

Eriyttäminen etäopetustilanteessa

Erityisopettajien näkemyksiä opetuksen eriyttämisestä ja siihen liittyvistä tekijöistä etäopetustilanteessa

Anu Rainio

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rainio, Anu. 2020. Eriyttäminen etäopetustilanteessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 68 sivua.

Keväällä 2020 Suomen peruskoulut suljettiin koronaepidemian takia ja opetus siirtyi etäopetukseen. Tutkimuksessani perehdyin erityisopettajien näkemykseen siitä, miten erityisopetuksessa keskeinen opetuksen eriyttäminen onnistui etäopetustilanteessa. Tarkoituksena oli tunnistaa fyysisen eriyttämisen eli opiskelun siirtämisen kouluympäristöstä kotiin etuja ja haasteita sekä muun opetus-työn eriyttämisen onnistumisen mahdollisuuksia ja ongelmia.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja siinä käytettiin aineistolähtöistä sisälönanalyysiä ja teemoittelua. Aineisto hankittiin teemahaastattelun sekä kyselylomakkeen avulla. Haastateltavina oli kuusi erityisopettajaa, joilla kaikilla oli kokemusta etäopetusajan erityisopetuksesta.

Tulosten mukaan etäopetuksen onnistuminen on yhteydessä oppilaan hyviin tietoteknisiin taitoihin sekä riittävän kehittyneisiin toiminnanohjaustaitoihin. Myös koulun ja kodin välinen yhteistyö on tärkeää etäopetustilanteessa. Etäopetuksesta hyötyvät etenkin oppilaat, jotka ovat häiriöherkkiä tai omaavat negatiivisen ryhmäroolin. Opettajat eriyttävät opetustaan monipuolisesti. Onnistuneeseen eriyttämiseen nähdään olevan yhteydessä hyvä oppilaantuntemus, riittävä suunnittelu-aika ja mahdollisuus yhteissuunnitteluun sekä myös mahdollisuus kohdata oppilaita henkilökohtaisesti. Formattiivinen arviointi koetaan toimivaksi etäopetuksessa. Arviointiongelmia aiheuttavat kuitenkin yhteissuunnittelun puute ja summatiivinen arviointi.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että oppilaiden tietoteknisiä taitoja tulisi kehittää järjestelmällisemmin, jotta he selviytyisivät etäopetustilanteesta. Myös oppimisen ja osallisuuden arviointia tulee kehittää tutkimuspohjaisesti ja näin mahdollistaa kaikkien oppilaiden oikeus oppimiseen ja osallisuuteen.

Asiasanat: etäopetus, erityisopetus, erityisoppilas, opetuksen eriyttäminen, arviointi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
2	ERITYISOPETUS	7
	2.1 Erityisopetuksen kolmiportainen tuki	7
	2.2 Erityisopetuksen järjestäminen.....	8
	2.3 Erityisoppilaat.....	10
	2.4 Opetuksen eriyttäminen.....	12
	2.5 Oppimisen arviointi.....	14
3	ETÄOPETUS	16
	3.1 Etäopetus ja oppiminen.....	16
	3.2 Opettajan rooli etäopetuksessa.....	17
	3.3 Etäopetuksen haasteet ja hyödyt.....	19
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
	5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	24
	5.2 Aineiston analyysi.....	27
	5.3 Eettiset ratkaisut.....	30
6	ERITYTTÄMINEN ETÄOPETUKSESSA	33
	6.1 Eriyttäminen fyysisessä oppimisympäristössä.....	33
	6.2 Eriyttäminen opetustyössä	39
7	POHDINTA	45
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	45
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet.....	53
	LÄHTEET	56
	LIITTEET	64

1 JOHDANTO

Korona-epidemia sulki keväällä 2020 Suomen peruskoulut ja lähes kaikki opetus siirtyi etäopetukseen. Myös erityisopetus, joka normaalioloissa takaa oppilaille tarpeen mukaan hyvin intensiivistäkin oppimisen tukea yksilölähtöisesti. Käytän tässä tutkimuksessani näistä oppilaista käsitettä erityisoppilas, joka viittaa siihen, että oppilas on saanut syystä tai toisesta erityisopettajan antamaa opetusta etäopetusjakson aikana. Koulussa näille oppilaille tarjotaan paitsi monipuolista tukea ja ohjausta oppimiseen, mutta moni hyötyy myös käyttäytymisen ja motivaation tukemisesta sekä emotionaalisen säätelyn vahvistamisesta (Paananen 2019). Käsittelen tässä tutkimuksessani kaikkea erityisopetusta eriyttävänä opetuksena, koska lähtökohtaisesti erityisoppilaiden opetus täytyy aina suunnitella siten, että opettaja mukauttaa opetuksensa elementit vastaamaan opiskelijoiden erilaisia tarpeita. Miten eriyttäminen onnistui, kun oppilaat eivät olleetkaan läsnä?

Opetuksen eriyttäminen perustuu ymmärrykseen siitä, että lapset oppivat eri tavoin. Opetus tuleekin suunnitella siten, että jokaisella on mahdollisuus edistyä opinnoissaan ja oppia tunnistamaan ja hyödyntämään omia vahvuuksiaan. Eriyttävä opetus on oppijalähtöistä, joten siinä hyödynnetään monipuolisesti menetelmiä, jotka ottavat huomioon oppilaiden erilaisuuden, heidän kykynsä ja vahvuutensa. (Tomlinson 2014, 19–21, 27–32.)

Eriyisopetuksen eriyttämismenetelmien mahdollisuuksia etäopetuksessa ei ole juurikaan tutkittu peruskouluikäisten keskuudessa, koska etäopetusta ei olla aiemmin jouduttu toteuttamaan näin laajasti. Korona-ajan tuoreessa tutkimuksessa oppilaat ovat kuitenkin näyttäneet hyötyvän muun muassa siitä, että opettaja on sallinut etäopetustilanteessa heidän edetä omaan tahtiinsa tehtävien tekemisessä. Myös aamutuntien myöhemmästä aloitusajasta on koettu olevan hyötyä. (Kankaanranta & Kantola 2020.)

Opetuksen eriyttämisen hyötyinä voidaan yleisesti nähdä muun muassa lasten taitojen kehittyminen sekä oppimismotivaation kasvu eri oppiaineita kohtaan (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, 79). Ruutu (2020) on tutkimuksessaan esittänyt, että yleisesti psyykkisesti oireilevien lasten opintojen etenemistä auttaa ja kuormittamista vähentää, mikäli opettaja ottaa suunnittelussaan huomioon lapsen omatahtisuuden, hyödyntää lapsen vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita. Lisäksi etäopetuksen hyödyllisiä rakenteita on kartoitettu muun muassa Tuuve ja Monni Online -hankkeissa, joissa verkko-opetusta räätälöitiin sellaisille yläkoulun oppilaille, jotka eivät syystä tai toisesta pystyneet osallistumaan lähiopetukseen. Sen mukaan oppilaat näyttivät hyötyvän erityisesti hyvästä struktuurista, kuten selkeistä tavoitteiden asettelusta, säännöllisistä tapaisista sekä mahdollisuudesta etäohjaukseen tehtävien teon avuksi. (Seegerjeff 2020.)

Eriytetty opetus huomioi, että opiskelijat oppivat eri tavoin, joten jokaisen oppijan on saatava oppimiselleen paras yksilöllinen tuki. Monipuolista opettamisen eriyttämistä voidaan jäsentää siten, että se voi näkyä muun muassa opetusjärjestelyissä, oppimisympäristössä, opetusmenetelmissä, oppimisen tukimateriaaleissa ja oppimisen arvioinnissa. Kaikissa osa-alueissa pyritään huomioimaan oppilaiden yksilölliset tavoitteet ja oppimiseen liittyvät pulmat sekä mahdollistaa oppilaille monia erilaisia tilanteita ja tapoja osoittaa oppiminen ja osaaminen. (Roiha & Polso 2019.)

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää opetuksen fyysisen eriyttämisen onnistumiseen ja epäonnistumiseen liittyviä tekijöitä. Fyysisellä eriyttämisellä tarkoitan tässä tutkimuksessa sitä, että opetus on järjestetty tavalla tai toisella etäopetuksena. Lisäksi tavoitteenani on tunnistaa opetustyön eriyttämisen menetelmiin liittyviä onnistumisia ja haasteita. Aineistoni koostuu haastatteluaineistosta, jolla ensin selvitin laajemmin opetuksessa käytettyjä laitteita, ohjelmia ja menetelmiä sekä opettajien kokemuksia etäopetuksesta. Haastattelujen perusteella minulle muodostui käsitys siitä, että erityisopetuksessa oleellista oli etä-

opetustilanteessakin juuri opetuksen eriyttäminen. Laadin tästä syystä lisäksi kyselylomakkeen täydentämään haastatteluaineistoani, jotta saisin riittävästi tietoa juuri opetuksen eriyttämismahdollisuuksista.

Tutkimukseni etenee teoreettisen viitekehysten ja metodisten valintojen esittelyn kautta kohti aineiston analyysia ja tutkimustuloksia sekä pohdintaa. Teoreettinen viitekehys koostuu kahdesta luvusta, joissa käsittelem erityisopetusta ja etäopetusta. Avaan näiden lukujen sisällä myös muut tutkimukseni keskeiset käsitteet. Neljännessä luvussa esittelen tutkimustehtävääni ja tutkimuskysymykseni. Viides luku käsittelee tutkimukseni toteuttamista sisältäen aineiston keruun ja analysoinnin sekä eettiset ratkaisut. Kuudes luku esittelee tutkimustulokset ja seitsemäs luku sisältää pohdintaa ja jatkotutkimusideoita.

2 ERITYSOPETUS

Erityisopetuksen tarkoituksena on vastata ennaltaehkäisevästi ja suunnitelmallisesti oppilaiden erilaisiin tarpeisiin joko tilapäisesti tai pysyvämmiin riippuen tilanteesta ja tuen tasosta (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 22-24). Erityisopetus voidaan nähdä jatkuvana opetuksen eriyttämisenä, joka huomioi oppilaiden erilaiset tarpeet, kyvyt ja tavan oppia (Tomlinson 2014, 19-21, 27-32.). Erityisopetuksen tarkoituksena on tukea paitsi erityisoppilaiden akateemisten taitojen kehittymistä, mutta myös muun kehityksen etenemistä. Monet lapset, kuten esimerkiksi ADHD-diagnoosin saaneet, tarvitsevat koulussa usein apua myös esimerkiksi käyttäytymisensä säätelyyn (Närhi & Klenberg 2010) sekä toiminnanohjaukseen (Närhi ja Virta 2016).

2.1 Erityisopetuksen kolmiportainen tuki

Suomessa tehdyissä koulutuspoliittisissa linjauksissa on viime vuosikymmenen aikana korostettu varhaisen puuttumisen, lähikoulun ja inklusiivisuuden periaatteita (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Tätä tavoitetta palvelemaan Suomessa otettiin vuonna 2011 käyttöön kolmiportaisen tuen malli, jonka tavoitteena on taata jokaiselle lapselle riittävän yksilöllinen tuki, joka toimii joustavasti, oikea-aikaisesti ja sopivalla intensiteetillä (Björn 2012, 357; Kärkkäinen 2011; Savolainen 2014, 52). Jahnukaisen, Pösön, Kivirauman ja Heinosen (2012) mukaan lakimuutoksella tavoiteltiin muutosta erityisopetuksen määriin ja tarkennusta erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen kriteereihin. Lisäksi tavoitteena oli suunnitella toimintamalli, joka toimii yleisopetuksen ja erityisopetuksen välimaastossa. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 21.) Uudistetussa mallissa osa-aikaisella erityisopetuksella on erityisen merkittävä rooli oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä, ja kunnat ovatkin kohdentaneet erityisopetuksen resursseja uudelleen siirtämällä niitä erityisopetuksen pienryhmiä varhaiseen tukeen eli osa-aikaiseen erityisopetukseen (Pulkkinen 2020).

Kolmiportaisen tuen tasot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Yleisessä tuessa jokaisella oppilaalla on oikeus saada tarvittaessa osa-aikaista erityisopetusta (Perusopetuslain 2010/642 § 16). Tällöin tuki voidaan järjestää esimerkiksi ennakoivana tukiopetuksena tarpeen mukaan ja sen tavoitteena on ennaltaehkäistä vaikeuksien kasaantumista.

Tehostetussa tuessa oppilaalle tulee tarjota oppimiseen tai koulunkäyntiin kohdentuvaa säännöllistä tukea tai tarvittaessa useita tukimuotoja samanaikaisesti. Tukimuodot ovat pääosin samoja kuin yleisessä tuessa, mutta tuki on jatkuvampaa ja se suunnitellaan yksilöllisemmin ja kirjataan oppimissuunnitelmaan. Tukea annetaan oppilaalle säännöllisesti oppimissuunnitelman mukaisesti. (Perusopetuslaki 2010/642 § 16a; Sarlin & Koivula 2012, 28-31.) 73 % tehostetun tuen oppilaista sai oppimisen tueksi osa-aikaista erityisopetusta, 54 % tukiopetusta ja 38 % sai avustaja- ja/tai tulkitsemispalveluja syksyllä 2019 (SVT 2019).

Intensiivisin tuen taso on erityinen tuki, joka voidaan järjestää joko muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla riippuen oppilaan tarpeista ja opetuksen järjestämisresursseista (Perusopetuslaki 2010/642 § 17). Erityistä tukea annetaan oppilaalle, joka ei ole saavuttanut tavoitteitaan yleisen tai tehostetun tuen turvin. Erityisessä tuessa oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon kirjataan oppilaan vahvuuksia, hänen tavoitteensa oppimisen suhteen, kuvaus opetuksen järjestämisestä, oppimateriaaleista ja arvioinnista. Erityisessä tuessa olevalla oppilaalla voi olla myös yksilöllistettyjä oppiaineita suunnitelmassaan. Oppiaineen yksilöllistämiseen palaan tarkemmin kappaleen 2.4 lopussa.

2.2 Erityisopetuksen järjestäminen

Erityisopetusta antavat erityisluokanopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat. Erityisluokanopettajat huolehtivat luokkamuoitoisesta opetuksesta sekä ala- että yläkoulun puolella ja laaja-alaiset erityisopettajat keskittyvät osa-aikaiseen erityisopetukseen. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 333.)

Luokkamuotoiseen erityisopetukseen ovat oikeutettuja vain ne oppilaat, joilla on erityisen tuen päätös. Tällöinkin opetus voidaan järjestää, tilanteesta riippuen, myös perusopetuksen ryhmässä. (Perusopetuslaki 2010/642 § 17.) Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opetus toteutuu omassa kotiluokassa, jossa useimmiten sama erityisluokanopettaja opettaa luokalleen kaikki oppiaineet tai suurimman osan oppiaineista. Lapselle pystytään pienessä ryhmässä tarjoamaan räätälöityä opetusta, jossa tavoitteita asetetaan siten, että lapsi voi saavuttaa (Takala 2016, 51). Erityisopettaja suunnittelee oppituntinsa itse ja laatii oppilailleen tarvittavat pedagogiset asiakirjat (HOJKS), johon oppilaan tavoitteet kirjataan. Nykyään luokkamuotoista erityisopetusta yleisempää on kuitenkin antaa oppilaille osa-aikaista erityisopetusta.

Osa-aikainen erityisopetus voi tapahtua joko pienryhmissä erityisopettajan työtilassa tai samanaikaisopetuksena yleisopetuksen luokissa yhteisesti luokan- tai aineenopettajan kanssa (Rytivaara ym. 2012, 335). Pienryhmäopetuksen suunnittelee erityisopettaja itse, mutta Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ja Shamberger (2010) tähdentävät, että yhteisopettajuudelle on keskeistä, että opettajat ovat yhdessä vastuussa oppilaista ja osallistuvat tasapuolisesti opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Aina nämä yhteisopettajuuden keskeiset edellytykset eivät kuitenkaan toteudu, mikä näkyy käytännössä epätasaisesti jakautuvana vastuuna ja yhteisen suunnitteluajan puutteena (Shin, Lee & Mckenna 2016).

Erityisopetusta saavien oppilaiden osuus on lähes kolmasosa kaikista peruskoulun oppilaista siten, että osa- aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden osuus lukuvuonna 2018–2019 oli 22,3 % kaikista perusopetuksen oppilaista (Suomen virallinen tilasto 2019, Liitetaulukko 8). Erityistä tukea saavien oppilaiden osuus oli puolestaan 8,5 % kaikista perusopetuksen oppilaista vuonna 2019 (Suomen virallinen tilasto 2019, Liitetaulukko 7). Yhteisiä piirteitä erityistä tukea saavien oppilaiden ryhmässä on esimerkiksi, että poikien osuus tyttöihin verrattuna on suurempi, lapsien perheillä on heikko sosioekonominen asema ja oppilaat saavuttavat keskimäärin heikompia akateemisia tuloksia. On kuitenkin tärkeää

tiedostaa, etteivät erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat ole automaattisesti heikosti menestyviä. (Hienonen 2020.)

2.3 Erityisoppilaat

Erityisoppilaista kirjoittaessani tarkoitan sellaisia oppilaita, joilla on jokin henkilökohtainen syy saada erityisopettajan antamaa opetusta joko osa-aikaisesti tai pysyvämmiin. Erityisoppilaat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä, joten syyt erityisopetustarpeeseenkin vaihtelevat suuresti hetkellisestä vaikeasta elämäntilanteesta tai sairaudesta erityisiin- tai laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin sekä tarpeeseen saada tukea toiminnanohjaukseen.

Oppimisvaikeudet määritellään Ahosen, Aron, Aron, Lerkkasen ja Siiskosen (2019) mukaan vuoden 1988 konsensusmäärittelyssä siten, että oppimisvaikeuksilla kuvataan heterogeenistä ryhmää erilaisia häiriöitä, jotka voivat ilmetä laaja-alaisesti puhumisessa, kuuntelemisessa, lukemisessa, kirjoittamisessa, matemaattisissa taidoissa ja/ tai loogisessa päättelykyvyssä. Oppimisvaikeuksien lisäksi haasteet voivat näkyä myös itsesäätelytaidoissa, sosiaalisessa havaitsemisessa sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mutta nämä eivät kuitenkaan yksinään lukeudu oppimisvaikeuksiin. (Aho, Aro, Aro, Lerkkänen & Siiskonen 2019, 27.) Oppimisvaikeus voi ilmetä myös vain jonkin yksittäisen taidon oppimisessa ja taidon käyttämisessä, jolloin puhutaan erityisestä oppimisvaikeudesta (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 299-300). Tarkemmin käsite erityiset oppimisvaikeudet kattavat lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen vaikeudet (Aho, Aro, Aro, Lerkkänen & Siiskonen 2019, 31). Oppimisen haasteet aiheuttavat sen, että oppilaat tarvitsevat monesti paljon tukea ja ohjausta oppimisen tueksi.

Närhi ja Klenberg (2010) lisäävät, että oppimista haastaa myös ADHD eli aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö, joka ilmenee motorisena levottomuutena sekä impulsiivisena käytöksenä ja/tai tarkkaamattomuutena. ADHD esiintyy usein kahtena erilaisena tyyppinä. Toisessa tyyppissä lapsella on merkittäviä tarkkaavuuden vaikeuksia, mutta vain vähän tai ei lainkaan motorista levottomuutta

tai impulsiivista käytöstä. Toisessa tyypissä taas vallitsevana oireena on tarkkaamattomuuden lisäksi motorinen levottomuus ja impulsiivisuus. (Närhi & Klenberg 2010.) Närhi ja Virta (2016) lisäävät, että ADHD-oireisilla henkilöillä on usein myös toiminnanohjauksen haasteita. Ristimäki ja Rantanen (2013) selittävät, että Vilkin (1992) mukaan toiminnanohjaus tarkoittaa yksilön kykyä suunnitella, kontrolloida ja valvoa omaa toimintaansa. Tämä päämääräsuuntautunut toiminta sisältää monia erillisiä taitoja, kuten tarkkaavuuden ylläpito, impulssi-kontrolli, omien reaktioiden hallinta ja ulkopuolisten ärsykkeiden ehkäisy, kognitiivinen joustavuus, toiminnan muokkaaminen tilanteen mukaan sekä työmuisti. Koulussa toiminnanohjauksen pulmiin vastataan vahvalla strukturilla sekä intensiivisellä oppilaan ohjauksella. Interventioiden tulisi aina taata oppilaille kokemuksia siitä, että he hallitsevat oppimistilanteita, koska hallintatunne vahvistaa itsesäätelyn minäpystyvyyttä (Paananen 2019). Mitä enemmän opettaja tukee oppilaan omaohjauksisia oppimisprosesseja, sitä enemmän nämä ominaisuudet kehittyvät (Paakkola 1993, 43).

Tutkimusten mukaan oppimisvaikeuksien komorbiditeetti eli erilaisten oppimista vaikeuttavien haasteiden päällekkäistyminen on melko yleistä, mikä lisää oppimiseen liittyviä haasteita. Nam, Suh, Ha ja Byun (2012) tutkivat haasteiden päällekkäytymistä ja totesivat, että 76,9 %:lla heidän tutkimukseensa osallistuneista koehenkilöistä oli oppimisvaikeuksien lisäksi myös jokin lisähaaste, kuten ADHD, ahdistuneisuushäiriö, mielialahäiriö tai tic-häiriö. Maughan, Pickles, Hagell, Rutter ja Yule (2006) puolestaan totesivat tutkimuksessaan, että lukihäiriöstä kärsivillä lapsilla ilmenee käytöshäiriöitä normaalia yleisemmin. Dupaulin, Gormleyn ja Laracyn (2013) tutkimuksen mukaan aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöstä eli ADHDsta (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) kärsivillä lapsilla on oppimisvaikeuksia noin kolme kertaa todennäköisemmin, kuin heidän ei-ADHD-ikätovereillaan. Nämä tutkimukset antavat ymmärrystä siitä, että erityisoppilaille tulee olla laaja tuki niin oppimiseen, käyttäytymiseen kuin toiminnanohjaustaitoihinkin. Monipuolisella opetuksen eriyttämisellä jokaiselle pyritään takaamaan mahdollisuudet edetä oman kehitys- ja taitotasonsa mukaisesti opinnoissaan.

2.4 Opetuksen eriyttäminen

Opetuksen eriyttämisessä on kyse siitä, että opettaja ottaa oppilaansa huomioon yksilöinä ja suunnittelee opetustaan tukemaan oppilaidensa oppimista, motivaatiota ja itsetuntoa. Koen, että erityisopetuksessa opetuksen eriyttäminen on välttämätöntä, koska oppilaiden hyvin monimuotoiset pulmat oppimisessa ja olemisessä edellyttävät opettajalta ymmärrystä siitä, miten kukin oppija voi päästä tavoitteisiinsa. Rytivaara & Vehkakoski (2015) vahvistavat käsitystäni korostamalla, että juuri yksilöllisesti räätälöityä opetusta on Kauffmanin ja Hallahanin (2005) mukaan pidettykin tehokkaan erityisopetuksen määrittelevänä piirteenä.

Opetuksen eriyttäminen ei kuitenkaan ole vain heikkojen oppilaiden turva, vaan eriyttämistä pitäisi tapahtua myös ylöspäin haastamalla lahjakkaammat oppijat. Näin ollen eriyttämisen tulisikin olla kaikkien oppilaiden oikeus tuen portaaseen katsomatta. Tomlinsonin (2004) mukaan tutkimukset viittaavat siihen, että opetuksessa on huomioitava ainakin kolme asiaa seuraavasti: 1. Oppilaan yksilöllisiin valmiuksiin on vastattava, jotta oppilas pystyy kehittymään. 2. Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomioiminen on tärkeä motivaatiotekijä. 3. Oppimisprofiilin tai oppimismahdollisuuksien huomioiminen on edellytys sille, että oppilaat oppivat tehokkaasti.

Kun koulutusuudistuksen seurauksena erityisoppilaita siirtyi perusopetuksen suuriin ryhmiin (inkluusioajatus), ja opetusryhmät muuttuivat entistään heterogeenisemmiksi, tuli eriyttämisestä vielä entistään tärkeämpi osa myös perusopetuksen oppitunteja. Se voidaankin nykyään nähdä yhtenä keskeisimmistä tukimenetelmistä kolmiportaisen tuen kaikissa vaiheissa ja sen avulla pyritään vähentämään erityiseen tukeen siirrettävien oppilaiden määrää (Roiha 2014).

Suprayogi, Valcke ja Godwin (2017) valaisevat, että opetuksen eriyttämisellä voidaan huomioida tarpeen mukaan muun muassa oppilaiden oppimiseen liittyviä pulmia, heidän vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan. Eriyttäminen on osallistavaa ja opiskelijakeskeistä (Fox & Hoffman 2011). Opiskelijakeskeiset opetus- ja ohjauskäytännöt ovat myös tutkimusten mukaan hyödyksi paitsi lasten taitojen kehittämisen, mutta myös lisäämään oppimismotivaatiota eri oppi-

aineissa (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, 79). Tutkimusten mukaan oppilaat hyötyvät opetustilanteissa myös sellaisista toimenpiteistä, jotka tukevat akateemisten perustaitojen lisäksi itsesäätelyä sekä toiminnanohjauksen taitoja. Heille tulisikin järjestää kokemuksia oppimistilanteiden hallinnasta, joka samalla vahvistaa itsesäätelyn minäpystyvyyttä. (Paananen 2019.) Tämä tarkoittaa sitä, että opetus ja tavoitteet tulee eriyttää siten, että jokaisella lapsella on mahdollisuus onnistua saavuttamaan hänelle asetetut tavoitteet.

Käytännössä opettajat voivat käyttää eriyttävää opetustaan halutessaan hyvinkin monipuolisesti. Rytivaara ja Vehkakoski (2015) esittävät, että Tomlinson (2001) jakaa eriytetyn opetuksen seuraaville alueille: sisällön mukauttaminen (esim. materiaalit, opetussuunnitelman tavoitteet), prosessin mukauttaminen (esim. opetusmenetelmät, oppimistehtävät, oppimisvauhti) ja tuotteiden mukauttaminen (esim. oppimisen arviointi ja indikaattorit). Roiha ja Polso (2019) ovat puolestaan kehittäneet Eriyttämisen Viiden O:n mallia, joka on suunniteltu palvelemaan juuri suomalaista koulujärjestelmää. Malli kannustaa opettajia kiinnittämään huomiota seuraaviin asioihin: 1. opetusjärjestelyt, 2. oppimisympäristö (fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen), 3. Opetusmenetelmät, 4. Oppimisen tukimateriaalit ja 5. Oppimisen arviointi, joka ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavoitteet ja pulmat oppimisen suhteen ja mahdollistaa oppilaille monia erilaisia tilanteita ja tapoja osoittaa oppiminen ja osaaminen. (Roiha & Polso 2019.) Eriyttämistä suunnitellessaan opettaja voi huomioida muun muassa oppilaiden erilaiset kiinnostuksen kohteet, motivaatiotason, tarpeet, valmiudet, oppilaiden historian sekä oppimisprofiilin (Roiha & Polso 2018).

Tehosteussa ja erityisessä tuessa yhtenä opiskeltavaan sisältöön liittyvänä eriyttämisen menetelmänä voidaan käyttää myös erityisten painoalueiden määrittelyä. OPH:n (2020) mukaan oppilasta opettava opettaja päättää opiskeltavat painopisteet. Peruseriaate on, että oppilas saa keskittyä opettajan laatimien painoalueiden opiskeluun ja hänelle jää voimavaroja vahvistaa samalla myös muita tärkeitä oppimisessa tarvittavia taitoja. Painoalueet tulee määrittellä oppimissuunnitelmassa (tehostettu tuki) tai HOJKSissa (erityinen tuki). (OPH 2020.)

Perusopetuksessa järein opetuksen eriyttämisen muoto on oppiaineen yksilöllistäminen. Yksilöllistämiseen voidaan päätyä siinä tapauksessa, mikäli oppilas ei edes oppiaineen keskeisiin sisältöihin (painoalueisiin) keskittymällä ja tuesta huolimatta kykene saavuttamaan hyväksytysti oppimiselle asetettuja tavoitteita (OPH 2020). Erityisen tuen oppilaista 11 %:lla oli yksi yksilöllistetty oppiaine, 12 %:lla kaksi tai kolme ja 16 %:lla neljä tai enemmän vuonna 2019 (SVT 2019). Oppiaineen yksilöllistäminen tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilaan oppimisen tavoitteet määritellään hänen henkilökohtaisen kehitys- ja toimintakykynsä perusteella siten, että hänellä on mahdollisuus saavuttaa tavoitteet. Mikäli oppilas ei saavuta tavoitteitaan, voi opettaja tehdä muutoksia paitsi yksilöllistetyn oppiaineen tavoitteisiin, mutta myös esimerkiksi oppimateriaaleihin, opetusmetodeihin ja oppimisympäristöön eli eriyttää opetusta tarpeelliseksi katsomallaan tavalla.

2.5 Oppimisen arviointi

Arvioinnin tärkein tehtävä kannustaa ja ohjata oppilaita oppimisessaan positii-
visen ja rakentavan palautteen avulla. Toisena tärkeänä tavoitteena on saada tie-
toa siitä, mikä on oppilaan osaamisen taso suhteessa OPSissa asetettuihin tavoit-
teisiin.

Arvioinnista puhuttaessa käytetään usein termejä formatiivinen ja summa-
tiivinen arviointi. Johannesen (2013) mainitsee, että Engh, Dobson ja Høihilder
(2007) kuvailevat, että summatiivisella arvioinnilla pyritään havainnollistamaan
opiskelijan tietotasoa opintojakson, kurssin tai koulutuksen lopussa ja arviointi
tapahtuu usein esimerkiksi kokeen avulla opintojakson lopussa. Formatiiivisen
arvioinnin eli oppimisen arvioinnin tarkoituksena on puolestaan edistää oppi-
mista, kehittää opiskelijoiden tietoja ja antaa perusteet eriytetylle opetukselle ja
koulutukselle. (Engh, Dobson & Høihilder 2007.)

Formatiivinen arviointi ilmenee OPH:n (2014) mukaan esimerkiksi opetta-
jan oppitunneilla antamana oppimisen tukea ja palautteena osana päivittäistä

opetusta ja työskentelyä. Opettaja havainnoi oppimisprosessiin liittyvää työskentelyä ja on vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa oppimisprosessin aikana. Oppilaille tulee antaa oppimista edistävää (esim. vinkkejä ja strategioita) ja motivoivaa (kannustavaa, oppilaan taitoihin uskovaa ja onnistumiset huomioivaa) palautetta. Opettajan tulee myös ottaa huomioon oppilaidensa erilaiset tavat oppia ja työskennellä ja arvioida oppilaan osaamista hänen aiempaan suoriutumiseensa verrattuna. (OPH 2014.)

Nykyään ajatellaankin, että arvioinnin pitäisi kohdistua pikemminkin opiskelijan osaamiseen ja tukea opiskelijan oppimisprosessia, jolloin arvioinnin kohteena on opiskelijoiden osaamisen laatu, eikä määrällinen tieto. Arvioinnin tulisi olla jatkuvaa, jotta opettaja pystyy eriyttämään tarvittaessa esim. opetusmetodejaan, oppimateriaaleja tai vaikkapa oppimiselle asetettuja tavoitteita. Näin opettaja pystyy ennaltaehkäisemään, ettei suuria ongelmia pääse ilmaantumaan huomaamatta. Oppilaalle on myös tärkeää avata, mitä häneltä odotetaan ja millä perusteella ja milloin häntä arvioidaan. Oppilaiden yksilölliset tarpeet tulee ottaa OPH:n (2014) mukaan huomioon eriyttämällä myös arviointia siten, että jokaisella on mahdollisuus osoittaa osaamistaan ja edistymistään opinnoissaan omalla yksilöllisellä tavallaan. Arviointi- ja näyttötilanteissa tehtävänanto tulee olla selkeä ja ajan riittävä tehtävän suorittamiseen. Lisäksi oppilaan tulee saada antaa näyttöjä tarvittaessa suullisesti tai tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. (OPH 2014.)

Verkko-opiskelussa arviointi poikkeaa perinteisestä arvioinnista, koska opettajan saattaa olla mahdotonta tehdä jatkuvaa arviointia opetustilanteissa. Tällöinkin arvioinnin on kuitenkin tärkeää olla monipuolista. Se voi koostua esimerkiksi erilaisten keskusteluryhmien keskusteluista tai tuotoksista, eri muodoissa palautettavista harjoitustehtävistä, kokeista ja testeistä sekä paperi- että sähköisinä versioina, palaute- ja arviointilomakkeista sekä oppimispäiväkirjoista ja portfolioista. (Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager & Oksanen 2001, 140-144.)

3 ETÄOPETUS

3.1 Etäopetus ja oppiminen

Etäopetus koostuu pedagogiikasta, teknisestä osaamisesta sekä opetusjärjestelmän suunnittelusta ja toteuttamisesta (Al-Arimi 2014). Etäopetuksessa on keskeistä, että opettajan ja oppilaiden välillä on fyysinen ja ajallinen etäisyys (Paakkola 1993, 179). Ajallinen etäisyys ei tosin ole nykypäivänä välttämättömyys, kun erilaiset tekniset sovellukset mahdollistavat esimerkiksi videopalaverit. Etäopetusympäristö voi koostua esimerkiksi teksteistä, graafisista esityksistä, videoklipeistä ja äänitteistä (Nevgi & Tirri 2003, 20). Tiedonsiirto voi tapahtua esimerkiksi elektronisten laitteiden välityksellä tai kirjallisen ohjeen avulla. Oppimista ei valvota aina reaaliaikaisesti, kuten lähiopetuksessa, mutta opetus on aina kuitenkin suunnitelmallista, ohjaavaa ja neuvovaa. (Holmberg 1992, 8; Paakkola 1993, 16.)

Etäopetuksessa tietoa voidaan siirtää reaaliaikaisena vuorovaikutuksena tai viivästetysti (Al-Arimi 2014). Reaaliaikaista vuorovaikutusta voidaan tuottaa esimerkiksi hyödyntämällä chat-keskustelutiloja tai videovälitteisiä ympäristöjä (Nevgi & Tirri 2003, 20). Tällaisia videovälitteisiä oppimisympäristöjä ovat esimerkiksi Zoom meeting tai Google Meet. Viivästetty tiedonsiirto voidaan puolestaan toteuttaa esimerkiksi erilaisten keskustelufoorumien välityksellä, jolloin kommentointi ei vaadi samanaikaista paikalla oloa (Nevgi & Tirri 2003, 20). Näiden lisäksi nykyään on tarjolla erilaisia sähköisiä oppimisympäristöjä, kuten Googlen Classroom-oppimisympäristö, jossa opettajat voivat luoda, jakaa ja arvioida tehtäviä.

Etäoppimisen näkökulmasta oppilaan tulee hallita tieto- ja viestintäteknii-
kan taitoja, jotta hän kykenee suoriutumaan opiskelustaan verkko-oppimisympäristöissä (Nevgi & Tirri 2003, 38). Etäopiskelu on lähiopiskelua vapaampaa, eikä opettaja valvo jatkuvasti paikan päällä oppimista. Opiskelijoille tällainen vapaus voi aiheuttaa vaikeuksia keskittyä oppimiseen ympäristössä, joka tarjoaa valtavan määrän erilaisia houkuttelevia sivustoja ja pelejä. (Tsai 2011.) Oppijan

näkökulmasta olisikin tärkeää, että hänellä olisi käytössään omatoiminnanohjaukseen liittyviä strategioita, jotta hän selviytyisi opiskelustaan verkkoympäristössä. Liaw ja Huang (2013) esittävät, että Pintrich (2000, 453) määrittelee omatoiminnanohjauksen ilmenemisen oppimistilanteessa prosessiksi, jossa oppilas rakentaa aktiivisesti oppimistaan prosessinomaisesti. Oppilas asettaa oppimiselleen tavoitteita ja pyrkivät sitten seuraamaan, säätelemään ja hallitsemaan kognitiota, motivaatiota ja käyttäytymistä, jotka ohjaavat ja rajoittavat tavoitteiden saavuttamista.

Etäopetuksessa on tärkeää huomioida myös tukimateriaalit, etenkin erityisoppilaille, mutta niistä hyötyvät toki muutkin. Monet erityisoppilaat hyötyvät Keelerin, Richterin, Anderson-Inmanin, Horneyn ja Ditsonin (2007, 131-132) mukaan erilaisista struktuurista tukevista seikoista; Oppilaiden on helpompaa alusta asti seurata tunnin kulkua, kun he saavat tunnin alussa lyhyen sanallisen kuvauksen tai videoleikkeen, joka kuvaa oppitunnin sisältöä ja kertoo tavoitteet osaamiselle, opetus on pilkottu sopiviin osakokonaisuuksiin ja oppilaat saavat mahdollisuuden käyttää äänitiedostoja lukemisen vaihtoehtona.

Suomen peruskoulussa etäopetusta ei juurikaan ole järjestetty, koska peruskouluikäisillä oppilaille on oppivelvollisuus ja kunnat ovat velvollisia järjestämään oppilaille lähiovetusta (Perusopetuslaki 1999/1288 § 4). Koronatilanteessa suurin osa peruskoulun opettajista heittäytyikin hyvin pienellä varoajalla etäopetuksen järjestäjäksi. Korkeakouluissa ja esimerkiksi avoimen yliopistojen koulutustarjonnassa on sen sijaan hyödynnetty jo vuosia etäopetusta onnistuneesti.

3.2 Opettajan rooli etäopetuksessa

Ympäristöön, opetukseen, strategioihin sekä arviointiin liittyvät opetuksen eriyttämisen vaateet ovat keskeisessä asemassa erityisopetuksen onnistumisessa. Samaiset vaatimukset ovat keskiössä etäopetustilanteissakin, kun mietimme verkko-opetuksen onnistumisen edellytyksiä ja opettajan roolia sen takana.

Verkko-opetuksessa opettajaa voidaan ajatella rinnalla kulkijaksi, ohjaajaksi ja tiedon jäsentäjäksi (Scott & Temple 2017). Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager ja Oksanen (2001, 225-250) listaavat verkko-opettajan viisi tärkeintä tehtävää seuraavasi: 1. Motivaation luoja, 2. Verkottaja ja verkottuja, 3. Organisoija, 4. Viestijä ja 5. Ohjaaja.

1. Verkko-opettajan tehtävä motivaation luoja ja aktivoijana näkyy muun muassa siinä, että hän ylläpitää ryhmään kuulumisen tunnetta, huolehtii keskustelumahdollisuudesta luokkakaverien kanssa ja mahdollistaa sosiaalisen läsnäolon kokemuksen (Tella ym. 2001, 226). Tärkeimmät motivaatiota ylläpitävät elementit ovat oppilaiden keskinäiset ja opettajan ja oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet, sopivan haastavat ja monipuoliset tehtävät, ajankohtaiset ja mielenkiintoiset oppimateriaalit ja riittävä oppimisen tuki (Azaiza 2011). Nämä asiat vaikuttavat varmasti opiskelijoiden suorituskykyyn ja pysyvyyteen etäopetuksessa. Nykyään opettaja pystyy edistämään monipuolista vuorovaikutusta esimerkiksi Zoom-videopalvelussa, jossa oppilaista saa muodostettua tarvittaessa joustavasti myös pienryhmiä.

2. Verkottajana ja verkottujana opettaja suunnittelee ja luo Tellan ym. (2001, 229) mukaan opetusta varten viestintä- ja asiantuntijaverkostot. Hän voi huomioida oppilaat, joilla on yhteisiä mielenkiinnonkohteita ja luo heistä verkostoja. Opettaja liittyy verkostoon tarvittaessa myös muita opetuksessa tarvittavia asiantuntijoita, jotka tuovat oman panoksensa oppimisympäristöön. (Tella ym. 2001, 229.) Peruskoulutilanteessa tällainen asiantuntijaverkosto voi koostua esimerkiksi luokanopettajista, aineenopettajista, erityisopettajista ja koulunkäynninohjaajista.

3. Verkko-opettaja organisoijana tekee pedagogiset ratkaisut (Tella ym. 2001, 230). Näitä ovat esimerkiksi opetuksessa käytettävät välineet, sovellukset, mediat ja opetusjärjestelyt sekä opetustuokiota varten että opiskelun aikana. Opettajalta vaaditaan tarvittaessa opetusmetodien kehittämistä paremmin oppimista edistäväksi. (Khussainova, Kozhabergenova & Turmukhambetov 2016.)

4. Verkko-opettaja viestijänä. Viestinnän merkitys korostuu verkko-opetuksessa ja viestintää ylläpidetään sähköpostin, verkkosivujen ja keskusteluryhmien

välityksellä (Tella ym. 2001, 238). Opettajan on tärkeää suunnitella viestintä huolellisesti, koska se voi olla joillain opintojaksoilla jopa ainoa tapa välittää tietoa.

5. Verkko-opettajan rooli ohjaajana on keskeinen oppilaan oppimisprosessin tukemisessa ja oppimista auttavana tukipilarina, vaikka hän pyrkiikin kannustamaan oppilaita aktiivisiksi ja osa-aloitteisiksi toimijoiksi. Verkko-opetus ei mahdollista samanlaista esittävää opetusta kuin lähiopetus. Tästä syystä oppimisen ohjaus perustuu enimmäkseen vuorovaikutusprosessiin, jonka muotoja ovat muun muassa keskustelu ja dialogi. (Tella ym. 2001, 241.) Vuorovaikutusprosessissa myös opiskelijat pääsevät ohjaamaan toisiaan. Immonen (2000, 23) lisää, että vuorovaikutusta tapahtuu paitsi opettajan ja opiskelijoiden välillä sekä opiskelijoiden kesken mutta myös opiskelijan ja oppimateriaalin välillä.

Etäopetus vaatii tutkimuksen mukaan suurempaa ympäristötukea kuin luokkaopetus (Oliveira, Giannetti, Agostinho & Almeida 2018). Luottamuksella on tärkeä rooli oppilaiden tukemisen rakentumisessa. Luottamuksen perustana verkko-opiskelussa ovat Valkosen, Tyrväisen ja Uotisen (2020) mukaan verkko-ympäristön helppokäyttöisyys, opiskelijaryhmän turvallisuus ja yhteisöllisyys sekä opettajan ammattitaito, tuntien hyvä suunnittelu ja opettajan läsnäolo.

Opetettaessa erityisoppilaita etänä opettajan rooli muuttuu vielä vaativammaksi, koska hänen tulee tuntea Scottin ja Templen (2017) mukaan paitsi parhaat käytännöt oppimisen aikaansaamiseksi verkossa mutta myös erityisopetuksessa tarvittavat taidot. Opettajan tulee huomioida jo suunnitteluvaiheessa oppijoiden yksilölliset oppimiserot ja oppimisympäristön mahdollisuudet (sopivan haastavat, monipuoliset ja mielekkäät oppimisympäristöt) ja esteet (tuntematon ohjelma, jota ei osaa käyttää). Lisäksi opettajan tulee hallita opetettavan asian sisältö huomioiden opetussuunnitelman tavoitteet sekä suunnitella opetuksen lisäksi myös strategiat ja arviointimenetelmät. (Scott & Temple 2017.)

3.3 Etäopetuksen haasteet ja hyödyt

Etäopetuksessa voidaan kohdata monenlaisia haasteita. Ensimmäiseksi haasteeksi voi osoittautua se, ettei oppija hallitse riittäviä tietoteknisiä taitoja.

Verkko-opiskelun heikko kohta on se, että onnistuakseen oppijalla tulee olla riittävät taidot hallita sekä väline että tekniikka (Vainionpää 2006, 48; Paakkola 1993, 147). Myös opiskelijan opiskelutaidot ja opiskelumotivaatioon liittyvät tekijät määrittävät mahdollisuutta onnistua etäopinnoissa (Nevgi & Tirri 2003, 38).

Alamäki ja Luukkonen (2002, 56-64) lisäävät haasteisiin kognitiivisen ylikuormittumisen, päämäärättömän vaeltelun, epäsovivan oppimateriaalin/ verkkoympäristön tai riittämättömän ohjauksen. Määrän lisäksi myös ohjauksen laatu voi kärsiä, kun etäopetuksessa konkreettisen esimerkin näyttäminen vaikeutuu (Al-Arimi 2014). Valkonen, Tyrväinen ja Uotinen (2020) lisäävät, että luottamuksen näkökulmasta haasteita aiheutuu muun muassa toimimattomasta ryhmätyöskentelystä, oman osaamisen puutteesta, liian vähäisestä ohjauksesta tai teknisistä ongelmista. Näiden lisäksi etäopiskelussa onnistuminen edellyttää opiskelijalta itsesäätelyyn ja oman toiminnan ohjaukseen liittyviä taitoja, kuten kykyä suunnitella ja aikatauluttaa opiskelunsa, tehdä oppimisen kannalta hyödyllisiä valintoja ja ottaa vastuuta oppimisestaan. Etäopetuksen fyysisen etäisyyden on koettu aiheuttavan vaikeuksia oppimisessa ja jopa korkean riskin opiskelun keskeyttämiseen. (Nevgi & Tirri 2003, 21, 38-39.) Tätä tutkimusta tukee myös tuore Korona-kevään tutkimus, jossa todettiin, että tehostetun ja erityisen tuen oppilaille oli paljon haasteita itsenäisen työskentelyn sujumisessa. Miltei neljäsosalla (23%) työskentely sujui huonosti, ja jopa 16 prosentilla itsenäinen työskentely ei onnistunut ollenkaan. Ongelmat ilmenivät muun muassa sillä, että lapset tekivät vain heitä kiinnostavat tehtävät tai sitten he eivät saaneet tehtäviä tehdyksi lainkaan. (Kankaanranta & Kantola 2020.)

Yksilöllisyys on huomioitava, jotta haasteet eivät pääse kasautumaan. Paakkola (1993, 149-151) toteaa, että rajoitetun vuorovaikutuksen vuoksi muun muassa oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistaminen on hankalaa. Opettajan on otettava huomioon, että jotkut oppijat tarvitsevat hyvin intensiivistä tukea ja sosiaalista kontrollia opiskelunsa tueksi, jotta oppiminen etenee. Kun intensiivinen oppimisen tuki puuttuu, oppilailta vaaditaan etäopiskelussa enemmän motivaatiota ja oma-aloitteisuutta, joka ei useinkaan ole erityisoppilaiden vahvuus. Joskus myös ympäristötekijät, kuten rauhallisen opiskelupaikan löytäminen voi olla

haastavaa tilanteissa, joissa kotona on monta kotona olijaa tai ahtaat tilat. (Paakkola 1993, 149-151.)

Etäopetuksen suurin hyöty on, että se mahdollistaa parhaimmillaan opettajan ja oppilaan välille vuorovaikutuksen, joka on riippumaton ajasta ja paikasta (Nevgi & Tirri 2003, 43). Jopa reaaliaikainenkin opetus vapauttaa opettajan ja oppilaan vaatimuksesta olla fyysisesti samassa paikassa. Yleisesti etäopetuksen hyviin puoliin kuuluu myös sen kustannustehokkuus (Al-Arimi 2014). Samoilta kursseille voi osallistua tarvittaessa suuri määrä opiskelijoita, mutta esimerkiksi isoja tilaoja ei tarvita. (Khussainova, Kozhabergenova & Turmukhambetov 2016.) Etäopetus mahdollistaa parhaimmillaan myös opiskelijan omatahtisen opiskelun riippuen etäopetuksen järjestämistavasta (Al-Arimi 2014).

Etäopetuksen hyödyllisiä rakenteita on kartoitettu Segerjeffin (2020) mukaan Tuuve ja Monni Online -hankkeissa, joissa verkko-opetusta räätälöitiin sellaisille yläkoulun oppilaille, jotka eivät syystä tai toisesta pystyneet osallistumaan lähiopetukseen. Oppilaat näyttivät hyötyvän erityisesti hyvästä struktuurista, kuten selkeistä tavoitteiden asettelusta, säännöllisistä tapaamisista sekä mahdollisuudesta etäohjaukseen tehtävien teon avuksi. Myös Paakkola (1993, 149) muistuttaa, että etäopetuksessakin oppilaalle voidaan antaa riittävää ja oikea-aikaista tukea, mutta tuen onnistuminen edellyttää oppilaantuntemuksen lisäksi riittäviä resursseja esimerkiksi puhelinohjaukseen ja mahdollisuuteen saada apua silloin, kun oppilaan opinnoissa eteneminen sitä kaipaa. Kaikki tehtävät on hyvä laittaa (sopiviin osiin pilkottuina) aina samaan paikkaan ja opettajien tulee kertoa selkeästi, milloin tehtävät tulee palauttaa. Oppilaan motivaatiota pystytään tukemaan, kun arviointi suunnitellaan ja esitellään oppilaalle siten, että oppilas kokee pystyvänsä ahkeralla tehtävien tekemisellä vaikuttamaan arvosanoihinsa. (Segerjeff 2020.)

Myös tehostetun- ja erityisen tuen oppilaiden vanhemmat löysivät Kankaanrannan ja Kantolan (2020) mukaan Korona-kevään etäopiskelusta positiivisia puolia. Osa huomasi, että lapsi oli virkeämpi tehtävien ajan johtuen ympäristöhäiriötekijöiden vähäisyydestä. Osalle lapsista helpotusta taas toi se, että

opiskelu aloitettiin vasta kello 10 kello 8 sijaan, ja myöhäisemmän aloitusajan kohdan huomattiin olevan yhteydessä parempaan oppimisvireeseen. Näiden lisäksi, mikäli opiskelutahti oli yksilöllisesti joustavampi, oppiminen eteni kotona paremmin kuin koulussa, jossa on enemmän painetta pysyä ryhmän tahdissa. (Kankaanrannan ja Kantolan 2020.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimukseni tarkoituksena on selvittää erityisopettajien kokemuksia etäopetuksen toteutumisesta. Tavoitteenani on kartoittaa erityisoppilaiden etäopetuksen onnistumisia ja haasteiksi koettuja tapahtumia. Tavoitteenani on myös selvittää, miten opettajat pystyvät eriyttämään erityisoppilaiden opetusta etäopetuksessaan.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä tekijät ovat yhteydessä siihen, että fyysinen eriyttäminen kouluympäristöstä kotiympäristöön onnistuu tai ei onnistu?
2. Miten opetustyön eriyttäminen onnistui etäopetuksen aikana?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni tutkimusote on laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena kuvata todellista elämää ja sen ilmiöitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Kiviniemen (2018, 73-74) mukaan laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkimuksen eri vaiheet eivät välttämättä toteudu aina tietyn kaavan mukaan, vaan prosessi elää jatkuvasti. Esimerkiksi tutkimustehtävä voi muokkautua ja aineistonkeruumenetelmät muuttua ja täydentyä tutkimuksen edetessä. Myös tutkimusongelma täsmentyy usein koko tutkimusprosessin ajan. (Kiviniemi 2018, 73-74.) Omassa tutkimuksessanikin tutkimusongelma on tarkentunut osittain vasta haastatteluaineiston keruun jälkeen ja siksi suunnittelin myöhemmin kyselylomakkeen täydentämään haastatteluaineistoani. Näin etsin tutkimuskysymyksiini vastauksia sekä puolistrukturoiduilla haastatteluilla että kyselylomakkeella. Analysoin aineistoni aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, mutta hyödynsin myös hieman teoriaa analyysin alkuvaiheessa.

Tässä luvussa kerron tarkemmin, kuinka toteutin tutkimukseni. Aloitan kertomalla tutkimukseen osallistujista sekä aineiston keruumenetelmistä. Seuraavaksi kerron tarkasti, miten analysoin aineistoni ja viimeisessä kappaleessa pohdin tutkimuksessani tekemiäni eettisiä ratkaisuja.

5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseeni osallistui yhteensä kuusi erityisopettajaa ja erityisluokanopettajaa. Aineistoni koostuu keväällä 2020 tekemistäni haastatteluista sekä samoille opettajille syksyllä 2020 lähetetyistä kyselylomakkeista. Halusin, että aineistoni koostuu juuri erityisopettajien tiedoista, koska heillä oli kokemusta erityisoppilaiden etäopetuksesta keväällä 2020. Tutkimukseen osallistujat tulee valita aina siten, että heillä on mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2002, 321; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-86).

Tutkimukseen osallistujat löysin siten, että otin yhteyttä erään kunnan työntekijään, joka tuntee hyvin kunnan erityisopetuksen henkilöstön. Kerroin tutkimuksestani sekä kriteerini haastateltaville: erityisopettajia ja erityisluokanopettajia, jotka ovat antaneet etäopetusta kevään aikana. Yhteyshenkilöni välitti kunnan erityisopettajille Wilma-viestini, ja opettajat saivat ilmoittaa halukkuutensa osallistua tutkimukseeni vastaamalla viestiin. Sain yhteyshenkilöltäni vielä saman viikon aikana seitsemän Wilma-viestiin vastanneen opettajan yhteystiedot. Tämän jälkeen lähetin jokaiselle opettajalle tietoa tutkimuksestani ja tutkimukseen suostumislomakkeen. Yksi opettaja ei vastannut sähköpostiini eikä näin ollen myöskään osallistunut tutkimukseeni. Siten haastattelin tutkimukseeni lopulta kuutta erityisopettajaa. Kaikki kuusi haastateltavaa oli peruskoulun erityisopettajia tai erityisluokanopettajia, ja heillä kaikilla oli kokemusta etäopetuksesta kevään 2020 aikana. Suoritin haastattelut toukokuussa 20.5. ja 27.5.20. välisenä aikana.

Toteutin haastattelut puolistrukturoidun teemahaastattelurungon turvin (ks. Liite 1.). Haastattelurunkoni koostui viidestä eri teema-alueesta, jotka olivat seuraavat: opetusvälineet, yhteydenpito ja oppimisympäristöt ja – materiaalit, koulunkäynninohjaajien hyödyntäminen ja kodin tuki, oppilaiden yksilölliset tarpeet oppimisen tuen suunnittelussa, oppilaiden lähiopetukseen palaaminen ja arviointi. Lopuksi opettajat saivat antaa vielä kehittämissuhteita vastaavan tilanteen varalle.

Haastatteluissa kyselin etäopetuksesta hyvin laajasti, koska en osannut ennakoida, mikä tilanteessa olisi keskeisin teema. Haastattelu alkaa joka tapauksessa olettamuksella, että haastateltavien näkökulma on mielekäs ja ymmärrettävä ja se pystytään sanoin kuvaamaan (Patton 2002, 341). Näin ollen haastattelija saa haastatteleamalla tutkimuksessaan tarvitsemaansa tietoa esimerkiksi haastateltavien kokemuksista, mielipiteistä, tunteista ja tiedoista (Patton 2002, 4). Teemahaastattelua voidaan pitää strukturoitua haastattelua joustavampana menetelmänä, jossa kysymykset perustuvat teemoihin, eikä niitä siten tarvitse muotoilla tarkasti etukäteen. Jokaisen haastateltavan kanssa käydään läpi kaikki teema-alueet, mutta haastattelija voi halutessaan syventää keskustelua, mikäli

kokee sen tarpeelliseksi. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 38-42.) Puolistrukturoitu teemahaastattelurunko helpottaa haastattelijan työtä, jotta tämä kykenee useiden erilaisten ihmisten haastatteluun systemaattisesti ja ymmärrettävästi. Samalla haastattelurunko varmistaa, ettei haastattelu lähde rönsyilemään liikaa sivupuolulle aiheesta. (Patton 2002, 343.)

Haastattelut tein puhelimitse, koska vallitsevan koronatilanteen vuoksi lähikontakteja tuli välttää. Nauhoitin haastattelut varmuuden vuoksi kahdella eri äänentallentimella. Litteroin nauhoitetut haastattelut, eli kirjoitin nauhoitukset tekstitiedostoksi sanasta sanaan. Jätin kirjoittamatta vain osiot, jossa opettaja toisti samaa sanaa tai asiaa. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 54 sivua. Litteroidessani käytin fonttikokoa 12 ja riviväliksi asetin 1,5. Käytän tulososiossani haastateltavistani lyhenteitä H1, H2, H3... H6. Numerointi viittaa siihen järjestykseen, jossa haastattelut suoritin. Taulukossa 1. näkyy haastattelujen kestot sekä litteroidun aineiston määrä sivuina.

TAULUKKO 1. Haastattelujen kestot ja litteroitu sivumäärä

Haastattelu	Haastattelun kesto	Litteroitu sivumäärä
H1	27 min. 42 sek.	8 sivua
H2	29 min. 10 sek.	8 sivua
H3	17 min. 21 sek.	6 sivua
H4	34 min. 49 sek.	10 sivua
H5	26 min 31 sek.	9 sivua
H6	44 min. 46 sek.	15 sivua

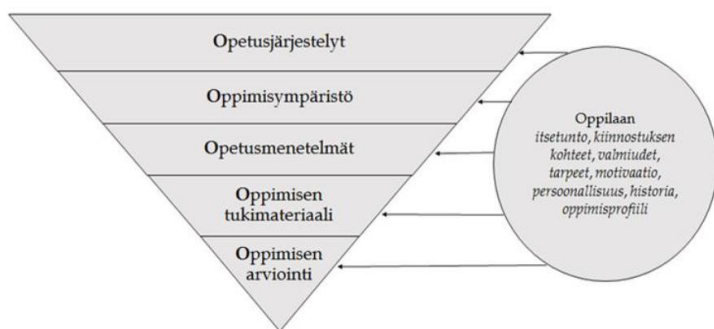
Litteroinnin yhteydessä tutkimukseni näkökulma tarkentui kohdistumaan opetuksen eriyttämiseen, koska tein huomion, että eriyttäminen siellä näyttäytyi monen vastauksissa useampaankin otteeseen. Näin ollen haastatteluaineistoni ohjasi minua lopulta eteenpäin ja sen pohjalta päädyin tarkastelemaan tarkemmin etäopetuksen eriyttämisen mahdollisuuksia ja haasteita, joihin halusin saada vielä lisätietoa.

Suunnittelin seuraavaksi kyselylomakkeen siten, että käytin pohjana Roihan ja Polson (2019) opetuksen eriyttämisen pohjaksi laadittua Viiden O:n mallia (ks. KUVIO 1.), jotta saisin hyvin yksityiskohtaista tietoa eri eriyttämisen osa-alueiden hyödyntämisestä etäopetuksen aikana. Lähetin 17.9.20 haastateltavileni sähköpostiin kyselylomakkeen koskien opetuksen eriyttämistä (ks. Liite 2.). Laitoin kaikille myös viestinä tiedon kyselylomakkeen lähettämisestä ja liitin viestiin toiveen saada lomake täytettynä takaisin 27.9.20 mennessä. Tarjosin viestissä myös vaihtoehtoisesti mahdollisuutta vastata puhelimitse, mikäli se tuntuu mielekkäämmältä tavalta vastata. Määräaikaan mennessä minulle tuli kolme palautusta, kaikki kirjallisina vastauksina. Lisäksi sain yhden vastauksen takaisin hieman määräajan jälkeen ja yksi haastateltava halusi vastata kyselylomakkeeseen puhelimesta. Nauhoitin jälleen puhelun kahdella eri äänentallentimella ja litteroin vastaukset puhelusta kyselylomakkeelle. Lopulta sain siten 5/6 lomakkeeseen vastaukset takaisin.

5.2 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmäni on sisällönanalyysi, vaikka hyödynnän analyysin alussa myös hieman teoriaa, jotta aineistosta on helpompaa löytää tutkimuskysymyksiini vastaavaa olennaista tietoa. Sisällönanalyysissä aineistoa analysoidaan ja tarkoituksena on tunnistaa aineistosta sen keskeiset sisällöt ja merkitykset (Patton 2002, 453). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkimuksen teoreettiset kytkennät esitellään tutkimuksen alussa ja niitä hyödynnetään myös analyysissä. Tavoitteena ei kuitenkaan ole testata jo olemassa olevaa teoriaa, vaan ennemminkin hyödyntää teoreettista viitekehystä ajatteluprosessin tukena aineiston tutkiskelussa. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 96.) Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teemojen yläluokat johdetaan valmiista teoriasta ja alaluokat ovat aineistolähtöiset. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 112.) Itsekin johdin teemojen yläluokat ensimmäisessä analyysivaiheessa teoriasta, mutta mielestäni teoria ei palvellut sellaisenaan etäopetustilanteen eriyttämistä, joten muutin analyysin edetessä luokitteluani siten, että se sopi mielestäni paremmin etäopetustilanteeseen.

Oma analyysini käynnistyi aluksi etsimällä haastatteluista sekä kyselylomakkeista opetuksen eriyttämisen eri osa-alueisiin liittyviä teemoja että etäopetuksen haasteisiin liittyviä kohtia. Hyödynsin teoriapohjana Roihan ja Polson (2019) opetuksen eriyttämisen pohjaksi laadittua 5:n O:n Mallia (ks. KUVIO 1.). Teoriasta johdettuja teemoja hyödynsin lähinnä alkuvaiheessa, kun etsin suuntaa, mitä lähden aineistoltani kysymään. Lähdin siis etsimään opetusjärjestelyihin, oppimisympäristöön, opetusmenetelmiin ja oppimisen tukimateriaaliin sekä oppimisen arviointiin liittyviä kohtia aineistostani. Näiden lisäksi etsin ja merkitsin omalla värillään opetuksen eriyttämisessä ilmenneitä ongelmia.



KUVIO 1. Viiden O:n malli (Roiha & Polso 2019)

Kävin systemaattisesti läpi sekä litteroidut haastattelut että kyselylomakkeet ja merkkasin niihin eri luokat eri väreillä korostaen. Merkkasin omalla värillään myös ne kohdat, joista käy ilmi etäopetustilanteeseen liittyviä muita haasteita, joihin ei pääse käsiksi opetuksen eriyttämisen pohjalta luotujen teemojen kautta.

Kokosin kaikki samaan luokkaan löytyneet tekstit samalle alustalle ja aloin pelkistämään vastauksia. Aineiston pelkistämisessä eli redusoinnissa informaatiosta pyritään karsimaan kaikki epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123-124). Tutkimustehtävällä on keskeinen rooli aineiston pelkistämisessä, koska sen perusteella aineistoa tiivistetään joko litteroimalla tai koodaamalla tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–111.) Pelkistämisen jälkeen seuraa aineiston ryhmittely eli klusterointi, jossa alkuperäisilmaukset ensin ryhmitellään ja sen jälkeen niistä muodostetaan alaluokkia siten, että jokainen alaluokka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124-

125). Tässä vaiheessa etsin myös aineistostani poimimiini tekstikatkelmiin alakäsitteitä, ja järjestelin aineistoni taulukkomuotoon siten, että jokainen teema muodosti kaksi taulukkoa, joista toinen kuvasi eriyttämisen mahdollisuuksia ja toinen haasteita. Klusteroinnin jälkeen seuraa abstrahointi, jossa muodostetaan tutkimuksen oleellisen tiedon pohjalta teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125-127).

Ensimmäisen, opetuksen eriyttämiseen liittyvän prosessin jälkeen luin tekemiäni taulukoita ja loin sen tiedon pohjalta paremmin etäopetukseen soveltuvia uusia luokkajaotteluja. Lopullisiksi luokikseni tulivat fyysisessä oppimisympäristössä eriyttämisen hyödyt ja haitat sekä opetustyön eriyttämisessä koetut onnistumiset ja haasteet. Näistä tein omat taulukot. Alla esimerkki analyysini etenemisestä (ks. TAULUKKO 2.).

TAULUKKO 2. Fyysisen oppimisympäristön eriyttäminen.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
H4: No yksi äiti soitti, joka sanoi sitä, että tota kun on tällöinen keskittymisessä sillä tavalla haastetta, että havainnoi koko ajan, että mitä toiset tekee ja hän niin kuin sanoi sitä, että toi etäopetus oli hirveän hyvä, kun hän on ainut lapsi niin siä oli klininen koti siinä mielessä, että siellä ei ollut ketään, kenen kiinnittää huomioo, muuta kuin hän.	Pystyy keskittymään paremmin kotona, kun on työrauha.	Häiriötekijöiden vähyys	Fyysisen eriyttämisen hyödyt	Fyysinen oppimisympäristön eriyttäminen
H5: Semmonen yläkouluun murrosikäinen kaveri, jolla on kova näyttämisen tarve ja tietty rooli siellä omassa luokahuoneessa ja omien kavereitten joukossa ja siitä roolista on vaikea, on semmonen ehkä joku karrikoidusti vähän pellen rooli tai tällöinen hauskuuttajan rooli ja kun hänellä ei ollutkaan sitä yleisöä siinä ympärillä niin keskittyminen oli erittäin paljon parempaa.	Negatiivinen ryhmärooli ei häiritse oppimista.			
H1: Ja yksi oppilas oli ihan liekeissä siellä, kun se sai olla sillä koneella koko päivän. Se oli hänelle jotenkin hyvin luontainen tapa opiskella.	Oppilas osaa ja tykkää tehdä töitä tietokoneella.	Teknisten taitojen hyödyntäminen		
H6: No toki oli sitte pari oppilasta, että tuntuu, että heidän oppimisensa nyt hypähti eteenpäin, mikä oli jotenkin todella yllättävää. Heillä oli nyt se paikka niin kun näyttää se niin kun oman toiminnan ohjauksen kehittyminen ja semmonen itsenäistyminen ja vastuunottaminen. Että kun heille annettiin sitä vastuuta niin he myös ottivat sen vastaan ja se oli niin kun todella hieno asia.	Oppilaat ottivat vastuuta omasta tekemisestään, mikä näkyi itsenäistymisenä ja toiminnanohjaustaitojen kehittymisenä.	Vastuun ottaminen Itsenäistymisen Toiminnanohjaustaitojen kehittyminen		

H2: Ei, koska me oltiin Whats Apilla vaikka yhteydessä niin en mä sitte välttämättä huomannut ja sitte kun mun oppiaine tosi usein oli se matikka ja matemaattiset aineet niin mä en ehkä hoksannut sitä, että sitten saattas tarvita sitä läppäriä vaikka johonkin reaaliaineeseen, jossa kirjoitetaan enemmän tai sellaseen. Vasta myöhemmin tajusi sen.	En tiennyt, ettei oppilaalla ole käytössään tietokonetta.	Teknisten laitteiden puute Teknisten taitojen puute	Fyysisen eriyttämisen ongelmat
H2: Ja toinen ongelma sitte oli, että jos laitteen sitte lainaksi saikin koululta, niin kaikki ei osannut sitä käyttää, että meni tosi paljon aikaa myös siihen, että opeteltiin käyttämään laitetta ja sitten niitä sovelluksia.	Kaikki oppilaat eivät osanneet käyttää laitteita ja sovelluksia.		
H1: Eli ne ei niinku vaan et vaikka sä sanoit seitsemän kertaa et ota se sivu 37 esille ja sitten katso sitä ensimmäistä kuvaa, ja lähdet nyt vaikka siitä lukemaan, vaikka sen kuvatekstin niin menee kolme minuuttia niin ei kuulu mitään ja sitte: Mikä sivu? Katositte, kun se hermostuu siä sitte kun se ei vaan pysy mukana. Eli tällöinen hitaan oppilaan ongelma, kun et vaikka sä kuinka hoet niin kun sulla ei oo sitä, et sä meet siihen viereen ja näytät että tässä.	Etäopetuksessa annetut toimitaohjeet eivät aina siirtyneet käytäntöön.		
H2: Yleisin varmaan oli se, että oppilaalla meni päivärytmi sekaisin, että aamulla ei herätty ja sitte aamutunneille ei menty paikalle sinne teamssiin tai sitte ei vastattu puhelimeen. Onko se sitten oman toiminnan ohjausta tai mitä se on se pulma nimeltään. Se oli ehdottomasti suurin pulma.	Päivärytmi sekosi, eikä oppilas tullut aamutunneille.	Toiminnanohjaustaitojen kehittymättömyys	
H6: Että kyllähän siellä tunsin, että yksikin oppilas tekee jotain kärrynpyörää koko ajan, vaikka pitäis tehdä matikkaa. Ja osalla oli sitte ne pikkusisarukset, kun oli iso perhe niin kyllähän se oli aikamoista meteliä välillä, et piti sanoo, et nyt ajat ne sisarukset sieltä pois ja ovi kiinni. ja sit aina kysyin välillä, et mihkäs sä nyt häivyit, että oli se aikamoista haastetta.	Oppilaan oli vaikea keskittyä opetukseen.		

5.3 Eettiset ratkaisut

Tutkijat ovat itse vastuussa tutkimukseensa liittyvien eettisten ratkaisujen tekemisestä. Tutkimusetiikka pitää sisällään yhteisesti sovitut periaatteet ja tavoitteet, joita tutkijan tulee noudattaa tutkimusprosessissaan. (Kuula 2006, 26.) Tutkimuseettinen neuvottelukunta ohjeistaa Varantolan (2013, 6) mukaan, että tutkimuksen tekeminen on eettisesti hyväksyttävää ja tulokset uskottavia vain siinä tapauksessa, että tutkimusprosessin eri vaiheissa on noudatettu hyvää tieteellistä

käytäntöä. Itse noudatin hyvän tieteellisen käytännön vaateita läpi tutkimukseni. Aluksi hain asianmukaiset tutkimusluvut tutkimukseeni. Täytin lupahakemuksen ja lähetin myös tutkimussuunnitelmani luvan myöntäjälle nähtäväksi. Odotin tutkimusluvan saapumista ennen yhteydenottoani haastateltaviin. Kun lupa tutkimukseen tuli, otin yhteyttä haastateltaviini ja esittelin heille tutkimusaiheeni ennen kuin kysyin heiltä suostumusta osallistua tutkimukseen. Lisäksi lähetin heille tutkimukseen suostumislomakkeen, jossa kerrottiin tutkimukseen osallistuvien oikeuksista sekä siitä, mitä aineistolle tapahtuu tutkimuksen päätyttyä. Odotin jokaiselta suostumuslomakkeen palautusta ennen kyseisen henkilön haastattelua. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2013, 25) mukaan tutkijan tulee kunnioittaa ihmisten itsemääräämisoikeutta ja tutkimukseen osallistumisen on perustuttava vapaaehtoisuuteen. Tutkittaville pitää kertoa, mitä tutkimus koskee ja mitä riskejä osallistumiseen voi liittyä ja vasta tämän jälkeen heiltä pyydetään suostumusta osallistua tutkimukseen. Tutkittavien tulee myös saada tietoa siitä, että he voivat irtisanoutua tutkimuksesta, mikäli niin haluavat, ilman seuraamuksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 25.)

Haastattelut hoidin etänä puhelimitse, koska korona- epidemian takia toukokuussa 2020 suositeltiin välttämään mahdollisuuksien mukaan lähikontakteja. Nauhoitin puhelinhaastattelut kahdella erillisellä laitteella, jotta tekninen vika ei häittäisi haastattelua tai hävittäisi tietoa. Tuhosin nauhoitukset litteroinnin jälkeen asianmukaisesti ylikirjoittamalla ne tyhjäksi.

Litteroidusta tekstistä poistin kaikki tunnistetiedot, joita en tarvinnut, mutta joita opettajat pyytämättä minulle kertoivat. Lain mukaan kukaan ulkopuolinen ei saa tunnistaa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä (Kuula 2006, 112). Tämän varmistin omassa tutkimuksessani kertomalla opettajista vain sen, että he ovat erityisopettajia. Kysyin haastattelussa, kuka oli erityisluokanopettaja ja kuka laaja-alainen erityisopettaja, mutta poistin tiedot litterointivaiheessa, koska kyseinen tieto lisäisi tunnistettavuutta ja koin, ettei se ole tässä tutkimuksessa merkittävää tietoa.

En mainitse tutkimuksessa myöskään opettajien työkuntaa. Opettajien haastatteluissa vilahdelleet oppilaiden nimet poistin ja puhun tarvittaessa heistä

muodossa oppilas A, oppilas B jne. Haastateltavat ovat tutkimusraportissa tunnistetuilla H1 – H6 siten, että heitä ei pysty tunnistamaan.

Keväällä moni opettaja oli tehnyt pitkiä työpäiviä ja saattoi olla etäopetuksesta hyvin kuormittunut. Tutkittavat kertoivat haastatteluissa hyvin avoimesti henkilökohtaisista tuntemuksistaan. Luottamuksellisessa haastattelussa opettajat kävivät läpi myös kokemuksiaan haastavista ja turhauttavista tilanteista oppilaiden tai oppilaiden kotien kanssa. Yhtenä eettisenä ratkaisuna jätin tällaiset aineistolainaukset raportistani pois. Tutkimukseen osallistumisesta ei saa koitua haittaa tutkittavalle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156), joten osa haastattelulainauksista on syytä rajata tämän raportin ulkopuolelle.

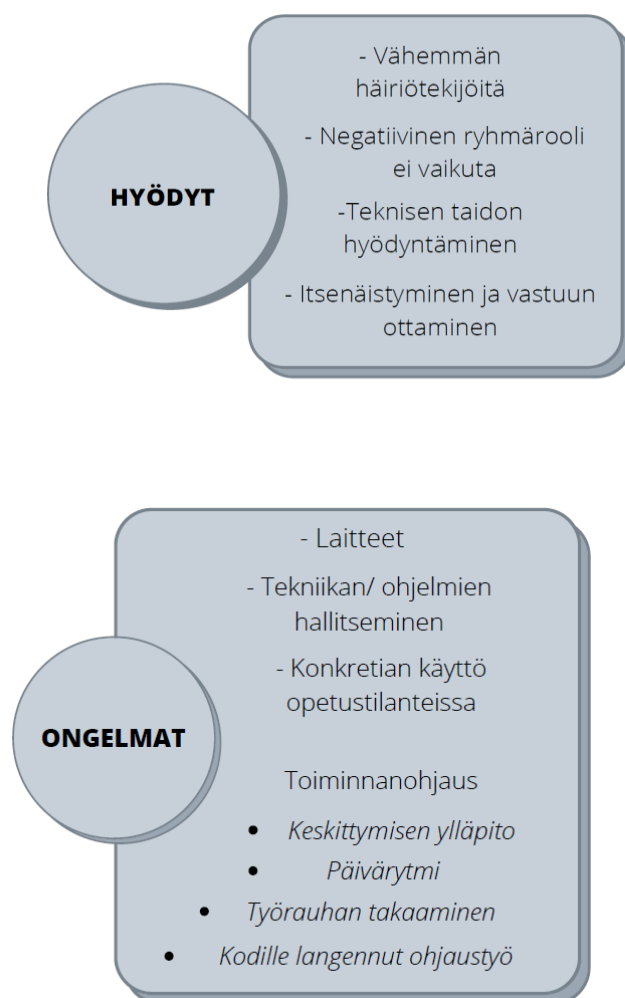
Tutkimukseni eettisyyttä lisää, että olen noudattanut tarkkuutta ja rehellisyyttä läpi tutkimusprosessin. Olen viitannut asianmukaisella tavalla käyttämiini lähteisiin ja varmistanut, että jokainen lähde on merkitty myös lähdeluetteloon. Tutkimukseni valmistumisen jälkeen tutkimusaineistoni arkistoidaan tekstitiedostoina ilman henkilötietoja, kuten olen tutkimukseen osallistuville tutkimustiedotteessani kertonut.

6 ERIYTTÄMINEN ETÄOPETUKSESSA

Tulosluvussa tarkastelen aineiston analysointivaiheessa esiin nousseita teemoja. Tulokset esittelen kahdessa eri luvussa. Luvussa 6.1 esittelen opetuksen fyysisestä eriyttämisestä johtuvia hyötyjä ja ongelmia. Luvussa 6.2 esittelen asioita, jotka onnistuivat tai eivät onnistuneet sisällöllisen eriyttämisen näkökulmasta.

6.1 Eriyttäminen fyysisessä oppimisympäristössä

Osa oppilaista hyötyi etäopetuksesta, joka tarkoitti sitä, että oppiminen edistyi suunnitellusti, joillain jopa yli odotusten. Osalle oppilaista etäympäristö ei tarjonnut oppimiselle suotuisia olosuhteita. Syitä sekä onnistumisiin että ongelmiin löytyi useita. Kuviossa 2 on mallinnettu etäopetuksen hyödyt ja ongelmat.



KUVIO 2. Fyysisen oppimisympäristön eriyttäminen.

Etäopetuksen hyödyt näyttäytyivät siten, että moni oppilas sai etäopetus-tilanteessa jopa lähiopetusta enemmän onnistumisen kokemuksia. Monella koti ympäristönä tarjosi luokkaympäristöä rauhallisemman oppimisympäristön ja siten etäopetuksesta hyötyivät muun muassa ne oppilaat, jotka häiriintyvät herkästi ympäristön pienistäkin ärsykkeistä.

H4: No yksi äiti soitti, joka sanoi sitä, että tota kun on tällöinen keskittymisessä sillä tavalla haastetta, että havainnoi koko ajan, että mitä toiset tekee ja hän niin kuin sanoi sitä, että toi etäopetus oli hirveän hyvä, kun hän on ainut lapsi niin siä oli klininen koti siinä mielessä, että siellä ei ollut ketään, kehen kiinnittää huomioon, muuta kuin hän.

Osalla oppilaista etäopiskelu onnistui paremmin johtuen luokassa näyttäytyvästä negatiivisesta ryhmäroolista. Kun kotona ei ollut tarvetta esiintyä kenellekään, oppilas pystyi keskittymään opiskeluun.

H5: Semmonen yläkoulun murrosikäinen kaveri, jolla on kova näyttämisen tarve ja tietty rooli siellä omassa luokkahuoneessa ja omien kavereitten joukossa ja siitä roolista on vaikea päästä, on semmonen ehkä joku karrikoidusti vähän pellen rooli tai tällöinen hauskuuttajan rooli ja kun hänellä ei ollutkaan sitä yleisöä siinä ympärillä niin keskittyminen oli erittäin paljon parempaa.

Luokkatilanteessa tällainen negatiivisen ryhmäroolin omaava oppilas saattaa myös kokea avun pyytämisen hankalaksi. Etäopetustilanteessa avun pyytämisen ja vastaanottaminen voi tuntua helpommalta.

H1: Mut mut yllätti kyllä esimerkiksi yksi oppilas, joka lähiopetuksessa tunnilla osallistui hyvin vähän ja jotenkin ei tehnyt tehtäviä ja piti aina vieressä kattoo, niin se teki paremmin, kun se oli siä etänä. Siinä on varmaan se, kun ei siinä ollut niitä kavereita vieressä ja se sai olla siellä. Jotenkin kun tunnilla siltä saattoi mennä asioita ohi, kun se on niin hidas niin sit tavallaan se sai jotenkin paremmin kiinni ja sit se kehtas kysyä.

Moni opettaja suunnitteli etäopetustuokionsa ja oppimisympäristöt erilaisten verkko-oppimisympäristöjen varaan, jolloin etäopetus oli hyvin pitkälti riippuvainen oppilaiden teknisestä osaamisesta. Joukossa oli oppilaita, jotka tykkäsivät paljon tällaisesta tavasta opiskella. Opettajat kuuntelivat myös oppilaiden toiveita muun muassa siinä, mitä yhteydenpitokanavia oppilaat osasivat käyttää ja/tai miten oppilaat halusivat olla opettajaan yhteydessä. Osa opettajista pystyi huomioimaan nämä toiveet opetusta suunnitellessaan.

H1: Ja yksi oppilas oli ihan liekeissä siellä, kun se sai olla sillä koneella koko päivän. Se oli hänelle jotenkin hyvin luontainen tapa opiskella.

H2: Etäopetuksen alkuvaiheessa olin pääsääntöisesti yhteydessä oppilaisiin WhatsAppilla. Toiset halusivat viestitellä, toiset soittivat ääni- tai videopuheluita. WhatsApp oli oppilaille tutuin kanava, jota he osasivat poikkeuksetta käyttää. Kun Teams tuli tutummaksi, niin siirryimme monien kanssa sinne. Jotkut oppilaat halusivat jatkaa loppuun asti WhatsAppilla.

Jotkut erityisoppilaat ovat tottuneet nauttimaan jo vuosien ajan kouluarjessaan intensiivisestä oppimisen tuesta. Jos opettaja tarjoaa liikaa ohjausta, ei oppilaan kyvyt pääse välttämättä esiin. Meillä saattaa olla oppilaita, joiden kyvyt eivät ole näyttäneet koulussa, koska kouluarjessa heitä tuetaan niin intensiivisesti, etteivät he opi kantamaan riittävästi vastuuta omasta oppimisestaan. Nämä oppilaat saattoivat loistaa etäopetusaikana, kun he saivat mahdollisuuden selvitä normaalia enemmän omien taitojensa varassa.

H6: No toki oli sitte pari oppilasta, että tuntu, että heidän oppimisensa nyt hypähti eteenpäin, mikä oli jotenkin todella yllättävää. Heillä oli nyt se paikka niin kun näyttää se oman toiminnan ohjauksen kehittyminen ja semmonen itsenäistyminen ja vastuunottaminen. Että kun heille annettiin sitä vastuuta niin he myös ottivat sen vastaan, ja se oli niin kun todella hieno asia.

Oppimisympäristön eriyttäminen koteihin aiheutti myös monia ongelmia.

Koulut lainasivat laitteita kaikille tarvitseville, mutta kaikki eivät laitetta huomanneet pyytää ja opettajat eivät välttämättä huomanneet laitetta tarjota, mikäli eivät tunteneet oppilaiden tarvetta laitteen lainaamiseen.

H2: Ei, koska me oltiin Whats Apilla vaikka yhteydessä niin en mä sitte välttämättä huomannut ja sitte, kun mun oppiaine tosi usein oli se matikka ja matemaattiset aineet niin mä en ehkä hoksannut sitä, että sitten saattas tarvita sitä läppäriä vaikka johonkin reaaliaineeseen, jossa kirjoitetaan enemmän tai sellaseen. Vasta myöhemmin tajusi sen.

Laitteiden puute ei kuitenkaan ollut yhtä merkityksellinen kuin tekninen osaminen yleensä. Siirtyminen etäopetukseen tapahtui hyvin lyhyellä varoitusajalla, eikä kaikki oppilaat saaneet lähiopetusaikana ohjausta laitteiden ja ohjelmien käyttämiseen.

H2: Ja toinen ongelma sitte oli, että jos laitteen sitte lainaksi saikin koululta, niin kaikki ei osannut sitä käyttää, että meni tosi paljon aikaa myös siihen, että opeteltiin käyttämään laitetta ja sitten niitä sovelluksia.

H1: No yhden osalta ei sujunut ollenkaan ja hän siirtyi suoraan lähiopetukseen parin viikon jälkeen, kun eihän se osannut tulla sinne Meet-tunnille ollenkaan.

Erityisopetuksessa hyödynnetään usein monikanavaisuutta ja konkretiaa, joilla pyritään saamaan aikaan oppilaalle syvempää ymmärrystä opittavaan asiaan. Osa opettajista koki, että etäopetustilanteessa konkretian käyttö oli haasteellista eikä puhe aina tuntunut avaavan asiaa riittävästi.

H6: Mutta sit oli mahdollista siihen henkilökohtaiseen ohjaukseen et sitten mä tunsin, että jotenki sillee jäi vähän kuitenkin vajaaksi toi kanava et kun sanotaan, et mä en ope ymmärrä et se puhe ei nyt kaikilla mennyt perille ne niin kuin puheen kautta ohjeet tai sitten ne luettuna ne ohjeet. Et mä oisin kaivannut paljon enemmän, et ois pystynyt käyttämään välineitä sen oppimisen apuna. Et sitte kun niitä yritti niin ne aina putoili johonkin ja et siinä ois kaivannut sen, että oppilas tekee myös siinä, että vähän jäi sill en, et joitaki sitte välineitä heillä oli kotona, mutta kun ei sitten näe sen kameran kautta et miten he nyt sitte käyttää jotain mittanauhaa tai viivotinta.

Etäopetustilanne haastoi oppilaiden toiminnanohjaustaitoja, ja tämä seikka näkyi monessa eri tilanteessa. Vaikka oppitunteja pidettiin paljon videovälitteisesti reaaliajassa, osa opettajista koki, ettei oppilaan läsnäolo etäympäristössä taannut sitä, että oppilas keskittyi opetukseen. Opettajien kokemuksen mukaan monelle etäopetuksen seuraaminen laitteiden välityksellä tuotti ongelmia. Opettajat havaitsivat, että oppilaat puuhastelivat oppitunnin aikana kaikenlaista asiaan kuulumatonta, eivätkä osallistuneet esimerkiksi oppitunneilla käytyihin keskusteluihin. Lisäksi tehtävät saattoivat jäädä tekemättä, koska oppitunnin aikana saatu opetus oli mennyt ohi tai oppilailla ei muuten ollut motivaatiota tehdä annettuja tehtäviä.

H1: Mutta enhän minä tiennyt mitä se oppilas A:kin siellä oikeesti teki. Keskittykö se, katteliko se jotain leffaa siellä koko sen ajan, kun se oli siellä etänä? Kun mä näin sen niinku päin, että toki mä koko ajan kyselin jokaiselta vuoron perään ja täähän oli just se ongelma tavallaan et noni A, et mitä sä sanot ni se et mitä vittua, mitä? Niin sehän oli ihan kuutamolla. Eli tavallaan niinku et osa kuunteli, osa ei ja onhan se vaikeeta kun sä et tiedä oikeesti, mitä ne tekee siellä.

H6: Että kyllähän siellä tunsin, että yksikin oppilas tekee jotain kärrynpyörää koko ajan, vaikka pitäis tehdä matikkaa. Ja osalla oli sitte ne pikkusisarukset, kun oli iso

perhe niin kyllähän se oli aikamoista meteliä välillä, et piti sanoo, et nyt ajat ne sisarukset sieltä pois ja ovi kiinni. ja sit aina kysyin välillä, et mihkäs sä nyt häivyyit, että oli se aikamoista haastetta.

H1: Ne oli kyllä läsnä, mutta yleensä ne oli jossain sängyn pohjalla ja siis eihän ne palauttaneet mitään tehtäviä. Eli sitten kun annoin aina tehtäviä niin ei siitä mitään tullu, kun ei ne tehny niitä. Eli sitte mun piti ottaa ne sinne koululle tekeen ne tehtävät.

Erityisoppilaita opetettiin paljon videovälitteisesti ja/tai puhelimen välityksellä, mutta annetut toimintaohjeet eivät aina siirtyneet käytäntöön. Toiminnanohjauksen ohjaaminen etänä oli työlästä ja vaati paljon aikaa ja toistoa. Havaittiin, että hyvä toiminnanohjauksen tuki vaatii mahdollisuutta olla läsnä, näyttää missä kohtaa ollaan menossa ja palauttaa oppilas aina tarvittaessa tehtävän pariin.

H1: Eli ne ei niinku vaan et vaikka sä sanoit seitsemän kertaa et ota se sivu 37 esille ja sitten katso sitä ensimmäistä kuvaa, ja lähdet nyt vaikka siitä lukemaan, vaikka sen kuvatekstin niin menee kolme minuuttia niin ei kuulu mitään ja sitte: Mikä sivu? Kato sitte, kun se hermostuu siä sitte kun se ei vaan pysy mukana. Eli tämmönen hitaan oppilaan ongelma, kun et vaikka sä kuinka hoet niin kun sulla ei oo sitä, et sä meet siihen viereen ja näytät että tässä.

Osalle oppilaista päivärytmin ylläpitäminen tuotti suuria vaikeuksia normaalia kouluarkea vapaammassa etäopiskelutilanteessa. Jotkut valvoivat pitkälle yöhön, eivätkä jaksaneet nousta aamun etäopetustunneille. Myöskään opettajan soittoon ei aina vastattu.

H2: Yleisin varmaan oli se, että oppilaalla meni päivärytmi sekaisin, että aamulla ei herätty ja sitte aamutunneille ei menty paikalle sinne teamssiin tai sitte ei vastattu puhelimeen. Onko se sitten oman toiminnan ohjausta tai mitä se on se pulma nimeltään. Se oli ehdottomasti suurin pulma.

H6: Ei tehnyt hyvää tää vapaus sitten, että tuntuu, että ne ongelmat sitten korostu, että vuorokausirytmä oli aivan jotakin utopiaa, että valvotaan kolmeen saakka yöllä ja tota sitten ei tietenkään pystytä oleen tunneilla, kun on väsynyt ja ei jaksa mennä lähiope-tukseenkaan.

Oppilaat olivat keskenään hyvin eriarvoisessa asemassa muun muassa kodin opiskeluolosuhteiden osalta. Joissain perheissä kotona oli etätyötä tekevät vanhemmat ja muita etäkoulua käyviä sisaruksia. Tästä syystä kotien työrauhassa oli väkisinkin suuria eroja.

H4: Pikkuväkeä saattoi olla jossain perheissä aika paljon, ja lapsi saattoi olla sen oppi

tunnin aikana sohvalla ja siinä niinkun meni pikkuveljeä ja pikkusiskoja ees sun taas ja välillä oltiin sylissä ja välillä haluttiin sanoa moikka opelle ja sitä sun tätä ja silloin mä ajattelin mielessäni, että ei toi lapsi pysty keskittymään tässä ja että vaikka se lapsi olis ollut siellä omassa huoneessaankin niin siellä on kaikennäköistä glitteriliimaa ja pikkuautoo, mitä pitäis opelle näyttää ja sit välillä niitä oli nenässä ja niitä oli korvissa ja hei mulla on tällanen vappupallo ja muuta että siellä oli paljon sellasta, mitä haluttiin näyttää mulle ja sit niistä oppitunneista osa meni siihen, että oppilas keskitty ihan johonkin muuhun.

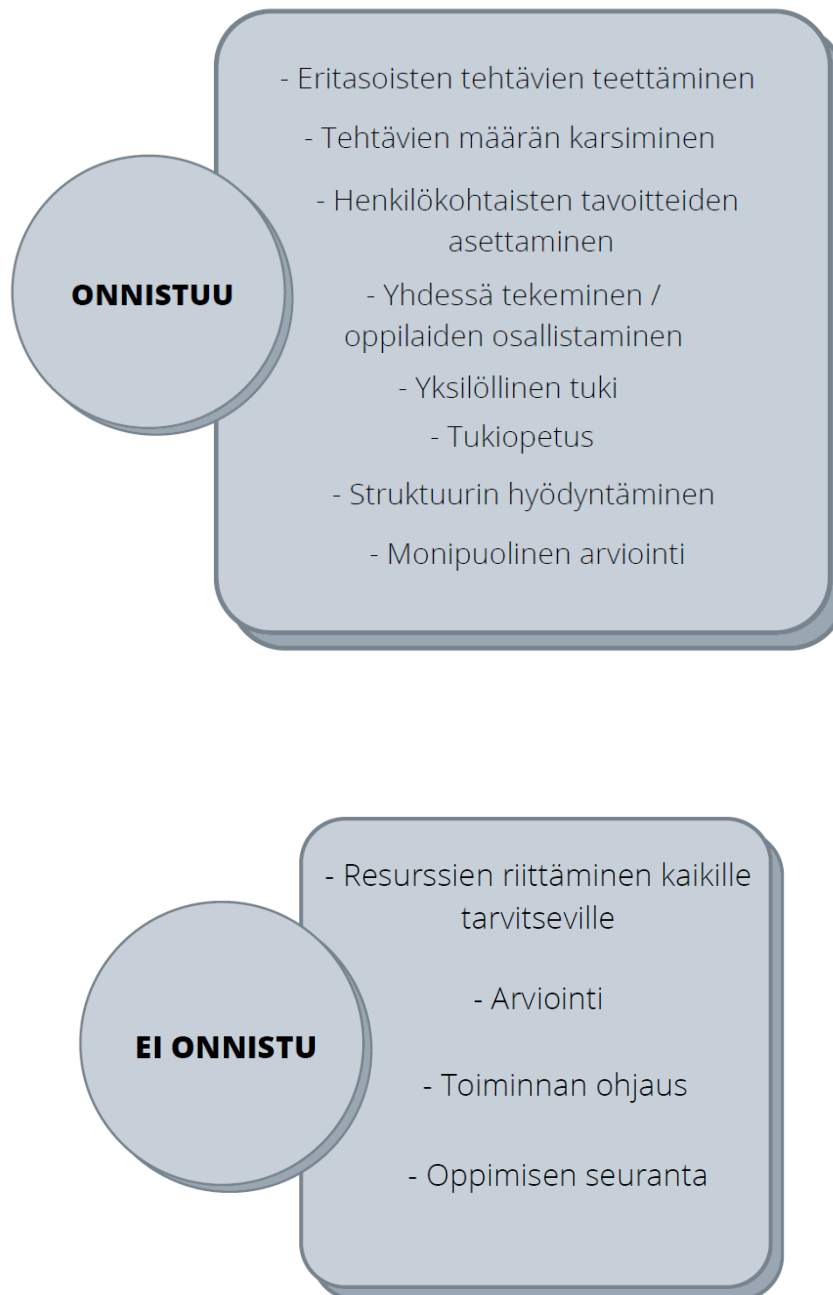
Kodin oppimista tukeva rooli oli etäopetustilanteessa moninainen. Oppilaat tarvitsivat tukea paitsi oppimiseen, mutta myös teknisiin ongelmiin. Lisäksi osa lapsista kaipasi kodin kontrollia siihen, että he osallistuivat etäopetukseen. Moni vanhempi joutui työnsä ohella katsomaan lasten perään ja auttamaan heitä tarpeen mukaan. Kaikilla vanhemmilla ei ollut tähän mahdollisuutta syystä tai toisesta.

H4: Ja sitten, jos meille aikuisille tämmösten uusien alustojen ottaminen niin kuin on haastavaa välillä, niin mitä se sitten on niin kuin lapsille et lapsethan on tarvinnu siellä kotona aikuisia siihen, että ne on sinne Teamsiin osanneet ensimmäisiä kertoja mennä.

H5: No monenlaisiin kotitilanteisiin sitä teamsin kautta ja whats app-videoiden kautta, että siellä vanhemmat teki etätyötä ja on häslinkiä ja heilumista ja et kovasti vanhemmat joutuivat niin kun tekemään oman työnsä ohella myös tätä oppilaan perään katomista.

6.2 Eriyttäminen opetustyössä

Erityisopettajat pystyivät eriyttämään opetustaan hyvin monipuolisesti myös etäopetusaikana. Käytössä oli monet lähiopetuksestakin tutut eriyttämisen keinot, mutta myös ongelmia kohdattiin. Onnistumiset ja haasteet on koottu tiivistetysti kuvioon 3.



KUVIO 3. Eriyttäminen opetustyössä

Kevät koettiin etäopetuksen kannalta hyväksi ajankohdaksi, koska monella erityisopettajalla ja oppilaalla oli yhteistä taivalta takana vähintään syyslukukauden verran ja usein enemmänkin. Oppilaantuntemusta pidettiin tärkeänä asiana, jota opettajat hyödynsivät eriyttäessään opetustaan.

Mikäli aineenopettaja tai luokanopettaja aikoi jakaa kaikille oppilaille samat tehtävät, erityisopettajat pyrkivät huomioimaan tilanteessa oppilaiden taitotason ja muokkaamaan tehtäviä sen mukaan. Heidän tavoitteenaan oli taata oppilaille sopiva määrä oikeatasoisia tehtäviä siten, että kaikilla on mahdollisuus onnistua niissä. Lisäksi erityisopettajat pyrkivät huolehtimaan siitä, että oppilailla oli sopivasti aikaa käytettävissä tehtävien tekemiseen.

H5: kyllä mun mielestä meidän erkköjen tehtävä oli nimenomaan se, että karsitaan sitä jos aineenopettaja ja luokanopettaja antaa koko massalle saman tehtävän ja kun meillä on siinä mielessä hyvä, kun tää tuli kevättälvella, kun meillä kuitenkin on tää omien ryhmien oppilastuntemus jo aika hyvä elikkä tietää sen, että tää kaveri ei selviä näistä kaikista et karsitaan ja tämmöstä ohjeistusta myös luokanopettajalle ja aineenopettajalle et eiköhän karsita tääkin ja kyllä tää riittää nyt sulle ja tavoitteet sen oppilaan kykyjen mukaan.

H6: Tota mä pystyin, joo mä pystyin siinä aina sitte sanomaan, että tota kun edistyy ihan erilailla tehtävissä niin sit siinä mä aina sit eriytin, et okei et sä meet nyt tekemään sitä tehtävää ja okei, et jääkääs te tähän et katotaan tota toista tehtävää yhdessä, että ihan samalla tavalla, kun sitte tunnillakin pysty ohjaamaan et se kyllä onnistu se et saivat toiset tehdä nopeampaa ja toisille sitte, niitten kans mentiin hitaampaa.

Osa opettajista kokivat pystyneensä suunnittelemaan opetuksen siten, että oppilaille asetettiin henkilökohtaisia tavoitteita. Moni erityisopettaja kuitenkin huomasi, että joidenkin oppilaiden tavoitteita oli laskettava etäopetustilanteessa verrattuna lähiovetustilanteeseen. Heidän mielestään tärkeintä oli selvittää haastavasta tilanteesta ja keskittyä perusasioihin.

H1: Periaatteessa me aina katottiin, et mitkä tavoitteet on kenelläkin ja pääseekö se sinnepäinkään. Ja jotenkin, kun se etäopetustilannekin oli sellasta uutta ja kaikille outo niin mun mielestä se oli vaan sellasta selviytymistä niinkun siitä, et me saadaan ne perusasiat edes jollakin tavalla käsiteltyä.

Nykytekniikka ja internet mahdollistivat sen, että opettajat pystyivät olemaan oppilaisiin yhteydessä reaaliaikaisesti. Muun muassa Google Meetin välityksellä pidetyt video-oppitunnit mahdollistivat monipuoliset keskustelut opettajan ja oppilaiden välillä ja antoivat opettajalle tietoa oppilaiden osaamisesta.

H1: Siis mehän keskusteltiin kaikki oppitunnit läpeensä eli se oppituntien pitäminen oli semmosta, et mä näytin jotain, tai sit me luettiin yhdessä tai sit me juteltiin.

H6: Yksi on tietenkin sen osallistamisen käyttö eli sitten ihan niin kuin koulussakin niin sit vuorotellen käydään tehtäviä läpi niin et tehdään yhdessä ja sit ihan sanoin, et sitten tästä vuorotellen et mitäs, vaikka tästä nyt murtolukujen yhteenlaskussa niin on, et jokainen sanoo vuorotellen sitten sen tuloksen. Sitä mä pystyin siinä katsomaan sitä et osaako.

Erityisopettajilla oli vastuullaan myös oppilaita, joilla oli yksilöllistettyjä oppiaineita, ja jotka saavat kouluarjessa pienryhmämuotoista erityisopetusta. Opettajat takasivat heille myös etäopetustilanteessa yksilöllisen opetuksen siten, että he olivat suoraan yhteydessä erityisopettajaan, eivätkä osallistuneet lainkaan ison ryhmän tunneille näissä oppiaineissa.

H2: Erityisen tuen oppilaat, joilla oli yksilöllistettyjä oppiaineita ja jotka lähiopetuksessa olisivat olleet fyysisesti pienryhmässä eli pois yleisopetuksen ryhmästä, olivat etäopetusjaksolla näiden oppiaineiden tunneilla suoraan yhteydessä minuun WhatsAppin tai Teamsin välityksellä.

Yksilöllistä tukea ja tukiopetusta oli tarjolla monipuolisesti myös muille, kuin niille oppilaille, joilla oli yksilöllistettyjä oppiaineita. Erityisopettajat soittelivat oppilaille kysyen avuntarvetta, ja myös oppilaat saivat soittaa tarvittaessa opettajalle päin. Jotkut oppilaat tekivät erityisopettajan kanssa yhdessä tehtäviä siten, että apua sai tarvittaessa heti. Osalle oppilaista tarjottiin henkilökohtaisia tukitunteja, joissa pystyttiin keskittymään oppilaiden toivomiin asioihin. Lisäksi osa erityisopettajista tarjosi oppilaille kertaavaa tukiopetusta ison ryhmän etäoppituntien jälkeen.

H1: Ja sitten ohjaajan kanssa vielä siitä tiimityöstä niin sit me sovittiin niin, että se ei ihan riitä se tuki pelkät ne meetissä tapahtuvat etäopetukset ja tehtävien palautukset niin sit tehtiin ohjaajalle aikataulu, että hän soittaa jokaiselle oppilaalle kaksi kertaa viikossa ja pitää meetissä tammosen tukitunnin, vaikka matikan opetukseen tai mihin sitten tarvittiinkin.

H2: Antamani tuki tehostetun ja erityisen tuen oppilaille muissa kuin yksilöllistetyissä oli siis enemmän ”tukiopetusta”. Teimme yhdessä aineenopettajan antamia tehtäviä ja kertosimme tunneilla jo käytyjä asioita etäoppituntien ulkopuolella

H5: Minulla oli joko muutaman oppilaan opetusryhmä videopuhelussa tai sitten toimin niin, että pidin puhelimeni auki ja soittelin vuorotellen apua tarvitseville oppi-

laille. Tai he soittivat minulle.

Struktuurin merkitys on monelle oppilaalle tärkeä. Struktuurin hyödyntäminen etäopetuksen aikana näkyikin työssä monellakin tapaa. Koska normaali lukujärjestykset eivät kaikilla päteneet etäopetuksen aikana, oppilaille laadittiin muun muassa videovälitteisistä oppitunneista ja henkilökohtaisista tukitunneista lukujärjestyksiä. Erityisopettajat lähettivät oppilailleen etukäteen tietoa oppitunneista eri kanavien kautta. Jotkut myös lähettivät vielä aamuisinkin muistutuksen WhatsApp-viestien välityksellä, jotta oppilaat muistaisivat tulla oikeaan aikaan etätunneilleen.

H1: Siitäki tehtiin ihan oma lukkari eli oppilaat tiesi, että ohjaaja soittaa heille sovittuna aikana. Ja sitte ohjaaja soitti siellä meetissä ja oppilas tuli meettiin ja sit ne kävi asiat läpi ja riippuen oppilaasta jollain meni vain viisi minuuttia ja kaikki oli ok, mut sitten taas toisen kanssa saatto mennä sitten 15 min. - 30 min.

H6: Ja sitten mä aina Whats apin kautta joka kerta muistutin aina aamuisin, milloin on matikan tunti tai milloin on tukiopeetus eli WhatsApin kautta aina lähti jo viesti, vaikka mä olin jo laittanut Teamssinkin kautta muistutuksen.

Joidenkin erityisopettajien mukaan videovälitteiset oppitunnit mahdollistivat jatkuvan, tuntiaktiivisuuteen ja tehtävien tekemiseen perustuvan arvioinnin. Koikeita voitiin tehdä ohjatusti, jotta oppilaiden osaaminen ei jäisi kiinni teknisistä taidoista. Opettajat muuttivat etäopetusaikana haastaviksi kokemiaan arviointimenetelmiä toimivampiin oppilaiden edun mukaisesti. Oppilailla teetettiin myös erilaisia projektitöitä, joissa oppilaita saatettiin motivoida esimerkiksi siten, että he saivat itse valita teeman annettujen aiheiden joukosta. Jotkut opettajat vähensivät etäopetusjaksolla summatiivisen arvioinnin osuutta kokonaisarvioinnissa.

H1: Eli arviointi koostuu niistä aktiivisuudesta siellä tunnilla, siellä meetissä, tehdyistä tehtävistä, kuinka ne on palautettu, kuinka ahkerasti ja kuinka oikein ne on tehty.

H1: Mä tein siellä yhden kemian kokeen siä formssissa ja sen osas kaikki ohjatusti. Me sitten tehtiin niin, että siinä tunnin alussa varmistettiin, että kun ne oli siellä kotona että kaikki oikeesti sai sen lomakkeen auki ja sai sen sitte oikeesti myös palautettua. Mutta se oli vähän haastavaa muutamien kanssa. Mutta että sen takia mä en käyttäny sitä sen enempää. Hyvin paljon teetin niillä esimerkiksi jossain yhteiskuntaopissa erilaisia projekteja eli ne kirjoitti jonkun demokratiasta esseen tai sitte jokainen sai valita ministerin ja teki ministeriesittelyt PowerPoint-työnä ja tän tyyppisiä, jotka mä sitte käytin niinku arvioinnin pohjana. Et mä en sit käyttäny paljon kokeita.

Vaikka voinikin tutkimukseni turvin todeta, että erityisopettajat onnistuivat eriyttämään opetustaan hyvinkin monipuolisesti ja yksilölliset tarpeet huomioiden myös etäopetusaikana, haasteitakin kohdattiin. **Opetustyön eriyttämiseen ongelmia aiheuttivat muun muassa resurssien riittämättömyys, arvioinnin ongelmat, toiminnanohjauksen ohjausmahdollisuudet etänä sekä oppimisen/tehtävien palautuksen seuranta.**

Erityisopettajat olivat hyvin työllistettyjä etäopetusaikana. Moni sellainen oppilas, joka saa kouluarjessaan erityisopettajan opetusta, jäi etäaikana sitä ilman, koska lukujärjestystekniset asiat, kuten tuntien päällekkäisyys, aiheuttivat ongelmia. Opettajat joutuivat laittamaan erityisen tuen oppilaat tehostetun tuen oppilaiden edelle, mikäli heidän oppituntinsa osuivat samaan ajankohtaan.

H2: Itselleni kasautui vastuulle koko joukko erityisen tuen oppilaita. Lisäksi minun olisi pitänyt tarjota osa-aikaista erityisopetusta / samanaikaisopetusta tehostetun tuen oppilaille. Erityisen tuen oppilailani yksilöllistettyjen oppiaineiden oppitunteja osui päällekkäin. Paremmalla suunnittelulla seuraavaan kertaan siis.

Myös suunnittelu vei etäopetusaikana valtavasti aikaa, koska monilla oppilailta oli joko painoalueittain laaditut oppisisällöt tai yksilölliset oppimissuunnitelmat. Tämä tarkoitti sitä, että opettaja saattoi suunnitella monia eri tunteja vain yhtä oppilasta varten ja samaa suunnitelmaa ei sellaisenaan pystynyt hyödyntämään toisten oppilaiden oppitunneilla. Muun muassa tästä johtuen moni erityisopettaja kertoi tehneensä koko etäopetusjakson ajan päivittäin ylitöitä.

H4: Ja se oikeestaan siinä työssä tekikin sen, että siihen meni taisi se oli tosi intensiivistä ja tosi paljon meni aikaa, koska piti suunnitella aina jokaiselle oppilaalle ihan yksilölliset jutut jokaiselle niin kuin jokaiseen tuokioon ja se oli semmosta aikaa vievää kumminkin ja siinä kohtaa.

Osa opettajista kertoi, että arviointi aiheutti haasteita. Erityisopettajien mukaan erityisoppilaille ei ollut aina eriytettyjä menetelmiä, joilla he voivat osaamisensa näyttää. Oppilailta saatettiin teettää esimerkiksi isoja projektitöitä tai kirjan kanssa tehtäviä soveltavia tai syventäviä tehtäviä. Erityisopettajan rooli näytti joissain arviointitilanteissa olevan se, että hän konsultoi luokan- tai aineenopettajaa ja yritti puolustaa oppilaiden heikkoa suoriutumista, mutta ei pystynyt vaikuttamaan välttämättä siten, että arviointitapoja olisi eriytetty.

H5: oppilailla oli paljon projekteja, jotka opettaja arvioi. Ehkä liikaakin painottui arviointi joillain opettajilla siihen, että vaadittiin palauttamaan iso työ tietyssä päivänä. Osa oppilaista ei osaa vielä rytmittää opiskeluaan niin, että pystyisi suunnittelemaan mitä pitäisi tehdä minäkin päivänä, jotta homma etenisi. Juurikin näiden oppilaiden kanssa tein paljon töitä ja välitin aineen- tai luokanopettajalle tietoa siitä, kuinka paljon oppilas yritti ja mihin hänellä oli edellytyksiä päästä.

H5: Tai sitten oli tota tunti aikaa vastata ja toki heillä voi sitten olla kirjat esillä, mutta tota opettajat oli miettinyt sen silleen, että jos sai olla kirja esillä, niin ei siinä ehtiny paljo kirjasta etsimään tai sitte oli näitä, että käytä kirjaa hyväksi ja vastaa näihin kysymyksiin eli vähän enemmän niinku syventäviä tehtäviä. Mut kyllähän siinäki sitten taas tuli niinku puhetta, että se oli hankalaa.

Monet erityisopettajat ilmaisivat, että toiminnanohjausta oli vaikea tukea etänä varsinkin silloin kun vuorovaikutus ei ollut reaaliaikaista, kuten videovälitteistä vaan oppilaille lähetettiin esimerkiksi kirjallisia ohjeita. Haasteita ilmeni myös kotitehtävissä, joita tehtiin opettaja-oppilas vuorovaikutuksen keinojen ulkopuolella. Oppilaille saatettiin antaa tehtäväpaketteja, joissa oli tietyt palautuspäivät. Mikäli tehtävien tekemisen seuranta puuttui, saattoi oppilaan tekemättömät työt kasaantua ja se aiheutti paljon rästiin jääneitä hommia. Tehtävien rästiin jääminen oli yksi niistä syistä, jolloin oppilaita palasi myös lähiopetukseen.

H5: Oman toiminnan ohjaus kun se ei välttämättä oo kovinkaan monella nyt puhun siin kutosista ja seiskoista niin se on aikalailla vielä joillakin oppilailla hakusessa se, että pitää todellakin tehdä ajallaan ne hommat ja tota kukaan ei oo siinä välttämättä vahtimassa niin et sit kun rupes kasaantumaan näitä tehtävien palautuksia ja ei hoksannut pyytää apua tai ei uskaltanut pyytää apua ajoissa niin semmonen tavallaan tämä oli ongelma.

H2: Jossain vaiheessa siirryin koululle ja tuin erityisintuen oppilaita lähiopetuksessa. Oppilaat tulivat siis koululle ja teimme yhdessä lähinnä rästiin jääneitä tehtäviä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli saada tietoa opetuksen fyysisen eriyttämisen, tässä tapauksessa opiskeluympäristön siirtämisestä koulusta kotiin, hyödyistä ja ongelmista. Vaikka fyysinen eriyttäminen ei ollut Koronatilanteessa erityisopettajien valinta, pidän tärkeänä tutkia fyysisen eriyttämisen hyötyjä ja haittoja, koska niistä saadaan tietoa siitä, millaiset oppilaat kouluikäikäyttömien ryhmästä saataisivat saada avun, kun oppimisympäristö eriytetään kotiin. Toisaalta taas tiedämme varautua siihen, mitkä tekijät ovat yhteydessä siihen, että oppilaat eivät todennäköisesti pysty selviytymään opinnoistaan kotona. Lisäksi saamme tietoa liittyen tällaisiin poikkeustilanteisiin tulevaisuudessa. Mitä meidän on otettava huomioon, jotta peruskouluikäiset pystyvät suoriutumaan etäopiskeluajasta? Toisen tutkimuskysymykseni avulla tutkin muita opetustyön eriyttämisen keinoja, jotka olivat mahdollisia etäopetusaikana. Samalla nostan esiin haasteita, joita opettajat kokivat opetustyönsä eriyttämisessä.

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni eli fyysisen eriyttämisen näkökulmasta katsottuna etäopetus tarjosi monelle oppilaalle mahdollisuuden onnistuneeseen opiskeluun myös etäopiskelutilanteessa. Nevgi ja Tirri (2003, 22) selvittävät, että etäopetuksessa on mahdollista hyödyntää verkko-oppimisympäristöjä, jotka rakentuvat erilaisten teknisten ja pedagogisten mallien ympärille lukuisina erilaisina versioina. Internet mahdollistaa monipuolisen vuorovaikutuksen niin opettajan ja oppilaiden välillä kuin myös oppilaiden kesken. (Nevgi & Tirri 2003, 22.) Tällainen verkko-oppimisympäristö vaatii kuitenkin oppilailta tietoteknistä osaamista. Moni oppilas hyötyikin tietoteknisestä osaamisestaan onnistuen suoriutumaan hyvin teknisten laitteiden hallinnasta erilaisissa internetin tarjoamissa oppimisympäristöissä.

Tutkimukseni mukaan tietotekninen osaaminen näyttääkin olevan yksi etäopiskelun sujumiseen yhteydessä oleva tekijä. Myös Vainionpää (2006, 48) to-

teaa, että etäopiskelun ensimmäinen haaste kohdataan usein heti opintojen alkutaipaleella, kun oppijalla ei ole riittäviä tietoteknisiä taitoja. Näillä taidoilla tarkoitetaan sekä välineistöä että muuta teknistä osaamista (Vainionpää 2006, 48). Teknisen taidon puuttuminen oli myös yksi niistä syistä, jonka takia oppilas palautettiin kouluun saamaan lähiopetusta.

Teknisen taidon lisäksi myös oppilaiden toiminnanohjaustaidot näyttelivät keskeistä roolia etäopiskelutilanteessa. Toiminnanohjaus on yksilön kykyä suunnitella, kontrolloida ja valvoa omaa toimintaansa ja se koostuu esimerkiksi tarkkaavuuden ylläpitämisestä, impulssikontrollista, kognitiivisesta joustavuudesta ja toiminnan muokkaamisesta tilanteeseen sopivaksi (Ristimäki ja Rantanen 2013). Toiminnanohjauksen kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu noin 25 vuoden ikään asti (Närhi & Korhonen 2006, 266). Näin ollen, puhuttaessa peruskouluikäisistä lapsista toiminnanohjaustaidot ovat kaikilla vielä kehitysvaiheessa ja hyvin yksilöllisellä tasolla. Opetuksen fyysinen eriyttäminen paljasti paljon oppilaita, joiden toiminnanohjaus sujui kotona kouluympäristöä paremmin. Suuremmalle osalle toiminnanohjauksen vaikeudet aiheuttivat kuitenkin sen, ettei etäopiskelu onnistunut, vaan heidän piti palata kouluun lähiopetukseen.

Toiminnanohjauksessaan hyvin onnistuneet oppilaat hyötyivät opettajien mukaan todennäköisesti siitä, että ympäristössä oli vähemmän häiriötekijöitä, jolloin keskittyminen oppimiseen onnistui paremmin. Esimerkiksi ADHD:n oireisiin liittyy usein ympäristön ärsykkeiden aktiivista havainnointia ja ajatusten häiriintymistä (Huttunen & Socada 2019). Kun ulkopuolisia häiriöitä tulee vain vähän tai ei ollenkaan, oppilas pystyy kohdentamaan toimintaansa tehokkaammin oppimista edistäväksi. Toisaalta kyse voi olla myös siitä, että kun opettaja ei ole auttamassa, lapsi joutuu ottamaan enemmän vastuuta oppimisestaan ja tekemään itse enemmän töitä saaden samalla positiivisia pärjäämiskokemuksia opiskelutilanteissa. Lasten on tärkeää saada oppimistilanteissa kokemuksia siitä, että he hallitsevat oppimistilanteita, koska tällainen hallinnantunne vahvistaa itsesäätelyn minäpystyvyyttä (Paananen 2019). Kun minäpystyvyyden tunne vahvistuu, lapsi jaksaa pinnistellä oppimisensa eteen entistä enemmän, koska uskoo

onnistumiseensa. Myös ne oppilaat, joiden negatiivinen ryhmärooli häiritsee luokassa heidän tuntityöskentelyään, hyötyivät etäopetuksesta. Yleisön puuttuessa nämä oppilaat pystyivät keskittymään oppimisen kannalta oleellisiin asioihin.

Etäopetuksesta hyötyjiin nähtiin nousevan myös oppilaita, jotka ovat nauttineet lähiopetuksessa ehkä liiankin intensiivisestä tuesta ja ohjauksesta. Kun heille annettiin etäopetustilanteessa enemmän vastuuta, he hoitivat hommansa omatoimisesti, ja jopa ylittivät opettajan odotukset. On kuitenkin huomioitava, että yleisesti ottaen etäopetus vaatii suurempaa ympäristötukea kuin lähiopetus (Oliveira, Giannetti, Agostinho & Almeida 2018). Näin ollen on mahdollista, että oppilaiden yllättävänkin hyvä pärjääminen saattaa johtua ainakin osittain myös kodin vahvasta tuesta, joka auttoi lasta onnistumaan koulunkäynnissään. Tätä tulkintaani vahvistaa myös Kankaanrannan ja Kantolan (2020) korona-ajan tutkimus, jonka mukaan lähes 40 % erityislasten vanhemmista koki olevansa päävastuussa lapsensa ohjauksesta etäopiskelun aikana. Heidän mukaansa 17 % lapsista tarvitsi kaikissa tehtävissä vanhemman ohjausta ja 25 % osassa tehtävistä. Vain 7 % lapsista pystyi suoriutumaan tehtävistään itsenäisesti. Tästä syystä näenkin, että koulun ja kodin välinen yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää etenkin etäopetustilanteessa.

Monella oppilaalla oli toiminnanohjauksessaan suuria haasteita ja arki saattoi seota huvinkin monella osa-alueella. Päivärytmi kääntyi siten, etteivät oppilaat jaksaneet nousta aamuisin oppitunneille. Opettajat tekivät kaikki paljon työtunteja, mutta varsinainen opetustyö sijoittui lähes kaikilla klo. 8–14 väliseen aikaan. Kankaanranta ja Kantola (2020) ovat havainneet Korona-ajan etäopetusta tutkiessaan, että aamutuntien myöhemmästä aloitusajasta on koettu olevan hyötyä. Näin ollen ajattelen, että opetusta voisi jatkossa tarjota etäopetustilanteessa myös hieman porrastetusti, jotta oppilaat voitaisiin tavoittaa varmemmin. Ainaakin aamun ensimmäisiä tunteja tulisi välttää ainoina opetustuokioina.

Vaikka suuri osa oppilaista kirjautuikin tunnollisesti mukaan videovälitteisille oppitunneille, osan huomio saattoi suuntautua opetuksen aikana muihin asioihin. Joillekin opiskelijoille etäopetuksen mukanaan tuoma vapaus saattaa

aiheuttaa vaikeuksia keskittyä oppimiseen, koska internetympäristö tarjoaa paljon erilaisia kiinnostavia sivustoja ja pelejä. (Tsai 2011.) Toisaalta osa oppilaista saattoi myös kuunnella opetusta, vaikka he eivät katsoneetkaan tietokoneen näyttöä koko ajan. Ja toisaalta ne oppilaat, jotka katsoivat näyttöä, saattoivat silti ajatella jotain muuta asiaa. Oppilaiden osallistamisen avulla opettajat pystyivät jonkin verran kontrolloimaan sitä, ovatko oppilaat opetustuokiossa mukana.

Osalla oppilaista tehtävät jäivät usein joko osittain tai jopa kokonaan palauttamatta. Tehtävien tekemättömyys saattoi johtua toiminnanohjauksellisista ongelmista, motivaationaalisista syistä tai taidon puutteesta johtuvista tekijöistä. Etäopetustilanteessa opetuksen määrän lisäksi myös ohjauksen laatu voi kärsiä, koska etäopetuksessa esimerkiksi konkreettisten esimerkkien näyttäminen vaikeutuu (Al-Arimi 2014). Jos oppilas ei saanut tehtäviään tehdyiksi, tilanne oli oppimisen arvioinnin kannalta ongelmallinen ja myös tästä syystä osa oppilaista palautui lähiopetukseen.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen valossa totean, että peruskouluikäisen lapsen etäopetuksessa täytyy ottaa huomioon se, että lapselle opetetaan kaikki tarvittavat tietotekniset taidot ja käytettävien oppimisympäristöjen toimintaperiaatteet lähiopetuksessa ennen etäopetuksen aloittamista. Myös Segerjeff (2020) tukee havaintoani muistuttamalla, että on tärkeää käydä yhdessä läpi kirjautuminen tarvittaviin palveluihin ja etäoppimisympäristöön ja antaa kotiin mukaan niihin liittyvät selkeät ohjeet.

Tämän lisäksi täytyy ottaa huomioon, että toiminnanohjaustaidot ovat vielä kehitysvaiheessa, ja monet oppilaat tarvitsevat paljon yksilöllistä tukea ja kontrollia tehtävien tekemiseen ja tekemisen aikatauluttamiseen. Videovälitteisillä oppitunneilla tai henkilökohtaisella ohjauksella esimerkiksi puhelimesta lasta on helpompaa ohjata, mutta vain harva lapsi sai lähiopetuslukujärjestyksen mukaista opetusta joka tunti. Itsenäistä työskentelyäkin oli paljon. Itsenäinen työskentely ei kuitenkaan onnistunut Kankaanrannan ja Kantolan (2020) mukaan noin 16 %:lla erityisoppilaista ja saman verran oli niitä, joiden itsenäinen työskentely edistyi vain satunnaisesti. Monet kodit kuormittuivat etäopetusaikana

joutuessaan tukemaan oppilaita näiden koulutehtävissä. (Kankaanranta & Kantola 2020.) On siis tärkeää myös havaita ajoissa, mikäli etäohjaus ja itsenäinen työskentely eivät onnistu. Tällöin oppilaalle tulee tarjota etäopetusta intensiivisempää ohjausta tarjoavaa lähiopetusta, mikäli mahdollista.

Uskon, että tämä toiminnanohjaustaitojen kehittymättömyys on yksi syy, miksi etäopetusta tarjotaan useimmiten vasta aikuisiässä. Tällöin kurssi voidaan suunnitella kaikille yhteneväiseksi toisin kuin peruskouluikäisille, jolloin jokaisen taidot ovat kehittyneet hyvin yksilöllisesti, ja tämä on otettava huomioon myös etäopetusta suunniteltaessa. Opetuksen yksilöllinen suunnittelu vie paljon resursseja ja on siten myös kallista.

Toisen tutkimuskysymyksen pohjalta näyttää siltä, että myös etäopetus-aika tarjosi opettajille hyvin monipuolisen mahdollisuuden opetuksen eriyttämiseen. Tomlinsonin (2004) sekä Roihan ja Polson (2019) mukaan eriyttävä opetus huomioi oppilaiden yksilölliset valmiudet, heidän kiinnostuksen kohteitaan sekä sen, millä tavoin oppilas oppii. Opettajat pystyivät tutkimukseni mukaan muokattamaan esimerkiksi teetettyjen tehtävien määrää ja vaikeustasoa. Oppilaille pystyttiin laatimaan henkilökohtaisia tavoitteita ja heitä motivoitiin esimerkiksi siten, että heillä oli mahdollisuus valita esitelmensä aiheita. Videovälitteisillä opitunneilla oppilaita pystyttiin myös osallistamaan erilaisiin opetuskeskusteluihin, jolloin heillä oli mahdollisuus esittää kommentteja, kysyä asioita ja osoittaa osaamistaan.

Opettajat tukivat oppilaitaan myös hyödyntämällä struktuuria. Oppilaille laadittiin työjärjestyksiä etäopetuksesta ja monilla tunnit sijoitettiin siten, että ne olivat toistuvasti samoilla paikoilla. Osalla oppilaista oli myös säännöllisesti, tiettyihin aikoihin järjestettyjä omia, henkilökohtaisia ohjaustuntejaan, joilla myös oppilaat saivat vaikuttaa tukituntiansa sisältöihin ja saivat apua tarvitsemiinsa asioihin. Lisäksi opettajat lähettivät oppilailleen muistutusviestejä ja soittelivat perään, mikäli oppilasta ei näkynyt oppitunnilla. Myös Segerjeff (2020) totesi, että oppilaille oli hyötyä hyvästä struktuurista, joka näkyi etäopetusarjessa muun muassa säännöllisistä tapaamisista sekä mahdollisuudesta etäohjaukseen tehtävien teon avuksi.

Moni opettaja koki, että etäopetuksen suunnittelutyö vei paljon enemmän aikaa kuin lähiopetustilanteessa. Opettajien tulee etäopetustilanteessa suunnitella opetuksessa käyttämänsä välineet, mediat, sovellukset ja opetusjärjestelyt paitsi opetustuokiota varten mutta myös muuta opiskelua silmällä pitäen. Opettajan tulee myös kyetä tarvittaessa eriyttämään opetusmetodejaan, mikäli oppimisen edistäminen sitä vaatii. (Khussainova ym. 2016.) Etäopetustilanteessa monien opettajien piti tehdä suunnitelmia pienryhmille tai jopa yksilöllisesti, joten samoja suunnitelmia ei aina pystynyt hyödyntämään kuin yhden kerran. Riittävän suunnitteluajan lisäksi opettajat kokivat, että oppilaantuntemus oli tärkeässä osassa etäopetusaikana ja takasi opettajalle mahdollisuuden toimivaan eriyttämiseen.

Etäopetuksessakin on mahdollisuus taata oppilaalle jopa melko intensiivinen ja oikea-aikainen tuki, mutta sen onnistuminen vaatii sekä hyvää oppilaantuntemusta että riittäviä resursseja henkilökohtaiseen ohjaukseen, kuten esimerkiksi puhelinohjaukseen ja mahdollisuuteen saada apua nopeasti, jos oppilas ei pysty etenemään opinnoissaan (Paakkola 1993, 149). Oppilaantuntemus täytyy hankkia kuitenkin jo ennen etäopetuksen aloittamista, koska etäopetustilanne rajoittaa vuorovaikutusta, jolloin opettajan on vaikeaa tunnistaa oppilaan haasteita, kuten erilaisia oppimisvaikeuksia. Lisäksi opettajan tulisi huomioida opetuksessaan, että jotkut oppijat tarvitsevat hyvin intensiivistä tukea ja ulkopuolista kontrollia opiskelunsa tueksi, jotta oppiminen etenee. (Paakkola 1993, 149-151.) Videovälitteisillä oppitunneilla oppimisen edistymisen havainnointi oli helpompaa, mutta useimmiten opettajat eivät pitäneet kaikkia oppituntejaan videovälitteisinä, vaan oppilaat työskentelivät myös itsenäisesti. Verkko-opettaja on vastuussa pedagogisista ratkaisuista, ja hän suunnittelee pedagogiset ratkaisut opetustuokioiden lisäksi myös itsenäistä opiskelua ajatellen (Tella ym. 2001, 230). Jatkuva oppimisen seuranta kertoo, onko opettaja laatinut toimivia pedagogisia ratkaisuja. Mikäli oppimisen seuranta ja arviointi tapahtuu vasta jakson lopussa, on opettajan mahdotonta saada tietoa siitä, jos oppilas tarvitsee intensiivisempää tukea esimerkiksi toiminnanohjaukseen. Osa opettajista koki toiminnanohjauksen etänä melko haastavaksi, vaikka heillä olisikin tätä tietoa ollut.

Arvioinnista oltiin montaa mieltä. Osa opettajista koki, että jatkuva, formatiivinen arviointi mahdollistui paitsi videovälitteisillä oppitunneilla havainnointiin perustuen, mutta myös esimerkiksi jatkuvana tehtävien tekemisenä ja ajallaan palauttamisena. Lisäksi oppilaille annettiin mahdollisuuksia tehdä omia projektejaan siten, että he saattoivat itse valita aiheensa sekä toteuttamiseen käyttämänsä tekniikan. Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen tulisi ottaa huomioon myös arvioinnissa (Roiha & Polso 2019). Näin ollen oppilaille tulisi antaa mahdollisuus osoittaa osaamistaan ja opinnoissaan edistymistään yksilöllisellä tavallaan. Monet opettajat onnistuivatkin toteuttamaan tällaista monipuolista oppimisen arviointia etäopetustilanteessa. Osa opettajista koki, että jatkuva arviointi tuntui etäopetustilanteessa toimivalta ratkaisulta ja osa toteuttikin tästä syystä hyvin vähän summatiivista arviointia etäopetusaikana. Formatiivisen arvioinnin perusteella opettaja sai myös nopeasti tietoa siitä, mikäli oppilas ei suorittanut opinnoistaan. Tällöin oppilas saatiin palauttaa lähiopetukseen saamaan intensiivisempää oppimisen tukea.

Toisaalta osa opettajista koki, ettei arvioinnissa aina huomioitu oppilaiden yksilöllisiä ominaisuuksia. Tällainen tilanne saattoi olla esimerkiksi silloin, kun kyse oli yhteisopettajuudesta, jossa erityisopettaja ei ollut mukana suunnittelemassa arviointia. Arviointi saattoi olla esimerkiksi tilanne, jossa kaikki suorittivat saman kokeen tai projektityön huolimatta siitä, onko oppilaalla mahdollisuus näyttää osaamistaan kyseisellä menetelmällä. Oppilailla saattoi olla tehtävänä suuri, itsenäinen projektityö tai kirjan kanssa tehtävä, aikaan sidottu kurssikoe. Tällainen arviointi ei huomioi esimerkiksi oppilaita, joilla on lukivaikeuksia, jotka ilmenevät esimerkiksi teknisen lukemisen-, luetun ymmärtämisen ja/tai tekstin tuottamisen haasteina. Projektityön tekeminen vaatii myös hyviä toiminnanohjaustaitoja. Oppilaille tulisi järjestää mahdollisuus arviointiin, joka ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavoitteet ja pulmat oppimisen suhteen ja mahdollistaa oppilaille jatkuvasti erilaisia tilanteita ja tapoja, joissa he voivat osaamistaan osoittaa (Roiha & Polso 2019). Esimerkiksi jakson lopuksi järjestettävä yksi suuri koe ei ole erityisoppilaiden edun mukaista arviointia. Oppilaiden tulisi myös saada osoittaa osaamisensa kirjallisen tuottamisen ohella suullisesti (OPH

2014). Kukaan opettaja ei haastattelussa maininnut, että jos oppilaille järjestettiin kirjallinen koe, sitä olisi saanut täydentää suullisesti. Myöskään lähiopetuksessa usein käytettyä lisäaikaa kokeen tekemiseen ei mainittu haastatteluissa.

Jos erityisopettaja toimii yhteisopettajana luokan- tai aineenopettajan kanssa, tulisi hänen olla mukana suunnittelemassa sekä opetusta että arviointia. Yhteisopettajuuden onnistumisessa on keskeistä, että opettajat suunnittelevat ja toteuttavat yhdessä niin opetusta kuin arviointiakin. Nämä yhteisopettajuuden keskeiset edellytykset eivät toteudu, jos opettajat eivät käytä yhteistä aikaa suunnitteluun ja jaa vastuuta oppilaiden opettamisesta yhdessä. (Shin, Lee & Mckenna 2016.) Tutkimuksessani kävi ilmi, että yhteissuunnittelua oli vain vähän tai ei ollenkaan. Yhteissuunnittelun puuttuminen saattoi aiheuttaa sen, ettei erityisoppilaiden arviointia eriytetty aina asianmukaisella tavalla. Tällöin erityisopettajan rooli oli lähinnä puolustaa erityisoppilaiden heikkoa suoriutumista koe- tai arviointitehtävistä ja pyrkiä näin vaikuttamaan opettajan arviointiin jälkikäteen.

Lain määrittelemä oppilaan oikeus erityisopetukseen ei aina etäopetusajana välttämättä toteutunut. Sellaisella oppilaalla, jolle oppiminen tuottaa vaikeuksia tai koulunkäynnissä on haasteita, on oikeus saada muun opetuksen lomassa järjestettävää osa-aikaista erityisopetusta (Perusopetuslaki 2010/642 § 16). Osa-aikainen erityisopetus jäi kuitenkin saamatta muun muassa tilanteessa, jossa erityisopettajalle osui päällekkäin erityisen (pienryhmä- tai yksilöopetus) ja tehostetun (samanaikaisopetus) tuen tunteja, jolloin opettaja joutui jättämään tehostetun tuen oppilaat ilman erityisopettajan tukea ja keskittymään erityisen tuen oppilaisiin. Näin ollen hallinnon tasolla tulisi satsata lukujärjestysten huolelliseen suunnitteluun ja erityisopetuksen riittävään resurssiin etäopetustilanteissa, jotta jokainen oppilas saa heille kuuluvan tuen.

Toisen tutkimuskysymykseni valossa totean, että opettajilla oli hyvät edellytykset eriyttää opetustaan. Nykyaikainen tekniikka antoi paljon välineitä opetukseen ja reaaliaikaiseen vuorovaikutukseen ja sitä kautta oppilaiden osallistamiseen. Eriyttämisen onnistuminen riippui muun muassa oppilaantuntemuk-

sesta ja riittävästä suunnitteluajasta/yhteisopettajuudessa yhteissuunnitteluajasta. Arvioinnin suunnittelulla näytti olevan erityisen suuri rooli etäopetusajana.

Struktuuri on tärkeää, jotta oppilas tietää aina, mitä tapahtuu ja milloin. Oppilaille tulee varata riittävästi myös yksilöllistä aikaa, jotta jokainen saa tukea tarvitsemaansa asiaan. Formatiivinen arviointi on ehdottoman tärkeää etäopetusajana, jotta opettaja saa jatkuvasti tietoa oppilaiden suoriutumisesta. Tällöin välitetään huomaamatta kyydistä pudonneiden oppilaiden ilmaantumista jakson lopussa. Mikäli opettajalla ei ollut mitään, millä arvioida, oppilas pyrittiin saattamaan lähiopetukseen intensiivisempään ohjaukseen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Ensimmäinen tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttava seikka on se, että asetin tutkimukseen osallistujien kriteerit huolellisesti siten, että heillä on juuri sitä tietoa, mitä lähdin tutkimuksellani tavoittelemaan. Lisäksi tutkimushaastatteluiden toteuttaminen heti toukokuussa etäopetusajan päätyttyä varmisti sen, että erityisopettajilla oli etäopetus vielä tuoreessa muistissa. Syksyllä keräsin vielä lisäaineistoa kyselylomakkeen avulla. Mikäli kevään ja syksyn vastauksissa ilmeni ristiriitoja saman opettajan vastauksien osalta, hyödynsin keväällä saamaani tietoa.

Haastattelin vain kuutta opettajaa, joten tutkimustuloksia ei pienen otoskoon takia voi yleistää, eikä tulosten yleistettävyys ole laadullisessa tutkimuksessa yleensä tavoitteenakaan. Tavoitteenani olikin enemmän ymmärtää etäopetusajan eriyttämisen ilmiötä tarkemmin. Koen, että sain tutkimuksessani juuri sitä tietoa, mitä lähdin tavoittelemaan. Tutkimuksesta saatavaa tietoa pystyy hyödyntämään tulevaisuudessa niissä tilanteissa, joissa peruskouluikäiselle suunnitellaan syystä tai toisesta etäopetuksen aloittamista. Tulosten pohjalta pystytään tiedostamaan niitä etäopetukseen liittyviä seikkoja, joita tulee ottaa huomioon ja toisaalta tiedostetaan myös ne riskit, jotka voivat aiheuttaa sen, ettei etäopetus onnistu.

Pyrin kuvaamaan tutkimusprosessini alusta loppuun asti hyvin tarkkaan alkaen aineiston keruusta jatkuen aina analyysiin ja tutkimukseni tulososan tulkintaan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus riippuu siitä, kuinka tarkkaan tutkija tutkimuksensa vaiheita kuvailee (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 232). Analyysin eteneminen ja luokittelun synty tulee avata raportissa siten, että lukija saa käsityksen tutkijan tekemiin valintoihin liittyvistä teki- jöistä. Tulosten tulkintaosiossa tutkijan on syytä perustella tulkintojaan esimerkiksi haastatteluista otettujen aineistolainauksen avulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 232.) Itse selitin analyysivaiheistani tarkasti ja lisäksi liitin vielä taulukon (ks. TAULUKKO 2.), josta lukija pystyy näkemään lopullisten teemojeni syntyprosessia. Tulostavaiheeseen käytin tulkintojeni tukena luotettavuutta parantaakseni aineistostani ottamiani suoria lainauksia.

Jatkotutkimusaiheeksi esitän tutkimusta siitä, kuinka suunnitelmallista peruskouluikäisten oppilaiden TVT-taitojen eli tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittäminen on. Kuinka eriarvoisessa asemassa oppilaat ovat riippuen esimerkiksi kuntien laiteresursseista sekä digiopetukseen käytettävästä ajasta?

Lisäksi minusta olisi tärkeää tutkia näin inklusiivisen koulun aikana yhteisen suunnitteluajan yhteyttä yhteisopetuksen laatuun ja etenkin opetuksen ja arvioinnin eriyttämiseen. Tutkimuksessani nousi esiin seikkoja, joista ilmeni, ettei tällainen yhteissuunnittelu ole mitenkään itsestään selvä asia.

Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, ettei kaikilla yläkouluikäisilläkään oppilailla ole riittäviä tietoteknisiä taitoja selviytyä etäopetustilanteista, vaikka jo vuosien ajan oppilaiden informaatioteknisistä taidoista on koko valtakunnan tasolla käytetty termiä digiloikka.

Johtopäätökseni esitän, että jatkossa tulee koko perusopetuksen ajan suunnitelmallisesti vahvistaa kaikkien oppilaiden laite- ja informaatioteknisiä taitoja. Jatkossa tulee myös entistä laaja-alaisemmin tutkia, miten koko koulu yhteisö voi yhteistoiminnallisesti toteuttaa kaikkien osapuolten suhteen laadukasta etäopetusta. Myös oppimisen ja osallisuuden monitasoarviointia tulee kehittää tutkimuspohjaisesti ja näin mahdollistaa kaikkien oppilaiden oikeus oppimiseen ja osallisuuteen.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. 2019. Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 22-39.
- Al-Arimi, A. M. A. 2014. Distance Learning. *Procedia, social and behavioral sciences*, 152(C), pp. 82-88. doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.159
- Alamäki, A. & Luukkonen, J. 2002. *eLearning. Osaamisen kehittämisen digitaaliset keinot: strategia, sisällöntuotanto, teknologia ja käyttöönotto*. Yritysjulkaisut. Helsinki: Edita.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. *Oppimisvaikeudet*. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 299-331.
- Azaiza, K. 2011. Learners' Motivation in a Distance Education Environment. *Distance Learning*, 8(1), pp. 23-27.
- Björn, P. 2012. *Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa*. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 353-372.
- Bussing, R., Koro-Ljungberg, M., Gurnani, T., Garvan, C., Mason, D., Noguchi, K. & Albarracin, D. 2016. Willingness to Use ADHD Self-Management: Mixed Methods Study of Perceptions by Adolescents and Parents. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), pp. 562-573. doi:10.1007/s10826-015-0241-4
- Dupaul, G. J., Gormley, M. J. & Laracy, S. D. 2013. Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for Assessment and Treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), pp. 43-51. doi:10.1177/0022219412464351
- Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring [Assessment for learning]*. Kristiansand: Norwegian Academic Press.
- Fox, J., & Hoffman, W. 2011. *The differentiated instruction book of lists (Vol. 6)*. John Wiley & Sons.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), pp. 9-27. doi:10.1080/10474410903535380
- Hienonen, N. 2020. Does class placement matter? Students with special educational needs in regular and special classes. Helsinki: University of Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Holmberg, B. 1992. Etäopetuksen lähtökohtia. Helsinki: VAPK.
- Huttunen, M. & Socada, L. 2019. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Duodecim Terveyskirjasto. Viitattu 3.12.2020. Saatavilla: https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00353
- Immonen, J. 2000. Kirjeopetuksesta verkko-opiskeluun – etäopetuksen neljä sukupolvea. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen. Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 15-28.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 15-54.
- Johannesen, M. 2013. The role of virtual learning environments in a primary school context: An analysis of inscription of assessment practices. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), pp. 302-313. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01296.x
- Kankaanranta, M. & Kantola, K. 2020. Etäopiskelun toteutuminen erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevien lasten ja nuorten osalta koronakeväänä 2020. Ensituloksia. Viitattu 7.12.2020. Saatavilla: <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2020/etaopetuskysely-tulokset.pdf>

- Kankaanranta, M. & Kantola, K. 2020. Koronakevään etäopiskelu kuormitti erityislasten vanhempia. *Ruusupuiston kärkiuutiset*, 2020 (3).
<https://peda.net/id/3838304e014>
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. 2005. *Special education. What it is and why we need it*. Boston: Pearson Education.
- Keeler, C, Richter, J., Anderson-Inman, L., Horney, M., & Ditson, M. 2007. Exceptional learners: differentiated instruction online. In C. Cavanaugh & R. Blomeyer (Eds.), *What works in K-12 online learning*. Eugene: Virtuai High Schoois 103 OR: International Society for Technology in Education, pp. 125-141.
- Khussainova, Z., Kozhabergenova, A. & Turmukhambetov, A. 2016. Organization of independent work of students in distance learning. *Education and Science Without Borders*, 7(14), pp. 60-63.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-87.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kärkkäinen, I. 2011. Laki ja erilainen oppija. Uusi perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos. Oppilaalle kolmiportainen tuki. *LukiSitkO 1/2011*, 52-54.
- Maughan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M. & Yule, W. 1996. Reading Problems and Antisocial Behaviour: Developmental Trends in Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(4), pp. 405-418.
 doi:10.1111/j.1469-7610.1996.tb01421.x
- Nam, M., Suh, D., Ha, J. & Byun, H. 2012. Prevalence and psychiatric comorbidity of learning disorder subtypes. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(5), pp. S180-S181. doi:10.1016/j.neurenf.2012.04.301
- Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. *Hyvää verkko-opetusta etsimässä*. Turku: Painosalama Oy.

- Närhi, V. & Klenberg, L. 2010. ADHD - tutkimuksellinen mysteeri, käytännössä kaikille tuttu. NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja, 20(3), pp. 29-38.
- Närhi, V. & Korhonen, P. 2006. Toiminnanohjauksen kehitys. Teoksessa: H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen, & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot: kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Turku: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Närhi, V. & Virta, M. 2016. Toiminnanohjauksen ongelmat ja ADHD. Duodecim käypähoito. Viitattu 2.12.2020. Saatavilla: <https://www.kaypa-hoito.fi/nix00963>
- Oliveira, J., Giannetti, B., Agostinho, F. & Almeida, C. 2018. Decision making under the environmental perspective: Choosing between traditional and distance teaching courses. *Journal of cleaner production*, 172, pp. 4303-4313.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Opetushallitus. Opiskelun erityiset painoalueet eriyttämisen menetelmänä. Viitattu 16.9.2020. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskelun-erityiset-painoalueet-eriyttamisen-menetelmana>
- Opetushallitus. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin toteuttaminen poikkeusolojen aikana. Viitattu 22.9.2020. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/perusopetuksen-oppilaan-arvioinnin-toteuttaminen-poikkeusolojen-aikana>
- Paakkola, E. 1993. *Johdatus monimuoto-opetukseen*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Paananen, M. 2019. *Mastering learning situations: Self-regulation, executive functions and self-regulatory efficacy among elementary school pupils*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perusopetuslaki 1999/1288. Annettu Helsingissä 01.08. Saatavilla:

- <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#a628-1998>
- Perusopetuslaki 2010/642. Annettu Helsingissä 01.01.2011. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>
- Pintrich, P. R. 2000. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686
- Pulkkinen, J. 2020. Poliittikkaa uudistamassa, käytäntöjä muuttamassa? : erityisopetus Suomessa koulutusuudistusten jälkeen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85 (1), 98-103. Viitattu: 22.10.2020. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202002115164>
- Ristimäki, E. & Rantanen, K. 2013. Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutus nuorille: Kokemuksia pilottiryhmästä. *NMI-bulletin : Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja*, 23(3), pp. 48-59.
- Roiha, A. S. 2014. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), pp. 1-18. doi:10.1080/09500782.2012.748061
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. Eriyttäamisen vinkkipankki: Oppimisen tukimateriaali. Viitattu 23.9.2020. Saatavilla: https://www.ps-kustannus.fi/lisamateriaalit/onnistueriyyttamisessaliitteet/oppimisen_tukimateriaali.pdf
- Roiha, A. & Polso, J. 2019. Miksi ja miten opetusta pitäisi eriyttää? -Viiden O:n malli. *Kasvatus* 50 (4), 391-395.
- Ruutu, P. 2020. Psykkisesti oireilevien lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa. *eEriKa : erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto*, 1, pp. 41-47.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 333-352.
- Rytivaara, A. & Vehkakoski, T. 2015. What is individual in individualised instruction? Five storylines of meeting individual needs at school.

International journal of educational research, 73, pp. 12-22.

doi:10.1016/j.ijer.2015.09.002

- Sarlin, H.-M. & Koivula P. 2012. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-40.
- Savolainen, H. 2014. Oppimisen tutkimus vastuullisen opetuksen kehittämistyössä. NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja, 24(2), pp. 51-53.
- Scott, L. & Temple, P. 2017. A Conceptual Framework for Building UDL in a Special Education Distance Education Course. The journal of educators online, 14(1).
- Sergejeff, J. 2020. Kun oppilaista tuli yhdessä yössä kouluakäymättömiä - etäopetusta erityistilanteissa. eEriKa: erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto, 1, pp. 5-9.
- Shin, M., Lee, H. & Mckenna, J. W. 2016. Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. International Journal of Inclusive Education, 20(1), pp. 91-107. doi:10.1080/13603116.2015.1074732
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M.-K. & Savolainen, H. 2019. Oppimisen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 78-98.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) 2019. Erityisopetus. Liitetaulukko 7. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995–2019. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 13.9.2020. Saanttapa: http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_007_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus. 2019, Liitetaulukko 8. Osa-aikaista erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat lukuvuodesta 2001–2002 lukuvuoteen 2018–2019. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 13.9.2020. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tau_008_fi.html

- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus. ISSN=1799-1595. 2019. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 20.10.2020.
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html
- Suprayogi, M. N., Valcke, M. & Godwin, R. 2017. Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and teacher education*, 67(C), pp. 291-301. doi:10.1016/j.tate.2017.06.020
- Takala, M. 2016. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 49-59.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa*. Helsinki: Edita.
- Tomlinson, C. 2001. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Virginia: ASCD: Alexandria.
- Tomlinson, C. 2004. Research Evidence for Differentiation. *School Administrator*, 61(7), p. 30.
- Tomlinson, C. A. 2014. *The Differentiated Classroom. Responding to the needs of all learners*. 2nd Edition. The United States on America. Alexandria: ASCD. Luettu 10.11.2020. Saatavilla: <https://bit.ly/2JdcyBl>
- Tsai, C. -. W. 2011. An Online Learning Community Integrated with Web-Enhanced Collaborative Learning and Self-Regulated Learning. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 7(3), pp. 1-10. doi:10.4018/jicte.2011070101
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vainionpää, J. 2006. *Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa*. Tampere: Tampere University Press : Taju

- Valkonen, L., Tyrväinen, H. & Uotinen, S. 2020. Luottamuksen rakentuminen verkko-opiskelussa. *Kasvatus* 51 (1), 21-37.
- Varantola, K. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa : tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vilkki, J. 1992. Toiminnan ohjelmoinnin neuropsykologiset häiriöt. *Kuntoutussäätiön julkaisuja* 37. Helsinki.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelulomake

Miten poikkeusajan erityisopetus onnistui etäopetuksena?

Kerro, mikä on virka-asemasi:

Erityisluokanopettaja _____

Erityisopettaja _____

- Teetkö työssäsi tiimityötä ohjaajan kanssa?
- Miten tiimityö sujui etäopetuksen aikana?
- Teetkö työssäsi yhteisopettajuutta?
- Miten yhteisopettajuus toteutui etäopetuksen aikana?

1. Opetusvälineet, yhteydenpito ja oppimisympäristöt ja - materiaalit

- Oliko sinulla koneita tai laitteita työpaikan puolesta käytössäsi?
- Kerro, millaista tukea sait työpaikaltasi etäopetukseen? (esim. opetusvälineitä ja ideoita)
- Millaista tukea olisit toivonut saavasi etäopetukseen?
- Miten pidit yhteyttä oppilaisiin etäopetuksen aikana (esim. viestein, livetunnit verkossa tai puhelut)?
- Kerro, mitä digitaalisia oppimateriaaleja ja/tai oppimisympäristöjä käytit opetuksessasi?
- Oliko kaikilla oppilaillasi kotona laite, jolla osallistua etäopetukseen?
- Mitä tapahtui, jos oppilaalla ei ollut kotona laitetta?
- Miten toimit, jos et tavoittanut oppilasta?
- Oliko opettajille annettu ohjeet, mistä syistä oppilas kutsutaan kouluun?

2. Koulunkäynninohjaajien hyödyntäminen ja kodin tuki

- Miten koulunkäynnin ohjaajia hyödynnettiin opetuksessa?
- Miten koit kodin merkityksen etäopetusaikana?

3. Oppilaiden yksilölliset tarpeet oppimisen tuen suunnittelussa

- Miten huomioit oppilaiden erilaiset tarpeet?
- Kuvaile oppilasta, joka mielestäsi hyötyi etäopetuksesta?
- Millaiset oppilaiden pulmat hankaloittivat mielestäsi eniten etäopiskelua?
- Miten motivoit oppilaita etäopetuksen aikana?

4. Oppilaiden lähiopetukseen palaaminen

- Palasiko oppilaitasi lähiopetukseen etäopetuksen aikana?
- Kenen ehdotuksesta oppilas palasi lähiopetukseen?
- Kuka vastasi koulussa lähiopetukseen palanneen oppilaan opetuksesta?

5. Arviointi

- Miten arvioit oppilaiden suoriutumista?

6. Tekisitkö jotain toisin, jos vastaava tilanne tulisi eteen? Anna kehittämissideoita.

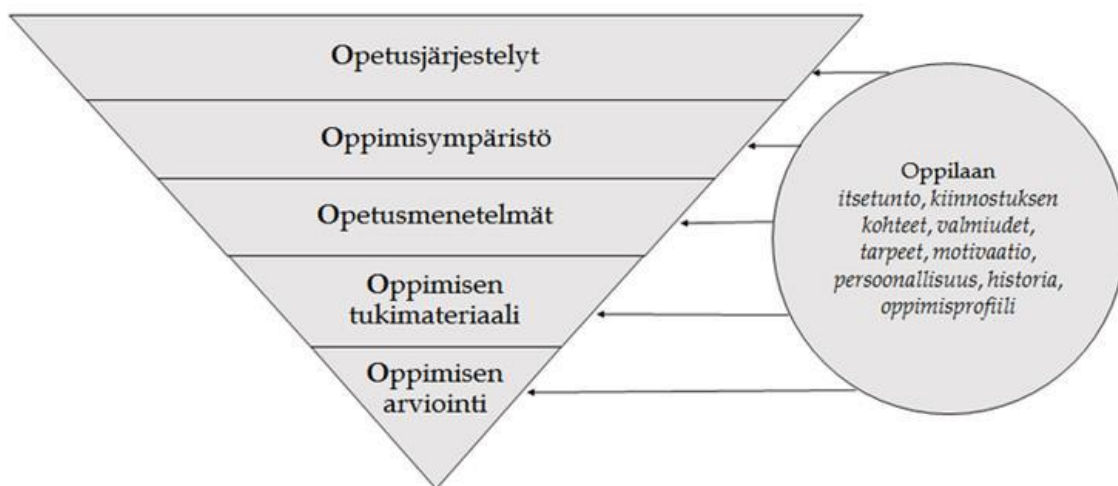
Liite 2. Kyselylomake

Hei pro gradu- tutkimukseeni osallistuva opettaja!

Kiinnostuin tutkimukseeni edetessä erityisesti opetuksen eriyttämisen näkökulmasta sekä yksilöllistetyn oppimäärän huomioimisesta etäopetuksessa. Näistä jo hieman haastatteluissa kerroittekin, mutta toivon saavani tähän teemaan teiltä vielä yksityiskohtaisempaa tietoa. Alkuun olen liittännyt tietoa eriyttämisestä sekä yksilöllistämisestä, jotta kaikilla on sama ajatus vastausten pohjalla.

Opetuksen eriyttäminen:

Roihan ja Polson (2019) Viiden O:n malli on mielestäni hyvin selkeä kuvaus opetuksen monipuolisen eriyttämisen mahdollisuuksista. Tämän lisäksi opetuksessa voi käyttää muun muassa erityisiä painoalueita sekä oppiaineen yksilöllistämistä riippuen tuen tasosta.



KUVIO 1. Viiden O:n malli (Roiha & Polso 2019)

Opetushallitus (2020) linjaa seuraavasti eriyttämisestä erityisten painoalueiden avulla:

Eriyttäminen on jokaisen oppilaan oikeus. Opetussuunnitelman tavoitteet ovat kaikille yhteiset, ja opettaja suunnittelee niiden mukaisesti opetettavat asiat ja työskentelytavat.

Tehostetussa tai erityisessä tuessa yksi oma eriyttämisen menetelmä on opiskelun erityisten painoalueiden määrittely. Opettaja määrittelee ja kirjaa painoalueet oppilaan oppimissuunnitelmaan tai HOJKSiin niissä oppiaineissa, joiden oppimäärää ei ole yksilöllistetty.

Tavoitteena on, että oppilas saa keskittyä opinnoissaan etenemisen kannalta välttämättömiin sisältöihin. Tällöin oppilaalle jää voimavaroja vahvistaa myös oppimaan oppimisen taitojaan. Hänelle tarjotaan myös muuta tukea, jotta hän selviää määriteltyjen painoalueiden opiskelusta ja saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. (OPH 2020.)

Oppiaineen yksilöllistäminen (vain erityisessä tuessa):

Mikäli oppilas ei kuitenkaan saavuta painoalueittain opiskellessaan oppimiselle asetettuja tavoitteita, oppiaine voidaan yksilöllistää. Tällöin HOJKSiin kirjataan nämä yksilöllistetyt aineet sekä määritellään niihin oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Lisäksi määritellään, miten edistymistä seurataan ja arvioidaan. (OPH 2020.)

Vastaathan kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti.

1. Miten etäopetusjakso mahdollisti eriyttämisen seuraavissa aihepiireissä;

- a) Opetusjärjestelyt (esim. samanaikaisopetus, joustava ryhmittely oppimistilanteissa, kertaava tukiopetus ym.)
- b) Oppimisympäristön eriyttäminen (fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö)
- c) Opetusmenetelmät
- d) Oppimisen tukimateriaali
- e) Oppimisen arviointi

2. Miten arvioit onnistuneesi eriyttämisessä etäopetuksen aikana? Perustele

vastauksesi.

Vastaathan kysymyksiin 3. ja 4. vain, jos sinulla on kokemusta erityisen tuen oppilaiden opettamisesta.

3. Kuinka etäopetus toteutui, mikäli oppilailla oli yksilöllistettyjä oppiaineita?

4. Miten arvioit onnistuneesi yksilöllistetyn oppiaineen opettamisessa etäopetuksen aikana? Perustele vastauksesi.

5. Miten haluaisit kehittää tällaista eriyttävää etäopetus- ja ohjausmuotoa?

Kiitos ajastasi ja vastauksistasi!

Yt. Anu Rainio