

**Eriyttämisestä kirjoittaminen perusopetuksen vuosi-
luokilla 1-6 laadituissa oppimissuunnitelmissa ja
HOJKS-asiakirjoissa**

Riina Kaleva ja Saara Väisälä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Syyslukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaleva, Riina & Väisälä, Saara. 2022. Eriyttämisestä kirjoittaminen perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 66 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten eriyttämisestä kirjoitetaan alakoulussa laadituissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoissa. Tutkimus kohdentui siihen, mitä eriyttämisen keinoja opettajat kirjaavat tuen asiakirjoihin ja millaisia nämä kirjaukset ovat tyyliltään. Tavoitteena oli muodostaa kokonais käsitys siitä, miten eriyttäminen näkyy asiakirjoissa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineistona käytettiin Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen - kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa -hankkeen pseudonymisoitua asiakirja-aineistoa. Tutkimus rajattiin koskemaan suunnitelma-asiakirjoja eli vuosiluokilla 1-6 laadittuja oppimissuunnitelmia ja HOJKSeja. Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyttisesti. Eriyttämisen keinojen tarkastelun pohjana oli Roihan ja Polson (2018) Viiden O:n malli eriyttämisen keinoista ja kirjausten tyylin tarkastelussa kiinnitimme huomiota sisällön lisäksi siihen, miten eriyttämisestä oli kirjoitettu.

Tutkimuksessa asiakirjoista löytyi useita eriyttämisen keinoja, jotka sijoituivat Viiden O:n mallin mukaisesti oppimisympäristöön, opetusjärjestelyihin, opetusmenetelmiin, opetuksen tukimateriaaleihin ja oppimisen arviointiin liittyviin keinoihin. Kirjaukset erosivat tyylillisesti niiden tarkkuuden, suhteellisuuden ja käytäntösuhteen osalta. Tutkimus laajentaa käsitystä eriyttämisestä ja toteaa asiakirjoihin kirjattujen eriyttämisen keinojen edustavan monipuolisesti kaikkia Viiden O:n ryhmittelyn eriyttämisen keinoja. Lisäksi tutkimuksen tulokset muistuttavat tarkkojen kirjausten tärkeydestä.

Asiasanat: eriyttäminen, pedagoginen dokumentointi, kolmiportainen tuki, oppimissuunnitelma, HOJKS, alakoulu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1 Eriyttämisen käsite ja keinot	7
2.2 Eriyttäminen opettajien kokemana	12
2.3 Pedagoginen dokumentointi ja kolmiportaisen tuen asiakirjat	16
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
4 TUTKIMUSMENETELMÄT	22
4.1 Tutkimusaineisto.....	22
4.2 Aineiston analyysi.....	23
4.3 Eettiset ratkaisut.....	29
5 TULOKSET	32
5.1 Eriyttämisen keinot.....	32
5.1.1 Oppimisympäristö.....	32
5.1.2 Opetusjärjestelyt	34
5.1.3 Opetusmenetelmät	36
5.1.4 Opetuksen tukimateriaalit.....	39
5.1.5 Oppimisen arviointi	41
5.2 Eriyttämisestä kirjoittamisen tyylit	44
5.2.1 Kirjaamisen tarkkuus	44
5.2.2 Kirjausten suhteellisuus.....	46
5.2.3 Kirjausten suhde käytäntöön	47

6	POHDINTA	49
6.1	Tulosten tarkastelu	49
6.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	52
6.3	Johtopäätökset	54
	LÄHTEET	56

1 JOHDANTO

Oppilaiden moninaisiin tarpeisiin vastaaminen edellyttää opettajalta erilaisten oppijoiden huomioimista, jolloin keskeiseksi ratkaisuksi esitetään eriytettyä opetusta (Landrum & McDuffie, 2010; Letzel ym., 2020; Morgan, 2014; Suprayogi ym., 2017), jonka on todettu olevan tehokas tapa toteuttaa kaikkia oppilaita huomioivaa opetusta inklusiivisessa luokassa (Letzel ym., 2020). Eriytetty opetus huomioi oppilaiden yksilöllisyyden (Mikola, 2011; Roiha & Polso, 2018) ja mahdollistaa kaikkien oppilaiden etenemisen (Hall, 2002). Timothyyn ja Agbenyegan (2018) ajatusten mukaan opettajan tulee varmistaa, että kaikki oppilaat pääsevät oppimisvalmiuksistaan riippumatta hyötymään laadukkaasta koulutuksesta.

Nyky-yhteiskunnassa lapsista ja nuorista dokumentoidaan eli kirjataan ylös tietoa yhä enemmän ja enemmän (Alasuutari & Kelle, 2015; Markström, 2015). Pedagoginen, eli tukitoimia ja tavoitteita sisältävä dokumentointi (Heiskanen, 2021) auttaa opettajaa organisoimaan, suunnittelemaan ja arvioimaan tuen tarpeisiin vastaavaa opetusta (Kartika ym., 2018; Lee-Tarver, 2006). Näin ollen dokumentoinnilla on Alasuutarin ja Kellen (2015) mukaan parhaimmillaan myönteisiä vaikutuksia oppilaalle, sillä sen myötä voidaan yksilöllisesti räätälöidä tukitoimia ja opetusta, joka maksimoi oppilaan kehityspotentialin. Pedagogiset asiakirjat myös ohjaavat hallinnollisten päätösten tekoa ja resurssien jakoa, jolloin kirjaamisella on merkitystä myös laajemmin kouluinstituutiossa ja yhteiskunnassa (Heiskanen, 2021).

Sekä eriyttämisessä, että pedagogisessa dokumentoinnissa on todettu aiemmissa tutkimuksissa haasteita. Opettajat kokevat Roihan ja Polson (2020) mukaan eriyttämisen haasteelliseksi useista konkreettisista eriyttämisen keinoista huolimatta. Useimmat opettajat eivät myöskään tunne olevansa tarpeeksi valmistautuneita eriyttämisen keinojen käyttämiseen luokkien ollessa niin heterogeenisiä (Pozas & Letzel, 2020). Resurssien puutteen on todettu johtavan siihen, että eriyttämistä toteutetaan vähemmän (Letzel ym., 2020) tai se on laadultaan yksipuolista (Laari ym., 2021). Asiakirjoihin liittyviä haasteita ja pulmia ovat puolestaan esimerkiksi niukoiksi jäävät tukitoimien kuvaukset (Heiskanen ym., 2019; Rätty

ym., 2019). Myöskään ympäristön merkitystä ei ole huomioitu riittävästi tukitoimia kirjatessa (Isaksson ym., 2007; Sanches-Ferreira ym., 2013). Lisäksi asiakirjoihin kirjatut tavoitteet eivät ole välttämättä riittävän konkreettisia (Boavida ym., 2010; Ruble ym., 2010; Sanches-Ferreira ym., 2013) tai realistisesti saavutettavia (Al-Shammari & Hornby, 2020).

Taitotasoon sopiva opetus ja mahdollisuus yksilölliseen etenemiseen ovat jokaisen oppilaan oikeuksia (Roiha & Polso, 2018). Oppiminen on helpompaa osallistavassa luokkahuoneessa, jossa käytetään eriyttämisen keinoja monipuolisesti, esimerkiksi vaihtelemalla opetustekniikoita ja -strategioita (Celik, 2019). Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa ja taitotasoon sopivan opetuksen järjestämisessä sekä eriyttäminen että tuen asiakirjat ovat keskeisessä roolissa. Käytännön työtä helpottavat selkeät asiakirjat ja toimiva eriytetty opetus voivat tukea toinen toisiaan tuen tarpeisiin vastaamisessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia eriyttämistä alakoulussa laadituissa kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Tutkimus kohdistuu siihen, millaisia eriyttämisen keinoja asiakirjoihin on kirjattu ja miten eriyttämistä asiakirjoissa kuvataan. Tutkimuksessa käytettävä asiakirja-aineisto on osa Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen - kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa - hanketta.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Eriyttämisen käsite ja keinot

Erilaisten oppilaiden tarpeisiin vastataan eriyttämällä opetusta (DeBaryshe ym., 2009; Tomlinson & Imbeau, 2010; Tomlinson & Strickland, 2005) eli huomioimalla pedagogisissa ratkaisuissa oppilaiden yksilöllisyys (Mikola, 2011; Roiha & Polso, 2018) ja pyrkimällä näin mahdollistamaan jokaisen oppilaan yksilöllinen menestys (Hall, 2002). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eriyttämisen todetaan olevan kaiken opetuksen lähtökohta ja perustuvan oppilaan tuntemukseen ja hänen tarpeisiinsa vastaamiseen (Opetushallitus, 2014). Tomlinson ja Imbeau (2010) näkevät eriyttämisessä olevan kysymys opetusfilosofiasta eli tietystä tavasta ajatella opettamista ja oppimista. Eriyttäminen pohjautuu Roihan (2014) mukaan useisiin eri oppimisteorioihin. Eriyttämisen taustalla voidaan ajatella olevan esimerkiksi teoria erilaisista oppimistyyleistä (Morgan, 2013) sekä ajatus osallistavasta kasvatuksesta, jossa tavoitteena on kaikkien oppilaiden osallistuminen (Hausstätter, 2014).

Eriyttäminen voidaan määritellä kahdesta näkökulmasta. Yhtäältä se tarkoittaa käytännöllisiä opetuksen tukikeinoja erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen, mutta toisaalta myös kokonaisvaltaista lähestymistapaa oppimiseen ja opettamiseen, joka huomioi kaikkien luokkien ja yksittäisten oppilaiden erilaisuuden (Roiha & Polso, 2017; Roiha & Polso, 2020). Eriyttämistä pidetään ensisijaisena keinona reagoida oppilaiden erilaisuuteen (Lerikkanen, 2006, s. 124). Käytännössä se tarkoittaa oppimiseen vaikuttavien asioiden, kuten oppimiseen käytettävän ajan, opetuksen rytmittämisen, oppiaineksen laajuuden ja syvyyden sekä oppimisen tapojen muokkaamista oppijan tarpeita vastaaviksi (Lerikkanen, 2006, s. 125; Opetushallitus, 2014). Tomlinson ja Imbeau (2010) ajattelevat kuitenkin, ettei eriyttämiseen riitä oppilaiden vaihtelevaan taitotasoon reagointi, vaan sen tulee olla ennakkoon suunniteltua. Eriytetyssä opetuksessa opettaja siis huomioi oppilaiden yksilölliset tarpeet, kuten oppimisedellytykset ja kiinnostuksen kohteet jo oppimisen sisältöjä ja oppimisprosessia suunnitelles-

saan (Godor, 2021; Lerkkanen, 2006, 124). Eriytetty opetus perustuu opetusmenetelmien vaihteluun ja mukauttamiseen suhteessa oppilaiden muuttuviin tarpeisiin (Hall, 2002). Eriyttäminen tarkoittaa siis erilaisten vaihtoehtojen tarjoamista oppilaille. Eriyttämisen ”äärimuotona” voidaan pitää opetuksen yksilöllistämistä, jolloin oppilaalle laaditaan kokonaan henkilökohtaiset oppimistavoitteet (Thuneberg & Vainikainen, 2015, s. 148). Eriytetyn opetuksen idea on myös se, että oppilaat kilpailevat itseään vastaan, eivätkä toisiaan vastaan (Tomlinson, 2014).

Eriyttäminen on jaettu myös ylös- ja alaspäin eriyttämiseen. Yhtenäistävissä, eli alaspäin eriyttämisessä pyritään tukikeinoilla saamaan kaikille oppilaille sama osaamisen taso, kun taas erilaistavassa eli ylöspäin eriyttämisessä opettaja pyrkii löytämään kaikille oppilaille heidän tarpeitaan vastaavia haasteita (Lerkkanen, 2006, s. 124). Ylös- ja alaspäin eriyttämisen ideana on, että oppilailla on mahdollisuus oppia enemmän, mutta myös mahdollisuus edistyä hitaampaan tahtiin (Lerkkanen, 2006, s. 125). Eriyttäminen painottuu usein alaspäin eriyttämiseen. Roihan (2014) tutkimuksen mukaan 25 prosenttia opettajista piti alaspäin eriyttämistä tärkeimpänä, eikä yksikään opettaja pitänyt ylöspäin eriyttämistä tärkeimpänä, koska alaspäin eriyttämisen laiminlyöminen nähtiin eettisesti kyseenalaisempänä toimintana. Eriyttämisen tulisi kuitenkin lähtökohdaisesti koskea kaikkia oppilaita taitotasosta riippumatta (Morgan, 2013; Roiha & Polso, 2018).

On useita keinoja toteuttaa eriyttämistä käytännössä. Roiha ja Polso (2017; 2018) ovat kehittäneet eriyttämisen Viiden O:n malli, jossa eriyttämisen keinot jaetaan viiteen eri osa-alueeseen. Näitä osa-alueita ovat oppimisympäristö, opetusjärjestelyt, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaali sekä oppimisen arviointi. Käytämme tässä tutkimuksessa Viiden O:n mallia pohjana eriyttämisen keinojen tarkastelussa. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin Viiden O:n mallin osa-alueiden sisältöä.

Oppimisympäristön muokkaaminen oppimista tukeväksi tarkoittaa ympäristön muokkaamista selkeäksi ja oppilaan itseohjautuvuuden mahdollistavaksi (Roiha & Polso, 2018). Laarin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa oppimis-

ympäristöä muokattiin konkreettisesti, esimerkiksi vaikuttamalla istumapaikkoihin. Fyysisen oppimisympäristön tulisikin olla joustava ja tukea oppilaan valinnanmahdollisuuksia esimerkiksi työskentelypaikan suhteen (Tomlinson & Imbeau, 2010). Oppimisympäristö voi olla myös jaettu erilaisia oppijoita tukeviin alueisiin, joissa oppilaat voivat valintansa mukaan työskennellä ryhmissä, hiljaisesti tai toiminnallisesti (Bray & Mc Claskey, 2013). Oppimisympäristöön kuuluu fyysisiin tilaratkaisuihin liittyvien tekijöiden lisäksi myös psyykkiset ja sosiaaliset tekijät. Tehokasta eriyttämistä tukeva oppimisympäristö on psyykkisesti turvallinen ja yksilöllisiin eroihin suhtautuminen on myönteistä (Tomlinson & Imbeau, 2010). Eriyttämisen on myös todettu puolestaan auttavan opettajaa luomaan positiivista ympäristöä (Celik, 2019).

Opetusjärjestelyjen avulla eriyttäminen tarkoittaa sitä, että opettaja vaikuttaa siihen, kuka saa opetusta milloinkin ja mitä sisältöjä opetetaan kullekin oppilaalle. Opetusjärjestelyjen eriyttämiseen voidaan sisällyttää myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritelty rakenteellinen tuki, jossa vaikutetaan ryhmän henkilöstörakenteeseen ja -mitoitukseen sekä ryhmäkokoihin. (Opetushallitus, 2022c). Tutkimusten mukaan opetusjärjestelyissä suositaan esimerkiksi joustavaa ryhmittelyä (Laari ym., 2021; Rodriguez, 2012; Roiha, 2014), jossa oppilaita jaetaan tilapäisesti erilaisiin ryhmiin, joissa tarjotaan kohdennettua opetusta (Hall, 2002; Roiha & Polso, 2018). Joustavassa ryhmittelyssä voidaan hyödyntää samanaikaisopetusta tai erityisopetuksen resursseja (Roiha & Polso, 2018). Opetusjärjestelyihin liittyvää eriyttämistä on myös tukiopetuksen antaminen (Roiha & Polso, 2018). Kolmiportaisen tuen eri tasoilla voidaan ottaa käyttöön erilaisia opetusjärjestelyihin liittyviä keinoja. Yleisessä ja tehostetussa tuessa on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan mahdollista antaa esimerkiksi ohjausta, osa-aikaista erityisopetusta tai tukiopetusta, mutta vain erityisessä tuessa voidaan oppilaalle antaa erityisen tuen päätöksellä annettavaa erityisopetusta tai oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä (Opetushallitus, 2014).

Opetusmenetelmien ja materiaalien eriyttäminen on konkreettisempaa eriyttämistä kuin oppimisympäristöön ja opetusjärjestelyihin vaikuttaminen

(Roiha & Polso, 2018). Esimerkiksi oppimateriaalin vaikeustasoa voidaan säädellä (Lerikkanen, 2006, s. 125) antamalla oppilaille erilaisia ja eri pituisia tehtäviä (Regan, 2009) ja tarjoamalla lisämateriaalia (Roiha, 2014). Opetusta voidaan tarpeen mukaan myös tauottaa enemmän (Regan, 2009). Lisäksi oppilaan tarvitsema eriytetty tuki voi olla motivaation lisäämistä ja oppimiseen sitouttamista (Hall, 2002), esimerkiksi sitomalla opittava asia oppilaan mielenkiinnon kohteisiin (Morgan, 2013).

Opetusmenetelmien kautta eriyttäminen tarkoittaa puolestaan erilaisten opetusmenetelmien kokeilemistä. Esimerkiksi Roihan (2014) mukaan lahjakkaiden oppilaiden kanssa opettajat usein eriyttävät opetusta keskusteluilla, joissa tietoa päästään soveltamaan. Myös jokaiselle ominainen oppimistyyli voidaan huomioida eriyttämisessä. Oppimistyylien käytön perustana on ajatus siitä, että oppijat voidaan jakaa erilaisiin tyyliin oppia, esimerkiksi visuaaliseen tai auditiiviseen oppimistyyliin (Newton & Miah, 2017). Oppimistyylien hyödyntäminen näyttää levinneen laajalle opettajien keskuudessa, vaikkakin ajatuksen paikkaansapitävyyttä on myös kritisoitu (Landrum & McDuffe, 2010), eikä oppilaiden opettamisen heidän oppimistyyliensä mukaan ole todettu parantavan oppimista (Newton & Miah, 2017).

Oppimisen tukimateriaaleihin liittyvä eriyttäminen tarkoittaa eriyttämistä, jossa välineenä on jokin oppimista helpottava tai sen mahdollistava apuväline. Tällainen materiaalin tuki voi olla esimerkiksi opetuksen seuraamisen helpottamista suullisella tai kuvallisella tuella (Roiha, 2014). Roihan ja Polson (2017) mukaan eriyttämisen toteutumista tukee se, että luokassa on paljon pedagogista materiaalia eriyttämisen tukena. Oppimisen avuksi voidaan tarjota esimerkiksi tukisanalistoja ja oppimispelejä (Roiha & Polso, 2018) sekä hyödyntää eriyttämisessä opetusteknologisia sovelluksia (Morgan, 2013; Roiha & Polso, 2018). Laarin ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa todettiin, että suurin osa opettajista käyttää eriyttämisessä tietotekniikkaa ja sähköisiä materiaaleja usein tai jatkuvasti. Tietotekniikka oli tutkimuksen perusteella selkeästi eniten käytetty tuki, mutta sen lisäksi opettajat tarjosivat tukimateriaalina erilaisia oppimateriaaleja sekä keskittymisapua, kuten korvatulppia (Laari ym., 2021). Alaspäin

eriyttäessä tukimateriaalit ovat yksinkertaistettuja, kuten laskemisen apuvälineet tai selkeät muistiinpanot (Westwood, 2001).

Eriyttämisen tulee koskea myös **oppimisen arviointia** (Roiha & Polso, 2018). Opettajat ovatkin tutkimuksissa kertoneet käyttäneensä kokeita sekä oppimis- ja arviointikeskusteluja eriyttämiseen (Laari ym., 2021). Tarpeen mukaan kokeisiin valmistautumista voidaan tukea, koealuetta rajata ja koetilanteessa esimerkiksi pilkkoa koe osiin (Roiha & Polso, 2018). Opettaja voi myös sallia erilaisia keinoja osoittaa oppimista, kuten kokeen tekemisen suullisesti kirjallisen sijaan (Westwood, 2001). Oppilaalla tulisi olla myös mahdollisuus vaikuttaa omien tavoitteiden asettamiseen ja arviointitapaan, eivätkä kokeet saisi olla ainoa keino arvioinnin tekemiseen (Roiha & Polso, 2018). Jatkuva arviointi myös tukee eriyttämisen toteuttamista, sillä se kertoo opettajalle mikä toimii ja mikä ei, ja näin "pakottaa" opettajaa tarjoamaan erilaisia lähestymistapoja ja tukimuotoja (Hall, 2002).

Oppilaat hyötyvät eriyttämisestä yleensä monin tavoin. Eriyttämisellä on todettu olevan myönteinen vaikutus oppilaiden asenteisiin oppimista kohtaan (Celik, 2019; Karadag & Yasar, 2010; Reis ym., 2007), motivaatioon (Celik 2019; Karadag & Yasar, 2010), minäpystyvyyteen ja oppimista koskeviin uskomuksiin (Stavrou & Koutselini, 2016) sekä kouluviihtyvyyteen (Kanevsky & Keighley; 2003; Little ym., 2011; Reis ym., 2011). Shaunessy-Dedrick ja kollegat (2015) totesivat lukutaidon opettamista koskevassa tutkimuksessaan, että eriyttämisellä on myönteinen vaikutus sekä heikommin menestyvien että lahjakkaiden oppilaiden oppimiseen. Lerkkasen (2006, s. 125) mukaan tämä selittyy sopivan taitotason tehtävien tarjoamisella, joka vaikuttaa positiivisesti oppimiseen. Karadag ja Yasar (2010) totesivat tutkimuksessaan, että eriyttäminen oppilaan äidinkielellä vaikutti positiivisesti myös muiden oppiaineiden oppimiseen. Eriyttäminen lukemisen opetuksessa sai oppilaat sitoutumaan lukemiseen vahvemmin, sillä se paransi luetun ymmärtämisen taitoja ja lukusujuvuutta (Reis ym., 2011). Karadagin ja Yasarin (2010) tutkimuksen mukaan oppilaat pitivät eriytetyn opetuksen keinoin järjestettyä opetusta viihdyttävämpänä ja opettavaisempana ja eriyttäminen sai heidät pitämään kyseessä olevasta oppiaineesta enemmän. Tomlinsonin

(2014) mukaan eriyttävän opettajan tavoite onkin saada oppilaat pitämään oppimisesta ja oppimaan, sen sijaan, että tavoitteena olisi vain käydä kaikki opetussuunnitelmassa määrätyt asiat läpi.

Yhteistyön tekeminen koulun sisällä sekä vanhempien ja koulun välillä ovat edellytyksiä eriyttämisen toteuttamiselle (Rytivaara & Vehkakoski, 2015). Lisäksi eriyttämiseen sisältyy oppilaiden edistymisen aktiivinen seuranta ja arviointi (Lerikkanen, 2006, s. 125) sekä käytäntöjen muokkaaminen tarpeen mukaan (Tomlinson & Imbeau, 2010). Roen (2010) mielestä eriyttäminen vaatii kognitiivisten asioiden huomioimisen lisäksi tunnepuolen tekijöiden huomioimista. Rytivaaran ja Vehkakosken (2015) tutkimuksessa tulikin ilmi, että opettajat olivat kiinnostuneita huomioimaan eriyttämisen suunnittelussa oppilaan oppimisprofiilin lisäksi oppilaan persoonallisuuden, harrastukset ja muut elämässä merkittävät asiat. Eriyttämistä toteuttava opettaja ikään kuin opiskelee oppilaitaan jatkuvasti (Tomlinson, 2014), vastaa heidän tarpeisiinsa ja on virittynyt huomaamaan niitä (Tomlinson & Imbeau, 2010), jolloin kehittyvä oppilaantuntemus auttaa eriyttämisen suunnittelussa ja toteutuksessa (Bray & Mc Claskey, 2013). Tomlinsonin ja Imbeaun (2010) mukaan onnistunut eriyttäminen edellyttää opettajalta jatkuvaa pohtimista: "Mitä tämä oppilas tarvitsee oppiakseen juuri nyt ja mitä voin tehdä, että se tapahtuisi?"

2.2 Eriyttäminen opettajien kokemana

Eriyttämisen järjestäminen koulun arjessa on riippuvainen koulun rakenteellisista tekijöistä, toimintakulttuurista ja opettajan omista pedagogisista ratkaisuista (Mikola, 2011). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaavat Suomessa opetuksen järjestämistä, mutta koulut ja opettajat tekevät paikalliset päätökset ja myös opiskelijoiden tarpeet, taidot ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat menetelmien valintaan (Laari ym., 2021). Opettajien onkin todettu valitsevan eriytettyjä opetuksen menetelmiä huomioimalla opiskelijakeskeisyyden, arvioinnin sekä opiskelijoiden taustat ja kiinnostuksen kohteet (Celik, 2019; Laari ym., 2021). Eriytetyn opetuksen on todettu antavan opettajalle mahdollisuuden huomioida useita oppijan ominaisuuksia samanaikaisesti (Celik, 2019).

Eriyttämisen toteutumiseen vaikuttavat opettajan näkemykset ja kokemukset eriyttämisestä. Mitä enemmän opettajat antavat arvoa eriyttämiselle, tai mitä hyödyllisempänä he sitä pitävät, sitä enemmän he myös toteuttavat eriyttämistä (Letzel ym., 2020). Opettajien henkilökohtaiset ajattelutavat eriyttämisestä vaikuttavat myös heidän valintoihinsa eriyttämisen suhteen, ja näin ollen opettajien henkilökohtaisten eriyttämismieltyymysten tutkiminen antaa tietoa siitä, mihin opettajat päättävät keskittyä eriyttämisessä ja mihin eivät (Godor, 2021).

On myös todettu, että opetuskokemus vaikuttaa eriytetyn opetuksen toteutukseen (Dixon ym., 2014; Rodriguez, 2012; Suprayogi ym., 2017). Suprayogin ja kollegoiden (2017) tutkimuksen mukaan yli viisi vuotta opettajana toimineet toteuttivat enemmän eriytettyä opetusta kuin alle viisi vuotta opettajana toimineet, kun taas Nurmi kollegoineen (2013) totesi tutkimuksessaan, että vähemmän kokeneet opettajat eriyttävät opetusta enemmän. Tiedot ja kokemus (Rodriguez, 2012) sekä ammatillinen kehittäminen edistivät eriytetyn opetuksen toteuttamista (Dixon ym., 2014; Rodriguez, 2012), mutta toisaalta vähemmän opetuskokemusta omaavien opettajien on todettu olevan herkemmin reagoivia ja lämpimämpiä oppilaitaan kohtaan (Connor ym., 2005). Blecker ja Boakes (2010) havaitsivat tutkimuksessaan erityisopettajien käyttävän enemmän eriyttämistekniikoita ja strategioita kuin muiden opettajien. Myös opettajien minäpystyvyyden kokemuksella ja konstruktivistisilla opetuskokemuksilla on todettu olevan merkittävä rooli eriyttämiseen, sillä opettajan minäpystyvyys ja konstruktivististen oppimiskäsitysten soveltaminen omassa opetuksessa lisäsivät eriytetyn opetuksen toteutumista (Suprayogi ym., 2017).

Opettajat käyttävät eriyttämisen menetelmiä yleensä monipuolisesti. Laarin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa, jossa käytettiin pohjana eriyttämisen Viiden O:n mallia, tuli esille, että opettajat käyttivät kaikkia eriytetyn opetuksen ulottuvuuksia. Rodriguezin (2012) tutkimuksen mukaan useimmat opettajat ilmoittivat tuntevansa suurimman osan kyseisessä tutkimuksessa esitetyistä 12:sta eriyttämisen keinoista. Eriyttämisessä eniten huomiota kiinnitettiin opetusmenetelmiin, oppimisympäristöihin ja oppimisen arviointiin, mutta näiden suosio ei poikennut suuresti oppimisen ja opetuksen tukimateriaaleista tai opetusjärjeste-

lyistä eriyttämisen keinoina (Laari ym., 2021). Bleckerin ja Boakesin (2010) tutkimuksen mukaan opettajien eniten käyttämät eriyttämisen keinot olivat puolestaan erilaisten materiaalien käyttö ja oppimisen etenemisnopeuden vaihtelu.

Lindner kollegoineen (2021) ja Wan (2017) ovat havainneet opettajien käyttävän sitä vähemmän eriyttämiskäytäntöjä, mitä suurempi ja monimuotoisempi luokka oli. Tämä perustuu siihen, että pienessä luokassa opettajalla on enemmän resursseja ja aikaa eriyttämisen toteuttamiseen (Nurmi ym. 2013). Pozaz ja Letzel (2020) ovat tutkimuksessaan puolestaan todenneet, että opettajat eivät koe saavansa koulutuksestaan riittäviä valmiuksia eriyttämisen toteuttamiseen, ja toivoisivat siksi heterogeenisen luokan kanssa toimimiseen enemmän työyhteisön tukea. Koska eriyttämisen toteuttaminen vaihtelee paljon, erilaiset käytännöt asettavat oppilaat eriarvoiseen asemaan (Roiha & Polso, 2018).

Vaikka eriyttämistä pidetään tärkeänä, opettajat eivät vielääkään toteuta sitä säännöllisesti (Latz ym., 2008). Opettajat kokevat eriyttämisen haasteellisena ja vaikeana (Mikola, 2011; Roiha, 2014). Scott ja Spencer (2006) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajat suhtautuivat yleisesti myönteisesti inklusioon ja eriyttämiseen, mutta kahdeksan prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, etteivät kaikki oppilaat voineet menestyä tunneilla ja 41 prosenttia oli epävarmoja, voisivatko kaikki menestyä eriyttämisestä huolimatta. Pulkkinen ja kollegat (2015) totesivat kuitenkin tutkimuksessaan, että rehtorien mukaan puolet opettajista toteutti eriyttämistä hyvin, 13 prosenttia erinomaisesti ja 32 prosenttia kohtalaisesti. Toisaalta tutkimustulokset kertovat opettajien suhtautuvan eriyttämiseen myös epäilevästi: 17 prosenttia vastaajista ajatteli, että oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat heikensivät koko luokassa tapahtuvaa oppimista (Scott & Spencer, 2006).

Useimmat opettajat eivät tunne olevansa tarpeeksi valmistautuneita opettajankoulutuksen aikana luokkien heterogeenisuuteen ja opetuksen eriyttämiseen (Pozas & Letzel, 2020). Luokahuoneympäristön muokkaamista lukuun ottamatta opettajat pitivät kaikkia eriyttämiskäytäntöjä vaikeina (Gaitas & Alves Martins, 2017). Eniten vaikeuksia tuotti materiaalin ja luokassa tapahtuvan toiminnan mukauttaminen oppilaan ominaisuuksien perusteella (Gaitas & Alves

Martins, 2017). Atjosen (2014) tutkimuksessa opettajat nimesivät oppilaiden erilaisten tarpeiden ja heterogeenisyyden vaikeuttavan arviointia. Arviointi on eriyttämisen kannalta ensiarvoisen tärkeää, sillä sen perusteella tehdään muutoksia ja tarjotaan eriyttämisen keinoja, jotka tukevat oppilaan ymmärtämistä ja uuden tiedon omaksumista (Gaitas & Alves Martins, 2017; Wan, 2017). Haasteelliseksi eriyttämisessä on koettu myös opettajien kyvyttömyys tunnistaa riittävästi oppilaidensa valmiuksia, joustamaton luokkaorganisaatio, opettajien kokemattomuus (Stavrou & Koutselini, 2016) sekä epävarmuus ja väärinkäsitykset (Stavrou & Koutselini, 2016; Tobin & Tippet, 2013). Wanin (2017) tutkimuksessa tuli ilmi, että opetusmenetelmien kirjon ymmärtämisen puute oli yksi este, joita opettajat kohtaavat eriyttämisen toteuttamisessa.

Monet opettajat näyttävät myös vastustavan eriyttämistä, sillä he pitävät sitä aikaa vievänä (Hertberg-Davis, 2009; Rodriguez, 2012; Roiha, 2014; Wan, 2017). Eriytetyn opetussuunnitelman suunnitteluun kuluva aika pienenee kuitenkin ajan myötä, kun opettajat tottuvat eriyttämisprosessiin ja sen suunnitteluun ja erilaiset keinot eriyttää tulevat heille tutuiksi (Hertberg-Davis, 2009). Mikolan (2011) tutkimuksessa eräs luokanopettaja jopa vastusti aktiivista eriyttämistä oppilaita luokittelevana keinona ja tarjosi tilalle oppimisen eriytymisen sallimista ilman aktiivisia tekoja sen eteen. Eriyttämisen haasteena nähdään usein myös resurssien asettamat rajat: opettajien on löydettävä tasapaino yhtäältä oppimiseen saatavan hyödyn ja toisaalta koko luokan opetuksen toimivuuden kannalta, jolloin jatkuva eriyttäminen käy hankalaksi (Godor, 2021). Resurssien puutteen onkin todettu vaikuttavan negatiivisesti eriyttämisen toteuttamiseen (Laari ym., 2021; Letzel ym., 2020; Roiha, 2014). Opettajan käsitykset eriyttämisestä ovat kuitenkin vahvasti yhteydessä opettajan toteuttaman eriyttämisen kanssa (Roiha, 2014), joten opettajan asenne eriyttämistä kohtaan ei ole yhdenmukainen.

2.3 Pedagoginen dokumentointi ja kolmiportaisen tuen asiakirjat

Oppilaille annettavat tukitoimet ja eriyttämisen keinot tulee dokumentoida kirjalliseen muotoon pedagogisiin asiakirjoihin. Asiakirjat ovat pedagogisia, jos niissä asetetaan tavoitteita, suunnitellaan tukitoimia ja arvioidaan toteutunutta tukea (Heiskanen, 2021). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan pedagogisten asiakirjojen laatimisen olevan opettajan vastuulla, mutta siinä tulee näkyä myös monialainen yhteistyö (Opetushallitus 2014). Dokumentointi on opettajalle keino suunnitella ja arvioida oppilaan tukitoimia (Alasuutari & Kelle, 2015) ja organisoida opetusta (Lee-Tarver, 2006). Asiakirjat ovat oppimisen ja koulunkäynnin tuen kulmakiviä, sillä ne lisäävät tuen systemaattisuutta ja helpottavat tuen toteutumisen arvioimista (Heiskanen, 2021).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaetaan Suomessa kolmeen tasoon: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, joista oppilas voi kerrallaan saada yhden tasoista tukea (Opetushallitus, 2022a). Tuen tasot eroavat toisistaan keston ja laajuuden mukaan: tuen määrä ja intensiivisyys lisääntyvät, kun siirrytään tuen portaita eteenpäin (Björn ym., 2017, s. 50–51). Kolmiportaisen tuen mallissa tärkeinä on dokumentoitu ja suunnitelmallinen tuki, jota oppilas saa tarpeen ilmetessä tai mahdollisesti ennakoivasti (Björn ym., 2017, s. 51).

Kolmiportaisen tuen malli muistuttaa Björnin ja kollegoiden (2017, s. 49) mukaan monella tapaa Yhdysvaltojen RTI-mallia (Response to Intervention). RTI-malli määritellään arviointi- ja interventioprosessiksi, jolla seurataan systemaattisesti opiskelijoiden edistymistä ja tehdään päätöksiä opetuksen muutosten tarpeellisuudesta (Johnson ym., 2006). Sekä suomalaisen kolmiportaisen tuen mallin että RTI-mallin tavoitteena on vakavien oppimisen ongelmien ennaltaehkäisy ja tarpeen mukaan tehostuva mahdollisimman varhainen tuki, vaikka niiden painotukset ovat erilaisia (Aro, 2015). Aron (2015) mukaan RTI-malli ja kolmiportaisen tuen malli eroavat toisistaan käytännön tukimuotojen ohjaamisen suhteen: RTI-malli ohjaa selkeästi tuen käytännön sisältöjä ja toteutustapoja, kun taas kolmiportainen tuki antaa vapautta menetelmien valintaan.

Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvät asiat kirjataan Suomessa opetussuunnitelman ja perusopetuslain perusteiden edellyttämällä tavalla kolmiportaisen tuen asiakirjoihin (Opetushallitus, 2022b). Käytämme tutkimuksemme aineistona oppimissuunnitelmia ja HOJKSeja. Oppilaalle, joka tarvitsee säännöllistä tukea ja monia tukimuotoja säännöllisesti annetaan opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti tehostettua tukea (Opetushallitus, 2014). Tehostetun tuen oppilaille laaditaan oppimissuunnitelma, johon kirjataan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus (Opetushallitus, 2014). Oppimissuunnitelmaa voidaan tarvittaessa käyttää myös osana yleistä tukea esimerkiksi pidemmälle edistyneen oppilaan opiskelun laajentamiseen (Opetushallitus, 2014).

Erityisen tuen portaalla oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (Opetushallitus, 2022a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määrätään, että erityistä tukea varten laadittavan HOJKSin tulee sisältää koulunkäynnin ja oppimisen tavoitteet, sisällöt, käytettävät opetusjärjestelyt, pedagogiset menetelmät sekä oppilaan tarvitseman tuen ja ohjauksen (Opetushallitus, 2014) Tehostetun ja erityisen tuen ero on, että vain erityisessä tuessa voidaan antaa erityisen tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä, kun taas muuten kaikissa tukimuodoissa voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja (Opetushallitus, 2014).

Tuen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan kirjataan lyhyen ja pitkän aikavälin tavoitteita, jotka pohjautuvat koulun opetussuunnitelmaan ja huomioivat oppilaan kyvyt (Takala, 2010, s. 28). Laadukkaat tavoitteet ovat tarkkoja, yksilöllisiä ja mitattavissa olevia (Rotter, 2014), jolloin ne ohjaavat oppilaalle annettavaa opetusta (Rakap, 2015; Yell & Stecker, 2003). Tavoitteet tulisi asettaa arvioinnin perusteella ja niiden tarkoituksena on arvioida oppilaan edistymistä (Yell & Stecker, 2003). Kun tavoitteet määrätään systemaattisen arviointiprosessin kautta ja ne liittyvät suoraan suunniteltuun interventioon, edistävät ne myös opetuksen yksilöllistämistä ja lapsen parempaa oppimista ja kehitystä (Pretti-Fontczak & Bricker, 2000; Yell & Stecker, 2003).

Toimiva pedagoginen asiakirja on hyvin suunniteltu (Kaye & Aserlind, 1979), selkeä ja hyödyllinen (Jachova ym., 2018). Hyvin laadittu tukisuunnitelma on tarkka ja yksiselitteinen (Heiskanen ym., 2019) sekä lapsikeskeinen ja yhteistoiminnalliseen ja osallistavaan toimintaan ohjaava (Jachova ym. 2018) Elder kollegooneen (2018) esittävät, että tukitoimet tulee suunnitella lapsen vahvuuksia ja mielenkiinnon kohteita hyödyntäen, jolloin myös ne tulee kirjata suunnitelmaan. Tuen asiakirjoissa ei kuitenkaan tulisi kuvata oppilaan persoonallisuuden piirteitä, vaan niiden tulisi olla oppilaan toiminnan kuvausta (Thuneberg & Vainikainen, 2015, s. 149). Pedagogisten asiakirjojen laatimisessa tulee muistaa lapsen etu, jotta se palvelee lasta parhaalla mahdollisella tavalla (Kaye & Aserlind, 1979). Hyvin laadittujen asiakirjojen toteuttaminen edistää oppilaiden saamaa laadukasta opetusta (Timothy & Abenyega, 2018)

Eksplisiittisessä eli selkeässä tuen kuvauksessa edetään systemaattisesti ja annettua tukea arvioidaan edeltäviin asiakirjoihin peilaten (Heiskanen ym., 2019). Heiskasen ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa kävi ilmi, että eksplisiittisen tuen kuvausten osuus tutkituissa asiakirjoissa oli vähäinen (13%). Sen sijaan tukikuvaukset saattoivat puuttua kokonaan, olla toisiaan toistavia asiakirjasta toiseen tai olla ristiriidassa edellisten asiakirjojen kanssa (Heiskanen ym., 2019). Suurin osa kirjatusta tukitoimenpiteistä koskee opetuksen mukauttamista eli pedagogisia periaatteita, joiden avulla oppilaat pääsevät kiinni opetuksen sisältöön ja saavuttavat oppimistuloksia (Räty ym., 2019). Tukitoimenpiteissä on vahvasti esillä myös yksilölliset oppilaan ohjaus ja arviointimenetelmät (Räty ym., 2019).

Rädyn ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa asiakirjoihin kirjatut tukitoimien sisällöt jaettiin oppimisympäristöön, oppimisen sisältöihin, opetuksen mukauttamiseen ja yksilölliseen ohjaukseen. Tutkimuksen asiakirjoissa useimmat tukitoimenpiteet edustivat kuitenkin yleisiä pedagogisia periaatteita, eikä ilmaisuja oltu yleisesti ottaen kuvattu perusteellisesti. Tukitoimista käytettiin yleisiä ilmaisuja, kuten "aikuisen tuki" tai "yksilöllistäminen", kun taas konkreettisinta ja yksityiskohtaisinta kirjoitustyyliä edusti esimerkiksi ilmaisu "kirjoittaa pitkiä muistiinpanoja" (Räty ym., 2019). Sanches-Ferreiran ja kumppaneiden (2013) tutkimuksessa puolestaan havaittiin, että erityisopetusta saaville oppilaille suunnatut interventiot keskittyivät pääasiassa oppilaiden taitoihin ja kykyihin ottamatta

huomioon ympäristön ominaisuuksia. Ruotsissa tehty tutkimus (Isaksson ym., 2007) osoitti samansuuntaisia tuloksia siitä, että ympäristöä ei huomioitu. Kolmannella luokalla tukitoimiksi kirjattiin esimerkiksi lisäopetus erityisopettajan kanssa vaikeassa aineessa tai muu lisäharjoittelu, kuten läksyjen tekeminen vanhempien kanssa (Isaksson ym., 2007). Vasta yhdeksännellä luokalla oli yleisempää kirjata tukitoimiksi aiheen tai menetelmien käsittely oppilaan tarpeiden mukaan sekä oppilaan sijoittaminen pienryhmään, mutta tukitoimet kohdistuivat ensisijaisesti kuitenkin oppilaaseen (Isaksson ym., 2007).

Tutkimuksen mukaan suurin osa opettajista pitää pedagogisia asiakirjoja hyödyllisenä työkaluna opetuksen suunnittelussa (Lee-Tarver, 2006; Rotter, 2014) ja opettajat myös osallistuvat aktiivisesti dokumentointiprosessiin (Lee-Tarver, 2006). Pattin (2016) mukaan valmistuneet opettajat eivät koe osaavansa käytännössä laatia toimivia asiakirjoja. Monet tutkimukset (Al-Shammari & Hornby, 2020; Rakap, 2015; Salo & Savijoki, 2019; Thuneberg & Vainikainen, 2015) osoittavat, että opettajat kokevat asiakirjojen kirjoittamiseen liittyen erilaisia haasteita, kuten vaikeuden uudelleen arvioida annettua tukea (Al-Shammari & Hornby, 2020), laatia laadukkaita (Rakap, 2015) tai yksilöllisiä (Yell & Stecker, 2003) tavoitteita ja haasteen päästä tavoitteisiin niille asetetuissa aikatauluissa (Al-Shammari & Hornby, 2020). On myös havaittu, että pedagogisten asiakirjojen tavoitteet ovat liian laajoja ja niiltä puuttuu toimivuus ja mitattavuus (Boavida ym., 2010; Ruble ym., 2010; Sanches-Ferreira ym., 2013). Asiakirjaan tulisikin aina kirjata myös se, miten oppilas voi osoittaa oppineensa asiat (Opetushallitus, 2014; Ruble ym., 2010; Takala, 2010, s. 28). Thuneberg ja Vainikainen (2015, s. 141) toteavat tutkimuksessaan, että asiakirjoista jää usein uupumaan tuen vaikuttavuudesta kertominen. Jos oppilaan edistystä ei seurata, myöskään muutoksia oppilaan opetukseen ei tehdä (Yell & Stecker, 2003). Sanches-Ferreira kollegoineen (2013) on todennut tavoitteiden laadun heikkenevän silloin, kun oppilas edistyi osaamisessaan.

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKY- SYMYKSET

Oppilaalle laadittu oma oppimissuunnitelma tai HOJKS on mikrotason opetus-suunnitelma, jonka tarkoitus on huomioida yksittäisen lapsen tarpeet ja kiinnos-tuksen kohteet (Hangasmaa, 2014). Eriytetty opetus on puolestaan opetuksen lä-hestymistapa, jonka tarkoituksena on tarjota oppilaiden yksittäisiä tarpeita hu-omioivaa opetusta (Karadag & Yasar, 2010). Eriyttämistä voidaan siis käyttää kei-nonona oppimissuunnitelmissa tai HOJKSeissa asetettuihin tavoitteisiin pyrkimi-seen ja toisaalta suunnitelma-asiakirjoja voidaan Hangasmaan (2014) mukaan käyttää eriyttämisen välineenä. Näin eriyttäminen ja pedagogiset asiakirjat tuke-vat toinen toisiaan ja hyvin toimiessaan edistävät toistensa käyttöä. Rätty ja kol-legat (2019) ovat todenneet, että suurin osa dokumentoiduista tukitoimenpiteistä koskee opetuksen mukauttamista ja yksilöllistä oppilaan ohjausta ja arviointia, jotka ovat käytännössä suoraan eriyttämisen keinoja.

Landrumin ja McDuffien (2010) ajatusten mukaan eriyttäminen liittyy kiin-teästi inklusioon, sillä se on keino yksilöllistää opetusta heterogeenisissä luok-kahuoneissa, kun taas oppilaiden sijoittaminen erityiskouluihin on enemmänkin opetuksen yksilöllistämistä. Tämä oppilaiden jakaminen homogeenisiin ryhmiin ja koulutyyppeihin suoritus- tai kykytasonsa mukaan on Hestholmin ja Jobstin (2020) mukaan organisatorista eriyttämistä, jota pidetään luokkahuoneessa ta-pahtuvan pedagogisen eriyttämisen vastakohtana (Hestholm & Jobst, 2020). Tässä tutkimuksessa käsittelemme pedagogista, luokkahuoneissa tapahtuvaa eriyttämistä, jonka tavoitteena on mahdollistaa oppiminen kaikille oppilaille. Tällaiselle opetukselle on ominaista, että muutoksia tehdään esimerkiksi oppi-misympäristöön, opetuksen sisältöön ja laajuuteen, sekä hyödynnetään opetuk-sessa yhteistyötä ja yhteisopettajuutta, pyrkien antamaan oppilaalle henkilökoh-taista tukea (Lindner & Schwab, 2020). Tutkimuksen mukaan erityiskoulujen opettajat kertovat kuitenkin eriyttämisen toteuttamisesta huomattavasti enem-män kuin inklusiivisten luokkien opettajat (Lindner ym., 2021).

Pedagogisiin asiakirjoihin ja pedagogiseen dokumentaatioon liittyen on tehty paljon tutkimuksia, mutta eriyttämisen tutkiminen pedagogisissa asiakirjoissa on ollut vähäisempää. Koska monissa tutkimuksissa on todettu, että opettajat kokevat haasteita sekä eriyttämisen toteuttamisessa (Gaitas & Alves Martins, 2017; Mikola, 2010; Stavrou & Koutselini, 2016) että pedagogisessa dokumentoinnissa (Al-Shammari & Hornby, 2020; Rakap, 2015; Salo & Savijoki, 2019; Thuneberg & Vainikainen, 2015) haluamme tutkielmassamme pureutua eriyttämisen ja pedagogisten asiakirjojen yhteyteen. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, millaisia eriyttämisen muotoja suunnitelma-asiakirjoihin on kirjattu. Koska asiakirjojen kirjaukset ovat usein liian epämääräisiä, tarkastelemme myös, millaisia eriyttämisen keinojen kuvaukset ovat laadultaan. Asiakirjojen laatimissa keskeistä on se, kuinka konkreettisesti ja tarkasti kirjaamista tehdään, jotta siitä olisi oikeasti hyötyä myös käytännössä. Pedagogisten asiakirjojen tulisi olla selkeitä ja systemaattisia, mutta tähän tavoitteeseen ei välttämättä päästä (Heiskanen ym., 2019).

Tässä tutkimuksessa käytämme Roihan ja Polson (2018) kehittämää Viiden O:n mallia pohjana tarkastellessamme eriyttämisen keinoja. Luokittelemme eriyttämiseksi siis kaiken toiminnan, jossa oppimisympäristöä, opetusjärjestelyjä, opetusmenetelmiä, oppimisen tukimateriaaleja tai oppimisen arviointia jontekin muokataan oppilaan tarpeiden mukaisesti. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisia eriyttämisen keinoja alakoulussa laadittuihin oppimissuunnitelmiin ja HOJKSeihin on kirjattu?
2. Miten eriyttäminen on kirjattu näihin asiakirjoihin?

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksen aineiston muodostivat alakoulun kolmiportaisen tuen asiakirjat ja eriyttämisen kirjaukset näissä asiakirjoissa. Tutkimus on laadullinen tutkimus ja aineisto on analysoitu sisällönanalyysin keinoin. Ensimmäisessä alaluvussa esittelemme tutkimusaineiston. Toisessa alaluvussa kuvaamme analyysiprosessin etenemisen ja viimeiseksi käymme läpi tutkimuksen eettisiä ratkaisuja.

4.1 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto koostui perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 laadituista oppimissuunnitelmista ja HOJKSeista. Aineisto on kerätty vuosina 2015–2019 osana Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen - kolmiportaisen tuen asiakirjat- esi- ja perusopetuksessa -hanketta (ks. Rantala & Vehkakoski 2015–2021). Hankkeen tavoitteena oli tarkastella, miten esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoja laaditaan sekä millaisia merkityksiä kolmiportaisen tuen asiakirjoille annetaan. Tutkimusaineisto koostui esi- ja perusopetuksessa kirjoitetuista kolmiportaisen tuen asiakirjoista (oppimissuunnitelmat, HOJKS-asiakirjat, pedagogiset arviot, pedagogiset selvitykset) sekä luokan- ja erityisopettajien, oppilaiden ja huoltajien haastatteluista. Tutkimushanke on toteutettu Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella ja aineiston keräämiseen ovat osallistuneet Jyväskylän yliopiston kandidaatin tutkielmaa tai pro gradu -tutkielmaa tehneet opiskelijat. Aineisto on kerätty useasta koulusta ja varhaiskasvatyüksiköstä eri puolilta Suomea, niistä erityisopetuksen pienryhmistä, inklusiivisista ryhmistä tai esiopetusryhmistä, joissa oli tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita ja joiden opettajat suhtautuivat tutkimukseen myönteisesti.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ainoastaan perusopetuksen vuosiluokilta 1-6 kerättyjä oppimissuunnitelmia sekä HOJKSeja. Tutkimukseen tuli mukaan 80 pedagogista asiakirjaa, joista 42 oli oppimissuunnitelmia ja 38 HOJKSeja. Asiakirjoja oli selkeästi eniten 1-2 luokalta (yhteensä 59 asiakirjaa), kun taas 5-6 -vuosiluokalta oli vain 6 asiakirjaa. Loput 15 asiakirjaa oli laadittu 3-4 luokkalaisille oppilaille. Tekstimassaltaan asiakirja-aineistoa oli 444 sivua, joista 184 sivua

koostui oppimissuunnitelmista ja 260 HOJKSeista. Asiakirjat vaihtelivat tyyllitään, sillä niissä näkyi opettajien oma kirjoitustyyli. Asiakirjat erosivat toisistaan myös sen suhteen, kuinka tarkasti niissä oli kuvattu esimerkiksi oppilaita, tuki-toimia tai asetettuja tavoitteita. Erittelemme kirjoitustyyliä tarkemmin toiseen tutkimuskysymykseemme vastatessamme.

4.2 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysia, jossa tekstiä analysoidaan etsien tekstistä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Sisällönanalyysin avulla pyritään järjestämään aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon ja sen avulla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Tämä tapahtuu aineiston pilkkomisen, käsitteellistämisen sekä uudelleen järjestelemisen kautta (Braun & Clarke, 2006). Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme oli ”Millaisia eriyttämisen keinoja alakoulussa laadittuihin oppimissuunnitelmiin ja HOJKSeihin on kirjattu?”. Vastasimme tähän kysymykseen deduktiivisen eli teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto analysoidaan jonkin olemassa olevan teoreettisen viitekehyksen mukaisesti (Patton, 2015, s. 542; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Käytimme analyysin pohjana Roihan ja Polson (2018) kehittämää Viiden O:n eriyttämisen mallia. Päätimme etsiä eriyttämisen keinoja Roihan ja Polson (2018) mallin mukaisesti, sillä se muodosti automaattisesti selkeät ja kattavat yläluokat tutkimuksellemme ja näin helpotti analyysin tekoa. Kaikki aineistosta löydetyt eriyttämisen keinot myös sijoittuivat näihin yläluokkiin.

Sisällönanalyysin käytännön toteutukseen kuuluu useita vaiheita, kuten analyysiyksikön valinta, aineistoon tutustuminen, aineiston pelkistäminen, aineiston kategorisointi ja teemoittelu sekä tulkinta (Puusa, 2020, s.148–149). Sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on Tuomen ja Sarajärven (2018, s.123) mukaan pelkistäminen eli redusointi. Havaintojen pelkistämisessä voi Alasuutarin (2011, s. 40) mukaan erottaa kaksi eri osaa: aineiston tarkasteleminen vain tietyn teo-

reettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta sekä aineiston yhdisteleminen. Aloitimme analyysin käymällä läpi tuen asiakirjoja ja etsimällä sieltä eriyttämisen keinoja, jotka sisältyivät viiden O:n malliin. Luokittelimme eriyttämiseksi siis kaiken toiminnan, jossa oppimisympäristöä, opetusjärjestelyjä, opetusmenetelmiä, oppimisen tukimateriaaleja tai oppimisen arviointia jotenkin muokataan oppilaan tarpeiden mukaisesti. Keräsimme eriyttämisen keinot taulukkoon näiden otsikoiden alle. Ennen analyysin aloittamista on sisälönanalyysissä määritettävä analyysiyksikkö, jonka määrittämistä ohjaavat tutkimustehtävä ja aineiston laatu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122) Analyysiyksikkönämme toimi opettajan asiakirjaan kirjaama eriyttämisen keino. Se saattoi olla yksittäinen sana, lause, lauseen osa tai pitempi ajatuskokonaisuus

Asiakirjoista löydettyjä ilmaisuja ei juurikaan tarvinnut pelkistää lyhyempään muotoon, sillä ne oli kirjoitettu taulukkoon sellaisessa muodossa, jota ei voinut tulosten kannalta enää pelkistää. Eriyttämisen keinojen lisäksi tutkimme toisen tutkimuskysymyksen kohdalla sitä, miten eriyttämisen keinoista oli asiakirjoissa kirjoitettu, joten ilmaukset oli tärkeää pitää alkuperäisinä. Jaoimme asiakirjat ensin puoliksi, mutta kävimme molemmat läpi myös toisen puoliskon asiakirjoista, niin että molemmat kävivät kaikki asiakirjat läpi.

Tutkimukseen mukaan tulevaa aineistoa oli niin paljon, että sitä oli rajattava. Päätimme rajata tutkittavaksi otettavat eriyttämisen keinot siten, että jätimme rajauksen ulkopuolelle oppituntien ulkopuoliset tukimuodot, kuten kodin ja koulun yhteistyön sekä sellaisen moniammatillisen yhteistyön, jossa on mukana koulun ulkopuolisia toimijoita, kuten terapeutteja. Lisäksi rajasimme ulkopuolelle selkeästi ruokailuun tai muuhun fyysisistä tarpeista huolehtimiseen liittyvät tukikeinot, keskittyen vain oppitunneilla tapahtuvaan oppimisen ja käyttäytymisen tukemiseen. Tällä rajauksella keskitymme tarkemmin viiden O:n mallin mukaiseen eriyttämiseen ja huomioimme kattavasti kaikki siihen kuuluvat eriyttämisen keinot.

Eriyttämisen keinoista opetusjärjestelyt ja opetusmenetelmät tuottivat ryhmittämissä eniten hankaluuksia, sillä jouduimme miettimään tarkasti näiden ryhmien määrittelyä ja eroa. Esimerkiksi jotkin lausumat opetusmateriaalin eriyttä-

misestä tuntuivat aluksi sopivan molempiin ryhmiin. Teimme pohdintojen jälkeen rajauksen, jonka mukaan opetusjärjestelyihin kuuluu pitkäaikaisempi oppimateriaalin rajaaminen. Tällaisen oppimateriaalin rajaamisen taustalla oli päätös esimerkiksi oppiaineiden yksilöllistämistä, jolloin oppilaalla saattoi olla yksilölliset painoalueet joissain oppiaineissa. Oppilas saattoi myös opiskella aieman luokka-asteen oppikirjan mukaisesti, jolloin opetusta pyrittiin helpottamaan. Opetusmenetelmiin kuuluu puolestaan tehtäväkohtaisempi materiaalin eriyttäminen, jota tehdään jatkuvasti tarpeen mukaan.

Toinen ongelma-kohta oli eriyttämisen keinoina käytettyjen kirjojen sijoittaminen, sillä aineistoon sisältyi mainintoja, kuten yksilöllistetty kirja, e-kirja, ”oma kirja” ja selkokirja. Ilmaisusta oli vaikea päätellä, mikä oli niiden käyttötarkoitus. Aluksi sijoitimme e-kirjat tukimateriaaleihin, koska ajattelimme niiden ideana olevan tiedon omaksumisen helpottaminen. Teimme kuitenkin päätöksen sijoittaa kaikki kirjat saman yläluokan alle opetusjärjestelyihin, koska tulkitsimme kaikkien kirjojen olevan oppisisällöltään helpotettuja. Sijoitimme kaikki kirjat opetusjärjestelyihin, koska ne ovat pitkäaikaisempaa ja pysyvämpää opetusmateriaalin eriyttämistä. Myös pienryhmässä opiskelu sijoitettiin opetusjärjestelyjen alle, sillä tulkitsimme sen taustalla olevan jokin päätös, joka on pidempiaikainen. Samoin kaikki yksilöllistettyyn oppimäärään liittyvät päätökset sijoituivat opetusjärjestelyihin.

Muodostimme yläluokkien alle alaluokat aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi tarkoittaa mallien, teemojen ja luokkien löytämistä aineistosta (Patton, 2015, s. 542) ja perustuu tutkijan tekemään tulkintaan ja päättelyyn (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117 & 127). Koska käytimme teorialähtöistä sisällönanalyysiä analyysin pohjana, olivat yläluokat Roihan ja Polson (2018) viiden O:n mallin mukaiset, mutta alaluokat muodostuivat aineiston pohjalta. Kvalitatiivinen analyysi voi olla ensin teorialähtöinen ja sitten aineistolähtöinen, esimerkiksi silloin kun tutkija aloittaa tutkimalla aineistoa teoriasta johdettujen käsitteiden avulla tai soveltamalla jonkun muun kehittämää teoreettista viitekehystä (Patton, 2015, s. 543). Tällöin analyysirungon sisälle muodostetaan aineistosta erilaisia luokituksia noudattaen aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 128)

Alaluokkien muodostamisen pohjana oli eriyttämisen keinojen yhdisteleminen ryhmittelyyn keinoin. Ryhmittelyssä eli klusteroinnissa aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124; Puusa, 2020, s.152; Grandheim ym., 2017). Analyysiyksiköitä siis luokitellaan samankaltaisuuksien mukaan ja samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään samaan luokkaan, jonka jälkeen tämä luokka nimetään tutkittavan ilmiön ominaisuuden mukaan (Puusa, 2020, s. 152–153).

Ryhmittelimme analyysiyksiköitä värikoodien avulla, mikä helpotti luokkien muodostamista. Annoimme siis samaa asiaa kuvaaville analyysiyksiköille tietyn saman värin. Samaa väriä olevat analyysiyksiköt muodostivat yhden alaluokan. Yläluokan Oppimisympäristön alle syntyi esimerkiksi kaksi alaluokkaa: Fyysisen ja psykososiaalisen ympäristön eriyttäminen. Nämä alaluokat muodostuivat alkuperäisilmauksista, joissa selvästi viitattiin fyysisen oppimisympäristön tai psykososiaalisen oppimisympäristön muokkaamiseen. Fyysiseen oppimisympäristöön viittaavat ilmaisut liittyivät esimerkiksi istumapaikkaan ja psykososiaaliseen oppimisympäristöön viittaavat ilmaisut tietynlaiseen ilmapiiriin tai sosiaalisten taitojen tukemiseen sosiaalisen ympäristön avulla.

Mietimme tarkkaan, pystyykö alaluokkia vielä yhdistämään laajemmiksi luokiksi, ja soveltuvatko ne varmasti tarkoittamamme yläluokan alle. Luokkien tuleekin olla huolellisesti perusteltu ja tarkastettu analyysiprosessin aikana (Mayring, 2000). Tämä myös auttaa tutkijaa hahmottamaan luokkien sisäistä rakennetta ja luokkien suhdetta toisiinsa (Puusa, 2020, s.153). Tarkistusprosessin aikana siirsimme esimerkiksi kaikki ilmaisut palkkiosta ja sanktioista opetusmenetelmistä oppimisen arviointiin. Mielestämme ne sijoituivat paremmin yläluokan arviointi alle, koska niitä käytettiin arvioinnin välineinä joko onnistumisesta palkitsemiseen tai esimerkiksi epätoivotun käytöksen huomioimiseen. Alla taulukossa on havainnollistettu eriyttämisen keinojen jakautumista ylä- ja alaluokkiin.

Taulukko 1.

Eriyttämisen keinot jaoteltuina ylä- ja alaluokkiin

Yläluokka	Alaluokka
Oppimisympäristö	Fyysisen oppimisympäristön eriyttäminen Psykososiaalisen oppimisympäristön eriyttäminen
Opetusjärjestelyt	Opetuksen ja koulunkäynnin yksilöllistäminen Rakenteellinen tuki
Opetusmenetelmät	Erilaisten oppimistyylien huomiointi Ohjauksellinen tuki Tehtävien muokkaaminen Opetuksen aikataulun säätely
Opetuksen tukimateriaalit	Oppimisen tukimateriaalit Keskittymisen ja rauhoittumisen tukimateriaalit Ohjaukselliset tukimateriaalit Kommunikoinnin tukimateriaalit Motoriikan tukimateriaalit
Oppimisen arviointi	Yksilölliset järjestelyt kokeissa Osaamisen näyttäminen vaihtoehtoisilla tavoilla Oppimisen lisääntynyt seuranta Itsearviointit

Eriyttämisen keinojen ryhmittelyn ja analyysin jälkeen aloimme tutkia aineistoa toisen tutkimuskysymyksemme ”Miten eriyttäminen on kirjattu alakoulussa laadittuihin oppimissuunnitelmiin ja HOJKSeihin?” kannalta. Tässä tutkimuskysymyksessä olimme kiinnostuneita siitä, miten jokin eriyttämisen sisältö oli kuvattu. Kävimme eriyttämisen kirjauksia läpi tarkoituksena etsiä eri tyylejä kirjoittaa eriyttämisestä. Analyysin aiemmassa vaiheessa olimme jo huomanneet aineistossa joitakin tyyppiesimerkkejä kirjaamisen tyyleistä ja kirjoittaneet niitä ylös. Olimme esimerkiksi kiinnittäneet huomiota siihen, kuinka selkeitä ilmaisut olivat tai sanotaanko ilmaisuissa tarkasti, mitä tehdään tai kuinka konkreettisia keinot olivat. Tässä tutkimuskysymyksessä analyysiyksikköinä toimivat myös

opettajien kirjaamat eriyttämisen keinot, mutta ryhmittelimme näitä analyysiyksiköitä luokkiin aineistolähtöisesti ilmaisutyilien mukaan. Tällöin emme siis keskittyneet siihen, mitä eriyttäminen oli, vaan miten siitä oli kirjattu asiakirjaan. Ryhmittelyssä etsimme analyysiyksiköistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja jaottelimme niitä näiden mukaan ryhmiin niin kuin ensimmäisenkin tutkimuskysymyksen kohdalla.

Erona ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tehtyyn analyysiin oli se, että toisen tutkimuskysymyksen kohdalla yläluokat muodostuivat valmiin mallin sijaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla alaluokkia yhdistelemällä ja tällöin yläluokka nimettiin aineistosta nousevan eriyttämisen tyyliä kuvaavan nimen mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.124–125). Löysimme kahdeksan eri eriyttämisestä kirjoittamisen tyyliä eli alaluokkaa. Esimerkiksi alaluokka Tuen toimivuudesta kertovat ilmaukset muodostui kirjauksista, joissa oli kirjoitettu siitä, onko eriyttäminen ollut toimivaa vai ei. Eriyttämisestä kirjoittamisen tyylit ryhmittelimme alaluokkia yhdistelemällä vielä kolmeen yläluokkaan sen mukaan, liittyikö kirjauksen tyyli kirjauksen tarkkuuteen, suhteellisuuteen vai kirjauksen käytäntösuhteeseen. Esimerkiksi yläluokka Kirjaamisen tarkkuus sisälsi alaluokat Tarkat ilmaukset, Epätarkat ilmaukset ja Luettelomaiset ilmaukset. Nämä kolme alaluokkaa kuvasivat siis jollain tapaa sitä, kuinka tarkasti eriyttämisestä oli kirjattu. Alla taulukossa on havainnollistettu kirjaamisen tyylien jakautumista ylä- ja alaluokkiin.

Taulukko 2.

Eriyttämisen kirjaamisen tyyliä jaoteltuina ylä- ja alaluokkiin

Yläluokka	Alaluokka
Kirjaamisen tarkkuus	Tarkat ilmaukset Epätarkat ilmaukset Luettelomaiset ilmaukset
Kirjausten suhteellisuus	Universaalit ilmaukset Aika- ja paikkasidonnaiset ilmaukset Tilannekohtaiset ilmaukset
Kirjausten suhde käytäntöön	Konditionaaliset ilmaukset Tuen toimivuudesta kertovat ilmaukset

4.3 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa olemme sitoutuneet noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen tutkimuksen käytäntöjä ja tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on pyritty noudattamaan tarkkuutta, huolellisuutta ja rehellisyyttä (TENK, 2012). Jo aiheen valinta ja tutkimuksen tekeminen on eettinen ratkaisu (Hirsjärvi ym., 2009, s.24; Kuula, 2011, s.11), mutta eettisyys ja eettiset valinnat kulkevat mukana läpi koko tutkimuksen (Aaltio & Puusa, 2020, s. 181; Kuula, 2011, s. 11). Mielestämme tutkimuksemme aiheita oli tarpeellista tutkia, sillä tutkimus laajentaa käsitystä eriyttämisestä esitellen monipuolisesti erilaisia eriyttämisen keinoja. Myös kirjausten tyylien tutkiminen oli perusteltua, sillä pedagogiseen kirjaamiseen liittyvä tieto voi edistää asiakirjojen kirjaamisen laatua ja siten myös eriyttämisen toteutumista. Tutkimus tuo esiin myös haasteita, jotka liittyvät eriyttämisen kuvaamiseen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Tutkimus ei kuitenkaan aiheuta suoraa haittaa asiakirjojen kirjoittajille, sillä asiakirjoja tutkitaan yleisellä tasolla, eikä kirjausten perusteella tehdä päätelmiä kirjaajien ammattitaidosta tai asenteista.

Tutkimusaineisto oli osa "Lapsesta ja perheestä kirjoittaminen - kolmiportaisen tuen asiakirjat esi- ja perusopetuksessa" -hanketta, joten käyttämämme aineisto oli valmiiksi kerätty. Tutkittaville tulee kertoa perustiedot tutkimuksesta sekä kerättävien tietojen käyttötarkoitus, ja heillä on mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta halutessaan (Kuula, 2011, s. 105–107; TENK, 2019). Tämän tutkimuksen aineiston kirjoittajina olivat opettajat, mutta kirjaukset käsitelivät alakouluikäisiä oppilaita ja heille tarjottavaa tukea. Nuoremmilta oppilailta ei kysytty henkilökohtaisesti suostumusta asiakirjojen käyttöön tutkimuksessa, vaan ainoastaan huoltajilta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan lapsen tulisi saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti, mutta toisinaan lapsen osallistuminen tutkimukseen on perusteltua myös ilman huoltajan erillistä suostumusta (TENK, 2019). Kuula (2011) toteaa lasten kuuluvan suojeltaviin erityisryhmiin, joilla ei ole täysmääräistä itsemääräämisoikeutta päättää tutkimukseen osallistumisestaan. Tällöin lupa kysytään huoltajalta tai muulta lailliselta edustajalta (Mäkinen, 2006, s. 64). Koska aineistonkeruussa kerättiin ainoastaan oppilaiden kolmiportaisen tuen asiakirjoja, ei tutkimus varsinaisesti vaatinut oppilailta mitään. Nuorempien lasten voi olla myös vielä vaikeaa ymmärtää pedagogisten asiakirjojen käsitettä ja tarkoitusta, joten tässä tilanteessa huoltajien suostumus tuntuu riittävältä. Huoltajia oli informoitu tutkimushankkeesta ja tietosuojailmoituksessa sekä suostumuslomakkeessa oli tuotu esille se, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistumisen tutkimukseen pystyi peruuttamaan missä vaiheessa tahansa.

Kun tutkittavien suoria tunnistetietoja ei tarvita aineiston analyysiin, ne tulee hävittää mahdollisimman varhaisessa vaiheessa aineiston keruun päätyttyä (Kuula, 2011, s.111). Tutkimustietojen käsittelyssä yksi keskeisistä asioista onkin anonymiteetti (Eskola & Suoranta, 2005, s. 56). Henkilötietojen anonymisointi onkin erityisen tärkeää asiakirjojen kohdalla, sillä niistä voisi helposti olla nähtävissä kaikki henkilötiedot. Asiakirjoista oli poistettu kaikki henkilön suoraan tunnistamiseen liittyvät tiedot, kuten oppilaiden, huoltajien, opettajien tai koulujen nimet. Asiakirjoista tuli esille ainoastaan oppilaan sukupuoli ja luokka-aste. Aineistoesimerkeissä käytimme pseudonimiä, mikäli aineistoesimerkki oli sellai-

nen, että se vaati nimen tullakseen ymmärretyksi. Koska emme itse olleet mukana aineiston keräämisessä, emme ole itse myöskään osallistuneet henkilötietojen käsittelyvaiheeseen.

Vaikka suorat tunnistetiedot oli asiakirjoista poistettu, sisälsivät ne kuitenkin tarkkoja kuvauksia oppilaista. Ei voidakaan taata, että esimerkiksi henkilön nimen poistaminen tarkoittaisi sitä, että oppilas olisi täysin tunnistamaton (TENK, 2019). Tämän tutkimuksen kohdalla yksittäisen lapsen voisi tuloksissa käytetyistä aineistoesimerkeistä tunnistaa kuitenkin ainoastaan hänen oma opettajansa tai vanhempi. Pidämme tätäkin kuitenkin melko epätodennäköisenä, sillä tuloksissa käytetyt aineistoesimerkit ovat melko lyhyitä, yksittäisiä ilmaisuja, jotka on irrotettu laajemmasta asiayhteydestä. Koska laadullisten tutkijoiden on tärkeää raportoida myös tutkimuksen eettisistä ongelmista, päätimme tuoda tämänkin anonymiteettiä heikentävän seikan esille (Orb, ym. 2001).

Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimuksen suunnittelusta ja toteutuksesta on tärkeää raportoida riittävästi ja tutkimuksessa hyödynnettävä aineisto tulee kerätä sekä säilyttää tietoturvallisuus ja muut eettiset näkökulmat huomioiden (TENK, 2012). Varsinkin silloin, jos aineistoon jää paljon epäsuoria tunnisteita, on aineistoa käsiteltävä ja säilytettävä huolellisesti (Kuula, 2011, s. 113). Pyrimme raportoimaan analyysin jokaisen vaiheen mahdollisimman tarkasti ja tuomaan esille myös analyysin aikana kohtaamamme vaikeudet. Aineisto suojattiin tutkimuksen ajan käyttäjätunnuksella ja salasanalla, eikä ulkopuolisilla ollut pääsyä niihin. Ennen aineiston saamista, allekirjoitimme sitoumuksen tutkimusaineiston käytöstä. Tutkimuksen jälkeen aineisto tuhoetaan ja hävitetään. Tutkimuksen aikana olemme kunnioittaneet muiden tutkijoiden työtä ja viitanneet muihin tutkimuksiin tieteellisesti sovitun käytännön mukaisesti (TENK, 2012) sekä hyödyntäneet primaarilähteitä, jotka ovat luonteeltaan aidompia ja alkuperäisempiä (Mäkinen, 2006, s. 128).

5 TULOKSET

Tutkimuksemme tavoitteena on kuvata, millaisia eriyttämisen keinoja alakoulussa laadittuihin oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjoihin on kirjattu sekä miten eriyttämistä kuvataan näissä asiakirjoissa. Esittelemme ensin asiakirjoista löytyneet eriyttämisen keinot, jotka jaoimme Viiden O:n teorian mukaisesti viiteen ryhmään: oppimisympäristö, opetusjärjestelyt, opetusmenetelmät, opetuksen tukimateriaalit ja oppimisen arviointi. Tämän jälkeen kuvaamme, millaisin kielellisin keinoin eriyttämiseen viitataan asiakirjoissa. Kirjausten tyyleissä löytyi eroja kirjausten tarkkuudessa, suhteellisuudessa ja kirjausten suhteessa käytäntöön.

5.1 Eriyttämisen keinot

5.1.1 Oppimisympäristö

Oppimisympäristön eriyttämistä kuvataan tuen asiakirjoissa joko fyysisen tai psykososiaalisen ympäristön muokkaamisen kautta. Fyysisen oppimisympäristön eriyttäminen liittyy oppilaaseen kohdistuviin tilaratkaisuihin, kuten oppilaan istumapaikkaan ja opiskelutilaan vaikuttamiseen. Psykososiaalinen eriyttäminen liittyy puolestaan hyvän oppimisilmapiirin rakentamiseen tukemalla oppilaan sosiaalisia taitoja sekä psyykkistä hyvinvointia. Eriyttämisen keinoja yhdistää se, että niiden avulla pyritään luomaan tai mahdollistamaan oppimiselle mahdollisimman suotuisa ympäristö erilaisin keinoin.

Esimerkki 1

Istuu luokan takana, jotta ohjaaja pääsee helposti auttamaan, jotta hän näkee tilanteet luokassa ja jottei aiheuttaisi ylimääräistä häiriötä muille oppilaille. (1 lk, oppimissuunnitelma)

Esimerkissä 1 oppilaan istumapaikalla on pyritty helpottamaan oppilaan avunsaantia, koska luokan takana ohjaajalla on sujuva pääsy oppilaan lähelle. Lisäksi oppilaan istumapaikkaa perustellaan sillä, että oppilaan työskentelyä helpottaa,

että hän näkee jatkuvasti koko luokan tapahtumat, eikä joudu esimerkiksi vilkuilemaan taakseen. Joidenkin oppilaiden kohdalla näkyvyyttä saatetaan asiakirjojen mukaan sen sijaan rajata, esimerkiksi käyttämällä sermejä mahdollistamaan oppilaalle omaa tilaa ja helpottamaan tarkkaavuuden suuntaamista käsiteltävään asiaan. Osassa asiakirjoissa istumapaikka on sijoitettu luokan etuosaan, jotta oppilas on mahdollisimman lähellä opettajaa ja näkyvyys taululle on hyvä. Istumapaikkaan liittyvien järjestelyjen tarkoituksena on helpottaa oppilaan keskittymistä työskentelyyn, mutta myös parantaa koko luokan työrauhaa, kuten esimerkissä 1 tulee ilmi. Vastaavasti oppilas saatettiin sijoittaa myös erilliseen tilaan opiskelemaan, kuten seuraavassa esimerkissä kuvataan.

Esimerkki 2

Erillinen opiskelutila ajoittain muutaman oppilaan kanssa opettajan tai ohjaajan ohjauksessa. (1 lk, HOJKS)

Esimerkissä 2 oppimisympäristö on siirretty luokkahuoneen ulkopuolelle, mikä mahdollistaa oppilaalle pääsyn opiskelemaan pienryhmässä erilliseen tilaan. Erillisen opiskelutilan käytöllä halutaan minimoida liialliset virikkeet ja mahdollistaa rauhallinen työskentelytila. Esimerkistä 2 voidaan päätellä, että erillisessä tilassa opiskelu mahdollistaa oppilaalle enemmän opettajan tai ohjaajan tukea. Osaltaan fyysisen oppimisympäristön tilaratkaisut tukevat myös psykososiaalisen eriyttämisen toteutumista mahdollistaen esimerkiksi enemmän opettajan tai ohjaajan huomion saamista. Lisäksi psyykkisen oppimisympäristön eriyttämisen esimerkeissä painotetaan opettajan emotionaalista läsnäoloa ja oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin tukemista.

Esimerkki 3

Tuetaan sosiaalisten taitojen harjoittelussa mm. valiten sosiaalisesti lahjakkaita luokkatovereita pariksi sekä kannustetaan sosialisoitumaan. (1 lk, oppimissuunnitelma)

Esimerkki 4

Tarvitsee luokan jokaiselta aikuiselta myönteistä huomiota ja palautetta pienestäkin onnistumisesta ja lohdutusta pahaan oloonsa. Hänelle on valtava tarve tulla nähdyksi, kaikki kehu ja kannustus, jopa ystävällinen katse tukee kehitystä. (1 lk, HOJKS)

Esimerkissä 3 oppilaan sosiaalisia taitoja suunnitellaan tuettavan vaikuttamalla siihen, kenen kanssa oppilas työskentelee. Opettajan tehtävänä on valita oppilaalle pareja, joiden kanssa toimiminen mahdollistaa oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymisen. Oppilasta myös rohkaistaan olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja löytämään vertaissuhteita. Esimerkissä 4 opettajan tehtäväksi asetetaan puolestaan pyrkiä pienilläkin teoilla vastaamaan oppilaan tarpeeseen tulla huomioiduksi, jolloin oppilaan tunteet tulevat tunnistetuiksi ja hän saa niiden käsittelyyn tukea. Lisäksi asiakirjoissa tulee ilmi myös kannustus omien mielipiteiden esiin tuomiseen ja omatoimisuuteen. Oppilasta rohkaisemalla ja kannustamalla asiakirjoissa pyritään luomaan turvallinen oppimisympäristö sekä tukemaan oppimista ja oppijaminäkuva.

5.1.2 Opetusjärjestelyt

Opetusjärjestelyjen eriyttämiseen kuuluu opetuksen ja koulunkäynnin yksilöllistäminen sekä rakenteellinen tuki. Opetusjärjestelyjen eriyttäminen on pitkäaikaisista ja pysyvämpää kuin tilannekohtainen eriyttäminen. Se perustuu oppilaan tuen asiakirjoihin kirjattuihin päätöksiin.

Opetuksen ja koulunkäynnin yksilöllistämiseksi tehdään päätöksiä, joilla säädellään pitkällä tähtäimellä oppilaan koulunkäyntiä esimerkiksi yksilöllistämällä oppiaineita, helpottamalla koulunkäyntiä tai vähentämällä selkeästi vaatimuksia.

Esimerkki 5

Lapsella on oikeus pidennettyyn oppivelvollisuuteen, opetus järjestetään toiminta-alueeseen opetukseen perustuen. (2 lk, HOJKS)

Esimerkin 5 oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä kerrotaan yksilöllistettävän pidentämällä oppivelvollisuutta ja siirtymällä toiminta-alueittain järjestettyyn opetukseen. Lievempiä keinoja yksilöllistää oppimista ja koulunkäyntiä ovat asiakirjojen mukaan oppiaineiden yksilöllistäminen sekä erityisten painoalueiden ja henkilökohtaisten tavoitteiden käyttö.

Esimerkki 6

Työskentelee jaksamisen ja voinnin mukaan. Oppimisen tavoitteet eivät tällä hetkellä ole ensisijaisia. (1 lk, HOJKS)

Esimerkki 7

Syyslukukaudella käytetään 1 lk:n kevään kirjaa lukualueen 0-20 vahvistamiseksi. (2 lk, HOJKS)

Aineistoesimerkissä 6 oppilaan koulunkäyntiä on yksilöllistetty siten, että siinä edetään täysin oppilaan voinnin mukaan ja keskitytään vain lisäämään oppilaan hyvinvointia sen sijaan, että yritettäisiin mennä eteenpäin oppimiseen liittyvissä tavoitteissa. Tällaista koulunkäynnin helpottamista suunnitellaan joissakin asiakirjoissa tehtävän myös esimerkiksi lyhentämällä oppilaan kouluviikkoa tai -päivää, karsimalla opetettavia asioita ja etenemällä muuta ryhmää hitaammin. Esimerkissä 7 puolestaan määritellään, mitä oppimateriaalia oppilas käyttää matematiikassa. Toisen luokan oppilaalla on käytössään ensimmäisen luokan kevään kirja, josta tehdään helpompia tehtäviä tavoitteena vahvistaa lukualuetta 0-20. Myös muissa asiakirjoissa mainitaan paljon yksilöllistettyjä ja helpotettuja kirjoja sekä e-kirjoja. Helpotettuja kirjoja käytetään eniten matematiikassa ja englannissa, kun taas reaaliaineissa saatetaan käyttää e-kirjaa, jolloin tekstin lukeminen helpottuu.

Rakenteellisen tuen avulla eriytettäessä voidaan säädellä henkilöstöresurssien käyttöä eli hyödyntää monipuolisesti saatavilla olevia opettajia ja ohjaajia, esimerkiksi lisäämällä joustavaa ryhmittelyä ja tukiopetusta.

Esimerkki 8

Äidinkielen ja kirjallisuuden yksi viikkotunti ("hauska tunti") on yleisopetuksen luokassa. Ympäristötieto, uskonto, taito- ja taideaineet Helmi opiskelee 2 lk:n yleisopetuksen ryhmässä. Äidinkielen ja kirjallisuuden kuusi viikkotuntia opiskelee erityisopetuksen pienluokassa erityisessä tuessa. Matematiikan neljä viikkotuntia Helmi opiskelee erityisopetuksen pienluokassa. (2 lk, HOJKS)

Esimerkki 9

Osallistuu 1/krt viikossa erityisopettajan pitämään oikeinkirjoitusryhmään. Tukiopetusta maanantai aamuisin oikeinkirjoituksesta. (3 lk, oppimissuunnitelma)

Aineistoesimerkissä 8 opettaja luettelee, mitä oppiaineita oppilas opiskelee lisäksi. Oppilas on siis osan tunneista erityisopetuksessa pienryhmässä, mutta

osan omassa yleisopetuksen ryhmässään. Esimerkissä 9 oppilaan kerrotaan puolestaan saavan eriytettyä tukea oikeinkirjoituksen pulmiin. Eriyttämisessä hyödynnetään henkilöstöresursseja tarjoamalla erityisopettajan tukea sekä luokanopettajan antamaa tukiopetusta. Ylipäätään koulun henkilökuntaresursseja suunnitellaan asiakirjoissa käytettävän monipuolisesti myös hyödyntämällä samanaikaisopetusta, avustajia ja resurssiopetusta. Tämä mahdollistaa myös oppilaiden jakamisen ryhmiin, jolloin oppilaille voidaan tarjota mahdollisuutta opiskella pienemmässä ryhmässä tai kohdentaa opetusta taitotasojen perusteella. Asiakirjoissa on mainittu paljon erilaisia pienryhmiä, joissa oppilaat käyvät saadaakseen kohdennettua tukea johonkin tiettyyn aiheeseen, kuten esimerkiksi 9 oikeinkirjoitukseen.

Muita pienryhmien aiheita on esimerkiksi Venny-hahmottamisharjoitukset sekä leikki- ja tunnetaidot. Tukiopetusta kuvataan taas annettavan niissä oppiaineissa, joissa oppilaalla on pulmia, yleisimmin matematiikassa, äidinkielessä ja englannissa. Koulunkäynninohjaajat on usein nimetty pääsääntöisesti ohjaamaan tiettyä oppilasta. Joustavan ryhmittelyn toteuttamisessa hyödynnetään rinnakkaisluokkien välistä yhteistyötä.

5.1.3 Opetusmenetelmät

Opetusmenetelmiin kuuluvaa eriyttämistä kuvataan asiakirjoissa oppitunnin aikana tapahtuvana eriyttämisenä, joka liittyy oppimiseen, opettamiseen ja tehtävien tekoon. Opetusmenetelmiä eriytetään erilaisten oppimistyylien huomioimisella, ohjauksellisella tuella, tehtävien muokkaamisella ja opetuksen aikataulun säätelyllä.

Erilaisten oppimistyylien huomioinnissa opettajat pyrkivät hyödyntämään oppimisessa eri aistikanavia ja tarjoamaan oppilaalle hänelle sopivia tapoja oppia.

Esimerkki 10

Englantia opiskellaan kolmannella luokalla pääasiassa suullisesti ja vasta joulun jälkeen siirrytään enemmän kirjoittamiseen. (3 lk, HOJKS)

Esimerkki 11

Mahdollisuuksien mukaan leikin ja pelien avulla opetellaan hankalia asioita. (2 lk, HOJKS)

Esimerkissä 10 opetusta suunnitellaan eriytettävän konkreettisesti oppilaan oppimistyyli huomioiden, kun oppilaan kanssa harjoitellaan ensin englantia suullisesti, ennen kuin siirrytään kirjoittamiseen. Oppilaalle vaativassa oppiaineessa on siis haluttu yksinkertaistaa oppimista keskittymällä aluksi vain yhteen oppimisen kanavaan. Lisäksi asiakirjasta ilmenee epäsuorasti myös useissa muissakin asiakirjoissa mainittu kertaaminen, sillä esimerkin mukaan tarkoituksena on pysyä koko syyslukukausi suullisten harjoitusten parissa.

Esimerkissä 11 käytetään toiminnallisia oppimisen keinoja, jotka todennäköisesti ovat myös oppilaalle mieluisia tapoja oppia ja mahdollistavat esimerkiksi liikettä ja vuorovaikutusta. Eri aistikanavien käyttö tulee ilmi myös lausumissa, joissa kerrotaan käytettävän pari- ja ryhmätyöskentelyä sekä "irrottaudutaan pulpettityöskentelystä." Oppimiseen vaikuttava asia saattaa olla myös fyysinen rajoite, jolloin opettajat eriyttävät opetusta tarjoamalla vaihtoehtoisia toimintatapoja, kuten kynätyöskentelyä korvaavia menetelmiä tai kirjoittamista suurikokoisilla kirjaimilla.

Ohjauksellinen tuki tarkoittaa erilaisia keinoja tukea oppilaan toiminnan ohjausta. Usein ohjauksellisen tuen tarve liittyy tekemisen aloittamiseen ja loppuun saattamiseen. Ohjauksellisessa tuessa korostuu aikuisen läsnäolo.

Esimerkki 12

Tarvitsee aikuisen tukea tehtävien aloittamisessa ja ohjeiden kertaamisessa. Hän tarvitsee myös tiheästi palautetta suoriutumisestaan, jotta pääsisi eteenpäin. (1 lk, oppimissuunnitelma)

Esimerkki 13

Ohjein koetetaan tukea ja koostaa entistä pilkotummalla struktuurilla ja kertomalla ääneen "missä on, mitä on tapahtunut jne." Tunnepuhetta, tunteitten sanoittamista lisätään. (1 lk, HOJKS)

Esimerkki 14

Ohjataan mallintamalla puhumaan itse ääneen työvaiheita: aikuinen ohjaa toimintaa yksinkertaisin lausein, kunnes Leevi pystyy toistamaan samat lauseet ääneen ja ohjaamaan näin toimintaansa. (2 lk, HOJKS)

Ohjauksellisessa tuessa oppilaalle pyritään antamaan mahdollisimman selkeät ja napakat ohjeet ja pitämään oppilaan keskittyminen tehtävässä. Esimerkeissä 12 ja 13 oppilaalle kuvataan annettavan jatkuvasti tukea ja sanoitettavan toimintaa, jotta hän pystyy toimimaan ja etenemään tekemisessä. Erityisesti esimerkissä 12 oppilas todennäköisesti hakee jatkuvasti vahvistusta sille, että hän toimii oikein. Esimerkissä 13 korostuu aikuisen asioiden sanoittaminen ja selkeän struktuurin luominen toiminnan tueksi. Sen sijaan esimerkissä 14 pääpaino tuessa on antaa oppilaalle itselleen keinoja oman toiminnanohjauksen toteuttamiseen. Oppilasta ohjataan konkreettisesti sanomaan ohjeita itselleen ääneen tai pilkkomaan tehtävää sopiviksi paloiksi. Tällä varmistetaan, että oppilas ymmärtää tehtävänannot. Ohjauksellisella tuella siis tuetaan sitä, että oppilas pystyy ylipäätään toimimaan kouluympäristössä.

Tehtävien muokkaaminen on eriyttämistä, jossa säädellään tehtävien määrää tai niitä muokataan oppilaan taitotasoon sopivaksi.

Esimerkki 15

Ympäristöoppi: Kappaleista opiskellaan muistiinpanot, otsikot, väliotsikot ja tiivistelmät. (5 lk, HOJKS)

Esimerkissä 15 ympäristöopin opittavaa asiaa rajataan, jolloin opetuksessa keskitytään pääasioiden sisäistämiseen. Tämä korostuu reaaliaineiden kohdalla erityisesti ylemmillä luokilla. Opiskeltavan asian rajaamisen lisäksi oppilaat saavat myös kokonaan yksilöllisiä heille laadittuja tehtäviä tai helpotettuja tehtäviä. Tehtävien määrää voidaan vähentää tai tarvittaessa lisätä, mikäli kertaaminen on tarpeellista. Lisäksi tehtäviä muokataan yksinkertaisempaan ja helpommin hahmotettavaan muotoon esimerkiksi poistamalla tarpeettomia visuaalisia ärsykeitä kuten kuvia.

Opetuksen aikataulun säätely on keino rytmittää oppitunnin kulkua siten, että oppilaan kiinnostus ja jaksaminen opeteltavaa asiaa kohtaan säilyy. Käytännössä tätä tehdään tauottamalla opetustilanteita ja antamalla työskentelyyn riittävästi aikaa.

Esimerkki 16

Työskentelee tällä hetkellä kyetessään n. 5 minuutin pätkiä, jonka jälkeen hän pääsee käytävällä "ajelemaan autolla". (1 lk, HOJKS)

Esimerkki 17

Ajan antaminen, kun miettii sanottavaansa. Ajan antaminen myös tehtäviä tehdessä. (4 lk, oppimissuunnitelma)

Esimerkissä 16 työskentelyä tauotetaan oppilaan jaksamisen mukaan. Toisinaan taukoihin liittyy jokin konkreettinen toiminta, kuten kynien teroittaminen, vessassa käynti tai esimerkin 16 tavoin liikunnallinen tauko luokkahuoneen ulkopuolella. Lisäksi monet oppilaat tarvitsevat myös oppimiseen ja asioiden tekemiseen muita enemmän aikaa, kuten esimerkissä 17. Asiakirjoista välittyy tahto antaa oppilaille rauhallinen ja kiireetön tila oppimiseen ja olemiseen.

5.1.4 Opetuksen tukimateriaalit

Tukimateriaaleina asiakirjoissa mainitaan erilaiset konkreettiset apuvälineet, joita käytetään apuna oppimisen helpottamisessa, rauhoittumisessa ja keskittymisessä, oppilaan ohjauksessa, kommunikoinnissa ja motoriikan tukena. Näistä oppimisen tukimateriaalit ovat konkreettisia apuvälineitä, joita käytetään helpottamaan oppimista.

Esimerkki 18

Matematiikan opetuksessa käytetään tukena mm. seuraavia apuvälineitä: sataruudukko, Multilink-palikat, kymmenjärjestelmävälineet, kertotaulukortit, kertotauluruudukko, murtokakut, harjoituskello sekä pituuden ja tilavuuden mittavälineet. Tavoitteena on että Netta oppii käyttämään sujuvasti em. välineitä ja matematiikan opiskeluun saadaan mukaan paljon konkreettisia esimerkkejä opiskeltavista asioista. (5 lk, HOJKS)

Esimerkissä 18 oppilaalla on käytössä monipuolisesti erilaisia matematiikan apuvälineitä, joiden avulla oppiminen on konkreettisempaa. Apuvälineiden käytössä on tavoitteena, että oppilas hyödyntää niitä omatoimisesti ja ne ovat luonteva osa oppituntia. Matematiikan lisäksi käytössä on lukemista ja kirjoittamista helpottavia apuvälineitä, kuten lukukulma ja värikalvot. Myös tietokoneen käyttö mainitaan yhtenä oppimisen apuvälineenä.

Keskittymisen ja rauhoittumisen tukimateriaalit ovat konkreettisia esineitä, joiden avulla oppilas saadaan rauhoittumaan omalla paikallaan tai purkamaan

energiaa johonkin muuhun kuin ei-toivottuun käytökseen. Myös ohjauksellisia tukimateriaaleja käytetään oppilaan toiminnan ohjauksen tukemiseen selventämällä oppilaalle tehtävien struktuuria ja ajankulua.

Esimerkki 19

Puristelupallon käyttöönotto auttoi pulpettiin ja muihin tavaroihin piirtelemisen vähentymisessä. (1 lk, HOJKS)

Esimerkki 20

Marialla on pulpetilla ensin-sitten kuvat ohjaamassa toimintaa. (2 lk, HOJKS)

Esimerkissä 19 apuvälineen avulla oppilaan ei-toivottu toiminta on vaihtunut apuvälineen käyttöön. Tällaisten apuvälineiden avulla pyritään siihen, että oppilas pystyisi keskittymään olennaiseen ja rauhoittumaan. Kädessä pidettävien lelua muistuttavien apuvälineiden lisäksi keskittymistä pyritään lisäämään esimerkiksi sylissä tai selässä pidettävillä painopeitoilla ja pehmoleluilla. Paikallaan istumista helpotetaan asiakirjoissa myös dynair-tyynyjen avulla.

Esimerkissä 20 oppilaan toimintaa ohjataan kuvilla, jotka kertovat mitä ollaan tekemässä ja mitä tapahtuu seuraavaksi. Tämä liittyy oppilaan ohjaukseen tukimateriaalin avulla. Kuvia ja piirtämistä käytetään myös tilanteiden käsittelyn tukena sekä kertomaan koulupäivän kulusta ja luokan säännöistä. Ajankulua kerrotaan konkretisoitavan oppilaille esimerkiksi time timer - kellon avulla.

Kommunikoinnin tukimateriaalit ovat apuvälineitä, joiden avulla helpotetaan vuorovaikutusta.

Esimerkki 21

Mirolla on koulussa käytössä keskustelukortti, jota hän voi näyttää kun hänellä on tarve opettajan huomiolle/avulle. (1 lk, oppimissuunnitelma)

Esimerkissä 21 apuvälineenä käytetään keskustelukorttia, jonka avulla oppilas ilmoittaa tarvitsevansa opettajan tukea. Apuvälineen avulla oppilas voi aloittaa keskusteluja ja tuoda itseään ilmi. Myös PCS-kuvat mainitaan asiakirjoissa kommunikaatiota tukevinä apuvälineinä. Kuvakorttien lisäksi opettajat käyttävät tukiviittomia kommunikoinnin eriyttämisessä.

Motoriikan tukimateriaalit ovat apuvälineitä, joiden avulla pyritään tukemaan oppilaan liikkumista ja ergonomiaa sekä korvaamaan puutteellista motoriikkaa. Mikäli oppilaalla on tarvetta motoriikan tukimateriaaleille, on taustalla yleensä jokin motoriikkaa rajoittava sairaus tai vamma.

Esimerkki 22

Apuvälineenä fo-pohjalliset ulkokengissä. Luokassa olevassa tuolissa henkilökohtainen selkätyyny. (2 lk, oppimissuunnitelma)

Esimerkki 23

Irtokirjaimet, tietokone ja kirjuri voivat korvata puutteellista hienomotoriikkaa. (1 lk, HOJKS)

Esimerkissä 22 apuvälineiden avulla liikkumisesta ja pulpetissa istumisesta on pyritty tekemään oppilaalle helpompaa ja ergonomisempaa. Liikkumisen ja ergonomian parantamiseksi apuvälineinä käytetään myös esimerkiksi dallaria, erikoistuolia ja seisomatukea. Esimerkissä 23 kuvataan puolestaan sitä, kuinka apuvälineet mahdollistavat oppilaalle hienomotoristen taitojen harjoittelun. Esimerkissä oppilaan hienomotoriikka ei riitä kynätehtävien tekemiseen, joten kirjoittaminen on korvattu oppilaalle sopivilla työskentelytavoilla. Oppilaan motoriikkaa kuvattiin harjoitettavan joissakin asiakirjoissa myös esimerkiksi tunnuslutehtävillä ja palikkapeleillä, joiden tavoitteena on pinsettiotteen harjoittelu.

5.1.5 Oppimisen arviointi

Oppimisen arviointiin sisältyy oppilaan osaamisen testaaminen ja arviointi sekä palautteen antaminen oppilaan käytöksestä. Arviointia eriytetään erilaisilla järjestelyillä kokeissa, vaihtoehtoisilla tavoilla osoittaa oppimista, oppimisen lisäntyneellä seurannalla, palkkioilla ja sanktiolla sekä itsearviointilla.

Yksilölliset järjestelyt kokeissa ovat erilaisia keinoja eriyttää kokeeseen osallistumista ja kokeessa toimimista. Oppilaalle pyritään antamaan hänelle sopiva tapa osoittaa osaamistaan kokeessa.

Esimerkki 24

Kokeessa voi osoittaa osaamisensa myös suullisesti, jos kirjoittaminen on liian vaikeaa. (3 lk, HOJKS)

Esimerkissä 24 oppilaalle on annettu mahdollisuus näyttää osaamistaan muulla tavalla kuin perinteisesti kirjoittamalla. Näin oppilas voi osoittaa todellisen osaamistasonsa kokeen asioista ilman, että oppilaalle vaativa asioiden kirjalliseen muotoon tuottaminen muuttaisi koetulosta. Asiakirjoissa mainitaan myös koevastausten suullisesta täydentämisestä kirjallisten vastausten lisäksi siten, että oppilas saa mahdollisuuden lisätä asioita vastauksiin suullisesti kirjoittamisen jälkeen. Muita keinoja eriyttää koejärjestelyjä on lisääjän antaminen kokeen tekemiseen, kokeen tekeminen erillisessä tilassa ja tehtävänannon lukeminen ääneen oppilaalle. Lisäksi oppilaat ovat saaneet ottaa kokeeseen mukaan muistilappuja esimerkiksi kertotaulujen vastauksista.

Osaamisen näyttäminen vaihtoehtoisilla tavoilla tarkoittaa sitä, että kokeen sijasta tai sen lisäksi oppilas saa osoittaa oppimistaan erilaisilla tavoilla. Arvioinnissa pääpaino ei ole asiakirjan mukaan tällöin kokeessa tai koe saatetaan jättää kokonaan tekemättä.

Esimerkki 25

Keskustelut, pelit ja pienet testit (2 lk, HOJKS)

Esimerkki 26

Arvioinnissa painotetaan vihkotyöskentelyä ja muistiinpanoja (5 lk, HOJKS)

Esimerkissä 25 oppilas saa näyttää osaamistaan vuorovaikutteisilla ja toiminnallisilla tavoilla. Pienet testit helpottavat osaamisen näyttämistä, kun kerralla ei ole tehtävänä isoa tehtävämäärää. Pienten testien hyötynä voi olla myös kokeen pilkkominen pienempiin osiin tai lisätiedon saaminen oppilaan osaamisesta. Esimerkissä 26 osaamisen painoarvo ei ole koesuoriutumisessa, vaan siinä miten oppilas on työskennellyt jakson aikana. Tällöin oppilas voi myös ahkeralla työskentelyllä oppituntien aikana osoittaa panostuksensa oppimiseen. Palautetta halutaan antaa osaamisen lisäksi oppimisprosessista, eikä ainoastaan keskittyä arvioinnissa lopputulokseen, joka on yleensä kokeesta saatu arvosana.

Oppimisen lisääntyneeseen seurantaan sisältyy jatkuvan palautteen antaminen oppimisen kannalta olennaisista asioista sekä lisääntynyt arviointi testien ja kokeiden avulla.

Esimerkki 27

Käyttäytymisestä annetaan jatkuvaa palautetta liikennevalolapulla, jotka sijaitsevat pultilla. (1 lk, oppimissuunnitelma)

Esimerkki 28

Äidinkielessä ja kirjallisuudessa arviointi yksilöllisen opetussuunnitelman mukaisesti. Viikoittain sanelu, Taikamaa-kirjasarjan arviointiin liittyvät liitteet, Allu-testien teknisen lukutaidon- ja ymmärtävän lukemisen testit ja yleisopetuksen opetussuunnitelman mukainen sanelutesti. (2 lk, HOJKS)

Esimerkin 27 oppilaalle suunnitellaan annettavan koko koulupäivän ajan tehostetusti palautetta käyttäytymisestä. Liikennevalojen avulla oppilasta autetaan epätoivotun käytöksen lisäksi huomaamaan myös hyvä käytös. Käyttäytymisen lisääntyneeseen seurantaan liittyen opettajat antavat oppilaille myös palkkioita toivotusta käytöksestä ja seuraamuksia epätoivotusta käytöksestä. Yleisesti käytettyjä palkkioita ovat tarrat ja oppilaalle mieluisa tekeminen. Esimerkissä 28 oppilaalle on tehty yksilöllinen arviointisuunnitelma äidinkieleen. Oppilaalle tehdään suunnitelman mukaisesti ylimääräisiä testejä, joiden avulla pyritään tukemaan oppimista täsmällisesti oppilaan tuen tarpeiden mukaan.

Itsearviointin avulla oppilaita tuetaan puolestaan arvioimaan eri keinoin omaa osaamistaan, kuten seuraavassa esimerkissä havainnollistetaan.

Esimerkki 29

Itsearviointin kehittyminen päivittäisissä harjoituksissa niin kuvallisesti kuin sanallisesti esimerkiksi: onnistuin hyvin tai oli vaikea tehtävä, minua harmittaa tai tästä minä pidän. (2 lk, HOJKS)

Esimerkissä 29 oppilaan kanssa harjoitellaan itsearviointia erilaisin keinoin. Itsearviointinissa keskitytään onnistumisiin ja haasteisiin, mutta myös siihen, miltä oppilaasta tuntuu ja miten hän kokee asiat. Tällä voidaan tukea oppilaan osallisuutta ja antaa mahdollisuus kertoa matalalla kynnyksellä omista ajatuksistaan.

5.2 Eriyttämisestä kirjoittamisen tyyliä

5.2.1 Kirjaamisen tarkkuus

Eriyttämistä kuvaavat lausumat vaihtelevat asiakirjoissa tarkoista ilmaisuihin epätarkkoihin ja luettelomaisiin ilmaisiin. Tarkat ilmaukset ovat usein melko pitkiä kirjauksia, joissa annettavaa tukea selitetään ja määritellään tarkemmin. Näin ollen eriyttämisen keinosta kerrotaan sen toteuttamisen ja arvioinnin kannalta oleellista tietoa.

Esimerkki 30

Ajan kulumisen seuraamista harjoitellaan luokan kalenteritaulun ja opetuskellon avulla päivittäin: viikonpäivä järjestyslukuineen, kuukausi järjestyslukuineen, eilen-tänään-huomenna-ylihuomenna, kellonajat (tasan, puoli, 15 yli, 15 vaille), päivämäärän merkitseminen numeroin. Muilta osin matematiikan sisältöalue noudattaa yleisopetuksen oppimäärän perusasioita. Oppikirja: Tuhattaituri. (4 lk, HOJKS)

Esimerkki 31

Lukuaineissa eriytetään tekstimäärää alaspäin siten, että Jutta alleviivaa tekstistä tärkeimmät kohdat opettajan johdolla. Kotitehtävät ja kokeet tulevat alleviivatuista kohdista. (5 lk, HOJKS)

Esimerkissä 30 oppilaan tuen tarve liittyy ajan kulumisen hahmottamiseen. Opettaja on kirjannut selkeästi, milloin asiaa harjoitellaan (päivittäin) sekä milloin opetuksen apuvälineiden avulla tämä tehdään (kalenteritaulu ja opetuskello). Kirjaukseen voisi vielä lisätä, kuka on vastuussa harjoittelun toteuttamisesta. Esimerkissä 31 on määritelty oppiaineet, joita eriyttäminen koskee ja kerrottu konkreettisesti, miten oppilaan kanssa toimitaan. Kirjauksessa mainitaan, että opettaja on vastuussa eriyttämisen toteuttamisesta. Kirjauksessa on myös kerrottu valitun sisällöllisen eriyttämisen vaikutus oppilaan arviointiin.

Päinvastoin kuin tarkat ilmaukset, epätarkat ilmaukset ovat lyhyitä ja suppeita kirjauksia eriyttämisen toteutuksesta. Kirjauksien avulla eriyttämistä on vaikea toteuttaa, koska niistä puuttuu paljon eriyttämisen järjestämisen kannalta oleellista tietoa.

Esimerkki 32

Tehtävien eriyttäminen. (6 lk, oppimissuunnitelma)

Esimerkissä 32 on eriyttämisen keinona kirjattu tehtävien eriyttäminen. Kirjauksesta ei tule kuitenkaan ilmi, minkä oppiaineen tai osa-alueen tehtäviä eriytetään ja miten. Tehtävien eriyttämistä on siis pelkän asiakirjassa olevan maininnan pohjalta vaikea toteuttaa, sillä ilmauksesta ei tule ilmi, eriytetäänkö tehtäviä esimerkiksi tehtävämäärää vähentämällä, tehtäviä helpottamalla vai täysin erilaisien tehtävien avulla. Epätarkkojen ilmauksien kohdalla puuttuu tieto myös esimerkiksi siitä, kuka eriyttämistä toteuttaa ja missä tai mitä välineitä eriyttämisessä hyödynnetään.

Epätarkkoihin ilmaisuihin kuuluvat myös luettelomaiset kirjaukset, joissa on kirjoitettu lista oppilaalla käytössä olevista eriyttämisen keinoista. Näiden kirjausten tyyli on toteava, eikä asioita niiden mainitsemista lukuun ottamatta juurikaan selitetä tai avata.

Esimerkki 33

Luokassa saatavilla huopasermejä, aktiivityynyjä, keinuistuimia, kuulosuojaimia sekä time timer. (1 lk, HOJKS)

Esimerkki 34

Englanti: Luokanopettaja yhdellä tunnilla samanaikaisopettajana ja avustaja yhdellä tunnilla. Englannin ylimääräinen tukitunti. (4 lk, oppimissuunnitelma)

Esimerkissä 33 opettaja selostaa, mitä apuvälineitä luokassa on saatavilla. Koska opettaja vain luettelee käytettävissä olevat apuvälineet, jää epäselväksi ovatko ne oppilaalla aktiivisessa käytössä, millaisissa tilanteissa niitä käytetään ja mitä niiden käytöllä haetaan. Luettelomaiset ilmaukset liittyvät usein juuri apuvälineisiin, joista opettajat ovat kirjoittaneet listoja. Luettelomaiset ilmaukset saattavat olla myös opetusjärjestelyihin listattuja tuen keinoja, kuten esimerkissä 34, jossa listataan käytössä olevia rakenteellisen tuen resursseja oppiainekohtaisesti luetellen. Esimerkissä 34 eriyttämisen keinoista kerrotaan kuitenkin esimerkkiä 33 tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin; siinä mainitaan tuen toteuttamisesta vastaavia henkilöitä ja kirjataan ylös eriyttämisen aikataulua, mikäli voidaan tulkita, että mainitut tuen muodot tapahtuvat kerran viikossa.

5.2.2 Kirjausten suhteellisuus

Toinen ulottuvuus, jonka suhteen eriyttämistä kuvaavat lausumat vaihtelivat asiakirjoissa, on ilmaisujen suhteellisuus. Suhteellista kirjaamista asiakirjoissa edustavat universaalit, aika- ja paikkasidonnaiset sekä tilannekohtaiset ilmaukset. Eriyttämisestä kirjoittaessa asiakirjoissa eniten käytettiin universaalia kirjaamista, jolloin eriyttämistä ei ole suhteutettu mihinkään aikaan, paikkaan tai tilapäiseen tarpeeseen. Universaalia ilmausta kuvaa esimerkiksi kirjaus ”tehtävien jakaminen osavaiheisiin”.

Aika- ja paikkasidonnaisissa kirjauksissa eriyttämiselle puolestaan mainitaan jokin konkreettinen aika tai paikka, kuten seuraavasta esimerkistä tulee ilmi.

Esimerkki 35

Hahmottamisen venny-pienryhmä kerran viikossa. (3 lk, oppimissuunnitelma)

Esimerkissä 35 oppilas saa lisätukea hahmottamisen harjoitteluun erillisessä pienryhmässä. Kirjauksesta tulee ilmi, kuinka usein kyseistä taitoa harjoitellaan ja missä harjoittelu tapahtuu. Aika- ja paikkasidonnaisia kirjauksia ovat myös ilmaukset, joissa kerrotaan, kuinka monta tuntia viikosta oppilas käy erityisopettajan tunneilla tai erityisopettaja on yleisopetuksen tunneilla mukana samanaikaisopettajana. Lisäksi asiakirjoissa on kirjauksia siitä, kuinka oppilaalla on ohjaajan tuki ja apu aina saatavilla. Suunniteltu tukitoimi voi siis olla jatkuvasti käytössä.

Tilannekohtaiset eriyttämisen ilmaukset ovat ilmaisuja, joissa eriyttämistä suunnitellaan toteutettavan tilannekohtaisesti. Tilannekohtaisuus ilmeni usein sanavalinnoissa, kuten ”tarvittaessa”, ”ajoittain”, ”välillä” tai ”mahdollisuusien mukaan”. Kirjausten suhteellisuus ilmenee kirjauksissa myös siten, että kerrotaan oppilaalla olevan vaikkapa jokin apuväline käytössä vaihtelevan tarpeen mukaan.

Esimerkki 36

Samat kokeet kuin muilla oppilailla, tarvittaessa joitakin tehtäviä poistetaan. (3 lk, oppimissuunnitelma)

Esimerkissä 36 oppilas saa ”tarvittaessa” helpotusta kokeessa. Ilmauksesta ei kuitenkaan tule ilmi sitä, millaisissa tilanteissa tehtävien karsiminen on aiheellista tai missä oppiaineissa sitä toteutetaan. Tilannekohtaiset eriyttämisen ilmaukset ovatkin melko epätarkkoja ja eriyttämisen toteutus on opettajan tilanearviosta kiinni. Asiakirjoihin on kirjattu, että ”tarvittaessa” hyödynnetään eriyttämisen keinoina myös tehtävien määrän tai taitotason muokkaamista, apuvälineiden käyttöä, samanaikaisopetusta tai oppimäärän muokkaamista.

5.2.3 Kirjausten suhde käytäntöön

Eriyttämiseen liittyvät lausumat eroavat toisistaan myös siinä, millainen niiden suhde on asiakirjojen ulkopuoliseen käytäntöön. Konditionaaliset ilmaukset ovat ilmaisuja, joissa kirjoitusasu on muotoiltu niin että jokin eriyttämisen keino olisi hyvä tehdä tai se pitäisi tehdä. Kirjauksista ei tule kuitenkaan suoraan ilmi, onko eriyttämistä jo kokeiltu aiemmin tai otetaanko se vakinaiseksi eriyttämisen keinoksi. Konditionaalissa olevien ilmausten lisäksi aineistosta löytyi ilmauksia, joissa kerrottiin, että oppilaan tukemiseksi ”kannattaa” tehdä jokin asia, tai että oppilaalle voisi olla hyötyä jostain tukikeinosta.

Esimerkki 37

Englannin opiskelussa olisi luokassa hyvä olla koulunkäynninohjaaja, joka auttaisi Elsaa keskittymään olennaiseen ja seuraamaan herkeämättä opettajaa ja hänen ohjeitaan. (6 lk, HOJKS)

Esimerkissä 37 on kuvailtu sitä, mikä auttaisi oppilasta keskittymään olennaiseen tunnilla. Kirjauksesta ei kuitenkaan voi päätellä, onko koulunkäynninohjaaja tunneilla oikeasti mukana, toimiiko kirjaus sopimuksena ohjaajan saamiseksi luokkaan vai onko asiakirjaan vain kirjattu, että oppilas voisi hyötyä koulunkäynninohjaajan tuesta. Asiakirjoissa on ilmauksia, joista on vaikea päätellä, onko kirjaus eriyttämisen keino, jota jo todella toteutetaan käytännössä, vai opettajan huomio siitä, mikä voisi olla oppilaalle hyödyksi.

Tuen toimivuudesta kertovat ilmaisut ovat puolestaan ilmauksia, joissa luodaan vahva suhde käytäntöön. Näihin ilmauksiin sisältyy dokumentointia siitä, onko jokin eriyttämisen keino ollut oppilaan kohdalla toimiva vai ei.

Esimerkki 38

Opettajalla on ollut käytössä käytäntö, missä hyvästä koulukäyttäytymisestä saa viikon jälkeen tarran → tarralla motivoitunut Aatua ja hän on ymmärtänyt tarran merkityksen. (4 lk, oppimissuunnitelma)

Esimerkissä 38 opettaja kertoo eriyttämisen keinosta, joka on todettu toimivaksi, sillä opettaja kokee, että käyttöön otettu palkitsemisjärjestelmä on ollut oppilaalle motivoiva ja tuen keino on koettu toimivaksi ja hyödylliseksi. Kirjaus kertoo siten suoraan lukijalle, että kyseinen käytäntö on ollut jo luokassa käytössä ja että se on koettu toimivaksi. Kirjatun tukitoimen perässä oli aineistossa välillä myös toteutuksia, kuten "tämä on ollut oppilaalle sopiva tuki". Asiakirjoissa on myös kirjauksia, joissa opettaja kertoo, ettei eriyttämisen keinosta ole ollut hyötyä tai apua oppilaalle. Myös nämä lausumat viittaavat siihen, että eriyttämisen keinoa myös toteutetaan käytännössä.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin alakoulussa laadittuihin oppimissuunnitelmiin ja HOJKSeihin kirjattuja eriyttämisen keinoja sekä eriyttämisestä kirjaamisen tapoja. Eriyttämisen keinoja tarkasteltiin suhteessa Roihan ja Polson (2018) Viiden O:n malliin, jossa eriyttämisen keinot jaetaan oppimisympäristöön, opetusjärjestelyihin, opetusmenetelmiin, oppimisen tukimateriaaleihin sekä oppimisen arviointiin liittyvään eriyttämiseen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että asiakirjoihin oli kirjattu Roihan ja Polson (2018) Viiden O:n mallin ryhmittelyn mukaisia eriyttämisen keinoja monipuolisesti ja kaikki asiakirjoista löydetyt eriyttämisen keinot sijoittuivat johonkin viidestä eriyttämisen ryhmästä. Samoin kuin Laarin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa, mikään Viiden O:n mallin eriyttämisen keinoista ei ollut myöskään liiaksi korostettuna tai vain satunnaisesti mainittuna tämän tutkimuksen asiakirjoissa. Tutkimuksen perusteella voidaan siis osaltaan todeta Roihan ja Polson (2018) Viiden O:n mallin olevan kattava ja toimiva eriyttämisen keinojen malli asiakirjoihin kirjattuja eriyttämisen keinoja tarkasteltaessa.

Tässä tutkimuksessa suurin osa asiakirjoihin kirjatusta eriyttämisen keinoista liittyivät opetusmenetelmiin, opetusjärjestelyihin sekä tukimateriaaleihin. Tulokset ovat samansuuntaisia Laarin ja kollegoiden kanssa siinä, että opetuksen eriyttämisessä eniten huomiota kiinnitettiin opetusmenetelmiin (Laari ym., 2021). Erona Laarin ja kollegoiden (2021) tuloksiin on kuitenkin esimerkiksi se, että tässä tutkimuksessa opetusjärjestelyt ja tukimateriaalit olivat suosittuja eriyttämisen tapoja, kun puolestaan Laarin ja kollegoiden (2021) tuloksissa näihin kiinnitettiin vähiten huomiota. Eroa aikaisemmin saatujen tutkimustulosten kanssa voisi selittää se, että Laarin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa aineisto kerättiin opettajilta kyselyn avulla, kun taas tässä tutkimuksessa tutkittiin ainoastaan asiakirjoja.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, ettei ympäristön ominaisuuksia ole riittävästi huomioitu tukitoimia suunniteltaessa tai niistä kirjoittaessa (Isaksson

ym., 2007; Sanches-Ferreira ym., 2013). Näistä tutkimuksista poiketen, tekemäsämme tutkimuksessa eriyttäminen ulottui myös ympäristöön. Psykososiaalista ympäristöä eriytettiin pyrkimällä luomaan tietynlainen ilmapiiri oppimiselle. Fyysisen ympäristön eriyttäminen ei ollut puolestaan kovin monipuolista koskien ainoastaan istumapaikan muuttamista luokassa tai erillistä opiskelutilaa. Tosin osa apuvälineistä voidaan tulkita myös fyysisen oppimisympäristön muokkaamiseksi. Tällaisia apuvälineitä olivat esimerkiksi henkilökohtaiset selkätyyny tai ohjeistavat kuvat luokan seinällä.

Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että opettajat tuntevat eriyttämisen keinona huonosti opiskelijalle annettavan valinnanvapauden (Rodriguez 2012) sekä kokevat vaikeuksia suunnitella eriytettyä opetusta, jossa on huomioitu esimerkiksi oppilaan kiinnostuksen kohteet (Gaitas & Alves Martins, 2017). Myös tässä tutkimuksessa tehtiin havainto siitä, että asiakirjoihin kirjatuissa eriyttämisen keinoissa ei hyödynnetty oppilaan mahdollisuutta tehdä valintoja. Asiakirjoissa ei myöskään ollut mainintoja siitä, että eriyttämisen keinoja olisi suunniteltu oppilaan mielenkiinnon kohteiden mukaan. Kuitenkin Elderin ja kollegoiden (2018) mukaan pedagogisissa asiakirjoissa tulisi tuoda esiin myös oppilaan mielenkiinnon kohteita ja käyttää niitä hyväksi suunniteltaessa tukitoimia. Tämän lisäksi oppilaalle tulisi antaa mahdollisuus vaikuttaa omien tavoitteiden asettamiseen (Roiha & Polso, 2018). Asiakirjoissa ei kuitenkaan ollut mainintoja siitä, että oppilas olisi ollut mukana tavoitteiden asettamisessa.

Tutkimuksessa tehtiin myönteinen havainto siitä, että eriyttämisen keinoja oli asiakirjoihin dokumentoitu runsaasti. Tämä vastaa Tomlinsonin ja Imbeaun (2010) esittämään ajatukseen siitä, että eriyttämisen yksi vaatimus on sen suunnittelu ennakkoon, joka mielestämme toteutui asiakirjoissa. Huolimatta asiakirjoista löytyneiden eriyttämisen keinojen monipuolisuudesta havaitsimme eriyttämisen kirjausten olevan kuitenkin laadultaan vaihtelevia. Vaihtelevuus liittyi kirjausten tarkkuuteen, suhteellisuuteen tai kirjausten ja käytännön suhteeseen. Toimivimmat kirjaukset olivat selkeitä ja konkreettisia, tarkkoja kuvauksia, joissa oli myös määritelty, kuka on vastuussa tuen toteutumisesta käytännössä. Sen sijaan laadultaan heikommista kirjauksista puuttui näitä tärkeitä ominaisuuksia, ja

tutkimuksen tulokset vahvistavat aiempaa tietoa siitä, että opettajilla on pedagogisen dokumentoinnin kanssa haasteita (Heiskanen ym., 2019; Ruble ym., 2010). Tutkimus antoi yhteneväistä tietoa Heiskasen ja kumppaneiden (2019) tutkimuksen kanssa siitä, että tuen kuvaukset olivat usein epätarkkoja ja niistä puuttuivat perustelut. Rublen ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa asiakirjoista saattoi löytyä luettelo opetusmenetelmistä, joita ei oltu kuitenkaan liitetty tai yksilöity tarpeeksi tietyn oppilaan tavoitteisiin. Myös tämän tutkimuksen aineistossa eriyttämisen keinoja saatettiin listata asiakirjoihin luettelomaiseen muotoon, jolloin kirjaukset olivat yleisiä toteamuksia, joista puuttui konkreettista ja yksilöllistä tietoa.

Asiakirjoihin on tärkeää kirjata se, mikä toimii hyvin, jotta kyseistä tukitoimea voidaan hyödyntää jatkossakin (Elder ym. 2018). Tekemämme tutkimus osoitti, että tuen toimivuudesta oli asiakirjoihin kirjattu jonkin verran tietoa. Näissä ilmaisuissa oli tuotu ilmi, onko eriyttämisen keinosta ollut oppilaalle hyötyä vai ei. Huolestuttavaa kuitenkin on, että tällaisia ilmaisuja oli asiakirjoista löydettävissä melko vähän. Tähän saattoi myös vaikuttaa se, että tutkimuksemme asiakirjat painottuivat alkuopetukseen, jolloin vasta koulun aloittaneiden oppilaiden kanssa tukitoimien suunnittelu ja kokeileminen ovat vielä aika alussa, eikä toimivia keinoja välttämättä ole vielä löydetty. Päiväkodista ja esikoulusta kouluun siirtymisessä pedagogiset asiakirjat ja tieto eivät todennäköisesti aina siirry ongelmitta, jolloin koulussa tukitoimet täytyy aloittaa uudestaan.

Tutkimuksessa havaitut puutteet eriyttämisen kirjaamisessa voivat johtua esimerkiksi siitä, että monet opettajat pitävät eriyttämistä haastavana (Mikola, 2011; Roiha, 2014) ja aikaa vievänä (Hertberg-Davis, 2009; Rodriguez, 2012; Roiha, 2014; Wan, 2017). Myös pedagogisten asiakirjojen laatiminen koetaan vaikeana ja uskomme, ettei opettajilla ole tarpeeksi aikaa niiden laatimiseen. Epätarkkojen, esimerkiksi luettelomaisten eriyttämisen keinojen kirjaaminen vie vähemmän aikaa kuin tarkat kuvaukset, perustelut ja tavoitteiden asettaminen eriyttämisestä kirjoittamisen yhteydessä. Opettajat kokevat haastavana myös pedagogisten asiakirjojen laatimisessa annetun tuen arvioimisen (Al-Shammari & Hornby, 2020), sekä yksilöllisten (Yell & Stecker, 2003), selkeästi mitattavissa ole-

vien ja realististen tavoitteiden asettamisen (Al-Shammari & Hornby, 2020; Boavida ym., 2010; Ruble ym., 2010; Sanches-Ferreira ym., 2013). Nämä opettajien kokemat vaikeudet pedagogisessa dokumentoinnissa ovat juuri niitä tekijöitä, jotka todennäköisesti vaikeuttavat eriyttämisen järjestämistä: tavoitteet eivät ole tarpeeksi selkeitä, eikä asiakirjoista löydy riittävästi tietoa siitä, millainen tuki on aiemmin koettu hyödylliseksi.

6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että kaikki tutkimuksen vaiheet on selitetty tarkasti ja yksityiskohtaisesti (Braun & Clarke 2006; Hirsjärvi ym. 2009, s.123; Nowell ym. 2017), jolloin myös muiden on mahdollista tarkastella tutkimusprosessia ja määrittellä, onko tutkimus luotettava (Nowell ym. 2017). Pyrimme raportoimaan tutkimuksen kaikki vaiheet tarkasti ja niin, että ulkopuolinen pystyisi toistamaan tutkimuksen. Myös tulososuudessa raportoidut aineisto-esimerkit helpottavat ymmärtämään löytämiemme eriyttämisen keinojen ja niiden kirjaamisen tapojen eroavaisuuksia ja sisältöjä. Tutkijalta edellytetään sisällönanalyysissä myös valintojen tarkkaa perustelemista (Aaltio & Puusa 2020, s. 184). Olemmekin perustelleet Aineiston analyysi -luvussa tekemiämme valintoja esimerkiksi aineiston ryhmittelyssä ja luokkien muodostamisessa.

Tutkimuksemme tekemisessä toteutui tutkijatriangulaatio, joka tarkoittaa, että tutkimusprosessin eri osissa on mukana useampi tutkija, tässä tapauksessa kaksi tutkijaa (Aaltio & Puusa, 2020, s. 185; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 167). Tutkijatriangulaatio parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 185), erityisesti kun molemmat tutkijat päätyvät samoihin tuloksiin analyysissä (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 186). Hyödynsimme tutkijatriangulaatiota siten, että molemmat meistä analysoivat samaa aineistoa ensin yksin ja sen jälkeen vertailimme havaintojamme sekä teimme analysointia yhdessä keskustellen. Triangulaatiolla tarkoitetaan myös erilaisten metodien käyttöä tutkimuksen toteutuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 167). Käyttämämme metodi oli sisällönanalyysi, mutta tutkiessamme eriyttämisen kirjausten tyylejä kiinnitimme huomiota

myös siihen, miten kirjaukset oli kirjoitettu, jolloin aineiston analysoinnista tuli monipuolisempaa ja rikkaampaa.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa käytetään ideaa siirrettävyydestä, eli pohditaan tutkimustulosten toteutumisen mahdollisuutta jossakin toisessa tutkimusympäristössä (Aaltio & Puusa 2020, s.181; Elo ym., 2014; Mertens 2018). Tämän tutkimuksen aineisto oli kerätty eri puolilta Suomea, joten aineisto ei ollut peräisin esimerkiksi yhdestä koulusta tai vain tietyltä paikkakunnalta. Asiakirjoista oli myös löydettävissä selviä yhtäläisyyksiä esimerkiksi kirjaamisen tyy-leissä, mikä tukee sitä, että eri kouluista saatiin yhteneväisiä tuloksia asiakirjat kirjanneesta opettajasta riippumatta. Vaikka jokaisella opettajalla voi olla hieman eri tyyli kirjoittaa pedagogisia asiakirjoja, tulee niiden sisältää tietyt kolmiportaisen tuen asiakirjoihin kuuluvat tiedot. Asiakirjojen samanlaisuus pedagogisina dokumentteina myös lisää tutkimustulosten siirrettävyyttä vastaavanlaisiin asiakirjoihin sekä helpottaa tutkimuksen toistettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on kuitenkin yleistettävyyteen pyrkimisen sijasta tuottaa ymmärrystä lisäävää ja hyödyllistä tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Aaltio & Puusa 2020, s. 188). Tämän tutkimuksen avulla olemmekin pyrkineet laajentamaan käsitystä eriyttämisestä, eli tulokset käytännössä auttavat huomaamaan mikä kaikki onkaan eriyttämistä ja tarjoavat opettajille konkreettisia eriyttämisen keinoja opetuksen tueksi. Tutkimuksella pyritään myös tuomaan esille sitä, miten eri tavoin eriyttämisestä kirjoitetaan kolmiportaisen tuen asiakirjoihin.

Käyttämämme asiakirja-aineiston luotettavuutta heikentää se, että suurin osa kirjauksista oli luokiteltavissa epätarkkojen ilmausten joukkoon. Epätarkkoista ilmauksista jouduimme tekemään eriyttämisen keinojen ryhmittelyvaiheessa osin myös omia päätelmiä ja oletuksia. Esimerkiksi oletimme, että jos oppilaalle annetaan tukea tehtävien tekemisen aloittamisessa, se tarkoittaa ainakin selkeitä ja napakoita ohjeita. Mikäli tuesta olisi kerrottu tarkemmin, esimerkiksi käytetäänkö ohjauksessa jotain tukimateriaalia, se olisi voitu sijoittaa tukimateriaaleihin. Opetuksen tukimateriaalien kohdalla oletimme kaikkien mainittujen kirjojen, kuten e-kirjojen, olevan jollain tavalla helpotettuja versioita. Kaikkien kirjausten kohdalla Viiden O:n mallin mukaiseen ryhmään sijoittaminen ei ollut

yksiselitteistä, sillä jotkut kirjaukset olisivat mielestämme sopineet useampaan ryhmään. Teimme siis itse rajauksia sen suhteen, millaiset kirjaukset menevät mihinkin ryhmään. Esimerkiksi e-kirjojen käyttö sijoitettiin aluksi apuvälineisiin, mutta sitten muiden eriytettyjen kirjojen kanssa opetusjärjestelyihin. Pyrimme luomaan ryhmiin sijoittamiselle selkeät kriteerit, jotta osasimme perustella kunkin kirjauksen sijoittamisen.

Emme voineet vertailla eriyttämisen keinoja luokka-asteiden välillä, sillä aineistossamme oli asiakirjoja selvästi vähiten luokilta 5–6. Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisikin, eroavatko eriyttämisen keinot jotenkin eri luokka-asteilla. Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista myös selvittää, toteutuivatko asiakirjoihin kirjatut eriyttämisen keinot oikeasti arjessa. Valitettavan usein asiakirjoihin kirjatut tavoitteet ja tukitoimenpiteet eivät kohtaa käytännön arkea, vaan jäävät unohduksiin, kunnes asiakirjoja taas päivitetään. Tämän lisäksi asiakirjojen perusteella, emme voi tehdä tulkintoja siitä, ovatko eriyttämisen keinot tai tavoitteet yksilöllistetty tarpeeksi tietyn lapsen kohdalle. Myös vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa tehtävä yhteistyö eriyttämisen näkökulmasta voisi olla hedelmällinen aihe jatkotutkimukselle. Asiakirjoihin oli nimittäin kirjattu keinoja, joilla vanhemmat olivat mukana eriyttämisen toteuttamisessa, kuten läksyjen tekemisessä tukeminen, sekä koulun ulkopuolista tukea, kuten erilaisia terapiamuotoja. Jätimme nämä tässä tutkimuksessa ulkopuolelle, koska keskityimme luokkahuoneessa tapahtuvaan eriyttämiseen. Tämän aiheen tutkimisesta vanhemmat voisivat saada keinoja tukea lastaan koulunkäynnissä ja opettajien ja muiden ammattilaisten yhteistyötä voitaisiin kehittää.

6.3 Johtopäätökset

Tämä tutkimus toi esiin pedagogisen kirjoittamisen tärkeyden sekä mielenkiintoisia havaintoja kirjausten tyyleistä ja laadusta. Kirjauksen tarkkuus saattaa vaikuttaa siihen, kuinka hyvin eriyttämisen keinot käytännössä toteutuvat. Epätarikat ilmaukset eriyttämisestä voivat johtaa siihen, että asiakirjoihin kirjattu eriyttäminen on vaikeaa toteuttaa puuttuvan informaation takia. Vastaavasti selkeät asiakirjat taas helpottavat käytännön työtä. Aiemman tutkimuksen mukaan

opettajat myös toivoivat pedagogisiin asiakirjoihin enemmän tarkkuutta ja selkeyttä (Rotter 2014). Tuen asiakirjojen tulisi olla hyödyllisiä ja ymmärrettäviä kaikille (Jachova ym. 2018). Tämän tutkimuksen tulokset epätarkoista ilmauksista voivat vaikuttaa negatiivisesti myös asiakirjojen hyödyllisyyteen ja ymmärrettävyyteen.

Koemme, että opettajat tarvitsisivat lisää aikaa ja resursseja asiakirjojen kirjoittamiseen, jotta niistä olisi oikeasti hyötyä arjessa ja tukea eriyttämisen toteuttamisessa, sekä arvioinnissa. Ehkä hyötyä voisi olla myös säännöllisestä lisäkoulutuksesta pedagogiseen dokumentointiin liittyen, joka voisi lisätä sitä, että opettajien kirjoittamat asiakirjat olisivat tasaisen laadukkaita kaikissa kouluissa. Tätä ajatusta tukee myös Pozasin ja Letzelin (2020) tutkimuksen tulokset siitä, että opettajat eivät koe saavansa koulutuksesta tarpeeksi eväitä eriyttämisen toteuttamiseen.

Mielestämme tämä tutkimus lisäsi tietoa ja ymmärrystä eriyttämisen laajasta kentästä. Eriyttäminen on määritelty olevan sekä opetusfilosofia (Tomlinson & Imbeau, 2010), kaiken opetuksen lähtökohta (Opetushallitus, 2014), että keino vastata oppilaiden erilaisiin tarpeisiin (DeBaryshe ym., 2009; Tomlinson & Imbeau, 2010; Tomlinson & Strickland, 2005). Tekemämme havainnot eriyttämisen monipuolisuudesta ja siitä, että eriyttäminen ulottuu koulussa kaikkiin opetuksen osa-alueisiin tukevat näitä määrittelyjä. Tuloksemme tukevat myös Hausstätterin (2014) ajatusta siitä, että eriyttämisen tavoitteena on lisätä kaikkien oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksia, sillä tutkimissamme asiakirjoissa eriyttämisen tarkoitus oli ylipäättään mahdollistaa oppilaan toimiminen koulu-ympäristössä. Eriyttäminen keskittyi tutkimuksessa alaspäin eriyttämiseen, jossa tarkoituksena on mahdollistaa hitaampi eteneminen ja riittävä osaamisen taso (Lerikkanen, 2006, s. 124–125). Asiakirjoista välittyi eriyttämiseen liittyen siis tietynlainen lempeys ja suorituskeskeisyyden vähentäminen.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Kelle, H. (2015). Documentation in childhood. *Children & Society*, 29(3), 169–173. <https://doi.org/10.1111/chso.12119>
- Al-Shammari, Z. & Hornby, G. (2020). Special education teachers' knowledge and experience of IEPs in the education of students with special educational needs. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 67(2), 167–181. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1620182>
- Aro, M. (2015). Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille? *Oppimisen ja Oppimisvaikeuksien Erityislehti*, 25(3), 64–67. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/09/Aro.pdf>
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal (London, England)*, 25(2), 238–259. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874952>
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki - erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 47–63.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Blecker, N. S., & Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435–447. <https://doi.org/10.1080/13603110802504937>
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants and Young Children*, 23(3), 233–243. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181e45925>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bray, B. & McClaskey, K. (2013). A step-by-step guide to personalize learning. *Learning & Leading with Technology*, 40(7), 12–19.
- Celik, S. (2019). Creating an inclusive and multicultural classroom by differentiated instruction. *International Journal of Humanities and Social Science*, 9(6), 12–17.
- DeBaryshe, B. D., Gorecki, D. M. & Mishima-Young, L. N. (2009). Differentiated instruction to support high-risk preschool learners. *NHSA Dialog*, 2(3), 227–244. <https://doi.org/10.1080/15240750903075305>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127.
<https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Connor, C. M., Son, S. H., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43(4), 343–375.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.001>
- Elder, B. C., Rood, C. E., & Damiani, M. L. (2018). Writing strength-based IEPs for students with disabilities in inclusive classrooms. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 116–155.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (7. painos). Tampere: Vastapaino.
- Gaitas, S. & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544–556.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>

- Godor, B. P. (2021). The many faces of teacher differentiation: Using Q methodology to explore teachers preferences for differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 56(1), 43–60.
<https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1785068>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *NurseEducation Today*, 56(6), 29–34.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. CAST: National center on accessing the general curriculum: Effective classroom practise report.
- Hangasmaa, M. (2014). *Lapsen oppimissuunnitelma: Etnografinen seurantatutkimus eräässä päiväkotikoulukontekstissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/43598>
- Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Heiskanen, N. (2021). Pedagogiset asiakirjat lapsen tuen suunnittelun välineinä ja sosiaalisen todellisuuden muokkaajina. *Oppimisen ja Oppimisvaikeuksien Erityislehti*, 31(1), 13–19. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/02/Heiskanen.pdf>
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2019). Recording support measures in the sequential pedagogical documents of children with special education needs. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 321–339.
<https://doi.org/10.1177/1053815119854997>
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251–253. <https://doi.org/10.1177/0016986209346927>
- Hestholm, G. N. & Jobst, S. (2020). Educable or not? Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 270–285. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1650117>

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. *Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 75–91.
<https://doi.org/10.1080/08856250601082323>
- Jachova, Z., Kovačević, J. & Hasanbegović, H. (2018). Individual education plan (IEP) foundation of a quality inclusive education. *Human (Tuzla), 8*(2), 88–93. <https://doi.org/10.21554/hrr.091811>
- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & McKnight, M. A. (2006). Responsiveness to intervention (RTI): how to do it.[RTI Manual]. *National Research Center on Learning Disabilities*.
- Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review, 26*(1), 20–28. <https://doi.org/10.1080/02783190309554235>
- Karadag, R., & Yasar, S. (2010). Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses: An action research. *Procedia, Social and Behavioral Sciences, 9*(1), 1394–1399.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.340>
- Kartika, A., Suminar, D. R., Tairas, M. M., & Hendriani, W. (2018). Individual education program (IEP) paperwork: A narrative review. *International Journal of Engineering & Technology, 7*(2), 682–687.
<https://doi.org/10.14419/ijet.v7i2.29.13997>
- Kaye, N. L., & Aserlind, R. (1979). The IEP: The ultimate process. *The Journal of Special Education, 13*(2), 137–143.
<https://doi.org/10.1177/002246697901300205>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Vastapaino.
- Laari, A., Lakkala, S. & Uusiautti, S. (2021). 'For the whole grade's common good and based on the student's own current situation': Differentiated

teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early Child Development and Care*, 191(4), 598–611.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1633314>

Landrum, T. J. & McDuffie, K. A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality : The Official Journal of the Division for Research of the Council for Exceptional Children*, 18(1), 6–17.

<https://doi.org/10.1080/09362830903462441>

Latz, A. O., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M. & Pierce, R. L. (2008). Peer coaching to improve classroom differentiation: Perspectives from project CLUE. *Roeper Review*, 31(1), 27–39.

<https://doi.org/10.1080/02783190802527356>

Lee-Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 263–272.

Lerkkanen, M. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. WSOY Oppimateriaalit.

Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2020). It's all about the attitudes!' – Introducing a scale to assess teachers' attitudes towards the practice of differentiated instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1–15. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13603116.2020.1862402>

Lindner, K., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. Julkaistu ennakkoon verkossa. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>

Lindner, K., Nusser, L., Gehrer, K. & Schwab, S. (2021). Differentiation and grouping practices as a response to heterogeneity – teachers' implementation of inclusive teaching approaches in regular, inclusive and special classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12(9), 1–16.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676482>

Markström, A-M. (2015). Children's views of documentation in the relations between home and school. *Children & Society*, 29(3), 231–241.

- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum, Qualitative Social Research*, 1(2), 159–176.
- Mikola, M. (2011). Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 412.
- Mertens, D-M. (2018). Ethics of qualitative data collection. Teoksessa U. Flick (toim.). *The Sage handbook of qualitative data collection* (s.33–49). SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526416070>
- Morgan, H. (2014). Maximizing student success with differentiated learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(1), 34–38.
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimuseetiikan ABC*. Tammi.
- Newton, P. M., & Miah, M. (2017). Evidence-based higher education – Is the learning styles ‘myth’ important? *Frontiers in Psychology*, 8(3), artikkeli 444. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00444>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nurmi, J-E., Kiuru, N., Lerkkanen, M-K., Niemi, P., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Leskinen, E. & Lyyra, A-L. (2013). Teachers adapt their instruction in reading according to individual children’s literacy skills. *Learning and Individual Differences*, 23(2), 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.012>.
- Opetushallitus. (2022a). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>
- Opetushallitus. (2022b). *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto*. <https://www.oph.fi/en/node/6072>
- Opetushallitus. (2022c). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf

- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.http://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96.
<https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>
- Patti, A. L. (2016). Back to the basics: Practical tips for IEP writing. *Intervention in School and Clinic*, 51(3), 151–156.
<https://doi.org/10.1177/1053451215585805>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. painos). SAGE Publications, Inc.
- Pozas, M., & Letzel, V. (2020). 'I think they need to rethink their concept!': Examining teachers' sense of preparedness to deal with student heterogeneity. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 366–381.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1689717>
- Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92–105. <https://doi.org/10.1177/105381510002300204>
- Pulkkinen, J., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuet kouluissa – rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *Oppimisen ja Oppimisvaikeuksien Erityislehti*, 25(3), 52–63.
<https://bulletin.nmi.fi/2017/09/11/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-jarjestelyt-kouluissa-rehtorien-arviot-tukijarjestelyjen-toimivuudesta-2/>
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksennäkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173–186.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986909>

- Regan, K. S. (2009). Improving the way we think about students with emotional and/or behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children*, 41(5), 60–65. <https://doi.org/10.1177/004005990904100507>
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Coyne, M., Schreiber, F. J., Eckert, R. D., & Gubbins, E. J. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency, comprehension, and attitude toward reading: An evidence-based study. *The Elementary School Journal*, 108(1), 3–23. <https://doi.org/10.1086/522383>
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462–501. <https://doi.org/10.3102/0002831210382891>
- Rodriguez, A. (2012). *An analysis of Elementary School teachers' knowledge and use of differentiated instruction*. [Väitöskirja, Olivet Nazarene University]. https://digitalcommons.olivet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=edd_diss
- Roe, M. F. (2010). The ways teachers do the things they do: Differentiation in middle level literacy classes. *Middle Grades Research Journal*, 5(3), 139–152.
- Roiha, A. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.748061>
- Roiha, A. & Polso, J. (2017). Eriyttäminen heterogeenisessä ryhmässä: Kokemuksia Haagin Suomi-koulusta. *Kielikukko*, 36(4), 34–38.
- Roiha, A. and Polso, J. (2018). Viiden O:n malli vieraiden kielten eriyttämiseen. *Kieli, Koulutus ja Yhteiskunta*, 9(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus- ja-yhteiskunta-maaliskuu-2018/>
- Roiha, A., & Polso, J. (2020). Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. *Oppimisen ja Oppimisoivauksien Erityislehti: NMI-bulletin*, 30(4), 93–102. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/01/eriyttaminen_laajempaa_nakokulmaa.pdf

- Rotter, K. (2014). IEP use by general and special education teachers. *Sage Open*, 4(2), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244014530410>
- Ruble, L. A., J. McGrew, N. Dalrymple, and L. A. Jung. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1459–1470. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1>
- 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(11), 12–22. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.09.002>
- Räty, L., Vehkakoski, T. & Pirttimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435011>
- Salo, S. & Savijoki, H. (2019). *Erityisopettajan ja luokanopettajan roolit ja yhteistyö kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa*. [Pro gradu-tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX- julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/64212>
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. & SilveiraMaia, M. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507–520. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>
- Scott, W. & Spencer, F. (2006). Professional development for inclusive differentiated teaching practice. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 11(1), 35–44. <https://doi.org/10.1080/19404150609546806>
- Shaunessy-Dedrick, E., Evans, L., Ferron, J., & Lindo, M. (2015). effects of differentiated reading on elementary students' reading comprehension and attitudes toward reading. *The Gifted Child Quarterly*, 59(2), 91–107. <https://doi.org/10.1177/0016986214568718>

- Stavrou, T. E., & Koutselini, M. (2016). Differentiation of teaching and learning: the teachers' perspective. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2581-2588.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M. & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67(10), 291-301.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- Takala, M. (2010). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eriyispedagogiikka ja kouluikä* (s.21-33). Helsinki: Hakapaino.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P (toim.) *Eriyisopetuksesta oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen* (s.135-162). Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylän yliopistopaino.
- Timothy, S., & Agbenyega, J. S. (2018). Inclusive school leaders' perceptions on the implementation of individual education plans. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 1-30.
- Tobin, R. & Tippett, C. D. (2013). Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 423-443.
<https://doi.org/10.1007/s10763-013-9414-z>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. painos). ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in Practice. A Resource Guide for Differentiating Curriculum*. Virginia: ASCD.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen

neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3:2019. Helsinki:

Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

[https://tenk.fi/sites/default/files/2021-](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)

[01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)

Wan, S. W. (2017). Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 23(3), 284–311.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204289>

Westwood, P. (2001). Differentiation' as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 6(1), 5–11.

<https://doi.org/10.1080/19404150109546651>

Yell, M. L., & Stecker, P. M. (2003). Developing legally correct and educationally meaningful IEPs using curriculum-based measurement. *Assessment for Effective Intervention*, 28(3–4), 73–88.

<https://doi.org/10.1177/073724770302800308>