

KYLÄKOULUJEN LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA ERIYTTÄMISESTÄ
YHDYSLUOKASSA

Pro gradu –tutkielma

Jutta Härö

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2024

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kyläkoulun luokanopettajien kokemuksia eriyttämisestä yhdysluokassa

Tekijä: Jutta Härö

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu –tutkielma/Maisteritutkielma

Sivumäärä: 64 liitteiden lukumäärä: 3

Vuosi: 2024

Tiivistelmä:

Tässä Pro gradu –tutkielmassa selvitän, miten kyläkoulun luokanopettajat kokevat eriyttämisen yhdysluokassa. Tuon esille opettajien omia kokemuksiaan eriyttämisestä kyläkoulun yhdysluokassa sekä heidän käyttämiään eriyttämiskeinojaan Roihan ja Polson (2023) Eriyttämisen Viiden O:n mallin pohjalta.

Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty teemahaastatteluilla syksyllä 2023. Tutkimukseen osallistui 4 kyläkoulun opettajaa, joista kaksi toimi lisäksi myös kyläkoulun rehtorina. Tutkittavat opettivat aineistonkeruun aikaan 1–2, 3–4 tai 5–6 -luokkaa. Aineisto on analysoitu osittain teorialähtöisellä ja osittain aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen keskeisimmät tulokset osoittivat, etteivät kyläkoulun luokanopettajat koe eriyttämisen yhdysluokassa olevan sen haastavampaa kuin yksittäisluokassakaan. Molemmissa koettiin olevan omat hyvät ja huonot puolensa, mutta pääsääntöisesti kyläkoulu ja yhdysluokka nähtiin eriyttämisen kannalta myönteisinä asioina. Kyläkoulun yhdysluokassa eriyttämistä tukeviksi tekijöiksi opettajat kokivat vanhemmilta oppilailta oppimisen, seuraavan vuoden asioiden kuulemisen aiemmin, oppilaiden eri-ikäisyyden hyödyntämisen opetuksessa, läheisen kodin ja koulun välisen yhteistyön ja pienet luokkakoot. Eriyttämistä haastaviksi tekijöiksi opettajat taas kokivat vähäiset resurssit, samalla tunnilla eri asioiden opiskelun sekä vuorokurssiopetuksen historian oppiaineen osalta. Tutkimus osoitti myös, että opettajat käyttivät melko laajasti erilaisia eriyttämiskeinoja kaikilla Roihan ja Polson (2023) eriyttämisen Viiden O:n mallin osa-alueilla opetusjärjestelyissä, oppimisympäristöissä, opetusmenetelmissä, oppimisen tukimateriaalissa sekä oppimisen arvioinnissa. Lisäksi kaikki opettajat kokivat eriyttämisen tärkeäksi ja merkitykselliseksi asiaksi. Pääosin tutkimukseni tulokset tukevat aiempien kyläkouluihin, yhdysluokkaopetukseen ja eriyttämiseen liittyvien tutkimuksien tuloksia.

Avainsanat: kyläkoulu, yhdysluokkaopetus, yhdysluokka, eriyttäminen, laadullinen tutkimus

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

Sisällys

Johdanto.....	4
1. Kyläkoulu yhdysluokkaopetuksen kontekstina	7
1.1. Kyläkoulu oppimisympäristönä.....	7
1.2. Yhdysluokkaopetus kyläkoulussa	9
2. Opetuksen eriyttäminen	13
2.1. Eriyttämisen lähtökohdat	13
2.2. Eriytävä opetus.....	14
2.3. Eriyttämisen hyödyt ja haasteet	16
2.4. Eriyttämisen Viiden O:n malli	18
3. Tutkimuksen toteutus.....	20
3.1. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	20
3.2. Tutkimusmenetelmä.....	20
3.3. Teemahaastattelu	21
3.4. Kohdejoukko ja aineistonkeruu	24
3.5. Aineiston analysointi	25
3.6. Eettiset periaatteet	28
4. Tutkimustulokset	30
4.1. Kyläkoulun opettajien käyttämät eriyttämiskeinot yhdysluokassa.....	30
4.2. Luokanopettajien kokemuksia eriyttämisestä kyläkoulun yhdysluokassa	36
5. Pohdinta.....	44
5.1. Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua	44
5.2. Tutkimuksen luotettavuus	48
Lähteet.....	53
Liitteet.....	
Liite 1: Haastattelukutsu	
Liite 2: Haastattelurunko	
Liite 3: Tutkimuslupa	

Johdanto

Kyläkoulut ovat oppilasmäärältään pieniä 1–3 opettajan kouluja, jotka yleisimmin sijaitsevat maaseudulla tai harvaan asutuilla alueilla. Myös neljän opettajan koulu voidaan luokitella kyläkouluksi, jos yksi opettajista on erillisen esiopetusryhmän opettaja. (Kilpeläinen 2010.) Kyläkoulujen määrä on vähentynyt Suomessa viimeisten vuosikymmenten ajan, sillä niitä lakkautetaan jatkuvasti. Lakkauttamista perustellaan oppilasmäärän vähenemisellä ja erityisesti säästösyillä. Kyläkoulujen lisäksi 1990-luvulta lähtien on lakkautettu kuitenkin suurehkoja kouluja, jolloin pieni oppilasmäärä ei ole perusteluna. Vuonna 2006 poistettu pienten koulujen tuki on kiihdyttänyt koulujen lakkauttamista entisestään. (Korpinen 2010.) Pienten koulujen lakkauttaminen ja yhdistäminen on myös kansainvälinen ilmiö (ks. esim. Bagley & Hillyard 2019; Beach & Vigo Arrazola 2020).

Tällä hetkellä kyläkoulujen tulevaisuus näyttää heikolta. Pieniä maaseutukouluja on pidetty vähemmän toivottavina kuin suurempia kaupunkikouluja, koska niihin suhtaudutaan poliittisesti hieman epäsuotuisasti ja niitä uhkaa lakkauttaminen tai yhdistyminen (Fargas-Malet & Bagley 2022, 822). Suomen kouluverkosto on harventunut maaseudulla kyläkoulujen lakkauttamisten vuoksi ja joka vuosi yhä useamman kyläkoulun kohdalla uutisoidaan lakkauttamisuhasta. Viime vuosina on uutisoitu paljon kyläkoulujen tilanteesta esimerkiksi Oulussa. Keväällä 2023 seitsemän oululaista kyläkoulua oli lakkauttamisuhan alla ja kesällä 2023 neljä niistä päätettiin lakkauttaa. Kolme muuta saivat lisää aikaa, mutta ovat yhä lakkauttamisuhan alla. (Loukkola & Markkula 2023.) Sivukyliä oppilaat kuljetetaan taajamaan kouluihin, mikä on lisännyt koulu- kyyditysten määrää runsaasti (Kilpimaa, Määttä & Uusiautti 2012, 133). Peltosen (2010c, 42) mukaan koulujen lakkauttaminen on ollut 2000-luvulla jopa suurempaa kuin oppilasmäärän vähentyminen on edellyttänyt.

Yhdysluokkaopetus on yleinen opetusjärjestely kyläkouluissa niiden pienen oppilasmäärän vuoksi. Yhdysluokkaopetuksessa opettaja opettaa samaan aikaan kahta tai useampaa vuosiluokkaa (Korpinen 2010, 19). Yhdysluokkaopetuksen toteuttamiseen liittyviä ohjeita ei kuitenkaan juurikaan ole esimerkiksi opetussuunnitelmassa (ks. Opetushallitus 2014). Hyry-Beihammerin ja Hascherin (2015) mukaan myöskään opettajankoulutus ei valmista opettajia yhdysluokan opettamiseen. Olen myös itse luokanopettajaopintojeni aikana havainnut saman asian.

Kyläkoulut ja yhdysluokkaopetus eivät ole viime vuosina olleet kovinkaan trendikkäitä tutkimusaiheita. Voitaisiinkin kysyä, johtuuko tämä siitä, että on tarpeetonta tutkia kyläkouluja ja yhdysluokkaopetusta sen vuoksi, että ne ovat väistymässä syrjään kyläkoulujen lakkauttamisen ja suurten koulujen perustamisen vuoksi. Mielestäni nimenomaan tämän hetken koulutuspoliittinen tilanne ja asenne pieniä kouluja kohtaan tekee aiheesta ajankohtaisen. Miten Suomessa voidaan tehdä tutkimusperustaisia ja järkeviä koulutuspoliittisia päätöksiä ja muutoksia kouluverkostoon, jos pienet koulut jätetään tutkimuksen ulkopuolelle? Suomalaista koulutusjärjestelmää on kehuttu paljon maailmalla (Sahlberg 2021). Toisaalta edellisten PISA-tulosten mukaan suomalaisten oppilaiden osaaminen on heikentynyt monella osa-alueella (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023). Siksi mielestäni olisi tärkeää, että Suomessa suhtauduttaisiin kriittisesti suuriin muutoksiin koulutuksen osalta ja koulutuspoliittiset päätökset tehtäisiin harkitusti kattavan ja moninäkökulmaisen tutkimustiedon pohjalta.

Åberg-Bengtsson (2009) teki tutkimuskatsauksen Ruotsin pienistä kyläkouluista tehtyihin tutkimuksiin, hankkeisiin ja virallisiin raportteihin. Suurin osa niistä oli tehty niin sanotusti ”ylhäältä alas” -näkökulmasta, jossa käsitellään koulutukseen ja maaseutukouluihin liittyviä kysymyksiä lähinnä taloudellisten resurssien näkökulmasta sekä vaikutuksia näiden resurssien käyttöön. Vähemmän oli tutkimuksia, joissa aidosti huomioitaisiin laajempi näkökulma kuten koulun merkitys maaseutuyhteisöön sekä kyläkoulujen lakkauttamisen kauaskantoiset seuraukset alueen lapsiin. Myös Fargas-Malet ja Bagley (2022) havaitsivat tutkimuskatsauksessaan, että kyläkouluihin liittyvää tutkimuskenttää leimaa lasten kanssa tehdyn tutkimuksen puute. Kyläkouluihin liittyvässä tutkimuskentässä on siis selkeitä puutteita, joten lisätutkimusta tarvitaan.

Viime vuosina on kuitenkin tehty jonkin verran kyläkouluihin ja yhdysluokkaopetukseen liittyvää tutkimusta. Esimerkiksi Laari, Lakkala ja Uusiautti (2019) tutkivat, miten suomalaiset opettajat eriyttävät opetustaan. He hyödynsivät tutkimuksessaan Roihan ja Polson (2023) eriyttämisen Viiden O:n mallia, jota hyödynnän myös tässä tutkimuksessa. Shareefa (2021) on tutkinut opettajien kokemuksia eriytetystä opetuksesta yhdysluokassa Malediiveilla. Hyry-Beihammer ja Hascher (2015) tutkivat yleisesti opetusstrategioita, joita opettajat käyttävät pienten koulujen yhdysluokissa. Proehl ja kumppanit (2013) taas tutkivat muutosta, kun yksittäisluokista siirryttiin yhdysluokkiin. Tässä tutkimuksessa keskityn opettajien kokemuksiin eriyttämisestä ja yhdysluokkaopetuksesta suomalaisessa koulukontekstissa.

Uuden tutkimustiedon avulla voidaan kehittää uusia innovatiivisia opetusjärjestelyitä. Esimerkiksi Heinzl (2007) on tutkinut yhdysluokkaopetusta koulutusuudistuksen näkökulmasta. Hän on havainnut, että yhdysluokkaopetus mahdollistaa joustavamman koulunkäynnin eikä samalla tavalla ”dramatisoi” kehityseroja lasten välillä kuin vuosiluokkamuotoinen opetus. Joustavuus on tärkeää erityisesti koulutien alussa. Nykyään monessa paikassa onkin käytössä joustava esi- ja alkuopetus, jolla pyritään huomioimaan oppilaiden moninaisuus mahdollisimman hyvin (ks. esim. Brotherus ym. 2011). Tämä on mielestäni hyvä esimerkki siitä, miten erilaisten opetusjärjestelyiden kuten yhdysluokkaopetuksen tutkimisella voidaan kehittää myös uudenlaisia toimintatapoja ja käytäntöjä koulutuksen kentälle.

Valitsin tutkimukseni aiheeksi eriyttämisen kyläkoulun ja yhdysluokkaopetuksen kontekstissa, sillä aihe kiinnosti minua sen ajankohtaisuuden vuoksi. Haluan omalta osaltani lisätä tutkimustietoa tästä aiheesta, sillä koen sen merkitykselliseksi. Lisäksi aihe on lähellä tulevaa luokanopettajan ammattiani, joten koen oppivani tämän tutkimusprosessin aikana paljon sellaisia asioita, joita voin tulevaisuudessa hyödyntää työelämässä. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä kyläkoulun luokanopettajien kokemuksista eriyttämisestä yhdysluokassa. Tämän tutkimuksen avulla saadaan tietoa sekä yhdysluokkien ja kyläkoulun tarjoamista eriyttämisen mahdollisuuksista sekä mahdollisista esteistä. Tällaista tietoa voidaan hyödyntää koulutuksen kehittämisessä.

Eriyttäminen on opetuksen tukikeino, jolla pyritään vastaamaan oppilaiden moninaisuuden tuomiin haasteisiin (Roiha & Polso 2023, 16). Jokaisen opettajan tulee huomioida eriyttäminen omassa työssään, sillä myös opetussuunnitelma velvoittaa siihen (Opetushallitus 2014). Eriyttäminen on kokonaisvaltainen lähestymistapa opetukseen, joka voidaan huomioida monella osa-alueella (Roiha & Polso 2023). Yhdysluokissa oppilaiden moninaisuus on mahdollisesti vielä suurempaa kuin yksittäisluokissa, sillä he ovat eri ikäisiä ja eri vaiheessa koulupolkuaan (Shareefa 2021). Näin ollen eriyttämisen merkitys korostuu entisestään yhdysluokassa.

1. Kyläkoulu yhdysluokkaopetuksen kontekstina

1.1. Kyläkoulu oppimisympäristönä

Kyläkouluissa yleensä luokkakoot ovat pieniä (Kilpeläinen 2010). Opetusryhmän koon on havaittu vaikuttavan siihen, miten oppilaiden tuen tarpeet pystytään tunnistamaan (Peltonen 2010a, 69). Blatchfordin ja Mortimoren (1994) tutkimuksen mukaan pienessä luokassa oppilaat saivat enemmän yksilöllistä huomiota, opettajilla oli parempi oppilaantuntemus, opettaja-oppilaskontakteja oli määrällisesti enemmän ja kodin ja koulun väliselle yhteistyölle oli paremmat mahdollisuudet. Pienten koulujen oppimistuloksissa ei kuitenkaan ole juurikaan eroa muiden koulujen tuloksiin. Kansainvälisesti vertailtuna Suomessa koulujen väliset erot oppimistuloksissa ovat erittäin pieniä. (Peltonen 2010a.) Kuitenkin esimerkiksi Brühwilerin ja Blatchfordin (2011) tutkimuksessa pienemmät luokkakoot johtivat paremman oppilaantuntemuksen sekä parempien luokkahuoneprosessien lisäksi myös korkeampaan akateemisen oppimisen edistymiseen verrattuna suurempiin luokkakokoihin. Pelkkä oppimistulosten arviointi ja vertailu ei kuitenkaan anna kokonaisvaltaista käsitystä pienten ja isojen koulujen välisistä eroista esimerkiksi oppimisympäristön näkökulmasta (Peltonen 2010a). Pienellä luokkakoolla on havaittu olevan myös muita myönteisiä vaikutuksia. Finn, Pannozzo ja Achilles (2003) havaitsivat tutkimuksessaan, että kun luokkakokoa pienennetään, oppilaat käyttäytyivät paremmin ja osallistuivat oppitunneilla intensiivisemmin oppimistoimintoihin.

Kyläkouluja on tutkittu muun muassa oppimisympäristöjen näkökulmasta. Peltosen (2002) väitöskirjatutkimuksen mukaan kyläkoulujen fyysinen ympäristö on luonnollisen hyvä. Se tarjoaa mahdollisuuksia esimerkiksi motoristen taitojen sekä luontosuhteen kehittämiseen. Tämä on myös oppimisen kannalta merkityksellinen tekijä, sillä motoriikan kehittämisellä lapsuudessa on vahva yhteys myös kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. (Peltonen 2002; 59, 203.) Kilpeläinen (2010) tutki väitöskirjassaan kyläkoulua oppimis- ja kasvu-ympäristönä opettajien kuvaamana. Kyläkoulun fyysisessä oppimisympäristössä opettajat arvostivat lapsiystävällisyyttä, turvallisuutta ja rauhallisuutta. Piha-alueita kuvailtiin toiminnallisiksi, viihtyisiksi ja virikkeellisiksi. Merkityksellisimmäksi asiaksi kyläkoulun fyysisessä oppimisympäristössä

koettiin lähiluonto ja koulua ympäröivä yhteisö. Niitä pystytään hyödyntämään paljon opetuksessa. (Kilpeläinen 2010.)

Yksi Suomessa tunnettu kyläkoulu on Mahnalan koulu, jossa panostetaan vahvasti maaseutulähtöiseen ympäristökasvatukseen. Sen kantavana periaatteena on oppimaan oppiminen ympäristössä, ympäristöstä sekä toiminta ympäristön hyväksi. Mahnalan koulussa oppimisympäristöt ovat laajentuneet käsittämään koko kylän. (Alppi 2004). Kangas ja kumppanit (2014) tutkivat opiskelijoiden toimijuutta Mahnalan koulukontekstissa puutarhaprojektin yhteydessä. He saivat myönteisiä tuloksia oppilaiden osallisuudesta ja vastuullisuuden osoittamisesta projektin aikana. Tämä heidän tutkimuksessaan esiintynyt puutarhaprojekti on yksi esimerkki ympäristökasvatuksesta, jossa hyödynnetään luokan ulkopuolista oppimisympäristöä.

Kilpeläisen (2010) tutkimuksen mukaan kyläkoulujen opetustilat koetaan pääosin viihtyisiksi, käytännöllisiksi, kodikkaiksi, toimiviksi ja tarkoituksenmukaisiksi. Eniten kehitettävää on usein liikunta- ja juhlasalituloissa, suihkuissa, ruokailutiloissa sekä teknisen käsityön tiloissa. Opetusvälineitä ja materiaaleja on kyläkouluissa hyvin. Toki jotkut opettajat mainitsevat heikkoutena välineistön vanhanaikaisuuden ja vähäisyyden. Osa opettajista on myös sitä mieltä, että taloudelliset resurssit ovat riittämättömät. (Kilpeläinen 2010.) Yksipuoliset tila-, laite- ja kalusteratkaisut voivat vähentää mahdollisuuksia täyttää opetussuunnitelman opetus- ja oppimisprosesseille asettamia vaatimuksia (Kattilakoski 2018). Kuitenkin vaikka opettajat mainitsivat myös puutteita, he vaikuttavat olevan tyytyväisiä kyläkoulujen fyysisiin olosuhteisiin (Kilpeläinen 2010). Ei olekaan olemassa universaalisti määriteltyä hyvää tai huonoa ympäristöä, vaan opettaja voi paljon myös itse vaikuttaa siihen, miten saa hyödynnettyä oppimisympäristöjä mahdollisimman optimaalisilla tavoilla (Majoinen 2019).

Kilpeläisen (2010) väitöskirjatutkimuksen mukaan kyläkoulun psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö on yhteisöllinen ja ilmapiiriltään laadukas. Tämä on merkittävä huomio, sillä koulunilmapiirin on havaittu vaikuttavan oppilaiden terveyteen ja hyvinvointiin (kts. Lester & Cross 2015; Virtanen ym. 2009). Kyläkoulussa yhteisöllisyys näkyy niin oppilaiden ja koulun henkilökunnan välillä kuin myös koulun ja kodin välillä. Yhteisöllisyys näkyy myös koulun ja kyläyhteisön sekä muiden sidosryhmien välisessä yhteistoiminnassa. Kyläkoulu usein koetaankin koko kyläyhteisön keskuksiksi ja kokoontumispaikaksi. (Kilpeläinen 2010.)

Oppimisympäristöjen laajentumisella viitataan siihen, että koulussa työskennellään myös luokahuoneen ulkopuolisissa ympäristöissä, hyödynnetään erilaisia virtuaalisia oppimisympäristöjä ja oppijayhteisöjä sekä tehdään moniammatillista pedagogista yhteistyötä (Kangas, Kopisto & Krokfors 2015, 37). Hyvärisen, Kankaan ja Krokforsin (2016) tutkimuksen mukaan lähiympäristöön laajentuneet oppimisympäristöt voivat mahdollistaa vastavuoroista oppimista koko kyläyhteisössä. Aktiivinen kyläkoulu pystyy luomaan lähiyhteisössään laajan verkoston, johon kuuluu oppilaiden, vanhempien ja opettajien lisäksi myös muita alueen asukkaita ja yrittäjiä sekä kunnan ja seurakunnan edustajia (Autti & Hyry-Beihammer 2009, 58).

Kyläkoulun ilmapiiriä kuvaillaan turvalliseksi, luottamukselliseksi ja viihtyisäksi, mikä edistää muun muassa koulussa viihtymistä, oppilaiden itsetunnon kehittymistä sekä koulumenestystä. Kyläkoulun opettajalle muodostuu hyvä oppilaantuntemus, mikä edistää myös oppimista ja kasvamista. Psykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön haasteena opettajat mainitsevat koulun lakkautusuhan. (Kilpeläinen 2010.) Myös Karlberg-Granlundin (2011) tekemässä tutkimuksessa lakkautusuhan alla olevassa koulussa työskentelevä opettaja voi kokea lakkautusuhan työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Toisaalta samassa tutkimuksessa havaittiin, että pienessä koulussa työskentely voidaan kokea myös erityisen merkitykselliseksi (Karlberg-Granlund 2011). Psykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä voi haastaa myös koulukiusaaminen, mutta kyläkouluilla kiusaaminen ei ole niin yleinen ilmiö kuin muualla (Kilpeläinen 2010).

1.2. Yhdysluokkaopetus kyläkoulussa

Yhdysluokkaopetuksessa opettaja opettaa samaan aikaan kahta tai useampaa vuosiluokkaa (Korpinen 2010, 19). Yhdysluokka on opetusryhmä, jossa opiskelee eri vuosiluokilta olevia tai vuosiluokkiin sitomattomasti opiskeltaessa eri-ikäisiä oppilaita. Yhdysluokka voidaan perustaa joko oppilasmäärän pienuuden tai pedagogisten syiden vuoksi. (Opetushallitus 2014, 38.) Yhdysluokassa voi olla oppilaita jopa kaikilta alakoulun vuosiluokilta 1–6, kun kyseessä on yhden opettajan koulu. Kahden opettajan koulussa on tavanomaisinta jakaa oppilaat kahteen ryhmään, joista toisessa on vuosiluokat 1–2 ja toisessa 3–6. Kolmen opettajan kouluissa ryhmät jaetaan useimmiten 1–2, 3–4 ja 5–6-luokkiin. Joissain tapauksissa esikoululaiset voidaan myös yhdistää alkuopetuksen luokkaan, jolloin on kyseessä 0–2-luokka. (Korpinen 2010, 19–20.)

Englannin kielisiä termejä tällaisille opetusryhmäjärjestelyille ovat esimerkiksi *multigrade class*, *mixed-age class*, *combination class*, *split-grade class*, *vertically-grouped class* ja *double-grade class* (Peltonen 2002; Mason and Burns 1997; Veenman 1995).

Kilpeläisen (2010) väitöskirjatutkimuksen mukaan kyläkoulun opettajat hyödyntävät yhdysluokkapedagogiikassaan opetusjärjestelyinä vuoro- ja vuosikurssijärjestelmiä sekä eriyttämistä. Hyyrö (2015) määrittelee vuorokurssijärjestelmäopetuksen opetuksiksi, jossa kahden vuoden oppisisällöt jaetaan kahteen vuorovuosiin opetettavaan osaan, jolloin eri vuosiluokilla olevat oppilaat opiskelevat samat asiat. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi 5–6-luokkalaiset opiskelevat ensin 6. luokan opetussuunnitelman mukaiset asiat. Seuraavana vuonna, kun 5-luokkalaiset menevät kuudennelle, he opiskelevat uusien 5-luokkalaisten kanssa 5. luokan sisällöt. Tällöin kaikki opiskelevat samat sisällöt, mutta järjestys voi olla eri. Tällainen vuorokurssijärjestelmä on yleinen esimerkiksi uskonnossa ja ympäristöopissa. Vuorokurssijärjestelmä on mahdollinen silloin, jos koulussa on muodostettu luokat yhdysluokiksi 1–2, 3–4 ja 5–6. (Hyyrö 2015, 95–96.) Vuorokurssijärjestelmä mahdollistaa sen, että yhdysluokassakin opetus voi olla vuosiluokkamaista (Kalaoja 2010, 103).

Yhdysluokkien opettajat pyrkivät hyödyntämään sitä, että luokassa ja koulussa on eri-ikäisiä oppilaita, esimerkiksi kummi- ja apuopettajatoiminnalla (Kilpeläinen 2010). Shareefan (2021) tutkimuksessa havaittiin, että kun yhdysluokassa opettaja eriytti opetustaan, siitä hyötyivät eniten heikoimmat ja lahjakkaat oppilaat. Tämä tukee sitä, että oppilaille voi olla etua siitä, että luokassa on eri-ikäisiä oppilaita. Jotkut koulut organisoivat opetusta niin, että pyrkimyksenä on vuosiluokkiin sitomaton opetus tai avoimeen oppimisympäristöön suuntautuvat opetusjärjestelyt. Yhdysluokkien opettajat hyödyntävät usein sellaista opetusmenetelmää, jossa vuorottelee opettajajohtoinen ja oppilaiden omatoiminen opiskelu. Myös eheytetty kokonaisopetus on yleinen opetusmuoto yhdysluokassa. Siihen liittyy yhteistoiminnallisia ja oppilaskeskeisiä työtapoja esimerkiksi ryhmä- ja parityöskentelyä, projekti-, urakka- ja teematyöskentelyä, juhlia, esiintymisiä ja leikkejä. Yhdysluokkaopetuksessa usein korostuu ongelmakeskeisyys, kokemuksellinen oppiminen sekä tutkiva oppiminen. Lähiympäristö on usein merkittävässä roolissa opetuksessa. (Kilpeläinen 2010.) Nykyään voitaisiin puhua opetuksen eheyttämisen yhteydessä myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentamisesta, keskusaihe- ja ilmiöpohjaisesta oppimisesta ja oppiainerajoja ylittävästä oppimisesta, joissa huomioidaan lapsen

kokemusmaailma ja elämänpiiri (Kangas ym. 2015). Hyry-Beihammerin ja Hascherin (2015) tutkimuksen mukaan ei ole kuitenkaan yhtä yleistä käytäntöä, jota yhdysluokanopettajat hyödyn­ tävät opetuksessaan, vaan heillä on hyvin erilaisia tapoja toteuttaa yhdysluokkaopetusta. Na­ paranin ja Alinsugin (2021) tutkimuksen mukaan yhdysluokkien opettajat hyödyntävät opetuk­ sessaan useita toimivia strategioita, jotka tukevat oppilaiden oppimista.

Yhdysluokkaopetuksen yhtenä vahvuutena pidetään sen mahdollistamaa sosiaalista kasva­ tusta. Oppilaat pystyvät muodostamaan suhteita useampiin ja erilaisiin lapsiin niin itseään van­ hempiin, samanikäisiin kuin nuorempiinkin. Eri-ikäiset kaverit ovat tärkeitä sosiaalisen kehityk­ sen kannalta. (Peltonen 2010b.) Vygotskyn (1978) mukaan yksilö kykenee oppimaan parhai­ ten, kun hän tekee yhteistyötä itseään kokeneemman ja osaavamman kanssa. Tällöin yksilö toimii omalla lähikehityksen vyöhykkeellään, jossa hän kykenee oppimaan sellaisia asioita, joita hän ei itsenäisesti kykenisi vielä oppimaan. Yhdysluokassa vanhemmat oppilaat voivat tukea nuorempien sekä tietoisesti että tiedostamattaan (Peltonen 2010b). Hyry-Beihammer ja Hascher (2015, 109) ovat nimenneet tämän prosessin, jossa kyvykkäämpi oppilas auttaa vä­ hemmän kyvykkäitä oppilaita, sosiaalisen oppimisen vastavuoroisten prosessien tilanteeksi, jossa opitaan sekä pyytämään apua että antamaan sitä. Tällaisen toimijuuden muodostumista havaittiin myös Kankaan ja kumppaneiden (2014) tutkimuksessa.

Shareefa, Moosa, Matzin, Abdulla ja Jawawi (2021) tutkivat, mitkä tekijät tukevat eriyttävän opetuksen toteuttamista pienissä kyläkouluissa, joissa hyödynnetään yhdysluokkaopetusta. He havaitsivat, että yhdysluokkaopetuksessa eriyttämistä tukevia tekijöitä olivat opettajien po­ siitiiviset käsitykset, opettajien osaaminen, koulunjohtajien tuki ja edunvalvonta sekä käytettä­ vän opetusjärjestelyn valinta. Proehl ja kumppanit (2013) tutkivat muutosta pienessä katolilai­ sessa koulussa Yhdysvalloissa, jossa siirryttiin oppilasmäärien vähenemisen myötä yksittäis­ luokista yhdysluokkiin. Heidän tutkimuksessaan ei saatu vahvistusta sille, että yhdysluokka vai­ kuttaisi merkittävästi myönteisesti oppilaiden poissaoloihin, myöhästymisiin tai akateemisiin suorituksiin. Tutkimus kuitenkin vahvisti, että yhdysluokasta voi olla muita etuja. He havaitsivat tutkimuksessaan esimerkiksi yhdysluokan psykososiaalisia etuja kuten lisääntynyttä vastuun­ ottoa koulussa ja kotona, vähentynyttä osallisuutta kurinpitotapauksiin sekä lisääntynyttä kun­ nioitusta luokkatovereita kohtaan. (Proehl ym. 2013.)

Yhdysluokkaopetuksesta on esitetty myös kritiikkiä. Yhdysluokanopettajien täytyy samana vuonna keskittyä vähintään kahteen opetussuunnitelmaan, mikä voi viedä opettajan resurssia pois esimerkiksi oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta. (Peltonen 2010b, 112.) Toisaalta pienissä kouluissa usein luokkakoot ovat pieniä, mikä osaltaan mahdollistaa oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen opetuksessa, vaikka oppilasryhmä olisikin heterogeeninen (Peltonen 2010a, 69). Tutkimuksissa onkin osoitettu, että pienellä luokkakoolla on myönteisiä vaikutuksia oppilaisiin ja koulun arkeen (esim. Brühwiler & Blatchford 2011; Finn, Pannozzo & Achilles 2003; Blatchford & Mortimore 1994). Yhdysluokkaopetuksen haasteena ovat koulun ja luokan vaihdokset, sillä ne voivat johtaa joidenkin oppisisältöjen kertaamiseen ja joidenkin poisjääntiin. Haasteina voivat myös olla opettajajohtoisen opetuksen, itsenäisen työskentelyn ohjauksen ja jatkuvan palautteen saannin vähäisyys. (Peltonen 2010b, 112.) Shareefan ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa havaittiin myös, että yhdysluokanopettajien eriyttämistä haastavat ajanpuute ja suuri työtaakka.

Yhdysluokkaopetusta hyödynnetään kuitenkin myös joissakin isommissa kouluissa, joissa oppilaat riittäisivät myös yksittäisiin vuosiluokkiin. Tällöin yhdysluokkaopetus nähdään pedagogisena vahvuutena ja sitä halutaan hyödyntää sen vuoksi eikä vain olosuhteiden pakottamana. (Kalaaja 2010, 102.) Myös muissa maissa hyödynnetään eri-ikäisten lasten opetusta tällaisen opetusjärjestelyn etuihin perustuen. Yhdysluokkaopetusta ei siis hyödynnetä vain maaseudun pienissä kouluissa, vaan myös asutuskeskuksissa. Esimerkiksi Hollannissa yli puolet alakoulun opettajista opettaa luokkia, jossa on oppilaita eri vuosiluokilta. (Kilpimaa, Määttä & Uusiautti 2012, 126.) Shareefan (2021) tutkimus tukee sitä näkemystä, että yhdysluokkaopetusta kannattaa hyödyntää pedagogisena menetelmänä, sillä hänen tutkimuksessaan yhdysluokka ei aiheuttanut haitallisia vaikutuksia oppilaiden akateemiseen suoritukseen, heidän sosiaalisiin suhteisiinsa tai käytökseensä. Päinvastoin tutkimuksessa havaittiin yhdysluokkaopetuksen etuja esimerkiksi oppilaiden akateemisten suoritusten parantuminen erityisesti heikommilla sekä lahjakkailta oppilailla.

2. Opetuksen eriyttäminen

2.1. Eriyttämisen lähtökohdat

Koululuokassa on heterogeeninen ryhmä erilaisia oppijoita erilaisine vahvuuksineen ja haasteineen. Nykyään koulumaailmassa pyritään inklusioon eli siihen, että kaikki lapset saavat tulla omaan lähikouluunsa riippumatta omista henkilökohtaisista ominaisuuksistaan kuten vammaisuudesta, varallisuudesta tai kielestä (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 16). Inklusiolla tarkoitetaan siis sitä, että jokaisella lapsella on oikeus osallistua perusopetukseen yhdenvertaisesti (Laakso, Pihlaja & Silvennoinen 2023, 26). Opetuksen eriyttäminen on merkittävä tekijä erityisesti inklusiivisessa koulussa (Laari, Lakkala & Uusiautti 2021). Eriyttäminen on opetuksen tukikeino, jolla pyritään vastaamaan oppilaiden moninaisuuden tuomiin haasteisiin. Eriyttämiselle ei ole yhtä universaaliala määritelmää, vaan se voidaan ymmärtää eri tavoilla eri näkökulmista katsottuna. (Roiha & Polso 2023, 16.)

Eriyttäminen (*differentiated instruction*) voidaan käsittää ainoastaan oppilaiden taitotasoihin liittyvänä eriyttämisenä, jolloin näkemys eriyttämisestä on kapea-alainen (Roiha & Polso 2023, 16). Saloviidan (2018, 561) mukaan eriyttämisellä tarkoitetaan opetusprosessien mukauttamista oppilaiden yksilöllisten taitotasojen mukaan. Se on toki yksi keskeinen eriyttämisen muoto, mutta se edustaa kapea-alaista näkemystä eriyttämisestä. Kokonaisvaltaiseen eriyttämiseen sisältyy useampia eriyttämisen osa-alueita. (Roiha & Polso 2023, 17.) Lindner ja Schwab (2020, 2–3) käsittävät eriyttämisen reaktiivisena lähestymistapana, jossa opetusta eriytetään oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan vasta ongelmien ilmaantuessa. Tämä edustaa myös rajoittuneempaa käsitystä eriyttämisestä (Roiha & Polso 2023, 17).

Laajemman käsityksen mukaan eriyttäminen on kokonaisvaltainen lähestymistapa opetukseen, jossa ryhmien ja yksittäisten oppilaiden erilaisuus huomioidaan sekä proaktiivisesti että reaktiivisesti. Proaktiivisessa eriyttämisessä oppilaiden yksilöllisyys otetaan huomioon ennakkoivasti jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. Kaikki käytännön opetusmenetelmät ja keinot, joissa opettaja ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyyden, ovat osa eriyttämistä. (Roiha & Polso 2023, 17.) Eriyttäminen on opetuksen filosofia, jonka perustana on oppilaiden arvostus,

oppilaiden erilaisuuden tunnustaminen sekä halu tukea jokaisen oppilaan menestymistä (Smale-Jacobse, Meijer, Helms-Lorenz & Maulana 2019). Thakur (2014) taas määrittelee eriyttämisen opetuksen filosofiaksi, joka perustuu oletukseen, että oppilaat oppivat parhaiten, kun heidän opettajansa huomioi valmiuksien, kiinnostuksen kohteiden ja oppimisprofiilien erot. Eriytetty opetus on prosessi opettamiseen ja oppimiseen saman luokan eritasoisille oppilaille. Eriyttämisen tavoitteena on maksimoida jokaisen oppilaan kasvu ja yksilöllinen menestys auttamalla oppilaita heidän yksilöllisen oppimisprosessinsa aikana. (Thakur 2014, 10.)

Eriyttäminen voidaan siis määritellä hyvin eri tavoin. Arkikielessä puhutaan usein ylöspäin ja alaspäin eriyttämisestä. Ylöspäin eriytetyssä opetuksessa huomioidaan keskimääräistä paremmin suoriutuvat oppilaat yksilöllisesti. Alaspäin eriytetyllä opetuksella taas tuetaan oppilaita, joilla on vaikeuksia perusasioiden oppimisessa. Eriyttämisen jaottelu ylöspäin ja alaspäin eriyttämiseen on tyyppillisin, mutta se voidaan jaotella myös yhtenäistävään ja erilaistavaan eriyttämiseen. Yhtenäistävällä eriyttämisellä pyritään opetusta eriyttämään siten, että kaikki oppilaat saavuttaisivat samat tavoitteet. Erilaistavassa eriyttämisessä taas eriytetään jokaiselle oppilaalle omat henkilökohtaiset tavoitteet oppilaan ominaisuuksien mukaan. (Roiha & Polso 2023, 17.)

Jokaisen perusopetuksen opettajan on huomioitava eriyttäminen opetuksessaan, sillä nykyinen opetussuunnitelma velvoittaa opettajia eriyttämään opetustaan. Opetussuunnitelman mukaan eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa ja on opetuksen pedagoginen lähtökohta. Eriyttämisen perustana on oppilaantuntemus. Se koskee opiskelun syvyyttä ja laajuutta, työskentelyn etenemistä ja rytmiä sekä oppilaiden moninaisia tapoja oppia. Eriyttämistä toteutetaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Lisäksi sillä ennaltaehkäistään tuen tarpeen syntymistä. (Opetushallitus 2014.)

2.2. Eriyttävä opetus

Eriyttävä opetus pyrkii tarjoamaan oppilaille erilaisia tapoja ja mahdollisuuksia saavuttaa oppimiselle asetetut tavoitteet. Eriyttävässä opetuksessa opettaja muuttaa opetustaan sellaiseksi, että se vastaa paremmin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Eriyttävän opetuksen vastakohta on sellainen opetus, jossa jokainen oppilas opiskelee täysin samalla tavalla. (Loukomies

& Laine 2023, 116.) Eriyttävä opetus on oppilaille hyödyllisempää kuin eriyttämätön opetus (Graham ym. 2021).

Loukomies ja Laine (2023) ovat listanneet kolme tunnusmerkkiä, jotka kielivät eriyttävästä opetuksesta. Ensimmäinen tunnusmerkki liittyy opettajan uskomuksiin. Eriyttävää opetusta hyödyntävä opettaja aidosti uskoo, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus kasvaa ja oppia. Tällöin opettajalla on niin sanottu kasvun ajattelutapa. Tirri, Kuusisto ja Laine (2018) määrittelevät kasvun ajattelutavan ajatteluksi, jossa uskotaan ihmisen kykyyn oppia uutta ja kehittää lahjakkuuttaan ja älykkyyttään. Lisäksi ihminen voi myös kehittää ominaisuuksiaan ja oppia virheistään. Kasvun ajattelutapa pohjautuu käsitykseen elinikäisestä oppimisesta. (Tirri, Kuusisto & Laine 2018, 65.) Tällä he viittaavat Carol Dweckin *growth* ja *fixed mindset* -tutkimuksiin (ks. esim. Dweck & Yeager 2019; Yeager & Dweck 2020). Toinen eriyttävän opetuksen tunnusmerkki on arvioinnin ja opetuksen saumaton yhteys. Opetuksen pohjana on aina oppilaan aiemmat tiedot ja lähtötaso. Arvioinnin avulla opettaja saa tietoa oppilaiden tuen tarpeista. Opettaja hyödyntää arvioinnista saamaansa tietoa suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetusta. Kolmas eriyttävän opetuksen tunnusmerkki on eriyttämisen systemaattisuus ja, että se on ennalta suunniteltua. Eriyttäminen on tehokasta, kun se on otettu mahdollisimman laajasti huomioon jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. (Loukomies & Laine 2023, 117–118.)

Loukomiehen ja Laineen (2023) mukaan opetusta voi eriyttää esimerkiksi oppilaan:

1. valmiuksien mukaan
2. kiinnostuksen kohteiden mukaan tai
3. oppimisprofiilin mukaan.

Eriyttämällä opetusta oppilaan valmiuksien mukaan opettaja huomioi jokaisen oppilaan omat lähtökohdat kuten erilaiset tuen tarpeet ja lähtötason. Opetus pyritään suuntaamaan oppilaan lähikehityksen vyöhykkeelle (Vygotsky 1978), jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. Oppilaan kiinnostuksen mukaan eriyttäessä opettaja hyödyntää opetuksessaan oppilaiden omia kiinnostuksen kohteita. Tällainen opetus on myös oppilaslähtöistä opetusta, jossa opettaja huomioi oppilaiden näkökulman, ajatukset ja tukee oppilaiden aktiivista osallistumista (Lehesvuori, Ramnarain & Viiri 2018). Kiinnostuksen kohteita voi tuoda opetukseen mukaan

usealla eri osa-alueella kuten sisällöissä, prosessissa ja tuotoksissa. Tämä eriyttämistapa lisää oppilaiden motivaatiota sekä liittyy opittavat asiat oppilaan kokemusmaailmaan. (Loukomies & Laine 2023, 119.) Juuti ja Lavonen (2018) tuovat toisaalta esille, että kiinnostus ei ole pysyvä ominaisuus, vaan kiinnostusta voidaan herättää ja tukea. Jos oppilaat ainoastaan syventyvät itseään kiinnostaviin asioihin, heidän kokemusmaailmansa ei laajene. Näin ollen uusien asioiden oppimisen kannalta on tärkeää, että opettaja pyrkii herättämään oppilaiden kiinnostuksen ja saada heidät sitä kautta myös motivoitumaan uuden oppimisesta. (Juuti & Lavonen 2018, 198.) Oppimisprofiilin mukaan eriyttäessä opettaja huomioi, mitä erilaisia tarpeita oppilailla on oppimistilanteille ja oppimisympäristöille. Tähän liittyvät esimerkiksi oppimisympäristön ärsykkeiden kuten melun kontrollointi, koulupäivän ennakoitavuus ja selkeä struktuuri, tukivälineet sekä monipuoliset opetusmenetelmät. (Loukomies & Laine 2023, 119–120.)

Myös yhdysluokassa täytyy huomioida opetuksen eriyttäminen. Opetuksen eriyttäminen on erityisen tärkeää yhdysluokassa, sillä luokassa on eri ikäisiä ja eri luokka-asteilla olevia oppilaita, mikä lisää entisestään opetusryhmän heterogeenisuutta (Shareefa 2021, 179). Esimerkiksi Proehlin ja kumppanien (2013) tutkimuksen mukaan eriyttämisestä tuli erityisen merkityksellistä, kun opetusjärjestely muutettiin yksiasteisesta luokasta yhdysluokaksi. Tutkimushenkilöt olivat yhtä mieltä siitä, että yhdysluokkien opettajien täytyy suunnitella ja toteuttaa opetusstrategiat huolellisesti pystyäkseen vastaamaan oppilaiden akateemisen osaamisen ja eri ikäisyyden tuomaan monimuotoisuuteen. Shareefan (2021) tutki tutkimuksessaan eriyttämistä yhdysluokassa Malediivien pienessä koulussa. Hän selvitti, opettajien kokemuksia eriytetyn opetuksen hyödyntämisestä yhdysluokassa. Tutkimuksen mukaan moniasteisten luokkien opettajat toteuttavat eriyttävää opetusta yhdysluokassa monipuolisesti. He käyttivät paljon esimerkiksi eriyttämisen tukimateriaalia ja joustavaa ryhmittelyä opetuksessaan.

2.3. Eriyttämisen hyödyt ja haasteet

Tutkimusten mukaan eriyttäminen vaikuttaa positiivisesti oppilaiden ja luokan toimintaan. Shareefan (2021) tutkimuksen mukaan opetuksen eriyttäminen paransi oppilaiden akateemisiä suorituksia ja edes auttoi myönteistä psykososiaalista muutosta oppilaissa. Se myös lisäsi opettajien ja vanhempien positiivista asennetta. Myös Parsonin ja kumppaneiden (2018) tekemän katsauksen mukaan opettajan oppilaiden tarpeiden perusteella mukautuvat

opetustoimet parantavat oppilaiden oppimista, motivaatiota ja käyttäytymistä. Roiha ja Polso (2023) kokoavat merkittävimmiksi eriyttämisen hyödyiksi 1) oppimisvaikeuksien ehkäisy, 2) oppimistulosten parantumisen, 3) kouluviihtyvyyden lisäämisen, 4) yksilöllisyyden huomioimisen, 5) onnistumisen kokemusten mahdollistamisen, 6) opetuksen mielekkyyden lisäämisen sekä 7) työrauhan parantumisen.

Eriyttämisen avulla voidaan ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia. Eriyttämällä oppimisympäristöä ja muita koulunkäynnin osa-alueita voidaan oppimista tukea niin, että oppilaan ominaispiirteet eivät estä oppimista. (Roiha & Polso 2023, 41.) Esimerkiksi tukiopetus, vertaistuki, yksilöllinen ja systemaattinen palautteenanto voivat ehkäistä matematiikan oppimisvaikeuksia (Fuchs ym. 2005). Eriyttäminen parantaa oppimistuloksia (Roiha & Polso 2023). Esimerkiksi yksilöllisten tehtävien on havaittu parantavan sekä heikosti että hyvin menestyvien oppilaiden oppimistuloksia (Reis, McCoach, Little, Muller & Kaniskan 2011).

Eriyttämisen avulla voidaan myös lisätä oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Oppilaat varmemmin kokevat koulunkäynnin ja opiskelun mielekkääksi, kun tekeminen ja tehtävät ovat heidän taitotasolleen sopivia. (Roiha & Polso 2023, 42.) Jos oppilaita yritetään opettaa samalla tavalla, riskinä on oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden toivottomuuden kokemukset ja toisaalta lahjakaiden oppilaiden turhautuminen (Sideridis 2003).

Opetuksen eriyttämiseen liittyy myös haasteita. Shareefan (2021) tutkimuksessa havaittiin, että eriyttävän opetuksen toteuttamista haastavat opettajien pätevyyden puute, suuresta työmäärästä johtuva ajan puute sekä oppilaiden oppimisen arviointiin liittyvät haasteet. Nämä ovat keskeisiä huolenaiheita niin yhdys- kuin yksittäisluokassakin. Yhdysluokissa eriyttämistä voivat haastaa lisäksi myös sosiaalisemotionaalisen kehityksen eri tasot, oppilaiden toimintakyky ja kypsyyt. Shareefa (2021) kuitenkin mainitsee, että riittävillä resursseilla ja tukirakenteilla näitä haasteita voidaan poistaa tai ainakin vähentää. Laarin, Lakkalan ja Uusiautin (2021) tutkimuksessa tuotiin kuitenkin huolestuttavana asiana esille, että nimenomaan resurssien puute vaikeuttaa opetuksen eriyttämistä. Tämä huomio oli johdonmukaisesti esillä tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että esimerkiksi opetusjärjestelyihin opettajan on vaikeaa itse vaikuttaa, jolloin siltä osin myös eriyttämisen huomioiminen opetusjärjestelyihin liittyvissä asioissa on haastavaa. Myös Bettini, Crockett,

Brownell ja Merrill (2016) tuovat esille, että erityistarpeita tarvitsevien oppilaiden opetuksen tehokkuuteen, hallinnollisella tuella ja koulukulttuurilla on ratkaiseva rooli. Opetusjärjestelyistä vastaavilla pitäisi siis olla riittävä näkemys, millaiset järjestelyt ovat hyviä opetuksen toteuttamisen ja eriyttämisen näkökulmasta.

Eriyttämisestä on siis tutkitusti paljon hyötyä, mutta erinäiset asiat vaikeuttavat eriyttävän opetuksen toteuttamista. Eriyttämisen haasteista huolimatta opettajat pitävät eriyttämistä tärkeänä sen tuomien hyötyjen takia. Lisäksi he pyrkivät parhaansa mukaan varmistamaan, että kaikille heidän oppilailleen tarjotaan mahdollisuuksia oppia ja menestyä. (Laari, Lakkala & Uusiautti 2021.)

2.4. Eriyttämisen Viiden O:n malli

Roiha ja Polso (2023) ovat muodostaneet eriyttämisen Viiden O:n mallin. Mallin taustalla on aiemmat eriyttämisestä tehdyt mallit (esim. Tomlinson 2014; Thousand, Villa & Nevin 2007; Rock, Gregg, Ellis & Gable 2008; Reis & Renzulli 2015), joista Roiha ja Polso ovat koonneet niiden hyvät ominaisuudet yhteen. Laari, Lakkala ja Uusiautti (2021) hyödynsivät tutkimuksessaan tätä mallia ja heidän tutkimustuloksensa antavat tietoa myös mallin käytettävyydestä. Heidän mukaansa eriyttämisen Viiden O:n malli kattaa eriytetyn opetuksen elementit suhteellisen hyvin ja tasapainoisesti.

Roihan ja Polson (2023) mukaan kattava eriyttävä opetus pitää sisällään oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen viidellä eri osa-alueella. Viiden O:n mallissa nämä viisi koulunkäynnin osa-alueita ovat: 1. opetusjärjestelyt, 2. oppimisympäristö, 3. opetusmenetelmät, 4. oppimisen tutkimateriaali ja 5. oppimisen arviointi. Tässä mallissa eriyttäminen nähdään kokonaisvaltaisena, proaktiivisena ja oppilaslähtöisenä opetuksen tapana. Eriyttämisen näkökulma tulee huomioida sekä opetuksen suunnittelussa että toteutuksessa. Mallin mukaan eriyttäminen ei ole ainoastaan opettajan vastuulla, vaan se laajentaa vastuun kuulumaan koko kouluyhteisölle. (Roiha & Polso 2023, 19–23 & 27–28.) Kuvio 1 kokoaa yhteen Roihan ja Polson (2023) mallin pääasiat.



KUVIO 1. Eriyttämisen Viiden O:n malli (Roiha & Polso 2023, 29)

Viiden O:n mallissa vasemmalla on kärjellään oleva kolmio, jossa on viisi koulunkäynnin osa-alueita. Tämä muoto havainnollistaa sitä, että mallissa edetään yleisestä yksittäiseen. Yleisistä opetusjärjestelyistä ja oppimisympäristöstä siirrytään kohti menetelmiä ja konkreettisten välineiden hyödyntämistä eriyttämisessä. Eriyttävä arviointi kuvaa ja mittaa oppilaan kehitystä suhteessa hänen yksilöllistettyihin tavoitteisiinsa. Mallin oikea puoli kuvaa aluetta, jossa on oppilas ja hänen yksilölliset ominaisuutensa. Oppilaan yksilöllisistä ominaisuuksista on mainittuna oppimisprofiili, itsetunto, kiinnostuksen kohteet, valmiudet, tarpeet, motivaatio, persoonallisuus ja historia. Ympyrästä kärjellään olevaan kolmioon menevät nuolet kuvaavat sitä, että oppilas ja hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa ovat eriyttämisen lähtökohtana jokaisella eriyttämisen osa-alueella. (Roiha & Polso 2023, 28–29.)

3. Tutkimuksen toteutus

3.1. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää kyläkoulujen luokanopettajien käyttämiä eriyttämiskeinoja yhdysluokassa sekä heidän kokemuksiaan eriyttämisestä kyläkoulun yhdysluokassa. Tarkoituksena on tuoda aihetta esiin opettajien näkökulmasta ja tuoda heidän äänensä kuuluville. Opettajien äänellä on merkitystä, sillä he työskentelevät päivittäin tämän todellisuuden kanssa (van Wyk 2019). Tavoitteena on ymmärtää ja tulkita syvällisesti opettajien kokemuksia, näkemyksiä ja toimintatapoja heidän itsensä esiin tuomien näkökulmien pohjalta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten kyläkoulujen luokanopettajat eriyttävät opetustaan yhdysluokassa?
2. Miten kyläkoulujen luokanopettajat kokevat eriyttämisen yhdysluokassa?

Tutkimuskysymyksiin vastaamalla pyrin luomaan ymmärrystä, millaista opetuksen eriyttäminen on opettajan näkökulmasta, kun samalla luokalla on eri vuosiluokilla olevia oppilaita. Haluan myös osallistua keskusteluun kyläkouluissa olevista mahdollisuuksista, sillä koulutuspoliittisesta näkökulmasta kyläkoulut nähdään tällä hetkellä lähinnä taloudellisena taakkana (ks. Peltonen 2010c).

3.2. Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, joten olen tehnyt kaikki tutkimukselliset valinnat sen lähtökohdista käsin. Laadullinen tutkimus on yleistä ihmistieteissä, sillä tutkittavat ilmiöt ovat usein monitasoisia ja numeerisesti vaikeasti mitattavia. Ihmistieteissä tutkimuksen kohteena on ihmisen luoma merkitystodellisuus eli mielen konstruoima maailma. Laadullisessa tutkimuksessa ilmiöitä pyritään usein ymmärtämään tai selittämään. Laadullinen tutkimusperinne sisältää useita tieteenfilosofisia traditioita. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessani pyrin ymmärtämään tutkittavien henkilöiden kokemuksia, joten

tutkimuksessani on ymmärtävän tutkimusperinteen piirteitä. Laadullinen lähestymistapa korostaa, että todellisuus ja siitä saatava tieto on luonteeltaan subjektiivista (Puusa & Juuti 2020, 76). Laadullinen tutkimusote sopii tutkimukseeni, sillä tutkin ihmisen kokemusmaailmaa sekä ihmisen kokemuksille antamia merkityksiä. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä onkin usein tutkittavien kokemukset, ja tutkimuksen tehtävänä on antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Juuti 2020, 76). En ole kuitenkaan vahvasti sitonut tutkimustani mihinkään tiettyyn tutkimustraditioon laadullisen tutkimusperinteen sisällä.

Tutkimukseni sijoittuu lähinnä fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusperinteeseen. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on ihmisen elämismaailma, jota edustavat kokemuksellisuus ja elämyksellisyys (Varto 1992). Toisin sanoen fenomenologinen tutkimus keskittyy kokemuksen tutkimukseen. Kokemuksen ajatellaan muotoutuvan ihmisen ilmiölle antamien merkitysten pohjalta. Hermeneutiikka tuo tähän tutkimusperinteeseen tulkinnan ja ymmärtämisen teoriaa. Hermeneuttisella ymmärtämisellä viitataan ilmiöiden merkityksen oivaltamiseen. Ymmärrys muodostuu tulkinnasta, jonka taustalla on myös aiempi ymmärrys ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40.) Kokemus määritellään fenomenologis-hermeneuttista näkökulmaa soveltavissa tutkimustavoissa tajunnalliseksi. Samalla painotetaan, että merkitykset edellyttävät tulkintaa eli ne eivät vain ilmene tajunnalle ilman tulkintaa. (Heidegger 2000.) Näin ollen kokemuksen tutkijan omat aiemmat kokemukset ja ennako-oletukset voivat vaikuttaa joko tiedostamatta tai tiedostaen hänen tulkintoihinsa. Niistä ei tarvitse vapautua, vaan ne on tärkeä tiedostaa ja niitä voi hyödyntää tutkimuksessa. (Tökkäri 2018, 65). Tutkimuksessani tavoitellaan opettajien kokemusten ja niille annettujen merkitysten tulkitsemista ja ymmärtämistä.

3.3. Teemahaastattelu

Käytin tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Teemahaastattelu sopii laajalti eri ilmiöiden tutkimiseen, sillä sen taustaoletuksena on, että sen avulla voidaan tutkia kaikkia yksilön uskomuksia, kokemuksia sekä ajatusrakennelmia. Tätä perustellaan sillä, että teemahaastattelu korostaa nimenomaan tutkittavan omaa elämismaailmaa ja subjektiivisia käsityksiä asiasta. (Puusa 2020, 112.) Myös Hirsjärvi ja Hurme (2022) tuovat esille, että teemahaastattelussa menetelmänä korostetaan haastateltavien omaa elämysmaailmaa

sekä heidän kokemuksiinsa, näkemyksiinsä ja määritelmiinsä tilanteista. Näiden perusteella ajattelen, että teemahaastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi tähän tutkimukseen, sillä haluan saada tietoa opettajien kokemuksista.

Teemahaastattelulla on tiettyjä ominaispiirteitä. Lähtökohtana on, että ennalta tiedetään, että haastateltavilla on kokemusta tietystä tilanteesta. Lisäksi tutkija on perehtynyt tutkittavan ilmiön kannalta olennaisiin asioihin ja on tehnyt niin sanotun tilanneanalyysin, jonka avulla hän pystyy tekemään tiettyjä oletuksia tutkittavasta ilmiöstä. Analyysin pohjalta tutkija muodostaa haastattelurungon. Sen jälkeen haastattelu suunnataan haastateltavien omakohtaisiin kokemuksiin tilanteista, joita tutkija on analysoinut. Teemahaastattelussa nimensä mukaisesti keskitytään tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. (Hirsjärvi & Hurme 2022.) Haastattelun teemat määritellään usein teorialähtöisesti aiemman teorian ja tutkimustiedon peruskäsitteiden pohjalta (Hyvärinen 2017, 22). Teemojen suunnittelu on yksi tärkeimmistä vaiheista tutkimusprosessissa. Teemojen kautta ilmiö saadaan pilkottua pienempiin osa-alueisiin, joiden merkityksiä ja sisältöä tutkija pyrkii kysymysten avulla selvittämään. Valmiiksi mietityt teemat auttavat tutkijaa saamaan tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa haastattelusta. (Puusa 2020.) Ennen haastatteluja perehdyin laajasti tutkimukseni aihepiiriin liittyvään kirjallisuuteen. Osa haastattelukysymyksistä (ks. liite 2) on muodostettu suoraan teorian pohjalta. Esimerkiksi eriyttämiskeinoihin liittyvät kysymykset pohjautuvat suoraan luvussa 2.4. esiteltyyn Roihan ja Polson (2023) Eriyttämisen Viiden O:n malliin (kuvio 1).

Teemahaastattelu on yksi yleinen aineistonkeruumenetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Se on lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimuoto, josta käytetään myös nimitystä puolistrukturoitu haastattelu. Tällöin jokin haastattelun näkökohta on ennalta määritetty, mutta ei kaikkia. Haastattelijalla voi esimerkiksi olla tietty kysymysrunko jokaisessa haastattelussa, mutta hän voi vaihdella kysymysten järjestystä tai esitysmuotoa kesken haastattelun. (Hirsjärvi & Hurme 2022.) Teemahaastattelu usein eteneekin hyvin vapaamuotoisesti, mutta silti se vaatii tutkijalta hyvää etukäteisvalmistelua sekä ymmärrystä ilmiöstä ja sen osatekijöistä (Puusa 2020, 112–113). Ennen haastatteluja olin laatinut kysymysrunгон (ks. liite 2), jossa oli tietyt teemat ja teemojen alla niihin liittyviä kysymyksiä. Olin myös kirjannut itselleni ylös mahdollisia lisäkysymyksiä, jotka tarkensivat kysymysrungon niin sanottuja pääkysymyksiä. Lisäkysymyksiä käytin silloin, jos haastateltava vastasi pääkysymykseen mielestäni liian

suppeasti tai ei esimerkiksi huomionnut jotain merkittävää näkökulmaa tai asiaa, joka liittyi olennaisesti alkuperäiseen kysymykseen. Haastattelu onkin joustava aineistonkeruutapa, sillä tutkija pystyy tiedonkeruutilanteessa suuntaamaan tiedonhankintaa tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin asioihin (Puusa 2020, 106).

Haastatteluissa teemat olivat pääosin samassa järjestyksessä, mutta kysymysten järjestys saattoi vaihdella eri haastatteluissa. En keskeyttänyt haastateltavaa, vaikka hänen vastauksensa saattoi liittyä eri teemaan kuin alkuperäinen kysymys, sillä tarkoituksena oli saada opettajien oma ääni kuuluviin mahdollisimman hyvin. Haastattelut kulkivat siis melko vapaamuotoisesti. Teemahaastattelussa ei olekaan tärkeää edetä johdonmukaisesti suunnitelman mukaan, vaan kannustaa tutkittavaa kertomaan aihepiiristä varsin vapaasti (Puusa 2020, 112). Analysointivaiheessa pystyin itse jäsentämään opettajien vastaukset loogisempaan järjestykseen, joten vastausten epäloogisesta järjestyksestä aineistonkeruuvaiheessa ei ollut haittaa.

Tutkimushaastatteluun liittyy tiettyjä hyviä tapoja ja käytänteitä, jotka tukevat aineistonkeruun onnistumista ja tutkimuksen luotettavuutta. Pysin toimimaan niiden mukaan aineistonkeruuvaiheessa. Monet hyvistä haastattelukäytännöistä liittyvät tutkimuksen eettisyyteen, jota avaan tarkemmin luvussa 3.5. Halusin tehdä tutkimustilanteesta haastateltavalle mahdollisimman mukavan, joten annoin vapauden valita haastattelupaikan sekä haastattelutavan (lähi- vai etähaastattelu). Kirjallisuudessa on osittain ristiriitaistakin tietoa siitä, kannattaako haastattelukysymyksiä lähettää tutkittavalle etukäteen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 85) mukaan haastattelussa on tärkeintä saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta, jolloin on perusteltua antaa haastattelukysymykset tai aiheet haastateltaville etukäteen. Hyvärinen (2017, 38) on taas jyrkästi sitä mieltä, että haastattelukysymyksiä ei tulisi koskaan lähettää etukäteen haastateltaville, sillä se vaikuttaa tuhoisasti haastattelutapahtumaan. Hänen mukaansa vaarana on aidon haastattelutilanteen muuttuminen paperille tehtyjen muistiinpanojen ääneen lukemiseksi. Haastattelutilanteen mukavuuden ja joustavuuden lisäämiseksi lähetin kysymysrunгон haastateltaville etukäteen. Lisäksi tutkimusaiheeni liittyy opetuksen eriyttämiseen, joka on olennainen ja kiinteä osa opettajan työtä ja jota opettaja saattaa tehdä osittain myös tiedostamattaan. Näin ollen koin, että haastateltavan on hyvä pohtia etukäteen, millaisia eriyttämiskeinoja hän käyttää, sillä omia ajatuksia ja toimintatapoja voi olla joskus vaikea tuoda esille spontaanisti haastattelutilanteessa.

Tässä tutkimuksessani en halunnut vahvasti sitoutua mihinkään tiettyyn tutkimusperinteeseen. Teemahaastattelun etuna onkin, ettei se sido haastattelua tiukasti tiettyihin raameihin. Sitä voikin hyödyntää sekä kvalitatiivisessa että kvantitatiivisessakin tutkimuksessa, vaikka yleisemmin sitä käytetäänkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Teemahaastattelussa ei myöskään ole tarkkoja sääntöjä esimerkiksi haastattelukertojen määrään tai haastattelujen ”syvyyteen” liittyen. Olennaista on, että haastattelu etenee tutkittavan ilmiön kannalta keskeisten teemojen pohjalta eikä yksityiskohtaisten kysymysten. Teemahaastattelu arvottaa ihmisten tulkinnat ja heidän antamansa merkitykset asioille keskeisiksi. Tärkeää on myös, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2022.)

3.4. Kohdejoukko ja aineistonkeruu

Valitsin haastateltavat tarkoituksenmukaisuusperustelulla. Se tarkoittaa, että tutkimukseen valitaan henkilöitä, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon joko kokemuksen kautta tai he edustavat jotain ryhmää, joka on relevantti tutkimuksen tarkoituksen kannalta (Puusa & Juuti 2020, 84). Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla neljää kyläkoulun luokanopettajaa, jotka työskentelivät haastattelujen aikaan kyläkoulussa yhdysluokanopettajina. Näin ollen heillä kaikilla oli omakohtaista kokemusta opetuksen eriyttämisestä kyläkoulun yhdysluokassa. Haastattelut kestivät 22 minuutista 64 minuuttiin. Yhteensä haastattelut kestivät noin 177 minuuttia. Nauhoitin kaikki haastattelut ja litteroin ne myöhemmin tekstiksi. Litteroitua tekstiä tuli noin 30 sivua. Haastattelut pidettiin kasvokkain haastateltavan ehdottamassa paikassa. Tutkimushenkilöt työskentelivät aineistonkeruun aikaan samassa kunnassa kolmessa eri koulussa. Tutkimushenkilöt olivat 50–60-vuotiaita ja heillä oli työkokemusta luokanopettajan työstä 20–30 vuotta. He olivat siis kaikki kokeneita opettajia. Yksi heistä oli työskennellyt koko uransa kyläkoulussa yhdysluokanopettajana, mutta muilla oli kokemusta myös yksittäisluokan opettamisesta isommassa koulussa. Tutkimushenkilöt opettivat pääosin jotain yhdysluokkaa 1–2, 3–4 tai 5–6, mutta kaikilla oli kokemusta kaikkien edellä mainittujen luokkien opettamisesta vähintään yhden aineen tuntiopettajana. Yksi tutkimushenkilöistä oli opettanut myös 3–6 yhdysluokkaa. Tutkimushenkilöissä oli sekä naisia että miehiä.

Lähetin haastattelupyyntöjä sähköpostitse kolmen eri kunnan kyläkouluihin (ks. liite 1). Etsin tutkimukseeni sopivat koulut ja opettajat koulujen nettisivujen kautta. Kriteereinä tutkimushenkilöille oli, että he ovat yhdysluokanopettajia kyläkoulussa jollain alakoululuokilla esimerkiksi 1–2, 3–4 tai 5–6 luokalla. Lähetin haastattelupyyntöjä kyseisiin kuntiin sen vuoksi, että halusin mahdollistaa myös kasvokkain tapahtuvat haastattelut, jos haastateltava mieluummin sellaisen haluaa. Haastateltavana ei ollut ketään lähipiiriini kuuluvaa henkilöä.

3.5. Aineiston analysointi

Analysoin tutkimusaineistoni laadullisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysissa pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysia voidaan jaotella useammalla tavalla eri alalajeihin, mutta kirjallisuudessa esiintyy nykyään eniten jaottelu aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin. Näistä teoriaohjaava analyysi on vielä varsin harvinainen. Tutkimusaineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, kun taas analyysin avulla pyritään luomaan sanallinen ja selkeä kuvausta tutkimuksen kohteesta. Sisällönanalyysin tavoitteena on järjestää aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon ilman sen sisältämän informaation kadottamista. (Tuomi & Sarajärvi 2018; 119, 121–122.) Laadullinen aineisto on usein hajanainen, joten laadullisella aineiston analyysin avulla pyritään luomaan tutkittavasta ilmiöstä selkeää, mielekästä ja yhtenäistä informaatiota (Strauss & Corbin 1998).

Analysoin aineistoni hyödyntäen osittain aineistolähtöistä ja osittain teorialähtöistä sisällönanalyysia. Hyödynsin haastattelurunkoa tehdessäni Roihan ja Polson (2023, 29) eriyttämisen Viiden O:n mallia. Tein eriyttämiskeinoihin liittyvät kysymykset teoriaohjautuvasti kyseisen mallin pohjalta. Hyödynnän mallia myös analysoinnissa, kun vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Miten kyläkoulujen luokanopettajat eriyttävät opetustaan yhdysluokassa? Näin ollen analyysini on siltä osin teorialähtöistä sisällönanalyysia. Toinen tutkimuskysymykseni liittyy kyläkoulun opettajien kokemuksiin eriyttämisestä yhdysluokassa. Siihen pyrin vastaamaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Aloitin analysointivaiheen aineistolähtöisestä sisällönanalyysista. Käytin aineiston analysoinnissa Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mallia aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä (ks. kuvio 2). Sen mukaan aineiston analyysivaihe etenee kahdeksan vaiheen mukaisesti.

Aloitin analysoinnin kuuntelemalla ja litteroimalla haastattelut mahdollisimman sanatarkasti. En kuitenkaan litteroinut taukojen pituuksia, puheenvuorojen katkoksia tai puhumisen tapaa tai sävyä, sillä ne eivät ole tutkimukseni kannalta merkittäviä asioita. Jos haastattelussa kiinnostus kohdistuu asiasisältöihin, riittää vähemmän tarkka litteraatio (Ruusu vuori 2010, 425). Kaksi ensimmäistä haastattelua litteroin kuuntelemalla tallenteelta puheen ja kirjoittamalla sen itse Microsoft Word-tiedostoon. Kahden viimeisen haastattelun litteroinnissa hyödynsin Microsoft Wordin litterointiominaisuutta, jolloin tietokone litteroi ja minä tarkistin ja korjasin virheelliset kohdat. Molemmista tavoista lopputulos oli sama, mutta litterointiohjelman käyttö nopeutti prosessia huomattavasti. Haastattelujen litterointi tekstitiedostoiksi on tärkeä vaihe analyysiprosessissa, sillä isompien kokonaisuuksien hahmottaminen on vaikeaa tai jopa mahdotonta pelkästään nauhoitettua puhetta kuuntelemalla (Ruusu vuori 2010, 427). Lisäksi tekstiksi kirjoitettu puhe tuo laadullisen aineiston lähelle lukijaa, mikä lisää analyysin läpinäkyvyyttä, vaikka koko aineistoa ei voidakaan lukijalle näyttää (Nikander 2010, 433).



KUVIO 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123).

Seuraavaksi tulostin ja luin haastattelujen litteraatit sekä perehdyin tarkemmin niiden sisältöön. Etsin sieltä pelkistettyjä ilmauksia ja tein omia merkintöjäni kuten alleviivauksia ja muita huomioita tekstiin. Alasuutari (2014) kuvaa havaintojen pelkistämistä sillä, että aineistossa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen tai kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Tällöin analyysin kohteena oleva tekstimassa pelkistetään hallittavamaksi määräksi erillisiä ”raakahavaintoja” eli pelkistettyjä ilmauksia. (Alasuutari 2014, 40.) Pelkistettyjen ilmausten etsimisen jälkeen etsin niistä ja omista merkinnöistäni samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tämän jälkeen aloin ryhmittelemään havaintojani mielekkäällä tavalla ja muodostamaan alaluokkia. Tämän jälkeen muodostin alaluokkien pohjalta pääluokat, jolloin yhdistelin sellaiset alaluokat, jotka olivat samankaltaisia keskenään. Tätä vaihetta Alasuutari (2014, 40) kuvaa havaintojen yhdistämiseksi, jolloin samalla karsitaan havaintomäärää. Havaintojen yhdistämisten taustalla on ajatus siitä, että aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä tai näytteitä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Alasuutari 2014, 40).

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan käsitejärjestelmään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Tämän tutkimuksen teorialähtöisessä analyysissä aineiston luokittelu perustuu Roihan ja Polson (2023, 29) eriyttämisen Viiden O:n malliin, jossa on luokiteltu viisi kategorialle eriyttävälle opetukselle: opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, opetuksen tukimateriaali ja oppimisen arviointi. Teorialähtöisen sisällön analyysin ensimmäinen vaihe on analyysirungon muodostaminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127–128). Tein analyysirungon viiden aiemmin mainitsemani kategorian pohjalta. Aiemmin tekemästäni aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä oli apua myös tässä vaiheessa, sillä olin etsinyt myös ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni liittyviä pelkistettyjä ilmauksia ja ryhmitellyt niitä jo valmiiksi alaluokiksi. Näin ollen pystyin sijoittamaan jokaiseen kategoriaan liittyvät alaluokat analyysirunkoon. Seuraavaksi etsin analyysirunkoon keräämistäni ilmauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä tein muita havaintoja analyysirunkoon sijoitetuista alaluokista.

3.6. Eettiset periaatteet

Etiikka on olennainen osa tieteellistä tutkimusta. Eettiset periaatteet vaikuttavat tutkijan ratkaisuihin jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa. Tästä tutkimuksen ja etiikan yhteydestä käytetään käsitettä tieteen etiikka. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147.) Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on Suomessa se taho, joka vastaa tutkimuseettisistä kysymyksistä ja laatii yleisiä tutkimuseettisiä ohjeistuksia. TENK on laatinut kansallisen ohjeen hyvästä tieteellisestä käytännöstä (HTK), jonka tavoitteena on edistää hyvää tieteellistä käytäntöä ja ehkäistä siihen kohdistuvia loukkauksia. (TENK 2023, 6.) Ihmistieteellisessä tutkimuksessa eettisenä lähtökohtana tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen (Hirsjärvi ym. 2009, 25).

Tutkittavalla on eettisten periaatteiden mukaan itsemääräämisoikeus. Siihen sisältyy tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden periaate. Vapaaehtoisuus tulee näkyä siinä, että tutkittava saa itse päättää tutkimukseen osallistumisesta ja hän voi halutessaan olla vastaamatta kaikkiin kysymyksiin. Päätös tutkimukseen osallistumisesta pitää pystyä tekemään ilman negatiivisia seurauksia, harhaanjohtamista ja pakottamista. (Ketola 2014, 51.) Tähän tutkimukseen tutkittavat osallistuivat vapaaehtoisesti. Laitoin haastattelukutsuun (liite 1) maininnan, että mikäli haluat osallistua haastatteluun vastaa tähän sähköpostiin myöntävästi. Lisäksi sanoin haastattelutilanteen alussa, että jos haastateltava ei halua vastata johonkin kysymykseen, hänen ei ole pakko vastata.

Luottamuksellinen suhde haastateltavan ja haastattelijan välillä on merkittävä tekijä haastattelun ja sitä kautta tiedon saannin onnistumisessa. Luottamuksen kannalta on tärkeää, että tutkija antaa tutkittavalle riittävästi informaatiota, jolloin tutkittava myös tietää, että tutkija toimii eettisten periaatteiden mukaisesti. (Ruusuvoori & Tiittula 2017, 66.) Tutkittavien riittävä informointi on tärkeää tutkimus etiikan näkökulmasta, sillä tutkittava tekee päätöksen osallistumisesta saamiensa tietojen pohjalta. Haastateltavalle tulisi kertoa ainakin seuraavat asiat: 1. tutkijan yhteystiedot, 2. tutkimuksen aihe ja tavoite, 3. haastattelun toteutus (ajankohta, paikka, kesto, tallennus), 4. osallistumisen vapaaehtoisuus, 5. haastattelun luottamuksellinen käsittely, 6. haastatteluotteiden sisällyttäminen tutkimusjulkaisuihin sekä 7. haastattelun arkistointi ja jatkokäyttö. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 415.) Lähettämässäni haastattelukutsussa annoin haastateltaville tietoon yhteystietoni, tutkimuksen aiheen sekä eri mahdollisuudet

haastattelun toteuttamisesta. Kun haastateltavat ottivat minuun yhteyttä, sovimme tarkemmin haastattelun toteutuksesta. Haastattelujen alussa annoin haastateltaville luettavaksi ja allekirjoitettavaksi tutkimuslupalapun (liite 3), jossa oli tarkemmin tietoa osallistumisen vapaaehtoisuudesta, mahdollisuudesta vetäytyä tutkimuksesta, haastatteluaineiston käsittelyn luotamuksellisuudesta sekä aineiston jatkokäytöstä. Kävimme samat asiat myös suullisesti läpi haastattelun aluksi. Lisäksi pyysin suullisesti luvan haastattelun tallennukseen ja sanoin, että aineisto säilytetään salasanan takana ja poistetaan, kun pro gradu -tutkielmani on hyväksytty.

Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu tutkittavien anonymisointi, jonka tavoitteena on pitää tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys tunnistamattomana. Haastatteluja voi anonymisoida esimerkiksi muuttamalla haastateltavaa koskeva tunnistetieto toiseksi, poistamalla tunnistetiedon tai kategorisoimalla tunnistetiedon. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419.) Analyysin alussa anonymisoin jokaisen tutkittavan sekä mahdollisen muun opetukseen liittyvän henkilön, joka haastatteluissa tuli esille. Keräsin tutkimushenkilöiltä ainoastaan tutkimukseni kannalta tärkeimmiksi kokemani taustatiedot, joista heitä ei voi tunnistaa. Nimesin haastateltavat haastatteluotteita varten ammattinimikkeittensä mukaisesti esimerkiksi luokanopettaja 1. Näin ollen niistäkään ei voi tunnistaa tutkimushenkilöitä.

Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK 2023, 12). Noudatin tutkimusta tehdessäni näiden periaatteiden mukaisesti huolellisuutta, tarkkuutta ja rehellisyyttä jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Sovelsin tutkimuksessa eettisiä ja tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia tutkimus-, tiedonhankinta- ja arviointimenetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150). Merkitsemällä huolellisesti ja asianmukaisesti lainaukset, viittaukset ja lähteet, haluan huomioida muiden tutkijoiden tekemän työn ja antaa heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon.

4. Tutkimustulokset

4.1. Kyläkoulun opettajien käyttämät eriyttämiskeinot yhdysluokassa

Opettajien käyttämät eriyttämiskeinot ovat vahvasti yhteydessä heidän oppilasryhmäänsä (Parson ym. 2018, 205). Myös tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien käyttämissä eriyttämiskeinoissa näkyy oppilasryhmän vaikutus. Aineistossa on esillä esimerkiksi tilanne, jossa oppilasryhmässä on näkö- tai kuulovammaisia oppilaita. Tällöin opettajan tulee heidän kohdallaan huomioida eriyttämisessä erilaisia asioita kuin sellaisten oppilaiden kanssa, joilla ei ole vastaavia aistirajoitteita. Ei siis voida tehdä sellaisia johtopäätöksiä, että kaikki kyläkoulujen luokanopettajat hyödyntävät yhdysluokkaopetuksessa tiettyjä samoja eriyttämiskeinoja. Tutkimustulokset osoittavat, että opettajat käyttivät monenlaisia eriyttämiskeinoja. Ne on koottu taulukkoon 1. Pääluokat noudattavat Roihan ja Polson (2023) Eriyttämisen Viiden O:n mallin mukaisia sisältöalueita. Pääluokkien alle on koottu kyläkoulun opettajien yhdysluokassa käyttämiä eriyttämiskeinoja.

TAULUKKO 1. Kyläkoulun opettajien käyttämät eriyttämiskeinot yhdysluokassa

Opetusjärjestelyt	Oppimisympäristö	Opetusmenetelmät	Oppimisen tukimateriaali	Oppimisen arviointi
<ul style="list-style-type: none"> - jakotunnit luokittain - erityisopettaja - koulunkäynnin-ohjaaja - tukiopetus 	<p>Fyysinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - istumajärjestys - eri tilojen hyödyntäminen - visuaalinen tuki <p>Psyykinen ja sosiaalinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - luokan ilmapiiri 	<ul style="list-style-type: none"> - yksilöllinen eteneminen - yksilölliset tehtävät - yksilöllisyys oppimateriaaleissa - oppisisältöjen muokkaus 	<ul style="list-style-type: none"> - erilaiset tukivälineet - keskittymisen apuvälineet - käytössä oppilaiden tarpeiden mukaan 	<ul style="list-style-type: none"> - OPS:n kriteerien mukaan - myönteinen palaute oppilaan oman tavoitetason mukaan - koe-/arviointitilanteen eriyttäminen

Roihan ja Polson (2023) Viiden O:n mallin ensimmäinen osa-alue on opetusjärjestelyt. Opetusjärjestelyiden eriyttämisen kohdalla haastateltavien vastauksissa oli eniten yhtäläisyyksiä. Kaikki mainitsivat käyttävänsä opetusjärjestelyihin liittyvistä eriyttämiskeinoista jakotunteja vuosiluokittain, erityisopettajaa, koulunkäynninohjaajaa sekä tukiopetusta. Jakotuntien merkitys yhdysluokkaopetuksessa eriyttämisen kannalta tuli vahvasti esille opettajien puheissa.

Jakotunnit mahdollistavat sen, että matematiikassa, äidinkielessä, englannin ja ruotsin kielessä voidaan edetä vuosikurssien mukaan ja opettaja voi keskittyä yhden aihealueen opettamiseen. Jakotunnit mahdollistavat myös sen, että opettaja pystyy eriyttämään opetustaan paremmin esimerkiksi yksilöllisemmän opetuksen ja ohjauksen kautta, sillä opetusryhmä on pienempi.

Ja se on oikeastaan se kaikista niinku semmonen yleisin, mikä meillä yhdysluokissa yleensä on, joka niinku on, niin on nämä jakotunnit. Sitte pystyy tavallaan huomioimaan paljon paremmin sen oppilaan sitten. No elikkä se on niinku se ensimmäinen semmonen karkea eriyttävä homma, elikkä pienentää ryhmää. – LO2

Ja sitten nuo jakotunnit, että siellä tosiaan sitä yksilöllistä ohjaamista sitten kerkee tosi hyvin. – LO4

Erityisopettajan resurssi tuli myös esille haastateltavien puheissa. Erityisopettaja on käytettävissä haastateltavien kyläkouluilla ainoastaan tiettyinä päivinä tai tunteina viikossa, joten erityisopettajan aika oppilasta kohti koettiin hyvin rajalliseksi. Näin ollen erityisopettajalla käyvät lähinnä ne oppilaat, joilla on eniten haasteita koulunkäynnissä ja oppimisessa. Erityisopettaja toimii yleensä koulussa erillisessä tilassa yhden tai muutamien oppilaiden kanssa kerrallaan. Haastateltavat perustelivat tätä järjestelyä tehokkuudella, sillä erityisopettaja on käytettävissä vain rajallisen ajan eikä esimerkiksi yhteisopettajuutta luokanopettajan ja erityisopettajan välillä samassa tilassa koeta järkeväksi toteuttaa yhteisen suunnitteluaajan puutteen vuoksi. Eri tiloissa toimiminen ja ryhmän jakaminen koetaan siis eriyttämisen kannalta järkevimmäksi ja tehokkaimmaksi toimintatavaksi.

Haastateltavat kokevat koulunkäynninohjaajan resurssin myös eriyttämisen kannalta tärkeäksi asiaksi. Joidenkin haastateltavien luokissa ohjaaja on käytettävissä jokaisella tunnilla ja joidenkin luokissa vain osalla tunneista. Tällöin ohjaaja pyritään saamaan niille tunneille, joilla oppilaat tarvitsevat eniten ohjaajan tukea. Haastateltavat hyödyntävät ohjaajaa eriyttämisessä esimerkiksi niin, että hän antaa luokassa yksilöllistä ohjausta oppilaille tai oppilaat jaetaan eri tiloihin, jolloin ohjaaja on osan oppilaiden kanssa ja opettaja osan. Ryhmä voidaan jakaa esimerkiksi vuosiluokittain, jolloin saadaan ikään kuin ylimääräinen jakotunti.

Ja niitä (koulunkäynninohjaajia) me käytetään myöskin sillä tavalla, että me saatetaan niinku jakaa luokkaa sillee, vaikka meillä oiski koko luokan tunti, niin jaetaan niinku kahteen eri ryhmään. Että jos vaikka on äidinkieli, nii mie yleensä käyn niinku opettamassa sitte sille toiselle porukalle sen asian, nii mie ensin opetan sen ja sitten ne tekee koulunkäynninohjaajan kans sitten vaikka niitä tehtäväkirjan tehtäviä. Ja se on tosi iso apu. – LO3

Tukiopetusta haastateltavat käyttävät lähinnä alaspäin eriyttävänä eriyttämiskeinona, jota annetaan oppilaiden tarpeiden mukaan. Tukiopetusta järjestetään esimerkiksi oppimishaasteista kärsiville, pitkien poissaolojen vuoksi sekä ennen koetta. Tukiopetuksessa voidaan joko harjoitella haastavia asioita, ottaa kiinni poissaolojen aikana käytyjä asioita tai kerrata aiemmin opiskeltuja asioita.

Roihan ja Polson (2023) Viiden O:n mallin toinen eriyttämisen osa-alue on oppimisympäristö. Haastateltavien vastauksissa näkyy se, että he ajattelevat oppimisympäristön avulla eriyttämistä lähinnä fyysiseen oppimisympäristöön liittyvien järjestelyiden kautta. Toki yksi opettajista toi laajemmin esille käyttämiään eriyttämiskeinoja myös psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön näkökulmasta. Hän tuo esille esimerkiksi luokan luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin merkityksen oppimista tukevana tekijänä. Myös toinen opettaja mainitsee tärkeänä asiana luokan rauhallisen ilmapiirin, jossa jokainen kokee olevansa tärkeä. Pääasiassa kuitenkin oppimisympäristössä eriyttämiseen liittyviä asioita kuvaillaan fyysisen oppimisympäristön muokkaamisen kautta.

Ymmärrän kyllä, mitä psyykkinen oppimisympäristö tarkoittaa, mutta ei se eriyttäminen oikeen siinä. Ehkä sillä lailla sitte siirtymä eriyttämistä sillä lailla ite en koe että. Oikeestaan kaikki tekee sen samalla lailla, että siinä ei tuu sitä vaihtelevuutta oppilailla. – LO1

Tietysti tuossa ympäristössä aina semmoinen tärkeä, että saataisiin se semmoinen luottamuksellinen ja turvallinen se luokan ilmapiiri kans, että kaikki uskaltaa olla oma itsensä ja, että se ilmapiiri myös, että joka sitä oppimista sitten niinku tukee myös. – LO4

Opettajat huomioivat eriyttämisen fyysisessä oppimisympäristössä esimerkiksi istumajärjestyksiä tehdessään. Tässä havaitsin selvän eron 5–6 luokkien opettajien ja pienempien oppilaiden opettajien toimintatavoissa. Pienempien oppilaiden kohdalla opettajan täytyy pohtia istumajärjestystä selvästi tarkemmin, jotta luokan toiminta on mahdollisimman sujuvaa. Vanhempien oppilaiden kohdalla opettajat taas korostavat enemmän sitä, että kaikkien kanssa pitää pystyä työskentelemään. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että 5–6 luokan opettajat eivät yhtään pohtisi, missä oppilaat istuvat, vaan hekin huomioivat monia asioita istumajärjestystä laatiessaan. Istumajärjestystä laatiessa otetaan huomioon esimerkiksi työrauha, istumapaikan ja vieruskavereiden vaihtelu, oppimisen ja keskittymisen mahdollistuminen, istumapaikan sijoittuminen luokassa ja monia oppilaskohtaisia asioita.

Ja kuulovammaisten kanssa on huomioitu sitten sitä luokassa, että esimerkiksi mihin sijoitetaan istumaan miten päin, että kuuleva korva opettajaan päin ja tällöisiä näitä. – LO4

Istumajärjestyksen lisäksi haastateltavat mainitsevat myös hyödyntävänsä eri tiloja sekä visuaalista tukea eriyttämiskeinoina. Kun koulussa on erilaisia luokkatiloja ja yhden luokan sisällä erilaisia oppimiskohtia, opettajan on helpompaa eriyttää yksittäisen oppilaan oppimisympäristöä ja oppilas voidaan sijoittaa luokassa parhaiten hänen oppimistaan edistävään paikkaan (Mäntylä, Roiha & Kajander 2023, 66). Eri tilojen avulla voidaan ryhmää jakaa työskentelemään pienemmissä porukoissa, jolloin esimerkiksi työrauha säilyy paremmin. Ulkotiloja voidaan hyödyntää autenttisenä oppimisympäristönä esimerkiksi ympäristöopin tunneilla. Visuaalista tukea hyödynsivät kaikki haastateltavat. Visuaalista tukea luokassa ovat esimerkiksi kirjalliset ja kuvalliset ohjeet sekä se, että opiskeltavat asiat ovat esillä luokkien seinillä ja päiväkulku näkyä taululla.

Kolmas eriyttämisen osa-alue Roihan ja Polson (2023) mallissa on opetusmenetelmät. Tähän osa-alueeseen liittyvistä asioista haastatteluissa tuli selkeimmin esille 1. yksilöllinen eteneminen, 2. yksilölliset tehtävät, 3. yksilöllisyys oppimateriaaleissa ja 4. oppisisältöjen muokkaus. Haastateltavien mukaan yksilöllinen eteneminen tulee oppitunneilla luonnostaan, sillä nopeammat ehtivät tehdä enemmän tehtäviä kuin toiset. Kaikki oppilaat tekevät tietyt

perustehtävät, mutta nopeimmat ehtivät myös haastavampiin tehtäviin. Näin kaikki saavat harjoitella perustaitoja, mutta niin sanotut ylöspäin eriytettävät oppilaat saavat myös tarvittavaa lisähaastetta. Opettajat hyödyntävät myös yksilöllistettyjä tehtäviä, jotta jokainen saa omalle tasolleen sopivan haastavia tehtäviä. Yksilöllisyys voi näkyä esimerkiksi tehtävien määrässä ja haastavuudessa.

Meillä on semmonen luokkakirjasto, että me ollaan niinku värikoodattu, että niinku ykköstaso, että ne on helpoimpia ja sitte on seuraavaksi, niinku neljä tasoa ne kirjat. Että sitten voin sanoa, vaikka että hae, valitse sieltä vihreistä kirjoista. Niinku semmosta oma tasosta ja sitte taas pitäis huolehtia, että sitte ne, jotka on nopeita lukijoita, niin niillekki tulis sitte sitä haastetta, että tulis niinku enemmän sitä lukemista ja pitempiä ja vähemmän kuvia. – LO3

Haastateltavat eriyttävät myös tarjoamalla oppilaille yksilöllisiä oppimateriaaleja. Näitä voivat olla esimerkiksi digikirjat paperisten kirjojen ohella, ylöspäin eriyttävät tehtäväkirjat, selkokirjat, äänikirjat ja muut sähköiset materiaalit. Deunkin ja kumppaneiden (2021) katsauksen mukaan tieto- ja viestintäteknologia tarjoaakin paljon mahdollisuuksia eriyttämiseen ja sen käyttö on myös hyödyllistä oppimisen näkökulmasta. Haastateltavat tuovat esille myös oppisisältöjen muokkauksen osana eriyttämistä. Tällöin oppilaalta karsitaan opiskeltavaa ainesta ja keskitytään tiettyihin pääasioihin. Tätä tehdään kuitenkin lähinnä erityisen tuen oppilaiden kanssa, joille on tehty HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Pienissä määrin sitä voidaan tehdä myös muille oppilaille.

Oppimisen tukimateriaali on neljäs eriyttämisen osa-alue Roihan ja Polson (2023) mallissa. Haastateltavista jokainen käyttää erilaisia oppimisen tukimateriaaleja oppilaiden tarpeiden ja käyttöhalun mukaan. Haastateltavat hyödyntävät sekä keskittymisen apuvälineitä että erilaisia muita oppimisen tukivälineitä. Keskittymisen apuvälineistä haastatteluissa mainittiin kuulo-suojaimet, istumatyyny, kuminauhat pulpeteissa, sinitarra, piirtäminen ja kynän pyörittäminen. Usein pienet asiat, kuten hernepussin antaminen tai piirtämisen salliminen, voivat olla erityisen merkityksellisiä asioita ja auttaa oppilasta keskittymään paremmin oppitunnilla (esim. Rohrberger 2011).

Joku saattaa vihon reunaan piirrellä, mutta mä tiän, että kuuntelee samalla, että se on se keino, mikä auttaa sitten siihen keskittymiseen. – LO4

Muista käytössä olevista oppimisen tukimateriaaleja haastateltavat mainitsivat laskuhelmienauhat, satataulut, kertotaulutaulukot, lukuviivaimet, kuva-avut, näkö- ja luku-TV:n. Yksi haastateltavista tuo esille myös sen, että pyritään siihen, että oppilas ei olisi liian riippuvainen apuvälineistä, vaan apuvälineiden tehtävä on nimenomaan tukea oppilasta eikä toimia niin sanotusti lunttilappuna. Osa keskittymisen apuvälineistä ja muista tukimateriaaleista ovat sellaisia, joita kaikki oppilaat voivat halutessaan hyödyntää. Osa taas on selkeästi käytössä vain tietyillä oppilailla.

Vapaasti käytössä (kuulosuojaimet), että se täällä nyt taitaa olla koko koululla kaikilla oppilailla, että nyt joku käyttää joskus, että tuota se on semmosta. Että en minä ikinä sano, että tuota käytä tai en oo yhtään kertaa sanonut, mutta ne jotenki automaattisesti sitte oppilas ottaa tai jos tarvitsee. – LO1

Viides Roihan ja Polson (2023) mallin eriyttämisen osa-alue on oppimisen arviointi. Haastateltavat tuovat kaikki esille, että lähtökohtaisesti oppilaiden osaaminen arvioidaan samojen opetushallituksen antamien arviointikriteerien mukaan. Eriyttäminen näkyy kuitenkin arvioinnissa esimerkiksi palautteen annossa sekä koe- ja arviointitilanteissa. Vaikka oppilaat arvioidaan samalla arviointiasteikolla, heidän omat tavoitteensa vaihtelevat suuresti. Näin ollen haastateltavat tuovat esille, että toisille oppilaille annetaan myönteinen palaute vähemmästä kuin toisille. Näin kaikki saavat koulussa onnistumisen kokemuksia, kun myönteinen ja kannustava palaute annetaan jokaisen oman taitotason ja yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti.

Mutta sitten tietenkin se, että se vaatimustaso siinä, että jos joku oppilas saa kutosen, nii sitä kehuaan siitä. Jos toinen saa kutosen, niin sitä moititaan tosi paljon, että tuo ei ole yhtään sun tasoa. Elikkä tavallaan tää on sitä vähän sitä arvioinnin muokkaamista sitte, mikä on vaatimustaso kullakin oppilaalla. – LO2

Haastateltavat eriyttävät myös koe- ja arviointitilanteita. Pääsääntöisesti kaikilla on sama koe, mutta opettaja voi antaa erilaisia mahdollisuuksia kokeen suorittamiseen ja apuja

koetilanteessa. Haastateltavat mainitsivat useita konkreettisia keinoja, joilla koe- tai arviointitilannetta voi eriyttää. Kokeen voi suorittaa esimerkiksi sähköisenä kokeena tai suullisena kokeena, jos esimerkiksi käsin kirjoittaminen tai lukeminen on haastavaa. Keskittymiseen voi auttaa paloitetu koe tai esimerkiksi kokeen tekeminen eri tilassa. Kokeen tekemiseen voi antaa lisäaikaa, opettaja voi lukea kysymykset ääneen tai opettaja voi korostaa ylivivaustusseilla tehtävänannoista tärkeitä asioita. Näitäkin eriyttämiskeinoja haastateltavat hyödyntävät oppilaiden tarpeiden mukaisesti.

Kyläkoulujen opettajat hyödyntävät tämän tutkimuksen perusteella suhteellisen monipuolisesti erilaisia eriyttämiskeinoja yhdysluokassa jokaisesta eriyttämisen osa-alueesta. Eriyttäminen onkin hyödyllistä erityisesti silloin, kun sitä toteutetaan mahdollisimman laajasti (Deunk ym. 2018). Suurin osa eriyttämiskeinoista ei varsinaisesti liity yhdysluokkaan ja kyläkouluun, vaan niitä voisi yhtä lailla hyödyntää myös yksittäisluokassa ja isommassa koulussa. Näistä eriyttämisen osa-alueista lähinnä opetusjärjestelyihin liittyvissä eriyttämiskeinoissa tulee esille yhdysluokan näkökulma erityisesti jakotuntien ja koulunkäynninohjaajan kohdalla. Kyläkoulun näkökulma näkyy myös opetusjärjestelyissä ja erityisesti erityisopettajan resurssin käytettävyydessä.

4.2. Luokanopettajien kokemuksia eriyttämisestä kyläkoulun yhdysluokassa

Kaikki haastateltavat kokevat eriyttämisen olevan tärkeää ja merkityksellistä. Heidän kertomansa perusteella eriyttämisen merkitys nähtiin neljän eri osa-alueen kautta. Nämä osa-alueet ovat 1. onnistumisen kokemusten tarjoaminen, 2. oppimisen mahdollistaminen, 3. ponnistelun taidon kehittäminen ja 4. lähikoulussa opiskelun mahdollistaminen.

Haastateltavien mukaan eriyttäminen mahdollistaa oppilaille onnistumisen kokemuksia, kun jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet huomioidaan. Eriyttämättömässä opetuksessa kaikilta oppilailta vaaditaan samoja asioita, jolloin lahjakkaat oppilaat voivat turhautua ja toisaalta keskivertoa heikommat oppilaat voivat ”tipahtaa keltasta”. Onnistuneen eriyttämisen kautta jokainen oppilas saa omaan taitotasoonsa nähden sopivan haastavaa tehtävää ja tukea oppimiseensa, jolloin onnistumisen kokeminen on mahdollista. Haastateltavat tuovat esille myös, että onnistumisen kokemuksilla on valtava merkitys oppilaan itsetunnolle ja oppimismotivaatiolle.

Myönteiset kokemukset parantavat oppilaan itsetuntoa ja lisäävät oppimismotivaatiota (Nurmi ym. 2014, 103). Nämä liittyvät vahvasti positiiviseen psykologiaan ja siihen perustuvaan vahvuusperustaiseen pedagogiikkaan, jossa jokaisen oppilaan vahvuuksien tunnistaminen on tärkeää. Vahvuuksien tunnistamisella ja niille rakentamisella saadaan itseluottamusta ja onnistumisen kokemuksia (Uusitalo, Vuorinen & Majaniemi 2023).

Eriyttämisen merkitys tietysti siinä, että saadaan oppilaalle niitä onnistumisen kokemuksia, koska ne on ne tärkeimmät, jotka sitten kannattelee ja vie sitä oppimista eteenpäin. Että jos on haasteita jossain aineessa, niin sehän on tosi rankkaa sille oppilaalle, jos tulee koko ajan, että mää en osaa ja mä en niinku tästä selviä ja tää on vaikea. Mutta sitten kun löydetään niitä keinoja. Voidaan helpottaa vähän sitä ja sieltä tuleekin sitä onnistumista, niin sehän se on semmosta parasta, joka sitte motivoi siihen. Siihen jatkamaan ja jaksaa sitten taas opiskella. – LO4

Ja sitten voi rueta inhoamaan jotakin, jos vaatimustaso on kauhean kova. Sitte jos vaan tulee se, että mää inhoan sitä tai jotakin muuta, niin sitä leikkaa korvat pois, että ei opi sitäkään. – LO2

Toinen osa-alue, jonka kautta haastateltavat kokivat eriyttämisen merkityksen, on oppimisen mahdollistaminen. Eriyttäminen koettiin merkittävänä tekijänä siinä, että jokaiselle oppilaalle löytyy omat tavat ja keinot oppia. Haastateltavat tuovat esille, että on tärkeää, että jokainen saavuttaisi tarpeelliset tiedot ja taidot sekä saisi oppimisvalmiuksia. Eriyttäminen ei siis tarkoita sitä, että helpotetaan kaikkia asioita eikä oppilailta vaadita ponnistelua vaan tuetaan oppilaita oppimaan ja saavuttamaan omia tavoitteita. Haastateltaville eriyttäminen siis merkitsee myös oppimisen mahdollistamista erilaisten eriyttämiskeinojen avulla. Tämä tukee Vygotskyn lähikehitysvyöhyke -ajattelua (ks. Vygotsky 1978).

Aina on niinku löydettävä se keino, jolla kukin oppilas oppii, että sehän se meidän tehtävä on tavallaan myös, että sitä niinku yksilöä sitten niinku silleen sitä havainnointia ja sitä perehtymistä siihen jokaisen oppilaan omiin valmiuksiin. Että aina kokeilla erilaista juttua, jos joku ei toimi sitten, että löytää niitä keinoja. Tosiaan sitä, että kun kaikki ei opi samalla tavalla. – LO4

Kolmas eriyttämisen merkityksen osa-alue on ponnistelun taidon kehittyminen. Tämä tuli haastateltavien puheissa ilmi sekä ylöspäin että alaspäin eriyttämisen näkökulmasta. Ylöspäin eriyttämisen kautta lahjakkaat oppilaat saavat riittävää haastetta, jolloin myös he oppivat tekemään töitä oppimisensa eteen. Jos kaikki opiskeltavat asiat ovat oppilaalle helppoja eikä hänen tarvitse ponnistella oppiakseen, hän ei opi niin sanottua ponnistelun taitoa. Tämä voi olla haastavaa myöhemmin elämässä, kun eteen tuleekin sellaisia asioita, joiden oppiminen vaatii enemmän ponnistelua. Alaspäin eriyttämisessä on myös tärkeää, että oppilaita ei päästetä liian helpolla laskemalla liikaa tavoitteita, vaan myös heiltä vaaditaan ponnistelua oppimisen eteen. Tämä liittyy kasvun ajattelutapaan (growth mindset), jonka mukaan saavutukset riippuvat omasta ponnistelusta eivätkä niinkään omista kyvyistä (Halinen ym. 2016).

Mie en oo sitä mieltä, että sie saat siitä koko ajan kattoo vastaukset, että kyllä ensin pitää yrittää tehdä töitä. Nii että ei helpota vaatimuksia, vaan tukee oppimista. Joo se on niinku minun periaate. Ja kyllä mie ite niinku, jos on mitenkään edellytykset oppia, nii kyllä mie oon sitä mieltä, että pitää vaatia ja opetella sitä ponnistelua ja työntekoaki. – LO3

Neljäs eriyttämisen merkityksen osa-alue on mahdollisuus opiskella lähikoulussa. Jos opetusta ei eriytettäisi, joillain oppilailla ei olisi mahdollisuutta opiskella nykyisessä koulussaan tai se olisi haastavaa. Tällöin tuki ei tulisi oppilaan luo, vaan oppilaan täytyisi siirtyä tuen luo, luultavasti suurempaan yksikköön kauemmas omasta kodistaan. Tämä ei ole inklusioperiaatteen mukaista (Loukomies & Laine 2023). Eriyttämisen avulla voidaan oppilaalle tarjota tuki hänen omassa lähikoulussaan eikä hänen tarvitse lähteä pois tutusta yhteisöstään.

Haastateltavat kokevat eriyttämisen merkityksen suhteellisen laajasti. He eivät näe eriyttämistä ainoastaan oppimista tukevana tekijänä, vaan ymmärtävät sen merkityksen myös laajemmin oppilaan elämän kannalta. Tämä on tärkeää, sillä esimerkiksi Roihan (2014) tutkimuksen mukaan opettajien omat näkemykset eriyttämisestä korreloivat sen kanssa, miten he eriyttävät opetustaan. Myös Grahamin ja kumppaneiden (2021) mukaan opettajat, jotka uskovat eriyttämisen arvoon ja sen rooliin tasa-arvonäkökohtien parantamisessa, ovat valmiimpia osallistumaan siihen ja että tätä halukkuutta voidaan lisätä ylempien koulutoimen tahojen johdolla

luomalla sen toteuttamista tukeva kulttuuri. Näin ollen, jos opettajat kokisivat eriyttämisen merkityksettömäksi tai vain vähän merkitykselliseksi asiaksi, he eivät luultavasti myöskään eriyttäisi opetustaan juurikaan.

Haastateltavat toivat esiin sekä eriyttämistä tukevia että sitä haastavia asioita niin yhdysluokkaopetuksen kuin kyläkoulussa opettamisenkin näkökulmasta. Heidän näkemyksensä pohjautuvat heidän omiin kokemuksiinsa kyläkoulun yhdysluokanopettajana toimimisesta. Kukaan haastateltavista ei kokenut eriyttämistä yhdysluokassa pienessä koulussa sen haastavammaksi kuin eriyttämistä yksittäisluokassa ja isommassa koulussa. Molemmissa on omat hyvät ja huonot puolensa, jotka joko tukevat tai vaikeuttavat eriyttämistä. Opettajat kuitenkin kokivat yhdysluokkaopetuksen ja kyläkoulun myönteisinä asioina.

Yhdysluokkaopetuksen etuna kaikki haastateltavat tuovat esiin vanhemmilta oppilailta oppimisen. Haastateltavat kokivat oppilaiden oppimista tukevaksi asiaksi myös sen, että nuoremmat oppilaat kuulevat ja näkevät etukäteen myös seuraavan vuoden asioita. Näin opiskeltavat asiat eivät tule täysin uutena ensi vuonna, vaan oppilailla on jo jonkinlainen ennakkokäsitys opiskeltavista asioista. Vanhemmilta oppilailta oppiminen ja seuraavan vuoden asioiden kevyt pohjustus ovat molemmat sellaisia eriyttäviä toimia, jotka tulevat luonnollisena osana yhdysluokkaopetusta. Oppilaiden eri-ikäisyyttä voi myös hyödyntää opetuksessa monella tavalla. Eräs haastateltavista tuo esiin esimerkiksi yhteistoiminnallisen työskentelymuodon sekä eri-ikäisten pari- ja ryhmätyöskentelyn, jotka mahdollistavat esimerkiksi vertaisoppimisen.

Ja se on niinku yhdysluokassa ollu aina se tietyllä tavalla myöskin suola. Että tuota siellä päästään niinku tavallaan jo valmiiksi niihin joihinki asioihin käsiksi vuotta aikasemmin, vaikkei tarvi mitään muuta ku kuunnella, mutta niin se tarttuu vaan siinä, vaikka tekee omia tehtäviä siinä. – LO2

Aika usein yritän myös sitä, että sitten niinku kun on yhdysluokka, että siinä olis sekä vitosia että kutosia justiin niinku ryhmätyössä ja muussa. Että kutosilla on jo kokemusta sitten tavallaan ehkä semmosesta mun opetustyylistä ja muusta, että miten niinku aatellaan niitä kokonaisuuksia, niin tavallaan sitten niissä tulee just sitä vertaisoppimista. – LO4

Kyläkouluihin liittyvinä etuina eriyttämisen kannalta haastateltavat mainitsevat esimerkiksi toimivan yhteistyön vanhempien kanssa sekä hyvän oppilaantuntemuksen. Lasta kasvattavien tahojen välisellä yhteistyöllä on havaittu olevan myönteinen yhteys lapsen koulunkäyntiin ja koulumenestykseen (Latvala 2012, 31). Haastateltavat kokevat, että kyläkouluissa yhteistyö vanhempien kanssa on toimivampaa ja läheisempää kuin suuremmissa kouluissa. Tätä he perustelevat esimerkiksi sillä, että yleensä perheet asuvat samassa kylässä lähellä koulua ja pienet kylät ovat usein yhteisöllisiä. Yhteisöllisyys näkyy esimerkiksi talkoilla järjestetyissä kylän yhteisissä tapahtumissa, joissa usein myös koulu on mukana. Näin ollen yhteistyötä tehdään myös sellaisissa asioissa, jotka eivät varsinaisesti liity lasten koulunkäyntiin.

Täällä on aivan ihanat vanhemmat ja ne arvostaa opettajien tekemää työtä ja se yhteistyö niinku vanhempien kanssa on niinku toiminut kyllä todella hyvin. Että sitten niinku on saanut sen arvostuksen omalle työlleen ja sitten taas että vanhemmat on yrittänyt tukea sitä mun tekemää työtä. – LO4

No onhan siinä aika iso ero (vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä) siinäki, että ku tämä on tämmönen kylä. Ku mie olin tuolla keskustan isommalla koululla, nii mulle tuli niinku oppilaita kuljetusoppilaita. Saattaa tulla jostaki niitä vaikka mistä. Ja sitte mie en koskaan välttämättä tavannu niitä vanhempia. Kaikki ei käyny vanhempainilloissa. Mie en niinku henkilökohtasesti ehkä koskaan tavannu kaikkia vanhempia, nii se on ihan eri tilanne. – LO3

Vaikka jouluna täällä on niinku semmosia kylän yhteisiä juttuja, jotka näkyy myös tässä kouluelämässä. Että ne pitää täällä talkoita, meillä on jotain yhteisiä vaputempauksia tai jotain tämmösiä. Että niinku se, tämä kyläyhteisö näkyy mun mielestä tosi paljo tässä kouluelämässä ja sitte ne vanhemmat myöskin oppii tuntemaan niinku hirveen hyvin. – LO3

Hyvä oppilaantuntemus taas on yksi tärkeimmistä elementeistä onnistuneelle eriyttämiselle (opetushallitus 2014). Haastateltavat kokevat, että pienissä kouluissa opettajille kertyy hyvä oppilaantuntemus, sillä luokkakoot ovat usein pienempiä ja opettajat helpommin tutustuvat

kaikkiin koulun oppilaisiin. Esimerkiksi 5–6 luokan opettaja voi tuntea oppilaansa esikouluiästä lähtien, jos he ovat olleet koko ajan samassa koulussa. Pienemmät luokkakoot ja hyvä oppilaantuntemus myös mahdollistavat yksilöllisen ohjauksen. Myös Kalaoja ja Pietarinen (2009) saivat tutkimuksessaan saman suuntaisia tuloksia siitä, että pienet luokkakoot ja yksilöllinen ohjaus ovat kyläkoulujen yhdysluokkien vahvuuksia.

Ja tuota tosiaan, että sitten niinku totta kai, että jos sulla on vähempi oppilaita luokassa, niin sä opit opettajana tuntemaan ne oppilaat paremmin ja heidän niinku tarpeet ja sitten niinku sen valmiuden että se niinku sitten taas että pystyy vastaamaan niihin haasteisiin sitten paremmin, että se niinku oppilastuntemus myös. – LO4

Yhdysluokkaopetuksen ja kyläkoulujen hyötyjen lisäksi haastateltavat tuovat esiin myös haasteita, joita niihin liittyy eriyttämisen näkökulmasta. Yhdysluokkaopetuksessa haasteina ovat samassa tilassa eri asioiden opiskelu sekä vuorokurssiopetus historian oppiaineessa. Ensimmäisellä kohdalla tarkoitetaan siis sitä tilannetta, että yhdysluokassa on esimerkiksi yhteinen matematiikan tunti, jossa molemmat luokat ovat samassa opetustilassa, mutta he opiskelevat eri asioita. Haastateltavat kokevat tällaisen tilanteen haastavaksi esimerkiksi opetuksen ja oppilaiden keskittymisen kannalta. Opettaja ei voi opettaa kahta eri asiaa yhtä aikaan, jolloin toinen luokka joutuu joko odottamaan tai tekemään itsenäisesti tehtäviä sillä aikaa, kun opettaja opettaa toisia. Tällöin oppilaiden voi olla haastavaa keskittyä oikeaan asiaan. Haastateltavat kuitenkin kokevat, että tähän haasteeseen pystytään vastaamaan tietyillä keinoilla ja lisäjärjestelyillä. Esimerkiksi koulunkäynninohjaajan kanssa ryhmää voidaan jakaa luokittain eri tiloihin työskentelemään tai oppitunneille voidaan valita hiljaista ja suhteellisen itsenäistä tekemistä kuten vanhan asian kertausta, tehtävien tekoa, sähköisten materiaalien kanssa työskentelyä tai lukemista. Tällöin molemmat luokat pystyvät tekemään omia juttujaan häiritsemättä toisiaan.

No justiin se, että jos ei oo sitä jakotuntia, niin onhan se vähän se, että ne pystyy keskittyy siihen omaan juttuunsa. Ja sitte pitää vähä niinku mieltä, että jos toisilla nyt on vaikka matikassa joku haastavampi juttu, nii pitää toisille vähä niinku katella semmonen, että ne pärjää itekseen enemmän. Että molemmilla ei voi

oikeestaan yhtä aikaa olla jonku uuden asian, semmosen vaativamman asian opettelua, että sillai vähä yritetään kattoo. – LO3

Toinen yhdysluokkaopetuksen haaste, jonka 5–6 luokkien opettajana toimivat haastateltavat mainitsivat, liittyy historian opetukseen. Historiaa opetetaan vuorokurssijärjestelmällä. Näin ollen joka toinen vuosi historian aloittavat viidennen luokan oppilaat eivät käy historian perusteita läpi, vaan aloittavat suoraan kuudennen luokan historian aihealueista. Tällöin opetus ei etene niin loogisesti kuin silloin, jos historiaa opetettaisiin vuosikurssijärjestelmän mukaisesti. Tätä havaintoa tukee myös Kalaojan ja Pietarisen (2009) tutkimus, jonka mukaan yhdysluokkaopetuksen heikkoutena on epäjohdonmukaisuus eri ikäryhmille opetettavissa aineissa.

Ainoaksi kyläkouluun liittyväksi eriyttämisen haasteeksi haastateltavat mainitsevat eriyttämisresurssien vähäisyyden, jolla viitataan lähinnä erityisopettajan resurssin rajallisuuteen. Yksi opettajista kokee myös, että rahat jakautuvat epäreilusti isompien ja pienempien koulujen välillä, mikä johtaa myös rahallisten resurssien pienempään määrään kyläkouluilla. Erityisopettaja ei ole pienillä kouluilla yleensä päivittäin saatavilla vaan ainoastaan tiettyinä päivinä ja tunteina. Näin ollen haastateltavat kokevat, että opettajalle jää paljon vastuuta eriyttämisestä ja erityisopettajaa ei pystytä kovinkaan monipuolisesti hyödyntämään vaan erityisopettajan resurssi menee eniten haasteista kärsivien oppilaiden tukemiseen. Myös Laarin ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa opettajat toivat esille, että resurssien puute haastaa opetuksen eriyttämistä. Toisaalta heidän tutkimuksessaan mukana olleet opettajat eivät olleet vain kyläkoulujen opettajia. Näin ollen heidän tuloksensa viittaavat siihen, että resurssien puute ei ole vain pienten koulujen ongelma, vaan sama ongelma koskee myös muita kouluja.

Esimerkiksi keskustan (kouluilla) siellä on hirveen paljon paremmat resurssit eriyttämiseen, että jos on joku erityisopettaja siellä käytännössä kaikilla matikan ja äikän tunneilla, niin kyllähän se hitain kolmannes saa hirveän paljon paremman tuen siellä kuin täällä. Että kyllä se resurssien vähäisyys on semmonen selvä haaste. – LO1

Kun välillä on todella monen tasoisia oppilaita sitte. Ja sitten tavallaan, että kun sä oot yksin opettajana. Niinku et miten aika riittää sitten kaikkeen. Ja meillä

tietysti kun voi olla näitä niinku kokonaan esimerkiksi hojksattu oppilas. Niin sitten, kun erityisopettaja on käytössä vaan parina päivänä, että sehän on periaatteessa niinku sitten sen, että muutamia tunteja periaatteessa sille oppilaalle, että se on semmoinen aika haasteellinen, että sitten sitä vastuuta jää aika paljon sitten siitä niinku luokanopettajalle. – LO4

Taulukkoon 2 on koottuna yhteenveto opettajien kokemuksista kyläkoulun yhdysluokassa eriyttämisestä. Siinä tuodaan esille keskeiset tulokset, jotka edellä avattiin lähemmin. Tämän tutkimuksen tulokset tuovat esiin opettajien kokemuksia lähinnä heidän puheissaan esiintyneiden etujen ja haasteiden kautta. Kokonaisvaltainen kokemus eriyttämisestä kyläkoulun yhdysluokassa sisältää sekä kokemuksia hyödyistä että haitoista. Tutkimuksen päätuloksena voidaan kuitenkin pitää sitä, että opettajat kokevat eriyttämisen kyläkoulun yhdysluokassa onnistuvan suhteellisen hyvin ja yhdysluokka ja kyläkoulu nähdään eriyttämisen kannalta myönteisinä asioina. Myös Shareefan ja kumppaneiden (2021) tutkimuksen mukaan suotuisat olosuhteet kouluissa voivat tukea eriytetyn opetuksen toteuttamista yhdysluokassa, vaikka siihen liittyisikin tiettyjä haasteita.

TAULUKKO 2. Yhteenveto kyläkoulun opettajien kokemuksista eriyttämisestä yhdysluokassa.

OPETTAJIEN KOKEMUKSIA ERIYTTÄMISESTÄ KYLÄKOULUN YHDYSLUOKASSA		
<p>EDUT:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vanhemmilta oppilailta oppiminen - seuraavan vuoden asioista kuulee jo aiemmin - oppilaiden eri-ikäisyyden hyödyntäminen opetuksessa - läheinen ja toimiva yhteistyö vanhempien kanssa - pienemmät ryhmät -> parempi oppilaan tuntemus ja mahdollisuus yksilöllisempään ohjaukseen 	<p>HAASTEET:</p> <ul style="list-style-type: none"> - samalla tunnilla eri asioiden opiskelu - vuorokurssiopetus historiassa - resurssien vähäisyys 	<p>MUUTA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - eriyttäminen ei ole sen haastavampaa kuin yksittäisluokassa isommassa koulussa (molemmissa on omat hyvät ja huonot puolensa) - yhdysluokkaopetus ja kyläkoulut nähdään positiivisinä asioina

5. Pohdinta

5.1. Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua

Tässä tutkimuksessa tutkin kyläkoulun luokanopettajien kokemuksia eriyttämisestä yhdysluokassa. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli: Miten kyläkoulujen luokanopettajat eriyttävät opetustaan yhdysluokassa? Vastaukseksi sain, että opettajat eriyttävät opetustaan monin tavoin jokaisella Roihan ja Polson (2023) Viiden O:n mallin osa-alueella. Opetusjärjestelyissä opetusta eriytetään jakotuntien, erityisopettajien, koulunkäynninohjaajien ja tukiopetuksen avulla. Oppimisympäristössä eriyttäminen huomioidaan lähinnä fyysiseen oppimisympäristöön liittyvillä järjestelyillä, mutta lisäksi myös luokan myönteisen ja turvallisen ilmapiirin luomisessa. Opetusmenetelmissä eriyttäminen näkyy yksilöllisyytenä etenemistahdissa, tehtävissä ja oppimateriaaleissa sekä oppisisältöjen muokkauksena. Oppimisen tukimateriaalina opettajat käyttävät erilaisia tukivälineitä ja keskittymisen apuvälineitä oppilaiden tarpeiden mukaan. Arvioinnissa eriyttäminen näkyy myönteisen palautteen antamisena oppilaan oman tavoitetaso mukaisesti sekä arviointitilanteiden eriyttämisenä.

Toinen tutkimuskysymykseni oli: Miten kyläkoulujen luokanopettajat kokevat eriyttämisen yhdysluokassa? Tulokset tuovat esille, että opettajat eivät koe eriyttämistä kyläkoulun yhdysluokassa sen vaikeammaksi kuin yksittäisluokassa isommassa koulussakaan. Opettajat kokivat, että eriyttäminen onnistuu yhdysluokkaopetuksessa kyläkoulussa suhteellisen hyvin. Opettajat toivat esiin yhdysluokan ja kyläkoulun hyviä ja huonoja puolia, mutta yleisesti yhdysluokkaopetus ja kyläkoulut nähtiin kuitenkin myönteisinä asioina eriyttämisen kannalta. Lisäksi kaikki opettajat kokivat eriyttämisen tärkeäksi ja merkitykselliseksi asiaksi, sillä se mahdollistaa oppimista, onnistumisen kokemuksia, ponnistelutaidon oppimista sekä lähikoulussa opiskelun. Tarvemmin opettajien kokemuksia on avattu luvussa 4.2.

Opettajan käyttämiin eriyttämiskeinoihin vaikuttaa vahvasti oppilasryhmä. Lisäksi eriyttämiskeinojen käyttöön liittyy myös muita tekijöitä kuten opettajan osaaminen, tieto, uskomukset ja kokemukset. (Parson ym. 2018.) Tutkimuksessa havaittiin jonkin verran eroja opettajien välillä eriyttämiskeinojen käytössä. Tutkimustulokset kuitenkin osoittivat, että luokanopettajien

käyttämässä eriyttämiskeinoissa oli myös yhtäläisyyksiä niin opetusjärjestelyiden, oppimisympäristön, opetusmenetelmien, oppimisen tukimateriaalin kuin arvioinninkin osalta. Erityisesti opetusjärjestelyissä käytössä olevat eriyttämiskeinot olivat hyvin samankaltaisia jokaisella opettajalla. Shareefan ja kumppaneiden (2021) tutkimuksen mukaan eriyttämisen toteuttamista tukee, jos opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa käytössä oleviin opetusjärjestelyihin. Kuitenkin Laarin ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa havaittiin, että opettajan on vaikeaa itse vaikuttaa opetusjärjestelyihin, jolloin myös eriyttämisen huomioiminen opetusjärjestelyihin liittyvissä asioissa on haastavaa. Näin ollen tässä tutkimuksessa esiin tulleet samankaltaisuudet opetusjärjestelyihin liittyvissä eriyttämiskeinoissa voivat johtua opetusjärjestelyiden joustamattomuudesta. Tällöin opettaja ei kykene mukauttamaan niitä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan samalla tavalla kuin muilla eriyttämisen osa-alueilla. Esimerkiksi erityisopettajan resurssia voitaisiin hyödyntää monipuolisesti käyttämällä joustavasti eri yhteisopettajuuden muotoja, mutta jos tähän ei ole mahdollisuutta esimerkiksi yhteisen suunnitteluajan puutteen ja erityisopettajan vähäisen tuntimäärän takia, se rajoittaa eriyttämistä. Myös Vangriekin ja kumppaneiden (2015) tekemä tutkimuskatsaus tukee tätä havaintoa, sillä sen mukaan aikaongelmat kuten yksilöllisen ja yhteisen suunnitteluajan puute vaikeuttavat opettajien tekemää yhteistyötä. Tämä haaste on ilmeinen pienillä kyläkouluilla, joissa erityisopettaja ei ole päivittäin saatavilla vaan vähimmillään jopa vain muutamia tunteja viikossa. Myös Shareefa ja kumppanit (2021) saivat tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia, että opettajien ajanpuute ja suuri työtaakka vaikeuttavat eriyttämistä yhdysluokassa.

Tulosten mukaan opettajien oppimisympäristöön liittyvät eriyttämiskeinot koskivat lähinnä fyysisen oppimisympäristön eriyttämistä, vaikka heiltä pyydettiin myös näkökulmaa psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön eriyttämiseen. Pohdin, voisiko tämä johtua esimerkiksi siitä, että opettajat eivät käsitä eriyttämistä niin laajaksi asiaksi kuin se ilmiönä on. Joskus eriyttäminen käsitetään suppeasti, jolloin sen ajatellaan vain tiettyihin opetuksen osa-alueisiin ja työtapoihin (Lakkala 2008). Deunkin ja kumppaneiden (2018) katsaus osoittaa eriyttämisen olevan hyödyllistä erityisesti silloin, kun sitä toteutetaan laajasti. Näin ollen olisi tärkeää, jos opettajat huomioisivat eriyttämisen myös laajemmin kaikissa oppimisympäristöissä. Toisaalta voi myös olla, että opettajat eriyttävät myös oppilaiden psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä, mutta he eivät itse ajattele niiden toimien olevan eriyttämistä. Opettajat saattavat esimerkiksi

ajatella, että turvallisen ilmapiirin luominen ja siirtymätilanteiden ennakointi eivät ole eriyttämistä, vaikka Roihan ja Polson (2023) mukaan myös ne ovat osa eriyttämistä.

Laarin ja kumppaneiden (2021) tutkimuksen mukaan opettajat eriyttävät Roihan ja Polson (2023) Viiden O:n mallin eriyttämisen osa-alueista useimmiten oppimisympäristöä, opetusmenetelmiä ja arviointia. Tässä tutkimuksessa vastaavaa eroa eri osa-alueiden välillä ei kuitenkaan ole havaittavissa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat eriyttävät opetustaan suhteellisen laajasti kaikilla Roihan ja Polson (2023) Viiden O:n mallin eriyttämisen osa-alueilla. Myös Laarin (2018) tutkimuksessa havaittiin, että opettajat huomioivat kaikki eriyttämisen osa-alueet lähes tasavertaisesti.

Kyläkoulujen opetuksen laatua on kritisoitu (Haantie 2013). Åberg-Bengtssonin (2009) tekemän tutkimuskatsauksen mukaan ei ole kuitenkaan havaittavissa merkkejä siitä, että pienet kyläkoulut eivät tarjoa yhtä hyvää koulutusta kuin muut koulut. Tämän tutkimuksen tuloksissa tuli esille, että kyläkoulun opettajilla oli myönteisiä kokemuksia eriyttämisestä yhdysluokassa, mikä osaltaan tukee sitä, että pienissä kouluissa saa laadukasta opetusta. Lisäksi opettajat pitivät eriyttämistä merkityksellisenä asiana, joka osaltaan vaikuttaa heidän haluunsa eriyttää opetusta ja huomioida oppilaiden yksilöllisyyden. Koulutuksen laatu ei siis voi olla syynä pienten koulujen lakkauttamiselle. Pieniä kouluja lakkautetaan yleensä pieniin oppilasmääriin ja taloudellisiin säästöihin vedoten. Usein ei kuitenkaan huomioida, mitä kielteisiä vaikutuksia lakkauttamisilla voi olla. Esimerkiksi Kłoczko-Gajewska (2020) tutki maaseutukoulujen lakkauttamisen pitkäaikaisia vaikutuksia ja havaitsi, että koulujen lakkauttaminen aiheutti kylissä rakenteellisen ja kognitiivisen sosiaalisen pääoman merkittävän ja pitkäaikaisen heikkenemisen. Lisäksi lakkauttamisten takia esimerkiksi lasten koulumatkat ovat pidentyneet, koulukyyditykset lisääntyneet, vapaa-ajan määrä sekä harrastusmahdollisuudet vähentyneet (Haantie 2013). Näin ollen arvokeskustelu kyläkoulujen lakkauttamisiin liittyen on erittäin tärkeää, jotta koulutukseen liittyvät päätökset tehdään harkitusti.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kokivat eriyttämistä vaikeuttaviksi tekijöiksi resurssien puutteen, eri asioiden opiskelun samalla tunnilla sekä vuorokurssiopetuksen historian oppiaineessa. Kuitenkin esimerkiksi Laarin ja kumppaneiden (2021) tutkimus viittaa siihen, että resurssien puute on haasteena myös suuremmissa kouluissa. Lisäksi tässä tutkimuksessa

opettajat toivat esille, että tiettyjen järjestelyiden, kuten jakotuntien ja koulunkäynninohjaajan avulla, voidaan pienentää eriyttämistä vaikeuttavien tekijöiden vaikutusta. Näin ollen vaikuttaa siltä, että yhdysluokkaopetukseen ja kyläkouluihin ei juurikaan liity eriyttämistä vaikeuttavia tekijöitä tai niiden vaikutus on suhteellisen vähäinen. Olisi hyvä, jos myös opetussuunnitelma osaltaan tukisi yhdysluokkaopetuksen järjestämistä, sillä tällä hetkellä opetussuunnitelmassa sivuutetaan yhdysluokkaopetus lähes kokonaan. Eriyttämistä tukevia tekijöitä kyläkoulun yhdysluokassa on opettajien kokemuksen mukaan kuitenkin useita. Näitä on mielestäni hyvä pohtia, kun suunnitellaan opetusjärjestelyitä. Kyläkouluista ja yhdysluokkiin liittyvästä pedagogiikasta voitaisiin hyvin kokeilla siirtää tiettyjä periaatteita ja käytänteitä myös suurempiin kouluihin. Niitä voisivat olla esimerkiksi yhteisöllisyyden lisääminen, lähiluonnon hyödyntäminen, pienemmät luokkakoot tai yhdysluokkaopetus esimerkiksi tietyissä oppiaineissa. Toki on hyvä muistaa, että kyläkoulu on kontekstina erityinen eikä kaikki kyläkoulussa toimivat käytänteet välttämättä toimi suuremmassa koulussa.

Vielä 2000-luvun alussa yleisin koulutyyppi oli alle 50 oppilaan kyläkoulu. Niitä oli kolmasosa Suomen kouluista. (Kilpimaa, Määttä & Uusiautti 2012, 126.) Pienillä kouluilla ja yhdysluokkaopetuksella on siis suomalaisen koulutuksen historiassa merkittävä asema, sillä se on ollut hallitseva malli opetuksessa. Peruskoulujen määrä on selvästi vähentynyt 2000-luvun aikana. Vuonna 2005 peruskouluja oli 3347, kun taas vuonna 2022 peruskouluja oli 2039. (SVT 2023a.) Vuosien 2005–2022 välisenä aikana on siis lakkautettu tai yhdistetty toisiin oppilaitoksiin reilu kolmasosa peruskouluista. Vuonna 2005 alle 50 oppilaan alakouluja oli 1000, kun taas vuonna 2022 niitä oli 284 (SVT 2023b). Näin ollen suurin osa lakkautetuista tai toisiin oppilaitoksiin yhdistetyistä peruskouluista on nimenomaan pieniä alle 50 oppilaan alakouluja.

Pienien alakoulujen vähentyessä yhtenäiskoulujen määrä on lisääntynyt (SVT 2023b). Yhtenäiskoulu on peruskoulu, jossa samassa toiminnallisessa ja hallinnollisessa kouluyksikössä annetaan perusopetusta vuosiluokilla 1–10 ja esiopetusta (Tanttu 2008, 122). Vuonna 2005 yhtenäiskouluja oli 215, kun taas 2022 niitä oli 495. Yhtenäiskoulujen määrä oli siis yli kaksinkertaistunut 17 vuoden aikana. Myös koulujen koot oppilasmäärän mukaan olivat suurentuneet kyseisten vuosien aikana. Yli 500 oppilaan yhtenäiskouluja oli 2005 vuonna yhteensä 55, kun taas vuonna 2022 niitä oli jo 234. (SVT 2023b.) Suomessa ollaan siis selvästi siirtymässä pienien kyläkoulujen maasta kohti suurien yhtenäiskoulujen maata. Mielestäni muutos on huomattava

ja sen vaikutukset esimerkiksi lapsiin, oppimiseen, opettajiin, yhteisöihin ja koulutuksen laatuun ovat epäselvät suhteellisen vähäisen tutkimustiedon vuoksi. Onko koulutuspolitiikassa menty liikaa talousnäkökulma edellä ja muut näkökulmat ovat jääneet taka-alalle?

Kyläkoulujen tulevaisuuden kannalta on tärkeää pohtia säilyttämisten ja lakkauttamisten hyötyjä ja haittoja. Lakkauttamisia perustellaan lähes aina säästösyillä (Åberg-Bengtsson 2009, 107). Kuitenkaan kyläkoulun säilyttämisen ja lakkauttamisen aiheuttamia todellisia uusia kustannuksia kuten uusien tilojen tarvetta, kuljetuksia, oppilashuoltoon ja muihin vastaaviin liittyviä kuluja ei ole vertailtu selkeästi (Peltonen 2010c, 42). Åberg-Bengtsson (2009, 107) tuo esille, että koulujen lakkauttamisten sijaan voitaisiin pohtia ja kokeilla innovatiivisia vaihtoehtoja esimerkiksi teknologiaa hyödyntäen. Myös Autti ja Hyry-Beihammer (2009) tuovat esiin tieto- ja viestintäteknologian tarjoamat mahdollisuudet kyläkoulujen säilyttämiseen ja kehittämiseen. Kilpimaa, Määttä ja Uusiautti (2012) pohtivat, voitaisiinko vaihtoehtoisesti taajamista kuljettaa lapsia kyläkouluihin, jolloin voitaisiin hyödyntää pienten koulujen sosiaalisia ja pedagogisia etuja. Heidän mukaansa Suomen olosuhteissa pienet koulut voisivat tarjota hyvän mahdollisuuden oppilaskeskeisen opetuksen ja oppimisen kehittämiseen.

5.2. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on olennainen osa hyvää tutkimuskäytäntöä kaikissa tutkimuksissa. Tämä on tärkeää, sillä tieteen harjoittaminen vaatii laadukasta tutkimusta ja tutkimukseen perustuvia luotettavia tutkimustuloksia. Tutkimuksen luotettavuudella viitataan siihen, että tutkimustulokset ovat riippumattomia satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Luotettavan ja hyvän tutkimuskäytännön mukaan tutkimuksessa täytyy perustella, miksi tutkimusta voidaan pitää luotettavana. (Aaltio & Puusa 2020, 178.) Lisää tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä linjauksia on tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksissa (TENK 2023).

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusprosessin kriittinen arviointi sekä rajoitteiden avaaminen. Arvioin tutkimukseni luotettavuutta erityisesti aineistonkeruun, analysoinnin sekä tulosten raportoinnin kautta. Lisäksi huomioin oman roolini tutkijana sekä sen vaikutukset tutkimukseen. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka kuvaus tutkimusprosessin eri

vaiheiden toteuttamisesta (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Siksi olen pyrkinyt tässä tutkielmassa ker-
tomaan mahdollisimman seikkaperäisesti omasta toiminnastani ja valinnoistani tutkimuksen
aikana. Tavoitteenani on ollut tehdä tutkimukselliset valinnat siten, että ne tukevat tutkimuk-
sen luotettavuutta. Tähän liittyy kuitenkin tiettyjä rajoitteita, sillä esimerkiksi tutkimushenki-
löiden saaminen oli yllättävän haastavaa, joten tutkimusjoukko oli määrällisesti pieni. Pienestä
tutkimusjoukosta huolimatta havaitsin aineiston kyllääntymistä eli haastatteluissa tuli esille sa-
moja asioita. Aineiston kyllääntyminen onkin hyvä merkki tutkimuksen luotettavuuden kan-
nalta.

Tämän tutkimuksen tutkimushenkilöt olivat kaikki 50–60-vuotiaita, joten sitä nuorempien
opettajien näkökulma ei tule esille aineistossa ja tutkimustuloksissa. Lisäksi tutkimushenkilöt
työskentelevät samassa kunnassa, joten useiden eri alueiden opettajat eivät ole edustettuna.
Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin merkityksellistä, että tutkimushenkilöt
ovat kokeneita opettajia, jolloin heillä on kokemusta ja näkemystä luokanopettajan työstä use-
amman vuosikymmenen ajalta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut yleistää tuloksia koskemaan koko perusjoukkoa, vaan
tavoitteena oli tuoda esille kyläkoulujen luokanopettajien kokemuksia, näkemyksiä ja toimin-
tatapoja sekä pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan niitä syvällisesti. Kokemukset ovat henki-
lökohtaisia, joten niitä ei olisi mielekästä yleistää. Tökkärin (2018) mukaan fenomenologisiin ja
hermeneuttisiin näkemyksiin pohjautuvan kokemuksen tutkimisen haasteena onkin, että saa-
vutettava tieto koskee yksilöitä eli yksittäistapauksia. Vaikka tällaista tutkimustietoa ei voida
yleistää samoin kuin luonnontieteellistä tutkimusta, siitäkin voidaan tehdä kokoavia johtopää-
töksiä. Tämä on mahdollista silloin, kun yksittäistapausten kontekstit kuten ammatti tai koke-
muksen aihe ovat riittävän samankaltaisia. (Tökkäri 2018, 66.) Tässä tutkimuksessa perusjouk-
koa yhdistää ammatin lisäksi kyläkoulu ja yhdysluokanopettajuus erityisinä yhteisinä tekijöinä.
Luotettavuutta lisää myös se, että aineisto on kerätty sieltä, missä tutkittava ilmiö esiintyy (Hy-
väri & Vuokila-Oikonen 2020).

Haastattelujen luotettavuutta arvioitaessa täytyy huomioida haastateltavien taipumus antaa
mahdollisesti virheellisiä tai hyväksyttävämpiä vastauksia oman asemansa turvaamiseksi (Hirs-
järvi ym. 2009, 207). Olen huomioinut tämän tutkimuksen aikana, sillä olen tulosten

yhteydessä puhunut esimerkiksi eriyttämisen olevan kiinteä osa opettajan työtä, jota opettajat voivat tehdä osittain myös tiedostamattaan. Näin ollen opettajat saattavat huomioida eriyttämisen huomattavasti laajemmin tai toisaalta myös suppeammin kuin he haastatteluissa tuovat esille.

Tutkijan on pyrittävä tieteellisessä tutkimuksessa puolueettomuuteen. Tutkijan tulee pyrkiä ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajia ilman, että tutkijan omat henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat siihen, mitä hän kuulee ja havainnoi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Pysin huomioimaan puolueettomuuden erityisesti aineistonkeruu- ja analysointivaiheessa, sillä koin, että niissä esimerkiksi omat ennakkokäsitykset saattavat eniten suunnata huomiota tiettyihin asioihin ja vaikuttaa näin tutkimuksen suuntaan. Olen itse käynyt ala-asteen kyläkoulussa yhdysluokissa ja lisäksi opiskelen itse luokanopettajaksi. Näin ollen tutkimukseni aihe on lähellä omaa kokemusmaailmaani ja minulla on siitä omat ennakkokäsitykseni. Koen kuitenkin, että nämä asiat tukivat tutkimusprosessia enemmän kuin rajoittivat sitä, mutta toki oma tutkijan positioni on saattanut tiedostamattani vaikuttaa tutkimuksen kulkuun. Lisäksi käytännön kokemukseni luokanopettajan työstä on hyvin vähäistä, jolloin sen osalta minulla ei ollut ennakkokäsityksiä siitä, millaista eriyttäminen on kyläkoulun yhdysluokassa opettajan näkökulmasta. Juhilan (2021) mukaan tutkijan tuleekin tiedostaa omat ennakkokäsityksensä tutkimusta kohtaan ja huomioida niiden vaikutus tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole siis tavoitteena pyrkiä tutkijan täydelliseen objektiivisuuteen, vaan tutkijan tulee tunnistaa oman subjektiivisuuden vaikutus ja nostaa se esiin (Aaltio & Puusa 2020). Tutkimuksen luotettavuutta lisää siis se, että olen tietoinen oman positioni mahdollisesta vaikutuksesta tutkimukseen ja olen pyrkinyt minimoimaan sen.

Aineiston analysoinnissa tutkijan rooli korostuu, sillä siihen ei ole mitään yleispätevää kaavaa, mallia tai ohjeita. Tutkijan tehtävänä on löytää ja jäsentää aineistosta tutkimusongelman kannalta keskeiset asiat. Analyysi vaatii aina tutkijan tulkintaa ja päätelmiä. Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija kuvaa analyysin kulkua ja perustelee valintansa. (Günther ym. 2021.) Havaitsin, että analysointia on vaikeaa tehdä yksiselitteisellä tavalla siten, että se olisi sellaisenaan muiden tutkijoiden toistettavissa. Empiiriselle aineistolle onkin tyypillistä, että tutkittavat asiat ovat osittain keskenään ristiriitaisia tai monimutkaisia (Juhila 2021). Pysin kuitenkin kuvaamaan analysoinnin vaiheet mahdollisimman tarkasti ja lisäsin tulkintojeni tueksi

raporttiin suoria lainauksia aineistosta tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Tällöin lukija voi paremmin seurata analyysia ja arvioida sitä (Hyväri & Vuokila-Oikkonen 2020).

Olen tutkimuksellisiin valintoihini ja tutkimuksen toteuttamiseen tyytyväinen. Olen noudattanut erityistä huolellisuutta koko tutkimusprosessin ajan. Olen myös aloittanut tutkimuksen työstämisen jo vuoden 2022 syksyllä ja tehnyt sitä välillä intensiivisemmin ja välillä pitänyt taukoja. Pitkä, noin kahden vuoden työstämisvaihe on antanut minulle riittävästi aikaa pohtimiseen ja asioiden sisäistämiseen, mikä on mahdollistanut syvällisemmän ymmärryksen muodostumisen.

Tutkimuksellani sain tietoa kyläkoulun luokanopettajien kokemuksista eriyttämisestä yhdysluokassa sekä heidän käyttämistään eriyttämiskeinoista. Vaikka tutkimushenkilöiden määrä oli pieni, sain suhteellisen kattavat tulokset. Jotta tutkimus on mielekäs ja toteuttamiskelpoinen kokonaisuus, tutkijan on pakko tehdä tarkkoja rajauksia (Jokinen 2021). Tietyt tutkimuksen toteuttamisen kannalta välttämättömät rajaukset saattoivat kuitenkin vaikuttaa siihen, että tulokset jäivät hieman pinnallisiksi. Uskottavuutta voidaan joskus lisätä keräämällä mahdollisimman paljon tutkittavaa ilmiötä kuvaavaa aineistoa (Puusa & Julkunen 2020). Näin ollen esimerkiksi tutkimushenkilöiden suurempi määrä olisi voinut vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen positiivisesti ja auttaa tekemään syvällisempiä tulkintoja aineistosta. Tästä olisikin mielenkiintoista jatkaa tutkimusta eteenpäin saman aihepiirin parissa, sillä tutkittavaa riittäisi.

Tämä tutkimus lisäsi ymmärrystä kyläkoulun luokanopettajien kokemuksista eriyttämisestä yhdysluokassa sekä heidän käyttämistään eriyttämiskeinoista. Nykyään pieniä kouluja lakkauteaan paljon ja oppilaat keskitetään suuriin kouluihin, joten kouluverkko on muuttunut viimeisten parinkymmenen vuoden aikana huomattavasti (SVT 2023a; SVT 2023b). Olisi mielenkiintoista ja tärkeää saada lisää tutkimustietoa pienten ja suurten koulujen eroista niin oppilaiden, oppimisen kuin opettajienkin näkökulmasta. Kattava tutkimus auttaa tekemään järkeviä ja tutkimustietoon perustuvia koulutuspoliittisia päätöksiä. Mielestäni esimerkiksi suurten koulujen vaikutuksia lasten psykososiaaliselle hyvinvoinnille ja oppimiselle olisi tärkeää tutkia.

Myös yhdys- ja yksittäisluokkaopetuksen vaikutuksia oppilaisiin olisi mielenkiintoista tutkia. Edellisen hallituksen ohjelmassa yhdeksi osaamisen ja sivistyksen tavoitteeksi oli kirjattu lasten

varhaisten perustaitojen parantaminen yhtenäistämällä esi- ja alkuopetusta (valtioneuvosto 2019). Nykyään joissain kouluissa on tämän myötä käytössä joustava esi- ja alkuopetus, joka pohjautuu osittain yhdysluokkaopetuksen periaatteisiin. Näin ollen olisi mielenkiintoista saada tutkimustietoa, olisiko joustava yhdysluokkamuotoinen opetus mahdollisesti toimivampaa kuin vuosiluokkamuotoinen opetus myös muilla luokka-asteilla kuin esi- ja alkuopetuksessa. Yhdysluokkaopetukseen liittyvä tutkimustieto esimerkiksi sen toteuttamiseen liittyen olisi tärkeää, jotta esimerkiksi luokanopettajan koulutuksessa voitaisiin paremmin huomioida opettajien kouluttaminen myös yhdysluokanopettajuuteen.

Lähteet

Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.

Alasuutari, P. 2014. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Alppi, A. 2004. Mahnanan Ympäristökoulu kestävää kehitystä edistämässä osana kansainvälisen OECD/ENSI –ympäristökasvatushankkeen Suomen osuutta. Teoksessa R. Mietola & H. Outinen (toim.). Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu Osa 5/5. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, 492–495.

Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. 2009. Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. *Kasvatus ja aika* 3 (4), 49–63.

Bagley, C. & Hillyard, S. 2019. In the field with two rural primary school head teachers in England. *Journal of Educational Administration and History*, 51 (3), 273–289.

Beach, D. & Vigo Arrazola, M. B. 2020. Community and the education market: A cross-national comparative analysis of ethnographies of education inclusion and involvement in rural schools in Spain and Sweden. *Journal of Rural Studies*, 77, 199–207

Bettini, E. A.; Crockett, J. B.; Brownell, M. T. & Merrill, K. L. 2016. Relationships Between Working Conditions and Special Educators' Instruction. *The Journal of Special Education*, 50 (3), 178–190.

Blatchford, P. & Mortimore, P. 1994. The issue of class size for young children in schools: What can we learn from research? *Oxford Review of Education*, 20 (4), 411–428.

Brotherus, A.; Kopisto, K. & Paavola, H. 2011. Joustava esi- ja alkuopetus monikulttuurisissa toimintaympäristöissä – avauksia tutkimuksellisen kehittämistoiminnan tarkasteluun. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.). Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 23–36.

Brühwiler, C. & Blatchford, P. 2011. Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21 (1), 95–108.

Deunk, M. I.; Smale-Jacobse, A. E.; de Boer, H.; Doolaard, S. & Bosker, R. J. 2018. Effective differentiation practices: a systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54.

Dweck, C. S. & Yeager, D. S. 2019. Mindsets: A View From Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14 (3), 481–496.

Fargas-Malet, M. & Bagley, C. 2022. Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21 (5), 822–844.

Finn, J. D.; Pannozzo, G. M. & Achilles, C. M. 2003. The “Why’s” of Class Size: Student Behavior in Small Classes. *Review of Educational Research*, 73 (3), 321–368.

Fuchs, L. S.; Compton, D. L.; Fuchs, D.; Paulsen, K.; Bryant, J. D. & Hamlett, C. L. 2005. The prevention, identification, and cognitive determinants of math difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3), 493–513.

Graham, L. J.; de Bruin, K.; Lassig, C. & Spandagou, I. 2021. A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9 (1), 161–198.

Günther, K.; Hasanen, K. & Juhila K. 2021. Johdanto: Analyysi ja tulkinta. Teoksessa J. Vuori (toim.). Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen

tietoarkisto. Saatavilla www-muodossa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/> (Luettu 4.3.2024)

Haantie, T. 2013. Kun ukset kiinni pantihin: Tutkimus 33 lakkautetusta koulusta Pohjois- ja Tunturi-Lapin alueella vuosina 1983–2005. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.

Halinen, I.; Hotulainen, R.; Kauppinen, E.; Nilivaara, P.; Raami, A. & Vainikainen, M.-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Suom. Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2022. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.

Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Tammi.

Hyry-Beihammer, E. K. & Hascher, T. 2015. Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104–113.

Hyväri, S. & Vuokila-Oikkonen, P. 2020. Tutkimus- ja kehittämistyön luotettavuus. Teoksessa A. L. Karjalainen, M. Kiviranta, M. Nylund, M. Valtonen & O. Vesterinen (toim.). Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas 2.0. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla www-muodossa: <https://libguides.diak.fi/oskeopas> (luettu 20.3.2024)

Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, Pirjo N. & Johanna R. (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45.

Hyvärinen, R.; Kangas, M. & Krokfors, L. 2016. Primary schools crossing boundaries: A study on extended learning environments in two Finnish village school contexts. Teoksessa O. Erstad, K. Kumpulainen, Å. Mäkitalo, K. Schrøder, P. Prουλmann-Vengerfeldt & T. Jóhannsdóttir (Eds.), *Learning across contexts in the knowledge society*. SENSE Publishers book series.

Hyyrö, T. 2015. Ytyä yhdysluokasta – eri-ikäisopetus ennen ja nyt. Jyväskylä: Tuope.

Jokinen, A. 2021. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori (toim.). Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla www-muodossa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/> (Luettu 4.3.2024)

Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.). Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla www-muodossa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/> (Luettu 4.3.2024)

Juuti, K. & Lavonen, J. 2018. Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.). Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–210.

Kalaoja, E. 2010. Mitä yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan. Teoksessa E. Korpinen (toim.). Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 102–104.

Kalaoja, E. & Pietarinen, J. 2009. Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48 (2), 109–116.

Kangas, M.; Kopisto, K. & Krokfors, L. 2015. Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Juva: PS-kustannus, 37–45.

Kangas, M.; Vesterinen, O.; Lipponen, L.; Kopisto, K.; Salo, L. & Krokfors, L. 2014. Students' agency in an out-of-classroom setting: Acting accountably in a gardening project. *Learning, culture and social interaction*, 3 (1), 34–42.

Karlberg-Granlund, G. 2011. Coping with the Threat of closure in a small Finnish village school. *Australian Journal of Education*, 55 (1), 62–72.

Kattilakoski, R. 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa – Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Väitöskirja.

Ketola, A. 2014. Tiedollinen itsemääräämisoikeus ja laaja suostumus ihmistieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa A. Ketola & R. Lahti (toim.). Ihmistieteellisten tutkimusaineistojen jatkokäyttö ja tietosuoja. Helsinki: Unigrafia, 3–97.

Kilpeläinen, R. 2010. Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Väitöskirja.

Kilpimaa, M.; Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. What Is the Future of Village Schools? A Case Study on the Life Cycle of a School in Northern Finland. *Review of European Studies*, 4 (1), 125–137.

Kłoczko-Gajewska, A. 2020. Long-term impact of closing rural schools on local social capital: A multiple-case study from Poland. *European Countryside*, 12 (4), 598–617.

Korpinen, E. 2010. Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.). Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 14–28.

Laakso, P.; Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. 2023. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota – Kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta. *Kasvatus ja aika*, 17 (3), 26–49.

Laari, A. 2018. ”Jokainen oppilas on yksilö. Tuntosarvet on jatkuvasti ylhäällä” – Survey-tutkimus opettajien eriyttämisen keinoista ja perusteista. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Pro gradu.

Laari, A.; Lakkala, S. & Uusiautti, S. 2021. ‘For the whole grade’s common good and based on the student’s own current situation’: differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early Child Development and Care*, 191 (4), 598–611.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.

Latvala, J-M. 2012. Kodin ja koulun yhteistyön tehostaminen. *NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja*, 22 (1), 29–41. Saatavilla www-muodossa: https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/01/Bulletin-1_2012_Latvala.pdf (Luettu 21.2.2024)

Lehesvuori, S.; Ramnarain, U. & Viiri, J. 2018. Challenging Transmission Modes of Teaching in Science Classrooms: Enhancing Learner-Centredness through Dialogicity. *Research in science education (Australasian Science Education Research Association)*, 48 (5), 1049–1069.

Lester, L. & Cross, D. 2015. The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School. *Psychology of well-being*, 5 (1), Article 9.

Lindner, K.-T. & Schwab, S. 2020. Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450. (Luettu 4.10.2023)

Loukkola, P. & Markkula, E. 2023. Pitkään jyllännyt kouluverkkokeskustelu sai päätöksen – Oulu lakkauttaa neljä pientä koulua. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/a/74-20037544> (Luettu 24.1.2024)

Loukomies, A. & Laine, S. 2023. Inklusio onnistuu – Näin rakennat inklusiivisen toimintakulttuurin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Majoinen, J. 2019. Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia – oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja.

Mason, D. A. & Burns, R. B. 1997. Reassessing the effects of combination classes. *Educational Research and Evaluation*, 3 (1), 1–53.

Mäntylä, K.; Roiha, A. & Kajander, K. 2023. Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielten opetuksessa eriyttämisen keinoin. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.). Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. *AFinLA-teema*, 16, 54–79.

Naparan, G. B. & Alinsug, V. G. 2021. Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 3 (1), 100–109.

Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.

Nurmi, J.-E.; Ahonen, T.; Lyytinen, H.; Lyytinen, P.; Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 12.9.2023).

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023. PISA 2022: Osaaminen heikentynyt Suomessa ja lähes kaikissa muissa OECD –maissa. Saatavilla www-muodossa: <https://okm.fi/-/pisa-2022-osaminen-heikentynyt-suomessa-ja-lahes-kaikissa-muissa-oecd-maissa> (Luettu 4.3.2024)

Parson, S. A.; Vaughn, M.; Scales, R. Q.; Gallagher, M. A.; Parson, A. W.; Davis, S. G.; Pierczynski, M. & Allen, M. 2018. Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88 (2), 205–242.

Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – Entisajan alakoulusta esi-kouluun. Oulu: Oulun yliopisto. Väitöskirja.

Peltonen, T. 2010a. Oppimistulokset isoissa ja pienissä kouluissa. Teoksessa E. Korpinen (toim.). Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 64–75.

Peltonen, T. 2010b. Yhdysluokkaopetuksen edut – myös esitetty kritiikki. Teoksessa E. Korpinen (toim.). Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 105–116.

Peltonen, T. 2010c. Kyläkoulut – avuksi vai harmiksi kunnille? Teoksessa E. Korpinen (toim.). Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 29–46.

Proehl, R. A.; Douglas, S.; Elias, D.; Johnson, A. H. & Westsmith, W. 2013. A Collaborative Approach: Assessing the Impact of Multi-Grade Classrooms. *Journal of Catholic Education*, 16 (2), 416–440.

Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.

Puusa, A & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 189–202.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 75–85.

Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413–426.

Reis, S. M.; McCoach, D. B.; Little, C. A.; Muller, L. M. & Kaniskan, R. B. 2011. The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48 (2), 462–501.

Reis, S. M. & Renzulli, J. S. 2015. Five dimensions of differentiation. *Gifted Education Press Quarterly*, 29 (3), 2–9.

Rock, M. L.; Gregg, M.; Ellis, E. & Gable, R. A. 2008. REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52 (2), 31–47.

Rohrberger, A. 2011. The efficacy of fidget toys in a school setting for children with attention difficulties and hyperactivity. *Ithaca College Theses*, 330, 3–18.

Roiha, A. 2014. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28 (1), 1–18.

Roiha, A. & Polso, J. 2023. Onnistu eriyttämisessä – toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyväri-
nen (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyväri-
nen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino,
46–83.

Sahlberg, P. 2021. Finnish Lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.

Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22 (5), 560–575.

Shareefa, M. 2021. Using differentiated instruction in multigrade classes: a case of a small school. *Asian Pacific Journal of Education*, 41 (1), 167–181.

Shareefa, M.; Moosa, V.; Matzin, R.; Abdulla, N. Z. M. & Jawawi, R. 2021. Facilitating differentiated instruction in a multi-grade setting: the case of a small school. *SN social sciences*, 1 (5), Article 127.

Sideridis, G. D. 2003. On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: Avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, 39 (4–5), 497–517.

Smale-Jacobse, A. E.; Meijer, A.; Helms-Lorenz, M. & Maulana, R. 2019. Differentiated instruction in secondary education: a systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366> . (Luettu 7.10.2023)

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. 1998. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2.painos. London: Sage.

SVT/Suomen virallinen tilasto 2023a. Koululaitoksen oppilaitokset, 2005–2022. Saatavilla www-muodossa: https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kjarj/statfin_kjarj_pxt_125j.px/ (Luettu 8.1.2024)

SVT/Suomen virallinen tilasto 2023b. Peruskoulut, lukiot, ammatilliset oppilaitokset ja kansanopistot opiskelijamäärillä mitatun oppilaitoksen koon mukaan, 2005–2022. https://pxdata.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kjarj/statfin_kjarj_pxt_125k.px (Luettu 8.1.2024)

Takala, M.; Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, A. Äikäs & S. Lakkala (toim.). *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–44.

Tanttu, K. 2008. Yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäiskoulun ABC. Teoksessa P. Johnson & K. Tanttu (toim.). Kestäviä ratkaisuja kouluun: kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 122–136.

TENK 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa 2023. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Saatavilla www-muodossa: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf (Luettu 16.11.2023)

Thakur, K. 2014. Differentiated Instruction in the Inclusive Classroom. *Research Journal of Educational Sciences*, 2 (7), 10–14.

Thousand, J. S.; Villa, R. A. & Nevin, A. I. 2007. Differentiating instruction: collaborative planning and teaching for universally designed learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tirri, K.; Kuusisto, E. & Laine, S. 2018. Kasvun ajattelutapa motivoi oppimaan. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.). Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 65–76.

Tomlinson, C. A. 2014. The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. 2. painos. Alexandria: ASCD.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.). Kokemuksen tutkimus VI – Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.

Uusitalo, L.; Vuorinen, K. & Majaniemi, I. 2023. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vangrieken, K.; Dochy, F.; Raes, E. & Kyndt, E. 2015. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Veenman, S. 1995. Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (4), 319–381.

Virtanen, M.; Kivimäki, M.; Luopa, P.; Vahtera, J.; Elovainio, M.; Jokela, J. & Pietikäinen, M. 2009. Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health*, 19 (5), 554–560.

Vygotsky, L. S. 1978. Interaction between learning and development. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.). L.S. Vygotsky. Mind in society. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 79–91.

van Wyk, M. M. 2019. Teachers' Voices Matter: Is Cooperative Learning an Appropriate Pedagogy for Multigrade Classes? *The international journal of pedagogy and curriculum*, 26 (2), 19–34.

Yeager, D. S. & Dweck, C. S. 2020. What can be learned from growth mindset controversies? *The American psychologist*, 75 (9), 1269–1284.

Åberg-Bengtsson, L. 2009. The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48 (2), 100–108.

Liitteet

Liite 1: Haastattelukutsu

Hei,

Olen luokanopettajaopiskelija Jutta Härö Lapin yliopistosta. Teen tutkimusta Pro gradu -tutkielmaani varten. Tutkin kyläkoulun luokanopettajien kokemuksia eriyttämisestä yhdysluokassa.

Tarvitsen tutkimukseeni haastateltavia. Haastateltavan tulisi työskennellä tällä hetkellä yhdysluokanopettajana kyläkoulussa. Haastattelu kestää noin 30 minuuttia. Se voidaan toteuttaa sinulle sopivana aikana, joko etä- tai lähihaastatteluna loka-marraskuussa. Mikäli haluat lisätietoa haastatteluun liittyen, minuun voi olla yhteydessä sähköpostitse tai puhelimitse.

Jos haluat osallistua haastatteluun, vastaa tähän sähköpostiin myöntävästi xxx mennessä.

Ystävällisin terveisin

Jutta Härö

████████████████████

██████████

Liite 2: Haastattelurunko

Taustakysymykset

1. Minkä ikäinen olet?
2. Mikä on työtehtäväsi?
3. Milloin olet valmistunut luokanopettajaksi?
4. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt luokanopettajana?
5. Kuinka monta vuotta niistä olet työskennellyt yhdysluokanopettajana kyläkoulussa?
6. Mitä yhdysluokkia olet opettanut?
7. Mitä yhdysluokkaa opetat tällä hetkellä?

Haastattelukysymykset

Eriyttämisen määritelmä

1. Mitä eriyttäminen mielestäsi on?

Eriyttämiskeinot

2. Miten koulussasi on eriytetty yleisiä opetusjärjestelyitä?
3. Miten huomioit eriyttämisen oppimisympäristössä? (fyysinen, psyykinen, sosiaalinen oppimisympäristö)
4. Miten eriytät opetusmenetelmiä?
5. Mitä oppimisen tukimateriaalia hyödynnät eriyttämisessä?
6. Miten otat huomioon eriyttämisen arvioinnissa?

Eriyttäminen yhdysluokassa kyläkoulussa

1. Millaiseksi koet eriyttämisen yhdysluokkaopetuksessa kyläkoulussa?
2. Mitä haasteita olet havainnut eriyttämisessä yhdysluokassa?
3. Mitä etuja yhdysluokasta on oppimisen ja opetuksen näkökulmasta?

4. Vaikuttaako kyläkoulu jotenkin mahdollisuuksiin eriyttää opetusta? Miten? (kyläkoulu eriyttämisen mahdollistajana/esteenä)

Eriyttämisen merkitys

1. Mitä merkitystä eriyttämisellä mielestäsi on?
2. Millainen merkitys eriyttämisellä on oppilaiden oppimisen kannalta?

Liite 3: Tutkimuslupa

Hyvä luokanopettaja,

Teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa aiheesta Eriyttäminen kyläkoulun yhdysluokassa. Tutkimusaineisto kerätään kyläkoulun yhdysluokanopettajilta teemahaastatteluina.

Kaikilta tutkimukseen osallistuvilta pyydetään kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimuksesta voi vetäytyä missä vaiheessa tahansa, jolloin kaikki tähän henkilöön liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta.

Tutkimuksessa ei tuoda esille sellaisia tietoja, joiden avulla tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Tutkimusaineistoa käsitellään ainoastaan pro gradu -tutkielmassani.

Minuun voi olla yhteydessä, jos haluat kysyä jotain tutkimukseeni liittyen.

Ystävällisin terveisin,

Jutta Härö

[Redacted signature]

Ohjaaja:

[Redacted name]

Haluan osallistua yllä esiteltyyn tutkimukseen. Olen lukenut saamani tiedotteen tutkimuksesta. Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin halutessani vetäytyä tutkimuksesta.

Kaikki tunnistettavat henkilötiedot käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohdalliset tiedot ovat vain tutkijan saatavilla eikä niitä julkaista.

Päiväys: _____

Allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____