

Luokanopettajien kokemuksia eriyttämisestä

Kaisu Anttila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Anttila, Kaisu. 2016. Luokanopettajien kokemuksia eriyttämisestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 102 sivua.

Koulun muuttumisen myötä eriyttämisestä on tullut luokanopettajan jokapäiväinen menetelmä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia kuinka luokanopettajat eriyttävät opetustaan, miksi eriyttäminen on heidän mielestään tärkeää, voiko eriyttämisestä olla heidän mielestään jotain haittoja ja mitkä asiat tuovat haasteita eriyttämisen toteuttamiselle. Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Luokanopettajat eriyttivät opetustaan erilaisilla tehtävillä, omalla toiminnallaan, oppilaiden aktiivisuudella ja resurssien avulla. Luokanopettajien mielestä eriyttämistä tarvitaan inklusion, onnistumisen kokemusten ja luokan hyvinvoinnin takia. Eriyttämisen mahdollisina haittoina haastattelut pitivät opetuksen laadun kärsimistä, työmäärän lisääntymistä ja oppilaiden minäpystyvyyden heikkenemistä. Eriyttämistä haastoi luokanopettajien mielestä eniten resurssipula, mutta myös ylöspäin eriyttäminen ja koulutuksen antamat valmiudet eriyttämiselle.

Ennen kaikkea opettajat kaipasivat paremmin reursseja saataville, jotta pystyisivät eriyttämään opetusta paremmin. Erityisesti lahjakkaiden huomiointi on opettajien mukaan vähäistä, koska aikaa ei riitä heille. Yhtenä mahdollisuutena eriyttämisen paremmalle toteutumiselle opettajat pitivät samanaikaisopetusta. Lisäksi jo koulutuksen aikana paremmat valmiudet varmasti mahdollistaisivat opettajien paremman eriyttämisen.

Hakusanat: eriyttäminen, inklusio, kolmiportainen tuki, luokanopettajat

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ERIYTTÄMINEN	7
2.1	Eriyttämisen määrittely.....	7
2.2	Perusteet eriyttämiselle	9
2.2.1	Inkluusio eriyttämisen taustalla	9
2.2.2	Kolmiportainen tuki.....	11
2.2.3	Eriyttämistä ohjaavat velvoitteet.....	12
3	ERIYTTÄMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ	14
3.1	Eriyttämiskeinoja	14
3.1.1	Arviointi.....	14
3.1.2	Opetussuunnitelma	15
3.1.3	Opetusympäristön eriyttäminen	16
3.1.4	Opetuksen eriyttäminen	17
3.2	Eriyttäminen heikommille oppilaille	22
3.3	Eriyttäminen lahjakkaille	24
3.4	Eriyttämisen haasteet	25
4	ERIYTTÄMISEN HYÖDYT JA HAITAT	30
4.1	Opetuksen laatu ja oppiminen.....	30
4.1.1	Lähikehityksen vyöhyke ja työskentely omalla tasolla.....	31
4.1.2	Motivaatio.....	32
4.1.3	Itsetunto/ minäpystyvyys.....	34
4.2	Luokan ilmapiiri ja osallisuus	35
5	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	37
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38

6.1	Tutkittavat.....	38
6.2	Aineistonkeruu.....	40
6.3	Aineiston analyysi	42
7	TULOKSET.....	46
7.1	Miten luokanopettajat eriyttävät?	46
7.2	Eriyttämisen hyödyt ja haitat	54
7.3	Eriyttämisen haasteet	61
8	POHDINTA.....	68
8.1	Tulosten tarkastelua	68
8.1.1	Miten luokanopettajat eriyttävät?	70
8.1.2	Eriyttämisen tarpeellisuus ja haitat.....	77
8.1.3	Eriyttämisen haasteet	83
8.2	Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja jatkotutkimusehdotukset.....	88
	LÄHTEET	94
	LIITTEET	103

1 JOHDANTO

Vuoden 2016 Pisa-tutkimuksessa suomalaisten tulokset olivat Suomen historian huonoimmat. OAJ:n puheenjohtajan Olli Luukkaisen mukaan niin heikot kuin parhaimmat oppilaat tarvitsisivat enemmän tukea. Tukemisen mahdollisuuksia on heikentänyt muun muassa se, että monissa kunnissa ryhmäkokoja on jouduttu suurentamaan. (Mtv.fi 6.12.2016.) Inklusio on jo pitkään ollut kansainvälinen tavoite ja siihen on tähdätty myös suomalaisissa kouluissa (Saloviita 2013, 87). Inklusion tavoitteena on, että kaikki lapset vammasta riippumatta pääsevät omaan lähikouluunsa. Siellä heille on tarjottava opetusta ja tukea, niin, että kaikilla on mahdollisuus oppia.

Oppilaiden väliset erot ovat kasvaneet entisestään (Smith & Throne 2007, 6) erityisoppilaiden integroinnin ja inklusioon pyrkimisen seurauksena. Koulut ovat vaikeuksissa, yrittäessään vastata jokaisen henkilökohtaisiin tarpeisiin. Inklusion ja uuden kolmiportaisen tukimallin myötä eriyttämisen tarve on lisääntynyt suomalaisissa kouluissa. Tukimallissa ennen erityistä tukea oppilaalle täytyy tarjota yleistä ja tehostettua tukea, joissa eriyttäminen on yksi keskeisin tukimuoto oppimisen tukemisessa.

Eriyttäminen tarkoittaa jokaisen oppilaan yksilöllistä huomiointia (Smith & Throne 2007, 7; Welsh 2010, 42). Eriyttämisessä voidaan muokata opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30). Opettaja voi tarjota nopeammille lisätehtäviä ja haasteita ja hitaammille lisää aikaa ja tukea. Olennaista on, että jokainen pääsee työskentelemään omalla tasollaan, ja oppii uutta ja motivoituu koulunkäynnistä. Eriyttämisellä pystytään antamaan oppilaille onnistumisen kokemuksia ja parantamaan heidän itsetuntoaan. (ks. Alavinia & Farhady 2012, 87; Robb & Bucci 2015; Bandura 2000, 175.) Tarve eriyttämiselle inklusiivisissa kouluissa on suuri ja halusin selvittää miten koulut selviävät tästä haasteesta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukuaineiden opetuksen eriyttämistä alakouluissa. Halusin tuoda esille, mikä on eriyttämisen todellinen

tilanne kouluissa tällä hetkellä ja mihin asioihin pitäisi puuttua, että eriyttäminen toteutuisi paremmin. Tutkimuksessa selvitettiin, miksi eriyttämistä tarvitaan, jotta sen tärkeys ymmärrettäisiin paremmin. Haastattelin opettajia puolistrukturoidulla haastatteluilla ja aineiston analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla.

Tutkimuksessa selvitin, miten luokanopettajat eriyttävät. Minua kiinnosti erityisesti mitkä asiat ja tekijät tuovat haasteita eriyttämiselle ja onko sille mahdollisuuksia ollenkaan. Halusin myös tietää miten opettajat suhtautuvat eriyttämiseen, pitävätkö he sitä tärkeänä vai eivät ja miksi eriyttäminen on heidän mielestään tärkeää. Lisäksi selvitin voiko eriyttämisellä olla jotain haittoja.

2 ERIYTTÄMINEN

2.1 Eriyttämisen määrittely

Luokat ovat nykyään heterogeenisempiä kuin koskaan aikaisemmin. Oppilailla on mitä erilaisempia mielenkiinnon kohteita, valmiustasoja ja oppimistyylejä. (Smith & Throne 2007, 6.) Oppilaat eroavat toisistaan myös perhetaustaltaan, temperamentiltaan ja kielitaidoltaan (Westwood 2013; Saloviita 2013, 80). Nämä kaikki vaikuttavat siihen, kuinka oppilas oppii.

Eriyttämässä yksi malli ei sovi kaikille vaan kaikki pyritään huomioimaan yksilöinä (Smith & Throne 2007, 7; Welsh 2010, 42). Opettajien täytyy huomioida oppilaiden erot suunnitellessaan tunteja, asettaessa tavoitteita, järjestäessä ryhmiä ja toimiessa oppilaiden kanssa. Heidän on muokattava opetusmetodeja, opetussisältöä, resursseja ja luokan ryhmiä. Tätä oppilaiden erojen tunnistamista ja siihen vastaamista opetussuunnitelman ja opetusmetodien muokkaamisella kutsutaan eriyttämiseksi. (Westwood 2013.)

Eriyttäminen hyväksyy oppilaiden välillä vallitsevien erojen tunnistamisen (Smith & Throne 2007, 6) ja alkaa ajatuksesta, että jokainen oppilas on äärimmäisen tärkeä (Wu 2013, 127). Kaikkien oppilaiden täysin samanlainen kohdeltu on haitallista, sillä ei ole olemassa mitään yksittäistä mallia, joka toimisi kaikille oppilaille (Tomlinson & Imbeau 2010, 44; Tomlinson 2014, 15). Eriyttämisen tarkoitus ei ole leimata tai erotella oppilaita, vaan tarjota opetusta, joka huomioi kaikkien oppilaiden henkilökohtaiset tarpeet (Watts-Taffe ym. 2012, 304; Smith & Throne 2007, 6; Wu 2013, 127).

Eriytetty opetus ei ole yksittäinen strategia vaan ennemmin usean strategian yhdistämistä ja sisällyttämistä opetukseen. Se on nähtävä laajempaan kokonaisuutena, ennemmin filosofiana, tapana ajatella opettamisesta ja oppimisesta. (Watts-Taffe ym. 2012, 304; Tomlinson & Imbeau 2010, 13.) Jos opettajat oppivat vain erilaisia metodeja, ovat he sidottuja näihin metodeihin. Jos he taas oppivat periaatteet eriyttämisestä, pystyvät he itse kehittämään omia metodeja. (Tomlinson & Imbeau 2010, 13.)

Eriyttämisessä opettaja huomioi oppilaan taustatiedot, erilaiset oppimistyyliä, kiinnostuksen kohteet ja erilaiset valmiudet, jotta saavutettaisiin oppilaiden maksimaalinen oppiminen (Welsh 2010, 41; Tomlinson & Imbeau 2010, 44). Eriyttäminen aloittaa opetuksen oppilaan omalta tasolta (Welsh 2010, 41; Smith & Throne 2007, 50).

Eriyttämisen perustana on oppilaantuntemus, joka on opetuksen pedagoginen lähtökohta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30). Voidakseen eriyttää opettajan on tiedettävä yksittäisen oppilaan taidoista, tarpeista, vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista. Opettajalla on oltava ajankoh- taista ja luotettavaa tietoa kaikista oppilaista verrattuna yhteiseen tavoitteeseen ja oltava tietoinen jokaisen kehityksestä. (Watts-Taffe ym. 2012, 312; Tomlinson 2014, 22-23; Saloviita 2013, 115.) Opettajan on seurattava oppilaiden kehitystä, jotta ryhmiä ja opetusstrategioita voidaan muokata oppilaiden taitojen muuttu- essa (Watts-Taffe ym. 2012, 312).

Eriyttävät opettajat tavoittelevat luokka-asteeseen sidonnaisia tavoit- teita, jotka saattavat olla rajattuja osalle oppilaista (Tomlinson 2014, 22). Opetta- jan tehtävänä on varmistaa, että jokaisella on yhtäläinen mahdollisuus oppia kaikille olennainen sisältö ja välillä päästä jopa tämän tason yläpuolelle (Tom- linson & Imbeau 2010, 44).

Eriyttämisessä voidaan muokata opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työsken- telyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia (Perusopetuk- sen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30). Tehtävien ollessa osalle liian help- poja ja osalle liian vaikeita, opettaja voi tarjota nopeammille lisätehtäviä ja haas- teita ja hitaammille taas lisää aikaa. Oppilasta ohjataan löytämään itselle parhai- ten sopiva tapa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 9).

Opettajat saattavat muunnella suunnitelmiaan sisältöä, prosessia tai lopputulosta oppilaiden mukaan. Opettajien ei kuitenkaan tarvitse eriyttää kaikkia elementtejä kaikin mahdollisin tavoin. Tehokkaasti eriytetyissä luokissa suurin osa päivästä mennään koko luokan kanssa yhteisesti, ajoittain opettaja

eriyttää kiinnostuksen kohteiden mukaan ja välillä eriyttäminen tapahtuu jokaisen oppilaan valmiustason mukaisesti. Asioita on perusteltua muuttaa vain, jos oppilas sitä tarvitsee eli, jos uskotaan oppilaan oppivan paremmin. (Tomlinson 2014, 19-21.)

Oppilaille on oltava monia tapoja oppia ja tehdä tehtäviä, ja kuitenkin oppimisen standardien ja opetusohjelman tavoitteiden on säilyttävä kaikille samoina (Fogarty & Pete 2007, 5). Työtapojen valinnassa huomioidaan oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä parannetaan työrauhaa. Eriyttämällä myös ehkäistään tuen tarpeen syntymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30.)

Eriyttäminen merkitsee oppilaiden valinnanvapauden lisäämistä oppisältöjen, oppimistapojen sekä suoritusten päätöstentekoprosesseissa (Saloviita 2013, 115; Smith & Throne 2007, 6). Oppilaalla on oltava mahdollisuus suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30.) Oppilaat ovat vastuussa omasta oppimisestaan valinnoillaan ja oman työskentelyn itsearvioinnilla (Anderson 2007), eikä kaikki vastuu ole opettajalla (Smith & Throne 2007, 6; Yatvin 2004, 66-67).

2.2 Perusteet eriyttämiselle

2.2.1 Inklusio eriyttämisen taustalla

Eriyttämisen taustalla on inklusio. Inklusiivinen koulutus tarkoittaa kaikkien lapsien yhdistämistä, eli kaikille avointa koulua. Inklusiivinen, osallistava koulu on kaikille avoin, lapsen vammasta riippumatta ja kaikki lähialueen lapset ovat tervetulleita omaan lähikouluunsa. Integraatiolla tarkoitetaan valikoitujen oppilaiden mukaan pääsemistä, kun inklusio taas tarkoittaa kaikkien mukana olemista. (Kehitysvammaisten tukiliitto ry.) Myös Meynertin (2014, 1) mukaan kaikilla tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet saavuttaa parhaansa, huolimatta alkuperästä, taidoista, kyvyistä tai fyysisistä, älyllisistä, sosiaalisista, emotionaalisista

tai kielellisistä eroavaisuuksista. Erityisoppilailla tulisi olla pääsy normaalikouluhin, joiden tulisi huolehtia lapsikeskeisellä pedagogiikalla näihin tarpeisiin vastaamisesta. Tämä tarkoittaa eriyttämistä, jolla vastataan oppilaiden henkilökohtaisiin vahvuuksiin ja tarpeisiin. (Meynert 2014, 1.)

Inklusiivisia järjestelyjä ovat toimet, jotka lisäävät oppilaan osallisuuden toteutumista eli mahdollisuutta käydä koulua lähikoulussaan (Oja 2012, 40). Inklusiiviossa mietitään kuinka kaikki oppilaat huomioidaan. Inklusiivio on segregaatiossa ja eristämisen vastakohta. Segregoiava koulu luo pysyvän heikkomman ryhmän oppilaista ja välittää näille oppilaille viestiä, etteivät he ole tarpeeksi hyviä, mahdu joukkoon tai kuulu mukaan. Erottelevan ajattelun mukaan oikeus kuulua on ansaittua eikä jokaiselle kuuluva oikeus. (Villa & Thousand 2005, 5.)

Saloviidan (2013, 87) mukaan inklusiivinen opetus tuottaa parempia oppimistuloksia kuin erotteleva opetusmalli. Inklusiivisuus on jo pitkään ollut kansainvälinen tavoite, jonka tärkeimpänä perusteena on pidetty oppilaiden tasa-arvoa. Unescon mukaan koulujen tehtävänä on ennakoida ja tunnistaa esteitä, joita osa oppilaista saattaa kohdata yrittäessään oppia ja poistaa näitä esteitä, jotka johtavat näiden oppilaiden poissulkemiseen ja eristämiseen.

Suomessa koulutuspoliittista keskustelua on käyty yksilöiden yhdenvertaisuudesta, koulutuksellisesta tasa-arvoisuudesta ja muista yhteiskunnallisista arvoista jo 80-luvulta lähtien. Silti vasta 90-luvun lopulla suurimmassa osassa kouluista oltiin siirtymässä segregaatiossa integraatioon, eli joidenkin oppilaiden mukaan ottamiseen. Tällä hetkellä lähikouluperiaate eli kaikkien osallistuminen toteutuu Suomessa paljon huonommin, kuin muissa Pohjoismaissa ja monissa muissa Euroopan maissa, vaikka lainsäädäntö on kehitetty tukemaan inklusiivisuutta. (Oja 2012, 37.) Suunta on kuitenkin parempaan päin, ja Suomessaakin on alettu enemmän kiinnittämään huomiota tasa-arvoon ja kaikkien osallistumiseen.

2.2.2 Kolmiportainen tuki

Kolmiportainen tuki tuli Suomessa käyttöön vuonna 2011. Tuen muotoja ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kolmiportaisen tuen tavoitteena on varmistaa, että kaikkien tarpeet huomioidaan aiempaa tehokkaammin ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Yleinen tuki tarkoittaa jokaiselle oppilaalle kuuluvaa tuen mahdollisuutta. (Ikonen ym. 2012, 24.) Yleisen tuen tarpeisiin opetuksen eriyttäminen, opettajien yhteistyö, opetusryhmien joustava muuntelu, tukiopetus, oppimissuunnitelma, osa-aikainen erityisopetus ja avustajan hyödyntäminen ovat vaihtoehtoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13).

Kolmiportaisessa tuessa hyödynnetään entistä enemmän yleisen tuen toimenpiteitä. Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen määrän kasvu johtuu oppimisvaikeuksien määrän kasvun lisäksi sillä, että oppimisen ongelmiin vastataan liian usein erityisopetuksella ja yleistä tukea ei hyödynnetä ollenkaan. Parasta vaikeuksien ennaltaehkäisyä on hyvä ja laadukas perusopetus. Mitä tehokkaammin yleistä tukea tarjotaan, sen vähemmän tarvitaan erityistä tukea. (Ikonen ym. 2012, 25-26.)

Jos yleinen tuki ei riitä, siirrytään tehostettuun tukeen. Tehostettua tukea annetaan oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai useita tukimuotoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13; Oja 2012, 46-47.) Tehostettu tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki ja sen tehtävänä on ehkäistä ongelmien kasvamista ja kasautumista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13). Tehostetun tuen tarkoitus on ehkäistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien syvenemistä ja laajenemista, niin että interventiot aloitetaan tarpeeksi ajoissa (Oja 2012, 46-47). Tehostetussa tuessa oppiaineiden oppimääriä ei voida yksilöllistää, mutta osa-aikainen erityisopetus, yksilöllinen ohjaus ja joustavien opetusryhmien käyttö sekä kodin kanssa tehtävä yhteistyö lisääntyvät. Myös oppilashuollon osuus vahvistuu. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13-14.)

Oppilaan tulee saada tehostettua tukea ennen kuin hänelle harkitaan erityisen tuen päätöstä. Vahvin tuen taso on erityisopetuksen sijaan nimetty erityiseksi tueksi. Erityisopetus on erityisen tuen keskeinen, muttei ainoa toteuttamismuoto. (Ikonen ym. 2012, 25.) Erityistä tukea annetaan oppilaalle, joka ei voi saada riittävää tukea muutoin ja hänelle tarvitsee yksilöllistä oppiaineita (Oja 2012, 47). Erityinen tuki järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä ja siinä tuki muodostuu erityisen tuen päätökseen perustuvasta erityisopetuksesta ja muista perusopetuksen tukimuodoista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 15–16).

Kolmiportaisessa tuessa keskeistä on oppilaiden yksilöllisyys, oppilaantuntemus ja oppijälähtöisyys. Tuen suunnittelussa huomioidaan oppilas ja tavoitteena on saada käytössä olevista tukimuodoista yksilöllinen toimiva kokonaisuus. Tuen intensiteetti, laatu ja siihen tarvittava aika vaihtelevat oppilaan tarpeiden mukaan yleisestä ja tehostetusta erityiseen tukeen, ja tuen tarpeet katoavat oppiaineittain. Oppilas saattaa tarvita joissain aineissa tehostettua tukea, joku aine saattaa vaatia yksilöllistämistä, mutta muuten yleinen tuki voi olla riittävää. (Oja 2012, 48.)

2.2.3 Eriyttämistä ohjaavat velvoitteet

YK:n ihmisoikeuksien julistus

YK:n ihmisoikeuksien julistus on ihmisoikeuksien perusta. YK:n lapsen oikeuksien sopimus antaa perusopetukselle oikeudellisen perustan. Sopimuksen mukaan lasten kanssa työskenteleviä velvoittavat sopimuksen yleisperiaatteet, jotka ovat yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys, lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus suojeluun, huolenpitoon ja kehittymiseen sekä lapsen oikeus ilmaista näkemyksensä ja tulla kuulluksi ja lapsen näkemysten kunnioittaminen. Sopimuksen mukaan jokaisella lapsella on oikeus yksilölliseen, ruumiilliseen, henkiseen, hengelliseen, moraaliseen ja sosiaaliseen kehittymiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14–15.)

Perusopetuslaki

Perusopetuslaki määrää oppilaan oikeudesta saada ikäkauden ja edellytystensä mukaista opetusta. Opettajan tehtävänä on pohtia, mitä tämä vaatii käytännön koulutyöltä. (Ikonen, Virtanen, Fadjukoff, Linnilä & Ojala 2003, 117.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 14) mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Opetusryhmät muodostetaan niin, että opetussuunnitelman tavoitteet saavutetaan.

Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Tasa-arvolaki velvoittaa kaikkia oppilaitoksia huolehtimaan siitä, että ihmisillä on sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet. Opetuksen ja opetusaineistojen tulee tukea tasa-arvolain toteutumista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 14.)

Kouluissa kaikkien samanarvoisen kohtelun tulisi toteutua seuraavasti:

”Oppiva yhteisö edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Yhteisön jäsenet tulevat kohdatuiksi ja kohdelluiksi samanarvoisina riippumatta mistään henkilöön liittyvästä tekijästä. Samanarvoisuus ei merkitse samanlaisuutta. Yhdenvertainen kohtelu edellyttää sekä perusoikeuksien ja osallistumisen mahdollisuuksien turvaamista kaikille että yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28.)

3 ERIYTTÄMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

3.1 Eriyttämiskeinoja

Eriytetyn opetuksen toteuttamisessa on neljä itsenäistä elementtiä: oppimisympäristö, opetussuunnitelma, arviointi ja opetus. Tapa, jolla opettaja soveltaa elementtejä vaikuttaa muiden elementtien toimintaan. Esimerkiksi luokalla, jossa opetussuunnitelma on todella tarkasti määrätty, on opettajalla paljon vähemmän mahdollisuuksia soveltaa. (Tomlinson & Imbeau 2010, 19.) Tomlinsonin ja Imbeaun (2010, 19–20) eriyttämisen mallin mukaisesti jokaista näitä elementtiä tulisi muokata ja kehittää niin, että jokainen oppilas voisi saavuttaa parhaansa. Seuraavaksi kerron eriyttämisestä näiden neljän elementin pohjalta.

3.1.1 Arviointi

Opetuksen eriyttämisen ja arvioinnin välillä on dynaaminen suhde. Eriyttämisen onnistumiseksi tarvitaan arviointia. Arviointi vaikuttaa oppimistavoitteiden asettamiseen, kertoo mistä opettaja opetuksensa aloittaa, tarjoaa tietoa välttämättömistä muokkauksista oppilaille, määrittää arvosanat ja antaa oppilaille tietoa senhetkisestä tasosta. (Moon 2005.)

Eriyttäessä opettajat arvioivat saadakseen selville mitä oppilaat tietävät ja mitä he ovat valmiita oppimaan (Yatvin 2004, 32). Opettajat hyödyntävät arviointia sisällön, prosessin tai oppimisympäristön muokkauksessa (Tomlinson 2014, 18). Opettamisen jälkeen he arvioivat uudelleen, kuinka hyvin oppilaat ovat oppineet ja päättääkseen mitä opettavat seuraavaksi. Opettajat tarvitsevat arviointia tietääkseen, ketkä oppilaat tarvitsevat ylimääräistä tukea ja ketkä pystyvät työskentelemään itsenäisesti. Kaikkein tärkeintä on ymmärtää oppilaan taso ja lähtökohdat ja edistää oppimista. (Yatvin 2004, 32–33.)

Käytännössä oppilaan osaamista arvioidaan systemaattisesti havainnoidulla oppilaiden työskentelyä, ennakoarvioinnilla tietääkseen oppilaiden valmiustasoista ja jatkuvalla arvioinnilla huomatakseen oppilaiden edistyminen ja ongelmakohdat. (Tomlinson, Brimijoin & Narvaez 2008, 7.) Hyvin toteutetussa

arvioinnissa ennalta-arviointia, jatkuvaa arviointia ja jälkiarviointia hyödynnettään vastaamaan erilaisten oppilaiden tarpeisiin (Smith & Throne 2007, 6 & 50; Moon 2005). Arviointiin käytetään opettajien havainnointia ja itsearviointia (Smith & Throne 2007, 6). Osa opettajista käyttää myös opeteltavan aiheen ennalta-arviointia, todistusten arvosanoja, keskusteluja aiempien opettajien kanssa ja näiden kaikkien yhdistelmiä. (Smith & Throne 2007, 88.)

Opettajien on tiedettävä oppilaiden vahvuudet ja heikkoudet, kiinnostuksen kohteet ja oppimismielitymukset, jotta osaavat tehdä päätöksiä, jotka hyödyttävät opetuksessa (Moon 2005). Arviointi ja havainnointi ovat tärkeitä työkaluja, jotka auttavat opettajia määrittämään oppilaan valmiustason (Smith & Throne 2007, 50). Santamarian (2009, 239) tutkimuksessa opettajat käyttivät ennakotestien tuloksia perustana eriyttämisessään ja myös kerätessään tietoa oppilaista. Arvioinnin pohjalta opettaja muokkaa opetusta, tavoitteena auttaa jokaista yksilöä pääsemään eteenpäin omalta taitotasoltaan. Jakson tai kurssin päätyttyä, opettajat käyttävät formaalia arviointia kirjatakseen oppilaan kehittymisen ylös. Arvioinnilla yritetään ennemmin saada tietoa oppilaiden tiedoista ja taidoista kuin osoitella virheitä. (Tomlinson 2014, 18.)

Eriytetyissä luokissa arviointi on diagnostista ja jatkuvaa. Arviointi ei tapahdu vain jakson lopussa, vaan se on jokapäiväistä yritystä ymmärtää, mitä opetuksessa tulee muokata. (Tomlinson 2014, 18.) Jatkuvassa arvioinnissa opettajat oppivat paljon oppilaiden taidoista ja valmiustasoista ja pystyvät vaihtamaan opetustaan sellaisiksi lähestymistavoiksi, joilla saadaan parhaan tulokset (Tomlinson 2014, 18; Yatvin 2004, 34). Opettajien on myös muistettava huomioida oppilaiden lähtötaso arvioinneissaan, jotta he vertaavat oppilaan suoriutumista myös hänen omaan lähtötasoonsa, eivätkä vain yleisiin standardeihin (Yatvin 2004, 34).

3.1.2 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista. Opetuksen järjestäjällä on vastuu paikallisen opetussuunnitelman

laadinnasta ja kehittamisestä. Opetussuunnitelmassa päätetään perusopetuksen, oppimisen arvioinnin ja tuen, kodin ja koulun yhteistyön sekä muun toiminnan järjestämisestä ja toteuttamisesta. Siinä täydennetään opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä tavoitteita, keskeisiä sisältöjä ja muita opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita paikallisesta näkökulmasta. Opetuksen järjestäjä huomioi opetussuunnitelmaa laatiessaan oppilaiden tarpeet, paikalliset erityispiirteet sekä itsearvioinnin ja kehittämistyön tulokset. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9-10.)

Opettajilla, jotka eriyttävät, on selkeä käsitys toimivasta opetussuunnitelmasta ja opetuksen toteuttamisesta. He muokkaavat opetussuunnitelmaa ja opetusta niin, että jokainen saavuttaa riittävät tiedot ja taidot, jotta pystyvät etenevänsä oppimisessaan. Laadukkaassa opetussuunnitelmassa on selkeät tavoitteet ja näihin pyritään tavoilla, jotka sopivat oppilaille ja johtavat asian ymmärtämiseen. (Tomlinson 2014, 4-5.)

Laadukkaan opetusohjelman tarjoaminen tarkoittaa opetuksen ymmärrettävyyttä, eli korostetaan periaatteita ja olennaisimpia asioita, opetuksen siirrettävyyttä, eli varmistetaan, että oppilaat käyttävät oppimaansa muussa elämässä. Lisäksi vaaditaan ja tuetaan korkeatasoisen ajattelun kehittymistä. (Tomlinson ym. 2008, 7.)

3.1.3 Opetusympäristön eriyttäminen

Oppimisympäristö on olennainen asia eriytetyssä luokassa. Opettajien on saatava oppilaat tuntemaan olevansa tervetulleita ja arvostettuja juuri sellaisina kuin he ovat. (Tomlinson 2014, 15.) Luokassa olisi tärkeää, että kaikki osallistuisivat ja olisi salliva ilmapiiri, jotta oppilaat uskaltaisivat ottaa riskejä ja osallistua luokan toimintaan (Tomlinson 2014, 15; Mantell 2013). Mantellin (2013) mukaan kehittämällä yhteisöllisen ympäristön luokassa, opettajat voivat edistää oppilaan mukaan kuulumisen tunnetta. Miellyttävä fyysinen ympäristö lisää oppilaiden mukavuustasoa ja oppilaiden tuntiessa olonsa kotoisaksi, he kokevat lisääntyneenä turvallisuuden tunnetta (Smith & Throne 2007, 219).

Oppilaskeskeisen luokan luomiseksi, on luotava oppimisympäristö, joka on joustava. Luokan käytäntöjen pitäisi olla metodeja, joilla rakennetaan oppilaiden osaamista, eikä tapoja, joilla kontrolloidaan oppilaita. (Tomlinson & Imbeau 2010, 100.) Joustavissa käytännöissä oppilaille sallitaan enemmän aikaa, jos he sitä tarvitsevat tai oppilaille sallitaan itsenäinen eteneminen, jos he joutuvat osaan asioita. Yksilöiden ja ryhmien työskentelyä voidaan tukea istumajärjestyksellä, suunnitella ja käyttää joustavaa ryhmittelyä, käyttää erilaisia tukimuotoja oppimisen varmistamiseksi ja myös vaihdella koko luokan, pienryhmäopetuksen ja yksilötyöskentelyn vaihtelua. (Tomlinson ym. 2008, 8; Tomlinson 2014, 23.)

Eriytetyillä luokilla opettajat käyttävät aikaa joustavasti, käyttävät erilaisia oppimisstrategioita ja luovat hyviä suhteita oppilaisiinsa, jotta oppimisympäristö tukee oppimista. Opettaja ei pakota oppilaita yhteen muottiin, eikä pyri standardoituihin, massaoppitunteihin vaan tiedostaa oppilaiden yksilöllisyyden ja persoonallisen tyylin. Tärkein tavoite on, että kaikki oppivat. (Tomlinson 2014, 4.)

Oppimisympäristön muokkauksesta on hyötyä kaikille, mutta erityisesti niille, joilla on keskittymiseen, hahmottamiseen, sosiaalisuuteen ja käyttäytymiseen tai tunne-elämään liittyviä erityistarpeita. Sopiva oppimisympäristö tukee heidän keskittymistään, vuorovaikutustaan muiden kanssa ja auttaa heitä oppimaan uusia asioita heille sopivimmalla tavalla. (Ikonen ym. 2003, 147.)

3.1.4 Opetuksen eriyttäminen

Opettaja valitsee työtavat, jotka tukevat ja ohjaavat oppilaan oppimista. Työtavojen valinnan perusteita ovat, että ne virittävät oppilaassa halun oppia ja aktivoivat työskentelemään tavoitteellisesti. (Ikonen ym. 2007, 87.) Opettajan on tarjottava erilaisia työtapoja, varmistaakseen, että jokainen oppilas saavuttaa oppimistavoitteet (Tomlinson & Imbeau 2010, 44) ja oppilaiden opittava, mitkä näistä tavoista toimivat heillä parhaiten (Tomlinson 2014, 16). Opettajan olisi käytettävä opetusohjelmaa joustavasti ja luovasti ja oltava herkkiä yksilöiden eroavaisuuksille (Anderson 2007).

Eriyttäminen tarkoittaa koko luokan yhteisopetuksen, ryhmätöiden ja yksilöllisen työskentelyn vaihtelemista (Saloviita 2013, 115; Smith & Throne 2007, 7). Opetuksen perusmalli eli aktiivinen opetus perustuu enimmäkseen koko joukon ohjaukseen (Saloviita 2013, 80). Santamarian (2009, 237) tutkimuksessa, osa tunneista oli yksilöity, mutta vasta oleellisen koko luokan ja pienryhmäosuuden jälkeen, lapset saivat tarvittavat ohjeet yksilötyöskentelyä varten. Eriytetty opetus voi sisältää ryhmien käytön lisäksi opettaja- ja vertaistutorointia ja oppilaan oppimistyylien huomioimista (auditiivinen, visuaalinen tai tekemällä oppiminen). (Welsh 2010, 42.)

Opettaja voi opetustyyllillään vastata oppilaiden tarpeisiin ja eroavaisuuksiin. Tärkeimmät käsitteet on tuotava selkeästi esille, jotta oppilaat osaavat yhdistää isoja kokonaisuuksia toisiinsa ja osaavat yhdistää asioiden välisiä yhteyksiä ja liittää niitä arkielämään (Riccomini, Sanders, Bright & Witzel 2009, 7-8). Erilliset tunnit pienistä irrallisista asioista ja teemoista johtavat helposti pinnalliseen ja pirstaleiseen hahmottamiseen (Riccomini ym. 2009, 7-8; Pham 2012, 18). Opettajan olisi myös, esitettävä asiat loogisessa järjestyksessä ja rakennettava tunnit selkeiksi ja johdonmukaisiksi. (Riccomini ym. 2009, 8.)

Oppilaat oppivat paremmin, jos he voivat hyödyntää tapoja, jotka ovat heille ominaisia. Opettajan tulisi opettaa monikanavaisesti ja huomioida erilaiset oppimistyylit. Opettajan tulisi ottaa huomioon oppilaiden ehdotukset ja työskentelyyn tulisi olla useampia vaihtoehtoja. (Tomlinson ym. 2008, 8-9.) Koska oppilaat oppivat eritavoilla, opettajien täytyy vaihdella heidän lähestymistapojaan niin, että jokaista oppilasta opetettaisiin hänelle parhaalla tavalla (Morgan 2013).

Esimerkiksi, aktiivisten oppilaiden tulisi saada mahdollisuus työskennellä muiden kanssa ja pohdiskelevien oppilaiden tulisi taas voida työskennellä yksin (Ph'Ng, Ming & Nambiar 2015, 73-74.; Tomlinson 2014, 19). Jotkut oppilaat oppivat helposti osista kokonaisuuksiksi, kun taas osan on nähtävä ensin isompi kokonaisuus, jotta voivat ymmärtää pienempiä yksityiskohtia. Jotkut tykkäävät loogisista ja analyyttisistä lähestymistavoista ja toisille luovuus on taas tärkeämmässä roolissa. Oppimistyylin huomioimisessa tarkoituksena on

tarjota erilaisia lähestymistapoja, jotta jokainen löytäisi itselleen sopivimmat tavat. (Tomlinson 2014, 19.) Jos lapsi ei käsittele suullista tietoa hyvin, mutta opettaja opettaa puhuen kaiken, ei oppilas tule oppimaan hyvin. Luokan tulee olla joustava, jossa oppilaat saavat opetusta eri tavoin ja ilmaisevat oppimaansa eri tavoilla. (Wu 2013, 128.)

Ph'Ng ym. (2015, 73-74) tutkimuksen tulokset näyttävät, että oppilaat ovat halukkaita mukautumaan opettajan opetustyyliin, tyylien erotessa toisistaan. Opettajien olisi kuitenkin tiedostettava oppilaiden erilaisuus ja omaksuttava soveltuvia opetusstrategioita ja muokattava omaa opetustyyliään. Jos oppilaille opetettaisiin enemmän, kuinka hyödyntää vahvuuksiaan ja opiskella omalla oppimistyyllillä, sopeutuminen ja aiheen omaksuminen olisi helpompaa, opetustyylin ja oppimistyylin ollessa ristiriidassa keskenään. (Lauria 2010, 29.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen

Myös oppilaiden aktiivisuus ja yhteistoiminta on yksi olennainen tapa helpottamaan opetuksen eriyttämistä. Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa opetusmetodeja, joissa oppilaat työskentelevät yhdessä pienissä ryhmissä auttaen toisiaan oppimaan opeteltavaa asiaa (Slavin 2014). Florezin ja Mccaslinin (2008) tutkimuksen mukaan oppilaiden pienryhmätyöskentely on lähes jokapäiväistä toimintaa ja he suhtautuvat siihen myönteisesti. Pienryhmät, parityöskentely ja vertaistutorointi auttavat opettajia vastaamaan erilaisten oppijoiden tarpeisiin (Vaughn Klingner & Bryant 2001, 73; Mastopieri, Scruggs, Norland & Connors 2006, 136; Simpkins, Mastopieri & Scruggs 2009, 308).

Yksilön seuraavan kehitystason saavuttamiseksi oppilas tarvitsee apua tai ohjeistusta aikuiselta tai taitavammalta vertaiselta (Soleimani, Modirkhamene & Sadeghi 2015). Myös Smithin ja Thronen (2007, 223) mukaan oppilaiden toimiminen apuopettajina on hyvä tapa. Toisten auttaminen, on yleensä motivoivaa. Webbin, Troperin ja Fallin (1995) tutkimuksen mukaan, toisilta avun saaminen on hyödyllistä oppimisen kannalta vain, jos oppilas avun jälkeen suorittaa tehtävän itsenäisesti loppuun.

Dangwalin ja Kapurin (2009, 20) mukaan nuoria lapsia tulisi kannustaa vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Vuorovaikutus tarjoaa kontekstin sosiaaliselle ja kognitiiviselle oppimiselle (Dangwal & Kapur 2009, 20; Soleimani ym. 2015). Ryhmäkeskusteluissa olennaiset kysymykset auttavat oppilaita oppimaan toistensa ajattelusta (Robb & Bucci 2015).

Eriyttämisessä opettajat suunnittelevat jatkuvasti vaihtelevia, erilaisia ryhmiä, perustuen tehtäviin ja yksilöiden tarpeisiin. Ryhmien ansiosta, opettajat pystyvät tehokkaammin keskittymään viiteen tai kuuteen ryhmään 30 oppilaan sijaan. (Tomlinson & Imbeau 2010, 90.) Ryhmittely on hyvin joustavaa. Opettaja voi jaotella ryhmät valmiustason, mielenkiinnon tai oppimisprofiilin mukaan. Oppilaat toimivat ja oppivat erilailla erilaisissa olosuhteissa ja siksi heille on tarjottava mahdollisuus työskennellä erilaisissa ryhmissä säännöllisesti. (Tomlinson & Imbeau 2010, 90; Tomlinson 2014, 23.)

Schmitzin ja Winskelin (2008, 591–592) mukaan hyvän ja huonon oppilaan ollessa pareina, saattaa paremmin toimia jos parempaa oppilasta pyydetään auttamaan huonompaa kuin vain pyydetään heitä työskentelemään yhdessä. Symmetrisemmät parit todennäköisemmin parantavat yhteistoiminnallista oppimista. Myös Yatvinin (2004, 58) mukaan on hyvä, että parityöskentelyssä erot eivät ole liian suuret, jotta toinen ei suorita kaikkea työtä ja ero oppilaiden välillä ei ole niin suuri, että liiallista turhautumista tapahtuu (Yatvin 2004, 58).

Teknologia

Tärkeä strategia eriyttämisessä nykypäivänä on myös teknologian tehokas hyödyntäminen. Oppilaat ovat motivoituneempia heidän käyttäessään teknologiaa (Morgan 2013; Mayrose 2012, 13; Smith & Throne 2012,17). Opettaminen teknologiaa hyödyntäen auttaa opettajia opettamaan tavalla, jolla oppilaiden oppimistyylit huomioidaan paremmin (Morgan 2013) ja korkeamman motivaation ansiosta oppilaat myös oppivat paremmin (Mayrose 2012, 13). Opettajien, koulu yhteisön ja alueen päättäjien tulisi ymmärtää teknologian mahdollisuudet ja tukea sen käyttämistä paremmin (Smith & Throne 2007, 8).

Tutkimusten mukaan teknologia parantaa suoriutumista silloin kun siinä yhdistyy oppilaiden yhteistyö ja kun sovellus huomioi oppilaan taidot ja aiemmat kokemukset ja tarjoaa palautetta suoriutumisesta (Smith & Throne 2007, 7-8). Oppilaiden tietämystä voidaan laajentaa koealueen ulkopuolelle hyödyntämällä teknologiaa ja tekemällä esimerkiksi erilaisia projekteja ja huonommille oppilaille teknologia voi tarjota apuvälineitä oppimisen tukemiseksi (Smith & Throne 2007, 7-8 & 51).

Nettilähteet ja ohjelmat laajentavat oppimisvaihtoehtoja ja tarjoavat tietoa paljon enemmän kuin koulukirjat. Watsonin ja Watsonin (2011, 52) ja Stanfordin, Crowen ja Flicen (2010, 7) tutkimuksissa ilmaistiin teknologian tarjoavan lukemattomia lähteitä oppimiselle, aikana jolloin muut resurssit ovat rajallisia. Myös Scalisen (2009, 39) mukaan teknologia voi auttaa tiedon keräämisessä ja sen avulla sitä voidaan saada nopeammin ja tehokkaammin.

Teknologian avulla kaikkien oppilaiden tarpeisiin vastataan paremmin (Suh, Johnston & Douds 2008 ym. 2008, 541). Teknologia tarjoaa opettajille mahdollisuuden muokata opetusohjelmaa yksilöille nopeasti ja tehokkaasti. Teknologian eri ohjelmat mahdollistavat oppilaille itsenäisemmän työskentelyn ja taitojen hankkimisen, joita tarvitaan muilla elämän osa-alueilla. (Stanford ym. 2010, 7.) Mayrosen (2012, 17) mukaan opettajia vain tulisi kouluttaa lisää erilaisien teknologioiden käytössä.

Yhteistyö

Henkilökunnan yhteistyö on yksi ratkaisu eriyttämisen toteuttamiseksi. Ongelmien jakaminen ja ratkaisujen etsiminen kollegoiden kanssa, toisten tuntien seuraaminen ja toisilta saatu palaute kehittäisivät opettajien ammattitaitoa. (De Neve, Devos & Tuytens 2014; Dixon, Yssel, McConnell & Hardin 2014; Vaughn ym. 2001, 72; Steen & Kaffenberger 2007; Santangelo & Tomlinson 2012).

Yhteistyön lisäksi yhteisopettajuus on yksi opettajien yhteistyön muoto. Erityisoppilaiden integroimisen yleisopetukseen yleistymisen myötä, on yhteisopettajuudesta tullut strategia haasteisiin vastaamisessa. (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386.) Yhteisopettajuus valmistaa tulevia opettajia yhteistyön

ilmapiiriin kouluissa ja hyödyntämään useampaa kuin yhtä aikuista luokassa. Kouluilta vaadittaessa tehtäväksi enemmän vähemmällä, on yhteisopettajuus yksi vaihtoehto tarjoamaan laadukasta opetusta oppilaille (Darragh, Picano, Tully & Henning 2011, 102–103), sillä se mahdollistaa pedagogisesti laadukkaampaa opetusta (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 387). Yhteisopettajuudella voidaan parantaa oppilaiden tuloksia ja hyödyntää sekä luokanopettajan ja erityisopettajan osaamista (Conderman & Hedin 2014, 162).

Opettajien yhteistyön ja samanaikaisopetuksen lisäksi tärkeänä apuna ovat myös koulunkäyntiavustajat. Avustajia tarvitaan yleisopetuksenkin luokissa, koska joka luokassa on tukea tarvitsevia oppilaita (Ikonen ym. 2007, 22). Avustajat voivat esimerkiksi työskennellä osan oppilaiden kanssa, opettajan työskennellessä osan. Opettajat suunnittelivat aktiviteetit ja antoivat ohjeet mitä tehdä tai kuinka hyödyntää resursseja. Oppilaiden aktiivisuus nousi paikalla ollessa joku aikuinen jolta sai tukea, mutta laski kun ketään ei ollut auttamassa tai muistuttamassa tehtävän eri vaiheista. (Stephen, Ellis & Martlew 2010.) Siksi avustajat ovat erittäin tärkeitä luokan toiminnalle ja oppilaiden aktiivisuudelle ja oppimiselle.

On myös hyvä, että oppilailla on roolimalleja koulussa, joiden puoleen kääntyä ja jotka osaavat sitouttaa oppilaita koulutyöhön ja ylläpitää oppilaiden motivaatiota. Avustajien tehtävänä on auttaa opettajaa opetusvelvollisuuksissa ja tarjota tukea ja vahvistusta lapsille. Heidän sulautumisensa luokkaan auttoi oppilaita kytkemään opitut asiat omaan elämään. (Santamaria 2009, 237–238.)

3.2 Eriyttäminen heikommille oppilaille

Ennen kaikkea hitaammat oppilaat tarvitsevat eriytettyjä materiaaleja ja tehtäviä. Opettajan ja luokkatovereiden avustuksella he selviytyvät yleensä haastavimmistakin tehtävistä, mutta yksin työskennellessään, on tehtävien oltava heidän omalla tasollaan. Hitaammin suoriutuville sisällöt pitäisi olla yhtä mielenkiintoisia kuin muillekin, mutta vain hieman helpommalla vaikeusasteella. Tehtäviä

tehtäessä olisi hyvä nähdä malli, millaista vastausta tai tehtävää haetaan. (Yatvin 2004, 59–60.)

Yatvinin (2004, 57) mukaan hitaammin prosessoivat oppilaat eivät välttämättä tarvitse erilaista lähestymistapaa opettamisessa, vaan enemmän aikaa tehtävien suorittamiseen ja enemmän tukea. Useat näistä oppilasta eivät pysty omaksumaan kerralla niin paljon asioita. Myös Westwoodin (2013) mukaan vähemmän osaavat oppilaat vaativat enemmän aikaa ymmärtääkseen ja oppiakseen ja siksi he tarvitsevat enemmän toistoa ja harjoitusta. Monille opettajille oppimiskeskukset, joissa oppilaat voivat harjoitella tiettyjä taitoja ja saavat riittävästi toistoja, ovat olleet toimivia ratkaisuja heikommille oppilaille (Smith & Throne 2007, 92).

Oppilas, jolla valmiustaso on alhaisempi, saattaa tarvita apua aikaisempien aukkojen täyttämässä, enemmän mahdollisuuksia suoraan opetukseen tai harjoitteluun, strukturoidumpia tai konkreettisempia aktiviteetteja, joissa on vähemmän välivaiheita, tai joissa edetään rauhallisempaa tahtia (Tomlinson 2014, 18). Oppimisvaikeuksisille ja vähemmän taitaville oppilaille tulisi tarjota vähemmän aiheen sisällössä ja syvyydessä. Heille sisältöä yleensä muokataan jättämällä pois monimutkaisimpia asioita vahvistaen ydintietoja ja -taitoja. Opinto-ohjelman muokkauksessa sisältöä tulisi aina muokata mahdollisimman vähän, silti varmistaen kaikkien oppilaiden selviytyminen (Westwood 2013).

Yksinkertaisemmin kirjoitettu sisältö, graafiset kuvat ja materiaalit, joissa on huomioitu monikanavaisesti oppilaan tarpeet, soveltuvat hitaammille oppilaille (Smith & Throne 2007, 92). Reaaliaineissa sisällön muokkaus ei ole yleensä tarpeen, varsinkin jos opetuksessa hyödynnetään visuaalisia keinoja ja useampia esitystapoja. Oppimisvaikeuksiset oppilaat tarvitsevat konkreettisia materiaaleja kuvaamaan esimerkiksi murto-osia visuaalisesti ja mahdollistamaan konkreettista ymmärrystä. (Westwood 2013.) Santamarian (2009, 235–236) tutkimuksessa opettajat esittivät aiheet kirjallisesti, suullisesti ja lisätukena oli diagrammeja ja malleja niille, jotka niitä tarvitsivat.

Askel askeleelta metodi tuo oppimisvaikeuksisille oppilaille onnistumisen kokemuksia ja mahdollistaa heidän aktiivisen osallistumisen. Näin he edistyvät yleisessä opetusohjelmassa ja saavuttavat oppimisvaatimukset. (Rock, Gregg, Ellis & Gable 2008, 39.) Osien opettaminen on oppimisvaikeuksisille usein mahdollisuus edetä esimerkiksi matematiikassa. Heiltä vaaditut osat voivat tarpeen mukaan olla yksinkertaisempia. (Westwood 2013.)

Heikommat oppilaat tarvitsevat enemmän henkilökohtaista avustusta ja neuvoja. Opettajien tehtävä on välillä auttaa oppilaita alulle ja esittää heille sellaisia kysymyksiä, jotka saavat heidät eteenpäin itsenäisesti (Santamaria 2009, 235). Santamarian (2009, 235–236) tutkimuksessa opettajat esittivät olennaiset asiat useampia kertoja ja tarkistivat oppilaiden ymmärtäneen asian. Oppilaille annettiin mahdollisuus kerrata asiat pienissä ryhmissä. Tukea olivat helpotetut materiaalit, opettajan mallinnus ja mahdollisuus työskennellä jo osaavampien oppilaiden kanssa. Tukemista on myös, kun osa työstä tehdään oppilaan puolesta, joka ei vielä pysty suoriutumaan siitä itsenäisesti. Tuen on tarkoitus olla väliaikaista ja ajan myötä tuesta luovutaan. (Smith & Throne 2007, 92.)

3.3 Eriyttäminen lahjakkaille

Paremmiin suoriutuville oppilaille eriyttäminen tarkoittaa enemmän sisältöä ja syvyyttä käyttämällä rikastuttamista, nopeuttamista, laajennusta ja opinto-ohjelman tiivistämistä (Westwood 2013; Saloviita 2013,28). Lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisessä on huomioitava oppilaiden mielenkiinnon kohteita ja haastettava heidän näkemyksiään. Kaikilla oppilailta pitäisi olla mahdollisuus saada riittävästi haasteita. (Manning, Stanford & Reeves 2010.)

Opinto-ohjelman tiivistäminen, on strategia, jossa opetussuunnitelmaa muokataan mahdollistamaan taitavimmille oppilaille työskentely nopeammin, jotta he voivat tutkia omavalintaista aihetta tai tutkia aihetta syvällisemmin (Smith & Throne 2007, 89). Rikastuttamisessa oppilaat syventävät ja laajentavat

oppimaansa uusien tehtävien ja aineistojen parissa. Tavoitteena ei ole lisätä tietoa vaan kognitiivisten tavoitteiden syventäminen. Nopeuttamisella tarkoitetaan luokan yli hyppäämistä (Saloviita 2013, 28).

Heikompien oppilaiden tarvitessa paljon toistoja ja harjoitusta lahjakkaat oppilaat hyötyvät haastavista, abstrakteista ja tutkivista tehtävistä. He tarvitsevat paljon vähemmän aikaa helppoihin rutiinitehtäviin (Westwood 2013, Tomlinson 2014, 19). Matemaattisesti taitavat oppilaat pystyvät käsittelemään abstrakteja sisältöjä ja hyödyntämään toisiinsa liittyviä yhteyksiä. Taitavat oppilaat pystyvät myös käsittelemään paljon laajempia tekstejä ja paljon vähemmällä avustuksella. (Westwood 2013.) Edistyneemmät oppilaat tarvitsevat nopeampaa etenemisvauhtia tai aiheen syvällisemmäksi ymmärtämiseksi enemmän aikaa (Tomlinson 2014, 19; Manning ym. 2010).

Ryhmänä, lahjakkailla on tapana ymmärtää ja oppia monimutkaisia asioita nopeasti ja mennä syvemmälle opeteltavissa asioissa. Lahjakkaat oppilaat kysyvät usein haastavia kysymyksiä ja tarvitsevat opettajia, jotka kannustavat oppilaita etsimään vastauksia näihin kysymyksiin. (Manning ym. 2010.) Myös edistyneemmät oppilaat tarvitsevat tehtäviä, jotka laajentavat heidän ajatteluaan ja työntävät heidän ymmärrystään, tietojaan ja taitojaan eteenpäin. Heiltä tulisi vaatia ponnistelua, jonka seurauksena he kehittyisivät, eivätkä junnaisi paikallaan. (Wu 2013, 128.)

3.4 Eriyttämisen haasteet

Resursseihin liittyvät haasteet

Stetsonin, Stetsonin ja Andersonin (2007), de Jagerin (2016) ja Tobinin ja Tippetin (2013, 439-440) mukaan suunnitteluajan löytäminen oli jatkuva haaste opettajille. Eriyttäminen vaatii paljon perusteellisempaa ja yksilöllisempää suunnittelua, joka vaatii aikaa. Tehtäviä on kuitenkin ennestään jo niin paljon, että suunnitteluajan löytäminen on haastavaa. (Stetson ym. 2007; Kamarulzaman, Azman &

Zahidi 2015, 349.) Myös samanaikaisopetuksessa suunnitteluajan puute on suurin syy siihen, miksei sitä ole enempää (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386–387).

Eriytettyjen aktiviteettien luominen on aikaa vievää (de Jager 2016; Kamarulzaman ym. 2015, 349; Servilio 2009, 9; Morgan 2013). Endepohls-Ulpen ja Thömmesin (2014, 33) tutkimuksen mukaan erityisesti käytännöt, jotka vaativat lisää erityisopetuksen materiaaleja tai oppilaiden yksilöllisten ohjelmien strukturointia, näyttävät kärsivän siitä, että niihin arvellaan menevän liikaa aikaa. Jos aika käytettäisiin eriytettyjen aktiviteettien luomiseen, vähemmän aikaa menisi lopulta kuitenkin sisällön toistamiseen, joka seuraa, jos opetusta ei eriytetä (de Jager 2016).

Ylhäältäpäin tulevat velvoitteet hankaloittavat myös eriyttämisen toteuttamista. Manningin ym. (2010) mukaan tilivelvollisuus testituloksista on painostanut opettajia käyttämään identtisiä opetusmetodeja kaikkiin oppilaisiin. Tämä heikentää opetuksen samanarvoisuutta ja muuttaa opetusta opettajakeskeisemmäksi. Weberin, Johnsonin ja Trippin (2013) mukaan, opettajille on annettava vapautta päättää asioista itse. Peckin (2010, 399) tutkimuksessa opettajat pitivät mahdollisuudesta suunnitella omaa opetustaan, sen sijaan, että olisivat olleet pakotettuja struktuureihin, jotka eivät tue heidän oppilaitaan.

Koulujen tulisi tarjota harjoittelua eriyttämisestä ja opettajille mahdollisuuksia yhdessä miettiä erilaisia toimintamalleja (Dixon ym. 2014). Koska monet koulut eivät järjestä aikaa opettajille säännölliseen yhteistyöhön, olisi opettajien hyvä itse järjestää tälle mahdollisuus. Löytämällä edes yhden opettajan, kenen kanssa pohtia ja jakaa ajatuksia, voitaisiin kouluun luoda käytäntöä työskennellä ja miettiä ratkaisuja ongelmiin yhdessä. (Jewett & MacPhee 2012, 109–110.) Eriytämisen kehittämisessä ajan löytäminen työpäivien sisältä olisi välttämätöntä, muuten kehittämistä pidetään ylimääräisenä työnä (Weber ym. 2013).

Suurin osa opettajista ei ole saanut harjoitusta luomaan tehokkaita eriyttämisstrategioita (de Jager 2011, 92; Kamarulzaman ym. 2015, 350) eivätkä tarpeeksi vinkkejä opetuksen eriyttämiseen (De Neve ym. 2014; Santangelo &

Tomlinson 2012; Vaughn ym. 2001, 72–73). Paljon aikaa säästettäisiin, jos he saisivat harjoitusta ja ohjeita eriyttämisen toteuttamiseksi (Kamarulzaman ym. 2015, 350).

De Jagerin (2011) tutkimuksen mukaan vastaajat olivat kokeneet useita haasteita eriyttämisen toteuttamisessa. He mainitsivat tuen tarpeen ja täydennyskoulutuksen ja kouluttautumisen puutteen johtuvan koulujen taloudellisista tilanteista. Tobinin ja Tippetin (2013, 440) ja Santangelon ja Tomlinsonin (2012) mukaan opettajat olisivat kuitenkin innokkaita oppimaan eriyttämisestä lisää.

Oppilaat, joilla on oppimisessaan rajoituksia vaativat opettajalta enemmän huomiota, enemmän työtä, varoja ja resursseja. Tukijärjestelmät ja opetusresurssit ovat riittämättömiä useiden oppilaiden tarpeille. (de Jager 2011, 92.) Koulussa henkilökohtaiset ja fyysiset tuet ja materiaalit ja välineet tulisi olla saatavilla mahdollistaakseen kaikkien oppilaiden toiminta yhteisössä (Lourenco, Goncalves & Elias 2015, 895).

Tilat ovat tärkeä osa eriyttämistä. Esimerkiksi pienryhmätyöskentely ei toimi, jos oppilaille ei löydy tiloja, jossa voisivat työskennellä. Stephenin ym. (2010) tutkimuksessa tuotiin esille, kuinka riippuvaisia luokat olivat tilasta, joka jaettiin muiden luokkien kanssa. Tämä vaati sitoutumista sovittuun lukujärjestykseen, ja jos suunnitelmiin tulee muutoksia, ei yhtäkkiä lisätiloja ole niin vain saatavilla. Tilat kouluissa vaihtelivat ja osalla oli enemmän tilaa yksilö- tai ryhmätöille. Koulujen taloudellinen tilanne vaikuttaa myös teknologian, kuten tietokoneiden ja tablettien saatavuuteen.

Oppimateriaaleja pitäisi olla paremmin saatavilla. Kamarulzamanin ym. (2015, 349-350) tutkimuksessa opettajat kertovat, että heillä oli hankaluuksia strategioiden, tehtävien ja materiaalien keksimisessä tunneille. Soveltuvia opetusmateriaaleja on vaikea löytää. Tunneille valmistautuminen olisi helpompaa, jos materiaaleja tai tehtäviä olisi valmiina ja niitä ei tarvitsisi kehittää itse.

Opetuksen haasteet

Eriyttäminen ei ole helppoa, sillä luokalla löytyy niin monen tasoisia oppilaita ja tarpeita. Inklusiivisten luokkien opettajille haasteena on vastata kaikkien tarpeisiin, erityisesti aiheen ollessa haastava ja oppilaiden tarpeiden hyvin erilaiset (Mastopieri ym. 2006, 136). Stetsonin ym. (2007) tutkimuksessa opettajat kertovat, että eriyttämisen oppiminen, aktiviteettien löytäminen ja työskentely niin monien oppimistyylien ja taitotasoisten kanssa on usein ylitsepääsemätöntä. Josephin, Thomasin, Simoneten ja Ramsookin (2013, 39) tutkimuksessa huomattiin, kuinka haastavaa on vastata yksilöiden tarpeisiin ja oppilaiden mieltymyksiin. Servilion (2009, 9-10) mukaan haasteena on myös tunnistaa oppilaita, jotka saataisivat tarvita lisätukea.

Opetuksen haasteena on myös lahjakkaiden huomiointi. Opettajilla ei välttämättä ole osaamista lahjakkaampien eriyttämisestä ja toisaalta heikommat oppilaat tarvitsevat usein enemmän opettajaa. Lahjakkaat oppilaat, usein edellyttävät sellaista eriyttämistä, josta tavalliset luokanopettajat eivät ole saaneet harjoitusta ja eivät sitä siksi osaa toteuttaa. Eri oppilasryhmien opettaminen ja huomioiminen eivät kuitenkaan saisi erota toisistaan, vaan kaikilla tulisi olla mahdollisuus haasteisiin ja rikastettuihin aktiviteetteihin. (Manning ym. 2010.) Endepohls-Ulpen ja Thömmesin (2014, 34) mukaan opettajat eivät välttämättä tiedä kuinka toteuttaa haastavampia metodeja luokassaan. Vain jo haastavampien materiaalien tarjoaminen edistyneemmille oppilaille saattaa vaatia useita muokkauksia. Tämä saattaa yllärasittaa opettajia, jotka eivät ole saaneet harjoitusta tai tukea eriyttämismetodien käyttämisessä.

Eriytetty opetus on yleinen käytäntö oppilaille, jotka tarvitsevat tukea. Vähemmän yleistä on eriyttää opetusta edistyneemmille oppilaille, ehkä koska aikaa ei yksinkertaisesti jää siihen. Manningin ym. (2010) mukaan edistyneet oppilaat eivät automaattisesti eriytä itse opetusta tai ole aina oma-aloitteisia. Lahjakkaat oppilaat, joskus jätetään huomioimatta heikompien oppilaiden vuoksi. Oppilaille, vanhojen tuttuja asioiden opiskelu ei ole reilua.

Koska opettajiin kohdistuu monenlaisia vaatimuksia, ei opettajilla ole usein mahdollisuuksia kuin opettaa koko luokkaa yhdellä tavalla (Lewis &

Batts 2005). Oppilaslähtöinen opetustapa olisi ratkaisu vastaamaan myös lahjakkaiden tarpeisiin. Opettajien olisi luovuttava opettajajohtoisesta opetuksesta ja varmistettava oppilaslähtöisyydellä, että kaikki oppilaat saavat haasteita. (George 2005, 191–192.)

Eriyttämisen huomioiminen opinnoissa

Monia opiskelijoita ihmetyttää miksi opettajan koulutukseen kuuluu niin vähän erityispedagogiikan opintoja ja miksi opinnot ovat valinnaisia (Ikonen ym. 2007, 21.) Niin valmistuneet kuin opiskelevat opettajat toivoisivat koulutuksen tarjoavan yksilöllisyyden ja erilaisuuden huomioimiseen enemmän työkaluja (Ikonen ym. 2007, 21; Ruys, Defuyt, Rots & Aelterman 2011, 93 & 102–103). Osa opettajista mainitsee, etteivät he tiedä mukautettuja opetusmetodeja ja se heijastuu epävarmuutena tukea tarvitsevien oppilaiden integroinnissa (Westwood 2013).

Myös Endepohls-Ulpen ja Thömmesin (2014, 34) ja Laurian (2010, 29) mukaan eriyttämismetodien tulisi olla sisällytetty koulutuksiin yliopistoissa, sillä opettajilla ei ole tarpeeksi tietoa eriyttämisestä eikä työkaluja sen toteuttamiseen (Wan 2016). De Jagerin (2016) mukaan opettajat eivät saa riittävästi harjoitusta eriyttävien aktiviteettien luomiseksi ja toteuttamiseksi. Harjoitteluissa opettajaopiskelijoiden tulisi nähdä opettajaohjaajiltaan mallia eriyttämiseen, jotta he saisivat siitä harjoitusta ja omaksuisivat sen paremmin omiin metodeihinsa (Ruys ym. 2011, 93 & 102–103).

4 ERIYTTÄMISEN HYÖDYT JA HAITAT

4.1 Opetuksen laatu ja oppiminen

Vaikka opetuksen eriyttäminen käytännössä on suuri haaste, on siihen käytetty aika ja vaiva kaiken sen arvoista (Rock ym. 2008, 39; Lewis & Batts 2005.) Eriyttämistä vastustavat pedagogit haluaisivat palauttaa järjestelmän, jossa opettajat voisivat opettaa kaikkia oppilaita samalla tavalla. Näin oppilaiden väliset erot kuitenkin kasvavat. Heikompien oppilaiden ollessa heterogeenisissä luokissa, he kuulevat akateemista sanastoa, havainnoivat luokkatovereiden ajatteluprosesseja ja laajentavat omia taitojaan. (Robb & Bucci 2015.) Eriyttämisessä kaikki ovat samanarvoisia, ja heikommille oppilaille annetaan ainakin mahdollisuus saada parempia kiinni. Eriyttämisen tavoitteena on muuttaa ja parantaa opetuksen laatua ja samanarvoisuutta (Valiandes 2015). Aliakbarin ja Haghghin (2014) mukaan opetuksen eriyttämisellä oppilaiden väliset erot pienenevät ja luokista tulee homogeenisempiä.

Simpkinsin ym. (2009, 307) tutkimuksessa oppilaat pystyivät edistymään eritasoisten tehtävien avulla, vertaisten tuella ja opetuksella, joka kohdistui jokaisen oppilaan kykyihin. Tobinin ja Tippetin (2013, 439–440) tutkimuksessa havaittiin useiden esitystapojen tarjoavan pedagogista tehokkuutta opetukseen. Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 386) mukaan oppilaille, samanaikaisopetus tarjosi enemmän aikaa opettajilta ja laadukkaampaa opetusta. Oppilaiden moninaisuuteen pystyttiin vastaamaan paremmin kahdella opettajalla. Tärkeää oli myös, että oppilaat näkivät yhteistyöstä mallia.

Oppilaiden oppimistyylien huomioinnilla edistetään oppimista ja parannetaan oppimistuloksia (Hamdani 2015, 128; Tulbure 2011, 158). Josephin ym. (2013, 39) tutkimuksen mukaan 91 % oppilaista koki kehittyneensä eriyttämisen seurauksena. Eriytetyn ryhmän oppilaat saavuttivat paremmat arvosanat kuin normaaliopetuksessa olleet (Joseph ym. 2013, 39; Vantassel-Baska ym. 2008; Alavinia & Fardhady 2012, 87). Tutkimusten mukaan niin lukeminen, kirjoitta-

minen, sanaston oppiminen ja matematiikassa suoriutuminen parantuivat eriyttämisen seurauksena (Stover, Sparrow, Siefert 2016; Servilio 2009, 9; Alavinia & Fardhady 2012, 87; Bal 2016, 199). Haelermansin ym. (2014, 1172) tulokset osoittivat eriyttämisen parantavan biologian oppimista teknologiaa hyödyntämällä.

Tehokkaasti toteutetut vertaisstrategiat ovat yksi hyvä keino eriyttää. Ne mahdollistavat lisäävun tarjoamisen, enemmän harjoitusta ja heikompien oppilaiden tarpeiden tukemisen. (Vaughn ym. 2001, 72–73.) Yhdistäessä vertaistyökentely eriytettyihin aktiviteetteihin, oppivat oppilaat enemmän ja suoriutuivat paremmin kuin yksin työskennellessä (Mastropieri ym. 2006, 135–136; Simpkins ym. 2009, 307; Jimenez, Browder, Spooner & DiBiase 2012, 311; Soleimani ym. 2015).

4.1.1 Lähikehityksen vyöhyke ja työskentely omalla tasolla

Oppimisen tulisi aina vastata jollain tavalla lapsen kehityksellistä tasoa. On esitetty, että lukemista, kirjoittamista ja matematiikkaa tulisi opettaa tietyssä iässä. Kehitystasoa ei voi kuitenkaan rajoittuneesti määritellä iän mukaan, vaan on määriteltävä ainakin kaksi kehityksellistä tasoa. Oikea kehitystaso on se taso, josta lapsi suoriutuu itsenäisesti. Oppilaan potentiaalinen taso on taso, josta lapsi suoriutuu johdattelemalla apukysymyksin tai lapsen ratkaistessa tehtävän yhteistyössä toisen oppilaan kanssa. Jos lapset selviytyvät itsenäisesti samantasoisista tehtävistä, mutta avustettuna toinen lapsista suoriutuu paremmin, ei samantasoisien tehtävien vaatiminen näytä perustellulta (Vygotsky 1978, 85–86).

Lähikehityksen vyöhyke on etäisyys oikean kehitystason ja mahdollisen kehitystason (toisen avustuksella suoriutumisen) välillä. Oikea älyllinen kehitystaso luonnehtii jo tapahtunutta kehitystä, lähikehityksen vyöhykkeen keskityessä tulevaisuuteen. Lapsilla oppiminen, joka kohdistuu kehityksellisiin tasoihin, jotka on jo saavutettu, ei ole tehokasta lapsen kehityksen kannalta. Silloin ei pyritä uudelle tasolle vaan junnataan paikallaan. Lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti hyvää oppimista on vain, jos opitaan jotain, joka on kehityksestä edellä. (Vygotsky 1978, 86–89.)

Vygotskyn näkemyksessä, yhteistyössä oppiminen on jossain määrin ongelmallista, koska se ei hyödytä taitavampien oppilaiden kognitiivista kehittymistä. Mercerin uuden ajatuksen, Vygotskyn ideoiden pohjalta, mukaan, tehtävän vaikeustasoa voidaan nostaa niin, että oppilaan suoriutuminen tehtävästä on keskitasoa. Lapsi voi silloin työskennellä huonomman oppilaan kanssa, niin että kumpikin hyötyy yhteistyöstä. (Schmitz & Winskel 2008, 591–592.)

4.1.2 Motivaatio

Opettaminen on vaativaa eikä usein mahdollista ilman oppijan omaa tahtoa. Edellytykset hyvälle oppimiselle ovat olemassa, kun oppiminen koetaan mielekkääksi, oppimista ohjaa sisäinen motivaatio, opitaan olennaisuuksia, oppimisessa on tavoitteet, oppiminen tarjoaa onnistumisen kokemuksia, oppiminen on aktiivista ja opitaan kokonaisuuksia, joiden osilla on yhteydet toisiinsa. (Ikonen & Virtanen 2003, 25.) Opettajat ymmärtävät, että sisällön organisointi ja esittäminen vaikuttavat olennaisesti oppilaiden motivaatioon. Innostetut oppilaat ovat kiinnostuneita opetettavista aiheista. (Smith & Throne 2007, 6-7.)

Opettaja voi virittää oppijassa kiinnostusta opittavaan asiaan, kun hän huomioi oppilaan yksilöllisesti (Ikonen ym. 2003, 25). Stoverin ym. (2016) mukaan yksilöllinen opetuksen suunnittelu voi lisätä oppilaan motivaatiota lukea, mikä puolestaan edistää lukutaidon kehitystä. Sekä kognitiiviset ja affektiiviset tekijät vaikuttavat lukutaidon kehittymiseen ja ilman motivaation huomioimista, osa oppilaista ei koskaan tule saavuttamaan täyttä potentiaaliaan.

Positiivisten tunteiden, kuten ilon ja mielenkiinnon tehtävä, on motivoida tutkimaan ja laajentamaan yksilön toimintaa. Oppimisen ilo ja mielenkiinto vaikuttavat positiivisesti oppilaan sisäiseen motivaatioon, kun taas negatiivisilla tunteilla on yhteyttä huonoon motivaatioon. (Corno & Anderman 2015, 78.) Oppilaiden osaamisen tavoittelu, seuraa sisäisestä motivaatiosta eli halusta oppia. (Driscoll 2014, 314; Mantell 2013.) Opiskelu ilman tavoitetta tai tarkoitusta usein johtaa motivaation puutteeseen yrittää ja tämä puolestaan, ettei asioita myöskään opita. Selkeät tavoitteet motivoivat paremmin kuin epämääräiset.

(Driscoll 2014, 314.) Mantellin (2013) mukaan palkintojen käyttö motivoitina voi vähentää tai jopa poistaa sisäistä motivaatiota.

Yksi keino parantaa oppimisvaikeuksisten motivaatiota ja sitoutumista on opettaa asioita heidän tasollaan (Servilio 2009, 9). Eritasoiset tehtävät lisäävät oppilaiden motivaatiota luoden yksilöille onnistumisen kokemuksia. (Smith & Throne 2007, 56.) Oppilaat myös omaksuvat sisällön, johon heillä on kosketuspintaa, mahdollistaen syvemmän ymmärryksen tason (Mantell 2013; Driscoll 2014, 314). Oppilaiden käsitys koulutehtävien merkityksestä ja hyödyllisyydestä muussa elämässä motivoi heitä. (Mantell 2013.)

Mielenkiinnon kohteiden huomiointi voi motivoida oppilaita, erityisesti oppilaita, joilla on ollut vaikeuksia koulussa tai eivät ole olleet siitä niin kiinnostuneita (Servilio 2009, 9; Smith & Throne 2007, 17; Westwood 2013; Wu 2013, 128). Servilion (2009, 9) mukaan eriyttämisen hyödyt olivat parannukset oppilaiden sitoutumisessa ja lukemisesta nauttimisessa. Kiinnostuksiin pohjautuva oppimisympäristö sitouttaa oppilasta (Smith & Throne 2007, 17; Kamarulzaman ym. 2015, 349). Oppilaat yrittävät enemmän, muistavat ja yhdistävät tietoa aiempaan tietoon paremmin, silloin kun he ovat kiinnostuneita aiheesta. Omien mielenkiinnon kohteiden tutkiminen kannustaa oppilaita aktiivisuuteen. (Smith & Throne 2007, 17–18.)

Kiinnostusten kohteiden huomiointiin lisäksi oppilaiden osallisuus on tärkeää motivaation kannalta. Oppilaat ovat motivoituneita oppimiseen, kun he kokevat heillä olevan osuus oppimisessaan. (Smith & Throne 2007, 7.) Kun oppilaille tarjotaan vaihtoehtoja materiaaleissa, aktiviteeteissa, arvioinnissa, he tuntevat itsensä valtuutetuiksi ja tämä taas vahvistaa mielenkiintoa kurssia kohtaan (Joseph ym. 2013, 39).

Oppilaiden näkemykset eriyttämisestä olivat lupaavia. 90 %:n mielestä eriyttäminen lisäsi mielenkiintoa kursseja kohtaan. (Joseph ym. 2013, 39.) Balin (2016, 198) tutkimuksen oppilaiden mukaan matematiikan tunnit olivat viihdyttävämpiä ja he oppivat helpommin eriyttämisen seurauksena. Eriytetty opetus

osoitti olevansa tehokas parantamaan oppilaiden suoriutumista ja myös kohentamaan heidän motivaatiota ja sitoutumista. (Konstantinou-Katzia, Tsolakia, Meletiou-Mavrotherisb & Koutselinic 2012, 346.)

Eriyttämiskeinona ryhmät toimivat hyvin ja ne ovat erittäin motivoivia oppilaille. Ne tarjoavat oppilaille mahdollisuuden jakaa ajatuksia, saada palautetta, kohdata useita tapoja lähestyä ongelmia tai tehtäviä. (Tomlinson & Imbeau 2010, 90.) Simpkinsin ym. (2009, 307) tutkimuksessa oppilaat suhtautuivat myönteisesti toistensa auttamiseen ja kokivat sen tukevan oppimista. Slavinin (2014) malli olettaa, että motivaatio oppia ja auttaa muita oppimaan, aktivoi yhteistoiminnallista käytöstä, joka johtaa oppimiseen. Motivaatio onnistua johtaa suoraan oppimiseen ja myös edistää käyttäytymistä ja asenteita, jotka johtavat ryhmäkoheesioon, joka tuottaa parempaa oppimista ja suoriutumista.

4.1.3 Itsetunto/minäpystyvyys

Miellettyinä minäpystyvyys ei riipu siitä kuinka paljon eri taitoja yksilöllä on, vaan siitä mitä yksilö uskoo pystyvänsä tekemään eri olosuhteissa (Bandura 2000, 36–37). Kohdatessaan suoritustavoitteen, oppilaat, joilla on vähän luottamusta omaan kykyihinsä, ovat epävarmoja. He välttelevät haasteita ja ennemmin lopettavat kuin yrittävät loppuun asti. Samassa tilanteessa, oppilaat joilla on korkea luottamus omaan kykyihinsä, haluavat haasteita ja työskentelevät tehtävien parissa peräänantamattomasti. (Driscoll 2014, 315.) Opiskelukäyttäytyminen johtuu siitä, millainen käsitys oppilailla on itsestään oppijoina. Ne oppilaat, joilla on huonompi käsitys itsestään opiskelevat vähemmän, koska eivät halua kohdata sitä tosiasiaa, etteivät osaa. Opettajien olisi selvitettävä enemmän, mitä oppilaat ajattelevat tietävänsä ja millainen käsitys oppilailla on omasta osaamisesta. (Gowda & Khanderia 2013, 87–88.)

On lukuisia koulukäytäntöjä, jotka heikentävät heikompien oppilaiden minäpystyvyyttä. Liian tiukalla opetustahdilla menetetään useita oppilaita, jotka eivät pysty omaksumaan asioita samassa tahdissa. Oppilaiden ryhmittely taitojen mukaan pienentää minäpystyvyysuskomuksia niiltä, jotka määrittellään

huonoiksi ja joilta odotetaan vähän. Myös sosiaalisesti vertailtavat arvosanat antavat osalle oppilaista kuvan epäonnistumisesta. (Bandura 2000, 175.)

Luokkahuoneen struktuurit vaikuttavat yksilön käsityksiin kognitiivisista taidoista. Mallissa, jossa korostetaan sosiaalista vertailua, oppilaat arvottavat itsensä taitojensa perusteella. Eriytetyillä luokilla, yksilöllistetty opetus oppilaiden tietojen ja taitojen mukaan, mahdollistaa kaikkien kykyjen laajenemisen ja muihin vertailua on vähemmän. Seurauksena, oppilaat todennäköisemmin vertaavat edistystään omiin standardeihinsa kuin muiden suorituksiin ja näin oppilaiden käsitykset omista kyvyistä paranevat. (Bandura 2000, 175.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että osa lapsista, erityisesti ne, joilla on oppimisvaikeuksia, saattavat kokea sosiaalista vertailua ja kokea itsensä huonommiksi inklusiivisissa luokissa (Roy, Guay & Valois 2012). Eriyttäminen saattaa kuitenkin olla yksi ratkaisu vähentämään näitä kokemuksia. Robbin ja Buccin (2015) mukaan opettajat eriyttävät, jotta oppilaiden minäpystyvyys kehittyy. Alavinian ja Farhadyn (2012, 87) tutkimuksessa huomattiin, että eriytetty opetus ja oppilaiden työskentely pienryhmissä auttoi oppilaista itsevarmempia. Laurian (2010, 29) mukaan parasta yksilöllisessä, oppimistyyliin perustuvassa lähestymistavassa oli, että oppilaat saivat itseluottamuksensa takaisin ja turhautuminen ja ahdistuneisuus opiskelusta hävisivät. Oppilaat ymmärsivät, että he eivät olleet huonoja, vaan he eivät vain oppineet samalla tavoin.

4.2 Luokan ilmapiiri ja osallisuus

Tomlinsonin (2014, 4) mukaan on tärkeää, että luokalla on kannustava ja hyvä ilmapiiri. Chanin ja Ahnin (2014, 522) mukaan eriyttäminen voi muuttaa oppilaiden asenteita positiivisemmaksi ja edistää parempaa oppimisympäristöä, jossa on vähemmän häiriötekijöitä. Myös Tomlinsonin ja Imbeaun (2010, 90) mukaan eriyttäminen edistää miellyttävää ilmapiiriä. Konstantinou-Katzian ym. (2012, 346) tutkimuksen mukaan eriyttämisen seurauksena luokasta tuli vuorovaikutteisempi ja oppilaat olivat innokkaampia tunneilla. Sopivan tasois-

ten tehtävien suunnittelu ja opinto-ohjelman muokkaaminen vähentää tylsistymistä ja sen oheistuotteita häiriköintiä, kurittomuutta ja alisuoriutumista (Smith & Throne 2007, 56 & 89). Eriyttämällä jokaiselle saadaan tarpeeksi haasteita ja tämä edistää luokan ilmapiiriä (Tomlinson & Imbeau 2010, 90).

Eriytetyissä luokissa, oppilasryhmien käyttäminen on äärimmäisen tärkeää rakentaessa positiivista ja aikaansaavaa yhteisöä. Yhteistyö muiden kanssa mahdollistaa, että oppilaat näkevät itsensä ja toisensa erilaisissa oppimiskontakteissa. (Tomlinson & Imbeau 2010, 88-90.) Myös oppilaiden mielipiteiden huomioiminen vaikuttaa myönteisesti luokan toimintaan. Manningin ym. (2010) mukaan opetussuunnitelman rakentaminen oppilaiden kysymysten ympärille voi näyttää oppilaille, että he ovat arvostettuja, heitä kuunnellaan ja he saavat vaikuttaa asioihin. Näin he ovat sitoutuneempia koulutyöhön.

Vantassel-Baskan ym. (2008) mukaan luokilla, joissa eriytettiin, oppilaat olivat sitoutuneempia kuin luokilla, jossa eriyttämistä ei käytetty. Myös Tobinin ja Tippetin (2013, 439) ja Kamarulzamanin ym. (2015, 349) tutkimuksissa osallistujat kertoivat oppilaiden motivaation ja sitoutumistason nousseen. Oppilaiden ollessa uppoutuneita työskentelyyn, opettajilla oli paljon aikaa yksittäisten oppilaiden tai ryhmien kanssa, eikä aikaa mennyt kurinpitoon tai muihin häiriötekijöihin (Painter 2009, 293).

Eriyttämällä mahdollistetaan oppilaiden parempi osallisuus ja osallistuminen omaan oppimiseensa. Eriyttämisen myötä opettajat kertoivat opettajajohdon opetustyylin vähentyneen (Painter 2009, 293; Tobin & Tippett 2013; 439). Opettajat olivat mielissään, että oppilaat olivat alkaneet tekemään enemmän valintoja ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan (Tobin & Tippett 2013, 440).

Peckin (2010, 400) tutkimuksessa opettajat antoivat oppilaille mahdollisuuden valita opetusaiheita heidän mielenkiinnon kohteiden pohjalta. Oppilaista oli motivoivaa osallistua ja vaikuttaa omassa yhteisössä. Florezin ja Mccaslinin (2008) tutkimuksessa oppilaat kokivat olevansa pienryhmäoppimiskokemuksissa aktiivisia osallistujia, jotka tukivat toistensa oppimista.

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia miten luokanopettajat eriyttävät ja mitä hyötyjä ja haittoja eriyttämisellä heidän mielestään on. Halusin myös tietää miten eriyttäminen toteutuu koulujen arjessa ja mitkä asiat tekevät eriyttämisen toteuttamisesta hankalaa.

Tutkimuskysymykset

1. Miten luokanopettajat eriyttävät?
2. Miksi eriyttäminen on luokanopettajien mielestä tärkeää? Voiko eriyttämisestä heidän mielestään olla jotain haittoja?
3. Mitä haasteita eriyttämisen toteuttamisessa on, miten onnistuisi paremmin?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuskysymyksiin etsin vastauksia puolistrukturoiduilla haastatteluilla, jotka analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla. Tässä luvussa kerron vaihe vaiheelta, kuinka toteutin tutkimukseni. Aloitan tutkittavien kuvailusta, jonka jälkeen kerron aineistonkeruusta ja tutkimuksen toteuttamisesta. Viimeisenä kerron aineiston analyysista.

6.1 Tutkittavat

Tutkimuksen kohteena ovat 3.-6. luokan luokanopettajat. Jätin pois 1. ja 2. luokan opettajat, koska kahtena ensimmäisenä vuonna oppilaiden erot ovat yleensä suurimmat, johtuen eroista lukutaidossa. Myöhemmin nämä erot tasoittuvat.

Sain lopulta tutkimukseeni yhdeksän tutkittavaa, joista kuusi oli naisia ja kolme miehiä. Opettajien ikähaarukka vaihteli 34 ja 63 vuoden välillä. Opetusvuosia tutkittaville oli kertynyt viidestä vuodesta 35 vuoteen, suurimman osalle (kaikille paitsi yhdelle) yli 10 vuotta. Tutkittavien luokilla oppilaita oli 17–24 (ka. 22) ja erityisen ja tehostetun tuen oppilaita löytyi kaikista paitsi yhden opettajan luokasta. Erityisen tuen oppilaita oli keskimäärin 0,89 luokkaa kohden ja tehostetun tuen oppilaita 1,89 per. luokka. Taulukossa 1 on esitelty tutkittavien taustatietoja ja tietoja opetettavasta luokasta.

TAULUKKO 1. Haastateltavat.

Haastateltava	Kauan opettajana?	Luokka-aste	Luo kalla oppi- laita	Tehostetun/ eri- tyisen tuen op- pilaita
---------------	----------------------	-------------	--------------------------------	--

Nainen 39 v.	5 vuotta	4-luokka	23	1 tehostetun tuen oppilas
Nainen 57 v.	34 vuotta	4 luokka	24	3 tehostetun tuen oppilasta
Nainen 51 v.	23 vuotta	4-luokka	17	3 tehostetun ja 1 erityisen tuen oppilas
Mies 63 v.	35 vuotta	5-luokka	24	1 tehostetun tuen oppilas
Nainen 48 v.	21 vuotta	4-luokka	24	-
Nainen 44 v.	14 vuotta	6-luokka	24	2 erityisen tuen oppilasta
Nainen 34 v.	11 vuotta	5-luokka	24	4 tehostetun ja 3 erityisen tuen oppilasta
Mies 40 v.	10 vuotta	3-luokka	19	4 tehostetun tuen oppilasta
Mies 39 v.	14 vuotta	5-luokka	19	1 tehostetun ja 2 erityisen tuen oppilasta

Valitsin tutkimukseeni juuri luokanopettajat, enkä aineenopettajat, koska ajattelin luokanopettajilla olevan parempi tietämys oppilaistaan, ja näin ollen eriyttäminen toteutuisi heillä ehkä paremmin. Halusin myös saada kattavan kuvan useamman aineen eriyttämisestä, enkä vain keskittyä jonkin tietyn oppiaineen eriyttämiseen. Useammista aineista aiheesta saa monipuolisemman ja kattavamman kuvan.

6.2 Aineistonkeruu

Aineistonkeruun tein puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Puolistrukturoidussa eli teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista ja heidän asioille antamia merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tutkimuksessani tarkastelen luokanopettajien kokemuksia ja ajatuksia eriyttämisestä, joten puolistrukturoitu haastattelu oli tutkimustehtävän kannalta perusteltu valinta. Pattonin (2002, 343) mukaan puolistrukturoidun haastattelun etuja on, että se helpottaa useiden erilaisten ihmisten haastattelua systemaattisesti ja ymmärrettävästi.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan on makukysymys pitääkö kaikille tutkittaville esittää samat kysymykset, samassa järjestyksessä ja pitääkö sanamuotojenkin olla kaikissa tutkimuksissa samat. Itse tein tutkimuskysymykset jo ennen haastattelua, jotta kaikissa haastatteluissa olisi samat perusasiat. Jokainen haastattelu muotoutui kuitenkin hieman erilaiseksi ja kysymysten esittämisjärjestys vaihteli. Haastattelijana pyrin saamaan keskustelevan tyylin, mutta pysyin enimmäkseen ennalta määritellyissä kysymyksissä. Puolistrukturoidun haastattelun etuna oli, etteivät asiat lähteneet rönsyilemään liikaa sivupoluille ja näin ollen ei mennyt ylimääräistä aikaa (Patton 2002, 343). Haastattelu oli myös perustellumpi valinta kuin kirjoitelma, jota harkitsin aluksi, sillä pystyin tarkentamaan vastauksia, joita en ymmärtänyt tai kysymään tutkittavilta lisää. Tuomen ja Sarajärven (2002, 75) mukaan haastattelun etuja on sen joustavuus. Haastattelijasta pystyy oikaisemaan väärinkäsityksiä, kysymään jatkokysymyksiä, selventämään mitä kysymyksillä tarkoitetaan ja keskustelemaan tutkittavien kanssa.

Tutkimusprosessi lähti liikkeelle saatuaani tutkimusluvan tutkimuskaupungilta. Sen jälkeen soitin muutaman koulun rehtorille ja kysyin sieltä vielä haastatteluluvat. Tämän jälkeen aloin puhelimitse tavoittelemaan 3.-6. luokan opettajia ja houkuttelemaan heitä tutkimukseeni. Muutaman haastattelun sain sovittua puhelimitse, mutta se oli hyvin aikaa vievää, sillä harva vastasi heti tai ollenkaan, joten aloin lähettämään haastattelupyynnöitä näiden koulujen opettajille sähköpostitse. Haastateltavia oli kohtuullisen hankala saada, ja suurimpaan osaan haastattelupyynnöistä ei vastattu mitään.

Haastattelut toteutin vaiheittain, helmi-, maalisi- ja toukokuussa 2016. Toukokuun haastattelut (kolme) tein toisella paikkakunnalla, sillä ensimmäisestä tutkimuskaupungista en saanut enempää haastateltavia. Ennen haastatteluja hankin tutkimusluvan myös toiselta tutkimuskaupungilta ja koulujen rehtoreilta. Haastateltavat tiesivät haastattelun aiheen, mutta haastattelurunkoa en lähettänyt heille valmiiksi. Ajattelin saavani näin autenttisempia vastauksia, eivätkä tutkittavat ehkä kertoisi niin kaunisteltuja vastauksia. Toisaalta jotain tietysti saattoi unohtua, mutta aihe on niin jokapäiväinen opettajan työssä, että ajattelin kaiken olennaisen tulevan haastateltavien vastauksissa esille. Haastattelutilanteissa olin haastateltavien kanssa kahden ja kaikki haastattelut toteutettiin haastateltavien kouluilla. Nauhoitin haastattelut sekä puhelimella että nauhurilla, jotta ne varmasti tallentuivat. Haastattelut kestivät 15 minuutista 40 minuuttiin.

Haastattelurungon muodostin osittain teoriaan pohjautuen ja teoriasta oli jo hahmoteltu pääotsikoita ja sisällysrunko. Kaikki kysymykset olivat avoimia kysymyksiä ja niillä koitettiin saada eriyttämisestä mahdollisimman monipuolista tietoa johdattelematta tutkittavia. Lopussa oli vielä jokaisella mahdollisuus kertoa omia kokemuksia, näkemyksiä, ajatuksia eriyttämisestä ja tuoda esille jotain, mitä ei vielä keskustelun aikana ollut tullut esille. Kaikkia kysymyksiä ei kysytty kaikilta, sillä osaan vastaus tuli jo keskustelun ja aiempien kysymysten yhteydessä. Haastattelurunko löytyy liitteenä (Liite 1).

Haastattelurunko muotoutui vielä ensimmäisen haastattelun jälkeen, sillä huomasin vielä olennaisia asioita puuttuvan, joita oli tullut esille ensimmäisen haastattelun aikana. Haastatteluissa kysyin tarkennuksia, jos itselle jäi jotain epäselväksi. Erityisesti kysymykseen eriyttämisen toteuttamisesta joutui kysymään tarkennuksia, sillä opettajat vastasivat aika yleisellä tasolla, eivätkä kertoneet aina riittävän konkreettisesti kuinka he omassa opetuksessaan eriyttävät. Litteroin aineiston helmi-toukokuussa sanatarkasti. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 66 sivua (Arial, fonttikoko 12 ja riviväli 1,5).

6.3 Aineiston analyysi

Toteutin analyysin Tuomen ja Sarajärven (2002) aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti. Aineiston analyysin tarkoitus on tuoda aineistoon selkeyttä ja näin tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.)

Aineistolähtöisessä analyysissä yritetään luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Se perustuu tulkintaan ja päätteelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115.) Aloin siis muodostaa käsitteitä omista tuloksistani, ilman, että teoria vaikutti näihin käsitteisiin.

Analyysin aloitin lukemalla litterointeja uudestaan. Uudelleen perehtymisen jälkeen ryhmittelin vastaukset tutkimuskysymysten mukaan, koittaen ottaa vain tutkimuskysymyksiin vastaavat vastaukset mukaan kunkin tutkimuskysymyksen alle. Jokaisen tutkimuskysymyksen alle siis tuli siihen vastaavat vastaukset. Aineistoon perehtymisen ja tutkimuskysymyksittäin ryhmittelyn jälkeen aloin *pelkistämään* vastauksia. Aineiston pelkistämisessä analysoitava informaatio pelkistetään niin, että aineistosta karsitaan epäolennainen pois. Pelkistäminen voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään litteroimalla tai koodaamalla tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–111.) Omassa tutkimuksessani tutkimuskysymykset ohjasivat pelkistämistä ja jätin jäljelle ainoastaan tutkimuskysymyksiin vastaavat vastaukset.

Seuraavaksi yhdistin samanlaiset vastaukset saman pelkistetyn ilmauksen alle, eli *ryhmittelin* vastaukset. Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti ja etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2002,

113.) Itse etsin samankaltaisuuksia ja ryhmittelin samaa asiaa tarkoittavat käsitteet yhteen ja nimesin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Yhden pelkistetyn ilmauksen alle tuli useampi samaa tarkoittava asia. Luokittelussa aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. Klusteroinnissa luodaan tutkimuksen pohja, sekä saadaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 113.) Ryhmittelyssä haastavaa oli se, että osa vastauksista liittyi niin tiiviisti toisiinsa ja niitä oli vaikea erottaa esimerkiksi pelkästään kuuluviksi motivaation alle, sillä niistä löytyi myös muihin yläluokkiin viittauksia. Osan vastauksista pilkoin tässä vaiheessa vielä pienempiin osiin ja ryhmittelin niille kuuluvan yläluokan alle.

Tämän jälkeen tarkistin vielä, että pelkistetyt ilmaukset vastasivat varmasti tutkimuskysymykseen ja poistin epäolennaisuuksia. Ensin poistin kaikkien selkeimmin epäolennaiset asiat. Tämän jälkeen tarkastin pelkistettyjä ilmauksia vielä uudelleen ja poistin tai siirsin vastauksia oikean ilmauksen alle. Uudelleen lukiessani huomasin, että osa vastauksista sopi paremmin toisen kysymyksen alle tai toisen pelkistetyn ilmauksen alle. Lopuksi luin vielä jokaisen haastattelun kohta kohdalta läpi, ja tarkistin, että kaikki olennaiset vastaukset löytyivät oikean pelkistetyn ilmauksen ja tutkimuskysymyksen alta ja mitään olennaista ei ollut jäänyt pois. Taulukossa 2 on esimerkki aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä.

Aineistoesimerkki	Pelkistetty ilmaus
H4: "No eriyttäminen on osa arkipäivästä opetusta, arkipäivän pedagogiikkaa, (--) Se on välttämätön asia, mikä pitää ihan oppilaiden oppimisen kannalta mutta myöskin ihan tasa-arvon näkemyksen	tasa-arvo

<p>mukaisesti olla siinä opettajan työssä ja suunnitelmissa mukana.”</p> <p>H7: ”yhtäläiset mahdollisuudet kaikilla samanlaiseen”</p>	
<p>H7: ”mä luulen, et sitä koko ajan niinkö tarvitaan enemmän ja se tulee suuremmaks koska yhistetään tota erityisluokkia ja yleisopetuksen luokkia, et tota nii..”</p>	<p>luokat koko ajan heterogeenisempiä</p>

Ryhmittelyn jälkeen oli vuorossa *abstrahointi* eli käsitteellistäminen. Abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Siinä edetään alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Käsitteellistämistä jatketaan yhdistelemällä luokituksia, niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114.) Abstrahointi on prosessi, jossa tutkija muodostaa yleiskäsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan koko ajan alkuperäisaineistoon uutta teoriaa muodostettaessa. Johtopäätösten tekemisessä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115.) Taulukossa 3 on esimerkki abstrahoinnista.

TAULUKKO 3. Aineiston abstrahointi.

Yläluokka (pelkistetty ilmaus)	Pääluokka
luokat koko ajan yhä heterogeenisempiä	inkluisio
tasa-arvo	

jää aikaa niille, jotka sitä eniten tarvitsevat	onnistumisen kokemukset
lähikehityksen vyöhyke	
motivaatio	
itsetunto/minäpystyvyys	
oppiminen	

Abstrahoinnissa tein pääluokkia muodostetuista pelkistetyistä ilmauksista (yläluokista) tutkimuskysymys kerrallaan, eli ryhmittelyssä tulleet yläluokat löytyivät abstrahoinnin jälkeen pääluokkien alta. Abstrahoinnissa yläluokat muuttuivat teoreettisemmiksi käsitteiksi. Vähitellen aineistoa pyöriteltyä pääluokat alkoivat muodostua ja vastaukset löytyä oikean pääluokan alta. Asian havainnollistamiseksi tein ajatuskartan (tuloksissa), josta pystyin katsomaan ovatko vastaukset oikein jäsenneilty ja löytyvät oikeiden kohtien alta.

7 TULOKSET

7.1 Miten luokanopettajat eriyttävät?

Tässä tulosten ensimmäisessä osassa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli miten luokanopettajat eriyttävät. Pääluokkia kysymykseen muodostettiin neljä: tehtävien eriyttäminen, opettajan toiminta, resurssit ja oppilaat aktiivisina toimijoina. Ensin kerron tarkemmin tehtävien eriyttämisestä.

Tehtävien eriyttäminen

Useimmissa vastauksissa mainittiin tehtävät eriyttämiskeinona. Tehtävät voivat olla vähän erilaisia, joko helpompia tai vaikeampia tai niitä voi olla enemmän tai vähemmän oppilaan taitotasosta riippuen. Jos oppilaalla on hankaluuksia oppiaineessa, voi olla perusteltua karsia sisältöä ja opiskella vain kaikkein olennaisimmat asiat. Aina ei ole myöskään perusteltua antaa kaikille oppilaille samoja läksyjä, vaan useat mainitsivat eriyttämisen näkyvän myös läksyissä.

H6: " ja kotitehtävissä, et se et ei se tarkota sitä, että jos on nopee laskija vaikka tai taitava, et pääsis vähemmällä kotitehtävissä, et sit sen taitotason mukaan eriytetään ne kotitehtävät. Joo."

Suuri osa opettajista kertoi oppimateriaaleista löytyvän jo hyvin erilaisia, eriyttäviä tehtäviä, ja ettei itse tarvitse nähdä kaikkea vaivaa eriyttävän materiaalin eteen. Kolme opettajista myös kertoi eriyttämiskeinona olevan eri tavat työkennellä tehtäviä tehdessä ja että opetuksessa huomioidaan myös oppilaan oppimistyyli:

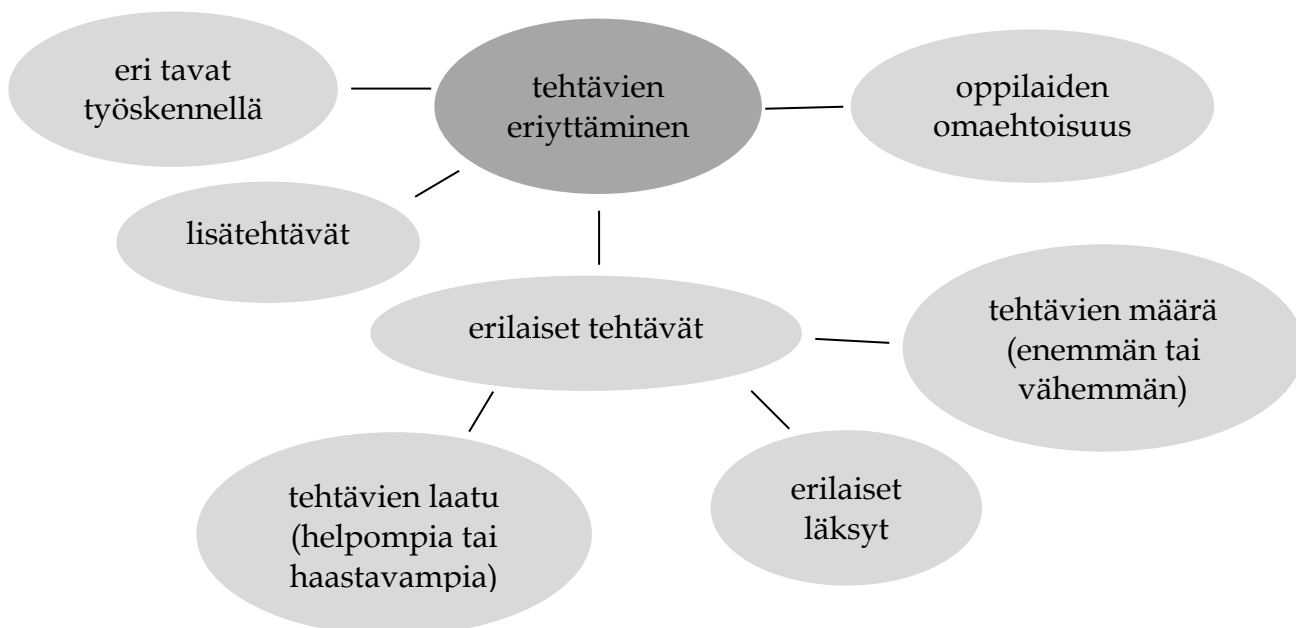
H6: " Ja eriyttää voi, jollakulla motorinen taitotaso on niin heikko, että hän kirjottaa vaikka tietokoneella, et se on niin heikko se käsiala ja vaikka ihan tekstausti, et saadaa sillä tavalla eriytettyä, keinoja on kyllä hirveen monia.."

H7: ”Sit toki seki, että millä tavoin toteuttaa niinkö sitä tehtävää, et on niinkö jonkinlaista valinnanvaraa siinä ja et jos oot enemmän suullisesti lahjakas niin onko mahdollisuus tehdä vaikka koe suullisesti tai joku näyttö jostakin tai joku työ...”

Kaksi opettajista mainitsi myös oppilaiden omaehtoisuuden, eli tehtävissä voi siirtyä jo seuraaviin, jos tuntuu helpoilta. Oppilaiden olisi hyvä oppiakin eriyttämään omaa oppimistaan, sillä opettajalta ei voi riittää kaikille aikaa koko ajan, ja on tärkeää, että lapset oppivat oma-aloitteisuutta ja pohtimaan, milloin joku asia ei kehitä heitä. Osa tehtävistä voi olla valmiiksi eritasoisia ja oppilaat saavat itse valita minkä tasoiset tehtävät ovat heille sopivia:

H7: ”Öö no ehkä helpoin miettii oppiaineittain niin tota, esimerkiksi, aika monessaki oppiainees on ollu niinkö eritasosia tehtäviä tai kokeita, et on eritasosia kirjoja niinku matkassa on ollu niinkö eriytetää alas- tai ylöspäin sekä samoin kokeissa, niissä aineissa missä oon kokeita pitäny nii on ollu helpompia kokeita ja sitte vaativampia kokeita, et on oppilas voinu vähän niinku ite miettii, mihin siinä pystyy. Samoin siinä niinkö öö kaikissa näissä muissakin töissä mitä on teetetty, ryhmätyöt tai sitte niinku yksilötyöt nii on saanu vähän miettii, et mihin lähtee tähtäämään. Tehtävämäärä tai tehtävätyyli on ollu erilainen, et on voinu lisätä sitte jotain tai..”

Tehtävien eriyttämisen yläluokat on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Tehtävien eriyttäminen.

Opettajan toiminta

Haastatteluissa opettajat kertoivat, kuinka he itse konkreettisesti eriyttävät. Opettaja voi opettaa asian monikanavaisesti tai pilkkoa tehtävän pienempiin osiin ja opettaa osa kerrallaan. Oleellista on huomioida jokainen oppilas yksilöllisesti. Opetussuunnitelma auttaa suunnittelemaan opetusta jokaiselle yksilöllisesti vertaamalla oppilaiden taitotasoa luokkatason tavoitteisiin ja soveltamaan niitä niin, että oppimistavoitteisiin päästään. Oppilaiden suoriutumisesta opettajat taas saavat tietoa arvioinnilla. Koetulokset, havainnointi ja arviointikeskustelut auttavat opettajia tietämään missä jokaisen oppilaan kohdalla mennään:

H5: "Arviointihan on hirveän hyvä tuki tähän eriyttämiseen. Ja itsearviointi ja arviointikeskustelut ja semmonen, et sä vähän juttelet, et miten sä ite oot kokenu tän, menikö tää hyvin, vähän niinku auttaa ja tukee."

Viisi opettajista kertoi huomioivansa tukea tarvitsevan ja antavan heille enemmän henkilökohtaista apua ja ne oppilaat, jotka eivät tarvitse apua niin paljon, auttavat toinen toisiaan ja työskentelevät enemmän yksilöllisesti. Antaessa lahjakkaammille enemmän haasteita, jää opettajalle enemmän aikaa huomioida niitä, jotka tukea tarvitsevat:

H6: "Mutta sitte toisaalta niinku se on selvä, että heikompi tarvii sitä läsnäoloa siinä enemmän"

Tukiopetuksen kerrottiin myös olevan yksi eriyttämiskeino ja osan kanssa tukiopetusta jouduttiin järjestämään aina kun vain mahdollista. Eriyttämisellä kuitenkin pystytään parhaassa tapauksessa estämään tuen tarpeen ilmaantumista:

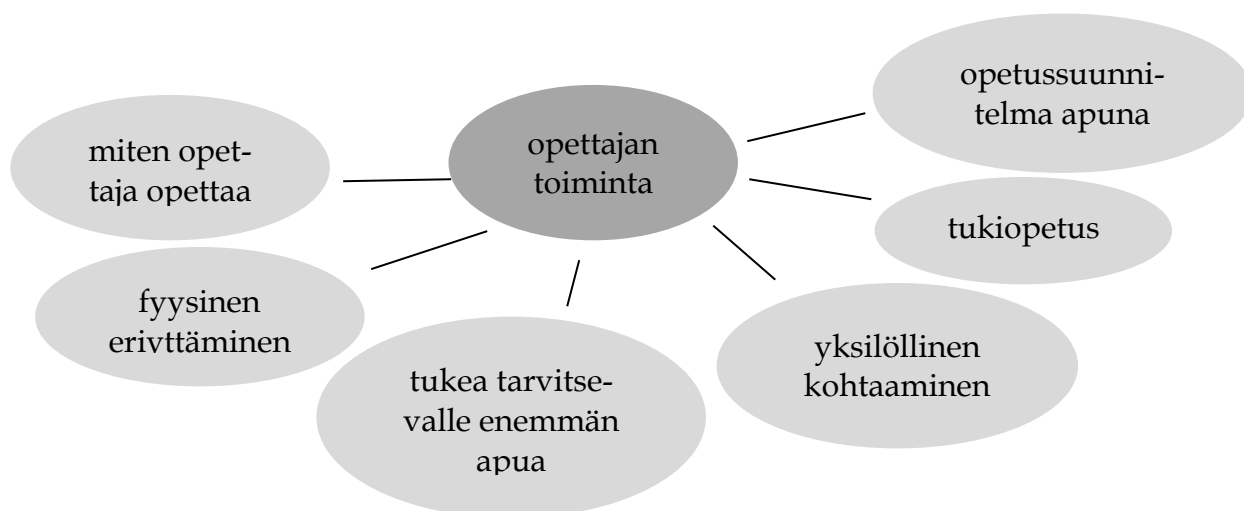
H3: "No mul on tosiaa että mul on näitä kieli, S2 lapsia on kolme, osa niistä on tietysti sitte tai on tehostetussa tuessa, no yks näistä, mutta tota sen kielen kanssa me joudutaa aika paljon tekemää myös tukiopetustunneilla ja välillä välitunneilla, koulun jälkeen jäädää tekemään.."

Haastateltavat kertoivat myös eriyttävänsä oppimisympäristöä ja oppimisympäristön olennaisesti vaikuttavan oppilaiden työskentelyyn. Oppilas, joka tarvitsee enemmän opettajan tukea, saatetaan sijoittaa lähemmäs opettajaa ja päinvastoin itsenäiset oppilaat pääsevät hyödyntämään heille parhaiten sopivia paikkoja työskentelyyn:

H1: "Ööö eriyttämistä on myös se, että opettaja sijoittaa luokan etuosaan lähelle opettajaa ne oppilaat, jotka tarvii tukea erilaisista syistä, esimerkiks oman toiminnanohjaus voi olla heikkoa, ei saa kiinni opettajan yleisistä ohjeista vaan tarvii sen että opettaja vielä hänen kanssa erikseen näyttää ja katsoo: ota tämä kirja ja avaa ja lue tuosta minulle ääneen mitä tässä tehtävässä täytyy tehdä, ymmärsitkö mitä siinä tehdään?"

H8: "samoin tuo ympäristö.. osa haluaa tehdä yksinään, saa tehdä jossain pöydän alla pimeässä, öö osa pystyy juttelemaan kaverin kanssa, ratkaisemaan sille niitä tehtäviä, tekee käytävässä kaverin kanssa, saavat tehtyä ja oppivat siinä samalla toisiltaan. Ja osa pitää pitää sitte ihan pulpetin ääressä piiskan kanssa, et muuten ei tapahdu yhtään mitään."

Kuviossa 2 on yläluokat opettajan toiminnasta.



KUVIO 2. Opettajan toiminta.

Resurssit

Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat oppimateriaaleista löytyvän hyvin eriyttävää materiaalia ja hyödyntävänsä näitä. Oppiaineissa kerrottiin kuitenkin olevan eroja ja kaikista kirjasarjoista ei eriyttävää materiaalia löydy. Haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä muuta koulun henkilökuntaa eriyttämisen tukemisessa. Lähes jokainen teki erityisopettajan kanssa jonkin asteista yhteistyötä. Samanaikaisopetus niin erityisopettajan kuin saman luokka-asteen opettajan kanssa on myös mahdollisuus eriyttämisen parempaan toteuttamiseen.

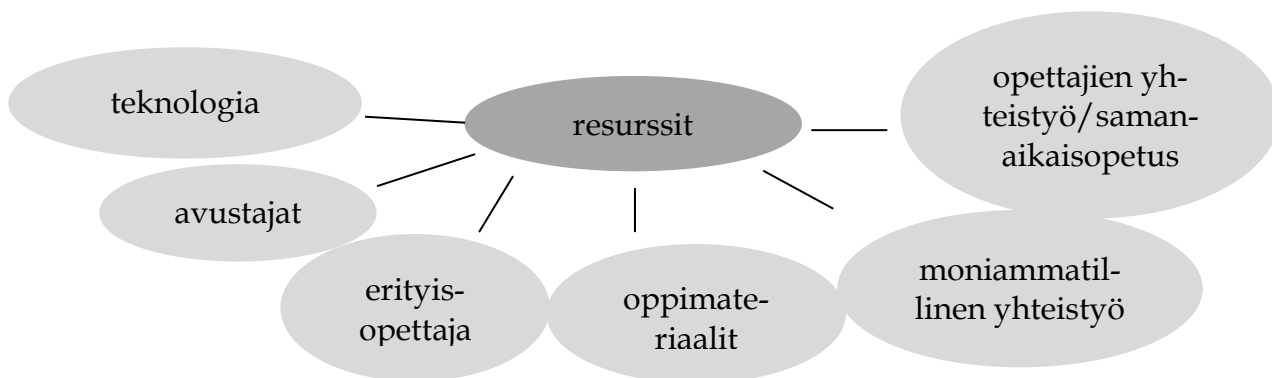
H1: "Sit mä vielä eriytän sillä lailla että mulla lähtee osa oppilaista saman.. tonne erityisopettajan luokkaan äidinkielen tunneilla, yllin tunneilla tai matikan tunneilla, tietyt oppilaat lähtee sinne viikottain ja kerran viikossa erityisopettaja tulee tänne meidän luokkaan samanaikaisopettajaksi."

Moniammatillinen yhteistyö ja sen tärkeys eriyttämisen yhteydessä tuli myös esille haastateltujen vastauksissa. Joissain tapauksissa opettaja saattaa tarvita neuvoja psykologilta kun taas välillä terveydenhoitaja voi olla oikea ratkaisu kertomaan opettajalle enemmän, mitä tehdä ja mitä lapsi tarvitsee. Koko oppilashuollon toiminen yhdessä auttaa opetuksen yksilöllisemmässä suunnittelussa ja kaikki saavat toisiltaan tukea ja apua. Myös avustajia käytettäisiin mielellään enemmän, mutta heitä oli säästösyistä huonosti käytettävissä.

Resursseista mainittiin myös teknologian hyödyntäminen eli tietokoneet ja padit ovat tärkeä osa tämän päivän opetusta. Teknologia mahdollistaa heikomille lisäharjoittelun mielekkäällä tavalla tai myös toisinpäin jo paremmin osaville mielekkäitä lisätehtäviä, jotka voi tuoda lisää motivaatiota:

H3: " Koneella pystyy myös aika paljon eriyttämään, että joko oppilas tekee koneella samaa tehtävää ku muut tai sitte jos on taas toisinpäin että on tehny tosi paljon jo sitä reeniä mitä ollaan tehty ni sit nää tekee jotain lisätehtäviä."

Kuviossa 3 eriyttämisen resurssien yläluokat.



KUVIO 3. Resurssit.

Oppilaat aktiivisina toimijoina

Monet haastatelluista opettajista kertoivat oppilaiden omaehtoisuuden ja aktiivisuuden eriyttämisesssä, ja opettajat mielellään käyttävätkin keinoja, jolloin oppilaat saavat itse määrittää mitä tekevät ja pääsevät osallistumaan päätöksentekoon. Monelle vertaistuki ja oppilaat apuopettajina oli toimiva eriyttämiskeino, eikä pelkästään apua tarvitseville vaan myös taitavammille oppilaille.

H1: ”Ja sitte he toimii myös apuopettajina, mikä on heille tosi hyvä kokemus et kun he opettavat toinen toisiaan niin, silloin se asia pitää itse hallita hyvin, jotta sen voi..Se on myös paras tapa oppia ku sä opetat sitä jolleki toiselle.”

H9: ”ja tosi paljon meillä käytetään vertaistukee, (--)et meil on tosi tiivis yhteisö, et oppilaatki on kasvaneet siihen, et me autetaan toisiamme ja ilman erillistä pyyntöä, et sitte ne niinku oikeesti neuvovat keskenään, et toi menee noin ja.. ne uskaltaa kysyy toisiltaan, et se ei oo niinku semmonen häpeän tunne, jos ei jotain osaakaa vaan.. ”

Ryhmätöiden ja ryhmässä toimimisen kerrottiin olevan tärkeä eriyttämiskeino niin oppimisen kuin vuorovaikutustaitojen kehittymisenkin kannalta. Oppilaiden joustava ryhmittely eli tilanteen mukaan vaihtuvat ryhmät ovat hyvä tapa eriyttää. Välillä jokaiseen ryhmään tulee hyvin eritasoisia oppilaita, jolloin kaikki voivat oppia toisiltaan ja välillä on taas perusteltua toimia samantasois-

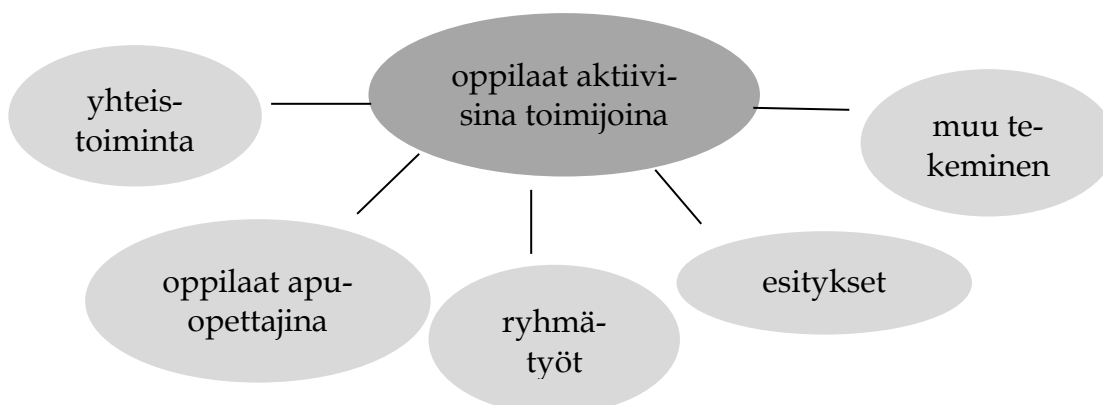
ten oppilaiden kanssa. Välillä ryhmät taas määräytyvät oppilaiden kiinnostusten kohteiden mukaisesti. Ryhmätöillä ja yhteistoiminnalla parannetaan myös luokan ilmapiiriä:

H3: ” Ja sitten meillä on näitä yhteispeijuttuja ja eli myös sitä että sitä luokan ilmapiiriä ja luokan työskentelyä hoidetaan myös toisella tavalla, ni se auttaa myös tähän. Ja mitä muuta.”

Useampi opettaja kertoi myös olevan muunlaisia lisätehtäviä nimenomaan nopeammille oppilaille, esimerkiksi erilaiset esitykset padilla tai näytellen syventävät oppilaiden tietoutta aiheesta. Tämänkaltaiset lisätehtävät ovat myös helppo toteuttaa. Myös pulpettikirjat, piirustusvihkot ovat käytössä lisätehtävinä, mutta näitä pidettiin huonoimpana vaihtoehtona, ja jos vain mahdollista, opettajat pyrkivät antamaan aiheeseen liittyviä tehtäviä, joissa oppilaat oikeasti pääsevät syventämään tietouttaan aiheesta:

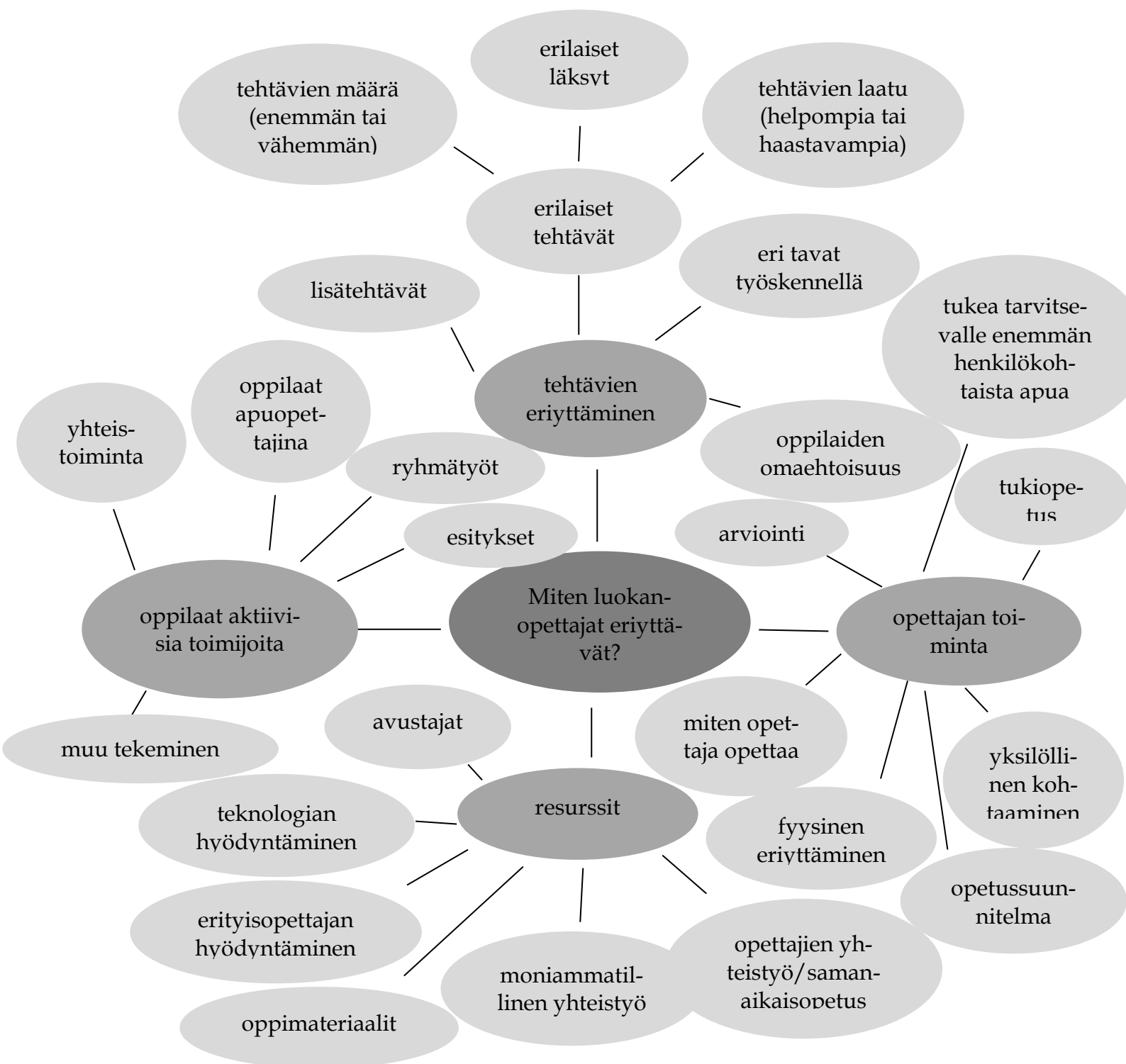
H8: ” aina ku vaa muistan ja kykenen, koitan sit vähän antaa lisähaastetta niille, jotka osaa, pystyy, kykenee, haluaa tehdä, ja ne saa sitten myöskin oman mielenkiinnon mukaan syvennyä johonkin ittee kiinnostavaan asiaan enemmän ja tehdä siitä jonkun tuotoksen, jonkun videon, jonkun esityksen, jonkun muun, minkä sit näyttävät muille.”

Kuviossa 4 oppilaat aktiivisina toimijoina yläluokat.



KUVIO 4. Oppilaat aktiivisina toimijoina.

Viimeisessä kuviossa on vielä kaikki pää- ja yläluokat opetuksen eriyttämisestä hahmottamaan paremmin kokonaiskuvaa.



KUVIO 5. Miten luokanopettajat eriyttävät? Pää- ja yläluokat.

7.2 Eriyttämisen hyödyt ja haitat

Eriyttämisen perusteet

Tässä luvussa vastaan toisen tutkimuskysymyksen toiseen osaan eli, miksi eriyttäminen on luokanopettajien mielestä tärkeää. Toiseen tutkimuskysymyksen pääluokkia muodostettiin kolme: inkluusio, onnistumisen kokemukset ja hyvinvointi. Ensin kerron tarkemmin inkluusiosta.

Inkluusio

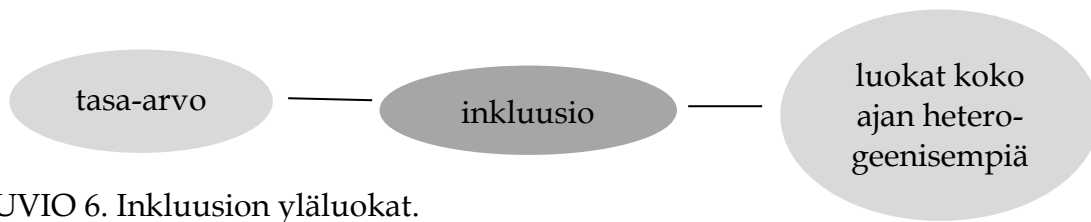
Haastattelemani opettajat uskoivat eriyttämisen tarpeen yhä jatkuvan jatkossa. Eriyttämisen tarpeen taustalla on inkluusio, sillä luokille integroidaan erityisoppilaita ja oppilasaines on koko ajan heterogeenisempää.

H3: "Meit on niin erilaisia. mutta se tosiaa, et aina vaan enemmän ja enemmän tarvitaan sitä eriyttämistä. tosi heteogeenisiä luokkia, tai se on nykyä et hyvin niin et on sit ne jotka koko ajan onnistuu hirveen hyvin ja saa täydet ja osaa suht helposti ja sitte on taas se toinen ääripää. Keskimasti on tavallaa ei nyt voi sanoa että poistunu, mut sitä on vähemmän."

Inkluusiossa olennaista on kaikkien osallistuminen ja tasa-arvoisuus. Vastaajat toivat esille tasa-arvon eriyttämisen perusteena ja, että kaikilla pitäisi olla samanlaiset mahdollisuudet. Kaikkien tasa-arvoinen huomiointi varmistetaan eriyttämisellä:

H4: "No eriyttäminen on osa arkipäivästä opetusta, arkipäivän pedagogiikkaa, (--) Se on välttämätön asia, mikä pitää ihan oppilaiden oppimisen kannalta mutta myöskin ihan tasa-arvon näkemyksen mukaisesti olla siinä opettajan työssä ja suunnitelmissa mukana."

Kuviossa 6 inkluusion yläluokat.



KUVIO 6. Inklusion yläluokat.

Onnistumisen kokemukset

Suurin osa vastauksista miksi eriyttämistä tarvitaan – kysymykseen, liittyivät onnistumisen kokemuksiin. Joko se mainittiin itsessään tai onnistumisen kokemuksiin olennaisesti vaikuttavia asioita kuten motivaatio tai minäpystyvyys. Oppimista tapahtui opettajien mukaan eriyttämällä, sillä se lisäsi motivaatiota ja toi onnistumisen kokemuksia ja toisaalta myös osalle riittävästi haasteita.

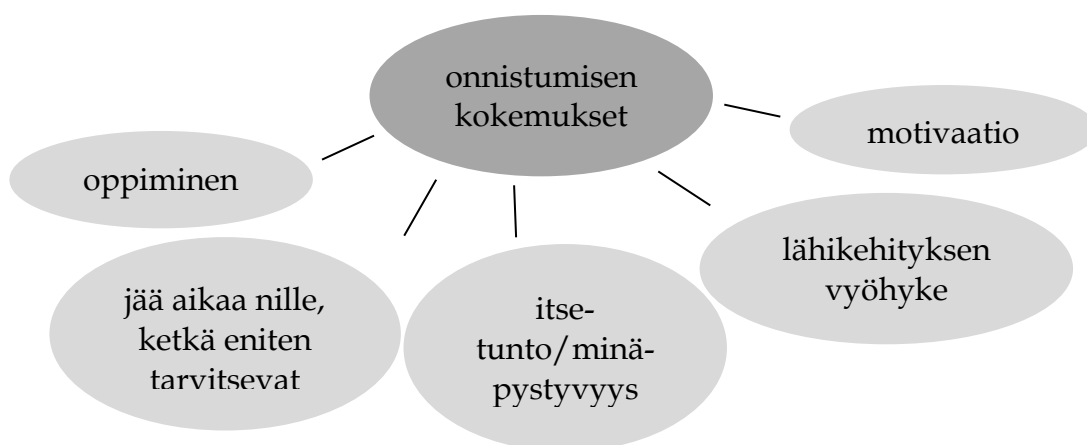
H7: ”Mm, no motivaation kannalta etenki kaikenlaisesta eriyttämisestä, et jos kaikilt vaaditaan täysin samat asiat ni kylhän siin helposti sit sekä se, molemmin päin, tota motivaatio laskee, et jos on liian vaikeita tai liian helppoja. Et se on ehkä se suurin niinkö hyöty. Plus toki se, et jos et sä pysty tekemää vaikka joitakin tehtäviä ni ethän sä myöskään opi sillon, mut ehkä sen motivaation kautta tavallaa tapahtuu myöski se oppiminen..”

Opettajien antaessa haasteita nopeammille oppilaille, kertoivat he, heiltä jäävän enemmän aikaa tukea tarvitseville. Tämä nähtiin yhtenä eriyttämisen tärkeänä etuna. Lisäksi eriyttämisellä varmistetaan se, että jokainen pääsee työskentelemään omalla lähikehityksen vyöhykkeellään, eli kaikki saavat riittävästi haasteita, mutta tehtävät eivät ole kuitenkaan ylitsepääsemättömiä. Tällöin motivaatio säilyy ja oppilaiden itsetunto oppijana ei koe liian pahoja kolauksia. Motivaatio ja minäkäsitys oppijana vaikuttavat olennaisesti koulussa suoriutumiseen ja oppimiseen.

H9: ”Ja se on myöskin tämmönen koulun sisäänrakentunu kulttuuri, et nää lahjakkaatki huomioidaa ja annetaa mahdollisuus siihen, ja siin on tää hyvä puoli, et ku ne jakaa sitä vertaistukea, mut sit myöski ku heillä on riittävästi sitä sopivaa tekemistä, ni he motivoituu ja se henki kantaa muihin ja sit oma aika jää niille muille, enemmän sitä tukea tarvitsevien antaa sinne.”

H1: ”No ömm, se että oppilas työskentelee lähikehityksen vyöhykkeellä. Piaget kuvasi tällasen lähikehityksen vyöhykkeen, jossa oppilas työskentelee, joutuu ponnistelemaan mutta kokee edistyvänsä ja oppii uutta, saa siihen opettajan ohjausta ja tukea tarvittaessa. Tässä korostuu se, että oppilas on aktiivinen toimija ja ajattelija ja oppija ja yrittää itse aktiivisesti ajatella ja työskennellä ja on riittäviä haasteita ja se motivoi oppimaan lisää ja kun kokee oppivansa jotain, et koulu ei saa olla liian helppoa..”

Kuviossa 7 onnistumisen kokemusten yläluokat.



KUVIO 7. Onnistumisen kokemukset.

Hyvinvointi

Eriyttämisellä kerrottiin myös parantavan luokan ilmapiiriä, sillä eriyttämisellä pyritään vastaamaan jokaisen oppilaan tarpeisiin ja kohtaamaan heidät yksilöinä. Näin oppilaat ovat tyytyväisempiä, eikä heillä esiinny käytösongelmia ja he jaksavat keskittyä. Myöskin sopivan tasoisella tekemisellä varmistetaan, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia ja haasteita ja sitä kautta myös motivoituu koulunkäynnistä.

H5: ”nii kyllähä se hyöty tulee heti siihen, että ryhmä voi hyvin, meillä ei ole täällä riitoja, ja me emme selvittele täällä kiusaamisia, meil ei ole täällä käytösongelmia, me jaksamme keskittyä.. Et hyötyä on siinä se, että sä erityisesti kohtaat jokaisen oppilaan, heille tulee turvallinen olo, turvallisuuden tunne lisääntyy, minäpystyvyys kasvaa, kapasiteetti hyödyntää itseään tulee enemmän esiin.”

H1: ”Ymm, eli jos lapsii kokee että on aivan liian vaikeita tai aivan liian helppoja nii siihen oppimiseen ei motivoidu ja se aiheuttaa ongelmia. Öömm alisuoriutumista, levottomuutta, käytöshäiriöitä, ja sitä että oppilas ei saa niitä onnistumisen kokemuksia ja innostu koulunkäynnistä.”

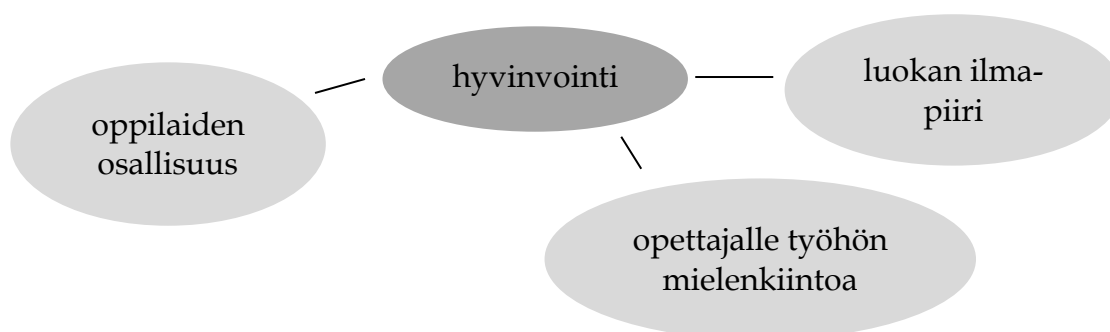
Eriyttämisen hyötynä mainittiin myös, että sillä oppilaat saadaan osallistumaan paremmin ja oppilaat saavat myös valinnan vapautta omassa oppimisessa. Osallisuus ja vaikuttaminen taas motivoivat oppilaita eri tavalla, kuin opettajajohtoinen opetus ja opetus, jossa oppilailla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Yksi opettaja kertoi eriyttävänsä niin, että jokainen oppilas pääsee vuorollaan opettamaan asioita muille oppilaille. Oppilaat myös auttavat paljon toisiaan ja vertaistukea hyödynnetään paljon. Näin lisätään oppilaiden omaa osallisuutta ja opettajajohtoista opetusta on vähemmän:

H5: ”mää eriytän paljon myöski niin, että oppilaat opettaa paljon toisiaan ja opettaa paljon ihan luokan edessä. Meillä on tuolla edessä, tuolla taulussa, mikä ei tietenkää tähän nauhaan näy, ni meillä on siellä semmonen rastilista, jossa on opettajavuorot ja me aakkosjärjestyksessä pyöritetään sitä ja kaikki oppilaat käy luokan edessä; kysyy matikan läksyjä, luetuttaa toisia, tarkastaa yllin läksyt. Siinä aika hyvin näkee.. Se vähentää myös sitä ku ennen puhuttiin, et opettaja puhuu sen ja sen verran tunnista, ni ei mun mielest enää.”

Yksi opettajista kertoi eriyttämisen tuovan opettajan työhön lisää mielenkiintoa ja haasteita. On myös oppilaiden etu, että opettajat kokevat eriyttämisen positii-visena asiana ja sen tuovan mielenkiintoa työhön.

H7: ”Toisaalta se antaa myöskin työhön sellast mielenkiintoo..”

Kuviossa 8 hyvinvoinnin yläluokat.



KUVIO 8. Hyvinvointi.

Lopuksi vielä kuvio opettajien perusteista eriyttämiselle.



KUVIO 9. Miksi eriyttäminen on luokanopettajien mielestä tärkeää?

Eriyttämisen haitat

Tässä vastaan toisen tutkimuskysymyksen toiseen osaan, eli voiko eriyttämisestä olla jotain haittaa. Tähän kysymykseen pääluokkia muodostettiin opetuksen laatu, haitat oppilaan näkökulmasta ja haitat opettajan näkökulmasta. Monet haastattelemistani opettajista eivät äkkiseltään keksineet eriyttämisellä olevan haittoja ja sen hyödyt nähtiin paljon suurempina.

H2: "En kyllä keksi mitään haittaa. Et tuota jotenki mä aattelen et ihan niinku mahdoton ajatella että meille opetettais vaan joku tietty määrä tai tietyllä tavalla ku eihän sellasta standardi-ihmistä oo, kaikki on omanlaisiaan niin miksei se opettaminenki ja oppiminen..

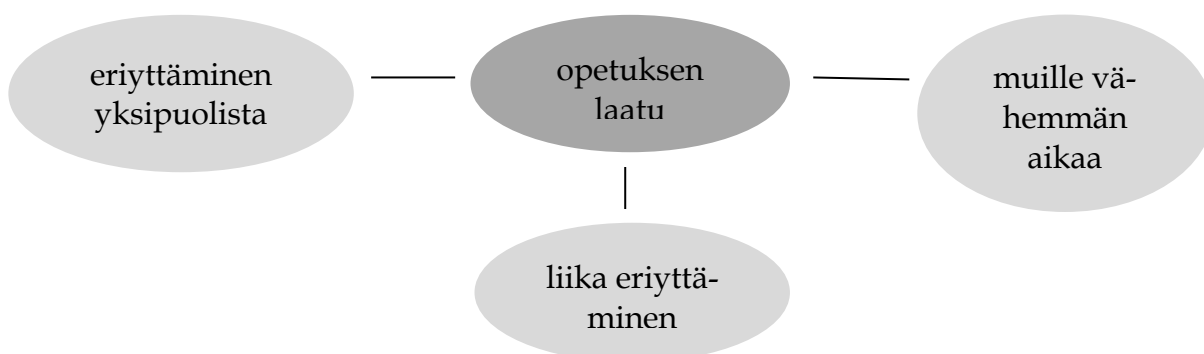
oppiminen on jokaisella omanlaistaan, niin miksei se opettaminenki sitte pitäisi olla monenlaista.. tarpeita vastaavaa.”

Opetuksen laatu

Eriyttämisellä koettiin kuitenkin olevan joitain haittoja, mutta useisiin niistä opettaja pystyy vaikuttamaan, sillä kuinka asiat esittää ja millainen yhteishenki luokalla on. Osa näki eriyttämisen pahimmillaan vaikuttavan opetuksen laatuun. Siinä aikaa jää vähemmän muille, jos koko ajan huomioidaan näitä ”eriytyshuomiointia” tarvitsevia oppilaita. Ongelmana pidettiin myös, jos eriytetään liikaa alaspäin ja oppilaat eivät saa enää haasteita. Eriyttäminen voi myös olla yksipuolista tai se voi muuttua opettajalle taakaksi, jos se mielletään koskevaksi vain lisämateriaalin tuottamista. Silloin pakosti myös opetuksen laatu kärsii:

H4: ”(--) mutta opettajan yksi tehtävä on myöskin rationalisoida omaa työskentelyä ja jos sä olet koko ajan eriyttämässä ja miettimäs niit eriyttämiskuvioit, se on tavallaan myös sellaselta perusopetukselta pois, tavallaan sitte se suuri enemmistöjoukko jää ikään ku vähemmälle huomiolle, et eriyttäminen on, tavallaan se on aika vaarallistaki, et jos sä koko ajan täällä seuraat ja olet niinku ylitarkka siinä, et tarviiks toi nyt apua, toi nyt varmaa tarvii apua, mä meen auttamaan, mä annan sille monisteen ja niin edelleen. Ja voi olla niin että sit tää ikään ku jää vähemmälle huomiolle tää muu luokka.”

Kuviossa 10 opetuksen laadun yläluokat.



KUVIO 10. Opetuksen laatu.

Haitat oppilaan näkökulmasta

Oppilaan näkökulmasta eriyttämisen haitat liittyivät leimaantumiseen ja oppilaan itsetuntoon. Aina helpotettuja tehtäviä saava voi helposti kokea itsensä tyhmäksi tai huonommaksi ja he saattavat piilotella, että oikeasti tarvitsisivat apua jossain asiassa, koska eivät halua leimautua. Opettajat kuitenkin kertoivat, että yleensä muut oppilaat suhtautuvat reilusti ja enemmän auttavat heikompia kuin kiusaisivat osaamattomuudesta.

H9: ”Tota niinku äsken sanoinkin, ni alkuun se saattaa heillekin olla tämmönen ihmetyksen paikka, et miks toi saa tehdä helpompia juttuja, tai sitte tota miks mun pitää tehdä näitä ku mä jo osaan nää. Mut sit niinku toi matikkakuvio meillä pyörii, kun ne ei oo lukittuja ryhmiä ni tota, he alkuun koki sen, et hei nyt tässä jaetaan niinku parhaisiin ja huonompiin ja muihin ni siihen oli heidän tosi vaikeeta niinku suhtautua, mut sit ku he huomasi, että okei mehän tehdään ihan samat asiat, mut eri tahtiin, et ihan täsmälleen samat asiat, toiset teki joo vähä lisäjuttuja siihen, mutta ku ne ajattelee sen kirjan kautta kuitenkin ehkä ni, kokeet oli kuitenkin samaa aikaa, me tehtiin samat asiat ja sit ne ryhmät vaihtuu vähän..”

Opettajat kokivat voivansa vaikuttaa, kuinka luokassa asiaan suhtaudutaan ja miten asiat esitetään. Yksi opettajista mainitsi, että heillä myös välillä ne ns. paremmat oppilaat käyvät erityisopettajalla, jotta ei ajateltaisi sen olevan vain ”huonojen” juttu. Myös oppilailta, joilla on alemman luokkatason kirja käytössä, on saatettu päällystää kansi kirjasta.

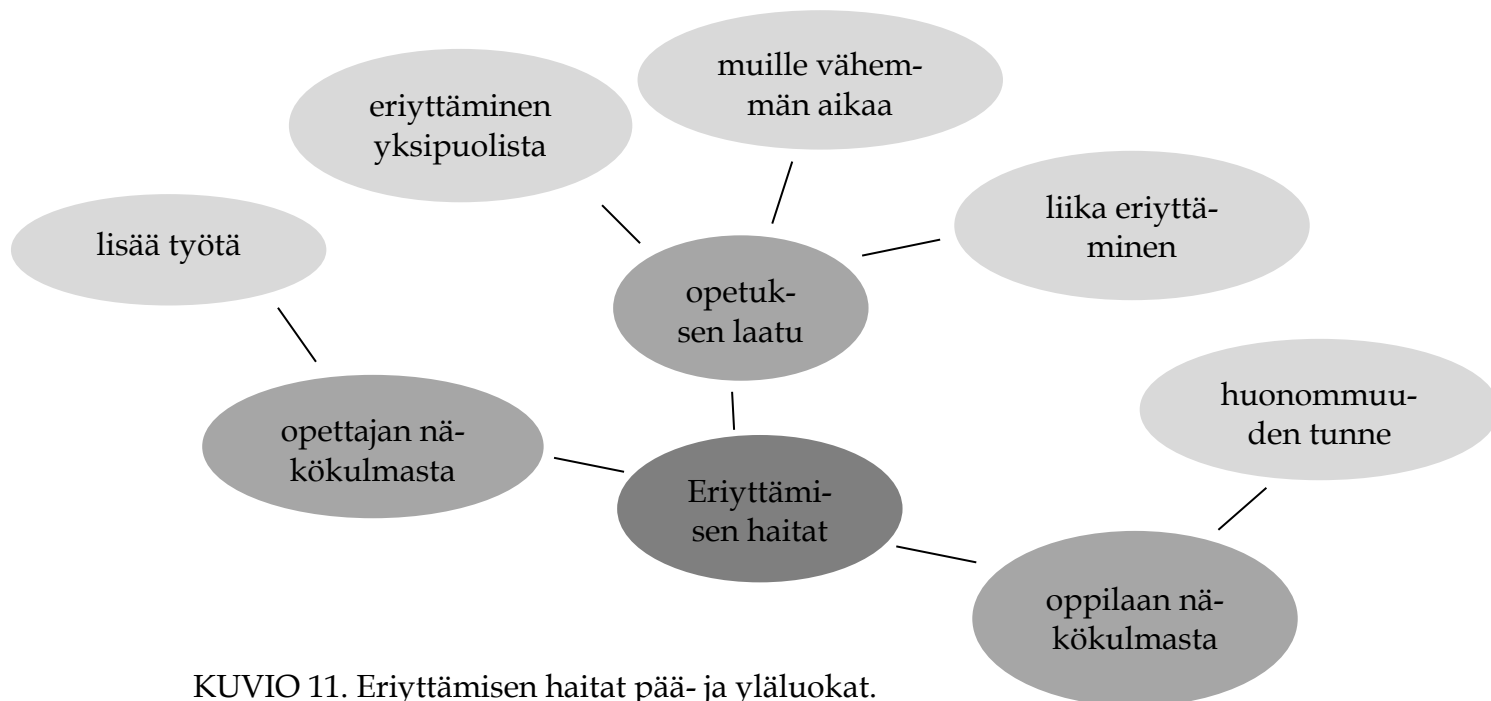
H7: ”Hmm, voihan siit ehkä, mä en tiedä, joissain tapauksis voi olla et pelkää, oppilas jännittää sitä leimaantumista, mut voiha se olla että, et jos nyt siin mieles tai että aattelee et no vähäks mä oon huono ku mulla on nää helpommat jutut mut ehkä se on myöskin kiinni siitä, miten asiat esittää ja minkälainen luokka ja minkälainen yhteishenki ja.....”

Haitat opettajan näkökulmasta

Opettajien mielestä eriyttämisen haittana oli työmäärän lisääntyminen. Ennen kaikkea suunnitteluun ja oppimateriaalien kehittämiseen menee paljon aikaa. Oppikirjoista löytyy kuitenkin hyvää eriyttävää materiaalia, joten kaikkea materiaalia ei tarvitse tehdä itse.

H4: ”Ööö no sitten ehkä joku voi kokee, joku opettaja sen työllistävänä. Koko ajan pitää miettiä, et mitä matskua pitäis taas kehitellä seuraavalle tunnille, mutta niinku äsken tote- sin, minä en koe tätä kauheen vaikeena asiana, et täytyy olla vain järkiperänen ja hyödyn- tää nimenomaan olemassaolevien oppikirjojen eriyttäviä tehtäviä.”

Lopuksi vielä kuvio eriyttämisen haitoista.



KUVIO 11. Eriyttämisen haitat pää- ja yläluokat.

7.3 Eriyttämisen haasteet

Tässä vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen, eli mitä haasteita eriyttämisellä on koulun arjessa (ja miten eriyttäminen toteutuisi paremmin). Kolman- nelle tutkimuskysymykselle muodostettiin aineiston perusteella pääluokat res- sursseihin liittyvät haasteet, opetuksen haasteet ja eriyttämisen huomioiminen opinnoissa.

Resursseihin liittyvät haasteet

Suurin osa kertoi resurssipulan hankaloittavan eriyttämistä. Luokkakoon lisäksi luokan kokoonpano vaikeuttaa eriyttämistä. Jos luokalla löytyy vähän jokaisesta taitotasosta oppilaita, eikä oppilaiden osaaminen ole melko yhtenäistä, vaikeutuu oppilaiden huomiointi erittäin paljon. Luokilla, joissa oli paljon tehostetun tai erityisen tuen oppilaita, kaikkien eriyttäminen koettiin vaikeaksi ja silloin yleensä aikaa jää vain heikommille oppilaille.

H6: "Niin, jos siihen samaan ryhmäänki kuuluu paljon tukea tarvitsevia tai jos se on hyvin semmonen, että ollaan hyvin eritasosia nii kyllä, ja jos opetusryhmä on iso, ollaan vaikka lähemmäs 30 oppilaan ryhmässä, ni onhan se haastavaa. Opetusryhmän koko vaikuttaa ja jos ollaan kovin niinku, onhan joskus luokka hyvinkin aika samantasosia, et ei siel oo hirveesti niitä ääripäitä, et silloin se on huomattavasti helpompaa, mutta joskus se voi taas olla todella haastavaakin, et kyl siihen vaikuttaa just tää millasii lapsia on samalle luokalle tullu ja muutenki, ei pelkästään se, yleensä se luokan koko se yhteenhiileen puhaltaminen ja kaikki, siihen vaikuttaa niin moni asia muutenki sitte, että.."

Myös ajanpuutteen kerrottiin vaikeuttavan eriyttämistä. Tunneilla ei millään aika riitä kaikkien huomioimiseen ja myöskään suunnittelu-aikaa eriyttämiseen ei löydy riittävästi. Jos oppimateriaaleja ei ole hyvin saatavilla, vie oppimateriaalien luominen paljon aikaa. Muutama opettaja kokee, että ylimääräistä tehtävää on liikaa ja opettajat ovat usein uuvutettuja erilaisilla tehtävillä ja velvollisuuksilla.

H8: "Suunnittelemalla.. ja tunnistamalla ylipäättään ne tarpeet, että.. se että ois enemmän aikaa pysähtyä kunkin oppilaan luokse ja kattoo mitä just hän tarttee.. Siihen ei kuitenkaan päivittäin oo aikaa.. No viikottain varmasti on, mutta ei joka hetkessä."

H5: "Joo. Jos mää voin hyvin ja mä en oo väsyny ja mua ei oo uuvutettu kaikella muulla ylimääräisellä työllä, nii ei mulla oo mitää ongelmia eriyttämisen kanssa. (--) Nii, emmää yhtää ajattele tätä eriyttämistä, että se ois mikää semmonen valtava erillinen möykky, vaan se on aivan arkea."

Luokan ja ajanpuutteen lisäksi eriyttämistä vaikeuttaa henkilöresurssipula. Osa opettajista kaipasi lisää erityisopettajia ja samanaikaisopetusta, osa mainitsi

avustajista olevan huutava pula. Ylipäänsä aikuisresursseja kaivattaisiin enemmän, jotta pystyttäisiin huomioimaan oppilaita yksilöllisemmin:

H5: "Meillähän ei oo avustajia, koska ei ole rahaa. Ja joillaki kouluilla rahaa voi olla enemmän. Jos olisi semmoinen tilanne, puhutaan tästä inkluusiosta, että luokkaan laitetaan luokanopettajalle oppilaita, jotka osaa huonosti suomea, oppilaat, joilla on paljon henkisiä ongelmia, oppilaat, joilla voi olla joku muu, vaikka aistivamma, ei luokanopettaja voi jaksaa. Ei voi. Nii, jos sitte hänellä on siinä tukena kouluavustaja niin hienoa. Mää toivon sitä. "

H4: " Ei erityisopettaja tänne tuu muuta ku muutaman kerran vuodessa. Että siis kannatan ehdottomasti sitä samanaikaisopetusta eriyttämisen tukena, mutta resurssipula on se mihin se kaatuu. "

Opettajien yhteistyötä kaivattiin lisää, niin erityisopettajan kuin saman luokka-asteen opettajien kanssa, siihen ei tällä hetkellä ollut riittävästi mahdollisuuksia. Samanaikaisopetuksella pystyttäisiin paremmin jakamaan oppilaita ryhmiin tarpeiden mukaan. Toisen opettajan kanssa yhteistyössä, positiivista on myös, että oppii toisten toimintatapoja ja pääsee näkemään, mitkä jutut toimivat ja mitkä eivät.

H2: "Tietenki esimerkiks semmoinen mikä ois, jos ois resursseja et tuota ois useempi erityisopettaja, joka, jonka kanssa sitte vois työskennellä niinku useemmin sillai että ois erityisopettaja myös luokassa ja voitaa vähä ryhmitellä, et okei ota sää noitte kahen ryhmän kans ja mä otan näitte kolmen ja vois olla enempi semmosta erityisopettajan kanssa täsmäsuunnittelua ja täsmäopetusta tietyille oppilaille ja vois vähä enempi sitä, sitä lähtötasoa mitailla taikka useemman kerran kattoo et missä nyt mennää..(--)"

H9: "Et iteki oppii koko ajan uutta siitä, ku pääsee näkee mitä toiset tekee. Hei tolleeki vois tehdä. Et myös se, että se auttaa itteesä uudistautumaa, ettei jumita siihen ku näin on perinteisesti tehty ni mennää näin, et tämmönen samanaikaisopettajuus on kyllä aivan helmi tapa toimia."

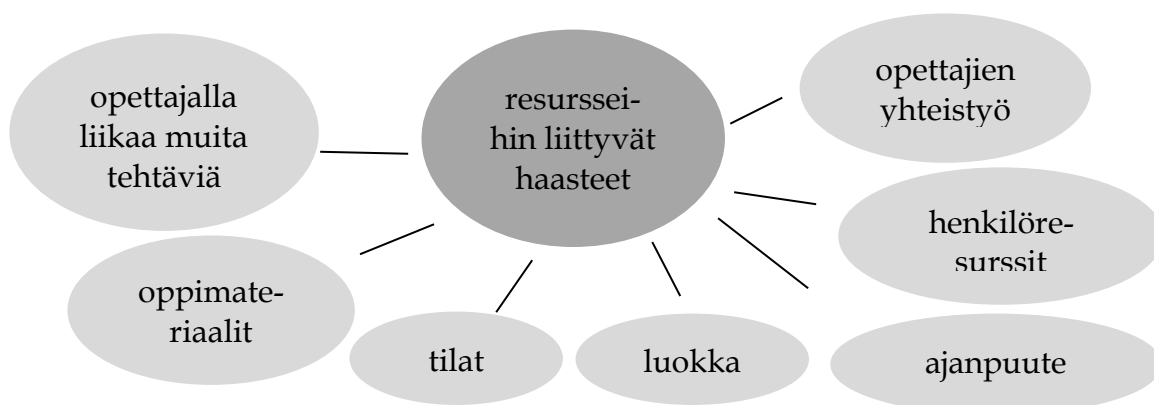
Opettajat mainitsivat resurssipulaa olevan myös tiloissa ja oppimateriaaleissa. Jos opettajalla ei ole käytössä tiloja, on oppilaiden ryhmätöiden toteuttaminen paljon hankalampaa. Oppimateriaaleja kaivattiin myös helpommin saataville,

sillä opettajan aika on rajallista. Myös opettajien täydennyskoulutusta pitäisi olla enemmän.

H6: ”ja sitte tavallaan se, että kouluissa on erilaiset toimintakulttuurit, et miten sitä tuetaanki siellä koulun puolella ja miten paljon on mahdollisuus erilaisiin materiaaleihin, et jos niinku valtavasti on erilaisia pelejä ja kirjoja monenlaisia, mitä pystyy hyödyntämään ja sit monissa paikoissa voi ollaki et se on tosi suppee, ja kuka jaksaa sit tehdä ite, niin se on omasta viitseiäisyydestä kiinni,”

H5: ”Ja oonko mä saanu koulutusta eriyttämiseen? No mistäs sitä rahaa siihen lisäkoulutukseen tulee. Ei mistään. Tämä on todellista. Täydennyskoulutusta opettajilla on hyvin vähän. Elikkä kaikki opiskelu, mitä mä oon opiskellu koko tän mun elämän varrella on ollu semmosta, et mä oon ostanu itselleni koulutusta tai opiskellu itselleni lisää tutkintoja.”

Kuviossa 12 kuva resursseihin liittyvistä haasteista.



KUVIO 12. Resursseihin liittyvät haasteet yläluokat.

Opetuksen haasteet

Opetuksessa haastavana koettiin ylöspäin eriyttäminen. Sille ei tahdo löytyä aikaa, sillä opettajien voimavarat menevät heikompien oppilaiden tukemiseen ja heidän oppimisensa varmistamiseen. Opettajat halusivat huomioida lahjakkaitkin oppilaat, ja tiedostavat heidänkin eriyttämisen tärkeyden, mutta valitettavasti yksin ollessaan aikaa ei riitä kaikille:

H7: "Nii. Ehkä se ku mullaki on aika paljon noita haastavia oppilaita, ni tota pitäis varmaa, ois kiva huomioida enemmän, mutta täytyy myöntää, et aika paljon menee aikaa ja energiaa niinkö siihen alaspäin eriyttämiseen, mut tota matikassa mul on ollu nyt sitä yksilöllistä eteenmistä jo niinkö kohta kaks vuotta, puoltoist vuotta nii siinä ehkä se, että esimerkiks matematiikassa mennää eteenpäin omaa tahtia, et ei tarvi mennä niinkö sen perusporukan mukana ja sit on ollu timanttivihkoja ja timanttikoetta, niinkö haastavampaa koetta, et periaattees pystyy niinkö näyttää vähän sitä osaamistaan.. Ja sitte tosiaan niinkö nois muissa lukuaineissa ni sitte taas voi tehdä sitä ekstrapyötä tai vähän niinkö erilaista työtä, jos niinkö haluaa tähdätä johonki parempaan arvosanaan."

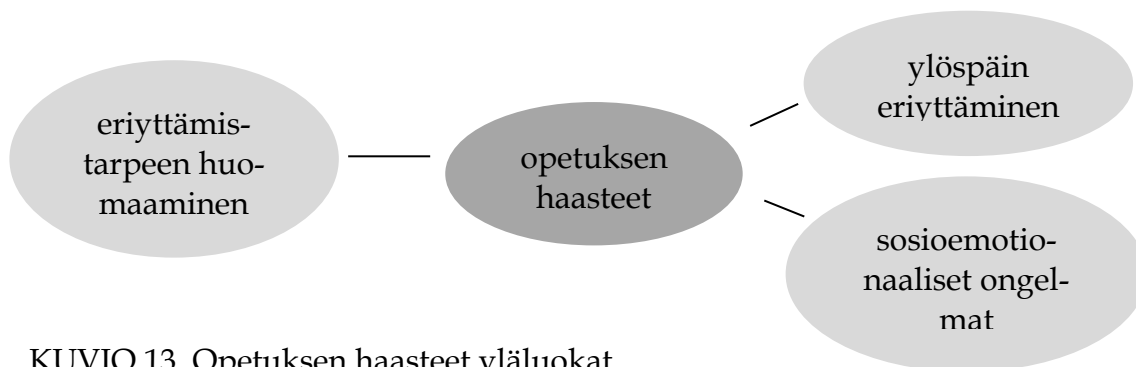
H8: "No niinku sanoin sitä pitäis olla tai pitää olla.. peruskoulu tasapäistää aika pitkälti ja huonoimman mukaan mennään, et se ylöspäin eriyttäminen on aika vähästä."

Välillä myös eriyttämisen tarpeen huomaaminen koettiin haastavana eli oppilaantuntemuksessa on puutteita. Esimerkiksi jos luokat vaihtuvat liian usein, opettajat eivät pääse sisälle oppilaiden taidoista, heikkouksista ja oppimiseen olennaisesti vaikuttavista asioista. Yksi opettajista kertoi, että suurin osa lapsien vaikeuksista on yleensä helppo huomata, mutta ennen kaikkea hiljaisemmat, "keskikastin" oppilaat voivat helpommin jäädä opettajalta pimentoon.

H4: "aika paljon on oppilaita ikään kuin pimennossa ja ne ovat nimenomaan niitä sellaisia joko tämmöisiä keskitason oppilaita tai jollakin tapaa hieman hiljaisempia, sosiaalisesti pidättyvämpiä ja arempia, ni nämä nämä on ehkä sellasia haastavimpia tapauksia opettajalle, että mitenkä tunnistaa se eriyttämisen tarve. No sehän on yksinkertaista tieteenki, et sun pitää mennä lähelle. Sun pitää, no mä nyt aika paljon toistan itseäni, puhun eriyttämistilanteesta, kun kyse on esimerkiks työkirjatehtävien tekemisestä, nii kyllähän sä huomaat heti kun sä meet katsomaan oppilaan työskentelyä, että mikä se tarve on. Pääseekö hän ensinnäkin tehtävissä eteenpäin, onko hän jumittunut, onko se jumittuminen siitä, että tämä tehtävätyyppi on niin vaikea, eli sun täytyy silloin tavallaan alaspäin eriyttää ja siinä samalla hetkellä, eli antaa neuvoja tai sitten vastaavasti joku on saanut kaikki seitsemän tehtävää tehtyä ja sitten pyörittelee kynää tai piirtelee jotain hahmoja, et ei kehtaa kysyä mitäs sitte jne. Täytyy tavallaan kokoajan olla aistit valppaana tässä opettajana. Eli ei se niin kauhean helppoa ole, mutta se on mahdollista, sanotaan nyt näin."

Myös oppilaiden sosioemotionaaliset ongelmat vaikeuttavat eriyttämistä, ja yksi opettaja kertoi olevan hankalaa eriyttää opetusta niille, joilla ongelmat ovat

enemmän käyttäytymisessä tai keskittymisessä. Tällaisista tapauksista ehkä tarvittaisiin enemmän tietoa jo opintojen aikana tai lisäkoulutusta työssä ollessa. Kuviossa 13 opetuksen haasteiden yläluokat.



KUVIO 13. Opetuksen haasteet yläluokat.

Eriyttämisen huomioiminen opinnoissa

Haastattelemieni opettajien mukaan käytännön valmiuksia ja harjoittelua pitäisi olla koulutuksessa enemmän. Suurin osa luokanopettajista koki oppineensa eniten töissä, mutta kuitenkin luokanopettajakoulutus oli antanut jonkinlaiset valmiudet eriyttämiseen ja erilaisten oppilaiden huomioimiseen.

H9: "kyl niinku harjottelujaksoja enemmän, teorit pois. Et ei kasvatustiede kuitenkaan tieteenalana vaikka sitä kuinka opiskellaan ja mietitään niin ei se anna käytännön valmiuksia tähän. Kyl se tulee niinku kokemuksen kautta. Ja vaikka niinku jos ei muuten harjottelua, ni vaikka ees et pitää päästä seuraamaa miten muut tekee töitä. Et iteki oppii koko ajan uutta siitä, ku pääsee näkee mitä toiset tekee."

Yksi opettaja taas ei toisi eriyttämistä esille minään erikoisjärjestelynä vaan siitä tulisi puhua normaalina osana opettajan työtä. Tällä hetkellä eriyttämistä pidetään hänen mielestään ehkä liikaa jonain erityismenetelmänä. Suhtautumista eriyttämiseen pitäisi hänen mielestään saada luonnollisemmaksi.

H5: "No varmaan nyt tän keskustelun pohjalta voi saada semmosen käsityksen, et se onnistuu paremmin, jos siitä annetaan semmonen kuva, että ei siinä ole mitään semmosta, mikä ei onnistuis. Ja siihen suhtaudutaan niin, että se on ihan normaalia arjessa olevaa ihmisen kohtaamista, hänen tarpeittensa aistimista ja hänen niinku minäpystyvyyden tukemista, mutta

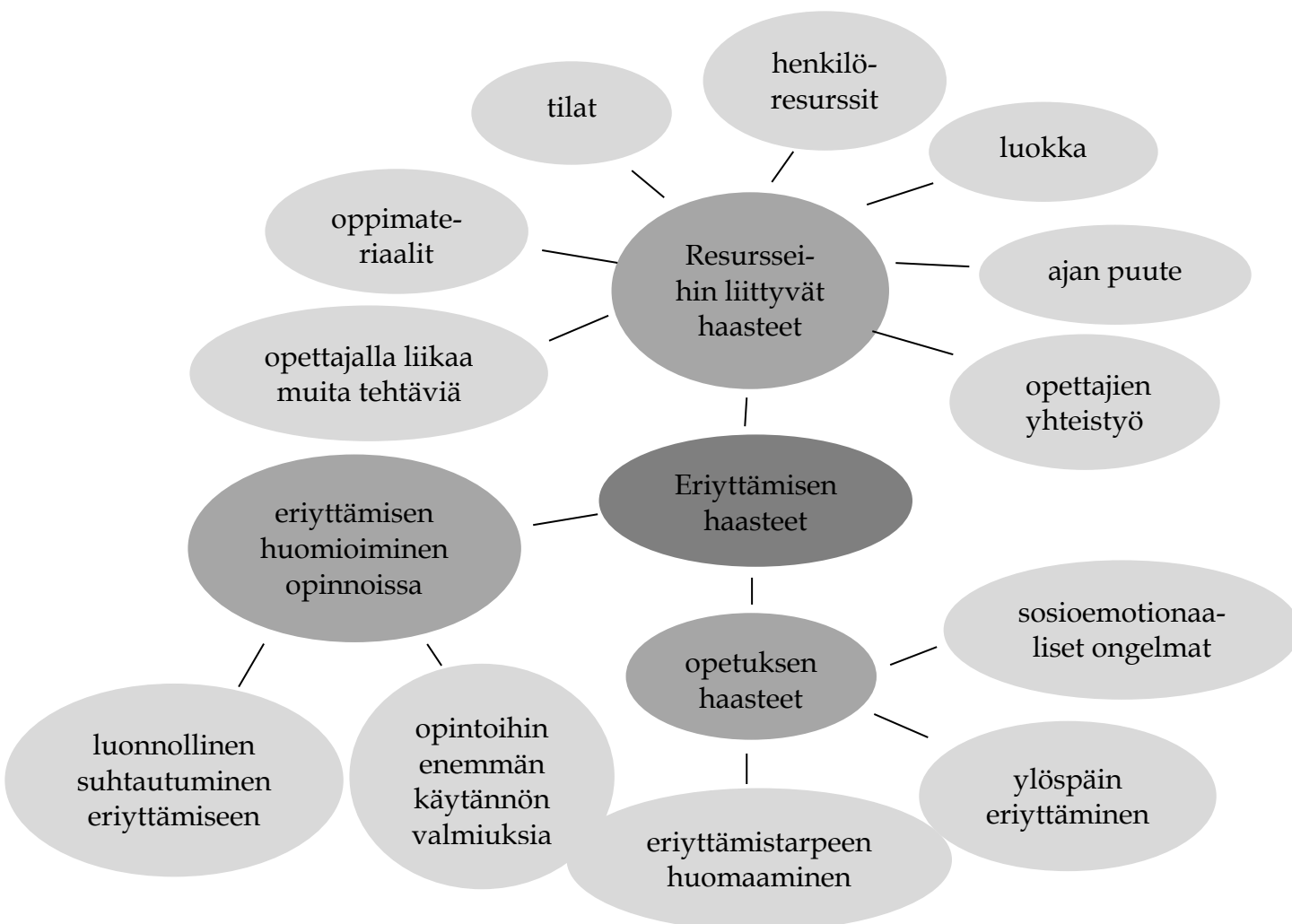
myös niiku hänen elämän kokonaisuutta. (--). Ja se onnistus varmaa paremmin niin, että siitä puhuttas enemmän semmosena asiana, et se on yhtä olennainen asia ku se, että me olla täällä yhdessä. Joo.”

Kuviossa 14 eriyttämisen huomioiminen opinnoissa yläluokat.



KUVIO 14. Eriyttämisen huomioiminen opinnoissa yläluokat.

Lopuksi vielä kuvio kaikista eriyttämisen haasteista.



KUVIO 11. Eriyttämisen haasteet pää- ja yläluokat.

8 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tärkeimpiä tuloksia ja tehdään niistä johtopäätöksiä aiempaan tutkimukseen peilaten. Tämän jälkeen arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Viimeisenä käsitellään jatkotutkimusehdotuksia.

8.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa luokanopettajien kokemuksista eriyttämisessä. Tutkimuksessa haluttiin tietää kuinka luokanopettajat eriyttävät, miksi eriyttämistä tarvitaan ja mitä haittoja siitä voi heidän mielestään olla. Lisäksi selvitettiin mitä haasteita luokanopettajat kokevat eriyttämisen toteuttamisessa olevan. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla, joissa haastateltiin yhdeksää luokanopettajaa. Kaikkiin kysymyksiin saatiin vastaukset aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Taulukossa 4 on yhteenveto kaikista tutkimuksen tuloksista.

TAULUKKO 4. Yhteenveto tuloksista.

TUTKIMUSKYSYMYKSET	
PÄÄLUOKAT	YLÄLUOKAT

1. Miten luokanopettajat eriyttävät?

tehtävien eriyttäminen

erilaiset tehtävät, tehtävien laatu: (haastavammat/helppommat tehtävät, & tehtävien määrä (enemmän tai vähemmän), erilaiset läksyt, eritavat työskennellä, oppilaiden omaehtoisuus & lisätehtävät

opettajan toiminta

miten opettaja opettaa, fyysinen eriyttäminen, arviointi, opetussuunnitelma apuna, yksilöllinen kohtaaminen, tukiopetus & tukea tarvitsevalle enemmän henkilökohtaista apua

resurssit

avustajat, teknologian hyödyntäminen, erityisopettajan hyödyntäminen, oppimateriaali, moniammatillinen yhteistyö, opettajien yhteistyö/samanaikaisopetus

oppilaat aktiivisina toimijoina

yhteistoiminta, oppilaat apuopettajina, esitykset, ryhmätyöt & muu tekeminen

2. a) Miksi eriyttämistä tarvitaan?

inkluisio

luokat koko ajan heterogeenisempiä tasa-arvo

hyvinvointi

osallisuus, luokan ilmapiiri, opettajalle työhön mielenkiintoa

onnistumisen kokemukset

lähikehityksen vyöhyke, motivaatio, itsetunto/minäpystyvyys, oppiminen & jää aikaa niille ketkä sitä eniten tarvitsevat

b) Voiko eriyttämisestä olla jotain haittoja?

ei haittoja

opetuksen laatu

eriyttäminen yksipuolista, muille vähemmän aikaa & liika eriyttäminen

haitat oppilaan näkökulmasta

huonommuuden tunne

haitat opettajan näkökulmasta

lisää työtä

3. Mitä haasteita eriyttämisellä on koulun arjessa?

resursseihin liittyvät haasteet

opettajalla liikaa muita tehtäviä/väsymys, opimateriaaliresurssit, henkilöresurssit, tilaresurssit, luokka, ajan puute, yhteistyö muiden opettajien kanssa

opetuksen haasteet

eriyttämistarpeen huomaaminen, ylöspäin eriyttäminen, sosioemotionaaliset ongelmat

eriyttämisen huomioiminen opinnoissa

opintoihin enemmän käytännön valmiuksia, luonnollinen suhtautuminen eriyttämiseen

8.1.1 Miten luokanopettajat eriyttävät?

Tutkimuksen ensimmäisenä tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat eriyttävät. Tulosten mukaan luokanopettajat eriyttivät opetustaan eriyttämällä tehtäviä, hyödyntämällä eri resursseja, oppilaiden aktiivisella toimijuudella ja opettajan omalla toiminnalla. Ensin kerron tehtävien eriyttämisestä tarkemmin.

Tehtävien eriyttäminen

Suurin osa opettajista mainitsi eriyttävänsä eriyttämällä tehtäviä. Tehtävät voivat vaihdella vaikeusasteeltaan tai niiden määrä oppilaan tason mukaan. Jos oppi-

laalla on vaikeuksia jossain oppiaineessa voi sisällön karsiminen olla kannattavaa ja opetellaan vain kaikkein olennaisimmat asiat. Opettajat mainitsivat välillä pienentävänsä joidenkin oppilaiden työmäärää, taitavampien tehdessä taas enemmän tai lisätehtäviä. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 30) mukaan eriyttäminen muokkaa opiskelun laajuutta ja syvyyttä ja työskentelyn rytmiä ja etenemistä. Westwoodin (2013) mukaan oppimisvaikeuksisille oppilaille, sisältöä yleensä muokataan jättämällä pois monimutkaisimpia asioita ja vahvistetaan enemmän ydintietoja ja -taitoja. Yleensä he vaativat enemmän aikaa sisäistääkseen uutta tietoa. Esimerkiksi matematiikassa heikommat oppilaat tekevät vähemmän päättely- ja ongelmanratkaisutehtäviä ja keskittyvät enemmän perustaitoihin. Päinvastoin taas taitavammat oppilaat hyötyvät haastavista ja tutkivista tehtävistä ja vaativat paljon vähemmän toistoja perustehtävissä. (Westwood 2013.)

H5: "Ni eriyttäminen on myös sitä, et sä pienennät jonkin asian, teet sellasella menetelmällä, et jolleki se tehty työ on vaa pienemmässä mittakaavassa, mutta se tehdään silti alusta loppuun."

Haastateltavat mainitsivat tehtävien eriyttämisessä eri tavan tehdä tehtäviä. Yksi opettaja kertoi joidenkin oppilaiden, kenen luetun ymmärtäminen on heikkoa, välillä hyödyntävän äänikirjoja ja toinen taas motorisista vaikeuksista kärsivän oppilaan käyttävän välillä tietokonetta kirjoittamisen nopeuttamiseksi. Opettajan olisi tarjottava mahdollisuuksia tutustua aiheeseen eri tavoin ja tehdä tehtäviä eri menetelmin (Tomlinson ym. 2008, 9; Fogarty & Pete 2007, 5).

Oppilaiden omaehtoisuus tehtäviä tehdessä oli yksi haastateltujen eriyttämiskeino. Oppilaat saavat itse eriyttää opiskeluaan ja siirtyä vaikeampiin tehtäviin, jos tuntuu, ettei saa tarpeeksi haastetta. Myös kokeita voi olla kahdentasoisia, joista sitten saa valita lähtekö tähtäämään korkeampiin arvosanoihin ja tekee vaikeamman kokeen vai riittääkö helpommassa kokeessa riittävästi haasteita.

H1: "Niin oppilaat käyvät ensin siitä muutaman perustehtävän läpi, me käydään monasti ne yhteisesti läpi ja sen jälkeen he valikoivat, et miten, missä järjestyksessä he tekee näitä kirjan tehtäviä ja saavat itse sitä kautta eriyttää itse itseään et jos asia tuntuu helpolta niin he siirtyy nopeemmin sinne soveltaviin tehtäviin ja ongelmanratkaisupulmatehtäviin, jos taas asia on vaikea nii sitte he pysyy siellä perustehtävissä."

Oppilaiden omaehtoisuus esiintyy myös teoriassa. Eriytetty opetus parhaimmillaan tapahtuu vain jos oppilaat alkavat itse eriyttämään omaa oppimistaan (Yatvin 2004, 66–67; Anderson 2007). Oppilaat voivat kertoa opettajalle, milloin tehtävät ovat liian vaikeita tai helppoja, milloin he tarvitsevat apua ja milloin he pystyvät työskentelemään yksin (Tomlinson 2014, 21). Jos ainoastaan opettaja suunnittelee ja toteuttaa ja järjestää sopivan tasoisia ja muokattuja harjoituksia oppilaille, vaaditaan oppilailta liian vähän (Yatvin 2004, 67). Oppilaiden omaehtoisuuden tukena ovat joustavat käytännöt, eli oppilaille sallitaan enemmän aikaa, jos he sitä tarvitsevat tai puolestaan oppilaat, jotka ovat jo valmiita tehtävissä saavat mennä eteenpäin. (Tomlinson ym. 2008, 8; Tomlinson 2014, 23.)

Opettajan toiminta

Opettajan oma toiminta oli yksi haastateltavien eriyttämiskeino. Opettaja voi opettaa asian eri tavoin, hän voi antaa ohjeet yksilöllisesti tai eri tavoilla huomioiden oppilaiden erot tai pilkkoa tehtävän pienempiin osiin. Westwoodin (2013) ja Rockin ym. (2008, 39) mukaan osien opettaminen tarjoaa mahdollisuuden oppimisvaikeuksisille oppilaille. Hitaammille oppilaille sisällöt on kirjoitettava yksinkertaisemmin ja ymmärrystä on tuettava konkreettisesti ja visuaalisesti graafisin kuvin (Westwood 2013; Smith & Throne 2007, 92). Myös haastateltavat mainitsivat opetuksen monikanavaisuuden, mutta se ei kuitenkaan esiintynyt kuin muutaman opettajan vastauksissa. Tutkimuksien mukaan oppilaat oppivat paremmin, jos he voivat hyödyntää tapoja, jotka ovat heille ominaisia (Tomlinson ym. 2008, 8-9; Hamdani 2015, 128; Tulbure 2011, 158) eli monikanavaisuuden ja oppimistyylien huomioinnin tulisi olla jokaisen opettajan eriyttämiskeino.

Opettajat mainitsivat antavansa tukea enemmän oppilaille, jotka sitä tarvitsevat ja muut työskentelevät silloin enemmän yksilöllisesti. Lahjakkaimmille antaessa haastavampia tehtäviä, aikaa jää enemmän tukea tarvitseville. Aikaisemmatkin tutkimukset tiedostavat heikompien oppilaiden tarvitsevan enemmän henkilökohtaista avustusta ja neuvoja (Santamaria 2009, 235; Yatvin 2004, 57; Westwood 2013, Tomlinson 2014, 19). Opettajien tehtävä on auttaa oppilaita alulle ja esittää heille kysymyksiä, jotka saavat heidät eteenpäin itsenäisesti (Santamaria 2009, 235–236). Opettajien eriyttämiskeino joillekin oppilaille oli tukiopetus, jos yhteinen opetus ei ole riittävää. Tomlinsonin ym. (2008, 8) ja Tomlinsonin (2014, 23) mukaan juuri joustavissa käytännöissä tarjotaan tilanteen mukaan erilaisia tukia oppilaille, ja jos yhteinen opetus ei ole riittävää, on tukea tarjottava kouluajan ulkopuolella. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 14) määritellään, että oppilaalla on oikeus koulunkäynnin tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä.

Myös opetusympäristön huomioiminen esiintyi opettajien vastauksissa. Esimerkiksi tukea tarvitseva oppilas saatetaan sijoittaa lähelle opettajaa, jolloin opettajan on helpompi auttaa oppilasta. Eri oppimisympäristöt mahdollistavat oppilaiden tehokkaamman työskentelyn. Mahdollisuuksien mukaan oppilaille annetaan mahdollisuuksia työskennellä eri oppimisympäristöissä. Myös Tomlinsonin ym. (2008, 8) mukaan oppimisympäristön eriyttämisessä istumajärjestys on olennainen tapa huomioida oppilaiden erilaisia tarpeita.

Opettajan toiminnan taustalla ja apuna haastattelut mainitsivat opetussuunnitelman ja arvioinnin. Tomlinsonin (2014, 4) mukaan opettajilla, jotka eriyttävät, on selkeä käsitys toimivasta opetussuunnitelmasta ja opetuksen toteuttamisesta. He kuitenkin muokkaavat opetussuunnitelmaa ja opetustaan niin, että jokainen saavuttaa riittävät tiedot, ymmärryksen ja taidot, jotta pystyvät etenemään oppimisessaan. Haastattelemani opettajat katsovat raamin opetukselleen opetusohjelmasta, mutta tarpeen mukaan tekevät siihen muutoksia, joko ylös- tai alaspäin eriyttämällä. Arvioinnilla opettajat saavat tietoa siitä, ketkä mahdollisesti tarvitsisivat eriytettyjä tehtäviä, tai erilaista lähestymistapaa

asioissa, ketkä oikeasti osaavat ja ketkä vielä tarvitsisivat lisäharjoitusta. Arvioinnin tärkeys on tuotu esille myös teoriassa ja aiemmissa tutkimuksissa. Moonin (2005) mukaan arviointi vaikuttaa oppimistavoitteiden asettamiseen, kertoo mistä opettaja opetuksensa aloittaa ja välttämättömistä muokkauksista oppilaille. Opettajat tarvitsevat arviointia tietääkseen ketkä oppilaat tarvitsevat ylimääräistä tukea ja ketkä pystyvät työskentelemään itsenäisesti (Yatvin 2004, 32-33). Eriyttämisessä hyödynnetään ennalta-arviointia, jatkuvaa arviointia ja jälkiarviointia (Smith & Throne 2007, 6 & 50; Moon 2005). Myös opettajat Santamarian (2009) tutkimuksessa käyttivät ennakkotestien tuloksia perustana eriyttämisessään. Yksi haastatelluista kertoi käyttävänsä ennakkoarviointia jaettaessa oppilaita ryhmiin eri tarpeiden mukaan.

H9: "Öö no esimerkkinä jos käyttää niin, meil on palkitettu käytännössä kaikki oppiainetunnit ikätason kanssa ja sit ollaan vähän jaettu eri tarpeiden mukaan. Esimerkkinä matematiikassa mennään jakso kerrallaan, tehdään etukäteen arviointi, että minkälaiset ryhmät muodostetaan, oppilaan tarpeitten mukaa. Käydään, vaikka nyt se prosenttilasku, ni tehdään tavallaan ennakkotesti, et mitä ne jo osaa tästä. Okei no noi on aivan kujalla tästä, vaihdetaan ne tohon yhteen porukkaan ja sit me jaetaan ne kolmen opettajan kesken.."

Haastateltavat opettajat kertoivat päätyneensä tiettyjen oppilaiden eriyttämiseen koe- ja testitulosten perusteella, havainnoimalla oppilaiden työskentelyä ja usein oppilaat myös itse kertovat, jos tarvitsevat lisää haasteita tai eivät ole ymmärtäneet jotain. Havainnointi, oppilailta kysyminen ja itsearviointi mainitaan myös Smithin ja Thronen (2007, 6) ja Tomlinsonin (2008, 7) arviointimodeeissa.

Resurssit

Resurssit esiintyivät haastateltujen opettajien vastauksissa eriyttämisen apuna. Suurin osa mainitsi oppimateriaaleista löytyvän hyvin eriyttävää materiaalia, mutta osa kertoi tuottavansa osan materiaaleista itse. Resurssien hyödyntämisessä lähes jokainen haastateltu kertoi tekevänsä jonkin asteista yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Samanaikaisopetus mainittiin hyvänä keinona, mutta ai-

noastaan yhdellä opettajalla oli siihen tällä hetkellä systemaattisesti mahdollisuus. Samanaikaisopetuksen hyötynä pidettiin, että oppilaat voidaan jakaa paremmin ryhmiin tarpeiden mukaisesti. Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 386) tutkimuksen mukaan yhteisopettajuus on yleistynyt erityisoppilaiden yleisopetukseen integroinnin myötä Suomessa. Kouluilta vaaditaan tehtäväksi enemmän vähemmällä, ja yhteisopettajuudella pystytään tarjoamaan laadukasta opetusta kaikille oppilaille (Darragh ym. 2011, 102–103). Koulujen tulisi-kin järjestää opettajille enemmän mahdollisuuksia yhteisopettajuuteen.

Aiempien tutkimuksien mukaan yhteistyö ja muilta oppiminen ovat parhaita tapoja kehittää eriyttämistä. Kollegojen kanssa yhteistyö, ongelmien jakaminen ja ratkaisujen etsiminen ja toisten toimintamallien seuraaminen kehittää opettajien eriyttämistä ja ammattitaitoa (Vaughn ym. 2001, 72; Steen & Kaffenberger 2007; Jewett & MacPhee 2012, 109–110; Dixon ym. 2014). Haastateltavat eivät kuitenkaan maininneet tällaisesta yhteistyöstä opettajien kesken. Tämä olisi hyvä keino kehittää omaa osaamistaan ja eriyttämistään, ja estäisi myös urautumista omiin toimintamalleihin.

Koulunkäyntiavustajien kerrottiin olevan hyvä apu eriyttämisessä, mutta kaikki haastatellut kertoivat avustajia olevan todella vähän käytettävissä säästösyistä. Myös Ikonen ym. (2007, 22) tuovat esille avustajien tärkeyden, sillä jokaisesta luokasta löytyy tukea tarvitsevia oppilaita. Stephenin ym. (2010) mukaan oppilaiden aktiivisuus nousee, kun paikalla on aikuinen, jolta saa tukea tai muistutusta tehtävän eri vaiheista. Santamarian (2009, 237) mukaan on hyvä, että oppilailla on roolimalleja koulussa, joiden puoleen kääntyä ja jotka osaavat sitouttaa oppilaita koulutyöhön ja ylläpitää oppilaiden motivaatiota.

Resursseista teknologia on aivan ehdoton apu eriyttämiseen ja se mainittiin niin tutkittavien vastauksissa kuin aiemmissa tutkimuksissakin. Teknologian avulla heikommat pystyvät harjoittelemaan jotain asioita enemmän tai päinvastoin osa voi tehdä lisätehtäviä tai etsiä jostain aiheesta lisää tietoa. Jos jollain oppilaalla kirjoittaminen on hyvin hidasta, voi joskus olla perusteltua kirjoittaa koneella. Smithin ja Thronen (2007 7-8 & 51) mukaan oppilaiden tietämystä voidaan laajentaa ”koealueen” ulkopuolelle hyödyntämällä teknologiaa

ja tekemällä esimerkiksi erilaisia projekteja. Teknologia voi myös tarjota tukea ja apuvälineitä oppimisen tukemiseksi. Morganin (2013), Mayrosen (2012, 13) ja Smithin ja Thronen (2007, 17 mukaan teknologia yleensä motivoi oppilaita hyvin ja sitä kautta oppilaat myös oppivat paremmin (Mayrose 2012).

Oppilaat aktiivisia toimijoita

Tutkimuksen tuloksissa nousi esille, oppilaiden aktiivisuuden hyödyntäminen yhtenä eriyttämiskeinona. Vertaistuki ja oppilaat apuopettajina nähtiin hyvänä tapana eriyttää. Toisten opettamisessa asia täytyy osata itse ja paras tapa oppia ja kerrata on, kun pääsee opettamaan asiaa jollekin toiselle. Myös Smith ja Throne (2007, 223) pitävät opettajia apuopettajina toimivana tapana. Toisten auttaminen antaa välillä heikommille oppilaille onnistumisen kokemuksia. Soleimanin ym. (2015) mukaan yksilön seuraavan kehitystason saavuttamiseksi tarvitaan apua tai ohjeistusta aikuiselta tai taitavammalta vertaiselta.

Dangwalin ja Kapurin (2009, 20) ja Soleimanin ym. (2015) mukaan vuorovaikutus, jota on ryhmäaktiiviteeteissa, mahdollistaa sosiaalisen ja kognitiivisen oppimisen. Oppilaat toimivat ja oppivat erilailla erilaisissa olosuhteissa ja siksi heille on tarjottavat mahdollisuus työskennellä erilaisissa ryhmissä säännöllisesti (Tomlinson & Imbeau 2010, 90; Tomlinson 2014, 23). Ryhmätyöt ja ryhmässä toimiminen oli yksi luokanopettajien tapa eriyttää opetustaan. Joustava ryhmittely eli tilanteiden mukaan vaihtuvat ryhmät ovat myös teoriassa yksi olennaisimmista eriyttämiskeinoista. Ryhmien ansiosta, opettajat pystyvät tehokkaammin keskittymään viiteen tai kuuteen ryhmään 30 oppilaan sijaan (Tomlinson & Imbeau 2010, 90).

Opettaja voi jaotella ryhmät valmiustason, mielenkiinnon tai oppimisprofiilin mukaan (Tomlinson & Imbeau 2010, 90; Tomlinson 2014, 23). Haastatellut opettajat kertoivat ryhmittelyihin tulevan välillä jokaiseen ryhmään hyvin eritasoisia oppilaita, jolloin kaikki voivat oppia toisiltaan ja välillä on taas perusteltua toimia samantasoisten oppilaiden kanssa. Schmitzin ja Winskelin (2008,

591–592) mukaan symmetrisemmät parit todennäköisemmin parantavat yhteistoiminnallista oppimista. Myös Yatvinin (2004, 58) mukaan on parempi, jos parityöskentelyssä huono oppilas sijoitetaan keskitasoisen eikä liian hyvän oppilaan kanssa.

Eriytetyissä luokissa, oppilasryhmien käyttäminen on äärimmäisen tärkeää rakentaessa aikaansaavaa, positiivista yhteisöä (Tomlinson & Imbeau 2010, 88). Luokanopettajat kertoivat yhteistoiminnan tavoitteena olevan luokan ilmapiirin parantaminen. Dangwalin ja Kapurin (2009, 20) ja Soleimanin ym. (2015) tutkimuksessa vuorovaikutuksella todettiin olevan vaikutusta sosiaaliseen kehittymiseen. Mantellin (2013) mukaan kehittämällä yhteisöllisyyttä luokassa voidaan parantaa oppilaiden mukaan kuulumisen tunnetta.

8.1.2 Eriyttämisen tarpeellisuus ja haitat

Tutkimuksen toisena tarkoituksena oli selvittää, miksi luokanopettajien mielestä eriyttäminen on tärkeää ja eriyttämisen mahdollisia haittoja. Tutkimuksen mukaan eriyttämistä tarvitaan, koska inklusion myötä luokka-aines on niin heterogeenistä. Myös tasa-arvon näkemyksen mukaisesti, kaikilla on oltava samantyyppiset mahdollisuudet. Eriyttämällä oppilaille saadaan onnistumisen kokemuksia, koska jokainen työskentelee omalla tasollaan, joka puolestaan parantaa motivaatiota, oppimista ja oppilaiden minäkäsitystä. Hyvinvoinnin lisääminen (luokan ilmapiiri ja oppilaiden osallisuus) oli myös yksi haastateltujen peruste eriyttämiselle.

Inklusio

Haastattelemi opettajat uskoivat eriyttämisen tarpeen jatkuvan ja ehkä jopa lisääntyvän jatkossa, inklusion ja integroinnin seurauksena. Luokat ovat jo nyt hyvin heterogeenisiä. Saloviidan (2013, 87) mukaan inklusio on ollut kansainvälinen tavoite jo pitkään ja sen tärkeimpänä kriteerinä pidetään oppilaiden vä-

listä tasa-arvoa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28) mukaan oppivan yhteisön tulisi edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Kaikkien yhteisön jäsenten tulee tulla kohdelluiksi samanarvoisina. Samanarvoisuudella ei kuitenkaan tarkoiteta samanlaisuutta.

Myös haastattelemieni opettajien mielestä eriyttäminen oli tärkeää tasa-arvon edistämiseksi. Kaikilla tulisi olla samanlaiset mahdollisuudet oppia ja onnistua, ja tähän päästään parhaiten kun jokaiselle oppilaalle eriytetään opetusta. Valiandesin (2015) mukaan eriyttäminen on tehokas keino edistää opetuksen laatua ja samanarvoisuutta ja Aliakbarin ja Haghigin (2014) mukaan eriyttämisellä oppilaiden väliset erot pienenevät ja luokista tulee homogeenisempiä. Ojan (2012, 37) mukaan Suomi on kuitenkin vielä inklusiosta monia muita Euroopan maita jäljessä ja meillä olisi siinä paljon kehitettävää.

Onnistumisen kokemukset

Haastatellut luokanopettajat kertoivat eriyttämisen tärkeimmän syyn liittyvän onnistumisen kokemuksiin. Joko he mainitsivat suoraan onnistumisen kokemukset tai siihen olennaisesti vaikuttavia asioita, kuten motivaation tai minäpystyvyyden. Eriyttäminen mahdollisti kaikkien oppimisen, sillä jokainen pääsi työskentelemään omalla tasollaan ja tämä taas puolestaan paransi oppilaiden motivaatiota. Haastateltavat kertoivat oppilaiden motivaation laskevan tehtävien ollessa liian helppoja tai liian vaikeita, eivätkä oppilaat myöskään opi silloin.

H7: ”Mm, no motivaation kannalta etenki kaikenlaisesta eriyttämisestä, et jos kaikilt vaaditaan täysin samat asiat ni kyllähän siin helposti sit sekä se, molemmin päin, tota motivaatio laskee, et jos on liian vaikeita tai liian helppoja. Et se on ehkä se suurin niinkö hyöty. Plus toki se, et jos et sä pysty tekemää vaikka joitakin tehtäviä ni ethän sä myöskään opi silloin, mut ehkä sen motivaation kautta tavallaa tapahtuu myöski se oppiminen..”

Smith ja Throne (2007, 56) ja Servilio (2009, 9) kertoivat eritasoisten tehtävien lisäävän oppilaiden motivaatiota luoden yksilöille onnistumisen kokemuksia. Eriyttämisen seurauksena oppilaat oppivat paremmin, nauttivat opiskelusta

enemmän ja ovat sitoutuneempia työskentelyyn (Joseph ym. 2013, 39; Bal 2016, 198; Konstantinou-Katzia ym. 2012, 346; Servilio 2009, 9).

Aiemmissä tutkimuksissa on huomattu oppilaiden mielenkiinnon kohteiden huomioinnin parantavan motivaatiota (Servilio 2009, 9; Smith & Throne 2007, 17–18; Westwood 2013; Wu 2013, 128). Haastatteleman opettajat mainitsivat lähinnä tehtävien eritasoisuuden ja sen vaikutukset motivaatioon. Muutama opettaja kertoi huomioivansa välillä oppilaan mielenkiinnon kohteita, mutta ei yhtä systemaattisesti kuin se kirjallisuudessa ilmenee.

Opettajat pitivät hyötynä, että eriyttämisellä oppilaille pystyttiin antamaan riittäviä haasteita. Tarjotessa lahjakkaammille lisää haasteita, jää opettajalta enemmän aikaa huomioida tukea tarvitsevia. Eriyttämisellä varmistetaan, että jokainen pääsee työskentelemään omalla tasollaan ja heillä on riittävästi haasteita, mutta tehtävät eivät ole kuitenkaan ylitsepääsemättömän vaikeita. Vygotskyn (1978, 89) lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti hyvää oppimista on vain, jos opitaan jotain, joka on aiempia taitoja edellä (Vygotsky 1978, 89). Yksi luokanopettaja kertoi taitavammille antaessa sopivan tasoista tekemistä heidän motivaationsa paranevan ja sitä kautta henki kantaa myös muihin oppilaisiin. Myös Slavin (2014) tuo mallissaan esille yhden oppilaan motivaation paranemisen johtavan muidenkin parempaan motivaatioon ja ryhmäkoheesioon.

Tekemisen ollessa sopivan tasoista ei myöskään oppilaiden minäpystyvyys kärsi. Mielletty minäpystyvyys kertoo, mitä yksilö uskoo pystyvänsä tekemään eri olosuhteissa (Bandura 2000, 36-37). Oppilaat, joilla on vähän luottamusta omaan kykyihinsä välttelevät haasteita ja luovuttavat helposti, oppilaiden, joilla on korkea luottamus omaan kykyihinsä taas pyrkiessä haasteisiin ja työskennellen niiden parissa sinnikkäästi (Driscoll 2014, 315). Liian tiukalla opetustahdilla ja oppilaiden ryhmittelyllä taitojen mukaan, huonommin suoriutuvien minäpystyvyys heikkenee. Eriytetyt käytännöt tarjoavat korkeampia käsitteitä omista kyvyistä ja vähemmän riippuvuutta opettajien ja luokkakaverien mielipiteistä kuin kaikille yhtenäiset struktuurit. (Bandura 2000, 175.) Myös haastatteleman opettajat tiedostivat eriyttämisen mahdollistavan oppilaille myönteisiä oppimiskokemuksia ja minäpystyvyyden paranemista. Kaiken

kaikkiaan motivaatio, minäpystyvyys, työskentely sopivalla tasolla (lähikehityksen vyöhyke) ja oppiminen liittyvät kiinteästi toisiinsa ja vaikuttavat siihen, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia.

Hyvinvointi

Smithin ja Thronen (2007, 56 & 89) mukaan sopivan tasoisten tehtävien suunnittelu ja opinto-ohjelman muokkaus voi vähentää tylsistymistä, häiriköintiä ja alisuoriutumista. Myös tutkimuksessani eriyttämisen koettiin parantavan luokan ilmapiiriä, sillä jokaisen tarpeiden huomiointi parantaa oppilaiden keskittymistä eikä heillä silloin esiinny niin paljon käytösongelmia. Sopivantasoiset tehtävät antavat motivaatiota ja onnistumisen kokemuksia oppilaille ja näin he innostuvat koulunkäynnistä enemmän.

H5: "nii kyllähä se hyöty tulee heti siihen, että ryhmä voi hyvin, meillä ei ole täällä riitoja, ja me emme selvittele täällä kiusaamisia, meil ei ole täällä käytösongelmia, me jaksamme keskittyä.. Et hyötyä on siinä se, että sä erityisesti kohtaat jokaisen oppilaan, heille tulee turvallinen olo, turvallisuuden tunne lisääntyy, minäpystyvyys kasvaa, kapasiteetti hyödyntää itseään tulee enemmän esiin."

Miellyttävä ympäristö lisää oppilaiden mukavuustasoa ja oppilaiden tuntiensa olonsa kotoisaksi, he kokevat lisääntyntä turvallisuuden tunnetta (Smith & Throne 2007, 219). Ryhmätöillä ja yhteisellä tekemisellä luokanopettajat kertoivat pyrkivänsä luomaan yhteishenkeä ja parantamaan luokan ilmapiiriä. Myös Tomlinsonin ja Imbeaun (2010, 88) mukaan ryhmässä tekeminen on tärkeää aikaansaavan, positiivisen yhteisön rakentamisessa (Tomlinson & Imbeau 2010, 88). Chan ja Ahnin (2014, 522) mukaan eriyttäminen voi muuttaa oppilaiden asenteita positiivisemmaksi ja edistää parempaa oppimisympäristöä.

Oppilaat ovat motivoituneita oppimiseen, kun he kokevat heillä olevan osuus omassa oppimisessaan (Smith & Throne 2007, 7). Tutkimuksessani luokanopettajat kertoivat eriyttävänsä antamalla oppilaille vastuuta ja vapautta. He saavat päättää esimerkiksi minkälaisia tehtäviä tekevät tai mitä arvosanaa

yrittävät ja sen mukaan valitsevat haastavampia tai helpompia tehtäviä tai kohteita. Opiskelussa yritetään huomioida osallisuus ja vähentää opettajajohtaisen opetuksen määrää. Tähän hyviä keinoja ovat erilaiset ryhmätyöt ja yhdessä toimiminen ja oppilaiden toimiminen apuopettajina. Myös aiemmissa tutkimuksissa eriyttämisen seurauksena opettajat kertoivat opettajajohtaisen opetustyylin vähentyneen (Painter 2009, 293; Tobin & Tippett 2013; 439).

Aiemmat tutkimukset korostavat oppilaiden osallistumista oppimiseensa. Kun oppilaille tarjotaan eri vaihtoehtoja, he tuntevat itsensä valtuutetuiksi ja tämä parantaa motivaatiota (Joseph ym. 2013, 39; Peck 2010, 400). Tutkimuksessani opettajat mainitsivat oppilaiden osallisuuden omaan oppimiseensa, mutta eivät siinä määrin, mitä se teoriassa ilmenee. Haastattelemani opettajat kertoivat tietyn tasoisten tehtävien, työtavan ja ryhmien valintaan vaikuttamisen, mutta oppilaiden vaikuttaminen opetettaviin aiheisiin ja teemoihin ei ilmennyt haastateltavien vastauksissa. Toisaalta voi miettiä, kuinka paljon näiden tutkimusten opetusjärjestelmät eroavat Suomen mallista ja kuinka tarkasti opetussuunnitelma on siellä määritelty. Opetussuunnitelma kuitenkin vaikuttaa siihen, kuinka paljon oppilaiden mielenkiinnon kohteita voidaan ottaa huomioon.

Haitat

Suurin osa haastatelluista opettajista eivät ensin mieltäneet eriyttämisellä olevan haittoja. Vastauksista muodostettiin kuitenkin kolme pääluokkaa: opetuksen laatu, haitat oppilaiden näkökulmasta ja haitat opettajan näkökulmasta.

Opetuksen laatu

Osa näki eriyttämisen vaikuttavan opetuksen laatuun välillä heikentävästi. Pahimmillaan eriyttäminen voi viedä aikaa muilta oppilailta, varsinkin jos opettaja on koko ajan tuntosarvet herkkinä tiettyjen oppilaiden tarpeista. Muut oppilaat eivät saisi kärsiä eriyttämisestä, vaan kaikkia tulisi huomioida tasa-arvoisesti.

H4: ”et eriyttäminen on, tavallaan se on aika vaarallistaki, et jos sä koko ajan täällä seuraat ja olet niinku ylitarkka siinä, et tarviiks toi nyt apua, toi nyt varmaa tarvii apua, mä meen auttamaan, mä annan sille monisteen ja niin edelleen. Ja voi olla niin että sit tää ikään ku jää vähemmälle huomiolle tää muu luokka.”

Haastatellut kertoivat liiallisen eriyttäminen voivan olla haitta, jos oppilaat eivät saa enää haasteita ja aletaan alisuoriutumaan. Opettajien on koko ajan seurattava oppilaiden tasoa, ja sen mukaan myös muutettava eriyttämiskäytäntöjä, oppilaan esimerkiksi kehittyessä nopeasti. Siksi opettajien on arvioitava oppilaita jatkuvasti, jotta he tietäisivät enemmän oppilaiden taidoista ja pystyisivät näin vaihtamaan opetustaan soveltuvimmiksi lähestymistavoiksi (Tomlinson 2014, 18; Yatvin 2004, 34; Tomlinson ym. 2008, 7). Yksi luokanopettaja näki haittana, jos eriyttäminen nähdään yksipuolisesti. Jos eriyttäminen mielletään tarkoittavan esimerkiksi vain lisämateriaalin tuottamista, voi siitä tulla opettajalle taakka ja toisaalta eriyttäminen ei myöskään ole silloin kovin monipuolista ja vastaa kaikkien oppilaiden tarpeisiin.

Haitat oppilaiden näkökulmasta

Yksi eriyttämisen haitoista, joka ilmeni useampien opettajien vastauksissa, oli mahdollinen huonommuuden tunne ja vaikutus itsetuntoon. Aina helpotettuja tehtäviä tai apua saava oppilas voi kokea itsensä huonoksi ja tyhmäksi. Opettajat kuitenkin kokevat voivansa vaikuttaa siihen, kuinka asiat esitetään ja kuinka niihin suhtaudutaan. Leimaantumiselta tyhmäksi tai huonoksi välttymiseltä, opettajat ovat välillä lähettäneet myös hyviä oppilaita erityisopettajalle tai päälystäneet alemman luokkatason kirjan kannen. Banduran (2000, 175) mukaan on koulukäytäntöjä, jotka heikentävät joidenkin oppilaiden minäpystyyttä. Liian tiukka opetustahti ja oppilaiden ryhmittely taitojen mukaan heikentää heikompien minäpystyvyysuskomuksia. Myös arvosanavertailut, voi luoda kuvaa itsestä epäonnistujaksi.

Aiempien tutkimustuloksien mukaan eriyttämisellä on kuitenkin positiivisia vaikutuksia oppilaiden itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Alavinian ja Farhadyn (2012, 87), Robbin ja Buccin (2015) ja Banduran (2000, 175) mukaan eriytetty opetus parantaa oppilaiden minäpystyvyyttä. Laurian (2010, 29) mukaan oppilaille parasta yksilöllisessä, oppimistyyliin perustuvassa lähestymistavassa oli, että he saivat itseluottamusta ja turhautuminen ja ahdistuneisuus opiskelusta hävisivät. Teoria ei siis tue oman tutkimukseni tulosta, että eriyttäminen saattaisi heikentää oppilaiden minäpystyvyyttä, vaan ennemmin sen nähdään parantavan oppilaiden uskoa omiin kykyihinsä.

Haitat opettajan näkökulmasta

Morganin (2013) ja Servilion (2009,9) mukaan eriyttämisen haittoja ovat, että se vaatii opettajalta paljon ennakkovalmistelua ja työtä. Myös haastatteleman opettajat kertoivat eriyttämisen olevan aikaa vievää ja teettävän paljon lisätyötä. Erityisesti useiden erilaisten materiaalien tuottaminen vaatii aikaa. Toisaalta opettajat kertoivat kirjasarjoissa olevan hyvin huomioitu eriyttäminen ja siellä on valmiita malleja eritasoisista tehtävistä, joten tämä vähän helpottaa opettajan työmäärää. Kamarulzamanin ym. (2015, 349) tutkimuksessa opettajien mielestä oppilaille soveltuvia materiaaleja oli vaikea löytää ja heillä oli hankaluuksia strategioiden, tehtävien ja materiaalien keksimisessä tunneille.

8.1.3 Eriyttämisen haasteet

Tutkimuksen kolmantena tarkoituksena oli selvittää eriyttämisen haasteita ja miten eriyttäminen toteutuisi paremmin. Tutkimustulosten mukaan haasteita olivat resursseihin liittyvät haasteet, opetuksen haasteet ja eriyttämisen huomiointi opinnoissa. Ensin kerron tarkemmin resursseihin liittyvistä haasteista.

Resursseihin liittyvät haasteet

Aika oli yksi merkittävimpiä eriyttämistä rajoittavia tekijöitä niin tutkimuksessani kuin aiemmissakin tutkimuksissa. Haastateltavat kertoivat suunnitteluai-
kaa eriyttämisen toteuttamiseksi olevan liian vähän ja tunneilla aikaa on rajalli-
sesti, eikä aikaa aina löydy eriytetyille toiminnalle. Suunnitteluajan löytäminen
oli myös ongelma Stetsonin ym. (2007), de Jagerin (2016) ja Tobinin ja Tippetin
(2013, 439–440) ja Kamarulzamanin ym. (2015, 349) tutkimuksien mukaan.
Myös Endepohls-Ulpen ja Thömmesin (2014, 33) ja de Jagerin (2016) tutkimuk-
sien mukaan eriyttämiskäytäntöjen luomista pidetään liian aikaa vievänä. (ks.
myös Servilio 2009, 9; Morgan 2013.)

Luokanopettajat kokivat muita tehtäviä olevan liikaa ja olevansa uupu-
neita kaikista ylimääräisistä tehtävistä, joten opettajilla ei riitä voimia eriyttämi-
seen. Manningin ym. (2010) mukaan nykyinen tilivelvollisuus testituloksista on
painostanut opettajia käyttämään identtisiä opetusmetodeja kaikkiin oppilai-
siin. Tämä heikentää opetuksen samanarvoisuutta ja muuttaa opetusta opettaja-
keskeisemmäksi. Lewisin ja Battsin (2005) mukaan opettajiin kohdistuessa mo-
nenlaisia vaatimuksia, koko luokan opetus ja yksi malli kaikille on vallalla kou-
luissa. Myös Stetsonin ym. (2007) ja Kamarulzamanin ym. (2015, 349) mukaan
opettajilla on liikaa muita tehtäviä.

Tutkimuksessa ilmeni eriyttämistä hankaloittavan luokkakoon lisäksi luo-
kan kokoonpano. Luokilla, joissa oli paljon erityisen tai tehostetun tuen oppi-
laita koettiin kaikkien huomioiminen vaikeaksi ja opettajalta ei jäänyt aikaa
huomioida muita kuin tukea tarvitsevia. Jos luokka on suhteellisen samantasoi-
nen, on kaikkien huomioiminen helpompaa, mutta mitä enemmän luokalta löy-
tyy oppilaita kummastakin ääripäästä, muuttuu tämä paljon hankalammaksi.
Myös Mastopierin ym. (2006, 136) mukaan haaste inklusiivisten luokkien ope-
tajille on kohdata kaikkien tarpeet, erityisesti, kun aihe on haastava ja oppilai-
den tarpeet hyvin erilaiset. Myös Stetsonin (2007) mukaan todella eritasoisten
oppilaiden kanssa työskentely on usein ylitsepääsemätöntä.

Suuri osa luokanopettajista kaipaisi lisää henkilöresursseja. Erityisopetta-
jia pitäisi pystyä hyödyntämään enemmän ja esimerkiksi samanaikaisopetus

mahdollistaisi eriyttämisen paremman toteuttamisen. Avustajia kerrottiin olevan käytössä todella vähän tai ei juuri lainkaan. Opettajien yhteistyötä kaivattaisiin lisää niin erityisopettajan kuin saman luokka-asteen opettajan kanssa, mutta sille ei ole ollut riittävästi mahdollisuuksia. Samansuuntaisia tuloksia on saatu aiemmissakin tutkimuksissa. Samanaikaisopetuksessa suunnitteluajan puute on suurin syy siihen, miksei sitä voida toteuttaa enempää (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 386). Erityisesti tukea tarvitsevat oppilaat, tarvitsisivat resursseja paremmin saataville, mahdollistaakseen heidän toimintansa koulussa (Lourenco ym. 2015, 895; de Jager 2011, 92).

Muutama opettaja kertoi tiloja olevan huonosti eriyttämisen toteuttamiseksi. Oppilaita ei voi jakaa ryhmiin, jos oppilaille ei löydy tiloja, jossa voisivat työskennellä. Stephenin ym. (2010) tutkimuksessa tuotiin esille, kuinka riippuvaisia luokat olivat tilasta, joka jaettiin muiden luokkien kanssa. Kamarulzamanin ym. (2015, 349) tutkimuksen mukaan oppilaille soveltuvia oppimateriaaleja on vaikea löytää ja materiaalien tekeminen ja kehittäminen vie aikaa suunnittelulta. Myös omassa tutkimuksessa haastateltavat toivoivat oppimateriaaleja vielä helpommin saataville. Opettajat kertoivat koulujen välillä olevan todella suurta vaihtelua oppimateriaaliresursseissa.

Täydennyskoulutusta pitäisi haastateltavien mukaan olla enemmän. De Neven ym. (2014) mukaan eriyttämistä hankaloittaa se, etteivät opettajat saa kunnollisia vinkkejä ja ohjeita eriyttämisen toteuttamiseksi. Suurin osa opettajista eivät ole saaneet myöskään harjoitusta eriyttämisstrategioiden luomiseksi (de Jager 2011, 92; Kamarulzaman ym. 2015, 350). De Jagerin (2011, 92) tutkimuksessa opettajat mainitsivat tuen tarpeen ja täydennyskoulutuksen ja koulutautumisen puutteen johtuvan koulujen taloudellisista tilanteista. Haastattelemani opettajat osallistuisivat mielellään lisäkoulutukseen aiheesta ja myös Tobinin ja Tippetin (2013, 440), Tomlinsonin ja Santangelon (2012) ja Vaughnin ym. (2001) mukaan opettajat olisivat innokkaita oppimaan eriyttämisestä lisää, mutta rahapula on se mihin täydennyskoulutus kaatuu.

Opetuksen haasteet

Niin haastateltujen kuin aiempien tutkimuksien mukaan eriyttämisessä haastavaa on ylöspäin eriyttäminen eli lahjakkaiden huomiointi. Manningin ym. (2010) mukaan lahjakkaat oppilaat usein vaativat sellaista eriyttämistä, joista luokanopettajat eivät ole saaneet harjoitusta ja eivät sitä siksi osaa toteuttaa. Endepohls-Ulpen ja Thömmesin (2014, 34) mukaan opettajat eivät välttämättä tiedä kuinka toteuttaa haastavampia metodeja luokassaan. Vain jo haastavampien materiaalien tarjoaminen saattaa vaatia useita muokkauksia ja ylirasittaa opettajia, jotka eivät ole saaneet harjoitusta tai tukea eriyttämismetodien käytössä.

Usein aikaa ei riitä lahjakkaiden huomioimiseen, koska tukea tarvitsevat oppilaat vievät opettajien ajan (Manning ym. 2010). Samaa kertoivat haastattelemani luokanopettajat. Heidän ylöspäin eriyttämisensä on pääosin lisätehtävien antamista, eikä opettajilla jää aikaa heidän systemaattisempaan huomioimiseen ja kunnollisten haasteiden antamiseen. Tutkittavat kertoivat olevan oppiaineita, joissa yksilöllisempi eteneminen on helpompi toteuttaa, mutta oppiaineissa, joissa edetään enemmän opettajajohtoisesti, eivät lahjakkaat välttämättä saa tarpeeksi haasteita tai ne ovat sitten juuri niitä lisätehtäviä.

H2: ”Joo. Se onki ehkä semmonen hankalampi juttu käytännössä että kun aika menee, sitte täytyy tukea niitä heikkoja ennen kaikkea ni mä oon paljon tätä lahjakkaitten problematiikkaa pohtinu, et tuota se usein jää sillee, että heille vaa niinku annetaan joku erilainen tehtävä, lisätehtävä, et siihe ei jää sillälaila niin systemaattisesti aikaa perehtyä ja kattoo mitä kaikkee heillä ois mahdollista.”

Ylöspäin eriyttämistä hankaloittaa Georgen (2005, 191–192) mukaan, että opettajat ovat tottuneita opettajajohtoiseen opetustapaan, jolloin yksilöllinen huomioiminen ei ole parasta mahdollista. Myös Lewisin ja Battsin (2005) mukaan koko luokan opetus ja yksi malli kaikille oppilaille on käytössä kouluissa. Haastattelemani opettajat eivät kertoneet vastaavanlaisesta ongelmasta ja heidän eriyttämis-

käytäntönsä tuntuivat ymmärtävän yksilöiden erilaiset lähestymistavat ja oppilaiden aktiivisuus oli heillä yksi keskeisimmistä keinoista eriyttää. Lahjakkaat oppilaat olisi kuitenkin tärkeää huomioida opetuksessa yhtäläillä kuin heikommatkin, ja opettajilta olisi löydyttävä heillekin aikaa. Tähän ehkä päästäisiin paremmin samanaikaisopetuksella ja jos aikaa olisi enemmän, löytyisi suunniteluunkin enemmän aikaa.

Välillä eriyttämistarpeen huomaaminen kerrottiin tuottavan hankaluuksia haastattelemilleni opettajille. Ennen kaikkea oppilaat, jotka ovat ehkä keskitason oppilaita tai muuten hiljaisempia tai eivät tuo omia tarpeitaan esille, voi heidän avun tarpeen havaitseminen olla hankalampaa. Myös Servilion (2009, 9) mukaan eriyttämisen haaste on tunnistaa oppilaita, jotka saattaisivat tarvita lisätukea. Eriyttämistarpeen huomaaminen edellyttää opettajalta jatkuvaa valppaana oloa. Myös, jos luokat vaihtuvat jatkuvasti, ei opettajien oppilaantuntemus voi olla paras mahdollinen ja se vaikeuttaa eriyttämistä.

Lisäksi opettajat kertoivat oppilaiden sosioemotionaalisten ongelmien vaikeuttavan eriyttämistä, ja näitä oppilaita on koko ajan enemmän ja enemmän. Tähän pystyttäisiin vastaamaan jo koulutuksessa ja tietämystä pystyisi laajentamaan täydennyskoulutuksella ja jo aiemmin mainitulla opettajien yhteistyöllä, jossa opettajat jakaisivat toisilleen hyväksi havaitsemiaan keinoja.

Eriyttämisen huomioiminen opinnoissa

Eriyttämisen huomioiminen opinnoissa mainittiin haastateltujen vastauksissa eriyttämistä haastavana tekijänä. Luokanopettajat kaipasivat enemmän käytännön valmiuksia opintoihin eli harjoittelujaksoja enemmän ja teoriaa vähemmän. Luokanopettajankoulutuksesta koettiin saaneen jonkinlaiset valmiudet eriyttämiseen, mutta oikea oppiminen oli tapahtunut vasta työelämässä. Osa opettajista koki, ettei eriyttämistä oltu huomioitu opinnoissa lainkaan ja tähän pitäisi ilman muuta tulla muutos. Toisaalta, haastattelemieni luokanopettajien opiskelusta oli jo aikaa, sillä suurin osa oli ollut työelämässä yli 10 vuotta, joten ehkä nykyään koulutuskin huomioi nämä seikat paremmin.

Myös aiemmissa tutkimuksissa syytetään, ettei opettajankoulutus valmistavista tulevia opettajia tarpeeksi eriyttämiseen ja erilaisuuden huomioimiseen (Ruys ym. 2011, 93; Ikonen ym. 2007, 21; de Jager 2016). Ruysin ym. (2011, 102–103) mukaan harjoittelussa olevien opettajaopiskelijoiden tulisi nähdä opiskeluaikana opettajaohjaajiltaan mallia eriyttämiseen, jotta he saisivat siitä harjoitusta ja omaksuisivat sen paremmin omiin metodeihinsa.

Haastattelemi opettajat kokivat siis tarvitsevansa enemmän käytännön valmiuksia. Kuitenkin useat haasteet, joita opettajat mainitsivat, saattaisivat, ainakin teorian valossa, tarvita ihan parempaa teoreettista tietämystä. Endepohls-Ulpen ja Thömmesin (2014, 34) mukaan luokanopettajilla ei välttämättä ole tietoa tarpeeksi lahjakkaiden huomioinnista, ja siksi eivät osaa sitä toteuttaa. Opettajat mainitsivat myös sosioemotionaaliset ongelmat ja kuinka eriyttää opetusta oppilaille, joilla on tunne-elämän ongelmia tai vaikeuksia haastavan eriyttämistä. Näitä asioita pitäisi varmasti huomioida paremmin jo koulutuksessa ja muutenkin kuin harjoitteluilla.

Yhden opettajan mielestä suhtautumista eriyttämiseen pitäisi saada luonnollisemmaksi, eikä siihen tulisi suhtautua minään erityismenetelmänä, vaan olennaisena osana jokaisen opettajan työtä. Myös Watts-Taffen (2012, 304) ja Tomlinsonin ja Imbeaun (2010, 13) mukaan, eriytetty opetus ei ole yksittäinen strategia vaan ennemmin usean strategian yhdistämistä ja sisällyttämistä opetukseen. Se on laajempi kokonaisuus, ennemmin filosofia, tapa ajatella opettamisesta ja oppimisesta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu pohtimaan jatkuvasti tehtyjä ratkaisuja ja ottamaan kantaa niin analyysin kattavuuteen kuin työn luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 1998, 209). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija ja näin luotettavuuden arviointi liittyy koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 1998, 211–212).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerejä ovat Eskolan ja Suorannan (1998, 212–213) mukaan uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Tulen arvioimaan tutkimukseni luotettavuutta näiden kriteerien ja Tuomen ja Sarajärven (2009) luotettavuusarvioinnin pohjalta. Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) luotettavuusarviointi sisältää kohdat tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukset tutkijana, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi.

Tutkimustulokset tulevat ymmärrettävimmiksi kun tekemiset kerrotaan yksityiskohtaisen tarkkaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Tutkimusprosessista on annettava riittävästi tietoja lukijalle, jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Olen pyrkinyt kertomaan kaiken niin tarkasti ja yksityiskohtaisesti kuin vain mahdollista, heti tutkimuksen alkumetreiltä lähtien. Esimerkiksi tulososioon ja pohdintaan sisällytetyt opettajien suorat lainaukset lisäävät tutkimuksen luotettavuutta, koska näin lukija pystyy itse arvioimaan onko samaa mieltä tutkijan tekemistä tulkinnoista (Eskola & Suoranta 1998, 181). Tutkimusprosessin vaiheet ja niiden perustelut on tehty jo luvuissa 5 ja 6. Tässä luvussa arvioidaan luotettavuutta niiden seikkojen osalta, joita ei ole vielä aiemmin tuotu esille tutkimuksessani ja tarkennetaan luvun 6 tuomaa infoa tutkimuksen ja analyysin toteutuksesta (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 140–141).

Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä kertoo, missä määrin tutkijan käsitteellistämiset ja tulkinnot vastaavat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212). Pyrin koko tutkimukseni ajan olemaan mahdollisimman objektiivinen ja ymmärtämään tutkittavia ja mitä he koittivat vastauksillaan kertoa. Tässä

ehkä helpotti se, että analysoin aineiston aineistolähtöisesti, joten en yrittämällä yrittänyt saada tutkittavien vastauksia vastaamaan aikaisempien tutkimuksien tuloksia. Myös pohdinnassa peilattaessa omia tuloksiani aiempiin tutkimuksiin, otin huomioon sen mitä tutkittavat mielestäni yrittivät sanoa, enkä yrittänyt muuttaa vastauksia sen mukaan, jotta ne olisivat paremmin sopusoinnussa aiempien tutkimusten kanssa.

Tutkimustulosten *siirrettävyydellä* tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin, vaikka yleistyksiset eivät yleensä olekaan mahdollisia (Eskola & Suoranta 1998, 212). Siirrettävyyttä lisää tutkimuskohteesta mahdollisimman tarkka kuvaus, jotta tutkimuksen toteuttaminen toisessa kontekstissa olisi mahdollista (Eskola & Suoranta 1998, 68). Oma tutkimukseni on pyritty kuvaamaan niin tarkkaan, että myös toiset voisivat sen toteuttaa.

Varmuutta tutkimukseen saadaan huomioimalla tutkimukseen vaikuttavat ennakkoehdot (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tutkijan ennakko-oletuksina olivat omat kokemukset eriyttämisestä omilta kouluvuosilta ja kuinka eriyttäminen oli omasta mielestä aika vähäistä silloin ja nimenomaan heikompien oppilaiden huomioimista. Yhtenä ennakko-oletuksena voidaan myös pitää, että ajattelun eriyttämisen olevan kaikille käsitteenä tuttu. Tiedostin kuitenkin omat oletukseni ja haastattelutilanteissa en yrittänyt johdatella vastaajaa, vaan pyrin olemaan mahdollisimman neutraali ja avoin. Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) mukaan on myös olennaista tietää, mitkä syyt ovat johtaneet tutkimuksen toteuttamiseen. Itselläni tutkimusta on ohjannut oma halu tutkia tutkittavaa aihetta ja toisaalta saada tietää, onko eriyttäminen ennakko-olettamukseni mukaista.

Eskolan ja Suorannan (1998, 213) mukaan *vahvistuvuus* kertoo, että tehdyt tulkinnat saavat tukea muista saman aiheen tutkimuksista. Aiempien tutkimusten tulokset olivat suurimmaksi osaksi samansuuntaisia kuin omankin tutkimukseni tulokset. Tulosten tulkinnassa olin tarkka, siitä että tulkinnat todella olivat aiheellisia ja aiemmat tulokset ja omat tulokseni todella vastasivat toisiaan. Pattonin (2002, 553) mukaan omia tuloksia on kyseenalaistettava ja mietit-

tävä muunkinlaisia vaihtoehtoja niiden järjestämiselle. Itse tarkistin oman analyysini loogisuutta ja toimivuutta useaan otteeseen ja pieniä muutoksia tuloksiin tulikin tarkastamisen yhteydessä. Tulosten huolellinen tarkistaminen on yksi tutkimukseni luotettavuutta lisäävä tekijä.

Vahvistuvuutta heikentää, että suurin osa teorian tutkimuksista on toteutettu muualla kuin Suomessa. Kaikki asiat eivät ole siis suoraan verrattavissa Suomeen, sillä maissa on hyvin erilaisia koulujärjestelmiä. Teorian tutkimukset ovat myös suurin osa tutkimustuloksia eriyttämisen vaikuttavuudesta, kun oma tutkimukseni tutkii opettajien kokemuksia/käsityksiä eriyttämisen vaikutuksista ja toteutuksesta.

Tutkimukselle tuo rajoituksia myös tutkijan kokemattomuus haastattelijana. Koin kehittyväni haastattelijana jokaisella haastattelukerralla. Alkuun varsinkin etenin aika strukturoidusti kysymysten mukaisesti, mutta koko ajan haastattelut muuttuivat avoimemmiksi. Olisin voinut myös antaa tutkittaville välillä enemmän aikaa vastata ja kysyä tarkennuksia joihinkin vastauksiin enemmän. Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 35) mukaan haastattelujen katsotaan sisältävän monia virhelähteitä niin haastattelijasta kuin haastateltavastakin. Haastattelijalla tulisi olla taitoa ja kokemusta, jotta nämä virhelähteet pystyttäisiin minimoimaan. Tutkimuksessani haastattelurunko muuttui vielä ensimmäisen haastattelun jälkeen, sillä huomasin sieltä puuttuvan vielä olennaisia kysymyksiä, joten testihaastattelu olisi voinut olla hyvä toteuttaa ennen haastatteluja. Haastattelun luotettavuutta heikentää myös mahdollisuus, että opettajat ovat saattaneet antaa kaunisteltuja vastauksia omasta toiminnasta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 35).

Haastatteluissa osalla oli myös vähemmän aikaa käytettävänä, sillä he olivat saattaneet unohtaa sopimamme haastattelun tai heille oli tullut jotain yllättäviä muutoksia aikatauluun. Tämä tietysti varmasti vaikutti osan vastauksiin ja miksi jotkut haastattelut olivat esimerkiksi melko lyhyitä. Haastateltavien välillä oli myös paljon vaihtelua tutkimukseen sitoutumisessa ja yksi opettaja esimerkiksi teki jotain tehtäviä samalla ja vastasi kysymyksiin hieman puolella korvalla. Vastausten laadussa saattaa siis olla eroja.

Tutkimuksen eettisyys

Tutkijat itse tekevät omaan tutkimukseensa liittyvät eettiset ratkaisut ja ovat vastuussa niistä. Tutkimusetiikka koostuu yhteisesti sovituista periaatteista ja tavoitteista ja tutkijan tehtävänä on noudattaa näitä periaatteita. (Kuula 2006, 26.) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan (2012, 6) tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on toteutettu hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Oman tutkimukseni eettisyyttä lisää, että olen noudattanut rehellisyyttä ja tarkkuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa, muiden tekemät työt ovat saaneet niille kuuluvan arvon asianmukaisilla viittauksilla tekstissä ja kaikki lähteet löytyvät myös lopusta lähdeluettelosta. Myös tarvittavat tutkimusluvut oli hankittu kaupungeilta, joissa tutkimukset tehtiin. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Kuulan (2006, 105–106) mukaan tutkittavien on tiedettävä tutkimuksen pääaihe, jotta osaavat päättää osallistuvatko tutkimukseen vai eivät. Pyytäessäni tutkittavia tutkimukseen kerroin tutkimuksen aiheen ja kysymyksiä, joihin halusin saada vastauksen. En kuitenkaan lähettänyt tutkimuskysymyksiä tutkittaville etukäteen, sillä ajattelin saavani autenttisempia vastauksia näin. Osallistumis päätökseen vaikuttaa myös tutkimuksen muu luonne, eli tutkimustapa, nauhoittaminen ja tutkimukseen menevä aika (Kuula 2006, 106–107). Tutkimuksessani haastateltavia tiedotettiin riittävästi tutkimuksen kulusta.

Tutkittavat eivät ole myöskään tunnistettavissa tutkimuksesta ja kaikkia heihin liittyviä tietoja on käsitelty luottamuksellisesti ja huolella. Lain mukaan, olennaista on, että kukaan ulkopuolinen ei pysty päättelemään, ketä tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat (Kuula 2006, 112) ja näin on myös omassa tutkimuksessani. Esimerkiksi tutkimuskaupungit eivät ole tiedossa, joten henkilöiden tunnistaminen on mahdotonta.

Jatkotutkimusehdotuksia

Samanaikaisopetus esiintyi useiden opettajien vastauksissa yhtenä vaihtoehtona eriyttämisen paremmassa toteuttamisessa. Olisi mielenkiintoista tutkia samanaikaisopetusta ja eriyttämistä ja verrata sitä yhden opettajan opetukseen ja selvittää saataisiinko sillä parempia tuloksia. Oman tutkimukseni mukaan eriyttämisen koettiin voivan vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon heikentävästi, kun taas aikaisempien tutkimustulosten mukaan eriyttäminen parantaa oppilaiden itsetuntoa ja minäpystyvyyttä. Olisi mielenkiintoista perehtyä eriyttämiseen oppilaan itsetunnon näkökulmasta tarkemmin. Koska tässä tutkimuksessa tutkittiin eriyttämistä ainoastaan opettajien näkökulmasta, olisi hyvä, että aihetta tutkittaisiin myös oppilaiden näkökulmasta.

LÄHTEET

- Alavinia, P. & Farhady, S. 2012. TEACHING VOCABULARY THROUGH DIFFERENTIATED INSTRUCTION: INSIGHTS FROM MULTIPLE INTELLIGENCES AND LEARNING STYLES. *Modern Journal of Language Teaching Methods* 2 (4), 73–90.
- Aliakbari, M. & Haghghi, J. K. 2014. On the Effectiveness of Differentiated Instruction in the Enhancement of Iranian Learners Reading Comprehension in Separate Gender Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98, 182–189.
- Anderson, K. M. 2007. Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure* 51 (3), 49–54.
- Bal, A. P. 2016. The Effect of the Differentiated Teaching Approach in the Algebraic Learning Field on Students' Academic Achievements. *Eurasian Journal of Educational Research* 16 (63), 185–204.
- Bandura, A. 2000. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Cha, H. J. & Ahn, M. L. 2014. Development of Design Guidelines for Tools to Promote Differentiated Instruction in Classroom Teaching. *Asia Pacific Education Review* 15 (4), 511–523.
- Conderman, G. & Hedin, L. R. 2014. Co-Teaching With Strategy Instruction. *Intervention in School and Clinic* 49 (3), 156–163.
- Corno, L. & Anderman, E. M. 2015. *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge.
- Dangwal, R. & Kapur, P. 2009. Learning Through Teaching: Peer-Mediated Instruction in Minimally Invasive Education. *British Journal of Educational Technology* 40 (1), 5–22.
- Darragh, J. J., Picanco, K. E., Tully, D. & Henning, A. S. 2011. When Teachers Collaborate, Good Things Happen": Teacher Candidate Perspectives of the Co-Teach Model for the Student Teaching Internship. *AILACTE Journal* 8, 83–104.
- De Jager, T. 2011. Guidelines to Assist the Implementation of Differentiated Learning Activities in South African Secondary Schools. *International Journal of Inclusive Education* 17 (1), 80–94.

- De Jager, T. 2016. Perspectives of teachers on differentiated teaching in multi-cultural South African secondary schools. *Studies in Educational Evaluation* 1 (1), 1-7.
- De Neve, D., Devos, G. & Tuytens, M. 2015. The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education* 47, 30-41.
- Dixon, F. A., Yssel, N., Mcconnell, J. M. & Hardin, T. 2014. Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted* 37 (2), 111-127.
- Driscoll, M. P. 2014. *Psychology of learning for instruction: Pearson New International Edition*. Harlow.
- Endepohls-Ulpe, M. & Thömmes, N. 2014. Chances and Limitations of Implementing Measures of Differentiation for Gifted Children in Primary Schools: The Teachers' Part. *Turkish Journal of Giftedness and Education* 4 (1), 24-36.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Florez, I. & Mccaslin, M. 2008. Student perceptions of small-group learning. *Teachers College Record* 110 (11), 2438-2451.
- Fogarty, R. J. & Pete, B. M. 2007. *How to Differentiate Learning: Curriculum, Instruction, Assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- George, P. S. 2005. A Rationale for Differentiating Instruction in the Regular Classroom. *Theory Into Practice* 44 (3), 185-193.
- Gowda, M. & Khanderia, A. 2013. *Educational achievement: teaching strategies, psychological factors and economic impact*. Hauppauge, New York: Nova Science Publisher's.
- Haelermans, C., Ghysels, J. & Prince, F. 2015. Increasing performance by differentiated teaching? Experimental evidence of the student benefits of digital differentiation. *British Journal of Educational Technology* 46 (6), 1161-1174.
- Hamdani, D. A. Exploring Students' Learning Style at a Gulf University: A Contributinf Factor to Effective Instruction. 2015. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176, 124-128.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Lisäpainos. Helsinki: Geaudeamus University Press.

- Ikonen, O., Virtanen, P., Fadjukoff, P., Linnilä, M. & Ojala, T. 2003. HOJKS 2: Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. Virtanen, P., Fadjukoff, P., From, K., Jylhä, I., Lämsä, A., Murto, P., Niemistö, R., Pirilä-Tarkiainen, H., Miettinen, K., Launonen, L., Krogerus, A., Numminen, U., Turja, L., Seppälä, H., Rönty, S. & Rönty, L. 2007. Eri-lainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O., Krogerus, A., Mäkelä, J., Pihkala, J., Sarlin, H., Koivula, P., Kuorelahti, M., Karhunen, M., Kiiänmaa, K., Rangell, P., Pilbacka-Rönka, T., Holopainen, E., Uusitalo-Malmivaara, L., Holopainen, L., Savolainen, H., Law, H., Lounaskorpi, P., Routti, M., Siiskonen, T., Rönty, S., Takatalo, E., Lakkala, S., Merimaa, E. & Virtanen, P. 2. painos 2012. Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jewett, P. & MacPhee, D. 2012. Adding Collaborative Peer Coaching to Our Teaching Identities. *Reading Teacher* 66 (2), 105–110.
- Jimenez, B. A., Browder, D. M., Spooner, F. & Dibiase, W. 2012. Inclusive Inquiry Science Using Peer-Mediated Embedded Instruction for Students with Moderate Intellectual Disability. *Exceptional Children* 78 (3), 301–317.
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G. & Ramsook, L. 2013. The Impact of Differentiated Instruction in a Teacher Education Setting: Successes and Challenges. *International Journal of Higher Education* 2 (3), 28–40.
- Kamarulzaman, M. H., Azman, H. & Zahidi, A. 2015. Differentiation Practices among the English Teachers at PERMATApintar National Gifted and Talented Center. *Asian Social Science* 11 (9), 346–351.
- Kehitysvammaisten tukiliitto ry. <http://www.kvvtl.fi/fi/perhesivut/lapsikasvaa/koululainen/integraatio-ja-inkluisio/>. Luettu 24.11.2016.
- Konstantinou-Katzia, P., Tsolakia, E., Meletiou-Mavrotheris, M. & Koutselini, M. 2013. Differentiation of Teaching and Learning Mathematics: An Action Research Study in Tertiary Education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 44 (3), 332–349.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

- Lauria, J. 2010. Differentiation through Learning-Style Responsive Strategies. *Kappa Delta Pi Record* 47 (1), 24–29.
- Lewis, S. & Batts, K. 2005. HOW TO IMPLEMENT DIFFERENTIATED INSTRUCTION? ADJUST, ADJUST, ADJUST. *Journal of Staff Development* 26 (4), 26–31.
- Lourenco, G. F., Goncalves, A. G. & Elias, N. C. 2015. Differentiated Instructional Strategies and Assistive Technology in Brazil: Are We Talking About the Same Subject? *Universal Journal of Educational Research* 3 (11), 891–896.
- Manning, S., Stanford, B. & Reeves S. 2010. Valuing the advanced learner: differentiating up. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 83 (4), 145–149.
- Mantell, C. T. 2013. Motivating Studentds for Content Mastery. *Journal of Family and Consumer Sciences* 105 (2), 38–40.
- Mastopieri, M. A, Scruggs, T. E, Norland, J. J., Berkeley, S. Mcduffie, K., Tornquist, E. H. & Connors, N. 2006. Differentiated Curriculum Enhancement in Inclusive Middle School Science: Effects on Classroom and High-Stakes Tests. *Journal of Special Education* 40 (3), 130–137.
- Mayrose, J. 2012. Active Learning through the Use of Virtual Environments. *American Journal of Engineering Education* 3 (1), 13–18.
- Meynert, M. J. 2014. Inclusive Education and Perceptions of Learning Facilitators of Children with Special Needs in a School in Sweden. *International Journal of Special Education* 29 (2).
- Moon, T. R. 2005. The Role of Assessment in Differentiation. *Theory Into Practice* 44 (3), 226–233.
- Morgan, H. 2013. Maximizing Student Success with Differentiated Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 87 (1), 34–38.
- Mtv – uutiset – kotimaa. <http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/oaj-suomen-heikoimmasta-pisa-tuloksesta-enemman-tukea-niin-heikoille-kuin-huipullekin/6200516>. Luettu 8.12.2016.
- Oja, S. 2012. Kaikille kelpo koulu: kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Painter, D. D. 2009. Providing Differentiated Learning Experiences Through Multigenre Projects. *Intervention in School and Clinic* 44 (5), 288–293.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousands Oaks (CA): Sage cop.
- Peck, S. M. 2010. Not on the Same Page but Working Together: Lessons from an Award-Winning Urban Elementary School. *Reading Teacher* 63 (5), 394-403.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf. Luettu 24.10.2016.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 24.10.2016.
- Pham, H. L. 2012. Differentiated Instruction and the Need to Integrate Teaching and Practice. *Journal of College Teaching & Learning* 9 (1), 13-20.
- Ph'Ng, L., Ming, T. & Nambiar, R. 2015. MATCHING TEACHING STYLES AND LEARNING STYLES: WHAT HAPPENS IN THE CASE OF A MISMATCH? *e-Bangi* 10 (1), 66-76.
- Riccomini, P. J., Sanders, S., Bright, K. & Witzel, B. S. 2009. 20 Ways to Facilitate Learning Experiences through Differentiated Instructional Strategies. *Journal on School Educational Technology* 4 (4), 7-14.
- Robb, L. & Bucci, P. 2015. DIFFERENTIATION: DOES IT WORK? *Reading Today* 32 (6), 14-15.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. 2008. REACH: A framework for Differentiating Classroom Instruction. *Preventing School Failure* 52 (2), 31-47.
- Roy, A., Guay, F. & Valois, P. 2012. Teaching to Address Diverse Learning Needs: Development and Validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education* 17 (11), 1186-1204.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I. & Aelterman, A. 2013. Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching* 19 (1), 93-107.
- Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun!: parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Santamaria, L. 2009. Culturally Responsive Differentiated Instruction: Narrowing Gaps Between Best Pedagogical Practices Benefiting All Learners. *Teachers College Record* 111 (1), 214-247.
- Santangelo, T. & Tomlinson, C. A. 2012. Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instruction Practices: An exploratory Investigation. *Action in Teacher Education* 34 (4), 309-327.
- Scalise, K. 2009. New Electronic Technologies for Facilitating Differentiated Instruction. *Journal on School Educational Technology* 4 (4), 39-45.
- Schmitz, M. J. & Winskel, H. 2008. Towards effective partnerships in a collaborative problem-solving task. *British Journal of Educational Psychology* 78 (4), 581-596.
- Servilio, K. L. 2009. You Get to Choose! Motivating Students to Read through Differentiated Instruction. *TEACHING Exceptional Children Plus* 5 (5), 1-11.
- Simpkins, P. M., Mastopieri, M. A. & Scruggs, T. E. 2009. Differentiated Curriculum Enhancements in Inclusive Fifth-Grade Science Classes. *Remedial and Special Education* 30 (5), 300-308.
- Slavin, R. E. 2014. Cooperative Learning in Elementary Schools. *Education* 3-13 43 (1), 5-14.
- Smith, G. & Throne S. 2007. Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms. Eugene, OR: ISTE.
- Soleimani, M., Modirkhamene, S. & Sadeghi, K. 2015. Peer-mediated vs. individual writing: measuring fluency, complexity, and accuracy in writing. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1), 1-15.
- Stanford, P., Crowe, M. W. & Flice, H. 2010. Differentiating with Technology. *TEACHING Exceptional Children Plus* 6 (4), 1-9.
- Steen, S. & Kaffenberger, C. J. 2007. Integrating Academic Interventions into Small Group Counseling in Elementary School. *Professional School Counseling* 10 (5), 516-519.
- Stephen, C., Ellis, J. & Martlew, J. 2010. Taking Active Learning into the Primary School: A Matter of New Practices? *International Journal of Early Years Education* 18 (4), 315-329.
- Stetson, R. Stetson, E. & Anderson, K. 2007. Differentiated Instruction, From Teachers' Experiences. *School Administrator* 64 (8).

- Stover, K., Sparrow, A. & Siefert, B. 2016. "It Ain't Hard No More!" Individualizing Instruction for Struggling Readers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 41 (2), 1-12.
- Suh, J. M., Johnston, C. J. & Douds, J. 2008. Enhancing Mathematical Learning in a Technology-Rich Environment. *Teaching Children Mathematics* 15 (4), 235-241.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A One-Year Study of the Development of Co-Teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education* 27 (3), 373-390.
- Tobin, R. & Tippett, C. 2014. POSSIBILITIES AND POTENTIAL BARRIERS: LEARNING TO PLAN FOR DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN ELEMENTARY SCIENCE. *International Journal of Science and Mathematics Education* 12 (2), 423-443.
- Tomlinson, C. A. 2014. *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. 2008. *The differentiated school: making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. 2010. *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Tulbure, C. 2011. Do different learning styles require differentiated teaching strategies? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 11, 155-159.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Helsinki. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 14.11.2016.
- Unesco - Inclusive Education. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>. Luettu 24.11.2016.

- Valiandes, S. 2015. Evaluating the impact of differentiated on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness 45, 17-26.
- Vantassel-Baska, J., Feng, A. X., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., McGowan, S., Worley, B., Quek, C. & Bai, W. 2008. A Study of Differentiated Instructional Change over 3 Years. *Gifted Child Quarterly* 52 (4), 297-312.
- Vaughn, S., Klingner, J. K. & Bryant, D. P. 2001. Collaborative Strategic Reading as a Means To Enhance Peer-Mediated Instruction for Reading Comprehension and Content-Area Learning. *Remedial and Special Education* 22 (2), 66-74.
- Villa, R. A. & Thousand, J. S. 2005. *Creating an inclusive school*. Alexandria, VA: ASCD.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wan, S. W. 2016. Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching* 3 (1), 1-28.
- Watson, S. L. & Watson, W. R. 2011. The Role of Technology and Computer-Based Instruction in a Disadvantaged Alternative School's Culture of Learning. *Computers in the Schools* 28 (1), 39-55.
- Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., Connor, C. M. & Walker-Dalhouse, D. 2012. Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. *Reading Teacher* 66 (4), 303-314.
- Webb, N. M., Troper, J. D. & Fall, R. Constructive Activity and Learning in Collaborative Small Groups. *Journal of Educational Psychology* 87 (3), 406-423.
- Weber, C. L., Johnson, L. & Tripp, S. 2013. Implementing differentiation: a school's journey. *Gifted Child Today* 36 (3), 179-186.
- Welsh, D. K. 2010. *Effects of Differentiated Instruction and Work Attack Strategies on Struggling Readers*. ProQuest LLC.
- Westwood, P. 2013. *Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. Hoboken: Taylor and Francis.

Wu, E. H. 2013. Path Leading to Differentiation: An Interview with Carol Tomlinson. *Journal of Advanced Academics* 24 (2), 125–133.

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

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko.

Luokanopettajien kokemuksia eriyttämisestä

Tässä tutkimuksessa eriyttäminen käsittää lukuaineet (ei taito- ja taideaineita)

Ikä:

Sukupuoli:

Kauan olet toiminut opettajana:

Luokka-aste, jota opetat:

Luokalla oppilaita:

Eriyisen/tehostetun tuen oppilaita (lukumäärä):

Mitä mieltä olet inklusiivisesta koulusta/lähikouluperiaatteesta? Miten toteutuu käytännössä?

Mitä mielestäsi on eriyttäminen?

Mitä menetelmiä liittyy eriyttämiseen? Millaisin keinoin voi eriyttää?

Miten eriytät omassa luokassasi? Esimerkkejä? Millaisia menetelmiä käytät? Miten olet päätenyt näiden oppilaiden eriyttämiseen? Ja miten päädyit käytössä oleviin menetelmiin?

Missä aineissa eriyttämistä tarvitaan erityisesti? Miten toteutuu käytännössä? Onko jossain aineissa eriyttäminen hankalampaa/helpompaa kuin muissa?

Miten huomioit eriyttämisessä lahjakkaat?

Onko helppo huomata, että joku tarvitsee eriyttämistä?

Mitä hyötyä eriyttämisestä on?

Mitä haittoja siitä voi olla?

Mitkä asiat hankaloittavat eriyttämistä?

Kuinka hyvin pystyt mielestäsi eriyttämään?

Miten oppilaat suhtautuvat eriyttämiseen?

Miten eriyttäminen onnistuisi paremmin?

Muita keinoja eriyttämisen tukemiseksi? Yhteistyö muiden opettajien kanssa, avustajia, materiaalia?

Millaiset valmiudet opettajankoulutus antoi eriyttämiseen? Tai oletko saanut lisäkoulutusta tms. eriyttämisestä?

Omat kokemukset/tuntemukset/ajatuksia eriyttämisestä?

Jotain muuta lisättävää?