

# **ERIYTTÄMISEN PEDAGOGIIKAN JÄLJILLÄ**

1-2 -luokkien luokanopettajien menetelmävalinnat ja opetussuunnitelman ohjaavuus

Pro gradu -tutkielma

Kirsi Moilanen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteen koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2017

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Eriyttämisen pedagogiikan jäljillä

1-2 -luokkien luokanopettajien menetelmävalinnat ja opetussuunnitelman ohjaavuus

Tekijä: Kirsi Moilanen

Koulutusohjelma: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ *X* Laudaturtyö \_\_ Lisensiaatintyö \_\_

Sivumäärä: 67 + 2 liitettä

Vuosi: 2017

### Tiivistelmä:

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS) uudistui syksyllä 2016. Siinä kehoitetaan huomioimaan oppilaiden yksilöllisyyttä ja eriyttäminen on opetuksen pedagoginen lähtökohta. Ajankohtaisesta keskustelusta on tullut vaikutelma, etteivät uudenlaiset opetusmenetelmät ole yksittäistapauksia lukuun ottamatta siirtyneet käytäntöön. Tässä tutkielmassa tavoitteenani oli selvittää eriyttävän pedagogiikan näkökulmasta, miten peruskoulun luokanopettajat valitsevat opetusmenetelmänsä, millaisia eriyttäviä menetelmiä he käyttävät yleisopetuksessa ja miten opetussuunnitelma ohjaa opettajien menetelmällisiä valintoja.

Lähestyin tutkielmaani hermeneuttisen tutkimusotteen avulla. Tutkielmani teoreettinen viitekehys muodostui sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja eriyttävästä opetuksesta POPSin (2014) näkökulmasta. Rajasin tutkielmani kohdejoukoksi 1-2 -luokkien luokanopettajat Meri-Lapin alueelta. Nämä luokat muodostavat opetussuunnitelmassa yhteisen oppimiskokonaisuuden ja tutkimusten mukaan kyseinen ikäkausi luo perustan lapsen oppimisasenteelle. Tutkimuskysymykseni olivat: 1. Miten opettajat eriyttävät perusopetuksessa? 2. Miten opetussuunnitelma ohjaa opettajien menetelmällisiä valintoja? Hain tutkimuskysymyksiini vastauksia lähettämällä opettajille sähköpostilla pyynnön osallistua sähköiseen kyselyyn.

Opettajat hyödynsivät opetuksessaan eriyttämistä opetusmenetelmien, tehtävien ja materiaalien suhteen käytössä olevien resurssien puitteissa. Tieto- ja viestintäteknologian käytössä oli eniten hankaluuksia. Opettajat arvostivat oppimisympäristöissä monipuolisia tilaratkaisuja ja oppimisessa hyödynnettävää lähiympäristöä. Opettajat tekivät yhteistyötä koulun eri toimijoiden kanssa ja yhteistyötä olisi haluttu enemmän. Opettajat ryhmittelivät oppilaita tehtävänannosta riippuen taitoihin perustuviin ryhmiin tavoitteenaan mahdollisimman toimivat ryhmät. Kaikki vastaajat hyödynsivät työssään opetussuunnitelmaa, myös kritiikkiä esitettiin. Myönteisenä puolena mainittiin, että uusi POPS antaa opettajille enemmän pedagogisia vapauksia ja mahdollisuuksia huomioida oppilaiden mielenkiinnon kohteita. Vastausten perusteella opetus mukaili POPSia ja käytetyissä menetelmissä oli oppilaita aktivoivia ja yhteistoiminnallisia elementtejä.

Avainsanat: perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014), eriyttäminen, opetusmenetelmät, sosiokonstruktivismi, hermeneutiikka

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

## SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	5
2 SOSIOKONSTRUKTIVISMI JA ERIYTTÄMINEN OPETUSSUUNNITELMASSA.....	6
2.1 Oppimiskäsityksenä sosiokonstruktivismi .....	6
2.2 Eriyttäminen pedagogisena valintana.....	11
3 HERMENEUTIikka TUTKIELMAN LÄHESTYMISTAPANA .....	18
3.1 Tutkielmani hermeneuttinen ulottuvuus.....	18
3.2 Hermeneuttinen kehä.....	20
4 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN .....	23
4.1 Tutkimusongelman rajaaminen teorian avulla .....	23
4.2 Kysely aineistonkeruumenetelmänä.....	27
4.3 Aineiston analyysi .....	30
5 TUTKIMUSTULOKSET .....	35
5.1 Opettajien käyttämät eriyttävät menetelmät.....	35
5.1.1 Oppimisympäristöt .....	35
5.1.2 Yhteisöllisyys .....	37
5.1.3 Opettaminen .....	42
5.2 Opetussuunnitelman merkitys opettajien menetelmävalinnoille.....	48
5.3 Tulosten yhteenveto - merkityskokonaisuuksista muodostunut synteesi.....	51
6 POHDINTA.....	60
LÄHTEET .....	64
LIITTEET.....	68
LIITE 1 Sähköpostikutsu osallistua kyselyyn .....	68
LIITE 2 Kysely Meri-Lapin alueen opettajille.....	69

# 1 JOHDANTO

Olen mielenkiinnolla seurannut jo vuosia keskustelua opetussuunnitelmasta ja siitä, miten saada sen tavoitteet käytäntöön. Selvitin proseminarityössäni vuonna 2010, mitkä tekijät vaikuttavat nuorten oppimiseen oppilaiden näkökulmasta. Tässä pro gradu -tutkielmassa kiinnostukseni kohteena on opettajien näkökulma. Olen kiinnostunut siitä, miten opettajat vastaavat perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) haasteisiin. Ajankohtaisen keskustelun ja tutkimusten mukaan POPSin tavoitteet on vaikea saada käytäntöön. Opettajakäsitys on niin ikään kokemassa muutosta työn laaja-alaisuuden korostuessa, esimerkiksi Oulun moniammatillisessa seminaarissa (1997) oli listattu useita ominaisuuksia ja taitoja, mitä vaaditaan tulevaisuuden opettajilta kuten monikulttuurisuuden asiantuntijuutta, yrittäjyyteen kasvattamista, ihmissuhdetaitojen ammatillisuutta, yksilöllisen kasvun ja kehityksen edesauttamista sekä oppimiseen ohjaamista (Syrjälä 1998, 30-31). Edellä mainitut vaatimukset pitäisi opettajilla olla jo hallussaan. Tämä tulevaisuus on nyt ja opetustyön muutos on parhaillaan käynnissä oleva prosessi. Vuoden 1997 jälkeen on opetussuunnitelmaa uudistettu kaksi kertaa. Laahaavatko opetussuunnitelmat nykyhetkeä jäljessä tai ovatko ne edes realistisia?

Opetussuunnitelmassa korostetaan yksilöllisyyden huomioimista: oppilasta ohjataan oppimaan ja tiedostamaan omat tapansa oppia, jolloin hän oppii toimimaan itseohjautuvammin, ennakoiden ja suunnitelmallisesti (POPS 2014, 14-15). Kouluinstituutioon on sen historiallisen kehityksen aikana juurtunut syväälle useita itsestään selvyyksinä pidettäviä ja usein kyseenalaistamattomia tapoja, tottumuksia ja sääntöjä, jotka ohjaavat oppilaiden sekä opettajien toimintaa kouluissa. Koulun tiloihin liittyy ulkoisten olosuhteiden lisäksi toimijoiden sisäinen elämä erilaisten tunteiden ja tunnelmien muodossa. (Viskari & Vuorikoski 2003, 65.) Vaikka POPSissa kehoitetaan monin sanankääntein huomioimaan yksilöitä opetuksessa, on ajankohtaisesta keskustelusta tullut vaikutelma, etteivät monipuoliset opetusmenetelmät ole yksittäistapauksia lukuun ottamatta siirtyneet käytäntöön. Heinosen (2005, 244) mukaan menetelmällisissä valinnoissa vallalla ovat yhä perinteiset oppikirjamallit ja menetelmät. Korhonen (2015) on yksi julkisuuteen noussut opettaja, joka kantoi pulpetit ulos luokasta.

Hän tunnistaa suurta muutoksen tarvetta nykyisessä koulujärjestelmässä, sillä nykyisessä kärsivät sekä lahjakkaat että tukea tarvitsevat oppilaat. Sahlbergin (1997, 199, 201) mukaan lyhyet menetelmälliset täydennyskoulutukset eivät ole onnistuneet siirtämään uusia menetelmiä opetustyöhön. Parhaita tuloksia hän on havainnut silloin, kun kehittämishanke on vähintään lukukauden mittainen.

Kansainvälinen tutkimusohjelma PISA tuottaa kansainvälistä tietoa koulutuksen tilasta ja tuloksista, oppimisasenteista- ja taidoista sekä koulun ulkopuolella tapahtuvasta oppimisesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Edellisessä vuoden 2015 vertailussa Suomi sijoittui edelleen maailman kärkimaihin, mutta tuloksissa oli näkyvässä laskeva suunta etenkin poikien osalta. Myös alueelliset erot olivat kasvaneet selvästi. Kotitaustan vaikutus osaamiseen oli tuplaantunut vuosituhannen alusta. (Pölonen 2016.) Suomessa asenteet ja motivaatio estävät matemaattisesti ja luonnontieteellisesti lahjakkaiden oppilaiden lähtemistä kyseisille ammattuurille. Motivaation ja osaamisen väliseen itseään ruokkivaan kehään pitäisi pystyä vaikuttamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, mikä olisi sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta tärkeää. (Vettenranta ym. 2016, 97.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 30) mukaan opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Opetussuunnitelmissa on listattu useita tavoitteita ja vaatimuksia, mutta olemmeko aivan uudenlaisen ja kokonaisvaltaisen pedagogiikan tarpeessa? Tutkielmani tavoitteena oli selvittää eriyttävän pedagogiikan näkökulmasta, miten peruskoulun luokanopettajat valitsevat opetusmenetelmänsä ja millaisia eriyttäviä menetelmiä he käyttävät yleisopetuksessa. Lisäksi halusin selvittää, miten opetussuunnitelma ohjaa opettajien menetelmällisiä valintoja. Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys muodostuu sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja eriyttävästä opetuksesta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) näkökulmasta. Rajasin tutkielmani kohdejoukoksi Meri-Lapin alueen 1-2 -luokkien luokanopettajat. Nämä luokat muodostavat opetussuunnitelmassa yhteisen oppimiskokonaisuuden ja tutkimusten mukaan kyseinen ikäkausi luo pohjan lapsen oppimisasenteelle. Lähestyin tutkielmani tavoitteita hermeneuttisen tutkimusotteen avulla ja hain tutkimuskysymyksiini vastauksia luokanopettajille lähettämäni kyselyn avulla.

## 2 SOSIOKONSTRUKTIVISMI JA ERIYTTÄMINEN OPETUSSUUNNITELMASSA

### 2.1 Oppimiskäsityksenä sosiokonstruktivismi

Konstruktivismi juontuu monista eri lähteistä eikä se ole varsinainen oppimisteoria, vaan laajalle yhteiskunta- ja ihmistieteisiin levinnyt tiedon olemusta käsittelevä paradigma. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tiedon passiivisen vastaanottamisen sijaan oppijan aktiivista ja tiedostettua toimintaa, johon sisältyy uuden tiedon tulkintaa olemassa olevan kokemuksen pohjalta. Karkeasti jaoteltuna yksilökonstruktivismi painottuu yksilöllisen tiedonmuodostuksen syntymiseen ja sosiaalinen konstruktivismi näkemykseen, jonka mukaan todellisuus on ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa syntynyt sosiaalinen konstruktio. Kognitiivisen konstruktivismin mukaisessa pedagogiikassa korostuvat esimerkiksi oppimateriaaleihin, opiskelustrategioihin ja motivaatioon kohdistuvat keinot. Sosiaalinen konstruktivismi näkee ihmisen osana maailmaa, jossa yhteisö on ensisijainen ja yksilö toissijainen. Merkityksen muodostumiseen kielessä tarvitaan aina vähintään kaksi henkilöä. Sosiokulttuurisessa pedagogiikassa painottuvat sosiaalinen vuorovaikutus, kulttuuristen välineiden oppiminen ja tiedon oppiminen autenttisissa yhteyksissä. (Tynjälä 1999, 37-39, 55-57, 60.)

Suomessa konstruktivismilla on ollut keskeinen asema opetusta koskevassa keskustelussa vuosituhatien vaihteesta lähtien ja se on ollut opetussuunnitelmiamme keskeinen opetusteoria. Konstruktivistisessä teoriassa painopiste on oppijan omassa aktiivisuudessa tietoisuutensa rakentamisessa - ihminen luo itse oman todellisuutensa. (Puolimatka 2002, 13, 21.) Vallalla oleva oppimiskäsitys perustuu konstruktivismiin laajennettuna sosiokonstruktivismiin, kun huomioidaan oppimisen ja käytettyjen menetelmien sosiaalinen ulottuvuus. Opetussuunnitelmat ovat ohjanneet perusopetusta 90-luvulta lähtien yhä yksilöllisempään suuntaan. Opettajalle on annettu suuri rooli oppilaan oppimisen ohjaajana. Hän ohjaa oppilasta vahvuuksiensa löytämisessä, jolloin keskiössä on oppilaiden oppimistyylin tunnistaminen ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sekä auttaa oppilaitaan tunnistamaan kehittymismahdollisuuksiaan, rakentamaan omia

oppimispolkujaan ja kehittämään oppimisstrategioitaan, mikä näkyy käytännössä oppimisen ohjaamisen ohella oppimisympäristöjen suunnittelussa, arvioinnissa, palautteen antamisessa ja oppilaan taholta monipuolisina edistymisen ja osaamisen osoittamismahdollisuuksina (POPS 2014, 18-21, 30, 47-48).

Syksyllä 2016 voimaantulleet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on toimija ja opetuksessa tavoitellaan oppilaan itseohjautuvuutta ja omien vahvuuksien löytämistä: ”Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan oma tapansa oppia ja kehittämään oppimisstrategioitaan. - - Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin. Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista.” (POPS 2014, 14; 17; 21.) Edellä mainitut katkelmat kiteyttävät perusopetuksen jopa kunnianhimoiset tavoitteet oppijoiden oppimisen ja oman elämän ohjaajina.

Lapsen toimijuutta on esimerkiksi hänen osallisuutensa omaa oppimistaan koskevaan päätöksentekoon. Vaattovaara (2015) luonnehtii tutkimuksessaan toimijuutta konstruktionistisesta lähtökohdasta, jonka mukaan ihminen valitsee itselleen sopivia ja merkityksellisiä tapoja toimia. Kasvatus ja koulutus ovat kuitenkin kytköksissä poliittiseen päätöksentekoon, yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin sekä kulttuureihin, jonka vuoksi yksilön valinnan vapaus on rajoittunutta ja tieto toimii vallan välineenä. (Vaattovaara 2015, 76.) Opettajilla on siten suuri valta ja vastuu oppilaiden valinnan vapauden ja sitä kautta toimijuuden suhteen. Konstruktivistinen opetusteoria painottaa oppijan oikeutta rakentaa oma tiedollinen maailmansa ja oppilaan omaehtoisen tiedonhankinnan mahdollistaminen auttaa häntä niveltämään uutta oppia aiemmin opittuun, jolloin oppimisesta tulee pysyvämpää ja laaja-alaisemmin soveltavaa (Puolimatka 2002, 44). Oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa, jossa hän rakentaa jatkuvasti maailmankuvaansa sekä omaa toimintaansa maailmassa. Opettaminen

puolestaan painottuu oppijan oppimisprosessin ohjaamiseen, jossa keskeistä on mitä, miten ja mistä lähtökohdista oppija tekee. Itseohjautuvuuteen oppijoita ohjataan asteittain ulkoisen tuen ja kontrollin ollessa alkuvaiheessa tärkeitä. Ulkoapäin tulevaa ohjausta vähennetään oppimaan oppimisen, metakognitiivisten taitojen ja itseohjautuvuuden kasvamisen myötä. (Tynjälä 1999, 61.)

Nykypäivänä kukaan ei pärjää yksin ja ihmisen toimintaympäristön älyllinen toiminta jakautuu ihmisten ja erilaisten älylaitteiden välillä. Sosiaalisesti jaetun älyllisen toiminnan kautta jokaisen ei tarvitse osata kaikkea vaan erilaisten vahvuuksien avulla saadaan aikaiseksi toimiva ja toisiaan täydentävä tiimi. Tämä vaatii liiallisesta kilpailuhengestä luopumista ja toiseen ihmiseen tukeutumista. (Lonka 2000, 28.) Puhutaan sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, kun yksilöllistä tiedon konstruointia edistää sosiaalinen kanssakäyminen opettajan ja vertaisryhmän kanssa (Leinonen, 2012). POPSissa (2014, 14) oppimisen vuorovaikutteisuuden sisältyy monenlaisia toiminnan muotoja toisten oppilaiden, opettajien, muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Oppilaiden on tärkeää ymmärtää olevansa osa yhteisöä ja oppia toimimaan muiden kanssa. Yhdessä oppiminen edesauttaa oppilaita ymmärtämään erilaisia näkökulmia, oman toimintansa seurauksia ja vaikutuksia yhteisöönsä sekä samalla edistää heidän luovan ja kriittisen ajattelun sekä ongelmanratkaisun taitoja.

Osallisuus on yhteisöön liittymistä, siihen kuulumista ja siihen vaikuttamista. Osallisuutta tulee aina tarkastella sen omassa kontekstissaan. Se on vuorovaikutteista ja edellyttää yhteisön jäseniltä toistensa huomioimista ja aktiivisuutta: jos ei pääse mukaan asioiden käsittelyyn, niin ei niihin voi silloin vaikuttaa. Francis ja Lorenzo tunnistavat seitsemän erilaista kulttuuris- ja poliittissidonnaista ajattelutapaa lasten osallisuudesta aikuisten ja lasten välisissä suhteissa. Näistä proaktiivinen osallisuus on aikuisten ja lasten välistä vastavuoroista kommunikaatiota, jossa kummallakin osapuolella on omat tehtävänsä ja roolinsa. Aidossa dialogissa voi syntyä aiempaa tietoutta hyödyntäen uutta tietoutta ja innovatiivista suunnittelua. Lasten osallisuuden aito onnistuminen vaatii myös aikuiselta joustavia taitoja. (Oranen 2008, 8-13.)



Alhasen (2013, 37) tulkinnan mukaan Dewey kritisoi länsimaisen kokemuskäsityksen perustumista keskiaikaisiin kirkollisiin antiikin ajan oppeihin, joita koulutusjärjestelmä ylläpitää, toistaa ja vahvistaa koko koulutusinstituution perustuessa ajatukseen, että tietoa omaksutaan ja vastaanotetaan passiivisesti, kun se pitäisi saavuttaa omakohtaisesti kokeamalla tai toimimalla. Lisäksi oppilaat saavat pirstaleista tietoa, kun opetettava aines ja opetusmenetelmä erotetaan toisistaan sekä opetuskäytänteissä korostetuvat yksilösuoritukset erillään sosiaalisista suhteista. Proaktiivinen osallisuuden muoto sopii Deweyn kokemusfilosofiaan ja sitä kautta konstruktivistiseen oppimisteoriaan. Jokaisen kasvattajan olisi suotavaa pohtia, miten hänen työssään toteutuu oppijan osallisuus ja miten sitä voisi tukea. Lasten osallisuutta koulun kontekstissa voi olla esimerkiksi osallistuminen oppimismenetelmän, -materiaalin ja -sisällön valintaan sekä oikeus saada jatkuvaa palautetta ja arviointia edistyksestään ja kannustusta oppimisessaan.

Alhasen (2013, 139-141) mukaan Deweyn koulutusta kohtaan esittämät keskeiset uudistusideat on mahdollista jakaa joihinkin pääkohtiin. Dewey sanoo koulutuksen olevan osa elämää, mutta länsimaisen yhteiskunnan erottavan koulut sosiokulttuurisesta ympäristöstään niin, ettei opiskeltavilla asioilla ole usein yhteyttä oppilaiden arkeen. Koulujen opetustyön pitäisi lähteä liikkeelle ensin arkisista ilmiöistä käsin edeten pikkuhiljaa ympäristössä esiintyvien ilmiöiden moniulotteisempaan käsittelyyn. Opetuksen sisältöjen pitäisi koko ajan uudistua ja olla ajankohtaisia. Lapset tarvitsevat ohjausta kokemustensa kehittämiseksi, vaikka ovatkin kyvykkäitä toimijoita. Oppilaiden luontaisten taipumusten tulisi olla mukana ohjaamassa oppimista. Kun oppimisen tavoitteet asetetaan ulkoa päin, heikkenee oppilaan motivaatiot, oppimisprosessi sekä opittujen asioiden linkittäminen koulun ulkopuoliseen elämään vaikeutuu. Kouluissa pitäisi rakentaa innostava ja tasapainoinen oppimisympäristö, joka mahdollistaa oppilaiden kehittymisen monipuolisesti sekä oppimisen johdonmukaisesti ja virikkeellisesti. Oppilaiden pitäisi oppia ymmärtämään, että heidän sosiaalinen ympäristönsä koostuu koko maailman ihmisistä, kulttuureista sekä eri ryhmien välisestä yhteistoiminnasta.

Jokainen oppija on erilainen oppija, koska uuden oppimiseen vaikuttaa aina aikaisemmat tietomme ja käsityksemme. Asioiden ulkoa opetteleminen ei kehitä omaa ajattelua eivätkä korkean tason oppimistavat kehity. (Lonka 2000, 29) Oppiminen on ihmisaivojen tärkein tehtävä. Oppimisen pitää olla hauskaa ja stressitöntä. Oppimis- ja kouluvaikeudet synnyttävät usein kielteisiä oppimisasenteita. Samat opetusmenetelmät eivät yksinkertaisesti sovi kaikille ja ne voivat pahimmillaan alentaa oppilaiden itsetuntoa ja laskea motivaatiota. Oppilaskeskeiset opetusmenetelmät oppimis- ja työskentelytilanteissa auttavat oppilaita parantamaan suoritustaan ja kokemaan oppimisympäristönsä myönteisenä. Tämä vaikuttaa oppilaiden myönteisen minäkuvan muodostumisessa. (Prashnig 2006, 19; 31; 33; 41; 211.)

POPS (2014) on pyrkinyt ratkaisemaan Deweyn esittämiä ongelmia. POPSissa puhutaan opettamisesta melko vähän. Sen sijaan opettamista kuvaillaan eri termein, kuten ohjataan, rohkaistaan, autetaan, tuetaan, kannustetaan, kehitetään ja opastetaan (POPS 2014, 18-22). Tällä näennäisesti pieneltä tuntuvalla erolla on suuri merkitys. Näillä termeillä kuvattuna opetustyö jättää tilaa oppilaan henkilökohtaisen tietoisuuden rakentumiseen, kun oppilas ohjattuna huomaa itse asian ytimen yhdistelemällä uutta tietoa ”konstruktivistisesti” vanhan lomaan. Deweyn vaatimus ajankohtaisesta oppimateriaalista on tänä päivänä oleellisempaa kuin koskaan. Valitettavasti talousvaikeuksissa olevat koulut eivät kykene uudistamaan oppimateriaalejaan usein. Oppilaat saavat internetistä ajankohtaista tietoa lähes rajattomasti, mutta sieltä avautuva tiedon tulva on lähes sensuroimatonta eikä sen todenmukaisuutta pystytä valvomaan. Kybervaikuttaminen on jo arkipäivää. Kouluissa tulisi kiinnittää huomiota enemmän kuin koskaan ennen lähdekriittisyyteen. Oppilaiden pitäisi oppia tiedon kriittistä käsittelyä ja sen suodattamisen taitoja. POPSin (2014, 21) yksi laaja-alaisista kokonaisuuksista koskee tieto- ja viestintäteknologista osaamista, jossa yhtenä osa-alueena on oppilaiden opastaminen käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa vastuullisesti, turvallisesti ja ergonomisesti.

## 2.2 Eriyttäminen pedagogisena valintana

Tutkielmani pääaihe käsittelee erilaisten oppijoiden huomioimista opetustyössä. Jokainen oppilas on erilainen ja erityinen tavallaan. Eriyttäminen tarkoittaa yksilöllisempää opetusta. Koulumaailmassa eriyttämisen tulee olla tasapainossa yhteisöön kuulumisen kanssa. Useissa oppilaitoksissa on opetuksen apuna kolmiportaisen tuen malli, jonka eriyttämisen keinot ovat ryhmittely, samanaikaisopetus ja tukiopetus. Muita eriyttämisen keinoja ovat esimerkiksi haastavampien tehtävien antaminen nopeammin eteneville ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukainen opetus hitaammin eteneville. Eriyttää voi myös työtapoja, opetuksen sisältöä, opetusmenetelmiä ja opetusmateriaaleja. Opetukseen voi käyttää enemmän aikaa ja eri oppiaineita voi yhdistellä samanaikaisesti, jolloin oppiminen tehostuu luontevasti. Eriyttämistä on asioiden selittäminen havainnollisemmin, selkeämmin ja eri aistikanavia hyödyntäen. Erilaiset lukujärjestysratkaisut ja yhteistyö muiden luokkien sekä erityisopettajan kanssa ja moniammatillinen yhteistyö lisäävät eriyttämisen resursseja. (Koulutuksen arviointikeskus 2015; Tornion ETU-info 2011.)

Oppilaskeskeiset opetusmenetelmät lisäävät oppimisympäristön kokemista myönteisenä, jolla on myönteistä vaikutusta oppimiseen: oppilaista tulee luovempia, heidän muistinsa ja itsekurinsa paranevat ja oppimismotivaatio sekä vastuuntunto lisääntyvät (Prashnig 2006, 211). Järvisen (2011, 123-128) tutkimuksessa konstruktivistisen ja yhteistoiminnallisuuden periaatteiden mukaan rakennettu eriyttäviä menetelmiä sisältävä opetus oli oppilaille mieluista ja mielenkiintoista sekä se tuki oppilaiden motivaatiota, ajattelua ja sinnikkyyttä suoritua tehtävistä. Opettajalle jäi paremmin aikaa ohjata enemmän tukea tarvitsevia oppilaita. Opetuksen pulmakohtia olivat esimerkiksi oikean tasoisten tehtävien valitseminen, tehtävien loppuunsaattaminen rajatuissa puitteissa ja eriyttävien tehtävien vaatiman ohjeistusajan rajallisuus oppilasta kohden. Heinonen (2005, 244) on tutkinut luokanopettajien näkemyksiä oppilaskeskeisistä menetelmistä. Tutkimuksessa todettiin, että opetus on jonkin verran muuttunut oppilaskeskeisemmäksi, mutta päämenetelmät ovat edelleen oppikirjakeskeisiä. Osasyynä pidettiin koulujen opetussuunnitelmia, joita laaditaan laajasti oppikirjoja hyödyntäen. Opettajankoulutuksen vaikuttavuustutkimuksessa (1997) kävi ilmi, että nykykoulu

itsessään on jäyhä instituutio, joka ei kannusta tai rohkaise erilaisia oppijoita eikä anna opettajille riittävästi resursseja eriyttävälle pedagogiikalle (Syrjälä 1998, 29).

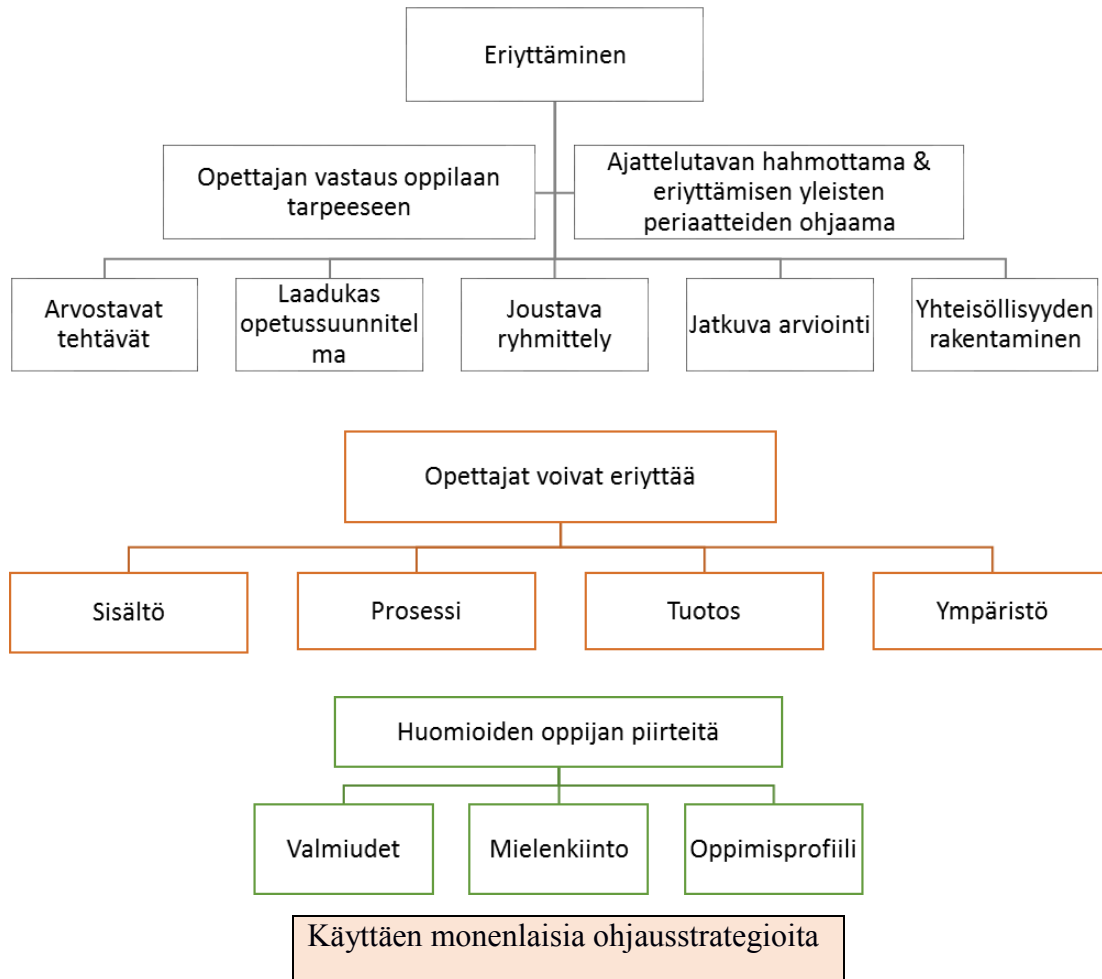
Perinteisesti eriyttämisen ajatellaan kuuluvan erityisopetukseen mutta opetussuunnitelmissa kehoitetaan opetustyössä huomioimaan jokaista oppilasta yksilöllisesti. Opetussuunnitelma ei määritä opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä, vaan jättää valinnan vapauden opettajille. POPSissa (2014, 29) opetuksen eriyttäminen on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta, joka ohjaa työtapojen valintaa. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Se perustuu oppilaantuntemukseen, oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan kuten valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvataan oppimisen rauhaa ja ehkäistään tuen tarpeen syntymistä.

Jokapäiväiseen perusopetukseen sisältyvää eriyttämistä ovat monipuoliset opetusmenetelmät ja -materiaalit, joustava ryhmittely, lisä- ja tukiopetus sekä yhteistyö muiden opettajien ja ammattikuntien kanssa. POPSissa luetellaan useita oppilaita motivoivia työskentelytapoja, joiden avulla oppilaiden on mahdollista osoittaa osaamistaan yksilöllisesti. Kokemukselliset, toiminnalliset ja eri aisteihin perustuvat työtavat lisäävät elämyksellistä oppimista kasvattaen motivaatiota ja itseohjautuvat sekä vuorovaikutukselliset työtavat lisäävät yhteenkuuluvuutta, yhteisöllisyyttä ja vastuullisuutta. Taiteellisten ilmaisukeinojen ja draamatoiminnan avulla oppilaiden itsetunto vahvistuu ja luovuus lisääntyy. POPSin mukaan monipuoliset työtavat tukevat jokaisen luokan oppilaan oppimista tuomalla oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia. Oppilaiden ottaminen mukaan työtapojen valintaan vahvistaa edelleen heidän itseohjautuvuuttaan ja tukee heidän toimijuuttaan. Työtapoina mainitaan esimerkiksi leikit, pelit sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttö. (POPS 2014, 28-29.)

On olemassa laaja kirjo menetelmiä, joiden avulla myös lahjakkuutta voidaan tukea ja tutkia. Useissa maissa lahjakkuudelle on tehty määritelmä. Suomessa tällaista ei ole. Mää-

ritelmät ovat kuitenkin erittäin tärkeitä, sillä ne ohjaavat opettajia ja virkamiehiä lahjakkuuden koulutuksen käytänteiden tunnistamisessa ja toteuttamisessa kouluissa. Opetustyö vaatii tarkoituksellista suunnittelua, joka huomioi erilaisten oppijoiden tarpeet. Monet opettajat käyttävät päivittäin huomattavan osan ajastaan heikompien oppijoiden tarpeisiin vastaamiseen lahjakkaiden jäädessä vähemmälle huomiolle. Usein lahjakkaiden oppilaiden lahja tai kyky jää kokonaan tunnistamatta tai niitä ei tueta tehokkaasti. (Tirri & Laine 2017, 241-243.)

Yksi eriyttämisen tie on kokeilla useita eriyttämisen reittejä, josta Tomlinson on kehittänyt eriyttävän opetuksen mallin (kuvio 1). Tässä mallissa oppiminen tapahtuu eri tavoin, mutta oleelliset taidot ja oppimisen sisältö saavutetaan. Toisin sanoen päämäärä on yhteinen, vaikka keinot sen saavuttamiseksi vaihtelevat. Opettaminen itsessään on luonteeltaan tekemistä. Reflektiivinen opettaja voi testata monia jokapäiväisen vuorovaikutuksen periaatteita työnsä kautta, jolloin opettamisen filosofia voidaan juontaa tekemisestä. Ensimmäinen askel eriyttävään opetukseen on välttämätön ja myös vaikein. Aivan ensimmäiseksi täytyy tietää, mitä tavoitellaan ja sitten vasta suunnitella, miten tavoite saavutetaan. Tämä pätee kaikkeen opettamiseen, kun tavoitteena on oppimisen tehokkuus. Perusedellytys kuitenkin on, että opetussuunnitelma on eheä ja opettamista tukeva, mikä ei ole aina suinkaan itsestään selvää. (Tomlinson 1999.)



KUVIO 1. Suomentamani Carol A. Tomlinsonin eriyttävän opetuksen malli (ks. Tomlinson 2010).

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) on kirjattu suuri määrä kunnioitettavia ja ihailtavia tavoitteita ja mainittu yleisellä tasolla keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. Kokonaisuus jättää silti POPSin pedagogisesta strategiasta hieman hajanaisen kuvan. Tomlinson (1999, 12) on kehittänyt eriyttävän opetuksen mallin, jota hyödynsin tutkielmani aineiston analysoinnissa. Hänen mukaansa akateemisesti vastuullisen koulutuksen kehittämisessä on tärkeää, että koulujen arvopohja rakentuu tasavertaisuuden ja huippuosaamisen varaan. Koululaitosten on mahdollista saavuttaa molemmat näistä arvoista nykypäivän heterogeenisissä oppimisyhteisöissä, kun koulujen oppimisen kulttuuri on rakennettu laadukkaasti opetussuunnitelman ja opetuksen varaan,

jotka pyrkivät maksimoimaan jokaisen oppijan kapasiteetin käyttöön. POPS (2014) täyttää edellä mainitun laadukkaan opetussuunnitelman kriteerin. Siksi eriyttävän opetuksen mallin mukainen opetus- ja oppimiskulttuuri on mahdollista POPSin (2014) perusteella.

Asioiden muistaminen ja ymmärtäminen ovat eri asioita. Edellinen on lyhytkestoista ja huonosti siirrettävissä oikeaan elämään. (Tomlinson 1999.) Aktiiviset, prosessipainotteiset ja ongelmalähtöiset työtavat perustuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, missä oppija nähdään aktiivisena tiedon rakentajana. Oppiminen alkaa asioiden merkityksen ymmärtämisestä. Asioiden mekaaninen ulkoa opettelu jättää oppimistulokset vaatimattomiksi eikä se auta todellisten ongelmien ratkaisussa. (Lonka 2000, 26-27.) Koulujen rohkaisevalla ja kannustavalla ilmapiirillä on suuri merkitys oppijan oppimis- ja jopa elämän asenteelle. Oppilaskeskeiset ja aktivoivat opetusmenetelmät motivoivat oppimista. Oppijoiden henkilökohtaisten elämäkokemusten ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen opetussisällöissä on oppijoita arvostavaa ja osallistavaa. Ajankohtaisten asioiden mukaan ottaminen opetuksen rinnalle laajentaa opittuja asiakokonaisuuksia kytkien opitun koulun ulkopuoliseen elämään. (Kekkonen 2000, 98-101.) Oppimisen onnistumisen edellytyksenä on, että oppilas ymmärtää oppimansa ja sitoutuu tai toisin ilmaistuna ”jää koukuun” niihin tapoihin, joilla on oppinut. Sitoutuminen vahvistaa oppimista, jolloin oppimisesta tulee mielekästä. Mikäli oppimisella ei ole selkeää päämäärää tai tavoitetta, niin oppiminen ei ole merkityksellistä eikä pitkäkestoista vaikka sitoutumista tapahtuisikin. Opetus ei ole tällöin eriyttävää vaan oppilaat tekevät erilaisia tehtäviä. (Tomlinson 1999.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ytimessä on tietojen käsitteleminen mieleemme sopukoissa, jonne muistin sisäisten mallien ja päättelyn avulla rakennamme oman käsityksemme uudesta tiedosta. Uudenlaiset työtavat perustuvat muistin ja oppimisen hyödyntämiseen myös käytännön sovelluksissa, joissa keskeistä on oppijan aktiivinen rooli ja hänen aikaisempien tietojensa hyödyntäminen oppimistilanteessa. Aktivoiva opetus tähtää oppijan ajattelun laadulliseen muuttumiseen eli käsitteelliseen muutokseen. Oppija oppii

säätlemään omaa oppimistaan ja hyödyntämään siinä aikaisempia tietojaan ja uskomuksiaan. Aktivoivassa opetuksessa asiasisällöt esitellään vasta sitten, kun oppijoiden mieleen on aktivoitunut asiayhteys tai heillä herää omia kysymyksiä aiheesta. Opettajan tehtävänä on olla oppimisen yhteistyökumppanina, joka antaa tukea toiminnan ohjauksessa sekä selityksiä ja välineitä ongelmanratkaisuun. Vähitellen oppijat oppivat itsenäisempään työskentelyyn. Aktivoivassa ja prosessipainotteisessa opetuksessa kysymyksiin on olemassa oikea vastaus, vaikka sitä ei suoraan annetakaan. (Lonka 2000, 27-30; 32-33.)

Ongelmalähtöisessä oppimisessä uutta tietoa ei sulauteta suoraan aikaisempaan tietoon vaan se rakennetaan ongelmia ratkaisemalla ja selityksiä luomalla. Oman ajattelun kehittäminen vaatii itseluottamusta. Tutkiva oppiminen yhdistää aktivoivan opetuksen ongelmalähtöiseen oppimiseen. Tutkivassa oppimisessä kysymykset ovat aitoja eli oppijasta lähtöisin tarkoituksena uuden asian ymmärtäminen tai ongelman ratkaiseminen. Opiskeminen enemmän itseään kuin muita varten kasvattaa motivaatiota ja tekee oppimisesta luonnollisen osan elämää. Uudenlaiset oppimistavat tekevät opitusta oppijan omaisuutta, sallivat jokaisen oppijan olla erilainen, rakentuvat oppijan vahvuuksien varaan ja kehittävät ajattelun taitoja. Kun oppiminen on oppijalähtöistä, on se todennäköisesti myös kiinnostavaa ja mukaansatempaavaa, mikä auttaa jaksamaan vaikeiden vaiheiden yli. Vastoin usein kuultua väitettä, oppilaan ei tarvitse olla erityisen ”älykäs” kyetäkseen ongelmalähtöiseen tai tutkivaan oppimiseen vaan kaikenlaiset oppijat huippulahjakkaista oppimisvaikeuksista kärsiviin hyötyvät uudennlaisista työtavoista. Lonka viittaa Hakkaraisen tutkimukseen, jotka ovat osoittaneet aivan tavallisten ja hyvinkin nuorten lasten osaavan esittää mielekkäitä kysymyksiä ja selittää erilaisia ilmiöitä. (Lonka 2000, 32-33; 35-36.)

Husso (2000, 163-165) lähestyy erilaisuutta Sternbergin älykkyyden teorian kautta ja analysoi opetustyössään perinteisessä opetuksessa hyvin selviävien analyttisten oppilaiden rinnalla luovia ja käytännöllisiä oppilaita. Monipuoliset opetusmenetelmät rikastuttavat kaikkien oppilaiden taitoja. Analyttisiä taitoja oppii tehtävissä, joissa vaaditaan mm. analysointia, kritisointia, vertailemistä ja seurausten pohdintaa. Luovia eli synteettisiä taitoja oppii tehtävissä, joissa täytyy luoda, keksiä, kuvitella, suunnitella, näyttää miten tai



kertoa, mitä tapahtuu, jos... Käytännöllisiä eli pragmaattisia taitoja oppii erilaisissa soveltamistehtävissä, oppijat esimerkiksi näyttävät miten jokin toimii todellisessa maailmassa. Yksi keino erilaisuuden huomioimiseen ovat itsenäiset työt muun opetuksen ohessa. Itsenäiset työt vapauttavat oppilaat sosiaalisesta paineesta ja mahdollistavat ongelman ratkaisun omien skeemojen ja menetelmien avulla. Sen sijaan, että oppija olisi joko oikeassa tai väärässä, hänellä on lukematon määrä yksilöllisiä ja erilaisia mahdollisuuksia ratkaista ongelma omannäköisellä tavalla. Itsenäisissä töissä keskiössä on prosessi, ei lopputulos. Oppiaineella on näin välineellinen merkitys yleisten tavoitteiden kuten ajattelutaitojen, ongelmanratkaisutaitojen ja oppimisen taitojen saavuttamisessa. Husson sanoin: ”Luokkahuoneessa on enemmän erilaisuutta kuin samanlaisuutta.”

### 3 HERMENEUTIikka TUTKIELMAN LÄHESTYMISTAPANA

#### 3.1 Tutkielmani hermeneuttinen ulottuvuus

Tutkielmani on luonteeltaan hermeneuttinen. Tutkimuksellisia valintojani on ohjannut hermeneuttinen tutkimusote. Hermeneutiikka näkyy tutkielmani kaikissa vaiheissa: tutkimusongelman rajauksessa; teoreettisen viitekehyksen muodostumisessa; aineiston hankinnassa, - analyysissa ja - tulkinnassa. Tänä päivänä hermeneutiikalla tarkoitetaan yleensä filosofista hermeneutiikkaa, jonka juuret tulevat Heideggerin hermeneuttisesta filosofiasta, ja jonka merkittävimpänä edustajana pidetään Gadameria (Oesch 2005, 14). Heideggerin eksistentiaalis-ontologinen hermeneutiikka kehittyi huippuunsa toisen maailmansodan jälkeen Gadamerin hermeneutiikassa. Tämä ontologinen käänne ohjasi ajattelua tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen. (Tontti 2005, 50.)

Kiviniemi (2007, 76) kutsuu laadullista tutkimusta tutkijan omaksi oppimisprosessiksi, jossa tutkija itse on tutkimusväline ja tutkittavan ilmiön pikkuhiljaa avautuessa, myös teoreettiset lähtökohdat täsmentyvät. Tässä tutkielmassa tutkimustehtävä ja tutkittava ilmiö ovat vähitellen täsmentyneet, rajautuneet ja muotoutuneet palatessani hermeneuttisesti aineistoon ja kirjallisuuteen vuoron perään. Tutkielmassani olen halunnut ymmärtää, miten opettajat toteuttavat eriyttävää yksilöt huomioivaa opetusta perusopetuksessa. Tutkittava ilmiö on ollut työnimeltään eriyttämisen pedagogiikka. Tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö ja hermeneutiikassa ymmärtäminen, jonka pohjana on jo aiemmin ymmärretty, on aina tulkintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 35). Tehtäväni tekstin tulkitsijana on välittää dialogisesti sen merkitystä lukijalle. Tulkintani ei ole varsinaista tekstiä vaan palvelee sitä. Kun tulkitsija on onnistunut välittämään tekstin sanoman lukijalle niin, että hän ymmärtää sen, katoavat tulkitsija ja itse tekstikin taka-alalle. (Ks. Gadamer 2005, 234.)

Heidegger kuvaa ymmärtämistä olemiskysymyksen kautta, jolloin hermeneuttisesta ymmärtämisestä tulee ikään kuin subjekti, jolloin havaitseminen, välittäminen, tulkitseminen ja muut tietoisuuden tasot ovat sen johdannaisia. Tulkitseminen on näiden

johdannaisten konkretisoitumista eli jotakin ymmärretään jonakin. Miten asiat tulkitaan, perustuu aina johonkin ennako- tai esikäsitteeseen rajoittaen siten tulkinnan mahdollisuuksia. Gadamer käyttää tästä ilmaisua ennakkoluulo ja painottaa ennakkoluulojen merkitystä ymmärtämisen ja tulkitsemisen välttämättömänä mahdollistajana. Tulkitsijan täytyy omata jotain edeltä ennen kuin hän voi ”astua sisään” hermeneuttiseen kehään. (Tontti 2005, 52; 55; 60-61.) Olen kuvannut tutkimusraportissa oman ymmärryksen kehittymistä tutkimastani ilmiöstä sanallisesti ja kuvioiden avulla ilmentääkseni tutkielmani hermeneuttista ulottuvuutta ja kehittymistä tulkinnan ja ymmärryksen kasvun kautta.

Hermeneutiikka kasvatustieteellisenä tai pedagogisena tutkimussuuntauksena viittaa pedagogiseen ajattelu- ja tutkimusperinteeseen, jossa keskeistä on, miten kasvatustieteen tutkimuskohde tulisi ymmärtää, mitä ehtoja pedagogiselle tiedonmuodostukselle tulisi asettaa ja millainen on kasvattajan ja kasvatettavan pedagoginen suhde luonteeltaan. Suuntauksessa on korostettu kasvatuksen kaksoisfunktioita, jotka ovat 1) kasvatuksen sivistyksellinen tehtävä yksilön kannalta ja 2) kasvatettavan socialisaatio eli yhteiskunnallistuminen. Modernissa pedagogiikassa nämä funktiot aiheuttavat jännitteitä, joita hermeneuttisen pedagogiikan edustajat ovat pyrkineet purkamaan. Hermeneuttisen perinteen mukaan tieteen tulisi tiedon- ja teorianmuodostuksen lisäksi palvella kasvatuksen käytäntöä eli se sisältää tutkijalle kehittämisvaatimuksen. (Siljander 2014, 73; 88; 102.) Sinällään mielenkiintoisen aspektin ja jännitteen tähän tutkielmaani tuo se seikka, että opetussuunnitelmat sisältävät itsessään edellä mainitun kasvatuksen kaksoisfunktion ja ne toimivat kasvatuksellisinä oppaina opetustyössä työskenteleville. Tutkielmani kehittämistavoitteeni on avata ja käsitteellistää eriyttämisen pedagogiikkaa yhdistelemällä teoreettista ja empiiristä tietoa. Gadamerin (2005, 97) mukaan ymmärryksen ja yhteisymmärryksen kautta syntyy uusia näkökulmia ja tarkoitusperiä sekä uutta kieltä/uutta tapaa puhua. Kakkori & Huttunen (2011, 15) kuvaavat Gadamerin hermeneutiikkaa filosofointina siitä, miten ymmärrys muuttuu eli periaatteessa se voidaan nähdä eräänlaisena oppimisteorianana.

Ihmiset pyrkivät sanoillaan tai kirjoituksillaan ilmaisemaan, mitä tarkoittavat. He tiedostavat kenelle ”puhuvat” ja luottavat hänen ennakoedellytyksiin ja

ymmärtämykseen. Vastaanottaja ymmärtää sanat täydentämällä ja konkretisoimalla – ei niin kuin on sanottu tai kirjoitettu. Kirjoitus on aina alttiina väärinymmärrykselle, koska siitä puuttuu elävän tilanteen tuoma oikaisumahdollisuus. Hermeneuttisessa teoriassa on keskeistä ensinnäkin kirjoittajan tietous tekstin vastaanottajasta ja toisaalta palaaminen tekstiin eli alkutiedonantoon, jonka pitäisi säilyä merkitykseltään samana ja merkityksen pitäisi olla yksiselitteisesti ymmärrettävä. (Gadamer 2005, 225-226.) Tutkimusaineistoa ei siten pidä ymmärtää valmiina tietovarastona vaan tutkijan keskustelukumppanina. Aineiston ja tulkinnan vuoropuhelun tavoitteena on ymmärtää toisen toiseus ja samalla vapautua oman perspektiivin minäkeskeisyydestä. (Laine 2015, 37-38.) Vuoropuhelussani aineiston kanssa hyödynsin koko ajan uutta teoriatietoa. Eriyttävästä pedagogiikasta ei löytynyt suomen kielellä juurikaan hakemaani tietoa. Vasta hakiessani tietoa englanniksi löysin materiaalia, joka tutkielman teon keskivaiheessa sysäsi sitä ratkaisevasti eteenpäin. Tämä huomio laajensi näkökulmaani ilmiön suhteen huomattavasti.

### 3.2 Hermeneuttinen kehä

Tuomi & Sarajarvi (2003, 35) siteeraavat Lainetta (2001) hermeneuttisen tutkimuksen määrittelyssä: sillä on kaksitasoinen rakenne, jossa perustaso muodostuu tutkittavan ymmärryksestä ja esiymmärryksestä ja toisella tasolla tutkitaan ensimmäistä tasoa. Tontin (2005, 60; 63-64) tulkitsemana Gadamer kyseenalaistaa tieteenteoreettisella tasolla tutkimuksen kohteen tieteellisen ajattelun metodisen etäännyttämisen objektiksi. Hän painottaa olevamme osa tutkimuksen kohdetta kuullen samaan todellisuuteen, mistä meidän pitäisi etäännyä. Tulkitsemisessa ja ymmärtämisessä osien ja kokonaisuuden suhde on aina kehämäinen eikä kokonaisuus tule tulkitsijalle valmiina annettuna vaan se voi rakentua ainoastaan osien tulkitsemisen kautta. Osien ja kokonaisuuden vastavuoroinen liike on tulkitsemisen ja ymmärtämisen perusrakenne, joka sisältää faktista itsetulkintaa, tieteellistä selittämistä sekä kielen ja havaintojen ymmärtämistä.

Hermeneutiikka voidaan käntää kolmella tavalla: ilmaista, selittää ja tehdä ymmärrettäväksi. Vaikka hermeneutiikan yhteydessä puhutaan usein tekstien tulkinnasta, samoja periaatteita pystytään soveltamaan kaikkeen inhimilliseen toimintaan kuten

havaintoihin, kokemuksiin ja tunteisiin. Hermeneuttinen kasvatustilasto keskittyy erityisesti kasvatustilaston tulkinnan ongelmiin. Kokonaiskäsitys muodostetaan yksityiskohtien tulkinnan kautta ja tutkimustilaston edetessä usein yksityiskohtien merkitys (tulkinta) muuttuu laajemman ymmärryksen muodostuessa ilmiöstä. Tulkintatilaston alussa on olemassa ainoastaan alustava kokonaiskäsitys eli esiymmärrys kokonaisuudesta. Tulkitsijan kulttuuriympäristö vaikuttaa hänen esiymmärrykseensä. Tarkempi tutustuminen aiheeseen laajentaa ja korjaa hänen käsitystään aiheesta ja uusi kokonaiskäsitys korvaa aiemman esiymmärryksen. Kun aiheeseen palataan uudelleen, tapahtuu asioiden tarkastelu uuden esiymmärryksen valossa ja jälleen kokonaiskäsitystä korjataan ja syntyy uusi esiymmärrys aiheeseen. Tulkitsijan oppiminen tapahtuu toisiaan seuraavissa tulkinnallisissa ymmärrystä avartavissa hermeneuttisissa kehissä. (Puolimatka 2010, 163-166.)

Gadamerin hermeneutiikassa ymmärtämisen prosesseja kuvataan kahdella samansuuntaisella käsitteellä: kysymysten ja vastausten dialogina sekä horisonttien sulautumisena. Tulkittessamme tekstiä esitämme tekstistä avautuville traditioille kysymyksiä ja teksti esittää meille kysymyksiä joihin pyrimme vastaamaan ymmärtääksemme tekstin. Tämän dialogin edetessä ennakkoymmärryksemme muokkautuu jatkuvasti. Horisontin käsite viittaa vertauskuvallisesti näkökenttään, joka voi olla esimerkiksi laaja, kapea tai uusia ajatusuria avaava. Ilman nykyistä ymmärryshorisonttimme ei voi olla menneitä ymmärryshorisontteja. Ymmärryshorisonttimme on jatkuvassa muutoksen tilassa, kun itseämme ja ympäristöämme tulkiten ymmärryksemme muokkautuu suhteessa tulkittuun. Gadamerin mukaan tässä muutoksessa tulkitsijan horisontti sulautuu tulkinnan kohteen horisontin kanssa. (Tontti 2005, 64-65.)

Gadamer puhuu sanattomasta yhteisymmärryksestä ja sen painoarvosta hermeneutiikassa. Aidossa keskustelussa rakentuu ensisijaisesti yhteinen näkökulma ja se muuttaa molempien mielipiteitä. Ymmärtäminen johtaa aina takaisin sanattomaan yhteisymmärrykseen ja itsestänselvyyteen, mikä ei suinkaan tarkoita sitä, ettei konflikteilta vältyttäisi, etenkin kun aina ei puhuta ”samalla kielellä”. Ymmärtämisen ongelman tekevät ymmärtämisen vaikeudet eli yhteisymmärryksen häiriöt.

Ymmärtämiskokemus tulee siitä, kun asia yhtäkkiä valkenee. (Gadamer 2005, 91; 95-96.) Gadamer pukee sanoiksi sen, mitä itse pidän oppimisen parhaana antina ja palkitsevana tekijänä. Kun ongelmallisen ja vaikean asian parissa ponnistelee, lukee eri teorioita ja yhtäkkiä palaset ikään kuin loksahtavat paikoilleen ja ymmärtää asioiden kokonaisuuden, on kokemus ainakin itselleni kokonaisvaltainen tunne onnistumisesta. Tämä tunne tuntuu kirjaimellisesti sydänelästä asti. Oppimisen oivaltaminen on se seikka, minkä takia oppimista janoaa aina vain lisää. Hermeneuttinen kehä on muodostanut positiivisen oppimisen kehän tutkielmassani. Tutkielmani rakentamiseen on sisällytetty siten vahvasti myös henkilökohtainen kehittymistavoite.

Lehtosen (2000, 130) mukaan tekstin analyysin lähtökohtana on, että kieli tuottaa merkityksen mahdollisuuksia tuottamalla eroja (merkin tasolla), yhtäläisyyksiä (paradigman tasolla) ja sijainteja (syntagman tasolla). Tekstin analysoinnissa merkityspotentiaaleja jaetaan osiin, jotta saataisiin näkyväksi merkin -, paradigmaattisen - ja syntagmaattisen tason elementtien tuottamat yhtäläisyyksien ja sijainnin suhteet. Nämä suhteet muodostavat mutkikkaiden merkitysten perustan. Sana 'analyysi' tulee kreikan kielestä ja se merkitsee mm. vapauttamista, hajottamista, purkamista, ongelman erittelyä sekä palaamista ja poistumista. Nämä kaikki elementit voidaan suoraan asettaa tekstin analyysin vaiheisiin.

Gadamerin hermeneutiikka ymmärtämisen ja tulkinnan oppina kohtaa Lehtosen kirjoitetun tekstin merkitysanalyysin vaiheet. Gadamerin hermeneuttiset opit toisen tekstin ymmärtämisen edellytyksistä ja tulkinnanvaraisuudesta vaikuttavat selkeiltä ja loogisilta. Tarkoitukseni oli saada opetusmenetelmiä koskevaa tietoa luokanopettajilta. Koska en ole itse opettaja ja opettajan kokemukseni rajoittuu vähäisiin sijaisuuksiin, on erittäin tärkeää tehdä pohjatyö mahdollisimman hyvin. Hermeneuttinen ajattelutapa edellyttää tutkijasubjektilta jo ennakkoon huolellista paneutumista tutkimuksen genreen. Ymmärtämisen kehämäisyyden vuoksi asioiden ja huomioiden kirjoittaminen auki tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa on tärkeää. Etenemällä hermeneuttisesti tulkinnassani ja analyysissäni dialogin – teorian ja empirian vuoropuhelun – avulla kohti minun ja opettajien yhteistä ”horisonttia”, sain aikaiseksi lopulta neuvottelun tuloksena tutkielmani tulososiona toimivan synteesin.

## 4 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimusongelman rajaaminen teorian avulla

Hermeneuttinen ajattelutapa edellyttää tutkijalta jo ennakkoon huolellista ja monipuolista perehtymistä aiheen julkaisuihin, teorioihin ja sitä koskevaan ajankohtaiseen keskusteluun. Tutkimuksen eteneminen ennakkokäsityksestä lähtien aina uusien kokonaiskäsitysten muodostamiseen kirjoitetaan huolella ylös, jotta tutkijan oman ymmärryksen kehittyminen tutkittavassa asiassa saadaan näkyville hermeneuttiselle tutkimukselle ominaisella tavalla. Oman tutkielmani aihealue on puhuttanut viime vuosina paljon: miten saada jäyhä kouluinstituutio muuttumaan enemmän ajan hengen mukaiseksi ja palvelemaan paremmin yksilön vahvuuksia, toimijuutta ja kykyjä? Tämä keskustelu ei ole ainoastaan jäänyt puheen tasolle. Yksittäiset opettajat ovat jopa heittäneet pulpetteja ”narikkaan” ja ottaneet käyttöönsä esimerkiksi patjoja, sohvia tai jumppapalloja viihtyisän oppimisympäristön aikaansaamiseksi.

Aloitin tutkielmani luonnostelun ideapaperilla syksyllä 2015. Aiheen valinnan ja tutkimuskysymyksen muotoilemisen yhteydessä pohdin ennakkokäsityksen merkitystä. Onhan vallalla käsitys, että käytetyt opetusmenetelmät eivät muutu, vaikka OPSit ovat vuosikymmeniä niin kehottaneet. En kuitenkaan halunnut antaa tutkimuksen kohteelle mielikuvaa, että ”syyttäisin” heitä esimerkiksi haluttomuudesta muuttaa toimintaansa. Tässä kohtaa minun täytyi tarkkaan pohtia tutkimusasetelmaani: mistä haluan tietoa? Halusin tietää, mitä opetusmenetelmiä opettajat käyttävät ja millä perusteilla. Lopulta päädyin pyytämään opettajia jakamaan omaa asiantuntijuuttaan opetuksen alalla vastaamalla kyselyyn. Uusi POPS (2014) astui voimaan kyselyn lähettämisen ajankohtana syksyllä 2016, joten tutkielman aihe oli paitsi mielenkiintoinen myös ajankohtainen. Olisiko kenties tuore opetussuunnitelma jo vaikuttanut opettajien menetelmällisiin valintoihin?

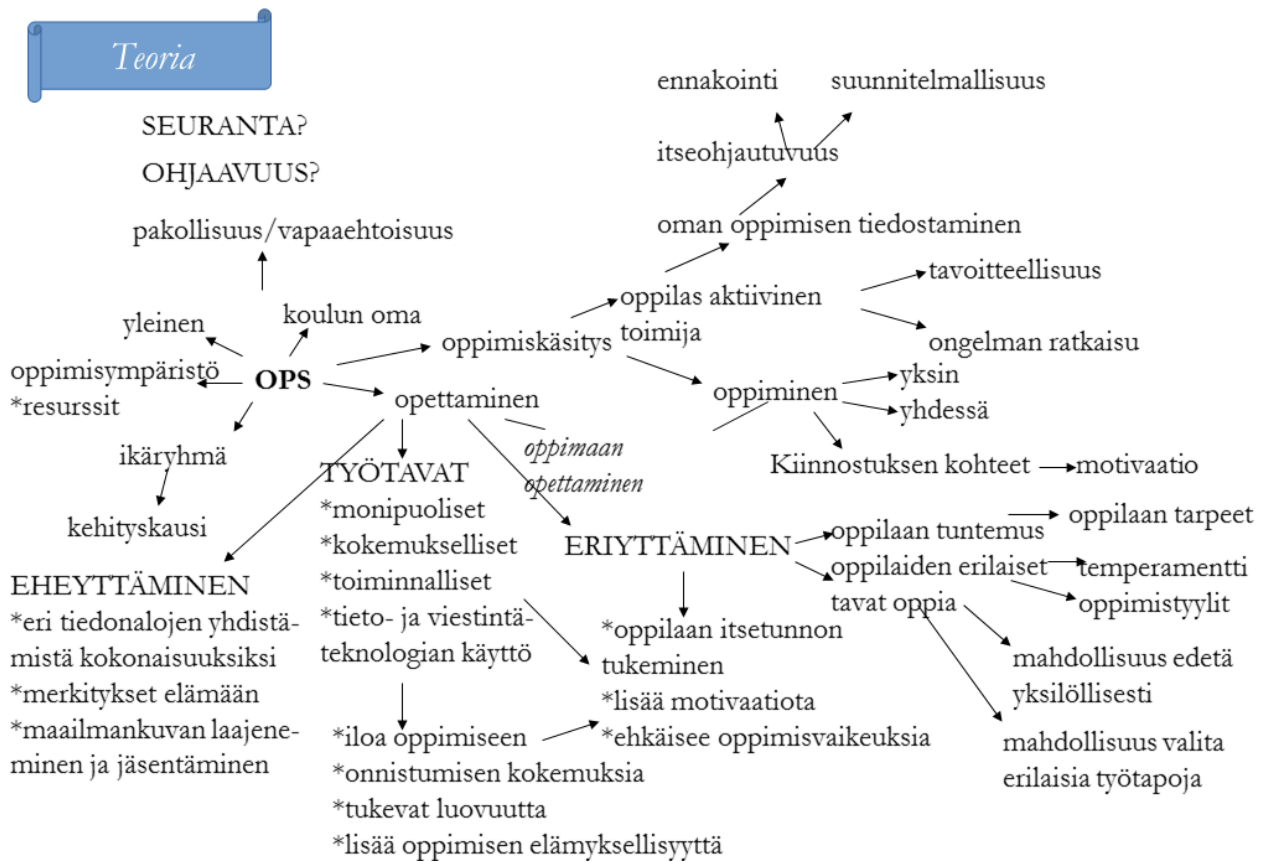
Aloitin tutkielmani aiheeseen liittyvän teorian tiedon ja tutkimusongelman kartoittamisen perehtymällä perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) pedagogisesta näkökulmasta.

Pedagogiikka kasvatustieteellisenä tutkimuksena tutkii tietyn kohdealueen opetusalaan esimerkiksi perusopetuksen alakouluikäisiä. Muodostin POPSin pohjalta opetukseen ja oppimiseen liittyvistä eri dimensioista käsitekartan (kuvio 2). Tässä vaiheessa vaikutti vahvasti siltä, että käsitekartan sisältö oli liian laaja, joten jatkoin aiheeseen perehtymistä tutustumalla opetusmenetelmiä ja konstruktivistista oppimiskäsitystä koskevaan kirjallisuuteen. Tämän jälkeen tarkensin eriyttämisen pedagogisena ratkaisuna käsitekartasta keskiöön. Aloin kutsua menetelmää eriyttämisen pedagogiikaksi. POPSin (2014, 29) mukaan sekä eriyttäminen että eheyttäminen ohjaavat opettajien työtapojen valintaa. Eheyttäminen tekee opittavista asioista kokonaisempia ja linkittää oppimiskokonaisuudet koulun ulkopuoliseen elämään, mikä kannustaa ja innostaa oppimiseen ja tämä tehostaa oppimista.

Tutkimuskysymykseni muotoutuivat lopulta seuraavasti:

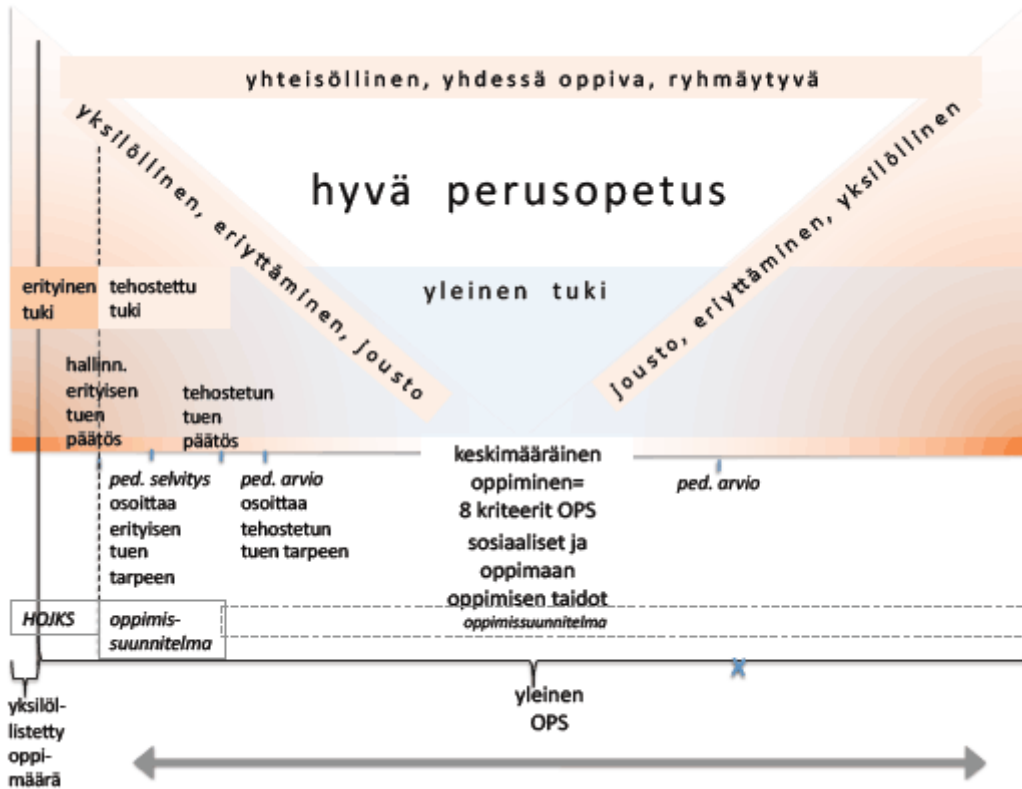
1. Miten opettajat eriyttävät perusopetuksessa?
2. Miten opetussuunnitelma ohjaa opettajien menetelmällisiä valintoja?





KUVIO 2. Käsitekartta perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) opetukseen ja oppimiseen liittyvistä pedagogisista dimensioista.

Stradling & Saundersin (1993) mukaan eriyttäminen pitäisi mieltää ensisijaisesti kasvatuksellisena välineenä ja se pitäisi nivouttaa osaksi koulun toimintasuunnitelmaa. Eriyttäminen on siten arvot ja toiminnan yhdistävä käytäntö, joka koskee koko oppilasvariaation tarpeita. Eriyttävän opetuksen idean sisäistäminen vaatii koko koulutusorganisaation tietoista ja tavoitteellista sitoutumista: rehtorin tukea, opettajien täydennyskoulutusta ja konsultaatiota sekä sisällyttämistä opetussuunnitelmatyöhön. Kuvioon 3 on tiivistetty eriyttäminen osana kolmiportaista tukimallia käsittäen keskimääräistä nopeammin tai hitaammin kehittyviä taitoja, yhteisöllistä näkökulmaa sekä opetussuunnitelman määrittelemiä raja-arvoja (Koulutuksen arviointikeskus).



KUVIO 3: Eriyttäminen opetussuunnitelman ja kolmiportaisen tuen kehikossa (Koulutuksen arviointikeskus; Machnaik & Reed 2003; alkup. Schumm, Vaughn & Leavell 1994).

Kuten kuviosta 3 näkyy, on erityisen tuen osuudesta (osa hojks:a) vain pieni osa sellaista yksilöllistettyä opetusta, joka on kaikkia oppilaita koskettavan perusopetuksen ulkopuolella. Oppimäärän yksilöllistämisestä tehdään jokaisesta oppiaineesta erikseen pedagoginen selvitys, jonka perusteella tehdään erityisen tuen päätös (POPS 2014, 71.) Näin ollen, kun kuviota luetaan tarkasti, ”perinteisenä” pidetty eriyttäminen koskettaakin käytännössä lähes kaikkia perusopetuksen oppilaita. Kokonaisvaltainen eriyttävä opetus on kaikkien oppilaiden pedagogiikkaa lahjakkaista erityistukea tarvitseviin. Eriyttävän opetuksen keinoin on mahdollista saattaa yksilöllisyyteen pyrkivä ja samanaikaisesti yhteistoiminnallisuutta tavoitteleva POPS (2014) käytäntöön.

## 4.2 Kysely aineistonkeruumenetelmänä

Avoin kysely on aineistonhankintatapana puolistrukturoitu menetelmä, joka tutkittavan aseman kannalta sijoittuu suurin piirtein samalle tasolle teemahaastattelun kanssa. Tutkimusasetelmana se asettuu vapaan ja formaalin tai strukturoidun välimaastoon. (Hirsjärvi 2009, 194.) Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi avoimia kysymyksiä sisältävän kyselyn, koska se jättää tilaa haastateltavien pohdinnoille ja mahdollistaa syvällisen tiedon saavuttamisen. Avoin kysely antaa vastaajille mahdollisuuden ilmaista itseään omin sanoin. Avoimet kysymykset myös osoittavat, että mikä on tärkeää ja keskeistä haastateltavien ajattelussa. (Hirsjärvi 2009, 201.) Avointen kysymysten vastausten joukosta on mahdollista löytää uusia ideoita ja saada selville vastaajan aito mielipide. Kysymysten muotoilussa ja sanamuodoissa pitää olla väärinymmärrysten välttämiseksi erittäin huolellinen ja niitä lähdetään muodostamaan tutkimuksen tavoitteiden ja ongelmien mukaisesti. (Valli 2010, 103-104; 126.)

Tutkielman kohdejoukoksi valitsin 1-2 -luokkien luokanopettajat, koska POPSissa (2014) nämä luokat muodostavat ensimmäisen oppimiskokonaisuuden ja koulun aloittaminen ajoittuu lapsen tulevaisuuden kannalta tärkeään kehitysjaksoon oppimisasenteen kehittymisen kannalta. Wallius (2017) esittelee artikkelissaan Tirrin Kopernikus-projektin, joka perustuu Dweckin teoriaan ihmisen ajattelutapojen merkityksestä hänen oppimiseensa. Teorian mukaan niin lapsi kuin aikuinenkin voi ajatella älykkyydestään ja oppimisestaan kahdella tavalla: se on joko kasvava tai muuttumaton ominaisuus. Kasvun ajattelutavassa ihminen näkee älyn, persoonallisuuden ja menestyksen kovan työn ja yrittämisen kautta saavutettavina tuloksina. Tällöin epäonnistumiset ruokkivat oppimista. Muuttumattomassa ajattelutavassa ihminen uskoo, että äly ja persoonallisuus saadaan syntymässä eikä niihin voi vaikuttaa. Tällöin epäonnistumiset tukevat tätä uskomusta. Lapset aloittavat peruskoulun avoimin mielin ja täynnä uskoa omiin kykyihinsä oppia mitä vain. Kolmannelle luokka-asteelle tullessaan heille tapahtuu jotain. Silloin he jo ajattelevat, etteivät he ole syntyneet oppimaan joitakin asioita. Tällaisen ajattelun vallitessa vähenee yrittämisen halu ja koulumenestys heikkenee. Tirrin projektiin on ensimmäiset oppilaat otettu mukaan jo syksyllä 2016 ja oppilaat ovat mukana tutkimuksessa koko peruskoulun ajan.

Aloitin luokanopettajille suunnatun kyselyn (liite 2) suunnittelun POPSin (2014) pohjalta laatimani käsittekartan (kuvio 2) avulla ja syventymällä uudelleen eriyttämistä koskevaan kirjallisuuteen. Samanaikaisesti teemoittelin aihepiirejä paperille ja luonnostelin kysymyksiä teoriasta juontamieni apukysymysten inspiroimana muun muassa seuraavanlaisesti:

- Mitä perusteita opettaja käyttää opetusmenetelmien valinnassa?
- Millaisia opetusmenetelmiä opettaja käyttää?
- Suunnitteleeko tai toteuttaako opettaja opetusta yhteistyössä muiden opettajien tai ammattiryhmien kanssa?
- Osallistuvatko oppilaat opetuksen sisältöjen tai opetusmenetelmien valintaan?
- Mitä oppimateriaaleja opettaja käyttää?
- Käyttääkö opettaja eri aisteihin perustuvia menetelmiä?
- Onko oppilailla käytössään toisista poikkeavia materiaaleja?
- Käyttääkö opettaja opettamiseen ylimääräistä aikaa?

Seuraavaksi tarkensin teemoja ryhmittelyyn, opetusmateriaaleihin, opetusmenetelmiin, lisä- ja tukiopetukseen ja yhteistyöhön. Pohdin jokaista teemaa jälleen apukysymysten avulla seuraavanlaisesti:

- Ryhmittely: Milloin ryhmitellään? Minkä kokoisia ryhmiä? Kuka valitsee ryhmän? Keitä ryhmässä on? Missä ryhmät työskentelevät?
- Materiaalit: Mitä materiaaleja käytetään? Kuka materiaalit tekee? Kuka materiaalit valitsee? Missä materiaaleja käytetään? Miten materiaaleja käytetään?
- Opetusmenetelmät: Miten opetetaan? Kuka opettaa? Missä opettaa? Keitä opettaa? Milloin opettaa? Keitä osallistuu? Kuka valitsee käytetyn metodin?
- Lisä- ja tukiopetus (top): Kenelle annetaan top? Milloin annetaan top? Miten annetaan top? Kuka antaa top? Kenen aloitteesta annetaan top?
- Yhteistyö: Kenen kanssa yhteistyössä? Miten yhteistyössä? Milloin yhteistyössä? Kuka suunnittelee toiminnan sisällön? Millaista yhteistyötä?

Sijoitin kyselylomakkeen alkuun taustakysymyksiä. Kyselyn perusohjeena pidetään sitä, että yleiset kysymykset sijoitetaan kyselyn alkupäähän ja spesifiset loppuun. Tarkat taustatietokysymykset saattavat olla arka asia vastata joillekin, joten suunnittelin ne monivalinnoiksi ja annoin valmiita vastausvaihtoehtoja kategorioittain. (Hirsjärvi 2009, 203.)

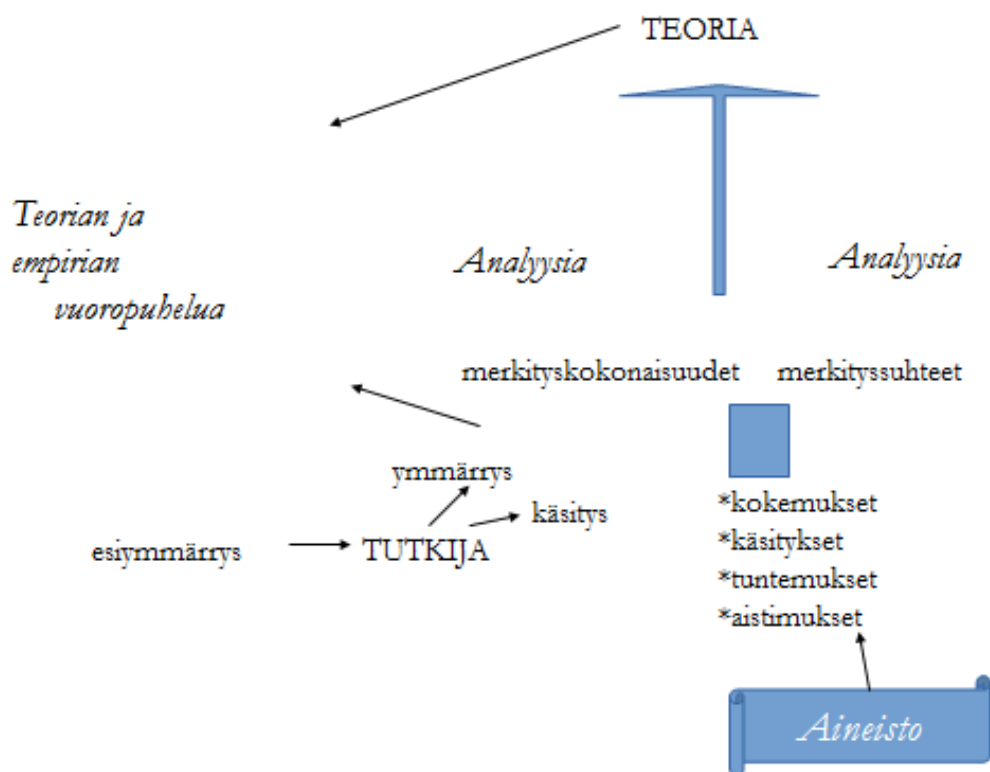
Kysely oli suunnattu luokanopettajille, jotka ovat aikuisia ihmisiä, joten sen suhteen ei ollut aiheellista kysyä tutkimuslupaa miltään instanssilta. Pohdin silti kannattaisiko ottaa ensin yhteyttä koulujen rehtoreihin ja esitellä tutkimuksen aihe. Päädyin ratkaisuun, etten ota. Tutkimuksen lähtökohtana pidetään ihmisten oikeutta päättää itse haluavatko he osallistua tutkimukseen (Hirsjärvi 2009, 25). Opettajat olisivat saattaneet kokea rehtorin kautta tulevan osallistumispyynnön painostavana. Suunnittelin alun perin lähettäväni kyselylomakkeen opettajille sähköpostitse, mutta tutkimuseettisistä syistä päädyin käyttämään kyselyihin hyvin soveltuvaa verkkopohjaista Webropol-ohjelmaa. Ohjelma mahdollisti kyselyjen lähettämisen ja vastaanottamisen anonyymisti, mutta siitä huolimatta tiesin vastaajien kuuluvan tavoittelemaani kohderyhmään. Tällä tavalla pyrin maksimoimaan mahdollisimman aidon tekstin ja luotettavan tutkimustuloksen saavuttamisen. Kerroin kyselyn alussa tutkimusaiheen esittelyn yhteydessä takaavani anonyymiyden ja kirjoitin kyselyn lähetysvaiheessa avautuvalle sivulle mahdollisuudesta saada pyydettyä ennen tutkielman tarkastamista se luettavaksi ja mahdollisesti kommentoitavaksi.

Keräsin sähköpostiosoitteet Meri-Lapin alueen kuntien koulujen internetsivuilta tai kysymällä koulujen rehtoreilta ja lähetin osallistumiskutsut (liite 1) syksyllä 2016 68 opettajalle. Määräpäivään mennessä olin saanut kuusi vastausta. Laitoin ei-vastanneille muistutuksen ja annoin muutaman lisäpäivän vastausaikaa. Linkin oli koko aikana avannut 15 henkilöä, joten en ole varma tavoittiko kysely kaikkia alueen opettajia. Olivatko esimerkiksi koulujen kotisivut ajan tasalla ja siellä olevat sähköpostiosoitteet ajankohtaisia sekä käyttöön otettuja? Laitoin lisäksi erääseen opetusalan Facebook-ryhmään kyselyn lisävastausten toivossa, mutta se ei tuottanut lisää vastauksia. Syitä vastausten määrään voi olla useita, opettajat ovat vastaajaryhmänä todennäköisesti kiireisiä ja toisaalta osa heistä voi olla kyllästynyt kasvaviin kyselymääriin. Kyselyn

ajankohta saattoi olla liian aikainen, koska uusi POPS oli ollut käytössä vasta lukukauden alusta lähtien, yhteensä noin puolitoista kuukautta.

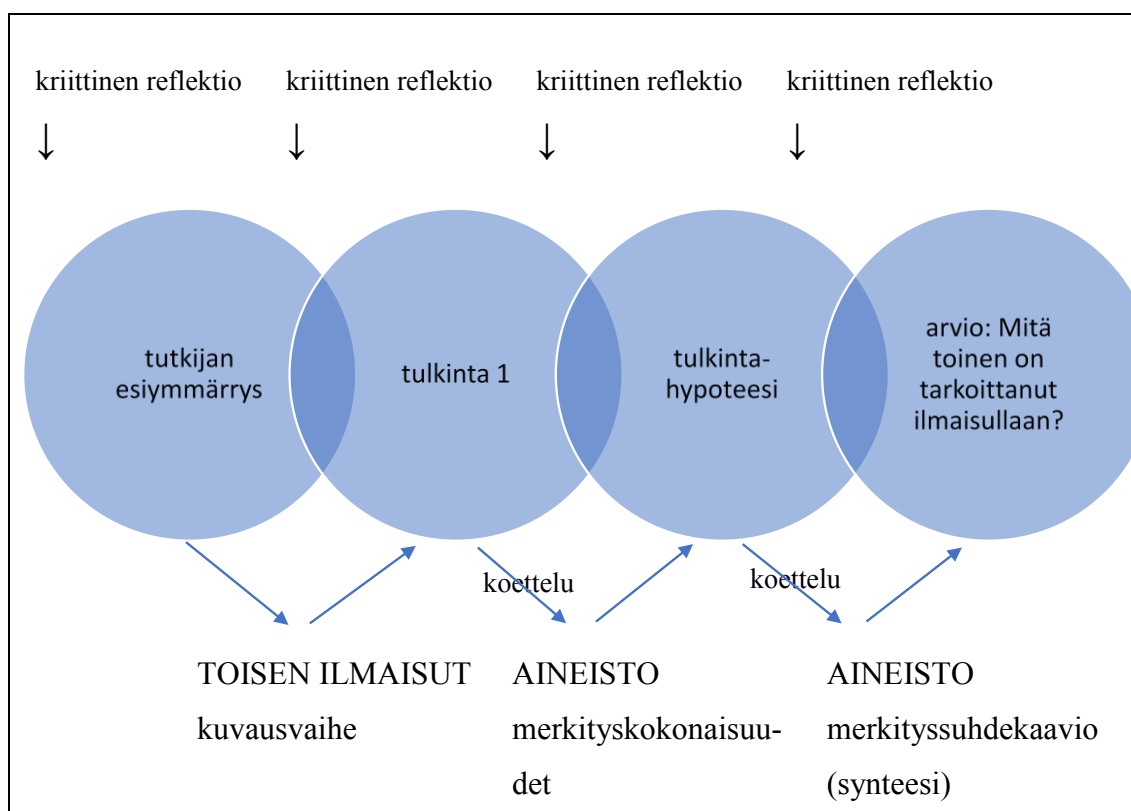
### 4.3 Aineiston analyysi

Keräämäni avoimen kyselyn aineisto oli suurella todennäköisyydellä monen muokkauksen tulos eli tekstin muoto ja valinnat olivat tarkkaan harkittuja. Kuitenkin konteksti oli vastausten subjektiivisuutta lukuun ottamatta samankaltainen, kun kaikki vastaajat olivat opetustyössä toimivia opettajia. Yhteisellä kontekstilla voi olettaa olevan tekstin tuottaman merkityksen tavoittamisen kannalta merkitystä. Tein alustavan tutkimus- ja analyysisuunnitelman (kuvio 4), missä näkyy hermeneuttisen tutkimusotteen mukainen lähestymistapa tutkielman ja analyysin toteuttamiseksi.



KUVIO 4. Hermeneuttisen tutkimusotteen mukainen pelkistetty tutkimus- ja analyysisuunnitelmani.

Olin avannut tutkielmani aihetta koskevaa esiyymmärrystäni aineiston hankinnan yhteydessä. Tässä alustavan analyysin vaiheessa yritin siirtää ennakkokäsitykseni syrjään ja katsoin uusin, mahdollisimman objektiivisin silmin keräämäni aineistoa hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti. Etenin hermeneuttisen kehän (kuvio 5) mukaisesti. Kiinnostukseni kohteena olevan tutkittavan ilmiön vuoksi en tarkastellut aineistoani yksittäisten vastaajien näkökulmasta vaan olin kiinnostunut vastaajille yhteisistä asioista (ks. Laine 2015, 47).



KUVIO 5. Hermeneuttinen kehä sovellettuna tutkielmaani (ks. Laine 2015, 38).

Hermeneuttinen analyysi on vuorottaista analyysia ja tulkintaa, joka etenee kehämäisesti tiedon ja ymmärryksen lisääntyessä. Yhdistin analyysiprosessissa teoriasidonnaista ja aineistolähtöistä sisällönanalyysimenetelmää. Perusanalyysimenetelmänä sisällönanalyysi soveltuu kaikkeen laadulliseen tutkimukseen. Teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissä on teoreettisia kytkentöjä, jotka voivat toimia apuna analyysin etenemisessä. Vaikka analyysissä on tunnistettavissa aiemman tiedon vaikutus, ei sen merkitys ole teoriaa testaava vaan uusia ajatusuria aukova. Aineiston analyysissä edetään

aluksi aineistolähtöisesti ja usein abduktiivisesti. Tutkijan ajatusprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja teorit, joita yhdistelemällä voi syntyä aivan uutta ajattelua. Sisällönanalyysin tarkoituksena oli järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Aineiston käsittely perustuu tutkijan omaan loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Aineisto hajotetaan ensin osiin, jonka jälkeen se käsitteellistetään ja järjestetään uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93; 98-99; 110.)

Aloitin tutkielman analyysin ensimmäisen vaiheen työstämisen jo heti syksyllä 2016 kerättyäni aineiston. Tutkimusaineiston ensimmäisessä työstövaiheessa kuvasin, mitä aineistossa on sanottu. Kyselyssä oli kuusi teemaa ja avoimia kysymyksiä seitsemän. Jokaisessa kysymyksessä oli lisäksi apukysymyksiä. Luin vastaukset huolellisesti useaan kertaan ajatuksen kanssa läpi, jonka jälkeen kirjoitin jokaisesta kysymyskategoriasta opettajien vastauksia referoiden kuvauksen, jonka tarkoituksena oli erottaa aineistosta esiin olennainen tutkimuskysymyksen näkökulmasta ja sen kuvaaminen luonnollisella kielellä. Tavoittelin kielellisen ilmaisun avulla vastaajien oman puheen mukailemista, jotta heidän puheensa omalaatuisuus tulisi mahdollisimman aidosti esille. Syntyneen kuvauksen avulla voi jo heti aluksi löytää ja esittää tutkimuksen kannalta olennaisen aineksen sekä itselleen että raportin lukijoille. Kuvaus toimi perustana tutkimuksen seuraaville vaiheille. (Ks. Laine 2015, 42; 44; 50.) Koodasin vastaajat tulosten esittelyn luotettavuuden lisäämiseksi nimillä ope 1, ope 2, ope 3, ope 4, ope 5 ja ope 6.

Merkitysten moninaisuus tulee teksteissä esille siinä, että ne ovat avoimia toisin lukemiselle ja ymmärtämiselle eri lukukerroilla. Kullakin tekstillä on useita eri tasoilla olevia struktuureja. Tekstejä ei voi siten lukea huomioimatta niiden kontekstia vaan ne sisältävät itsensä ulkopuolelle viittaavaa aineistoa. Merkitykset ovat aina lukijoiden kontekstuaalisen tiedon ohjaamia. Tekstit edellyttävät lukijoiltaan tietoja, arvoja ja käsityksiä eikä lukijan subjektipositiota ole rajattomasti. Lukija voi joko omaksua tai hylätä hänelle tekstissä tarjotun aseman. Kontekstit ovat läsnä sekä kirjoittamisessa että lukemisessa. Teksteissä pyritään usein häivyttämään jäljet niiden syntytilanteesta, kirjoitusprosessista ja itse kirjoittajasta. (Lehtonen 2000, 147-149; 151; 160.)



Tässä vaiheessa tutkielman tekoa, kuvausvaiheen jälkeen, otin etäisyyttä tutkielmaan ja annoin sen muhia ja muotoutua mielessäni muutaman kuukauden ja jatkoin sitä jälleen maaliskuussa 2017. Kuvauksen jälkeen laadin aineistosta analyysisuunnitelmani mukaisesti merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Kaikki kyselyssä esiintyvät ilmiöt muodostuvat erilaisista merkityksistä. Kun muodostin näistä ilmiön eri aspekteista eli merkityksistä merkityskokonaisuuksia, auttoi se tutkittavan ilmiön hahmottumisessa. Muodostin merkityskokonaisuudet perehtymällä ensin huolellisesti aineistoon ja käyttäen omaa intuitiotani, joka syntyi hermeneuttisen ymmärryksen kehittymisen kautta teorian ja empirian välisen vuoropuhelun ”sivutuotteena”. (Ks. Laine 2015, 43.)

Keräämäni aineiston kysymysten asettelu oli teemoittainen. Käytin alustavan analyysin apuna Miles & Hubermanin (1984) kuvaaman aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia, jossa on karkeasti kolme osaa: 1. aineiston pelkistäminen; 2. aineiston ryhmittely ja 3. abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110-111). Vaikka aineiston keruumenetelmäni oli teoriaohjaava, soveltui aineistolähtöinen sisällönanalyysi tutkielmaani hyvin. Palasin aineistoon ja teoriaan vuoron perään, jotta sain mahdollisimman objektiivista ja aitoa tietoa. Etsin aineistosta eriyttävää opetusta koskevia merkitysyksiköitä alleviivaamalla siitä eri väreillä aiheeseen liittyviä ilmauksia, jonka jälkeen jaottelin merkitysyksiköt aluksi kysymysten asettelun mukaisiin teemoihin. Samanaikaisesti lisäsin omia huomioitani aineiston sivuun mahdollista uutta ryhmittelyä silmällä pitäen. Leikkasin saksilla merkitysyksiköt (181 kpl) osiin ja luokittelin niitä samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien mukaan ja kokeilin erilaisia ryhmittelyjä. Näistä ryhmittelyistä muodostuivat tutkielmani merkityskokonaisuudet, jotka ovat tutkielmani tuloksia.

Laineen (2015, 44) mukaan tutkittavasta ilmiöstä tulevat esiin vain ne puolet, jotka tutkimustehtävän valossa nostetaan esiin. Kun aineistoa järjestellään merkityskokonaisuuksiksi, tehdään se mahdollisimman kattavasti aineiston ehdoilla kuitenkin tutkimuskysymysten rajoissa. Palasin luokittelun yhteydessä alkuperäisaineistoon useita kertoja oikean merkityksen säilyttämiseksi sekä vertasin muodostuvia ala- ja yläluokkia eriyttävän opetuksen kuvauksiin, sosiokonstruktivistiseen opetuskäsitykseen ja POPSin (2014) pohjalta laatimaani käsittekarttaan (kuvio 2, s. 24).

Peilasin ajatuksiini ja vähitellen paperille muodostuvaa kokonaisuutta tutkimuskysymyksiini, joka osaltaan auttoi merkityskokonaisuuksien jäsentelyssä. Ymmärrys ja tulkinta seuraavat toinen toistaan hermeneuttisen kehän tavoin. Hermeneuttisen kehän muodostanut osien ja kokonaisuuksien dialektiikan tavoite on ymmärtää puhujan tarkoittamat merkitykset eli tässä tapauksessa opettajien kirjoitusten merkitykset (Kakkori & Huttunen 2011, 5).

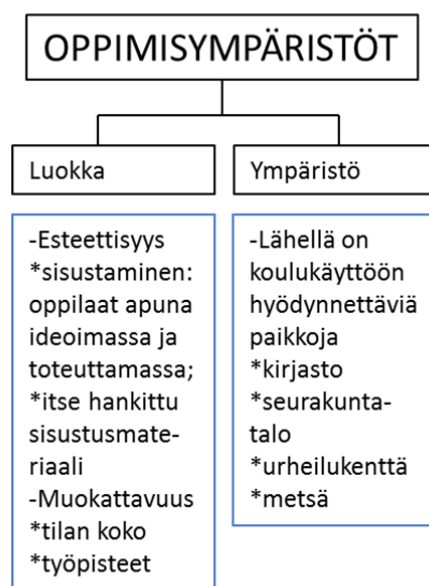
## 5 TUTKIMUSTULOKSET

### 5.1 Opettajien käyttämät eriyttävät menetelmät

Kun tavoitellaan oikeasti eriyttävää tai henkilökohtaistettua opetusta, on perinteisiä opetusmenetelmiä arvioitava uudelleen. Onko syytä olettaa kakkosluokkalaisten oppilaiden oppivan saman asian, samalla tavalla ja vieläpä samalla aikavälillä? Välittääkö pelkästään oppikirjapohjainen opetus erheellistä signaalia oppijoiden samanlaisuudesta? Entä voisiko oppilaat opettaa ottamaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan? Onko luokanopettajan oltava yksin vastaamassa jokaisen oppijan tarpeeseen vai olisiko mahdollista tukea aidosti tehokkaita yleisspesialistisia erikoisryhmiä? Voisiko oppimisstandardit sovitaa oppijavarianssiin? (Tomlinson 1999.) Tomlinsonin esittämiin erittäin mielenkiintoisiin ja varsin hankaliin kysymyksiin ei ole helppoja vastauksia tai yksinkertaisia ratkaisuja.

#### 5.1.1 Oppimisympäristöt

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan omaa aktiivisuutta oppimisprosessissa, jolloin oppimisen tarve on oppijalähtöistä. Tällöin ympäristön pitäisi olla oppimista edistävä, autenttinen ja realistinen. Autenttisuudella tarkoitetaan oppimistilanteiden aitousia niin, että ne kumpuavat todellisista arkielämän tilanteista ja dilemmeista. Näin lapset pystyvät hyödyntämään uuden oppimisessa aiemmin opittua sekä soveltamaan oppimaansa uusissa tilanteissa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja sosiaalinen vuorovaikutus tukee oppimista. Koulumaailmassa autenttinen oppimisympäristö voi käsittää vierailuja lähiympäristöön ja oppimistehtävien linkittämistä niihin esimerkiksi ideoiden niitä yhdessä lasten kanssa. Oppimistilanteiden autenttisuus mahdollistaa aidon lapsilähtöisen oppimisen tukemisen ja oppiminen rakentuu yhteisessä vuorovaikutuksessa ja toiminnassa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 22-25.) Ensimmäiseksi merkityskokonaisuudeksi rakensin oppimisympäristöt (kuvio 6).



KUVIO 6. Ensimmäinen merkityskokonaisuus oppimisympäristöt.

Kysymykseen käytössä olevasta oppimisympäristöstä vaihtelua vastauksiin tuli ääripäästä toiseen. Käytännössä puolet vastaajista kehuivat ja olivat tyytyväisiä puitteisiinsa, kun taas toinen puoli koki niissä reilusti parantamisen varaa. Opettajat näyttivät arvostavan luokkatilan kokoa, jotta sitä pystyisi tarpeiden mukaan muokkaamaan ja sitä, että lähiympäristöstä löytyisi opetuksen hyödyntämiseen sopivia paikkoja. Vastauksista löytyi mm. vertauskuva: ”Luokka ei ole mitenkään esteettinen, vanhoista kamoista koottu räsymatto. Metsää ei ole lähellä eikä kirjastoa. Luokkaa ei voi järjestellä mieleisekseen” (ope 3). Toinen opettaja puolestaan pääasiassa kehui puitteita: ”--Tila on hyvin muokattavissa. Meillä on pulpettien lisäksi pieniä pöytäryhmiä ja pieni huone ryhmätyöskentelylle. Välituntipihalla on metsä. Kirjasto on valitettavan kaukana” (ope 4). Eräs vastaajista ei ollut tyytyväinen luokkatilaansa, mutta oli muokannut sitä oppilaiden avustamana mielekkäämmäksi: ”Oppimisympäristömme on luokkahuone, jota haluaisin kovasti sisustaa ja laittaa uuteen uskoon. Tässä oppilaat ovat olleet apuna ideoimassa ja toteuttamassa. -- Resursseja luokan sisustelemiseen ei oikein ole, olen itse haalinut esim. kirpputoreilta ja roskalavoilta luokkaan sisustusmateriaalia. Osan olen myöskin tuonut kotoa tai ostanut itse” (ope 2).

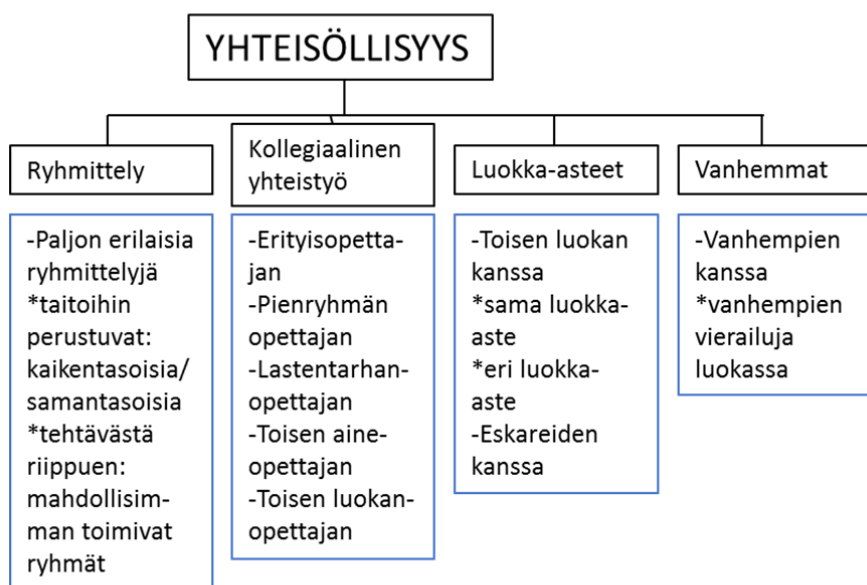
Nykyaikaisen oppimiskäsityksen mukaan hiljaisuuden pedagogiikka ja ahtaat käytävät suljettuine luokkahuoneineen ovat aikansa eläneet. Ahtaissa tiloissa aktiivinen vuorovaikutus saatetaan kokea häiritsevänä ja pieni reviiiri voi aiheuttaa kinaa tilankäytöstä. (Haapaniemi & Raina 2014, 93.) Eräs opettaja vastasi kyselyssäni, että toivoisi pystyvänsä tarjoamaan oppilaille erilaisia paikkoja työskentelylle, jotta he voisivat työskennellä itselleen sopivissa paikoissa häiriintymättä toisten työskentelytavoista. Toinen opettaja kertoi luokkansa olevan väistötiloissa liikuntasalissa, jolloin tilan ollessa suuri, se oli hyvin muokattavissa erilaisiin tarpeisiin. Osa opettajista vastasi, ettei luokkahuone ole esteettinen eikä järjestettävissä mieleiseksi ja toimivaksi.

Jo pelkästään luokkahuoneesta poistumisella toiseen oppimisympäristöön voidaan vaikuttaa oppilaiden vireystilan kohenemiseen. Esimerkiksi erilaiset retket avartavat maailmankatsomusta, mahdollistavat kokonaisuuksien oppimista ja rakentavat oppimismyönteistä ilmapiiriä. Hyvä suunnittelu on retkien onnistumisen kannalta edellytyksenä sille, että ne tukevat aidosti opetussuunnitelman toteutumista, ruokkivat uteliaisuutta ja parantavat luokan ilmapiiriä. (Haapaniemi & Raina 2014, 93-94.) Eräs opettajista kommentoi luokasta poistumista näin: ”Erilaiset toiminnalliset tehtävät ja irrottautuminen pulpeteista tekevät jokaiselle oppilaalle hyvää” (ope 6).

### 5.1.2 Yhteisöllisyys

Koulun arjessa tehdään kollegiaalista yhteistyötä ja oppilaita kasvatetaan toimimaan ja tulemaan toimeen muiden oppilaiden kanssa esimerkiksi ryhmittelyn avulla (kuvio 7). Koulutuksen tutkimuksen avulla on esimerkiksi tieteen filosofian ajatuksia sovellettu koulutukseen ja opetussuunnitelmiin yhteisoppimisen muodossa. Ryhmätyöskentely eri muodoissa on valtavassa nosteessa nykyaikaisissa kasvatusteorioissa ollen vahvasti linkittynyt sosiokonstruktivismiin. (Noddings 2012, 146-147.) Sosiokulttuurisessa teoriassa vertaisoppimisen merkitys korostuu kasvatuksessa ja opetuksessa. Yhteistyö ja jaettu sosiaalinen vuorovaikutus tukevat oppimista, kun paremmin osaava tekee aloittelijan kanssa yhteistyötä ja opettaa taidon toiselle. Näin oppija oppii vuorovaikutuksessa ollen itsekin aktiivinen. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 27.) Pienryhmät ilmentävät aina dynamiikkaansa eli jokainen ryhmä sisältää kaksoisfunktion: se toteuttaa sille annettua tehtävää ja huolehtii samalla olemassaolostaan ja eheydestään. Opettajien pitää ymmärtää ja tukea

molempien tehtävien onnistumista saadakse ryhmän tukemaan oppimisen onnistumista. (Haapaniemi & Raina 2014, 135.) Yhteistoiminnallisissa ryhmissä oppilaat ovat sekä positiivisesti riippuvaisia toisistaan, että henkilökohtaisesti vastuussa oppimisestaan ryhmälle. Ryhmän normit tukevat oppijoiden tasa-arvoisuutta ja oppimistavoitteiden saavuttamista. (Saloviita 2014, 83.)



KUVIO 7. Toinen merkityskokonaisuus yhteisöllisyys.

Kysymykseen ryhmittelystä opettajat niin ikään vastasivat laidasta laitaan. Osa ei ryhmitellyt ollenkaan: ”En ryhmittele, työnteosta ei tule ryhmissä mitään” (ope 3). Osa taas käytti ryhmittelyä paljon: ”Tällä hetkellä oppilaat on jaettu neljän hengen pulpettiryhmiiin” (ope 6) ja ”Olemme jakaneet oppilaat useampaan ryhmään” (ope 4). Yleisesti ottaen oppilaat viihtyivät ryhmissä: ”Oppilaat työskentelevät yhdessä mielellään ja ovat tottuneet vaihteleviin ryhmittelyihin” (ope 2). Eräs opettaja oli ratkaissut eriyttämisen edistyneemmille ryhmittelyn avulla: ”Meillä on kerran viikossa tunti, jolla erityisopettaja ottaa jo lukevat oppilaat meiltä ja naapuriluokasta luokseen tekemään hieman haastavampaa hommaa” (ope 1). Ryhmän jakoperusteina käytettiin eniten oppilaiden taitotasoa

vaihdellen taidoiltaan saman tasoisten ja monen tasoisten välillä: ”Tähän asti olen käyttänyt paljon oppilaiden taitoihin perustuvia ryhmiä jakamalla oppilaat omaan tasoaan vastaaviin ryhmiin tai niin että ryhmistä löytyy kaiken tasoisia oppilaita” (ope 5). Toisaalta taas pakottava tarve saattoi olla ratkaiseva peruste istumajärjestykselle: ”Osa oppilaista on ”pakko” sijoittaa eteen, jotta pystyn paremmin huomioimaan nämä oppilaat” (ope 6). Yleensä opettaja päätti ryhmien koostumukset: ”Valitsen itse aina ryhmät ja katson kuka voi työskennellä kenenkin kanssa juuri tässä ryhmässä” (ope 6) ja ”Yleensä aina päätän ryhmät itse etukäteen, eli oppilaat eivät valitse ryhmiä tai tiedä perusteluja ryhmittelyille” (ope 2). Ryhmätyöskentely toimi myös yhteisten pelisääntöjen oppimisena: ”Esteitä tai rajoitteita ei oikeastaan ole, oppilaille on ollut alusta asti selvää, että kaikkien kanssa pitää pystyä työskentelemään” (ope 2).

Yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu oppijoiden aktiiviseen pienryhmätyöskentelyyn. Ryhmätyö syvenee yhteistoiminnalliseksi, kun ryhmän jäsenet kokevat yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja jokainen jäsen ymmärtää oman merkityksensä koko ryhmän onnistumiselle. Ryhmädynamiikalla on siten yhteistoiminnallisessa oppimisessa suuri merkitys. Opettajalla on yhteistoiminnallisessa oppimisessa keskeinen oppimisen ohjaajan rooli. Yhteistoiminnallinen oppiminen on pedagoginen periaate, jonka mukaan oppiminen suunnitellaan. (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 16-17.) Toisin sanoen yhteistoiminnallinen pedagogiikka on opettajan tietoinen ja suunnitelmallinen valinta. Ja jotta valittu pedagogiikka olisi toimiva, pitäisi ryhmien käytön olla päivittäistä työskentelytavan sujuvuuden takaamiseksi (Saloviita 2014, 84). Yhteistoiminnallinen ja vuorovaikutuksellinen ryhmätyöskentely on enemmän kuin osiensa summa. Se edellyttää opettajalta monenlaista akateemisesti ja moraalisesti latautunutta päätöksentekoa ryhmän muodostuksesta työskentelyn arviointiin (Campbell 2003, 27).

Opettajat tekivät yhteistyötä muun muassa toisten opettajien, erityisopettajan, lastentarhanopettajan sekä jonkin verran vanhempien kanssa: ”Rinnakkaisluokan kanssa yhteistyö” (ope 3); ”Erityisopettajan kanssa tiivis yhteistyö--työparina lastentarhanopettaja noin puolet ajasta--toisen ekaluokan opettajan kanssa tiivis yhteistyö” (ope 1); ”Suunnitellen opetusta toisen luokanopettajan kanssa--Teen yhteistyötä vanhempien kanssa jonkin verran” (ope 4) ja ” Teemme yhteistyötä 2. lk sekä pienryhmän opettajan kanssa sekä

koulumme erityisopettajan kanssa” (ope 5). Yhteistyön muotoja olivat mm. samanaikaisopetus, yhdessä suunnittelu, eri ikäisten opetusryhmien välinen yhteistyö ja oppiainerajoja ylittävä yhteistyö. Eräs yhteistyön muoto oli rinnakkaisluokan kanssa yhteiset liikuntatunnit, joihin oli eheytetty toiminnallisen matematiikan ja äidinkielen harjoitteita. Eheyttäminen tuli esille toisessakin vastauksessa: ”Monialaisen oppimiskokonaisuuden myötä yhteistyö on lisääntynyt 1-2 opettajien kanssa” (ope 6). Toisen opettajan kanssa yhdessä suunnitellut ja toteutetut käsityötunnit olivat olleet antoisia: ”Se on ollut erittäin palkitsevaa ja mielekästä” (ope 2). Vaikka yhteistyötä tehtiin paljon, olisi sitä haluttu lisätä: ”Erityisopettajan kanssa suunnittelua on hyvin vähän lähinnä ajanpuutteen takia” (ope 4) ja ”Yhteistyötä on mielestäni liian vähän. Aikaa yhteiselle suunnittelulle ei oikein ole” (ope 2). Kaiken kaikkiaan opettajien vastauksista huokui yhteistyön mielekkyys.

Hellström ym. (2015, 58) huomioivat POPSin (2014) kuvaavan opettajan toimintaa sillä oletuksella, että hän toimii yksin. Pari- ja yhteisopettajuutta siinä ei tule selkeästi esille. Sahlberg (1997, 199) kritisoi koulukulttuuriamme sellaiseksi, ettei se tue opettajien yhteistoiminnallista oppimista tai muutakaan kollegiaalista yhteistyötä. Kyselyssäni jokainen opettaja teki yhteistyötä vähintään yhden opettajan kanssa ja vastauksista kävi ilmi yhteistyön moninaisuus suunnittelusta toteutukseen. Hellström ym. (2015, 62) esittelevät 1960-luvulla kehitetyn Yhdysvalloista kotoisin olevan Trumpin menetelmän, jossa opettajatiimi ohjaajan roolissa vastaa itseohjautuvissa ryhmissä toteutettavasta teemaopetuksesta. Tämä yhteistoiminnallisen oppimisen kokonaisvaltainen sovellus vastaa pitkälti POPSin laaja-alaista oppimiskokonaisuutta ja se laajentaa sekä oppilaiden että opettajien tehtäviä opetuksessa vahvistaen samalla oppilaiden toimijuutta.

Eräs opettaja kuvaili kyselyssäni täydellisen oppimistilanteen mahdollistumista näin: ”Se vaatii vain opettajalta paljon etukäteisvalmisteluja. Lisäksi yhteistyötä ja projektien tekemistä on oppilaiden kanssa harjoitettava pienin askelin. Lähinnä kyse on mielestäni asenteiden (sekä opettajien että oppilaiden) muutoksesta” (ope 2). Tehokas ja mielekäs oppiminen perustuu oppijan haluun oppia eli motivaatioon. On tutkittu, että motivaatio on tilannekohtaista. Opettajan kannalta oleellista on, että miten saada oppija kiinnostumaan



opittavasta asiasta ja kokemaan oppimistilanne mielekkääksi. Mitä motivoituneempi opettaja on, sitä sitoutuneempi ja myönteisemmin oppimiseen suhtautuva hän on. (Hakala 2005, 39-40.)

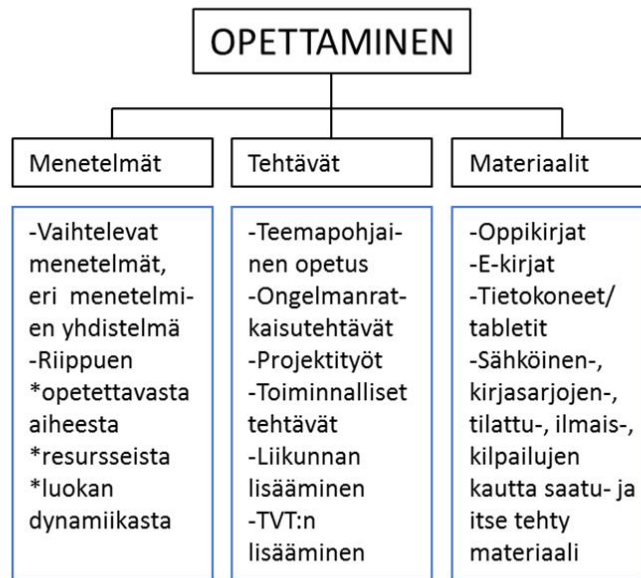
Kyselyssäni opettajat käyttivät paljon erilaisia ryhmittelyjä opetuksen tukena. Eräs opettaja ei ryhmitellyt, koska työskentely ei ryhmässä onnistunut. Työrauhaongelmilla luokissa voidaan tarkoittaa muita häiritsevää tai oppimista häiritsevää käytöstä, käyttäytymisnormien rikkomista ja joskus opettajan välinpitämättömyyttä tai huolimattomuutta, mikä näkyy esimerkiksi opettajan puuttumattomuutena tilanteisiin. Työrauhaongelma on todellinen Suomessa, sillä Harisen & Halmeen (2012) mukaan PISA-tutkimuksissa tulokseksi on saatu, että Suomessa työrauha on oppilaiden arvioimana selvästi huonompi kuin useimmissa muissa maissa. (Saloviita 2014, 27-28.)

Saloviita (2014, 58-59; 66-68; 70-72; 74) esittelee kolmen auktoriteetin mallin, joka tarjoaa yksinkertaisen ja toimivan viitekehyksen ymmärtää ja kehittää työrauhaa luokassa. Karismaattinen auktoriteetti rakentaa hyvät suhteet oppilaisiinsa. Opettajilla on eri tapoja pitää yllä suhteita oppilaisiinsa. Tutkimustiedon mukaan opettajan ja oppilaiden väliset hyvät ja lämpimät välit paransivat oppilaiden koulumenestystä ja vähensivät häiriöitä. Rationaalinen auktoriteetti perustuu hyvän opetuksen motivoivaan vaikutukseen. Kounin (1970/1977) huomasi tutkimuksissaan, että hyvät opettajat käyttivät opetustyössään häiriötekijöiltä ennaltaehkäiseviä toimintamalleja. Traditionaalinen auktoriteetti täydentää edellisiä malleja hyvien tapojen ja tottumusten vakiinnuttamisella, jolloin sääntöjä noudatetaan, koska ne ovat opittuja tapoja. Fyysinen ympäristö on yksi käyttäytymistä ohjaava tekijä, joten luokan toimintarutiinien kehittäminen voidaan aloittaa hyvän istumajärjestyksen suunnittelulla. Jos oppilaat eivät osaa käyttäytyä, käytöstavat pitää opetella. Luokan sääntöjen ja rutiinien opettamiseen täytyy käyttää tarpeeksi aikaa. Oppilaat tarvitsevat käytöksestään palautetta, jotta he oppivat, millaista käytöksen pitäisi olla. Luokan säännöt puolestaan kannattaisi laatia tarpeeksi yksinkertaisiksi ja yhdessä oppilaiden kanssa niihin sitoutumisen parantamiseksi.

### 5.1.3 Opettaminen

Perusopetuksen valtakunnalliset tavoitteet ovat oppilaiden tiedollisten, taidollisten ja sivistyksellisten ansioiden lisäksi oppilaiden kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäseniksi sekä tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen ideologian edistäminen. Tavoitteiden saavuttamiseksi POPSiin on kirjattu seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta vuosiluokkakokonaisuuksittain. Näiden vaativien osaamiskokonaisuuksien hallinnan perusedellytyksiin kuuluvat yksilöllisten oppimaan oppimisen taitojen kartuttaminen ja kestävän elämäntavan omaksuminen. (POPS 2014, 19-21.) Määtän (2005, 205) mukaan se, että opettaja osaa ja ymmärtää opettamansa asiat, ei välttämättä takaa myönteisiä oppimistuloksia vaan olennaista on opettajan taito saada oppimisvalmiuksiltaan erilaiset oppilaat onnistumaan ja innostumaan. Toisin sanoen ilman oppimisen taitoa on laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien hallinta erittäin haastavaa ellei jopa mahdotonta.

Kuvion (kuvio 8) mukaan monet tekijät vaikuttavat siihen, minkä opetusmenetelmän opettaja valitsee. Useimmissa vastauksissa mainittiin päämenetelmänä toiminnallisuus ja periaatteena oppilaslähtöisyys vaikka itse toimintaa ohjasi opettajajohtoisuus. Opetusmateriaalien suhteen käytettiin valmiiden kirjasarjojen ja sähköisten materiaalien ohella paljon mielikuvitusta. Osa opettajista kertoikin valmistavansa oppimateriaalia joko itse tai oppilaiden kanssa: ”Pääasiassa tuotamme oppimateriaalia oppilaiden kanssa itse” (ope 2). Kirjasarjojen materiaali ei aina edes tyydyttänyt oppilaiden tarpeita, jolloin ylöspäin eriyttäminen oli haastavaa materiaalin osalta.



KUVIO 8. Kolmas merkityskokonaisuus opettaminen.

Vastausten perusteella opetusmenetelmien valinnassa painotettiin sekä opettajajohtoisuutta että oppilaslähtöisyyttä, toiminnallisuutta ja vertaisoppimista. Menetelmällisinä valintoina mainittiin ongelmanratkaisutehtävät, erilaiset pienet projektityöt, tvt:n hyödyntäminen, kysely ja keskustelu, liikunnan lisääminen, itsenäinen työskentely ja toiminnalliset menetelmät. Toiminnallisuus mainittiin erikseen lähes jokaisessa vastauksessa esimerkiksi: ”Pyrin opetuksessani mahdollisimman paljon toiminnallisuuteen ja siihen, että oppilaat oppivat itse tekemällä” (ope 2); ”Opettajajohtoinen toiminnallisuus” (ope 3) ja ”Yksi käytetyimmistä opetusmenetelmistäni on toiminnallinen” (ope 6). Opettajat hyödynsivät usein vertaisoppimista: ” Käytän aika paljon ryhmätyöskentelyä/parityöskentelyä” (ope 4); ”Ryhmä- ja parityöskentelyä teemme melko paljon” (ope 2) ja ”Pyrin hyödyntämään vertaisoppimista” (ope 5). Opetusmenetelmän valintaan vaikuttivat luokan dynamiikka, kiire, resurssit ja opetettava aihe: ”Opetusmenetelmän valitsen opetettavan aiheen mukaan, mutta myös resurssit vaikuttavat paljon” (ope 2). Koulun puutteellisten resurssien vaikutus näkyi opetusmenetelmän valinnassa muun muassa näin: ”Esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologiaa haluaisin käyttää opetuksessa paljon enemmän hyödyksi, mutta koulun laitteiden (lue: laitteettomuuden) vuoksi se on erittäin haastavaa” (ope 2).

Opettajat käyttivät vaihdellen useita eri menetelmiä, eri menetelmien yhdistelmää ja ko-keilunhalua oli uudensuun menetelmiin: ”Olen kokeillut teemapohjaista opetusta ja ha-lukas lisäämään sitä” (ope 5) ja ”Eri menetelmien yhdistelmää tulee käytettyä” (ope1) Eräs opettaja käytti pääopetusmenetelmänä keskustelua: ”--annan oppilaille ongelman-ratkaisutehtäviä ja keskustelen heidän kanssaan. Pääopetusmenetelmänä käytän kyselyä ja keskustelua, oppilailla on yllättävän paljon tietoa” (ope 4).

Oppimateriaaleina kaikilla vastaajilla oli käytössä oppikirjat, mutta niiden käyttöaste oli vaihtelevaa. Esimerkiksi pätkätöissä työskentelevät käyttivät paljon niitä materiaaleja, joita heidän käyttöönsä oli tilattu: ”Käytän aina niitä, jotka minulle on satuttu tilaamaan” (ope 1). Usein kirjat toimivat oppimista tukevina, mutta pääoppimateriaali tehtiin joko oppilaiden kanssa yhdessä tai opettaja tuotti materiaalia itse hyödyntäen muun muassa erilaisia ilmaismateriaaleja. Opettajat hyödynsivät laajasti internetiä tiedon ja oppimate-riaalien lähteenä: ”Kirjat, sähköinen materiaali” (ope 3); ”Osalla taas on käytössä e-kirjat” (ope 2) ja ”Käytän koulun valitsemia kirjasarjoja sekä internetiä ja sieltä löytyvää tietoa” (ope 6). Joissakin oppiaineissa kirjoja käytettiin vähemmän eikä välttämättä edetty kirjan tahdin mukaan: ”Esimerkiksi ympäristöopissa ja äidinkielessä käytämme kirjoja todella vähän” (ope 2) ja ”Ympin ja uskonnon kirjoja en ole juurikaan käyttänyt” (ope 5). Myös oppiaineiden eheyttäminen tuli materiaalien luovassa käyttämisessä esiin: ”--koonnut POPS:n mukaista materiaalia itse ja sisällyttänyt näitä aineita muihin aineisiin--” (ope 5). Oppimateriaalin valinnassa käytettiin kriteerinä kannustavaan palautteeseen tähtäämistä ja ylöspäin eriyttämistä: ”Esimerkiksi kaikille luokan oppilaille matematiikan kirja ei tar-joa haastetta lainkaan” (ope 2) ja ”Itse valmistamani materiaali tähtää kannustavaan pa-lautteeseen” (ope 4).

Tirri & Laine viittaavat Ainscown ym. (2006) määritelmään inklusiivisesta opetuksesta ei-syrjivänä korkealaatuisena opetuksena jokaiselle. Vaikka sen alkuperäisestä tarkoituk-sesta ollaan montaa mieltä, on Tirrin & Laineen mukaan lahjakkaiden oppilaiden tarpeet laiminlyöty inklusiivisessa opetuksessa, minkä vuoksi on erittäin tärkeä selvittää lahjak-kaiden oppilaiden tarpeet inklusiivisen asetelman lähtökohdista. Heillä on tarve ja oikeus saada tarpeitansa vastaavaa oppia ja koulutuksellisia mahdollisuuksia, koska se vaikuttaa

suoraan heidän tulevaisuuteensa. Inklusioon määriteltynä syrjinnän vastaisena koulutuksena kaikille sisältyy ajatus myös lahjakkaiden oppilaiden huomioimisesta opetus suunnitelmassa ja käytetyissä opetusmenetelmissä, vaikka se usein yhdistetään toiminnan vajeeseen ja erityistarpeita omaaviin oppilaisiin. Inklusion on jopa väitetty laiminlyövän lahjakkaiden oppilaiden tarpeita. (Tirri & Laine 2017, 239; 241).

Campbellin tutkimuksissa opettajat korostivat useimmiten neljää työssään merkityksellistä eettistä periaatetta: oikeudenmukaisuutta, ystävällisyyttä, rehellisyyttä ja kunnioitusta. Oikeudenmukaisuutta arvostettiin näistä eniten ja sitä pidettiin johdonmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja puolueettomuuden perustana. Opettajat kokivat oppilaiden oikeudenmukaisen kohtelun kokonaisvaltaisena ja moraalisen velvollisuutena, mikä näkyi kaikessa ammatin harjoittamisessa. Luokka itsessään on omanlaisensa kompleksi, jonka puitteissa oppilaiden tasapuolinen kohtelu yksilön ja yhteisön kannalta vaatii moraalisia ponnisteluja. Opettaja joutuu tasapainottelemaan oppilaiden huomion välillä, mikä saattaa olla turhauttavaa. Nyrkkisääntö voisi olla, että oikeudenmukaisuus saavutetaan parhaiten, kun oppilaat saavat tasavertaisesti huomiota sekä kapasiteettiinsa että tarpeisiinsa nähden. (Campbell 2003, 25-26; 29-32.)

Edellä mainittujen huomioiden valossa eriyttävä opetus on perusteltua eikä jokaisen oppilaan tarvitse oppia asioita samalla tavalla tai edes samoja asioita vaan kukin kapasiteettinsa mukaan. Määtän (2005, 205) mukaan on opettajan ammattitaitoa nähdä opettava aines oppijan silmin, tunnistaa oppimisen kriittiset solmukohdat ja rakentaa opetus oppijan kapasiteetille sopivaksi. Aktivoiva opetus edellyttää opettajalta jatkuvaa arviointia koko prosessin ajalta, luovaa ajattelua, kekseliäisyyttä ja hyvää aiheenhallintaa työskentelyn painopisteen ollessa oppimisprosessin laadussa ei niinkään lopputuloksessa (Lonka 2000, 31-32).

Tieto- ja viestintäteknologian eli ”TVT”:n asema opetuskokonaisuudessa aiheutti pohtimista, että sijoitanko sen oppimisympäristöihin vai mieluummin opettajien menetelmälisiin valintoihin. TVT on mahdollistanut aivan uudenlaisen virtuaalisen oppimisympäristön tuomisen kouluihin. Kehitystä ovat jarruttaneet oppimisympäristön käsittäminen kapeasti, opetuksen sitominen luokkiin, opettajajohtoinen opetus ja yksipuoliset työtavat

(Haapaniemi & Raina 2014, 42). Kyselyssäni itse asiassa jokainen opettaja hyödynsi TVT:a opetuksessaan ainakin jolloin tasolla. Opettajien vastauksissa TVT:n hyödyntäminen näkyi menetelmällisissä valinnoissa, valmiina oppimateriaaleina, oppimateriaalien valmistamisessa ja tiedon hankkimisessa. Opettajien vastauksissa tuli esille TVT:n käytön haasteellisuus, sillä niitä olisi haluttu hyödyntää enemmän kuin oli resurssien puolesta mahdollista: ”Että meillä koulussa olisi toimiva langaton verkkoyhteys ja että meillä olisi enemmän käytössä padit” (ope 6) ja ”Ainoastaan hajoileva tekniikka aiheuttaa päänvaivaa välillä” (ope 1).

Haapaniemen & Rainan (2014, 43) mukaan digiajan oppimisen järjestäminen näyttää Suomessa olevan vaikeampaa kuin muualla ja yleisimmin vedotaan juuri teknisiin ongelmiin. Viimeisimmässä EU-maiden kouluvertailussa Suomi oli ollut ällistyttävän huono oppilaiden TVT:n käytössä. Kuitenkin opettajat käyttävät teknologiaa opetuksessa hyvin ja laitteita on keskitasoisesti. Haapaniemi & Raina ihmettelevät varsin aiheellisesti, miten erityisesti suomalaisessa kouluissa olisi ylivoimaisen vaikeaa järjestää tekniset valmiudet TVT:n laajaan käyttöön. Syitäkin he löytävät, sillä heidän mukaansa TVT on tuotu kouluihin lisäämällä sitä vallitseviin olosuhteisiin, mutta itse toimintakulttuuri on säilynyt muuttumattomana, joten yksinkertaisesti teknologian ja mielekkäiden pedagogisten käytänteiden yhdistämisessä ei olla onnistuttu.

Kronqvistin & Kumpulaisen (2011, 98) mukaan opettajien osaamisella ja asenteilla on keskeinen merkitys, miten TVT:n mukaan ottaminen opetukseen toteutuu ja miten käytökelpoisena teknologiaa pidetään opetustyön ja oppimisen kannalta. He peräävät opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutukseen teknologiaa hyödyntävien pedagogisten ratkaisujen levittämistä. Teknologian hyödyntäminen opetuksessa onnistuu parhaiten yhdistämällä se uuden oppimiskäsityksen mukaisiin työtapoihin, joita ovat projektimuotoiset, oppiaineita yhdistävät, oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja ongelmanratkaisuun perustuvat työtavat. Tällöin teknologiasta saatu hyöty näkyy erityisesti tiedonhaussa, eriyttävässä työskentelyssä sekä kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen välineenä. Haapaniemen & Rainan (2014, 44) mukaan kyseessä on koulun toimintakulttuurin ja oppimisen järjestelyjen iso pedagoginen muutos. Tomlinson (1999) painotti koulun

oman arvopohjan ja opetussuunnitelman merkitystä kokonaisvaltaisen eriyttävän pedagogiikan mahdollistajana.

Noddingsin (2012, 48-50) tulkinnan mukaan Dewey vertasi opettamista myymiseen: jos kukaan ei osta, on mahdotonta myydä, joten jos kukaan ei opi, ei ole opetettu. Opettamiseen liittyy siten olennaisesti oppiminen. Omaksutun tiedon ja taidon määrä voi kuitenkin vaihdella, mutta oppimista on mahdollista edistää lisäämällä todellisen opettamisen määrää ja laatua. Opettaja toimii oppimisen mahdollistajana, oppaana ja ohjaajana. Opettajalla on vastuu selvittää, mitä on opittu. Oppilaalla on oma vastuu oppimisestaan. Noddings viittaa Scheffleriin, jonka mukaan opettamisen kolme kriteeriä ovat: tarkoituksenmukaisuus, joten opettajan tavoitteena on oppijan oppiminen; kohtuullisuus eli opetustategian valinnan täytyy olla tarkoituksenmukainen suhteessa opetettavaan asiaan ja opetettavien asioiden pitää olla tietyissä tavoitteenomaisissa, jolloin opetettavilla asioilla täytyy olla järkiperusteisuus. (Noddings 2012, 48-50.)

Tapahtuuko oppimista, mikäli Schefflerin kriteerit täyttyvät? Noddings argumentoi kohtuullisuuden kriteeriä vastaan niin, että asiantuntijoiden hyväksyntä ei välttämättä takaa menetelmän avulla oppimista. Silloin, kun oppilas ei opi, vaihtaa opettaja yleensä menetelmää. On yleisesti tunnustettu, etteivät kaikki luokan oppilaat etene samaan tahtiin. Opettaja on ratkaisevassa roolissa kohtuullisuuden vaatimuksen ratkaisemisessa luokkayhteisössä. Noddingsin mukaan eräät filosofit kuten Komisar, kyseenalaistavat jopa tarkoituksenmukaisuuden kriteerin. Heille opettamisen tarkoituksena on oppimisen sijaan tiedon antaminen. Komisar puolestaan kritisoi oppimisen analysoinnin kapea-alaisuutta, mikäli sillä tarkoitetaan kykyä vastata annettuun kysymykseen. Noddings pitää Schefflerin kriteereiden toteutuessa todennäköisenä vähintään Piagetin määrittelemän 1-tason oppimisen eli tiedon vastaanottamisen toteutumista. (Noddings 2012, 49-52.)

Edellisiin argumentointeihin vedoten, voinee todeta opettamisen johtavan oppimiseen ja oppimisen tason ja määrän vaihtelevan yksilöiden kesken. Sanonta, että ”vastuu on kuulijalla” pitää osittain paikkansa, toinen osa vastuusta säilyy opettajalla. Tätä tukee uusien PISA-analyysi, jonka mukaan oppilailla, joita opetettiin sekä ongelmaperusteisella- että opettajajohtoisella opetuksella oli parhaat tulokset. Korkeatasoiset ja nopeasti kehittyvät

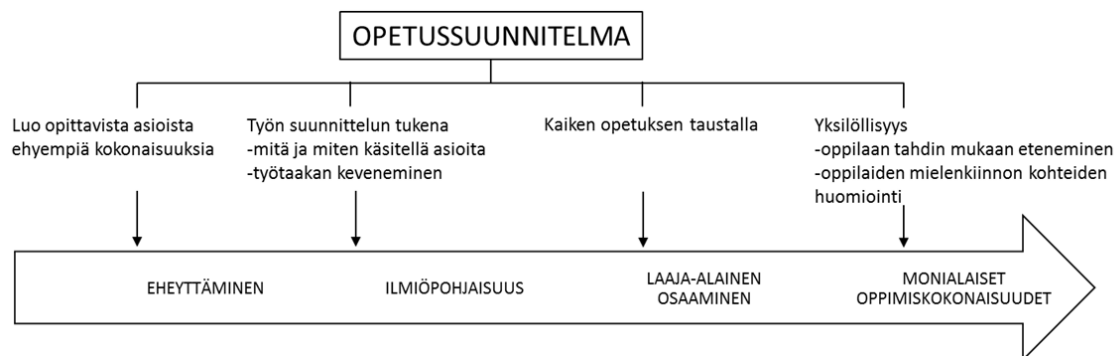
koulujärjestelmät vaativat sekä korkealaatuista teoriaopetusta että ongelma-perusteista käytäntöön soveltamista. (Denoël, Dorn, Goodman, Hiltunen & Krawitz 2017, 9.)

## 5.2 Opetussuunnitelman merkitys opettajien menetelmävalinnoille

Opetussuunnitelman standardia voidaan tarkastella useasta kulmasta. Sisällön standardi viittaa OPSin, jonka asetetut standardit ovat normeja ja yhtä opetussuunnitelman kanssa. Tämä malli perustuu 60-luvun suosituksiin OPSista käyttäytymisen päämäärinä. OPSissa määritellään tarkoin mitä, missä olosuhteissa ja millä osaamisen tasoilla oppilas tekee. Tämä edellyttää sisällön erittelyä ennen osaamisen tasojen nimeämistä. Standardit voidaan nähdä väljemmin: asioiden pitäisi olla yleisesti ottaen paremmin, oppilaiden kuuluisi oppia enemmän, opettajien pitäisi työskennellä kovemmin ja oppimisstandardien pitäisi olla korkeammat. Se, miten asioista puhutaan, määrittää onko puhe muutokseen pyrkivää vai taantumuksellista. Noddingsin mukaan muutos käyttäytymiseen perustuvasta kompetenssiperustaiseen OPSiin on taantumuksellinen. Standardi voi olla myös esikuvia tuottava malli, jolloin niin sanotut sisällön standardit voivat olla eriteltyjä sisältöjä. Tärkeä argumentti OPSin määrittelyä erilaisten standardien nippuna vastaan on sen OPSia köyhdyttävä luonne. (Noddings 2012, 207-209.)

Suomessa syksyllä 2016 voimaantullut POPS (2014, 17) perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on toimija ja opetuksessa tavoitellaan oppilaan itseohjautuvuutta ja omien vahvuuksien löytämistä. Puolimatkan (2002, 44) mukaan konstruktivistinen opetusteoria nimenomaan painottaa oppijan oikeutta rakentaa oma tiedollinen maailmansa, joka auttaa häntä niveltämään uutta oppia aiemmin opittuun, jolloin oppimisesta tulee pysyvämpää ja laaja-alaisemmin soveltavaa. Olemme Suomessa mielestäni edistyksellisiä. Onko oppilaan mukaan ottaminen ja valinnan mahdollisuus käytännössä aitoa? Seuraavassa merkityssuhdekokonaisuudessa (kuvio 9) kuvaan, miten opettajien vastauksista kävi ilmi opetussuunnitelman merkityksellisyys opetustyön tukena.





KUVIO 9. Neljäs merkityskokonaisuus: opetussuunnitelman merkitykset opetusta ohjaavina tekijöinä.

Jokainen vastaaja kertoi hyödyntävänsä OPSia opetustyön tukena: ”Pakkohan se on hyödyntää - sehän on meille normi” (ope 3); ”Tietysti OPS on kaiken opetuksen taustalla ja peilaan jatkuvasti oppituntien sisältöjä” (ope 2); ”OPSia pitää tietenkin hyödyntää. Sehän määrittelee, mitä (ja miten) asioita käsittelemme oppilaiden kanssa” (ope 4); ”Opetuksen suunnittelu OPSin pohjalta keventää mielestäni työtaakkaa ja luo opittavista asioista ehyempiä kokonaisuuksia” (ope 5); ”Katson sieltä tavoitteet luokkakohtaisesti ja oppiainekohtaisesti. Katson myös oppiainekohtaiset sisällöt ja sekä arviointiin liittyviä asioita” (ope 6) ja ”Minusta OPS on ihan hyvä. Sitä tulee selattua aika ajoin oman työn suunnittelun tukena” (ope 1). Opsin merkitys huomioitiin opetuksen yksilöllisyyden mahdollistumisena: ”Mielestäni uusi opetussuunnitelma on opettajalle armollisempi ja antaa paljon enemmän vapauksia ottaa huomioon myös oppilaiden mielenkiinnon kohteita” (ope 2). Kritiikkinä OPSista mainittiin, että se on tuotu kentälle ehkä liian nopeaan tahtiin, uudistamisesta aiheutuva työ tulisi korvata opettajille ja joiltain osin toivottiin lisäkoulutusta. OPSin katsottiin tietoteknologian vaatimuksissa olevan koulujen resurssipulan vuoksi kohtuuton, kun kaikki oppilaat eivät ole siten tasa-arvoisessa asemassa: ”Sitä tuntee itsensä välillä jopa huonoksi opettajaksi, kun ei pysty tarjoamaan oppilaille samanlaisia kokemuksia, joita naapurikoululla-- Koulujen ja oppilaiden välistä tasa-arvoasiaa olen pohtinut erityisen paljon tänä vuonna” (ope 2).

Perusopetuksen tarkoituksena on varmistaa kaikille tasapuolinen koulutus ja antaa oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle hyvät edellytykset. Perusopetuksen ohjausjärjestelmä muodostuu perusopetuslaista ja -asetuksesta, valtioneuvoston asetuksista,

opetussuunnitelman perusteista sekä paikallisesta opetussuunnitelmasta. Järjestelmän eri osien uudistamisella pyritään vastaamaan maailmalla tapahtuviin muutoksiin ja samalla vahvistamaan koulun edellytyksiä kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa. Perusopetuksessa eri osa-alueiden tavoitteista ja sisällöistä muodostuu opetuksen ja kasvatuksen toimintakulttuurin perusta. Paikallisella opetussuunnitelmalla on keskeinen merkitys valtakunnallisten ja paikallisten tavoitteiden ja tehtävien toteuttamisessa. Tämä strateginen ja pedagoginen työkalu linjaa opetusta ja luo yhteisen perustan päivittäiselle koulutyölle ja liittää koulujen toimintaa paikalliseen toimintaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi. (POPS 2014, 9.)

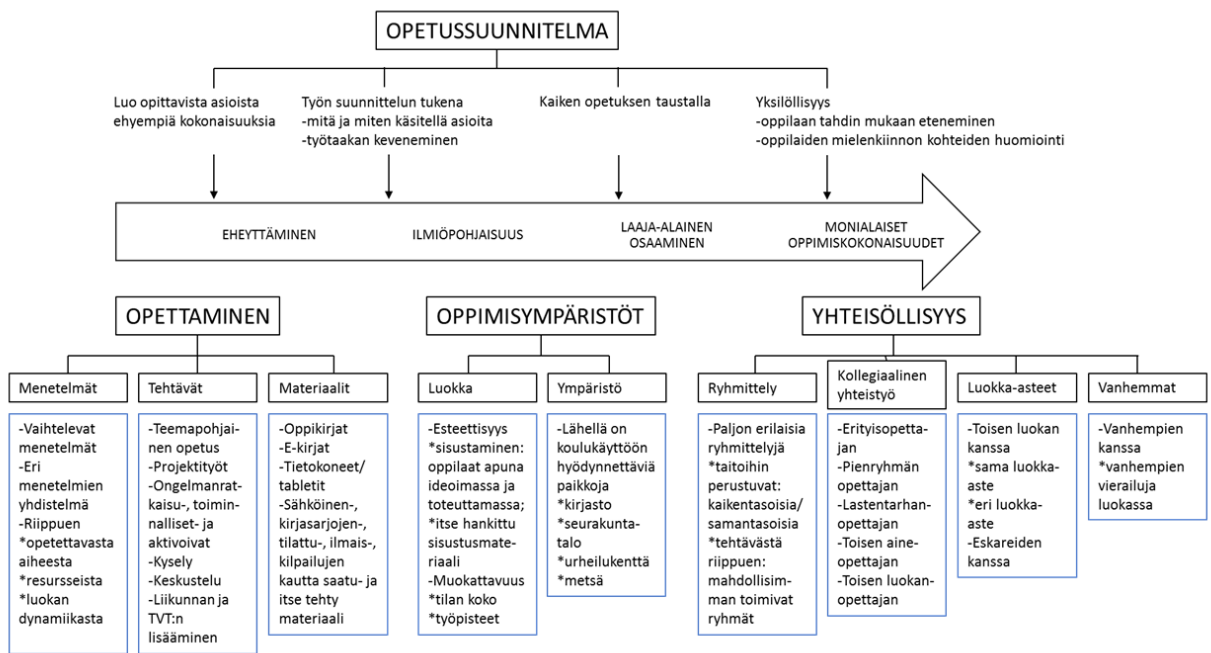
OPS voidaan nähdä avoimena ja väljemmin määriteltynä. Saatavilla olevan OPS-materiaalin pitäisi olla monipuolista ja kattavaa. Silloin OPS lisää oppilaiden oman mielenkiinnon mukaisia valinnan mahdollisuuksia, antaa tilaa opettajien luovuudelle ja kiinnittää huomiota sekä erilaisiin oppilaisiin että opettajiin. Tämä asetelma, jossa annetaan tilaa yksilöille, haastaa standardien määrittelyn osaamisen mittareina. Voisiko eri oppilaille asettaa toisistaan poikkeavia standardeja vai voisiko oppiaineille tai taidoille asettaa universaalit standardit? On olemassa pelkoa, että standardien tulkitseminen väljemmin voisi laskea osaamisen odotuksia joidenkin oppilaiden osalta. (Noddings Mt. 208-209.) Kyselyssäni eräs opettaja ammensi POPSista (2014) sen positiivisia mahdollisuuksia, koska se antaa opettajille enemmän pedagogisia vapauksia ja mahdollisuuksia huomioida oppilaiden mielenkiinnon kohteita.

Kyselyn vastauksissa eheyttäminen näkyi oppiaineiden sisällyttämisenä toisiin oppiaineisiin. OPSia hyödynnettiin ehyempien kokonaisuuksien luomisessa. Opetuksen eheyttäminen näkyy esimerkiksi ilmiöpohjaisena opetuksena. Perusopetusta on kritisoitu opetuksen pirstaleisuuden takia. Eheyttämällä asioista pyritään tekemään ehyempiä kokonaisuuksia opettamalla oppilaille asioita kokonaisvaltaisemmin. Oppilaskeskeisyyden eli yksilöllisyyden huomioimisen katsottiin helpottuvan uuden OPSin ansiosta, kun POPS (2014) ei velvoita käsittelemään kaikkia kirjojen sisältöjä. Opettajille jäi enemmän aikaa käydä läpi haastavia asioita ja edetä oppilaan tahdin mukaan.

### 5.3 Tulosten yhteenveto - merkityskokonaisuuksista muodostunut synteesi

Noddings (2012, 24, 26) kuvailee Deweyn kasvatustilfilosofiaa uuden ja vanhan koulukunnan kasvatustiloppien vastakkainasetteluna. Hän pyrki osoittamaan eri teorioiden hyviä ja huonoja puolia valitsematta kumpaakaan puolta omaksi linjakseen. Hän loi korjatun ja uudistetun näkökulman aiheesta, mikä ei monien mielestä ei ollut edes synteesi edellisistä vaan aivan uusi luomus. Dewey piti kasvua synonyymina oppimiselle ja oppimisen tavoitteena kasvua. Kasvulla oli oma loppunsa, jolla on taipumus johtaa suurempaan kasvuun. Kasvun määrittelemättä jättäminen ei kaikkia miellyttänyt. Dewey perusteli valintaansa sillä, että määrittämällä kasvulle tiukkarajaisen päämäärän, sen luonnollinen konsepti ei enää toimisi. (Noddings 2012, 24; 26.) Tätä kasvua kuvaa nuoli kuvion 10 keskiössä.

Kokeilin aluksi hyödyntää Tomlinsonin eriyttävän opetuksen pohjalta luodun internetpohjaisen ja interaktiivisen oppimistilustan tutkimustuloksista koottua taulukkoa merkityssuhdekaavion suunnittelussa (Study Island 2009, 23). Tässä vaiheessa ymmärsin, että taulukosta puuttui oppimistilustä, vaikka se oli alkuperäisessä Tomlinsonin kuviossa (kuvio 1, s. 14). Päättelin tämän johtuvan siitä, että ohjelma itsessään toimii virtuaalisena oppimistilustänä. Tämän seurauksena aloin pohtia oppimistilustän merkitystä oppimiselle ja vakuutuin, että virtuaalimaailma voi toimia asiantuntevissa käsissä erinomaisena menetelmällisenä välineenä, muttei ole verrannollinen reaaliimaailman oppimistilustäihin, missä oppilas voi haistaa, maistaa, nähdä, tuntea, kuulla ja kokea asioita oikeasti aidossa vuorovaikutuksessa. Merkitysten suhteet toisiinsa ovat kuviossa teennäiset, koska jokainen osa-alue linkittyy tosiasiasa toisiinsa ja ovat subjektiivisen valintani tuotosta. Olisin voinut järjestellä merkityssuhdekaavion toisin, mutta lopulta päädyin teorian ja aineiston perusteella kuvion mukaiseen järjestykseen. Nostin opetussuunnitelman merkitykset kaiken yläpuolelle, koska kyselyiden perusteella kaikki opettajat pitivät OPSia työnsä perustana.



KUVIO 10. Merkityskokonaisuuksista rakennettu synteesi.

Perusopetuksella on kaksoisfunktio: kasvatus ja sivistys individuaalin kannalta sekä kasvatettavan sosialisointuminen yhteiskuntaan. Koulu kontekstina on oppilaiden ensimmäisiä kasvualustoja perheen ulkopuolisen yhteisön pelisääntöjen oppimiseksi. Opettajien työ sisältää muitakin tehtäviä kuin luokkarauhan säilyttämisen. Heidän pitää tukea oppilaiden inhimillistä kasvua kuten empatian, itsekurin, vastuullisuuden, kärsivällisyyden sekä suvaitsevaisuuden hyvetaitoja. Oppilaiden keskinäinen ja opettajan ja oppilaiden välinen kunnioitus ovat kaiken perusta. Arvostavan ja ystävällisen ilmapiirin luomisella on kaksoisfunktio: oppilaiden sisäisen kasvun kehittäminen ja ulkoisilta uhkilta kuten muiden oppilaiden (ja opettajan) negatiiviselta käytökseltä suojeleminen. Luokkahuone toimii miniyhteisön tapaan, jonka tarkoituksena on siirtää oppilaiden saavuttamat taidot koulun ja kodin ulkopuoliseen elämään. (Campbell 2003, 49; 51.)

Peruskoululla on suuri merkitys yksilön oppimiseen sekä varsinaisen koulun ulkopuoliseen elämään. Perusopetuksen oppilaat viettävät aikaa oppitunneilla keskimäärin neljästä kuuteen tuntia vuorokaudessa. Koulussa vietetty aika sekä läksyihin käytetty aika vastaavat suurin piirtein 30-40 % oppilaan hereillä oloajasta. (Pääkkönen,

2002.) Tutkimuksen mukaan joka neljäs – helsinkiläisistä lähes joka toinen - kuudesluokkalainen oppilas on kyllästynyt koulunkäyntiin ja joka kymmenes kärsii koulu-uupumuksesta. On kasvamassa kyynisten nuorten sukupolvi, joka kokee merkityksettömyyttä koulussa. Merkityksettömyyden kokemus voi laajentua koskettamaan koko yhteiskuntaa. Tutkimuksen johtajan Salmela-Aron mukaan nuorten oppimiskäytäntöjen ja koulun käytäntöjen väliset erot kasvavat Suomessa koko ajan. Merkitys voidaan luoda yhdessä mikäli koulujen toimintatavat alkavat kiinnittämään huomiota entistä paremmin nuorten omiin tarpeisiin, tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Lapset luovat pohjaa oppimiselle ja kehittymiselle onnistumisten ja virheiden kautta, joten oppilaita tulisi kannustaa enemmän ja auttaa heitä vahvuuksiensa löytämisessä. (Leppänen 2015.)

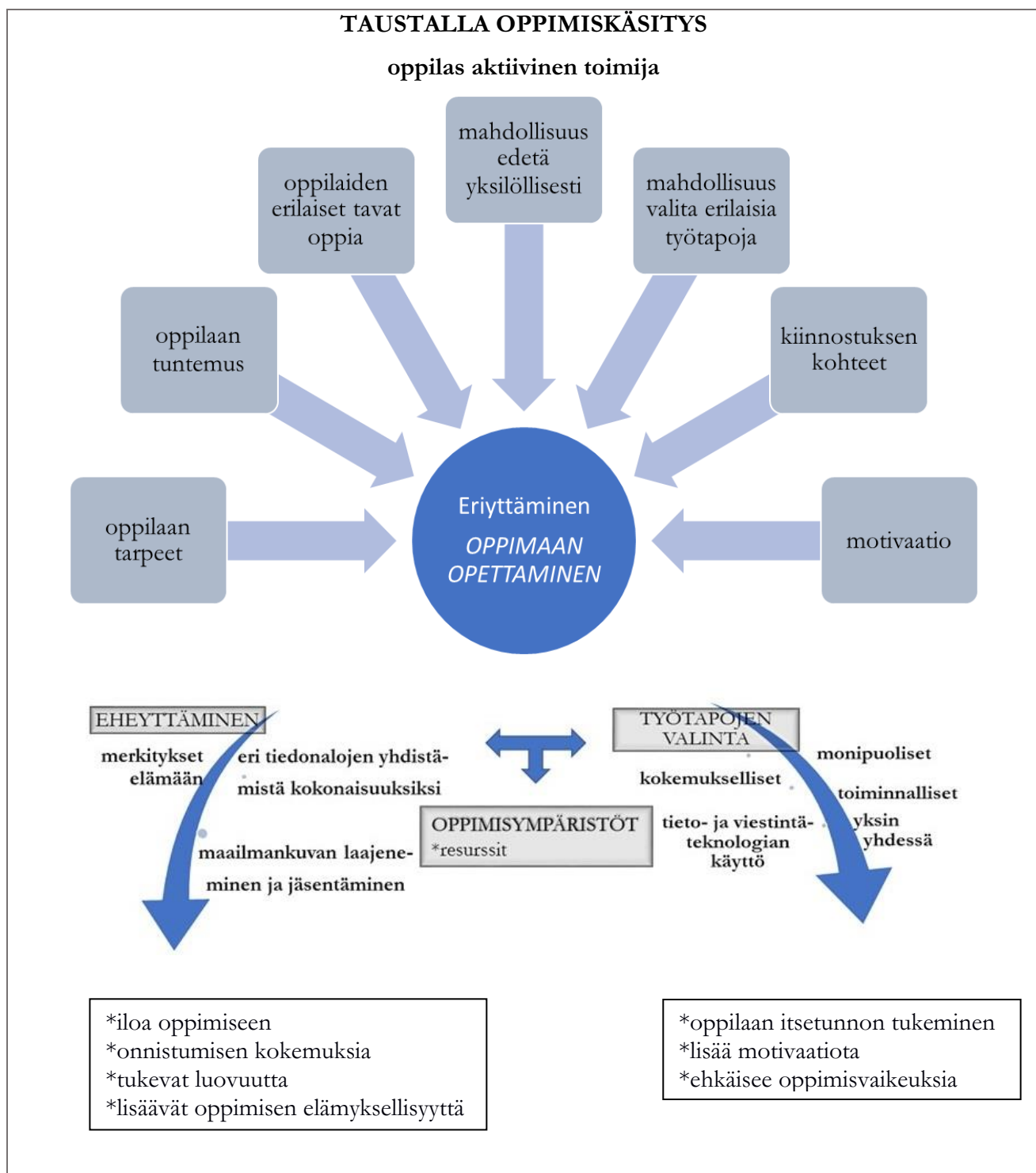
Uteliaisuus ajaa ihmisen oppimaan uutta jo pienestä pitäen. Peruskoulun alussa uusi oppija yleensä pursuaa innostusta, kun taas koulun lopussa into on usein kadonnut. Peruskoulun tärkein tehtävä on vaalia tätä uteliaisuutta, mikä toimii oppimisen moottorina ja sisäisen motivaation lähteenä. Mitä motivoituneempi oppija on, sitä ahkerammin hän työskentelee. Opitun asian merkityksellisyys herättää uteliaisuutta ja lisää motivaatiota. Merkitystä syntyy ainakin kahdella tavalla: ensinnäkin opitun asian liittymisellä aiemmin opittuun tietoon tai taitoon ja toiseksi opittavan tiedon tai taidon hyödynnettävyydellä tulevaisuudessa. Myös opetustavat ja opetusympäristö vaikuttavat joko lisäävän tai vähentävän merkityksellisyyden kokemista kouluissa. Jos oppilaiden sallitaan olla mukana suunnittelemassa opetusta, voidaan opettavien asioiden merkityksellisyyteen vaikuttaa jo etukäteen. (Haapaniemi & Raina 2014, 88-91.) Opetussuunnitelmassa ilmiöpohjainen opetus ja eheyttäminen tukevat opetuksen merkityksen kokemista ja ne liittyvät sosiokonstruktivistiseen oppimisteoriaan. Deweyn mukaan opettavan asian kokeminen omakohtaisesti herättää oppilaan kiinnostuksen. Kun kouluympäristö kytketään luontevasti koulun ulkopuoliseen elämään, linkittyvät oppilaan henkilökohtaiset taipumukset opettaviin aiheisiin. (Alhanen 2013, 142.) Opettajat hyödynsivät kyselyni mukaan POPSia ilmiöpohjaisten opetuskokonaisuuksien suunnittelussa ja POPS tuki yksilökeskeistä opetusta sallimalla opettajille pedagogisia vapauksia.

Sanotaan, että oppiminen on parasta huumetta. Tämä on tieteellisesti todistettu fakta. Lyytinen (2014) viittaa artikkelissaan Kumpulaiseen (2014), jonka mukaan tiedollinen oppiminen ja ajattelun taitojen kehittyminen ovat kietoutuneet tunteisiin ja voimakkaat tunnekokemukset edistävät nopeaa ja tehokasta oppimista. Biederman & Vessel (2006) puolestaan ovat osoittaneet oppimisen ja oivaltamisen voivan tuottaa kehon omien aivokemikaalien avulla autuaallisen olon. Tätä olotilaa kutsutaan Csikszentmihályin lanseeraaman käsitteen mukaan flow-tilaksi. Oppimisen yhteydessä puhutaan flow-kokemuksista. (Lyytinen 2014.) Oppimisen tuottamia flow-kokemuksia on mahdollista saada, kun oppii ja oivaltaa asioita. En voi olla mieltimättä, että voimakkaan tunnekokemuksen negaatio saattaa hyvinkin olla merkityksettömyyden kokemus. Yhteiskunnassamme on valitettavasti taipumusta demonisoida tunteiden näyttäminen, mikä saattaa osaltaan johtaa merkitysten häviämiseen.

Monet oppilaat menettävät jo opintopolkunsa alussa uskonsa omaan kykyihinsä oppijoina. Yagerin & Dweck:n (2012) empiiriset tutkimukset ovat osoittaneet oppilaiden ajattelutapojen muovaavan heidän vastettaan akateemisiin haasteisiin riippumatta heidän älyllisestä kyvykkyydestään. Dweckin motivaatioteoria jakaa oppilaat henkilökohtaisen oppimiskäsityksensä mukaan kahteen tyyppiin: toiset kokevat saaneensa oppimiskykynsä synnynnäisenä (pysyvänä) ominaisuutena ja toiset työn kautta saavutettuna. Pysyvän ajattelutavan omaavilla on heikompi pystyvyyden kokemus, he luovuttavat helpommin, sopeutuvat huonommin uusiin strategioihin ja reagoivat voimakkaammin epäonnistumisiin ja negatiiviseen palautteeseen. Kasvun ajattelutavan omaavat oppilaat uskovat, että älykkyyttä, persoonallisuutta ja kykyjä voi kehittää. Viisitoista prosenttia oppilaista omasi osia molemmista ajattelutavoista. Laineen ym. (2016) tutkimuksessa todettiin suomalaisten opettajien ajattelutapojen jakavan oppilaita Dweck:n mallin mukaisiin tyyppisiin, mikä saattaa vaikuttaa opettamis- ja oppimiskäytänteihin kouluissa. Oppilaiden ajattelutavoilla on vaikutusta oppimiseen ja opetuksellisten haasteiden kohtaamiseen, joten on tärkeää tukea oppilaiden henkilökohtaista kasvua ja kehitystä sekä rohkaista heitä sitoutumaan tämän vuosituhannen vaatimiin globaaleihin oppimiskäytänteihin. Riskinottoa ja joustavuutta sisältävä innovatiivinen ja luova ajattelu ovat tämän vuosituhannen vaatima oppimisen edellytykset. (Tirri & Laine 2017, 244-245.)

Tirrin johtama pedagoginen Kopernikus-ohjelma perustuu Dweckin motivaatioteoriaan ja sen tavoitteena on säilyttää lasten usko omaan oppimiseensa ja kannustaa heitä oppimisen vaatimiin ponnisteluihin. Lapset aloittavat peruskoulun avoimin mielin ja täynnä uskoa omiin kykyihinsä oppia mitä vain. Kolmannelle luokka-asteelle tullessaan heille tapahtuu jotain. Silloin he jo ajattelevat, etteivät ole syntyneet oppimaan joitakin asioita. Tällaisen ajattelun vallitessa, vähenee yrittämisen halu ja koulumenestys heikkenee. (Wallius 2017.) Saadaksemme merkitystä oppimiselle, täytyy opittavien asioiden merkitä jotain oppijoille. Tämä edellyttää, että opittavat asiat ovat todellisia ja mielenkiintoisia mielellään vielä henkilökohtaisella tasolla. Oppilaat haluavat oppia asioita, joista ovat kiinnostuneita. Kouluilla puolestaan täytyy olla resursseja tuottaa henkilökohtaistettua ja mielenkiintoista opetusta oppilaita aktivoiden oppimiseen parhaiten soveltuvassa ympäristössä. Suomessa ollaan oltu vuosikausia kansainvälisesti mitattuna huipulla perusopetuksen oppimistuloksissa. Minkälaisiin oppimistuloksiin tulevaisuudessa voidaan päästä, kun valjastetaan oppilaiden ominaisuudet käyttöön kokonaisvaltaisesti huomioiden heidän kykyjään ja henkilökohtaista mielenkiintoaan niin, että heidän innostuksensa säilyy uuden oppimiseen?

Muodostin tutkielmani alkuvaiheessa POPSin (2014) opetustyötä koskevista dimensioista koostamastani käsitekartasta (kuvio 2, s. 24) uuden ja aiempaan verrattuna pelkistetyn käsitekartan (kuvio 11). Järjestelin nyt asiayhteyksiä samoilla ajatuksilla, miten olin rakentanut kyselyn tulosten merkityssuhdekaavion (kuvio 10).



KUVIO 11. POPSin (2014) pohjalta laatimani käsitekartta tutkielman tulosten näkökulmasta.



Kaikista ylimpänä johtoajatuksena on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppilaiden toimijuus. Oppilaiden aktivoiminen ja toiminnallisuus tulivat useissa opettajien vastauksissa esiin. Kuvion keskelle asetin eriyttämisen ja sen ympärille POPSista nostamani eriyttämisen pedagogiikan perusteet. Eheyttäminen, oppimisympäristöt ja työtapojen valinta limittyvät keskenään muodostaen eriyttävän pedagogiikan kokonaisuuden ainekset. Kyselyssä opettajien työtapojen menetelmälliset valinnat useissa kysymyssektoreissa tukivat näitä komponentteja ja kyselyn tulososiona toimivan synteessin (kuvio 10) merkityskokonaisuudet asettuvat luonnollisesti erittelemään sitä, miten opettajat toteuttavat tätä kokonaisuutta. POPSissa itsessään ei eritellä tarkasti opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä. Myös Tomlinsonin (2010) eriyttävän opetuksen mallin (kuvio 1, s. 13) eriyttämisen menetelmät tukevat tätä kokonaisuutta. Kuvion lopussa nuolet osoittavat eriyttämisen pedagogiikan aikaansaannoksiin, joista muotoutuu käytännössä oppimisen moottori.

POPSissa (2014, 29-30) opetuksen eheyttäminen on tärkeä osa perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevaa toimintakulttuuria. Yksi eheyttämisen tavoite on opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja niiden keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Tämän avulla oppilaat kykenevät yhdistämään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä vuorovaikutuksessa toisten kanssa voivat jäsentää niitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Tämänkaltaiset tutkivat työskentelyjaksot ohjaavat oppilaita tietojensa soveltamiseen ja tuottavat osallistumisen kokemuksia tiedon yhteisölliseen rakentamiseen. Näin oppilaat voivat hahmottaa koulussa opittavien asioiden merkitystä sekä oman elämänsä ja yhteisönsä että yhteiskunnan ja ihmiskunnan kannalta saaden aineksia maailmankuvansa laajentamiseen ja jäsentämiseen. Opettajien vastauksissa eheyttäminen ja eri tiedonalojen yhdistäminen esiintyivät useasti. Lisäksi yhteistyötä tehtiin monilla tavoilla ja useiden eri toimijoiden kanssa. Yhteistä toimintaa haluttiin lisätä. Osa opettajista olisi halunnut oppimisympäristöiltään enemmän mahdollisuuksia: luokat olivat joko vailla estetiikkaa ja ahtaita tai lähiympäristössä ei ollut opetuksessa hyödynnettäviä paikkoja.

Tulkitsen tutkielmani tuloksia niin, että opetus mukailee POPSia ja käytetyt opetusmenetelmät ovat suurimmaksi osaksi oppilaita aktivoivia ja yhteistoiminnallisia. Opettajat hyö-

dynsivät opetustyössään eriyttämistä monipuolisesti käytössä olevien resurssien puitteissa opetusmenetelmien, tehtävien ja materiaalien suhteen. Suurin osa vastaajista kaipasi enemmän resursseja omalle työskentelylleen. Opettajat arvostivat oppimisympäristöissä monipuolisia tilaratkaisuja ja oppimisessa hyödynnettävää lähiympäristöä. Puolet vastaajista oli tyytyväisiä oppimisympäristöönsä ja toinen puoli ei ollut. Tieto- ja viestintäteknologian käytössä oli eniten hankaluuksia. Työskentelyä haittaavia tekijöitä olivat puutteellisen tekniikan ja oppimisympäristön lisäksi esimerkiksi määräaikainen työsuhte, jolloin opettajat joutuivat käyttämään valmiiksi annettuja oppimateriaaleja ja sijaiskielto, jolloin opettajat joutuivat opettamaan väliaikaisesti ylisuuria ryhmiä. Opettajat tekivät monipuolisesti yhteistyötä koulun eri toimijoiden kanssa ja yhteistyötä olisi haluttu enemmän. Luokissa oli suurimmalla osalla käytössä ryhmittely. Opettajat ryhmittelevät oppilaita taitoihin perustuviin - ja tehtävästä riippuviin ryhmiin tavoitteenaan mahdollisimman toimivat ryhmät. Kaikki vastaajat hyödynsivät työssään opetussuunnitelmaa. Kritiikkinä mainittiin, että OPS on tuotu kentälle liian nopeasti, uudistamisesta aiheutuva työ tulisi korvata opettajille ja joiltain osin toivottiin lisäkoulutusta. Myönteisenä puolena mainittiin, että uusi POPS antaa opettajille enemmän pedagogisia vapauksia ja mahdollisuuksia huomioida oppilaiden mielenkiinnon kohteita.

Suomessa PISA-tulosten jo vuosia jatkunut laskusuunta huolestuttaa kasvatus- ja koulutusalajoilla. Esimerkiksi vuodesta 2006 on luonnontieteissä tultu jo 32 pistettä alaspäin. Samana ajanjaksona on heikkojen osaajien määrä kolminkertaistunut. Vетtenrannan ja Välijärven mukaan pudotus on ollut pojilla suurempi kuin tytöillä sukupuolten välisen eron ollessa OECD-maiden suurin. Kotitaustan vaikutus osaamiseen on jopa tuplaantunut vuosituhaten alusta lähtien. (Pölönen 2016.) Latinalaisamerikkalaisen PISA-analyysin mukaan oppilaiden ajattelutavat lähes kaksinkertaistavat sosioekonomisen taustan vaikutuksen oppimistuloksiin (Ghaia, Child, Dorn, Frank, Krawitz & Mourshed 2017, 7). Euroopan PISA-analyysissä oppilaiden ajattelutapatekijät selittivät 29 prosenttia PISA-pisteistä, kun kotiympäristö selitti 18 prosenttia. Oppimistaan kasvavana ominaisuutena pitävät oppilaat menestyivät yksitoista prosenttia paremmin kuin oppimistaan synnynnäisenä ominaisuutena pitävät. Yksistään ajattelutapojen avulla ei kuitenkaan pystytä kaatamaan sosioekonomisia oppimisen esteitä, vaikka niillä onkin suuri merkitys erityisesti

niille oppilaille, jotka elävät kaikkein haastavimmissa olosuhteissa. (Denoël, Dorn, Goodman, Hiltunen & Krawitz 2017, 7-8.)

Niemen (1998) mukaan aktiivisen oppimisen perusominaisuuksia ovat motivaatioon ja tiedonhankintaan liittyvät yksilölliset prosessit. Aktiivinen oppiminen vaatii harjoittelua ja omien taitojen tunnistamista. Oppijan on laitettava itsensä peliin ja työskentelyn pitää olla tavoitteellista. Oman vaivannäön päätteeksi oppija voi kokea oppimisen iloa. (Niemi 1998, 39-40.) On siis ensiarvoisen tärkeää, että opettaja tuntee oppilaansa ja heidän kykynsä sekä pystyy antamaan sopivan haasteellisia ja palkitsevia tehtäviä. Kun opettajan koulutuksen vaikuttavuusprojektin tutkimuksissa oli kysytty oppilailta ja opettajilta, mikä estää aktiivista oppimista, oli yläaste syyttänyt ala-astetta, lukio yläastetta ja korkeakoulu lukiota. Aktiivisen oppimisen taitoja pitäisi siis opetella jo varhaisista ikävuosista lähtien ja niiden oppiminen kestää vuosia. (Niemi 1998, 43-44.) Onko käynyt niin paradoksaalisesti, että meidän oppimiskäsityksemme nojaa oppilaan toimijuuteen, mutta oppilailla ei ole kehittynyt aktiivisen oppimisen valmiuksia? Odotan mielenkiinnolla tulevaisuuden PISA-vertailuista, että näkyykö POPSin (2014) vaikutus suomalaisten tuloksissa. Tulen myös seuraamaan Tirrin Kopernikus-projektin etenemistä.

## 6 POHDINTA

POPS (2014) on kirjoittanut paljon keskusteluja puolesta ja vastaan opetus- ja kasvatusalan piireissä. Nyt on luotu tämän vuosikymmenen opetussuunnitelma, joka antaa opettajille mahdollisuuksia valita oppimisen sisältöjä ja opettamisen keinoja. Kyselyssäni selvisi, että uusi POPS antaa opettajille enemmän mahdollisuuksia olla etenemättä kirjan tahtiin eikä kaikkea oppikirjoista löytyvää tarvitse välttämättä käydä läpi oppilaiden kanssa vaan oppilaat voivat edetä oman tahdin mukaan sekä valita oman mielenkiintonsa mukaisia aiheita. Oppimiskokonaisuudet mahdollistavat oppimiseen käytetyn ajan jakamista yksilöllisesti. Toisin sanoen meillä on opetussuunnitelma, joka antaa opettajien ja oppilaiden luovuudelle enemmän tilaa kuin koskaan aikaisemmin. On kuitenkin syntynyt vaikutelma POPSin kömpelölköistä käytännön toteutuksesta, koska kouluissa ei ole tasapuolisesti resursseja esimerkiksi tietoteknisten vaatimusten toteuttamiseksi. Oppilaat sekä opettajat tarvitsevat tukea rooliensa läpiviemiseksi. Oppijoiden pitää haluta oppia eikä se onnistu ilman oikeaa motivaatiota. Opettajat kaipasivat kyselyssäni tukea esimerkiksi formatiivisen arvioinnin taltiointiin ja POPSin laajuus huomioiden, se oli tuotu kentälle liian nopeaa. POPS on suuri kokonaisuus, joten sen sisäistäminen ja käytäntöön saaminen vaatii paljon aikaa.

Opinnäytetyötä tehdessäni ovat asiat vähitellen alkaneet avautua itselleni, mitä esimerkiksi sosiokonstruktivismi on kokonaisuutena. Mitä enemmän olen kirjoittanut ja lukenut, sitä enemmän olen saanut uutta tietoa, yksi asia on johtanut toiseen ja olen saanut kokea oppimisen oivallusta parhaimmillaan. Olen koko prosessin ajan seurannut kasvatus- ja opetusalan keskusteluita, joissa on esitetty argumentteja uuden POPSin puolesta ja sitä vastaan. Olen ymmärtänyt molempia kannanottoja, sillä ne ovat olleet hyvin perusteltuja. Mielestäni nyt pitäisi astua tarkastelemaan POPSia laajemmasta näkökulmasta. Tästä tuli mieleeni eräs soveltava tarina, kun oma isäni opetti minulle matematiikan tehtäviä. Opiskelin tuolloin lukiossa lyhyttä matematiikkaa ja tuskaillessani tehtävien parissa ihmettelin, että kuinkahan mahdollottoman vaikeaa se pitkä matematiikka sitten on. Isäni viisaana miehenä viiksiään sukien totesi: ”Se on sillä lailla, että pitkässä matematiikassa selitetään, että miksi mikäkin on, miten on eli mistä mikäkin johtuu, kun

taas lyhyessä matematiikassa vain lasketaan”. Totesin tähän, että sittenhän pitkä matematiikka olisi helpompaa, johon isäni myönteli naureskellen, että näinhän se on. Mielestäni OPSin kaltaisen suuren kokonaisuuden kanssa vallitsee samankaltainen tilanne. OPSin mukaan voi suunnitella ja toteuttaa opetustyötä, mutta sen monisäikeisten vaatimusten perustelujen ja lähtökohtien ymmärtämisen kautta, olisivat opetustyön suunnitteleminen ja toteuttaminen suurella todennäköisyydellä helpompaa. Sahlberg (1997, 191) osuu kuitenkin ongelman ytimeen: koulun kehittäminen on mahdotonta tai ainakin erittäin vaikeaa ilman sille osoitettuja resursseja.

Tiedän, ettei ole hyvän kirjoitustavan mukaista kertoa siitä, mitä ei ole ollut. Teen tällä kertaa poikkeuksen. Liittyhän se tavallaan hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Odotin opettajien vastauksista ennakkoon tarkkaa ja yksityiskohtaista tietoutta käytetyistä opetusmenetelmistä kuten, miten opettajat huomioivat erilaisilla oppimistyyleillä varustettuja oppilaita. Sain vastauksista paljon pohdittavaa ja ajatuksiani avartavaa kokonaisvaltaista tietoa käynnissä olevasta muutoksesta suoraan opetuksen ”alkulähteiltä”. Johdannossa kysyin, olemmeko uudenlaisen pedagogiikan tarpeessa. Oppijoiden pitäisi saada paljon onnistumisen kokemuksia työskentelystään kouluissa, jotta he tunsisivat oppimisestaan iloa ja saisivat kannustusta eteenpäin. Saadakseen yksilöllistä opetusta oppilaan ei tarvitse olla erityisoppilas vaan kaikki oppijat ovat erityisiä. Meillä on olemassa kaikki tarvittavat elementit eriyttämisen pedagogiikalle: esimerkiksi Tomlinsonin (1999) kehittämä eriyttävän opetuksen malli, yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet (ks. Hellström ym. 2015) ja uusi POPS antavat toiminnalle puitteet. Koulu on instituutiona vanha ja pysähtyneisyyden tilassa eivätkä projektinomaiset uudistusaallot ole saaneet ainakaan vielä aikaiseksi pysyvää muutosta (Hellström ym. 2015, 5). Tutkielmani tulosten perusteella muutos on käynnissä.

Koulu on sivistyksen kehto. Koulussa asioihin kuten nuorten asenteeseen on mahdollista vaikuttaa. Opetussuunnitelmat ovat muuttuneet koko ajan oppijoiden yksilöllisyyttä, toimijuutta ja itseohjautuvuutta korostavaan suuntaan. Ajankohtaisessa keskustelussa on noustu uudelle tasolle esimerkiksi monipuolisten opetusmenetelmien osalta, kun joissakin kouluissa ovat seinät kaatuneet ja toisissa on ”heitetty oppikirjat nurkkaan”. Syksyllä 2016 voimaan tullut POPS on antanut käytännössä opettajille täyden

pedagogisen valinnan vapauden oppimateriaaleja myöten. Opettaminen on nykyään oppimaan ohjaamista ja oppilaat ovat oppijoita. Opettaja on oppijan kanssakulkija, joka auttaa häntä omien vahvuuksien tunnistamisessa ja hyödyntämisessä; opettaja tekee oppimisesta mielekäästä ja merkityksellistä; opettaja hyväksyy oppijan itsensä, kannustaa ja myötäelää. Opettaja huomioi oppijoiden persoonat ja oppimistyyliä valiten monipuolisia opetusmenetelmiä - opettaminen voisi olla kokonaisvaltaista ”eriyttämisen pedagogiikkaa”.

POPS (2014) ei ehtinyt vielä vaikuttaa Suomen edellisiin vuoden 2015 PISA-tuloksiin, mutta mielenkiinnolla odotan seuraavia vertailuja. Huolimatta viime aikojen notkahduksesta, on suomalaisten PISA-menestys ollut kansainvälisesti vertailtuna erinomaista ja herättänyt paljon kansainvälistä huomiota. Tulkitseen tulokset niin, että Suomessa on erinomainen opetus ja ammattitaitoiset opettajat. Tutkielmani tulokset antavat samansuuntaisia viitteitä. Globalisaation tuoma muutos yhteiskunnan usealla sektorilla haastaa koulutusta vastaamaan muutoksiin. Koulutus alkaa ruohonjuuritasolta. Oppijoiden on tulevaisuudessa vastattava sellaisiin muutoksiin, mitä me emme vielä tiedä. Voimme ainoastaan ennakoida niitä. Oppijoille on luotava kyvyt ja valmiudet vastata muutokseen itsessään. Sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä vapaasti tulkiten: oppijat tarvitsevat taitoja havainnoida ja sisäistää asioita, kykyjä selviytyä itsenäisesti ja toinen toistaan hyödyntäen. Jokainen yksilö on osa kokonaisuutta.

Tutkimuksen etiikkaan kuuluu oleellisesti rehellisyys ja läpinäkyvyys. Omassa tutkielmassani tämä tarkoitti esimerkiksi kaikkien tutkimuksen teon vaiheiden läpinäkyvyyttä ja kirjoittamista auki kuten tutkimuskysymysten ja -vastausten kehittymisprosessien esilletuomista raportissa. Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkielman teon jokaisesta vaiheesta rehellisesti oleellisia otoksia tutkielman kulun mukaisesti. Olen kiinnittänyt huomiota lähdemerkintöihin niin, että raportista käyvät ilmi omat päätelmäni ja muiden lainaukset. Olen pyrkinyt erottamaan omat päätelmäni muusta tekstistä niin, etten anna ymmärtää lukeneeni niitä jostain. Toisaalta toisen ihmisen kirjoituksen lähteenä käyttäminen sisältää usein myös omaa tulkintaa, jolloin tekstin merkitys saattaa hieman muuttua. Tämä on yksi tärkeä näkökulma alkuperäisten lähteiden merkitsemiseksi sekundäärilähteitä käytettäessä.

Olen tuonut ilmi raportissa tutkielmani eettisiä aspekteja omassa yhteyksissään. Odotin ennakkoon enemmän vastauksia. En tavoitellut tutkielman validiteettina yleistettävää tietoa vaan halusin hahmottaa todellista ilmiötä. Tutkielmani tulokset voivat silti olla hyödynnettävissä kokonaisvaltaista eriyttävää pedagogiikkaa tavoiteltaessa. Olin mielissäni vastausten sisällöllisestä rikkaudesta ja sain sitä tietoa, mitä hain. Hermeneuttinen tutkimusote toimi tutkielmassani sitä eteenpäin vievänä voimana alusta loppuun asti. Yritin ensin kirjoittaa tutkielmani raportin aikajärjestyksessä niin, että hermeneuttisen tutkimuksen kehämäisyys ymmärryksen kasvussa tulisi mahdollisimman selkeästi esille. Raportista tuli kuitenkin mielestäni sekavan oloinen, joten muutin sen myöhemmin perinteiseen järjestykseen.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista olla osallisena tai toimia vetäjänä Tirrin Kopernikus-projektin kaltaisessa tutkimuksellisessa kehittämissuorituksessa. Yksi tärkeä aihe voisi olla lasten ja nuorten syrjäytymistä vastustava kehittämissuoritus, missä pyrkimyksenä olisi tunnistaa jo varhain tekijöitä, jotka ennustavat koulupudokkuutta, oppimisvaikeuksia tai muita ongelmia koulussa ja kehittää niihin interventioita. Toinen kiinnostava aihe olisi ennaltaehkäisevä esimerkiksi peruskoulujen nivelvaiheisiin painottuva ja kouluihin jalkautuva kehittämissuoritus, jota voisi työstää yhdessä koulun organisaatiossa toimivien tahojen kanssa sitouttaen projektiin vanhempia, opettajia ja oppilaita. Hyödyntäisin projekteissa ehdottomasti jo olemassa olevia tutkimuksia kuten edellä mainittua PISA-analyysia.

## LÄHTEET

- Alhanen Kai 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Campbell, Elizabeth 2003. The Ethical Teacher. Open University Press.
- Denoël, Dorn, Goodman, Hiltunen & Krawitz 2017. Drivers of Student Performance: Insights from Europe. McKinsey&Company. Education 2017.
- Gadamer, Hans-Georg 2005. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Ghaia, Child, Dorn, Frank, Krawitz & Mourshed 2017. Drivers of Student Performance: Latin America Insights. McKinsey&Company. Education 2017.
- Haapaniemi, Rauno & Raina, Liisa 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, Martti & Johnson, Peter & Leppilampi, Asko & Sahlberg, Pasi 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into Kustannus.
- Heinonen, Juha-Pekka 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Tutkimuksia 257. Helsingin yliopisto. Dark: 2005.
- Hirsjärvi, Sirkka 2009. Tutkimustyypit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa Sirkka Hirsjärvi & Pirkko Remes & Paula Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 15., uusittu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 191-220.
- Hirsjärvi, Sirkka 2009. Tieteelliselle tutkimustyölle asetetut vaatimukset. Teoksessa Sirkka Hirsjärvi & Pirkko Remes & Paula Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 15., uusittu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 18-27.
- Husso, Juha-Pekka 2000. Älyt ja ajattelun taidot – vankka pohja opetukselle. Teoksessa Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi Anna-Maija Hintikka (toim.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 163-172.
- Järvinen, Marja-Liisa 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Acta Electronica Universitatis Tampensis 1053 Tampereen yliopisto: Tampere.
- Kakkori, Leena & Huttunen Rauno 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Saatavilla www-muodossa: <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>. (Luettu 10.3.2016.)
- Kekkonen, Helena 2000. Jokainen kykenee oppimaan – mutta mielekkäitä asioita teoksessa Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi Anna-Maija Hintikka (toim.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 97-103.



Kiviniemi, Kari 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Juva: WS Bookwell Oy, 70-83.

Korhonen, Maarit 13.8.2015. "Miksei koululaitos muutu, vaikka maailma muuttuu?" – opettaja luopui kokonaan pulpeteista. Saatavilla www-muodossa: [http://yle.fi/uutiset/miksei\\_koululaitos\\_muutu\\_vaikka\\_maailma\\_muuttuu\\_\\_opettaja\\_luopui\\_kokonaan\\_pulpeteista/7401416](http://yle.fi/uutiset/miksei_koululaitos_muutu_vaikka_maailma_muuttuu__opettaja_luopui_kokonaan_pulpeteista/7401416). (Luettu 8.12.2015.)

Koulutuksen arviointikeskus 12.7.2015. Opetuksen ja oppimisen tuki. Saatavilla www-muodossa: [http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen\\_tehostettu\\_ja\\_erityinen\\_tuki/menetelmat\\_valineet/eriyttaminen.html](http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/menetelmat_valineet/eriyttaminen.html). Koulutuksen arviointikeskus. (Luettu 3.11.2015.)

Kronqvist, Eeva-Liisa & Kumpulainen, Kristiina 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro Oy.

Laine, Timo 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29-51.

Lehtonen, Mikko 2000. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

Leinonen, Jonna 2012. Lapset sosiaalisina ja kehittyvinä toimijoina. Saatavilla www-muodossa: <http://people.uta.fi/~jonna.leinonen/osallisuus2012.pdf>. (Luettu 22.1.2016.)

Leppänen, Mikko 10.11.2015. "Kasvamassa kyynisten nuorten sukupolvi" – Tutkimus: Moni teini kyllästynyt tai uupunut koulunkäyntiin. Saatavilla www-muodossa: [http://yle.fi/uutiset/kasvamassa\\_kyynisten\\_nuorten\\_sukupolvi\\_\\_tutkimus\\_moni\\_teini\\_kyllastynyt\\_tai\\_uupunut\\_koulunkayntiin/8443531](http://yle.fi/uutiset/kasvamassa_kyynisten_nuorten_sukupolvi__tutkimus_moni_teini_kyllastynyt_tai_uupunut_koulunkayntiin/8443531). (Luettu 15.5.2017.)

Lonka, Kirsti 2000. Jokainen meistä on erilainen oppija. Teoksessa Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi Anna-Maija Hintikka (toim.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 26-37.

Lyytinen, Jaakko 2014. Oppiminen on parasta huumetta, mutta sitä ei tarjota koulussa. Saatavilla www-muodossa: <http://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000002764694.html>. (Luettu 28.9.2014.)

Määttä, Kaarina 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa Olli Luukkainen & Raine Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajille. Keuruu: PS-kustannus, 205-218.

Niemi, Hannele 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa Hannele Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 39-55.

Noddings, Nel 2012. Philosophy of education. Westview Press. Kolmas painos.

Oesch, Erna 2005. Hermeneutiikka tiedonalueiden järjestelmässä – Sydämen sanasta

ymmärtämisen kehälle. Teoksessa Jarkko Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Tampere: Vastapaino, 13-34.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. PISA tuottaa tietoa koulutuksen tilasta ja tuloksista. Saatavilla www-muodossa: <http://minedu.fi/pisa>. (Luettu 8.12.2017.)

Oranen, Mikko. 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Ensi- ja turvakotien liitto ry. Raportti 7. Helsinki, 2008.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla www-muodossa: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 22.1.2016.)

Prashnig, B. 2006. Eläköön erilaisuus: oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Puolimatka, Tapio 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Tapio Puolimatka ja Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Puolimatka, Tapio 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino OY.

Pääkkönen, H. 2002. Mihin koululaisten aika kuluu? Koululaisten arki. Hyvinvointikatsaus 4/2002. Saatavilla www-muodossa: [https://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyv\\_024\\_paakkonen.pdf](https://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyv_024_paakkonen.pdf). (Luettu 26.10.2015.)

Pölönen, Heikki 6.12.2016. Pisa-tulokset julki – tutkijat huolissaan koulutuksen tasa-arvosta. Opetusalan Ammattijärjestön internetsivut. Saatavilla www-muodossa: [http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408918196370&page\\_name=Pisa+tulokset+julki+tutkijat+huolissaan+koulutuksen+tasa-arvosta](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408918196370&page_name=Pisa+tulokset+julki+tutkijat+huolissaan+koulutuksen+tasa-arvosta). (Luettu 7.12.2017.)

Saloviita, Timo 2014. Työrauha luokkaan. 3. uudistettu painos (1. painos 2007). Jyväskylä: PS-kustannus.

Siljander, Pauli 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.

Study Island 28.2.2010. A foundational research study connecting Carol A. Tomlinson's model of differentiated instruction to The Study Island program. Saatavilla www-muodossa: [http://www.studyisland.com/sites/studyisland.com/files/content/research/pdfs/SI%20DI%20Report%20Final%20Draft\\_2-28-10.pdf](http://www.studyisland.com/sites/studyisland.com/files/content/research/pdfs/SI%20DI%20Report%20Final%20Draft_2-28-10.pdf). (Luettu 10.6.2017.)

Syrjälä Leena 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Hannele Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 25-38.

Tirri, Kirsi & Laine, Sonja 2017. Ethical challenges in inclusive education: the case of gifted students. International perspectives on inclusive education. Volume 9, 239-257.

Tomlinson, Carol-Ann 1999. Personalized Learning Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. Educational Leadership September 1999. Volume 57 Number 1, 12-16. Saatavilla [www-muodossa](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el199909_tomlinson.pdf):  
[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el199909\\_tomlinson.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el199909_tomlinson.pdf). (Luettu 10.6.2017.)

Tomlinson, Carol-Ann 2010. SAstrategies. Saatavilla [www-muodossa](http://www.caroltomlinson.com/2010SpringASCD/Rex_SAstrategies.pdf):  
[http://www.caroltomlinson.com/2010SpringASCD/Rex\\_SAstrategies.pdf](http://www.caroltomlinson.com/2010SpringASCD/Rex_SAstrategies.pdf). (Luettu 16.6.2017.)

Tontti, Jarkko 2005. Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat teoksessa Jarkko Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Tampere: Vastapaino.

Tornion ETU-info. 2011. Eriyttäminen. Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Tornion toimintaohje 2011. Internetlähde:  
<http://www.peda.net/veraja/etuinfo/perusopetus/ytuki6/eriytytys>. (Luettu 3.11.2015.)

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Valli, Raine 2010. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Juva: PSKustannus, 84-108.

Vaattovaara, Virpi 2015. Elämänkulku ja toimijuus. Lapin maaseudun nuorista aikuisiksi 1990–2011. Acta electronica Universitas Lapponiensis 169. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Viskari, Sinikka & Vuorikoski, Marjo 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Vuorikoski & Törmä & Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Vettenranta, Jouni & Välijärvi, Jouni & Ahonen, Arto & Hautamäki, Jarkko & Hiltunen, Leena & Leino, Kaisa & Lähteinen, Suvi & Nissinen, Kari & Nissinen, Virva & Puhakka, Eija & Rautopuro, Juhani & Vainikainen, Mari-Pauliina 2016. PISA ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.

Wallius, Anniina 30.5.2017. Ekaluokkalainen uskoo oppivansa, kolmasluokkalainen jo epäilee – tutkijat laativat ohjelmaa itseluottamuksen säilyttämiseksi. YLE uutiset. Saatavilla [www-muodossa](https://yle.fi/uutiset/3-9627884): <https://yle.fi/uutiset/3-9627884>. (Luettu 10.6.2017.)

## LIITTEET

### LIITE 1 Sähköpostikutsu osallistua kyselyyn

Tule jakamaan omaa asiantuntijuuttasi opetuksen alalla!

Lähestyn teitä Meri-Lapin alueen peruskoulujen 1-2 -luokkien opettajia yhteistyön merkeissä. Opiskelen Lapin yliopistossa kasvatustieteen maisterin opintoja ja kirjoitan pro gradua. Kerään tietoa yleisopetuksen luokanopettajien työssään käyttämistä eriyttävistä opetusmenetelmistä.

Tänä syksynä voimaantullut perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS) antaa vapauksia opettajille valittujen opetusmenetelmien, opetussisältöjen ja opetusmateriaalien osalta. Se sisältää myös tavoitteet yhteisille oppiaineille ja oppiaineita yhdistäville laaja-alaisille osaamisalueille sekä monialaisille oppimiskokonaisuuksille. Opetuksen eriyttäminen on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta, joka ohjaa työtapojen valintaa. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Se perustuu oppilaantuntemukseen, oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Eriyttäminen tukee oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvaa oppimisen rauhaa ja ehkäisee tuen tarpeen syntymistä. (POPS 2016.)

Miten juuri Sinä luokanopettajana olet toteuttanut eriyttävää pedagogiikkaa opetuksessa? Miten mielestäsi uusi POPS vastaa sisällöllisesti tämän päivän oppimisvaatimuksiin?

Lähetäthän vastauksesi 31.10.2016 mennessä. Vastaukset käsittelem anonyymisti ja luottamuksellisesti tutkimuseettisen ohjeistuksen mukaisesti. Linkki kyselyyn löytyy viestin alaosasta.

Kiitos, että annat aikaasi vastaamalla kyselyyn!

Ystävällisin terveisin,

Kirsi Moilanen  
sähköpostiosoite ja puhelinnumero

Graduni ohjaaja:  
KT, yliopistonlehtori Virpi Vaattovaara  
sähköpostiosoite ja puhelinnumero

Linkki kyselyyn:xxx

## LIITE 2 Kysely Meri-Lapin alueen opettajille

### Kysely Meri-Lapin kuntien perusopetuksen 1-2 -luokkien opettajille

Ole hyvä ja valitse sopivin vaihtoehto monivalintakysymyksistä ja vastaa vapaamuotoisesti avoimiin kysymyksiin. Toivon saavani mahdollisimman monipuolista tietoa siitä, miten eriyttävää opetusta toteutetaan konkreettisesti yleisopetuksessa. Kerro myös mieluusti todellisia esimerkkejä tilanteista

Voit milloin tahansa keskeyttää kyselyyn vastaamisen klikkaamalla vasemmassa alareunassa sijaitsevaa keskeytä-painiketta. Saat automaattisesti ohjeet henkilökohtaisen vastauslinkkisi tallentamiseksi. Linkistä pääset takaisin jatkamaan kyselyyn vastaamista.

#### 1. Ikäsi

- 25  26-35  36-45  46-55  56-

#### 2. Koulutuksesi

- Luokanopettaja  
 Kasvatustieteen kandidaatti  
 Kasvatustieteen maisteri  
 Muu, mikä?

#### 3. Opettajan kokemuksesi (vuosina)

- 5  
 6-10  
 11-15  
 16-20  
 21-

#### 4. Opettamasi luokka-aste

- 1 lk
- 2 lk
- 1-2 lk

#### 5. Luokan oppilasmäärä

- 14
- 15-20
- 21-25
- 26-30
- 31-

#### 6. Koko koulun oppilasmäärä

- 199
- 200-299
- 300-499
- 500-

#### 7. Oletko osallistunut oppilaitoksesi OPS-työskentelyyn?

- Kyllä
- En

#### 8. Käyttämäsi opetusmenetelmät

Millaisia opetusmenetelmiä käytät työssäsi? Miten tai millä perusteilla valitset käytetyn opetusmenetelmän? Onko sinulla jokin pääopetusmenetelmä? Vai yhdisteletkö eri menetelmiä? Onko joitain rajoituksia tms., miksi et voi käyttää tiettyjä menetelmiä? Tuleeko muuta mieleen?

## **9. Käyttämäsi oppimateriaalit**

Millaista oppimateriaalia käytät? Miten tai millä perusteilla valitset materiaalit? Onko joitain rajoituksia tms., miksi et voi valita tiettyjä materiaaleja? Tuleeko muuta materiaaleja koskevaa mieleen?

## **10. Oppimisympäristönne**

Millainen on oppimisympäristönne esim. luokkahuone (fyysinen, esteettinen, muokattavuus); läheinen metsä; kirjasto jne.? Onko mielestäsi oppimisympäristölle joitain rajoituksia? Tuleeko muuta oppimisympäristöstä mieleen?

## **11. Ryhmittelystä**

Käytätkö ryhmäjaotteluja tms. oppitunneilla? Millä perusteilla ryhmittelet? Onko ryhmitteilylle olemassa rajoitteita tai esteitä? Tuleeko muuta ryhmittelyä koskevaa mieleen?

## **12. Yhteistyöstä**

Millaista yhteistyötä teet muiden opettajien tai ammattikuntien yms. kanssa koskien opetuksen eriyttämistä? Onko yhteistyön tekemiselle joitain rajoitteita? Hyödynnättekö yhteistyötä lasten, heidän vanhempien tai muiden läheisten toimijoiden kanssa? Tuleeko muuta yhteistyötä koskevaa mieleen?

## **13. Paikallinen OPSinne**

Hyödynnätkö OPSia työssäsi? Toivoisitko OPSin jotain lisää? Tai onko siinä jotain liikaa? Tuleeko mieleesi jotain huomionarvoista verratessasi uutta OPi:a edelliseen 2004-vuoden OPSin? Mitä mieltä olet n. 10 vuoden välein tapahtuvasta OPSuudistuksesta (esim. muutostahti, sisällölliset muutokset)? Tuleeko jotain muuta mieleen OPSista esim. suhteessa opetuksen eriyttämiseen?

## **14. Visiosi**

Mikä olisi paras tai ihanteellisin kuvittelemasi oppimistilanne koko luokkasi huomioiden? Onko sen toteutuminen utopiaa, joistakin resursseista tai muista ulkoisista tekijöistä kiinni vai totta?

*”Oppiminen ei ole keino päästä tavoitteeseen vaan se on tavoite itsessään.”*

*-Robert A.Heinlein-*