

**Opettajien kokemuksia opetuksen eriyttämisestä:  
"Aina voisin toteuttaa eriyttämistä  
luokassani paremmin"**

Johanna Autio

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2022  
Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Autio, Johanna. 2022. Opettajien kokemuksia opetuksen eriyttämisestä: ”Aina voisin toteuttaa eriyttämistä luokassani paremmin”. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. 55 sivua.**

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten erään pienen pohjalaispaikkakunnan alakoulun luokan- ja aineenopettajat kokevat opetuksen eriyttämisen omassa työssään ja millaisten opetuksen järjestäjän toimien he uskovat edistävän tai vaikeuttavan eriyttävän opetuksen toteuttamista. Opetuksen eriyttämisestä on tullut hyvän perusopetuksen edellytys inklusiivisen koulun jalkauduttua Suomeen 1990-luvulta lähtien. Myös kolmiportaisen tuen käyttöönotto vuonna 2011 asetti lisävaatimuksia opetuksen eriyttämiselle.

Tutkimus toteutettiin pienessä pohjalaiskunnassa keväällä 2022. Tutkimusaineisto kerättiin avoimella verkkolomakekyselyllä, joka sisälsi taustakysymyksiä ja kolme avointa kysymystä. Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen aineisto analysoitiin fenomenografista tutkimusotetta käyttäen.

Tutkimus osoitti, että tutkimuksessa mukana olleet opettajat käsittävät eriyttävän opetuksen laajasti. Vastajat kuvailivat toteuttavansa eriyttävää opetusta oppilastuntemustaan hyväksikäyttäen. Opetuksen eriyttämistä kuvattiin oppilaslähtöisenä, yksilöllisenä ja oppilaan taitotasolle sopivaksi räätälöitynä opetuksen toteuttamistapana. Eriyttävän opettamisen toteuttamiseen haasteita toivat henkilöstön resurssipula, eriyttämistä mahdollistavien tilojen puuttuminen ja isot oppilasryhmät. Opetuksen eriyttämistä edesauttoivat riittävät resurssit, joista vahvimmin nousivat esille erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajien työn merkityksellisyys. Myös työyhteisön tuki, työkokemus ja rinnakkaisopettajuus koettiin tärkeiksi opetuksen eriyttämistä edistäviksi tekijöiksi.

Asiasanat: eriyttäminen, inklusio, kolmiportainen tuki, fenomenografia, käsitkset

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>INKLUSIIVISUUS ERIYTTÄVÄN OPETUKSEN TAUSTALLA.....</b>	<b>3</b>
	2.1 Inklusion käsite.....	3
	2.1.1 Inklusion käsite ohjausasiakirjoissa .....	4
	2.1.2 Tutkijoiden määritelmiä inklusiolle.....	4
<b>3</b>	<b>KOLMIPORTAINEN TUKI PERUSOPETUKSESSA.....</b>	<b>6</b>
	3.1 Kolmiportainen tuki .....	6
	3.1.1 Yleinen tuki .....	7
	3.1.2 Tehostettu tuki.....	8
	3.1.3 Erityinen tuki .....	8
	3.1.4 Oppiaineen yksilöllistäminen.....	9
	3.1.5 Pidennetty oppivelvollisuus ja toiminta-alueittain opiskelu... 10	
<b>4</b>	<b>OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN PERUSOPETUKSESSA .....</b>	<b>11</b>
	4.1 Opetuksen eriyttämisen käsite.....	11
	4.2 Eriyttävän opetuksen keinoja.....	12
	4.3 Eriyttävän opetuksen toimintamalleja.....	14
	4.4 Opetuksen eriyttämistä edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä.....	15
	4.5 Inklusiivinen koulu ja kolmiportainen tuki perusopetuksessa edellyttävät opetuksen eriyttämistä .....	17
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>19</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>20</b>
	6.1 Laadullinen tutkimus prosessina .....	20

6.2	Fenomenografinen tutkimusote.....	21
6.1	Fenomenografisen tutkimuksen kulku.....	24
6.2	Tutkimuskonteksti.....	25
6.3	Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu .....	26
6.4	Aineiston analyysi .....	28
6.4.1	Aineistoon perehtyminen, merkitysyksiköiden etsiminen ja käsitysten määrittäminen aineiston pohjalta.....	29
6.4.2	Merkitysyksiköiden ryhmittely ensimmäisen tason kategorioiksi.....	30
6.4.3	Abstraktimman tason kuvauskategoriat: riittävät resurssit, työyhteisön tuki ja oppilaslähtöinen ajattelutapa.....	34
6.4.4	Opetuksen eriyttämisen tulosavaruus .....	35
6.5	Tutkielman eettiset ratkaisut.....	37
6.6	Tutkielman luotettavuuden tarkastelua .....	38
<b>7</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>40</b>
7.1	Opettajien käsityksiä opetuksen eriyttämisestä .....	40
7.2	Lähtökohtana oppilaslähtöisyys.....	42
7.3	Eriyttämisen toteuttamiseen vaikuttavat tekijät .....	43
7.3.1	Riittävät resurssit.....	44
7.3.2	Työyhteisön tuki.....	47
7.3.3	Fyysiset puitteet ja materiaalit.....	47
7.1	Yhteenvedo tuloksista .....	48
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>50</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>56</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>62</b>

# 1 JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkielmani aihe on opetuksen eriyttäminen ja erityisesti se, miten ja millaisena tutkimukseen osallistuneet opettajat kokevat opetuksen eriyttämisen omassa työssään. Lisäksi pyrin selvittämään, millaisten opetuksen järjestäjän toimien opettajat ajattelevat edistävän tai vaikeuttavan opetuksen eriyttämistä.

Ajatus tämän tutkimuksen tekemisestä syntyi yhteistyössä erään pohjalaisen paikkakunnan alakoulujen rehtorin kanssa. Ensimmäinen tutkimussuunnitelmani koski opettajiston kolmiportaisen tuen tuntemusta ja sen eri tukimuotojen toteuttamista käytännössä. Kolmiportainen tuki on kuitenkin vain opetuksen eriyttämiselle ja tuen tarjoamiselle raamit ja ohjeistukset antava hallinnollinen rakenne (Rantala & Vehkakoski 2020, 5). Tästä syystä olen päättänyt tutkia opettajien kokemuksia opetuksen eriyttämisestä ja sen toteuttamista opettajien kokemuksen mukaan edistäviä tekijöitä.

Tutkimuksen teorettisessa osassa keskeistä on käsitteiden määrittely (Metsämuuronen 2009, 50). Eriyttävä opetus on tärkeä osa suomalaista perusopetusta, mutta ilman suomalaisen peruskoulun inklusiivisuutta eriyttävän opetuksen osuus olisi nykyistä pienempi. Toisaalta kolmiportainen tuki on oleellinen osa eriyttävää opetusta. Tämän takia avaan sekä inklusiivisuuden, kolmiportaisen tuen että eriyttävän opetuksen käsitteitä tutkielmani teoriaosuudessa. Tämän pro gradu- tutkielman teorettinen viitekehys keskittyy siis suomalaisen peruskoulun inklusiivisuuteen, kolmiportaiseen tukeen ja opetuksen eriyttämiseen. Olen perehtynyt näistä aiheista tehtyihin ohjausasiakirjoihin ja tutkimuksiin ja pyrin niiden pohjalta rakentamaan tietoa aiheesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997/2009, 121).

Inklusiivisessa perusopetuksessa jokainen oppilas on oikeutettu käymään koulua lähikoulussaan, mikä johtaa luokkien heterogeenisyyteen. Laari, Lakkala ja Uusiautti (2019, 22) ovat todenneet, että resurssien ja opettajien pedagogisten

taitojen puute yhdistettynä yhä moninaisempia oppijoita sisällään pitäviin opetusryhmiin, voi heikentää oppimistuloksia. Suomalaiset opettajat ovat kuitenkin korkeasti koulutettua ja pedagogista autonomiaa nauttivia. Luokanopettajilla on käytössään laaja skaala eriyttämisen mahdollisuuksia. Opettajat voivat toteuttaa opetustaan hallinnollisesti ohjeistettujen rakenteiden sisällä hyvin autonomisesti (Aro 2015, 65). Hyvin toimiva eriyttävä opetus sisältääkin kaikki oppimisen vaiheet, joita ovat: opetuksen sisältö, opetusprosessi, oppimisen tuotoksen ja koko oppimisprosessin arviointi (Saloviita 2018, 5).

Oppilaiden sijoittuminen yleisopetuksen ja erityisopetuksen luokkiin riippuu selvästi paikkakunnan koosta. Kokopäiväinen erityisopetus ja oppilaan sijoittaminen erityisluokkaan on yleisempää suurissa kunnissa kuin pienillä paikkakunnilla. Sen sijaan osa-aikainen erityisopetus on yleisempää pienemmillä paikkakunnilla (Pulkkinen, Räikkönen, Jahnukainen & Pirttimaa 2020, 28).

Kunnassa, johon tutkimukseni sijoittuu, ei ole varsinaisesti kuin yksi erityisluokka. Tässä luokassa opiskelevat vaikeasti vammaiset, pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaat, joiden oppimistavoitteet on asetettu toiminta-alueittain. Isoimmassa alakoulussa on myös pienluokka, jossa erityisen tuen oppilaat opiskelevat osan oppitunneista – esimerkiksi matematiikan, äidinkielen tai englannin tunnit. Osan tunneista oppilaat on integroitu yleisopetukseen. Pienluokko-opetuksessa oppilaat ovat tarvittaessa esimerkiksi muutaman viikon jaksoja – mutta tavoitteena oppilailla on palata yleisopetuksen ryhmään. Kokopäiväistä erityisopetusta ei siis käytännössä ole, mikä asettaa suuria vaatimuksia luokanopettajien toteuttamalle opetuksen eriyttämiselle.

Hyvin toteutettu eriyttäminen tuen eri portaita avuksi käyttäen mahdollistaa oppilaan oikeuden saada tukea oikea-aikaisesti, riittävässä määrin ja riittävän pitkään. Vastuu tuen toimivuudesta yleisopetuksen ryhmässä on pitkälti luokanopettajan harteilla, joskin Mäki-Havulinna (2018, 97) viittaa mm. Huebneriin (2010) ja Stradlingiin (1993) todetessaan eriyttävän opetuksen olevan koko koulun asia, joka edellyttää sitoutumista kaikilta koulun opettajilta.

## 2 INKLUSIIVISUUS ERIYTTÄVÄN OPETUKSEN TAUSTALLA

Tässä luvussa avaan inklusion käsitteen ohjausasiakirjojen ja inklusiosta tehtyjen tutkimusten pohjalta. Inklusiivisessa koulussa olennaista on oppilaslähtöisyys, esteettömyys, oppilaiden tukeminen lähikehityksen vyöhykkeellä, tuen tarpeiden tunnistaminen ja opetuksen eriyttäminen.

### 2.1 Inklusion käsite

Suomalaisessa perusopetuksessa on kuljettu kohti inklusiivista ajattelua vaiheittain ja segregoivan koulun muutostarve voimistui erityisesti 1990-luvulla (Harju-Luukkainen & Sandberg 2017, 27). Inklusion käsite on yhdistetty kouluun ensimmäisen kerran vuonna 1994 Unescon Salamancan julistuksessa, jossa on linjattu erityisopetuksen inklusiiviset toimintatavat, käytänteet ja periaatteet.

Inklusion määrittelyssä on lähdetty siitä, että kaikilla oppilaille on oikeus osallistua opetukseen yhteisessä luokassa ja saada oppimiseensa tarvittava tuki. Inklusio ei määrity yksinomaan suhteessa tukea tarvitseviin oppilaisiin, vaan sillä tarkoitetaan kokonaisvaltaisesti koulun toimintakulttuuria. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 28.)

Inklusiivista pedagogiikkaa on raamittanut osaltaan myös YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2006). Tämä sopimus sitouttaa tarjoamaan kaikille – myös vammaisille – mahdollisuuden opiskella lähikouluun. Vuonna 2019 laaja joukko kasvatuksen ja koulutuksen ammattilaisia, tutkijoita ja opettajia, laati opetus- ja kulttuuriministeriölle avoimen kirjeen, jossa inklusio määriteltiin oppimisen ja osallistumisen esteiden ehkäisynä, vähentämisenä ja poistamisena. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 29.)

### **2.1.1 Inklusion käsite ohjausasiakirjoissa**

Perusopetuslainsäädäntö tai perusopetuksen suunnitelman perusteet eivät konkreettisesti määrittele inklusion käsitettä, mutta antavat kyllä lähikouluperiaatteen ja inklusion näkökulmasta opetuksen ja tuen järjestämiselle viittekeyksen. Ne eivät kuitenkaan määrää järjestämään tukea tietyllä tavalla ja tietyssä paikassa, vaan opetuksen järjestäjillä on vapaus toteuttaa inklusioperiaatetta ja lähikoulussa tapahtuvaa opetuksen järjestämistä haluamallaan tavalla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 34.)

Suomessa toteutetaan yleissivistävää perusopetusta, jossa opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksen mukaan jokaiselle oppilaalle taataan syntyperästä, taustasta ja varallisuudesta riippumatta ”yhtäläiset mahdollisuudet ja oikeudet sivistykseen, laadukkaaseen maksuttomaan koulutukseen sekä täysivaltaisen kansalaisuuden edellytyksiin” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021).

Yksi perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelman 2020–2022 tavoitteista on vahvistaa lasten saamaa oppimisen tukea (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Opetuksen tulee edistää tasa-arvoa ja sivistystä sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja sen tavoitteena tulee olla riittävän yhdenvertaisuuden takaaminen koulutukseen koko maan alueella. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628.)

Perusopetuslakiin, joka on otettu käyttöön 1.1.2011, on määritelty kolmiportainen tuki, jonka tavoitteena on vahvistaa inklusiivisen peruskoulun toimintaa. Lakimuutoksella on pyritty vahvistamaan esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta tarvitsemaansa tukeen opinnoissaan (OKM 2014, 11).

### **2.1.2 Tutkijoiden määritelmiä inklusiolle**

Inklusiivinen koulu vastaa erilaisten oppijoiden tarpeeseen – se ei oletta oppijoiden muuttuvan ja sopeutuvan koulun toimintamalliin (Laari, Lakkala & Uusi-autti 2019, 5). Inklusiivisen opetuksen tavoitteena on taitotason mukaisista ryh-



mittelyistä irrottautuminen ja pyrkimys ryhmiin, joissa eri tasoisia taitoja omaavat oppilaat ovat oppimassa yhdessä, eri taitotasojen kommunikoidessa keskenään (Koskela ym. 2018, 24).

Inklusio on sidoksissa aikaan ja paikalliseen kulttuuriin. Se on sidoksissa koko koulujärjestelmään, kouluyhteisöön, oppilaiden vanhempiin ja koulun lähiyhteisöön (Mikola 2012, 11). Inklusiivisen koulun pohjimmainen pyrkimys on kehittää oppimisympäristöä kokonaisuudessaan. Inklusiivisen ajattelun omavassa koulussa ei näin ollen kohdisteta korjaavia toimenpiteitä yksin oppilaaseen. Tämä edellyttää koko kouluyhteisön ja opettajiston toiminnan pohdintaa ja kehittämistä. (Majoinen 2019, 15.) Yksittäisenkin opettajan on mahdollista tuoda inklusiivisia toimintamalleja työyhteisöön, mutta aidosti inklusiivisen koulun toiminta vaatii koulun kehittämis- ja johtamiskulttuurin muutoksia (Seppälä-Pänkäinen 2009, 206).

Aidosti inklusiivisessa koulussa tuet ja palvelut on järjestetty sekä oppilaille että opettajille siten, että niiden avulla kaikki voivat opiskella lähikoulussaan (Majoinen 2019, 55). Mikola (2012) on esittänyt, että inklusiota tavoittelevan koulun tulisi pyrkiä kehittämään koulun pedagogiikkaa koko kouluyhteisön tasolla. Mikolan tutkimuksen mukaan hajanaiset opetusjärjestelyt, opettajakeskeiset opetusmenetelmät ja pedagogiikan mieltäminen pikemmin henkilökohtaiseksi kuin koulun yhteiseksi asiaksi vähentävät oppilaan osallistumisen mahdollisuuksia. (Mikola 2012, 10.)

Johtamisen kulttuurilla on suuri vaikutus inklusiivisuuden toteutumiselle koulun arjessa: pelkät hallinnolliset päätökset eivät muuta koulua inklusiiviseksi. Myöskään yksittäisten opettajien ponnistelut eivät riitä saavuttamaan tätä tavoitetta. Inklusiivisen koulun kehittämisessä keskeinen rooli on koulun pedagogisella johtajalla ja hänen tavallaan johtaa koulua – siis kokonaisvaltaisella johtamisen kulttuurilla. (Hakala & Leivo 2015, 18.) Työympäristö, organisaatiojohtaminen, taloudelliset resurssit, työn hallinta, omat asenteet ja oma persoonallisuus vaikuttavat opettajan työhyvinvointiin (Yrttiaho & Posio, 2021, 26–27). Opettajien on myös tärkeää saada kokea itsensä arvostetuksi, jolloin he todennäköisemmin jaksavat olla empaattisia oppilaitaan kohtaan (Roffey 2012, 15).

## 3 KOLMIPORTAINEN TUKI PERUSOPETUKSESSA

Suomalaisessa perusopetuksessa on käytössä kolmiportainen tuki. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä, heti tuen tarpeen ilmettyä. Tuki on kolmiportainen ja jaettu yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tuen portailla on mahdollista liikkua joustavasti eteen- ja taaksepäin. Opetuksen eriyttäminen liittyy kiinteästi kolmiportaisen tuen toteuttamiseen.

### 3.1 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisen tuen tarkoitus on lisätä tukitoimien suunnitelmallisuutta sekä tehostaa tukitoimia ja moniammatillista yhteistyötä (OKM 2014, 12). Oppilaalla on oikeus saada tukea opintoihinsa välittömästi tuen tarpeen ilmettyä. Teoreettisen pohjan kolmiportaiselle tuelle antaa inklusioajattelu, jonka mukaan koulun tulee olla tasavertainen oppimisympäristö kaikille oppilaille. Inklusiivinen koulu mahdollistaa jokaisen lapsen opiskelun omassa lähikoulussaan (Majoinen 2018, 15).

Keskeistä kolmiportaisen tuen käyttöönnotossa on ollut myös tavoite pyrkiä siirtämään tuen painopistettä erityisestä tuesta varhaiseen tukeen. Tätä pyrkimystä on vahvistanut tehostetun tuen käyttöön ottaminen. Tehostettu tuki on tukivaihe, joka sijoittuu yleisen ja erityisen tuen välimaastoon. (Jahnukainen, Kirjava & Pulkkinen 2020, 304). Kaikilta osin tätä tavoitetta ei ole saavutettu, koska erityiseen tukeen siirtyvien oppilaiden määrä on kasvanut vuosiluokalta toiselle siirryttäessä. Suurimmillaan erityisen tuen oppilaiden määrä on perusopetuksen viimeisellä luokalla (Jahnukainen, Kirjava & Pulkkinen 2020, 305). Myös Karjalainen ym. (2021, 17) ovat todenneet, että useiden viimeaikaisten selvitysten mukaan kolmiportaisen tuen toteutumisessa on haasteita, joita aiheuttavat esimerkiksi kuntakohtainen resurssivaihtelu ja opetuksen järjestäjien harkintavalta tuen käytännön toteuttamisessa.

Suomessa käytössä olevan kolmiportaisen tuen taustalla voidaan teoreettisena mallina nähdä Yhdysvalloissa laajalti käytetty ”Response to Intervention” -ajattelu (Koskela ym. 2018, 17). Kolmiportainen tuki muistuttaakin monilta osin RTI-mallia, mutta eroavaisuuksiakin on (Vuorinen 2015, 8). RTI-malli on kolmi-kehäinen malli, jossa jokaisessa lisäkehässä oppilaalle tarjotaan yhä yksilöllisempää opetusta (Majoinen 2019, 21). RTI- malli sisältää tarkkoja ohjeita kullakin tuen kehällä tarjottavan tuen intensiteetistä, kestosta ja sisällöstä. Suomalainen kolmiportaisen tuen malli on enemmänkin hallinnollinen rakenne tuen tarjoamiselle (Rantala & Vehkakoski 2020, 5).

Aiemman tutkimuksen valossa voidaan näin ollen todeta, että kolmiportaisen tuen toimivuus edellyttää opettajilta vahvaa oppilaantuntemusta ja hyvin toteutettua yleisopetusta. Hyvin toteutettu opetuksen eriyttäminen kolmiportaisen tuen eri vaiheita avuksi käyttäen mahdollistaa oppilaan oikeuden saada tukea oppimiseensa oikea-aikaisesti, riittävässä määrin ja riittävän pitkään. Aavaan seuraavaksi kolmiportaisen tuen käsitteet lyhyesti.

### **3.1.1 Yleinen tuki**

Yleinen tuki on tuen portaista kevein ja se sisältää yleensä tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta. Yleinen tuki otetaan käyttöön, mikäli oppilas on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai tarvitsee muusta syystä lyhytaikaista tukea. Luokanopettajalla on mahdollisuus saada konsultaatiota erityisopettajalta voidakseen tukea oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla. (Laki perusopetuksen muuttamisesta 642/2010.)

Yleisen tuen muotoina voivat olla tukiopetus, eriyttäminen, samanaikaisopetus, oppilaan ohjaus, ohjaus- ja tukipalvelut, oppilashuollon tuki, osa-aikainen erityisopetus, apuvälineiden käyttö ja avustajapalvelut (Majoinen 2018, 24).

### 3.1.2 Tehostettu tuki

Tehostettu tuki on yleistä tukea vahvempaa. Se on jatkuvaa, suunniteltua ja säännöllistä. Tehostetun tuen tukimuotoja ovat tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, pedagogiset ratkaisut kuten oppimisympäristöihin liittyvät ratkaisut, erityiset painoalueet eri oppiaineissa (POPS 2014, 65) sekä oppilashuollolliset tukitoimet (OKM 2014, 12).

Tehostetun tuen – ja koko kolmiportaisen tuen – yksi tärkeä tavoite on vähentää tarvetta oppilaiden erityisopetussiirtoihin. Pyrkimyksenä on siis siirtää tuen painopistettä yleisopetuksessa toteutettavaan varhaiseen tukeen. (Majoinen 2018, 25.)

Ennen tehostettuun tukeen siirtämistä oppilaalle tulee tehdä pedagoginen arvio, jonka laatimiseen osallistuvat vastuuopettajana toimiva luokanopettaja yhteistyössä erityisopettajan ja muiden oppilasta opettavien opettajien sekä mahdollisten muiden asiantuntijoiden kanssa. (Laki perusopetuksen muuttamisesta 642/2010). Tehostetun tuen oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma yhteistyössä hänen huoltajansa tai muun laillisen edustajan kanssa, ellei tähän ole ilmeistä estettä (POPS 2014, 64).

### 3.1.3 Erityinen tuki

Mikäli oppilas ei hyödy tehostetusta tuesta riittävästi suoriutuakseen opetussuunnitelman mukaisista oppimistavoitteista, tulee hänet siirtää erityiseen tukeen. Erityisellä tuella tarkoitetaan tuen portaiden ylintä tasoa, joka sisältää tuen kaikki muodot (Harju-Luukkainen & Sandberg 2017, 27). Ennen erityiseen tukeen siirtämistä oppilaalle tehdään moniammatillisena yhteistyönä pedagoginen selvitys, jonka perusteella opetuksen järjestäjä voi tehdä päätöksen oppilaan siirtämisestä erityiseen tukeen. Pedagogisessa selvityksessä arvioidaan sitä, millaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, ohjauksellisilla, oppilashuollollisilla tai muilla tukijärjestelyillä oppilasta tulee tukea. Lisäksi arvioidaan ja perustellaan tarvittaessa tarve yksilöllistetyn oppimäärän opiskeluun yhdessä tai useammassa oppiaineessa. (POPS 2014, 66.)

Oppilaan siirtämisestä erityiseen tukeen tehdään hallinnollinen päätös, johon tulee liittää valitusoikeus. Huoltajilla on halutessaan oikeus hakea päätökseen muutosta hallinto-oikeudesta, mutta opetuksen järjestäjällä on aina vastuu riittävän tuen järjestämisestä oppilaalle. Erityisen tuen päätöksen tulee sisältää tieto oppilaan pääsääntöisestä opetusryhmästä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut tarvittavat palvelut kuten esimerkiksi koulukuljetus sekä opetuksen poikkeava järjestäminen, mikäli siihen on tarvetta. Päätöksen on aina perustuttava pedagogiseen selvitykseen ja muihin mahdollisiin lausuntoihin. (POPS 2014, 67.)

Oppilaan siirtyessä erityiseen tukeen tulee hänelle laatia henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOKJS). Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma sisältää oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestelyt, tuen edellyttämät yhteistyötahot ja palvelut sekä tuen seurannan ja arvioinnin toteuttamisen ja ajankohdat (POPS 2014, 68).

### **3.1.4 Oppiaineen yksilöllistäminen**

Siinä tapauksessa, että oppilas ei annetun tuen avulla selviä yleisestä oppimäärästä jossakin tai joissakin oppiaineissa, voidaan oppimäärä yksilöllistää. Tällöin tavoitetaso tulee asettaa oppilaan edellytysten mukaiseksi, kuitenkin niin, että tavoitteet ovat oppilaalle riittävän haasteellisia. Yksilöllistetysti opiskellun aineen arvio varustetaan \*-merkinnällä sekä opintojen aikaisessa että päättöarvioinnissa.

Yksilöllistäminen on aina ensisijainen vaihtoehto ennen oppilaan vapauttamista oppimäärän suorittamisesta. (POPS 2014, 70.) Oppiaineen tai oppiaineiden yksilöllistäminen vaatii erityisen tuen päätöksen, mutta erityinen tuki ei edellytä oppiaineiden yksilöllistämistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 41).

### 3.1.5 Pidennetty oppivelvollisuus ja toiminta-alueittain opiskelu

Pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat vaikeasti vammaiset lapset, ruumiillisesti tai henkisesti vaikeasti vammaiset ja kehityksessään viivästyneet lapset. Lapsen on mahdollista kuulua pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin myös vaikean sairauden takia. (POPS 2014, 70.)

Päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta tulee pääsääntöisesti tehdä jo lapsen ollessa viisivuotias. Tällöin oppivelvollisuus alkaa sen vuoden elokuun 1. päivänä jona lapsi täyttää kuusi vuotta. Huoltajan halutessa lapsi voi aloittaa oppivelvollisuutta edeltävässä esiopetuksessa jo 5-vuotiaana. Pidennetyn oppivelvollisuuden oppilas on aina myös erityisen tuen oppilas ja hänen tulee laatia HOJKS heti opetuksen alkaessa. (Opetushallitus 2021.)

Toiminta-alueittain opiskelusta päätetään erityisen tuen päätöksessä ja se koskee vaikeimmin vammaisia lapsia, joiden ei ole mahdollista saavuttaa edes oppiaineiden yksilöllistettyjä määriä. Opiskeltavat toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot (POPS 2014, 71). Toiminta-alueittain opiskelevalle oppilaalle kirjataan yksilölliset tavoitteet, jotka asetetaan niin, että ne ovat oppilaalle mielekkäitä ja saavutettavissa olevia. (POPS 2014, 69.) Arviointi tapahtuu toiminta-alueittain ja se on aina sanallista (POPS 2014, 72).

## 4 OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN PERUSOPETUKSESSA

Tässä pro gradu -tutkielmassa käsittelemme eriyttämistä pedagogisena ajattelutapana, jossa opettaja kohtaa jokaisen oppilaan yksilönä, pohtien juuri hänelle sopivia oppimisen tapoja - mutta myös joukkona erilaisia keinoja, joiden avulla opettajat pyrkivät huomioimaan oppilaiden yksilölliset ominaisuudet oppimisessa. Polson ja Roihan (2017, 34) mukaan eriyttämiselle ei ole selkeää määritelmää, mutta se voidaan nähdä opetuksen tukikeinona, jota käytetään erilaisten oppilaiden kohtaamiseen.

### 4.1 Opetuksen eriyttämisen käsite

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaantuntemukseen perustuva opetuksen eriyttäminen on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Opetusta eriyttämällä on mahdollista säädellä opiskelun laajuutta ja syvyyttä, tukea oppilaiden erilaisia tapoja oppia sekä ehkäistä tuen tarvetta. (POPS 2014, 30; Mäki-Havulinna 2018, 7). Opettajan tulee myös etsiä sopivia opetusmenetelmiä ja tarvittaessa opettaa oppilaalle oppimisen esteitä ohittavia oppimisen strategioita (Lakkala, Takala & Äikäs 2020, 17). Voidakseen toteuttaa eriyttävää opetusta, tulee opettajan tuntea lapsen kasvun ja oppimisen prosesseja. Lisäksi opettajan tulee seurata ja arvioida opetusryhmän toimintaa ja ilmiä sekä oppilaiden kehittymistä, unohtamatta jatkuvaa oppimisen arviointia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 9).

Eriyttämisen käsite voidaan tulkita kapealaisesti pelkästään opetuksen tukikeinoina tai laajasti opetuksen kokonaisvaltaisena lähestymistapana, jossa ennakoivasti huomioidaan oppijoiden erilaiset tarpeet ja lähtökohdat (Polso & Roiha 2020, 93). Parhaimmillaan opetuksen eriyttäminen on tapa ajatella opettamista ja oppimista. Tällöin se on opettajalle luontaista eikä vaadi minkään varsinaisen ohjeistuksen seuraamista. Laineen (2017, 3) mukaan Gregory & Chapman

(2013) ovat todenneet, että opettaja toteuttaa eriyttämistä aina kun hän vastaa oppilaan yksilöllisiin oppimistarpeisiin. Eriyttämisen avulla opettaja voi tarjota oppilaille erilaisia väyliä oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Eriytettyä opetusta pidetäänkin opetuksen pedagogisena periaatteena (Laari, Lakkala & Uusiautti 2019, 4).

On todettu, että oppimisen ongelmien ennaltaehkäiseminen perustuu hyvään yleisopetukseen ja huolellisesti toteutettuun eriyttämiseen (Leskinen & Salminen 2015, 27). Koskelan ym. (2017, 32) mukaan yksi eriyttämisen tehtävistä on tuen tarpeen ehkäiseminen. Oikea-aikaisesti toteutettu eriyttäminen mahdollistaa oppilaan oikeuden saada tukea oikea-aikaisesti, riittävässä määrin ja riittävän pitkään.

Eriyttäminen ei ole uusi asia opetustyössä, mutta kolmiportaiseen tukimalliin siirtymisen myötä se on noussut näkyvämmiin mukaan opetuskeskusteluun. Suomessa eriyttäminen on ollut vahvasti esillä jo peruskoulu-uudistuksen aikaan 1970–1980-luvuilla. Tuolloin opetuksen eriyttäminen nähtiin mahdollisuutena uusien, heterogeenisten luokkien opetuksessa. (Polso & Roiha 2020, 94.)

Oppilaslähtöinen ajattelutapa on koko eriyttävän opettamisen ydin. Eriytettyä opetusta ohjaa sosiaaliskonstruktivistinen, opiskelijalähtöinen näkökulma opetukseen ja oppimiseen (Laari, Lakkala & Uusiautti 2019, 6). Opettajien tulisikin eriyttävää opetusta suunnitellessaan ensin kysyä itseltään, miten oppimistehtäviin, vaatimuksiin ja tilaan voidaan tehdä muutoksia akateemisen ja sosiaalisen toiminnan parantamiseksi, jotta se vastaisi parhaiten ryhmän ominaisuuksia (Brusca-Vega & Trekles 2019, 89).

## **4.2 Eriyttävän opetuksen keinoja**

Oppimisen ongelmien ennaltaehkäisy perustuu hyvään yleisopetukseen ja huolellisesti toteutettuun eriyttämiseen. (Leskinen & Salminen 2015, 27). Yksi eriyttämisen tärkeistä tehtävistä on tuen tarpeen ehkäiseminen (Koskela ym. 2017, 32). Eriyttäminen ei tarkoita samaa asiaa kuin oppisisältöjen yksilöllistäminen tai



erityiset opetusjärjestelyt. Laineen (2017, 3) mukaan opettaja eriyttää opetustaan aina, kun hän vastaa oppilaidensa erilaisiin oppimistarpeisiin.

Petersonin ja Hittien (2010, 467) mukaan eriyttäminen on opetuksen yksilöllistämistä. Eriyttävään opetukseen kuuluu heidän mukaansa selkeä ohjeistus, johon tulee tarvittaessa liittää kuvia tai muita havainnollistamisvälineitä. Opettaja voi myös antaa oppilaiden itse selittää tehtävänannon ääneen; osa oppilaista voi ymmärtää sen paremmin, kun vertainen kertoo asian omin sanoin. Oppilaita tuetaan lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky), oikea-aikaisesti ja tarpeen mukaan. Peterson ja Hittie korostavat myös toiminnallisuuden mukaan tuomista kaikessa opetuksessa. (Peterson & Hittie 2010, 467.)

Saloviita (2018) on tutkinut opettajien inklusiivisia käytänteitä laajassa tutkimuksessa, johon vastasi 2136 opettajaa. Suurin osa opettajista käytti opetuksessaan eriyttämistä ja erityisesti naisluokanopettajat eriyttivät opetustaan miesopettajia useammin (Saloviita 2018, 19). Vastaajan ikä tai valmistumisyliopisto ei vaikuttanut siihen, käyttikö vastaaja eriyttämistä. Isommilla paikkakunnilla opetuksen eriyttäminen oli hieman yleisempää kuin pienillä paikkakunnilla. Saloviidan tutkimuksen tulosten mukaan luokan koko ei vaikuttanut eriyttämiseen, mutta luokissa, joissa on tehostetun tai erityisen tuen oppilaita, eriyttäminen oli yleisempää. (Saloviita 2018, 18.)

Laari, Lakkala & Uusiautti (2019) ovat todenneet opettajien toteuttavan eriyttämistä oppilaiden tarpeen mukaan. Suosituimpia eriyttämisen tapoja tämän tutkimuksen mukaan olivat eriyttävät opetusmenetelmät, oppimisympäristön muokkaaminen opetustuntien aikana ja oppimisen arviointi. Pienemmässä osassa olivat eriyttävä opetusmateriaali ja opetusjärjestelyt. (Laari, Lakkala & Uusiautti 2019,13.) Opettajat käyttivät eriytettyjä opetusmenetelmiä, kuten itsenäinen työskentely tai pysäkkityöskentely, vähintään silloin tällöin ja useimmat säännöllisesti (Laari, Lakkala & Uusiautti 2019,16). Opettajat myös kiinnittivät opetusjärjestelyissä huomiota oppilaan taitoihin ja tietoihin, tarpeisiin ja oppimishaasteisiin. Joustava ryhmittely, yhteisopetus ja koulunkäynninohjaajan apu olivat käytössä yleisemmin kuin joustavan ryhmittelyn erityisopetus (Laari, Lak-

kala & Uusiautti 2019,14). Yksi eriyttämisen keinoista on säädellä oppilaalle annettavien tunti- ja kotitehtävien määrää ja laatua. Mäki-Havulinna (2018, 127) onkin todennut oppilaskohtaisen tehtävänannon olevan tärkeä osa toimivaa eriyttävää opetusta.

Polso ja Roiha (2020, 100) kiteyttävät eriyttävän opetuksen menetelmät seuraavasti: ”Eriyttäviä opetusmenetelmiä ovat muun muassa itsenäinen työskentely, urakkatyöskentely, pysäkkityöskentely sekä projektit. Tämän lisäksi opetusmenetelmien eriyttämiseen kuuluvat esimerkiksi opiskelutaitojen opettaminen sekä yksilöllisen etenemisen salliminen.”

Mäki-Havulinna (2018, 26) on väitöskirjassaan tarkastellut eriyttävää opetusta opetuksen sisältöjen, käytettävien opetusmateriaalien ja -menetelmien sekä työskentelytapojen, koulu- ja kotitehtävien määrän sekä käytettävissä olevan ajan kautta. Hänen mukaansa onnistunut opetuksen eriyttäminen perustuu vahvaan oppilastuntemukseen ja parhaat oppimistulokset saavutetaan, kun eriyttämistä toteutetaan niin tuntityöskentelyn kuin kotitehtävien osalta oppilaskohtaisesti (Mäki-Havulinna 2018, 127).

### **4.3 Eriyttävän opetuksen toimintamalleja**

Opetuksen eriyttämiseen on kehitelty erilaisia toimintamalleja, kuten Tomlinsonin (2014) malli, jossa opettaja muokkaa oppimissisältöjä, ja -prosesseja, oppimisympäristöjä ja tuotoksia oppilaan valmiuksien, kiinnostuksen kohteiden ja oppimisprofiilien perusteella. Prastin työryhmä (2015) on kehittänyt eriyttämisen kehämallin, Rockin ja kumppanit (2008) REACH-mallin ja Smets (2017) tarkistuslistan eriyttämiseksi. (Polso & Roiha 2020, 97–98.)

Polson ja Roihan kehittämä Viiden O:n malli korostaa oppilastuntemuksen merkitystä sekä oppilaan omaa osallistumista tavoitteiden asettamiseen. Ensimmäinen askel tässä mallissa on kiinnittää huomiota opetusjärjestelyihin ja oppimisympäristöön. Seuraavaksi opetusta voidaan eriyttää opetusmenetelmien ja tukimateriaalien avulla. Oppimisen eriyttävä arviointi on viimeinen taso, joka

edellyttää kaikkien muiden toimintojen hyvää toteuttamista (Polso & Roiha 2020, 100).

Polso ja Roiha korostavat myös sitä, että eriyttävän opetuksen tulisi sisältää sekä reaktiivisia käytäntöjä että proaktiivista toimintaa. Reaktiivinen eriyttäminen alkaa vasta silloin, kun oppilaan koulunkäynnissä havaitaan ongelmia. Proaktiivisessa opetustavassa taas huomioidaan jo lähtökohtaisesti se, että oppilaat oppivat eri tavoin. (Polso & Roiha 2020, 94). Proaktiivisen näkemyksen kautta eriyttäminen on opetuksen lähestymistapa, joka on ajatuksissa mukana jatkuvasti opetusta suunniteltaessa (Polso & Roiha 2020, 95).

Eriyttämisestä puhuttaessa ei voida ohittaa ylöspäin eriyttämistä. Oppilaalle, joka edistyy hyvin opinnoissaan ja on vaarassa turhautua edetessään samatahtisesti ikäluokkansa kanssa, voidaan tehdä oppimissuunnitelma yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa ylöspäin eriyttävänä toimenpiteenä (Majoinen 2018, 25).

Laarin, Lakkalan ja Uusiautin (2019, 22) mukaan opettajat toteuttavat eriyttämistä oppilaslähtöisesti, mikä taas on mahdollista vain, jos opettajalla riittää osaamista perusopetuksen opetussuunnitelmien mukauttamiseen oppilaiden tarpeiden mukaiseksi. Taitava ja motivoitunut opettaja kykeneekin paitsi luomaan eriyttäviä käytänteitä, jotka tukevat oppilaan oppimista, myös toteuttamaan opetustaan niin, että ryhmän jokainen oppilas pysyy mukana oppimisprosessissa (Mäki-Havulinna 2018, 8).

#### **4.4 Opetuksen eriyttämistä edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä**

Majoinen (2018, 53) oppimisen tukemista edistävät pedagogisesti toimivat ja viihtyisät tilat. Eriyttämisen toteuttamista edesauttavat tilojen muunneltavuus, kuten moduulit, solut, sermit ja seinät. Toimiva oppimisympäristö on esteetön ja esimerkiksi rinnakkaisluokkien läheinen sijainti toisiinsa nähden edistää eriyttävän opetuksen toteutusta (Majoinen 2018, 55–57).

Luokkien heterogeenisuus koetaan opetuksen eriyttämistä haastavana tekijänä. Kun aiemmin oppilaita siirrettiin erityisluokkiin vuosittain kasvavissa määrin, on segregaatio vuodesta 2010 lähtien vähentynyt. Oppilasryhmien monimuotoisuus vaatii opettajilta vankkaa aineenhallintaa ja kykyä eriyttää ja soveltaa oppiaineiden opetusta. (Mäki-Havulinna 2018, 18.)

Eriyttävän opetuksen toteuttamista eniten vaikeuttavaksi tekijäksi on eri tutkimuksissa osoittautunut resurssipula. Aho (2011, 35) on todennut radikaalisti, ettei "edes yli-ihminen kykene täyttämään niitä odotuksia, joita opettajiin kohdistetaan". Opettaja joutuukin työssään jatkuvasti miettimään arkipäivän tilanteissa yksilöllisyyttä, erityisjärjestelyitä ja kodin ja koulun yhteistyötä - samalla jatkuvasta aikapulasta kärsien (Onnismaa 2010, 47).

Eriyttävään opetukseen kaivataan lisää resursseja (Polso & Roiha 2020, 101) kuten aikaa ja budjettia, joiden puute rajoittaa tukimateriaalien käyttöä (Laari, Lakkala & Uusiautti 2019,19). Huolestuttavaa tutkijoiden mukaan oli se, että resurssien puute ilmeni opettajien vastauksissa johdonmukaisesti eriytetyn opetuksen elementtien sisällä (Laari, Lakkala & Uusiautti 2019, 3). Resurssien puute yhdistettynä opettajien pedagogisten taitojen puutteeseen voi heikentää opetuksen laatua ja johtaa oppimistulosten heikkenemiseen (Laari, Lakkala & Uusiautti 2019, 6). Avustavan henkilökunnan riittävyys sekä laaja-alaisen erityisopetuksen tuki ovat yhteydessä hyviin oppimistuloksiin ja oppilaan tuen järjestämiseen. (Majoinen 2018, 75–76). Laissa ei ole määritelty yleisopetuksen luokan oppilasmäärää, eikä henkilökunnan resursseja; opetuksen järjestäjä muodostaa opetusryhmät vuosiluokittain (Perusopetuslaki 628/1998).

Vaikka eriyttävään opetukseen on tarjolla erilaisia malleja, kokevat opettajat sen olevan suuri haaste työssään. Yleisimpiä opettajien nimeämiä haasteita ovat suuret luokkakoot, ajan puute, fyysisen oppimisympäristön epäkäytännöllisyys, oppimateriaalien puute ja vaje eriyttämiskeinojen tuntemisessa (Polso & Roiha 2020, 98).

Aikuisten asenne ja koulun toimintakulttuuri vaikuttavat suuresti opetuksen eriyttämisen toteuttamiseen. Epäselvät tuen käytänteet, opettajien kielteinen asenne ja moniammatillisen yhteistyön vaikeudet yhdistettynä riittämättömiin

henkilöstöresursseihin hankaloittavat oppimisen tuen järjestämistä (Majoinen 2018, 87–89). Polso ja Roiha (2020, 98) uskovatkin tulevaisuuden opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen olevan suurissa haasteissa yhä heterogeenisemmän oppilasaineksen ja eriyttämisen tarpeen myötä.

#### **4.5 Inklusiivinen koulu ja kolmiportainen tuki perusopetuksessa edellyttävät opetuksen eriyttämistä**

Tarve toteuttaa erilaisia tuen muotoja yleisopetuksessa kaikilla tuen portilla on arkea nykypäivän perusopetuksessa. Tähän pääsy on vaatinut opettajien asenne- ja ajattelumallin muutosta. Erityisen tuen oppilaita ei enää siirretä automaattisesti erityisopetuksen ryhmään, vaan yleisopetusryhmät ovat yhä heterogeenisempiä. Tämä edellyttää opettajilta kykyä räätälöidä opetustaan oppilaskohtaisesti tuen tarpeen vaatimalla tavalla (Harju-Luukkainen & Sandberg 2017, 28.)

Eriyttävän opetuksen voidaan ajatella olevan opetuksen lähestymistapa, jossa opetus sovitetaan vastaamaan opettavien oppimiskykyä (Polso & Roiha 2020, 94). Inklusiivinen koulu ei yritä sovittaa oppilaita yhteen muottiin vastaanottamaan opetusta, vaan opetusta muokataan kullekin oppilaalle sopivaksi. Inklusiivisessa koulussa opetuksessa korostetaan yhteistyötaitoja ja oppilaita kannustetaan käyttämään yksilöllisiä vahvuuksiaan Hittie & Peterson (2010, 49–50).

Inklusiivisessa koulussa erityisen tuen oppilaat sijoittuvat usein yleisopetuksen luokkiin. Tällöin opettajan positiivinen asenne erityisoppilaita kohtaan on äärimmäisen tärkeää. Saloviidan (2018, 270) tutkimuksen mukaan pieni enemmistö kaikista opettajista onkin sitä mieltä, että erityistä tukea tarvitsevia lapsia voidaan opettaa tehokkaasti yleisopetuksen luokissa.

Eriyttävä opetus on sisäänkirjoitettu ohjausasiakirjoihin. Tuen tarpeen jatkuva arvioiminen ja oppimisen tukeminen kuuluu perusopetuksen arkeen jatkuvasti. Perusopetukseen osallistuvalla oppilaalla on oikeus saada opintoihinsa riittävää tukea välittömästi tuen tarpeen ilmennyttyä (Laki perusopetuksen

muuttamisesta 642/2010). Luokanopettajan työhön kuuluu oppilaan tuen tarpeen jatkuva arviointi ja tuen antaminen kaikissa kasvatus- ja opetustilanteissa on luonteva osa opettajan ja muun koulun henkilöstön tehtäviä (POPS 2014, 76).

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajien näkemyksiä opetuksen eriyttämisestä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on eriyttämisestä. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajan näkemyksiä siitä, mitä tukea opettajat kokevat tarvitsevänsä voidakseen toteuttaa opetuksen eriyttämistä luokissaan.

Olen pyrkinyt muotoilemaan tutkimuskysymyksiäni niin, että ne ovat selkeitä, yksikäsitteisiä ja informaatiota tuottavia (Metsämuuronen 2009, 39). Tutkimuskysymyksiäni ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on opetuksen eriyttämisestä?
2. Millaisten opetuksen järjestäjän toimien opettajat uskovat edesauttavan tai vaikeuttavan eriyttämisen mahdollisuuksia?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Olen toteuttanut tutkimukseni laadullisena tutkimuksena. Kiviniemen (2018, 83) mukaan laadullinen tutkimus on luonteeltaan tulkinnallista eikä sillä ole täysin omia metodeja. Laadullista tutkimusta on vaikeaa määritellä selvästi, koska ei ole olemassa yksin sille kuuluvaa teoriaa tai paradigmaa. Kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä (Metsämuuronen 2009, 215). Tässä tutkielmassa olen käyttänyt fenomenografista metodologiaa mikä määrittää myös aineistonanalyysiäni.

### 6.1 Laadullinen tutkimus prosessina

Tieteellisessä tutkimuksessa kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on menetelmäsuuntaus, jossa tutkija pyrkii kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen kohteen laadusta, ominaisuuksista ja merkityksistä. Laadullista tutkimusta on mahdollista toteuttaa useilla erilaisilla menetelmillä, joiden yhteisenä piirteenä korostuu esi-merkiksi kohteen esiintymisympäristöön ja taustaan, kohteen tarkoitukseen ja merkitykseen, ilmaisuun ja kieleen liittyvät näkökulmat. (JYU, Menetelmäpolkuja humanisteille.)

Laadullista tutkimusta tehdessä keskeistä on löytää tutkimuksen kuluessa ne johtavat ideat, joihin nojaten tutkimuksellisia ratkaisuja tehdään. Lisäksi tutkimusasetelmien rajaaminen on välttämätöntä. (Kiviniemi 2018, 76). Omassa tutkimuksessani olen rajannut tutkimusasetelmaa siten, että olen kerännyt vastauksista vain varsinaisiin kysymyksiin vastaavat kommentit. Osassa vastauksista opettajat ovat pohtineet omaa työtään myös muista näkökulmista kuin eriyttävän opettamisen toteuttamisen kautta.

Laadullisen tutkimuksen pyrkimys on tehdä aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäviksi (Ahonen, Saari, Syrjälä & Syrjäläinen 1994, 126). Kentältä



saatava aineisto on merkityksellinen teoreettisen tarkastelun jäsentäjä eikä tutkielman teoreettista viitekehystä näin ollen voi puhtaaksi kirjoittaa ennen aineiston keräämistä ja siihen perehtymistä (Kiviniemi 2018, 77).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusraportin jäsenyslogiikka on usein perinteinen johdanto – teoria – tutkimusongelmat – tutkimuksen toteutus – tulokset – pohdinta). (Kiviniemi 2018, 85). Tutkimuksen aineiston analysointi on toisaalta analyyttistä, jolloin se sisältää aineiston luokittelua ja jäsentämistä, toisaalta synteettistä, jolloin pyritään löytämään synteesiä luova temaattinen kokonaisrakenne, joka kannattaa koko aineistoa. (Kiviniemi 2018, 82–83).

Opetuksen tutkimus on ollut pitkään kvantitatiivista ja sen on sanottu korostavan opettajan toiminnan vaikutuksia sekä oppilaiden suorituksia ja tuloksia. Kvalitatiivinen tutkimus puolestaan pyrkii tuomaan esille sen, että opetustyö vaatii tekijältään useanlaisia lähestymistapoja opetuksen ja oppimisen ymmärtämiseen (Niikko 2018, 254).

## 6.2 Fenomenografinen tutkimusote

Ference Martonin perustama fenomenografinen tutkimusote sijoittuu filosofiselta perustaltaan fenomenologian ja hermeneutiikan välimaastoon (Kakkori & Huttunen 2011). Fenomenografian taustalla vaikuttavat myös psykologian, antropologian ja hahmopsykologian aiemmat tutkimukset (Perkkilä 2021).

Fenomenologiassa tutkimuksen tekemisen kannalta keskeisiä ovat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet (Laine 2018, 29). Fenomenologinen tutkimus etenee portaittain ja sen tavoitteena on tuottaa välittömän kokemuksen kautta syvällistä tietoa tutkimuskohteesta. (Laine 2018, 43). Tökkärin (2018, 65) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan kokemukset ja ennako-oletukset vaikuttavat joko tiedostamatta tai tiedostaen eikä niistä pidäkään pyrkiä vapautumaan, vaan niitä tulee hyödyntää tutkimuksessa.

Hermeneuttinen tutkimus keskittyy ihmisten välisten kommunikaation maailmaan. Sen tulkinnan kohteita ovat ihmisen ilmaisut; kielelliset ja keholliset

(Laine 2018, 33). Hermeneutiikkaan kuuluu esiymmärrys, joka tutkimuksen yhteydessä tarkoittaa tutkijan luontaista tapaa ymmärtää tutkimuskohdetta (Laine 2018, 34). Fenomenologinen ja hermeneuttinen tutkimus ovat molemmat kaksitasoisia: perustaso muodostuu siitä, millaisena tutkittava koetun elämän tutkijalle ilmaisee. ”Toisella tasolla tutkija pyrkii tematisoimaan ja käsitteellistämään omalla kielellään ensimmäisen tason merkityksiä” (Laine 2018, 34).

Hermeneuttinen kehä tarkoittaa laajaa tutkimuksellista dialogia tutkijain kanssa. Se on metodinen apu, joka ylläpitää tulkitsijan kriittistä tietoisuutta omasta rajoittuneesta subjektiivisuudestaan (Laine 2018, 38). Hermeneuttinen kehä ei ole metodi, vaan kaiken ymmärtämisen välttämätön perusta. Samoin hermeneuttinen kokemukseen ei ole metodi vaan toisenlaisen totuuden ja tiedon kokemus. Hermeneuttinen kokemus on ennen kaikkea tapahtuma. Hermeneuttisessa kokemuksessa jotakin tapahtuu tulkitsijalle itselleen. (Kakkori & Huttunen.)

Fenomenografian suora merkitys sanana on ilmiön kuvaaminen tai ilmiöstä kirjoittaminen (Metsämuuronen 2009, 240). Fenomenografia-sana on muodostettu yhdistämällä kreikan kielen substantiivi ”fainomen”, joka tarkoittaa ilmiötä ja verbi ”graphein”, jonka käänös suomeksi on kuvata, merkitä, kirjoittaa tai mitata (Kakkori & Huttunen 2011, 8). Fenomenografisen tutkimusotteen luoja Ference Marton on määritellyt fenomenografian seuraavasti:

”Fenomenografia on empiirinen tutkimus niistä rajoitetuista ja laadullisesti erilaisista tavoista, joilla erilaiset ilmiöt ja aspektit ympärillämme olevasta maailmasta koetaan, käsitteellistetään, ymmärretään, havaitaan ja tajutaan. Nämä erilaiset kokemukset, ymmärtämiset ja niin edespäin karakterisoidaan niin sanotuilla kuvauksen kategorioilla. Kuvauksen kategoriat liittyvät toisiinsa loogisesti ja ne ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa annettujen kriteereiden suhteen mukaisesti. Tällaista järjestäytyntä ryhmää kuvauksen kategorioita kutsutaan kyseessä olevan käsitteellisen ilmiön tulosavaruudeksi (out-come space).” (Kakkori & Huttunen 2011, 8-9).

Fenomenografia tutkii sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Fenomenografia kuvaa maailmaa siten kuin se havaitaan - erityisesti fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä asioista. Käsityksiä tutkittaessa on

myös huomioitava, että eri ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat olla hyvin erilaisia riippuen mm. iästä, koulutustaustasta, kokemuksista ja sukupuolesta. (Metsämuuronen 2009, 240.) Käsitykset ovat siis aina riippuvaisia elämismaailmasta, jossa uudet käsitykset avaavat uuden maailman (Kakkori & Huttunen 2011, 10).

Näkemyks fenomenografiasta erityisesti käsitysten tutkimussuuntana vahvistui 1990-luvulla. Fenomenografisen tutkimuksen tunnuspiirteitä ja tavoitteita ovat käsitysten erilaisuuden löytäminen ja kuvaaminen sekä käsitysten välisten suhteiden ymmärtäminen. Fenomenografiassa käsityksiä ei konstruoida vaan konstituoidaan, eli puhutaan siitä, miten käsitykset muodostuvat tai millaisia ne ovat luonteeltaan. Nykyään fenomenografinen tutkimus kuvaa käsitysten kuvaamisen lisäksi sitä, miten ilmiön ymmärtäminen vaihtelee ja miten tämä vaihtelu rakentuu. (Huusko & Paloniemi 2016, 119.) Tässä tutkimuksessa opettajien eriävät käsitykset ilmenivät esimerkiksi siten, että samasta aihepiiristä ilmeni täysin vastakkaisia käsityksiä:

Koen, että materiaalia kyllä löytyy riittävästi. (N5)

Suurimmat syyt tähän ovat luokan oppilasmäärä, käyttäytymisen asioihin puuttumiset, tarvittavien tilojen puute ja osin myös tarvittavien materiaalien puuttuminen, joka on myös ajankäytöllinen asia. (N6)

Fenomenografian ideana on tutkia, miten tutkittavat kuvaavat jotain ilmiötä. Fenomenografiassa tutkitaan siis ihmisten kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämisiä (Kakkori & Huttunen 2011, 8). Fenomenografiassa ei tutkita ensimmäisen asteen näkökulmaa (miten asiat ovat) vaan sitä miten informantit ajattelevat asioiden olevan. Fenomenografiassa tutkitaan siis ihmisten käsityksiä maailmasta. (Kakkori & Huttunen 2011, 9).

Omassa tutkimuksessani haluan selvittää, millaisia käsityksiä tietyn kunnan opettajistolla on eriyttävästä opetuksesta. Taustatiedoissa selvitän opettajien koulutuksen ja työkokemusvuodet. Oletuksenani on, että kokeneemmat opettajat hallitsevat eriyttämisen opetuksessaan hyvin, mutta toisaalta nuoremmilla

opettajilla voi olla tuoreemman koulutuksensa kautta paremmat lähtökohdat eriyttämisen toteuttamiseen.

## 6.1 Fenomenografisen tutkimuksen kulku

Marton (1988, 154) ja Niikko (2003, 32) ovat sitä mieltä, ettei fenomenografisen tutkimuksen etenemiselle voida määritellä yksityiskohtaista mallia, koska aineistonkeruussa ilmenevien käsitysten löytäminen tapahtuu aina suhteessa tutkimuksen koko aineistoon. Näin ollen fenomenografista analyysiä ei voi irrottaa sen sisällöstä. Fenomenografisen tutkimuksen analysointiin ei siis ole yhtä ainoa oikeaa toimintatapaa, joskin analyysi yleensä noudattaa tiettyä kaavaa.

Metsämuuronen (2009, 241) on määritellyt fenomenografisen tutkimuksen kulkua seuraavasti: 1. Tutkijan huomio kiinnittyy asiaan tai käsitteeseen, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. 2. Tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat. 3. Tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiä asiasta. 4. Tutkija luokittelee käsitykset niiden merkityksen perusteella. Erilaiset merkitykset pyritään selittämään koaamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia. Tutkimuksen tavoitteena on luoda kuvauskategoriajärjestelmä tai tulosavaruus tutkittavasta ilmiöstä.

Omassa tutkimuksessani olen kiinnostunut opetuksen eriyttämisestä ja sen määrittelystä eri tutkimuksissa sekä siitä, miten se toteutuu arjen koulutyössä. Tutkielmani teoriaosuudessa pyrin määrittelemään eriyttämisen käsitettä perusopetuksessa sekä sen taustalla vaikuttavaa inklusiivista perusopetusta ja sen sisältämää kolmiportaisen tuen mallia. Tutkimuksessani yritän saada vastauksia opettajien käsityksistä eriyttämisestä ja sen toteuttamisesta. Tavoitteeni on kyetä luomaan tulosavaruus, joka avaisi tutkimuskunnan opettajiston käsityksiä eriyttämisestä ja myös antaisi vastauksia siihen, mitkä opetuksen järjestäjän toimet voisivat edistää opetuksen eriyttämistä.

Tutkimusaineistoon perehtyessäni olen voinut todeta, että olen saanut kohtuullisen selkeän kuvan siitä, että tutkimuskunnan opettajiston käsitys eriyttä-

västä opetuksesta on syvä ja yhtenäinen. Opettajat jakavat myös riittämättömyyden tunteen eriyttävän opetuksen toteuttamisessa. Eriyttävän opettamisen edistämistä tukevista seikoista opettajistolla on yhtenäinen näkemys.

## 6.2 Tutkimuskonteksti

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää sitä, miten opettajat ymmärtävät eriyttämisen käsitteen ja millaisia eriyttämisen keinoja luokanopettajat työssään käyttävät sekä sitä, millaisten toimien he uskoisivat edesauttavan eriyttämisen toteuttamista. Tutkimuksen avulla saatu tieto voi auttaa ymmärtämään sitä, mistä tutkittavassa asiassa on kysymys ja vapauttaa pinttyneistä ajattelun tottumuksista. Tutkimustieto voi antaa uusia eväitä ajatteluun ja tarjoaa ideoita oman työn kehittämiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 20).

Tutkimusaiheen valintaan ovat vaikuttaneet kasvatustieteen näkökulma, aiheen kiinnostavuus ja sen yleinen tutkittavuus sekä tutkimuksen edellyttämät voimavarat ja muut käytännön rajoitukset (Metsämuuronen 2009, 37). Pro gradu-tutkielman toteuttaminen erittäin tiiviin, kaksivuotisen luokanopettajien aikuis-koulutuksen sisällä asettaa myös aikataulullisia ja työmäärällisiä rajoitteita tutkimuksen toteuttamiselle.

Tämä tutkimus on toteutettu pienessä pohjalaiskunnassa, jossa on alle 6000 asukasta. Kunnassa on kahdessa eri yksikössä toimiva alakoulu taajamassa ja kaksi alle 50 oppilaan kyläkoulua. Taajamakoulujen oppilasmäärät ovat noin 120 ja noin 240 oppilasta. Kunnassa työskentelee 24 luokanopettajaa. Kieltenopetus (englanti A1 ja ruotsi A2) ja osa käsityökasvatuksesta toteutetaan aineenopettajien toimesta. Laaja-alaisia erityisopettajia alakouluissa työskentelee kolme ja erityisluokanopettajia 2. Koulunkäynninohjaajia alakouluissa on yhteensä 20 ja heistä neljännes työskentelee erityisopetuksen luokassa, johon on sijoitettu vaa-tivan erityisen tuen oppilaat.

Tutkimuspaikkakunnan opettajilla on käytössään ”Esi- ja perusopetuksen

Oppimisen tuen ja opiskeluhuollon opas”, jossa on huolellisesti esitetty kolmiportaisen tuen ja opiskeluhuollon sisällöt sekä moniammatillisen asiantuntijaryhmän ja koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen toiminta. Tässä oppaassa on esimerkiksi opettajien käyttöön tarjottuja tarkistuslistoja koskien oppimisen tuen ja yhteisopettajuuden käytänteitä sekä opetuksen eriyttämiseen ja strukturointiin. Oppaan eriyttävää opetusta koskevassa osiossa on eritelty sisältöjen, oppimateriaalien, opetusmenetelmien, tukiopetuksen ja kotitehtävien eriyttäminen. Eriyttämisen muistilistassa on kaikkiaan 47 keinoa opetuksen eriyttämiseen. (Halla-aho ym. 2020.) Näistä tavoista tämän tutkimuksen aineistossa mainitsematta jäivät toiminnallisuus, projektit, urakkamenetelmä, pistetyöskentely, pelit, QR-kooditehtävät ja työskentelyajan yksilöiminen. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan sinänsä selvitetty sitä, mitä eriyttämisen keinoja opettajat käyttävät vaan sitä, miten he käsittävät eriyttävän opetuksen.

### 6.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tämä tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena. Kvalitatiivinen tutkimus on lähtökohtaisesti todellista elämää kuvailevaa. Tutkittavaa aihetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkija itse on osa prosessia ja konstruoi aina jossain määrin tutkimaansa todellisuutta, eikä objektiivisuuden saavuttaminen perinteisessä mielessä ole mahdollista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157.)

Laadullinen tutkimus etenee usein prosessinomaisesti. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista se, että tutkimusmenetelmälliset ratkaisut, kuten tutkimustehtävää tai aineistonkeruuta koskevat menetelmät, voivat muotoutua tutkimuksen edetessä. Tutkimusongelma täsmentyy koko ajan tutkimuksen edetessä. Tutkijalla on johtoajatus, tai työhypoteesi, jonka mukaan hän lähtee tutkimusta kuljettamaan, mutta tämä johtoajatus voi muuttua kokonaan tutkimuksen kenttäkokemuksen myötä. (Kiviniemi 2001, 70–71.)

Tutkimusta varten hankin tutkimusluvan kaupungilta. Kyselylomakkeen (liite 5) esitiedoissa (liite 6) kysyin tutkimuslupaa tutkimukseen osallistuvilta

luokanopettajilta. Pyytäessäni vastauksia opettajilta olen kertonut mihin tarkoitukseen niitä käytän. Tutkijana minun tulee selvittää osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja riskit sekä se, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Lisäksi minun on selitettävä tutkimukseen osallistuville henkilöille, mistä tutkimuksessani on kyse. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Tutkimukseen on pyydetty osallistumaan kaikkia paikkakunnan luokanopettajia. Tutkimus toteutettiin verkkokyselynä, jossa kysymykset on toimitettu koulutoimelta saadun listauksen perusteella kaikille kunnan luokanopettajille ja alakoulujen aineopettajina toimiville. Verkkokyselyssä tutkijalla voi olla lista, jolla kaikki tutkimuksen perusjoukkoon kuuluvien sähköpostiosoitteet ovat (Perkkilä & Valli 2018, 119). Tämän kyselyn vastaukset tulivat verkkolinkin kautta tutkijalle. Vaikka fenomenografisen tutkimuksen aineisto kerätään usein haastatteluiden muodossa, on sitä Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan mahdollista kerätä myös kyselylomakkeella; tärkeää on aineiston kerääminen kirjallisessa muodossa (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Myös Valli (2015, 45) on todennut, että kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä kerättyä aineistoa on mahdollista analysoida laadullisin menetelmin.

Tutkimukseen osallistuvilta kysyttiin ovatko he muodollisesti päteviä ja kuinka pitkä kokemus heillä on luokanopettajan työstä. Sukupuolta ei kysytty, koska miesopettajien vähyydestä johtuen vastauksista olisi ollut mahdollista tunnistaa miesopettajia. Luokan heterogeenisyyttä pyrittiin selvittämään kysymällä tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden määrää sekä erityisen lahjakkaiden oppilaiden määrää luokassa.

Lopulta vastaukset saatiin kahdeksalta luokanopettajalta ja yhdeltä aineenopettajalta, vastausprosentin ollessa siis noin 30 %. Vastauksen antaneiden opettajien työkokemusvuodet jakautuivat seuraavasti; 10–20 vuotta opettajan työssä toimineita oli 3, yli 20 vuotta opettaneita oli 6. Kaikki vastaajat olivat muodollisesti päteviä.

Vastauksia tuli tasaisesti jokaisen luokka-asteen (1–6) opettajilta. Opetusryhmän kooksi vastaajista kolme ilmoitti 15–20 oppilasta, viisi yli 20 oppilasta ja yksi ilmoitti opetusryhmän koon vaihtelevan, mistä vastaajan voi päätellä olevan

aineenopettaja. Vastaajien luokissa oli sekä tehostetun että erityisen tuen oppilaita. Tehostetun tuen oppilaita oli kolmessa luokassa 1-2 ja viidessä luokassa kolme tai useampi. Erityisen tuen oppilaita oli kolmessa luokassa 1-2 ja yhdessä luokassa kolme tai useampi. Erityisen lahjakkaita oppilaita oli 1-2 viiden luokan-opettajan luokassa ja kolme tai useampi yhdessä luokassa.

Tutkimusaineisto on kerätty tammi-helmikuun 2022 aikana. Kysely on toteutettu verkon kautta Google Forms-lomakyselynä avoimin kysymyksin ja vastaajilla on ollut mahdollisuus palauttaa vastaukset nimettömänä. Vastaajat käyttivät aikaa vastaamiseen keskimäärin 17 minuuttia. Vastauksien pituus vaihteli kysymystä kohti muutaman virkkeen mittaisista vastauksista lähes parin sadan sanan mittaisiin vastauksiin.

## 6.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysissä aineisto järjestetään sellaiseen muotoon, että sitä on mahdollista eritellä vastausten löytämiseksi tutkimuskysymyksiin (Eskola & Suoranta 1998, 226). Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa yhtä ainoa oikeaa menettelytapaa, sillä fenomenografista analyysiä ei voi erottaa sen sisällöstä. Fenomenografisen analyysin noudattaa kuitenkin yleisesti tiettyä toimintatapaa, josta Perkkilän (2021) esittämä analyysin etenemistapa on seuraavanlainen.

1. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tulee luoda hyvä yleiskuva koko tutkimusmateriaalista, koska, kuvauskategorioiden muodostaminen fenomenografisessa tutkimuksessa edellyttää huolellista aineistoon perehtymistä.

2. Seuraavaksi aineistosta etsitään merkitysyksiköitä eli tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Käsitteet määritetään kokonaisuuk-sien pohjalta merkitysryhmiksi. Ryhmittely perustuu ilmausten samanlaisuuteen ja erilaisuuteen.

3. Tämän jälkeen merkitysyksiköt ryhmitellään ensimmäisen tason kategoriaiksi ja vertaillaan ilmauksia variaatioiden saamiseksi.



4. Neljännessä vaiheessa luodaan abstraktimman tason kuvauskategoriat käsitysten keskeisten piirteiden ja niiden rakenteiden kautta.

5. Viimeisessä vaiheessa luodaan tulosavaruus eli kuvauskategorija järjestelmä.

Olen tutkielmassani edennyt tämän työskentelyjärjestyksen mukaisesti. Aineistoa analysoidessani olen pyrkinyt noudattamaan fenomenografian periaatetta, jonka mukaan tutkija ei kuvaile tutkimustuloksia omasta näkökulmastaan, vaan sellaisena, kuin se tutkittavien käsityksissä ilmenee (Niikko 2003, 24).

#### **6.4.1 Aineistoon perehtyminen, merkitysyksiköiden etsiminen ja käsitysten määrittäminen aineiston pohjalta**

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutustuin tutkijana tarkasti tutkimusaineistoon. Luin aineiston läpi useaan kertaan muodostaakseni siitä mahdollisimman hyvän kokonaiskuvan. Aineistoon perehtyessäni etsin siitä merkityksellisiä ilmauksia tutkimuskysymyksiin nojaten. Pyrin löytämään aineistosta keskenään samanlaisia ja erilaisia ilmaisuja ja varioimaan niitä (Perkkilä 2022). Merkitykselliset ilmaukset olivat kokonaisia virkkeitä. Niikon (2003, 33) mukaan ilmauksen yksikkönä voidaan pitää sanaa, lausetta, tekstin kappaletta, puheenvuoroa tai kokonaista haastattelua.

Toisessa vaiheessa olen muodostanut kunkin opettajille esittämäni avoimen kysymyksen vastausaineistosta kokonaisuuksia eri merkitysryhmille, jotka esitän taulukossa (liite 1). Taulukon yläpalkissa on avoin kysymys ja sen alapuolella merkitysryhmät, jotka muodostuivat lajiteltuani opettajien vastauksia. Avoimet kysymykset, jotka olen esittänyt opettajille Google Forms-kyselynä, löytyvät liitteestä (5).

Avoimia kysymyksiä oli kolme ja kuhunkin avoimeen kysymykseen liittyy avustavia tukikysymyksiä. Tähän ratkaisuun päädyin saadakseni riittävän laajoja vastauksia. Tässä fenomenografisen tutkimuksen vaiheessa merkityksellistä ilmausten ryhmittelyssä ei ole niinkään ilmausten määrä tai niistä syntyneen

merkitysryhmän edustavuus, vaan ilmausten laadullinen erilaisuus (Niikko 2003, 34).

Merkitysyksiköitä tässä tutkimuksessa löytyi kaikkiaan 134. Fenomenografialle tyypilliseen tapaan kunkin vastaajan käsitys on erityinen, koska jokainen vastaaja kokee asian omassa kontekstissaan. Aineistoa analysoidessani en ole käyttänyt annettua teoreettista luokitusta, vaan aineiston luokitus on muotoutunut tutkimusmateriaalista. (Kakkori & Huttunen 2014, 381–382.)

Opettajien käsitykset olivat pääasiassa melko yhtenäisiä. Opettajat toivat vastauksissaan selkeästi esille, etteivät koe kykenevänsä eriyttämään opetustaan riittävästi. Vastaajista 78 % ilmaisi kokevansa riittämättömyyttä työssään erityisesti opetuksen eriyttämisen suhteen. Kuitenkin samaan kysymykseen vastatesaansa opettajat toivat esille suuressa määrin sitä, mikä edistää eriyttävää opetusta – tästä syystä kysymyksen 2 alla merkitysryhmien edessä on +/-, riippuen siitä ovatko käsitysten merkitykset enemmän positiivisia vai negatiivisia.

#### **6.4.2 Merkitysyksiköiden ryhmittely ensimmäisen tason kategori- oiksi**

Kolmannessa vaiheessa ryhmittelin merkitysyksiköitä ensimmäisen tason kategorioksi. Tässä vaiheessa olen yhdistänyt saman kategorian alle sopivat käsitykset, kuten ”molempiin suuntiin eli ei pelkästään alaspäin eriyttävää”, ”sekä ylös- että alaspäin”, ”on yhtä tärkeää ylös kuin alaskin päin” ja ”eriyttämistä tapahtuu sekä alaspäin että ylöspäin”. Olen välttänyt liiallista aineiston yksinkertaistamista ja säilyttänyt useita käsityksiä kunkin kategorian alle, jotta vastaajien oma ”ääni” ei katoaisi tutkimusmateriaalista.

Tässä vaiheessa luotujen kategorioiden olisi kuitenkin hyvä olla selkeästi toisistaan erottuvia, jotta voidaan välttää niiden limittymistä. Kunkin kategorian tulisi siis muodostaa kuvaus omanlaisestaan näkökulmasta, jonka kautta kohteena oleva ilmiö voidaan käsittää (Niikko 2003, 36). Opettajien käsitykset opetuksen eriyttämisestä (liite 2) muodostivat viisi eri merkitysyksikköä (kuvio 1).

## Kuvio 1

*Merkitysyksiköt opetuksen eriyttämisen käsitteestä*



Opetuksen eriyttäminen on oppilaslähtöistä opettamista (10 käsitettä) ja opetuksen eriyttämistä tehtävien vaikeustasossa ja määrässä sekä työtavoissa ja oppimistavoitteissa (8). Eriyttävä opetus on jokaisen vastaajan mielestä kaikkia oppilaita varten (9). Eriyttävää opetusta toteutetaan ennen muuta äidinkielen ja matematiikan opettamisessa, mutta myös käsitöissä, liikuntatunneilla ja reaaliaineiden opettamisessa (12). Eriyttämisen toteuttamista määrittävät olemassa olevat resurssit – käytettävissä olevat materiaalit, tilat ja henkilökunta (koulunkäynnin ohjaaja, rinnakkaisluokanopettaja tai erityisopettaja) (9).

Kysymykseen ”Koetko kykeneväsi vastaamaan tuen ja eriyttämisen tarpeeseen luokassasi?” opettajat antoivat suoria ei, kyllä ja ei riittävästi tai ei niin hyvin kuin haluaisin vastauksia. Suurin osa vastaajista koki, ettei kykene eriyttämään opetustaan riittävästi ja he muotoilivatkin vastauksensa niin, että opetusta eriytetään, mutta he kokevat riittämättömyyttä opetuksen eriyttämisessä. (Kuvio 2).

## Kuvio 2

*Opettajien kokemus riittävydestään tuen ja eriyttämisen suhteen (kysymys 9)*



Kysymykseen siitä, miten opettajat kokevat kykenevänsä vastaamaan tuen ja eriyttämisen tarpeeseen luokassaan, opettajat vastasivat sekä positiivisen että negatiivisen kokemuksen kautta. Apukysymyksinä Google Forms-lomakkeella oli esitetty myös kysymykset: ”Jos koet, mikä edesauttaa eriyttämisen onnistumista? Työkokemus, materiaalit, työyhteisö? Jos et, mikä vaikeuttaa eriyttämistä? Oppilasmäärä, materiaalin puute, tilat tai muut resurssit?” Vastauksissa suurinta osaa näyttelivät riittämättömyyden kokemukset ja suurten ryhmäkokojen ja fyysisten opetustilojen toimimattomuuden tuottama haaste opetuksen eriyttämiseen. Valmiina saatavilla olevan eriyttävän opetusmateriaalin puute nähtiin eriyttävän opetuksen toteuttamista vaikeuttavana ja opettajalle ylimääräistä lisätyötä aiheuttavana tekijänä.

Opettajat korostivat koulunkäynninohjaajan avun ja työyhteisön tuenmerkitystä. Myös oma työkokemus koettiin opetuksen eriyttämistä helpottavana ja edistävänä tekijänä. Vastauksista, jotka kertoivat siitä, miten opettajat kokevat kykenevänsä toteuttamaan eriyttävää opetusta omassa työssään muodostui kahdeksan eri merkityksikköä (liite 3, kuvio 3).

### Kuvio 3

*Merkitysyksiköt vastauksissa (kysymys 9)*



Vastaajista kaksi koki voivansa vastata tuen ja opetuksen eriyttämisen tarpeeseen melko hyvin. Opetuksen eriyttämistä edisti luokan pieni oppilasmäärä, koulunkäynninohjaajien saatavuus, rinnakkaisluokan opettajan tuki ja pitkä työkokemus.

Suurin osa tutkimukseen vastanneista opettajista koki riittämättömyyttä (10) opetuksen eriyttämisessä. Eriyttämistä vaikeuttivat tilojen puute (8), ryhmäkoon liian suuri koko (10) ja materiaalien puute (1). Toisaalta materiaalien saatavuus koettiin useissa vastauksissa hyväksi (6), työyhteisön ja lisäkoulutuksen nähtiin tukevan eriyttävää opetusta (7), koulunkäynninohjaajien apu koettiin erittäin tärkeäksi (9).

Kolmanteen kysymykseen ”millaista tukea kaipaat voidaksesi toteuttaa eriyttävää opetusta?” saadut vastauksen jakautuivat yhdeksään merkitysyksikköön (liite 4, kuvio 4).

#### Kuvio 4

*Merkitysyksiköt eriyttävän opettamisen tukemisessa*



Opettajat kaipaavat tukea oppilastuntemukseen (2), erityisopettajan tukea (6), rinnakkaisluokanopettajan tukea (4) ja koulunkäynninohjaajan tukea (4). Toimivien tilojen (4) saaminen koettiin tärkeäksi ja vastauksissa ilmenikin se, että uuden koulurakennuksen valmistumista odotetaan.

Eriyttävän opetuksen toteuttamiseen kaivattiin lisää oppiainekohtaista materiaalia (1) ja tukiopetusresurssia (2) sekä aikaa yhteissuunnittelulle (1). Vaikka suuret luokkakoot koettiin yhtenä eniten erittämisen toteuttamista vaikeuttavana tekijänä, on vain yhdessä vastauksessa toivottu pienempiä luokkakokoja – tämä lienee opettajien realismia.

#### 6.4.3 Abstraktimman tason kuvauskategoriat: riittävät resurssit, työyhteisön tuki ja oppilaslähtöinen ajattelutapa

Aineistonanalyysin neljännessä vaiheessa luodaan abstraktimman tason kuvauskategoriat käsitysten keskeisten piirteiden ja niiden rakenteiden kautta. Tämän tutkimuksen mukaan opetuksen eriyttämisen mahdollistavat 1) riittävät resurssit, 2) työyhteisön tuki ja 3) oppilaslähtöinen ajattelutapa.

Tässä tutkimuksessa ”riittäviin resursseihin” sisältyvät koulun fyysiset tilat, henkilökunnan riittävyys, opetusmateriaalien saatavuus ja riittävän pienet opetusryhmät. Riittävät resurssit kiinnittyvät selkeästi fyysiseen oppimisympäristöön, jonka määrittelyyn kuuluvat esimerkiksi siisteys, ergonomia, ekologisuus, esteettisyys, esteettömyys, akustiikka, valaistus, sisäilma, viihtyisyys, järjestys (Majoinen 2018, 31.)

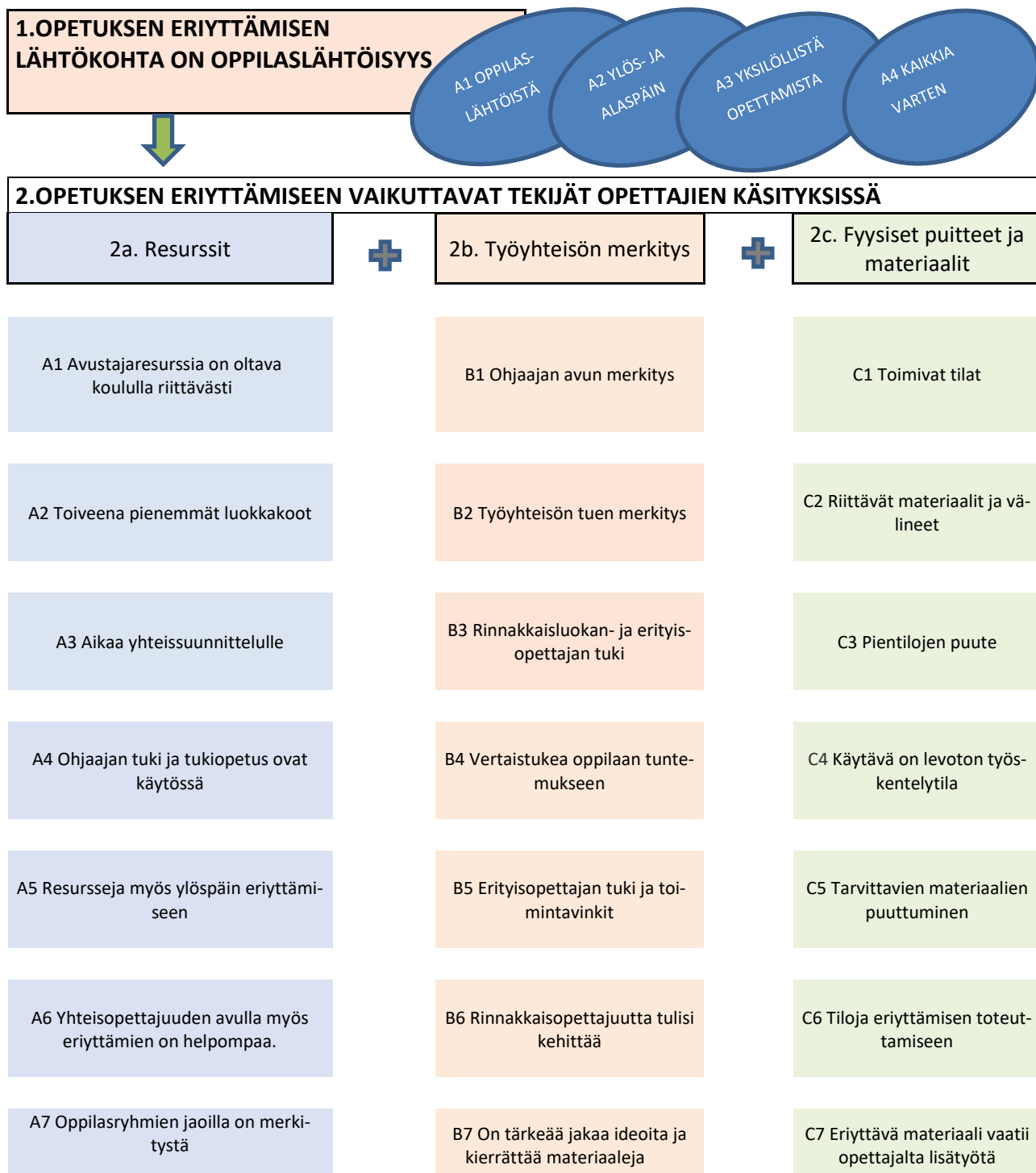
#### **6.4.4 Opetuksen eriyttämisen tulosavaruus**

Tulosavaruuden muodostaminen on fenomenografisen tutkimuksen tulos. Se on tutkijan omien tulkintojensa pohjalta muodostama käsitteiden kategorisointi. Kuvauskategorioiden luokittelu voi olla horisontaalinen, vertikaalinen tai hierakkinen. Horisontaalisessa luokittelussa kategorioiden erot ovat sisällöllisiä ja ne ovat yhtä tärkeitä toisiinsa nähden. Vertikaalisessa luokittelussa kategoriat ovat järjestäytyvät jonkin kriteerin mukaan, mutta eivät kuitenkaan paremmuusjärjestykseen. Hierarkkisessa luokittelussa alempi kategoria voi olla osa ylempää. (Perkkilä 2022.)

Tämän tutkimuksen tulosavaruus on hierakkinen ja se muotoutui tutkimuskysymyksien pohjalta kahteen eri kategoriaan: 1) eriyttävä opetus on oppilaslähtöistä ja 2) eriyttämisen toteuttamiseen vaikuttavat tekijät, joita ovat a) opetusresurssit, b) työyhteisön avun ja tuen merkitys sekä c) fyysiset puitteet ja materiaalit (kuvio 5).

## Kuvio 5

*Opetuksen eriyttämisen tulosavaruus.*





## 6.5 Tutkielman eettiset ratkaisut

Hyvään tutkimusetiikkaan kuuluu ehdottomasti se, että ihmiset voivat itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen (Vilkka 2018, 166). Tähän tutkimukseen jokainen osallistuja osallistuu täysin vapaaehtoisesti, enkä voi näin ollen ennakkoon tietää esimerkiksi aineistoni määrää tai laatua. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston merkittävyys on suhteellinen asia (Eskola & Suoranta 1998, 215). Annoin tutkimukseen osallistuville tietoa tutkimuksesta saatekirjeellä (Liite 6), jotta heidän oli mahdollista riittävän tietämyksen perusteella antaa suostumuksensa tutkimukseen (Kuula 2015, 44). Sisällytin saatekirjeeseen yhteystietoni, jotta tutkittavilla oli mahdollisuus halutessaan kysyä lisätietoa tutkimuksesta.

Fenomenografinen tutkimus on saanut osakseen arvostelua koska tutkimus ei välttämättä saavuta sitä tosiasiaa, että käsitykset muuttuvat – käsityksistä saadaan siis vain poikittaisleikkaus. Eri ihmisillä on myös aidosti erilaisia, jopa virheellisiä käsityksiä. Myös kategorisoinnin keskenjäämisen riski on suuri fenomenografisessa tutkimuksessa. (Metsämuuronen 2009, 241). On tärkeää, ettei tutkija päädy tekemään ylilyöntejä tulkinnassaan tai ala etsimään merkityksiä, jotka eivät kuulu tutkimusongelman ja teoreettisen lähtökohdan piiriin (Ahonen ym. 1994, 154).

Eettinen ongelma kohdataan usein, kun tutkija kokee tutkittavan kokemuksen itselleen tutuksi. Tällöin on erittäin tärkeää olla tietoinen siitä, että keskittyä analyysissä toisen kokemuksiin eikä rakenna tuloksia omista kokemuksistaan (Tökkäri 2018, 70). Parhailtaan luokanopettajaksi opiskelevana ja erityisopetuksessa työkokemusta hankkineena henkilönä minun tulee huomioida, etten tuo tutkimuksessa esille omia kokemuksiani.

Tutkimuksen etiikkaan kuuluu myös pohdinta peruskysymyksistä. Onko aihe sellainen, ettei tutkimus aiheuta haittaa tutkittaville tai tutkimukseen liittyville ryhmille (Ronkainen ym. 2013, 34). Tässä tutkimuksessa ei ole kysytty oppilaskohtaisia kysymyksiä, eivätkä opettajat ole vastauksissaan tuoneet ilmi mitään yksittäisiin oppilaisiin liitettävissä olevia tietoja.

On myös tärkeää huolehtia siitä, että tutkimukseen hankittu tieto on kerätty objektiivisesti eli puolueettomasti. Subjektiivisia kannanottoja tulee välttää. On

kuitenkin myös muistettava, ettei tieteellinen tiedonhankinta voi koskaan olla arvovapaata, koska tuloksiin vaikuttavat aina tutkijan omat käsitykset siitä, mikä on luotettavaa tietoa ja mikä on tutkijan näkemys todellisuudesta (Metsämuuronen 2009, 33).

## 6.6 Tutkielman luotettavuuden tarkastelua

Fenomenografista tutkimusta on arvosteltu siitä, että käsitykset ovat kontekstisidonnaisia, eivätkä tulokset ole yleistettävissä. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt selvittämään tutkimuspaikkakunnan alakoulujen opettajien käsityksiä opetuksen eriyttämisestä ja siitä, kuinka opetuksen eriyttämistä voitaisiin edistää. Tutkimustulokset ovat siis päteviä vain kyseisen kunnan sisällä – esimerkiksi fyysiset puitteet koskevat ainoastaan tutkimuskuntaa.

Fenomenografinen tutkimus ei myöskään välttämättä saavuta sitä tosiasiaa, että käsitykset muuttuvat – käsityksistä saadaan siis vain poikittaisleikkaus. Tässä tutkimuksessa on pyritty tutkimaan vain tämänhetkistä tilannetta, eikä sitä verrata aiempaan tai tulevaan.

Yksi aineiston luotettavuuden kriteeri on tutkittavien ja tutkijan yhteinen ymmärrys tutkimuksen aiheena olevasta kohteesta (Ahonen 1994, 153). Tämän tutkielman aineisto vastasi hyvin tutkimuskysymyksiin. Aineiston tulee myös olla relevanttia suhteessa ongelmanasettelun taustalla oleviin teoreettisiin käsitteisiin (Ahonen ym. 1994, 129).

Metsämuurosen (2009, 241) mukaan eri ihmisillä on myös aidosti erilaisia, jopa virheellisiä käsityksiä. Tässä tutkimuksessa ei ole oikeita eikä vääriä käsityksiä, vaan jokaisen vastaajan käsitys on arvokas. Aarnoksen (2018, 184) mukaan fenomenografinen tutkimussuuntaus sopii kaikenlaisten käsitysten tutkimiseen; fenomenografian taustalla on humanistinen käsitys, jonka mukaan jokaisella ihmisellä on omat ajatukset, kokemukset, käsitykset ja tunteet.

Myös kategorisoinnin keskenjäämisen riski on suuri fenomenografisessa tutkimuksessa (Metsämuuronen 2009, 241). Tämän riskin olen tutkijana tiedostanut, ja pyrkinyt käsittelemään aineistoa niin huolellisesti, ettei siitä syntyisi virheellisiä johtopäätöksiä. Tästä syystä olen myös pitänyt aineistolainaukset kohtuullisen isona osana niin aineiston analyysia kuin tutkimustuloksia.

Laadullisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuden kriteeri on aina tutkija itse ja tästä syystä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa arvioidaan koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tutkimuskäytänteiden, eli aineiston keruun ja aineistonanalyysin tarkka kuvaaminen mahdollisimman tyhjentävästi luovat tutkimuksen logiikan ja vaikuttavat suoraan laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen. Realistisessa luotettavuusnäkemyksessä tutkimuksen validiteetti eli pätevyys jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla viitataan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun. Ulkoinen validiteetti taas sisältää tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisten suhteiden pätevyyden. (Eskola & Suoranta 1998, 213–214).

## 7 TULOKSET

Tässä osiossa käsittelen tutkimukseni tuloksia aineistolainauksien kautta. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulokset perustellaan suorilla aineistolainauksilla. Tulosten perusteella tutkimukseen osallistuneet opettajat omaavat oppilaslähtöisen ajattelumallin. Heillä on myös selkeä käsitys siitä, mitkä asiat voivat edesauttaa tai vaikeuttaa eriyttävän opetuksen toteuttamista.

### 7.1 Opettajien käsityksiä opetuksen eriyttämisestä

Tämän tutkimuksen mukaan tutkimuspaikkakunnan opettajat käsittävät eriyttävän opettamisen laaja-alaisesti. Sitä ei koeta suppeasti vain tehostetun tai erityisen tuen piirissä oleville oppilaille kohdistuvaksi opettamiseksi tai tehtävien karstimiseksi, vaan opetuksen eriyttämisen katsotaan koskevan jokaista oppilasta.

Eriyttäminen on kaikkia varten. Ryhmää opetetaan tavallisesti massana. Itse saatan lahjakkaille ja edistyneille tarjota jotain ekstrapaajaa ajateltavaksi. Matematiikan tunnilla lisätehtäväksi annan hiukan vaikeampia tehtäviä mietittäväksi. Ja päinvastoin. Kun tarkistan tehtäviä ja annan palautetta, en vaadi yhtä laadukasta vastausta kaikilta. (N2)

Suurin osa informanteista sanoitti vastauksissaan opetuksen eriyttämisen kuuluvan kaikille oppilaille. Opetuksen eriyttäminen ymmärrettiin opetuksen yksilöllistämisenä oppilaskohtaisesti.

Eriyttäminen on kaikkia varten. (N2)

Eriyttäminen on kaikkia oppilaita varten, sillä sama oppilas voi pärjätä eri oppiaineissa eri tavalla. (N3)

Eriyttävä opetus on mielestäni kaikkia oppilaita varten. (N4)

Eriyttäminen opetuksessa on yksilöllistä oppilaan osaamisen tason huomiointia.  
(N6)

Kun eriyttävä opetus kuuluu aidosti kaikille, opettaja miettii jokaisen oppilaan tuen tarvetta ja jokaisen oppilaan vahvuuksia. Tällöin ei ajauduta pohtimaan asiaa mustavalkoisesti, mikä on vaarana, jos oppilaita lokeroidaan liiaksi. Yksi vastaajista sanoittaa asian seuraavasti:

Usein puhutaan kuitenkin tukea tarvitsevien eriyttämisestä sekä lahjakkaiden eriyttämisestä (N3).

Opetuksen eriyttäminen kuuluu siis parhaimmillaan kaikille – myös niille, jotka eivät hallitse jotain opittavaa ainetta huomattavasti ikäluokkaansa paremmin tai heikommin vaan ovat niin sanottuja keskitason oppilaita.

Vastaajien keskuudessa ylöspäin eriyttäminen koetaan hieman haasteellisemmaksi kuin alaspäin eriyttäminen. Ylöspäin eriyttäminen jää myös toiseksi, jos luokassa on paljon tarvetta alaspäin eriyttämiseen.

Eriyttämistä pitää olla molempiin suuntiin eli ei pelkästään alaspäin eriyttävää. Tämä unohtuu aika usein. (N5)

Eriyttämistä tapahtuu sekä alaspäin että ylöspäin (N7)

Eriyttäminen on yhtä tärkeää ylös kuin alaskin päin. (N9)

Opetusta eriytetään ylöspäin esimerkiksi antamalla oppilaalle syventäviä tai soveltavia tehtäviä tarjoten oppilaalle lisää haasteita. Matematiikan eriyttäminen ylöspäin koetaan muita aineita helpommaksi. Eniten eriyttävää opetusta annettiin suomenkielen- ja kirjallisuuden sekä matematiikan oppitunneilla. Eriyttämistä tapahtui kuitenkin myös kuvataiteen, liikunnan, reaaliaineiden ja käsityön tunneilla. Opettajat toteuttivat eriyttävää opetusta usein eri keinoin. Opetuksen eriyttäminen sisälsi oppisisältöjen, tavoitteiden, tehtävien määrän ja oppimisen

osoittamisen eriyttäviä toimintatapoja. Eriyttämistä tapahtui joustavin pienryhmäjärjestelyin, samanaikaisopetusta toteuttaen sekä erityisopettaja- ja ohjaajaresursseja käyttäen.

## 7.2 Lähtökohtana oppilaslähtöisyys

Tähän tutkimukseen vastanneet opettajat kuvailivat opetuksen eriyttämistä esimerkiksi tavaksi huomioida oppilaan osaamistaso yksilöllisesti. Oppilaille halutaan tarjota sisällöltään taitotasolle sopivia tehtäviä ja lisäksi tärkeäksi nähtiin onnistumisen kokemusten tarjoaminen jokaiselle oppilaalle.

Eriyttäminen opetuksessa on yksilöllistä oppilaan osaamisen tason huomiointia. Osa oppilaista tarvitsee enemmän aikaa tai vaihtoehtoisia työtapoja oppimiseen. Osalle taas opetusta voidaan syventää haluttuun suuntaan. Opetusta siis yksilöllistetään oppilaan osaamisen mukaan. (N6)

Kaikille tulee luoda mahdollisuudet oppia ja saada onnistumisen kokemuksia. (N8)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat tunnistavat erilaiset oppijat ja oppimisen tavat luokassaan ja tarjoavat opetustaan eriyttämällä oppilailleen yksilöllistä tukea ja tapoja edetä opinnoissaan. Myös sopivan haastavien tehtävien antaminen oppilaille nähdään tärkeänä osana eriyttävää opetusta.

Eriyttämisessä etsitään oppilaalle sopiva tapa edetä opinnoissa. (N1)

Itse saatan lahjakkaille ja edistyneille tarjota jotain ekstrapaa ajateltavaksi. Matematiikan tunnilla lisätehtäväksi annan hiukan vaikeampia tehtäviä mietittäväksi. (N2)

Pulmatehtäviä ja vaativampia tehtäviä annan edistyneemmälle oppilaalle tai esimerkiksi vaativamman roolin musiikkikokoonpanossa. (N3)

Opetusta tulee eriyttää, koska jokainen oppija on erilainen ja tarvitsee oppimiseen erilaista tukea. (N8)

On kuitenkin tärkeää myös se, että jokaisen lapsen kohdalla vaatimustaso ei ole liian alhainen eikä myöskään liian vaativa. (N9)

Tähän tutkimukseen vastanneet opettajat eriyttävät tehtävien tasoa ja opittavaa ainesta, asettavat oppilaille eriytettyjä tavoitteita ja säätelevät tunti- ja kotitehtävien määrää. Pitkät ohjeistukset laitetaan oppilaille esille kirjallisina tai kuvastuettusti ja laajoja asiakokonaisuuksia pilkotaan pienemmiksi osa-alueiksi.

Alkuopetuksen oppilaille on henkilökohtaisia tehtävä- ja lukuvihkoja. Käyttäytymisen ja toiminnanohjauksen suhteen voidaan asettaa eriytettyjä tavoitteita ja niiden toteutumista seurata esimerkiksi hymy- tai tarravihkojen avulla. Oppilaita jaetaan taitotason mukaan eri lukuryhmiin, jolloin edistyneemmät pääsevät harjoittelemaan vaikeampien tekstien lukemista hitaammin edistyvien keskittyessä lukemisen perusharjoituksiin.

### **7.3 Eriyttämisen toteuttamiseen vaikuttavat tekijät**

Tutkimukseen osallistuneet opettajat vastasivat avoimiin kysymyksiin opetuksen eriyttämisestä, jolloin vastausten aihepiirit limittyivät toisiinsa. Tutkimuksen pohjimmainen tarkoitus oli selvittää sitä, mitä opettajat ajattelevat eriyttävän opetuksen olevan, kuinka he sitä toteuttavat ja mitkä asiat vaikuttavat eriyttävän opetuksen toteuttamiseen. Vastauksista ilmeni, että eriyttävä opetus on luontainen osa kaikkien vastaajien opetustyötä. Vastauksista ilmeni myös, että eriyttämisen toteuttamiseen vaikuttavat useat tekijät, joko sitä edistäen tai sitä vaikeuttaen. Kaikilla vastaajilla oli jo pitkä, yli kymmenen vuoden työkokemus, minkä koettiin helpottavan eriyttämistä ja tuovan varmuutta siihen.

Toki työkokemus ja hyvät materiaalit helpottavat tehtävää. (N2)

Olen kuitenkin tyytyväinen siihen, että materiaalia ja välineitä on paljon ja työkokemus auttaa jo arvioimaan sen hehtisiin resursseihin suhteutetut toimintatavat. (N3)

Työkokemus tuo itselle ainakin varmuutta. (N5)

Yhteisopettajuus rinnakkaisluokan opettajan kanssa ja myöskin pitkä työkokemus auttavat löytämään sopivia eriyttämisen tapoja. (N7)

Yllättäen vain yhdessä vastauksessa nousi esille kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys. Mahdollisesti opettajat kokevat opetuksen eriyttämisen omaksi alakseen, johon kodin tuki ei ulotu.

Samoin tärkeää on kodin tuki ja hyvä yhteistyö ja yhteinen näkemys heidän kanssaan. (N5)

Opettajat tekevät vanhempien kanssa yhteistyötä jatkuvasti. Tehostetun tai erityisen tuen oppilaiden kohdalla yhteistyö on usein tavanomaista tiiviimpää. Onnistunut yhteistyö kodin ja koulun välillä on opettajalle ja ennen muuta oppilaalle tärkeää.

### **7.3.1 Riittävät resurssit**

Eriyttävän opetuksen toteuttamista vaikeuttavat erityisesti suuret luokkakoot sekä resurssien ja ajan puute. Opettajat kokevat työssään jatkuvaa riittämättömyyttä ja kroonista aikapulaa. Tässä tutkimuksessa opettajat eivät vaikuttaneet työhönsä uupuneilta, mutta useassa vastauksessa löytyi viitteitä turhautumisesta siihen, ettei työtä ehdi hoitaa niin hyvin kuin haluaisi.

Riittämättömyys on jatkuva ongelma. (N2)



Aina voisin toteuttaa eriyttämistä luokassani paremmin. Pystyn kyllä yleensä huomioimaan erityisen tuen ja tehostetun tuen oppilaiden haasteet. Luokassa on kuitenkin useimmiten myös muita avun tarvitsijoita, joita en aina osaa tai ehdi huomioida. (N6)

Pieni oppilasmäärä koettiin opetuksen eriyttämistä helpottavana tekijänä. On selvää, että luokan oppilasmäärä ja -aines vaikuttavat suoraan siihen miten paljon opettajalla on mahdollisuuksia huomioida oppilaan oppimista.

Koen kykeneväni vastaamaan melko hyvin tuen ja eriyttämisen tarpeeseen. Pieni oppilasmäärä luokassa on yksi etu. (N7)

Tämän tutkimuksen tuloksissa nousi esille rinnakkaisopettajuuden tärkeys opetuksen eriyttämistä edistävänä tekijänä. Toimiva rinnakkaisopettajuus tarjoaa mahdollisuuksia esimerkiksi pienryhmien luomiseen tason mukaan, mikä mahdollistaa eriyttämistä.

Teemme myös rinnakkaisopettajuutta, joka mahdollistaa eriyttämistä (N3)

Yhteisopettajuus rinnakkaisluokan opettajan kanssa ja myöskin pitkä työkokemus auttavat löytämään sopivia eriyttämisen tapoja. (N7)

Olen saanut tärkeää tukea sekä rinnakkaisluokan opettajalta että erityisopettajalta ja tällä tiimillä suunnittelemme yhdessä opetusta ja myöskin eriyttämistä koskevia ratkaisuja. (N7)

Lisää ohjaajaresurssia ja aikaa yhteissuunnittelulle. (N8)

Opettajat kokevat yhteisen suunnitteluajan tärkeäksi, mutta sitä ei välttämättä ole riittävästi. Yhteistä suunnittelu-aikaa olisikin hyvä pyrkiä järjestämään opettajien lukujärjestykseen. Rinnakkaisopettajuus voi helpottaa myös tuntien suunnittelua ja erilaisten tasoryhmien muodostamista. Rinnakkaisopettajan lisäksi

myös muu henkilökuntaresurssi nostettiin esille useissa vastauksissa. Koulunkäynninohjaajan mukaan saaminen tunneille nähtiin välttämättömänä joidenkin eriyttämisen tapojen toteuttamisen mahdollistamiseksi. Eriytyisopettajan apu ja asiantuntijuus koettiin erittäin tärkeäksi osaksi eriyttävää opetusta.

Avustajaresurssia on oltava koululla myös riittävästi, jos haluamme huomioida kaikki eritasoiset oppijat. Toimivat yhteistyö erityisopetuksen kanssa on ensiarvoisen tärkeää. (N6)

Eriytyisopettajan tukea tarvitsisi paljon, paljon enemmän, mutta hänen tuntinsa jaetaan niin monen luokan kesken. (N9)

Ohjaaja luokassa olisi joihinkin eriyttämistapojen toteuttamiseen välttämätön, koska tarvitaan kahta aikuista luokassa. (N3)

Tällä hetkellä meidän koulun ohjaajatilanne on aika hyvä: lähes kaikkien eriyttämistä tarvitsevien oppilaiden avuksi saa ohjaajan. (N1)

Ohjaajat ovat tärkeitä. Heidän työ on ensiarvoisen tärkeää. Heidän arvostustaan pitäisi nostaa, esimerkiksi palkkaus ja kunnan työtunnit, niin työ alkaisi houkuttaa enemmän. (N5)

Koulunkäynninohjaajille annettiin paljon tunnustusta heidän avustaan luokka-työskentelyssä ja opetuksen eriyttämisessä. Esille tuli myös kokemus, jonka mukaan ohjaajien työtä tulisi arvottaa korkeammalle myös palkan ja työsopimuksellisesti tarjoamalla kokoaikaista työtä.

Eriytyisopettajan kanssa tehtävää opetuksen suunnittelua ja toteutusta pidettiin ehdottoman tärkeänä osana onnistuneen opetuksen eriyttämisen toteutuksessa. Eriytyisopettajalla on erityisopettajan koulutus ja erityisesti oppimisvaikeuksien asiantuntijuutta, jota luokanopettajilla ei oman koulutuksensa myötä ole.

### 7.3.2 Työyhteisön tuki

Kuten edellä on jo useaan otteeseen todettu, opetuksen onnistunut eriyttäminen edellyttää vahvaa inklusiivista ajattelua. Erityisluokkien poistumisen myötä luokanopettajat kaipaavat vahvempaa tukea heterogeenisen luokkansa kanssa työskentelyyn.

Mielestäni erityisoppilaiden siirtyminen yleisopetuksen luokkaan ei ole sujunut niin hyvin kuin olisi toivonut. Luvattuja resursseja ei ole tullut riittävästi. Tästä kärsii sekä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat että koko muun luokan eteneminen oppiaineissa. (N9)

Oman open huomioita yksittäisistä oppilaista. Vertaistukea oppilaan tuntemiseen ja hänen taitojensa tasoon (N1)

Myös aineenopettaja, joka opettaa oppilasta vain joitakin tunteja viikossa, voi kokea jäävänsä yksin oppilaan tuen tarpeen kanssa. Tässä tutkimuksessa yhteistyötä toivotaan paitsi luokanopettajan ja erityisopettajan myös luokanopettajan ja aineenopettajan välille.

### 7.3.3 Fyysiset puitteet ja materiaalit

Tässä tutkimuksessa tilojen puute ja epäkäytännöllisyys koettiin opetuksen eriyttämistä vaikeuttavana tekijänä. Koulusta puuttuvat tilat, joissa olisi rauha tehdä pienryhmätyöskentelyä tai jonne oppilas voisi siirtyä tekemään tehtäviä esimerkiksi koulunkäynninohjaajan kanssa.

Koulumme tilan puute ei myöskään mahdollista jakamaan oppilaita eri tiloihin. (N9)

Myös tilat koulussamme ovat puutteelliset eriyttämistä ajatellen. Tosin tähän on tulossa muutos uuden koulun rakentamisen myötä. (N3)

Pitäisi olla enemmän ja paremmin tarjolla tiloja, joihin esimerkiksi ohjaaja voi mennä työskentelemään oppilaan kanssa, nyt on paljon käytävällä ja se on levoton tila, eikä auta keskittymään etenkin, kun keskittyminen on just se haaste. (N5)

Myös uudistuvan koulun puitteet tarjoavat enemmän mahdollisuuksia ja tiloja eriyttämisen toteuttamiseen. (N6)

Myös tilat koulussamme ovat puutteelliset eriyttämistä ajatellen. Tosin tähän on tulossa muutos uuden koulun rakentamisen myötä. (N3)

Uuden koulun rakentamisen aloittaminen luo toivoa ja edesauttaa opettajien jakamista heikoissakin olosuhteissa. Tieto siitä, että paremmat tilat ovat tulossa lähivuosina, helpottaa.

Enemmistö vastaajista koki, että eriyttävää materiaalia on saatavilla hyvin tai melko hyvin. Myös materiaalien jakaminen opettajien kesken sai kannatusta. Eriyttävän materiaalin valmistelu koettiin jonkin verran työllistäväksi, mikä selittää toivetta jakaa ideoita ja eriyttävän opetuksen materiaaleja opettajien kesken.

On tärkeää saada tukea muilta opettajilta ja jakaa ideoita/ kierrättää materiaaleja. (N8)

Osa vastaajista koki myös, ettei eriyttävää materiaalia ole riittävästi saatavilla eri oppiaineisiin. Eriyttävän materiaalin tuottaminen itse oppiainekohtaisesti koettiin opettajaa työllistäväksi ja ajankäytön kannalta haasteelliseksi.

## **7.1 Yhteenveto tuloksista**

Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien voidaan todeta käsitteellisen opetuksen eriyttämisen laajasti. Vastausten perusteella oppilaslähtöisyys on koko opetustyön toteuttamisen perusta. Eriyttämistä toteutetaan sekä

ylös- että alaspäin, joskin alaspäin eriyttämisen koetaan syövän aikaa ylöspäin eriyttävän opetuksen toteuttamiselta.

Eriyttävä opettaminen on yksilöllistä ja sen koetaan kuuluvan jokaiselle oppilaalle. Eriyttävää opetusta useissa oppiaineissa, mutta eniten suomen kielessä ja kirjallisuudessa ja matematiikassa. Eriyttämistä toteutetaan vaihtelemalla tehtävin vaikeustasoa ja määrää sekä määrittämällä eri tavoin työskentelytapoja ja tavoitteiden asettelua. Opetuksen eriyttämistä määrittäväksi tekijäksi koetaan olemassa olevat resurssit.

Opetuksen eriyttämistä edistävät työkokemus, toimiva rinnakkaisopettajuus, koulunkäynninohjaajan apu, erityisopettajaresurssi, toimivat tilat ja valmiit eriyttävää opetusta tukevat materiaalit. Näistä merkityksellisimmäksi koettiin erityisopettajan tuki. Vastaavasti opetuksen eriyttämistä hankaloittaviksi tekijöiksi koettiin liian suuret ryhmäkoot, epätoimivat tilat, yhteisen suunnittelujan puuttuminen rinnakkais- tai erityisopettajan kanssa ja koulunkäynninohjaajaresurssin puute.

Opettajien kokemus riittävydestään tuen ja eriyttämisen suhteen osoitti selkeästi, että suurin osa ei koe kykenevänsä eriyttämään opetustaan riittävästi. Vastaajista vain kaksi totesi kykenevänsä vastaamaan tuen ja eriyttävän opetuksen tarpeeseen luokassaan, kun vastaajista viisi totesi, ettei voi toteuttaa edellä mainittuja niin hyvin kuin haluaisi. Kaksi vastaajista koki, ettei kykene vastaamaan tuen ja eriyttämisen tarpeeseen luokassaan.

## 8 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää sitä, miten erään pohjalaispaikkakunnan opettajat käsittävät opetuksen eriyttämisen ja millaisten asioiden he kokevat edesauttavavan tai vaikeuttavan opetuksensa eriyttämistä.

Inklusiivinen koulu tarjoaa jokaiselle oppijalle mahdollisuuden kehittää itseään. Aidosti inklusiivinen koulu pyrkii luomaan oppimisympäristön, joka muokkautuu oppijoiden mukaan – se ei oletta oppilaan sopivan tiettyyn muotiin. Inklusiivisessa opetuksessa opettajan rooli on moninainen: opettaja tukee ja ohjaa sekä mahdollistaa oppimisen mutta myös valmentaa, mallittaa ja näyttää, riippuen oppilaiden oppimisen tarpeista. Jotta inklusiivista opetusta on mahdollista toteuttaa, on sekä fyysisen että psyykkisen oppimisympäristön kuten myös opetustilojen, riittävän määrän opetushenkilöstöä, oppilasryhmien, materiaalien ja välineiden tuettava inkluusiota. (Hittie & Peterson 2010, 354–361.)

Suomessa inklusiivinen koulu pitää sisällään kolmiportaisen tuen mallin, joka luo raamit tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeen intensiiviselle seuraukselle. Oppimisen ongelmien ennaltaehkäiseminen perustuukin paitsi hyvään yleisopetukseen myös huolellisesti toteutettuun eriyttämiseen. (Leskinen & Salminen 2015, 27). Opetuksen eriyttämistä ei tule ajatella pelkkänä tukitoimena vaan laajasti opetuksen kokonaisvaltaisena lähestymistapana, jossa ennakoiden otetaan huomioon oppilaiden moninaiset tarpeet ja lähtökohdat (Polso & Roiha 2020, 93), ylöspäin eriyttämisen tarvetta unohtamatta.

Opettajat ovat velvollisia tarjoamaan onnistumisen mahdollisuuksia oppilaan lähtökohdista katsottuna. Mahdollisuus oppia, kehittyä oppijana, kasvaa ihmisenä ja sivistyä kuuluu jokaiselle oppilaalle. Oppilaille tulee tarjota mahdollisuus aloitteellisuuteen ja vastuullisuuteen. Heille tulee tarjota myös haasteita kehittymisen edistämiseksi ja antaa tukea sekä ohjausta edistämään onnistumisia. Opettaja on velvollinen huomiomaan monenlaiset oppijat erilaisine lähtökohtineen ja kulttuuritaustoineen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.)

Laarin, Lakkalan ja Uusiautin (2019, 22) mukaan oppilaslähtöinen opetuksen eriyttäminen on mahdollista vain, kun opettaja kykenee mukauttamaan perusopetuksen opetussuunnitelmaa oppilaiden tarpeiden mukaiseksi – tämä vaatii työkokemusta. Voidaan todeta, että jokaisen opettajan on tärkeää pitää eriyttäminen mukana kaikessa opetuksen suunnittelemisessa ja käytännön toteutuksessa (Polso & Roiha 2017, 38).

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tutkimukseen osallistuneet opettajat ymmärtävät opetuksen eriyttämisen laajasti ja syvästi. Heidän mukaansa opetuksen eriyttäminen kuuluu kaikille oppilaille ja sitä tulee käyttää opetuksessa niin ylös - kuin alaspäin eriyttävänä. Myös Polson ja Roihan mukaan (2018, 34) eriyttämisen tulee lähtökohtaisesti koskea jokaista oppilasta. Tutkimuksen osallistuneiden opettajien ajatusmallia voisi yleisesti kuvata oppilaslähtöiseksi. Opettajat kokevat eriyttämisen tilaisuutena luoda kaikille oppilaille onnistumisen mahdollisuuksia ja toisaalta tilaisuutena tarjota haasteellisempia tehtäviä ja oppimisen osaamisen osoittamisen tapoja opinnoissaan edistyneemmille oppilaille. Tällainen pedagoginen lähestymistapa, jossa opettaja mukauttaa opetustaan oppijoiden ominaisuuksiin huomiota kiinnittäen, on tyypillistä opetuksen eriyttämistä (Polso & Roiha 2020, 93). Eriyttävä opetus ei siis pyri mukauttamaan oppilaita opetukseen vaan opetuksen oppilaisiin. Eriyttävä opetus tarjoaa oppilaille erilaisia väyliä tavoitteiden saavuttamiseen (Laari, Lakkala & Uusiautti 2019, 4).

Tässä tutkielmassa eriyttävän opettamisen käsityksiä on tutkittu nimenomaan opettajan näkökulmasta. Mäki-Havulinna (2018, 128) on todennut, että oppimiseensa tukea tarvitsevan oppilaan oppimisen kannalta on kohtalokasta, jos opettaja ei kykene eriyttämään opetustaan, eikä oppilasta kuunnella opiskeluun liittyvissä asioissa. Tutkimusaineiston keskeiset tulokset kertovat paitsi opettajien laajasta ymmärryksestä siitä mitä eriyttävä opetus on, myös opettajien kokemasta riittämättömyydestä, työyhteisön tuen merkityksestä ja fyysisten puitteiden tärkeydestä.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan erityisopettajan resurssi koetaan liian pieneksi. Tämä kokemus nousi esille useassa vastauksessa. Tutkimuksen piirissä

olevien alakoulujen oppilasmäärä on yhteensä noin 400 oppilasta ja laaja-alaisia erityisopettajia työskentelee kouluissa kolme. Opettajien ammattijärjestö (OAJ 2021) on esittänyt, että erityisopettajaresurssin tulisi olla yksi sataa oppilasta kohden. Tähän suhteutettuna erityisopettajaresurssi on alhainen. Kouluissa työskentelee kuitenkin myös kaksi erityisluokanopettajaa, joka muuttaa erityisopettajien määrän suhteessa oppilasmäärään varsin kohtuulliseksi.

Henkilökunnan riittävyyteen vaikuttavat myös koulunkäynninohjaajaresurssit. Koulunkäynninohjaajan avun käyttäminen on eriyttävässä opetuksessa yleisempää kuin erityisopettajaresurssin käyttäminen (Laari, Lakkala & Uusi-autti 2019,14). Inklusiivinen koulu tarvitseekin henkilökuntaresurssia perinteistä koulua enemmän (Mäki-Havulinna 2018, 21).

Työyhteisön tuki liittyy väistämättä myös resursseihin. Toimimaton työyhteisö ei kuitenkaan tarjoa tukea silloinkaan, kun henkilökuntaa on riittävästi. Laadukas henkilöstön koulutus on tärkeää paitsi pedagogisen ja ammatillisen osaamisen kehittämisen kannalta, mutta myös työyhteisö- ja yhteistyöosaamisen edistäjänä. Onnistunut opetustoimen henkilöstökoulutus voi johtaa uudenlaiseen pedagogiikan malliin ja toimintaan, kehittää koko koulun toimintakulttuuria ja yhteisöllistä oppimista, edistää osaamisen jakamista ja kehittää koko työyhteisöä (OPH, 2016, 164).

Saloviita ja Takala (2010) toteavat, että yksi opettajien huolenaihe ja yhdessä opettamisen este on liian vähäinen yhteinen suunnittelu-aika. Myös tämän tutkimuksen tulokset kertovat opettajien kaipaavan lisää yhteistä suunnittelu-aikaa. Yhteissuunnittelutyö-aika on vuositasolla 120 tuntia. Se sisältää opetuksen yhteissuunnittelun lisäksi paljon muuta, esimerkiksi aine- ja asiaryhmittäiset neuvottelut, kodin ja koulun välisen yhteistyön (kuten arviointikeskustelut) sekä opetuksen suunnitteluun ja koulun kehittämiseen liittyvien tehtävien tekemisen (OVTES, OAJ).

Mikolan (2011, 122) mukaan opettajien toiveiden ja käytännön opetustyön välille rakentuu kuilu nykypäivän pedagogisessa oppimisympäristössä. Opettajilla on tahtotilaa oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen, mutta käytännön arki



ei anna siihen mahdollisuuksia. Opettajilla on esimerkiksi hyvin rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa opetuksen järjestelyihin, kuten samanaikaisopetukseen tai erityisopettajaresurssiin (Laari, Lakkala & Uusiautti 2019, 22).

Tässä tutkimuksessa tilojen puute ja epäkäytännöllisyys koettiin opetuksen eriyttämistä suuresti vaikeuttavana tekijänä. Opetuksen eriyttämiseen kaivattiin pientiloja, joissa oppilaat voisivat työskennellä koulunkäynninohjaajan kanssa. Majoinen (2018) mukaan fyysisen oppimisympäristön kuntoon laittaminen onkin ensiarvoisen tärkeää. Tilojen muunneltavuus tarjoaa mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiselle, esimerkkeinä tästä ovat moduulit ja solut, sermit ja seinät. Muunneltavuus on tärkeä fyysisen oppimisympäristön oppilaan tukea edistävä tekijä. Luokkahuoneen asianmukaiset fyysiset, emotionaaliset ja esteettiset ominaisuudet lisäävät oppilaiden myönteistä suhtautumista oppimiseen, kun taas pedagogisesti epätoimivat ja epäviihtyisät tilat hankaloittavat tuen järjestämistä. Tilojen joustamattomat rakenteet voivat aiheuttaa oppilaan tuen järjestämisen osalta ongelmia; esimerkiksi siirtymät erityisopettajan luo vievät aikaa. Usein luokissa ei ole myöskään tilaa, joka mahdollistaisi opetuksen eriyttämisen esimerkiksi rauhallisemmissa työskentelypisteissä, eikä koulussa ole määriteltyjä pientiloja eriyttämiselle. (Majoinen 2019, 134.)

Tilojen ahtaus on Majoinen (2018, 63) tutkimuksen tulosten mukaan selkeä haittatekijä, jonka nähdään heikentävän oppimisen ja tuen järjestämisen mahdollisuuksia fyysisessä oppimisympäristössä. Ahtaat ja epätoimivat tilat heikentävät selkeästi oppimisen ja tuen järjestämisen mahdollisuuksia. (Majoinen 2018, 53–63.) Tutkimuskunnassa on alkamassa uuden koulun rakentaminen ja tässä vaiheessa olisikin ehkä hyvä pohtia myös pientilojen tarvetta uudessa koulurakennuksessa nykypäivänä suosittujen avointen oppimisympäristöjen lisäksi.

Tässä tutkimuksessa eriyttävän opetusmateriaalin saatavuus nousi esille useassa vastauksessa. Laarin, Lakkalan ja Uusiautin (2019) tutkimuksessa on todettu opettajien kiinnittävän eniten huomiota eriyttäviin opetusmenetelmiin, oppimisympäristöihin ja oppimisen arviointiin, kun eriyttävää oppimismateriaalia ja opetusjärjestelyitä käytettiin vähemmän. Eriyttävän materiaalin käyttö ei kuitenkaan ole yhtä suuressa osassa kuin eriyttävien opetusmenetelmien tai

eriyttävän arvioinnin käyttäminen. Opettajat käyttävät opetuksen tukena useimmiten sähköisiä materiaaleja sekä oppimateriaaleja muilta luokkatasoilta (Laari, Lakkala & Uusiautti 2019, 13–19).

Myös toive riittävän pienistä oppilasryhmistä nousi esille useassa vastauksessa. OECD:n mukaan suomalaiset oppilasryhmät ovat keskimääräistä pienempiä muihin OECD-maihin verrattuna. Alaluokkien (vl. 1–6) ryhmäkokoo on meillä keskimäärin 19,6 oppilasta, kun OECD-maiden keskiarvo on 21,1 oppilasta (OPH, 2022). Puolet tähän tutkimukseen vastanneista opettajista ilmoitti luokkansa kooksi yli 20 oppilasta, mikä on siis hieman yli suomalaisen keskiarvon. Pohjanmaalla, missä tutkimukseni on toteutettu, oppilasryhmien määrä on kasvanut hieman vuosien 2013–2016 välillä (OPH, 2016). Riittävän pienet ja joustavat oppilasryhmittelyt ovat selkeästi tuen järjestämistä edistäviä tekijöitä, koska pienemmässä ryhmässä opettajalla on paremmat mahdollisuudet seurata ja tukea oppilaan oppimista ja muuta kehitystä (Majoinen 2018, 73).

Tämän tutkimuksen tuloksissa kodin ja koulun välinen yhteistyö jäi lähes huomiotta. Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys on kuitenkin jatkuvasti kasvanut (Aho 2010, 21). Opettajan työssä sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä tekijöitä ja ne korostuvat erityisesti oppilaiden vanhempien kohtaamisessa (Aho 2010, 26). Yhteistyö kodin kanssa on onnistuneesti hoidetun opettajan työn kannalta ensiarvoisen tärkeää (Aho 2010, 41) ja sen voitaneen olettaa vaikuttavan myös opetuksen eriyttämiseen.

Tämän tutkielman aineisto vastasi hyvin esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Vastausprosentti oli noin 30 %, mitä voidaan pitää hyvänä. Kivininimen mukaan (2018, 79) laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävä on pyrkiä keskittymään tutkittavan ilmiön sosiaalisen todellisuuden ja siinä ilmenevän sisäisen näkemys esilletuomiseen. Merkityksellisiä ovat siis ne merkitykset, joita tutkittavat henkilöt ilmiölle antavat.

Olen tutkijana pohtinut sitä, muuttuisivatko vastaukset paljon, mikäli vastaus saataisiin kaikilta kunnan alakouluissa opettavilta opettajilta. Ovatko vastaamatta jättäneet tehneet sen ajanpuutteen tähden, kyselyiden määrään kyllästyneinä vai siitä syystä, etteivät pidä opetuksen eriyttämistä kiinnostavana tai

tarpeellisena aiheena? Mikäli aiheesta voitaisiin toteuttaa lyhytkin kysely koko kunnan alakoulujen opettajille, esimerkiksi opettajakokouksen yhteydessä, voitaisiin vastauksista tehdä enemmän päätelmiä.

Majoinen (2018, 134) on tutkimuksessaan päätenyt tulokseen, jonka mukaan ulkoisten esteiden, kuten kalusto- tai laitteistopuutteiden, ratkaiseminen on ensiarvoisen tärkeää – vasta tämän jälkeen on mahdollista puuttua esimerkiksi asenteisiin liittyviin tekijöihin. Jo yhden opettajan toimintamalleista voi syntyä inklusiivisia toimintatapoja, mutta yleensä onnistuneeseen inklusiivisuuteen pääseminen vaatii koulun kehittämis- ja johtamiskulttuurin muutoksia (Seppälä-Pänkäinen 2009, 206).

Tämän tutkielman tutkimustulokset osoittivat sen, että tutkimuksen informantit suhtautuvat positiivisesti eriyttävään opetukseen ja kokevat sen tärkeäksi ja luontevaksi osaksi omaa työtään. Opetuksenjärjestäjältä toivotaan toimivia puitteita, kuten riittäviä materiaalisia välineitä ja tiloja sekä työssäjaksamisen kannalta tärkeitä työyhteisöllisiä järjestelyitä ja henkilöstön riittävyttä. Kuten yksi vastaajista totesi: ”Lisää erityisopettajaresurssia. Lisää koulunkäynninohjauksia. Pienempiä luokkakokoja. Toimivat tilat kouluun.”

Opetuksen järjestäjän on pohdittava opetuksen toimivuuden lisäksi koulutuksen kuluja, eikä näin ollen ole helppoa tarjota toivottuja lisäresursseja. Suuressa roolissa onkin resurssien jakamisen pohtiminen; onko koulunkäynninohjaaja- tai erityisopettajaresurssit jaettu tehokkaimmalla mahdollisella tavalla? Koska oppilasaines - tai edes yksittäisen oppilaan tuen tarve - ei ole aina stabiilia ja pysyvää, tulee resurssien jakamista harkita riittävän usein. Joustavuus molempiin suuntiin onkin ehdottoman tärkeää – koko työyhteisössä.

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentointi. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Keuruu: Otavan kirjapaino. 174–189.
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7893-2>.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Aro, M. 2015. Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. NMI-bulletin, 25 (3), 64–67.
- Brusca-Vega, R. & Trekles, A. 2019, Access to the Curriculum for Students with Disabilities. Teoksessa Universal Access Through Inclusive Instructional Design. International Perspectives on UDL. Gronseth, S. L. & Dalton, E. M. (toim.) Routledge: New York. 85–94.
- Halla-aho, P., Isoniemi, M., Järvelä, S., Lukkarila, K. & Mäkelä, T. Tukea tuen järjestäjille III - Johtamalla ja kehittämällä kohti inklusiivista koulua, 2019–2020.
- Hakala, J.T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus & aika 4/2015, 9–23.
- Harju-Luukkainen, H. & Sandberg, E. 2017. ”Opettajan asenne heijastui suoraan oppilaan koulumenestykseen”. Riittävät ja riittämättömät tukitoimet koulussa ADHD-perheiden näkökulmasta viime vuosien aikana. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 27 (2), 25–39.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Otavan Kirjapaino Oy; Keuruu.

- Hittie, M.M. & Peterson, J.M. 2010. Inclusive teaching: the journey towards effective schools for all learners. Boston: Pearson. 348–472.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Jahnukainen, M., Kirjava, T. & Pulkkinen, J. 2020. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa. Tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka* 85 (3), 301–309.
- Jahnukainen, M., Pirttimaa, R., Pulkkinen, J. & Räikkönen, E. (2020). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal*, 19(4), 364–384. <https://doi.org/10.1177/1474904119892734>
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O.-J. & Värri, V.-M. (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä*. Tampere. Tampere University Press. 367–401.
- Karjalainen, V., Mäntylä, N., Pernaa, H-K. & Refors Legge, M. 2021. Pukki kaalimaan vartijana. – kuka valvoo peruskouluja. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Koskela, T., Moisio, K., Sinkkonen, H-M. & Suolanen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, NMI-bulletin* 28 (2). 14–34.
- Kuula, A. 2015. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

- Laari, A., Lakkala, S. & Uusiautti, S. 2019. "For the whole grade's common good and based on the student's own current situation." Differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers.  
<https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/03004430.2019.1633314>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010).  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Viitattu 29.11.2021.
- Lakkala, S., Takala, M. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Lakkala, S., Takala, M. & Äikäs, A.(toim.) Mahdoton Inklusio. 13-44.
- Laine, S. 2017. Eriyttävän opetuksen materiaali. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Leskinen, M. & Salminen, J. 2015. Ennaltaehkäisevä tuki: suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 25 (3) 22-33.
- Majoinen, J. 2019. Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia. Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalipedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä. Jyväskylä: Grano Oy.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.) Qualitative research in education: focus and methods. London; NewYork: Falmer Press.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mikola, M. 2012. Oppilaiden moninaisuus perusopetuksessa haastaa pedagogiikan muuttumaan. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, NMI-bulletin 22 (21). 10-28.
- Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. ISBN 978-952-03-0737-0
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85.
- Niikko, A. 2018. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Näkökulmia aloittelevalle

tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 251–266.

OAJ. <https://www.oaj.fi/politiikassa/pelastetaan-peruskoulu/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-kuntoon/>. Viitattu 13.3.2022.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1.

Opetushallitus OPH. 2016. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. toim. Timo Kumpulainen. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat\\_ja\\_rehlorit\\_suomessa\\_2016\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehlorit_suomessa_2016_0.pdf). Viitattu 1.3.2022.

Opetushallitus OPH 2022. Kuukauden tilasto: Perusopetuksen opetusryhmät ovat Suomessa pienempiä kuin OECD-maissa keskimäärin. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/kuukauden-tilasto-perusopetuksen-opetusryhmat-ovat-suomessa-pienempia-kuin-oecd-maissa>. Viitattu 1.3.2022.

Opetus- ja kulttuuriministeriö OKM. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 29.11.2021.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Asettamispäätös. 2020. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmä. <https://api.hankeikkuna.fi/>. Viitattu 29.11.2021

Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/perusopetuksen-kehittamisohjelma>. Viitattu 29.11.2021.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti.

- [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163069/OK\\_M\\_2021\\_30.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163069/OK_M_2021_30.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Viitattu 5.12.2021.
- Polso, A. & Roiha, J. 2017. Eriyttäminen heterogeenisessä ryhmässä – kokemuksia Haagin Suomi-koulusta. *Kielikukko* 4/2017. 34–38
- Polso, A. & Roiha, J. 2020. Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, NMI-bulletin* 30 (4). 93–102.
- Perkkilä, P. & Valli, R. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2. 117–128.
- Perusopetuslaki (628/1998). 3§ Opetuksen järjestämisen perusteet. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 29.11.2021 ja 13.3.2022.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, A. & Vehkakoski, T. 2020. Oppilaalle tarjottavan tuen perusteleminen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 30 (4), 4–21
- Roffey, S. 2012. Pupil Wellbeing –Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology* 29(4), 8–17.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S & Paavilainen, E. 2013. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: SanomaPro, 30–49.
- Saloviita, T. & Takala, M. 2010. Frequency Of Co-teaching In Different Teacher Categories. *European Journal Of Special Needs Education* 25 (4), 389-396.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/21623/9789513936600.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 6.3.2022.



- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino oy; Jyväskylä.
- Yrttiaho, R. & Posio, S. 2021. Opettajan hyvinvointikirja. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Vilka, H. 2018. Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 156–171.
- Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorinen, P. 2015. Professori Lynn Fuchsin näkökulmia RTI-malliin ja matematiikan oppimisen tukemiseen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin, 25 (3) 4–9.

## LIITTEET

### Liite 1. Merkitysyksiköt

Huom. Kysymykset 1-7 kysymyslomakkeella ovat taustakysymyksiä.

Kysymys 8. Kerro oma käsityksesi siitä, mitä eriyttäminen opetuksessa on.	Kysymys 9. Koetko kykeneväsi vastaamaan tuen ja eriyttämisen tarpeeseen luokassasi?  <i>EI - RIITTÄMÄTTÖMYYS</i>	Kysymys 10. Millaista tukea kaipaavat voidaksesi toteuttaa eriyttävää opetusta?
Oppilaslähtöistä opettamista	+ Koulunkäynninohjaajan avun merkitys	Koulunkäynninohjaaja-resurssia
Eriyttämistä tehtävien vaikeustasossa ja määrässä, työtavoissa ja tavoitteissa	+ Työyhteisön tuen merkitys (rinnakkaisopettaja, erityisopettaja)	Erityisopettajan tukea Rinnakkaisluokanopettajan tukea Aikaa yhteissuunnittelulle
Eriyttävä opetus on kaikkia oppilaita varten	-Tilojen puute haasteena	Toimivia tiloja (pienilojen puute)
Eriyttävää opetusta toteutetaan eri oppiaineissa	+Työkokemus tuo varmuutta	Tukiopetusresurssia
Eriyttämistä määrittävät resurssit	-Ryhmäkoot koetaan liian suuriksi	Pienempiä luokkakokoja
	+/-Materiaalit ja välineet	Eriyttävää materiaalia
	+ Kodin tuki	Tukea oppilastuntemukseen

## Liite 2. Ensimmäisen tason kategoriat (haastattelukysymys 1)

Kerro oma käsityksesi siitä, mitä eriyttäminen opetuksessa on.	
Oppilaslähtöistä opettamista (10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-etsitään oppilaalle sopiva tapa edetä opinnoissa</li> <li>-molempiin suuntiin eli ei pelkästään alaspäin eriyttävää</li> <li>-yksilöllistä oppilaan osaamisen tason huomiointia</li> <li>-sisällöltään ja laajuudeltaan taitotasoon sopivia tehtäviä</li> <li>-luodaan mahdollisuudet oppia ja saada onnistumisen kokemuksia</li> <li>-tukea tarvitsevat saavat sekä tukea että sopivan tasoiset tavoitteet</li> <li>-vaatimustaso ei ole liian alhainen eikä myöskään liian vaativa</li> </ul>
Eriyttämistä tehtävien vaikeustasossa ja määrässä, työtavoissa ja tavoitteissa (18)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-eritasoisia tehtäviä ja materiaaleja</li> <li>-eriyttävän lisämateriaalin käyttämistä</li> <li>-eriytettyjä tavoitteita</li> <li>-lahjakkaille ja edistyneille vaativampia tehtäviä</li> <li>-kotitehtävien määrän ja laadun säätely</li> <li>-asioiden pilkkominen pienemmiksi kokonaisuuksiksi</li> <li>-pitkät tehtävöohjeistuksen esille kirjallisina</li> <li>-tehtävien määrän karsimista</li> <li>-enemmän aikaa tai vaihtoehtoisia työtapoja oppimiseen</li> </ul>
Eriyttävä opetus on kaikkia oppilaita varten (9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-eriyttävä opetus on kaikkia oppilaita varten</li> <li>-koska jokainen oppija on erilainen ja tarvitsee oppimiseen erilaista tukea</li> <li>-opetusta yksilöllistetään oppilaan osaamisen mukaan</li> <li>-taitavat oppilaat saavat haastetta oppimiseensa</li> </ul>
Eriyttävää opetusta toteutetaan eri oppiaineissa (12)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-suk-tunneilla</li> <li>-matematiikassa</li> <li>-käsitöissä</li> <li>-liikunnan opetuksessa</li> <li>-reaaliaineissa</li> </ul>
Eriyttämistä määrittävät resurssit (9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-samanaikaisopetus mahdollisuuksien mukaan</li> <li>-ohjaajan tuki ja tukiopetus ovat käytössä</li> <li>-pienemmät oppilasryhmät (vaatii avustaja- tai eo-resurssia)</li> <li>-resursseja myös ylöspäin eriyttämiseen</li> <li>-yhteisopettajuuden avulla myös eriyttämien on helpompaa</li> <li>-vaatii useimmiten hieman enemmän ennakkovalmistelua</li> </ul>

### Liite 3. Ensimmäisen tason kategoriat (haastattelukysymys 2)

Koetko kykeneväsi vastaamaan tuen ja eriyttämisen tarpeeseen luokassasi?	
Riittämättömyys (10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-riittämättömyys on jatkuva ongelma</li> <li>-en niin hyvin kuin haluisin</li> <li>-voisin toteuttaa eriyttämistä luokassani paremmin</li> <li>-en aina osaa tai ehdi huomioida</li> <li>-eriyttäminen (on) hyvin haastavaa kun luokkakoko on suuri ja oppilailla monia erityistarpeita</li> <li>-opettajan aika ei yksin riitä ja jaksaminen on koetuksella</li> </ul>
Koulunkäynninohjaajan avun merkitys (9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ohjaajien työ on ensiarvoisen tärkeää</li> <li>-ohjaajien arvostusta pitäisi nostaa, esimerkiksi palkkaus ja kunnan työtunnit.</li> <li>-ohjaaja luokassa olisi välttämätön, koska tarvitaan kahta aikuista luokassa</li> <li>-luvattuja resursseja ei ole tullut riittävästi</li> </ul>
Työyhteisön tuen ja lisäkoulutuksen merkitys (7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-eriyttämisessä auttaa työkokemus, työkaverit, erityisopettajan tuki</li> <li>-yhteisopettajuus rinnakkaisluokan opettajan kanssa auttaa löytämään eriyttämisen tapoja</li> <li>-erityisopettajan tukea tarvitsisi paljon, paljon enemmän</li> <li>-saamme hyvin lisäkoulutusta</li> </ul>
Tilojen puute haasteena (8)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-tilat ovat tiukoilla</li> <li>-pieniloista huutava puute</li> <li>-käytävä on levoton tila, eikä auta keskittymään</li> <li>-tilat koulussamme ovat puutteelliset eriyttämistä ajatellen</li> </ul>
Työkokemus tuo varmuutta (5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-työkokemus tuo varmuutta</li> <li>-työkokemus auttaa arvioimaan hektisiin resursseihin suhteutetut toimintatavat</li> </ul>
Ryhmäkoot koetaan liian suuriksi (10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ryhmäkoot pitäisi olla pienemmät</li> <li>-liian iso luokka</li> <li>-erittäin monta tukea tarvitsevaa</li> <li>-eriyttäminen isossa luokassa on melko haastavaa</li> <li>-erityisoppilaiden siirtyminen yleisopetuksen luokkaan ei ole sujunut niin hyvin kuin olisi toivonut</li> </ul>
Materiaalit ja välineet (6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-materiaalia kyllä löytyy riittävästi</li> <li>-vaatii opettajalta ekstrahommaa (eriyttävä materiaali)</li> <li>-materiaalia ja välineitä on paljon</li> <li>-osin myös tarvittavien materiaalien puuttuminen</li> <li>-tärkeää jakaa ideoita/ kierrättää materiaaleja</li> </ul>
Yhteistyö kodin kanssa (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-kodin tuki ja hyvä yhteistyö ja yhteinen näkemys heidän kanssaan</li> </ul>

**Liite 4. Ensimmäisen tason kategoriat (haastattelukysymys 3)**

<b>Millaista tukea kaipaat voidaksesi toteuttaa eriyttävää opetusta?</b>	
Tukea oppilastuntemukseen (2)	-vertaistukea oppilaan tuntemiseen -oman open huomioita yksittäisistä oppilaista
Eriyisopettajan tuki (6)	-yhteistyö erityisopettajan kanssa -eriyisopettajalta ideoita ja lisäresursseja -toimiva yhteistyö erityisopetuksen kanssa on ensiarvoisen tärkeää
Rinnakkaisluokanopettajan tuki (4)	-yhteistyö rinnakkaisluokanopettajan ja erityisopettajan kanssa (opetuksen ja eriyttämisen suunnittelu) -rinnakkaisopettajuutta tulisi koulussamme kehittää -rinnakkaisopettajuutta samanhenkisen työparin kanssa
Koulunkäynninohjaajan tuki (4)	-ohjaaja saisi olla alkuopetuksessa automaattisesti jokaisessa luokassa -avustajaresurssia on oltava koululla riittävästi -lisää ohjaajaresurssia
Toimivat tilat (4)	-tiloja eriyttämisen toteuttamiseen -toimivat tilat kouluun
Eriyttävää materiaalia (1)	-eriyttäviä tehtäviä/oppikirjoja aina kyseiseen opetettavaan aiheeseen
Tukiopetusresurssia (2)	-tukiopetusresurssia -mahdollisuus antaa välitunnilla tukiopetusta
Aikaa yhteissuunnittelulle (1)	-lisää aikaa yhteissuunnittelulle
Pienempiä luokkakokoja (1)	-pienempiä luokkakokoja

**Liite 5. Tutkimuksen kyselylomake.**

# Opetuksen eriyttäminen ja eriyttämisen onnistumista edistävät tekijät

Kyselylomake alakoulussa opettaville, pro gradu- tutkielmaa varten. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. Vastaukset käsitellään anonyymisti.

Johanna Autio. Jyväskylän yliopisto, Chydenius Kokkola, Luokanopettajan aikuiskoulutus

Pakollinen

1.Vastaajan koulutus (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot)

- Luokanopettaja
- Aineenopettaja
- Erityisopettaja
- Varhaiskasvatuksen opettaja
- 

2.Opetettavan luokan (tai luokkien) luokkataso

- 1–2 lk.
- 3–4 lk.
- 5–6 lk.

3.Luokan oppilasmäärä

- alle 15 oppilasta
- 15–20 oppilasta
- yli 20 oppilasta
- opetusryhmän koko vaihtelee

4.Vastaajan työkokemus (opetustyöstä)

- alle 10 vuotta
- 10–20 vuotta
- yli 20 vuotta

5.Luokassa on tehostetun tuen oppilaita

- 0

- 1–2
- 3 tai useampi
- tehostetun oppilaiden määrä vaihtelee ryhmittäin

6. Luokassa on erityisen tuen oppilaita

- 0
- 1–2
- 3 tai useampi
- erityisen tuen oppilaiden määrä vaihtelee ryhmittäin

7. Luokassa on erityisen lahjakkaita oppilaita

- 0
- 1–2
- 3 tai useampi
- erityisen lahjakkaiden oppilaiden määrä vaihtelee ryhmittäin

8. **Kerro oma käsityksesi siitä, mitä eriyttäminen opetuksessa on.** (Esimerkiksi: ketä varten eriyttävä opetus mielestäsi on, mitä eriyttämisen menetelmiä käytät, eriytätkö opetusta tietyissä oppiaineissa?)

9. **Koetko kykeneväsi vastaamaan tuen ja eriyttämisen tarpeeseen luokassasi?**

(Jos koet, mikä edesauttaa eriyttämisen onnistumista? Työkokemus, materiaalit, työyhteisö?)

Jos et, mikä vaikeuttaa eriyttämistä? Oppilasmäärä, materiaalin puute, tilat tai muut resurssit?)

10. **Millaista tukea kaipaat voidaksesi toteuttaa eriyttävää opetusta?**

(Esimerkiksi opetuksen järjestäjältä, työyhteisöltä, erityisopettajalta, rinnakkaisopettajalta?)

Lähetä

## Liite 6. Saatekirje tutkimukseen osallistuville.

Hyvä alakoulun opettaja,

Opiskelen Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen luokanopettajien aikuis-  
koulutuksessa (Jyväskylän yliopisto) ja teen pro gradu -tutkielmaa opetuksen  
eriyttämisestä. Tutkielman tarkoituksena on tarkastella tutkimuspaikkakun-  
nalla alakoulussa työskentelevien **luokanopettajien** ja **aineenopettajien** käsi-  
tyksiä opetuksen eriyttämisestä. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää  
opettajien näkemyksiä siitä, millaisten asioiden he kokevat parantavan mahdol-  
lisuuksia toteuttaa opetuksen eriyttämistä luokassaan.

Tutkimuksen aineisto kerätään linkistä aukeavalla kyselylomakkeella. Tutki-  
mukseen osallistuminen ja kyselylomakkeisiin vastaaminen on vapaaehtoista.  
Kyselylomakkeet kerätään nimettöminä ja niitä käsitellään luottamukselli-  
sesti. **Linkki kyselylomakkeeseen on tämän viestin lopussa.**

Kyselylomakkeen taustakysymykset ovat ainoastaan tutkijan avuksi; opettajan  
koulutuksen ja työkokemuksen sekä luokan koon ja tuettavien oppilaiden mää-  
rän vaikutus opetuksen eriyttämiseen on tutkimuksellisesti kiinnostava. **Tutki-  
muksen tärkein osa ovat avoimet kysymykset (3 kpl), joihin toivon teidän  
vastaavaan vapaamuotoisesti.**

Koska tutkimus tehdään kohdennetusti vain yhdellä paikkakunnalla, on jokai-  
nen vastaus erityisen tärkeä! **Pyydän vastauksianne 14.2.2022 mennessä.**

Tutkimuksessa tarkastellaan koulutukseen osallistuvia opettajia joukkona, joten  
yksittäiset vastaajat eivät ole tunnistettavissa. Pro gradu -tutkielmani ohjaajana  
toimii professori Heidi Harju-Luukkainen Kokkolan yliopistokeskus Chy-  
deniuksesta. Mikäli teillä on kysyttävää tutkimukseen liittyen, vastaan mielel-  
läni: [helmijohanna.autio\(at\)gmail.com](mailto:helmijohanna.autio@gmail.com).

Kiitän vastauksistanne jo etukäteen,

Johanna Autio

Linkki kyselyyn: <https://forms.office.com/r/uuqPV2yQZE>



## Liite 7. Tietosuojalomake



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN YLIOPISTOKESKUS CHYDENIUS

20.1.2022

### ***Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)***

#### **1. Pro gradu- tutkielman ”Kuinka opettajat kokevat opetuksen eriyttämisen työssään ja millaista tukea he kokevat kaipaavansa eriyttävän opetuksen toteuttamiseen?” käsiteltävät henkilötiedot.**

Tutkimuksessa tarkastellaan alakoulussa työskentelevien luokanopettajien ja aineenopettajien käsityksiä opetuksen eriyttämisestä. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien näkemyksiä siitä, millaisten asioiden he kokevat parantavan mahdollisuuksia toteuttaa opetuksen eriyttämistä luokissaan. Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: koulutus ja työkokemus. Tiedot kerätään anonymisti verkkokyselylomakkeella. Tämä tietosuojailmoitus on toimitettu tutkittavalle kyselylomakkeen linkin sisältävän sähköpostin liitteenä.

#### **2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa**

- Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun *yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden* (tietosuojain 4 §:n 3 kohta)  Tutkittavan suostumus (EU 679/2016 6.1 a)
- Rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettujen etujen toteuttaminen (EU 679/2016 6.1 f)

#### **Henkilötietojen suojaaminen**

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain historiallista/ tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

#### **Tunnistettavuuden poistaminen**

- Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnistetietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja).

#### **Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan**

käyttäjätunnuksella  salasanalla  käytön rekisteröinnillä  kulunvalvonnalla (fyysinen tila)  muulla tavoin, miten: Verkkokyselyyn vastataan anonyymisti.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuoja-vastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä  Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

#### HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään (30.9.2022 mennessä)

#### **Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät**

Rekisterinpitäjä on tutkimuksen tekijä.

**Tutkimuksen vastuullinen johtaja:** professori Heidi Harju-Luukkainen

## Liite 8. Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA Opetuksen eriyttäminen luokanopettajan työssä:  
"Aina voisin toteuttaa eriyttämistä luokassani paremmin"



KOKKOLAN  
YLIOPISTOKESKUS CHYDENIUS

20.1.2022

"Kuinka opettajat kokevat opetuksen eriyttämisen työssään ja millaista tukea he kokevat kaipaavansa eriyttävän opetuksen toteuttamiseen?"  
Johanna Autio

### ***Pyyntö osallistua tutkimukseen***

***Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen***, jossa tarkastellaan alakoulussa työskentelevien luokanopettajien ja aineenopettajien käsityksiä opetuksen eriyttämisestä. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien näkemyksiä siitä, millaisten asioiden he kokevat parantavan mahdollisuuksia toteuttaa opetuksen eriyttämistä luokissaan. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska kuulut tutkimuksen kohderyhmään. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä.

### ***Vapaaehtoisuus***

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa.

### ***Tutkimuksen kulku***

Tämä tutkimus on osa opinnäytetyötä. Tutkimus kestää kevään 2022, aineisto kerätään tammi helmikuussa 2022 lomakekyselynä. Kyselyyn vastaminen kestää 10–30 minuuttia.

### ***Tutkimuksen kustannukset***

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

***Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset***

Tutkimuksesta julkaistaan yksi pro gradu- tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

***Tutkittavien vakuutusurva***

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa haastatteluissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

***Lisätietojen antajan yhteystiedot***

Lisätietoja tutkimuksesta: [helmijohanna.autio\(at\)gmail.com](mailto:helmijohanna.autio@gmail.com)