

”Me ei tulla enää tänne luokkaan yksi tunti mielessä vaan meillä
on monta tuntia mielessä.”

Alkuopettajat opetusta eriyttämässä

Pro gradu -tutkielma
Emmi Jurvelin
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Lapin yliopisto
Syksy 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Me ei tulla enää tänne luokkaan yksi tunti mielessä vaan meillä on monta tuntia mielessä.” Alkuopettajat opetusta eriyttämässä.

Tekijä: Emmi Jurvelin

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö__ Licensiaatintyö__

Sivumäärä: 87+2 liitettä

Vuosi: 2014

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani aiheena on opetuksen eriyttäminen ensimmäisellä luokka-asteella. Tavoitteenani oli selvittää miten luokanopettajat määrittelevät eriyttämisen ja mikä on heidän perusteensa eriyttämiselle. Lisäksi halusin selvittää miten eriyttämistä toteutetaan ensimmäisellä luokka-asteella sekä millaisia haasteita siihen liittyy.

Tutkielmani on tyyliltään laadullinen tutkimus ja aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Haastattelin kuutta Oulun kaupungissa ensimmäisellä luokka-asteella työskentelevää luokanopettajaa. Aineiston analysoin teemanalyysiä käyttäen.

Opettajat määrittivät eriyttämisen oppilaiden oman taitotasonsa mukaisena työskentelynä. Oppilailla on oikeus saada yksilöllistä opetusta ja sen avulla opiskelumotivaatio nousee. Eriyttäminen on osa arkipäivää ja se näkyy lähes jokaisella oppitunnilla. Opettajat käyttävät monipuolisia tapoja opetuksen eriyttämiseen, näkyvimpänä erilaiset tasoryhmittelyt. Toimiva eriyttäminen vaatii hyvää oppilaantuntemusta. Suurimpana haasteena eriyttämisessä koettiin lahjakaiden oppilaiden opetuksen eriyttäminen sekä eriyttämisen pysyminen kohtuuden rajoissa.

Avainsanat: inklusio, eriyttäminen, oppilaantuntemus, laadullinen tutkimus

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

1	Johdanto	4
2	Eriyttäminen inklusiivisessa koulujärjestelmässä	9
	2.1 Opettajana inklusiivisessa luokassa	10
	2.2 Kolmiportainen tuki	14
	2.3 Lahjakkaiden oppilaiden opetus	16
3	Tutkielman toteutus	18
	3.1 Tutkielman aineisto	18
	3.2 Aineiston analyysi	21
	3.3 Eettisyys ja luotettavuus	23
4	Opetuksen eriyttäminen ensimmäisellä luokka-asteella	25
	4.1 Eriyttäminen opetustilanteissa	27
	4.1.1 Eriyttäminen osana opetusta	27
	4.1.2 Eriyttäminen eri oppiaineissa	31
	4.2 Oppilaantuntemuksen lisääminen	33
	4.2.1 Testit ja kokeet	36
	4.2.2 Tiedot muilta lasta kasvattavilta aikuisilta	39
	4.2.3 Luokkahuoneessa tapahtuva havainnointi	43
	4.3 Eriyttämistapoja	44
	4.3.1 Ryhmittelyt ja samanaikaisopetus	45
	4.3.2 Eriyttävät materiaalit	49
	4.3.3 Toiminnalliset eriyttämistavat	52
	4.3.4 Muut eriyttämisen tavat	55
	4.4 Hyvän eriyttämisen kriteerejä	58
	4.4.1 Oikeantasosta opetusta ja oppimisen iloa	59
	4.4.2 Erilaisten oppijoiden huomioiminen	60
	4.4.3 Eriyttäminen on luonnollista ja ajankohtaista	65
	4.5 Eriyttämisessä nähtäviä haasteita ja ongelmia	67
	4.5.1 Eriyttäminen lahjakkaille oppilaille	67
	4.5.2 Eriyttäminen ei leimaavaa	69
	4.5.3 Resurssipula ja suuret ryhmäkoot	71
	4.5.4 Kohtuus eriyttämisessä	73
5	Johtopäätökset ja pohdinta	76
	Lähteet	81
	Liitteet	

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on saada tietoa opetuksen eriyttämisestä ensimmäisellä luokka-asteella. Opettajan tulee työssään muistaa, että hänellä on niin monta erilaista oppijaa, kuin luokassa on oppilaita. Jokaisella on omanlaisensa tyyli ja tapa oppia uusia asioita. (Moilanen 2004, 30.; Stenberg 2011.) Jokaisella oppilaalla on oikeus saada omantasoistaan opetusta ja huomiointia, kuten perusopetuslaissa (3§) todetaan (Perusopetuslaki). Opetuksen eriyttäminen eli yksilöllistäminen korostuu oppilaiden erilaisuuden myötä (Hellström 2008, 63; Kansanen 2000, 43).

Opetushallitus on antanut määräyksiä ja ohjeita opettajille koskien opetuksen eriyttämistä. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että opetuksessa tulee ottaa huomioon erilaiset oppijat. Tähän liittyvät muun muassa erilaiset oppimistyyli, oppilaiden väliset yksilölliset kehityserot sekä heidän taustansa. (Opetushallitus 2004, 14, 19.) Oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista on täydennetty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä vuonna 2010. Eriyttämisestä sanotaan näin: ”opetuksen eriyttäminen on kaikkeen opetukseen kuuluva ensisijainen keino ottaa huomioon opetusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuus”. Opettajan tulee kiinnittää huomiota muun muassa erilaisiin oppimistapoihin, valmiuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Eriyttämisen avulla motivaatio kasvaa sekä oppilaat saavat sopivantasoisia haasteita, onnistumisen kokemuksia ja he voivat kehittyä oman tasonsa mukaisesti. (Opetushallitus 2010, 9.) Vuoden 2010 opetussuunnitelman täydennyksissä on eriyttämistä tarkennettu ja sitä korostetaan yhä enemmän.

Opetuksen eriyttämiseen opettajan tulee löytää keinot suuressakin ryhmässä. Eriyttämisen toimilla toteutetaan yksilöllisyyden didaktista periaatetta. (Hellström 2008, 63; Kansanen 2000, 43.) Clark (1988, 184–215) mainitsee, että opetuksen yksilöllistämässä huomioonotettavia seikkoja ovat muun

muassa oppimisnopeus, kehitystaso, kokonaistilanne sekä oppilaan kokemukset. Voidaan ajatella, että oppilaiden erilaisuuden huomioon ottaminen on melko yksinkertainen tavoite. Kun oppilasryhmä on suuri ja se toimii samassa, joskus hyvin pienessä opetustilassa, voi eriyttäminen olla käytännössä kuitenkin hyvin vaikeaa. Jokaisen oppilaan persoonallisen kehityksen edistäminen voidaan viedä jopa niin pitkälle, että tehdään oppilaille henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Tällöin oppilaalle suunnitellaan oppiaineiden sisällöistä ja painotuksista juuri hänelle sopiva valikoima. (Kansanen 2000, 43.)

Nyky-yhteiskunnassa opetuksen eriyttäminen korostuu, sillä tavoitteena on pyrkiä yhä inklusiivisempaan koulujärjestelmään. Inklusion käsitteestä on alettu keskustella vuonna 1994 Unescon Salamancan julistuksen yhteydessä. Vuonna 1994 Espanjan Salamancassa pidettiin erityisopetuksen kongressi, jossa tehtiin toimintasuunnitelma erityisopetusta varten. Julistuksessa puhutaan kaikille yhteisestä koulusta (Education for All), jolloin koulujen tulisi ottaa vastaan jokainen lapsi taustoista riippumatta. Tätä tarkoitetaan puhuttaessa inklusiivisesta koulujärjestelmästä. (UNESCO.) Yhteiskunnallinen muutos haastaa kouluja muuttamaan toimintatapojaan. Saloviidan (2008) mukaan aiemmin on ajateltu hyvin yleisesti, että tavallisella luokalla eivät voi opiskella muun muassa sellaiset lapset, joilla on oppimisvaikeuksia, vammaa, tai käyttäytymisongelmia. Näiden lasten paikan ajateltiin olevan erityisluokalla, jossa he saavat juuri sellaista tukea, mitä he tarvitsevat. Nykyään on kuitenkin ymmärretty, että erilaiset lapset voivat oppia yhdessä. Tukitoimet voidaan tuoda tavalliseen luokkaan lapsen mukana. Heterogeenisten oppimisryhmien on todettu hyödyntävän kaikkia oppilaita. Oppilaat voivat oppia toisiltaan tietoja ja taitoja, sekä ymmärtämystä erilaisuudesta ja hyväksyvää suhtautumista. (Mt. 12.)

Tärkein peruste kaikille yhteiseen kouluun on tasa-arvoisuus. Yhteiskunnassamme on paljon erilaisia ihmisiä ja jokaisella lapsella on oikeus normaaliin koulunkäyntiin. Kun jokainen lapsi saa osallistua yhteiseen

opetukseen, saa jokainen tuntea olevansa yhtä arvokas. Lapset oppivat elämään monenlaisten ihmisten kanssa ja he oppivat huomaamaan, että erilaiset ihmiset voivat toimia yhdessä. Kaikille avoin koulu nähdään yhtenä toimena kohti kaikille avointa yhteiskuntaa, jossa kaikenlaiset ihmiset toimivat yhdessä ilman ihmisten erottelamista ja eriarvoistamista. (Saloviita 2008, 13.) Kuten Fischbein ja Österberg (2009, 17, 30, 38.) mainitsevat, tulee kaikille yhteiseen kouluun mahtua koko ajan kasvavaa erilaisuutta. On tärkeää huomioida myös koulun toimintamallit ja kulttuurit käsitellä erilaisuutta ja kaikille yhteistä koulua. Avoimesti ja aidosti tulee pohtia, millaisia valmiuksia koululla on käsitellä erilaisuutta. Ennalta ei voida tietää, mitkä asiat mahdollisesti tuottavat ongelmia, ja mihin kaikkeen voidaan varautua, kun koululuokkaan tulee paljon erilaisia oppilaita.

Vaikka inklusio ja tasa-arvoinen kaikille yhteinen koulu ja opetus ovat tavoitteina, ei asia käytännön tasolla toimi vielä kunnolla. Koulumaailma erottelee lapsia helposti. Voimassa olleesta erityisluokkajärjestelmästä ei ole yksinkertaista luopua, vaikka siihen on tarkoitus pyrkiä. Perinteisesti koulu on toiminut tavalla, jossa lasten erilaisuus on nähty haittana, eikä voimavarana. Jotta erilaisuus voitaisiin nähdä voimavarana, tulee koulun käytännöt ja olettamus muuttua. Koulun tulisi pyrkiä näkemään kaikki lapset hyväksytyinä ja arvostettuina täysivaltaisina kouluyhteisön jäseninä. (Saloviita 2008, 15.) Winter (2006, 85) mainitsee, että inklusion myötä moninaisemmat ryhmät lisäävät yhä enemmän haasteita opettajille. Erilaiset yksilöt tulee ottaa paremmin huomioon ja opetusta tulee eriyttää yhä enemmän jokaisen oppilaan omat tarpeet, tiedot ja taidot huomioiden.

Pinola (2008) on tutkinut luokanopettajien asennoitumista kaikille yhteiseen kouluun. Tutkimuksessaan hän haastatteli 18 luokanopettajaa. Pinolan tutkimuksessa käy ilmi, että opettajat pitävät oikeutta käydä koulua omassa lähikoulussaan hyvin merkittävänä. Osa vastaajista kuitenkin ajatteli, että erityisoppilaiden tarpeiden täyttymisen kannalta erityisluokka olisi parempi vaihtoehto. Tutkimuksessa tuli ilmi, että inklusiosta ajatellaan niin kielteisesti

kuin myönteisestikin. Opettajille toivottiin lisätukea ja tietoa inklusioon liittyvistä asioista. Myös asenteiden ja käsitteiden ymmärtämisen yhteys näkyi tuloksissa, sillä suurin osa opettajista ei tuntenut inklusion käsitettä. Kun tietoa aiheesta ei ole tarpeeksi, koetaan asia usein vaikeana ja negatiivisena (Mt. 39, 44–48.)

Eriyttämistä koskevaa keskustelua käydään usein erityisopetuksen näkökulmasta. Inklusiota koskevaa tutkimusta, jotka sisältävät osaltaan opetuksen eriyttämistä, ovat tehneet väitöskirjatasolla muun muassa Lakkala (2008) ja Mikola (2011). Lakkalan väitöskirja liittyy toimintatutkimukseen inklusiivisessa koulutuksessa. Tutkimukseen kuuluvan kehittämishankkeen Lakkala toteutti erityisopettajana yhdessä luokanopettajan kanssa. Mukana oli opetusharjoittelijoita, jotka saivat valmiuksia toimia hyvinkin heterogeenisessä oppilasryhmässä. Kehittämishankkeen myötä lähes jokaisen luokanopettajaopiskelijan käsitys inklusiosta muuttui myönteisempään suuntaan. Lakkalan tutkimus puoltaa inklusiivisesti suuntautunutta opettajankoulutusta, sillä sen avulla tulevat opettajat huomaavat oppilaiden moninaisuuden sekä opiskelijat saavat valmiuksia työskennellä heterogeenisissa ryhmissä. (Mt. 119–120.)

Mikola (2011) tutki väitöskirjassaan yhdessä oppimiseen liittyviä oppimisympäristön estäviä ja edistäviä tekijöitä. Johtopäätöksissään hän toteaa, että opettaja on avainroolissa heterogeenisten ryhmien ohjaajana ja yksittäisten oppilaiden tarpeiden vastaajana. Mikolan tutkimuksen mukaan eriyttäminen koetaan vaikeana asiana. Heterogeenisen ryhmän opettamisen keinona nähdään eriyttäminen, mutta opettajilla tulee riittämättömyyden tunnetta opettaessaan erilaisia oppilaita. Eriyttäminen nähtiin ongelmalliseksi erityisesti silloin, kun yleisopetuksen ryhmässä opiskelee erityisluokan oppilaita. (Mt. 67, 161, 265.)

Johdannon jälkeen, *luvussa kaksi*, käsittelen vielä tarkemmin inklusiota ja sen suhdetta opetuksen eriyttämiseen. Teen lyhyen katsauksen inklusion historianvaiheisiin sekä opettajan toimintaan heterogeenisen ryhmän ohjaajana.

Lisäksi käsittelen hieman eriyttämiseen liittyviä seikkoja sekä lahjakkaimpien että tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta. Teoriakatsauksen pidän melko suppeana, sillä tutkielman tulosten tarkastelussa otan esiin myös aiheiden teoreettisia seikkoja. Tutkielmani on luonteeltaan laadullinen ja tutkimusmenetelmänä käytän teemahaastattelua. Näistä kerron tarkemmin *luvussa kolme*, jossa kuvaan tutkielmaani liittyviä tutkimusmenetelmiä ja -valintoja. *Luvussa neljä* esittelen tutkielmani tuloksia teorian siivittämänä. Kerron opettajien ajatuksista ja mietteistä eriyttämisestä käytännön työssä ensimmäisellä luokka-asteella. Tutkielman lopussa, *luvussa viisi*, nostan esiin muutamia tärkeimpiä tutkielmassani ilmi tulleita johtopäätöksiä.

2 ERIYTTÄMINEN INKLUSIIVISESSA KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ

Opetusministeriön julkaisemassa Erityisopetuksen strategiassa (Opetusministeriö 2007) käydään pääpiirteittäin läpi erityisopetuksen vaiheita Suomen koulujärjestelmässä. Tavoitteena on pyrkiä yhä inklusiivisempaan systeemiin. Erityisopetuksen kehitys voidaan jakaa viiteen jaksoon. *Ensimmäinen jakso* alkaa 1840-luvulla erityisopetuksen alkuvaiheista ja päättyy vuoteen 1921, oppivelvollisuuslain tullessa voimaan. Erityisopetuksen painotusalueena oli aistivammaisten opetuksen järjestäminen. Vuonna 1866 kansanopetus muuttui kunnan velvollisuudeksi ja monet vammaiset jäivät koulun ulkopuolelle, minkä myötä yksityiset henkilöt tai hyväntekeväisyysjärjestöt järjestivät heille opetusta. (Mt. 17.)

Toinen jakso alkaa vuodesta 1921 ja loppuu toisen maailmansodan päättymiseen. Tällöin lain mukaan oppivelvollisia olivat Suomen kansalaisten lapset, pois lukien kehitysvammaiset, joilla oli vapautus oppivelvollisuudesta. *Kolmas jakso* käsittää ajan toisen maailmansodan päättymisestä peruskoulun tuloon, 1970-luvun alkupuolella. 1940–1960-luvuilla erityisopetuksen määrä kasvoi. Erilaisuutta tarkasteltiin fyysisen vammaisuuden ja toimintavajavuuden näkökulmasta, johon kuului lääketieteellinen lähestymistapa. Erityisopetus segregoitui eli eristäytyi yleisopetuksesta. Erityisoppilaille muodostettiin omia, mahdollisimman homogeenisia opetusryhmiä. (Opetusministeriö 2007, 17.) Hautamäen ym. (2003) mukaan 1960-luvulla uskottiin vahvasti erilliseen erityisopetukseen. Tällöin oppilaiden ajateltiin olevan poikkeavia ja he kävivät koulunsa erityiskoulussa tai erityisluokalla. Ongelman ajateltiin olevan oppilassa itsessään ja tällaiset oppilaat eivät kuuluneet tavallisen yleisopetuksen piiriin. 1970-luvulta lähtien länsimaissa on kiistelty siitä, millainen suhde erityisopetuksella ja yleisopetuksella on toisiinsa nähden. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2003, 175, 189.)

Erityisopetuksen *neljäs jakso* alkaa 1970-luvulla, jolloin painotettiin

normalisaation periaatetta ja integraatio-ajattelua. Integraation avulla pyrittiin siihen, että vammaiset voisivat opiskella kuten muutkin. Tavoitteena oli, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat osallistuisivat koulussaan yleisopetukseen. Integraatioprosessin kehittymistä edisti lainsäädännöllinen uudistus vuonna 1983. Uudistuksen mukaan kukaan ei ole enää vapautettu oppivelvollisuuden suorittamisesta. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa opetuksen eriyttäminen sekä oppimäärän yksilöllistäminen tuotiin esiin. Tämä myös edesauttoi integraation toteutumista. Vuonna 1997 myös vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus siirtyi sosiaalitoimesta opetustoimen vastuulle. (Opetusministeriö 2007, 17.)

Eriyisopetuksen *viides jakso*, joka on edelleen meneillään, alkoi 1990-luvulla. Vuoden 1995 erityisopetuksen tilan valtakunnallisen arvioinnin perusteella pyrittiin tukemaan yhä enemmän alueellista ja kunnallista palvelujärjestelmien integraatiota. Vuonna 1998 ilmestyneen uuden perusopetuslain (628/1998) tarkoituksena on taata jokaiselle oppivelvolliselle koulutuksellinen tasa-arvo sekä yhdenvertaiset koulutuspalvelut. Koulutusta kehitetään yhä enemmän kansainvälisesti ja inklusio on noussut vallitsevaksi suuntaukseksi. (Opetusministeriö 2007, 18.) Hautamäki ym. (2003) mainitsevat, että keskustelu inklusiosta käy edelleen kuumana, ja tavoitteellisena tilanteena pidetään sitä, että jokainen oppilas voisi käydä yhteistä koulua, jossa huolehditaan jokaisen yksilöllisestä opetuksesta. Oppilaiden tulisi saada opiskella tavallisessa koulussa, tavallisessa luokassa. Ongelman katsotaan olevan ympäristössä ja vuorovaikutuksessa. Yksilöllistä ja konstruktivistista opetusta korostetaan. Tavoitteena on, että voisimme muuttaa ympäristöä ja asenteita niin, että ne auttaisivat jokaista oppilasta. (Mt.175, 189.) Yhteisen koulun tavoittelun aikana koululuokista tulee yhä heterogeenisempiä, joka luo opettajille lisää haasteita. Tällöin muun muassa opetuksen eriyttäminen nousee suureen arvoon.

2.1 Opettajana inklusiivisessa luokassa

Saloviidan (2013) mukaan jokainen oppilas on omanlaisensa yksilö. Oppilaiden

erilaisuus näyttäytyy suurimmillaan esikoulussa ja peruskoulussa, sillä niissä on mukana koko ikäluokka. Oppilaiden erilaisuus näkyy muun muassa osaamistasossa, oppimiskyvyssä, perhetaustassa, sukupuolella, temperamentissa, kielitaidossa ja monissa muissa asioissa. Aktiivinen opetus, joka voidaan nähdä opetuksen luonnollisena perusmallina, on suurimmalta osalta koko ryhmän yhteistä opetusta. Luokanopettajan tulisi pystyä sovittamaan yhteen oppilaidensa tarpeet, vaikka luokassa voi olla sekä erittäin lahjakkaita oppilaita että esimerkiksi kehitysvammaisia oppilaita. (Mt. 80.) Onko tämä liian suuri haaste opettajille?

Ikosen (2009, 12) mukaan opettajan täytyy käyttää useita näkökulmia ja lähestymistapoja, jotta jokainen oppija löytää oman tyylinsä oppia. Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen on eriyttämisen lähtökohta. Jokaisen oppilaan yksilöllisyys tulee ottaa huomioon sekä lähtökohdissa, toimintatavoissa että tavoitteellisuudessa. Opettajan täytyy ottaa huomioon mitkä ovat oppilaan aiemmat tiedot ja suuntautuneisuus. Toimintatavoissa opettajan tulee huomioida jokaisen oppilaan oppimisstrategiat ja -kanavat. Opettajan tulee muistaa myös tavoitteellisuuden yksilöllistäminen. Jokaisen oppilaan ei tarvitse yltää ylimmille arvosanoille, vaan heikompiinkin arvosana voi riittää. Jotta opettaja voi ottaa huomioon jokaisen oppilaan omat erityispiirteensä, tulee hänen keskustella asioista oppilaan itsensä kanssa. Varsinkin hieman vanhempi oppilas tietää itse parhaiten, millä tavoin hän pystyy oppimaan parhaalla mahdollisella tavalla. Usein tämän asian tiedostamiseen tarvitaan kuitenkin myös opettajan apua. (Moilanen 2004, 30–32.)

Myös Kansanen (2000, 42) kertoo, kuinka kouluopetus tulee suunnitella niin, että se palvelee jokaisen yksilön henkilökohtaista kehitystä. Isossakin ryhmässä tavoitteena tulee olla jokaisen oma persoonallinen kehitys. Kuten Stenberg (2011) sanoo, opetuksen tulisi olla sellaista, että se palvelee jokaista oppilasta hänen omalla oppimistyyllillä ja tasollaan. Opetussuunnitelmassa tavoitteet on kirjattu hyvin yleisesti, jokaista oppilasta samalla tavalla koskevaksi. Näitä tavoitteita opettajan tulee soveltaa yksilökohtaisesti. Kun ajatellaan oppilaan

persoonallista kehitystä, voidaan siitä erottaa yleiset, jokaista oppilasta koskevat tavoitteet, sekä lisäksi jokaisen oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet. Jotta opettaja pystyy tukemaan jokaisen oppilaan persoonallista kehitystä, tulee hänellä olla riittävästi oppilaantuntemusta sekä ammattitaitoista havainnointia. Oppilaita tulee ajatella koulussa yksilöinä, ei pelkästään yhtenä ryhmänä. Arviointi täytyy myös toteuttaa niin, että otetaan huomioon jokainen oppilas omana yksilönään. (Kansanen 2000, 42.) Hellströmin (2008) mukaan jokaisen opetustapahtuman eräs tunnusmerkeistä on se, että pyritään kehittämään jokaisen oppilaan omaa, persoonallista kehitystä. Tähän tulisi pyrkiä, vaikka ryhmä olisi iso. Jotta jokaisen oppilaan persoonallista kehitystä voidaan tavoitella, tulee opettajan tuntea oppilaansa. (Mt. 63.)

Kun opettaja tukee opetuksessa jokaisen oppilaan yksilöllistä kehitystä, lisää opetus usein oppilaiden välisiä eroja. Opetuksen eriyttämisessä opettajan tulee olla tietoinen tästä. Jos pyritään siihen, että jokainen oppilas saavuttaa samat tavoitteet, puhutaan yhteneväisestä eriyttämisestä. (Hellström 2008, 63.) Linnakylän (1980) mukaan kaikille yhteiset perustavoitteet ovat herättäneet pelon tasapäisestä opetuksesta. Keskustelua yhtenäisestä ja erilastavasta eriyttämisestä on jatkunut jo pidemmän aikaa. (Mt. 24–25.) Kun eriyttämisellä on tarkoitus eriyttää myös tavoitteita, on kyse erilaistavasta eriyttämisestä. Tällöin eriyttämistoimet tulee ulottaa kaikkiin opetuksen suunnittelun ja toteutuksen vaiheisiin. Kun tavoitteita eriytetään, ovat myös opetussisällöt usein erilaiset. Yksilöllistävässä eriyttämisessä tuetaan jokaisen oppilaan luontaista kehittymistä, ja tällöin väistämättä yksilöiden väliset erot lisääntyvät. (Hellström 2008, 63; Linnakylä 1980, 24, 26.)

Saloviita (2013) puhuu koko luokan toiminnan eriyttämisestä. Opettajilla ei ole käytettävissä vain kahta vaihtoehtoa, eli koko luokan opetus samalla tavalla tai joidenkin tiettyjen oppilaiden opetuksen eriyttäminen. Eriyttäminen on mahdollista myös koko luokan mitassa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että jokaisella oppilaalla olisi henkilökohtainen opetussuunnitelmansa. Eriyttäminen koko luokan mitassa tarkoittaa oppilaiden valinnanvapauden lisäämistä.

Oppilaat voivat itse vaikuttaa joiltain osin esimerkiksi oppisisältöihin, oppimistapoihin sekä suoritukseen. Myös arvioinnissa kannattaa ottaa huomioon oppilaiden ideat ja ajatukset. Koko luokan toiminnan eriyttämiseen kuuluu myös erilaisten ryhmitysten käyttö. Opetuksen tulisi vaihdella koko luokan yhteisopetuksesta erilaisiin ryhmiin sekä yksilöllisiin työskentelytapoihin. Jotta opettaja voi onnistua koko luokan toiminnan eriyttämisessä, täytyy hänellä olla vahva oppilaantuntemus, jolloin hän tietää oppilaidensa taidot ja kiinnostuksen kohteet. (Mt. 115.)

Koko luokan toiminnan eriyttämisen lisäksi Saloviita (2013) tuo esille henkilökohtaisen eriyttämisen. Kun puhutaan henkilökohtaisesta eriyttämisestä, lähdetään liikkeelle oppilaan omista tavoitteista ja arvioidaan, kuinka ne voidaan yhdistää koko luokan opetukseen. Henkilökohtaista eriyttämistä tulee tehdä vain sen verran, kuin opettaja katsoo tarpeelliseksi. Liika eriyttäminen on tarpeetonta ja se voi aiheuttaa haittoja. Eriyttämiseen liittyviä haittoja ovat muun muassa eriyttämisen vaatima lisätyö sekä oppilaan mahdollinen leimautuminen. Tämän lisäksi eriyttäminen voi aiheuttaa hankaluuksia luokan yhteisen rytmin noudattamisen kannalta. Ensin tulisi aina kokeilla miten oppilas pärjää yhdessä muun luokan mukana, jos tehdään vain pieniä oikeanlaisia muutoksia toimintaan. Raskaita keinoja ei kannata käyttää heti alkuun, vaan eriyttämistä voi tehdä tarpeiden mukaan, sellaisilla muutoksilla, jotka voivat auttaa. (Mt. 174.)

Karplund (1984) kirjoittaa jo kolmenkymmenen vuoden takaa, kuinka koululuokassa on monta erilaista oppijaa ja jokainen heistä tulee ottaa yksilöllisesti huomioon. Eriyttämistä voidaan nähdä kahdenlaisina toimina: organisatorinen eriyttäminen ja menetelmällinen eriyttäminen. Organisatorinen eriyttäminen tarkoittaa erilaisia järjestelyjä, jotka ovat luonteeltaan pysyviä. Näitä voivat olla esimerkiksi oppilaiden sijoittaminen eri kouluihin tai opetusryhmiin. Menetelmällisestä eriyttämisestä puhutaan silloin, kun tarkoitetaan opetustilanteen sisäisiä toimia, joilla autetaan erilaisia oppilaita perusryhmässä. Tällöin jokaiselle oppilaalle annetaan mahdollisimman tehokkaasti tilaisuus edetä opinnoissaan omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan

vastaavalla tavalla. Tämä on syynä siihen, että opettaja käyttää erilaisia ja monipuolisia opetusjärjestelyjä tarkoituksenmukaisella tavalla ja vaihdellen. Eriyttäminen ei ole pelkästään monipuolisia opetusmenetelmiä, vaan se voi koskea mitä vain opetukseen liittyvää asiaa. Näitä ovat esimerkiksi tavoitteet, didaktiset periaatteet, oppiaines, opetustilanteen järjestelyt ja arviointi. (Mt 53.)

2.2 Kolmiportainen tuki

Pihkala (2009) huomauttaa, että sekä esi- että perusopetuksen tulee taata jokaiselle lapselle ja nuorelle opetukselliset ja sivistykselliset perusoikeudet. Lasten ja nuorten oppiminen tulee turvata niin hyvin, kuin mahdollista. On tärkeää, että pyritään siihen, että jokainen lapsi voisi opiskella omassa lähikoulussaan, jos se vain on mahdollista. Jo perusopetuslaki edellyttää, että jokaista oppilasta tulee kohdella yhdenvertaisina ja syrjintä on ehdottoman kiellettyä. Koska pyritään siihen, että jokainen lapsi kävisi koulua omassa lähikoulussaan, tarvitaan myös erilaisia tukimuotoja luokkiin. Tämän lisäksi opettajilla tulee olla tietoa ja taitoa muun muassa oppilaiden erilaisuuden hyödyntämisestä, opetuksen eriyttämisestä ja erityistarpeiden havaitsemisesta. (Mt. 20, 22.)

Vuoden 2010 perusopetuksen opetussuunnitelman täydennyksissä tuotiin vahvasti esiin kolmiportainen tuki. Tuki, jota oppilaat voivat peruskoulussa saada, kuuluu jokaiselle oppilaalle ja se käsittää yleisen tuen, tehostetun tuen sekä erityisen tuen. Jokaiseen näistä kolmiportaisen tuen askelmista kuuluu yhtenä tärkeänä ja oleellisena tukimuotona eriyttäminen. Kun huomataan tuen tarve, pyritään reagoimaan heti ensisijassa yleisen tuen toimintamuodoin. Yleinen tuki on siis kaikille oppilaille suunnattu tukiaskelma. Tällainen tuki järjestetään oppilaan omalla lähikoululla, hänen omassa opetusryhmässään. Yleisen tuen tärkeimpiä tukimuotoja ovat eriyttäminen, oppilaanohjaus ja tukiopeus. Muita yleisen tukeen kuuluvia tukimuotoja ovat oppilashuollon tuki, osa-aikainen erityisopetus, erilaiset apuvälineet, avustajapalvelut sekä ohjaus- ja tukipalvelut. On tärkeää, että oppimiselle ja koulunkäynnille vaarassa olevat

tekijät tunnistetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Sarlin & Koivula 2009, 24, 28, 31.)

Sarlinin & Koivulan (2009) mukaan silloin, kun yleinen tuki ei enää riitä, siirrytään tehostetun tuen puolelle. Tällöin oppilasta tuetaan voimakkaammin ja yksilöllisemmin, ja tukitoimia tehostetaan sekä määrällisesti että laadullisesti. Tehostetun tuen piirissä tuen tarve on hyvin usein jatkuvaa. Keskeisimpiä tehostetun tuen tukimuotoja ovat oppilashuollon tuki, osa-aikainen erityisopetus sekä avustajapalvelut. Muita tukimuotoja ovat eriyttäminen, oppilaanohjaus, tukiopetus, erilaiset apuvälineet ja ohjaus- ja tukipalvelut. Tehostetun tuen piirissä oppilas saattaa tarvita useampaa tuen muotoa samanaikaisesti. Kun oppilas tarvitsee tehostettua tukea, hänelle laaditaan oppimissuunnitelma, jonka pohjana on pedagoginen arvio. Oppimissuunnitelmassa tulee olla muun muassa oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet, kaikki tukitoimet, joita oppilaalle annetaan sekä opiskelun tavoitteet ja arvioinnissa käytettävät periaatteet. Vastuu pedagogisesta arvioinnista ja oppimissuunnitelman laatimisesta kuuluu ensisijaisesti oppilaan vastuupettajalle. (Mt. 28–31.)

Silloin, kun oppilaalle ei riitä tehostettu tukikaan, tulee ottaa käyttöön erityinen tuki. Kun erityinen tuki otetaan käyttöön, laaditaan pedagoginen selvitys, jossa perustellaan päätös erityiselle tuelle. Pedagogisessa selvityksessä opettajat ovat tehneet suunnitelman, kuinka oppilaan oppiminen tulee etenemään. Tällöin oppilaalle laaditaan myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Erityisen tuen tärkeimpiä tukimuotoja ovat oppilashuollon tuki, erityisopetus, erilaiset apuvälineet ja avustajapalvelut. Muita erityisen tuen tukimuotoja ovat eriyttäminen, oppilaanohjaus, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus ja ohjaus- ja tukipalvelut. Yleensä sellaiset oppilaat kuuluvat erityisen tuen piiriin, joiden oppimäärää on yksilöllistetty, opetusvelvollisuutta pidennetty tai he ovat jollakin tavalla vammaisia tai sairaita. Myös oppilaat, joilla on vakavia oppimisvaikeuksia tai tunne-elämän tai sosiaalisen sopeutumattomuuden ongelmia, kuuluvat yleensä erityisen tuen piiriin. (Sarlin & Koivula 2009, 29–30.) Erilaisista tukimuodoista on määritelty myös

perusopetuslaissa (Perusopetuslaki) (muun muassa 16§, 16 a §, 17§, 17 a §). Kuten huomaamme, eriyttäminen liittyy hyvin vahvasti kolmiportaisen tuen toimintamalliin. Se kuuluu tuen jokaiselle portaalle, ja keskeisimpänä se on ensimmäisellä portaalla, yleisellä tuella. Kolmiportaisen tuen mallin myötä opetusta on pakko eriyttää oppilaille heidän tarvitsemallaan tavalla. Sekä yleisen tuen, tehostetun tuen että erityisen tuen tukimuotoja voidaan järjestää monin eri tavoin.

2.3 Lahjakkaiden oppilaiden opetus

Stenberg (2011) painottaa, että lahjakkaita oppilaita ei saa jättää yksin, olettaen, että he kyllä osaavat kaiken. Lahjakkaat oppilaat tarvitsevat myös sekä tukea että kannustusta, eivätkä vain lisämonisteet ole sitä. Myös lahjakkailla oppilailla on oikeus haastaa itseään ja edetä oppimisessaan omalla tasollaan. (Mt.) Husén mainitsee jo vuonna 1962, että yhtenäisestä opetuksesta hyötyvät vähiten lahjakkaat oppilaat (Mt. 102).

Mäkelän (2009) mukaan lahjakkaat oppilaat tulee tunnistaa, jotta osataan eriyttää opetusta oikealla tavalla. Lahjakkuus on moniulotteinen, eikä sitä välttämättä pysty yksiselitteisesti avaamaan. Lahjakkuus voi näyttäytyä esimerkiksi yhdellä tai useammalla alueella, tai sitä voidaan kuvata piilossa olevana potentiaalisena erinomaisuutena. Opettajan tulee osata käyttää erilaisia toimintamalleja, jotta hän pystyy tunnistamaan lahjakkuuden alueet. Opettajan on lisäksi tärkeää etsiä lahjakkuutta jokaisesta oppilaasta. Lahjakkuus oppilaalla voi ilmetä joko yhdellä yksittäisellä osa-alueella tai usealla alueella. Oppilas voi esimerkiksi olla hyvin lahjakas matematiikassa, mutta äidinkielessä keskimääräistä heikompi. Lahjakkuus ei automaattisesti siis tarkoita menestystä kaikissa oppiaineissa, ja lahjakkaalla oppilaalla voi olla myös oppimisvaikeuksia tai käytösongelmia. Varsinkin pienemmillä lapsilla lahjakkuuden tunnistaminen voi olla haasteellista, sillä heidän fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen kehittyminen on nopeaa ja epätasaista. (Mt. 4, 8.)

Tirri (2011) painottaa, että jokaisen oppilaan tulee saada kokea iloa uusien asioiden oppimisesta ja yhdessä tekemisen riemua. Lahjakkaiden oppilaiden kohdalla tämä voi olla vähäisempää, jos opettaja ei huomioi heitä tarpeeksi opetuksessaan. Tasa-arvoiseen opetukseen kuuluu myös edistyneimpien oppilaiden huomioiminen oikeantyyllisillä opetusjärjestelyillä. Heikot ja keskitasoiset oppilaat saavat usein enemmän opettajan huomiota ja he hyötyvät eniten opiskelusta heterogeenisissa ryhmissä. Lahjakkaat oppilaat taas oppisivat parhaiten opiskellessaan yhdessä samankaltaistensa kanssa. Jotta lahjakkaat oppilaat saisivat yhä enemmän opetuksesta irti, tulisi heidän saada edes osan ajasta opiskella samanhenkisessä ryhmässä, joka arvostaa oppimista ja opiskelua. Opettajan tulee työssään huomioida myös lahjakkaiden oppilaiden tarpeet ja pyrkiä mahdollisimman hyvin vastaamaan niihin. (Mt.)

Lahjakkaiden oppilaiden opetuksessa voidaan Saloviidan (2013) mukaan käyttää muun muassa opetuksen nopeuttamista ja opetuksen rikastamista. Nopeuttamisella tarkoitetaan tässä jonkin luokka-asteen yli hyppäämistä. Luokan yli hyppäämistä on tutkittu, ja tulosten perusteella se kannattaa. Myös lapsen itsetuntoa on tutkittu, kun lapsi on jättänyt jonkun luokka-asteen välistä. Tulosten mukaan tällöin lapsen minäkäsitys tasoittuu, kun hän pääsee luokalle, jossa on enemmän hänen tasoisiaan oppilaita. Haittoja ei luokka-asteen ylihyppäämisellä ole todettu. Opetuksen nopeuttaminen on todettu usein todella hyväksi ratkaisuksi silloin, kun oppilas on niin lahjakas, että pärjää ikäistään ylemmällä luokka-asteella. Nykyään suositellaan käyttämään nopeuttamista, kun siihen on perustelut. (Mt. 28.)

Opetuksen rikastaminen tarkoittaa sitä, että oppilaat syventävät ja laajentavat oppimaansa asiaa. Tähän oppilailla voi olla omia tehtäviä ja aineistoja. Opetuksen rikastamisessa ei ole tarkoituksena ensisijaisesti vain tiedon lisääminen vaan pääasiana on, että oppilas voi syventää tietämystään. Opetuksen rikastaminen on saanut enimmillään positiivisia vaikutuksia aikaan matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa, kuin esimerkiksi lukemisen alueella tai joissain muissa oppiaineissa. (Saloviita 2013, 28.)

3 TUTKIELMAN TOTEUTUS

Pro gradu -tutkielmani avulla pyrin saamaan kokonaiskuvaa opetuksen eriyttämisestä ensimmäisellä luokka-asteella. Haluan tietää, kuinka ensimmäisen luokka-asteen luokanopettajat sitä toteuttavat ja mitä he ajattelevat eriyttämisestä. On mielenkiintoista kuulla käytännöllisiä eriyttämisen tapoja ja toisaalta haasteita, joita eriyttämiseen liittyy. Tutkielmani tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Miten luokanopettajat määrittelevät eriyttämisen ja mikä on eriyttämisen peruste?
2. Miten luokanopettajat toteuttavat eriyttämistä ensimmäisellä luokka-asteella?
3. Millaisia haasteita eriyttämiseen liittyy?

3.1 Tutkielman aineisto

Pro gradu -tutkielmani on tyyliltään kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tuomi ja Sarajärvi (2012, 23) mainitsevat, että laadullisen tutkimuksen synonyymeinä käytetään myös termejä pehmeä, ymmärtävä ja ihmistutkimus. Laadulliseen tutkimukseen liittyy hyvin vahvasti aineistokeskeisyys. Aineiston avulla tulee saada tutkittava ilmiö haltuun. (Kiviniemi 2010, 78.)

Tutkielmani aineisto koostuu kuudesta Oulun kaupungissa työskentelevästä ensimmäisen luokka-asteen opettajan haastattelusta. Haastatteluista viisi suoritettiin koululla, jolla opettaja työskenteli, ja yhden opettajan omassa kodissaan. Haastattelut suoritettiin yhden viikon aikana, helmikuussa 2014. Opettajat olivat kahdelta eri koululta, ja ne jakautuivat tutkielmassani puoleksi niin, että kolme opettajaa oli toiselta koululta ja kolme toiselta koululta. Molemmat koulut ovat suurin piirtein samankokoisia, alakoulussa oppilaita on vajaa 500. Molemmilla kouluilla oli haastattelemani luokkavuotena neljä ensimmäistä luokkaa, joista

kolmen luokan opettajat olivat halukkaita osallistumaan tutkielmaani.

Haastateltavien opettajien työkokemus vaihteli kolmesta vuodesta noin kahteenkymmeneenkolmeen vuoteen. Kahdella opettajalla työkokemusta luokanopettajan töistä oli noin kolme vuotta. Kolmella opettajalla kokemusta oli noin kymmenen vuotta, ja yhdellä opettajalla työkokemusta oli noin 23 vuotta. Ensimmäisen luokka-asteen opettajina haastateltavat olivat toimineet uransa aikana yhdestä kolmeen vuoteen. Kahdella opettajalla oli menossa vasta ensimmäinen vuosi ensimmäisen luokka-asteen opettajana. Ensimmäisen luokka-asteen lisäksi lähes kaikki olivat työskennelleet vaihtelevasti myös muilla alakoulun luokka-asteilla. Kuudesta haastateltavasta viisi opettajaa oli koulutuksensa aikana erikoistunut esi- ja alkuopetukseen.

Opettaja	Työkokemus vuosina	Suuntautuneisuus esi- ja alkuopetukseen
Tiina	10	Kyllä
Pirjo	10	Kyllä
Teija	10	Kyllä
Maarit	23	Ei
Kaisa	3	Kyllä
Milla	3	Kyllä

Taulukko 1

Valitsin haastateltavat etukäteen miettimieni kriteerien mukaan. Halusin, että kaikki haastateltavat ovat saman kaupungin ylläpitämistä peruskouluista. Lisäksi toivoin, että saan haastateltavia vähintään kahdesta eri koulusta, jotta saisin laajemman kuvan aiheesta. Päätin lähettää sähköpostiviestejä Oulun kaupungin eri peruskoulujen ensimmäisen luokan opettajille, sillä ajattelin, että Oulun kokoisesta kaupungista löydän haastateltavat suhteellisen helposti. Valitsin sattumanvaraisesti koulut, joiden opettajille lähetin sähköpostia. Aluksi lähetin vain noin neljän koulun opettajille ja odottelin heiltä vastauksia. Sain vastauksia kahden koulun opettajilta, joista suurin osa oli halukas osallistumaan

tutkielmaani. Onnekseni haastateltavat jakautuivat tasan koulujen kesken ja koulut sattuvat olemaan myös aikalailla samaa kokoluokkaa.

Tuomen ja Sarajärven (2012, 71) mukaan yleisimpiä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Tämän tutkielman tiedonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun ja se on mielestäni paras vaihtoehto tässä tutkimuksessa, sillä kuten Tuomi ja Sarajärvin (2012) toteavat, on haastattelu menetelmänä hyvin joustava. Haastattelija voi esimerkiksi toistaa kysymyksiä ja selventää ilmaisuja. Lisäksi kysymykset on mahdollista esittää tutkijan kulloinkin valitsemassa järjestyksessä. Haastattelussa tärkeimpänä tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa aiheesta. (Mt. 73.) Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 9) mukaan haastattelut ovat yksi käytetyimmistä tiedonhankintamenetelmistä. Kysyminen toimii usein ratkaisuna tiedonpuutteeseen. Haastattelu sopi erinomaisesti tutkielmaani, koska halusin selvittää yksittäisten opettajien mielipiteitä ja näkemyksiä eriyttämisestä. Halusin saada tietoa mahdollisimman paljon jokaiselta opettajalta.

Eskolan ja Vastamäen (2007, 27) mukaan haastattelutyyppejä on olemassa useita erilaisia. Tiittula ja Ruusuvuori (2005) mainitsevat, että yleisesti haastattelut voidaan jakaa kysymysten valmiuden ja sitovuuden mukaan joko strukturoituihin tai strukturoimattomiin haastatteluihin. Näiden välimaastoon kuuluvat puolistrukturoidut haastattelut. (Mt. 11.) Pro gradu -tutkielmani haastatteluja voisin kuvailla puolistrukturoiduksi haastatteluksi tai teemahaastatteluksi. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole. Haastateltavat vastaavat kysymyksiin omin sanoin. Teemahaastattelulle taas tyypillisiä ovat tietyt teema-alueet, jotka tutkija on määrittänyt etukäteen. Tässä menetelmässä kysymysten muoto ja järjestys eivät ole kuitenkaan etukäteen tarkkaan määriteltyjä. Haastattelija pitää huolen siitä, että kaikki teema-alueet käydään läpi, mutta järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastattelujen välillä. Teemahaastattelussa ei ole valmiita kysymyksiä, vaan haastattelijalla on

tukilista asioista, joita hän haluaa käsiteltävän. (Eskola & Vastamäki 2007, 27–28.) Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 11) mukaan taas teemahaastattelussa on valmiit kysymykset määritelty, mutta kysymykset voidaan muotoilla eri tavoin haastateltavasta riippuen.

Oman tutkielmani haastattelut kulkivat puolistrukturoidun ja teemahaastattelun välillä. Ennen haastattelujen suorittamista olin laatinut listan kysymyksistä, joihin halusin opettajilta vastauksen. (Liite 1). Ennen varsinaisia haastatteluja suoritin yhden koehaastattelun. Tämän jälkeen tarkensin ja lisäsin kysymyksiä. Pyysin kommentteja myös koehaastateltavalta, jolloin pystyin muokkamaan haastattelurunkoani mahdollisimman sopivaksi. Varsinaiset haastattelutilanteet olivat hyvin joustavia ja etenivät jokainen oman mallinsa mukaisesti. Keskustelimme sujuvasti siirtyen aiheesta toiseen. Haastattelut eivät edenneet suunnittelemani kysymysrungon mukaisesti, vaan haastattelusta riippuen aiheet ja teemat käytiin eri järjestyksissä läpi. Pidin kuitenkin huolen siitä, että jokainen asia käsiteltiin jokaisen haastateltavan kanssa läpi. Haastatteluiden aikana esitin tarkentavia kysymyksiä ja pyysin perusteluja vastauksiin. Näin sain kattavamman sisällön aiheista. Annoin keskustelun vapaasti virrata ja opettajat usein vastasivat jo valmiiksi kysymyksiin, joita olin miettinyt kysyttäväksi. Tilanteet olivat keskustelunomaisia ja rentoja.

3.2 Aineiston analyysi

Jotta aineistoa voidaan analysoida, tulee aineisto saattaa sellaiseen muotoon, että sen analysointi on mahdollista. Tyypillistä on, että erilaiset haastattelut litteroidaan eli kirjoitetaan puhtaaksi. (Metsämuuronen 2006, 122.) Haastattelujen jälkeen aloin käsitellä aineistoa litteroimalla tarkasti jokaisen äänitteen tekstiksi. Vaikka kaikki teksti ei ollut oleellista, päätin kuitenkin litteroida jokaisen haastattelun alusta loppuun hyvin yksityiskohtaisesti. Näin pystyin vielä tekstimuodossa tarkastelemaan tarkemmin koko aineistoa. Tämän jälkeen luin useampaan kertaan tekstit läpi, ja pyrin hahmottamaan eri tekstien

välisiä eroja ja samankaltaisuuksia.

Eskolan ja Vastamäen (2007) mukaan teemahaastatteluaineistoa yleensä analysoidaan teemoittelemalla ja tyypittelemällä. Teemoittelu tarkoittaa sitä, että aineisto jäsennetään teemojen mukaisesti, jonka jälkeen sitä pelkistetään. Tyypittelyssä taas erilaisia tyyppikuvauksia konstruoidaan aineistosta. Teema-analyysissä aineisto voidaan järjestää litteroinnin jälkeen teemoittain. Tällöin jokaisen teeman alle tulee jokaisen haastateltavan tähän teemaan sopivat vastakset. Kun näin on tehty, analysoidaan aineistoa teemoittain eli jokaisen teeman sisältöä tarkastellaan huolellisemmin. (Mt. 42.) Tutkielmani aineistoa lähdin analysoimaan juuri tämän mallin mukaisesti. Vaikka haastattelumenetelmäni ei ollut puhtaasti teemahaastattelu, pystyin käyttämään teema-analyysiä aineistoni työstämiseen. Kokosin jokaisen haastateltavan vastaukset teemoihin, joita syntyi yhteensä viisi. Tämän jälkeen aloin tarkastella huolellisemmin teemojen sisältöjä ja nostin sieltä asioita selkeämmin esiin.

Poimin teksteistä samankaltaiset asiat samaan tiedostoon. Kun olin käynyt kaikki tekstit huolella läpi, ja poiminut niistä löytyvät tutkimuskysymyksiini vastaavat asiat, kävin vielä jokaisen lainauksen läpi ja vertailin, mihin tiedostoon se oikeastaan kuuluu. Etsin asioista yhteneväisyyksiä ja tiivistin asiat samoihin teemoihin. Kun löysin samankaltaisia teemoja, yhdistin ne suurempaan, yleisempään teemaan. Tämän jälkeen kävin vielä jokaisen luokan läpi ja katsoin, olivatko aiheet oikeassa paikassa ja mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia teemojen välillä on.

Analysoinnin jälkeen syntyi yhteensä viisi pääteemaa. Näitä ovat eriyttäminen opetustilanteissa, oppilaantuntemuksen lisääminen, eriyttämistapoja, hyvän eriyttämisen kriteerejä sekä eriyttämisessä nähtäviä haasteita ja ongelmia. Jokaisen pääkategorian alta löytyy lisäksi useampi alakategoria. Liitteessä 2 on suppea ote analyysivaiheesta.

3.3 Eettisyys ja luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat hyvin voimakkaasti tutkimuseettiset kysymykset. Esimerkiksi avoin tiedonkeruumenetelmä saattaa aiheuttaa tutkimusasetelmaan mahdollisia eettisiä ongelmia. Tutkijan tekemät eettiset valinnat sekä tutkimuksen uskottavuus kulkevat täysin yhdessä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 125, 132.) Kuula (2011) mainitsee, että etiikka ja erilaiset moraaliset valinnat kulkee mukana koko tutkimuksen ajan aina aiheen valinnasta tulosten vaikutuksiin saakka. Ihmistieteissä tutkimusetiikan lähtökohtana voidaan pitää ihmisten kunnioittamista ilmentäviä arvoja. Tästä esimerkkinä on itsemääräämisoikeus, joka tutkimuksissa näyttäytyy siten, että ihmiset ovat mukana vapaaehtoisesti. Lisäksi heille tulee antaa riittävästi tietoa tutkimuksesta. (Mt. 11, 60–61.) Itse lähestyin tutkittavia sähköpostitse. Kysyin opettajilta halukkuutta osallistua tutkielmaani, sekä kerroin avoimesti tutkielmani aiheesta ja sen vaiheista. Yksi opettaja halusi lisätietoa, joten kerroin hänelle sähköpostitse lisää. Sähköpostikyselyjä laitoin useammalle opettajalle, ja lopulta pyytämäni kuusi opettajaa ilmoitti halukkuutensa osallistua tutkielmaani.

Kuulan (2011) mukaan on tärkeää kunnioittaa ihmisten yksityisyyttä. Tutkijoiden on noudatettava tietosuojalainsäädäntöä, eikä tutkittavien yksityisyyden suoja saa loukata. (Mt. 64.) Omassa tutkielmassani pidän anonyymeinä sekä haastateltavat opettajat että heidän koulunsa. Olen keksinyt opettajille peitenimet, joita käytän pitkin tutkielmaa. Missään tutkielman teon vaiheessa ei kukaan pääse käsiksi tutkittavien henkilötietoihin. Jo haastattelujen aukikirjoitusvaiheessa olen ottanut käyttöön peitenimet. Haastateltaville opettajille korostin tutkimuseettisiä kysymyksiä, jolloin he pystyivät luottavaisin mielin osallistumaan tutkimukseen. Haastattelunauhat olen tuhonnut heti sen jälkeen, kun sain ne litteroitua tekstiksi. Lisäksi lainauksia ottaessani olen huomionnut sen, että opettajat tai heidän koulunsa eivät ole niistä tunnistettavissa.

Tuomi ja Sarajärvi (2012, 134.) muistuttavat, että jokaisessa tutkimuksessa

tulee arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Eräs asia, joka nousee laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta puhuessa usein esille, ovat kysymykset tutkimuksen totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Näkemykset totuudesta vaikuttavat hyvin paljon siihen, miten tutkija suhtautuu tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin. Kuulan (2011) mukaan tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden takeena on hyvien tieteellisten menettelytapojen noudattaminen. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkijan tulee muun muassa olla rehellinen, huolellinen ja tarkka. Lisäksi tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät tulee olla eettisesti kestäviä ja tulosten julkaisussa vaaditaan avoimuutta. Tärkeää on myös suunnitella, toteuttaa ja raportoida tutkimus hyvin yksityiskohtaisesti. (Mt. 34–35.) Omassa tutkielmassani pyrin toimimaan niin, että vältän luotettavuutta heikentäviä valintoja. Tällöin huomio tulee kiinnittää muun muassa aineistoin keruuseen ja aineiston analyysiin. Kuvaan aineiston analyysin mahdollisimman tarkasti, jotta lukijat voivat arvioida analyysin luotettavuutta. Lisäksi taulukosta 2 lukija saa selemmän käsityksen siitä, miten olen aineistoani käsitellyt. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2012, 141.) mainitsevat, tulee tutkimuksessa selittää uskottavasti aineiston kokoamisesta ja analysoinnista. Tutkijan tulee siis huomioida, että lukija saa riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty. Tällöin he voivat arvioida tutkimuksen tuloksia.

4 OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN ENSIMMÄISELLÄ LUOKKA-ASTEELLA

Opettajia haastatellessa, pyysin heitä aluksi määrittelemään käsitteen eriyttäminen. En antanut heille mitään mallivastausta siitä, mitä sen tulisi olla, vaan olin avoimen kiinnostunut miten opettajat itse määrittelevät eriyttämisen. Opettajien määritelmät olivat hyvin samansuuntaisia ja vastauksista voi päätellä, että he käsittivät asian samalla tavoin.

”Jokainen oppilas saa sillä omalla yksilöllisellä tavallaan edetä niitten omien taitojensa mukkaan... se on vähän sitä yksilöllistä oppimista.”

Tiina (työkokemus 10 v.)

”Järjestetään se opetus sillä tavalla että saahaan sille oppilaalle niinku oman tason mukaista opetusta.” Pirjo (tk 10 v.)

”Lapsen omat taidot, kyvyt pääsis niinku esille että hän saisi sillä omalla tasollaan opiskella.” Maarit (tk 23 v.)

”Tavallaan sen lapsen taitojen mukaan semmosta sopivaa tekemistä, sitä se varmaan tarkoittaa.” Kaisa (tk 3 v.)

Opettajien vastauksista nousi selvästi esiin, että eriyttäminen on sitä, että oppilaat saavat työskennellä oman tason mukaisesti. Oppilaat otetaan yksilöllisesti huomioon ja heille tarjotaan oman taitotason mukaista, juuri heille sopivaa tekemistä. Opettajien määritelmät eriyttämisestä olivat samansuuntaisia muun muassa Ikosen (2009) ja Kansasen (2000) kanssa. Opettajat pohjasivat opetuksen eriyttämisen hyvin yksimielisesti oppilaiden oikeuteen saada oikeantasoisista opetusta.

”Se on ihan perusoikeus että omalla tasollaan saa sitä opetusta.”

Maarit (tk 23 v.)

”Se on tavallaan sen oppilaan oikeuskin edetä niillä omilla valmiuksilla ja sillä yksilöllisellä oppimisenpolulla.” Tiina (tk 10 v.)

”Sehän on kirjattu siis valtakunnallisesta opsista lähtien että eriyttää pitää.” Teija (tk 10 v.)

Maarit ja Tiina perustelivat eriyttämistä oppilaan oikeudella edetä omaan tahtiin ja saada itselleen sopivantasoista opetusta. Teija toi esille myös valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman kirjauksen opetuksen eriyttämisestä. Kukaan opettajista ei tuonut omatoimisesti esille inklusion yhteyttä eriyttämiseen, vaikka tutkimuskirjallisuudessa niiden yhteyttä painotetaan hyvin voimakkaasti (ks. johdanto). Haastatteluiden loppupuolella kysyin opettajilta mitä he ajattelevat inklusiivisesta kasvatuksesta osana opetuksen eriyttämistä. Vastaukset olivat melko suppeita, opettajat eivät suoraan yhdistäneet inklusiota osaksi omaa työtänsä ja opetuksen eriyttämistä. Muutama opettaja pyysi minua muistuttamaan mitä inklusio tarkoittaa. Opettajat kuitenkin kertoivat, että heidän kouluissaan pyritään mahdollisuuksien mukaan sijoittamaan lapset normaaliopetuksen pariin. Keskustellessani opettajien kanssa inklusion vaikutuksesta heidän työhönsä, huomasin selvästi, että opettajien mukaan se aiheuttaa haasteita. He eivät välttämättä kokeneet kaikille yhteistä koulua ihanteellisimpana tilana, vaikka siihen tulisi pyrkiä. (vrt. Pinola 2008)

Eriyttäminen nähtiin motivoivana seikkana sekä oppilaille että opettajalle itselleen. Motivaation säilyttämisen yhtenä tärkeänä keinona pidettiin opetuksen eriyttämistä.

”Minun mielestä se on sekä lapselle itelleen että minulle opettajana paljon mukavampaa jos se motivaatio säilyy.” Maarit (tk 23 v.)

”Ennenkaikkea tuon motivaation vuoksi. Mää haluan että koulunkäynti on ihanaa.” Milla (tk 3 v.)

Tutkielmani aineistosta nousi monipuolisesti esiin asioita, joita opettajat pitävät huomionarvoisena seikkana eriytettäessä opetusta ensimmäisellä luokka-asteella. Useat opettajat painottivat samoja asioita puhuttaessa opetuksen eriyttämisestä alkuopetuksessa.

4.1 Eriyttäminen opetustilanteissa

Eriyttämistä toteutetaan erilaisissa opetustilanteissa ensimmäisellä luokka-asteella melko samantyylisesti haastateltavasta riippumatta. Tässä luvussa käsittelen miten opettajat kokivat eriyttämisen määrän, miten eriyttäminen näkyi oppituntien aikana sekä mitä oppiaineita luokanopettajat pitivät tärkeinä eriyttämisen kannalta.

4.1.1 Eriyttäminen osana opetusta

Opetuksen eriyttäminen näyttäytyi hyvin vahvasti ensimmäisellä luokka-asteella. Opettajat pitivät sitä osana arkeaan oppitunneilla.

”Kyllä se joka päiväistä on niinku ja nyt tällä hetkellä tässä ekaluokassa nii se on melkeinpä joka tuntistaki.” Pirjo (tk 10 v.)

”Jatkuvasti ja koko ajan. Joka päivä, joka hetki (milloin eriyttää opetusta)... mää uskon, että suurin osa opettajista tekee sitä. Jotkut ei varmaan ees tajua, että ne eriyttää.” Teija (tk 10 v.)

”No ainaki joka päivästä on, ei ehkä ihan joka tuntista. Sanotaan että päivittäin, matematiikassa joka ikinen tunti.” Maarit (tk 23 v.)

Kuten Pirjon, Teijan ja Maaritin kommenteista huomaa, on eriyttäminen hyvin

normaali osa koulun arkea. Se on opettajilla mielessä voimakkaasti ja sitä tehdään joka päivä. Eriyttämistä ei nähdä vain yhtenä lisänä oppitunneille, vaan se on normaali oppitunneille kuuluva asia. Lisäksi Teija mainitsee, että niin sanottua intuitiolla tapahtuvaa eriyttämistä tehdään koko ajan. Opettajat tarkkailevat oppilaitaan ja tarvittaessa eriyttävät opetustaan ja oppimateriaaliaan kaiken aikaan ilman erityisiä etukäteisvalmisteluja. Kun opettaja huomaa, että jokin asia ei toimi, tehdään nopeasti muutoksia ja voidaan jollekin yksittäiselle oppilaalle esimerkiksi helpottaa tehtäviä. Tällöin eriyttäminen ei ole suunniteltu etukäteen, vaan sitä tapahtuu kaiken aikaa oppitunneilla opettajien havaintojen pohjalta. Toisaalta Maarit ei ajatellut eriyttämistä yhtä voimakkaana osana kaikkea opetusta, kuin muut haastateltavat. Kuitenkin hän kertoi myös, että opetusta eriytetään joka päivä, mutta ei välttämättä joka tunti. Tietyissä oppiaineissa eriyttäminen on jokatuntista.

”Se kannattaa niinku pitää takaraivossa ihan koko ajan (eriyttäminen).” Teija (tk 10 v.)

Teija mainitsee mielestäni hyvin, että eriyttäminen tulee olla koko ajan opettajien mielessä, eikä se ole vain tiettyyn aikaan tapahtuvaa suunnittelua ja toteutusta. Parhaimmillaan eriytetään reaaliaikaisesti oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Eriyttäminen on aineiston mukaan opettajilla vähintään joka päiväistä toimintaa. Opettajat kertoivat eriyttämisestä osana oppituntiaan myös tarkemmin. He kuvailivat miten paljon he eriyttävät opetustaan yhden oppitunnin aikana. Eriyttäminen yhden oppitunnin aikana näyttäytyi aineistoni mukaan hyvin samanlaisena opettajasta tai koulusta riippumatta.

”Kyl se varmaan siihen itsenäiseen työskentelyyn. Vähän riippuu aineesta, mutta se on varmaan esimerkiksi matematiikka on semmonen, et siinä se liittyy siihen itsenäiseen työskentelyyn, että yhdessä käyään se yleensä se lyhyt tietoisku.” Tiina (tk 10 v.)

”Monesti se tunnin alku on yhteinen tavallaan se ohjeen anto... kyllä

se alku on yleensä yhteinen. Sitte joskus tehhään niin, että meillä on aika hyvin erityisopetusta käytössä ja vaikka tunnin alku ois sama, niin sitte tästä saattaa lähteä vaikka muutama lapsi jonkun mukkaan tekemään niinkö eri paikkaan, rauhassa hommia.” Kaisa (tk 3 v.)

”Eriyttäminen niin oikeestaan sehän on siinä sitte, se on kaikki se aika jolloin se lapsi tekkee sitä itsenäistä työtä.” Maarit (tk 23 v.)

Tiina, Kaisa ja Maarit kertoivat, kuinka eriyttäminen liittyy oppitunnin aikana oppilaiden itsenäisen työskentelyn aikaan. Tunnin alussa opettaja yleensä pitää kaikille oppilaille yhteisen aloituksen, jonka jälkeen oppilaat alkavat työskennellä itsenäisesti. Tällöin opettaja tarvittaessa eriyttää opetusta, esimerkiksi muokkaamalla oppimateriaaleja tai tehtäviä oppilaiden taitotason mukaisesti. Maarit mainitsee, kuinka kaikki itsenäinen työskentely on eriyttämistä. Tällä Maarit tarkoittanee, että opetusta on mahdollista eriyttää aina itsenäisen työskentelyn aikaan. Pirjo kertoo, kuinka eriyttäminen hänen oppitunneillaan näkyy koko oppitunnin ajan.

”No kyllähän se liittyy oikeestaan ihan koko kaareen, että osalla tarvii tietenki siinä alussaki heti, että jos on vaikka joku opetustuokio tai joku niin ei välttämättä voi ihan kokonaan semmosta samanlaista pitää.” Pirjo (tk 10 v.)

Pirjo mainitsee, että esimerkiksi yhteinen opetustuokio ei välttämättä voi olla samanlainen jokaiselle oppilaalle. Voi olla, että myös tässä vaiheessa opettajan tulee eriyttää opetusta oppilaidensa mukaan. Myöhemmin Pirjo mainitsee, että tunnin alussa eriyttäminen helpottuu, kun opettajan apuna on avustaja. Tällöin oppilaita voidaan esimerkiksi jakaa pienempiin ryhmiin, jolloin avustaja ohjeistaa osaa oppilaista. Aineistosta kävi ilmi, että yhteinen tunnin aloitus on yleensä sen takia, että luokassa on vain yksi opettaja ohjaamassa oppimista. Tällöin ei ole mahdollista heti alussa esimerkiksi jakaa oppilaita ryhmiin, vaan kaikkien tulee olla mukana yhteisessä aloituksessa. Itsenäinen työskentelyvaihe on

helpompaa toteuttaa usealla tavalla ja jokaisen yksilöllisyys huomioiden. Myös Tiinan kommentista käy ilmi miksi oppitunnin alku on kaikille yhteinen.

”Toki siinäkin (tunnin alussa) jos on mahdollista niin se voijaan opettaa eri tavalla, mut sillon ku on vaan yks aikuinen nii ylleensähän se tulee että se on kaikille tavallaan... se samallinen tietoisku.” Tiina (tk 10 v.)

Tiinan kommentista huomaa, kuinka eriyttäminen voisi olla hyödyllistä ja tarpeellista myös yhteisen opetushetken aikana, mutta yhden opettajan työskennellessä koko ryhmän ohjaajana ei se ole mahdollista. Jotta eriyttäminen voisi paremmin toteutua koko oppitunnin aikana, tarvitsisivat opettajat lisää resursseja tai erilaisia toimintatapoja. Kaikki haastattelemani opettajat mainitsivat eriyttämisen näkyvän oppitunneilla myös oppitunnin lopussa, kotitehtävien muodossa.

”Ja sitte se kaikki eriyttäminen päättyy vielä siihen kotitehtävän antamiseen. Mää pyrin jokaiselle antamaan semmosta, ensinnäki sopivan määrän sitä läksyä ja myös sitte silleen, että se olis jokaiselle semmosta haasteellista, että innostus säilyy.. Jos on mahdollista antaa kotitehtävä joka harjoituttaa just sitä osa-aluetta mikä jolleki oppilaalle on vaikea niin ilman muuta mää sen annan, ku sen minkä haluaisin ehkä yleisesti kaikille antaa.” Milla (tk 3 v.)

”Lukuläksy ja tehtävät... ne on silleen niinku ryhmiä. Että kyllä sieltä niinku alkusyksystäki justiinsa parhaimmillaan viittä-kuutta eri tasoa löyty ja sit sää etit ja haet ja annat niitä tehtäviä.” Teija (tk 10 v.)

Yksilöllisiä kotitehtäviä pidettiin tärkeänä, kuten Milla ja Teija niistä mainitsevat. Näin oppilaat saavat kotona työskennellä juuri heille sopivalla taitotasolla. Teija kertoo, että varsinkin alkusyksyllä, kun oppilaiden taitoerot lukemisen suhteen voivat olla hyvin suuret, antoi hän parhaimmillaan kuuden tasoisia kotitehtäviä

oppilailleen. Halsteadin (2011, 131–132) mukaan opettajien eriyttäessä kotitehtäviä, oppilaat saavat mahdollisuuden kehittää omia taitojaan yhä paremmin. LaConte (1981) on määritellyt erilaisia kotitehtävätyyppejä, joita ovat valmistavat tehtävät, harjoitustehtävät sekä syventävät tehtävät. Valmistavat tehtävät ovat tarkoitettu pohjustamaan uutta asiaa ja ne tehdään ennen tulevaa oppituntia. Harjoitustehtävät ovat oppitunnin jälkeisiä tehtäviä, joiden avulla oppilaat vahvistavat opittuaan. Syventävät tehtävät auttavat nimensä mukaan syventämään oppilaiden tietämystä jo opitusta aiheesta. (Mt. 9-13.) Aineistostani ei käynyt selvästi ilmi minkätyyisiä yksilöllisiä kotitehtäviä opettajat antavat oppilailleen. Selvää kuitenkin oli, että eriyttävien kotitehtävien avulla pyrittiin edistämään jokaisen oppilaan henkilökohtaista taitotasoa.

”Useestikkin on eri läksyt sitte. Mutta siinä on vaan se, että pysyy ite kärryillä sitte.” Pirjo (tk 10 v.)

Myös Pirjo mainitsee antavan useinkin oppilaille eri läksyjä. Hänen kommentistaan voi kuitenkin huomata, että se voi aiheuttaa opettajalle haasteita työssään, jos usealla oppilaalla on eri läksy. Hän kertoikin myöhemmin, että olisi hyvä, jos hän antaisi oppilailleen enemmän yksilöllisiä kotitehtäviä, jotka kehittäisivät heidän taitotasoaan paremmin eteenpäin.

Aineistoni mukaan yhden oppitunnin aikana eriyttäminen on suuressa roolissa. Opettajat todella pyrkivät yksilöllistämään opetusta mahdollisimman paljon. Aina se ei onnistu, joten usein oppituntien alku on kaikille yhteinen. Muu aika on mahdollista eriyttää opetusta tarpeen mukaan ja sen opettajat käyttävät hyvin hyödyksi.

4.1.2 Eriyttäminen eri oppiaineissa

Opetusta voi eriyttää jokaisessa oppiaineessa. Aineistoni mukaan ensimmäisellä luokka-asteella kaksi oppiainetta nousi ylitse muiden, joissa opetusta eriytetään.

"Ku aattelee ekaluokkaa nii just äidinkieli ja matematiikka." Pirjo (tk 10 v.)

"Jos puhutaan perinteisesti eriyttämisestä niin se matematiikka ja äidinkieli on se ilmiselvin." Teija (tk 10 v.)

"Kyllä se on se äidinkieli ja matikka. Ne on kuitenkin täällä niin perusasiat tässä alkuopetuksessa." Kaisa (tk 3 v.)

"Selvemminhän se näkyy tietenki äidinkieli, matematiikka." Milla (tk 3 v.)

Jokainen haastatteleman opettaja kertoi eriyttävänsä opetusta voimakkaimmin äidinkielen ja matematiikan oppiaineissa. Opettajat kokivat, että ne ovat tärkeimpiä opetettavia taitoja ensimmäisellä luokka-asteella, joten niiden opetukseen perehdytään ja opetusta yksilöllistetään enemmän. Ehkä opettajat kokevat, että ne ovat myös mahdollisesti haastavimpia oppiaineita oppilaille, joten eriyttäminen on välttämätöntä, jotta oppimista tapahtuu jokaisella oppilaalla. Lisäksi oppilaiden taitotaso on näissä aineissa usein hyvin laaja. Äidinkieli on opetuksessa tärkeässä roolissa, sillä sitä on vähintään 14 vuosiviikkotuntia alkuopetuksessa (1-2 -luokilla) (Perusopetuslaki). Tämä tarkoittaa sitä, että äidinkielen oppiainetta on ensimmäisellä luokka-asteella usein seitsemän tuntia viikossa. Suuren määrän lisäksi äidinkieli on myös siinä mielessä tärkeä oppiaine, että sen lisäksi, että se on oppimisen kohde, se on myös oppimisen väline (Opetushallitus 2004, 46). Eriyttäminen näyttäytyi aineistoni mukaan kuitenkin myös muissa oppiaineissa, joskin vähemmän.

"No, kaikissa. Sanotaanko ihan lyhykäisesti, että se on melekeen pakko." Tiina (tk 10 v.)

"Voi sanoa, että melkein missä tahansa oppiaineessa sillon, kun on

se oppilaan itsenäinen työ, aina voi eriyttää.” Maarit (tk 23 v.)

”Kyllä se varmaan aika lailla kaikissa on.” Milla (tk 3 v.)

”Mutta kyllä sitte tietenki tän tekstilukemisen ja muun kautta niin tulee näissä muissaki, ympäristötiedossa ja. Nii ja tietenki kyllähän toisaalta näissäki taideaineissa tavallaan on sitä eriyttämistä.” Pirjo (tk 10 v.)

Kuten edellisistä kommenteista huomataan, eriyttäminen näyttäytyy jollain muotoa lähes jokaisessa oppiaineessa. Haastatteluiden aluksi opettajat toivat yleensä alussa ilmi matematiikan ja äidinkielen, mutta tarkemmin mietittyään he huomasivat eriyttävänsä opetusta myös muissa oppiaineissa. Muissa oppiaineissa eriyttäminen näyttäytyy hieman erilaisena, kuin matematiikassa ja äidinkielessä eikä välttämättä ole niin suunnitelmallista. Osa oppiaineista mainittiin myös olevan niin sanottuja itsessään eriyttäviä, jolloin eriyttämistä tapahtuu luonnostaan.

4.2 Oppilaantuntemuksen lisääminen

Aineistosta nousi selvästi esille oppilaantuntemuksen suuri merkitys opetuksen eriyttämisessä. Ilman hyvää oppilaantuntemusta, ei opetuksen eriyttäminen onnistu. Myös Naukkarisen (2005, 45) tutkimuksessa käy ilmi, että hyvin onnistunut opetuksen eriyttäminen vaatii opettajalta hyvää oppilaantuntemusta, johon tarvitaan aikaa. Hellström (2008) toteaa, että opettaja voi eriyttää opetustaan vain silloin, kun hänellä on riittävä oppilaantuntemus. Opetus tulee järjestää jokaisen oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Jotta tähän päästään, tulee opettajalla olla riittävästi tietoa oppilaistaan. Oppilaantuntemuksen perusta voidaan löytää didaktiikasta. Jotta opettaja saa kasvatusta ja opetustehtävän onnistumaan, täytyy hänen tunnistaa ja ottaa huomioon jokaisen yksilön omaleimaisuus. Puhuttaessa klassisesta didaktisesta kolmiosta, kiinnitämme huomion kolmeen kohteeseen: opettajaan,

oppilaaseen ja oppiaineeseen. Onnistuminen opettajan työssä edellyttää hyvää aineenhallintaa sekä oppilaiden tuntemista. Opettajan didaktisena tehtävänä voidaan nähdä oppilaan ja oppiaineen välisen interaktion säätely. Opettajan on tärkeää tietää, mitä oppilas jo osaa ja miten hän voi edesauttaa oppilasta oppimaan lisää. (Mt. 259)

Didaktisesti taitava opettaja rakentaa oppilaaseen pedagogisen suhteen, mutta se edellyttää vahvaa oppilaantuntemusta. Opettajan toimiessa suuren ryhmän ohjaajana, täytyy hänen ottaa huomioon sekä oppilaiden yhteiset että erilaiset piirteet. (Hellström 2008, 259–260.) Kun opettaja saa uuden luokan ohjattavaksi, on se täynnä uusia, erilaisia yksilöitä. Opettajan tulee selvittää, missä kehitysvaiheessa kukin oppilas on. Lisäksi on erittäin tärkeää tiedostaa, millaisia oppimisvalmiuksia kullakin oppilaalla on. Jotta opettaja pystyy suunnittelemaan oikeanlaista opetusta, tulee hänellä olla tiedossa edellä mainitut seikat. Opettajan tulee olla myös tietoinen siitä, miten hän voi ohjata oppilaita niin, että erilaisia taitoja voidaan harjoittaa parhaalla mahdollisella tavalla. Kun opettaja pystyy ohjaamaan erilaisten valmiuksien vahvistamisessa, luo se hyvät edellytykset itse oppimiselle. (Pollari & Koppinen 2010, 73.)

Pollarin & Koppisen (2010) mukaan oppilaiden valmiuksia selvittäessään opettajan olisi hyvä huomioida muun muassa oppilaiden fyysiset valmiudet, sosiaaliset ja emotionaaliset valmiudet, kognitiiviset valmiudet ja motoriset valmiudet. Fyysisiin valmiuksiin kuuluvat muun muassa oppilaan terveydentila ja voimavarat. Sosiaaliin ja emotionaaliin valmiuksiin kuuluvat esimerkiksi oppilaan asennoituminen kouluun ja oppimiseen, motivaatiotaso, käsitys itsestään oppijana ja keskittymiskyky. Kognitiivisiin valmiuksiin kuuluvat havaintovalmiudet ja kielelliset valmiudet. Havaintovalmiuksiin kuuluvat muun muassa oppilaan audiitiiviset valmiudet, visuaaliset valmiudet, ajattelun ja käsitteenmuodostuksen valmiudet ja taktuaaliset valmiudet. Kielellisten valmiuksien selvittämisessä kiinnitetään huomiota muun muassa oppilaan tekstitaitoon ja kielelliseen reagoitakykyyn. Motoristen valmiuksien selvittämisessä huomioidaan muun muassa oppilaan karkeamotoriikka,

hienomotoriikka ja puhemotoriikka. (Mt. 73–75.) Kun opettaja on selvittänyt kaikki edellä mainitut oppilaan valmiudet, on hänen oppilaantuntemuksensa varmasti jo melko hyvä. Tällöin hänen on helpompi lähteä suunnittelemaan opetusta jokainen oppilas omana yksilönään huomioiden. Tutkielmaani osallistuneet opettajat eivät eritelleet oppilaantuntemuksesta puhuessaan oppilaiden erilaisia valmiuksia, kuten Pollari ja Koppinen ovat tehneet. Opettajien puheissa pääasiallinen paino oli oppilaiden taitojen, osaamisen ja tuen tarpeen tunnistamisessa.

Laajan oppilaantuntemuksen saaminen vie aikaa. Jotta opettaja voi saada riittävästi tietoa oppilaistaan, tulee hänen perehtyä hyvin monipuolisesti jokaiseen oppilaaseen. Perusteellisesta oppilaantuntemuksesta on todella iso hyöty opetusta suunnitellessa ja toteuttaessa. (Linnakylä 1980, 31.) Kaisa kertoi, kuinka hän halusi oppia tuntemaan oppilaansa kokonaisvaltaisesti, ei pelkästään oppilaiden yksittäisiä taitoja ja tietoja.

”No ainaki alkusyksystä määhän käytin varmaan pari viikkoa siihen, että määhän haluan hirveän hyvin tutustua lapsiin, että mua ei pelkästään kiinnostaa, että miten se lukee tai laskee, että mua kiinnostaa koko se persoona hirveästi” Kaisa (tk 3 v.)

Alkusyksystä, kun uudet koululaiset aloittavat opintimensä, ei opettajalla useinkaan ole paljoa tietoa oppilaistaan. Aineistostani kävi ilmi, että heti syksyn alussa on tärkeää tutustua oppilaisiin yksilöinä, jotta opetusta voidaan räätälöidä jokaisen henkilökohtaisen tarpeen mukaisesti. Syksyn aloituksesta uuden opetusryhmän parissa kertoi Tiina näin:

”Syksyllähän määhän en voi tietää, että minkälaisia ne on ne lapset.”
Tiina (tk 10 v.)

Oppilaantuntemus oli jokaisen opettajan mielestä ensiarvoisen tärkeää, jotta oppilaille voidaan suunnitella yksilöllistä opetusta ja oppimista. Opettaja viettää

oppilaidensa kanssa suuren osan päivästä, joten tutustuminen puolin ja toisin helpottaa yhteistä työskentelyä. Hyvän oppilaantuntemuksen saaminen kestää vaihtelevan ajan. Opettajan oma aktiivisuus ja persoonallisuus vaikuttavat tähän, sekä esimerkiksi ryhmäkoko ja oppilaiden persoonallisuus. Koskaan ei opettaja voi varmasti sanoa, että hän tuntee oppilaansa täydellisesti ja tietää esimerkiksi heidän taitotasonsa. Tilanteet muuttuvat ja opettajan tulee aktiivisesti kehittää oppilaantuntemustaan kaiken aikaa.

”Sanotaanko näin että syys-lokakuussa nii kyllä se sillä lailla aika lailla siihen mennessä jo on hahmottunu, että missä kenenki kanssa mennään. Tietenki tarkentuu tässä se oppilaantuntemus, tullu siinä paremmaksi matkan varrella, että nyt on aika tarkka kuva siitä jokaisen lukeminen, kirjottaminen, laskutaito.” Maarit (tk 23 v.)

Opettajat nostivat tärkeäksi huomioksi, kuinka heti alkusyksyllä on mahdollista kartuttaa oppilaantuntemustaan. Tärkeimmiksi oppilaantuntemusta kartuttaviksi seikoiksi opettajat mainitsivat erilaiset testit ja kokeet, tiedot muilta lasta kasvattavilta aikuisilta sekä havainnoinnin oppitunnin aikana. Seuraavaksi käsittelen näitä hieman tarkemmin.

4.2.1 Testit ja kokeet

Pirjoa lukuunottamatta kaikki muut opettajat mainitsivat erilaiset alkukartoitukset ja -testit erääksi oppilaantuntemuksen lisäämisen välineeksi. Molemmilla kouluilla, joissa haastatteluja suoritettiin, käytettiin testejä saadakseen tietoa oppilaiden osaamisen tasosta.

”Tehtiin me alkukartoituksia matematiikassa ja sitte toki sitä testattiin, että missä mennään lukemisen kanssa. Katottiin isoja kirjaimia, että mitkä niistä tunnistaa ja yritettiin tavuttaa sanoja, yritettiin lukea sanoja, se niinku eteni vähän haastavampaan.” Milla (tk 3 v.)

”Heti syksyllä otetaan lukutaidosta tuota selvää. Elikkä meillä on sellaset testit tuolta kirjasarjoista ja jokkaisen oppilaan kohalta tutkitaan, että montako kirjainta tunnistaa ja millä tasolla hän on, pystyykö lukemaan tavuja, jopa sanoja, jopa lauseita.” Tiina (tk 10 v.)

Milla ja Tiina kertovat, että testejä tehtiin niin matematiikassa kuin äidinkielessäkin. Haluttiin saada selvää millä tasolla oppilaat ovat koulun alkaessa lukemisen ja laskemisen saralla. Näiden avulla opettajat saivat tietoa siitä, mikä on kenenkin oppilaan senhetkinen taitotaso. Testit olivat opettajien mielestä helppoja suorittaa, eikä niitä tarvinnut itse kehittää.

”Meillähän on äidinkielessä on tehokkaat (testit) tullee siitä kirjasarjasta.” Tiina (tk 10 v.)

”Eri kirjasarjoissa, aapisissa ainaki, on semmonen oma testi minkä voi tehdä alussa semmonen lukutesti ja sitte sen saman testin voi toistaa myöhemmin ja kattoa mikä tilanne on” Teija (tk 10 v.)

Kuten Tiina ja Teija mainitsevat, löytyy kirjasarjoista valmiina kehiteltyjä testejä, joiden avulla taitotasoa voi selvittää. Näin opettajien ei tarvitse itse keksiä erilaisia kartoituksia joita oppilailtaan käyttää. Alkukartoitusten ja -testien hyödyllisyydestä oli vaihtelevia mielipiteitä.

”Kyllähän me vähän testattiinki alkuun niitä lapsiaparkoja. Oli matikantestiä ja lukemista ja miten kirjaimet ossaa, että semmonen alkukartotus mullaki tehtiin.” Kaisa (tk 3 v.)

Kaisan kommentti alkukartoituksesta antaa ymmärtää, että hän ei välttämättä ole täysin tällaisten testien kannalla. Hänen koulullaan jokaiselle uudelle koululaiselle tehtiin alkutestejä, mutta Kaisa koki ne ehkä hieman turhiksi. Toisaalta Kaisan ilmaisun voi myös tulkita vastenmielisyytenä testaamista kohtaan. Osa opettajista oli erilaisten alkukartoitusten ja -testien kannalla, mutta

haastattelutilanteessa pystyi aistimaan sen, että kaikkien mielestä ne eivät välttämättä olleet parhaita mahdollisia keinoja kartuttaa oppilaantuntemusta.

”Ne testit antaa hyvän osviitan heti aluksi.” Tiina (tk 10 v.)

”Kyllä me semmoset tehtiin mutta, no ne tehtiin ja ne katsottiin mutta ne oli aika läpäsyttyjä että ei ne hirveen paljo, enemmän kertoo se mitä siellä tunnilla tapahtuu.” Maarit (tk 23 v.)

Tiina koki selvästi testeistä olevan hyötyä oppilaantuntemuksen lisäämiseksi, mutta Maarit taas koki, että ne eivät tuo kovinkaan paljon uutta tietoa opettajalla oppilaistaan. Tärkeämpää on tunnilla tapahtuva toiminta ja sen havainnointi. Luokanopettajien suorittamien testien lisäksi mainittiin koulun erityisopettajan oppilaille tekemät testit.

”Sit tietenkä tokihan on hirveen hyvä apukeino on jokaisessahan koulussa on yleensä erityisopettaja testaa. Nää erityisopettajan tekemät testit on oikeesti, musta ne on hyviä.” Teija (tk 10 v.)

”Erityisopettajat myös koordinoi. Sitte erityisopettaja pitää saneluja ja he on kans tässä tavaallan niinku tiiviisti mukana kartottamassa koko ajan näitä ekaluokkalaisia.” Tiina (tk 10 v.)

Teija ja Tiina arvostivat erityisopettajan oppilaille tekemiä testejä. Yleisesti ottaen aineistosta kävi ilmi, kuinka erityisopettajilla on myös suuri merkitys alkukartoituksen tekemisessä ja oppilaantuntemuksen lisäämisessä heti alkusyksystä, mutta myös myöhemmin vuoden aikana. Opettajat arvostivat erityisopettajilta saamaansa tukea ja pystyivät yhdessä erityisopettajan kanssa pohtimaan kartoitusten jälkeen opetuksen yksilöllistämistä. Luokanopettajat vertasivat omia havaintojaan oppilaista erityisopettajien tekemiin havaintoihin.

”Ne kartotukset siinä syksyllä alussa ne kerto aika paljon. Ja

erityisopettaja tekee kanssa omat tehtävänsä kaikkien kanssa ja raportoi ja niinku varmaan semmonen yhteissumma on että... Mutta tosiaan ku ne on ne kyllä tässä nii kauheassa haarukassa ja testeissä nämä heti alakuun.” Kaisa (tk 3 v.)

Kaisa kertoo, kuinka hän pystyi yhdessä erityisopettajan kanssa luomaan kuvaa oppilaidensa taitotasosta. Opettajat mainitsivat muita oppilaantuntemusta kartuttavia keinoja lähinnä yksittäisinä asioina. Yksi konkreettinen taidon arvioinnin keino on eri oppiaineissa järjestettävät kokeet.

”Kokeet kertoo. Ei toistaseksi oo tullu vielä yhtään isoa yllätystä, että aika hyvin siinä tunnin aikana näkee sen.” Maarit (tk 23 v.)

”Työskentelyn lisäksi harjotuskokeita matematiikassa. Että myös semmoset konkreettiset arvioinnin mittarit suoraan sanottuna, että niiden perusteella osin arvioita tehdään niiden kirjallisten kokeiden perusteella mutta ne on myös sen opitun arviointia myös, että miten sujuu äidinkielen asiat ja sen perusteella voidaan katsoa, että onko tarvetta eriyttämiselle ylös tai alaspäin.” Milla (tk 3 v.)

Sekä Maarit että Milla kertovat kokeiden tuovan tietoa oppilaiden osaamisesta ja sitä kautta antaa opettajille tietoa siitä, tarvitseeko jonkun oppilaan kohdalla eriyttää opetusta suuntaan tai toiseen. Kokeet eivät kuitenkaan anna kovin monipuolista tietoa oppilaista, vaan ne kertovat ainoastaan osaamisen tasosta kyseisessä oppiaineessa ja kyseisellä hetkellä. Opettajien kommentteista käy ilmi, että kokeet ovat vain yksi pieni muoto saada lisää tietoa osaamistasosta. Tärkeämpää on se, mitä tapahtuu oppituntien ja koulupäivien aikana.

4.2.2 Tiedot muilta lasta kasvattavilta aikuisilta

Toinen aineistosta selkeäsi noussut oppilaantuntemusta kartuttava asia ensimmäisellä luokka-asteella on tiedot oppilaista muilta lasta kasvattavilta

aikuisilta. Erityisesti näihin kuuluvat esiopetuksesta saatavat pohjatiedot tulevasta oppilaista. Esiopetus on vapaaehtoista, mutta nykyään lähes jokainen lapsi osallistuu siihen. (Opetushallitus). Lainsäädännössä mainitaan, että jokaisen kunnan tulee järjestää esiopetusta oppivelvollisuuden alkamisen edeltämänä vuonna (Perusopetuslaki). Kun lähes kaikki tulevat koululaiset ovat suorittaneet esiopetuksen, on opettajilla hyvät mahdollisuudet saada tietoa oppilaista esiopetusta järjestäneeltä taholta.

”Meillä esimerkiksi on jokaisesta oppilaasta, osasta vähän enemmän ja osasta vähemmän, niin aikamoinen nippu papereita jo sieltä eskarista, että mitä on vanhempien kanssa siellä keskustelussa käyty läpi ja kirjattu ylös. Niin olen saanu niistä kopiot.” Maarit (tk 23 v.)

”Me saahaan aika lailla ne esiopetussuunnitelmat. Mulla on nyt ki kaikista.” Milla (tk 3 v.)

Kuten Maarit ja Milla kertovat, ovat he saaneet jokaisesta oppilaastaan tietoa esiopetuksesta. Tieto saadaan jo koulua edeltävänä keväänä, joten opettajien on mahdollista tutustua papereiden kautta hyvissä ajoin tuleviin oppilaisiin. Esikoulutietoja pidetään tärkeinä ja opettajat arvostavat kaikkea etukäteistietoa oppilaistaan. Perusopetuksen opetus suunnitelman luonnosten (2016) mukaan lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen, tulee yhteistyö olla suunnitelmallista sekä toimivaa henkilöstön kesken ja myös henkilöstön ja huoltajien välillä. Näin voidaan turvata lapsen mahdollisesti tarvitsema tuki heti koulun alkuvaiheessa. (Opetushallitus 2014.)

”Tämä esiopetuksen ja alkuopetuksen nivelvaihehan on yks tärkeimmistä vaiheista mitä oikeestaan voi olla... Sieltä (esiopetuksesta) tulee aina arvokasta tietoa.” Teija (tk 10 v.)

”Mehän saatiin vanhempien luvalla tuolta eskarista tietoa, että mitä siellä on tehty ja mikä onnistu ja mikä ei. Että niillä oli aika hyvät

pohjatiedot siellä.” Maarit (tk 23 v.)

Maarit tuo esille vanhempien luvan tiedon jakamisessa. Hän kertoi, että tietoa lapsista ei automaattisesti toimiteta kouluille, vaan siihen tarvitaan vanhempien suostumus. Useimmat opettajat kuitenkin kertoivat, että lähes aina vanhemmat ovat suostuvaisia antamaan tietoa lapsestaan. Vanhemmat ehkä ymmärtävät tiedon tarpeellisuuden lapsen siirtyessä esiopetuksesta peruskouluun. Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilaantuntemuksen edellytyksenä pidetään opettajien tietoja oppilaasta jo esiopetusvuodelta. (Opetussuunnitelma, Oulu.)

Toisen haastatteleman koulun opettajat tuovat esille esiopetuksen ja koulun yhteistyömuodon, joka heillä on käytössään. Opettajat toivat tämän uuden käytännön esille yhtenä oppilaantuntemusta kartoittamani muotona.

”Meillä nyt kokeiltiin syksyllä semmosta palautekeskustelua, jolloin ne eskariopet kävi täällä koululla ja me istuttiin jokainen ope omassa luokassa ja ne kierteli ja kävi kysymässä onko mun lapsia täällä... sitte jos sattui olemaan niin kahden kesken... juteltiin koulukuulumisia... siinä oli itelläki mahdollisuus kysyä, että oliko teillä tämmöstä viime keväänä ja se oli ihan kiva tapaaminen kyllä.” Milla (tk 3 v.)

Milla ja muut haastatteleman opettajat samalta koululta kertoivat heidän uudesta yhteistyömuodostaan esiopetuksen ja ensimmäisen luokka-asteen välillä. Jokainen opettaja koki työmuodon positiivisena ja hyödyllisenä. Aina keväällä saaduissa pohjatiedoissa ei ole kaikkea mahdollista kerrottu, joten on hyvä, että opettajat pääsevät vielä tarkentamaan tietojaan ja kuulemaan kokemuksiaan esiopettajilta. Lisäksi tällaisen työmuodon kautta esiopettajien on mahdollista saada kuulumisia aiemmista esiopeturyhmän lapsistaan.

Kaiken kaikkiaan esiopetuksesta saatavia tietoja pidettiin erittäin tärkeinä ja

arvokkaina. Pohjatiedot vaikuttavat jo ennen oppilaiden kouluunsaapumista esimerkiksi ryhmittelyyn, kuten Pirjo ja Tiina kertovat.

”Sehän (tiedot esiopetuksesta) sitte aina luokkajakoihinki vaikuttaa vähän...” Pirjo (tk 10 v.)

”Määki sain jo keväällä näistä lapsista tiedon ja sillä perusteella jaoin jo puoliryhmät valmiiksi. Ja mää tiesin jo taidot suurin piirtein, että ja aina mitä tarkemmat sieltä tulee niin sitä helpompi mejän on siitä jatkaa.” Tiina (tk 10 v.)

Yksi oppilaantuntemusta edistävä asia on keskustelut oppilaiden vanhempien kanssa.

”Vanhempien kanssa keskustelen. Päivittäin useimpien vanhempien kanssa... että miltä se siellä kotona on näyttäny, mikä on tuntunu vaikeelta, onko joku asia jonka kanssa kiukutellaan. Sieltä saa aika paljo sitä tietoa ja oon pyytäny myös vanhemmilta, että heti ku huomaatte, että on joku kiperä paikka niin mulle tieto siitä.” Maarit (tk 23 v.)

”Monet ongelmat... ratkeis jo hirveen helposti, ei tietenkään aina, mutta aika usein ratkeis sillä, että kysyis siltä vanhemmalta.” Teija (tk 10 v.)

Maarit ja Teija kertovat, että vanhemmilta saa hyvin tietoa oppilaista. Teija sanoi myös, että opettajien tulisi useammin olla yhteyksissä oppilaiden vanhempiin. Vanhemmat ovat yleensä lapsensa parhaita asiantuntijoita, joten heitä kannattaa ehdottomasti hyödyntää tiedonsaannissa. Hirvonen, Junttila, Kalo ja Kurttila (2013, 9) mainitsevat, että kodin ja koulun välinen säännöllinen yhteistyö edesauttaa lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, tervettä kasvua ja kehitystä sekä hyvää oppimista. Metso (2013, 26) toteaa, että kodin ja koulun

väläinen yhteistyö lisää opettajan oppilaantuntemusta, kuten omassakin tutkielmassani käy ilmi.

4.2.3 Luokkahuoneessa tapahtuva havainnointi

Luokanopettajien mielestä ehdottomasti tärkeimpänä oppilaantuntemusta kartuttavana asiana nähtiin luokkahuoneessa tapahtuva opettajan aktiivinen havainnointi. Oppitunnin aikana tapahtuvaa tarkkailua pidettiin ehdottoman tärkeänä sekä oppilaantuntemuksen että taitojen arvioinnin kannalta. Opettajan aktiivinen havainnointi auttaa luomaan kuvaa oppilaiden osaamisesta ja oppimisesta. Linnakylän (1980, 31) mukaan oppilaantuntemusta voi kartuttaa erilaisten testien avulla, mutta parhaiten tietoa saadaan kiireettömällä observoinnilla, haastatteluilla ja keskusteluilla oppilaiden sekä esimerkiksi aiempien opettajien kanssa.

”Minusta se ihan parasta on se luokkahuoneessa se normaalissa vuorovaikutuksessa tapahtuva havainnointi. Kyllähän sää siitä näät miten lapsi tekee itsenäisesti töitä, kykeneekö, pystyykö se tekemään ja sittehän ne on varsinki ekaluokkalaiset, ku ne on niin ihania, että nehän sanoo heti jos ne ei tajua” Teija (tk 10 v.)

”Kyllä mää hyvin tarkkaavaisesti tarkkailen näiden työskentelyä... Se tarkka silmä on varmaan se kaikista tehokkain.” Milla (tk 3 v.)

Teijan ja Millan mukaan luokkahuoneessa tapahtuva aktiivinen havainnointi antaa opettajalle parhaiten tietoa oppilaistaan. Kuten Teija mainitsee, ovat ensimmäisellä luokka-asteella olevat oppilaat yleensä hyvin avoimia, joka tekee havainnoinnista helpompaa. Kommenteista käy ilmi, että opettajan tulee olla luokassa aktiivisesti läsnä, havainnoiden jokaisen oppilaan toimintaa, jotta he saavat parhaalla mahdollisella tavalla tietoa lasten osaamistasosta.

”Ihan havainnointi on näin pienessä ryhmässä tosi helppoa.” Maarit

(tk 23 v.)

”Mää tarkkailen, että missä ne on menossa... ja sit ku sää... vahit niitten tekemisiä nii kyllä ne tietää missä ne on menossa ja mikä niitten eriyttämisen tarve on.” Teija (tk 10 v.)

Maarit tuo esille kuinka havainnointi on helppoa pienessä ryhmässä. Nykyaikana kouluissa ryhmäkoot ovat usein melko isoja, mikä varmasti aiheuttaa hankaluuksia havainnointiin ja oppilaantuntemuksen luomiseen. Teija edelleen painottaa aktiivista tarkkailua luokkahuoneessa oppilaiden työskennellessä. Opettajan oma aktiivisuus korostuu oppilaantuntemuksen edistämisessä. Se antaa reaaliaikaista tietoa osaamisesta. Pollarin & Koppisen (2010, 77–79.) mukaan opettajan tulee havainnoida jokaisen oppilaan tapaa hahmottaa ympäristöään. Näin saadaa selville oppilaiden luontaisin tapa oppia.

4.3 Eriyttämistapoja

Eriyttämiseen on lukemattomia määriä eri mahdollisuuksia. Jokainen opettaja ratkaisee asian itse ja eriyttää opetusta omalla tyylillään ja omien taitojensa mukaan. Stradlingin ja Saunderin listauksen mukaan voimme löytää eriyttämiseen viisi mahdollisuutta. Ensinnäkin opettajan on mahdollista toteuttaa eriyttämistä oppilaiden tekemissä tehtävissä. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat käsittelevät samaa asiaa, mutta tehtävät on laadittu niin, että ne ovat eritasoisia. Näin kaikki saavat omalle tasolleen sopivia tehtäviä. Toinen eriyttämisen mahdollisuus on tuotoksessa eriyttäminen. Tällöin jokainen oppilas ratkaisee samaa tehtävää, mutta tehtävä on luonteeltaan niin joustava, että kaikki voivat tehdä sitä omalla tasollaan. Kolmantena eriyttämisen mahdollisuutena on oppimisprosessin eriyttäminen. Tarkoituksena on, että opettaja ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistyylit. Oppilaat voivat siis tehdä vaikka samaa tehtävää, mutta jokainen tekee sitä itselleen sopivimmalla tavalla. Neljänneksi opettaja voi mahdollistaa oppimisen nopeuden säätelyn. Oppilaat saavat opiskella samaa sisältöä, mutta jokainen tekee sen omassa tahdissaan. Viides

mahdollisuus eriyttämiseen on eriyttäminen dialogin avulla. Tällöin opettajan tulee keskustella oppilaiden kanssa heidän tekemästään työstä. Tämä antaa opettajalle lisää tietoa oppilaiden ymmärryksestä ja yksilöllisistä tarpeista. (Laine 2010, 3.) Aineistostani käy ilmi, että haastatteleman opettajat käyttivät opetuksensa eriyttämiseen jokaista näistä viidestä mahdollisuudesta.

4.3.1 Ryhmittelyt ja samanaikaisopetus

Aineistoni mukaan opettajat toteuttavat eriyttämistä monin eri tavoin. Toisella koululla yhtenä tärkeimpänä eriyttämisen muotona pidettiin ryhmittelyä, jolloin oppilaat oli jaoteltu tasoryhmiin lukutaidon mukaan. Tämä helpotti työskentelyä myös silloin, kun pidettiin samanaikaisopetustunteja toisen luokan kanssa yhdessä.

”On jaoteltu tavallaan kolmeen ryhmään lapset sen lukutaidon mukaan. Keltaiset joilla on eniten haasteita.... oranssit jo vähän semmosia aika taitavia. Punaiset on taitavimmat.” Kaisa (tk 3 v.)

Kaisa kertoi, kuinka hän on jo syksyllä jakanut luokkansa oppilaat kolmeen eri ryhmään oppilaiden lukutaidon mukaan. Tämä toimintatapa on käytössä Kaisan koulussa jokaisessa ensimmäisessä luokassa. Myös Saloviita (2013) kertoo ryhmittelystä ja erityisesti tasoryhmistä. Tasoryhmiin jako voi tapahtua alkutestin jälkeen, jolloin opettaja on tietoisempi oppilaiden tasosta. Oppilaat voidaan jakaa useampaan eritasoiseen ryhmään, tai he voivat itse tehdä valinnan ryhmästään. Yleensä, jos oppilaat saavat itse tehdä ratkaisunsa ryhmästään, he valitsevat itselleen liian vaativan ryhmän. Tasoryhmittely saattaa aiheuttaa työrauhaongelmia, kun ryhmät toimivat samaan aikaan, häiriten samalla toisiaan. Tätä on pyritty ratkaisemaan muun muassa käyttämällä lisätilana esimerkiksi käytävää. (Mt. 117.) Erityisesti alkuopetuksessa on tyyppistä jakaa luokkaa tilapäisiin tasoryhmiin. Opettajilla on tapana jakaa luokkaa tasoryhmiin erityisesti lukemaan opettamisessa (Saloviita 2006, 142), kuten myös omassa tutkielmassani kävi ilmi.

”Me tehään myös sitäki paljo että ne lukkee niissä omissa porukoissa vaikka lukuläksyä.” Tiina (tk 10 v.)

Tiina kertoo, että hän hyödyntää ryhmittelyään joustavasti koulupäivien aikana, erityisesti äidinkielen oppitunneilla, joihin ryhmät ovat erityisesti jaettu. Opettaja voi antaa saman ryhmän jäsenille saman lukuläksyn, jolloin myös yhdessä ryhmän kesken toimiminen onnistuu paremmin. Tämä varmasti helpottaa myös opettajan työtä, sillä hän on tietoinen siitä, missä vaiheessa kukin ryhmä on lukemaan opettelussa menossa.

”Ne ryhmät ne on semmoset muuttuvat että niitä voijaan vaihella sitte tietojen ja taitojen mukkaan.” Pirjo (tk 10 v.)

Pirjo nostaa esiin tärkeän ryhmittelyssä huomioitavan seikan. Oppilaita voidaan vaihtaa ryhmästä toiseen tietojen ja taitojen mukaan. Ryhmät eivät ole siis välttämättä koko vuoden täysin samanlaisia. Kaisa mainitsi lisäksi pesätunneista, joita heillä on kerran viikossa. Tällöin kaksi luokkaa on yhdistetty ja oppilaat kiertävät oman taitotasonsa mukaisissa ryhmissä eri pisteillä. Tästä Kaisa jatkaa seuraavasti:

”On kolme opettajaa ja aina yks ryhmä on noin kakskyt minuuttia yhden opettajan kanssa ja se opettaja vetää tavallaan kolme kertaa sen saman jutun. Elikkä jos niinku keltaset tulee vaikka äidinkielen kappaletta käymään läpi niin voijaan mennä hitaammin ja tarkemmin lukia ja muutenki sillai niinku heille on hyvä ja jos punaset lukee sujuvasti niin heijän kanssa oikeastaan voi panna jo vaikka pareittanki tekemään.” Kaisa (tk 3 v.)

Kaisan lisäksi Tiina ja Pirjo kertoivat myös koulullansa järjestettävistä pesätunneista. Kahden luokanopettajan lisäksi kolmantena opettajana yhtä ryhmää ohjaamassa voi olla esimerkiksi klinikkaopettaja, resurssiopettaja tai

erityisopettaja. Kaisan, Tiinan ja Pirjon mukaan pesätunnit ovat yksi heidän koulun yhteinen eriyttämisen muoto. Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 4 2010, 8) mainitaan, että opettajan tulee käyttää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja huomioiden koko opetusryhmä ja yksittäiset oppilaat. Pesätuntien avulla opettajat voivat räätälöidä jokaiselle ryhmälle sopivantasoisista opetusta ja käyttää juuri kyseiselle ryhmälle sopivia työmenetelmiä. Lisäksi oppilaat saavat monipuolista opetusta, sillä he kiertävät pesätuntien aikana erilaisissa työpisteissä.

Saloviidan (2013, 118–121) mukaan eräs keskeisin eriyttävän opetuksen muoto on samanaikaisopetus. Tällöin luokassa toimii vähintään kaksi opettajaa. Samanaikaisopetuksen avulla voidaan hallita paremmin oppilaiden erilaisuutta. Samanaikaisopetusta yhtenä kolmiportaisen tuen keinona on suositellut myös Opetusministeriön nimittämä erityisopetuksen strategiatyöryhmä (Opetusministeriö, 2007, 59). Cook ja Friend (2004, 7.) mainitsevat, että samanaikaisopetuksen avulla opetuksen eriyttäminen on helpompaa, kuin vain yhden opettajan toimiessa oppilaiden oppimisen ohjaajana. Samanaikaisopetusta voi toteuttaa monin eri tavoin. Ensin voidaan miettiä tapahtuuko opetus niin, että kaikki oppilaat ovat yhdessä vai ovatko oppilaat jaettu ryhmiin. Jos oppilaat ovat yhdessä, voivat opettajat toimia avustavan opetuksen mukaan, täydentävän opetuksen mukaan tai tiimiopetuksen mukaan. Opetuksen mallista riippuen opettajilla on erilaiset roolit samassa luokassa. Jos oppilaat jaetaan ryhmiin, voi opetus olla joko kaikille oppilaille samaa tai oppilaista riippuen erilaista. Jos oppilaat saavat samanlaista opetusta, on työmenetelmänä yleensä joko kiertävät työasemat tai rinnakkaisopetus. Jos oppilaat saavat eri opetusta on opetus toteutettu yleensä vaihtoehtoisin työasemin tai henkilökohtaisena opetuksena. (Saloviita 2013, 122–123.) Opettajien kertomat pesätunnit ovat nimenomaan samanaikaisopetusta. Oppilaat jaetaan ryhmiin ja oppilaista riippuen opetus voi olla hyvinkin erilaista. Opettajat työskentelevät yhteisen suunnitelman pohjalta samanaikaisesti, kuitenkin eri tiloissa.

”Me tehtiin viime keväänä sitä sen entisen luokka-asteporukan kanssa ja... sen yhen luokan sijasta onkin se tuplaten, että onko mittään järkeä ottaa mutta sitte siinä onki vähän eri resurssit ku tuolla luistellaanki niin auttaa porukkaa.” Milla (tk 3 v.)

Milla kertoo, kuinka hän on toteuttanut samanaikaisopetusta yhdessä toisen luokanopettajan kanssa. Opettajat toimivat yhdessä tiiminä ja ohjasivat kahden luokan oppilaita samanaikaisesti. Millaa hieman mietitytti opetuksen toimivuus, mutta lopulta hän oli tyytyväinen toimintaan. Kaksi opettajaa pystyy paremmin huomioimaan oppilaat ja eriyttämään opetusta.

Toisen koulun opettajat eivät toteuttaneet samanlaista yli luokkarajojen toimivaa eriyttämistä, vaikka heillä olisi siihen ollut täysi mahdollisuus.

”Meillä on luokka-asteena palkkitunnit, jolloin meillä on mahdollisuus eriyttää myöskin ihan tässä luokka-asteen sisällä.” Milla (tk 3 v.)

”Palkitus, elikkä siis tarkoittaa sitä että meillä on tietyt oppitunnit luokkatasolla pietään vaikka matikantunti sammaan aikaan, sitte vaihetaan keskenään oppilaita.” Maarit (tk 23 v.)

Kuten Milla ja Maarit kertovat, on myös heidän koulussa huomioitu eriyttämisen mahdollisuus yhdessä koko luokka-asteen sisällä. Maaritin kommentista voi ymmärtää, että heidän koulussa sitä toteutetaan, mutta tosiasiaa vielä haastatteluajankohtana, helmikuussa 2014, ei toiminta ollut käynnissä. Kuitenkin tähän on mahdollisuus, sillä tiettyjen oppiaineiden tunnit on järjestetty pidettäväksi samaan aikaan.

”Sitte tietenki nuo luokan a ja b-ryhmätki oon tarkotuksella laittanu vähän sillai alustavasti niin, että toinen tarvii vähän enempi apua ja toinen vähempi. Että pikkasen siinäki pystyy ajattelemaan että mitä tehdään tai millä tahdilla tehdään.” Kaisa (tk 3 v.)

Kaisa kertoo, että hän on myös luokkajaon kahteen ryhmään tehnyt oppilaiden taitotason mukaisesti. Näin hän pystyy eriyttämään opetusta myös ryhmien kesken. Kaisa voi suunnitella opetuksen niin, että se palvelee paremmin juuri tätä tiettyä opetettavaa ryhmää. Muutama opettaja kertoi käyttävänsä tasoryhmiä myös liikuntatunnilla.

”Voi olla kaks hommaa että vaikka jalkapallo nii toiset on pelannu pehmopallolla sitte ja sitte on pelimiesten pelit oikealla pallolla.”

Maarit (tk 23 v.)

”Nyt ku ollaan oltu luistelemassa... mä oon laittanu niitä ryhmiin sillalaila.” Teija (tk 10 v.)

Maaritin ja Teijan mukaan liikuntatunnilla ryhmittely on helpottanut huomattavasti opetusta. Ryhmät eivät olleet etukäteen suunniteltuja, vaan ne muokkautuivat tunnin alkupuolella opettajan katsomalla tavalla sopivaksi, yleensä oppilaiden taitotason mukaan.

4.3.2 Eriyttävät materiaalit

Opettajat kertoivat, että käyttävät opetuksensa eriyttämiseen lisämateriaalia. Sitä tulee annettua esimerkiksi nopeimmille oppilaille perustehtävien jälkeen, tai joillekin oppilaille perustehtävien tilalle.

”Mulla saattaa olla sitte semmonen ylimääräinen kirja joilleki.” Tiina (tk 10 v.)

”Osalla on myös matikassa lisätehtäväkirjat, että kun meilläki on käytöstä poistettuja kirjasarjoja tuolla varastossa on niitä näin niin sieltä voi valikoida just jotain pulmatehtäviä tai tämmöstä joita lapsi voi tehdä kun on ensin tehny perushommat.” Maarit (tk 23 v.)

Tiina ja Maarit kertovat, kuinka heillä on käytössään nopeimmille oppilaille lisätehtäväkirja. Maarit mainitsee, että lisätehtäväkirjasta valitaan erityisiä pulmatehtäviä, jotta oppilaiden ei tarvitse tehdä lisää vain perustehtäviä, vaan he saavat oikeasti haastaa itseään vaikeammilla tehtävillä. Callard-Szulgit (2005) mainitsee, että lahjakkaimpia oppilaita voidaan ohjata kehittyneempään ajatteluun esimerkiksi asioita yhdistelemällä ja soveltamalla. Näin oppilaat pääsevät syventämään tietojaan ja taitojaan. Molempien koulujen opettajat toivat ilmi, että yhtenä eriyttävänä muotona he käyttävät matematiikka- ja lukudiplomia.

”Meillä on matematiikkadiplomiki... Siinä on vähän semmosia pulmatehtäviä.” Milla (tk 3 v.)

”Meillähän on lukudiplomi sellanen vihko käytöss... se on semmonen, että jos on vaikka nopea tai tehny tehtävät niin sitte saatan sannoo että tee lukudiplomia.” Kaisa (tk 3 v.)

Milla ja Kaisa kertovat käyttämistään matematiikka- ja lukudiplomeista. Ne toimivat ikään kuin haasteelliseen suuntaan eriyttävänä materiaalina, sillä niitä voi tehdä, kun perustehtävät on tehty. Lisäksi, kuten Milla sanoo, matematiikkadiplomissa on haasteellisempia tehtäviä.

Opettajat mainitsivat, että oppikirjoissa itsessään on valmiiksi suunniteltu eriyttävää materiaalia. Näin opettajan ei tarvitse aina olla itse tekemässä materiaalia oppilaille.

”Oppikirjatki on jo suunniteltu sillä tavalla, että sää pystyt antamaan jonku tavulaatikon ja toisille sanat ja toisille lauseet. Et siellähän alakaa olleen ihan aukeamallaki vaikka neljän tasoista lukuläksyä.”
Tiina (tk 10 v.)

”Matikassa meillä on hirmu hyvät materiaalit valmiitkin, jotka eriyttää molempiin suuntiin.” Maarit (tk 23 v.)

”Tietenki, jos aattelee eriyttämistä niin onhan nuissa kirjasarjoissa jo valmiina...” Kaisa (tk 3 v.)

Tiina, Maarit ja Kaisa kertoivat tyytyväisinä kirjasarjoista löytyvän eriyttävää materiaalia sekä heikoimmille että lahjakkaimmille oppilaille. Opettajista huomasi, että se selvästi helpottaa heidän työtään, kun heidän ei tarvitse itse etsiä sopivaa materiaalia.

Eriyttäviä tehtäviä käytetään opettajien mukaan sujuvasti oppitunnin aikana. Osa oppilaista tekee eri tehtäviä, kuin toiset. Opettajat arvioivat osaamisen tason ja tarjoavat sen mukaan oppilaille heille sopivaa tekemistä.

”Mää kierrän mun oppilaat. Mää sanon ”tää sopis nyt sulle hyvin”, ”alota sää tästä” ja ”jätä sää toi tekemättä”. Esimerkiksi jonku on ihan turha ekaluokalla joka vaiheessa olla harjottelemassa numeroita jos sillä on luontaisesti kyky tehdä hyviä numeroita, niin miks mä puoli sivua teetättäisin sellasella oppilaalla niitä numeroita. Nii mä meen ja kierrän ja sanon, että sää jätät tän tekemättä, mee sä suoraan tänne.” Teija (tk 10 v.)

Teija kertoo, että hän tarkkaavaisesti katsoo mitä tehtäviä kenenkin oppilaan olisi hyvä tehdä. Kaikkien ei kannata tehdä samoja tehtäviä, sillä se ei ole kenenkään etu. Osa oppilaista voi jättää ihan perustehtävät tekemättä, jos he ovat siinä taitavia. Näin he pääsevät edelleen harjoittamaan taitojaan pidemmälle.

Haastattelemani opettajat kertoivat, että moni opiskeltava asia voi jo itsessään toimia eriyttävänä tehtävänä. Oppilaiden ei tarvitse opiskella sitä samalla tavalla ja oppilaat työskentelevät oman taitotasonsa mukaisesti.

”On joku tehtävä niin osa tekee sillä lailla ekaluokkalaisista että vastaus tulee piirtäen, osa kirjottaa sanoja, jotku kirjottaa lauseita.”

Maarit (tk 23 v.)

”Sitten tehtiin me nuo joulusadut, että toiset piirteli ja toiset pelkästään kirjotteli ja siltä väliltä.” Kaisa (tk 3 v.)

Kuten Maarit ja Kaisa toteavat, moni asia voidaan opetella erilaisin tavoin. Ensimmäisen luokka-asteen oppilaiden taitotasot ovat erilaisia, joten he voivat työskennellä oman taitotasonsa mukaisesti. Opiskeltavissa asioissa on paljon tehtäviä, jotka ovat ikään kuin itse itseään eriyttäviä. Itsestään eriyttävistä materiaaleista Kaisa mainitsi myös iPadien käytön, joita hän käyttää lähinnä matematiikan ja äidinkielen tunneilla. Oppilaat pystyvät valitsemaan itse omalle tasolleen sopivia tehtäviä. Näin eriyttämistä tapahtuu luonnollisesti.

4.3.3 Toiminnalliset eriyttämistavat

Opettajat kertoivat käyttävänsä eriyttämiseen myös toiminnallisia tapoja. Osa toiminnallisista tavoista oli konkreettisia apuvälineitä, joita oppilaat pystyvät halutessaan käyttämään.

”Lapsilla on kaikillaki tietysti tietyt sellaset helminauhat ja muut olemassa penaalissa mitä voi käyttää sitte.” Maarit (tk 23 v.)

”Jos on vaikka päässälaskuja niin minä saatan käyä näyttämässä vaikka, että tuosta ota helmiä ja sormia avuksi ja yritän jotenki konkretisoija niitä juttuja.” Kaisa (tk 3 v.)

”Konkreettisilla välineillä, elikkä osa oppilaista tykkää käyttää niitä ihan jatkuvasti, ne tullee niitä ite pyytämään jo, että saanko munakennoa... jokkaiselle on varattu tämmönen kaksytruudukko,

mitä käyttää hirveän mielellään ja ne tietää, että tähän saa sellasia nappuloita.” Tiina (tk 10 v.)

Maarit, Kaisa ja Tiina kertoivat konkreettisista toimintavälineistä, mitä käyttävät opetuksessaan yhtenä eriyttämisen muotona. Toimintavälineet liittyivät heillä matematiikan opetukseen ja niiden avulla he eriyttivät opetustaan. Kuten Tiina sanoo, on toimintavälineiden käytöstä muodostunut luokassa normaali toimintapa, jota oppilaat osaavat jo itse vaatia ja hyödyntää omassa oppimisessaan. Ikäheimon (2013) mukaan on tärkeää, että oppilailla on aikaa ja lupa käyttää oppimisen ja osaamisen tueksi sellaisia välineitä, joita he kokevat tarvitsevansa. Tällöin matematiikan peruskäsitteiden ymmärtäminen helpottuu ja oppimistulosten saavuttaminen on sujuvampaa. (Mt. 42.) Myös Korhonen (2013) korostaa toimintavälineiden merkitystä matematiikan oppimisessa. Matematiikan ymmärtäminen rakentuu omakohtaisten kokemusten kautta ja oppilaiden tulee saada tutkia ja rakentaa lukuja, niiden välisiä suhteita ja laskutoimituksia itse. Jokaisella oppilaalla tulee olla omat toimintavälineet, ne ovat kaikkien oppilaiden työkaluja. (Mt. 39.) Toiminnallisten oppimisen apuvälineiden lisäksi opettajat mainitsivat myös muunlaisia konkreettisia välineitä.

”Erilaisia eriyttämisjuttuja ja ne voi olla ihan tämmösiä just konkreettisia, fyysisiä, että sulla on istuinalusta, sulla on joku pallo mitä sää saat pyöritellä tai sinitarra, jota sää vatkaat siellä kesken tunnin.” Tiina (tk 10 v.)

”Mullaki on tuolla luokassa jumppapallo.” Milla (tk 3 v.)

Tiina ja Milla kertovat käyttävänsä luokassaan erilaisia toiminnallisia välineitä, jotka voivat auttaa esimerkiksi oppilaiden keskittymistä. Tällaisessa eriyttämisessä on todella tärkeää tuntea oppilaansa, jotta tietää, kuka kaipaa minkäkinlaista toimintaa. Tiinan ja Millan mainitsemat toiminnalliset menetelmät eivät niinkään eriytä opetusta tai oppilaiden taitojen harjoittelua, vaan ovat

enemmänkin oppilaiden temperamentti- ja suuntaavaa huomiointia. Näihin liittyen Tiina mainitsi seuraavaa:

”Voi tietenkin olla sellaisia piilossa olevia, että mä voin sanoa, että kävisitkö juomassa vettä tai kävisitkö tai jakaisitko nämä vihkot. Tavallaan että tietää sen oppilaan.” Tiina (tk 10 v.)

Tiinan kommentissa erityisen tärkeää on viimeinen maininta, jossa sanotaan, että opettajan tulee tietää ja tuntea oppilaansa. Tiina on tietoinen siitä, että kaikki hänen oppilaansa eivät välttämättä kykene keskittymään samaan asiaan kovin kauaa, joten tällaisille oppilaille tulee kehitellä pieniä välitehtäviä.

”Mää saatan antaa sen mahdollisuuden, että mennä mukavaan paikkaan tekemään. Ja joku saattaa tehdä kyykyllään lattialla matikankirjaa tai patjoilla tuolla pötkötellä tai sitte tuolla on hirveen suosittu tuo nurkkapaikka tuolla ikkunalaudalla, että tavallaan myös sekin tukee sellaista erilaista oppijaa, että ei oo aina se työskentely siinä pulpetin ääressä.” Milla (tk 3 v.)

Milla kertoo ottavansa opetuksessaan huomioon erilaiset oppilaat myös työskentelyn kannalta. Kaikkien ei tarvitse työskennellä pulpetin ääressä istuen, vaan oppilaat saavat itse valita mieluisen työskentelypaikan ja -asennon.

Laineen (2010) mukaan eriyttämistä toteuttaessaan opettajan tulee muokata ennakkovasti opetussuunnitelmaa, eri opetusmenetelmiä, resursseja sekä oppimistoimintaa niin, että ne vastaavat mahdollisimman hyvin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Näin ollen eriyttäminen tarkoittaa eriytettyä työtä, ei lisätyötä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että jokaiselle oppilaalle pitäisi olla suunniteltuna omat tehtävät. (Mt. 3.) Aineistostani käy ilmi, että opettajat pyrkivät vastaamaan mahdollisuuksien mukaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, eikä se aina ole suunnitelmallista työtä. Opettajat havainnoivat lapsia aktiivisesti ja tekevät mahdollisia muutoksia tarpeen mukaan.

4.3.4 Muut eriyttämisen tavat

Saloviidan (2013) mukaan eriyttämisen keinoina voidaan käyttää niin sanottua osittaista integraatiota ja tukiopetusta. Osittainen integraatio tarkoittaa sitä, että oppilas on osalla oppitunneista erityisluokassa ja osalla tunneista tavallisessa luokassa. Esimerkiksi erityisluokan oppilas on joillakin oppitunneilla mukana tavallisen luokan ryhmässä. Toinen vaihtoehto on, että tavallisen luokan oppilas käy osalla tunneista tukiopetuksessa. Useimpien tutkimusten mukaan tukiopetuksesta ei kuitenkaan ole ollut hyötyä taitojen kehityksessä. Kun tukiopetuksessa käy heikommin suoriutuvia oppilaita, voi olla, että erityisopettaja laskee heidän tavoitetasoan. Näille oppilaille saatetaan antaa liian helppoja tehtäviä, koska ajatellaan, että he eivät selviydy haastavammista tehtävistä. (Mt. 29–30.) Tutkielmani aineistosta kävi ilmi, että opettajat käyttävät mielellään tukiopetusta opetuksen eriyttämiseen. Sitä toivottiin jopa enemmän, kuin mitä on mahdollisuutta antaa.

”Tuli yks eriyttämisenmuoto mieleen, tukiopetushan on myös.” Milla
(tk 3 v.)

Milla mainitsee yhtenä eriyttämisen muotona tukiopetuksen. Myös Siiskonen, Koivula, Laitinen ja Virtanen (2007) kertovat tukiopetuksen olevan yksi eriyttämisen muoto, jolloin muun muassa tehtävät ja ohjaus on suunniteltu ja toteutettu yksilöllisesti. Tukiopetuksen tarve voi olla satunnaista, jolloin yksi tai muutama kerta voi riittää. Joskus on kuitenkin tarve jatkuvalla tukiopetukselle. Tukiopetus tulee järjestää heti, kun havaitaan vaikeuksia oppimisessa ja sillä pyritään ennalta ehkäisemään laajempia oppimisvaikeuksia. (Mt. 221.) Oppilaan oikeudesta tukiopetukseen on määritelty myös perusopetuslaissa (16§). Lain mukaan oppilaalla on oikeus tukiopetukseen, jos hän on jäänyt tilapäisesti jälkeen opinnoissaan tai tarvitsee muuten oppimiseen lyhytaikaista tukea. (Perusopetuslaki.)

”Tukiopetusresurssia ei oo rajattomasti niin osa opettajista tekee sitte sillä tavalla, että yks opettaja ottaa tiettynä päivänä kaikista mahdollisista luokista mistä pystyy samalta luokkatasolta vaikka äidinkielen tukiopetukseen oppilaita.” Maarit (tk 23 v.)

Maarit kertoo, että he ovat koulullaan ratkaisseet tukiopetuspuutteen pitämällä luokka-asteen kesken niin sanottuja yhteisiä tukiopetuksia. Näin koko luokka-asteen kaikki tukiopetusta tarvitsevat oppilaat pääsevät tukiopetukseen ja tukiopetuskertoja on tavallaan enemmän käytössä. Tukiopetuksesta yhtenä eriyttämisen muotona kertoo myös Kari (1992). Tukiopetus tuli peruskouluun 1970-luvulla ja sitä voidaan antaa oppilaille, jotka sitä tarvitsevat. Yleensä tukiopetusta käytetään silloin, kun oppilaalla on vaikeuksia saavuttaa ryhmän yhteisiä tavoitteita. Oppilaan osallistuessa tukiopetukseen, pyritään välttämään erilaiset koulunkäyntivaikeuksien kasaantumiset. Oppilaan oma luokanopettaja on tärkein henkilö, kun mietitään tukiopetuksen tarvetta. Usein opettaja itse myös järjestää tukiopetuksen. Itse tukiopetuksen suunnitteluun ja organisoimiseen on käytettävissä useita eri vaihtoehtoja. Tukiopetusta voidaan muun muassa antaa jälkikäteen, samanaikaisesti tai etukäteen. Kun tuki annetaan etukäteen, on yhteisopetus paljon helpompaa ja tuen tarpeen oppilaalle myös motivoivampaa. (Mt. 77–82.) Kukaan haastatteleman opettaja ei maininnut antavatko he tukiopetusta etukäteen, samanaikaisesti vai jälkikäteen.

Aineistoni mukaan opettajat kertoivat eriyttävänsä opetustaan myös niin, että antavat oppilaiden itse valita omaan taitotasoonsa sopivaa tekemistä.

”Ylleensä lapset myös keksii ittellensä sen omantasosen jutun.” Milla (tk 3 v.)

”Ollaan keväällä tehty sitä että sää saat valita itse... Niin sithän se tulee luonnostaan.” Teija (tk 10 v.)

Milla ja Teija mainitsivat, että he antavat oppilaille itselleen valinnanvaraa tehtävien suhteen. Eritasoisista tehtävistä oppilaat voivat itse valita juuri itselleen mieluisen, joka kehittää omaa osaamistaan eteenpäin. Myös Rantala & Määttä (2012) puhuvat oppilaiden vapaudesta tehdä valintoja oppimiseensa liittyvistä asioista. Opettajan suoma vapaus tehdä valintoja ei kuitenkaan tarkoita toimimista täysin oman mielen mukaan, vaan opettaja asettaa tietyt rajat toiminnalle. Vapaus tehdä valintoja lisää oppimisen mielekkyyttä. (Mt. 94)

Opettajat mainitsivat yhtenä eriyttämisen keinona muiden työntekijöiden avun oppitunnilla. Kun käytössä on erityisopettaja tai avustaja, pystyivät opettajat eriyttämään opetustaan monipuolisemmin. Lakkalan (2008, 227) mukaan inklusiiviseen opetukseen ei riitä vain yksi ohjaaja, vaan tarvitaan yhteistyötä muiden ohjaajien ja avustajien kanssa.

”Sitä miettii, että nää pääsee tekemään mejän erityisopettajan kanssa ja yks saa lähtee yläkertaan pienluokkaan ja sen kolmannen kans se vois tehdä sitä matematiikkaa etteenpäin avustajan kanssa ja mitä nyt onkaan näitä... ne tunnit joilla avustaja on ne on hyvin konkreettiset jolloin sitä eriyttämistä tapahtuu.” Milla (tk 3 v.)

Milla kertoi eriyttämisen keinona muut työntekijät, jotka ovat mukana opetustyössä. Erityisopettajaresurssin oltua käytössä, voi osa oppilaista siirtyä hänen kanssaan työskentelemään. Joku oppilas saattaa jollakin tunnilla käydä pienluokassa, ja avustajan ollessa luokassa voi opettaja antaa vastuuta myös hänelle. Yleensäkin opettajat kokivat erityisopettajan ja avustajat olevan suuri apu, kun he eriyttävät opetustaan. Erityisopettajan työtä arvostettiin ja pidettiin tärkeänä. Erityisopettajalta koettiin saavan konkreettista tukea siihen, kuinka opettaja voi eriyttää opetustaan. Myös Lakkala (2008, 20) mainitsee, että suomalaiset opettajat ovat tottuneet tekemään yhteistyötä erityisopettajan kanssa ja yhteistyö korostuu alkuopetuksessa.

”Kyllähän meillä on erityiopettaja semmonen joka tekkee paljon sitä työtä.” Milla (tk 3 v.)

”Erityisopettajan tuki on.” Maarit (tk 23 v.)

”Klinikkaopettaja ja erityisopettaja jotka myöski niinku tekee tätä että he on sitte niinku samanaikaisopettajina.” Tiina (tk 10 v.)

Molempien kolujen opettajat kertoivat, että erityisopettajat ja klinikkaopettajat toimivat luokanopettajien apuna samanaikaisopettajina, kun opetusta eriytetään. Tietyillä tunneilla opettajilla on käytössä myös erityisopettajan tuki, ja yleisimmin he toimivat niin, että osa oppilaista siirtyi työskentelemään saman asian parissa erityisopettajan luokse. Luokanopettajien mukaan suuri apu eriyttämisessä on myös koulunkäynninohjaajat ja avustajat.

”Ihan valtavan suuri apu siitä että jos on sitä avustajaa silloin paikalla, että pystyy ees vähän jakamaan ryhmään tai että sää otat vaikka nämä näitä ja näitä tehtäviä.” Pirjo (tk 10 v.)

”Jos on koulunkäynninohjaajia joskus nii käytän hyväksi heitä kun on tilanne.” Kaisa (tk 3 v.)

”Koulunkäynninohjaajathan on siis mahtava tuki ja turva tässä asiassa, kun haluaa vaikka laittaa eri tilaan tai tarvii toista aikuista luokassa.” Teija (tk 10 v.)

Pirjo ja Kaisa kertovat, että avustajan ollessa paikalla, eriyttämistä voidaan toteuttaa eri tavoin, kuin pelkästään silloin, kun luokanopettaja on yksin luokassa. Kuitenkin opettajat yleisesti sanoivat, että avustajaresurssi on rajallinen, eikä avustajaa ole useinkaan saatavana mukaan oppitunneille.

4.4 Hyvän eriyttämisen kriteerejä

Vaikka eriyttäminen on nykyään yhä enemmän opettajien työssä arkea, tulee siihen kiinnittää huomiota. Haastatteleman luokanopettajat nostivat voimakkaasti esille eriyttämiseen liittyviä seikkoja, joita opettajan tulee työssään huomioida, jotta eriyttäminen on toimivaa.

4.4.1 Oikeantasosta opetusta ja oppimisen iloa

Haastatteleman opettajat toivat ilmi, että opiskelun tulee olla oikeantasosta, jokaisen oppilaan oma yksilöllinen taso huomioiden. Lisäksi oppilaiden ilo oppimiseen tulee säilyttää.

”Pitää tietää, että mitä se lapsi osaa sillä hetkellä. Mitkä sen valmiudet on, mitä se pystyy niinku sillä hetkellä oppimaan, et se niinku se oppimisen taso, sen hetkinen pitää tietää.” Teija (tk 10 v.)

”Se (opiskelu) on kaikista helpoin sillon, ku me ollaan just siinä niin sanotulla lähikehityksen vyöhykkeellä, että me ollaan koko ajan siinä tavallaan missä tämä lapsi on menossa.” Tiina (tk 10 v.)

Teija ja Tiina korostavat toimimista oikealla tasolla. Tiina mainitsee toimimisen lähikehityksen vyöhykkeellä. Lähikehityksen vyöhyke on Vygotskyn ehkä tunnetuin käsite ja sitä pidetään eriyttämiseen läheisesti liittyvänä teoreettisena käsitteenä. Se tarkoittaa välimatkaa oppilaan jo osaaman tiedon ja taidon väliltä siihen, mihin hän yltää joko aikuisen ohjaamana tai yhdessä edistyneemmän ikätoverin kanssa. Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva opetus motivoi oppilasta oppimaan uutta. Tärkeää on, että opetus kulkee jokaisen oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä, eli hieman lapsen spontaania kehitystä edellä. (Hänninen 2001, 92.) Opettajat olivat myös yksimielisiä siitä, että opiskelun tulisi olla motivoivaa ja innostavaa. Opetuksen eriyttäminen auttaa opiskelumotivaation ylläpidossa, sillä silloin jokainen pääsee kehittämään omia tietojaan ja taitojaan eteenpäin.

”Erityisesti alkuopetuksessa mutta toki isommillaki luokilla että sen (opiskelun) pitää olla mielekästä” Milla (tk 3 v.)

”Se vaan, että löytys just sellanen lapselle sopiva haastetaso, että se säilyy se innostus ja kiinnostus, koska se tässä vaiheessa on kuitenkin yleensä ihan kohallaan.” Pirjo (tk 10 v.)

”Pitää luottaa siihen, että ne lapset osaa aika paljon. Että liian helpollakaan ei piä päästää. Pikkusen sitä pinnistelyä saa kuitenkin olla.” Maarit (tk 23 v.)

Oikeantasoinen opiskelu ja oppimisen ilo ovat selvästi opettajien kokemusten mukaan yhteydessä toisiinsa. Opiskelu ei saa olla liian vaikeaa, mutta kuten Maarit sanoo, se ei tule olla myöskään liian helppoa. Mielekkyyden säilymisen kannalta opettajan on tärkeää tarjota juuri oikealla tasolla olevaa opetusta. Myös Rantala & Määttä (2012) toteavat oppimisen ilon ja oikeantasoinen opiskelun olevan yhteydessä toisiinsa. Oppilaat haluavat kokea oppimisen tuomaa iloa, mutta tällöin jokaisen tulee saada oppia ja kehittyä oman tason mukaisesti. Oppimisen iloa voidaan kokea omasta kehitymisestä. (Mt. 97.)

4.4.2 Erilaisten oppijoiden huomioiminen

Opettajat puhuivat siitä, kuinka heillä on luokassa monenlaisia oppijoita ja jokainen heistä tulisi ottaa huomioon. Andersonin (2007, 50) mukaan opettajat, jotka eriyttävät opetustaan, tiedostavat oppilaiden yksilöllisyyden ja muun muassa erilaiset oppimistavat.

”Et mullaki on luokassa, on monenlaista lasta ja tuota kyllähän se sillon se eriyttäminen korostuu.” Tiina (tk 10 v.)

Tiina toteaa, että opetuksen eriyttäminen korostuu, kun luokassa on erilaisia

oppilaita. Erilaiset oppimistyyliet nousivat esiin opettajien kertoessa erilaisista oppilaista ja opetuksen eriyttämisestä.

”Se on vähän sellasta oppimistyylihommaa nykyään, että katotaan oppimistyyleitään ja kouluissahan on jopa jaettu Oulun kouluissa tiään joissaki, että opiskellaan sen oman oppimistyylin mukaisesti.” Tiina (tk 10 v.)

”Kuka oppii kattomalla, kuka oppii lukemalla, kuka oppii keskustelemalla.” Teija (tk 10 v.)

Tiina mainitsee, että osassa kouluissa oppilaat ovat jaettu ryhmiin oppimistyylin mukaan. Haastattelemani opettajat eivät kuitenkaan ole sen mukaisesti oppilaita ryhmitelleet, vaan heillä ryhmittelyperustana toimii oppilaiden taitotaso. Teija kertoo myös oppilaiden erilaisista oppimistyyleistä. Opettajan tulee huomioida eri oppimistyyliet ja myös sen mukaan eriyttää tarvittaessa opetusta.

”Onhan näitä temperamenttipiirteitä.” Kaisa (tk 3 v.)

Kaisa mainitsi erilaisista oppijoista puhuttaessa temperamenttipiirteet. Keltikangas-Järvisen (2004) mukaan temperamentit ovat ihmisellä olevia synnynnäisiä taipumuksia tai valmiuksia. Temperamentti on niitä ihmisen tyypillisiä käyttäytymispiirteitä, joilla erotetaan hänet muista ihmisistä. Temperamenttipiirteet vaikuttavat koulussa sekä oppilaiden sopeutumiseen että koulumenestykseen. Koulumaailman odotukset voivat olla yhteensopimattomia oppilaan yksilöllisen temperamentin kanssa, joka voi pahimmillaan edesauttaa oppilaan syrjäytymistä. Koulussa opettajan tulisi erottaa oppilaidensa temperamenttipiirteet eli oppilaiden tyylit ja ohjauksen tarpeet. Lisäksi vuorovaikutuksen parantamisen kannalta opettajan tulee tuntea sekä oma että oppilaansa temperamentti. (Mt. 36, 39, 263, 312–313.)

Oppilaiden erilaisuudesta puhuttaessa tuli selvästi esille myös taitoerot, jotka

ovat tärkeimpiä seikkoja opetuksen eriyttämisen suhteen.

”Kaikilta ei vaadita sitä samaa... taitoerot on niin huimat, ku ne tulee sinne ekaluokalle.” Tiina (tk 10 v.)

”Sillai on niin eri tasolla tosiaan lapsia.” Kaisa (tk 3 v.)

”Se haitari on niinku kouluun tullessa pisin taitojen suhteen.” Maarit (tk 23 v.)

Tiina, Kaisa ja Maarit toteavat, että taitoerot voivat olla suuret, jolloin opetusta tulee eriyttää. He kokivat, että varsinkin ensimmäisellä luokka-asteella oppilaiden väliset taitoerot voivat olla hyvinkin vaihtelevat. Oppilaiden erilaisuuteen liittyy myös opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Jokainen oppilas tulee kohdata omana persoonanaan ja kaikille oppilaille ei käy samanlainen vuorovaikutus. (Hellström 2008, 259.) Teija otti esille vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa. Hän painotti sitä, kuinka oppilaille tulee tarvittaessa puhua eri tavoin. Toisille oppilaille asiat tulee ilmaista eri tavoin, kuin toisille.

”...toiselle se opetustyyli tai se puhumistyyli... joilleki oppilaille pitää puhua niinku ”no niin, et nyt hei, hopihopi, meeppä eteenpäin” ja toinen oppilas on sitte taas semmonen jolle pittää oikeesti sanoa, että ”hei, että olisitko niin ystävällinen ja katsoppa silmiin” (kuiskaten)”
Teija (tk 10 v.)

Jokaisella oppilaalla on oma, yksilöllinen tapa oppia asioita. Yksilölliset oppimistavat tulee huomioida opetuksessa ja tarjota oppilaille juuri heille sopivia oppimisen tapoja. Pollarin & Koppisen (2010) mukaan oppimistavat voidaan jakaa muun muassa atomistiseen hahmottamiseen, serialistiseen hahmottamiseen, holistiseen hahmottamiseen ja analyyttiseen hahmottamiseen. Oppilas, joka hahmottaa asiat atomistisesti, havaitsee ensimmäisenä

yksityiskohdat. Tällainen oppilas tarvitsee avukseen avartavia kysymyksiä ja ymmärtäväistä ohjausta. Serialistinen hahmottaja huomaa asioista ensimmäiseksi peräkkäisyydet ja jonomuodostelmat. Hän tarvitsee motivoivia kysymyksiä ja ohjausta, jotta hän huomaa, ettei rivimuodostelmaa voi aina yleistää. Holistinen hahmottaja näkee asiat laajoina kokonaisuuksina. Hän tarvitsee ohjausta yksityiskohtien huomioimiseen. Analyytisesti hahmottava pohtii asioiden suhdetta ja uusia näkökulmia erilaisiin osiin. Tällaiset analyytisesti hahmottavat oppilaat ovat vahvoilla, sillä koulujärjestelmämme suosii tällaisia oppijoita. On tärkeää, että opettaja voi yksilöllisesti ohjata kaikkia oppilaita, jotta eri hahmottamistavat pääsevät kehittymään. Opettajan täytyy paneutua jokaisen oppilaan yksilölliseen oppimistapaan ja miettiä, kuinka tukea juuri tätä oppilasta. (Mt. 77–79.) Kuten huomaamme, myös erilaiset oppimistavat tulisi huomioida, kun suunnittelee ja toteuttaa yksilöllistä oppimista ja opetuksen eriyttämisen tarvetta.

Haastatteleman opettajat kertoivat millaisille oppijoille he yleensä opetusta eriyttävät. Usein ensimmäisenä tulee mieleen opetuksen eriyttäminen helpompaan suuntaan, oppijoille, jotka tarvitsevat tukea opiskeluunsa.

”Luonnollisin eriyttäminen mikä heti tulee on se, kun on niitä haasteita.” Milla (tk 3 v.)

”Ne heikoimmat, elikkä oppilaat jotka niinku ovat yleisestä tasosta jäljessä, niin niihin tietenki eniten kiinnittää huomiota ja käyttää aikaa ja ettii sitä materiaalia ja miettii niinku omaa opetustapaansa kaikkein eniten.” Teija (tk 10 v.)

Milla ja Teija mainitsevat luonnollisimmaksi eriyttämisen silloin, kun oppilaat tarvitsevat enemmän tukea. Myös Laineen (2010, 2.) mukaan opetuksen eriyttäminen ajatellaan usein ensisijaisesti kohdistuvan sellaisiin oppilaisiin, joilla on tarvetta jonkinlaiseen erityiseen tukeen. Haastatteleman opettajat mainitsivat, että eriyttämisen kohdistettua erityisesti heikoimpiin oppilaisiin, jää

huoli oppilasjoukon tasapäistymisestä. (Vrt. Linnakylä 1980)

”Tasapäistetäänkö me kuitenkin liikaa?” Tiina (tk 10 v.)

”Peruskoulullahan on vähän taipumus tasapäistää että tiettyihin tuloksiin pyritään.” Maarit (tk 23 v.)

Tiinan ja Maaritin huoli voi olla aito, jos huomiota kiinitetään vain heikompiin oppilaisiin. Opetuksen eriyttäminen on toimiva keino jokaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Tähän kuuluvat erityisen tuen tarpeita vaativien oppilaiden lisäksi myös lahjakkaat oppilaat, ja kaikki siltä väliltä. Eriyttämisen avulla jokainen oppilas saa juuri itselleen sopivaa tekemistä. Tällöin oppilaat ovat yleensä sitoutuneempia opiskeltavaan aiheeseen ja lisäksi käytösongelmien määrä vähenee. Kun opetusta yksilöllistetään ja eriytetään, auttaa se jokaista lasta kasvamaan ja kehittymään. Tarkoituksena on, että opettaja tarjoaa jokaiselle oppilaalle potentiaalisimmat oppimismahdollisuudet. (Laine 2010, 2-3.)

”Kyllä mä sanoisin että kaikkia oppilaita luokassa pyrin tavalla tai toisella eriyttämään, vaistomaisesti se on jotenki.” Teija (tk 10 v.)

”Mää haluan kyllä eriyttää kaikkia.” Milla (tk 3 v.)

”No ihan voi sanoa, että kaikenlaisille, että jokaiselle omalla tavallaan (eriyttää opetusta).” Maarit (tk 23 v.)

Milla, Teija ja Maarit kertovat, että pyrkivät eriyttämään jokaista oppilasta, vaikka suurimman huomion vie ne oppilaat, jotka tarvitsevat opiskeluun enemmän tukea.

”Varmaan ketkä siitä eriyttämisestä ulkopuolelle jää on se niin sanottu keskikasti.” Tiina (tk 10 v.)

”Näille jotka tarvii enempi apua ehkä helpottaa niitä tehtäviä. Ja sitte ne jotka tuntuu että on jo liian helppoa.” Kaisa (tk 3 v.)

Tiina ja Kaisa kertovat, että eriyttämistarpeen ulkopuolelle jää yleensä oppilaat, joille tehtävät ovat jo valmiiksi sopivalla tasolla ja he pystyvät niitä itsenäisesti tekemään, mutta niissä on kuitenkin tarpeeksi haastetta. Tällaiset oppilaat ovat tukea tarvitsevien ja lahjakkaiden oppilaiden välimaastossa. Pitää kuitenkin muistaa, että niin sanottu keskikasti voi vaihdella oppiaineesta riippuen. Myös Maarit mainitsee keskikastin oppilaista ja hänen mukaansa tällaisia oppilaita ei ole kovin montaa yhdessä luokassa.

4.4.3 Eriyttäminen on luonnollista ja ajankohtaista

Aineistostani kävi ilmi, että hyvin toimiva eriyttäminen on oppilaille luonnollista ja arkipäiväistä. Opettajat pyrkivät siihen, että lapset eivät eriyttämisestä sen kummemmin välitä, vaan se on osa oppimista ja opiskelua.

”Ne tavallaan siihenki (eriyttämiseen) jollaki tavalla tottuu. Sehän toistuu sitte joka vuosi ja se kuuluu arkeen.” Tiina (tk 10 v.)

”Ja sen mikä oon huomannu niin se on oppilaille ittelle kuinka mutkattomasti siihen voi myös suhtautua.” Milla (tk 3 v.)

”Se on täysin luonnollista. Meillä on myös pienluokka koulussa ja osa kulkee osan tunteista siellä tekemässä ja sit ku sanotaan että missä on oltu niin homma jatkuu eikä mitään sen kummempaa.” Maarit (tk 23 v.)

Tiina, Milla ja Maarit kertovat kuinka heidän luokassaan oppilaat suhtautuvat eriyttämiseen todella luontevasti. Oppilaat eivät itse ehkä huomaa eriyttämisessä mitään outoa, kun se on alusta asti ollut osana heidän

kouluarkeaan. Johnsonin (1999, 72–77) mukaan heterogeenisessä ryhmässä oppilaat suhtautuvat erilaisiin oppimistottumuksiin luonnollisesti. Myös tutkielmani tulokset osoittavat, että erilaisiin toimintatapoihin ja -malleihin suhtaudutaan luontevasti, sillä ne ovat arkipäivää heterogeenisessä luokassa.

”Nuo ekaluokkalaiset vielä onneksi on sillai, että ne paremminkin mieltii, että se on joku etu, ku pääsee tuonne vähän eri hommiin tai muuten.” Pirjo (tk 10 v.)

Useat opettajat kertoivat samasta ilmiöstä, mistä Pirjo mainitsee. Esimerkiksi tukiopetukseen meno on oppilalle itselleen haluttu paikka, ja lähes jokainen haluaisi sinne joskus mennä. Se ei ole paikka, minne joudutaan, vaan paikka, minne silloin tällöin pääsee.

”Alkuopetuksessa nii nehän ei tavallaan ees huomaa sitä. Ei ne tajua sitä sillälaillla, että ahaa ope onki antanu mulle tällasen tehtävän ja tolle tollasin tehtävän... se on ollu niille tosi luonnollista.” Teija (tk 10 v.)

Teijan mukaan oppilaat eivät edes huomaa, että opettaja eriyttää opetustaan ja osalla lapsista voi olla esimerkiksi toisenlaiset tehtävät, kuin muilla. Oppilaat eivät osaa ihmetellä asiaa, ja se on heidän koulunkäynnilleen luonnollista ja mutkatonta. Oppilaat ovat jo alusta lähtien tottuneet siihen, että he saattavat toimia eri tavalla eri tilanteissa, eikä se ole vain silloin tällöin tapahtuva poikkeusjärjestely.

Kaikki haastatteleman opettajat kertoivat, että eriyttämistarve muuttuu jatkuvasti, ja siitä tulee opettajan olla tietoinen. Jatkovaa havainnointia ja arviointia tulee tehdä, jotta osaa toimia tilanteen vaatimalla tavalla.

”Tilanteethan muuttuu koko ajan ja oppilas kehittyy ja muuttuu... kyllä se koko ajan elää (eriyttämisen tarve).” Teija (tk 10 v.)

”Se oikeestaan niinku koko ajan tavallaan elää se tilanne.” Pirjo (tk 10 v.)

Teija ja Pirjo mainitsevat, että eriyttämistarve muuttuu pitkin vuoden. Oppilaat kehittyvät ja opetettavat asiat muuttuvat, joten luonnollisesti eriyttämisen tarve muuttuu myös. Opettajat mainitsivat, että joskus esimerkiksi tuen tarve voi jonkun oppilaan kohdalla loppua kokonaan. Tarkasteltaessa ensimmäistä luokka-astetta kokonaisuudessaan, ei opettajien mukaan eriyttämistarpeessa tapahdu suurta muutosta. Kaksi opettajaa mainitsi, että eriyttämistarve saattaa hieman vähentyä, mutta sekään ei ole varmaa. Eriyttämistarve muuttuu tilanteiden mukaan.

4.5 Eriyttämisessä nähtäviä haasteita ja ongelmia

Haastattelemi opettajat kertoivat opetuksen eriyttämisessä kokemiaan haasteita ja ongelmia. Tutkielmani tulosten mukaan suurimmiksi haasteiksi nousi eriyttäminen lahjakkaille oppilaille, eriyttämisen toteuttaminen niin, että se ei ole leimaavaa, resurssipulaa ja suuret ryhmäkoot sekä kohtuus eriyttämisessä.

4.5.1 Eriyttäminen lahjakkaille oppilaille

Aineiston perusteella suurimmaksi haasteeksi nousi opetuksen eriyttäminen lahjakkaille oppilaille. Opettajien mukaan eriyttäminen helpompaan suuntaan on yleensä yksinkertaisempaa ja siihen kiinnitetään enemmän huomiota. Lahjakkaiden lasten opetuksen eriyttäminen jää vähemmälle ajalle ja huomiolle. Myös Callard-Szulgit (2005) mainitsee, että heikommin menestyvät oppilaat vievät yleensä suuremman huomion heterogeenisessä ryhmässä. Näin lahjakkaammat oppilaat jäävät usein vähemmälle huomiolle ja tuelle. (Mt.)

”Se on minusta jopa haasteellisempaa se ylöspäin eriyttäminen. Siihen meidän koulujärjestelmä ei oikein pysty vielä vastaamaan. Että

pitäis olla paljo enemmän mahdollisuuksia niille.” Tiina (tk 10 v.)

”Mut lahjakkaiden eriyttäminenhan on edelleen tai se, että miten lahjakkaita tuetaan ja miten niitten taidot pääsee esille niin se on kaikkein vaikeinta... ei oo kirjattu mitään lahjakkaitten, missä on lahjakkaitten tuen kolmiportaisuus?” Teija (tk 10 v.)

”Mutta se on kyllä tässä suomalaisessa sillä lailla yhteiskunnassa tai koululaitoksessa, että tuo lahjakkaiden opetustahan, se on ihan niinku lapsen kengissä.” Kaisa (tk 3 v.)

Tiina, Teija ja Kaisa mainitsevat, että lahjakkaiden oppilaiden eriyttäminen on haasteellista. He kaipaavat lisämahdollisuuksia eriyttämiseen haasteellisempaan suuntaan. Samalla he hieman kritisoivat koulujärjestelmäämme, joka ei ole ottanut enemmän kantaa lahjakkaiden eriyttämiseen. Lahjakkaiden oppilaiden eriyttämiseen ei ole luotu yhteisiä toimintatapoja, kuten heikkoimmille avuksi on tuen kolmiportaisuus. Tiina esittääkin toiveen:

”Siihen pitäis tulla joku selkeä sapluuna mitä heille. (lahjakkaille oppilaille)” Tiina (tk 10 v.)

Opetushallitus on käynnistänyt vuonna 2009 hankkeen, jolla tavoitellaan lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämistä. Erilaisia lahjakkuuksia, luovuutta ja innovatiivisuutta pitäisi edistää jo varhaiskasvatuksesta lähtien. Hankkeen avulla pyritään tuottamaan muun muassa opettajille tukimateriaalia lahjakkaiden opetukseen. Tälle hankkeella on velvollisuus, sillä jokaisen oppilaan, myös lahjakkaan oppilaan, tulee saada opetusta, joka vastaa juuri hänen kykyihinsä ja erityisiin tarpeisiinsa. Näin ollen opettajan ei tulisi miettiä, pitääkö lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin vastata, sillä se on oppilaiden perusoikeus, että he saavat kykyjään ja tarpeitaan vastaavaa opetusta. (Mäkelä 2009, 3; Opetushallitus 2009.) Tutkielmaani osallistuneet

opettajat eivät maininneet lainkaan tästä hankkeesta, joten he eivät todennäköisesti olleet tästä tietoisia. Tämän hankkeen myötä pyritään vastaamaan juuri tällä hetkellä tutkielmaani osallistuneiden opettajien haasteisiin eriyttämisessä haastavampaan suuntaan.

”Se on niinku tavallaan haaste, että saa niille myös semmosille jotka on tavallaan jo edellä, että ne ei jää sitte unholaan siinä. Että kyllä siinä vähän pittää niinku aina itteensä muistutella, että niille pitäs saaha sitte kans, että vähän on aina huono omatunto sitte siitä, että enemmänki ehkä niille tulee sitte niinku väistämättä näille heikommille sitä järjestettyä.” Pirjo (tk 10 v.)

Pirjo tuo esille, että lahjakkaat oppilaat ikään kuin unohtuu heikoimpien oppilaiden ollessa huomiolla. Opettaja auttaa ja tukee ensisijaisesti heikompia oppilaita, jolloin lahjakkaat jäävät huomiotta.

4.5.2 Eriyttäminen ei leimaavaa

Haastattelemani opettajat painottivat sitä, että eriyttäminen ei saa missään tilanteessa olla oppilasta leimaavaa.

”Mun mielestä on tärkeää olla vähän niinku hienotunteinenki ja semmonen hienovarainen, että mää vältän sitä aika paljo, että lapset niinku pystys sellasta leimaa lyömään, että: nuo on niitä jotka ei ossaa lukkee ja nuo taas niitä jotka ossaa.” Tiina (tk 10 v.)

”No ekaluokalla varmaan on hirveen tärkeätä se, ku lähetään eriyttämään, että se asia niinku tuodaan sille lapselle siis todellakin sillalalla, että missään vaiheessa se lapsi ei niinku koe sitä, että häntä pidetään tyhmänä.. eriyttäminen ei saa missään nimessä olla leimaavaa.” Teija (tk 10 v.)

Kuten Tiina ja Teija korostavat, ei eriyttäminen saa milloinkaan olla sellaista, että oppilaat tuntisivat itsensä esimerkiksi muita heikommiksi. Opettajan tulee toimia niin hienovaraisesti, että vaikka oppilaat esimerkiksi tekevät tunnin aikana omantasoisiaan tehtäviä, ei heille tulisi huonommuuden tunne. Tämä saattaa joskus tuottaa ongelmia, mutta haastattelemani opettajat kertoivat myös kuinka he selvittävät nämä tilanteet.

”Mun mielestä se on tärkeä ottaa huomioon ja tavallaan puhuakki auki lapsille, että täällä on kaikilla omanlaiset hommat ja osa käy erityisopettajalla ja osa käy tukiopetuksessa ja se ei oo sen kummempi asia.” Tiina (tk 10 v.)

”Mää oon niinku syksystä alkaen tosiaan toittottanu sitä, että ku kaikki on taitavia jossaki ja toiset tarvii harjotusta toisessa asiassa ja toiset toisessa ja iteki aina korostan että ei opekaan oo täydellinen.” Kaisa (tk 3 v.)

”Me käytiin tästä keskustelua tuossa tammikuussa, että onhan se vähän niinku aina ollu, aina sillon tällön nousee esille.” Milla (tk 3 v.)

Tiinan, Kaisan ja Millan mukaan avoin keskustelu eriyttämisestä hälventää oppilaiden epätietoisuutta ja leimaamista. Kuten Kaisa sanoo, on jokainen oppilas erilainen ja kaikilla on omia vahvuuksia ja kehitettävää. Yhteinen keskustelu auttaa oppilaita ymmärtämään erilaisuutta. Keskustelun lisäksi opettajat toivat muita keinoja esille, kuinka he välttävät eriyttämisen mahdollisesti aiheuttaman leimautumisen.

”En esimerkiksi sanois ikinä ääneen, että ja sitte niille jotka eivät osaa lukea nii läksynä on tämä ja tämä.” Tiina (tk 10 v.)

”Se on myös sitä itsetunnon pönkittämistä ja aina kehumista joka pienen risauksenki aikana ku on aihetta.” Kaisa (tk 3 v.)

”Mää en oo niinku jakanu mun oppilaita ollenkaan mihinkään ”te ootte nyt sen tason lukijat ja te ootte sen tason” vaan mää just sen takia mää aina vaan sanon, että jokaisella on omat läksyt.” Teija (tk 10 v.)

Opettajat pitivät tärkeänä sitä, etteivät he tuo oppilaille itselleen ilmi heidän taitotasoaan. Joillain luokilla oli esimerkiksi ryhmät jaettu taitotason mukaan, mutta sitä opettajat eivät kertoneet lapsille. Haastattelemani opettajat pitivät tärkeänä oppilaiden myönteisen minäkuvan rakentumista.

4.5.3 Resurssipula ja suuret ryhmäkoot

Eriyttämisen haasteista puhuttaessa usealle nousee ensimmäiseksi mieleen erilaiset resurssipulat ja suuret ryhmäkoot. Näistä mainitsivat myös haastattelemani opettajat. Saloviita (2013) kertoo myös resurssien rajallisuudesta. Jokaisessa koulussa on vain tietty, rajallinen määrä resursseja, mitä opettajat voivat hyödyntää opetuksen eriyttämisessä. Yleensä tarpeet ovat suuremmat, kuin resurssien käytettävyyden. Opettajalle hyvin suuri helpotus on oman avustajan saaminen luokkaansa. Tällöin työ helpottuu ja eriyttämiseen avautuu enemmän mahdollisuuksia. Avustajia ei kuitenkaan riitä kaikille, joten opettajat joutuvat keskenään kilpailemaan avustajaresurssista. Ketkä oppilaat ovat oikeutettuja saamaan lisäresursseja? Yksi resurssien jakamisen tapa on kolmiportainen tuki. (mt. 175, 180.)

”Tarvetta ois niinku joka tunnille niinku jatkuvalla luokka-avustajalle, mutta ei valitettavasti sitte oo semmosta.” Pirjo (tk 10 v.)

Pirjo ja muut opettajat kaipailevat lisää avustajaresursseja työhönsä. Saloviidan (2013) mukaan avustajat tuovat usein helpotusta opettajan työhön ja niitä tarvitaan. Kuitenkin heitä käytetään melko usein väärin. Esimerkiksi erityisoppilaat tarvitsevat nimenomaan enemmän opettajan tukea. Avustajan

myötä he saavat sitä yleensä vähemmän, vaikka se ei ole tarkoitus. (Mt. 11–12.) Haastatteluissa opettajat kertoivat, kuinka he voivat esimerkiksi avustajan laittaa työskentelemään tietyn lisätukea kaipaaman oppilaan avuksi. Kuitenkin, kuten Saloviita sanoi, tällöin nämä oppilaat saavat vähemmän opettajan tukea.

”Lähinnä se on niillä se haaste joilla on hirveen isot ryhmät. Siinä on opettajalla se riittämättömyyden tunne päivittäin, että kaikkea haluais mutta ei kerkee, ei pysty, ei jaksa.” Maarit (tk 23 v.)

Maarit mainitsee eriyttämisen haasteena suuret ryhmäkoot. Tällöin opettajalle tulee riittämättömyyden tunne, kun hän ei yksinkertaisesti pysty tekemään kaikkea mitä haluaisi. Saloviita (2013) kertoo, että suomalaiset opettajat ovat usein luokkakokojen pienentämisen sijaan suurentaneet ryhmiään, kun ovat toteuttaneet inklusiota oikeasti. Luokkakokojen suurentaminen näyttäytyy esimerkiksi kahden luokan yhdistämisenä. Näin opettajat voivat toteuttaa yhteisopetusta yhdessä suuressa luokassa. Kaksi opettajaa samassa luokassa helpottaa opetuksen eriyttämistä ja yksilöllistämistä. (Mt. 11.) Teija mainitsee luokkien yhdistämisestä seuraavasti:

”Kaks opettajaa systeemi ois aivan ihana, mutta ei tietenkään sitä, ku nykyäänhän on samanaikaisopettajuus on sitä, että on kaks opettajaa ja ehkä se ohjaaja jollaki tunneilla, ja sitte on semmonen jumalaton ryhmä. Ei, vaan just se kakskytviis oppilasta max ja sit se kaks aikuista sinne luokkaan koko ajan nii se ois niinku täydellistä.”

Teija (tk 10 v.)

Teija mainitsee kahden opettajan luokasta, mutta ei sillä tavalla, miten se nykyään usein toteutetaan. Kahden luokan yhdistäminen yhdeksi suureksi oppilasryhmäksi ei saa Teijalta kannustusta. Mielummin pienempi ryhmä, jossa tästä huolimatta toimisi kaksi opettajaa yhdessä. Tämä on varmasti usean opettajan toiveena, mutta tuleeko se ikinä toteutumaan, jää nähtäväksi.

4.5.4 Kohtuus eriyttämisessä

”Mitä ite oon miettiny joskus, että voiko olla liikaa eriyttämistä. Tarviiko sitä seitsemää eri lukuläksyä?” Milla (tk 3 v.)

”Kyllähän sää halutessa voit joka ikisen asian eriyttää mutta sitte tavallaan, että onko kaikki tarkoituksenmukaista ja kannattaako siihen uhrata nyt sitte ihan kaikkia voimavaroja, että ei ehkä.” Tiina (tk 10 v.)

Millan ja Tiinan mukaan eriyttämisessä on tärkeää pysyä kohtuuden rajoissa. Opettajan on mahdollista eriyttää vaikka jokaiselle oppilaalle opetusta, mutta kuten Tiinakin mietti, onko se tarkoituksenmukaista. Saloviidan (2013) mukaan eriyttäminen saattaa aiheuttaa hajanaisuutta luokkatyöskentelyyn ja luokan rutiineihin ja tapoihin. Opettajan tulee pyrkiä kuitenkin mahdollisimman tasatahtiseen opetukseen, vaikka mukana on erilaisia tavoitteita ja työtapoja. Tarkoituksena on, että opetus olisi joustavaa, eivätkä erilaiset tavoitteet ja työtavat häiritse toisiaan. Samassa luokassa eri oppilailla voi olla myös erilaisia opetustavoitteita. Ne tulee pystyä yhdistämään sulavasti toisiinsa, esimerkiksi projektitöiden avulla. Vaikka opetusta eriytetään ja jokaisen oppilaan oppiminen ja edellytykset siihen otetaan huomioon henkilökohtaisesti, tulisi luokan yleisestä toiminnasta poiketa mahdollisimman vähän. Vaikka oppilailla olisikin eri tavoitteet, on tärkeää pysyä samassa aihepiirissä, jos se vaan on mahdollista. (Mt. 190.) Tällöin opettajan tulee miettiä, mikä eriyttäminen on tarkoituksenmukaista ja milloin on hyvä jättää eriyttäminen vähemmälle.

”Opettajalla on jatkuva tunne tavallaan siitä, että onko tehny niinku riittävästi ja onko nyt niinku tarpeeksi järjestäny sitä. Ja varmaan semmonen jatkuva tavallaan huono omatuntoki siitä... Että semmonen siitä vähän jää.” Pirjo (tk 10 v.)

”Ainahan sitä vois olla sillai jotenki parempi.” Kaisa (tk 3 v.)

Pirjo kertoo kuinka eriyttämisestä jää tunne, onko varmasti tehnyt tarpeeksi. Eriyttämisen tarve on usein suuri, eikä opettaja voi aina loppujen lopuksi tietää, onko sitä tehnyt riittävästi ja oikealla tavalla. Pirjon kommentista huokuu tietynlainen mielipaha. Kuitenkaan eriyttäminen ei saisi olla asia, josta opettaja ottaa liikaa taakkaa itselleen. Myös Kaisa kertoo, että aina voi olla parempi. Kaisa ei kuitenkaan koe potevansa huonoa omatuntoa, vaan lause on enemmänkin toteava.

”Kaikkia ei huvita, ne kokee sen liian hankalana. Ehkä senki takia, että ne vie sen liian jotenki svääreihin vaikka periaatteessa, niinku mä oon sanonu, että sehän on ihan niinku pikkujuttuja mitä sää teet loppupeleissä.” Teija (tk 10 v.)

Teija toteaa, että eriyttämisen voi kohdata monella tavalla. Osa opettajista kokee sen hankalampana ja aikaavievänä. Eriyttää voi monella tavalla ja se on paljon kiinni myös opettajan persoonasta. Teija itse suhtautuu eriyttämiseen hyvin luonnollisena osana arkea eikä koe sitä sen haasteellisemmaksi. Hän kuitenkin ymmärtää, että osalle opettajista se voi olla hankalaa ja haasteellista, varsinkin, kun sitä voi tehdä myös liikaa.

”Jotku eriyttää jopa sillä tavalla, että lapsi saa edetä täysin omassa tahdissaan. Minäkin oon kokeillu sitä, mut se on kuitenkin aika semmonen pelottava, koska siinä tulee se semmonen tunne, ettei hallitse sitä tilannetta.” Maarit (tk 23 v.)

Myös Maarit kertoo, kuinka eriyttäminen voi joskus olla liiallista (vrt Saloviita 2013). Maarit on ehtinyt pitkän työuransa aikana kokeilla hyvin pitkälle vietyä opetuksen eriyttämistä, mutta on todennut sen liian pelottavaksi ja haastavaksi.

Yhä moninainen ja kirjavampi oppilasjoukko asettaa haasteita opetukselle. Kuinka opettaja voi hallita opetusta, kun luokassa on monta erilaista oppilasta? Oppilaiden erilaisuus aiheuttaa väistämättä tarvetta opetuksen eriyttämiselle ja

yksilöllistämiselle. Henkilökohtaisella tasolla suoritettu eriyttäminen vaatii opettajalta aina lisätyötä. Opettajan tulee muun muassa arvioida oppilaiden henkilökohtaisia taitoja ja osaamisia, ja opetusta tulee suunnitella oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioiden. Opetustilanteessa oppilas voi myös tarvita opettajalta tavanomaista enemmän henkilökohtaista apua ja tukea. Mahdollisesti opettajan tulee laatia kirjallisia suunnitelmia ja tehdä yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. (Saloviita 2013, 10, 175.)

”Musta se pitää niinku olla sopivan semmosta toimivaa, sopivan kuitenkin kevyttä.” Tiina (tk 10 v.)

”Opettajan työtähän vois tehdä vuorokauden ympäri, että sekin kultanen keskittie, että joka tunnille vois vaikka eriyttää kaikille eri tehtävät ja näin.” Kaisa (tk 3 v.)

”Pittää sitte aina muistaa että kaikkia ei tarvi heti ja kohtuus siinä kaikessa että kuinka paljon eriyttää.” Milla (tk 3 v.)

Tiinan, Kaisan ja Millan kommentteista huomaa, että vaikka eriyttämisen tärkeys ymmärretään, ei se saa olla kuitenkaan liikaa voimavaroja vievää. Yleensäkin opettajan työtä voi varmasti aina tehdä paremmin ja enemmän, mutta omat resurssit tulee huomioida ja työskentelyn tulee olla mielekästä, sopivantasoisista eikä liikaa aikaa vievää.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkielmani tarkoituksena oli saada tietoa opetuksen eriyttämisestä ensimmäisellä luokka-asteella. Aiemmissä tutkimuksissa eriyttämistä on katsottu yleensä kapeammin, jonkin tietyn rajatun aiheen pohjalta. Ennen tutkielman tekoa pohdin, voinko lähteä yleisesti tekemään tutkielmaa opetuksen eriyttämisestä ensimmäisellä luokka-asteella, vai tuleeko minun rajata aihe tarkemmin. Päädyin kuitenkin suhteellisen laajaan aiheeseen, sillä halusin tietoa siitä, miten opettajat kokevat eriyttämisen kokonaisuutena ensimmäisellä luokka-asteella. En osannut vielä tutkielman alkuvaiheessa odottaa mitä tuleman pitää, mutta tutkielman teon vaiheessa tutkimani ilmiö on jäsentynyt ja saanut muotonsa. Tulokset pohjautuvat kuuden opettajan kerrontaan, joten suuria yleistyksiä tuloksista ei voida tehdä. Yleistyksiä en tutkielmaltani alun perinkään odottanut, vaan olin aidosti kiinnostunut jokaisen yksittäisen opettajan kokemuksista. Nämä kuuden opettajan kokemukset olivat kuitenkin paljolti samantyylliset, joten aineistosta on kohtuullisen helppo nostaa esille muutamia tärkeimpiä johtopäätöksiä.

Tutkielmani tulokset osoittavat, että opetuksen eriyttäminen ensimmäisellä luokka-asteella on suuressa roolissa. Opettajat pitivät tärkeänä, että oppilaat saavat edetä oman taitotasonsa mukaisesti ja oppilaat otetaan yksilöllisesti huomioon opetusta suunnitellessa ja toteuttaessa. Eriyttämistä perusteltiin oppilaiden oikeutena sekä motivaation ylläpitäjänä. Heterogeenisten ryhmien koettiin lisäävän eriyttämistarvetta. Tulosten mukaan eriyttäminen ensimmäisellä luokka-asteella on arkipäivää, joka on läsnä lähes jokaisella oppitunnilla. Tärkeimpänä ja näkyvimpänä eriyttäminen on matematiikan ja äidinkielen oppiaineissa. Opettajat pyrkivät eriyttämään opetusta niin hyvin, kuin siihen kykenevät. Yleensä oppituntien alku jouduttiin resurssien vuoksi pitämään jokaiselle oppilaalle samanlaisena, eikä silloin pystytä huomioimaan erilaisia oppilaita ja heidän yksilöllisiä tarpeitaan.

Opettajat korostivat hyvän oppilaantuntemuksen merkitystä opetuksen eriyttämiselle. Opettajat tiedostivat, että heillä on luokassaan monenlaisia oppilaita, joiden oppimistyyli vaihtelevat. Tulosten mukaan, jotta eriyttämistä voi toteuttaa, tulee opettajien tuntea oppilaansa riittävän hyvin. Pelkästään oppilaiden taitojen tunnistaminen ei riitä, vaan oppilaan kokonaisvaltainen tuntemus auttaa parhaiten opettajaa suunnittelemaan ja toteuttamaan opetustaan. Oppilaantuntemuksen lisäämiseen käytetään erilaisia keinoja, mutta tulosten perusteella toimivimmaksi koettiin havainnointi oppituntien aikana. Näkyvimpänä keinona nähtiin kuitenkin erilaiset alkukartoitukset ja –testit, joita opettajat tekivät heti syksyllä uusien oppilaiden aloittaessa koulutaivaltaan. Näiden hyödyllisyydestä oli kuitenkin eriäviä mielipiteitä, eikä kukaan pitänyt niitä tärkeimpänä oppilaantuntemusta kartoittavana seikkana. Sen sijaan pohjatiedot oppilaista koettiin tärkeinä ja arvokkaina.

Tutkielmani tulokset kertovat, että opettajat eriyttävät ensimmäisellä luokkasteella opetustaan monipuolisesti. Tärkeimpänä keinona nähtiin erilaiset ryhmittelyt sekä sen pohjalta tapahtuva samanaikaisopetus. Tasoryhmien avulla opettajat pystyivät antamaan juuri oikeantasosta opetusta sekä huomioimaan paremmin erilaiset oppimistyyli. Tärkeänä apuna opetuksen eriyttämisessä olivat erityisesti erityisopettajat, mutta myös koulunkäynninohjaajat ja klinikkaopettajat. Muita tärkeimpiä eriyttämistapoja olivat eriyttävät materiaalit ja tehtävät, sekä erilaiset toiminnalliset eriyttämismenetelmät.

Eriyttäminen koettiin tutkielmani mukaan tärkeänä seikkana, mutta siinä nähtiin olevan myös asioita, joihin tulee kiinnittää erityistä huomiota. Eriyttämisestä tulee alusta asti tehdä luonnollista ja arkeen kuuluvaa, jotta oppilaiden ei tarvitse missään vaiheessa ihmetellä sitä. Se on osa arkea, ja oppilaat tietävät sen itsekin. Tutkielmani tulokset osoittavat, että oppilaat suhtautuvat opetuksen eriyttämiseen täysin mutkattomasti. Tästä huomaa, että haastatteleman opettajat olivat jo alusta asti pystyneet toimimaan niin, että eriyttäminen on yksi tavallinen osa oppituntia, jolloin oppilaatkaan eivät ihmetelleet sitä. Eriyttäminen oli sekä opettajille että oppilaille täysin arkea koulutyössä. Kun opetus on

oikeantasosta, koettiin sen kohottavan oppilaiden motivaatiota, joka taas edesauttaa oppimista. Tulosten mukaan opettajan tulee tarjota jokaiselle oppilaalle oikeantasosta oppimista, jotta mielekkyys oppimiseen säilyyn. Samanlaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Rantala & Määttä 2012).

Tulosten mukaan selvänä haasteena opetuksen eriyttämisessä on lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttäminen. Opettajien resurssit eivät riitä kiinnittämään tarpeeksi huomiota lahjakkaiden edistämiseen, sillä aika tuntuu menevän tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen ohjaamiseen. Lisäksi koulutusjärjestelmämme kiinnittää enemmän huomiota tuen tarvitsijoihin ja on muokannut toimintamalleja heidän opetukseen. Lahjakkaat oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle, eikä opettajilla ole tarpeeksi toimintamalleja heidän opetuksen eriyttämiseen. Opettajat kaipaavat apuja lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämiseen, sillä siihen ei ole luotu selkeää toimintamallia. Opettajat pitivät todella tärkeänä sitä, että eriyttäminen ei millään lailla saa leimata oppilaita. Opettajat kokivat, että heidän tulee olla eriyttäessään niin hienovaraisia, että oppilaat eivät koe esimerkiksi huonommuuden tunnetta. Lisäksi eriyttämisen haasteena ovat erilaiset resurssipulat. Luokkakoot voivat olla suuria, ja yhden opettajan on vaikeaa muokata opetustaan ja toimintaansa niin, että hän pystyy ottamaan huomioon monta erilaista oppijaa luokassaan. Opettajat eriyttäisivät opetustaan mielellään entistä laajemmin, mutta resurssipulan vuoksi tämä ei ole mahdollista.

Tutkielmani tulokset osoittavat, että eriyttämisen määrä on opettajia mietityttävä asia. Eriyttää voi rajattomasti, eikä missään ole tarkasti määritelty kuinka paljon opettajan tulee opetustaan eriyttää. Näin ollen opetusta eriytettäessä on tärkeää pysyä kohtuuden rajoissa. Aina eriyttäminen ei ole tarpeen ja myös opettajan omat resurssit tulee huomioida. Tärkeää on huomioida mikä on tarkoituksenmukaista ja mihin kiinnittää eniten huomiota. Eriyttämisestä voi jäädä myös huono omatunto, jos kokee oman panostuksensa siihen olevan liian vähäistä. Kaikkein ei aina pysty, eikä opetuksen eriyttäminen saa olla liian

aikaavievää ja stressaavaa. Sen tulee pysyä tarpeeksi kevyenä, tosin koko ajan huomionarvoisena asiana.

Inklusiiviseen koulujärjestelmään pyrittäessä oppilaiden erilaisuus korostuu, jonka myötä myös opetuksen eriyttäminen on suuremmissa roolissa. Opettajat kohtaavat luokassaan yhä moninaisemman oppilasjoukon, joiden tarpeisiin heidän tulisi osata vastata. Erilaisia tuen tarvisijoita on luokassa yhä enemmän, kun oppilaat pyritään sijoittamaan mieluummin tavalliseen luokkaan, kuin esimerkiksi erityisluokkaan. Luokanopettajakoulutuksessa on kuitenkin hyvin niukasti pakollisia erityispedagogiikan opintoja. Riittävätkö ne opinnot tuomaan opettajille riittävän tiedon yhä inklusiivisemmassa koulujärjestelmässä? Yksi tutkielmaani osallistuva opettaja oli huolissaan opettajankoulutuksen riittävydestä opettajan työskennellessä monenlaisten oppilaiden ohjaajana. Pyrkiikö opettajankoulutus vastaamaan koulujärjestelmän inklusiiviseen suuntaukseen millään tavalla, vai luotetaanko opettajien omaan haluun kehittää tietojaan ja taitojaan? Myös Winterin (2006, 85) mukaan opettajien kokemusten mukaan heillä ei ole riittävästi tietoa ja taitoa kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Lakkala (2008, 18) painottaa, että opettajankoulutuksen tulee antaa yhä paremmat valmiudet käsitellä erilaisten lasten oppimisongelmia. Toisaalta Saloviidan (2013) mukaan useat asiat opitaan vasta käytännön työtä tehdessä. Voi olla, että opettajat tuntevat olonsa epävarmaksi, mutta se ei ole sama, kuin osaamisen puute. (Mt. 11–12.)

Tutkielmaani osallistunut tutkimusjoukko oli melko suppea. Useammalla haastateltavalla olisin voinut saada laajemman kuvan aiheesta. Toisaalta jo näiden kuuden opettajan vastaukset olivat hyvin samansuuntaiset ja näkemysten samankaltaisuus oli havaittavissa. Tästä huolimatta laajempi tutkimusjoukko olisi antanut varmasti lisäsisältöä tutkielmaani. Tutkielmaan osallistuneiden opettajien työkokemus vaihteli kolmesta vuodesta 23 vuoteen. Yhdellä opettajalla oli selvästi enemmän kokemusta, kuin muilla. Olisi ollut mielenkiintoista kuulla useamman pitkään opettajantyössä olleen opettajan kokemuksia eriyttämisestä. Mielenkiintoista olisi tietää, vaikuttaako työkokemus

mielipiteisiin eriyttämisestä. Tässä tutkielmassa opettajien työkokemuksilla ei juuri ollut merkitystä kokemuksiin ja mielipiteisiin. Ehkä eniten työkokemusta omaava opettaja suhtautui hieman nihkeämmin opetuksen eriyttämiseen, kuin muut.

Tutkielmani on tyypiltään laadullinen, haastattelut suoritin teemahaastattelun tapaisesti ja analyysimenetelmänä käytin teema-analyysiä. Tutkielman alkupuolella haastattelu- ja analyysimentelmä olivat minulle pitkään epäselviä. Tutustuin eri menetelmiin ja mietin, mitkä olisivat sopivat juuri tähän tutkielmaan. Haastattelurungon olisin voinut teemoitella reilummin, jotta se vastaisi teemahaastattelua paremmin. Kuitenkin itse teemahaastattelusta on eriäviä näkökulmia, joten sillä ei liene niinkään merkitystä. Itselleni teemoittelu olisi kuitenkin varmasti tehnyt aiheen ja haastattelutilanteet selkeämmäksi, sekä helpottanut analyysivaihetta. Pidin kuitenkin haastattelutilanteissa tärkeänä rentoa keskusteluilmapiiriä, jossa edetään haastateltavien kerronnan mukaisesti. Koen, että sain haastattelujen avulla paljon tietoa ja tilanteet olivat sopivan rentoja, jotta opettajat pystyivät luottamuksellisesti kertomaan minulle kokemuksistaan. Näin jälkikäteen minua kuitenkin jäi hieman vaivaamaan tutkimusmenetelmälliset valinnat, joihin minun olisi pitänyt kiinnittää enemmän huomiota jo tutkielman alkuvaiheessa.

Eriyttäminen on tutkimuskenttänä hyvin laaja, eikä sitä ole mielestäni vielä tarpeeksi tutkittu. Pro gradu-tutkielmia eriyttämisestä on jo tehty ja koko ajan tehdään varmasti lisää. Eriyttämisen tutkimus liitetään usein laajemmin inklusion tutkimuskenttään. Omassa tutkielmassani selvitin opetuksen eriyttämistä ensimmäisellä luokka-asteella. Olisi mielenkiintoista tietää, eroaako eriyttäminen tai siinä huomioitavat seikat eriytettäessä vanhempia oppilaita. Eriyttäminen on yhä voimakkaammin opetuksessa näkyvä asia ja se on opettajien mielessä yhtenä tärkeänä osana opetusta suunnitellessa ja toteuttaessa. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että eriyttämistä tutkittaisiin laajemminkin, kuin pro gradu -tutkielmien tasolla.

LÄHTEET

- Anderson, Kelly M. 2007. Differentiating Instruction to Include All Students. Preventing School Failure 51 (3), 49-54.
- Callard-Szulgit, Rosemary 2005. Teaching the Gifted in an Inclusion Classroom. Activities that work. Maryland: Rowman & Littlefield Education, Introduction .
- Clark, Barbara 1988. Growing Up Gifted. Developing the Potential of Children at Home and at School. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Cook, Lynne & Friend, Marilyn 2004. Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. New Mexico Public Education Department. Quarterly Special Education Meeting. Albuquerque, NM. April 29, 1-33.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: PS-kustannus, 25–43.
- Fischbein, Siv & Österberg, Olle 2009. Kaikkien lasten koulu. Erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. Juva: WS Bookwell
- Hakala, Juha T. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: PS-kustannus, 12–24.
- Halstead, Jeff 2011. Navigating the New Pedagogy: Six Principles that Trans-

form Teaching. Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Hautamäki, Jarkko; Lahtinen, Ulla; Moberg, Sakari & Tuunainen Kari 2003.

Erityispedagogiikan perusteet. Vantaa: WSOY.

Hellström, Martti 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden

sanakirja. Juva: PS-kustannus.

Hirvonen, Tiina; Junttila, Niina; Kalo, Ilkka & Kurttila, Tuomas 2013. Kodin ja

koulun yhteistyö – mistä tulemme, minne menemme? Teoksessa Jenni

Helenius (toim.) Reissuvihkosta dialogiin – ideoita kodin ja koulun

yhteistyöhön. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun

yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. AS Spin Press,

9-14.

Husén, Torsten 1962. Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa. Helsinki.

Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hänninen, Vilma 2001. Lev Semjonovits Vygotski. Tietoisuuden

kulttuurihistoriallinen kehitys. Teoksessa Vilma Hänninen, Jukka

Partanen & Oili-Helena Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian

suunnannäyttäjiä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 79-104.

Ikonen, Oiva 2009. Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden

kohtaamiseen. Teoksessa Oiva Ikonen & Ansaliina Krogerus (toim.)

Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Juva:

WS Bookweel Oy, 12–19.

Ikäheimo, Hannele 2013. Oppimisen iloa – Nean matikka. Nea Jung,

Hannele Ikäheimo & Hannu Korhonen (toim.) Dimensio 1, 40-43.

Johnson, Genevieve Marie 1999. Inclusive Education: Fundamental

Instructional Strategies and Considerations. Preventing School Failure, 43 (2), 72-79.

Kansanen, Pertti 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-kustannus.

Kari, Jouko 1992. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.

Karplund, Pirkko. Oppilaiden erilaisuuden huomioonottaminen, oppilaantuntemus ja eriyttäminen. Teoksessa Aulikki Pöntinen & Sirkka Ruokoski (toim.) Äidinkielen opetuksen uudet kehykset. Helsinki: Kirjapaino Oy Merkur, 51-64.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2004. Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys. Juva: WS Bookwell Oy.

Kiviniemi, Kari 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: PS-kustannus, 70–85.

Korhonen, Hannu 2013. Kymmenjärjestelmä – matematiikan osaamisen kulmakivi. Dimensio 2, 38-40.

Kuula, Arja 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Vastapaino.

LaConte, Ronald T 1981. Homework as a Learning Experience. What Research Says to the Teacher. Washington, D.C: National Education Association.

Laine, Sonja 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Helsinki: Opetushallitus.

- Lakkala, Suvi 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 151, Lapin yliopisto.
- Linnakylä, Pirjo 1980. Oppilaantuntemus on eriyttämisen perusta. Teoksessa Marja-Leena Koppinen (toim.) Opetuksen eriyttäminen. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 22-37.
- Metso, Tuija 2013. Vanhemmat osallisina koulun arjessa. Teoksessa Jenni Helenius (toim.) Reissuvihkosta dialogiin – ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. AS Spin Press , 24-27.
- Metsämuuronen, Jari 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 81–150.
- Mikola, Marjatta 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. 412. Jyväskylän yliopisto.
- Moilanen, Kari 2004. Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Vammala: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Mäkelä, Sonja 2009. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tunnistaminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, Aimo 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Moniste

5/2005. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

Osoitteessa http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.

(Viitattu 28.3.2014)

Opetushallitus. Esiopetus. Osoitteessa

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus (Viitattu 3.5.2014)

Opetushallitus 2009. Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen

kehittämishanke. Osoitteessa <http://www.lahjakkuus.fi/page14.php>

(Viitattu 9.5.2014)

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden

muutokset ja täydennykset 2010. Osoitteessa

http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf (Viitattu 2.7.2014)

Opetushallitus 5 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Opetus

vuosiluokilla 1-2. Luonnos 15.4.2014. Osoitteessa

http://oph.fi/download/156871_perusopetus_perusteluonnos_vuosiluokat_1_2.pdf (Viitattu 3.7.2014)

Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön

työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.

Opetussuunnitelma, Oulu. Oulun kaupungin perusopetuksen

opetussuunnitelma. Osoitteessa

<http://oulunopetussuunnitelma.wordpress.com/>

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Osoitteessa

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P4> (Viitattu

3.5.2014)

- Pihkala, Jussi 2009. Oppilaan oikeus saada varhaista ja ennalta ehkäisevää tukea ja erityisopetusta vahvistuu. Teoksessa Oiva Ikonen & Ansaliina Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Juva: WS Bookwell Oy, 20–23.
- Pinola Minna 2008. Integraatio ja inkluusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. Kasvatus 1/2008. Artikkeleita. Kasvatus 39 (1), 39–49.
- Pollari, Jorma & Koppinen Marja-Leena 2010. Ketä kannattaa opettaa? Juva: WS Bookwell.
- Rantala, Taina & Määttä, Kaarina 2012. Ten theses of the joy of learning at primary schools. Early Child Development and Care, 182(1), 87-105.
- Saloviita, Timo 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Sarlin, Hanna-Mari & Koivula, Pirjo 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa Oiva Ikonen & Ansaliina Krogerus (toim.) Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Juva: WS Bookwell Oy, 24–40.
- Siiskonen, Tiina; Koivula, Pirjo; Laitinen, Kristiina & Virtanen, Pirkko 2007. Opiskelun tuki perusopetuksessa. Teoksessa Tuija Aro, Tiina Siiskonen & Timo Ahonen (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Juva: WS Bookwell Oy, 219–230.
- Saloviita, Timo 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Juva: PS-kustannus.

Saloviita, Timo 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus.

Juva: WS Bookwell Oy.

Stenberg, Katariina 2011. Riittävän hyvä opettaja. Juva: PS-kustannus.

Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna 2005. Johdanto. Teoksessa Liisa

Tiittula & Johanna Ruusuvuori (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-21.

Tirri, Kirsi 2011. Mikä lahjakkaiden kasvatuksessa ja opetuksessa on tärkeää?

1.5.2011. Osoitteessa <http://www.luma.fi/artikkelit/557/> (Viitattu 29.3.2014)

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.

Vantaa: Tammi.

UNESCO. Salamancan julistus. Erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista

ja käytännöistä. Puiteohjelma erityisopetusta varten. Osoitteessa <http://www.vane.to/salamanca.htm> (7.7.2014)

Winter, Eileen C. 2006. Preparing new teachers for inclusive schools and

classrooms. Support for Learning, 21 (2), 85-91.

LIITTEET

Liite 1

Gradun haastattelukysymykset

1. Opettajaan itseensä liittyviä tietoja

- a) Montako vuotta olet työskennellyt luokanopettajana?
- b) Monettako vuotta opetat ensimmäistä luokkaa?
- c) Mitä muita luokka-asteita olet opettanut?
- d) Oletko erikoistunut alkuopetukseen?

2. Eriyttäminen

- a) Mitä mielestäsi eriyttäminen tarkoittaa?
- b) Kuinka paljon eriytät opetusta? Joka viikko/päivä/tunti?
- c) Miten eriytät opetusta? Millaisia keinoja käytät opetuksen eriyttämiseen? Muita keinoja?
- d) Millaisille oppijoille eriytät opetusta? Millaisia oppijoita eriyttäminen koskee?
- e) Millaisiin tilanteisiin oppitunnilla eriyttäminen liittyy?
- f) Missä oppiaineissa eriytät opetusta? Miten eriyttäminen vaihtelee eri oppiaineitten kesken?
- g) Miksi eriytät/et eriytä opetusta?
- h) Miten tunnistat eriyttämistarpeen? Millaisia keinoja käytät eriyttämistarpeen tunnistamiseen? Miten nopeasti huomaat, keille opetusta tulee eriyttää ja missä oppiaineissa?

- i) Mitä erityistä tulee ottaa huomioon, kun eriytetään nimenomaan ensimmäisen luokka-asteen oppilaita?
- j) Millaisia haasteita eriyttämiseen liittyy? Miten haasteista voi selviytyä?
- k) Miten oppilaat suhtautuvat opetuksen eriyttämiseen?
- l) Miten eriyttäminen/sen tarve muuttuu ensimmäisen luokka-asteen aikana?
- m) Miten paljon opettaja saa apua opetuksen eriyttämiseen?
- n) Saako opettaja etukäteen tietoa oppilaista, jotka mahdollisesti tarvitsevat opetuksen eriyttämistä? (esim. tietoa esiopetuksesta)
- o) Onko koulullanne jonkinlaista toimintamallia eriyttämisen suhteen? Puhutaanko koulussanne yhteisesti eriyttämisestä?
- p) Mitä ajattelet eriyttämisestä osana inklusiivista kasvatusta?
- q) Haluatko kertoa jotain muuta aiheeseen liittyvää?

Liite 2

Suppea ote aineiston analyysivaiheesta

<p><i>"Testit antaa hyvän osviitan heti aluksi."</i> Tiina</p> <p><i>"Tehtiin me alkukartoituksia matematiikassa."</i></p> <p>Milla</p> <p><i>"Oli matikantestiä ja lukemista ja miten kirjaimet ossaa että semmonen alkukartotus mullaki tehtiin."</i></p> <p>Kaisa</p> <p><i>"Kokeet kertoo."</i></p> <p>Maarit</p>	<p>Testit ja kokeet</p>	
<p><i>"Me saahaan... hyvät pohjatiedot tuolta eskarista ja muualta"</i></p> <p>Pirjo</p> <p><i>"On jokaisesta oppilaasta...aikamoinen nippu papereita jo sieltä eskarista."</i></p> <p>Maarit</p> <p><i>"Erityisopettaja käy päiväkotivierailut... meillä on mahdollisuus kuulla jo keväällä erityisopettajalta</i></p>	<p>Tiedot muilta lasta kasvattavilta aikuisilta</p>	<p>OPPILAANTUNTEMUS</p>

<p><i>sitte oppilaasta etukäteen.”</i></p> <p>Milla</p> <p><i>”Keskustelen... päivittäin useimpien vanhempien kanssa.”</i></p> <p>Maarit</p> <p><i>”Parasta on se luokkahuoneessa normaalissa vuorovaikutuksessa tapahtuva havainnointi.”</i></p> <p>Teija</p> <p><i>”Ihan havainnointi on näin pienessä ryhmässä tosi helppoa.”</i></p> <p>Maarit</p> <p><i>”Mää hyvin tarkkaavaisesti tarkkailen näiden työskentelyä.”</i></p> <p>Milla</p>	<p>Luokkahuoneessa tapahtuva havainnointi</p>	<p>OPPILAANTUNTEMUS</p>
--	---	-------------------------