määräykset. Toimintamallin pedagogiikka on haluttu säilyttää samanlaisena ja siten toimintamallin nimikettä on vaihdettu vastaamaan uusia määräyksiä. Toinen haastateltava harmittelee byrokratian toimimattomuutta suhteessa todistuksiin, jotka eivät vastaa toimintamallin tarkoitusta.

Esiopetuksen kuuluminen eri hallintokuntaan ei ole este mutta toki tulee kysymyksiä, vastuu, työaika, ja ne käydään päiväkodinjohtajan ja rehtorin kanssa läpi. Ja ne vastaa siitä toiminnasta. Työajat ja suunnittelu-aika on ollut ongelmallista, kun ollaan eri työehtosopimusten alla. Mutta ratkaisut on löytäneet. Luokanopettaja kirjaa yhteissuunnittelu-aikaa ylös ja sitä tulee paljon tässä mallissa ja ylihän se paukkuuko ja siinä on se miettiminen, miten siihen suhtautuu. Lastentarhanopettajille se aika kuuluu työaikaan. Kirjaaminen tapahtuu paperilla ja tiedonsiirto tapahtuu paperilla,

kun sähköiset alusta ovat erilaiset ja kyllähän se hiton kökkö systeemi on ja kuitenkin Kuopiossa on pitkään tehty esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä ja se on koko ajan mennyt syvemmälle siihen pedagogiikkaan ja jossakin vaiheessa voisi kuvitella, että tapahtuisi yhdistyminen ja monessa paikassa on jo nollasta lähtien Wilmassa ja järjestelmässä on valmius siihen mutta se on vaan näin. (haastateltava 7)

Ongelmana esiopetuksen ja alkuopetuksen yhdistämisessä ovat esikoulun opettajien kuuluminen eri hallintokuntaan. Tämä aiheuttaa haasteita työ- ja suunnitteluajan järjestämiseen. Samoin kirjaaminen ja tiedonsiirto ovat eri sähköisillä alustoilla ja kirjaaminen tehdään paperilla, kun esi- ja alkuopetuksen järjestelmät ovat erilaiset. Perusopetuksessa käytetään Wilmaa ja esiopetuksessa varhaiskasvatuksen Muksunettiä.

Pedagogiset haasteet

Varhaiskasvatuksen ja kouluopetuksen tilojen ja välineiden yhdistäminen kaipaa kehittämistä ja ongelmiksi saattaa muodostua yhtenäisen pedagogiikan puuttuminen. Laadukkaan esi- ja alkuopetuksen toteutuminen vaatii esi- ja alkuopetuksen yhteisiä toimintaperiaatteita. (Leppälä 2007, 19).

Luokanopettajalle on koululaisille toimintaa ja on jakotunteja ja pelkille ykkösille, pelkille kakkosille ja lastentarhanopettajana on pelkästään eskareille hetkiä. Käytännössä 9-12, välillä on yhteinen aika, silloin tehdään enemmän ja vähemmän yhdessä. (haastateltava 5)

Jokainen yksikkö päättää miten toteuttaa toimintamallia, kunhan siinä ovat leikki, pienryhmät ja tornit ja uusi tiimi ottaa ensin vain yhden tornin ja siitä lähdetään kehittämään hanketyöntekijän avulla toimintaa eteenpäin. Pienestä lähdetään. Opettajat kokevat, että on hyvä, että on ikään kuin sateenvarjo uuteen saattamisessa. (haastateltava 7)

Mutta se täytyy sanoa että haasteita on ja niin kuin hyviä puolia on ja ihan semmoisia isojakin haasteita on ja jos ja kun tätä jatketaan niin on syytä hyvin tarkkaan pohtia ja suunnitella ja antaa ohjeistusta niin kuin niille yksiköille jotka aloittaa tätä tekemään. Selkeitä malleja ja yksilöt kun tekee, niin aina löytyy oma tapa, mutta jotain selkeitä osviittaa. On suunniteltava yhdessä ei voi jättää niin että, on yhteinen suunnitelma ja yhteisopettajuus ja yhteiset arviointikriteerit kun meillä on ne tornit. Niin ei voi sooloilla ja toiminta ei voi olla mitä sattuu, kun siellä päämääränä on yhteinen arviointi. (haastateltava 5)

Yhteiset toimintaperiaatteet ja yhteiset suunnitelmat auttavat toiminnan toteuttamisessa. Kuitenkin toiminnan toteuttamisen voi aloittaa yhdestä osa-alueesta. Toiminnan toteuttaminen vaatii kaikilta opettajilta yhteiseen arviointiin sitoutumista. Suunnittelun tärkeys ja toiminnan ohjaaminen koettiin tärkeäksi.

kyllähän haastavan oppiaineksen kanssa aina miettii, että onko tämä niille hyvä juttu. Ja kun meillä on paljon sitä että ei olla omassa pulpetissa ja ollaan pienissä ryhmissä ja se ei vain kaikille sovi mutta tuntuu tosi väärältä että jos en sen yhden oppilaan mukaan alkaa järjestää opetusta, niin että nyt kaikki istuu pulpetissa, kun tää yksi muuten flippaa. Se on sellaista tasa-painoilua ja en vielä itekään tiedä mikä on hyvä. Mulla on 22 oppilasta sekä erityisen tuen että tehostetun tuen oppilaita (haastateltava 2)

Yksi haastateltava ilmaisee epäilynsä toimintamallin sopivuudesta kaikille oppilaille. Toimintamallissa opetusta toteutetaan eri tiloissa ja eri opettajan johdolla erilaisissa ryhmissä. Opettaja joutuu miettimään toteuttamistapojen soveltuvuutta suhteessa erilaisiin oppilaisiin ja aina opettaja ei voi aina tietää, miten toimintamallia toteutettaisiin kaikille sopivalla tavalla.

5.1.4. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen opetusjärjestelyt

Yhteisopetus ja joustavat ryhmittelyt

Jokainen oppilas on oikeutettu saamaan tukea koulunkäyntiinsä sekä omia tarpeita vastaavaa opetusta. Tämä voidaan toteuttaa joustavilla opetusjärjestelyillä. Oppilasryhmiä ja oppimistapoja muodostetaan ja suunnitellaan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Omaan tahtiin oppiminen, vahvuusalueet ja oppimistyyliä otetaan huomioon ryhmiä muodostettaessa. Näitä joustavia ratkaisuja arvioidaan säännöllisesti ja tehdään muutoksia tarpeen vaatiessa. (Parikka ym. 2017, 80.)

Sillä tavalla, siis noitten eskareiden kanssa tehdään kerran viikossa yhteistyötä ja muuten ne menee aika pitkälle siitä sosiaalisesta perustalta ja me koetetaan välttää sitä että ns.huonot ois yhdessä mahdollisimman heterogeenisiä ryhmiä (haastateltava 2)

Perustuu heterogeenisuuteen, että ei tehdä sellaisia jakoja, että kaikki lukevat ois joskus samassa ryhmässä, vaikka joskus ne hyötyis siitäkin mutta me ollaan koettu että on parempi että on kaikenlaiset sekaisin. (haastateltava 2)

Toimintamallissa pyritään muodostamaan ryhmiä, joissa on eritasoisia oppilaita. Yhden haastateltavan mukaan sosiaalinen perusta voi vaikuttaa ryhmäjakoon. Tulkitseen käsityksen siten, että ryhmien muodostamisessa pyritään tasapainoisten ryhmien muodostamiseen.

Haasteltavan mukaan joskus myös samalla tasolla vaikkapa lukemisessa olevat, voisivat hyötyä yhteisopetuksesta.

Opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen

Halinen (2016, 303) linjaa miten tärkeää on pohtia oppilaiden tarpeiden ja suunniteltujen tavoitteiden toteuttamistapoja. Oppimistilanteiden pitkän ja lyhyen aikavälin yksilölliset tavoitteet ovat tärkeitä ja vaativat suunnittelua. Suunnitelmissa asetettujen tavoitteiden ja oppilaiden tarpeiden yhteyttä kannattaa pohtia huolellisesti, jotta löydetään jokaiselle oppilaalle soveltuvat tukikeinot.

No se suunnittelu-aika, sitä pitää olla. Et jos sitä ei koulupuolelta tule niin sitten se kyllä vie myös omaa aikaa ja varsinkin syksyllä toiminnan aloittaminen vaatii aikaa ja yhteissuunnittelua, kun on monia ryhmiä, kun eskat kuuluu, ykköset kuuluu ja kakkoset samaan tiimiin niin se on aika rullanssi se tiimienvetäminen ja no en mä oikein tiedä onko muita haasteita kuin se aika. (haastateltava 3)

meillä oli ensimmäisenä vuotena 28 oppilasta ja siinä oli niin haastavia lapsia, että siihen hankittiin kaksi opettajaa. Minä olin se vastuupettaja ja sitten oli resurssiopettaja. Meillä oli tämä iso luokka ja jakotila, aluksi kokeiltiin, että oltiin koko ajan läsnä molemmat tässä ja yhdessä opetettiin ja toimittiin. Ja meillä ei ollut silloin vielä ohjaajaa, sitten totta kai sitä jakotilaa käytettiin mutta se materia oli niin haastavaa että jouduttiin tekemään jouluna sellainen ratkaisu että ihan kiinteästi sijoitettiin muutama oppilas tuohon jakotilaan ja ne olivat sinä jatkuvasti, koko kevään ja sitten kolmen viikon jaksoissa siihen vaihtui aina muutamia normaaleja oppilaita ja kahdeksan kerrallaan, vähän niin kuin tukioppilaita kyllä, mutta se yksi oli jatkuvasti siellä ja sillä saatiin erotettua kaksi pahinta oppilasta seinällä erilleen ja sitten saatiin ohjaaja tähän ja lopulta meillä oli kolme aikuista tässä (haastateltava 3)

Yhteissuunnittelua pidettiin tärkeänä toiminnan aloittamisessa. Ryhmien muodostaminen vaatii aikaa alussa ja yhteissuunnittelujan järjestäminen oli haasteellisinta, kun tiimeihin kuuluu paljon henkilökuntaa. Toinen haastateltava tuo esiin ryhmäjakojen vaikeuden, silloin kun oppilasaines on haasteellista. Opetuksen jakaminen eri tiloihin ja riittävä määrä aikuisia edesauttaa opetuksen toteuttamisessa.

Tilat

meillä oli aika pienet tilat, me oltiin täällä alakerrassa, tämä tila ja tuo tila tuossa vieressä ja meillä oli 28 lasta yhteensä, tilat ei olleet kauhean hyvät. Mutta niihin tiloihin ja siihen että lähdettiin oikeastaan ihan tuntematonta asiaa tekemään. (haastateltava 5)

Käytettävien tilojen puute vaikuttaa ryhmäjakoisiin. Koulussa on paljon oppilaita ja kaikki tilat ovat käytössä. Tulkintani mukaan tiloja eriyttämiseen ei ole paljon käytössä ja tässä toimintamallissa ne olisivat hyödyllisiä, ajatellen ryhmäjakoa.

5.1.5. Oppilaan rooli toimintamallissa

Eriyttäminen

Pienten lasten koulun toimintamallissa opettaja suunnittelee tehtävät kolmelle eri tasolle. Ryhmätehtävissä opettaja käyttää oppilastuntemustaan avuksi ryhmien jakamisessa. Ryhmissä on aina vähintään yksi lukeva lapsi. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota. Lukeva lapsi toimii mallina sekä vertaistukena, jolloin lukevan lapsen itsetunto nousee ja muut lapset saavat mallin lukevasta lapsesta. Työpajatyöskentelyssä tehtäviä voidaan tehdä usealla eri tasolla. Opettajalta edellytetään kasvun ja oppimisen prosessien tuntemista, opetusryhmän toiminnan sekä oppilaiden kehittymisen seuranta ja oppimisen arviointia.

Vsop: oppilas oppilaan taidot no siinä on hyvä kysymys, mutta me ollaan sovittu yhteissuunnittelussa niin että suunnitellaan vähän niin kuin kolmelle tasolle. Tehtävistä pitäis löytyä kolme eri tasoa. että millä kukakin niitä tekee. (haastateltava 2)

pitää miettiä ennakkoon ketkä tekee keskenään, siinä on sitten sitä taitotason eroa että pystyvät varmasti tehtävän tekemään. (haastateltava 3)

Että siellä pitää niin kuin silleen tuntee ne lapset, että mitä pystyy tekemään ja ajatella niin että kaikkien ei tarvitse tehdä samaa, tai samalla tavalla tai yhtä paljon eikä niin kuin yhtä pitkään vaan se pitää nii kuin olla sillä tavalla valmis siihen yksilölliseen juttuun ja ehkä välillä vaatia, joilla lapsilla tekemään vähän pitempään jotain juttua, jos he heitä hyödyttää ja sitten muutaman päästää muutaman vaikka logoilla rakentelemaan että se on niin kuin se parempi juttu. (haastateltava 5)

Helppo ja luontainen eriyttäminen ja just kun ei jaottele niitä että on ykkösten moniste ja kakkosten moniste, minä teen aina kolmen tasoista kaikkeen, on kaikkein helpoin niille heikommille ja sit on semmoinen keskitasoinen tehtävä ja sitten vaikeampi ylöspäin eriyttävä ja siten mä jaan niitä taitotason mukaan (haastateltava 2)

Lakkala (2008, 150-151) toteaa väitöskirjassaan eriyttämisen lähtökohdaksi normaalioppiin. Opetuksen eriyttäminen kohdistuu poikkeamiin ja vaikka eriyttäminen olisi monita-
hoista, kohdistuisi tavoitteiden laajuuteen, syvyyteen, työtapoihin tai ajankäyttöön, ei se riitä
inkluisioon tähtäävän opetuksen tueksi.

Eriyttämisen taustalla on konstruktivistisesti painottunut oppimiskäsitys. Oppilaan
oma aktiivisuus ja motivaatio ovat oppimisprosessissa tärkeitä. Eriyttämisen perusideologi-
aan kuuluvat myös ennakkotiedot ja oppilaan oma kiinnostus asiaa kohtaan. (Roiha & Polso
2018, 18-19.)

Kyllä joo, siinä vaiheessa sitten kun tosiaan syksy oli kirjatonta matikkaa ykkösellä
ja joululta ne siten sai kevään kirjan niin siinä vaiheessa otin pois sen saman kirjan
,ettei tule sellainen olo että hän tekee tätä ykkösten kirjaa vaikka hän on jo vuoden
edellä. Sitten tein hänelle monistenipun jotka oli ykkösen kirjoista, sellaista joita se
ei ollut nähnytkään esim, tuhattaituri muista mitä löysin varastosta ja tein sille sovel-
lettua omaa materiaalia. Ja nyt hän ei tiedä, että hän tekee ykkösen tehtäviä, kun hän-
nellä on omat monisteet. (haastateltava 3)

Ja kyllähän niin kun monet opettajat ovat tähän saakka tehneet sitä työtä, kun on
eriytetty ylös ja alaspäin ja silti lapset ovat olleet saman vuosiluokan sisällä ja toki se
että jos jää saavuttamatta sen vuosiluokan tavoitteista paljon niin sen miettiminen
että mitä sitten tapahtuu ja onko mahdollista vastaanottavalla luokkatasolla jatka-
maan tätä mallia koska joillakin vaatii vaan ainoastaan aikaa. Kyllä tuossa ajatellaan
silleen, että ne lapset on eskasta kakkoselle samassa luokassa. (haastateltava 7)

Itsellä on ollut juuri tämä se suurin oivallus ja seuraava on sitten se, että miten saatai-
siin enemmän sitä leikkiä niille, jotka sitä vielä tarvitsee.

Mun pitäis itse enemmän päästä irti siitä ajatuksesta ja pitäis olla joku leikkitunti lu-
kujärjestyksessä. Aina kun näitä mietitään niin tulee että pitäis, pitäis, mut se on sitten
jäänyt. (haastateltava 2)

Haastateltavat pohtivat leikin osuutta koulutyössä. Leikin osuus koulupäivästä on jäänyt
vähemmälle, vaikka sen merkitys ymmärretään.

Ja sitten toisinpäin, että jos on liian vaikeita niin pitää helpottaa ja nytkin on yksi yk-
kösluokan poika joka on normi ikäinen mutta henkinen ikä on eskari ikä. Ja pyörii
vielä pulpettien alla ja leikkii suurimman osan eikä osaa vielä olla koululainen ja kes-
kittyä. Ja sen kanssa mietitään sitä, että kun se tekee tän luokan niitä ykkösen tehtä-
viä ja sitten ensi vuonna katsotaan, että jos ei yhtäkkiä saa ryhtiä niin olemukseen
niin sitten se on sen kakkosluokan tässä vielä pari kertaa. (haastateltava 1)

Oppilaat, jotka tarvitsevat enemmän kognitiivista ohjausta, eivät saa olla koko ajan lähike-
hityksen vyöhykkeellä, vaan heille tulee asettaa tavoitteita, joissa he pääsevät harjoittele-
maan opittuja asioita ja saavat sitä kautta positiivisia onnistumisen elämyksiä. Siten he ky-
kenevät itsenäisempään työskentelyyn sekä koulumotivaatio kasvaa. (Lakkala 2008, 180.)

Vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa on mahdollista odottaa oppilaan taitojen kehittymistä ja oppilas voi käydä saman luokan kahteen kertaan, ennen kuin siirtyy kolmannelle luokalle.

Ryhmäyötaidot

Yhteistoiminnalliset taidot edellyttävät yhteistoimintaan tottumista. Se on syvällistä oppimista ja se kehittää sosiaalista oppimista. Olennaisia piirteitä yhteistoiminnalle ovat vuorovaikutus, yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen ja toisten ryhmän jäsenten toiminnan tukeminen. (Lakkala 2008, 175.)

niin se ryhmäytyminen vie aikaa ja melko lähelle joulua menee se, että se alkaa oikeasti toimimaan ehkä syysloman mennessä niin kuin jo on jonkunmoisella mallilla, kun asiat toimii. Tää ainakin viime vuonna vei pitkältä sinne kevääseen. (haastateltava 5)

Mutta paha kyllä nämä lapset, jotka nyt ovat koulussa ovat niitten individualistien lapsia ja ne on eläneet, ne saaneet sellaisen viestin tavallaan ennen kuin ne saavuttaa sen yhteisöllisyyden, meidän pitää opettaa niille ne asiat. (haastateltava 6)

Mä ajattelen, että oppilas osaa työskennellä erilaisissa ryhmissä, osaa asettaa oppimiselle tavoitteita ja tulee oppilaan näkökulmasta sellaiselle tasolle, että hän on siinä toimijana ja ei vaan vastaanota muitten antamaa tietoa vaan on osallisena siinä oppimisessa eli se on niin kuin hänen prosessinsa. (haastateltava 6)

Kolmiportaisen tuen oppilaat

On hyvä huomata, miten oppimisen vaikeus määritellään. Tapahtuuko määrittely oppilaan vai ympäristön kautta. Medikalisaatio luo leimaavan luokittelun ja vastuu oppimisympäristöstä ja pedagogisista muutoksista voi unohtua. (Takala 2008, 53).

erityislapsi voi olla, ettei kestä ääniä, niin kuin kuormittuu aivot, jolloin tulee ei toivottua käytöstä, mut et pystytään irrottamaan ryhmästä, tarvitaan niin kuin tavallaan ulkopuoliset rakenteet mut se oppiminen ja kasvaminen, se on mun mielestä ja se tapahtuu ryhmissä. (haastateltava 6)

Pakottamisen tuottaa vain pahaa mieltä ja sit se vähentää sitä oppimisen halua ja sisäistä motivaatiota, että mielummin sitten, että häiritsee muuta ryhmää niin vaikka vaeltakoot vartin siinä luokassa, jos sitten pystyy vartin tekemään tehokkaasti jotain,

minun mielestä on kohtuutonta vaatia pakottamalla puoli tuntia tehokasta työskentelyä koska se ei ole tehokasta silloin ja se on vaan pakon edestä vängertämistä. (haastateltava 3)

Haastateltava osoittaa oppilaan tuntemusta antamalla oppilaalle vapauden liikkua oppimisen lomassa. Pedagoginen kohtaaminen oppilaan kanssa toimii suodattimena, miten oppilaan kanssa menetellään.

Vertaisoppiminen

Yleisimmin lähikehityksen vyöhyke on liitetty kouluoppimiseen. Nykyään opettajan työssä tärkeimmäksi asiaksi on nostettu opetuksen kohdistaminen oppilaan kehittymässä olevaan osaamiseen. Lähikehityksen aluetta pohdittaessa on erityisesti ajateltu sitä, miten osaavamman osapuolen toiminta auttaa lapsen kehitystä eteenpäin. (Helenius & Korhonen 2008, 45.)

No puolensa ja puolensa. Että jos ei vielä oikein osaa ottaa vastuuta omasta koulutyöstä niin sitten että ottaa vastuuta vielä niin kuin toisen oppimisesta niin se on liikaa. Ja osalle se oli liikaa, mutta tuota, pikku hiljaa ja se että siellä on kyllä, kun ajatellaan että ne on nyt kakkosella ne viime vuoden ykköset niin kyllä ne on hyötynyt siitä että ne on saanut myös leikkiä ja pelata ja tehdä toiminnallisesti paljon asioita. Että se on kehittänyt ja esimerkiksi se, että siellä metsässä oleminen on äärettömän tärkeää ollut muutamalle kakkoselle ja siellä ihan itku tullut, jos ei ole voinut jäädä sinne majoille, että se on ollut niin tärkeää. (haastateltava 5)

Puijon portaat toimii siinä, että se näkee mitä haluaisi osata ja mitä pitäis osata ja mitä minä tällä hetkellä osaan. Näiden kolmen teeman välillä käydään keskustelua aikuisen kanssa. (haastateltava 1)

yhdessä lapsen kanssa mietitään sitä missä kohdin lapsi on menossa opillisesti, että mitkä on lapsen taidot ja lapsi tulee tietoiseksi omista taidoistaan, metakognitiiviset taidot kehittyvät ja tulee tietoiseksi missä kohti itse siis lapsi on menossa ja sitä kautta osaa asettaa tavoitteita. (haastateltava 6)

oppilas on subjekti, oman oppimisensa omistaja, ja tota sitä kautta osallistuu siihen omaan oppimisprosessiin ja tavoitteiden asetteluun. (haastateltava 6)

Edellä esitellyissä käsityksissä vaihtelevat oppilaan kyky toimia vertaistukena ja myös omien taitojen arviointi. Tärkeänä pidetään toiminnallisuuden kautta tapahtuvaa oppimista

ja sitä että, lapsen kanssa keskustellaan oppimisen taidoista ja tavoitteiden asettamisesta. Itsearvointiin liittyvä Puijon Portaat on tärkeä osa itsearvioinnin toteuttamisessa yhdessä oppilaan, opettajan ja huoltajan kanssa.

5.2 Eettisyys ja luotettavuus

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää, miten tutkija on selittänyt ja raportoinut tutkimuksensa vaiheita. Mitä huolellisempi tutkimusprosessin kuvaus ja aineistolainaukset ovat, sen läpinäkyvämpi tulkinnan kuvaus on. Lukijan tulee olla selvillä tutkijan tulkinnoista muodostuvia johtopäätöksiä. Tämä onnistuu vain siten, että tutkija on avoin ja käsittelee aineistoa luotettavasta ja uskollisesti. (Huusko & Paloniemi 2006, 168-169.)

Luotettavuuden arvioinnissa käytetään viittä eri kriteeriä, joita ovat diskurssikriteeri, heuristinen arvo, konsistenssi, empiirinen ankkurointi ja pragmaattinen kriteeri. Diskurssikriteerin mukaisesti tutkimuksen argumentoinnilla saadaan laadullisesti hyviä tutkimustuloksia, heuristinen arvo tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimus avautuu lukijalle ja onnistuu vakuuttamaan lukijan ymmärtämään jotakin ilmiötä uudella tavalla. Konsistenssi taas liittyy kuvauskategorioiden rakenteeseen ja sopivuuteen.

Omassa tutkimuksessani Atlas.ti-ohjelma auttoi kuvauskategorioiden määrittelyssä ja tulkinnassa. Aineiston analyysissä reflektoin avoimesti myös aineistoon liittyvistä haasteista ja pyrin perustelemaan kuvauskategorioiden syntymisen tutkimuskysymyksiin sekä teoreettisiin lähtökohtiin liittyen. Empiirinen ankkurointi tarkoittaa käytännönläheisyyttä ja omassa tutkimuksessani tämä toteutuu hyvin, koska aineisto on kerätty autenttisessa ympäristössä. Pragmaattinen kriteeri taas puolestaan mittaa tutkimuksen tieteellistä arvoa. Tutkimukseni tieteellinen arvo perustuu opetussuunnitelman mukaiseen oppimiseen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen kontekstissa sekä kolmiportaisen tuen edellyttämiin järjestelyihin. (Häkkinen 1996, 44-46; Niikko 2003, 39-41.)

Oman tutkimukseni kohdalla pyrin siihen, että olen subjektiivinen suhteessa aineistoon ja reflektoin rehellisesti haasteista, joita analyysissa tuli eteen. Fenomenografisen tutkimuksen kautta ei voida saada esiin absoluuttista totuutta ilmiöstä vaan kyseessä on aina tutkijan tulkinnasta nouseva tutkimustulos. Siksi tutkijan on tärkeää tiedostaa omat ennakkokäsitykset. (Goman & Perttula 1999, 113.)

Mannisen (2015, 5-6) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tulokset ovat tulkintaa ihmisten käsityksistä ja niiden merkityssisällöistä suhteessa tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön, voidaan siis sanoa, että tutkija tulkitsee havaintoja oman käsitemaailmansa kautta. Tutkijana minun tulee osoittaa tutkimuksessani aitoja tutkittavien ajatuksia.

Aineiston analyysi tarkoittaa tulkinnallisten enemmänkin ajatuskokonaisuuksien jäljittämistä kuin käsitysten syiden erojen selvittämistä. Tämä on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Kun tarkastelun kohteena on ainutkertaisesta aineistosta tehdyt löydöt, on tutkijan ainoa keino osoittaa tutkimuksen luotettavuus, mahdollisimman tarkka raportointi. Lukijan on ymmärrettävä tutkijan ajatuksen kulkua ja, sitä miten tutkija on muodostanut kuvauskategoriat. Tutkimuksen prosessinomaisuus on ratkaisevaa eettisyyden kannalta, tehdyt ratkaisut ja prosessi kokonaisuudessa tulee avata lukijalle mahdollisimman tarkasti. (Pinola 2008, 48)

Omassa tutkimuksessani aineiston tulkitseminen ja erityisesti sen raportoiminen tuo luotettavuutta tutkimukselleni. Aineiston koodaaminen Atlas.ti.ohjelmalla vahvistaa tätä luotettavuutta, mitä paremmin tutkija perehtyy omaan aineistoonsa, sen vahvemmin tutkija sitoutuu aineiston tuottamaan tietoon. Tutkijan tulee pitää mielessä tutkimuskysymykset ja se mitä tutkimuksellaan hakee. Punainen lanka tulee säilyä koko tutkimusprosessin ajan, vaikka teoreettista suuntaa saattaa joutua vaihtamaan. Pidän mielessä tutkimuskysymykset, jotka ohjaavat analyysiä oikeaan suuntaan. Tutkijana minun on tärkeää rajata käsityksien sisällöt ja valita ilmaisuja, joissa on vaihtelua. Huomaan sen olevan aloittelevalle tutkijalle haastavaa, koska oma aineisto sisältää niin paljon merkityksiä, joita haluaisin tuoda esiin. Mutta kun on kyse laajuudeltaan pienestä tutkimuksesta, täytyy pysytellä tarkkojen rajauksien sisällä. Silloin tutkimus säilyy luotettavana ja tulokset näyttäytyvät tutkimuskysymysten kannalta relevantteina.

Koulun rehtorin haastattelun yhteydessä sain luvan käyttää koulun nimeä tutkimuksessani. Suoritin haastatteluja eri aikoina ja siksi jouduin jälkepäin pyytämään muilta haastatteluun osallistuneilta lupaa koulun nimen käyttöön. Kysyin lupaa sähköpostitse ja kaikki haastatteluun osallistuneet antoivat luvan käyttää koulun nimeä tutkimuksessani.

Haastatteluun osallistujat edustivat kolme erilaista koulun henkilöstöön kuuluvaa ammattiryhmään. Tuloksissa päädyin laittamaan kaikille haastatelluille omat koodit ilman ammattinimikettä. Näin vastaajien anonymiteetti säilyy, eikä haastattelulainauksia voi yhdistää erityisesti tiettyyn henkilöön. Tämä oli tärkeää siksi, että kaikki haastateltavat suostuivat

koulun nimen käyttöön tutkimuksessa. Anonymiteettia heikentävä asia on se, että toimintamalli on käytössä koulun esi- ja alkuopetuksessa ja siten tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat sitä kautta kyseisen koulun opettajien tiedossa. Tutkimukseen osallistuvien identiteettiä ei ole suositeltavaa paljastaa, vaikka heiltä olisi saatu lupa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Haastateltavat valikoituivat kolmeen eri ammattikuntaan ja tämä saattoi osaltaan tuoda eroja ja hajontaa vastauksiin. Tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi, aineistolainaukset eivät paljasta informanttien ammatteja. Fenomenografisen käsityksen mukaisesti tutkimukseni ilmentää käsitysten eroja ja tarkoituksena ei ollutkaan tutkia onko eri ammattikunnilla erilaiset käsitykset suhteessa vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen, vaan millaiset käsitykset toimintamallia toteuttavilla henkilöillä on.

Tutkimukseen keräämäni aineiston luotettavuus perustui, minulle tuntemattomien henkilöiden haastatteluun ja siihen, että haastattelut syntyivät avoimessa ilmapiirissä. Haastateltavat osallistuivat vapaaehtoisesti haastatteluun, lähetin heille etukäteen haastattelun kysymyksiin liittyvät teema-alueet ja varmistin ennen haastattelua, että saan nauhoittaa haastattelut tutkimusta varten. Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa eettisen perustan muodostavat ihmisoikeudet ja haastateltavien tulee olla selville mihin heidän antamaansa tietoa käytetään. Selvitin haastateltavilleni mihin tulen tietoa käyttämään ja sen että nauhoitukset hävitetään tutkimuksen päätyttyä. Haastateltaville lähetän linkin tutkimukseen, sen valmistuttua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Vaikka olin valinnut teemahaastattelun, avoimen haastattelun sijaan, koin että sain muodostettua hyvän keskustelun itseni ja haastateltavan välille. Näin haastateltavat uskalsivat tuoda esiin kritiikkiä ja rehellisiä käsityksiä ilmiöstä. Tämän pitäisi näkyä tutkimustuloksissa myös vastauksien hajontaa tuovina tekijöinä. Haastateltavien pieni määrä aiheuttaa kuitenkin sen, että tutkimuksen valideetti isommassa mittakaavassa ei täyty. Nyt tutkimuksella tuodaan esiin yksittäisen koulun sisällä tapahtuvan ilmiön tarkastelua eri näkökulmista. Jos tutkimus toteutettaisiin uudelleen, valitsisin tutkimusnäkökulmaksi eri ammattikuntien käsitykset ilmiöstä sekä suorittaisin tutkimuksen isommalle kohdejoukolle.

Tutkimukseni on tehty Suomen Akatemian tutkimuseettisten ohjeiden mukaisesti ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132-133). Olen noudattanut avoimuutta, rehellisyyttä ja huolellisuutta, niin tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja raportoinnissa. Tutkimusluvan lähetin Kuopion kaupungille 14.12.2017, josta se lä-

hettiin suoraan kyseisen koulun rehtorille, kun haastateltavat valikoituivat vain yhteen kouluun. Hankekoordinaattorin haastatteluun riitti hänen oma myöntymisensä, jonka selvitin häneltä suoraan puhelimitse keväällä 2018.

6. TULOSTEN POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on kolmiportaisen tuen toteutumisesta vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa. Halusin myös tietoa erikäisten opetukseen liittyvästä vertaisoppimisesta ja erityisesti sen toteutumisesta vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa. Lisäksi selvitin myös toimintamallin pedagogisia sekä byrokraattisia haasteita.

Tulosten perusteella käsityksistä oli löydettävissä viisi erilaista teemaa ja kuvauskategoriaa. Näistä viidestä teemasta merkittävimmäksi nousi inklusiivisuuden käsite. Kolmiportaisen tuen oppilaat tulivat esiin useissa eri käsitysryhmissä. Kolmiportaisen tuen järjestelmä ja siihen liittyvät opetusjärjestelyt näyttäytyivät lähes kaikissa kategorioissa. Jokaisella opettajalla oli kokemusta erityisen tuen tai tehostetun tuen oppilaista omalla luokallaan. Koulun toimintaperiaatteena vaikuttaisi olevan kolmiportaisen tuen oppilaiden opiskelu yleisopetuksen luokissa, vaikka koulussa on tietyille ryhmille omia erityis- tai pienluokkia. Erilaisilla opetusjärjestelyillä erityisen ja tehostetun tuen oppilaat saavat tarvitsemansa tuen tavallisissa luokissa. Näitä tukitoimia ovat resurssiopettaja, laaja-alainen erityisopettaja, opetuksen eriyttäminen, koulunkäynnin ohjaaja ja joustavat ryhmittelyt. Haastateltavat kokivat näiden tuen muotojen olevan tärkeitä oppilaan oppimisen kannalta ja pitivät erityisopettajan yksilöllistä ohjausta oppilaan kannalta välttämättömänä. Yhteistyötä ei kuitenkaan toteutettu erityisopettajan kanssa samanaikaisopetuksena. Tulkitsen opettajien asenteiden olevan positiivisia suhteessa kolmiportaisen tuen järjestelmän toimivuuteen. Opettajat käyttivät paljon aikaa opetusjärjestelyiden suunnitteluun ja kokeilivat erilaisia toimintatapoja, joissa tukea tarvitsevat oppilaat pärjäsivät paremmin. Käsityksistä ilmeni myös toive luokkien oppilasmäärien vähentämisestä, isot ryhmäkoot olivat myös haasteina opetusjärjestelyille. Yhtenä vaihtoehtona haastateltava esitti resurssiopettajan palkkaamista, jotta ryhmäkokoja voitaisiin pienentää. Tämän haastateltava perusteli pedagogisella osaamisella, jota opettajalla on enemmän kuin koulunkäynnin ohjaajalla. Lakkala (2008, 98) vahvistaa myös samaa käsitystä siitä, että opettajien asenteet muuttuvat myönteisemmiksi, kun opettaja tuntee suoriutuvansa luokassaan tarvittavista inklusiivisista järjestelyistä.

Kolmiportaisen tuen järjestelmän kehittyminen peruskouluissa on tuonut uusia vaatimuksia moniammatilliselle yhteistyölle ja muuttanut eri ammattiryhmien työskentelytapoja ja niihin kohdistuneita odotuksia. (Jahnukainen 2015, 111.)

Toinen merkittäväksi kuvauskategoriaksi noussut teema oli opetussuunnitelman yksilöllisyyttä korostava luonne. Haastateltavien käsityksistä ilmenee selkeästi eri-ikäisten ja eri tasoisten oppilaiden opetuksessa mahdollistuva yksilöllisempi opetus. Heterogeenisessä ryhmässä taitotasoltaan taitavammat pystyvät jo enemmän itsenäiseen työskentelyyn ja siten opettajalle jää aikaa niille, jotka tarvitsevat oppimisessaan enemmän tukea. Opetussuunnitelman mukaisesti opettajat pitävät tärkeänä oppilaan oppimisprosessia ja oman oppimisen tiedostamista. Toimintamallissa käytettävää Puijon Portaat-nimistä itsearviointiin liittyvää menetelmää tuodaan myös esiin useissa käsityksissä. Vaikuttaa siltä, että tämä menetelmä ohjaa hyvin oppilaan itsearviointitaitoja ja kehittää oman osaamisen tunnistamista.

Lisäksi opetussuunnitelman mukaisena opetuksena tuodaan esiin eheyttävät monialaiset kokonaisuudet, joita opettajat suunnittelevat yhdessä kaikille esi- ja alkuopetuksessa oleville oppilaille. Kyseessä oleva toimintamalli on eri-ikäisopetusta ja silloin myös vertaisoppiminen on luontevaa ja opetussuunnitelmalähtöistä. Vertaistuki on opettajien mukaan myös kolmiportaisen tuen oppilaalle kannustavaa ja hyödyllistä. Erityisen ja tehostetun tuen oppilas saattaa jopa oppia myönteisemmin vertaistuen avulla, kuin opettajan johdolla. Tässä käsitysryhmässä yksi haasteltava pitää vertaisoppimista haasteellisena ja näkee sen toteutuvan vain hyvin kehittyneillä oppilailla.

Kolmas aineistosta lähtevä teema oli pedagogiset ja byrokraattiset haasteet. Pedagogisuus liittyy vahvasti opettajien ammattitaitoon. Opettajilla on oltava halua ja taitoa suunnitella erilaisille oppilaille yksilöllisyyttä tukevia oppimisympäristöjä huolimatta isoista ryhmistä. Yksi haastateltava kokee lähes mahdottomaksi huomioida jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet ja myös toinen haastateltava tuo esiin saman vaikeuden. Myös haastavien oppilaiden kohdalla yksi haastateltava pohtii toimintamallin soveltuvuutta ja mielekkyyttä. Kokonaisuudessaan pedagogisena haasteena on suunnitteluun käytettävä aika ja yhteiset toimintamallit. Jokainen opettaja sitoutuu käyttämään samoja arviointimalleja ja menetelmiä ja toimintamallin alussa tarvitaan ohjeistusta ja tukea toiminnan käynnistämiseen.

Yhteissuunnittelua pidetään tärkeänä osana opettajuutta ja tuloksista selvästi näkyy yhteissuunnittelun mielekkyys. Osa opettajista toteuttaisi mielellään myös samanlaisopetusta, mutta aina oppilasaines ei anna siihen mahdollisuutta. Yhteistyötä helpottaa samankaltainen ajatusmaailma ja pedagogiikka. Opettajat mainitsevat myös yhteisopettajuuden hyödyt oppilastuntemuksen kannalta. Kun opettajat tuntevat molempien luokkien oppilaat ja silloin joustavia ryhmittelyjä on helppo toteuttaa tarkoituksenmukaisesti. Tulokset viittaavat yhteissuunnittelun hyödyllisyyteen ja yhteissuunnittelun haittoja ei käsityksistä ilmennyt. Yksi haastateltava ilmaisee ymmärryksen myös niitä opettajia kohtaan, jotka eivät halua toteuttaa yhteissuunnittelua. Myös opettajan hyvät ryhmäyötaidot todetaan hyödyksi tässä toimintamallissa.

Byrokraattisina haasteina ilmenivät erilaiset opetussuunnitelman määräykset, jotka ovat muuttaneet toimintamallin nimeä useaan kertaan. Perusopetussuunnitelman uusien määräysten mukaan toimintamallista ei enää voi käyttää nimitystä vuosiluokkiin sitomaton opetus ja tämä näyttäisi aiheuttavan ongelmia esimerkiksi todistuksien kirjoittamiselle. Toimintamallin pedagogiikkaan ei byrokratia näyttäisi suoraan vaikuttavan. Ongelmaksi on muodostunut esiopetuksen kuuluminen eri hallintokuntaan ja yhteisen sähköisen järjestelmän ja suunnitteluajan puuttuminen.

Opetusjärjestelyt liittyvät resursseihin, tiloihin ja opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Vastauksista voi tulkita näiden edellä mainittujen asioiden tärkeän luonteen tässä toimintamallissa. Resursseja pitää olla riittävästi kuten tilojakin. Opetusta tulee suunnitella huolellisesti ja yhteistyössä kaikkien henkilökuntaan kuuluvien kanssa.

Oppilaan rooli toimintamallissa liittyy olennaisesti toimintamallin toteuttamiseen. Koska luokassa on kolmella eri tasolla toimivia oppilaita, täytyy opettajien eriyttää tehokkaasti opetusta ja ryhmäjaot mietitään tarkasti. Vaikuttaisi siltä, että eriyttäminen ylös ja alaspäin toimii yksilöllisen oppimisen välineenä. Joustavuus näkyy opetuksessa siten, että jokainen oppilas voi oppia omaan tahtiin ja omalla tasollaan. Vertaisoppimisen vaikutus ilmenee vahvasti vastauksista. Ensin kysytään kaverilta ja sitten opettajalta- periaate näyttää vastaajien mielestä toimivan hyvin toimintamallissa. Vastaajista yksi ei nähnyt vertaistuen toteutumista samalla tavalla ja perusteli vertaisoppimisen vaikeutta oppilaan ikätason estävän vertaistuen toteutumisen. Vastaukset olivat pääosin positiiviset suhteessa vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen. Toimintamallissa mukana olevat ovat oman käsityksensä mukaan havainneet toimintamallin mukaisen pedagogiikan hyödyt. Leppälän väitöskirjan (2007) tuloksissa tuodaan esiin samoja asioita kuten omassa tutkimuksessani.

Leppälän (2007, 183- 184) tutkimuksessa tulokset vuosiluokattomasta esi- ja alkuopetuksen yhdistämishankkeesta korostavat oppilaiden sosiaalisten taitojen sekä työskentelytaitojen kehittymistä. Samassa tutkimuksessa osoitetaan eri-ikäisopetuksen ilmapiirin sallivan oppimisen omaan tahtiin ja yksilöllisemmin kuin tavallisessa luokallisessa opetuksessa.

Oman tutkimukseni johtopäätöksinä näen ja tulkiten vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen olevan heterogeenisen oppilasryhmän kannalta hyvä tapa toteuttaa opetusta yksilöllisesti. Omaan tahtiin oppiminen on edellytys myös kolmiportaisen tuen oppilaiden oppimiselle. Toimintamalli vaatii kuitenkin opettajilta vahvaa sitoutumista, ammattitaitoa ja halua tehdä yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Riittäväillä resursseilla taataan erilaisten oppijoiden tuki yleisopetuksen luokissa.

Tutkimuksellani haluan osoittaa erilaisten toimintamallien ja -muotojen tärkeyden nykyisessä esi- ja alkuopetuskulttuurissa. Oppilaiden heterogeenisyys vaatii uutta ajattelua ja uusia kokeiluja. Erilaisia esi- ja alkuopetuksen yhteistyömalleja kaivataan ja myös eri-ikäisten opetus vaatii lisää tutkimuksia. Tasa-tahtiin oppiminen ei ole enää nykypäivää vaan oppilaiden oppimisen prosessin ymmärtäminen edellyttää ammattitaitoista ja innovatiivista opettajuutta. Yhteisopettajuus on tulevaisuudessa entistä tärkeämpi tapa opetuksen toteuttamiseen. Yhteistyöllä ja hyvällä suunnittelulla saadaan aikaan positiivista oppimista ja koulumotivaatio lisääntyy.

Lakkalan (2008, 217-218) päätelmien mukaan, inklusiivisuus syntyy vain hyvästä ilmapiiristä ja erilaisuuden hyväksymisestä. Riittävät tukitoimet antavat opettajille vahvuutta toteuttaa omaa opetustaan inklusion näkökulmasta. Inklusiivisessa opetuksessa tarvitaan yhteistoiminnallisuutta, luontevin yhteistyökumppani on erityisopettaja. Yhteistyössä molempien ammattitaitoa hyödynnetään ja se edistää laadukasta perusopetusta.

”Toimiiko yhteinen opetus?” on tyhmä kysymys. Siellä missä ei se toimi on kysyttävä, mikä estää sitä toimimasta ja pohdittava mitä asian hyväksi voidaan tehdä. (Robert Bogdan 1983)

LÄHTEET

- Aaltola, J., Valli, R. 2015. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä:PS-kustannus
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Saman-aikaisopetus on mahdollisuus: tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Opetusviraston julkaisuja A1:2011. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Ainscow, M & Miles, S. 2009. Teoksessa: Silvennoinen, H., Kalalahti, M.& Varjo, J. (toim.) 2016. Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatustieteellisen seuran julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän.Yliopisto. 235.
- Allan, J. 2010. Question of inclusion in Scotland and Europe. *European Journal of Special Needs Education* 25 (2) 199-208. Saatavilla:https://www.tandfonline.com/doi_abs Luettu: 10.7.2018
- Apajalahti, M., Pietilä, A., Vanne, A. 1996. Opetussuunnitelmatyön edistyminen peruskoulussa. Helsinki: Opetushallitus
- Bogdan, R. 1983. Teoksessa: Saloviita, T.2008 Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset opilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: PS-kustannus
- Booth, T. 2011. The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects* 41, 303-318. Saatavilla:https://www.researchgate.net_publication Luettu:10.7.2018
- Eskola, J., & Suoranta, J. 2010. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä Kokkolassa. Chydenius-Instituutin tutkimuksia. 3 / 2006.
- Goman, J., & Perttula, J.1999. Mitä on oppimaan oppiminen ja miten sitä voidaan kehittää? Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja. 30:2;1. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1375467> luettu:15.6.2018
- Gutierrez R & Slavin R E (1992) Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research* 62 (4) 333-376. Saatavilla:https://pure.york.ac.uk_Publications Luettu: 12.7.2018
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., Vainikainen, M-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus
- Hakala, T. J. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian jännitteitä ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9.(4) 8-23. Saatavilla:http://www.kasvatus-ja_aika.fi/site/?lan=1&page_id=734 Luettu 15.6.2018
- Hakkarainen, P. 2010. Lähikehityksen vyöhyke – pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus* 41. (3)240 – 251.Saatavilla:<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1501468> Luettu:5.5.2017

- Hautaniemi, M. 2007. Pienten lasten koulun haasteet: Kohti uuden esi- ja alkuopetustoiminnan muotoa. Jyväskylän Yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Luokanopettajan koulutus. Pro gradu - tutkielma.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2008. Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja kehitykseen. Helsinki: WSOY.
- <https://peda.net/> kuopio / p/ejky / vsop / vo2. Luettu 15.11.2017
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa: työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus
- Huusko, M., & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 27(2). 162-173.
- Hyyrö, T. 2015. Ytyä yhdysluokasta. Eri-ikäisopetus ennen ja nyt. Journal of teacher researcher, Tutkiva Opettaja 1/2015. Jyväskylä: Tuope
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsoaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän Yliopisto, opettajan koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jahnukainen, M. 2011. NMI-bulletin Vol 21, No 2. Niilo Mäki- säätiö
- Janhukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H., & Vainikainen, M-P. (toim.) 2015. Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen Kasvatustieteellisen seuran julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus: Innovation of small rural schools. Osa. Part 1. Koulu kyläyhteisössä. School in the village community. Oulun Yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuksia. 52.
- Kalaoja E. 2010. Yhdysluokkaopetus meillä ja muualla. Korvesta & valtateiltä. Harvaan asutun maaseudun teemaryhmä.6/2010 Saatavilla: https://www.korvesta-ja-valtateilta.fi_uutiskirje. Luettu: 19.2.2018
- Kakkori, L., & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Ajan Kasvatus 367-400. Tampere University Press
- Keltinkangas- Järvinen L. 2009. Temperamentti- ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Karvonen, S. (toim.) 2006. Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot vuosikirja. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Koivula, P. 2009. Saatavilla:http://www.oph.fi/download/137352_Koivula_Pirjo_opetus suunnitelman_perusteet_ja_suosituksset.pdf Luettu: 18.3.2018.
- Koutonen, K. 2013. Joustavasti opintielle: Kokemuksia joustavuuden toteutumisesta vuosiluokkiin sitomassa esi- ja alkuopetuksessa. Jyväskylän Yliopisto, opettajan koulutuslaitos, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Luokanopettajankoulutus. Pro gradu - tutkielma.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Kasvatustieteen tiedekunta.
- Lassila, J. & Raitila, A-M. 2013. Oppimisen ja opettamisen kokemuksia vuosiluokkiin

sitomattomassa esi- ja alkuopetuksessa. Jyväskylän Yliopisto, opettajankoulutus laitos, Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. Luokanopettajankoulutus. Pro gradu - tutkielma.

- Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus, koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten välillä. Jyväskylä: Mediapinta.
- Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Acta Universitatis Ouluensis 86. Kasvatustieteen ja opettajan koulutus yksikkö.
- Manninen, S. 2015. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa: kasvattajien käsityksiä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 25. Saatavilla: https://bulletin.nmi.fi_article_erityista_tukea_tarvitsevien_lasten_osallisuuden_haasteet_koulussa Luettu: 17.6.2018
- Marton, F., & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mehtäläinen, J. 1997. VSOP, vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteilla. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Merimaa, E. (toim.) 1996. Vuosiluokkiin sitomaton opetus peruskoulussa: lähtökohtia ja koulujen kokemuksia. Kehittyvä Koulutus. Opetushallitus. Helsinki
- Merisuo-Storm, T., Soininen, M. & Aerila, J. 2012. Jekku: Kokemuksia joustavien esi- ja alkuopetuskäytäntöjen kehittämishankkeesta. Turun Yliopiston opettajan koulutuslaitos, Rauman yksikkö. Pro gradu tutkielma.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia. 17. (1)
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 44.
- Niikko, A. 2003. Fenomenologia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuksia.
- Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille Kelpo Koulu. Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja kehittäminen. Juva: PS: kustannus
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 1287 / 2013 Finlex. Saatavilla: www.finlex.fi/linkit luettu 25.6.2018
- Ouakrim- Soivio, N. 2015. Oppimisen ja Osaamisen arviointi. Keuruu: Otavan Kirjapaino
- Parikka, J., Halonen – Malliarakis, N., Puustjärvi, A. 2017. Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Helsinki: Finn Lectura

- Pramling Samuelsson, I., Pramling, N. 2016. Variation Theory of Learning and Developmental Pedagogy: Two Context-related Models of Learning Grounded On Phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 60 (3). 286-295. Saatavilla:<https://eric.ed.gov/id=EJ1094548> Luettu: 7.7.2018
- [Peda.net/kuopio/peruskoulut/esikoulun ja koulun yhteistyö/ kaveriluokkatoimintamalli](http://Peda.net/kuopio/peruskoulut/esikoulun%20ja%20koulun%20yhteisty%C3%B6/kaveriluokkatoimintamalli) luettu 20.2.2017
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R., & Kerr, S. 2009. School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from Finnish comprehensive school reform. *Journal of Public Economics* 93. (7-8), (965-973.) Saatavilla:<https://econpapers.repec.org/RePEc:eee:pubeco:v:93:y:2009:i:7-8:p:965-973> Luettu: 8.8.2018
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print
- Perusopetuslaki 628/1998. Finlex. Saatavilla [https:// www.finlex.fi/laki/ajanatasa](https://www.finlex.fi/laki/ajanatasa) luettu: 20.6.2018
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet. Opetushallitus. Helsinki: Next Print
- Peterson, J. M., & Hattie, M.M. 2003. *Inclusive Teaching. Creating Effective Schools for All learners*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa: luokanopettajan asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus* 39(1) 4. Saatavilla:<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1480153> Luettu: 5.7.2018
- Puijon Portaat, itsearviointikaavakkeet. Saatavilla <https://peda.net/id/164525bcc5e:viewer> luettu: 20.8.2018
- Rimpiläinen, P., Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme- Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima
- Roiha, A., Polso, J. 2018. *Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, E. 2016. saatavilla: [http://www.erjasandberg.eu/adhd/ihanteena-täydellinen - integraatio -ja inklusio - koulussa](http://www.erjasandberg.eu/adhd/ihanteena-taydellinen-integraatio-ja-inklusio-koulussa). luettu: 24.6.2018
- Saloviita, T. 2008. *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saukkonen, S. 2003. *Koulu ja Yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 211.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (toim.) 2016. *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1*. Kasvatustieteellisen seuran julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Takala, M. (toim.) 2016. *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Turenki: Hansaprint
- Teittinen, A. 2003. *Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohtia. Kehitysvammaliitto. Kotu - raportteja. 2/ 2003* Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:au:pn:00089846> Luettu: 5.7.2018
- Tomlinson, C. A. 2014. *The differentiated classroom: responding to the need of all learners*. 2.painos. Alexandria: ASCD

- Tuomi, J & Sarajärvi, A.2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5.uudistettu laitos. Helsinki: Tammi
- Unesco.1994. Salamanca Statement. World conference on special needs education: access and quality. United Nation. Saatavilla: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> luettu: 20.6.2018
- Williams, P. 2006. Children´s ways of experiencing peer interaction. Early Child Development ja Care. 168(1) 17-38. Saatavilla:<https://doi.org/10.1080/0300443011680102> Luettu:8.7.2018
- YK:n yleissopimus CRPD. Saatavilla: <https://www.fi/ykliitto/files>. Luettu: 21.6.2018