

“Joustavat opetusjärjestelyt ovat eriyttämisen ja tuen kulmakivi”

Fenomenografinen tutkimus opettajien käsityksistä joustavista opetusjärjestelyistä osana oppimisen tukea

Saara Syväranta

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2026

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: *“Joustavat opetusjärjestelyt ovat eriyttämisen ja tuen kulmakivi”.*

Fenomenografinen tutkimus opettajien käsityksistä joustavista opetusjärjestelyistä osana oppimisen tukea

Tekijä: Saara Syväranta

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma , Laudaturtyö Lisensiaatintutkimus

Sivumäärä: 89 + 5 liitettä

Vuosi: 2026

Tiivistelmä

Tarkastelen Pro gradu -tutkielmassani opettajien käsityksiä joustavista opetusjärjestelyistä osana oppimisen tukea perusopetuksessa. Joustavat opetusjärjestelyt ovat erilaisia opetusmenetelmien joustavia toteutustapoja. Eriyttäminen, joustavat ryhmittelyt ja yhteisopettajuus ovat opetusjärjestelyitä, joilla voidaan tukea oppilaan oppimista. Tutkielma on laadullinen, ja sen tieteenfilosofinen suuntaus on fenomenografinen. Aineisto on kerätty kyselylomakkeella helmikuussa 2025, ja siihen vastasi 23 opettajaa. Aineisto analysoitiin fenomenografisen aineiston analyysin mukaisesti, ja esille nousi kymmenen kuvauskategoriaa, joista muodostui kaksi tulosavaruutta.

Tutkielman tuloksista selviää, että opettajat kokevat joustavien opetusjärjestelyiden olevan keskeinen osa oppimisen ja koulunkäynnin tukea, ja opettajien mukaan juuri joustavuus on keino vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Opettajat nostivat esiin resurssit, moniammatillisen yhteistyön sekä toimintakulttuurin joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisen edellytyksenä. Opettajien mukaan yhteisopettajuus mahdollistaa joustavien ryhmittelyiden tehokkaan hyödyntämisen. Erilaisilla ryhmittelyillä voidaan tukea oppilaiden oppimista, hyvinvointia ja motivaatiota. Joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisen haasteiksi opettajat nostavat resurssien rajoitteet ja eriävät toimintatavat koulujen sisällä. Tutkielman tuloksia tukevat tuoreet kansalliset arvioinnit sekä tutkimukset.

Asiasanat: *Joustavat opetusjärjestelyt, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, eriyttäminen, yhteisopettajuus, opetussuunnitelmat*

Tutkielma ei sisällä muiden kuin tekijän omia henkilötietoja.

Sisälllys

1. Johdanto	6
2. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	9
2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tukea ohjaava lainsäädäntö ja asiakirjat	9
2.2 Inklusiivinen oppimisen tuki.....	13
3. Joustavat opetusjärjestelyt.....	16
3.1 Eriyttäminen	21
3.2 Yhteisopettajuus	24
4. Tutkimuksen toteutus.....	28
4.1 Tutkielman tehtävä ja tutkimussuuntaus	28
4.2 Aineistonkeruu	29
4.3 Tutkielman aineiston analyysi	32
4.4 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys	36
5. Tutkielman tulokset.....	39
5.1 Joustavat opetusjärjestelyt perusopetuksessa	39
5.2 Joustavien opetusjärjestelyiden rakenteelliset edellytykset	43
5.2.1 Joustavien opetusjärjestelyiden vaatimat resurssit	44
5.2.2 Henkilöstöresurssi	48
5.2.3 Yhteisopettajuus.....	53
5.2.4 Yhteistyö ja toimintakulttuuri.....	56
5.2.5 Haasteet ja toteuttamisen rajoitteet.....	57
5.3 Pedagogiset ratkaisut osana oppimisen tukea	58
5.3.1 Pedagogisesti ja rakenteellisesti joustavat opetusryhmät.....	59
5.3.2 Positiiviset ja motivaatiota vahvistavat oppimiskokemukset	62
5.3.3 Yksilöllisiin oppimisen tarpeisiin perustuva tuki	63
5.3.4 Joustavat ja pedagogiset opetusratkaisut	66
5.3.5 Opetuksen eriyttäminen.....	69
6. Pohdinta.....	71
6.1 Tulosten yhteenveto	71
6.2 Johtopäätökset.....	78
Lähteet	79

Liitteet	90
----------------	----

Kuviot ja taulukot

Kuvio 1. Kolmiportaisesta oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallista siirtymä nykyiseen tukimalliin.

Kuvio 2. Opetuksen eriyttämisen malli

Kuvio 3. Yhteisopettajuuden toteutustapoja

Kuvio 4. Esimerkki tutkielman aineiston analyysistä

Kuvio 5. Opettajien toteuttamat joustavat opetusjärjestelyt perusopetuksessa

Kuvio 6. Oppiaineet, joissa opettajat hyödyntävät joustavia opetusjärjestelyitä

Kuvio 7. Joustavien opetusjärjestelyiden rakenteellisia edellytyksiä.

Kuvio 8. Pedagogiset ratkaisut osana oppimisen tukea.

Taulukko 1. Opetussuunnitelmat ja niiden sisältämät joustavat opetusjärjestelyt

Taulukko 2. Kyselyyn vastanneiden ammatit

Taulukko 3. Kuvauskategorioista muodostetut tulosavaruudet

1. Johdanto

Opettajaksi opiskellessani olen päässyt tutustumaan monenlaisiin opetusmenetelmiin, joiden avulla voidaan tukea ja ohjata oppimista ja koulunkäyntiä. Eräs parhaiten mieleeni jäänyt menetelmä on ollut opetusryhmien jakaminen erilaisiin pienempiin ryhmiin, joissa oppilaiden erilaisiin tarpeisiin voidaan vastata tehokkaasti. Nämä joustavat ryhmittelyt ovat osa joustavia opetusjärjestelyitä, joilla pyritään vastaamaan perusopetuksessa yhä kasvaviin oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin (Kamppi ym. 2024; Kosunen, Inkinen, Krzywacki & Hienonen 2021; Makkonen, Thuneberg, Jahnukainen & Hotulainen 2019).

Joustavat opetusjärjestelyt mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) osana opetuksen eriyttämistä ja työtapojen valintaa. Opetuksen eriyttämisellä pyritään tarjoamaan jokaiselle oppijalle mahdollisuus oppimiseen omalla tasollaan, ja esimerkiksi erilaiset ryhmittelytavat ovat työtapoja, joilla eriyttämistä voidaan konkreettisesti toteuttaa. Opetussuunnitelmassa joustaviin opetusjärjestelyihin viitataan myös puhumalla joustavien opetusjärjestelyiden olevan osa koulutyön sisäistä järjestämistä ja yhteistyötä. (POPS 2014.)

Suomalainen koulujärjestelmä perustuu ajatukseen siitä, että jokaisella lapsella on potentiaalia kasvuun ja oppimiseen (Sahlberg 2021). Jo peruskoulujärjestelmän alkuvuosina opetussuunnitelmassa (1985) esitettiin opetusryhmien joustavan muuntelun hyödyttävän oppilaita oppimisessaan. Sen jälkeen joustavia opetusjärjestelyitä eri muodoissa on toteutettu kouluissa opetussuunnitelmien (1994; 2004; 2014) mukaisesti. Joustavat opetusjärjestelyt ovat tärkeä osa koulun arkea, sillä niitä hyödyntämällä opetuksen eriyttämisen kynnyks madaltuu, tuen tarjoaminen helpottuu – kaikki hyötyvät niistä. Joustavia opetusjärjestelyitä toteutetaan koulujen arjessa osana jokapäiväistä tai vähintään viikoittaista opetusta. (Kamppi ym. 2024; Roiha & Polso 2018.)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on toteutunut suomalaisessa perusopetusjärjestelmässä vuosina 2011–2025 kolmiportaisena tukena, joka sisältää yleisen, tehostetun sekä erityisen tuen tasot. Järjestelmän tarkoituksena on tarjota oppilaalle tukea, joka on joustavaa, suunnitelmallista ja oppilaan tarpeiden mukaan muuttuvaa. (Pulkkinen, Carpelan & Jahnukainen 2026.) Joustavien opetusjärjestelyiden nähdään tuovan mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen osana oppimisen tukea (Kamppi ym. 2024). Oppimisen ja koulunkäynnin lain muutos sijoittuu elokuuhun 2025, kun uusi oppimisen ja koulunkäynnin tuen lakimuutos astui voimaan 1.8.2025. Siirtymäaika on vuosi, ja kaiken, kuten tuen kirjausten, tulee olla kunnossa viimeistään 1.8.2026. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024.) Joustavat opetusjärjestelyt toimivat esimerkiksi osana ryhmäkohtaisia tukimuotoja, jolloin opettajat tekevät keskenään yhteistyötä ja eriyttävät opetusta muodostamalla erilaisia ryhmittelyjä. (POPS 2014.)

Joustavat opetusjärjestelyt perusopetuksessa oppimisen tuen näkökulmasta ovat erityisen tärkeitä tälle tutkielmalle, sillä niitä toteutetaan osana oppimisen tukea peruskouluissa (Kamppi ym. 2024). Tutkielman kannalta merkittävää on, että oppimisen ja koulunkäynnin tukimalli on muuttunut tutkielman kirjoittamisen aikana. Tutkielman aineisto on kerätty helmikuussa 2025, jolloin suomalaisessa perusopetuksessa on noudatettu kolmiportaista oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallia (642/2010). Näin ollen tutkielmassa aineisto ja sen tulokset käsitellään kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin näkökulmasta. Tutkielma pyrkii selvittämään, miten joustavia opetusjärjestelyjä toteutetaan kouluarjessa, ja miten joustavat opetusjärjestelyt toteutuvat osana oppimisen tukea. Tutkielman tutkimuskysymys onkin ”Miten joustavat opetusjärjestelyt toteutuvat perusopetuksessa osana oppimisen tukea”. Aineisto on kerätty kyselylomakkeella, johon vastauksia tuli 23 kappaletta niin luokan- aineen- kuin erityisopettajilta.

Tutkielma hyödyntää fenomenografista tutkimusmenetelmää. Fenomenografia tutkii ihmisten käsityksiä ja kokemuksia ilmiöistä (Metsämuuronen 2006). Fenomenografia tutkii toisen asteen näkökulmaa, jossa pyritään kuvaamaan ilmiön merkityssisältöä ja tutkimaan ihmisten käsityksiä, eli näkemystä ilmiöstä (Niikko 2003). Aineisto analysoidaan noudattamalla Uljensin (1989) ja Niikon (2003) fenomenografista analyysiä.

2. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

2.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tukea ohjaava lainsäädäntö ja asiakirjat

Kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä rakentuu lainsäädännössä sekä yksilöön että ryhmä- tai kouluyhteisöön kohdistuvista tukitoimista (Mäntylä ym. 2024). Suomalaisen peruskoulun oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä uudistui vuonna 2010 (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010), kun kolmiportaiseksi tueksi nimitetty lakimuutos astui voimaan. Lakimuutoksen tavoite oli parantaa erityisopetuksen saatavuutta, ja vahvistaa jokaisen oppilaan oikeutta lähikouluun, eli noudattaa perusopetuslaissa mainittua lähikouluperiaatetta (Lintuvuori 2019). Ennen oppilas oli siirretty tai otettu erityisopetukseen, mutta lakimuutoksen myötä oppilaalla oli oikeus saada tuki luokseen, eikä hänen tarvinnut enää siirtyä tuen luokse. (Hautamäki & Hilasvuori 2015.)

Kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen (642/2010) mukaan tukijärjestelmä jakaantuu kolmelle tasolle, joista käytetään myös nimitystä tuen portaat: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kaikki oppilaat kuuluvat yleisen tuen tasolle, sillä sen tarkoituksena on mahdollistaa tuen saanti matalalla kynnyksellä tukiopetuksen tai osa-aikaisen erityisopetuksen muodossa. Erillistä päätöstä tälle tuen tasolle kuulumisesta ja tuen saannista ei siis tarvita (POPS 2014). Yleistä tukea ei näin ollen määritellä laissa, vaan sitä kuvataan yleisluontoisesti opetussuunnitelman perusteissa (Mäntylä ym. 2024). Yleisen tuen tukikeinoja ovat tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus, ja näitä tukikeinoja oppilaan tulee saada ilman päätöksiä tuen portailta toiselle siirtämistä (POPS 2014).

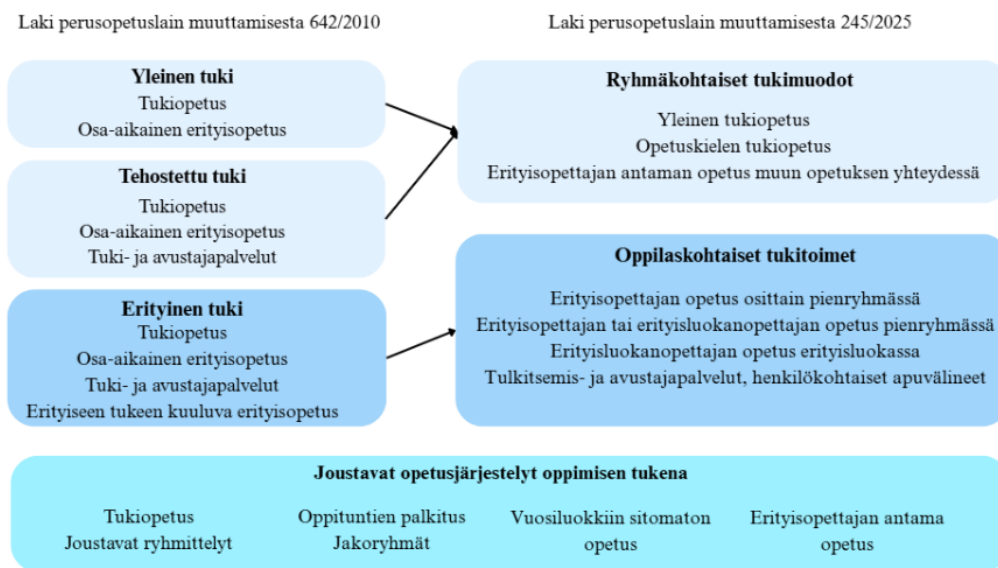
Osa-aikainen erityisopetus, joka mainitaan eräänä tukimuotona kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuessa, on erityisopettajan antamaa opetusta joko yksilö- pienryhmä- tai samanaikaisopetuksena (Paloniemi 2025a; Takala 2016). Osa-aikainen erityisopetus on

joustava tuen muoto, sillä sen aloittaminen ja antaminen nivelletään muuhun opetukseen ja sen tarkoitus on tukea oppilaan koulutyötä ja oppimista. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa jokaisella tuen tasolla, jopa erityisen tuen oppilas voi saada osa-aikaista erityisopetusta pienryhmäänsä. (POPS 2014). Osa-aikainen erityisopetus on mainittu laissa seuraavin sanoin: *“Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa.”* (642/2010).

Mikäli yleisen tuen tukitoimet eivät riitä ja oppilas tarvitsee vahvempaa ja säännöllisempää tukea tai kenties useampaa tukitoimea samanaikaisesti omassa oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on hänellä oikeus saada tehostettua tukea. Tehostettua tukea varten on tehtävä moniammatillisessa yhteistyössä pedagoginen arvio, (642/2010, 16a §) ja sen pohjalta tehdään oppimissuunnitelma. Tehostettu tuki on määritelty perusopetuslain 16 a § pykälässä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittelee tehostetun tuen pitkäjänteisenä ja säännöllisenä, ja joustavia opetusjärjestelyjä hyödyntävänä. Tuki annetaan oppilaalle opettajien ja muun henkilökunnan yhteistyönä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja vuorovaikutus korostuu, samoin oppilashuollon kanssa tehtävä yhteistyö. Tehostetun tuen vaikuttavuutta tarkkaillaan, ja mikäli vaikuttavuus ei riitä, tai oppilas ei enää hyödy tukitoimista, tulee tarpeelliset muutokset päivittää oppimissuunnitelmaan. Tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen lisäksi tehostetussa tuessa oleva oppilas voi hyödyntää tuki- ja avustajapalveluita osana oppimisen ja koulunkäynnin tukeaan. (Paloniemi 2025a; POPS 2014.)

Erytinen tuki on tuen tasoista kattavin ja se on määritelty perusopetuslain 17 §:ssä. Erytisen tuen tasolla oppilas saa erityisopetusta sekä muita mahdollisia tukitoimia, joko muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla, kun taas tehostetussa tuessa oppilas voi saada korkeintaan osa-aikaista erityisopetusta (Mäntylä ym. 2024). Erytisen tuen antamiseksi on tehtävä kirjallinen päätös eli pedagoginen selvitys, joka on arvio erityisen tuen tarpeesta. Sitä varten on kuultava itse oppilasta sekä hänen huoltajaansa, sekä pyydettyä selvitys oppimisen etenemisestä oppilaan opettajilta. Lisäksi tarvitaan moniammatillisen tiimin selvitys oppilaan jo saamasta tuesta ja sen vaikuttavuudesta sekä kokonaistilanteesta. Pedagogista selvitystä täydennetään myös

tarvittaessa psykologisella- tai lääkärintlausunnolla. Erityisen tuen antamista varten oppilaalle tulee myös laatia henkilökohtainen oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta tulee käydä ilmi opetuksen ja muun tuen antaminen päätöksen mukaisesti. (642/2010, 17 §.) Tukiopetuksen, osa-aikaisen erityisopetuksen sekä tuki- ja avustajapalveluiden lisäksi oppilas tosiaan saa erityisopettajan antamaa erityisopetusta, joka kuuluu erityiseen tukeen (POPS 2014).



Kuvio 1. Kolmiportaisesta oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallista siirtymä nykyiseen tukimalliin. Mukailten Opetushallitus (2025)

Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen lainsäädäntöön tehtiin muutoksia vuonna 2025, kun kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen lainsäädäntö korvattiin uudella oppimisen tuen lainsäädännöllä (kuviot 1), joka pohjautuu suunnitelmallisesti toteutettaviin oppimisen edellytyksiä tukeviin opetusjärjestelyihin (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024; POPS 2025). Kolmiportainen oppimisen tuen malli toteutui Suomen koulutusjärjestelmässä neljäntoista vuoden ajan (POPS 2014; laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010). Vanhan tuen mukana poistui tuen kolme porrasta: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuen tasoihin liittyvät pedagogiset asiakirjat, kuten pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys poistuivat myös lakimuutoksen myötä. (624/2010.) Lakimuutoksen siirtymäaika on 1.8.2025-1.8./31.8.2026.

Uusi oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli perustuu oppimisen edellytyksiä tukeviin opetusjärjestelyihin ja korostaa oppilaan oikeutta opiskella ryhmänsä mukana. Kuten kuvioista 1 selviää, tuki jaetaan ryhmäkohtaisiin tukimuotoihin ja oppilaskohtaisiin tukitoimiin. Ryhmäkohtainen tuki sisältää kaikille oppilaille suunnatut tukimuodot, joita voidaan antaa erityisesti muun opetuksen yhteydessä. Oppilaskohtaiset tukitoimet taas tarjoavat tarvittaessa huomattavasti yksilöllisempiä tukitoimia. Oppimisen tuen järjestämisen kokonaisvastuu on opetuksen järjestäjällä, eli kunnilla, joiden tulee suunnitella, resursoida ja arvioida tuen toteutusta osana koulun toimintaa. Mikäli oppilas ei hyödy ryhmäkohtaisista tukitoimista, tekee opetuksen järjestäjä hallinnollisen päätöksen oppilaskohtaisesta tuesta, tuen tarpeen arvioinnin perusteella. Hallintopäätöksellä on tarve myös, kun oppilaan oppimäärää rajataan, opetus muokataan tavoitekokonaisuuksiin tai oppilas vapautetaan oppiaineen opiskelusta. Hallinnollisen päätöksen tulee olla perusteltu ja sisältää tarvittavat selvitykset. (POPS 2025; POL 628/1998; laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024.)

Uudistukset oppimisen ja koulunkäynnin tuessa ovat vaikuttaneet aina erityisopetuksen oppilasmääriin perusopetuksen piirissä. (Jahnukainen, Kontu, Thuneberg & Vainikainen 2015; Pulkkinen, Räikkönen, Jahnukainen & Pirttimaa 2020.) Oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän uudistuksilla on pyritty vahvistamaan lähikouluperiaatetta sekä turvaamaan oppilaan oikeus opiskella samassa opetusryhmässä ikäistensä kanssa (Lintuvuori 2019; POPS 2025). Niin kolmiportaisessa oppimisen ja koulunkäynnin tuessa kuin uuden lain oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmässä painotetaan varhaisen ja oikea-aikaisen tuen tarjontaa ja tuen tarpeen tunnistamista (POPS 2025; Pulkkinen, Kirjavainen & Jahnukainen, 2020). Kolmiportaisesta oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallista on löydetty paljon kehitettävää neljäntoista vuoden ajalta. Erityisesti tehostetun tuen koetaan kaipaavan käytänteiden yhtenäistämistä sekä tarkemmat määrittelykriteerit valtakunnallisella tasolla. Yhtenäistämistä vaativat osa-alueet ovat muun muassa tuen toteutumipaikka, tuen oppilaiden vaikutus luokkakokoihin sekä se, kenen vastuulla on oppilaalle annettavan tuen toteutuminen. (Nykänen 2021.)

Pedagogiset asiakirjat kaipaavat kehittämistä, sillä kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiakirjat eivät tarjoa tuen toteuttamisen kannalta kriittistä tietoa, ja ne ovat sekä joustamattomia että etäällä konkreettisesta toiminnasta. Kirjaamiskäytännöt ovat moninaisia, ja niihin kaivataan yhtenäistä ohjeistusta. Opettajat ovat raportoineet myös pedagogisten asiakirjojen täyttämisen vievän muutenkin vähäistä aikaresurssia, ja laajojen asiakirjojen sisältöjen toteuttaminen vähillä resursseilla on todettu haastavaksi. (Eklund, Sundqvist, Linell & Toppinen 2021; Nykänen, 2021; Paloniemi 2025a.) Tehostettu tuki ja koko kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki tarvitsee lisää resursseja toteutuakseen vaatimallaan tavalla. Resurssi olisi hyvä kohdistaa perustoimintaan, sillä inklusiivinen periaate (POPS) vaatii, että tuki toteutuu tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti. (Nykänen 2021.)

2.2 Inklusiivinen oppimisen tuki

Salamancan julistus Inclusive Education vuodelta 1994 on yksi keskeisimmistä inklusiota käsittelevistä asiakirjoista (Mäntylä, Poikola & Pölönen 2024). Sen mukaan kaikilla lapsilla on oikeus käydä koulua yhdessä muiden kanssa, koulutuksen ja oppimisympäristöjen tulee vastata oppilaiden tarpeisiin, opettajilla tulee olla valmiudet vastata oppilaiden tarpeisiin ja ihmisoikeusperiaatteiden mukaisesti kaikilla on oikeus oppia ja olla osana yhteisöä. Päättävöitteena oli luoda suuntaviivoja, joilla tuoda erityisopetus osaksi koulujärjestelmää ja tehdä siitä inklusiivinen. (Unesco 1994; Mäntylä ym. 2024)

Salamancan julistus nostaa esiin joustavuuden osana inklusiivista ideologiaa (Unesco 1994). Salamancan julistuksen jälkeen Suomessa uudistettiin perusopetuslaki (628/1998), mutta on huomattavaa, ettei laissa ole mainittuna inklusiokäsitettä. Sen sijaan perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa on mainittu "inklusioperiaate". Kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki ei kuitenkaan tue tällä hetkellä inklusiivista koulutusta. (Mäntylä ym. 2024.)

Suomessa oppimisen ja koulunkäynnin tuki tulee järjestää oppilaalle inklusiivisten periaatteiden mukaisesti (POPS 2025). Inklusion perusta on se, että ihmisellä on oikeus kuulua omaan yhteisöön, jossa hänet otetaan vastaan hyväksyttynä ja huomioituna omista lähtökohdistaan käsin. Ei ole kuitenkaan perusteltua, että luokkahuoneeseen laitetaan kaikki oppilaat, huolimatta heidän tarpeistaan, ja jätetään opettaja selviytymään kaikkien tuen tarpeiden keskelle. (Lakkala 2008.) Yksilön täydellinen osallisuus ei ole aina tavoiteltavaa, ja onkin selitettävissä, että vaikka yksilö voi sisältyä useammalle inklusion areenalle, hänen ei tarvitse sisältyä niihin kaikkiin, sillä se ei ole tarkoituksenmukaista (Qvortrup & Qvortrup 2018).

Jahnukainen (2023) jäsentää suomalaista inklusioajatusta niin, että oppilaalla, joka tarvitsee oppimiseensa tukea, on oikeus osallistua yleisopetukseen lähikoulussaan ja se on mahdollistettava resursseilla, koulutetulla henkilökunnalla, tiedolla ja oikealla asenteella. Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet ei avaa, mitä se tarkalleen tarkoittaa puhuttaessa inklusiivisista periaatteista (Mäntylä ym. 2024). Lakkala (2008) kiteyttää inklusion toteutumisen edellytykset:

”Inklusion toteutuminen vaatii tarkoituksenmukaiset toimintaedellytykset, joihin kuuluvat muuntuvat opetustilat, riittävä opetus- ja muu henkilöstö, yhteisen suunnittelun mahdollistava työaika, työnohjaus sekä monenlaiset materiaalit.”

(Lakkala 2008.)

On huomattava, että Lakkalan (2008) sekä Jahnukaisen (2023) määritelmät inklusiosta ja sen toimintaedellytyksistä ja toteutumisesta suomalaisessa koulussa ovat hyvin yhdenmukaisia. Molemmat peräänkuuluttavat joustavuutta, resursseja, mahdollisuutta suunnitella ja tukea sekä saada tukea omaan opetustyöhön. Näiden määritelmien mukaisesti on siis mahdollista myös määritellä, mitä opetussuunnitelma tarkoittaa inklusiivisilla periaatteilla oppimisen ja koulunkäynnin tuen yhteydessä. (Jahnukainen 2023; Lakkala 2008.) Mäntylä kumppaneineen (2024) tuo inklusioperiaatteen selitykseksi lisäksi esiin perusopetuksen tehtävän, johon kuuluu sen saavutettavuus ja esteettömyys, sekä

yhteiskunnallisen näkökulman, jossa perusopetus on tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäjänä yhteiskunnallisena toimijana.

3. Joustavat opetusjärjestelyt

Tässä luvussa käsitellään joustavia opetusjärjestelyitä sekä joustavien opetusjärjestelyiden historiaa perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Alaluvuissa käsitellään lisäksi eriyttämistä sekä yhteisopettajuutta. Sekä eriyttäminen että yhteisopettajuus ovat osana joustavia opetusjärjestelyitä ja niiden toteuttamista (Kamppi ym. 2024).

Joustavat opetusjärjestelyt

Joustavat opetusjärjestelyt ovat erilaisia pedagogisia menetelmiä, joiden avulla voidaan eriyttää ja muokata opetuksen eri osa-alueita joustavamiksi ja oppilaita paremmin palveleviksi (Kamppi ym. 2024; Palmu, Kontinen & Malinen 2017; POPS 2014). Perusopetus on kaivannut lisää tehokkaita yleisopetuksen luokassa toimivia tukikeinoja, joilla voitaisiin tukea erityisen tuen oppilaita sekä oppilaita, joilla on esimerkiksi sosioemotionaalisia, psyykkisiä tai käyttäytymisen haasteita (Nykänen 2021).

Joustavat opetusjärjestelyt pyrkivät osaltaan varmistamaan, että jokainen saavuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt oppiaineiden sisältö- ja laaja-alaiset tavoitteet (POPS 2014). Oppilaat ovat yksilöitä, jotka oppivat, havainnoivat maailmaa ja kiinnostuvat erilaisista asioista, joten opettajalla oltava taito eriyttää omaa opetustaan niin, että jokainen saa mahdollisuuden saavuttaa ne tavoitteet, jotka on asetettu. Se, miten kyseiset tavoitteet saavutetaan, on eriyttämisajatuksen ydin. (Tomlinson 2014.) Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee yhteiset oppimisen tavoitteet, mutta ne eivät isolle oppilasryhmälle ole kovin usein realistisia (Mäntylä ym. 2023). Kaikilla oppilailla tulee olla saman tavoitteet, joita kohti edetään. Opettajan tulee ymmärtää, että tapojen, joilla yhteiset tavoitteet saavutetaan, tulee olla eriytettävissä ja sovitettu yksilöiden kyvyille sopiviksi (POPS 2014; Tomlinson 2014).

Joustavia opetusjärjestelyitä ovat myös vuosiluokkiin sitomaton opetus sekä henkilöstöressurssin joustava hyödyntäminen (Palmu ym. 2017). Myös tukiopeus voidaan lukea joustavaksi opetusjärjestelyksi (Roiha & Polso 2018). Joustavat opetusjärjestelyt voivat myös tarkoittaa erilaisia oppimisympäristöjä, jotka voivat olla fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia (Roiha & Polso 2018), erilaisia työskentelytapoja tai perinteisestä poikkeavaksi muokattua luokkahuonetta, jossa ei ole pulpetteja (Cole, Schroeder, Bataineh, AL-Bataineh, 2021). Luokkahuone voidaan myös järjestää siten, ettei niin sanottuja ”takapulpetteja” ole lainkaan, vaan pulpetit asetellaan esimerkiksi puolikaaren muotoon ja opettajan paikka sijoitetaan osaksi puoliympyrää, jolloin opettaja on oppilaille helposti saavutettavissa ja kykenee seuraamaan heidän työskentelyään eri tavoin (Güven & Uçar 2022).

Erilaisten opetusjärjestelyiden toteuttaminen ja hyödyntäminen vaatii ennen kaikkea yhteistyötä kouluhenkilökunnan välillä; niin opettajien, ohjaajien kuin rehtoreidenkin on panostettava yhteistyöhön ja toteutukseen. Yhteistyötä vaatii myös vuorovaikutus oppilaiden välillä sekä aikuisten ja oppilaiden välillä. Myös taloudellisella näkökulmalla on merkitystä; joustavat opetusjärjestelyt ja niiden toteuttaminen vaativat resursseja. (Eklund ym. 2021; Rytivaara 2011; Tomlinson 2014.) Joustavat opetusjärjestelyt moninaisuudessaan ovat mahdollisuus parantaa luokan ilmapiiriä sekä yhteishenkeä ja opettaa oppilaille vuorovaikutustaitoja (Roiha & Polso 2018).

Joustavat ryhmittelyt

Joustavat opetusjärjestelyt ovat joukko erilaisia toimintatapoja sekä strategioita, joita voidaan hyödyntää ryhmän- ja luokanhallinnassa. Esimerkiksi erilaiset pöytäryhmät, istumajärjestykset ja joustavat ryhmittelyt ovat tapa luoda luokkaan struktuuria ja rutiineja. (Rytivaara 2011.) Joustavat ryhmittelyt mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (POPS 2014). Oppituntien palkittaminen on myös yksi rakenteellinen sekä hallinnollinen tapa tukea joustavien opetusjärjestelyiden toteutumista. Myös jakotunnit eli opetusryhmien jakaminen pienemmiksi on joustava opetusjärjestely. (Roiha & Polso 2018.) Joustavat opetusjärjestelyt pyrkivät vastaamaan perusopetuslaissa (628/1998) määriteltyyn

kohtaan, jonka mukaan opetusryhmien tulee olla sellaiset, että niissä voidaan saavuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellyt tavoitteet.

Joustavat ryhmittelyt määritellään lyhytaikaisiksi opetusryhmien järjestelemiseksi, jotka muuttuvat tavoitteiden mukaan ja joiden muodostaminen määräytyy lähiaikojen oppimistulosten tai muiden luokassa esiin nousseiden tarpeiden mukaan (Doubet, K. J. 2022; Kosunen ym. 2021; Sirkko 2020; Roiha & Polso 2018). Oppimistulosten lisäksi joustavia ryhmittelyjä voidaan muodostaa myös oppimisprofiilien mukaan, tai tukemaan sosiaalisten taitojen kehittymistä (Rytivaara 2011). Joustavat ryhmät ovat opettajien päättämiä, mutta niiden muodostamisessa kannattaa ottaa huomioon myös oppilaiden näkökulma sekä mielipide. Motivaatio opiskelua kohtaan voi romahtaa, mikäli kokee joutuneensa väärään ryhmään. (Makkonen, Thuneberg, Jahnukainen & Hotulainen 2019.) Joustavien ryhmittelyjen muodostaminen oppimistulosten kautta vaatii myös ajatusta sille, miksi ryhmät on muodostettu niin kuin ne ovat, ja miten voidaan välttää tilanne, jossa ryhmien sisällä ikään kuin taannutaan ryhmän tasolle, eikä edes tavoitella parempia oppimistuloksia tai haastavampia tehtäviä (Kosunen ym. 2021). On todettava, että joustavan ryhmittelyn kuuluu toimia opetuksen eriyttämisen, ei erottelun keinona, eikä niitä voida pitää tasoryhminä (Makkonen ym. 2019).

Joustavat ryhmittelymahdollisuudet nostetaan esiin myös yhtenä tuen keinona kouluakäymättömien oppilaiden kouluun kiinnittymisen keinona (Mattila & Leino 2023). Joustavien ja inklusiivisten opinto-ohjelmien hyväksi puoliksi oppijat ovat listanneet pienet ja joustavat ryhmät, joustavan opiskelutahdin sekä opintojen kyvyn hyödyntää oppijoiden kiinnostuksenaiheita ja vahvuuksia. Eräs australialainen tutkimus on tutkinut nimenomaisesti nuorten kokemuksia inklusiivisesta ja joustavasta opetuksesta, ja tutkimustulokset viittaavat siihen, että oppilaat ja opiskelijat kokevat saavansa koulutuksen avulla uusia mahdollisuuksia osallistua opintoihin heille sopivilla tavoilla. (Bateson & Casley 2024.)

Palkitetut oppitunnit

Oppituntien palkittaminen tarkoittaa sitä, että useamman opettajan oppitunnit on sijoitettu lukujärjestyksessä samaan kohtaan, joka mahdollistaa samanaikaisopettajuuden, joustavan ryhmien muodostamisen sekä erityisopettajaresurssin. Oppituntien palkittaminen on myös määriteltävissä yhdeksi joustavaksi opetusjärjestelyksi, sillä se vaatii hallinnollisia toimia, kuten lukujärjestyksen muokkaamista. Oppituntien tai lukujärjestyksen palkittaminen tarkoittaa käytännössä sitä, että kahden tai useamman luokan saman oppiaineen oppitunnit, tai useamman opettajan vetämät oppitunnit sijoitetaan lukujärjestyksessä samaan kohtaan. (Makkonen ym. 2019.) Oppituntien palkittamisella voidaan helpottaa muiden joustavien opetusjärjestelyiden, kuten joustavien ryhmittelyiden toteuttamista. Oppituntien palkittaminen mahdollistaa myös samanaikaisopettajuuden sekä erityisopettaja, suomi toisena kielenä -opettajan tai vaikkapa resurssiopettajan resurssin kyseiselle tunnille. Joustavat ryhmittelyt ovat mielekäs toteuttaa opetusta muutaman luokan kesken, sillä siten varmistuu, että useammalta luokalta tuen tarpeessa olevat saavat esimerkiksi erityisopettajan opetusta samanaikaisesti. (Roiha & Polso 2018.)

Oppituntien palkittaminen mahdollistaa oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaamisen: joku oppilas tarvitsee enemmän aikaa oppimiseensa, joten hän on ryhmässä, jossa asioita käydään läpi hitaammin. Oppimisessaan vaikeuksia kokeva oppilas taas pääsee erityisopettajan kanssa kertaamaan asioita. Oppilaat, jotka ovat jo oppineet opetettavan asian ja hallitsevat sen, voivat laajentaa tietämystään ylöspäin eriyttävien materiaalien avulla. (Canady & Rettig 1995.) Oppituntien palkittamisen koetaan helpottavan myös opettajien työmäärää, kun he saavat keskittyä yhteen, ehkä hieman pienempään ryhmään kerrallaan, ja jakaa kokemuksia sekä vastuuta kollegoiden kanssa. Oppituntien palkittaminen on hallinnollinen toimenpide, sillä usein rehtori tai vararehtori rakentaa lukujärjestykset. Siksi myös heidän tulee olla muutoksessa mukana, kuunnella opettajien toiveita ja tarpeita ja muodostaa lukujärjestykset niin, että samanaikaisopettajuus mahdollistuu. (Marion-Howard 2016.) Roiha ja Polso (2023) korostavat myös mahdollisuutta opettajille suunnitella opetusta yhdessä.

Joustavat opetusjärjestelyt opetussuunnitelmissa

Joustavat opetusjärjestelyt mainitaan paitsi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014 (POPS 2014), myös muodossa tai toisessa muun muassa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1985 (Kouluhallitus 1985) sekä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 (Opetushallitus 2000). Alla olevassa taulukkoon (taulukko 1) on koottu opetussuunnitelmien löydökset, ja ne käydään lyhyesti läpi seuraavaksi.

Taulukko 1. Opetussuunnitelmat ja niiden sisältämät joustavat opetusjärjestelyt. (1985, 1994, 2004, 2014)

Opetussuunnitelma	Joustavat opetusjärjestelyt	Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen	Rakenteellinen tuki
Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985	Opetusryhmien joustava muuntelu	Tukiopetus	Yhteissuunnittelu
Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994	Yhteissuunnittelu	Ryhmätyöskentely Tukiopetus	Oppimisympäristöt
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004	Joustavat opetusjärjestelyt osana erityisopetusta	Tukiopetus Osa-aikainen erityisopetus	Oppimisympäristö
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014	Opetusryhmien joustava muuntelu/ joustava ryhmittely Yhteisopetus Samanaikaisopetus	Tukiopetus Osa-aikainen erityisopetus Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu Painoalueittain opiskelu	Joustavat arviointitavat Oppimisympäristöt Opiskelustrategiat Opetusmenetelmät

Opetusryhmien joustava muuntelu on esiintynyt opetussuunnitelmissa jo vuoden 1985 opetussuunnitelmasta lähtien (taulukko 1). Tukiopetuksellakin on pitkä historia suomalaisessa perusopetuksessa, sillä se on löydettävissä jokaisesta neljästä opetussuunnitelmasta nykyisen peruskoulujärjestelmän ajalta. Taulukosta on myös nähtävissä, että joustavien opetusjärjestelyiden määrä on lisääntynyt jokaisen opetussuunnitelmauudistuksen myötä, ja jokaisessa opetussuunnitelmassa joustavat opetusjärjestelyt on nähty entistä tiiviimpänä osana perusopetuksen arkea.

3.1 Eriyttäminen

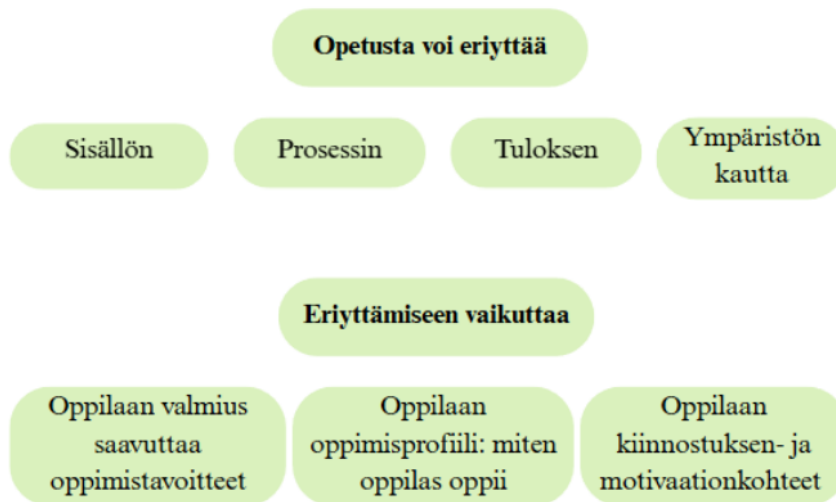
“Eriyttäminen on oppilaiden yksilöllisyyden huomioiva opetuksen lähestymistapa.”

(Mäntylä, Roiha & Kajander 2023)

Eriyttämisajatus pohjautuu Salamancan julistukseen koulutuksen inklusiivisuudesta (Inclusive Education 1994), sillä inklusio on ajatus siitä, että kaikilla oppilailla tulee olla oikeus oppia yhdessä ja samassa paikassa (Eikeland & Ohna 2022). Eriyttäminen tarjoaa tähän mahdollisuuden, sillä se on opettajan tapa vastata oppilaan tarpeisiin proaktiivisesti eli jo lähtökohtaisesti oppilaan tarpeet huomioonottavasti, kiinnittäen huomiota siihen, miten ja mitä kautta eriyttäminen tapahtuu, ja mitä opettajan tulee ottaa huomioon eriyttäessään opetusta (Tomlinson 2014; Roiha & Polso 2018). Eriyttämisen tutkiminen on haastavaa, sillä se on vahvasti kontekstisidonnaista (Eikeland & Ohna 2022) ja näin ollen tarkkaa määritelmää kirjallisuudesta ei löydy (Roiha & Polso 2018).

Eriyttäessä on oleellista oppilaantuntemus eli opettajan on oltava perillä siitä, ketä hän eriyttää, miten, ja miksi (Mäntylä ym. 2023; Roiha & Polso 2018). Myös perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) korostaa oppilaantuntemuksen merkittävää roolia eriyttämisessä, ja eriyttämisen olevan kaiken pedagoginen lähtökohta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eriyttäminen kuvataan tuen tarpeen syntymistä ehkäisevänä keinona. Eriyttäminen huomioi sisällön laajuuden ja syvyyden sekä oppilaiden erilaiset etenemisrytmit ja oppimistavat. Sen tavoitteena on tukea oppilaan motivaatiota ja itsetuntoa. (POPS 2014.)

Eriyttäminen



Kuvio 2. Opetuksen eriyttämisen malli. Mukailten Tomlinson, C. A. (2014) Differentiation of Instruction, 2.1. Teoksessa The Differentiated Classroom.

Eriyttämistä voidaan tarkastella Tomlinsonin (2014) opetuksen eriyttäminen -mallin mukaan (kuvio 2) miten opetusta voidaan eriyttää, ja millaiset tekijät vaikuttavat eriyttämiseen.

Peltomäki ja kumppanit (2022) lisäävät artikkelissaan eriyttämisen opetuksellisiin keinoihin myös materiaalit ja välineet. Tomlinsonin (2014; kuvio 2) mallissa opetusta voidaan eriyttää opetettavan sisällön, oppimisprosessin, tulosten sekä oppimisympäristön kautta.

Opetettavaa sisältöä opettaja voi eriyttää niin, että hän päättää pääpointit, jotka jokaisen tulee oppia tietystä aihealueesta, ja muokkaa opetusta niin, että jokaisella on mahdollisuus saavuttaa tavoitteet. Oppimisprosessia eriyttämällä opettaja suunnittelee oppilaille erilaisia toimintoja ja tapoja oppia, jotka vahvistavat oppimista ja auttavat hyödyntämään tärkeitä taitoja uusien taitojen ymmärtämiseen ja soveltamiseen. Tulosten kautta eriyttämisellä tarkoitetaan oppilaiden mahdollisuutta osoittaa osaamisensa eritasoisilla tehtävillä, jotka sopivat heidän taitotasolleen. Samalla on tärkeää huomioida olosuhteet, eli mahdollinen opettajan tuki tehtävän suorittamisessa sekä käytettävissä oleva aika. (Goyibova, Muslimov, Sabirova, Kadirova & Samatova 2025; Peltomäki, Laamanen, Kärnä 2022; Tomlinson 2014.)

Oppilaiden oppimisvalmiuksien, kiinnostuksen kohteiden sekä mieltymysten ja oppimisprofiilien kautta opettajalle muodostuu käsitys siitä, miten yksilöitä voidaan tukea ja

opetusta eriyttää niin, että jokainen hyötyy. Oppimisvalmiuksilla ei tarkoiteta kykyä oppia, vaan valmiutta vastaanottaa. Jos oppimisvalmiudet ovat heikohkot, koloja opituissa taidoissa ja tiedoissa tulee paikata ja vahvistaa, oppimistahtia hidastaa ja ohjeistusta selkeyttää. Oppimisvalmiuksien ollessa hyvällä tasolla oppilaalle tulee tarjota haastetta ja mahdollisuus oppia laajemmin ja syvemmin. Eriyttämisessä on huomioitava myös oppijan mielenkiinnon kohteet, sillä uteliaisuus ja intohimo tiettyjä aiheita tai taitoja kohtaan voivat tukea oppimista. Opettajan on hyvä tuntea oppilaiden oppimisprofiilit ja kannustaa heitä tarkastelemaan, miten he itse oppivat parhaiten. Näiden tekijöiden vaikutukset eriyttämiseen on otettava huomioon ja opetusta muokattava niiden mukaan. (Peltomäki ym. 2022; Roiha 2023; Tomlinson 2014.)

Eriyttäminen tapahtuu lähtökohtaisesti oppimisympäristön kautta, ja sillä, millainen oppimisympäristö on, ja miten opettaja sitä käyttää, on merkitystä. (Johler & Krumsvik 2022). Opetettava sisältö, oppimisprosessi sekä tulokset tapahtuvat kaikki oppimisympäristössä, jonka on hyvä olla helposti muokattavissa ja tukea oppilaiden eriyttämistä. (Roiha 2023; Tomlinson 2014.) Jotta eriyttäminen on mahdollista, vaaditaan siihen oppimisympäristö, joka tukee oppimista, laadukas opetussuunnitelma, arviointitapa tai arviointitapoja, jotka pitävät sekä opettajan että oppilaan ajan tasalla oppimisesta. Arviointia onkin mahdollista toteuttaa monin tavoin. Joustavat arviointitavat tukevat eriyttämistä mahdollistaen oppilaille tilaisuuden osoittaa osaamistaan eri tavoin. Arvioinnin tarkoitus on auttaa oppilasta ymmärtämään, mitä hän osaa jo, ja missä hän tarvitsee vielä harjoitusta. Eriytetty arviointi sekä joustavat arviointitavat mahdollistavat jokaiselle oppilaalle tilaisuuden oman osaamisen näyttämiseksi. (POPS 2014; Roiha 2023; Tomlinson 2014.)

Opettaja, joka toimii oppilaiden ohjaajana oppilaskeskeisessä luokahuoneessa ja ylläpitää yhdessä oppijoiden kanssa struktuuria, rutiineja, tavoitteita sekä suunnitelmia, eriyttää monella eri tasolla (Tomlinson 2014). Tomlinsonin (2014) oppimisympäristö käsittää luokan ilmapiirin sekä sen sävyt, kun taas Roihan ja Polson (2018) viiden O:n eriyttämisen mallissa oppimisympäristö käsittää sekä fyysisen oppimisympäristön eli koulun ja luokahuoneen

että psykososiaalisen eli esimerkiksi luokkahuonekulttuurin ja myönteisen ilmapiirin (Mäntylä ym. 2023; Roiha 2023). Oppimiseen käytettävä tukimateriaali auttaa myös eriyttämään, esimerkiksi tietotekniikka ja digimateriaalit ovat hyväksi todettu tapa eriyttää opetusta ja antaa oppilaille mahdollisuus edetä omaan tahtiin (Johler & Krumsvik 2022). Tietotekniikka antaa myös opettajalle mahdollisuuden muokata opetusmateriaaleja helpommin ymmärrettäviksi ja saavutettaviksi (Roiha & Polso 2018).

Myös eriyttäminen vaatii resursseja ja aikaa, ja usein esille tulee resurssien puute esimerkiksi aikuisten määrässä. Koulunkäynninohjaajien vähäinen määrä vaikuttaa opettajan mahdollisuuksiin eriyttää opetustaan esimerkiksi joustavin ryhmittelyin tai toteuttaa esimerkiksi useamman luokan yhteisopettajuutta. (Eklund ym. 2021; Linder & Schwab 2020; Roiha 2023; Rytivaara 2011.)

3.2 Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuus on kahden tai useamman opettajan toteuttamaa yhteistyötä, joka samalla toimii yhtenä opettajien keinona antaa oppilaille tukea yhdessä (Thousand, Villa & Nevin 2006; Saloviita & Takala 2010). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tärkeäksi osaksi todetaan opettajien välinen yhteistyö tukitoimia toteutettaessa (Perusopetuslaki 628/1998, 20 §). Apu yhteisopettajuudesta on muun muassa tuen tarpeen havainnoinnissa sekä arvioinnissa, että tuen suunnittelussa ja antamisessa. (Pulkinen, Ahtiainen & Malinen 2017; Thousand ym. 2006). Yhteisopettajuus mainitaan jo peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985) osana joustavien opetusryhmien muodostamista, sillä sen mukaan opettajien tuli tehdä yhteistyötä. Opettajista suuri osa pitää yhteisopettajuutta hyvänä keinona eriyttämiseen, oppilastuntemukseen, ryhmänhallintaan, vastuunjakoon sekä opetuksen laadun parantamiseen, parhaiten sen koetaan sopivan ammattitaidon jakamiseen (Kokko 2021).

Opettajien välisestä yhteistyöstä voidaan käyttää myös termiä samanaikaisopettajuus, sillä ne tarkoittavat käytännössä samaa asiaa (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020). Tästä voidaan olla myös eri mieltä: toiset erottavat yhteisopettajuuden ja samanaikaisopettajuuden toisistaan, syynä käsitys yhteisopettajuudesta samanaikaisopettajuutta laajempänä kokonaisuutena. (Palmu & Malinen 2017). Opetussuunnitelman perusteissa yhteisopettajuus nimetään tärkeäksi tekijäksi, kun toteutetaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Opettajien keskinäinen yhteistyö, suunnittelu sekä moniammatillinen yhteistyö eri ammattiryhmien välillä sekä niiden mahdollistamat rakenteelliset ratkaisut nostetaan myös esiin opetussuunnitelmassa. (POPS 2014.)

Tutkimusten mukaan yhteisopettajuutta eniten toteuttavat erityisopettajat sekä luokanopettajat, joiden työnkuva sisältää paljon yhteistyötä eri tahojen kanssa. Vähemmän yhteisopettajuutta toteuttavat aineenopettajat. Erityisopettajat ovat muun muassa kokeneet toisaalta oppivansa aineenopettajien kanssa yhteisopetusta tehdessään ainedidaktiikkaa. (Kokko 2021; Takala & Saarinen 2020; Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012). Joustavat opetusjärjestelyt vaativat yleensä useamman opettajan tai erityisopettajan resurssin toteutukseen (Kokko 2021; Kosunen 2021; Palmu ym. 2017; Rytivaara 2011). Kokon (2021) tutkimuksen mukaan valtaosa opettajista on toteuttanut yhteisopettajuutta erilaisin kokoonpanoin uransa aikana.

Yhteisopettajuuden toteutustapoja

Avustava opetus	Avustavassa opetuksessa toinen opettaja opettaa toisen ottaessa avustavan roolin oppilaiden keskuudessa, auttaen ja tarkkaillen työskentelyä.
Rinnakkainen opetus	Rinnakkaisessa opetuksessa opettajat työskentelevät samanaikaisesti luokkatilassa eri tavoin muodostettujen oppilasryhmien kanssa.
Täydentävä opetus	Täydentävässä opetuksessa opettajat täydentävät toistensa opetusta ennalta sovituin tavoin; toisen opettaessa toinen kirjoittaa muistiinpanoja taululle tai esittää tarkentavia kysymyksiä.
Tiimiopettajuus	Tiimiopettajuus taas merkitsee kahden tai useamman opettajan tasapuolista vastuunottoa luokasta ja sen opetuksesta; kaikki edellä mainitut yhteisopettajuuden tavat merkitsevät, mutta tiimiopettajuudessa vastuunotto tapahtuu kaikista selkeimmin.

Kuvio 3: Yhteisopettajuuden toteutustapoja. (Rytivaara, Pulkkinen, Palmu & Kontinen 2017; Sirkko ym. 2020; Thousand ym. 2006.)

Yhteisopettajuudella voi olla monta eri muotoa, esimerkiksi avustava opetus, rinnakkainen opetus, täydentävä opetus sekä tiimiopettajuus (kuvio 3). Mikään yhteisopettajuuden muoto ei ole toista parempi. Tärkeintä olisi löytää yhteisopettajuuden muoto, joka parantaa oppilaiden oppimistuloksia ja hyödyttää sekä oppivaa ryhmää että yhteisopettajuutta toteuttavia opettajia. (Rytivaara ym. 2017; Thousand ym. 2006; Sirkko ym. 2020.)

Yhteisopettajuutta on tutkittu myös osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea, ja oppimisen ja koulunkäynnin tuki tarvitsee yhteisopettajuutta toteutuakseen. Niin yleisen, tehostetun kuin erityisenkin tuen tasolla yhteisopettajuus mahdollistaa erilaiset joustavat opetusjärjestelyt, kuten ryhmittelyt, sekä pedagogiset ratkaisut opetuksessa.

Yhteisopettajuudella on myös roolinsa tehostetun ja erityisen tuen asiakirjoissa; sekä pedagoginen arvio, selvitys ja HOJKS vaativat opettajien yhteistyötä, niin laatimis- ja toteutusvaiheessa. Tuen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa pitää käydä ilmi, kuinka tuen järjestämisessä hyödynnetään opettajien välistä yhteistyötä. (Pulkkinen ym. 2017.)

Useamman kuin yhden opettajan läsnäolon nähdään parantavan muun muassa luokan hallittavuutta sekä työrauhaa (Rytivaara 2012). Opettajat pystyvät huomioimaan tukea

tarvitsevia oppilaita joustavasti vaihdellen omia roolejaan tunnin aikana samassa luokkatilassa, mutta myös tekemään pedagogisin perustein esimerkiksi pienempiä ryhmiä. Pienempien ryhmien kanssa mahdollistuva yksilöllinen opetus edistää ryhmän työrauhaa ja antaa samalla opettajalle mahdollisuuden vastata oppilaiden tuen tarpeisiin yksilöllisemmin sekä oppilaan oman tason mukaisesti. Joustavuus ryhmittelyssä tuo mahdollisuuden tarjota oppilaille vähempiärsykeistä oppimisympäristöä. (Kokko 2021; Pulkkinen ym. 2017.)

Suunnittelulle tulee varata riittävästi aikaa ja toteutukselle resursseja. (POPS 2014.) Suunnitteluajan tarve ja usein myös sen puute nousee esiin aiheesta tehdyissä tutkimuksissa sekä kyselyissä (Sirkko ym. 2020; Rytivaara 2012; Rytivaara ym. 2017; Kokko 2021). Erityisesti Sirkko (2020) sekä Rytivaara (2012) nostavat esiin suunnittelun merkityksen yhteisopettajuudelle, mainiten kuitenkin, että mitä pidempään työtä on tehnyt, sitä vähemmän nimenomaista suunnittelu-aikaa tarvitaan. Rytivaaran (2012) tutkimuksessa nousee esiin yhteisopettajuuden yhteydessä myös tarve samankaltaiselle käsitykselle opettajuudesta, ja Sirkko (2020) jakaa saman tuloksen omasta tutkimuksestaan. Samankaltaisella käsityksellä opettajuudesta tarkoitetaan yhteistä näkemystä oppilaista ja opetuksesta, sujuvaa yhteistyötä opettajien välillä sekä yhdessä sovittua roolien vaihtamista (Rytivaara 2012; Sirkko ym. 2020.)

4. Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkielman tehtävä ja tutkimussuuntaus

Pro gradu –tutkielmani tutkimuskysymyksellä selvitän, miten joustavat opetusjärjestelyt toteutuvat perusopetuksessa osana oppimisen tukea. Tutkimuskysymykseni on: *Miten joustavat opetusjärjestelyt toteutuvat perusopetuksessa osana oppimisen tukea?*

Toteutan tutkielmani laadullisena. Laadulliselle tutkimukselle on haastava luoda yhtä tiettyä määritelmää, mutta keskeisimpänä määritelmänä voidaan pitää seuraavaa: laadullinen tutkimus kuvaa ja korostaa todellisuutta ja siitä saatavan tiedon subjektiivisuutta.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tutkia ja tarkastella kokemuksia ja ihmisten näkökulmia sekä näkemyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan myös tulkintaan ja ymmärtämiseen liittyviä prosesseja. (Kananen 2014; Puusa & Juuti 2020) Kokemukset ja käsitykset muodostuvat aina todellisessa maailmassa ja ovat monitulkintaisia (Vilka 2021).

Laadullinen tutkimus vaatii toteutuakseen vahvan teoreettisen viitekehyksen, johon uudet tutkimustulokset voidaan sitoa. Teoreettinen viitekehys luo myös tutkimukselle luotettavuutta sekä eettistä pohjaa, ja tukee valittua tutkimusmetodia. Laadullisessa tutkimuksessa teoreettinen viitekehys on tutkielman myöhempien vaiheiden, kuten aineistonhankinnan ohjaajana merkittävä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Teoreettisen viitekehyksen rakentuessa tutkimusta ohjaavasta metodologiasta sekä jo tutkittavasta ilmiöstä tiedettävästä tiedosta (Tuomi & Sarajärvi 2018), on pohdittava myös sen roolia tutkielman aineistonhankinnassa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaisesti olen suunnannut tutkielmani aineistonkeräyksen henkilöille, jotka ovat olleet tekemisissä tutkielman aiheeni, eli joustavien opetusjärjestelyiden sekä oppimisen tuen kanssa. Tutkielman perustaksi muodostui fenomenografia, joka pyrkii painottamaan ihmisten käsityksiä, kokemuksia ja

ymmärrystä ilmiöstä maailmassa, jossa he elävät (Niikko 2003). Olen kiinnostunut opettajien käsityksistä ja kokemuksista koskien joustavia opetusjärjestelyitä.

Fenomenografia, jonka tieteellinen syntyperä vie 1980-luvun Ruotsiin, jossa Ference Marton (1981) esitteli fenomenografian uudeksi tutkimukselliseksi lähestymistavaksi. Hänen mukaansa ihminen kokee maailman kahdessa näkökulmasta: ensimmäisen asteen näkökulmassa ihminen suuntaa huomionsa kohti ympäröivää maailmaa ja tekee siitä päätelmiä. Toisen asteen näkökulmassa ihminen suuntaa huomionsa kohti muiden ihmisten huomioita, kokemuksia ja käsityksiä maailmasta, ja tekee päätelmiä niistä. (Marton 1981.) Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata yksilöiden käsityksiä ympäröivästä maailmasta, ja se pyrkii kuvaamaan sekä ymmärtämään tutkittavien kokemuksia. Fenomenografia on tekemisissä siis sekä ihmisten käsitysten että kokemusten kanssa. (Niikko 2003; Huusko & Paloniemi 2006.) Tässä tutkielmassa huomio suunnataan toisen asteen näkökulmaan, eli tulkitaan opettajien käsityksiä ja kokemuksia joustavista opetusjärjestelyistä. Tutkielma pyrkii myös tarkastelemaan, millaiseksi joustavien opetusjärjestelyiden merkitys muodostuu opettajien erilaisista käsityksistä katsoen. Fenomenografia ei siis erittele koettua ja todellista maailmaa, vaan niputtaa ne yhteen maailmaksi, josta koettu ja todellisuus ovat samanaikaisesti olemassa (Metsämuuronen 2006; Niikko 2003).

4.2 Aineistonkeruu

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmiä voivat olla erilaiset haastattelut, kyselyt, erilaisista dokumenteista saadut aineistot sekä havainnointi. Näitä menetelmiä voidaan käyttää joko yksikseen tai monimenetelmällisesti. (Huusko & Paloniemi 2006; Tuomi & Sarajarvi 2018.) Tutkielmani aineisto on kerätty käytännöllisellä, sähköisellä kyselylomakkeella. Kyselylomakkeella toteutetun tutkimuksen etu on laaja ja kattava tutkimusaineisto. Tutkimukseen voidaan saada paljon vastaajia ja kysely voi kattaa laajankin

alueen tutkimuskysymyksiin peilaten. Kyselylomake on mahdollista jakaa laajalle vastaanottajaryhmälle. (Valli & Perkkilä 2018; Hirsjärvi ym. 2009; Vilkkä 2025.)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) listaavat haasteeksi kysymyslomakkeen kysymysten mahdollisen väärinymmärtämisen vaaran ja sen vaikutuksen kyselyyn. Ei ole varmuutta, kuinka huolellisesti vastaajat vastaavat kyselyyn, ja kato eli vastaamattomuus voi olla suurta. Kyselylomakkeen laatiminen vaatii myös tietoa ja taitoa kyselyn laatijalta. (Hirsjärvi ym. 2009; Valli 2018; Vilkkä 2025.) Laadin oman kyselylomakkeeni niin, että luetutin sen kysymyksen muutamalla henkilöllä ja pyysin palautetta, mikäli kysymys oli väärin ymmärrettävä tai samankaltaisia kysymyksiä esiintyi useampia. Tätä kutsutaan myös pilottitutkimukseksi tai esitutkimukseksi (Hirsjärvi ym. 2009). Kyselylomakkeen kysymykset käytiin myös Pro Gradu –ohjaajani kanssa läpi ja muokattiin sekä kysymyksiä että niiden järjestystä ennen lopullista muotoaan.

Tutkielman aineisto kerättiin Microsoftin Forms –alustalla, sillä koin sen helppokäyttöiseksi, tutuksi ja tulevat vastaukset helposti hallittaviksi. Tämä on myös Vallin (2018) mukaan internetissä toteutettavien kyselylomakkeiden vahvuus. Fenomenografinen tutkimus toteutuu aineiston pohjalta, ja koska analyysitapa on aineistolähtöinen, teoreettinen perehtyneisyys tutkittavaan ilmiöön antaa tutkijalle mahdollisuuden toteuttaa aineiston hankinta mahdollisimman tehokkaasti. Tutkijan tulee lähestyä tutkittavaa ilmiötä ennakkoluulottomasti ja omat käsityksen sivuun laittaen, jotta ne eivät näy esimerkiksi juuri kyselylomakkeen rakentamisessa ja myöhemmin aineistossa ja sen analyysissä. (Huusko & Paloniemi 2006.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) muistuttavat, että lomakekysymysten on tärkeä olla tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun kannalta merkityksellisiä.

Vallin (2018) mukaan verkkokyselylomakkeen hyvä ominaisuus on se, että kaikkiin kysymyksiin voidaan saada vastaus asettamalla asetukset niin, ettei eteenpäin pääse, jollei kaikkiin kysymyksiin ole vastattu. Hänen mukaansa huonoa on, jos vastaaja kokee, ettei hänellä ole kysymyksiin vastattavaa, mutta hän joutuu vastaamaan silti. Tämä saattaa johtaa

turhautumiseen kyselyn vastaamisvaiheessa. Omaan aineistooni on tullut yksi tällainen vastaus, mutta olen päättänyt jättää sen aineistoon, koska omalla tavallaan sekin kertoo minulle jotain tämän tutkielman aiheesta ja siitä, miten kyseinen vastaaja sen käsittää ja kokee.

Kyselylomakkeesta täytyy selvittää, mikä kyselyn tarkoitus, merkitys ja tavoite on, kuka sen teettää, kyselyn vastaamisen arvioitu aika ja miten vastauksia tullaan käsittelemään ja säilyttämään (Valli 2018; Kuula 2011). Sähköiseen kyselylomakkeeseen liittyvät esimerkiksi tietoturvakysymykset sekä aineiston säilyttämiskysymykset (Kuula 2011). Kyselylomakkeen alussa esittelin itseni ja millaista tutkielmaa olen tekemässä sekä tutkielman keskeiset käsitteet. Kyselylomakkeeni tai tutkimukseni luonne ei vaatinut henkilö- tai tunnistetietoja, joten korostin vastaajan anonymiteettia sekä vastausten luottamuksellista käsittelyä. Ilmoitin myös aineiston tuhoamisesta analyysin jälkeen.

Kyselylomakkeeni muodostui 14 kysymyksestä, joista yksi oli suostumus kyselyyn osallistumisesta ja toinen kysymys ammatista, eli taustakysymyksiä oli kaksi kappaletta (Valli 2018). En halunnut lomakkeesta liian pitkää, sillä se saattaa vaikuttaa vastaajan jaksamiseen ja keskittymiseen (Valli 2018). Jaoin kyselylomakkeen kolmeen osaan: *joustavat opetusjärjestelyt, joustavat opetusjärjestelyt osana oppimisen tukea sekä oppimisen tuen uudistus ja joustavat opetusjärjestelyt*. Ensimmäisessä osiossa kävin läpi lyhyesti, mitä joustavat opetusjärjestelyt ovat kirjallisuuden ja tutkimuksen näkökulmasta, avatakseni niitä myös vastaajille. Toisessa osiossa kävin läpi lyhyesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen lainsäädäntöä. Kolmannessa osiossa esittelin lyhyesti silloisen tulevan, nyt voimassa olevan oppimisen ja koulunkäynnin tuen lainsäädännön.

Taulukko 2: Kyselyyn vastanneiden ammatit.

Luokanopettaja	13 vastaajaa
Aineenopettaja	5 vastaajaa
Erityisluokanopettaja	3 vastaajaa
Luokan- ja aineenopettaja	2 vastaajaa

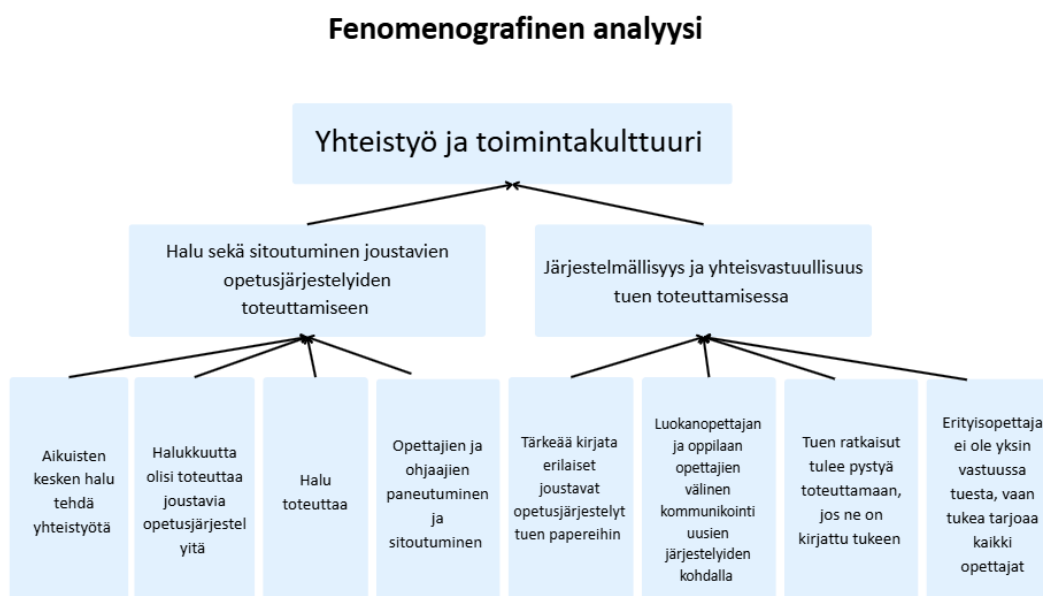
Kyselylomake jaettiin Facebookin *Alakoulun aarreaitta* – ryhmään, joka on yksityinen ryhmä alakoulun opettajille. Lomake jaettiin tutkielmasta kertovan julkaisun yhteydessä linkkinä. Kyselylomake oli alustalla kaksi viikkoa helmikuussa 2025, ja se keräsi yhteensä 23 vastaajaa (taulukko 2). Ryhmä sisälsi tutkielmani aihealueen kohderyhmää. Toisaalta pitäessäni kyselylomakkeeni vastaajat anonymina en voi olla täysin varma esimerkiksi kaikkien vastaajien ammattipätevyydestä (Valli 2018).

4.3 Tutkielman aineiston analyysi

Fenomenografisen tutkimuksen aineisto analysoidaan aineistolähtöisesti.

Fenomenografiassa aineiston analyysin tukena pidetään teoreettista perehtyneisyyttä, jolloin tutkija on perehtynyt tutkimustaan aiempiin aineistoihin niin perusteellisesti, että hänellä on valmiudet suunnata ja toteuttaa aineiston hankinta. Tutkijan on myös tärkeä pohtia omaa positiota tutkimustaan kohtaan; empiiristä tutkimusta on mahdotonta lähestyä täysin ilman omia ennako-oletuksia. Siitä syystä omien ennako-oletusten tiedostaminen ja huomioon ottaminen tutkimusprosessin aikana on tärkeää. (Ahonen 1994; Huusko & Paloniemi 2006.) Tämän vuoksi minun on oltava tarkkana siitä, etten aseta aineistolle ennako-oletuksia tuloksista, vaan lähestyn niitä avoimesti, eli asetan itseni niin sanotusti sivuun ja suljen esioletukset pois (Niikko 2003).

Fenomenografisen tutkimuksen aineistosta nostetaan esiin merkityksiä. Fenomenografisen analyysin tarkoituksena on nostaa esiin ilmiötä koskevat käsitykset ja ymmärrykset kielellisen asun takaa (Niikko 2003). Ennen analyysin aloittamista siirsin aineiston Microsoft Forms –alustalta word-tiedostoon, jossa aineiston pituudeksi muodostui 11 A4-sivua. Analysoin oman aineistoni Uljensin (1989) ja Niikon (2003) fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimallin mukaisesti. Analyysimallissa on neljä analyysivaihetta, jotka seuraavaksi käyn läpi oman aineistoni osalta. Huuskon ja Paloniemen (2006) avulla hahmotin visuaalisesti fenomenografisen analyysin kulun, ja olen sen alapuolelle kaaviomuotoon muodostanut (kuvio 4), sillä heidän kaavionsa nojaa Niikon (2003) ja Uljensin (1989) analyysimalliin.



Kuvio 4: Esimerkki tutkielman aineiston analyysistä.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin aineistoa läpi monia kertoja ja etsin silmäillen tutkimuskysymykseni kannalta olennaisia ilmauksia. Etsin merkityksiä, jotka saattoivat olla sanoja, lauseita tai tekstistä poimittuja pätkiä. (Niikko 2003.) Kun olin poiminut aineistosta merkityksellisen analyysiyksikön, merkitsin sen kursivoimalla tekstin. Olin muodostanut word-tiedoston, jonne poimin taulukkomuotoon merkityksiä. Merkitysyksiköt ovat suhteessa ilmiöön (Huusko & Paloniemi 2006). En ajatellut merkitysyksiköiden välisiä suhteita. Jätin tarkoituksella huomioimatta vastaajat ja rajat heidän välillään (Niikko 2003) ja

keskityin ainoastaan vastausten läpikäyntiin, eli vastaajia ei ole koodattu, koska tutkielman kannalta sillä ei ole merkitystä, ja kyselyyn on vastattu alun perin anonyymisti. Samassa vastauksessa saattoi olla useampi merkitysyksikkö, joten minun tuli olla tarkkana sen suhteen, että vastauksen konteksti pysyi oikeana, kun siirsin sen merkitysyksiköksi taulukkoon. Merkitysyksiköt ovat vastausten suoria sitaatteja, mutta anonyymiteetin nimissä olen ennen aineiston analysointia litteroinut aineiston niin, että tunnistettavia tekijöitä vastauksista ei löydy. Lopullisia merkitysyksiköitä muodostui 208 kappaletta.

Analyysin toisessa vaiheessa ryhdytään ryhmittelemään ja lajittelemaan merkitysyksiköitä ryhmittäin tai teemoittain (Niikko 2003). Ryhmien välille määritellään jo rajoja sekä kriteerit, joilla merkitysyksiköt kuuluvat ryhmiin (Huusko & Paloniemi 2006). Ryhdyin siirtämään merkitysyksiköitä ryhmiin tai teemoihin samankaltaisten tai eroavien ilmausten perusteella. Otin huomioon kaikki merkitysyksiköt, joissa ilmaukset olivat samankaltaisia. Myös harvinaiset vastaukset tai rajatapaukset ovat merkittäviä, joten nekin otettiin huomioon ja annettiin oma paikkansa (Niikko 2003; Huusko & paloniemi 2006). Kun olin muodostanut samankaltaiset merkitysyksiköt omiin ”ryhmiinsä” samankaltaisuuksien osalta, kävin ryhmät vielä uudelleen läpi. Syy tähän oli joidenkin ryhmien merkitysyksiköiden laajuus, ja oma tuntemukseni siitä, että ryhmiä saisi muodostettua vielä useamman kuin yhden. Kirjoittaen ylös eri papereille lajittelin vielä merkitysyksiköitä pienempiin ryhmiin. Näin varmistin, että ymmärsin vastaajien käsityksiä ja ilmauksia ilmiöstä. Lopulta onnistuin pyörittelemään merkitysyksiköt omiin ryhmiinsä erilaisten kriteereiden avulla, jotka riippuivat vahvasti siitä, oliko merkitysyksiköissä samankaltaisuuksia tai eroavuuksia ja millaisia ne olivat (Huusko & Paloniemi 2006). Yksi ryhmä muodostui esimerkiksi sen perusteella, että merkitysyksiköissä toistuivat ”tuen kohdentaminen”, ”tuen suuntaaminen” tai ”avun kohdentuminen siitä hyötyville”. Kyseiselle ryhmälle nimesin kriteeriksi ”tuen suuntaaminen sitä tarvitseville oppilaille”.

Analyysin kolmannessa vaiheessa jatkoin ryhmien parissa ja aloin muodostaa merkitysryhmistä kategorioita Niikon (2003) ja Uljensin (1989) ohjeen mukaisesti. Niikko (2003) puhuu myös alatasen kategoriajoukosta. Tämä vaihe oli minulle analyysivaiheista

haastavin, sillä rajat eri analyysivaiheiden välillä häilyivät, kun samaan aikaan nimesin kategorioita, yhdistelin merkitysyksiköitä ja pyrin luomaan selkeitä kategorioita. Niikon (2003) mukaan kategorioiden pitää olla selkeässä linjassa ja suhteessa toisiinsa, eikä mennä päällekkäin tai limittäin toistensa kanssa. Minulla oli hieman haasteita kategorioiden siistimisessä ja nimeämisessä, mutta sain ne lopulta nimettyä. Vielä alkaessani kirjoittamaan tuloslukua poistin erään alakategorian kuvauskategorian alta, sillä se ei enää mielestäni sinne sopinut. Alatason kategorioita muodostui lopulta 38 kappaletta. Alun perin niitä oli 40, mutta yhdistin kaksi alatason kategoriaa ja siirsin niiden käsittelemisen tulosluvussa ensimmäiseen alalukuun, sillä se sopi sinne paremmin ja avasi myös laajemmin ensimmäisen alaluvun muita käsiteltäviä aiheita.

Analyysin neljännessä vaiheessa muodostetaan kuvauskategorioita, niistä voidaan myös puhua termillä ylätason kategorijoukot. Kuvauskategoriat ovat abstraktin tason käsityksiä ja kuvauksia ilmiöstä, tässä tapauksessa joustavista opetusjärjestelyistä. Koska kuvauskategoriat ovat muodollisia yhteenvetoja ja päätuloksia, kohdistuu niihin erityinen tarve edustaa aineistosta esiin nousseita kokemuksia ja käsityksiä. (Niikko 2003.) Minulla niitä muotoutui yhteensä 11 kappaletta.

Kuvauskategoriasysteemissä kuvauskategoriat voivat omistaa yhtäläisen arvon (horisontaalinen) tai ne voivat olla eriarvoisissa suhteissa toisiinsa nähden (vertikaalinen, hierarkkinen). Tämän tutkielman kuvauskategoriat ovat horisontaalisia keskenään, sillä horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä luokat ovat saman arvoisia keskenään. Ne ovat tasa-arvoisia niin suhteessa kuin tärkeydessäkin, ja luokat eroavat toisistaan vain sisältöjen osalta. (Niikko 2003, 38.) Olen tullut siihen tulokseen, että jokaisen vastaajan käsitys on yhtä tärkeä suhteessa tutkimuskysymykseni pyrkimykseen selvittää joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamista. Alla oleva taulukko kuvaa lopullista aineistoanalyysin muotoa, jonka muodostin aineistoni pohjalta. "Ryhmittelyt" -nimikettä käytin selventääkseni itselleni sen tarkoituksen analyysissä, tässä tutkielmassa puhun yläkategoriasta. Alun perin analyysistä muodostui kolme tulosaluetta, mutta päädyimme ohjaajani kanssa jättämään pois tulosalueen, joka käsittelee opettajien käsityksiä uudistuvasta

oppimisen tuesta ja joustavista opetusjärjestelyistä. Näin ollen analyysistä muodostui kaksi tulosaluetta, jotka sisältävät kymmenen kuvauskategoriaa, 35 alakategoriaa ja 208 merkitysyksikköä.

4.4 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Luotettavuus

Tutkielman tekemiseen kuuluu aina myös sen luotettavuuden sekä eettisyyden pohdinta. Kun tutkija tarkastelee omia valintojaan monesta eri näkökulmasta, myös kriittisesti, se lisää tutkielman luotettavuutta ja tekee siitä tieteellisesti perustellun. Kanasen (2014) mukaan tutkijalla on paljon valtaa tutkimuksen suhteen, ja siksi tieteellisten sääntöjen noudattaminen on äärimmäisen tärkeää. Kirjoittajan omat ominaisuudet vaikuttavat laadullisessa tutkimuksessa lopputuloksiin aina vähän, vaikka kuinka pyrkisi objektiivisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018). TENK eli tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) mukaisesti pohdin myös tutkielmaani hyvän tieteellisen käytännön näkökulmasta, sekä olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Olen pyrkinyt kokoamaan tutkimukseni lähdeluettelon hyvistä, vertaisarvioituista ja ajankohtaisista materiaaleista, pyrkinyt avoimeen analyysivaiheen läpikäymiseen sekä tulosten tulkintaan. Olen pyrkinyt myös TENKin (2023) ohjeiden mukaisesti raportoimaan näkyvästi omasta tutkimusprosessistani.

Tarkastelen tutkielman luotettavuutta reliabiliteetin (tutkimustulosten toistettavuuden) sekä validiteetin (tutkittu sitä, mitä luvattu) kautta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkielman reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, että aineistosta esiin nousseet tulokset voidaan toisintaa ja saada samanlaiset tulokset. Näin varmistetaan analyysin onnistuminen sekä tulosten luotettavuus. (Hirsjärvi ym. 2009.) Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt avoimeen ja mahdollisimman suoraviivaiseen aineiston analysointiin sekä tulosten luotettavuuteen varmistamalla, että seuraan analyysitavan ohjetta mahdollisimman tarkasti. Olen myös

perehtynyt aineiston analyysitavan muuhun kirjallisuuteen ja tutkinut, miten kirjallisuus näkee aineiston analyysitavan luotettavuuden.

Koen myös tärkeäksi pohtia omia ennakko-oletuksiani, kun olen tutkielmaa tehnyt, aineistoa analysoinut ja tuloksia tulkinnut. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan *“laadullisen analyysin perustuessa tutkijan subjektiiviseen tulkintaan luotettavuuden kysymys kohdentuu siihen, miten aineistolle uskollinen tulkinta on”*. On tärkeää tunnistaa omat ennakkoasenteet ja oletukset. Tutkielman aineistoa käsitellessäni olen pyrkinyt parhaani mukaan säilyttämään merkityksyksiköiden sekä ilmausten alkuperäiset kontekstit, jotta tulkinta olisi mahdollisimman todenmukainen. Myös Niikko (2003) nostaa esiin tärkeän aiheen liittyen fenomenografiseen lähestymistapaan, eli toisen asteen reflektion. Hänen mukaansa on haastavaa kuvata toisten ihmisten käsityksiä ja kokemuksia astumalla ulos omista kokemuksen ja käsitysten piiristä vain havainnollistaakseen asioita. Olen pyrkinyt ulkoistamaan itseni tutkimusasetelmasta lepuuttamalla aineistoa aina välillä, jotta en muodostaisi siitä omia tuloksiani ennen aikojaan.

Tutkielman validius eli pätevyys tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin, ja että tutkielmassa on tutkittu sitä, mitä on luvattu (Tuomi & Sarajärvi 2018; Hirsjärvi ym. 2009). Olen pyrkinyt perustelemaan valitsemani tutkimusmenetelmän, eli fenomenografian, aineistonkeruumenetelmän, eli kyselyn, sekä aineiston analyysimenetelmän eli fenomenografisen aineiston analyysin luvuissa 4.1, 4.2 ja 4.3. Näin olen myös selvittänyt itselleni, mitä olen tehnyt missäkin tutkielman vaiheessa, ja olen voinut pohtia tutkielman luotettavuutta.

Eettisyys

Keräsin tämän tutkielman aineiston kyselylomakkeella, joka jaettiin sosiaalisen median alustalla. Lomakkeella ei kysytty vastaajien henkilötietoja, joten tietoon perustuva suostumus riitti. Kyselyn saatekirjeessä toin osallistujien tietoon sen, että vastaamisen kyselyyn saa keskeyttää koska tahansa, samoin kuin tutkielmani tarkoituksen. (TENK 2023;

Lapin yliopisto 2026.) Lisäksi tein vielä tietosuojailmoituksen, jonka liitin saatekirjeeseen ja jonka osallistuja pääsi halutessaan tarkistamaan.

Tutkielmaan osallistuvien henkilöllisyydet eivät missään vaiheessa käyneet ilmi, joten heidän anonymiteettinsä on suojattuna. Kävin myös vastaukset alussa läpi niin, että poistin vähänkin tunnistettavat viittaukset, jotta vastaajan anonymiteetti voidaan taata. Toin tiedoksi, että aineisto, jonka kyselyyn vastaajilta keräsin, tuhotaan tämän tutkielman valmistumisen jälkeen, viimeistään huhtikuussa 2026. Kun käsitellään tutkimusaineistoa, se on aina salassa pidettävää materiaalia, oli aineisto sitten anonymisoitu tai ei. Tässä kohtaa esiin nousee myös luottamus, jonka kyselyyni vastaajat ovat minulle osoittaneet vastaamalla kyselyyni ja osallistumalla tutkielmaani. Esimerkiksi Vilkka (2021) pitää ihmisen yksityisyyden suojaamista tärkeänä osana aineiston hankintaa, käsittelyä sekä säilyttämistä, ja tuo vastuun tutkijalle.

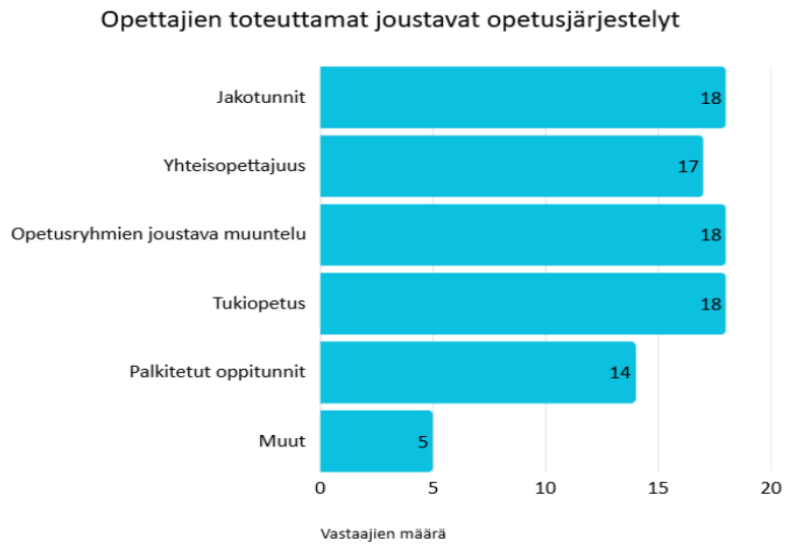
Vilkka (2021) nostaa esille lähdekritiikin eettisessä pohdinnassa. Hänen mukaansa on tärkeää tarkastella lähteiden ajanmukaisuutta, sekä lähteiden luotettavuutta esimerkiksi vertaisarviointimielessä. Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt kokoamaan lähteet sekä teoriaosioon, tulososioon että tulosten läpikäymiseen niin, että lähteet ovat olleet ajanmukaisia, eli enintään parikymmentä vuotta vanhoja, mielellään niin uusia kuin mahdollista.

5. Tutkielman tulokset

Tämän tutkielman tulosluku esittelee tutkielman aineiston analyysistä esiin nousseet tulokset. Liitän tuloksia tutkimuskirjallisuuteen jo tulosluvun aikana. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen tulokset opettajien käyttämistä opetusjärjestelyistä. Toisessa alaluvussa käsittelen joustavien opetusjärjestelyiden toteutumisen taustalla olevia tekijöitä, jotka opettajat ovat nostaneet esille, kuten resurssit ja yhteistyön tärkeys. Kolmannessa alaluvussa käsitellään opettajien käsityksiä joustavien opetusjärjestelyiden toteutustavoista osana oppimisen tukea. Alaluvut 5.2 ja 5.3 ovat kuvauskategorioista syntyneitä tulosalueita, joita aineiston analyysin kautta olen muodostanut.

5.1 Joustavat opetusjärjestelyt perusopetuksessa

Vastaajilta tiedusteltiin, mitä joustavia opetusjärjestelyitä he olivat toteuttaneet osana omaa opetustaan. Alla olevan kuvion (kuvio 5) mukaisesti vastaukset jakoutuivat viiden valmiiksi annetun vastausvaihtoehdon mukaisesti. Tässä kysymyksessä oli mahdollisuus valita useampi vastausvaihtoehto, ja kuvion mukaisesti näyttää siltä, että opettajat hyödynsivät monia erilaisia joustavia opetusjärjestelyitä osana opetustaan.



Kuvio 5. Opettajien toteuttamat joustavat opetusjärjestelyt perusopetuksessa.

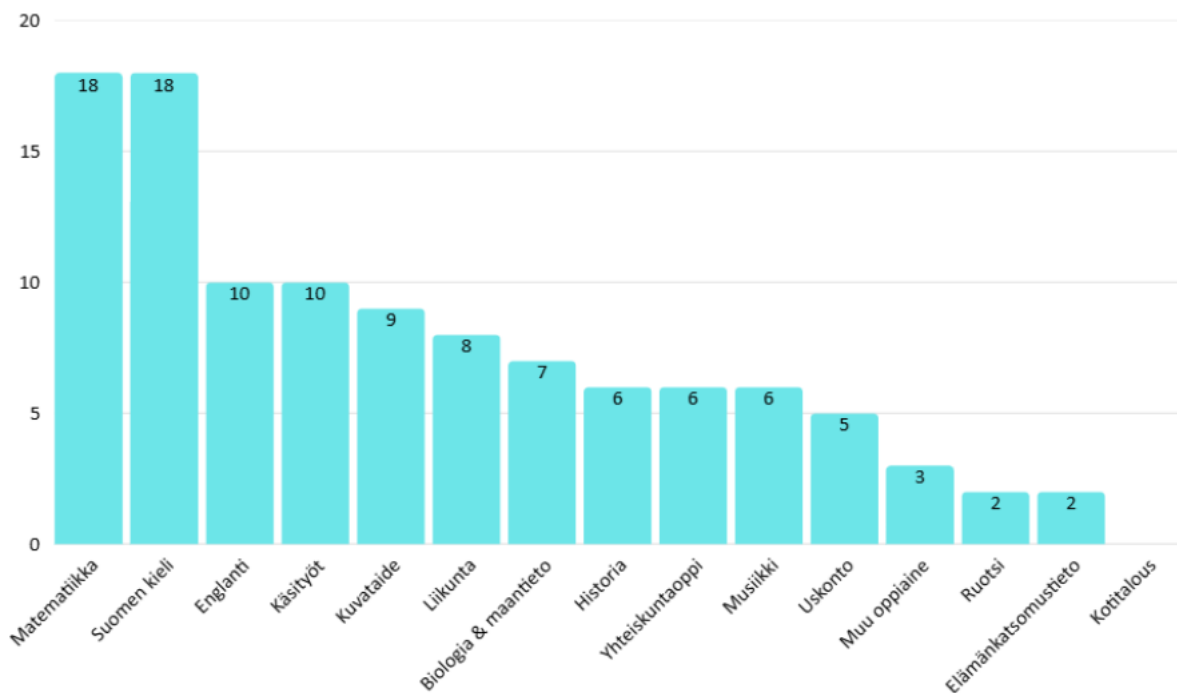
Jakotunteja, tukiopetusta sekä opetusryhmien joustavaa muuntelua omassa opetuksessaan hyödynsi 18 vastaajaa. 17 vastaajaa hyödynsi yhteisopettajuutta osana joustavia opetusjärjestelyitä. 14 vastaajaa hyödynsi palkitettuja oppitunteja. Viisi vastaajaa valitsi kohdan ”muut”, ja siihen oli mahdollisuus täydentää oma näkemys siitä, millaisia joustavia opetusjärjestelyitä vastaaja toteuttaa. Kohtaan ”muut” opettajat vastasivat muun muassa eriytetyt opiskelumateriaalit, erilaiset tehtäväpaketit/urakkatyöskentely, ohjaajaresurssi, taso/etenemisryhmät, oppisisältöjen eriyttäminen ja oppilaan yksilöllisten tukitarpeiden toteuttaminen. Urakkatyöskentely ja projektityöskentelyt sekä oppisisältöjen ja materiaalien eriyttäminen ovat Roihan ja Polson (2020) mukaan tärkeitä eriyttäviä opetusmenetelmiä.

Joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisen aikataulukus

Opettajilta tiedusteltiin myös, kuinka usein he toteuttavat joustavia opetusjärjestelyjä opetuksessaan. Päivittäin joustavia opetusjärjestelyjä opetuksessaan toteutti 13 vastaajaa. Viikoittain toteuttavia oli 9 vastaajaa. Harvemmin tai ei koskaan joustavia opetusjärjestelyjä opetuksessa toteuttavia vastaajia oli 1. Vastausvaihtoehdoissa oli myös ”kuukausittain” mutta sitä ei kukaan vastaajista valinnut. Yli puolet vastaajista hyödyntää siis joustavia opetusjärjestelyitä osana jokapäiväistä opetustaan, ja viikoittainkin joustavia opetusjärjestelyitä opetuksessa käytetään ahkerasti.

Opettajilta tiedusteltiin myös oppiaineita, joissa he hyödyntävät joustavia opetusjärjestelyitä osana opetustaan (kuvio 6). Tässä kysymyksessä oli myös mahdollista valita enemmän kuin yksi vastausvaihtoehto, joten moni vastaaja on valinnut useamman kuin yhden oppiaineen listalta.

Joustavien opetusjärjestelyiden käyttö eri oppiaineiden tunneilla



Kuvio 6. Oppiaineet, joissa opettajat hyödyntävät joustavia opetusjärjestelyitä.

Joustavia opetusjärjestelyitä hyödynnetään kuvion (kuvio 6) mukaan eniten matematiikan sekä suomen kielen tunneilla, jossa vastaajista jopa 78 % niitä kertoo käyttävänsä. Myös englannin kielen tunneilla sekä käsityötunneilla joustavia opetusjärjestelyitä käyttää 43 % vastaajista. Vastauksista on pääteltävissä, että joustavat opetusjärjestelyt koetaan hyödyllisiksi oppiaineissa, joissa viikkotuntimäärät ovat isot. Myös taito- ja taideaineissa, kuten käsityöissä, liikunnassa sekä kuvataiteessa ja musiikissa, joissa ryhmäkoot voivat olla hyvinkin isot ja toiminta aikuisresurssia vaativaa, joustavat opetusjärjestelyt ovat yleisempiä. Kohdassa “muut oppiaineet” vastaajat mainitsivat ympäristöopin, joustavan

alkuopetuksen sekä terveystiedon. Sekä ympäristöoppi että terveystieto olivat tärkeät lisäykset listaan.

Oppiaineet, joissa joustavat opetusjärjestelyt toteutuvat parhaiten

Opettajien käsitysten mukaan joustavat opetusjärjestelyt toteutuvat osana oppimisen tukea parhaiten seuraavissa oppiaineissa: matematiikka, suomen kieli, englanti ja muut vieraat kielet sekä käsityöt ja liikunta. Maininnan saavat myös suomi toisena kielenä -opetus. Vastauksissa nousee esiin suomi toisena kielenä -opetuksen vaatima resurssi, joka nousee esiin usein kyseisen oppiaineen opettajana, eli S2-opettajana. Vastauksissa esiin nousee myös matematiikan oppiaineen kumuloituvuus, eli oppiaineen sisäisen tiedon ja osaamisen kasaantuminen ja opitun asian muodostama pohja seuraavalle aiheelle. Makkosen ja kumppaneiden (2019) tulokset tukevat myös matematiikan oppiaineen kumuloituvaa roolia ja sen huomioon ottamista opetuksessa.

Matikka ja äikkä. Liikunnassa joustavilla ryhmyksillä saatu toiseen ryhmään ohjaajan tuki, jossa se on välttämätöntä.

Ai + S2, koska siinä on lisäresurssia (S2-ope ja laaja-alainen erityisope).

Matematiikka. Osaamiserot isoja jo alkuopetuksessa ja oppiaineen luonne on ylöspäin rakentuva, jolloin eteenpäin ei ole järkevä mennä, jos edellistikään asiaa ei osata.

Opettajat toteuttavat joustavia opetusjärjestelyitä osana jokapäiväistä opetustaan, vähintään viikoittain. Tätä tulosta tukee myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Kamppi ym.) syksyllä 2024 ilmestynyt raportti, jossa työryhmä on tutkinut eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyitä osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Tässä tutkielmassa opettajat kertovat hyödyntävänsä joustavista opetusjärjestelyistä eniten jakotunteja, yhteisopettajuutta, joustavia ryhmittelyitä sekä tukiopetusta. Karvin raportin (Kamppi ym. 2024, 124) mukaan opettajat hyödyntävät eniten jakotunteja, palkitettuja oppitunteja sekä

yhteisopettajuutta. Tutkielmani vastaajista yli puolet (n=14) hyödyntää palkitettuja oppitunteja.

Opettajilta tiedusteltiin myös, **missä oppiaineissa he käyttävät joustavia opetusjärjestelyitä**. Suurin osa (n=18) käytti joustavia opetusjärjestelyitä matematiikan sekä suomen kielen oppiaineissa. KARVIN (Kamppi ym. 2024, 125) raportissa matematiikka sekä suomen kieli nousevat esiin, kun rehtoreilta on kysytty yleisimmin palkitettuja oppiaineita heidän kouluissaan. Näin voidaan päätellä matematiikan sekä suomen kielen olevan oppiaineita, joissa eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt ovat yleisimmin käytettyjä. Tässä tutkielmassa opettajat vastasivat hyödyntävänsä joustavia opetusjärjestelyitä vähemmän reaaliaineissa, kuten historiassa ja yhteiskuntaopissa sekä kielistä ruotsissa. Karvin (Kamppi ym. 2024) tulokset ovat yhteneväiset.

5.2 Joustavien opetusjärjestelyiden rakenteelliset edellytykset

Ensimmäinen tulosavaruus kuvauskategorioista muodostuu opetuksen ja joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisen vaatimista rakenteellisista edellytyksistä. Alla olevassa kuviossa (kuvio 7) nähdään kuvauskategoriat, joita ovat joustavien opetusjärjestelyiden vaatimat resurssit, henkilöstöresurssi, yhteisopettajuus, yhteistyö ja toimintakulttuuri ja haasteet ja toteuttamisen rajoitteet. Näiden kuvauskategorioiden alle on listattuna merkitysryhmät, jotka muodostavat kuvauskategoriat ja pyrkivät vastaamaan tutkimuskysymykseen.

Joustavien opetusjärjestelyiden vaatimat resurssit	Henkilöstöresurssi	Yhteisopettajuus	Yhteistyö ja toimintakulttuuri	Haasteet ja toteuttamisen rajoitteet
Yhteisen ja oman suunnitteluajan tarve	Erityisopettajaresurssi	Yhteisopettajuuden merkitys opetusjärjestelyiden toteuttamiselle	Halu sekä sitoutuminen joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamiseen	Haasteet ja kuormitustekijät joustavien opetusjärjestelyiden toteutuksessa
Riittävä aikuisresurssi	Suomi toisena kielenä - opettajaresurssi	Useamman aikuisen läsnäolo mahdollistaa arvioinnin ja oppilaantunemuksen	Järjestelmällisyys ja yhteisvastuullisuus tuen toteuttamisessa	
Esihenkilön tuki	Koulunkäynninohjaaja - resurssi			
Koulutettu henkilökunta	Resurssiopettajan resurssi	Yhteisopettajuuden tuoma pedagoginen sekä kasvatuksellinen resurssi		
Käsitys resurssien riittävydestä	Nivelopettajaresurssi			
Oppimis- ja eriyttämistilojen riittävyys ja toimivuus	Tiimiopettajat			

Kuvio 7: Joustavien opetusjärjestelyiden rakenteellisia edellytyksiä.

5.2.1 Joustavien opetusjärjestelyiden vaatimat resurssit

Yhteisen ja oman suunnitteluajan tarve

Jotta joustavat opetusjärjestelyt ovat toimivia ja niillä saadaan suurin mahdollinen hyöty, opettajat nostavat esiin tarpeen sekä yhteiselle suunnitteluajalle yhdessä muiden opettajien kanssa, että omalle henkilökohtaiselle suunnitteluajalle. Esiin nousee tarve juuri suunnittelua varten varatulle ajalle. Opettajat nostavat myös esiin tarpeen suunnitteluajalle heti lukukauden alussa, sekä suunnitteluajan tärkeyden opetusmateriaalien kannalta:

Toimiakseen hyvin, tulee suunnitteluun varata työaika.

Yhteissuunnittelu opettajilta, jotka osallistuvat opetukseen.

Vaatii aikaa suunnitella ja tehdä oikeanlaisia materiaaleja.

Saarenketo (2016), Kamppi ja kumppanit (2024) sekä Kokko, Takala ja Muukkonen (2020) korostavat suunnittelun tärkeyttä osana opettajien välistä yhteistyötä ja sen toteuttamista käytännön opetuksessa. Toisaalta esimerkiksi Takala ja Saarinen (2020) tuovat esiin näkökulman siitä, että lyhytkin suunnittelu-aika riittää, jos opettajat ovat harjaantuneita

yhteistyön toteuttamisessa, sillä opetus suunnitellaan joka tapauksessa, toteutettiin sitä yksin tai yhdessä. Tuloksista ei ilmennyt, kuinka paljon opettajat kokevat tarvitsevansa yhteistä suunnittelu-aikaa.

Riittävä aikuisresurssi

Yhteiselle suunnitteluajalle ei liene tarvetta, jos koulussa ei ole riittävää aikuisresurssia, jolla joustavia opetusjärjestelyjä voidaan toteuttaa. Riittävä aikuisresurssi nousee opettajien vastauksissa esiin sekä opetusryhmäkontekstissa, että oppilaalle suunnatun tuen kontekstissa. Karvin (Kamppi ym. 2024) raportin mukaan rehtorit ja sivistystoimenjohtajat kokevat henkilöstön rekrytoinnin olevan haastavaa, erityisesti pätevän henkilöstön rekrytoinnin näkökulmasta.

Tarpeeksi aikuisia, jotta saadaan aikaan toimivat ja sopivan kokoiset ryhmät: tukea tarvitsevat oppilaat saavat pienryhmäopetusta.

Riittävä aikuisresurssi oppilasta kohden.

Esihenkilön tuki sekä **koulutettu henkilökunta** nousevat myös aineistossa esiin osana resursointikeskustelua. Kumpaakin pidetään selkeästi tärkeänä osana joustavien opetusjärjestelyiden toteutumiseen tarvittavia resursseja, vaikka lyhytsanaiset maininnat kummastakin on luotu.

Rehtorin tuki.

Henkilökunnan koulutus.

Kamppi ja kumppanit (2024) tuovat Karvin raportissa esiin rehtoreiden lähtökohtaisen tuen joustavia opetusjärjestelyitä kohtaan. Rehtoreiden mukaan kouluttautumista pyritään tukemaan. Kokko ja kumppanit (2020) nostavat taas esiin kouluttautumisen puutteen, kun puhutaan joustavien opetusjärjestelyiden, kuten yhteisopettajuuden toteuttamisen haasteista.

Käsitys resurssien riittävydestä

Aineistossa nousi esiin erilaisia käsityksiä siitä, onko opettajilla resursseja toteuttaa joustavia opetusjärjestelyitä. Osa opettajista kokee, ettei resursseja ole, tai yhdellä osa-alueella niitä on, mutta toinen osa-alue kärsii resurssien puutteesta. Resurssit vaihtelevat myös henkilökuntatarpeesta rahalliseen resurssiin sekä ajan puutteeseen.

Lisärahaa tai lisääikaa emme saa. Kaikki lähtee opettajien omasta halusta, ajasta ja työskentelymotivaatiosta.

Erytisopettajan tuntiresurssia tarvitaan lisää.

Rahan puuttuminen isoin este, koska koulussamme olisi kyllä halukkuutta tehdä joustavia opetusjärjestelyitä. Kaikille ei vaan mitenkään riitä.

Erytisopettajan resurssin puute tai sen tarve tämän tutkielman tuloksissa vastaa Lintuvuoren ja Rämän (2022) raportin tuloksia. Heidän mukaansa suurin resurssitarve kohdistuu osa-aikaiseen erityisopetukseen, jota pääsääntöisesti antaa erityisopettaja (Paloniemi 2025a; Takala 2016). Lintuvuoren ja Rämän (2022) raportin mukaisesti myös monet muut osa-alueet kärsivät resurssipuutteesta, sillä rahoituksen jakamisen kriteerit vaihtelevat kunnittain. Osa opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että tämänhetkinen resurssi tuntuu riittävältä, ja erityisaininnan saa erityisopettajaresurssi. Näyttää siltä, että joissain kouluissa joustavien opetusjärjestelyiden resurssi on huomioitu mainiosti.

Joustavien opetusjärjestelyiden resurssointi huomioitu erinomaisesti

Hyvät erityisopetusresurssit

Aineistosta nousee esiin hyvinkin positiivinen otanta joustaviin opetusjärjestelyihin ja niiden toteuttamiseen tarvittaviin resursseihin, mutta toki siinäkin muistetaan, että suunnitteleminen vaatii aina aikaa, ja että jo lukujärjestystä tehdessä tulisi ottaa huomioon, mikäli joustaviin opetusjärjestelyihin ollaan lähdössä.

Niitä voi toteuttaa ilman resurssointiakin hetkittäin, mutta toimiakseen hyvin, tulee suunnitteluun varata aikaa sekä lukujärjestystä suunniteltaessa huomioida juttu jos toinen.

Rehtoreiden mukaan resurssikysymykset haastavat joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamista. Rehtoreiden tehtävä on varmistaa riittävät tuki- ja opetusresurssit perusopetuksessa, mutta niiden toteuttaminen käytännössä pidetään haastavana. Rehtorien mukaan joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamista haastavia tekijöitä on myös henkilöstön jaksaminen. (Kamppi ym. 2024.) Tämän tutkielman tulokset siitä, kuinka resursseja kyllä on, muttei riittävästi, ja niiden kohdentaminen ontuu välillä, ovat yhteneväisiä Karvin (Kamppi ym. 2024) raportin kanssa, sekä Lintuvuoren ja Rämän (2022) raportin kanssa. Lintuvuoren ja Rämän (2022) raportin mukaan hiukan yli puolet opetuksen järjestäjistä on sitä mieltä, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssointi toteutuu kunnissa.

Oppimis- ja eriyttämistilojen riittävyys ja toimivuus

Sekä resurssinäkökulmasta että eriyttämisen näkökulmasta sopivat oppimis- ja eriyttämistilat sekä niiden riittävyys ja toimivuus nousevat esiin. Roihan ja Polson (2020) mukaan eriyttävä oppimisympäristö on paitsi psykososiaalinen, myös fyysinen, ja sen kuuluu sisältää esimerkiksi istumajärjestyksen huomioiminen ja erilaisten oppimispisteiden järjestäminen. Eriyttämisen näkökulmasta oppimistiloilla on suuri merkitys, sillä niiden avulla ryhmiä voidaan pilkkoa pienemmiksi, yksittäisille oppilaille tarjota intensiivisempää tukea sekä opettaa lapsille itsenäistä työskentelyä.

Tärkein on riittävä tilojen olemassaolo

Resurssina toimivat tilat ovat tärkeitä, jokaisella ryhmällä mahdollisuus olla omassa tilassa

Sopivat opetustilat eriyttämiseen

Karvin (Kamppi ym. 2024) raportti käsittelee oppimis- ja eriyttämistilojen riittävyyttä. Raportista nousee esiin käsitys koulun tilojen estävästä tekijästä joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamiseen. Toisin kuin tämän tutkielman tuloksissa, jossa opettajien käsitykset opetustilojen riittävyydestä ja käytännöllisyydestä ovat pääsääntöisesti positiivisia, mutta silti tuovat esiin tarpeen vielä paremmille opetustiloille, Karvin (Kamppi ym. 2024) raportin mukaan koulun opetustilojen muunneltavuus on heikkoa. Tämän tutkielman tuloksia fyysisen oppimistilojen tärkeydestä tukee myös Anuas, Nasri ja Nordin (2025) tuomalla esiin oppimisympäristön vaikutuksen oppilaiden motivaatioon ja oppimisen iloon.

5.2.2 Henkilöstöresurssi

Erityisopettajaresurssi

Opettajilta kysyttäessä joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisesta osana oppimisen tukea esille nousee rakenteellisten ja hallinnollisten resurssien lisäksi eri ammattihenkilöjen tarjoamat resurssit opetukselle. Opettajat nostivat aineistossa esiin sekä laaja-alaisen erityisopettajan että erityisluokanopettajan tarjoaman resurssin tunneille. Yhteistyötä kuvailtiin tärkeäksi osaksi joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamista, sillä ELA eli laaja-alaisen erityisopettajan tuki tietyissä oppiaineissa nähtiin tukevan oppimista. Paloniemi (2023; 2025a; 2025b) tukee opettajien käsityksiä antamalla erityisopettajan erääksi rooliksi jaetun vastuun pedagogisesta tuesta, jolloin tuen antaminen esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan välillä jakaantuu tasaisesti. Kupiainen ja Hienonen (2016) tukevat näkökulmaa luokanopettajan ja erityisopettajan välisestä yhteistyöstä.

Joustavia opetusjärjestelyitä voi tehdä toisen opettajan kanssa työparina, mutta laadukkaampaa siitä aina saa, jos mukana on erityisopettaja

Erityisluokanopettajan rooli joustavien opetusjärjestelyiden toteutuksessa oli erään opettajan mukaan inklusiivisia periaatteita vahvistava, ja samalla yleisopetuksen oppilaat saivat erityisopetusta pienemmässä ryhmässä omien tarpeidensa mukaisesti. Paloniemen

(2023; 2025a; 2025b;) toinen rooli erityisopettajalle, eli tuen asiantuntija, joka toteuttaa tukea yleisopetuksesta kuitenkin erillisenä, näkyy tässä myös tämän tutkielman vastauksissa. Paloniemen mukaan yhteistyötä toteutetaan, mutta mielellään omassa tilassa:

Erytisloukanopettajana olen itse kaikki mainitut tunnit ja joustavasti integroin oppilaita isoon ryhmään ja otan tukea tarvitsevia oppilaita isosta ryhmästä omalle tunnilleni.

Erytisopettajan tuki koetaan helpottavaksi ja tuen antamiselle tärkeäksi. Erytisopettajan tuntiresurssi on rajallinen, ja siksi useampi erityisopettaja, erityisesti laaja-alainen koulussa tarjoaa myös enemmän tukea yhdelle luokalle. Toki kokemuksia myös erityisopettajan riittämättömästä läsnäolosta löytyy.

Jokaisella luokalla on oma laaja-alainen erityisopettaja (laaja-alaisella on toki useampi luokka vastuullaan) joka jakaa tukea tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan.

Yleisopetuksessa laaja-alainen erityisopettaja muttei riittävästi.

Ainakin laaja-alaisen erityisopettajan lukujärjestyksen / aikataulujen sovittaminen.

Suomi toisena kielenä -opettajaresurssi

Suomi toisena kielenä -opettaja tai lyhyemmin S2 -opettaja, on tärkeä osa suomalaista koulujärjestelmää. S2-oppimäärää opettavalla opettajalla on äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan pätevyys, ja hänet nähdään lisäresurssina erityisesti kouluissa, joissa on paljon muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita. S2-opettajan resurssi nähdään tärkeänä, mutta sitä toivottaisi olevan enemmänkin. Samanlaisia tuloksia ovat saaneet Sinkkonen, Närhi ja Kyttälä (2020) oppilaiden näkökulmasta, heidän mukaansa S2-opettajalla on suuri merkitys S2-oppilaille koulun arjessa selviytymisessä. Sinkkonen ja kumppanit tuovat myös esille merkityksen S2-opettajan koulutukselle ja valmiuksille kohdata oppilaat osana oppimisen tukea.

Yhteistyö suomi toisena kielenä -opettajan kanssa.

Pitäisi olla riittävästi yhteistyötä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa ja suomi toisena kielenä -opettajan kanssa.

Suomi toisena kielenä -opettajan hyödyntäminen myös niin sanotussa kielitietoisessa opetuksessa on tärkeää etenkin oppilaille, joille suomen kieli ei ole vielä vahva, ja jotka saattavat pudota opetuksen kyydistä kielen osaamisen vaikeuksien vuoksi. Sinkkonen ja kumppanit (2020) tukevat tätä näkökulmaa, sillä parhaiten kieltä oppii vuorovaikutuksessa sekä yhteistoiminnallisuudessa muiden kanssa. Joustavat opetusjärjestelyt tukevat opettajien mukaan tätä näkökulmaa, sillä ne mahdollistavat S2-oppilaiden opetuksessa mukana pysymisen.

Yhteistyö laaja-alaisen erityisopettajan ja suomi toisena kielenä-opettajan kanssa on erittäin tärkeää ja hyödyttää oppilasta mm. Uusien käsitteiden oppimisessa.

Koulunkäynninohjaajaresurssi

Koulunkäynninohjaajat nousevat myös aineistossa esiin tärkeänä palapelin osana, kun toteutetaan joustavia opetusjärjestelyitä. Mielenkiintoisena seikkana aineistosta esiin nousee edelleen opettajien hyvin jakautunut koulunkäynninohjaajan ammattinimike, joka monelle on edelleen avustaja. Opettajat kokevat koulunkäynninohjaajan olevan tärkeä osa tuen antamista, sillä ohjaajaresurssi voidaan kohdentaa sinne, missä tarvetta esiintyy. Tarve voi olla koko ryhmällä, tai pienemmälläkin porukalla. Tulosten mukaan joskus jopa yhdellä oppilaalla. Ohjaajaresurssi mahdollistaa opettajien mukaan myös joustavien opetusjärjestelyiden käytön.

Avustajaresurssi kohdennettu tiettyyn oppiaineeseen

Ohjaajaresurssin suuntaaminen ryhmiin

Ohjaajaresurssi mahdollistaessa jakamaan ryhmää työskentelemään pienempiin ryhmiin eri tiloihin, jolloin aikuinen paikalla koko ajan

Koulunkäynninohjaajan tuomasta resurssista opetuksessa sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuessa tutkimusta on tehnyt esimerkiksi Sirkko (2022) sekä Kupiainen ja Hienonen (2016). Hänen mukaansa koulunkäynninohjaajan rooli kouluissa on merkittävä, sillä ohjaajaresurssin avulla mahdollisuudet yhteistyön tekemiseen ja toteuttamiseen esimerkiksi luokanopettaja - koulunkäynninohjaaja -yhdistelmällä ovat hyvät. Koulunkäynninohjaajan havainnot yhdistettynä luokanopettajan havaintoihin tukee lapsen arviointia (Sirkko 2022) ja tämän tutkielman tulokset keskustelevat myötäilevästi Sirkon (2022) tulosten kanssa.

Tämä tutkielma tuo esiin myös koulunkäynninohjaajan resurssin kohdentamisen erityisen tuen oppilaalle. Sirkon (2022) sekä Kupiaisen ja Hienosen (2016) mukaan koulunkäynnin ohjaajaa voidaan käyttää oppimisen ja koulunkäynnin tuen antamiseen, mutta jos ohjaaja antaa tuen erityisen tuen oppilaalle, millainen on erityisopettajan rooli oppilaan tukemisessa? Tämän tutkielman vastauksissa esille nousee ohjaajaresurssin kohdentaminen opetusryhmiin, joka Sirkon (2022) sekä Kupiaisen ja Hienosen (2016) mukaan on toimiva tapa hyödyntää koulunkäynninohjaajan resurssi.

Resurssiopettajan resurssi

Resurssiopettaja on opettaja, jolla ei ole omaa luokkavastuuta, mutta ei myöskään erityisopettajan vastuuta. Resurssiopettaja nimensä mukaisesti laitetaan sinne, missä aikuisresurssille on eniten tarvetta, ja työnkuva voi olla hyvinkin laaja. Resurssiopettaja saattaa toimia tunnilla samanaikaisopettajana erilaisissa rooleissa tai vetää omia tuntejaan tietyille luokille, eli olla resurssina siellä, missä tarve vaatii.

Useampi resurssiopettaja mahdollistaa samanaikaisopettajuuden useille ryhmille osalla oppitunneista.

Laadukkaampia joustavia opetusjärjestelyitä, jos mukana on resurssiopettaja.

Kupiaisen ja Hienosen (2016) mukaan resurssiopettajan rooli on moninainen, joten se mahdollistaa sijoittelun sinne, missä tarvetta eniten on. Heidän mukaansa resurssiopettaja toimii usein myös samanaikaisopettajana tai joustavien opetusjärjestelyiden mahdollistajana, esimerkiksi pienemmän ryhmän opettajana luokanopettajan rinnalla.

Nivelopettajaresurssi

Nivelopettaja nousi aineistossa esiin kerran, mutta sen tärkeyttä ei pidä vähätellä. Nivelopettaja voi toimia oppilaiden tukena mm. Siirryttäessä valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen, esikoulusta ensimmäiselle luokalle tai kuudennelta luokalta seitsemännelle. Kaikki edellä mainitut ovat suuria siirtymiä, jossa ylimääräinen aikuisresurssi, joka seuraa oppilaiden mukana siirtymien yli, on tärkeä panos erityisesti niille, joilla tuen tarpeita on enemmänkin. Nivelopettajan koetaan olevan tärkeänä osana oppimisen tukea kouluissa:

Nivelopettaja on erinomainen lisäresurssi ja hänen kanssaan tehtävä yhteistyö, joka on säännöllistä ja johdonmukaista on auttanut selkeästi maahanmuuttajaoppilaiden kielellisissä haasteissa.

Nivelvaiheen merkitystä korostaa myös Ahtola (2012) jonka mukaan nivelvaiheen oppilaat ovat lähtökohtaisesti hieman valmiimpia seuraavalle luokalle siirtymisessä, jos heidän kanssaan on siihen tutustuttu ja harjoiteltu. Ahtolan mukaan myös tiedonsiirrollisesta näkökulmasta nivelvaihe on merkittävä, sillä oppilaan mukana siirtyvät tiedot tulevat uusien opettajien tietoon tarkemmin. Tämän tutkielman vastauksista esille noussut nivelopettajan resurssi osana joustavia opetusjärjestelyitä saa siis tukea tutkimuskirjallisuudesta, sillä oppilaan mukana nivelvaiheessa siirtyvä opettaja on resurssina merkittävä.

Tiimiopettajuus

Tiimiopettajuus mainitaan monessa eri vastauksessa, ja se käsitetään yleisesti luokanopettajien väliseksi yhteisopettajuudeksi. Rytivaaran (2012) mukaan tiimiopettajat

jakavat luokassa sekä luokan kokonaisvaltaisen hallinnan että opettamisen vastuun. Tiimiopettajuutta on hänen mukaansa monen muotoista, mutta sen pääasiallinen tulos on sama kuin tämän tutkielman tuloksista esiin tullut käsitys: tiimiopettajuus helpottaa opettamista. Vastuun jakautuminen, erilaiset roolit sekä toisen opettajan läsnäolo tukevat Rytivaaran mukaan opettajien hyvinvointia.

Luokanopettajatiimissä, jossa kaikki opetamme kaikki oppilaiden tunnit, homma helpottuu.

5.2.3 Yhteisopettajuus

Yhteisopettajuuden merkitys opetusjärjestelyiden toteuttamiselle

Kuten teoriaosiossa todetaan, yhteisopettajuus ja samanaikaisopettajuus ovat joidenkin mielestä sama asia, ja joidenkin mielestä niillä on eroa. Kyseisen ilmiön huomaa myös aineistossa, jossa samanaikaisopettajuudesta ja yhteisopettajuudesta puhutaan samana asiana. Tämän tulososion selkeyden tähden käsittelen niitä nyt myös samana asiana.

Yhteisopettajuudella koetaan olevan valtavasti merkitystä joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisen kannalta, sillä yhteisopettajuuden koetaan lisäävän opettajan aikaa oppilaille, jotka tarvitsevat enemmän tukea oppimisessaan. Joustavien opetusjärjestelyiden toteuttaminen koetaan myös huomattavasti helpommaksi ja ylipäänsä mahdolliseksi, kun mukana on kaksi tai enemmän opettajia.

Yhteisopettajuus on auttanut erilaisten oppimisjärjestelyiden kanssa.

Samanaikaisopettajuudella sekä joustavilla ryhmittelyillä suuri merkitys erilaisten oppijoiden tukemisella

Liikuntatunneilla yhteisopettajuus/samanaikaisopettajuus mahdollistaa niin ison ryhmän opettamisen yhdessä kuin ryhmän jakamisen tarpeen mukaan

Yhteisopettajuuden koettiin helpottavan myös omaa työtaakkaa ja kollegan tuki oli sekä lähellä ja saatavilla, että jakamassa opetuksen lisäksi myös suunnittelutaakkaa. Pelkkä yhteisopettajuuden toteuttaminen ei kuitenkaan riitä; opettajien mukaan myös itsestä lähtevä halu työskennellä yhteisopettajuudessa oli erittäin tarpeellinen. Kokko ja kumppanit (2020) tulokset puhuvat myös näiden tulosten puolesta: vastuun jakaminen yhdessä opettajakollegoiden kanssa mielletään yhteisopettajuuden hyväksi puoleksi. Samoin ammattitaidon jakamisella nähdään olevan positiivisia vaikutuksia.

Kokoaikainen yhteisopettajuus mahdollisti kokonaisvastuun jakamisen sekä joustavat ryhmittelyt kaikilla oppitunneilla

Kollegiaalinen tuki opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Useamman aikuisen läsnäolo mahdollistaa arvioinnin ja oppilaantuntemuksen

Kun aikuisia on luokassa enemmän kuin yksi, moninkertaistuu paitsi oppilaiden saama huomio, myös mahdollisuus arvioida oppilaan osaamista monesta eri näkökulmasta. Rytivaara, Pulkkinen ja Palmu (2021) tuovat esiin yhteistyön ja yhteistyön mahdollistavan paitsi oppilaiden saaman tuen, myös aikuisten mahdollisuuden oppilaan tarkkailuun ja arviointiin sekä siitä keskusteluun. Heidän mukaansa useampi aikuinen tuo enemmän näkökulmia oppilaan osaamisesta, ja se nähdään merkittävänä oppilaan tukemisen kannalta.

Useampi aikuinen työskentelee oppilaan kanssa, nähdään oppilaan taso useammilla silmillä

Kaikkien opettajien tuki mukana niin arvioinnissa kuin tuntityöskentelyssäkin

Yksi opettaja voi jäädä oppilaan kanssa hyvinkin pinnalliselle tasolle, koska aika ja huomio on jaettava monen muun oppilaan kesken. Toinen aikuinen voikin päästä oppilaantuntemuksellisella tasolla paljon lähemmäs oppilasta. Oppilaantuntemuksen tärkeydestä kirjoittaa Ojala (2017, 95) väitöskirjassaan. Ojalan mukaan oppilaantuntemuksella on merkittävä rooli, sillä se paitsi tukee opettajan pedagogista hallinnan tunnetta, myös oppilaan tunnetta siitä, että hänellä on rinnallaan aikuinen, joka hänet todella tuntee, ja osaa tarvittaessa tukea.

Saa henkilökohtaisen kontaktin oppilaaseen

Oppilaantuntemus lisääntyy

Yhteisopettajuuden tuoma pedagoginen ja kasvatuksellinen resurssi

Yhteisopettajuudella on paljon positiivisia vaikutuksia sekä oppilaiden että opettajien hyvinvoinnille. Useamman aikuisen toteuttama yhteisopettajuus tarjoaa paitsi pedagogista, myös kasvatuksellista tukea oppilaille. Opettajien mukaan useamman aikuisen yhteistyön tuloksena oppilaat oppivat ottamaan uudet aikuiset avoimesti vastaan, toimimaan monen eri aikuisen ohjeiden mukaisesti ja tunnistavat aikuisen kuin aikuisen turvalliseksi.

He tuntevat monta opettajaa, murheita ja riitoja voi kertoa kaikille, vaikka oma ope olisi poissa. Lisäksi ulkopuoliset ovat sanoneet, että oppilaat ovat tottuneet uusiin aikuisiin ja suhtautuvat avoimesti heihin. Ei ole ollut ongelmia siinä, että oppilaat olisivat sanoneet jollekulle ”sä et oo mun ope” kun esim. Välkällä huomautettu säännöistä.

Opettajat näkivät yhteisopettajuuden pedagogisen vahvuuden erityisesti tuen tarjoamisessa oppilaille, sillä jokainen aikuinen kykenee hyödyntämään omia vahvuuksiaan oppilaiden kanssa. Ammattitaitoiset opettajat kykenevät näkemään omat vahvuutensa ja osa-alueet, joilla toimiminen on itselle helpompaa, ja opettajat näkevät sen vahvuutena joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisessa. Vitka (2021) ja Rytivaara (2012) jakavat molemmat näkemyksen opettajan omien vahvuuksien hyödyntämisestä opetuksen vastuun jakamisen ohella.

Samanaikaisopettajien ammattitaito ja vahvuudet saatiin käyttöön erilaisten oppijoiden tukemisessa

Aikuisten vahvuudet ja turvalliset rutiinit antavat tilaa erilaisille oppijoille.

Kokko ja kumppanit (2020) tiivistävät yhteisopettajuutta niin, että opetuksen, suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin tekeminen on hyödyllistä toisen opettajan kanssa. Tämä vastaa

myös tässä tutkielmassa edellä esitettyjä opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta osana joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamista.

5.2.4 Yhteistyö ja toimintakulttuuri

Halu sekä sitoutuminen joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamiseen

Joustavat opetusjärjestelyt poikkeavat perinteisestä opettajajohtoisesta luokkaopetuksesta, jossa opettaja opettaa aiheen ja oppilaat tekevät tehtäviä oman luokan kesken. Joustavat opetusjärjestelyt saattavat vaatia valmistelua ja suunnittelua, yhteistyötä ammattilaisten kesken sekä ennakkointia. Siitä syystä aineistosta esiin nousi myös tärkeä pointti opetusjärjestelyiden toteuttamisessa; halu toteuttaa niitä ja sitoutua toteuttamiseen. Opettajat pitävät itsestä lähtevää motivaatiota tärkeänä tekijänä.

Aikuisten kesken halu tehdä yhteistyötä

Opettajien ja ohjaajien paneutuminen ja sitoutuminen

Paloniemi (2025b) tuo artikkelissaan esille sen, että joustavien opetusjärjestelyiden toteuttaminen vaatii huomattavasti vähemmän kommunikointia, jos kaikki osapuolet ovat sitoutuneet toimintaan ja yhteiset säännöt on sovittu. Maininnan saivat myös opettajien oma suhtautuminen ja asenne sekä oppilaita, että joustavia opetusjärjestelyitä kohtaan. Aineistosta nousi esiin luottamus oppilaita kohtaan joustavia opetusjärjestelyitä toteuttaessa. Myös asenteenmuutosta peräänkuulutettiin osana muutosta kohti joustavien opetusjärjestelyiden aktiivisempaa hyödyntämistä osana oppimisen tukea.

Viitseliäisyys sekä luotto oppilaisiin

Asenteenmuutos

Järjestelmällisyys ja yhteisvastuullisuus tuen toteuttamisessa

Joustavia opetusjärjestelyitä voidaan kirjata oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen papereihin, sillä ne ovat pedagogisia tapoja tukea lapsen oppimista ja koulunkäyntiä. Opettajien mukaan olisi erittäin tärkeää kirjata tuen papereihin kaikki joustavat opetusjärjestelyt, joita oppilaan kanssa hyödynnetään, sillä niillä voi olla suurikin merkitys oppilaan koulunkäynnin kannalta. Opettajat korostavat myös oppilaan opettajien välistä kommunikointia siitä, mitä joustavia opetusjärjestelyitä oppilaan kanssa käytetään, ja onko uusia järjestelyitä sovittu, joihin kaikkien olisi tärkeä sitoutua.

Tärkeää kirjata erilaiset joustavat opetusjärjestelyt tuen papereihin.

Luokanopettajan ja oppilaan opettajien välinen kommunikointi uusien järjestelyiden kohdalla.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen papereita ei tehdä turhaan. Niillä on aina tarkoitus, ja papereihin kirjoitetut tukitoimet tulee avata käytännönläheisesti. Se, mitä papereihin kirjoitetaan, tulee myös toteuttaa. Vehkakoski ja Rantala (2020) tukevat opettajien huomioita tuen kirjaamisen käytännönläheisyydestä, sillä heidän mukaansa kirjattua tukea on vaikea toteuttaa, jos se on liian yleismaailmallista tai keskittyy vain oppimisen haasteisiin.

Tuen ratkaisut tulee pystyä toteuttamaan, jos ne on kirjattu tukeen.

Yhteistyö opettajien välillä, sekä joustavien opetusjärjestelyiden tarjoamat mahdollisuudet oppilaan tukemiseen ja opetuksen eriyttämiseen jakavat myös vastuuta useammalle opettajalle. Tuen antaminen ei ole siis vain yhden opettajan vastuulla:

Erityisopettaja ei ole yksin vastuussa tuesta, vaan tukea tarjoaa kaikki opettajat

5.2.5 Haasteet ja toteuttamisen rajoitteet

Haasteet joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisessa

Joustavien opetusjärjestelyiden toteuttaminen ei opettajien mukaan ole aina pelkästään helppoa ja mukavaa tai joustavaa työtä. Esiin nousee esimerkiksi ajatuksia joustavien opetusjärjestelyiden toteutusta haastavista tekijöistä, kuten resursseista.

Ei ohjaajaresursseja

Luokkakoot haasteellisen suuria

Välillä paljon hyötyä, toisinaan tuntuu ettei resursseja ole tarpeeksi.

Esiin nousee myös näkökulma joustavien opetusjärjestelyiden sopimattomuudesta kaikille. Joustavat opetusjärjestelyt palvelevat suurta osaa oppilaista hyvin, eriyttäen ja antaen mahdollisuuksia työskennellä eri ryhmissä, erilaisissa ympäristöissä ja erilaisin tehtävin, mutta eivät ne sovi kaikille. Positiivinen näkökulma kuitenkin löytyy.

Joustavat opetusjärjestelyt eivät ole aina toimivia, esimerkiksi erityisopetuksen oppilaan integrointi jo valmiiksi haastavaan ryhmään

Kaikille kaikki käytänteet eivät sovi, mutta heidän kanssaan on muita tapoja.

Koulujen välillä voi olla paljonkin eroja eriyttämisen ja tuen antamisen tavoissa. Aineistosta nousee kuitenkin esiin myös huoli koulun sisäisissä eroissa ja tavoissa tukea oppilaita. Nämä kaikki haasteet, joita opettajat mainitsevat tutkielmassani, nousevat esiin myös Karvin raportissa (Kamppi ym. 2024).

Koulun sisällä kaikki eivät eriytä yhtä joustavasti ja se aiheuttaa epätasa-arvoa oppiaineiden välillä

5.3 Pedagogiset ratkaisut osana oppimisen tukea

Joustavien opetusjärjestelyt itsessään sisältävät monenlaisia eri toteuttamistapoja, kuten joustavat ryhmittelyt, jakoryhmät, palkitetut oppitunnit ja tukiopetus. Nämä kaikki toimivat

oppimisen tuen välineinä, sillä niiden avulla voidaan kohdistaa tukea oppilaille erilaisin keinoin. Erääksi kuvauskategoriaksi (kuvio 8) nousi positiiviset ja motivaatiota vahvistavat oppimiskokemukset, joilla on opettajien mukaan tärkeä rooli oppilaan itsevarmuuden ja minäpystyvyyden kehityksessä. Yksilöllisiin oppimisen tarpeisiin perustuva tuki käy läpi tuen antamista sitä tarvitseville sekä millä tuen antaminen ja oppilaille sopivat tehtävät mahdollistetaan. Opetuksen eriyttäminen käsittelee opetuksen alas- ja ylöspäin eriyttämistä sekä erityisesti työrauhanäkökulmaa.



Kuvio 8: Pedagogiset ratkaisut osana oppimisen tukea.

5.3.1 Pedagogisesti ja rakenteellisesti joustavat opetusryhmät

Eräs käytetyin joustava opetusjärjestely aineistosta päätellen on joustavat ryhmittelyt. Joustavilla ryhmittelyillä tarkoitetaan eri kriteerein muodostettuja opetusryhmiä, joiden avulla voidaan eriyttää ja tukea oppilaita heidän tarvitsemallaan tasolla. Aineiston perusteella opettajat käyttävät joustavia opetusjärjestelyitä hyvin aktiivisesti ja kokevat niistä olevan paljon hyötyä.

Joustavien opetusryhmien muodostukseen vaikuttavat tekijät

Kun joustavia ryhmittelyitä käytetään osana opetusta, sekä oppilaat ja opettaja hyötyvät, jos ryhmittelyt ovat ennalta suunnitellut tai niillä on tietty tarkoitus. Ryhmittelyitä voidaan tehdä oppimisen tarpeiden mukaisesti, mutta myös muiden tekijöiden mukaan.

Paljon erilaisia ryhmittelyitä oppilaiden, tilanteiden ja oppiaineiden mukaan

Ryhmittelyt muotoutuvat arjen huomioiden kautta; poissaolot, jälkeen jäävät, kertauksen tarvitsijat

Oppilaiden vireystilan vaikutus

Joustavia ryhmittelyitä voidaan vaihdella tarpeen mukaan, tai muodostaa useamman luokan oppilaista vaikkapa tietyissä oppiaineissa ryhmittelyitä, joilla on erilaisia kriteereitä ja jotka ovat pysyvämpiä. Nämä ryhmät eivät kuitenkaan saa olla entisiä tasoryhmiä, vaan niidenkin kuuluu joustaa, jos oppilaita tarvitseekin vaihdella ryhmien välillä. Ryhmien muodostukseen vaikuttavat myös aikuisten määrä, eli kuinka paljon opettajia saadaan joustavien ryhmien vetämiseen. Sekä Makkonen (2019) että Kosunen (2021) kumppaneineen korostavat, että ryhmien kuuluukin vaihdella ja muuttua, mutta syy ryhmänvaihdokselle tulee olla.

Matematiikassa kolme joustavaa ryhmää, joiden oppilaita vaihdellaan tarpeen mukaan. Syy ryhmän vaihtoon voi olla kognitiivinen, sosiaalinen tai käyttäytymiseen liittyvä. Ryhmädynamiikkakin voi vaikuttaa.

Opettajat pitävät joustavia ryhmittelyitä tärkeänä, sillä oppilaat oppivat työskentelemään monenlaisten ihmisten kanssa ja monissa eri tiloissa. Oppilaat oppivat myös itsenäisyyttä sekä ryhmässä työskentelyä, jotka molemmat ovat tärkeitä taitoja. Opettajien mukaan oppilaat ovat tottuneet joustaviin ryhmittelyihin ja tietävät, mitä tehdä, kun työskentelyn aika tulee. Opettajien mukaan oppilaiden luottamus omiin kykyihin kasvaa, ja ryhmässä työskentelykin helpottuu, kun on tottunut työskentelemään kaikkien kanssa. Samanlaisia tuloksia oppilaiden kehittyneestä työskentelystä kaikkien kanssa antaa myös Saarenketo (2016) yhdessä hyvien kokemusten kanssa siitä, kun oppilaat saavat vaikuttaa, miten ja minkä parissa työskentelevät.

Oppilaat osaavat omatoimisesti työskennellä erilaisissa tiloissa, ryhmissä ja aikatauluissa

Yhdessä tekemisen tunne ja minäpystyvyys lisääntyy.

Joustavien ryhmittelyiden oppilaslähtöisyys ja käytännöt

Joustavat ryhmittelyt ovat lähtökohtaisesti oppilaita varten. Opettajat korostavatkin vastauksissaan sitä, kuinka oppilaan laittaminen tiettyyn ryhmään tulee olla oppilaan edun mukaista ja palvella paitsi oppilasta itseään, koko ryhmää. Samantasoisessa ryhmässä opettaja pystyy suuntaamaan tuen useammalle oppilaalle kerralla, eikä osaamiseroja ole samalla tavalla. Oppilaat eivät hämmenny, kun asioita kerrataan tarpeen mukaan.

Oppilaita saa ryhmiteltyä eri perusteiden perusteella (taitojen, projektien edistymisen)

Hitaasti eteneminen ei erotu ryhmästä ja perusasioihin voi panostaa ilman, että osa turhautuu hitaaseen tahtiin.

Makkonen ja kumppanit (2019) tukevat näitä tuloksia omilla tuloksillaan, joiden mukaan joustavissa ryhmissä yhteisopettajuutta tekevien opettajien kanssa opiskelevat oppilaat pitävät hyvänä sitä, ettei oppiaineessa edetä, ennen kuin oppilaat osaavat aiheen. Lisäksi opettajat kokevat, että joustavien ryhmittelyiden avulla voidaan ottaa huomioon oppilaiden väliset suhteet. Esiin nousee opettajien mahdollisuus tukea oppilaita, mutta myös oppilaiden tuki toisilleen.

Joustavissa ryhmissä voidaan tarvittaessa ottaa huomioon oppilaiden sosiaaliset suhteet

Oppilaiden ryhmittelyssä myös tukea toisilleen

Oppilaiden sosiaalisten suhteiden huomioiminen sekä oppilaan oman mielipiteen huomioiminen on Paanasen (2019) mukaan tärkeää. Lapselle tulee antaa mahdollisuus

reflektoida oppimistaan ja ajatteluaan ja antaa tilaisuus ilmaista myös oma halu ryhmään kuulumisesta. Oppilaiden oikeus joustavaan tukeen sekä osallisuuteen on osa inklusiivista kulttuuria (Vanhanen, Vainikainen & Mäkihonko 2022).

Ryhmäkokojen merkitys oppilaan oppimiselle sekä tuen tarpeelle

Mitä pienempi ryhmä, sitä todennäköisemmin oppilas saa opettajan huomion ja apua sekä tukea oppimisessaan ja koulunkäynnissään. Opettajien mukaan ryhmän koolla on merkitystä oppilaan oppimiselle. Joustavat ryhmittelyt antavat mahdollisuuden tarjota tukea useammalle oppilaalle kerralla. Opettaja pystyy myös tunnin aikana suuntaamaan huomionsa useammalle oppilaalle, mutta pitämään työmääränsä kohtuullisena myös oppituntien ulkopuolella. Karvi (Kamppi ym. 2024) tukee myös näitä tuloksia.

Oppilaat saavat kohdennetusti itselleen eriytettyä opetusta omassa joustavassa ryhmässä

Tuki kohdistuu tukea tarvitsevalle oppilaalle eikä niin, että jostain luokasta yritetään väkisin miettiä erkan tunnille oppilaita ja toisessa luokassa jouduttaisiin miettimään, ketä tuettavista oppilaista priorisoidaan.

5.3.2 Positiiviset ja motivaatiota vahvistavat oppimiskokemukset

Positiiviset kokemukset sekä motivaatio oppimista tukemassa

Positiiviset kokemukset oppimisesta ja koulusta sekä sen synnyttämä motivaatio tukevat opettajien mukaan oppimista ja koulussa käyntiä. Joustavat opetusjärjestelyt mahdollistavat positiiviset kokemukset sekä vahvistavat oppimista, sillä pienemmässä ryhmässä oppilaan on helpompi saada onnistumisen kokemuksia omalla tasollaan, ja opettajan on helpompi kiinnittää huomio oppilaan onnistumiseen ja kehua siitä. Onnistumisissa kehuminen on myös Paanasen (2019) mukaan erityisen tärkeä tekijä lapsen itseluottamuksen vahvistamisessa.

Joustavat järjestelyt ovat siis erittäin keskeinen osa opetusta ja niillä voidaan turvata oppilaan oikeudet oikeanlaiseen hänelle sopivaan opetukseen ja jopa turvata koulunkäynti. -- Oppilaan itsevarmuus ja luotto omiin kykyihin kasvaa, kun menetelmät ja tuki on kohdennettu oikein.

Oppilaiden oma osallisuus lisääntyy, motivaatio koulutyöhön lisääntyy

Paanasen (2019) mukaan vaikeudet akateemisissa perustaidoissa luovat oppilaalle kokemuksia, jotka eivät tue luottamusta omiin kykyihin. Kuten opettajat tässä tutkielmassa ovat mieltäneet, joustavat opetusjärjestelyt antavat heille työkaluja, joilla tukea oppilaiden onnistumisia. Paananen (2019) tukee opettajien ajatuksia omilla tuloksillaan, joiden mukaan lapsi oppii luottamaan itseensä, kun hänellä on tavoitteiden saavuttamiseen tarvittavat välineet. Tuloksista myös esiin noussut maininta oppilaan oikeuksista oikeanlaiseen, hänelle sopivaan opetukseen on linjassa perusopetuslain (628/1998) sekä lain perusopetuslain muutoksesta (642/2010) säännöksiin, joiden mukaan oppilaan oikeutta riittävän varhaiseen ja joustavaan oppimisen tukeen tulee vahvistaa. Tuki tulee myös pyrkiä tarjoamaan oppilaan omaan ryhmään ja kouluun. Oppimisen tuen tavoitteena on oppilaan oikeuksien toteutumisen varmistaminen. (Hakalehto-Wainio 2013.)

5.3.3 Yksilöllisiin oppimisen tarpeisiin perustuva tuki

Tuen suuntaaminen sitä tarvitseville oppilaille

Kyselyyn vastanneet opettajat kokevat, että joustavien opetusjärjestelyiden ansiosta he ovat pystyneet kohdentamaan tuen oppilaille, jotka sitä eniten tarvitsevat, sillä aikaa on ollut enemmän, ja oppilaita mahdollisesti vähemmän. Oppilaat hyötyvät tuen saannista ja saavat sitä enemmän, jos oppimisen tukijärjestelyt on tehty oppilaiden tarpeet mielessä. Laari, Lakkala ja Uusiautti (2021) tukevat tätä näkökulmaa tuoden esiin, kuinka tärkeää oppilaan näkökulma on pitää mielessä tukea suunnatessa ja miten voidaan myös muokata opetustapoja sekä materiaaleja vastaamaan tarvetta.

Yhteisopettajuus mahdollistaa tuen kohdentamista myös paremmin

Enemmän tukea tarvitsevat saavat kohdennetusti apua erityisopettajalla tai tukiopetuksessa

Tehtävät suunnattuna oppilaiden oppimistasoille

Oppimista voidaan tukea myös eriyttämällä tehtäviä oppilaiden taitotason mukaisesti. Tehtävien suuntaamisesta oppilaan tasolle on monenlaisia hyötyjä: oppilas saa omantasoisia tekemistä, ja opettajalle on helpompaa suunnitella opetusta esimerkiksi joustavissa ryhmittelyissä, kun useampi oppilas hyötyy samanlaisista tehtävistä. Tehtävien sovittamisessa oppilaan tasolle tarvitaan oppilaantuntemusta, ja opettajat kertovat myös hyötывänsä muiden oppilasta opettavien opettajien konsultaatiosta.

Läksyjen määrän eriyttämistä, tehtävien eriyttämistä sekä oppilaan saamaa hänen taitotasolleen suunnattua opetusta saa Laarin, Lakkalan ja Uusiauttin (2019) mukaan moni oppilas, sillä suuri osa opettajista ilmoittaa eriyttävänsä opetustaan eri tavoin. Yksilöllisyys oppimisen ja koulunkäynnin tuen antamisessa on jo oppimisen ja koulunkäynnin lainsäädäntöön (642/2010) kirjattuna. Lain mukaan tuen tulee olla oppilaan yksilölliset tarpeet huomioonottavaa. Äärelä (2012) väitöskirjassaan tuo myös esille tarpeen yksilöllisyyden huomioimiselle: hänen tulostensa mukaan opettaja, joka huomioi oppilaansa yksilönä ja kohtaa yksilöllisesti, luo lapsille ja nuorille sellaisen olon, että heidät on nähty omana itsenään. Yksilöllisyyden huomioiminen koulutyössä kantaa siis pitkälle.

Oppilaat saavat juuri omalle taitotasolleen suunnattua opetusta ja / tai tehtäviä

Läksyjen määrää ja haastavuutta voi eriyttää helposti, kun koko ryhmälle voi antaa saman

Paremmiin aikaa etsiä tehtäviä kyseiselle tasolle vs. Pitäisi etsiä kaikille tasoille itse

Yksilöllisempi ja tehokkaampi tuki ja sen kohdentaminen sekä ***yksilöllisen tuen mahdollistaminen*** ovat molemmat tärkeitä aiheita, jotka joustavat opetusjärjestelyt opettajien mukaan mahdollistavat. Oppilaat saavat tuen omalle tasolleen ja lähelle, ja opettajat kokevat, että joustavien opetusjärjestelyiden käyttö on miltei kriittisen tärkeää, jotta tuki ja apu saadaan perille oikeaan osoitteeseen. Tukea tarvitsevat saavat paljon enemmän aikaa ja apua, koska pienet oppilasryhmät mahdollistavat eriyttämisen ja tuen toteuttamisen. Joustavien opetusjärjestelyiden koetaan parantavan tuen kohdentamista merkittävästi. Niiden koetaan myös parantavan opettajien hyvinvointia, sillä kollegiaalisuuden ja yhteistyön koetaan olevan avainasemassa tuen antamisen jatkuvuudessa. Oppilaat saavat omalle tasolleen sopivampaa opetusta.

Erittäin merkittävää, osalla jopa kriittistä. Muuten ei opiskelu onnistuisi

Joustavat ryhmät helpottavat opettajan työtaakkaa, kun yhdessä ryhmässä kohdennetumpaa tukea

Syy miksi siirryin yhteisopettajaksi. Tällöin jää olo, että saa paremmin tarjottua jokaiselle tukea ja oppimista omalla tasollaan.

Tärkeänä pidetään myös joustavien opetusjärjestelyiden avulla toteutetun tuen oppilaslähtöisyyttä. Tuki ei voi olla vain paperilla, vaan sen pitää toteutua oppilaan eduksi. Laarin, Lakkalan ja Uusiauttin (2021) mukaan opettajat suunnittelevat sekä opetuksen eriyttämisen että joustavien opetusjärjestelyiden käytön oppilaslähtöisesti. Kun joustavat opetusjärjestelyt mahdollistavat yksilöllisempää tuen antamista ja tehokkaampaa eriyttämistä, opettajat kokevat sen vaikuttavan positiivisesti oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin sekä tuntityöskentelyyn. Opettajat kokevat erityisesti joustavien ryhmittelyiden antavan tilaa oppilaille kysyä, ihmetellä ja kerrata.

Tuen antaminen pitää aina olla oppilaslähtöistä

Hitaasti eteneminen ei erotu ryhmästä ja perusasioihin voi panostaa ilman, että osa turhautuu hitaaseen tahtiin. Oppilaat tottuneet, eivät ihmettele / kommentoi asiaa

5.3.4 Joustavat ja pedagogiset opetusratkaisut

Lukujärjestyksen palkittaminen

Lukujärjestykseen oppituntien palkittamisen edellytyksenä on opettajien mukaan vuosiluokkien kesken mahdollisimman samanlaiset lukujärjestykset. Opettajien mukaan oppituntien palkittamisella saadaan lisää resursseja oppilaiden tukemiseen muun muassa ammattilaisten muodossa. Esiin nousi lukujärjestyksen suunnittelu varta vasten yhteisopettajuutta ja joustavia ryhmittelyitä varten.

Matematiikan tukea lisätään palkittamalla kaksi rinnakkaista luokkaa matematiikassa ja varaamalla siihen myös yksi ylimääräinen matematiikan opettaja, joka laaja-alaisen lisäksi voi tarjota lisätukea kahdelle luokalle.

Palkkitunnit tarjoavat muiden ammattilaisten resurssia

Palkkitunnit toimivat hyvin: luokanopettajien lisäksi SUK/STK-palkkiin on kiinnitetty S2-, EO ja resurssiopettaja

Opettajat ovat myös luetelleet oppiaineita, jotka heillä on laitettu palkkiin. He kokevat palkittamisella olevan sekä resurssimerkitys, että oppimista tukeva merkitys. Kokko ja kumppanit (2020) näkevät yhteisopettajuudella olevan kovasti vaikutusta myös joustavien ryhmittelyiden käytössä, sillä mitä enemmän opettajia, sitä enemmän mahdollisuuksia ryhmitellä oppilaita pienempiin ryhmiin.

Palkittamalla luokka-asteen matematiikan, suomen kielen, englannin, ympäristön ja historian tunnit sekä sopimalla ELAn tunteja näihin (esim. Matikassa ELA kaikki tunnit)

Palkitettujen oppituntien ansiosta saamme rinnakkaisluokan opettajan ja erityisopettajan kanssa yhteistyössä jaettua oppilaita pienempiin ryhmiin sopivan tasoisten tehtävien äärelle.

Lukujärjestyksen rooli nousee myös esiin jakotuntien kohdalla. Jakotunneilla esimerkiksi puolet luokasta tulee aamulla matematiikan oppitunnille, ja iltapäivällä toinen puoli luokasta opiskelee saman aiheen. Jakotunnit ovat keino pienentää oppilasryhmää, ja tuen antaminen helpottuu. Opettajien mukaan avainasemassa on jakotuntien sijoittelu järkevästi pitkin viikkoa.

Jakotuntien ansiosta opetusryhmä on pienempi ja tällä voidaan ennakoida ja tukea oppimista jo ennen kuin vaikeuksia syntyy.

Karvin (Kamppi ym. 2024) raportti nostaa oppituntien palkittamisen yhdeksi eriyttämisen ja joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisen avaintekijäksi. Raportin mukaan oppituntien palkittamisella helpotetaan samanaikaisopettajuuden toteuttamista. Oppitunteja palkittamalla voidaan myös muodostaa pienemmät ryhmät, josta oppilaat raportin mukaan hyötyvät. Pienemmät ryhmät nousevat esiin myös Hämmäläisen ja kumppaneiden (2024) opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa, kun oppilailta kysyttiin, mitkä tekijät auttavat heitä koulunkäynnissä.

Opetussisällön rajaaminen

Muutamassa vastauksessa esiin nousi opetussisältöjen rajaaminen joustavana tuen keinona. Opettajat perustelivat oppisisältöjen rajaamista muun muassa sillä, että oppilaalla on vähemmän opittavaa, jolloin sisältöihin voidaan keskittyä syvällisemmin, ja varmistaa osaaminen ennen seuraavaan asiaan siirtymistä.

Koulussa on pienet oppilasryhmät, joten eriyttäminen ja tuki toteutuu aineenopen ohjauksessa eri materiaaleilla tai rajatuilla opetussisällöillä.

Oppiminen on tehostunut, jos oppisisältöä rajataan

Tuloksista ei suoraan käy ilmi, tarkoittavatko opettajat opetussisällön rajaamisella painoalueittain opiskelua vai siitä seuraavaa vaihetta, oppiaineen oppimäärän yksilöllistämistä. Painoalueittain opiskellessa oppilaan osaaminen arvioidaan edelleen yleisten tavoitteiden mukaisesti, kun taas oppimäärän yksilöllistäminen vaatii pedagogisen

selvityksen. (Lintuvuori & Ketonen 2019). Opetussisältöjen rajaaminen ilman päteviä syitä ja ilman eri asiantuntijoiden konsultaatiota on riskialtista, eikä sitä kukaan opettaja toivottavasti tee ilman äärimmäistä tarvetta oppilaan osalta.

Joustava alkuopetus sekä **tukiopetus** ovat myös opettajien mukaan toimivia joustavia opetusjärjestelyitä. Joustava alkuopetus on Rantavuoren (2019) mukaan osa tärkeää siirtymävaihetta esiopetuksen ja perusopetuksen välillä, ja se toteutetaan usein muutamana tuokiona viikon aikana, mukana ovat sekä esiopetuksen lapset että alkuopetuksen oppilaat. Joustavan alkuopetuksen koetaan Rantavuoren mukaan tukevan lasten siirtymää, rutiineihin tutustumista ja lisäksi sillä on pedagogisen tuen näkökulmasta mahdollisuus tukea myös oppimista.

Joustava alkuopetusta mahdollisti oppimisesta ja opettamisesta nauttimisen. Aikuisten vahvuudet ja turvalliset rutiinit antoivat tilaa erilaisille oppijoille, pienen ryhmän tuki jäsenilleen vahvistui, yhdessä tekemisen tunne ja erilaisten oppijoiden minäpystyvyys lisääntyi. Kiireen tuntu väheni ja samanaikaisopettajien ammattitaito ja vahvuudet saatiin käyttöön erilaisten oppijoiden tukemisessa.

Tukiopetus on paitsi yksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen ensisijaisista, jo yleisen tuen portaalla matalalla kynnyksellä tarjottava tuen muoto, myös joustava opetusjärjestely. Opettajien mukaan tukiopetuksella voidaan joustavasti puuttua jo varhain ja jopa ennakoivasti haastaviin aiheisiin. Esimerkiksi Karvin raportin (Kamppi ym. 2024) mukaan tukiopetusta nimenomaan hyödynnetään lyhytaikaisen tuen välineenä, kuten opettajat nostavat tässä tutkielmassa esille, ei niinkään eriyttämisen välineenä. Esiin nousi myös joustavien opetusjärjestelyiden myötä vähentynyt tarve tukiopetukselle.

Tukiopetuksessa voi kohdentaa tukea tiettyihin asioihin ja saa henkilökohtaisen kontaktin oppilaaseen

Tukiopetus täsmäopetuksena, jos oppilaalla on haasteita oppia esim. Harjoiteltua tekniikkaa

Oppimisen tukea on saatu kohdennettua paremmin, tukiopetuksen tarve on vähentynyt

5.3.5 Opetuksen eriyttäminen

Eriyttämisestä puhuttaessa mieleen tulee helposti ensimmäisenä nimenomaan **alaspäin eriyttäminen**. Alaspäin eriyttämisen mainitaan aineistossa opettajien käsityksien mukaisesti helpottuneen joustavien opetusjärjestelyiden, esimerkiksi joustavien ryhmittelyiden käyttämisen myötä.

Tunnilla eriyttäminen etenkin alaspäin on joustoa, joka helpottaa kielellisesti heikoimpia päiviä ja auttaa pysymään opetuksessa mukana vähillä resursseilla

Alaspäin eriyttämisen vastakohtana aineistosta esiin nousee **ylöspäin eriyttäminen**. Ylöspäin eriyttämisellä tarkoitetaan edistyneiden oppilaiden opetusta, sillä hyvin usein heillä on opetettava aihe hallussa tai he nappaavat opetuksesta kiinni nopeasti ja tarvitsevat lisätehtäviä. Opettajien käsitysten mukaan tällaisten oppilaiden tukeminen mahdollistuu myös joustavien opetusjärjestelyiden myötä. Opettajien mukaan heillä on enemmän aikaa kohdistaa huomionsa edistyneisiin oppilaisiin sekä etsiä erilaisia tehtäviä, joilla haastaa nopeampia. Laineen (2016) mukaan opettajat tiedostavat edistyneiden oppilaiden tarpeet ja pyrkivät tarjoamaan heille ylöspäin eriytettyä oppimateriaalia sekä muuta opetusta, mutta tiedostavat samalla, ettei tehtävien määrä korreloi aikaa ja opetusta, jonka opettaja heille voi suunnata.

Ylöspäin eriyttäminen helpompaa – taitavimmille helpompi tarjota haasteita ja tukea pulmatehtäviin.

Ylöspäin eriyttäminen helpompaa

Enemmän aikaa haastaa taitavia oppilaita

Mahdollisuus muokata opetusta sopivaksi sekä myös **oppilaiden huomioiminen** korostuivat yhtenä kuvauskategoriana. Joustavat opetusjärjestelyt mahdollistavat opettajien mukaan opetuksen tehokkaamman eriyttämisen kuin perinteinen luokkamuotoinen opetus ja tukevat tärkeintä, eli oppilaiden huomioimista koulussa. Opettajien mukaan oppilaat on helpompi huomioida pienemmissä ryhmissä. Joustavat opetusjärjestelyt ovat opettajien mukaan **parantaneet työrauhaa** pienempien ja tasoiltaan samankaltaisten ryhmien sekä useampien aikuisten muodossa.

Henkilökohtainen ohjaus mahdollistuu

Tukea tarvitsevat oppilaat tulevat paremmin huomioituiksi

Pienryhmässä käyvät oppilaat saavat enemmän tehtyä, kun heihin keskitytään.

Työrauha huomattavasti parempi

Opettajan on oltava jatkuvasti vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa ja hänen on myös vahvistettava kommunikaatiota. Jos opettaja pystyy huomioimaan oppilaansa taustat opetusta suunnitellessaan, on hänellä mahdollisuus huomioida oppilas paremmin. (Anuas, Nasri & Nordin 2025.) Työrauhan merkitystä ei voi vähätellä, sillä jopa oppilaat listaavat sen tärkeimmäksi oppimista auttavaksi asiaksi yhdessä koulun aikuisten kanssa. Koulussa oppilaiden mukaan työrauhan yhteydessä hiljaisuus, työrauha ja pienet ryhmät edesauttavat oppimista ja tukevat oppilaiden hyvinvointia. (Hämäläinen, Kekkonen & Weckström 2024.)

6. Pohdinta

6.1 Tulosten yhteenveto

Pro gradu –tutkielmani tarkastelee opettajien käsityksiä joustavista opetusjärjestelyistä osana oppimisen tukea perusopetuksessa. Helmikuussa 2025 kerätty aineisto on oppimisen ja koulunkäynnin vanhan lainsäädännön ajalta, joten oppimisen ja koulunkäynnin tuki tarkoittaa oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaista tukea. Aineiston analyysin jälkeen opettajien käsityksistä muodostui 10 kuvauskategoriaa, joilla oli yhteensä 35 alakategoriaa. Kuvauskategoriat on järjestetty kahteen tulosalueeseen. Tulosalueita (taulukko 3) ovat:

Taulukko 3: Kuvauskategorioista muodostetut tulosavaruudet

Joustavien opetusjärjestelyiden rakenteelliset edellytykset	Pedagogiset ratkaisut osana oppimisen tukea
---	--

Ensimmäinen tulosalue *joustavien opetusjärjestelyiden rakenteelliset edellytykset* sisälsi viisi merkitysryhmää, joita olivat 1. *Joustavien opetusjärjestelyiden vaatimat resurssit*, 2. *Henkilöstöresurssi*, 3. *Yhteisopettajuus*, 4. *Yhteistyö ja toimintakulttuuri* sekä 5. *Haasteet ja toteuttamisen edellytykset*. Kaikki näistä kategorioista eivät alun perin suoraan vastanneet tutkimuskysymykseeni, sillä tutkin ensisijaisesti, miten joustavat opetusjärjestelyt toteutuvat osana oppimisen tukea. Aineiston analyysin myötä esille nousivat kuitenkin vahvasti eri osa-alueet, kuten resurssit, henkilöstön merkitys sekä yhteistyö, jotka kaikki olivat opettajien käsitysten mukaan *edellytyksiä* joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamiselle. Opettajien mukaan joustavia opetusjärjestelyitä ei voida toteuttaa tehokkaasti ja järkevästi, elleivät edellä mainitut osa-alueet ole kunnossa.

Toinen tulosalue *pedagogiset ratkaisut osana oppimisen tukea* sisälsivät myös viisi kuvauskategoriaa, jotka olivat *1. Pedagogisesti ja rakenteellisesti joustavat opetusryhmät, 2. Positiiviset ja motivaatiota vahvistavat oppimiskokemukset, 3. Yksilöllisiin oppimisen tarpeisiin perustuva tuki, 4. Joustavat ja pedagogiset opetusratkaisut sekä 5. Opetuksen eriyttäminen*. Nämä kuvauskategoriat muodostuivat opettajien käyttämien joustavien opetusjärjestelyiden sekä millaisia kokemuksia ja käsityksiä opettajilla oli kyseisten joustavien opetusjärjestelyiden käytöstä osana oppimisen tukea. Analyysin myötä esille nousivat erityisesti joustavat ryhmittelyt sekä niiden käyttöön liittyvät tekijät, joustavien opetusjärjestelyiden yksilöllisyyden huomioiva perusajatus sekä joustavien opetusjärjestelyiden luomat mahdollisuudet positiivisille ja motivoiville oppimiskokemuksille.

Tulosten tarkastelua

Tämän tutkielman pohjalta voidaan todeta, että opettajien käsitykset joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisesta osana oppimisen tukea olivat laajat ja moninaiset. Opettajien käsitykset sisälsivät erilaisia tapoja toteuttaa joustavia opetusjärjestelyitä sekä niiden hyötyjä ja haasteita, mutta myös joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisen edellytyksiä.

Tuloksissa mainittiin kunnolliset resurssit joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisen edellytyksenä. Tulos on linjassa tutkimuskirjallisuuteen, sillä esimerkiksi Niemi (2024), Ketovuori (2025), Lintuvuori ja Rämä (2022), Kamppi ja kumppanit (2024) sekä Roiha ja Polso (2020) nostavat esiin resurssien merkityksen perusopetuksessa. Tuloksissa resursseista puhuessaan opettajat nostivat esille muun muassa sen, että ajalla on suuri merkitys niin suunnittelussa kuin opetusjärjestelyiden toteutuksessa. Sirkko ja kumppanit (2020) tuovat esille sen, mitä kokeneempi opettaja, sitä vähemmän suunnittelu-aikaa yhteinen opetus vaatii. Opettajien käsitysten mukaan esihenkilön tuella on suuri vaikutus yleiseen toimintakulttuuriin. Näkökulmia resurssien riittämättömyyden vaikutuksesta

opettajien jaksavuuteen on tutkinut Niemi (2024) jonka mukaan opettajien kollektiivinen tehokkuus, eli venyminen ja jäljellä olevien resurssien soveltaminen on toistaiseksi pelastanut peruskoulun tilanteelta, jossa loppuun palaminen on vääjäämätöntä. Vaikka tämän tutkielman tuloksista resurssien vaikutus jaksamiseen ei suoranaisesti noussut esiin, tuli se kuitenkin ilmi esimerkiksi puhuttaessa yhtenäisestä toimintakulttuurista sekä joustavien opetusjärjestelyiden käytännön toteuttamisesta.

Koulutus joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamiseksi nousee tuloksissa esiin. Kennedy (2016) tuo esiin näkökulman opettajien ammatillisen kehityksen tärkeydestä, lisäten kuitenkin, kuinka tärkeää on, että ammatillista kehitystä tuetaan sen lisäämättä ylimääräistä työtä opettajille. Opettajat toivat myös esiin halukkuuden tehdä joustavia opetusjärjestelyitä, mutta resurssien olevan rahan muodossa riittämättömiä. Opetus- ja eriyttämistilat mainittiin myös resurssina, jolla mahdollistetaan opetuksen eriyttäminen. Ketovuori (2025) tuo esille Niemen (2024) tavoin peruskoulun toimintaa ohjaavat tekijät, kuten lainsäädännön ja kuntatason päätökset, joilla on vaikutuksensa resurssihin, opetusmateriaaleihin ja ryhmäkokoihin. Ketovuoren mukaan niillä ei saisi kuitenkaan olla vaikutusta perusopetuksen rooliin inklusiivisia periaatteita noudattavana instituutiona.

Tutkielman tulosten mukaan opettajat kokivat myös eri koulussa työskentelevien ammattilaisten olevan tarpeellisia opetusjärjestelyiden toteuttamisessa: erityisopettajalla, koulunkäynninohjaajalla, resurssiopettajalla, suomi toisena kielenä -opettajalla sekä nivelopettajalla on kaikilla tärkeät, omat roolit. Kupiainen ja Hienonen (2016) tukevat näkökulmaa. Paloniemi (2025a) tuo esille erityisesti erityisopettajien haastavan roolin kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallissa, jossa heidän työtään haastaa oman aseman löytäminen koulussa ja suhteessa luokanopettajiin. Paloniemi (2025a) kuitenkin nostaa esiin lainsäädännön muutoksen (1090/2024) oppimisen ja koulunkäynnin tukeen, ja tuo esille erityisopettajan roolin selkeytymisen ryhmäkohtaisten sekä oppilaskohtaisten tukitoimien myötä.

Yhteisopettajuus nousi esiin tämän tutkielman tuloksista yhtenä opetusjärjestelyiden

toteuttamisen mahdollistajana. Opettajien mukaan yhteisopettajuudella voidaan jakaa omaa vastuuta, tukea oppilaita omien vahvuuksien mukaan, toteuttaa joustavia ryhmittelyitä sekä nähdä useamman aikuisen silmin oppilaan kehitys ja täten myös turvata oppilaan arviointia. Opettajien mukaan yhteisopettajuus vaatii halua toteuttaa yhdessä työparin kanssa opetusta, aikaa sen suunnitteluun ja motivaatiota työskennellä työparin kanssa. Pesonen, Rytivaara, Palmu ja Wallin (2020) tukevat erityisesti motivaationäkökulmaa tuomalla esiin tarkoituksenmukaisuuden osana yhteisopettajuutta. Opettajat kokevat yhteisopettajuudella olevan myös kasvatuksellista resurssia; oppilaat oppivat työskentelemään itsenäisesti ja monien eri aikuisten sekä oppilaiden kanssa. Yhteisopettajuuteen liittyen opettajien puheista esille nousi myös yhteistyön merkitys. Eklund, Sundqvist, Lindell ja Toppinen (2021) tuovat esille yhteisopettajuudesta samoja ajatuksia kuin tämän tutkielman vastaajat. Yhteistyö- sekä toimintakulttuurin opettajat kokivat tärkeäksi, sillä halu toteuttaa joustavia opetusjärjestelyitä yhdessä kollegoiden kanssa nähtiin avaintekijäksi. Toimintakulttuurista opettajat mainitsivat erityisesti yhteiset toimintatavat esimerkiksi tuen kirjauksissa sekä kommunikoinnissa kollegoiden kesken.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2025) eriyttämistä terminä ei mainita enää lainkaan, kun taas vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa se mainitaan sanatarkasti muun muassa oppimisen ja koulunkäynnin tuen yhteydessä. Tämä on mielenkiintoinen muutos, sillä eriyttäminen osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea on ollut oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistukseen (laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024) saakka tuen antamisen johtava ajatus (POPS 2014). Nyt eriyttäminen terminä on poistettu opetussuunnitelmasta (POPS 2025) ja oppimisen ja koulunkäynnin tuki annetaan inklusiivisia periaatteita noudattaen. On kuitenkin huomattava, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki annetaan nykyään suunnitelmallisesti toteutettujen oppimisen edellytyksiä tukevien opetusjärjestelyiden muodossa. Edelleen eriyttäminen on osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea. (POPS 2025). Inklusiivista perusopetusta on tutkinut myös Ketovuori (2025), jonka mukaan inklusiivisuudella on edelleen negatiivinen kaiku etenkin yleisopetuksen opettajien keskuudessa, vaikka suunta onkin kohti positiivista suhtautumista. Inklusiivisia periaatteita noudattavan perusopetukseen nuivasti suhtautuvien asenne liittyy Ketovuoren (2025) mukaan resursseihin.

Tuloksissa ilmeni haasteita, jotka ovat kuormitustekijöitä joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisessa. Haasteina nähtiin luokkien koot, oppilaiden moninaiset tarpeet erilaisille käytänteille sekä opettajien väliset erot tuen tarjoamisessa ja eriyttämisessä.

Tutkimuskirjallisuudessa Lintuvuori ja Rämä (2022), Niemi (2024) sekä Ketovuori (2025) liittävät nämä haasteet kuntien jakamiin resursseihin sekä rehtorien tasapainotteluun vaatimusten välillä. Eroja tuen tarjoamisessa sekä käytänteissä löytyy myös kirjallisuudesta, ja sen katsotaan olevan esimerkiksi este yhteisopettajuuden tai isomman yhteistyön onnistumiselle, jos opettajat eivät jaa yhteistä näkemystä suurista aiheista, tai koe itseään tarpeeksi osaavaksi (Eklund ym. 2021).

Nykänen (2021) väitöskirjassaan nostaa esiin kolmiportaisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen oikeudenmukaisen toteutumisen henkilöstöresurssinäkökulman: lain mukaan (628/1998) oppilaille on taattava tasapuolinen oikeus erityisopetuksen toteutumiseen joka puolella Suomea. Nykäsen mukaan erot erityisopetuksen määrässä ja järjestämisessä alueittain ovat suuria, eikä erityisopetusta tarjota tasavertaisesti eri puolilla maata. Myös osa-aikainen erityisopetus kaipaisi Nykäsen mukaan lisää resursseja toteutuakseen. Tätä näkökulmaa tukee myös Paloniemi (2025a). Eklund kumppaneineen (2021) nostaa esiin yhtä lailla tarpeen henkilöstöresurssille, erityisesti erityisopettajalle, mutta resurssi on vajaata ja saattaa jäädä joskus saamatta. Samoin koulunkäynninohjaajia kaivattaisiin luokkiin lisää. Esiin nousee myös muun henkilöstön, kuten kuraattoreiden, terveydenhoitajien sekä psykologien kanssa tehtävä yhteistyö sekä joskus myös heidän kanssaan tehtävän yhteistyön vaikeus. (Eklund ym. 2021.)

Tähän tutkielmaan osallistuneet opettajat korostivat joustavien ryhmittelyiden roolia joustavien opetusjärjestelyiden toteuttamisessa sekä oppimisen tuen tarjoamisessa. Heidän mukaansa erityisesti joustavilla ryhmittelyillä on suuri rooli siinä, että tuki saadaan suunnattua sinne, missä sillä on tarve. Opettajat tuovat myös esiin joustavien ryhmittelyiden joustavat ryhmittelytavat: oppilaita voidaan ryhmitellä monien eri syiden ja tekijöiden kautta. Opettajat luettelivat ryhmittelykriteereiksi arjen huomioid, oppimiseen liittyvät

tekijät, sosiaaliset, kognitiiviset tai käyttäytymiseen liittyvät tekijät. Roiha ja Polso (2026) tukevat opettajien näkemyksiä joustavien ryhmittelyiden käytöstä sekä niiden muodostamiskriteereistä. He nostavat kuitenkin esiin tärkeän pointin: opettajien tulee olla tietoisia siitä, muodostavatko he ryhmiä opettaja- vai oppilasperusteisesti.

Opettajat korostavat omaa rooliaan ryhmittelyiden muodostamisessa: oppilaantuntemuksella on tärkeä rooli. Opettajien käsitysten mukaan oppilaat saavat myös työskennellä itsenäisemmin ja yhdessä muiden kanssa. Opettajaperusteisesti ryhmien muodostamisesta esimerkiksi sosioekonomisen taustan perusteella nostaa esiin Kosunen (2021). Sekä Kosunen (2021) että Makkonen (2019) tuovat myös esille joustavien ryhmittelyiden jäähäntämisen: kun oppilaat eivät liiku ryhmästä toiseen, vaan tottuvat oman ryhmänsä tasoon ja tapaan tehdä tehtäviä ja käydä koulua, he voivat jäähäntää helposti tasolle, vaikka potentiaalia olisi enemmän. Tässä tutkielmassa opettajat kokevat oppilaiden tukevan toisiaan joustavissa ryhmittelyissä.

Opettajat raportoivat tämän tutkielman tuloksissa myös joustavien opetusjärjestelyiden tukevan oppilaiden oppimista ja motivaatiota positiivisesti. Opettajien mukaan joustavat opetusjärjestelyt tukevat parhaimmillaan oppilaan motivaatiota ja turvaavat oppilaan koulunkäyntiä ja oppimista. Paananen (2019) tuo esille itsetunnon ja minäpystyvyyden merkityksen osana koulunkäyntiä ja antaa suuren merkityksen opettajille, joiden tehtävä on pitää huolta, että oppilaalla on oikeanlaiset eväät koulussa toimimiseen. Tuen oikeanlainen ja yksilöllinen suuntaaminen nähtiin myös merkittävänä sekä oppilaita että opettajia kohtaan. Yksilöllisyys on myös Äärelän (2012) mukaan tärkeä tekijä oppilaan kouluun kiinnittymisen suhteen.

Lukujärjestyksen oppituntien palkituksen opettajat mainitsivat tässä tutkielmassa monesti osana joustavien opetusjärjestelyiden, kuten joustavien ryhmittelyiden sekä jakotuntien toteuttamisessa. Myös yhteisopettajuus mahdollistuu oppituntien palkituksen myötä. Opettajat kokevat pystyvänsä saamaan parempia resursseja palkitetuille tunneille, ja

oppilaille tarjottua omantasoisia tehtäviä, joista he hyötyvät. Roiha ja Polso (2023) sekä Karvin raportti (Kamppi ym. 2024). tukee tämän tutkielman tuloksia. He nostavat esille oppituntien palkituksen olevan osa laajempaa hallinnollista sekä toimintakulttuurin huomioivaa toimintaa. He myös huomauttavat, ettei oppituntien palkitus automaattisesti lisää opetusresurssia, vaan tunneille pitää aina lisäksi palkittaa muuta henkilökuntaa. Tämä ei suoranaisesti käy ilmi opettajien vastauksista tässä tutkielmassa, vaan he linkittävät oppituntien palkituksen ja opetusresurssin yhteen erottelematta niitä.

Opetussisällön rajaaminen, joustava alkuopetus sekä tukiopetus mainittiin myös opettajien toimesta tämän tutkielman tuloksissa. Opettajien mukaan kaikki kolme ovat merkittäviä tapoja tuoda opetus oppilaan tasolle. Opetus annetaan kohdennettuna tiettyihin aihealueisiin. Joustavan alkuopetuksen kohdalla opettajat puhuivat positiiviseen sävyyn sen hyödyistä ja toivat esiin muun muassa samanaikaisopettajien ammattitaidon ja vahvuudet. Rantavuoren (2019) väitöskirjassa yhteistyö joustavassa alkuopetuksessa näyttäytyy kovin erilaisena riippuen, katsooko esiopetuksen vai alkuopetuksen näkökulmasta; kiireisenä, yksinäisenä ja raja esi- ja alkuopetuksen välillä on suuri, kun molemmilla on erilaiset tavoitteet.

Opetuksen eriyttäminen kuvauskategoriana nousi esiin erillisenä, ja sen yhteydessä mainittiin niin alas- kuin ylöspäin eriyttäminen. Lahjakkaiden opetusta tutkinut Laine (2016) tuo esiin näkökulman, jossa opettajat kyllä tiedostavat ylöspäin eriyttämisen tärkeyden ja halusivat sitä toteuttaa, mutta käyttävät harvoin esimerkiksi joustavia ryhmittelyitä lahjakkaiden oppilaiden hyväksi. Laineen (2016) mukaan myös opettajien käyttämät tukimuodot lahjakkaille saattavat olla tehottomia. Tämän tutkielman tulosten mukaan opettajat haluavat antaa lahjakkaille oppilaille haastetta sekä opetusta, ja joustavat ryhmittelyt koetaan hyödyllisiksi. Opetuksen muokkaamisen mahdollisuus sekä oppilaiden huomioiminen ja sen tärkeys. Myös työrauha nousi opettajien vastauksissa esiin osana joustavia opetusjärjestelyitä.

6.2 Johtopäätökset

Käydessäni läpi tutkimuskirjallisuutta joustavista opetusjärjestelyistä huomasin, että termillä “joustavat opetusjärjestelyt” kirjallisuutta ja tutkimusta oli verrattain vähän. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vuoden 2024 raportti eriyttämisestä ja joustavista opetusjärjestelyistä toimi johtavana tutkimuskirjallisuutena tässä tutkielmassa. Tutkimuskirjallisuutta löytyi joustavien opetusjärjestelyiden eri osa-alueista ja toteutustavoista, kuten joustavista ryhmittelyistä, yhteisopettajuudesta sekä eriyttämisestä. Tämän tutkielmaprosessin läpikäytyäni ymmärrän nyt, miksi joustavista opetusjärjestelyistä ei ole kosolti tutkimuskirjallisuutta: aihealueena tämä on erittäin laaja. Olisin todennäköisesti saanut syväluotaavamman tutkielman aikaiseksi, jos olisin rajannut tutkielman aihetta pienemmäksi. Siitä huolimatta tulokset ovat linjassa kansallisten raporttien (Kamppi ym. 2024) tulosten kanssa.

Joustavia opetusjärjestelyitä on tutkittu ja raportoitu opettajien näkökulmasta, niin tässäkin tutkielmassa. Jatkotutkimusaiheena haluaisin perehtyä oppilaiden käsityksiin ja kokemuksiin joustavista opetusjärjestelyistä, tai joustavien opetusjärjestelyiden vaikutuksiin oppilaan motivaatioon ja minäpystyvyyteen. Tämänkin tutkielman perusteella voidaan sanoa, että opettajat käsittävät joustavat opetusjärjestelyt astetta inklusiivisempina opetuksen toteuttamisen tapoina. Tämä siksi, koska monen opettajan mukaan he kykenevät huomiomaan oppilaat paremmin joustavien opetusjärjestelyiden avulla, ja suuntaamaan myös paremmin oppilaille sopivia tehtäviä sekä haastamaan heitä. Onko oppilailla sama kokemus ja käsitys kuin opettajilla, kokevatko he joustavat opetusjärjestelyt samalla tavalla, sitä olisi hyvä tutkia seuraavaksi.

Lähteet

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapa. Kirjayhtymä, 113-160.

Ahtiainen, R. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M. (toim.) (2015). Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.

Ahtola, A. (2012). Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program as examples. Turun yliopisto.

Anuas, S. A. A., Nasri, N. M., & Nordin, M. N. (2025). Experts' points of view on culturally responsive teaching for remedial education. *Sodobna Pedagogika*, 76(2), 132-154. doi:<https://doi.org/10.63384/spB52z783a>

Bateson, M. & Casley, M. (2024). Young people's experiences with flexible and inclusive education in Australia: a review of the literature. *The Australian Educational Researcher* (52) 1281–1314. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00763-8>

Canady, R. L., & Rettig, M. D. (1995). The power of innovative scheduling. *Educational Leadership*, 53(3), 4–10.

Cole, K., Schroeder, K., Bataineh, M. & AL-Bataineh, A. (2021). Flexible Seating Impact on Classroom Environment. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 2021 (20, 2). 62-74.

Doubet, K. J. (2022). The Flexibly Grouped Classroom. How to Organize Learning for equity and Growth.

Eikeland, I. & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8:3, 157-170, DOI: 10.1080/20020317.2022.2039351

Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M. & Toppinen, H. (2021). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support, *European Journal of Special Needs Education*, 36:5, 729-742, DOI: 10.1080/08856257.2020.1790885

Güven, S., & Uçar, M. (2022). Flexible classrooms and their teachers in primary education. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 11(2), 379-400. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1085343>

Goyibova, N., Muslimov, N., Sabirova, G., Kadirova, N. & Samatova, B. (2025). Differentiation approach in education: Tailoring instruction for diverse learner needs. *MethodsX* 14 (2025) 103163. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2025.103163>

Hakalehto-Wainio, S. (2013). *Oppilaan oikeudet opetustoimessa. (2.p) Lakimiesliiton kustannus.*

Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. *Perusopetuslain erityis- opetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa Jahnuainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M. (toim.) (2015). Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.*

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita. Tammi.*

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.

Hämäläinen, S., Kekkonen, O., Weckström, E., Nuorten Akatemia & SOS-Lapsikylä. (2024). "Haluaisin, että opettaja jäisi hetkeksi aikaa viereen ja auttaisi" Perusopetuksen oppimisen

ja koulunkäynnin tuen lakiuudistuksen lasten ja nuorten kuuleminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2024:30

Jahnukainen, M., Hienonen, N., Lintuvuori, M. & Lempinen, S. (2023). Inclusion in Finland: Myths and realities. Teoksessa Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J. & Kosunen, S. (toim). Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling, 401–415. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5>

Johler, M. & Krumsvik, R. J. (2022). Increasing inclusion through differentiated instruction in a technology-rich primary school classroom in Norway. *Education 3-13*, 52:8, 1207-1221, DOI: 10.1080/03004279.2022.2143721

Kamppi, P., Rumpu, N., Huhtanen, M., Jokinen, M., Kartimo-Kröger, S., Roiha, A., Rämä, I. & Sjöström, M. (2024) Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea perusopetuksessa. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut* 15:2024.

Kananen, J. (2014). Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kennedy, M-M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*. 2016, 86(4). 945-980.

Ketovuori, H. (2025). Inklusiivisten arvojen ilmeneminen perusopetuksessa. Helsingin yliopisto.

Kokko, M. (2021). Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa. Oulun yliopisto.

Kokko, M., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus haastamassa yksin tekemisen kulttuuria, *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 2020, 30(4). Niilo Mäki -säätio.

Kosunen, S., Inkinen, A., Krzywacki, H. & Hienonen, N. (2021). Vaihtuvatko luokat? Joustava ryhmittely matematiikan opetuksessa. *FMSERA Journal* 4(2) 4-18.

Kouluhallitus (1985). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Valtion painatuskeskus.

Kupiainen, S. & Hienonen, N. (2016). Luokkakoko. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.

Laari, A., Lakkala, S. & Uusiautti, S. (2021). "For the whole grade's common good and based on the student's own current situation": differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers, *Early Child Development and Care*, 191:4, 598-611, DOI: 10.1080/03004430.2019.1633314

Laine, S. (2016). Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education. Helsingin yliopisto.

Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto.

Laki perusopetuslain muuttamisesta (2010). 642/24.6.2010.
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2010/642> (Viitattu 20.9.2025.)

Laki perusopetuslain muuttamisesta (2025). 1090/31.12.2024.
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2024/1090> (Viitattu 20.9.2025.)

Linder, K-T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. 2025 (29, 12) 2199–2219 <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>

Lintuvuori, M. (2019). Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Helsingin yliopisto.

Lintuvuori, M. & Ketonen, R. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kielenopetuksessa. Teoksessa Hilden, R., Lintuvuori, M., Hahl, K., Ketonen, R., Samulin, T., Lindgren, E. & Hotulainen, R. (2019). Selvitys kielen oppimisen ja koulunkäynnin tuesta perusopetuksessa. Helsingin yliopisto. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Lintuvuori, M. & Rämä, I. (2022). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:6.

Malinen, O-P. & Palmu, I. (2017). Johdanto. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim). Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti.

Mattila & Leino (2023). Kouluakäymättömyys koulujen tukitoimien näkökulmasta. e-Erika 2023(2) 17-23.

Marion-Howard, L. M. (2016). Work Smarter, Not Harder: Reshape Elementary School Scheduling Practices with an Implementation of a Parallel Block Scheduling System as a Means to Effectively and Efficiently Reach School Goals. Dissertations. 178.
<https://digitalcommons.nl.edu/diss/178>

Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10 (1981) 177 – 200.

Metsämuuronen, J. (2006) toim. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky. PS-kustannus.

Mäntylä, N., Poikola, M. & Pölönen, K. (2024). Lainsäädännöllinen tarkastelu inklusioon ja erityisopetukseen: lapsen oikeudet ja tuki. Teoksessa Jahnukainen, M. & Harrikari, T. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. (14. Painos.) Vastapaino.

Mäntylä, K., Roiha, A. & Kajander, K. (2023). Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielten opetuksessa eriyttämisen keinoin. DOI: <https://doi.org/10.30660/afinla.126767>

Niemi, E. (2024). Supistuvan koulutoimen johtaminen. Mitä tapahtuu, kun kouluorganisaation resurssit pienenevät? Oulun yliopisto.

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.

Nykänen, H. (2021). Veteen piirretty viiva. Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteuttamisesta perusopetuksen alakoulussa. Oulun yliopisto.

Ojala, T. (2017). Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto.

Opetushallitus (2000). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. (4. korj. P.) Opetushallitus.

Opetushallitus (2004) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: Oppivelvollisille tarkoitetun opetussuunnitelman perusteet: perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet: lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

Opetushallitus (2025). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.

Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O-P. (2017) Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim). Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Niilo Mäki Instituutti.

Paloniemi, A. (2025). Yleisen ja erityisen rajalla: osa-aikaisen erityisopetuksen käytäntöjen muotoutuminen alakoulussa. Itä-Suomen yliopisto (A)

Paloniemi, A. (2025). Erityisopettajan työnkuvan jäsentäminen uudistuvan oppimisen tuen mukaisesti. E-Erika 2025 (1), 5-10. (B)

Paloniemi, A., Björn, P. M., & Kärnä, E. (2023). Special education teachers' views on their agency in teacher collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 349–362. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2089509>

Paananen, M. (2020). Itsesäätely ja toiminnanohjaus oppimistilanteissa: itsesäätelyn minäpystyvyys ja taitojen kehittäminen alakoululaisilla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 2020. 30 (2). Niilo Mäki -säätiö.

Peltomäki, S., Laamanen, P. & Kärnä, E. (2022). Integroiva kirjallisuuskatsaus opettajien käyttämistä eriyttämisen opetuksellisista keinoista perusopetuksessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*. 2022. 32(3). Niilo Mäki -säätiö.

Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.

https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/1998/628#OT1_OT1 (Viitattu 29.9.2025)

Pesonen, H., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. (2020). Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research* <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>

Pulkinen, J., Ahtiainen, R. & Malinen, O-P. (2017). Yhteisopetusta tukevat rakenteet. Teoksessa Malinen, O-P. & Palmu, I. (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki Instituutti.

Pulkkinen, J., Carpelan, R. & Jahnukainen, M. (2026). Tuen järjestämisen kehitysvaiheet - yksilön tukemisesta ryhmän tukemiseen. Teoksessa Polso, J., Roiha, A. & Vehkakoski, T. (toim.) Ryhmäkohtainen tuki. Toimivat käytänteet. Santalahti.

Pulkkinen, J., Kirjavainen, T., & Jahnukainen, M. (2020). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa: tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85(3), 301-309. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020061042656>

Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. (2020). How do educational reforms change the share of students in special education? *Trends in special education in Finland*. Sage Publications Ltd.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education*, 2018, VOL. 22, NO. 7, 803–817
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Rantavuori, L. (2019). Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tampereen yliopisto.

Roiha, A. (2023). Englannin opetuksen eriyttäminen – Mahdollinen vai mahdoton tehtävä? Teoksessa Härmälä, M., Meriläinen, L., Paulasto, H., Mäntylä, K., Pollari, P., Roiha, A. & Tabell, T. "English has a pretty big role in my life" – Näkökulmia englannin opetuksen ajankohtaisiin teemoihin perusopetuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Artikkelikokoelma 1:2023.

Roiha, A., & Polso, J. (2018). Viiden O:n malli vieraiden kielten eriyttämiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntamaaliskuu-2018/viiden-o-n-malli-vieraiden-kielten-eriyttamiseen>

Roiha, A. & Polso, J. (2020). Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. 2020. 30(4). Niilo Mäki -säätiö.

Roiha, A. & Polso, J. (2026). Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt. Teoksessa Polso, J., Roiha, A. & Vehkakoski, T. (toim.) Ryhmäkohtainen tuki. Toimivat käytänteet. Santalahti.

Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research* 53 (182-191).

Rytivaara, A. (2011). Flexible Grouping as a Means for Classroom Management in a Heterogeneous Classroom. *European Educational Research Journal*. 10 (1). 118-128.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Palmu, I. (2021). Learning about students in co-teaching teams, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2021.1878299

Saarenketo, T. (2016). Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa: peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla samanaikaisopetuksen tuella. Jyväskylän yliopisto.

Sahlberg, P., Gardner, H., Robinson, K., Gardner, H., & Robinson, K. (2021). *Finnish Lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland? (Third edition.)*. Teachers College Press.

Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories, *European Journal of Special Needs Education*, 25(4). 389-396. DOI: 10.1080/08856257.2010.513546

Sinkkonen, H-M., Närhi, M. & Kyttälä, M. (2020). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käsitykset ja kokemukset oppimisesta ja koulunkäyntiä tukevista tekijöistä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 2020, 30(2). Niilo Mäki -säätiö.

Sirkko, R. (2022). Koulunkäynninohjaajien asema ja työnkuva inklusioon pyrkivässä koulussa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 2022, 32(2). Niilo Mäki -säätiö.

Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika* 14(1), 26-43.

<https://doi.org/10.33350/ka.79918>

Unesco. (1994). The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf> (Luettu 25.10.2025).

Takala, M. (toim.) (2016). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki. Gaudeamus.

Takala, M. & Saarinen, M. (2020). Opettajan toimijuus muutoksessa: yhteisopettajuutta pienin askelin. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning* 18 (3).

Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3) 373-390. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin A. I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching, *Theory Into Practice*. 45(3) 239-248.

https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6

Tomlinson, C. A. (2014) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*, association for supervision & curriculum development.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö*.

<https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>. (viitattu 3.2.2026).

Uljens, M. (1989). Fenomenografiforskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5. p. PS-kustannus.

Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 5. p. PS-kustannus.

Vanhanen, S., Vainikainen, M-P. & Mäkihonko, M. (2022). Inklusio Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. 2022. 32(2). Niilo Mäki -säätiö.

Vilka, H. (2021). Näin onnistut opinnäytetyössä. PS-Kustannus.

Vilka, H. (2025). Tutki ja kehitä. (6. päivitetty painos.). PS-kustannus.

Vitka, T. (2021). Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja. PS-Kustannus.

Vehkakoski, T. & Rantala, A. (2020). Oppilaalle tarjottavan tuen perustelemine esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2020, 30(4). Niilo Mäki -säätiö.

Äärelä, T. (2012). "Aika paljollon vaikuttaa minkälaine ilime opettajalla on naamalla". Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Lapin yliopisto.

Liitteet

Saatekirje & kyselylomake

Joustavat opetusjärjestelyt

Pro gradu –tutkimus, Saara Syväranta 2025

Taustatiedot

Hyvä kyselyyn vastaaja,

Olen Saara Syväranta, luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistossa. Teen pro gradu - tutkimusta aiheesta ”Joustavat opetusjärjestelyt osana oppimisen tukea”.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten opettajat ovat hyödyntäneet joustavia opetusjärjestelyjä osana oppimisen tukea omassa työssään. Pyydän teitä ystävällisesti osallistumaan tähän tutkimukseen vastaamalla oheiseen verkkokyselyyn. Kyselyyn vastaaminen vie noin 15-20 minuuttia. Tähän pro gradu -tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voit keskeyttää osallistumisesi milloin vain.

Sinulle ei aiheudu seuraamuksia, jos et osallistu opinnäytetyön tutkimukseen tai keskeytät osallistumisesi. Vastaamalla autatte minua saamaan arvokasta tietoa joustavista opetusjärjestelyistä osana oppimisen tukea.

Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonymiteetti säilytetään. Tutkimuksen tuloksia käytetään ainoastaan tieteellisiin tarkoituksiin, eikä yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa tuloksista. Lisätietoa **tietosuojastailmoituksesta**.

Jos teillä on kysyttävää tutkimuksesta, sen kulusta tai kyselystä, voitte ottaa yhteyttä minuun sähköpostitse (ssyvaran@ulapland.fi).

Tämän tutkimuksen ohjaajana toimii yliopistonlehtori Anneli-Maarit Hermanoff (anneli-maarit.hermanoff@ulapland.fi).

Kiitos paljon ajastasi ja avustasi!

Ystävällisin terveisin,
Saara Syväranta
Luokanopettajaopiskelija
Lapin yliopisto
ssyvaran@ulapland.fi

1. **Haluan osallistua tutkimukseen. Olen tutustunut tietosuojailmoitukseen ja annan suostumukseni henkilötietojeni käsittelyyn tietosuojailmoituksessa kuvatulla tavalla.**

Kyllä

2. **Ammattini**

Luokanopettaja

Aineenopettaja

Muu, mikä

Joustavat opetusjärjestelyt

Joustavat opetusjärjestelyt ovat opetuksessa käytettäviä pedagogisia opetusmenetelmiä. Joustavat opetusjärjestelyt mahdollistavat esimerkiksi oppilaiden joustavan ryhmittelyn, jolloin ryhmissä voidaan eriyttää oppilaiden tukitarpeiden mukaisesti. Joustavat opetusjärjestelyt näkyvät esimerkiksi lukujärjestyksissä jakotunteina tai palkitettuina tunteina. Eriyttäminen, esimerkiksi Roihan ja Polson (2018) viiden O:n mallin mukainen toiminta, ja eriyttää voi mm. opetusjärjestelyillä, oppimisympäristöllä, opetusmenetelmillä, oppimisen tukimateriaalilla sekä oppimisen arvioinnilla. Myös yhteisopettajuus on merkittävässä roolissa joustavien opetusjärjestelyiden järjestämisessä, samoin henkilöstön ja resurssien joustava siirtäminen voidaan lukea osaksi joustavia opetusjärjestelyitä. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2024.)

3. **Oletko toteuttanut opetuksessasi joustavia opetusjärjestelyitä?**

Kyllä

En

4. **Mitä joustavia opetusjärjestelyitä käytät opetuksessasi? Voit valita useamman vaihtoehdon.**

Palkitetut oppitunnit

Jakotunnit

Yhteisopettajuus

Opetusryhmien joustava muuntelu

Tukiopetus

Muu

5. Kuinka usein toteutat opetusjärjestelyitä opetuksessasi?

Päivittäin

Viikoittain

Kuukausittain

Harvoin / En koskaan

6. Missä oppiaineissa hyödynnät joustavia opetusjärjestelyitä opetuksessa?

Matematiikka

Suomen kieli ja kirjallisuus

Biologia & maantieto

Historia

Yhteiskuntaoppi

Englanti

Ruotsi

Uskonto

Elämäkatsomustieto

Käsityöt

Kuvataide

Musiikki

Liikunta

Kotitalous

Muu

7. **Miten joustavat opetusjärjestelyt auttavat sinua eriyttämään opetustasi? Mainitse 3 mielestäsi merkittävää näkökulmaa.**

8. **Millaista resurssointia joustavien opetusjärjestelyiden toteuttaminen mielestäsi vaatii?**

9. **Miten koulussasi on huomioitu joustavien opetusjärjestelyiden resurssit?**

Joustavat opetusjärjestelyt osana oppimisen tukea

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki sisältää kolme tuen tasoa, yleisen, tehostetun ja erityisen tuen (ns. kolmiportainen tuki). Tukimalli otettiin käyttöön vuonna 2011 (laki perusopetuslain muuttamisesta 628/2010). Oppimisen tuki voi olla pitkäaikaista tai lyhytaikaista, joustavaa sekä oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaavaa. Oppimista voidaan tukea eriyttämällä opetusta, opetushenkilökunnan yhteistyöllä ja esimerkiksi joustavilla opetusjärjestelyillä. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2024.)

10. **Miten arvioisit joustavien opetusjärjestelyiden merkityksen osana oppimisen tukea?**

11. **Miten joustavien opetusjärjestelyiden hyödyntäminen on näkynyt luokassasi / luokassa, jonka kanssa niitä hyödynnät?**

12. Missä oppiaineissa joustavat opetusjärjestelyt ovat mielestäsi parhaiten huomioineet oppilaiden oppimisen tuen tarpeet?

Oppimisen tuen uudistus ja joustavat opetusjärjestelyt

Oppimisen tukea ollaan uudistamassa 1.8.2025. Uudessa tukimallissa puhutaan oppimisen edellytyksiä tukevista opetusjärjestelyistä, kuten ryhmäkohtaisista tukimuodoista sekä oppilaskohtaisista tukitoimista. Erityisen paljon merkitystä annetaan ennakoivalle tuelle. (Opetushallitus 2025).

13. Millaiseksi arvioit joustavien opetusjärjestelyiden merkityksen uudessa oppimisen tuen mallissa?

14. Sana vapaa!