

Sanni Isaksson

**”PIDÄN KYL TÄRKEENÄ MUT EN KYL
KAUHEESTI OSAA”**
Eriyttäminen luokanopettajan induktiovaiheessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Sanni Isaksson: ”Pidän kyl tärkeenä mut en kyl kauheesti osaa”

Eriyttäminen luokanopettajan induktiovaiheessa

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2021

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan induktiovaiheen luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia eriyttämisestä. Jokainen oppilas on erilainen, ja jokaisella on omat taitonsa, tarpeensa, oppimistyyliensä, persoonallisuutensa sekä kiinnostuksen kohteensa. Luokanopettajilta vaaditaan taitoa eriyttää, jotta jokaisella oppilaalla on mahdollisuus edetä omien kykyjensä ja taitojensa mukaisesti koulussa sekä saavuttaa opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet. Opetussuunnitelmassa eriyttämistä kuvataan ”kaiken opetuksen pedagogiseksi lähtökohdaksi” sekä ”työtapojen valintaa ohjaavaksi”.

Induktiovaihe eli ensimmäiset työvuodet työelämään siirryttäessä ovat ratkaisevia luokanopettajan uran muodostumisen kannalta. Induktiovaiheessa on kuitenkin useita haasteita, jotka kuormittavat vastavalmistuneita opettajia. Oppilaiden yksilöllisyyden huomaaminen ja siihen vastaaminen jäävät usein vähiin, kun luokanopettajat joutuvat kohtaamaan jatkuvasti liudan muitakin haasteita. Koulutuksen ja työelämän välillä on kuilu, sillä koulutus ei kykene tarjoamaan kaikkia opettajan ammatissa tarvittavia tietoja ja taitoja.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja tutkimuskysymyksiksi muodostui lopulta neljä eri kysymystä. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrittiin selvittämään, mitä eriyttäminen luokanopettajien mielestä on. Toisella tutkimuskysymyksellä haluttiin saada tietoa siitä, mistä luokanopettajat ovat saaneet tietoa ja keinoja eriyttää opetustaan. Kolmannella tutkimuskysymyksellä pyrittiin selvittämään, miten opettajat eriyttävät koulun arjessa. Neljännellä, myöhemmin muodostetulla tutkimuskysymyksellä kartoitettiin, onko induktiovaiheessa eriyttämistä haittaavia tekijöitä. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, johon osallistui viisi luokanopettajaa eri puolilta Suomea.

Luokanopettajien käsitykset eriyttämisestä sekä eriyttämisen keinot peilautuivat hyvin aiempiin tutkimuksiin. Luokanopettajat kokivat kuitenkin, että heillä ei ollut tietoa, tukea, osaamista tai jaksamista painia jatkuvasti eriyttämiseen ja induktiovaiheeseen liittyvien ongelmien kanssa. Analyysin perusteella ongelmiksi ovatkin muodostuneet koulutuksen ja työelämän kohtaamattomuus sekä perehdytyksen ja mentoroinnin puute, jotka kaikki haittaavat osaltaan eriyttämistä. Luokanopettajat eivät kokeneet, että heillä olisi aikaa, jaksamista tai resursseja eriyttää niin, että jokaisen oppilaan tarpeisiin voitaisiin vastata.

Avainsanat: luokanopettaja, eriyttäminen, induktiovaihe, työelämävastaavuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	ERIYTTÄMINEN.....	8
2.1	Eriyttämisen määrittelyä	8
2.2	Eriyttäminen, integraatio ja inklusio	9
2.3	Eriyttäminen opetussuunnitelmassa	11
2.4	Eriyttäminen ja oppilaantuntemus	13
3	ERIYTTÄMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ.....	15
3.1	Käytännön eriyttämisen malli	16
3.2	Eriyttämisen hyödyt ja haasteet.....	20
4	INDUKTIOVAIHEEN OPETTAJUUS.....	22
4.1	Induktiovaiheen haasteet.....	22
4.2	Perehdytys induktiovaiheessa	24
4.3	Kollegiaalinen yhteistyö ja mentorointi uuden opettajan tukena	25
4.4	Ammatillinen kehittyminen	26
5	TUTKIMUS	29
5.1	Tutkimuskysymykset.....	29
5.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	30
5.2.1	<i>Fenomenologinen tutkimussuuntaus</i>	<i>31</i>
5.2.2	<i>Tutkimuksen hermeneuttinen tieteenfilosofia</i>	<i>32</i>
5.3	Tutkimusaineiston hankinta sekä tutkimuksen informantit	34
5.4	Aineiston analyysi	37
6	TULOKSET	43
6.1	Eriyttäminen käsitteenä	43
6.2	Eriyttämään oppiminen	46
6.3	Eriyttäminen arjessa	50
6.4	Kohdatut haasteet.....	54
7	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	61
8	POHDINTA.....	69
8.1	Tulosten pohdinta	69
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	73
8.3	Hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset.....	76
	LÄHTEET	78
	LIITTEET	86

1 JOHDANTO

Vaikka yleisopetuksen luokassa olevat oppilaat ovat lähtökohtaisesti saman ikäisiä, oppilaiden tarpeet, kyvyt, valmiudet, kiinnostuksen kohteet ja persoonallisuudet saattavat erota valtavasti toisistaan. Myös inkluusio, integraatio ja maahanmuutto ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, että luokat ovat entistä heterogeenisempiä. Luokanopettajilta vaaditaan pedagogista kyvykkyyttä tunnistaa kaikkien oppilaiden yksilölliset ominaisuudet ja muokata omaa opetustaan niin, että on mahdollista maksimoida jokaisen oppilaan kehittyminen ja oppimismahdollisuudet. (Huhtanen 2011, 113; Roiha & Polso 2018, 16–17; Tomlinson 2014, 2.) Luokanopettaja on jatkuvasti saman haasteen edessä. Miten on mahdollista varmistaa jokaisen lapsen oppiminen tilanteessa, jossa oppilailla on täysin erilaista osaamista, tuen tarpeita, kiinnostuksen kohteita, kulttuurisia näkemyksiä tai jopa eri äidinkieli?

Erilaisten oppijoiden erilaisiin tarpeisiin tarjotaan vastaukseksi eriyttämistä. Kyseessä ei ole uusi asia, sillä jo vuonna 1970-luvulla Erkki Viljanen (1975, 9) on tuonut eriyttämisen tärkeyden esille: yksilöllisten erojen vuoksi myös opetuksen on oltava erilaista, jotta jokaisen lapsen on mahdollista saavuttaa tietty osaaminen. Koulunkäynnin eri osa-alueita eriyttämällä pyritään varmistamaan, että jokainen oppilas saavuttaisi vähintään opetussuunnitelmassa määritellyn taitotason ja voisi edetä opetuksessa omien kykyjensä ja edellytystensä mukaisesti. Eriyttämisellä pyritään tukemaan myös esimerkiksi oppilaan motivaatiota ja minäpystyvyyttä. Tästä syystä eriyttämistä tulisi tapahtua sekä ylös- että alaspäin, eli opettajan tulisi tukea heikompia oppilaita tavoitteiden saavuttamisessa sekä lahjakkaampia oppilaita yhä pidemmälle etenemisessä. (Roiha & Polso 2018, 16–19.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eriyttämistä kuvataan *”kaiken opetuksen pedagogiseksi lähtökohdaksi”* sekä *”työtapojen valintaa ohjaavaksi toiminnaksi”* (POPS 2014, 30). Eriyttäminen nostetaan yhdeksi tukikeinoksi myös kolmiportaisessa tuessa. Luokanopettajat kokevat

eriyttämisen sen tärkeydestä huolimatta kuitenkin usein haastavaksi. Suuri oppilasmäärä, pienet resurssit, oma jaksaminen ja osaaminen, ajan puute ja puutteelliset opetusmateriaalit ovat pääasiallisia syitä siihen, miksi opettajan on vaikeaa aloittaa eriyttäminen. (Roiha & Polso 2018, 36.)

Luokanopettajan valmistuessa ja siirtyessä työelämään hän kohtaa täysin uudenlaisen haasteen ja vastuun, johon opettajankoulutus ei ole häntä välttämättä valmistanut. Koulutuksen ja työelämän välillä on kuilu (Blomberg 2009, 117). Vastavalmistuneelta luokanopettajalta vaaditaan juridisesti ja pedagogisesti käytännössä samoja asioita, kuin esimerkiksi jo vuosia työssä toimineelta, kokeneemmalta luokanopettajalta. Opettajankoulutus ei kykene vastaamaan kaikkiin työelämässä odottaviin haasteisiin, sillä käytännön kokemus ja harjoittelu jäävät vähiin yliopisto-opintojen aikana. Blombergin (2008, 2) mukaan kyse on tietynlaisesta paradoksista: vastavalmistuneelta luokanopettajalta vaaditaan sellaisia kykyjä ja taitoja, jotka hän voi saavuttaa vain tekemällä luokanopettajan työtä. Vastavalmistuneet luokanopettajat kohtaavat työssään asioita, joihin heitä ei ole välttämättä valmisteltu: uusi työpaikka ja työympäristö, tuntemattomat oppilaat, luokanhallinta, arjen pyörittäminen, moniammatillinen yhteistyö ja kodin ja koulun yhteistyö ovat asioita, jotka opettajan on otettava haltuun alusta lähtien. Näiden lisäksi opettajan tulee jatkuvasti reflektoida omaa ammatti-identiteettiään ja sen kasvua sekä taistella riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteita vastaan. (Sahi 2009, 92–95.)

Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien kokemuksia eriyttämisestä ja eriyttämään oppimisesta luokanopettajan induktiovaiheen aikana. Induktiovaiheeksi katsotaan tässä tutkimuksessa ensimmäiset 1–3 työvuotta valmistumisen jälkeen. Vaikka sekä eriyttämistä että luokanopettajan induktiovaihetta on tutkittu, on haastavaa löytää tutkimuksia, joissa nämä kaksi ulottuvuutta olisi nivottu yhteen. Kuten edellä mainittiin, eriyttäminen koetaan kouluarjessa usein haastavaksi ja aikaa vieväksi, vaikka sen tärkeys ja tarpeellisuus onkin kiistatonta. Herääkin kysymys, missä vaiheessa opetuksen keskiössä olevaa eriyttämistä ehtii oppimaan, suunnittelemaan tai toteuttamaan, kun vastavalmistuneet luokanopettajat kohtaavat pitkän liudan muitakin ongelmia?

Tutkimuksessa oli alkuun kolme tutkimuskysymystä. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita erityisesti siitä, mitä induktiovaiheen luokanopettajat ajattelevat

eriyttämisen olevan, mistä luokanopettajat ovat saaneet tietoa sekä keinoja eriyttää ja miten he itse eriyttävät. Kuitenkin aineistonkeruun sekä aineiston analyysin jälkeen päätettiin muodostaa neljäs tutkimuskysymys: onko induktiovaiheessa eriyttämistä haittaavia tekijöitä? Tutkimuskysymyksillä pyritään saamaan kokonaiskuvaa vastavalmistuneiden luokanopettajien toiminnasta kouluarjessa: onko eriyttämiseen aikaa, jaksamista, tarpeeksi tietoa ja osaamista? Valmistuvana luokanopettajana aihe on erityisen ajankohtainen, sillä hyvin pian olen itsekin tilanteessa, jossa joudun pohtimaan ajankäytön ja resurssien riittävyyttä täysin uudessa tilanteessa.

Tutkimuksen tulosten mukaan induktiovaiheen luokanopettajat ajattelevat eriyttämisen olevan oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamista erilaisten taitotasojen ja tarpeiden vuoksi. Eriyttämisen ajatellaan pohjautuvan oppilaantuntemukseen, jolloin opettajan on helpompi tietää, mitä lapsi osaa ja tarvitsee. Eriyttäminen nähtiin myös keinona tukea oppimismotivaatiota antamalla oppilaalle aina oman tasonsa mukaista haastetta sekä ottamalla huomioon oppilaan kiinnostuksen kohteet. Luokanopettajat jaottelivat eriyttämisen neljään osa-alueeseen: opetusmenetelmien eriyttämiseen, oppimisympäristöjen eriyttämiseen, opetusjärjestelyiden eriyttämiseen sekä arvioinnin eriyttämiseen.

Induktiovaiheen luokanopettajat olivat saaneet tietoa ja keinoja eriyttämiseen luokanopettajaopinnoista, kollegoilta sekä erityispedagogiikan opinnoista. Luokanopettajakoulutus oli luonut pohjan eriyttämiselle, vaikka luokanopettajat painottivatkin, että he eivät saaneet opetusharjoittelua lukuun ottamatta käytännön keinoja eriyttämiseen opinnoistaan. Kollegoiden, kuten esimerkiksi koulun muiden opettajien, erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajien tuki oli opettajille tärkeää, ja he toimivat apuna eriyttämisessä. Kollegoilta saatiin esimerkiksi materiaaleja sekä neuvoja yksittäistä oppilasta koskevissa haasteissa. Kaikki eivät kuitenkaan kokeneet saavansa kollegiaalista tukea, ja luokanopettajat kertoivatkin eriyttämisen olevan suurimmaksi osaksi kiinni opettajan omasta jaksamisesta sekä viitseliäisyydestä. Luokanopettajat etsivät itse eriyttämiseen liittyviä tietoja ja materiaaleja esimerkiksi internetistä ja opettajan oppaista. Materiaaleja valmistetaan myös paljon itse, mikä kuitenkin koettiin usein ongelmalliseksi esimerkiksi ajan ja osaamisen puutteen vuoksi.

Luokanopettajat kertoivat eriyttävänsä tehtäviä ja materiaaleja niin, että sekä tunneilla tehtävät että kotitehtävinä olevat tehtävät olisivat mahdollisimman yksilöllisiä esimerkiksi määrän suhteen. Opettajat kertoivat käyttävänsä eriyttämiseen erilaisia fyysisiä apuvälineitä esimerkiksi keskittymisen ja hahmottamisen tukena. Luokanopettajien mukaan oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien eriyttäminen ovat suurimmassa roolissa eriyttämisessä: erilaisten pari- ja ryhmäjakojen käyttö sekä erilaisissa oppimisympäristöissä työskentely koettiin useimmiten käytettäväksi eriyttämisen menetelmiksi.

Haastatteluissa ja aineiston analyysissa oli havaittavissa turhautumista jatkuviin haasteisiin. Haasteita koettiin niin eriyttämiseen kuin myös luokanopettajan induktiovaiheeseen liittyen. Eriyttämisen kerrottiin vievän aikaa sekä vaikuttavan jaksamiseen muun opetustyön suunnittelun ohella. Luokanopettajat kokivat, etteivät ehdi eriyttämään tarpeeksi eivätkä läheskään aina tiedä, mikä olisi toimivin tapa eriyttää. Työuran aloituksen koettiin olevan *”haasteista haasteisiin kulkemista”* sekä selviytymistä.

Tutkielman alussa tutustutaan tutkielman kannalta oleellisiin eriyttämisen sekä induktiovaiheen teorioihin. Teoriakatsauksen jälkeen esitellään tutkimuksen toteuttamista fenomenologis-hermeneuttiseen näkökulmaan nojaten. Metodiluvussa esitellään myös tutkimuskysymykset, tutkimuksen informantit sekä aineiston analyysin kulku. Analyysin jälkeen esitellään tutkimuksen tuloksia, jonka jälkeen perehdytään tutkimuksen tulosten tarkasteluun sekä niiden pohjalta tehtyihin johtopäätöksiin. Tutkimuksen viimeisessä luvussa keskitytään tutkimustulosten pohdintaan, tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointiin sekä tutkimuksen hyödynnettävyyteen ja jatkotutkimusehdotuksiin.

2 ERIYTTÄMINEN

Eriyttäminen ei ole uusi asia, vaan siitä on puhuttu jo vuosikymmenten ajan. Esimerkiksi Viljanen (1975, 7) kuvasi eriyttämistä oppimisstrategiaksi, jolla ”*pyritään huomioimaan yksilölliset oppimisedellytykset*” sekä ”*kehitetään yksilöä hänen erityispiirteittensä suunnissa mahdollisimman pitkälle*”. Edelleen tänä päivänä oppilaat voivat erota toisistaan kulttuurin, kielen, sukupuolen, kiinnostusten kohteiden, oppimisvalmiuksien, oppimistapojen ja oppimismenopeuden suhteen. Sen lisäksi jokaisella oppilaalla on erilainen tukiverkosto oppimiseen, itsetunto, itseluottamus sekä tietoisuus itsestä oppijana. (Tomlinson & Imbeau 2010, 14.) Käyttämällä samoja didaktisia ratkaisuja ja opetusmenetelmiä kaikille jokainen oppilas ei tule saavuttamaan opetussuunnitelmassa merkittyjä tavoitteita (Huhtanen 2007, 76).

On siis selvää, että oppilaat eivät opi samassa tahdissa, samassa paikassa tai samalla tavalla samoja asioita. Eriyttämisellä pyritäänkin siihen, että opettaja löytäisi juuri ne opetustavat, joilla hän pystyisi kohtaamaan mahdollisimman hyvin oppilaiden erilaiset oppimistyyli: muuten on mahdollista, että oppilaat menettävät kiinnostuksensa ja motivaationsa opiskeluun. (Morgan 2014, 36.) Oppilaiden eroavaisuuksien sivuuttaminen voi johtaa luokassa lasten turhautumiseen, tylsyyteen sekä mahdollisesti oppimisesta vieraantumiseen. Proaktiivisella eli tukitoimia ennakoivalla otteella ja oppilaista kiinnostuneella lähestymistavalla voidaan tukea oppilaiden motivaatiota sekä oppimistehokkuutta. (Tomlinson ym. 2008, 30; Roiha & Polso 2018, 17.)

2.1 Eriyttämisen määrittelyä

Eriyttäminen on kouluarjen palanen, jonka yksinkertainen ja selkeä määrittely voi olla haastavaa, ja joka voidaan ymmärtää hyvin eri tavoin (Roiha & Polso 2018, 15). Lähtökohtaisesti eriyttämistä voidaan kuitenkin kuvailla tavaksi, jolla pyritään ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet

koulussa (Saloviita 2013, 109). Tomlinson ym. (2010, 13–14) korostavatkin, että eriyttämistä ei tulisi nähdä vain joukkona erilaisia opetusstrategioita, vaan ennemminkin opetusfilosofiana, jonka kautta opetusta ja oppimista ajatellaan. Eriyttäminen ei ole välttämättä jotain, mitä opettaja joko tekee tai ei tee, vaan erilaisten oppijoiden huomioon ottamista sekä siihen vastaamista.

Eriyttäminen koetaan usein tukijärjestelmäksi, jonka tarkoituksena on auttaa heikompia oppilaita. Eriyttämällä kuitenkin pyritään myös lahjakkaiden oppilaiden tukemiseen, jotta heillekin riittää haastetta ja mielenkiintoa opetuksessa. Eriyttämistä tulisi siis tapahtua sekä ylös- että alaspäin. On muistettava, että jokaisella oppilaalla on yksilöllisiä oppimisvahvuuksia sekä -vaikeuksia, jotka eivät välttämättä keskity vain yhteen oppiaineeseen. Oppilaalla saattaa olla ongelmia matematiikassa, vaikka hän olisikin lahjakas esimerkiksi äidinkielessä. (Roiha & Polso 2018, 41.) Eriyttämistä tulee siksi hyödyntää jokaisessa oppiaineessa. Lisäksi sitä voidaan käyttää niin ryhmä- kuin myös yksilötasolla (Huhtanen 2011, 113). Oppilaita kannattaa kuunnella oppimisympäristöjen ja -tapojen valinnassa ja kehittämisessä (Tomlinson ym. 2008, 9) jotta oppimismotivaatiota voidaan tukea ja ylläpitää.

Tomlinson, Brimijoin ja Narvaez (2008, 33) kuvailevat eriyttämisen olevan osaltaan opettajasidonnaista: jokaisella opettajalla on henkilökohtainen tapa ymmärtää eriyttämistä omien ja kollegoidensa kokemusten kautta. Eriyttäminen voi olla esimerkiksi opetustyylien, oppimisympäristöjen, opetusmateriaalien, arvioinnin tai oppimisen tukikeinojen muokkaamista niin, että lapsi oppii itselleen parhaalla mahdollisella tavalla saaden sekä haastetta että motivaatiota jatkaa oppimista (Tomlinson 2014, 33; Roiha & Polso 2018, 22–23). Ei ole olemassa valmista reseptiä tai ohjetta, joka kertoisi, mikä keino tai oppimismenetelmä toimii jokaiselle oppilaalle aina ajasta ja paikasta riippumatta. Eriyttäminen kuitenkin tarjoaa opettajille keinoja siihen, kuinka ottaa huomioon oppilaiden eroavaisuuksia luokassa. (Tomlinson 2014, 4.)

2.2 Eriyttäminen, integraatio ja inklusio

1980-luvulta lähtien Suomessa on keskusteltu kansainvälisessäkin keskustelussa esiintyneistä integraatiosta ja inklusiosta koulutuspoliittisesta näkökulmasta (Oja 2012, 37). Periaatteiden taustalla oli näkemys siitä, että

jokaisella oppilaan kouluympäristön ja -kokemuksen tulee olla mahdollisimman samanlainen kuin muillakin, vaikka oppilas olisi vammainen tai poikkeava. (Moberg & Savolainen 2009, 78.) Perusopetuslain muutos vuonna 1998 antoi mahdollisuuden siirtyä kohti inklusiivisia opetusjärjestelyitä, kuten esimerkiksi mahdollisuutta luoda tukea tarvitseville oppilaille henkilökohtainen oppimissuunnitelma tai HOJKS. Suomalainen koulujärjestelmä oli kuitenkin löytänyt vasta integraation mahdollisuudet, joten varsinainen inklusio jäi vielä odottamaan. Inklusiosta ja integraatiosta puhutaan usein rinnakkain, vaikka niillä tarkoitetaan hieman eri asioita ja ne saattavat näkyä eri käytänteinä. (Oja 2012, 38.) Saloviidan (2013, 86) mukaan käsitteet ovat kuitenkin niin kietoutuneita toisiinsa, että toisesta ei voida puhua ilman toista.

Inklusiivisen kasvatuksen eli inklusion avulla pyritään varmistamaan kaikkien oppilaiden osallisuus ja tasa-arvo sekä edistämään oppimista ja hyvinvointia. Inklusiolla pyritään turvaamaan jokaisen oppilaan oikeus tulla kouluun sukupuolesta, uskonnosta, vammaisuudesta, kielestä, ihonväristä, varallisuudesta tai muista tekijöistä riippumatta. (Takala ym. 2020, 13–16.) Yhdenvertaisuus, koulutuksellinen tasa-arvo sekä muut yhteiskunnalliset yksilön osallisuuden toteutumista tukevat arvot vaikuttavat vahvasti inklusion taustalla (Oja 2012, 37).

Integraatiolla taas tarkoitetaan sananomukaisesti *”kahden erillisen osan yhdistämistä niin, että uudessa kokonaisuudessa alkuperäiset osat eivät enää erotu toisistaan”* (Moberg & Savolainen 2009, 80). Integraation perusajatuksena on se, että jokin ulkopuolinen, tässä tapauksessa esimerkiksi erityiskoulun oppilas, otetaan uudelleen mukaan, ”sisälle” johonkin. Huhtasen (2011, 70–71) mukaan olemassa voi olla fyysistä, toiminnallista, sosiaalista tai rakenteellista integraatiota: fyysisestä integraatiosta esimerkkinä voi olla yleisopetuksen tiloihin sijoitettu erityisluokka. Erityistä tukea tarvitsevien ja muiden oppilaiden saadessa opetusta samassa tilassa voidaan puhua integroinnista yksinkertaisimmillaan. Integraatio eroaa kuitenkin inklusiosta niin, että integraatiossa on käytännössä kyse erityisoppilaan siirtämisestä yleisopetuksen luokkaan esimerkiksi oppitunnin tai yhden koulupäivän ajaksi, kun taas inklusiossa oppilaiden tuen tarpeen ei katsota määrittävän sitä paikkaa, jossa oppilas opiskelee (Takala ym. 2020, 13).

Viljanen (1975, 9) mainitsee opetuksen eheyttämisen eli integraation ja opetuksen eriyttämisen kulkemisesta rinnakkain. Hänen mukaansa integrointiin on aina kiinnitettävä huomiota silloin, kun suunnitellaan opetuksen eriyttämistä. Vuonna 2010 erityisopetuksen oppilaista 24 prosenttia oli osittain integroituna yleisopetuksen luokkiin ja 30 prosenttia oli kokonaan integroituna yleisopetuksen luokkiin. Edellisiin vuosiin verrattuna erityisopetusta järjestetään yleisopetuksen luokissa yhä useammin (Eskelä-Haapanen 2012, 21), mikä lisää osaltaan erilaisia oppijoita yleisopetuksen luokissa ja sitä kautta eriyttämisen tarvetta.

2.3 Eriyttäminen opetussuunnitelmassa

Suomessa opetuksen järjestämistä ohjaa perusopetuksen ohjausjärjestelmä. Tämä järjestelmä muodostuu perusopetuslaista ja -asetuksesta, valtioneuvoston asetuksista, opetussuunnitelman perusteista sekä paikallisesta opetussuunnitelmasta ja siihen perustuvista lukuvuosisuunnitelmista. Opetussuunnitelman perusteet on asiakirja, jonka tehtävä on edistää perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista sekä ohjata ja tukea koulutyötä ja opetuksen järjestämistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9.)

Opetussuunnitelman mukaan oppilaalla on oikeus saada koulunkäynnin tukea heti, kun tuen tarve ilmenee (POPS 2014, 14). Eriyttämisellä pyritään vastaamaan tuen tarpeeseen, sillä se on keino opettaa ja tukea oppilasta hänen oman osaamisensa ja taitotasonsa mukaisesti. Tuen tarvetta voi ajatella niin sanotusti alaspäin eriyttämisenä, eli heikompien oppilaiden tukemisena. (Roija & Polso 2018, 21.)

Opetussuunnitelmassa eriyttämisen kuvaillaan olevan ”*kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta*”. Opetussuunnitelma velvoittaa opiskelun laajuuden ja syvyyden eriyttämiseen sekä mahdollistamaan erilaiset työskentelyn rytmit ja etenemisnopeudet ottaen huomioon oppilaiden erilaisiin tavat oppia. Eriyttäminen tulee ottaa huomioon myös työtapoja valitessa. (POPS 2014, 30.) Luostarinen ja Peltomaa (2016, 123) huomauttavatkin, että opetussuunnitelman määritelmän mukaan eriyttämisen tarkoitus on pyrkiä tukemaan oppilaiden erilaisia oppimispolkuja sekä yksilöllisiä vahvuuksia ja tavoitteita.

Eriyttäminen on keino tukea oppilaan motivaatiota ja itsetuntoa sekä turvata oppimisrauha. Oppilaiden tarpeet, yksilöllinen eteneminen, mahdollisuus valita erilaisia työtapoja sekä suunnitella itse opiskeluaan ovat keinoja eriyttää sekä ottaa huomioon oppilaiden kehitykselliset ja yksilölliset erot. (POPS 2014, 30.) Opetussuunnitelma siis jo itsessään velvoittaa opettajia eriyttämään, ja eriyttämistä tulee tapahtua jokaisessa oppiaineessa.

Myös arviointi on Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 47) määritelty eriyttämistä tukevaksi. Arvioinnin tulee olla monipuolista, ja näyttöä omasta osaamisestaan tulee saada antaa kirjallisesti, suullisesti ja tarvittaessa tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. Arvioinnissakin tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määrätään myös oppimisen ja koulunkäynnin tuesta, jotka pohjautuvat perusopetuslakiin. Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuva on oikeutettu saamaan riittävää oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvää tukea heti, kun tuen tarve ilmenee. Tukemisella pyritään ehkäisemään oppimisen ja koulunkäynnin ongelmien monimuotoistumista, syvenemistä sekä pitkäaikaisvaikutuksia. (POPS 2014, 61.) Kolmiportainen tuki on siis tukikeino heikompien oppilaiden eriyttämisessä.

Vuonna 2011 tuli voimaan laki perusopetuslain muuttumisesta (642/2010), joka sisälsi kolmiportaisen tuen mallin. Kolmiportaisessa mallissa tukikeinoina käytetään esimerkiksi eriyttämistä, tukiopetusta, oppilaanohjausta, avustajapalveluja sekä osa-aikaista erityisopetusta (Naukkari 2012, 428). Tukimalli otettiin käyttöön samanlaisena niin esi-, perus- kuin lisäopetukseenkin. Tuen tarvetta katsotaan oppiainekohtaisesti, sillä esimerkiksi tukeen tarvittava aika ja laatu saattavat vaihdella yksilöllisesti paljonkin (Oja 2012, 46–48). Tuki on jaettu kolmeen portaaseen: yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, ja oppilas voi saada näistä kerrallaan vain yhtä tukimuotoa (POPS 2014, 61). Kolmiportaisesta tuesta puhuttaessa nousee esiin eriyttäminen, jonka avulla pyritään oppimisvaikeuksien ennakointiin sekä myöhemmän tuen tarpeen minimointiin. Yleisessä ja tehostetussa tuessa eriyttämistä tarjotaankin käytännön ratkaisuksi kolmiportaisen tuen toteuttamiseen. (Roiha & Polso 2018, 9.)

Tukiportaita tulee käydä askel kerrallaan (Huhtanen 2011, 102). Yleistä tukea annetaan tilapäisesti jokaiselle tarpeessa olevalle oppilaalle, ja esimerkiksi

opetuksen eriyttäminen on yksi tuen keinoista. Tuen aloittaminen ei vaadi erityisiä toimenpiteitä, kuten esimerkiksi tutkimuksia tai päätöksiä, vaan sen tarkoitus on ehkäistä koulunkäynnin vaikeuksia ennakkoon ohjauksella, opetusryhmien joustavalla muuntelulla ja opettajien keskinäisellä sekä muun henkilöstön yhteistyönä. (POPS 2014, 62–63.)

Tehostettuun tukeen siirrytään, kun oppilas tarvitsee enemmän kuin yhtä tukimuotoa oppimisessaan tai koulunkäynnissään ja tuen tarve on jatkuvampaa. Tehostetulla tuella pyritään ehkäisemään oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien syvenemistä ja laajenemista aloittamalla varhainen puuttuminen ajoissa. (Oja 2012, 46.) Tehostettu tuki aloitetaan pedagogisella arviolla, johon kirjataan muun muassa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne, arvio eri tukimuotojen vaikutuksista sekä oppilaiden kiinnostuksen kohteet, oppimisvalmiudet, vahvuudet ja oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. Tehostetun tuen aikana oppilaan saamat tukimuodot kirjataan oppimissuunnitelmaan, joka on kirjallinen suunnitelma siitä, mitä tehostetulla tuella halutaan saavuttaa. Oppimissuunnitelma perustuu niihin tietoihin, mitä pedagogiseen arvioon on kirjattu. (POPS 2014, 63–65.)

Eriytynen tuki on tukiportaan viimeisin muoto. Siihen siirrytään, jos oppilas ei muutoin saavuta kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteita. Eriytisessä tuessa tavoitteena on tuen antaminen niin, että *”oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen”*. Eriytiseen tukeen sisältyvät kaikki tukimuodot, jotka kuuluvat perusopetuslakiin, kuten esimerkiksi erityisopetus. (POPS 2014, 65–67.) Eriyttävä opetus kuuluu erityiseen tukeen, vaikka näitä kahta ei aina yhdistetä toisiinsa erityisessä tuessa olevan oppilaan opetuksen ja arvioinnin yksilöllisyyden takia (Roiha & Polso 2018, 27).

2.4 Eriyttäminen ja oppilaantuntemus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan eriyttämisen pohjautuvan oppilaantuntemukseen (POPS 2014, 30). Myös Roiha ja Polso (2018, 32) tukevat tätä väitettä: luokanopettajalle ei ole aina selvää, kenen kohdalla tarvitaan eriyttämistä ja milloin, jolloin tarvitaan hyvää oppilaantuntemusta. Kun opettaja tutustuu oppilaisiinsa ja viettää heidän

kanssaan aikaa useita tunteja viikossa, hän alkaa vähitellen tunnistamaan oppilaidensa oppimisvalmiudet, kiinnostuksen kohteet, haasteet ja vahvuudet. Käytännössä opettajat siis opiskelevat oppilaitaan ymmärtääkseen heidän potentiaalinsa. (Tomlinson 2014, 35)

Tomlinson ym. (2008, 30) kuvailevat tehokkaan opetuksen, oppimisen ja eriyttämisen lähtevän siitä, että opettaja ymmärtää olevansa vastuussa jokaisen lapsen oppimisesta ja hyväksyy tämän faktan. Opettajan ja jokaisen oppilaan välille tulisi muodostua hyväksymisen ja luottamuksen suhde, jotta opettaja tietää ja oppii, kenen kohdalla tulisi eriyttää ja milloin. Opettajan tehtävänä on tarkkailla lasta, keskustella tämän kanssa, seurata ja arvioida lapsen työskentelyä sekä keskustella lapsen vanhempien ja muiden opettajien kanssa saadakseen kokonaiskuvan siitä, miten hän voi parhaiten tukea lapsen oppimista. Tämän tulee olla jatkuva prosessi, sillä lapsi kasvaa ja kehittyy päivittäin, jolloin myös hänen tuen tarpeensa tai lahjakkuutensa voi saada uusia ulottuvuuksia. (Tomlinson & Imbeau 2010, 6; Roiha & Polso 2018, 33.)

3 ERIYTTÄMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Luokanopettajat ovat päivittäin tilanteessa, jossa he joutuvat pohtimaan, miten kukin oppilas pääsee mahdollisimman hyvin eteenpäin oppimisessaan (Roiha & Polso 2018, 9). Eriyttäminen on arvovalinnan tekemistä ja sen pohtimista, miten on mahdollista käyttää aikaa, resursseja ja omaa asiantuntijuutta niin, että jokaisen kyvyt saadaan käyttöön mahdollisimman tehokkaasti (Tomlinson 2014, 2). Kun opettaja aloittaa opetuksensa eriyttämisen, hänen tulee ymmärtää omat opetusmenetelmänsä, vahvuutensa ja heikkoutensa. Lisäksi opettajan on mietittävä, mitä hän haluaa oppilaan oppivan, miten hän voi auttaa oppilasta oppimaan sen sekä miten oppilas voi osoittaa oppimansa. (Benjamin 2014, 23.)

Vaikka eriyttäminen on laaja käsite, tutkijat ovat pyrkineet luomaan käytännön eriyttämisen mallia asian sisäistämiseksi sekä opettajien auttamiseksi. Roiha ja Polso ovat esitelleet eriyttämisen Viiden O:n mallin. Mallilla pyritään helpottamaan eriyttämistä ja antamaan opettajille jotain konkreettista, johon tarttua painottaen kuitenkin sitä, että esimerkiksi oppilaiden tarpeet ja resurssit saattavat olla erilaisia eri paikoissa. Osa-alueet saattavat siis toimia eri tavoin näistä tekijöistä riippuen. Tämän mallin mukaan oppilaiden yksilöllisyys ja eriyttäminen tulisi huomioida koulun viidellä eri osa-alueella. Nämä osa-alueet ovat opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaalit sekä oppimisen arviointi. Viiden O:n mallissa lähtökohtana on aina oppilas ja oppilaan yksilölliset ominaisuudet. Näitä ominaisuuksia ovat kiinnostuksen kohteet, itsetunto, tarpeet, valmiudet, oppimisprofiili, persoonallisuus, motivaatio ja historia. (Roiha & Polso 2018, 22–23, 47.)

Myös Tomlinson ja Imbeau (2010) ovat mallintaneet käytännön eriyttämistä. Malli mukaillee Roihan ja Polson Viiden O:n mallia, sillä myös Tomlinson ja Imbeau tuovat esiin oppimisympäristön, arvioinnin sekä opetusmenetelmien eriyttämisen. Tomlinsonin ja Imbeaun mukaan eriyttäminen pohjautuu oppilaiden erilaisiin valmiuksiin, kiinnostuksen kohteisiin sekä oppimisprofiileihin. (Tomlinson & Imbeau 2010, 19–22.)

3.1 Käytännön eriyttämisen malli

Opetusjärjestelyillä tarkoitetaan niitä käytännön keinoja, joilla opetusta järjestetään koulussa. Näitä keinoja ovat esimerkiksi koulunkäynninohjaajan apu, oppituntien palkittaminen, yhteisopettajuus, tukiopetus sekä oppilaiden joustava ryhmittely. (Roiha & Polso 2018, 50–51.) Opetusjärjestelyiden eriyttäminen auttaa tukemaan oppilaiden yksilöllisyyttä, sillä sen avulla oppilasmäärää saadaan jaettua useamman aikuisen kesken. Kuten oppilailla, myös opettajilla voi olla erilaisia taitoja: erilaisten opetusjärjestelyiden avulla opettajat pääsevät hyödyntämään vahvuusalueitaan mahdollistaen samalla asiantuntevamman opetuksen. (Tomlinson 2014, 84.)

Erilaisia opetusjärjestelyjä ei ole aina helppo eriyttää esimerkiksi resurssien ja koulussa vallitsevien toimintakulttuurien vuoksi. Opettajan ammatti on edelleen itsenäistä puurtamista, ja osaamisen jakaminen ja kollegiaalinen yhteistyö voi alkuun olla haastavaa ja aikaa vievää. (Roiha & Polso 2018, 50–51.) Opetusjärjestelyillä voidaan kuitenkin tukea usein vähälle jäävää ylöspäin eriyttämistä, sillä esimerkiksi joustavan ryhmittelyn avulla oppilas pääsee paremmin hyödyntämään lähikehityksen vyöhykettä (Roiha & Polso 2018, 54).

Saloviita (2013, 115–117) muistuttaa, että opetusjärjestelyiden eriyttämisellä pyritään myös opettajan toiminnan helpottamiseen: opettajan ei tarvitse valita, opettaako kaikkia samalla tavalla vai eriyttääkö tiettyjen lasten toimintaa. Sen sijaan opettajan on mahdollista eriyttää koko luokkaa kerralla erilaisten tasoryhmien, työpisteiden tai rinnakkaisryhmien avulla. Näin mahdollistetaan myös se, ettei jokaisen oppilaan tarvitse tehdä täysin samoja tehtäviä, vaan niitä voidaan antaa oppilaalle hänen taitotasonsa mukaisesti (Saloviita 2013, 118).

Oppimisympäristöä voidaan ajatella fyysisestä, emotionaalisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta (Roiha & Polso 2018, 75; Tomlinson & Imbeau 2010, 19). Nämä kaikki vaikuttavat oppilaaseen eri tavoin: se mikä on sopiva yhdelle, voi olla haastava toiselle. Yhdelle oppilaalle saattaa olla helppoa työskennellä meluisassa ympäristössä, kun taas toinen lapsi voi kaivata keskittymisensä avuksi täyttä hiljaisuutta - tämän vuoksi oppimisympäristöä tulee eriyttää. Oppimisympäristön tulisi kuitenkin joka tapauksessa olla perusedellytyksiltään turvallinen, kunnioittava, osallistava sekä kannustava, sillä tällaisessa

oppimisympäristössä lapsi oppii parhaiten. Vaikka koko oppimisympäristön muokkaaminen kaikille sopivaksi on haastavaa, ellei mahdollonta, opettaja voi keskittyä eniten eriyttämistä tarvitsevien lasten näkökulmiin. (Roiha & Polso 2018, 75.) Tässä alaluvussa oppimisympäristöä käsitellään kaikista kolmesta näkökulmasta. Nämä kaikki oppimisympäristön ulottuvuudet vaikuttavat oppimiseen ja opetukseen kuten myös oppilaisiin hyvin eri tavoin. (Roiha & Polso 2018, 75). Oppimisympäristö peilaakin usein opettajan omiin uskomuksiin, kokemuksiin ja toimintoihin (Tomlinson & Imbeau 2010, 19–20).

Fyysistä oppimisympäristöä voi eriyttää esimerkiksi pulpettien ryhmittelyn ja istumajärjestyksen, erilaisten värien, helposti saatavilla olevien materiaalien sekä erilaisten lukutilojen avulla (Tomlinson & Imbeau 2010, 19). Eriyttävä oppimisympäristö on järjestyksessä: tavaroille on omat, nimetyt paikkansa, mikä helpottaa työskentelyn aloittamista sekä tuo rutiineja luokkaan. Lisäksi oppilaiden omia paikkoja voi muokata esimerkiksi vaihtamalla tuolit jumppapalloihin, antamalla oppilaalle näkösuojan rauhallista työskentelyä varten tai antamalla oppilaalle mahdollisuuden valita, työskenteleekö yksin vai ryhmässä. Fyysisen oppimisympäristön tulisi perustua oppilaan oppimiseen eikä opettajan mukavuudenhaluun: jos oppilaat eivät tarvitse pulpetteja, niitä ei kannata käyttää vain siksi, että niin on aina tehty. (Roiha & Polso 2018, 76–83.)

Roiha ja Polso (2018) erittelevät oppimisympäristön fyysisen oppimisympäristön lisäksi sosiaaliseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön, kun taas Tomlinson ja Imbeau (2010) käyttävät fyysisen oppimisympäristön lisäksi termiä emotionaalinen oppimisympäristö. (Tomlinson & Imbeau 2010, 19–20; Tomlinson & Moon 2013, 3.) Psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö saattavat olla vaikeammin eriytettävissä, koska ne ovat fyysistä oppimisympäristöä enemmän opettajan vaikutuksen ulottumattomissa. Oppilaan kotiasioihin saattaa olla vaikeaa vaikuttaa. Lisäksi luokan ilmapiiri, ihmissuhteet ja tunnelma ovat vaikeammin hahmotettavissa. (Roiha & Polso 2018, 84.) Luokan emotionaalinen ilmapiiri on tärkeää oppilaan oppimisen kannalta, koska oppilas oppii parhaiten turvallisessa, kunnioittavassa, sopivasti haastavassa ja kannustavassa luokassa (Tomlinson & Imbeau 2010, 19–20). Hyvä psyykkinen oppimisympäristö luo positiivisia tuntemuksia, joka taas hyvän ilmapiirin kautta luo oppilaille rauhaa ja innostuneisuutta. Sosiaalinen oppimisympäristö taas vaatii hyviä ihmissuhteita ja vuorovaikutustaitoja niin opettajalta kuin myös oppilailta. Myös välitunteja voi

eriyttää erilaisilla välituntiajoilla ja siirtymävälejä rutiineilla, ennakkoinnilla sekä erilaisilla ryhmäytymisharjoituksilla. (Roiha & Polso 2018, 84–93.)

Opetusmenetelmä on kuvitteellinen silta, jota opettajat käyttävät auttaakseen oppilaitaan oppimaan uutta sekä yhdistelemään aiemmin opittua uuteen (Tomlinson & Imbeau 2010, 22). Opettajan kulloinkin käyttämä opetusmenetelmä on myös ratkaiseva tekijä opetuksessa sen suhteen, saako hän oppilaat kiinnostumaan opeteltavasta aiheesta ja osaako hän käyttää tehokkaita ja erilaisia menetelmiä niin, että oppilaat varmasti oppivat. Opetusmenetelmien eriyttämisessä tulee huomioida oppilaiden erilaiset taidot ja kiinnostuksen kohteet, jotta kukaan ei koe opetuksen olevan liian helppoa tai haastavaa. (Tomlinson 2014, 4–5.)

Tomlinsonin ja Imbeaun mukaan opetusmenetelmät tulee kohdistaa olennaiseen tietoon, ymmärrykseen ja oppilaan taitoihin. Opetusmenetelmät tulee suunnitella niin, että ne ovat joustavia esimerkiksi ajankäytön, materiaalien, ryhmien ja oppimisstrategioiden suhteen. Opetusmenetelmien täytyy myös tarjota useita eri reittejä keskeisen oppimistuloksen tavoittamiseen. Eriyttävät opetusmenetelmät auttavat oppilasta kehittämään uskoa omiin kykyihinsä. (Tomlinson & Imbeau 2010, 22.) Roihan ja Polson mukaan opetusmenetelmien eriyttäminen on tärkeää: vaikka opettaja kokisi jonkin menetelmän olevan itselleen paras, tämä ei tarkoita sitä, että kaikki lapset oppivat saumattomasti saman menetelmän avulla. Eriyttävissä opetusmenetelmissä tulee huomioida yksilöllinen eteneminen, opiskelutaidot, kotitehtävät, ohjeiden anto, palkkiot, struktuuri sekä oppimateriaali. (Roiha & Polso 2018, 99.)

Oppimisen tukimateriaalilla tarkoitetaan niitä apuvälineitä ja materiaaleja, joita opettaja käyttää opetuksensa eriyttämiseen. Lakkala (2009, 212–213) toteaa, että erilaisten oppijoiden kohtaamisessa ja huomioon ottamisessa on tärkeää, että luokkatilaa voidaan muokata helposti ja nopeasti erilaisilla välineillä oppilaiden tarpeisiin. Eriyttämistä tarvitaan sekä oppimateriaaleissa että oppimiseen liittyvissä muissa haasteissa, kuten hahmottamisessa ja keskittymisessä (Roiha & Polso 2018, 130–131).

Oppimateriaalien eriyttämisessä täytyy muistaa, että valmiiksi eriytetyt materiaalit on usein suunnattu heikommille oppilaille. Tämän lisäksi ne eivät huomioi oppilaan kehittymistä, eikä niissä ole yleensä sijaa perustehtäviin perustuville soveltaville tehtäville. Materiaalit jäävätkin usein opettajien

valmistettavaksi, jotta niillä pystytään vastaamaan yksittäisen oppilaan oppimishaasteisiin. (Roiha & Polso 2018, 131.)

Oppimisen tukimateriaaleilla ei kuitenkaan tarkoiteta pelkästään erilaisia tehtävämonisteita, vaan myös hahmottamisen ja keskittymisen tukivälineitä. Oppilaan voi olla vaikeaa keskittyä oman pulpettinsa ääressä kovassa hälinässä, jolloin voidaan hyödyntää kuulosuojaimia tai pulpetin siirtämistä. (Tomlinson 2014, 91.) Oppimisen tukimateriaalien joustava käyttö täytyy myös mahdollistaa sillä, että esimerkiksi keskittymisen materiaalit ovat oppilaiden saatavilla jatkuvasti, eikä niitä tarvitse erikseen pyytää tai etsiä (Tomlinson 2014, 98).

Oppilaan arviointi on käytännössä arvon määrittämisestä oppilaan tietämiselle, osaamiselle ja taitamiselle (Merimaa 2009). Arviointi voi palvella monia tarkoituksia, kuten esimerkiksi eriyttämistä (Tomlinson ym. 2008, 7). Eriyttäminen edellyttää oppilaantuntemusta (Huhtanen 2011, 114), jotta opetuksen yksilöllistäminen palvelee tarkoitustaan. Arvioinnin tulisi olla keino, jonka ansiosta opettaja tietää, miten muokata opetustaan jo huomenna, eikä vain tapa katsoa, mitä oppilas osaa jakson lopussa (Tomlinson 2014, 18).

Arviointi on avain eriyttävään opetukseen. Arvioinnin aikana opettaja luo luottamussuhdetta oppilaaseen ja oppii näin ymmärtämään lapsen oppimistarpeita tarpeeksi hyvin suunnitellakseen sopivia menetelmiä jokaiselle oppijalle. (Tomlinson & Moon 2013, 17.) Arviointi auttaa tutustumaan oppilaaseen, mikä taas johtaa siihen, että eriyttämistä on helpompi suunnitella oppilaskohtaisesti.

Arviointi voidaan jakaa diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostinen eli ennakoiva arviointi toteutetaan ennen esimerkiksi jonkin opetusjakson alkua, jotta saadaan selville oppilaan valmiuksien, kiinnostuksen kohteiden sekä oppimisprofiilien lähtöpisteet. (Tomlinson & Imbeau 2010, 21–22.) Diagnostisessa arvioinnissa voidaan arvioida esimerkiksi lähtötasotesteillä. Formatiivinen arviointi taas on oppimista tukevaa arviointia, jolla seurataan oppimisen edistymistä ja annetaan siitä palautetta oppilaalle. Näitä arviointikeinoja voivat olla esimerkiksi oppimispäiväkirja tai itsearviointi. Summatiivinen arviointi on opintojakson jälkeen tapahtuva arviointi, jolloin oppilas voi näyttää osaamistaan esimerkiksi kokeella tai ryhmätyöllä. (Roiha & Polso 2018, 155–156, 167–170.)

3.2 Eriyttämisen hyödyt ja haasteet

Vaikka peruskoulun opetussuunnitelman perusteet lähtökohtaisesti velvoittavat luokanopettajan eriyttämään opetustaan, eriyttämistä tulisi tapahtua myös ilman tätä velvoitetta. Eriyttämisen hyötyjä ovat esimerkiksi oppimisvaikeuksien ehkäisy, oppimistulosten parantuminen, kouluviihtyvyyden lisääminen, yksilöllisyyden huomioon ottaminen, opetuksen mielekkyyden lisääminen, onnistumisen kokemusten tarjoaminen sekä työrauhan parantuminen. (Roiha & Polso 2018, 28–31.)

Lapsen koulupolun muodostumiseen vaikuttavat lapsen yksilölliset taidot ja vahvuudet yhdessä oppimisympäristön kanssa. On mahdollista, että opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamiselle saattaa olla esteitä, kuten esimerkiksi kehityksellisiä oppimisvaikeuksia matematiikassa, lukemisessa tai kirjoittamisessa. Esteitä voivat olla myös näiden kehitysvaikeuksien tunnistaminen ja niihin tarvittavan tuen antaminen. Eriyttäminen on yksi tuen muodoista näihin kehityksellisiin oppimisvaikeuksiin: sillä pyritään vähentämään sellaisia seurannaisvaikutuksia, jotka näkyvät lapsen emotionaalisessa ja sosiaalisessa kehityksessä. (Holopainen ym. 2013, 173.) Oja (2012, 54) toteaaakin, että luokanopettajakoulutus ja luokanopettajan työhön perehdytyksessä kaivattaisiin enemmän tietoa eriyttämisestä sekä erilaisten oppijoiden kohtaamisesta.

Eriytetty opetus vaatii opettajalta suunnitelmallisuutta ja kärsivällisyyttä (Benjamin 2014, 6). Opettajat kokevat eriyttämisen usein vaikeaksi esimerkiksi ajan puutteen, liian pienien tai muuten sopimattomien tilojen, oppikirjojen liiallisen yhdenmukaisuuden tai suurien luokkakokojen vuoksi. Monet opettajat eivät myöskään koe omaavansa tarpeeksi resursseja, tietoa tai osaamista eriyttämisen toteuttamiseksi. (Roiha & Polso 2018, 36.) Myös Tomlinson ja Imbeau (2010, 137) ovat huomanneet saman, sillä he esittelevät tekijöitä, jotka opettajien mielestä vaikeuttavat tai estävät eriyttämistä. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi liian suuri luokkakoko, liian pieni fyysinen luokkatila, vanhempien vastustus sekä ajan ja resurssien puute. Opettajat kokevat eriyttämisen vaikeaksi myös siksi, että standardisoidut kokeet eivät ole eriytettyjä, eikä eriyttämisestä koeta olevan hyötyä jatko-opiskelua ajatellen. Muun muassa resurssipulaan ottavat kantaa myös Ahonen ym. (2015, 48) Opetus- ja kulttuuriministeriön ”Tulevaisuuden

peruskoulu” -julkaisussa. Oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottaminen tapahtuu esimerkiksi opetussuunnitelmallisen vapauden sallimilla erilaisilla oppisisällöillä, jolloin oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa omaan koulupolkuunsa. Säästösyöt ovat kuitenkin pakottaneet kouluja karsimaan opintojen valinnaisuutta.

4 INDUKTIOVAIHEEN OPETTAJUUS

Työelämään siirtymistä koulutuksen jälkeen kutsutaan induktiovaiheeksi. Tämän nivelvaiheen katsotaan kestävän 3–5 ensimmäistä työvuotta. (Jokinen ym. 2014, 38.) Näitä ensimmäisiä työvuosia kutsutaan myös noviisivaiheeksi. Tässä tutkimuksessa työuran alkua kutsutaan induktiovaiheeksi, mutta aloittelevaa opettajaa voidaan myös kuvata termillä noviisiopettaja.

Induktiovaihetta on kutsuttu myös ”*huku tai ui*” -vaiheeksi, selviytymisvaiheeksi sekä ”*hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen vuosiksi*” sillä vastavalmistunut luokanopettaja joutuu tosipaikan eteen jo heti työelämään astuessaan. Opettajan ensimmäiset työvuodet tuovat mukanaan paljon täysin uutta vastuuta ja opeteltavaa. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12–13; Bejaard ym. 2004.) Induktiovaiheessa opettajan ammattiin kiinnittyminen tai siitä pois ajautuminen on herkimmillään, mikä tekee induktiovaiheesta kriittisen vaiheen opettajan työuraa ja sen muotoutumista ajatellen (Onnismaa ym. 2017, 190).

4.1 Induktiovaiheen haasteet

Luokanopettajalta vaaditaan monenlaista osaamista. Sen lisäksi, että luokanopettaja on monien oppiaineiden sisältöjen asiantuntija, hänen tulee hallita myös ohjaamiseen, opettamiseen sekä oppimiseen liittyviä asioita ja kokonaisuuksia. Luokanopettajalta vaaditaan ymmärrystä oppimisprosesseista, erilaisista oppijoista sekä oppilaiden valmiuksista tiedon käsittelemiseen, omaksumiseen ja muodostamiseen. Kaiken tämän lisäksi opettajalta vaaditaan sosiaalista osaamista toimia oppilasryhmässä sekä tehdä yhteistyötä koulun, kodin ja muiden ammattilaisten kanssa. (Kari & Heikkinen 2001, 42.)

Monissa ammateissa työelämään siirtyminen käy suhteellisen kivuttomasti: vastavalmistunut aloittaa yleensä kevyemmistä työtehtävistä, joissa on vähemmän vastuuta ja osaamisen karttuessa työtehtävien vaativuutta ja työntekijän vastuuta kasvatetaan hiljalleen. Luokanopettaja taas siirtyy

välittömästi täyteen pedagogiseen ja juridiseen vastuuseen, joka ei juurikaan muutu työuran aikana. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12–13; Jokinen ym. 2014, 37.) Luokanopettajan ensimmäisiä työvuosia leimaa haavoittuvuus. Opettaja ei voikaan enää kääntyä ohjaavan opettajan puoleen kuten opetusharjoittelussa, vaan lopullinen vastuu on nyt hänellä itsellään. (Blomberg 2008, 55.)

Opettajankoulutus ei pysty vastaamaan kaikkiin haasteisiin ja tarjoamaan kaikkea sitä tietoa ja taitoa, mitä opettajan työ vaatii. Työn aloitus sisältää monia osia, jotka eivät ole noviisiopettajalle tuttuja, kuten oppilaat, kouluuyhteisö, opetussuunnitelma ja paikalliset toimintaperiaatteet sekä -menettelyt. (Blomberg 2008, 2; Onnismaa ym. 2017.) Näiden lisäksi suurin osa opettajista kohtaa kuusi haastetta, jotka leimaavat nimenomaan uran alkuvaihetta: työttömyyden pelko, koulutuksen ja työelämän välinen kuilu, itsetehokkuuden lasku ja stressin nousu, varhainen kuluminen, uuden työntekijän rooli ja paikka työpaikalla sekä työpaikan tapojen oppiminen (Tynjälä & Heikkinen 2011, 13). Myös Jakku-Sihvonen, Koskimies-Sirén, Lavonen, Mäkitalo-Sigel ja Virta (2015, 94) nostavat esiin opettajankoulutuksen ja työelämän kohtaamattomuuden: monien kouluun liittyvien sisältöalueiden osaamisen vahvistuminen jää koulutuksen ulkopuolelle.

Euroopan komission tekemän selvityksen mukaan uusien opettajien tukemisen tarve on yleinen haaste monissa maissa globaalilla tasolla, sillä enemmistö maista ei kykene tarjoamaan opettajille systemaattista tukijärjestelmää (Euroopan komissio 2010, 7). Eisenschmidtin, Heikkisen ja Klagesin (2008, 129) tutkimus opettajien ensimmäisen työvuoden kokemuksista tukee tätä selvitystä: tutkimukseen osallistuneet suomalaiset, norjalaiset ja virolaiset opettajat kokivat kaikki samanlaisia haasteita opiskelijasta opettajaksi siirtymisessä sekä tietyissä luokkahuoneeseen liittyvissä teemoissa, kuten esimerkiksi luokanhallinnassa. Opettajat kokivat vaikeaksi opettajankoulutuksessa opittujen teorioiden yhdistämisen käytäntöön sekä yhteistyön kollegoiden kanssa. Myös Sahi (2009, 87) nostaa esiin kysymyksiä, jotka ovat keskeisiä ammatillisen sopeutumisen sekä elossa selviytymisen kannalta: miten kouluuyhteisöön voi sopeutua, miten henkiset voimavarat saadaan riittämään opettajana sekä miten ratkaistaan arjen eettisiä kysymyksiä?

Kun huomioidaan kaikki edellä mainitut haasteet aloittelevan luokanopettajan työssä ja lisätään siihen eriyttämiseen liittyvät haasteet, voidaan pohtia, ehtiikö induktiovaiheessa oleva luokanopettaja vastaamaan erilaisten

oppijoiden tarpeisiin ja eriyttämään? Kyse ei välttämättä ole myöskään pelkästä ehtimisestä, vaan myös jaksamisesta ja osaamisesta. Tomlinson ym. (2008, 47) tuovat esille, että eriyttämiseen tarvitaan tietoja, ymmärrystä ja taitoa reagoida jatkuvasti muuttuviin tilanteisiin ja oppimisympäristöihin. Nämä tiedot ja taidot taas karttavat opettajan ammatillisen kehityksen myötä työuran aikana kokemuksen kautta. Vaikka ammatillinen kehittyminen alkaa jo koulutuksen aikana, on pohdittava, kuinka laajasti ja monipuolisesti vastavalmistunut luokanopettaja voi vielä induktiovaiheessa osata tai ehtiä eriyttämään?

4.2 Perehdytys induktiovaiheessa

Uuteen työhön sisältyy yleensä työhön perehdyttäminen kokeneemman työntekijän tai esimerkiksi esimiehen toimesta. Myös esimerkiksi työturvallisuuslain 14 § (738/2002) velvoittaa työnantajaa huolehtimaan työntekijän riittävästä perehdytyksestä työhönsä. Blomberg (2008, 2) tähdentääkin hyvän työhön perehdyttämisen olevan mahdollisesti juuri se ratkaiseva tekijä, joka edesauttaa vastavalmistuneen opettajan työssä menestymistä, viihtymistä sekä opettajan uralle jäämistä.

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto (SOOL) ilmaisee kotisivuillaan kuitenkin huolensa uusien opettajien epätasaisesta perehdytyksestä Suomessa sekä perehdytyksen laatuun ja määrään liittyvästä epätasaisuudesta. Myös SOOL:in mukaan työssä viihtyminen ja alalla pysyminen riippuvat pitkälti perehdyttämisestä, sillä perehdyttäminen on keino helpottaa sopeutumista työelämäänsä sekä edistää työhyvinvointia. Saman huolen perehdytyksen puutteellisuudesta jakaa Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus (TALIS 2018), jonka mukaan suunnitelmallista työhön perehdytystä saavat vain noin puolet suomalaisista yläkoulun opettajista. Tutkimuksen mukaan samasta perehdytyksen puutteesta on viitteitä myös kaikilla muilla koulutusasteilla.

Suomen koulujärjestelmässä ei ole säädöksiin perustuvaa, vastavalmistuneille opettajille suunniteltua perehdyttämisjärjestelmää tai -vaihetta. Uusien opettajien perehdytys on siis koulutuksen järjestäjien ja yksittäisten koulujen vastuulla. Tämä synnyttää suurta eriarvoisuutta ja epätasaisuutta perehdytykseen, ja perehdyttäminen saatetaan laiminlyödä kokonaan. (Jokinen ym. 2014, 38; Bjerkholt & Hedegaard 2014, 52.) Vaikka

luokanopettajakoulutus on pitkä ja monipuolinen, kokonaiskuva ja todellisuus työstä tulee esiin vasta induktiovaiheen aikana. Tällöin on äärettömän tärkeää, että joku on tukemassa vastavalmistunutta opettajaa rajojensa löytämisessä, riittämättömyyden tunteiden kanssa kamppailussa, päätöksenteossa sekä tilanteiden havaitsemisessa ja jäsentämisessä. (Blomberg 2008, 55.)

Onnismaa ym. (2017, 204) tuovat tutkimuksessaan esille, että mentorointi ja muut induktiovaiheessa mahdollisesti käytettävät, ammatti-identiteettiä ja osaamista vahvistavat toimenpiteet eivät kuitenkaan yksinään riitä ratkaisuksi työn aloitukseen liittyvien ongelmien ratkaisemisessa. Lisää toimenpiteitä tarvitaan ratkaisemaan työssäjaksamiseen sekä ammattiin kiinnittymiseen liittyviä kysymyksiä, sillä opettajan ensimmäiset työvuodet määrittävät pitkälti sen, millaiseksi opettaja haluaa tulla ja millaiseksi opettajaksi on mahdollista tulla.

4.3 Kollegiaalinen yhteistyö ja mentorointi uuden opettajan tukena

Noviisiopettajien työuran alku on haastava: heillä on edelleen vahva uskomus siitä, että tilanteesta kuin tilanteesta on selvitettävä yksin (Lange 2009, 143). Tämä pohjautuu osaksi menneeseen: vuosikymmenten ajan luokanopettajat ovat työskennelleet niin fyysisesti kuin psyykkisestikin yksin. Vähitellen tämä on kuitenkin muuttunut kohti kollegiaalista yhteistyötä, jota esimerkiksi yhteisopettamisen voidaan katsoa olevan. Luokanopettajien välinen yhteistyö on parantunut ja edesauttanut niin ammatillista kehitystä kuin myös koulujen ja paikallisten opetussuunnitelmien kehittymistä. (Tynjälä & Heikkinen, 2011.)

Esimerkiksi opetuksen eriyttäminen on pedagogista toimintaa, johon tarvitaan yhteistyötä kaikkien koulun toimijoiden kanssa (Holopainen ym. 2013, 179). Eriyttämisessä voivat auttaa esimerkiksi opettajakollegat sekä oppilaiden vanhemmat (Tomlinson 2014, 166). Opetuksen eriyttämistä kannattaakin toteuttaa yhdessä muiden opettajien kanssa esimerkiksi työjaksojen ja pajapäivien muodossa (Huhtanen 2011, 115). Myös oppituntisuunnitelmia sekä materiaaleja kannattaa jakaa muiden opettajien kanssa (Tomlinson 2014, 166).

Yhdeksi välineeksi uuden luokanopettajan perehdyttämiseen on kokeiltu vertaismentorointia ja vertaisryhmämentorointia. Vertaismentoroinnin päätavoite on tukea ammatillista kehittymistä, mutta sillä pyritään myös paikkaamaan opettajankoulutuksen ja työelämän välissä olevaa kuilua. Uran alkuvaiheessa

vertaismentoroinnilla on tärkeä asema hiljaisen tiedon siirtämisessä ja yhteisten ratkaisujen löytämisessä. (Jokinen & Sarja 2006, 187–189.)

Suomessa on kokeiltu vertaisryhmämentorointia (verme), jossa tavoitteena on kouluttaa opettajia mentoreiksi muille opettajille. Hanke aloitettiin ensin induktiovaiheen opettajien tukemiseksi, mutta on sittemmin ollut apuväline myös pidempään toimiville opettajille ammatillisen kehittymisen ja työssä oppimisen näkökulmista. Hankkeessa kehitetään erilaisia vertaistukeen ja vertaisoppimiseen perustuvia malleja, joilla voidaan edistää vuorovaikutusta, työhyvinvointia sekä moniammatillista yhteistyötä. (Pennanen ym. 2019; Geeraerts ym. 2015.) Vaikka vertaismentorointi ja vertaisryhmämentorointi on koettu hyviksi ja hedelmällisiksi tavoiksi jakaa osaamista, ongelmaksi muodostuu edelleen se, ettei Suomessa ole säädöksiin perustuvaa ja yhtenäistä perehdyttämiskäytäntöä (Jokinen ym. 2014).

4.4 Ammatillinen kehittyminen

Jokaisessa ammatissa tarvitaan ammatillista kasvua. Saavutetut tiedot ja taidot vanhenevat nopeasti nykymaailmassa, joka voidaan nähdä eräänlaisena uhkana ammatissa toimivalle ihmiselle. (Ruohotie 2002, 49.) Asiantuntijatehtävää tekevän henkilön, kuten luokanopettajan, muuttuvaa työnkuvaa ja luonnetta voi olla vaikea ennustaa. Niiden muuttumista voi kuitenkin ennakoida esimerkiksi jatkokouluttautumisella ja asennoitumalla siihen, että varmaa on vain muutos. (Kirjonen 1997, 30–31.)

Esimerkiksi Suomessa suuri määrä valtaa ja vastuuta on vuosien aikana siirtynyt yksittäisille kouluille, minkä vuoksi opettajien työmäärä on lisääntynyt ja jaksaminen heikentynyt. Opetussuunnitelmatyön muutos, arviointikäytäntöjen kehittäminen ja integraatio ovat esimerkkejä muuttuneista, uutta osaamista vaativista käytänteistä ja opetustyön hallintaa vaikeuttavista tekijöistä. Nämä muutokset ovat osaltaan tehneet opettajan työstä haasteellisempaa ja luovat tarvetta sekä työolojen että opettajan työn kehittämiseksi. (Jokinen & Sarja 2006, 184–185.) Vaikka näistä opetustyön muutosta ja osaamisen päivityksen tarpeesta kertovien teosten ilmestymisestä on jo aikaa parhaimmillaan lähes 25 vuotta, tilanne ei ole juurikaan muuttunut nykypäivään mennessä. Esimerkiksi Meidän Perhe -lehden verkkokyselyn mukaan 97% opettajista on entistä

kuormittuneempia työssään. Muun muassa työn määrän lisääntyminen, integraation ja inklusion yleistyminen sekä osaamisen vaatimusten jatkuva kasvu ovat vaikuttaneet työssäjaksamiseen. (Helsingin Sanomat 18.9.2019.) Samaa mieltä on myös Helsingin yliopiston kasvatustieteen professori Katariina Salmela-Aro, jonka mukaan opettajat olivat ammattivertailussa kuormittunein ryhmä 2000-luvun alussa - eikä tilanne ole muuttunut siitä parempaan päin.

Vastavalmistuneet, työelämään astuvat luokanopettajat ovat pitkälti sen tiedon varassa, mitä heille on opettajankoulutuksessa kerrottu. Nämä opettajankoulutusten opetussuunnitelmat on luotu aina silloisen yhteiskunnan puitteiden mukaisesti, jolloin luokanopettajalta saatetaan myöhemmin vaatia aivan toisenlaista asiantuntijuutta ja osaamista kuin se, mitä hän on koulutuksessa saanut. (Kirjonen 1997, 45.) Jokinen, Taajamo ja Välijärvi (2014, 41) nostavatkin tulevaisuuden opetuksen haasteina esiin yksilöllisyyden huomioinnin, oppimisvaikeudet, eriyttämiseen liittyvät tekijät sekä inklusion toteuttamisen. Tämän lisäksi nopeaa kehittymistä ja oppimista voi vaatia moni muukin asia, kuten esimerkiksi koronaviruspandemia ja etäkoulu ovat osoittaneet.

Opettajan ammatti vaatii kuitenkin myös muunlaista kehittymistä, kuin pelkkää uusien taitojen opettelua. Siinä missä moneen muuhun ammattiin valmistutaan tai koulutaudutaan, opettajan ammattia ajatellaan käsitteen ”opettajuus” kautta, johon synnytyään, kypsytään tai kasvetaan. Opettajuus nähdään sisäisenä prosessina, johon ei valmistuta suorittamalla ammattitutkintoa vaan kasvetaan oman persoonan kautta. (Kari & Heikkinen 2001, 42–43.) Opettajan käsitys opettajan ammatista muuttuu ja kehittyy hänen koko elämänsä ajan; ensin omana kouluajanaan, seuraavaksi opettajankoulutuksessa ja viimein myös työelämän aikana (Blomberg 2008, 47). Oman opettajuuden rakentaminen onkin jatkuva kompleksinen vuoropuhelu oman persoonallisuuden ja sosiaalisuuden välillä. Myös alati muuttuva yhteiskunta ja sen koulutukselle asettamat vaatimukset ovat osaltaan muokkaamassa opettajuuden kehittymistä. (Laiho ym. 2014, 29.)

Laihon, Niemisen ja Tuijulan (2014, 29–30) mukaan ammatillinen kehittyminen pohjautuu ymmärrykseen oman työnsä yhteydestä laajempaan kokonaisuuteen. Yhteiskunnallisen kehyksen sisään jäävät institutionaaliset käytännöt, vaihtelevat ja vakiintuvat toimintatavat sekä työn tekemisen

konkreettiset reunaehdot vaikuttavat kaikki ammatillisuuden rakentumiseen. Laaja-alainen opettajankoulutus korostaakin sitä, että tulevaisuuden opettajan tulee olla valmis toimimaan moninaisissa, alati muuttuvissa kasvatuksellisissa ympäristöissä.

5 TUTKIMUS

Tässä luvussa kuvataan tarkemmin tutkimuksen toteuttamista. Luku pyrkii selittämään vaihe vaiheelta, miten tutkimus on toteutettu. Tarkoituksena on toimia ikään kuin karttana lukijalle, jotta lukijan on mahdollista tarkistaa työn eri vaiheita (Puusa 2020, 147). Ensimmäisessä alaluvussa esitellään tutkimustehtävä sekä tutkimuskysymykset. Seuraavassa alaluvussa keskitytään tutkimuksen metodologisiin lähtökohtiin, tutkimussuuntaukseen sekä tutkimuksen tieteenfilosofisiin lähtökohtiin. Kolmas alaluku pyrkii kuvaamaan tutkimusaineiston hankintaa puolistrukturoidun teemahaastattelun keinoin sekä tutkimuksen informantteja. Neljäs ja viimeinen alaluku esittelee tutkimusaineiston analysoimisessa käytettyjä menetelmiä.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa selvitettiin induktiovaiheessa olevien luokanopettajien, eli 1.–3. työvuottaan opettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia eriyttämisestä. Tutkimuksessa keskityttiin kolmeen teemaan: opettajien ajatuksiin eriyttämisestä, opettajien kokemuksiin eriyttämään oppimisesta sekä opettajien eriyttämisen keinoihin. Aineistonkeruuvaiheessa kuitenkin huomattiin, että aineistosta nousi esiin uusi tutkimuskysymysten ulkopuolinen teema, induktiovaiheen haasteet. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 104) huomauttavat, ettei tämä ole harvinaista: laadullisen tutkimuksen aineistosta nousee usein esiin uusia, kiinnostavia teemoja, jotka tulevat tutkijalle yllätyksenä. Tässä tapauksessa teemaa pidettiin merkityksellisenä eriyttämisen kannalta, sillä induktiovaiheen haasteet vaikuttavat helposti myös eriyttämisen toteuttamiseen. Siksi tutkimuskysymyksiin päätettiin lisätä uusi, neljäs tutkimuskysymys.

Tutkimuskysymyksiä on siis neljä:

1. Mitä induktiovaiheen luokanopettaja ajattelee eriyttämisen olevan?

2. Mistä luokanopettaja on saanut keinoja eriyttää?
3. Miten luokanopettaja eriyttää?
4. Onko induktiovaiheessa eriyttämistä haittaavia tekijöitä?

Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrkii selvittämään sitä, kuinka laajaa tietoa vastavalmistuneella luokanopettajalla on eriyttämisestä sekä millaisia osa-alueita sen ajatellaan pitävän sisällään. Toisella tutkimuskysymyksellä selvitetään, mistä luokanopettaja on saanut tietoja sekä taitoja eriyttää, eli miten luokanopettaja on oppinut eriyttämään. Kolmas tutkimuskysymys taas keskittyy konkreettiseen eriyttämiseen: miten vastavalmistunut luokanopettaja eriyttää kouluarjessa? Neljännellä tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään, millaisia haasteita vastavalmistuneet luokanopettajat kohtaavat työelämässä ensimmäisinä vuosina, ja vaikuttavatko nämä haasteet eriyttämiseen.

5.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisella tutkimuksella pyritään pääasiassa kartoittamaan sitä, mitä tutkimuksen kohteena olevat henkilöt ajattelevat tutkittavasta ilmiöstä. Laadullinen tutkimus on siis toisin sanoen kiinnostunut lähtökohtaisesti siitä, millaisia kokemuksia, tunteita, ajatuksia ja merkityksiä tutkimuksen kohteena olevat ihmiset antavat tutkittavalle ilmiölle. (Juuti & Puusa 2020, 9.) Kvalitatiivisissa tutkimuksissa lähtökohtana ei välttämättä pidetä esimerkiksi hypoteesin tai teorian testaamista, vaan lähtökohtana on nimenomaan hypoteesittomuus: tutkimuksessa pyritään siihen, ettei tutkijalla olisi ennako-oletuksia tutkimuksen aiheesta tai tutkimustuloksista. (Eskola & Suoranta 2005, 19–20.)

Laadullisen tutkimuksen teossa on normaalia, että se on eräänlainen oppimisprosessi, jonka aikana tutkimuksen eri elementit saattavat joustavasti kehittyä alkuperäisestä suunnitelmasta huolimatta. Tutkimusta koskevat ratkaisut voivat hyvinkin muotoutua vasta tutkimusta tehdessä ja esimerkiksi tutkimustehtävä, teoreettinen viitekehys, aineistonkeruumenetelmä sekä aineiston analyysi voivat muuttua tutkimuksen teon aikana. (Kiviniemi 2018, 73.) Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu kokonaisvaltainen tiedonhankinta, ja sen aineisto pyritään kokoamaan aidoissa ja luonnollisissa tilanteissa.

Aineiston keräämiseksi voidaan käyttää laadullisia metodeja, kuten esimerkiksi teemahaastattelua, osallistuvaa havainnointia, ryhmähaastattelua tai dokumenttien ja tekstien diskursiivista analyysia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 164.).

5.2.1 Fenomenologinen tutkimussuuntaus

Suuri osa laadullisessa tutkimuksessa käytetyistä tutkimusmenetelmistä nojaa fenomenologiaan (Puusa & Juuti 2020, 10). Fenomenologia voidaan ymmärtää eri yhteyksissä hyvin eri tavoin. Fenomenologia voi olla esimerkiksi filosofia, lähestymistapa tai tutkimusmetodi. Fenomenologia voidaan jakaa kahteen pää tutkimusperinteeseen: Husserlin edustamaan niin kutsuttuun puhtaaseen fenomenologiaan ja hänen oppipoikansa Heideggerin edustamaan hermeneuttiseen fenomenologiaan. (Virtanen 2006, 152–155.) Fenomenologeille yhteistä on kuitenkin se perusoletus, että ihmiset rakentuvat ja rakentavat suhteessa siihen maailmaan, jossa he elävät. Tämän maailmasuhteen lisäksi meillä on erilaisia suhteita esimerkiksi ihmisiin, esineisiin, sosiaalisiin tapahtumiin ja erilaisiin luonnonilmiöihin. Nämä suhteet muokkaavat osaltaan omaa perspektiiviämme ja kokemustamme elämästä, ja näitä suhteita tutkimalla voidaan ymmärtää ihmistä. (Laine 2018, 30; Tuomi & Sarajärvi 2018, 81.)

Fenomenologisissa tutkimuksissa keskeisimpänä tutkimuskohteena nähdään yksinkertaisimmillaan ihmisen kokemus ja kokemusmaailma (Virtanen 2006, 152). Fenomenologinen tutkimus pyrkii pääsemään lähelle tutkittavana olevan ihmisen kokemaa maailmaa. Erilaisia ilmiöitä halutaan tarkastella sen kokemusmaailman kautta, jossa tutkittava henkilö elää. (Huhtinen & Tuominen 2020, 297.) Ihmisen kokemuksellisen suhteen maailmaan ajatellaan olevan intentionaalinen, jolloin näemme maailman merkitysten värittämänä. Ihminen ajattelee siis kaiken kokemansa merkitsevän jotain: esimerkiksi ihmisen uskomukset, pyrkimykset ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat siihen, millaisena todellisuus ja siinä olevat ilmiöt muodostuvat ihmisen mielessä. (Laine 2018, 31.) Ihmisen kokemus muodostuu siis merkitysten kautta, ja nämä merkitykset ovat muotoutuneet siinä yhteisössä, jossa ihminen kasvaa ja kasvatetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82.)

Puusa ja Juuti (2020, 36) kuitenkin muistuttavat, että tutkittaessa on pidettävä mielessä, että samoissa tilanteissa olevat ihmiset eivät välttämättä koe asioita samalla tavalla: ihmisillä on erilaisia esiymmärryksiä asioista, sillä yksittäisen ihmisen kokemus maailmasta on kehittynyt niistä tilanteista ja ilmiöistä, joita juuri hän on elämänsä aikana kokenut. Tutkimuksen teon ajan oli oleellista muistaa, että vaikka tutkimuksen informanteilla eli haastateltavilla oli sama koulutus ja lähes saman pituinen työkokemus, heidän kokemuksensa eriyttämisestä induktiovaiheessa saattaisivat silti olla erilaisia. Myös oma kokemukseni luokanopettajana toimimisesta ja eriyttämisestä saattaisi olla eriävä suhteessa muihin luokanopettajiin.

Fenomenologisessa tutkimussuuntauksessa on myös yleistä, että tutkija lähestyy tutkittavaa kohdetta tiettyjen ennakkoluulojen kanssa. Vaikka olisimmekin tietoisia näistä ennakkoluuloista, ne vaikuttavat tahtomattamme kaikkiin havaintoihin, joita tutkimusaineistosta tehdään. Tutkijan tehtävä onkin pyrkiä irrottautumaan näistä ennakkokäsityksistä, jotta tutkittavaa kohdetta on mahdollista lähestyä avoimesti. Fenomenologisessa tutkimussuuntauksessa pyritään myös erottamaan tutkijan ennakkokäsitykset tutkittavien ilmiölle antamista merkityksistä. (Varto 1992, 86.)

5.2.2 Tutkimuksen hermeneuttinen tieteenfilosofia

Hermeneuttinen tieteenfilosofia pyrkii tulkitsemaan, selittämään, tulkkamaan ja ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä ja niitä merkityksiä, joita tutkittavat antavat tutkittavalle ilmiölle. Hermeneutiikka on siis oppia tulkinnasta: se pyrkii ymmärtämään tutkittavia ja tutkimuksen ilmiöitä. (Gadamer 2004, 40.) Fenomenologiassa ja siihen läheisesti liittyvässä hermeneuttisessa tieteenfilosofiassa pidetään merkityksellisenä kokemusten, merkitysten ja yhteisöllisyyden käsitteitä. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei välttämättä pyri aina universaalien yleistyksien löytämiseen, vaan sen tarkoituksena voi olla myös selvittää ja ymmärtää ihmisjoukon tai yksittäisen ihmisen sen hetkistä merkitysmaailmaa. (Laine 2018, 29–32.) Kaakkori ja Huttunen (2014, 376) kuvailevat hermeutiikkaa kuulijan ja puhujan välisenä vuorovaikutuksena, jossa pyritään saavuttamaan puhujan todellinen sanoma.

Hermeneuttinen ulottuvuus liittyy siis fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen tulkinnan tarpeen vuoksi: hermeneuttisella ymmärryksellä pyritään ymmärtämään tutkittavien ilmiöiden merkitys. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii myös käsitteellistämään tutkittavia ilmiöitä, eli kokemuksen merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40.) Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä voidaan siis lähestyä siitä näkökulmasta, että tutkimusaineisto koostuu tutkittavien kokemuksista, ja tutkijan tehtävänä on löytää näistä kokemuksista niitä merkityksiä, joita haastateltavat ovat tutkittavalle ilmiölle antaneet.

Hermeneutiikan oppi-isänä pidetty Hans-Georg Gadamer esitteli aikoinaan hermeneuttisen kehän käsitteen. Kakkorin ja Huttusen (2014, 379) mukaan hermeneuttista kehää ei voida ajatella metodina, vaan ennemminkin ymmärryksen perustana. Hermeneuttista kehää voidaan käyttää kuvaamaan sitä tapaa, jolla ymmärrämme ilmiöitä. Hermeneuttisesta kehästä puhutaan kehänä nimenomaan sen vuoksi, että ymmärryksen voidaan ajatella lähtevän tietystä lähtökohdasta ja palaavan tähän samaan kohteeseen. Käytännössä kehän tarkoitus on osoittaa tilannetta, jossa tutkija ymmärtää omat lähtökohtansa, käsityksensä ja sen, etteivät ne välttämättä kohtaa tutkittavan kohteen lähtökohtien ja käsitysten kanssa. Näin tutkijan on mahdollista vapautua ja etäännyä omista lähtökohdistaan ja ymmärtää paremmin niitä merkityksiä, joita tutkittava antaa tutkittavalle ilmiölle. (Varto 1992, 69.) Oma kokemukseni eriyttämisestä ja kiinnostus siihen on muodostunut esimerkiksi luokanopettajana toimimisen, luokanopettajakoulutuksen, koulutuksen harjoitteluiden, erilaisten sidosryhmien sekä median kautta. On siis selvää, että tutkittaessa on otettava huomioon oma esiymmärrys: oma kokemukseni ei ole sama todellisuus, jossa kaikki muutkin elävät.

Gadamer (2004, 29) huomauttaa myös, että hermeneutiikassa on kyse osaltaan myös kokonaisuuden ymmärtämisestä. Gadamer puhuu niin sanotusta hermeneuttisesta säännöstä, jonka mukaan ”kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta”. Tutkimuksessa pyritään muodostamaan nimenomaan kokonaiskuvaa luokanopettajien kokemuksista eriyttämisessä ja sen oppimisessa, jolloin kokonaisuudesta merkityksellisen tekevät nimenomaan yksittäiset eriyttämiseen liittyvät kokemukset.

5.3 Tutkimusaineiston hankinta sekä tutkimuksen informantit

Tutkimusaineiston keräämistavaksi valikoitu haastattelu, joka on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 14) muistuttavat kuitenkin, ettei haastattelu ole sidottu vain laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi: sen voidaan katsoa kuuluvan moniin eri tutkimussuuntauksiin tai ryhmittymiin. Haastattelun sopivuus aineistonkeruumenetelmäksi on yhtä kaikki kiistämätön: kun halutaan tietää mitä ihminen ajattelee jostakin aiheesta, on hyvin luonnollista kysyä sitä ihmiseltä itseltään (Sarajärvi & Tuomi 2019). Haastattelut perustuvat siihen, että tavallisen ihmisen ajatellaan olevan sekä tiedon kohde että sen lähde. Haastattelu on vakiinnuttanut paikkaansa empiirisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä koko 1900-luvun ajan, mutta vasta 1990-luvulla se on tehnyt läpimurtonsa tutkimuksissa. (Alastalo 2005, 65.)

Haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmänä moniin tutkimuksiin, sillä sen etu on joustavuus. Suora kielellinen vuorovaikutus antaa mahdollisuuden esimerkiksi kysymysten ja vastausten selventämiseen, jatkokysymysten esittämiseen, väärinkäsitysten oikaisemiseen sekä kysymyksen toistamiseen. (Sarajärvi & Tuomi 2019; Hirsjärvi & Hurme 2011.) Haastattelussa vuorovaikutustilanteena esiintyy Eskolan ja Suorannan (1998, 86) yleensä viisi tyypillistä yhteistä piirrettä: haastattelu on suunniteltu ennalta, haastattelijan vastuu on aloittaa haastattelu ja ohjata sitä, haastattelijan tehtävä on motivoida haastateltavaa ja pitää haastattelua yllä, haastattelija tunnistaa roolinsa ja haastateltavan tulee luottaa siihen, että hänen haastattelumateriaaliaan käsitellään luottamuksellisesti.

Virtasen (2006, 170) mukaan haastattelu ja varsinkin puolistrukturoitu haastattelu on kannattava aineistonkeruumenetelmä, sillä kyseinen haastattelumalli ja avoimet kysymykset antavat tilaa vastaajan omille kokemuksille. Tässä tutkimuksessa päätettiinkin hyödyntää puolistrukturoitua haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Haastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi siksi, että se luo mahdollisuuden saada aitoja kokemuksia ja ajatuksia haastateltavilta, ja se on perinteistä haastattelua vielä joustavampi. Strukturoidussa haastattelussa eli lomakehaastattelussa kysymykset esitetään samalla tavalla ja samassa järjestyksessä jokaiselle

haastateltavalle. Strukturoidussa haastattelussa on myös valmiit vastausvaihtoehdot, joista haastateltava valitsee sopivimman vaihtoehdon. Puolistrukturoidussa haastattelussa taas haastateltavilta kysytään samat kysymykset, mutta niiden järjestys saattaa vaihdella, eikä haastateltavalle anneta valmiita vastausvaihtoehtoja. (Eskola & Suoranta 1998, 86–87.)

Vaikka Eskola ja Suoranta erottavat toisistaan puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun, Hirsjärvi ja Hurme ovat päättäneet puhua puolistrukturoidusta haastattelusta teemahaastatteluna (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara taas puhuvat erikseen teemahaastattelusta strukturoimattomasta haastattelusta (Hirsjärvi ym. 2018, 208–209). Hirsjärvi ja Hurme (2011, 48) kuitenkin toteavat, etteivät haastatteluista käytettävät nimitykset ole välttämättä vakiintuneita ja siksi haastatteluista käytetyt nimitykset voivat vaihdella.

Tässä tutkimuksessa nojataan Hirsjärven ja Hurmeen näkökulmaan. He perustelevat teemahaastattelun olevan puolistrukturoitu haastattelu siitä syystä, että haastattelurungon teemat ovat kaikille samat, vaikka kysymysten järjestys ja muoto saattavatkin vaihdella. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48; Hirsjärvi ym. 2018, 208–209). Omassa tutkimuksessani haastatteluteemoiksi valikoitui kolme teemaa: eriyttäminen käsitteenä, eriyttämään oppiminen ja eriyttämisen keinot.

Ensimmäisellä teemalla pyrittiin selvittämään mitä eriyttäminen luokanopettajien mielestä on, toisella teemalla sitä, mistä luokanopettajat ovat saaneet tietoa ja keinoja eriyttää ja kolmannella sitä, miten luokanopettajat itse eriyttävät. Haastattelurunko ja kysymykset luotiin etukäteen kyseisten teemojen pohjalta ja jokaiselta haastateltavalta kysyttiin samat kysymykset. Kysymysten esittämisjärjestys saattoi kuitenkin vaihdella, jos haastateltavan vastasi osaksi myös johonkin muuhun, haastattelurungossa vasta myöhemmin tulossa olevaan kysymykseen. Haastateltavilta kysyttiin myös tarkentavia kysymyksiä tai lisäkysymyksiä, jos vastauksiin haluttiin selvennyksiä tai vastauksista nousi esiin uusia, odottamattomia teemoja.

Haastattelurunko (Liite 1) sisälsi kolme laajaa kysymystä, jotka kysyttiin jokaiselta osallistujalta. Haastattelukysymykset muodostettiin tutkimuskysymysten ohjaamina. Kysymykset olivat laajoja juuri siitä syystä, ettei niillä haluttu rajata tai ohjata haastateltavien vastauksia tiettyyn suuntaan tai

muottiin (ks. Lehtomaa 2008, 170). Lopuksi haastateltavilta kysyttiin vielä yksi lisäkysymys.

1. Mitä eriyttäminen mielestäsi on?
2. Mistä olet saanut tietoa ja keinoja eriyttää?
3. Miten eriytät kouluarjessa?
4. Haluatko lisätä vielä jotain?

Tutkimuksen informantteina eli haastateltavina toimi viisi luokanopettajaa. Haastateltavista jokainen oli valmistunut 0–3 vuotta sitten yliopistosta luokanopettajaksi. Tutkimukseen osallistuvia lähestyttiin henkilökohtaisesti, ja jokainen suostui osallistumaan tutkimukseen. Tutkittavien ainoa kriteeri oli se, että he ovat valmistuneet opettajankoulutuslaitoksesta, eivätkä he ole ehtineet työskentelemään opettajina vielä kolmea lukuvuotta kauempaa. Osan haastateltavista kohdalla suostumus tutkimukseen tuli pyytää osallistujalta ja yksikön päälliköltä eli rehtorilta, osan kohdalla suostumus tarvittiin näiden lisäksi vielä kaupungilta. Kun asiaankuuluvat luvat oli hankittu, tutkittavien kanssa sovittiin haastatteluaikatauluista.

Vallitsevan pandemiatilanteen vuoksi haastattelut toteutettiin etähaastatteluina Microsoft Teams -sovelluksen avulla. Ennen haastattelun alkua haastateltavilta kysyttiin esitietokysymykset, joita olivat 1. opetusvuosi, 2. opetettava luokka-aste, 3. luokan oppilasmäärä sekä 4. onko luokalla tehostetun tai erityisen tuen päätöksen saaneita oppilaita. Esitietokysymyksillä pyrittiin saamaan kokonaiskuvaa haastateltavan opettajan luokan arjesta sekä mahdollisista eriyttämisen tarpeeseen liittyvistä tekijöistä. Haastatteluissa ilmoitettiin nauhoituksen aloituksesta ja päättämisestä, jotta haastateltava pysyi tietoisena nauhoitetuista osuuksista etäyhteyden aikana. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat, mutta jokaisen haastattelun nauhoitus kesti vaihtelevan ajan 20–45 minuutin väliltä. Taulukossa 1. esitellään tutkimuksen informanttien taustatiedot. Haastateltavat on anonymiteetin vuoksi nimetty H (haastateltava)-tunnuksella sekä numerolla.

TAULUKKO 1. Haastateltavien taustatiedot

Haastateltava	Työvuosi opettajana	Opetettava luokka-aste	Luokan oppilasmäärä	Tuen päättöksiä luokassa
H1	1.	1.–2. lk	11	Kyllä
H2	2.	2.–3. lk	26	Kyllä
H3	2.	1. lk	23	Kyllä
H4	1.	4. lk	20	Kyllä
H5	3.	3. lk	24	Kyllä

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysi pyrkii luomaan selkeyttä aineistoon ja tuottamaan tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysi pyrkii aineiston tiivistämiseen niin, ettei aineiston informatiivinen sisältö katoa. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Analyysin alkuvaiheessa tutkija saattaa kohdata epävarmuuden tunteita: aineisto näyttää vielä vieraalta, sekavalta ja hämmentävältä eikä tunnu siltä, että siitä voisi saada aikaiseksi mitään järkevää (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 9). Tapoja aineiston analysoimiseen on monia ja niitä voidaankin yhdistellä tutkimuksissa (Eskola 2018, 210). Varto (1992, 99) muistuttaakin, että oleellisinta on löytää analyysimenetelmä, jonka voi muokata sopivaksi tutkimukseen nimenomaan tutkimuksen tarkoituksen ja tutkittavan ilmiön mukaan - tätä muokkausta voisi kutsua jopa tutkijan velvoitteeksi.

Haastatteluaineistoja analysoidessa tulee muistaa, että haastateltavien vastaukset ovat subjektiivisia ja omakohtaisia tulkintoja niistä asioista ja ilmiöistä, joita haastattelussa käsitellään. Näin ollen tutkijan tehtäväksi jää käytännössä tulkita muiden tulkintoja. (Puusa 2020, 103.) Tutkijalla on myös yleensä oma esiyymmärryksensä, eli uskomuksensa ja tietonsa tutkittavasta aiheesta. Tämän esiyymmärryksen tunnistaminen on tärkeää, jotta se ei ohjaa liikaa aineiston analyysia. (Juuti & Puusa 2020, 143.) Lisäksi on muistettava, että esimerkiksi koulutus ja koulumaailma muuttuvat jatkuvasti ympäröivän maailman ja kulttuurin

mukana. Tästä syystä erilaisten koulumaailman ilmiöihin keskittyvien tutkimusten tulokset voivat vaihdella vuosittain, paikkakunnittain tai jopa kouluittain. Tutkijan voikin olla haastavaa löytää todellinen sanoma vastausten takana. (Freebody 2003, 133–134.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi toteutettiin nojaten Peltomäen (2014, 41–45) havainnoillistamaan fenomenologis-hermeneuttiseen analyysiprosessiin. Analyysiprosessi, kuten useat muutkin analyysimenetelmät, perustuu sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Peltomäki jakaa analyysin kolmeen vaiheeseen: alustavaan ymmärtämiseen, rakenteelliseen analyysiin sekä kokonaisuuden käsittämiseen. Tekstin tulkintaa kuvataan tässäkin tapauksessa hermeneuttisen kehän kaltaiseksi prosessiksi (ks. Kakkori & Huttunen 2014, 379; Varto 1992, 69). Kuviossa 2. esitellään fenomenologis-hermeneuttisen analyysin etenemistä Peltomäkeä (2014, 42) mukaillen.



KUVIO 1. Analyysin eteneminen Peltomäkeä (2014, 42) mukaillen

Alustavan ymmärtämisen vaiheessa kuunnellaan ja litteroidaan suoritettut haastattelut sekä luetaan ne läpi useaan otteeseen (Peltomäki 2014, 42). Litteroimalla päästään tutustumaan aineistoon sekä muodostamaan alustavaa analyysia esimerkiksi mahdollisista teemoista (Hirsjärvi ym. 2018, 222). Litterointi antaa mahdollisuuden aineiston sisälle pääsemiseen: aineistosta voi löytyä

asioita, joihin ei haastatteluun keskittyneenä ehtinyt kiinnittämään huomiota (Eskola 2018, 210). Aineistot päätettiin ensin litteroida sanasta sanaan MS-Word –sovelluksella. Litteroitua materiaalia kertyi yhteensä noin 40 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5). Litterointi ja materiaalin lukeminen useaan otteeseen auttoivat aineistoon tutustumisessa, järjestämisessä sekä rajaamisessa, jotka ovat Ruusuvuoren ym. (2010, 12) mukaan tärkeitä vaiheita haastattelun analyysissä. Litteroidessa alkoi hahmottua alustavia teemoja, joita luokanopettajat toivat esille eriyttämistä tutkittaessa. Vaikka haastattelutekstin lukemisen tarkoitus ei ole varsinaisesti käynnistää tietoista analyysiprosessia, se auttaa kuitenkin suunnannäyttäjänä analyysin seuraaville vaiheille (Peltomäki 2014, 43). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoitiin eli pelkistettiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 123), ja siitä poistettiin kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen. Redusointi jatkui osaltaan myös analyysin toisessa vaiheessa, jossa aineistosta etsittiin jokaisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia ilmaisuja.

Analyysin toisessa vaiheessa, rakenteellisessa analyysissä, pyritään aineiston objektiiviseen tarkasteluun erkaantumalla tutkimuskontekstista. Tarkoituksena ei ole tässä vaiheessa analyysia pyrkiä vielä tulkintaan, vaan aineiston selittämiseen: tarkoituksena on jatkaa analyysia niin, että yksittäisiä ilmaisuja pyritään järjestämään alateemoiksi sekä myöhemmin yläteemoiksi. (Peltomäki 2014, 44.) Tutkimusaineisto koottiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, jonka vuoksi myös analyysissä haluttiin hyödyntää aineistolähtöistä teemoittelua (ks. Tökkäri 2018, 75). Teemat muodostettiin siis hankitusta aineistosta käsin (Kiviniemi 2018, 83).

Aineistosta etsittiin kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyviä ilmaisuja. Laineen (2010 42–43) mukaan on tärkeää peilata aineistoa nimenomaan tutkimuskysymyksiin nähden, jotta aineistosta voidaan löytää olennainen sisältö. Myös eri teemojen esiintymisen ja ilmenemisen vertailun vuoksi tämä tyyli on helpompaa (Eskola & Suoranta 1998, 174). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen suhteen aineistosta etsittiin niitä ilmaisuja, joita luokanopettajat käyttivät kuvaamaan eriyttämistä käsitteenä sekä sitä, mitä he ajattelevat eriyttämisen olevan. Toiseen tutkimuskysymykseen etsittiin ilmaisuja, joissa luokanopettajat kertoivat, mistä he ovat saaneet tietoa ja keinoja eriyttämistä varten. Kolmatta tutkimuskysymystä varten etsittiin ilmaisuja siitä, miten luokanopettajat kertoivat

itse eriyttävänsä kouluarjessa. Viimeisen tutkimuskysymyksen alle etsittiin niitä ilmaisuja, joissa luokanopettaja kertoi kohdanneensa haasteita joko eriyttämiseen tai induktiovaiheeseen liittyen. Eriyttämisen ja induktiovaiheen haasteet päätettiin yhdistää saman teeman alle, sillä kohdatut haasteet vaikuttavat toinen toisiinsa: induktiovaiheen haasteet veivät aikaa eriyttämiseltä, ja eriyttämiseen ja sen suunnitteluun käytetty aika oli pois luokanopettajan ajasta. Tutkimuskysymyksiin liittyvät ilmaisut koodattiin väreittäin, mikä auttoi aineiston ja teemojen hahmottamisessa.

Kuten sanottu, ilmaisut pelkistettiin ensin alateemoiksi. Kun haastateltavat puhuivat oppilaiden erilaisista taitotasoista eriyttämisen tarpeen perustana esimerkiksi kertomalla, että ensimmäiselle luokalle osa lapsista osaa jo lukea hyvin mutta osa ei tunnista edes kirjaimia, tästä muodostettiin alateema ”erilaiset taidot”. Näin meneteltiin myös muiden alateemojen kohdalla: aineistosta etsittiin samanlaisia ja erilaisia ilmaisuja, joiden pohjalta muodostettiin uusia alateemoja. Alateemojen muodostamisen jälkeen pyrittiin löytämään alateemoille yhteisiä yläteemoja. Tässä vaiheessa yläteeman muodostamisen jälkeen palattiin aina katsomaan sen alateemoja ja sitä, sopiiko aineistossa ollut sitaatti yläteemaan. (Peltomäki 2014, 44–45.)

Aineiston analyysin viimeisessä vaiheessa, kokonaisuuden käsittämässä, palattiin jälleen alkuperäiseen aineistoon. Peltomäen (2014, 46) mukaan tässä analyysin vaiheessa muodostetaan yläteemoista pääteemoja, joita peilataan alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin. Viimeisessä vaiheessa tarkistettiin, sopiiko muodostettu pääteema siihen tutkimuskysymykseen, johon sen haluttiin vastaavan. Esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven esittelemän sisällönanalyysin (2018, 118–126) aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen on hyvin saman tyylinen ratkaisu, jossa etsitään polkua teoreettisen käsitteen eli pääluokan ja alkuperäisen datan välillä. Molemmissa menetelmissä, sisällönanalyysissa ja kokonaisuuden käsittämässä, pyritään muodostamaan kategoria tai teema, jonka avulla voidaan esitellä tuloksia ja johtopäätöksiä. Taulukossa 2. pyritään havainnoillistamaan ala- ylä- ja pääteemojen muodostumista aineistosta poimittujen ilmaisujen pohjalta.

TAULUKKO 2. Esimerkki teemojen muodostamisesta

Ilmaisu	Alateema	Yläteema	Pääteema
"Osa osaa jo lukee hyvin ja osa ei osannut kirjaimia"	Erilaiset taidot	Oppilaan yksilöllisyys	Eriyttäminen käsitteenä
"Se on tullu aika lailla toisilta opettajilta"	Opettajat	Kollegiaalinen yhteistyö	Eriyttämään oppiminen
"Kotitehtävät on aika yksilölliset aina"	Kotitehtävien eriyttäminen	Tehtävien ja materiaalien eriyttäminen	Eriyttäminen arjessa
"Pidän kyl eriyttämistä tärkeänä mut en kyl kauheesti osaa"	Osaamisen haasteet	Eriyttämisen haasteet	Kohdatut haasteet

Kokonaisuuden käsittämisessä palataan myös jälleen omaan esiymmärrykseen ja sen käsittämiseen. Teemojen muodostumiseen ei tule vaikuttaa liikaa omien ennakoasenteiden ja kokemusten kautta, vaan teemojen tulee muodostua tutkimusaineistosta poimittujen ilmaisujen avulla. Fenomenologis-hermeneuttisen analyysin tulkinta on jatkuva prosessi, ja kokonaisuuden käsittäminen jatkuu aina siihen asti, kun tutkimuksen tuloksia peilataan aiempiin tutkimuksiin. (Peltomäki 2014, 46.)

Fenomenologis-hermeneuttisen analyysin avulla saatiin muodostettua merkitysrakenne, jolla pyritään kuvaamaan tutkimusilmiötä. Jokaisella pääteemalla pyritään kuvaamaan ulottuvuutta, joka liittyy eriyttämiseen luokanopettajan induktiovaiheessa. Taulukossa 3. kuvataan aineiston pohjalta muodostettuja lopullisia ylä- ja pääteemoja.

TAULUKKO 3. Aineiston pohjalta muodostetut lopulliset ylä- ja pääteemat

Yläteema	Pääteema
Oppilaan yksilöllisyys	Eriyttäminen käsitteenä
Oppimismotivaation tukeminen	
Kouluarjen muokkaaminen	
Opinnot perustana	Eriyttämään oppiminen
Kollegiaalinen yhteistyö	
Itsenäinen työskentely	
Tehtävät ja materiaalit	Eriyttäminen arjessa
Eriyttämisen apuvälineet	
Erilaiset oppimisympäristöt	
Vaihtelevat opetusmenetelmät	
Eriyttämisen haasteet	Kohdatut haasteet
Induktiovaiheen haasteet	

6 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä eriyttäminen induktiovaiheen luokanopettajien mielestä on, mistä he ovat saaneet tietoa ja keinoja eriyttää sekä miten he eriyttävät kouluarjessa. Lisäksi uusi, lisätty tutkimuskysymys pyrkii selvittämään, onko luokanopettajan induktiovaiheessa eriyttämistä haittaavia tekijöitä. Seuraavissa alaluvuissa esitellään tuloksia teemoittain niin, että jokainen alaluku ja näin ollen teema vastaa yhteen tutkimuskysymykseen. Alaluvut ovat samassa järjestyksessä, kuin tutkimuskysymykset. Tulososiossa esiintyy aineistosta irrotettuja sitaatteja, joita on käytetty perustelemaan aineistosta tehtyjä tulkintoja sekä antamaan esimerkkejä tekstissä esiintyvistä kuvauksista (ks. Eskola & Suoranta 2005, 175).

6.1 *Eriyttäminen käsitteenä*

Ensimmäisessä alaluvussa pyritään vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, mitä eriyttäminen induktiovaiheessa olevan luokanopettajan mielestä on. Kysymyksellä haluttiin selvittää, mitä luokanopettajat ajattelevat eriyttämisen olevan sekä millaisia osa-alueita ja palasia siihen ajatellaan liittyvän. Haastattelut ja haastatteluaineiston analyysi osoittavat, että induktiovaiheen luokanopettajat ajattelevat eriyttämisen liittyvän oppilaan yksilöllisiin ominaisuuksiin ja niihin vastaamiseen, oppilaiden oppimismotivaation ylläpitämiseen sekä kouluarjen muokkaamiseen niin, että erilaiset oppijat pyritään ottamaan mahdollisimman hyvin huomioon. Taulukossa 4. esitellään teemat, jotka muodostettiin analyysin perusteella ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvistä ilmaisuista.

TAULUKKO 4. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta muodostetut teemat

Alateema	Yläteema	Pääteema
Erilaiset taidot	Oppilaan yksilöllisyys	Eriyttäminen käsitteenä
Erilaiset tarpeet		
Oppilaantuntemus		
Haasteen määrä	Oppimismotivaation tukeminen	
Kiinnostuksen kohteet		
Opetusmenetelmien eriyttäminen	Kouluarjen muokkaaminen	
Oppimisympäristöjen eriyttäminen		
Opetusjärjestelyjen eriyttäminen		
Arvioinnin eriyttäminen		

Eriyttäminen käsitteenä -pääteeman alle muodostettiin kolme yläteemaa: *oppilaan yksilöllisyys*, *oppimismotivaation tukeminen* sekä *kouluarjen muokkaaminen*. *Oppilaan yksilöllisyys* -teeman alateemoja ovat erilaiset taidot, erilaiset tarpeet sekä oppilaantuntemus.

Luokanopettajien vastaukset siitä, mitä eriyttäminen on, olivat suppeita, joskin hyvin yhteneviä. Jokainen käytti vastauksissaan samanlaisia termejä, kuten esimerkiksi ”yksilöllisyyden huomiointi” sekä ”erilaiset taidot ja tarpeet”. Yksi eriyttämiseen liitetty asia oli oppilaiden erilaiset taitotasot sekä niiden huomiointi koulussa.

Varsinkin ykkösellä on tosi eri tasosia oppilaita et siel osa osaa lukee jo täydellisesti, tai no ei täydellisesti mutta siis hyvin ja osa si taas ei osannu esimerkiks kirjaimia ku tuli ykköselle. (H3)

Luokanopettajat kertoivat erilaisten tarpeiden tulevan esiin arkipäivän tilanteissa varsinkin tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kohdalla sekä niiden osalta, joilla

on vaikeuksia toiminnanohjauksen kanssa. Myös luokassa mahdollisesti opiskelevien S2-oppilaiden kerrottiin lisäävän eriyttämisen tarvetta varsinkin suppean sanavaraston ja sitä kautta lukemisen vaikeuksien vuoksi.

Opettajat kertoivat myös oppilaantuntemuksen merkityksestä eriyttämisessä. Opettajien mukaan oppilaantuntemus on tärkeä osa lapsen taitotasojen tunnistamisessa, oppimisvaikeuksien huomaamisessa sekä eriyttämisessä. Jos opettaja ei tunne oppilaitaan, on vaikea tietää, miten opetusta kannattaisi eriyttää. Luokanopettajat kertoivatkin, että eriyttäminen muuttui osaltaan helpommaksi, kun sai työskennellä pidempään saman luokan ja samojen oppilaiden kanssa.

Alkuun piti miettiä niit erilaisia taitotasoja ja osaamista vähä enemmän mut sit ku alko nopeesti huomaa sen et millä tasolla kukin oppilas on nii sit se (eriyttäminen) tulee varsinki siinä äidinkielessä aika automaattisesti että sinä, sinä ja sinä te voitte lukea tätä ja sinä, sinä ja sinä niin te luette tätä toista osioo tästä Aapisesta. (H3)

Toiseksi yläteemaksi muodostettiin *oppimismotivaation tukeminen*. *Oppimismotivaation tukeminen* -teeman alateemoiksi muodostuivat kiinnostuksen kohteiden huomioiminen sekä annetun haasteen määrä. Opettajat kertoivat oppilaalle annetun haasteen määrän sekä oppilaan kiinnostusten kohteiden huomioimisen olevan tärkeitä tekijöitä eriyttämisessä erityisesti opiskelussa etenemisen kannalta. Oppilaille halutaan opettajien mukaan antaa sopiva määrä haastetta, ”*et ei ois liian vaikeeta, mut ei toisaalta myöskään liian helppoo*”. Oppimismotivaation tukemisella kerrottiin olevan vaikutusta esimerkiksi luokanhallintaan: eriyttäminen kannattaa, jotta oppilaat eivät tylsisty luokassa ja häiritse muita.

Si tarvii tavallaa miettä sitä että mitä tehtäviä mää annan niille jotka on taitavempia et niilläki pysyy se haaste ja se motivaatio ja se mielenkiinto ja sit mitä tehtäviä mä annan niille jotka on heikompiä kun mitä esimerkiks kirjan tehtävät antaa, niin että nekin saa onnistumisen kokemuksia ja kokee et ne edistyy ja oppii ja menee eteenpäin eikä tuu sellanen että on niinkun liian vaikeit tehtäviä. (H3)

Luokanopettajat kertoivat eriyttämisen olevan myös kouluarjen ja päivittäisten käytänteiden muokkaamista. *Kouluarjen muokkaaminen* -teeman alateemoiksi muodostettiin analyysin pohjalta opetusmenetelmien eriyttäminen, oppimisympäristöjen eriyttäminen, opetusjärjestelyiden eriyttäminen sekä

arvioinnin eriyttäminen. Luokanopettajien mielestä näiden osa-alueiden muokkaaminen on tärkeää, jotta oppilaalla on mahdollisuus opiskella itselleen ominaisella tavalla ja tuoda osaamisensa parhaiten esille. Opettajien itse käyttämiä eriyttämisen käytännön keinoja esitellään tarkemmin alaluvussa 6.3.

6.2 Eriyttämään oppiminen

Tässä alaluvussa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen: mistä induktiovaiheen luokanopettajat ovat saaneet tietoa ja keinoja eriyttämiseen? Tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, mistä tai keneltä luokanopettajat ovat saaneet tietoa eriyttämisestä, ja mistä he ovat saaneet eriyttämiseen käytettäviä konkreettisia keinoja. Toisen tutkimuskysymyksen ohjaamana pääteemaksi muodostui *eriyttämään oppiminen*. Analyysin pohjalta pääteeman yläteemoiksi muodostuivat *opinnot perustana*, *kollegiaalinen yhteistyö* sekä *itsenäinen työskentely*.

TAULUKKO 5. Toisen tutkimuskysymyksen pohjalta muodostetut teemat

Alateema	Yläteema	Pääteema
Eriyttämisen lähtökohdat	Opinnot perustana	Eriyttämään oppiminen
Ohjattu opetusharjoittelu		
Eriyispedagogiikan opinnot		
Saman koulun muut opettajat	Kollegiaalinen yhteistyö	
Koulunkäynninohjaajat		
Eriyisopettaja		
Koulukuraattori		
Luokanopettajaystävät		
Opettajaoppaat		
Internet ja Facebook		

Materiaalien valmistaminen	Itsenäinen työskentely	
----------------------------	------------------------	--

Jokainen luokanopettaja mainitsi opinnot, tarkemmin luokanopettajakoulutuksen, yhdeksi eriyttämisen tiedon lähteeksi. Koska jokainen luokanopettaja mainitsi luokanopettajakoulutuksen ensimmäisenä eriyttämisen tiedon lähteeksi, muodostettiin yläteema *opinnot perustana*. *Opinnot perustana* -yläteeman alateemoiksi muodostuivat eriyttämisen lähtökohdat, ohjattu opetusharjoittelu sekä erityispedagogiikan opinnot.

Luokanopettajat kokivat koulutuksen tarjonnan perustietoa eriyttämisen lähtökohdista ja siitä, mitä eriyttämisellä tarkoitetaan. Opettajat kertoivat saaneensa teoriaopinnoista tietoa eriyttämisen määritelmästä, vaikka jokaisen mielestä tietopohja oli jäänyt vajaaksi. Luokanopettajat eivät kokeneet saaneensa käytännön keinoja esimerkiksi opetuksensa eriyttämiseen tai oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Luokanopettajista jokainen osaltaan kritisoi luokanopettajakoulutuksen kurssien ja kouluarjen välistä kuilua eriyttämisen suhteen.

Et yliopistosta eväitä si taas tuli siinä mielessä et tulihan sielt se tieto tavallaan et mitä on eriyttäminen ja sit semmosii jotain epämääräsiä yleisii esimerkkejä mut eihän sielt tullu mitään sellasta käytännön et ”nyt tämmösen tehtävän voit antaa kun ylöspäin eriytät lukemista” et sit ne tarvi tavallaan niinku myöhemmin keksii ite. (H3)

No en ainakaan voi sanoo et ihan hirveesti oisin saanu opinnoistani niitä, et mun mielestä aika vähän tuli sitä asiaa. Vaik periaatteessa eriyttämisest puhuttiin ehkä jotain nii se mitä mä teen täällä niin ei oo se et jos aattelee et vaikka harjoitteluissa piti tehdä vaik eri materiaaleja taitavimmille ja heikkoimmille nii eihän semmonen oo arjes oikeestaa hirveesti mahdollista. (H5)

Yksi opettajista kuitenkin mainitsi, että on ymmärrettävää, ettei koulutus voi tarjota juurikaan käytännön kokemusta eriyttämisestä. Oppilaisryhmien ja oppilaiden ollessa aina erilaisia on mahdotonta antaa kaavaa, jonka mukaan eriyttämistä voisi aina toteuttaa. Myös esimerkiksi resurssit, oppilasmäärä sekä erityisen tai tehostetun tuen oppilaiden määrän ajateltiin vaikuttavan siihen, kuinka suuri eriyttämisen tarve on sekä millaista eriyttämistä oppilaat tarvitsevat.

Ehkä niinku perinteinen toive ois et olispa sitä (eriyttämistä) jotenki koulutuksessa enemmän mut sitte taas toisaalta kun itseki on nyt niin konkreettisesti nähny sen että se ryhmä voi olla ihan mitä vaan ja ne oppijat ihan mitä vaan niin kyl mä sen ymmärrän et siihen on tosi vaikee antaa koulutuksen kautta yksselitteistä vastausta tai ohjetta tai mitään että resurssit on se mikä siihen eniten vaikuttaa että paljonko niitä aikuisia siellä luokassa on ja paljonko muuten käytössä ja erityisopetus ja kaikki että. (H1)

Opettajankoulutukseen kuuluvat opetusharjoittelut mainittiin kuitenkin yhtenä lähteenä, josta luokanopettajat kertoivat saaneensa tietoa eriyttämisestä. Opetusharjoitteluista oli saatu muutamia kaivattuja käytännön esimerkkejä siitä, miten, millaisissa tilanteissa sekä millaisilla erilaisilla tavoilla eriyttämistä voi toteuttaa. Osa luokanopettajista mainitsi myös erityispedagogiikan opinnot lähteenä eriyttämisen toteuttamiselle. Erityispedagogiikan opinnoista katsottiin olevan hyötyä nimenomaan alaspäin eriyttämiseen, eli heikompien tukemiseen luokassa.

Että ehkä sitä kautta on saanu niitä keinoja että mistä sä voit etsiä tietoo tai mitä asioita ehkä pitäis ottaa huomioon et harjoitteluiden kautta on nähny sellasia käytännön esimerkkejä että miten sitä voi vaikka toteuttaa ja millasissa tilanteissa ja millä kaikilla eri tavoilla. (H1)

Kollegiaalinen tuki -teema tuotiin vahvasti esille haastatteluissa käytännön eriyttämisen opettelussa. Induktiovaiheen luokanopettajat kertoivat saaneensa tukea monilta eri tahoilta työelämässä. Apuja ja tietoa eriyttämisestä oli saatu muilta saman koulun opettajilta, koulunkäynninohjaajilta, erityisopettajalta, koulukuraattorilta sekä ystäviltä, jotka työskentelivät luokanopettajina muissa kouluissa. Nämä toimivat *kollegiaalinen tuki* -yläteeman alateemoina.

Onneks olin suht isossa koulussa ensimmäisen työvuoteni nii et oli rinnakkaisluokat et pysty sen toisen opettajan kans keskusteleee sen luokka-asteen asioista. Plus sit vielä jos hänel oli kiireitä niin voi kysyy joltain muulta apua et hei miten tää tehään, miten mun kannattaa vanhempainillassa olla ja näin edespäin. Mutta jos olisin alottanu pienemmästä koulusta missä nyt oon niin ei varmasti olis ehditty auttaa näin paljoo. Että se oli kyl ittelle niinku onni et pääsi isompaan kouluun. (H2)

Haastateltavat luokanopettajat kokivat saaneensa kollegoilta käytännön apua erilaisten oppilaiden eriyttämiseen, sekä vinkkejä erilaisista materiaaleista. Haastatteluissa oli havaittavissa kahta eri näkökulmaa: toisaalta oltiin tyytyväisiä suureen kouluun ja sen tuomiin lukuisiin kollegoihin, jolloin oli mahdollista saada

apua usealta eri taholta. Toisaalta taas pientä, kahden luokanopettajan työyhteisöä pidettiin toimivana läheisen ja jatkuvan yhteistyön vuoksi.

Mut kollegoilta on paljo tullu sellasia aika arkipäivän vinkkejä, et me paljon ku ollaan tämmösessä monipuolisessa oppimisympäristössä niin semmost et hei mul ois tämmönen moniste tai mul ois tämmönen, mä keksin tähän tämmösen leikin että haastavii tehtävii, esimerkiks pulma- tai soveltavii tehtävii ja eilen me tehti matikas tämmösii palapelijuttuja niin sitte mä lähetin kaikil tai kopioin niinku et hei helpot ja vaikeet versiot niistä, et se oli tavallaa muut pysty niist sit kopiot ottamaan. Et aika sellast niinku arkipäiväst juttuu. (H5)

Opintojen ja kollegiaalisen yhteistyö lisäksi luokanopettajat olivat saaneet eväitä eriyttämiseen *itsenäisellä työskentelyllä*. Luokanopettajat kertoivat löytäneensä eriyttämisen keinoja opettajan oppaista, etsimällä tietoa itse sekä luomalla omia materiaaleja. Luokanopettajat korostivat itsenäisen työn merkitystä eriyttämisessä ja eriyttämään oppimisessa: vaikka materiaaleja olisi jossain saatavilla, ne täytyy kuitenkin aina etsiä ja löytää itse. Lisäksi materiaalien hyödyntäminen vaatii sen, että luokanopettaja tietää, millaista materiaalia oppilas tarvitsee kehittyäkseen ja päästäkseen eteenpäin.

Luokanopettajan oppaista kerrottiin löytyvän ensisijaisesti erilaisia ja eri taseisia monisteita, mutta myös vinkkejä, miten voi eriyttää opetusta. Nämä materiaalit koettiin toimiviksi muun muassa siksi, että niitä voi muokata halutessaan tai eri oppilaille voi jakaa erilaisia tehtävämonisteita. Monisteita voi myös antaa määrällisesti enemmän niille oppilaille, jotka ovat nopeampia ja taitavampia. Materiaalien koettiin olevan lähes aina toimivia myös siksi, että ne auttoivat opettajia huomaamaan paremmin, millä osa-alueella oppilaalla oli haasteita tai missä hän oli erityisen taitava.

Luokanopettajat kertoivat saavansa apua eriyttämiseen etsimällä itse tietoa eriyttämisestä sekä eriyttäviä materiaaleja. Tietoa eriyttämisestä ja oppimisvaikeuksista etsittiin esimerkiksi kirjallisuudesta ja internetistä, mutta myös Alakoulun aarreaitta –Facebook-ryhmä mainittiin useassa haastattelussa. Facebook-ryhmästä oli löydetty käytännön vinkkejä ja materiaaleja eriyttämiseen varsinkin sellaisissa tapauksissa, joissa kaivattiin apua tiettyyn oppimisvaikeuteen tai yksittäiseen tilanteeseen. Ryhmä koettiin hyödylliseksi muun muassa siksi, että muilla ryhmään kuuluvilla opettajilla oli käytössä samoja oppikirjasarjoja. Tällöin vinkkejä esimerkiksi kertotaulujen opettelemisen

eriyttämiseen oli mahdollista saada samaan aikaan, kun opettajan omassa luokassa harjoiteltiin kertotauluja.

Erilaisia materiaaleja tuntuu et löytyy aika helposti vaik Facebook-ryhmien kauttakkin ja sit on löytyny sellasia mitä voi käyttää vaikka niinku alaspäin eriyttämisessä et tuntuu et tekstit on liian hankalia tai joku et tarvis sitä materiaalia vaik lukuläksyyn tai muuhun ni niitä nyt löytää helposti. (H1)

Opettajat kertoivat luovansa eriyttäviä materiaaleja myös itse. Materiaaleja valmistettiin esimerkiksi luomalla niitä kokonaan alusta loppuun saakka itse tai yhdistelemällä valmiita monisteita ja tehtäviä oppilaan tarpeiden ja taitotason mukaan. Itse tehdyillä materiaaleilla eriyttämisen koettiin olevan kokeilua: ennen materiaalin käyttöä opettajilla ei välttämättä ollut tietoa siitä, olisiko siitä apua oppilaalle. Lisäksi materiaalien valmistaminen nähtiin osaltaan ongelmallisena esimerkiksi ajan puutteen ja jaksamisen puutteen vuoksi.

Toisaalta en kyllä myöskään haluaisi tehdä materiaaleja vaan haluaisin ehkä enemmän, ehkä se etsiminen on se juttu. Koska se ei mun mielestä kuulu sit enää työelämään että tehdään kaikki, et liian raskasta. (H5)

6.3 Eriyttäminen arjessa

Tässä alaluvussa vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen: miten induktiovaiheen luokanopettajat eriyttävät? Tutkimuskysymyksellä pyrittiin saamaan kokonaiskuvaa induktiovaiheen luokanopettajien arjen eriyttämisen keinoista. Kolmannen tutkimuskysymyksen ohjaamana muodostui pääteemaksi *Eriyttäminen arjessa* ja yläteemoiksi *tehtävien ja materiaalien eriyttäminen, eriyttämisen apuvälineet, erilaiset oppimisympäristöt sekä vaihtelevat opetusmenetelmät*.

TAULUKKO 6. Kolmannen tutkimuskysymyksen pohjalta muodostetut teemat

Alateema	Yläteema	Pääteema
Kotitehtävien eriyttäminen	Tehtävien ja materiaalien eriyttäminen	
Tunnin tehtävien eriyttäminen		

Tarkkaavaisuuden tukeminen	Eriyttämisen apuvälineet	Eriyttäminen arjessa
Hahmottamisen tukeminen		
Luonto	Erilaiset oppimisympäristöt	
Koulun eri tilat		
Parityöskentely	Vaihtelevat opetusmenetelmät	
Erilaiset ryhmät		
Koulunkäynninohjaajan ja erityisopettajan tuki		

Tehtävien ja materiaalien eriyttäminen -yläteeman alle muodostuivat alateemoiksi kotitehtävien eriyttäminen sekä tunnin tehtävien eriyttäminen. Luokanopettajat kertoivat eriyttävänsä pääsääntöisesti niin, että oppilaiden kotitehtävät ovat joko usein tai aina eriytettyjä. Kotitehtävien eriyttämisen syyksi mainittiin esimerkiksi erilaiset taitotasot sekä yksilöllinen etenemistahti tunnin aikana.

No mä eriytän sillee, että jos on vähän heikompi tai hitaampi oppilas tekemään niin en anna täsmälleen samaa läksyä vaikka matikassa. Et toiset oppilaat ihmettelee et ”miks mää sain koko perusaukeeman matikassa kun ton ei tarvinnu tehdä vaik se oli samas kohtaa ku mää”, mut tää todennäköisesti joka valittaa on sellanen joka on hävänny niinku tehny ympäriinsä ja hääränny kaikkee muuta mut mä tiedän et se osaa ja pystyy siihen (matikkaan). Sit sille toiselle joka ponnistelee paljon mä en anna sitä määrää. (H2)

Mutta kyllähän se mahdollistaa, että on viis ekaluokkalaista siinä että jokaiselle tulee oma lukuläksy niin ne ehtii merkkää helposti välkällä siinä, että jos meitä olis 20 ekaluokkalaista niin eihän se onnistuis että se on toki ihan eri tilanne sit taas silloin. (H1)

Opettajat eriyttävät myös tunnin aikana oppilaiden tekemiä tehtäviä. Tehtäviä eriytettiin sekä laadullisesti että määrällisesti. Opettajien mielestä oli lähtökohtaisesti tärkeää, että jokainen tekee ensin samat tehtävät, esimerkiksi matematiikassa niin kutsutun ”perusaukeaman”, jotta opettajat näkevät oppilaan varmasti osaavan ja ymmärtävän opetettavan asian. Opettajat kuitenkin myönsivät, että samojen tehtävien tekeminen ei aina onnistu varsinkaan taidoiltaan heikompien tai työskentelytahdiltaan hitaampien lasten kanssa.

Tällöin opettajat kertoivat joutuvansa merkitsemään tietyt tehtävät, jotka ovat oleellisimpia oppimisen kannalta. Heikommille oppilaille saatetaan siis antaa joko vähemmän tehtävää tai helpompia tehtäviä. Lahjakkaammille oppilaille taas opettajat kertoivat antavansa joko enemmän tehtäviä tai vaikeampia tehtäviä. Opettajat kuitenkin ajattelivat, ettei jatkuva pelkillä tehtävillä eriyttäminen voi olla ainoa eriyttämisen muoto, vaikka se koettiin helpoimmaksi keinoksi eriyttää sekä ylös- että alaspäin.

Tai vaikka että ylöspäin eriyttäminen on sille ehkä aika usein sitä että antaa jonkun - no toivottavasti se ei oo aina että lisää tehtäviä - mutta että yrittää löytää vaikka ehkä kirjan tehtävistä että missä on ne kaikist haastavimmat. Ja sitte et jos jollaki on vaikeuksi niinku, et sovittaa vaiks yhdessä et mitkä tehtävät pitää tehdä ja vähän open avustuksella et mitkä on ne kaikist tärkeimmät. (H5)

Luokanopettajat kertovat käyttävänsä monia eri fyysisiä apuvälineitä eriyttämiseen. Fyysisiksi apuvälineiksi mainittiin kuulosuojaimet, sermit, kuvatuki sekä värien käyttö. Kuulosuojaimia ja sermejä käytettiin pitkälti toiminnanohjauksen haasteiden apuna, mutta myös esimerkiksi keskittymisen ja tarkkaavaisuuden tukena sekä oppimisympäristön muokkaajana.

Ja sitten semmosia oppimisympäristöön liittyviä asioita on käytössä esimerkiksi tota tollasia sermejä ja kuulosuojaimia jotka sit tukee sitä niinkun opiskelua sen kautta että pystyy sitä tarkkaavaisuutta ja keskittymistä sitte kohdistaan eri tavalla. (H1)

Kuvatukea ja värien käyttöä opetuksessa käytettiin pitkälti havainnoillistamisen tukena. Oppilaat, joille hahmottaminen on haastavaa esimerkiksi matematiikassa, annettiin värikyniä avuksi esimerkiksi kymmenylitysten harjoitteluun. Värejä käytettiin avuksi myös luokan seinillä olevissa, oppiaineita koskevissa materiaaleissa. Kuvatukea taas käytettiin apuna oppilaille, joilla oli vaikeuksia toiminnanohjauksen kanssa. Erilaisten kuvien, kuten esimerkiksi oppikirjojen kansia esittävien kuvien, koulupäivän kulkua kuvastavien kuvien sekä tunnetiloja kuvaavien materiaalien koettiin olevan avuksi hahmottamaan läksyjä, välituntiaikoja sekä tunnetiloja. Opettajat kertoivat, että nämä materiaalit sekä oppimisen apuvälineet olivat kaikkien vapaasti saatavilla niin, että oppilas sai hakea esimerkiksi kuulosuojaimet kesken tunnin, jos koki tarvitsevansa niitä. Osan oppilaiden, varsinkin tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden kanssa erilaiset apuvälineet olivat jatkuvassa käytössä sovitusti esimerkiksi oppitunnista riippuen.

Erilaiset oppimisympäristöt -yläteeman alle muodostettiin kaksi alateemaa: luonto sekä koulun eri tilat. Opettajat pyrkivät parhaansa mukaan eriyttämään oppimisympäristöjä, vaikka osa kertoikin, ettei se ole läheskään aina mahdollista tai toimivaa. Opettajien luokissa ja kouluissa oli valtavia eroja esimerkiksi oppilasmäärien, sijainnin, koon sekä erilaisten tilojen suhteen: suuresta, keskellä kaupunkia olevasta koulusta on haastavampaa lähteä 30 oppilaan kanssa metsään kuin esimerkiksi pienemmästä kyläkoulusta.

Opettajat mainitsivat luonnon olevan oppimisympäristö, jossa oppilaat pääsevät tekemään ja kokeilemaan oppiaineisiin liittyviä sisältöjä vaihtelevalla tavalla. Esimerkiksi ympäristöoppi, kuvataide, liikunta, äidinkieli sekä matematiikka olivat oppiaineita, joiden tunneilla opettajat kertoivat käyneensä luonnossa tekemässä erilaisia harjoituksia, tehtäviä tai kokeita. Osa opettajista koki kuitenkin ulos menemisen olevan toisinaan haastavaa esimerkiksi oppilaiden vaatetuksen vuoksi, varsinkin jos koteja ei tiedotettu asiasta etukäteen.

Koulun eri tiloja hyödynnettiin oppimisympäristöjen eriyttämisessä. Opettajat kertoivat ymmärtävänsä, etteivät läheskään kaikki oppilaat opi istumalla aina oman pulpettinsa ääressä jokaisella oppitunnilla. Muun muassa käytäviä, liikuntasalia, ruokalaa ja mahdollisesti tyhjillään olevia luokkia pyrittiin hyödyntämään työskentelyssä. Esimerkiksi pari- ja ryhmätöiden teossa sekä toisinaan tunnin tehtävien teossa oppilaille annettiin lupa työskennellä muualla kuin oman pulpetin ääressä, jos oppilaat ajattelivat pystyvänsä keskittymään ja edistymään annetuissa tehtävissä paremmin.

Vaihtelevat opetusmenetelmät -yläteeman alle muodostettiin alateemat parityöskentely, erilaiset ryhmät sekä koulunkäynninohjaajan ja erityisopettajan tuki. Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä parityöskentelyä hyödyksi: joskus tehtävänsä tehnyt oppilas sai mennä auttamaan toista oppilasta, jonka tehtävät olivat vielä kesken. Opettajat kokivat, että näin pystytään harjoittelemaan esimerkiksi kaveritaitoja sekä hyödyntämään lähikehityksen vyöhykettä. Varsinkin yhdysluokkien opettajat kertoivat, että muodostetut parit saattoivat olla samalta tai eri luokka-asteilta tilanteen mukaan. Paritöitä saatettiin tehdä myös niin, että parit muodostettiin nimenomaan eri luokka-asteilta, ja vanhempi oppilas saattoi saada erilaisia vastuualueita parityössä kuin taas nuorempi oppilas. Tällä pyrittiin oppilaiden erilaisten kehitys- ja taitotasojen huomiointiin.

Me käytetään täällä myös sitä että ykköset ja kakkoset muodostaa sellasia sekapareja että on ykkönen ja kakkonen ja vaikka tekevät parityötä niin siinä sitte ykkönen saa erilaista tukea siltä kakkosluokkalaiselta ja sitte sitä kautta vähän voi olla myös eri tehtävät jossain paritehtävässä ykkösellä ja kakkosella et vähän eri vastuualueita hoitavat että siinä. (H1)

Erilaisilla ryhmäajoilla opettajat kertoivat pyrkivänsä lähikehityksen vyöhykkeen huomioimiseen. Koska oppilaat työskentelevät usein eri tahdissa, opettajat käyttivät ryhmittelyä saadakseen kaikki oppimaan saman asian tunnin tai jakson aikana. Erilaista ryhmittelyä hyödynnettiin esimerkiksi rinnakkaisluokkien kanssa tasoryhmien muodostamisessa, jolloin opettajan oli helpompi opettaa oppilaita taitotason mukaan. Toisaalta taas ryhmät, joissa oli mukana heikompia ja lahjakkaampia oppilaita toimivat opettajien mukaan hyvin: heikommat oppilaat saavat tukea lahjakkaammilta oppilailta ja lahjakkaammat oppilaat pääsevät hyödyntämään osaamistaan heikompien auttamisessa.

Koulunkäynninohjaajan ja erityisopettajan tuki koettiin erittäin hyödylliseksi. Koulunkäynninohjaaja pystyi auttamaan yksittäisiä oppilaita joko etenemään nopeammin, kohtaamaan haasteita sekä auttamaan toiminnanohjauksessa. Koulunkäynninohjaajan avulla luokka voitiin jakaa kahteen osaan, jolloin yhdellä aikuisella oli vähemmän ohjattavia lapsia ja näin ollen yksilöiden huomioiminen helpottui. Koulunkäynninohjaajan tuella opettaja pystyi varmistamaan, että oppilaat pääsisivät tietylle vaaditulle osaamistasolle. Laaja-alainen erityisopettaja taas koettiin hyödylliseksi siksi, että hänellä oli opettajia parempia työvälineitä varsinkin oppimisvaikeuksissa tukemiseen. Luokanopettajat kertoivat, että erityisopettajan tuki oli yleensä muutaman lapsen ottamista erilliseen tilaan tekemään esimerkiksi haastavia matematiikan tehtäviä tai harjoittelemaan lukemista.

6.4 Kohdatut haasteet

Tässä alaluvussa pyritään vastaamaan neljänteen tutkimuskysymyksen: liittyykö induktiovaiheeseen eriyttämistä haittaavia tekijöitä? Tutkimuskysymys lisättiin vasta aineiston analyysivaiheessa, kun huomattiin, että opettajien kohtaamat haasteet olivat haastatteluissa suuressa roolissa. Neljännen tutkimuskysymyksen ohjaamana aineistosta muodostettiin pääteemaksi *kohdatut haasteet*. Kohdatut haasteet jaettiin kahteen yläteemaan: *eriyttämisen haasteisiin*

sekä *induktiovaiheen haasteisiin*. Haasteet päätettiin yhdistää saman tutkimuskysymyksen alle, koska induktiovaiheessa kohdatut haasteet saattavat vaikuttaa eriyttämisen toteuttamiseen, ja eriyttämisen haasteet saattavat taas viedä aikaa ja voimavaroja induktiovaiheen haasteiden ratkaisemiselta.

TAULUKKO 7. Neljännen tutkimuskysymyksen pohjalta muodostetut teemat

Alateema	Yläteema	Pääteema
Ajan puute	Eriyttämisen haasteet	Kohdatut haasteet
Osaamisen puute		
Tiedon puute		
Tuen puute		
Osaamisen haasteet	Induktiovaiheen haasteet	
Jaksamisen haasteet		

Opettajien kokemuksissa eriyttämisestä oli havaittavissa monia erilaisia haasteita. *Eriyttämisen haasteet* -yläteeman alateemoiksi muodostuivat ajan puute, osaamisen puute, tiedon puute ja tuen puute. Aineiston analyysistä on tulkittavissa, että luokanopettajat tietävät mitä eriyttäminen on ja miten sitä voidaan toteuttaa koulun arjessa. Luokanopettajat kuitenkin kohtasivat haasteita nimenomaan käytännön eriyttämisessä sekä eriyttämisen aloittamisessa yksittäisten oppilaiden kohdalla. Vaikka luokanopettajat osasivat jäsentää eriyttämistä, he kokivat, etteivät osaa kunnolla toteuttaa sitä, tai siihen ei ole tarpeeksi aikaa ja jaksamista.

Jokainen opettajista mainitsi ajan puutteen eriyttämistä haittaavana tekijänä. Opettajat kokivat, että suuri osa oppitunnista kuluu moniin muihin asioihin, kuten oppilaiden ohjeistamiseen, toiminnan ohjaamiseen ja oppilaiden asioiden selvittelyihin. Ajan puute näkyi haasteena erityisesti siinä, että luokanopettajat kertoivat eriyttävänsä enemmän alaspäin kuin ylöspäin siksi, että aikaa ei riitä molempiin samassa suhteessa. Opettajat arvioivat suurimman osan ajasta kuluvan siihen, että niin kutsuttu "*heikoin oppilasaines*" saataisiin

oppimaan esimerkiksi opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti - vaikka olisivatkin halunneet tukea myös lahjakkaampia oppilaita.

Et siihen tuntuu et mulla on ihan ok eväät, et miten niitä heikompia tukee mut sitte se harmittaa oikein et ei itellä riitä resurssit eikä oikein aikakaan siihen miettimiseen et miten sit sais ylläpidettyä sitä motivaatioo niil taitavilla. Et kyl ainaki mun täytyy myöntää et jollain tapaa tuntuu et on vaikeeta (eriyttää) että varsinki ylöspäin et nyt kun on yhdysluokka, monta oppilasta niin mun niinku tavote on saada kaikki sille jollekki vähä niinku tasolle et kaikki oppii vaikka kakkosista kymmenylityksen ja kaikki oppii kolmosista desimaalin ja murtoluvun yhteyden, mutta sit että miten mun aika riittää sit niille nopeille ja niille tosi taitaville niin kyl se tuntuu vaikeelta. (H2)

Ajan puute nähtiin haasteena myös siksi, ettei aikaa riittänyt jokaisen oppiaineen eriyttämiseen. Vaikka luokanopettajat korostivat pitävänsä eriyttämistä tärkeänä jokaisessa oppiaineessa, he myönsivät eriyttävänsä pääasiassa äidinkielen ja matematiikan tunneilla. Myös esimerkiksi englannin ja liikunnan eriyttäminen mainittiin. Äidinkielen ja matematiikan eriyttäminen koettiin tärkeimmiksi siksi, että ne toimivat pohjana muille oppiaineille ja niiden osaaminen vaikuttaa muihinkin oppiaineisiin.

Ja kyl se tossa alkuopetuksessa varsinki on et se äidinkieli ja sit matematiikka on semmoset et niihin panostaa kaikista eniten koska tietysti se lukeminen on oikeestaa kaiken muun oppimisen pohja että vaikee lukee ympäristöopin asioita jos sä et osaa lukee. (H3)

Tiettyjen aineiden ja eriyttämistä pidettiin arvovalintana, vaikka luokanopettajat pitivätkin tätä valintaa ongelmallisena. Aineistosta tulkittiin kuitenkin, että luokanopettajat valitsivat eriytettäväksi ne aineet, joiden he ajattelivat tukevan eniten muissa oppiaineissa pärjäämistä. Ajan puutteen vuoksi luokanopettajan oli panostettava niihin aineisiin, joiden osaamisen puute tulisi jatkossa haittamaan koulunkäynnin lisäksi muuta elämää. Haastatelluista opettajista enemmistö työskenteli alkuopetuksessa, joka saattaa osaltaan selittää myös sitä, miksi äidinkieli ja matematiikka mainittiin eniten eriytetyiksi oppiaineiksi.

Ehkä siitä tekee semmosen jonkinlaisen arvovalinnan mitä ei ehkä sais tehdä, että ikään kuin niiden oppiaineiden eriyttäminen ei olis niin tärkeätä, tottakai se on, mut sillon ku on rajalliset resurssit niin...(H5)

Myös osaamisen puutteen ajateltiin haittaavan eriyttämistä. Opettajat kokivat, ettei heillä ole tarpeeksi osaamista ja tietoa eriyttämisen toteuttamiseksi. Vaikka

opettajat ymmärsivät mitä eriyttäminen on, heidän mielestään heillä ei ollut tarpeeksi keinoja monipuoliseen ja suunnitelmalliseen eriyttämiseen. Vaikka luokanopettajat puhuivat tiedon puutteesta, heidän käsityksensä eriyttämisestä vastaa kuitenkin hyvin eriyttämisen yleisiä määritelmiä. Onkin mahdollista, että puhuessaan tiedon puutteesta luokanopettajat tarkoittivat käytännön osaamisen puutetta. Eriyttämisen ajateltiin joka tapauksessa jäävän vähiin siksi, ettei siitä tiedetty tarpeeksi.

Et en mä niinku, mun mielest mul on aivan liian vähä tietoo siitä (eriyttämisestä) ja se onki sellane mitä mä oon miettiny hirveesti nyt ekana opevuonna et, et aika vähä mä oon sitä (eriyttämistä) tehny. (H4)

Vaikka luokanopettajat kertoivat saavansa tukea ja apua eriyttämiseen kollegoilta, kollegiaalisesta tuesta tai sen puutteesta oli havaittavissa myös kolikon kääntöpuoli. Vaikka suurin osa haastateltavista kertoi kollegoiden antavan neuvoja eriyttämisen toteuttamiseen, he kertoivat myös tilanteista, joissa he itse tai joku muu luokanopettajakollega ei ollut saanut tukea. Yksi luokanopettajista mainitsi, ettei koe saaneensa mitään apua tai tukea eriyttämisessä. Luokanopettajat ajattelivat, että kollegiaalinen tuki on tärkeää eriyttämisessä varsinkin induktiovaiheessa, kun vastavalmistuneet opettajat kohtaavat muutenkin suuren määrän uusia haasteita.

Mä oon kyl siinä mielessä ollu tosi onnekas et mä oon työskennelly pääasias sellasissa kouluissa mis mä oon saanu tosi hyvin esimieheltä tukee ja työkavereilta tukee eriyttämiseen, et sit taas ku mä tiedän samaan aikaan valmistuneita kavereita jotka on töissä muualla niin mä tiedän et he ei saa sellasta tukee. Ja ollaan niinku puhuttu siitä, et siin mieles mä oon ollu tosi onnekkas asemassa mut kaikilla ei tietysti oo sitä tukee niinku ees esimieheltäkään. (H3)

Haastatteluissa oli siis havaittavissa kahta eri suuntaa: lähes jokainen luokanopettaja koki saaneensa apua ja tukea kouluarjen haasteisiin kollegoilta ja koulun muulta henkilökunnalta, mutta kaikki eivät. Lisäksi myös apua ja tukea saaneet luokanopettajat kertoivat luokanopettajaystävistään, jotka eivät ole saaneet tukea eriyttämiseen koulun muilta ammattilaisilta. Näissä tilanteissa eriyttämisestä tai muista koulunkäyntiin liittyvistä asioista ei opettajien mukaan haluttu puhua esimerkiksi opettajanhuoneessa, jolloin luokanopettajat kertoivat joko itsensä tai tuttunsa jääneen yksin vaille apua ja tukea.

Induktiovaiheen haasteet -yläteeman alateemoiksi muodostettiin osaamisen haasteet ja jaksamisen haasteet. Kertoessaan eriyttämisessä käytettyjä käytännön keinoja jokaisen luokanopettajan puhe kääntyi kohti niitä haasteita, jotka osaltaan haittaavat tai vaikeuttavat eriyttämistä kouluarjessa. Nämä haasteet eivät välttämättä liittyneet suoraan eriyttämiseen, mutta kuten aiemmin mainittu, induktiovaiheen haasteet vaikuttavat herkästi eriyttämiseen ja eriyttämisen haasteet taas vievät aikaa ja jaksamista muusta koulun arkeen liittyvästä työstä. Opettajat kokivat, että arki opetusuran alkuvaiheessa on ”*vähän kaikesta tinkimistä ja selviytymistä*”.

Vaikka induktiovaiheen osaamisen haasteet ja jaksamisen haasteet ovat omia alateemojaan, analyysin perusteella voidaan sanoa, että ne kulkevat käsi kädessä ja vaikuttavat toinen toisiinsa. Moniin osaamiseen liittyviin haasteisiin kuului se, että haasteen kohdatessaan luokanopettajat joutuivat tekemään paljon itsenäistä selvitystyötä, mikä taas vaikutti suoraan työmäärän kasvuun ja jaksamisen laskemiseen. Monet osaamiseen ja jaksamiseen liitetystä haasteista olivat sellaisia, joita opettajat kohtaavat työelämässä luultavasti myöhemminkin: olennaista on kuitenkin se, että vastavalmistuneina luokanopettajat eivät kokeneet olevansa valmiita kohtaamaan näitä kaikkia haasteita samaan aikaan.

Et rankkaahan se on että tässä työssä se kaikki vastuu tulee heti eikä sitte silloin muutaman vuoden päästä että millon sitä ois sitte mahdollisesti monessa asiassa viisaampi. Että tässä se on sitte heti ja sen kanssa selviydytään. (H1)

Luokanopettajat kokivat, ettei heillä ollut moneen asiaan tarpeeksi osaamista vielä tässä vaiheessa työuraa. Luokanopettajakoulutus mainittiin jälleen asiana, jonka ei koettu valmistaneen opettajia tarpeeksi hyvin työelämässä odottaviin, oppiaineiden ulkopuolisiin asioihin. Luokanopettajat mainitsivat suurimpana haasteena oppimisvaikeuksien ja tuen tarpeen huomaamisen ja sitä kautta erilaiset pedagogiset asiakirjat ja niiden täyttämisen. Vaikka osa oli saanut apua näihin jälleen kollegoilta, se koettiin silti hyvin itsenäiseksi työskentelyksi.

Mua olis kyllä voinu ehdottomasti valmistella mua tähän työelämään yleisesti niin kaikki nää asiakirjat niin oppimissuunnitelmat, opiskelusuunnitelmat, pedagogiset arviot et kaikki tälläset oli ihan uusia. Ja ne piti opetella itse tekemään, et se oli niinku kaikki ihan uutta. Et kylhän (koulutuksessa) puhuttiin oppimissuunnitelmasta ja OPSista mut yleensä sillä viitattiin vaikka kunnan tai kaupungin OPSiin eikä niinkää siihen oppilaan henkilökohtaseen - et HOJKSista puhuttiin - mut ei mul ollu tietoo et tavalliselle yleisen tuen

oppilaalle tehtäisiin tällöinen oppimissuunnitelma tai opiskelusuunnitelma se taitaa olla yleisen tuen oppilaalle. (H2)

Oppilaan tuen järjestämisessä ja kotiin tiedotettavissa asioissa tuli vastaan myös byrokratia. Opettajilla ei ollut tietoa siitä, miten asiakirjoja kuuluisi täyttää, kenen kaikkien kanssa opettajan tulee järjestää palaveri aiheiden tiimoilta ja mihin eri ammatillisiin tahoihin opettajan on oltava yhteydessä missäkin järjestyksessä. Opettajat kertoivat joutuneensa täyttämään asiakirjoja useaan otteeseen, kun niissä huomautettiin olevan sellaisia tietoja, joita oppilaasta ei saanutkaan kirjoittaa. Opettajat joutuivat siis tekemään saman työn useaan otteeseen, koska heillä ei ollut vaadittua tietoa ja osaamista asioiden hoitamisessa. Samoja haasteita opettajilla oli esimerkiksi vanhempainiltojen järjestämisessä, arviointikeskusteluissa sekä Wilman käytössä. Opettajat kertoivat kokevansa, että *"pitäis suunnilleen keksiä pyörä uudelleen"*.

Mä en osannu alkuun mitään tästä byrokratiasta mitä pitää tehdä et mul ei oo mitään käryä et mitä mä kirjoitan johonki pedagogiseen arvioon ei niinku pienintäkään, mulla ei oo mitään käryä et missä kohtaa mun pitää ottaa yhteyttä johonki vaikka koulupsykologiin ja mitä mä sanon sille ja mitä mä sanon sit taas sen lapsen vanhemmille ja kerroks mä ensin vanhemmille vai ensin otan yhteyttä koulupsykologiin? Ja saaks ohjata kuraattorille ilman vanhempien (lupaa) - siis mä en tienny mitään näistä asioista ja mä ihan hoomoilasena siellä katoin niitä pedagogisia asiakirjoja sillee et mitäs tähän nyt runoilis että ei mitään pienintäkään käryä. (H3)

Jaksamisen haasteet olivat vahvasti läsnä luokanopettajien puheessa. Jatkuvat, uudet ongelmat ja tilanteet ja niihin liittyvä selvitystyö veivät opettajien voimavaroja. Luokanopettajat olivat huomanneet työelämään siirtyessä, että toisinaan pelkkä oppilaiden aiheuttama meteli, jatkuva hälinä sekä *"skarppina oleminen"* koko päivän ajan vaikuttivat paljon jaksamiseen. Myös luokassa olevat tehostetun ja eriytyisen tuen päätöksen saaneet lapset veivät opettajan aikaa pois opetuksen suunnittelusta ja opetustyöstä. Lisäksi välituntikiistat ja niiden selvittelyt veivät jatkuvasti aikaa oppitunnista ja luokanopettajien voimavaroista jopa niin, että ne vaikuttivat luokanopettajien työn ulkopuoliseen elämään.

Ja se kaikki vaikuttaa tosi paljo siihen luokan arkeen et mullakin on kolmella käyttäytymisen kannalta tehostettu mut sen lisäksi on tosi vilkkaita lapsia ja menossa ADHD-testeihin, niin sit se mitä kaikkee joutuu niinku työpäivän tai niinku koulupäivän aikana selvittää välituntikahinoita -- nyt mä saatan selvittää viikosta kahen oppitunnin verran niitä välituntikahinoita. Eli se on tosi raskasta, se on tosi henkisesti raskasta mulle, ehkä oppilaillekin, mut

mulle kaikkein raskainta. Et se vie niin paljon aikaa ja henkisiä voimavaroja et välillä ku kotiin pääsee on niinku ihan että ah, älä puhu mulle. (H2)

Haastatteluiden analyysistä oli havaittavissa turhautuminen jatkuviin haasteisiin. Opettajien työ tuntui pelkältä selviytymiseltä, jossa jokainen haaste tuli selvittää yksi kerrallaan vain kohdatakseen jälleen uuden haasteen. Haasteet veivät jatkuvasti aikaa muulta koulutyöltä ja opettajan työn ytimeltä, eli itse opetukselta. Opettajat ihmettelivät sitä, miksi aiheisiin ei perehdytä jo koulutuksessa, ja miksi näihin haasteisiin ei ole olemassa esimerkiksi vinkkipankkeja tai nettisivuja, joista voisi hakea apua. Opettajat kertoivat ymmärtävänsä, että monet muutkin vastavalmistuneet opettajat painivat vastaavien asioiden kanssa jatkuvasti.

Et ainahan on, mut varsinki täs must kyl on esimerkiks koulutukses parantamisen varaa. Et mitä järkee siin on, kauhee turhaa työtä ku monet ihmiset mua aiemminki on jo tehny ja selvittäny nää samat asiat. Et jokane yks kerrallaa miettii päänsä puhki samaa asiaa mitä jo monet muutki on käyny läpi. (H4)

7 TULOSTEN TARKASTELO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa eriyttämisestä luokanopettajien induktiovaiheessa. Tutkimuskysymyksillä pyrittiin selvittämään induktiovaiheen luokanopettajien tietoa ja kokemuksia eriyttämisestä: mitä eriyttäminen heidän mielestään on, mistä he ovat saaneet eriyttämiseen tarvittavaa tietoa ja keinoja sekä miten he itse eriyttävät kouluarjessa. Lisäksi haluttiin selvittää, onko luokanopettajan induktiovaiheessa eriyttämistä haittaavia tekijöitä. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeisiä tuloksia sekä niistä tehtyjä tulkintoja ja peilataan niitä aiemmin rakennettuun teoreettiseen viitekehykseen.

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää, mitä eriyttäminen induktiovaiheen luokanopettajien mielestä on. Luokanopettajat kertoivat eriyttämisen olevan oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien, kuten taitojen ja tarpeiden huomioimista, oppimismotivaation tukemista sekä kouluarjen muokkaamista. Eriyttäminen on kuitenkin käsite, jonka tarkka ja selkeä määrittely on haastavaa: se, millaisena luokanopettaja näkee eriyttämisen, on hyvin opettajasidonnaista (Roiha & Polso 2018, 15; Saloviita 2013, 109). Haastatellut luokanopettajat kuitenkin määrittelivät eriyttämistä sekä sen lähtökohtia hyvin saman kaltaisesti verrattuna sekä muihin haastateltaviin että kirjallisuudessa esiintyviin eriyttämisen määritelmiin. Oppilaiden erilaisuus ja sen ymmärtäminen sekä oppimismotivaation ylläpito ovat esimerkiksi Tomlinsonin ja Imbeaun (2010, 14), Morganin (2014, 36) sekä Saloviidan (2013, 109) mukaan eriyttämisen tarpeen lähtökohtia.

Opettajat määrittelivät eriyttämisen olevan myös kouluarjen, kuten esimerkiksi opetusmenetelmien, oppimisympäristöjen, opetusjärjestelyjen sekä arvioinnin muokkaamista. Tätä määritelmää tukee Roihan ja Polson (2018, 22–23) esittelemä eriyttämisen Viiden O:n malli, joka on luotu helpottamaan

eriyttämistä. Mallissa esiteltyt osa-alueet ovat opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaalit sekä oppimisen arviointi. Saman tyyllisen mallin ovat aiemmin esitelleet Tomlinson ja Imbeau (2010, 12–22), jossa osa-alueita ovat oppimisympäristön, arvioinnin sekä opetusmenetelmien eriyttäminen. Vaikka Roiha ja Polso huomauttavatkin, että malli on vain suuntaa antava apuväline eikä absoluuttinen totuus, haastatelluilla luokanopettajilla oli hyvin saman suuntainen käsitys eriyttämiseen liittyvistä osa-alueista. Analyysin perusteella voidaan tulkita, että luokanopettajilla on selkeä käsitys eriyttämisen lähtökohdista sekä siitä, miksi ja mihin eriyttämistä tarvitaan. Opettajat ymmärsivät myös, ettei eriyttäminen ole pelkkää opetuksen eriyttämistä, vaan yksilöllisyyden kohtaamista sekä kokonaisvaltaisempaa kouluarjen eriyttämistä.

Toisella tutkimuskysymyksellä pyrittiin saamaan tietoa siitä, mistä induktiovaiheen luokanopettajat ovat saaneet tietoa eriyttämisestä sekä konkreettisia keinoja eriyttämiseen. Eriyttämään oppimisesta ei juurikaan löydy tutkimusta: on mahdollista, että eriyttäminen nähdään yleisesti asiana, jonka jokainen luokanopettaja oppii vuosien varrella opetustyötä tehdessään. Eriyttämisen pirstaleisen luonteen vuoksi voi myös olla, että luokanopettajat sisällyttävät eriyttämisen omaan opetukseensa ajattelematta sen kummemmin eriyttävänsä.

Aineistosta oli nähtävissä, että eriyttämisen tieto ja taito olivat jo ensimmäisen tai ensimmäisten opetusvuosien aikana kehittyneet vähitellen ammatillisen kehittymisen myötä: tietopohja eriyttämiseen saatiin opinnoista ja opetusharjoitteluista, mutta vasta luokanopettajan työ ja oppilaiden tarpeiden ja taitotasojen kohtaaminen opetti heitä kokeilemaan ja toteuttamaan eriyttämistä käytännössä. Tässä näkyy opettajan työn paradoksaalisuus: luokanopettajilta vaaditaan jo Opetussuunnitelmankin puolesta sellaisia taitoja ja osaamista, jotka hän voi saavuttaa vain tekemällä opettajan työtä (Blomberg 2008, 2). Vaikka esimerkiksi opetusharjoitteluissa oli päästy tekemään eriyttäviä materiaaleja, on selvää, ettei kestoiltaan lyhyessä opetusharjoittelussa voi ehtiä tutustumaan harjoitusluokan oppilaisiin niin, että heidän oppimistarpeisiinsa osattaisiin tai pystyttäisiin täysin vastaamaan.

Luokanopettajat kertoivat saaneensa tietoa eriyttämisestä opinnoista, kollegiaalisen yhteistyön kautta sekä etsimällä itsenäisesti tietoa ja käytännön

keinoja. Opettajat kertoivat saaneensa luokanopettajaopinnoista perustietoa eriyttämisestä, mutta vasta luokanopettajakoulutukseen kuuluvat harjoittelut olivat antaneet muutamia käytännön vinkkejä. Saloviidan (2013, 39) mukaan onkin tiedossa, että suuri osa luokanopettajaopiskelijoista arvostaa opinnoissaan eniten nimenomaan opetusharjoittelua ja kokee siitä olevan eniten hyötyä tulevaisuuden työn kannalta. Luokanopettajakoulutuksen teoriaopintoja taas kritisoitiin haastateltavien toimesta eriyttämisen näkökulmasta: opettajien mielestä teoria ja käytännön työ eivät kohtaa, eikä eriyttämisestä ja erilaisuuden kohtaamisesta puhuta läheskään tarpeeksi. Tämä ei ollut yllätys: kuilu luokanopettajakoulutuksen ja työelämän välillä on jo pitkään esillä ollut haaste, johon ei ole vielä löydetty toimivaa ja yksiselitteistä käytäntöä (Blomberg 2009, 117). Vaikka luokanopettajat kertoivat saaneensa opetusharjoitteluista apua eriyttämiseen, Laihon ym. (2014, 39) tutkimuksen mukaan opetusharjoittelut ovat kuitenkin opiskelijoille suurimmaksi osaksi pelkkää selviytymistä, eikä syvällisempää teorian ja käytännön yhdistämistä esimerkiksi eriyttämisen suhteen voi juurikaan tapahtua.

Luokanopettajat pohtivatkin haastatteluissa nimenomaan sitä, miten eriyttämisen teorian saisi yhdistettyä käytännön opetustyöhön niin, että onnistunut eriyttäminen toteutuisi. Opettajana kehittymisen näkökulmasta opiskelijan on tärkeää ymmärtää osaamisensa sekä erityisesti se, kuinka tätä osaamista voi soveltaa työelämässä. Opiskelijan tulee voida vuorotella ajattelua ja toimintaa, jotta opinnoista saatu tieto voidaan valjastaa käytäntöön. (Patrikainen 2009, 16.) Luokanopettajankoulutuksen ja opetusharjoitteluiden tarkoitus onkin auttaa opettajia saamaan käytännön kokemuksia opetuksesta. Aineiston analyysin perusteella käytännön kokemusten saaminen ei ole kuitenkaan läheskään kaikilla koulunkäynnin osa-alueilla toteutunut.

Kollegiaalinen yhteistyö oli ollut suurimmalle osalle opettajista suurin apu eriyttämisessä. Apua, tukea ja käytännön vinkkejä eriyttämiseen oli saatu koulun muilta opettajilta, rehtoreilta, erityisopettajilta, koulunkäynninohjaajilta sekä muilta kokeneilta ammattilaisilta. Raina (2012, 35) alleviivaakin ammatillisen vuorovaikutuksen tärkeyttä työssä kehittymisen sekä vertaistuen näkökulmasta. Oja (2012, 55) taas toteaa koulun muun henkilökunnan olevan henkilöstöresurssi, jonka kesken voidaan toteuttaa eriyttämistä esimerkiksi

erilaisen ryhmittelyyn, opetustavoitteiden ja -sisältöjen, työtapojen sekä oppilaiden oppimistarpeiden mukaan.

Kaikki opettajat eivät kuitenkaan kokeneet saaneensa apua tai tukea työtovereiltaan, ja tukea saaneet opettajatkin myönsivät, ettei kollegiaalinen yhteistyö toteudu jokaisessa koulussa. Tämä voi johtua osaltaan myös vastavalmistuneen opettajan asemasta ensimmäisessä tai uudessa työpaikassa. Blombergin (2009, 132) mukaan uuden opettajan voi olla haastavaa löytää oma paikkansa työyhteisössä. Tätä väitetään perustellaan sillä, että opettajayhteisöissä on usein puutteellisia taitoja esimerkiksi pedagogisista asioista keskustellessa sekä kuuntelemisen taidoissa. Jokisen ym. (2014, 38) mukaan taas kollegiaalisen tuen vaihtelevuus selittyy osaksi sillä, että tuen saaminen on pitkälti kiinni opettajan omasta aktiivisuudesta sekä yksittäisten kollegoiden tuesta. Kollegiaalinen tuki on lisäksi pitkälti työyhteisöön ja sen toimintatapoihin sopeutumista, eikä niinkään uuden opettajan ammatillisen kehittymisen tietoista ja systemaattista tukemista. On mahdollista, että vastavalmistuneet luokanopettajat nojaavat edelleen yksin tekemisen kulttuuriin opettajan työssä eivätkä välttämättä osaa tai uskalla pyytää apua haasteiden ilmaantuessa.

Eriyttämisen koettiin mahdollisesta kollegiaalisesta tuesta huolimatta olevan hyvin yksinäistä ja itsenäistä työskentelyä. Vaikka muiden opettajien apu olisi saatavilla, luokanopettajan täytyy kuitenkin osata itse ensin tunnistaa oppilaan oppimisvaikeus tai lahjakkuus. Lisäksi oppilaan tarpeet ja taidot saattavat olla hyvin yksilökohtaisia, jolloin mikään valmis materiaali tai toimintatapa ei pysty vastaamaan oppilaan tarpeisiin. Myös Tomlinson (2014, 4) huomauttaa, ettei ole olemassa valmista reseptiä tai ohjetta, joka kertoisi, mikä keino tai oppimismenetelmä toimii jokaiselle oppilaalle aina ajasta ja paikasta riippumatta. Luokanopettajan tehtäväksi jää opiskella oppilaitaan, jotta jokaisen tarpeiden ja taitojen tunnistaminen olisi mahdollisimman helppoa (Tomlinson 2014, 35). Koska eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen, vastuu tuen tarpeen tunnistamisesta sekä eriyttäminen jäävät pitkälti lapsen omalle luokanopettajalle.

Kolmannella tutkimuskysymyksellä haluttiin selvittää, miten luokanopettajat eriyttävät koulun arjessa. Luokanopettajat kertoivat käytännön eriyttämisen olevan luokissaan tehtävien ja materiaalien eriyttämistä, fyysisten apuvälineiden käyttämistä, oppimisympäristöjen eriyttämistä sekä vaihtelevien

opetusmenetelmien käyttöä. Luokanopettajat pyrkivät toteuttamaan eriyttämistä mahdollisimman usein, mutta myönsivät, että usein on mietittävä omien resurssien riittämistä koulunkäynnin eri osa-alueiden hoitamiseen. Tämän vuoksi eriyttämisen ja sen suunnittelun katsottiin kärsivän liian usein.

Luokanopettajien käyttämiä eriyttämisen osa-alueita voidaan edelleen peilata Roihan ja Polson (2018, 22–23) eriyttämisen Viiden O:n malliin sekä Tomlinsonin ja Imbeaun (2010, 14) luettelemiin eriyttämisen osa-alueisiin. Opettajat kertoivat eriyttävänsä opetusjärjestelyjä, oppimisympäristöä, opetusmenetelmiä sekä oppimisen tukimateriaaleja. Opettajat jättivät mainitsematta ainoastaan arvioinnin eriyttämisen. Arviointi voidaan kuitenkin käsittää monella eri tavalla, eikä arvioinnilla tarkoiteta pelkästään jakson lopussa tapahtuvaa koetta. Arviointia on myös esimerkiksi luottamussuhteen luomista oppilaaseen ja oppimistarpeiden tunnistamista. Tätä kautta voidaan suunnitella jokaiselle oppilaalle sopivia menetelmiä. (Tomlinson & Moon 2013, 17.) Arviointi siis tukee eriyttämistä, ja onkin mahdollista, etteivät opettajat ajattele varsinaisesti eriyttävänsä arviointia, vaan se on enemmän automaatio opettajan työssä.

Vaikka luokanopettajien käyttämät eriyttämisen osa-alueet vastasivat pitkälti Roihan ja Polson sekä Tomlinsonin ja Imbeaun eriyttämisen malleja, eriyttämisen eri osa-alueisiin liittyvissä käytännön keinoissa oli suurta vaihtelua. Eriyttämisessä painottuivat eniten tehtävien ja materiaalien eriyttäminen lähinnä ajan ja jaksamisen puutteen vuoksi. Tehtävien ja kotitehtävien eriyttäminen oli opettajien mukaan helpoin ja luontaisin tapa eriyttää koulun arjessa. Myös Roiha ja Polso (2018, 106–107) kannustavat kotitehtävien eriyttämiseen. Heidän mukaansa kaikille sama kotitehtävä ei palvele jokaista oppilasta, vaan opettajan on tarpeen miettiä, mitkä kotitehtävät auttavat parhaiten yksittäisen oppilaan tavoitteita ja vievät häntä parhaiten eteenpäin. Yksi luokanopettajista kuitenkin toi esille eriytettyjen kotitehtävien haasteen ajan puutteen valossa: oppilasmäärältään suuremmassa luokassa ei ole läheskään aina mahdollista eriyttää kotitehtäviä jokaisen oppilaan kohdalla. Roiha ja Polso (2018, 44) myöntävät ilmiön, ja luettelevatkin eriyttämisen haasteiksi luokan suuren oppilasmäärän sekä ajan puutteen.

Esimerkiksi opetusmenetelmien eriyttäminen pari- ja ryhmätöillä olisi ollut luokanopettajien mielestä hyvä keino opiskella, mutta he olivat joutuneet usein

huomaamaan, ettei varsinkaan ryhmätyöskentely onnistu läheskään aina lasten toiminnanohjauksen ongelmien vuoksi. Koponen ja Ristiniemi (2013, 92–93) huomauttavatkin, että ryhmätyön oletetaan usein olevan hedelmällinen opiskelumenetelmä, jossa jokainen työskentelee yhteisen tavoitteen eteen. Tämä ei kuitenkaan toteudu läheskään aina varsinkaan, jos lapsilla on ongelmia toiminnanohjauksessa tai keskittymisessä. Opettajat olivat huomanneet, että pari- ja ryhmätyöt ovat toimiessaan hyviä eriyttämisen keinoja juuri työmäärän jakamisen ja lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmasta, mutta kaikilla lapsilla ei ole välttämättä valmiuksia siihen.

Neljännän tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli saada tietoa siitä, onko luokanopettajan induktiovaiheessa sellaisia tekijöitä, jotka haittaavat eriyttämistä. Tämä tutkimuskysymys muodostettiin myöhemmin, vasta aineiston analyysivaiheessa. Aineistosta analysoitiin sekä eriyttämiseen että induktiovaiheeseen liittyviä haasteita, jotka vaikuttavat toinen toisiinsa: induktiovaiheen haasteet vievät aikaa eriyttämiseltä, ja eriyttämisen suunnittelu taas vie aikaa muiden kohdattujen haasteiden selvittämiseltä.

Luokanopettajat kokivat, että eriyttämisessä nousee jatkuvasti pintaan erilaisia haasteita. Analyysin perustella näitä haasteita ovat ajan puute, osaamisen puute, tiedon puute sekä tuen puute. Opettajat kertoivat joutuvansa jatkuvasti tekemään arvovalintoja sen suhteen, missä oppiaineissa eriytetään ja keihin oppilaisiin eriyttämisen toimenpiteet kohdistetaan sen mukaan, miten heidän oma aikansa, jaksamisensa ja osaamisensa riitti sekä kuinka paljon he saivat tukea eriyttämiseen koulun muilta ammattilaisilta. Käytännössä haasteina nähtiin esimerkiksi suuret oppilasmäärät sekä itse opettamiseen käytettävän ajan vähyyks muiden huomioitavien asioiden vuoksi. Opettajat kertoivat suurimpien ongelmien tulevan vastaan siinä, ettei heillä riittänyt aikaa tai osaamista eriyttää sekä ylös- että alaspäin, vaan alaspäin eriyttäminen eli heikompien oppilaiden tukeminen vei selvästi enemmän aikaa. Tämä tulos vastaa aiempia tutkimuksia. Osaltaan tämä johtuu siitä, että monet opettajat ajattelevat, että koulun tehtävä on opettaa jokaiselle oppilaalle vähintään samat perusasiat. Tällöin alaspäin eriyttäminen korostuu, kun opettajien aika kuluu pitkälti heikompien oppilaiden tukemiseen. (Roiha 2014, 7; Roiha & Polso 2018, 21.)

Eriyttämisessä liittyviä haasteita on tunnistettu laajasti myös tutkimuksissa ja kirjallisuudessa: esimerkiksi Roiha ja Polso (2018, 36), Benjamin (2014, 6) sekä

Tomlinson ja Imbeau (2010, 137) luettelevat samoja haasteita, joiden kanssa opettajat painivat eriyttämisen suhteen. Koska aiemmissa tutkimuksissa tutkittavaa joukkoa ei ole rajattu nimenomaan induktiovaiheen opettajiin, voidaan ajatella, että nämä haasteet kulkevat jossain määrin opettajien mukana koko heidän työuransa ajan. On kuitenkin selvää, että opettajien osaaminen karttuu ammatillisen kehittymisen myötä, jonka vuoksi eriyttäminen voi helpottua kokemuksen kertyessä. Enemmän kuin yhden vuoden opettaneet luokanopettajat kertoivatkin, että eriyttäminen on hieman helpompaa kuin ensimmäisenä opetusvuonna. Tutkimusten mukaan induktiovaiheen opettajan ja kokeneemman opettajan erot ovat juuri siinä, että vastavalmistuneen opettajan asiantuntijuus koulunkäynnin osa-alueista on kapea-alaisempaa, ja kokeneempi opettaja havaitsee herkemmin oppilaiden yksilöllisyyden ja sitä kautta yksilöiden tarpeet (Tynjälä 2006, 102–103).

Ensimmäiseen ja kolmanteen tutkimuskysymyksiin saatujen vastauksien mukaan luokanopettajat määrittelivät eriyttämisen hyvin samoin tavoin kuin kirjallisuudessa ja eriyttivät hyvin samoin tavoin kuin eriyttämistä esittelevissä malleissa. He kuitenkin toivat esiin liudan haasteita, jotka vaikeuttavat eriyttämistä. Esimerkiksi tiedon puute eriyttämistä haittaavana tekijänä kuulostaa ristiriitaiselta, koska luokanopettajilla analyysin mukaan oli selkeä käsitys eriyttämisestä ja sen osa-alueista. Onkin mahdollista, että tiedon puutteella opettajat tarkoittivat käytännön keinojen puuttumista. Tätä puutetta voi kuitenkin selittää Tomlinsonin ym. (2008, 47) väitteellä, että eriyttämiseen tarvitaan tietoja, ymmärrystä ja taitoa reagoida jatkuvasti muuttuviin tilanteisiin ja oppimisympäristöihin. Nämä tiedot ja taidot taas karttuvat opettajan ammatillisen kehityksen myötä työuran aikana kokemuksen kautta. Se, että opettaja tietää mitä eriyttäminen on, ei välttämättä vielä tarkoita, että hän osaa eriyttää opettajauransa alkumetreillä.

Toisaalta taas eriyttämisen tiedon puutteeseen liittyvät haasteet voivat olla sitä, etteivät opettajat koe osaavansa eriyttää kokonaisuutena. Eriyttäminen on käsitteenä haastava, koska sitä nimenomaan ei voida ajatella mallina tai ohjeena, miten jokaisen oppilaan voisi kohdata yksilönä. Eriyttämiseen luodut mallit ovat ennemminkin ohjeita, joita opettajat voivat käyttää tilanteissa, joissa he eivät tiedä mistä tulisi aloittaa tai mitä tulisi tehdä (Roiha & Polso 2018, 22–23). Tässä tutkimuksessa havaittuja opettajien haasteita eriyttämisen suhteen voi osaltaan

selittää myös Benjaminin (2014, 23) mainitsevat eriyttämisen lähtökohdat, joiden mukaan opettajan tulee ymmärtää omat opetusmenetelmänsä, vahvuutensa sekä heikkoutensa. Työuran alussa oleva luokanopettaja ei välttämättä vielä tunnista näitä asioita itsessään ja omassa opettajuudessaan, mikä voi peilautua suoraan eriyttämisen suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Induktiovaiheessa suurimpina haasteina opettajat näkivät osaamisen puutteen ja jaksamisen puutteen. Opettajat kokivat, että luokanopettajakoulutus ei ollut eriyttämisen lisäksi avannut monia muita luokanopettajan työhön liittyviä tärkeitä sisältöalueita, kuten esimerkiksi erilaisten oppijoiden kohtaamista, oppimisvaikeuksien huomaamista sekä pedagogisten asiakirjojen täyttöä. Myös esimerkiksi vanhempainillan järjestäminen sekä arviointikeskustelut olivat tilanteita, joihin luokanopettajat joutuivat ilman tietoa tai käytännön osaamista suunnitella ja järjestää niitä. Itse opetustyölle ei katsottu jäävän tarpeeksi aikaa, koska esimerkiksi oppilaiden välienselvittelyyn kului oppitunteihin varattua aikaa. Opettajat kertoivat *”kulkevasa haasteesta haasteeseen”* joutuessaan kohtaamaan jatkuvasti uusia tilanteita, joista ei oltu luokanopettajakoulutuksessa mainittu sanallakaan.

Blomberg (2014, 55) huomauttaakin, että yksi induktiovaiheen kipukohdista on työelämään siirtyminen ja sen tuoma yllätyksellisyys. Luokanopettajakoulutuksessa on korostettu didaktiikkaan ja opettamiseen liittyviä tietoja ja taitoja. Kun opettaja siirtyy työelämään, hän huomaa, että suuri osa koulunkäynnistä kuluukin järjestyksen ylläpitämiseen sekä oppimista tukevan oppimisympäristön luomiseen - eikä näitä taitoja ole opetettu koulutuksen aikana. Tässä tutkimuksessa haastateltavat luokanopettajat pitivätkin mahdottomana sitä, että heidän aikansa riittäisi koulun arjessa kaikkeen siihen, mitä eriyttämisen ajatellaan vaativan.

On selvää, että induktiovaiheessa kohdatut haasteet haittaavat eriyttämistä ja vievät aikaa eriyttämisen suunnittelulta ja toteuttamiselta. Induktiovaiheessa luokanopettaja kohtaa myös ensimmäistä kertaa opettajan työn laajuuden ja pirstaleisuuden. Tämä voi osaltaan selittää sitä, etteivät opettajat koe osaavansa suunnitella tai eriyttämistä: luokanopettajan työ ja siihen sisältyvät monet osa-alueet, esimerkiksi juuri eriyttäminen, ovat laajoja ja moninaisia kokonaisuuksia. Luokanopettaja ei välttämättä pysty pitämään kaikkia lankoja sujuvasti käsissään, jolloin epäonnistumisen tunne voi olla jatkuvasti läsnä.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten pohdinta

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään induktiovaiheen luokanopettajien kokemuksia eriyttämisestä. Erityisiä kiinnostuksen kohteita olivat luokanopettajien käsitykset eriyttämisestä, luokanopettajien eriyttämään oppiminen, käytännön eriyttämisen keinot sekä induktiovaiheen mahdolliset eriyttämistä haittaavat tekijät. Tutkimuksen tuloksista selvisi, että luokanopettajilla oli selkeä käsitys eriyttämisestä, heidän taitonsa eriyttää kehittyi jatkuvasti ja he kertoivat käyttävänsä monia eri eriyttämisen keinoja luokkansa arjessa.

Eriyttämiseen liittyi kuitenkin useita haasteita, jotka taas yhdistyivät induktiovaiheessa kohdattuihin haasteisiin: opettajien osaaminen, jaksaminen ja tuen saaminen olivat jatkuvasti koetuksella, ja he joutuivat jatkuvasti kohtaamaan uusia haasteita. Tässä tutkimuksessa yhdistyivät eriyttäminen sekä luokanopettajan ensimmäiset työvuodet eli induktiovaihe. Koska molempiin liittyy myös aiempien tutkimuksien mukaan useita haasteita ja kipukohtia, kiinnostuksen kohteeksi heräsi, voiko kokonaisvaltainen eriyttäminen onnistua luokanopettajan induktiovaiheessa niin, kuin sitä opetussuunnitelmassa edellytetään?

Vaikka eriyttämiseen ja induktiovaiheeseen liittyviä ongelmia oli useita, tutkimuksen tulokset kertovat myös isomman kuvan ongelmasta. Suurimmiksi ongelmiksi eriyttämisen ja opetustyön kannalta nousivat tässä tutkimuksessa opettajankoulutuksen ja työelämän kohtaamattomuus sekä perehdytyksen ja mentoroinnin puute työelämään astuessa. Kumpikaan näistä suurista, opettajan työuran muodostumiseen vaikuttavista ongelmista ei valitettavasti ole uusi. Aiempien tutkimusten kanssa linjaavat, tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin

herättävät kysymyksen siitä, miksi asiat edelleen ovat ennallaan, vaikka ensimmäisistä huomioista on aikaa jo yli 20 vuotta?

Vaikka luokanopettajilla oli selkeä käsitys siitä, mitä eriyttäminen on, miksi sitä tarvitaan ja miten sitä voisi toteuttaa, yksikään heistä ei kokenut pystyvänsä tekemään tarpeeksi eriyttämisen eteen monien haasteiden vuoksi. Onkin pohdittava, onko Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 30) mainittu eriyttämisen asema *”kaiken opetuksen pedagogisena lähtökohtana”* todellisuudessa edes mahdollinen. Vaikka luokanopettajat ymmärtäisivät oppilaiden erilaisuuden sekä haluaisivat mukauttaa koulun arkea erilaiset oppijat huomioon ottaen, heillä ei ole läheskään aina resursseja tehdä näin. Vaikka luokanopettajakoulutukseen kuuluvassa opetusharjoittelussa on mahdollisuus päästä näkemään ja kokeilemaan eriyttämistä käytännössä, ongelmana on kuitenkin harjoittelun lyhyys: ajaltaan lyhyehköt harjoittelut eivät jätä tilaa perusteelliselle oppilaantuntemukselle.

Kun tarkastellaan opetussuunnitelman vaatimuksen ongelmallisuutta, täytyy muistaa, että eriyttäminen voidaan nähdä opettajasta riippuen niin toimintamallina kaikkine käytännön keinoineen kuin myös opetusfilosofiana, jossa eriyttäminen on yksinkertaisesti oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamista (Roiha & Polso 2018, 19; Tomlinson 2014, 33). Opetussuunnitelman vaadetta voidaan siis periaatteessa tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Jos eriyttäminen on sitä, että opettaja ymmärtää oppilaidensa erilaisuuden ja pyrkii vastaamaan siihen, eriyttämisen asema opetuksen pedagogisena lähtökohtana on mahdollinen ja oikeutettu. Jos taas ajatellaan, että eriyttäminen on toimintamalli erilaisine osa-alueineen, joissa jokaisessa on omat käytännön keinonsa, ainakaan vastavalmistunutta luokanopettajaa ei voida vaatia eriyttämään opetussuunnitelman vaatimusta vastaavalla tasolla.

On siis mietittävä jälleen luokanopettajakoulutusta, joka lähtökohtaisesti antaa eväät luokanopettajana toimimista varten. Eriyttämisen opettaminen tulisi ottaa paremmin huomioon luokanopettajan teoriaopinnoissa ja opetusharjoitteluissa siltä osin, kuin se on mahdollista. Tämän lisäksi eriyttämisen opetuksessa tulisi huomioida paremmin eriyttämisen laajuus ja määrittelyn hankaluus: eriyttämiseksi kaivataan selkeämpää määritelmää, jotta opettajan on mahdollista ymmärtää sen tarkoitus ja sen lisäksi hyödyntää sitä käytännössä. Tällä hetkellä eriyttämisen taito alkaa käytännössä vasta

työelämään astuessa ja muokkaantuu vähitellen kohti sellaista suuntaa, jonka luokanopettaja itse näkee parhaaksi - huolimatta siitä, onko se todellisuudessa oppilaiden kannalta toimivaa.

Tutkimusten mukaan useat opettajat painivat yhteiskunnan epärealististen vaatimusten kanssa. Aiemmissakin tutkimuksissa on huomattu, että opettajien mukaan heidän saamansa tuki ei kohtaa yhteiskunnan eri tahojen vaatimien asioiden kanssa. (Kilpiö & Markkula 2006, 71.) Ottaen huomioon, etteivät luokanopettajat kokeneet saavansa juuri yhtään tietoa eriyttämisestä, erilaisten oppijoiden kohtaamisesta tai oppimisvaikeuksien tunnistamisesta luokanopettajakoulutuksen aikana, miten heidän voidaan olettaa oppivan ja ymmärtävän ne heti astuessaan työelämään?

Koulutuksen ja työelämän kohtaamattomuutta on kutsuttu ikuisiksi ongelmaksi. On huomattu, että luokanopettajakoulutuksessa moni koulunkäyntiin liittyvä osa-alue jää täysin käsittelemättä, jolloin vastavalmistuneet induktiovaiheen luokanopettajat kohtaavat ne ensimmäisen kerran vasta työelämässä. Eriyttämisen lisäksi näitä osa-alueita ovat esimerkiksi luokanhallinta, kodin ja koulun yhteistyö sekä pedagogisten asiakirjojen osuus oppilaiden kasvun ja kehityksen tukemisessa. Sekä eriyttämisen että opettajuuden katsotaan olevan prosesseja, jotka kehittyvät vasta työtä tehdessä vuosien varrella: tämä kuilu koulutukseen on kurottava kiinni, jotta oppilaille pystytään tarjoamaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista, yksilöllistä ja kokonaisvaltaista opetusta.

Se, kokeeko työelämään astuva luokanopettaja pystyvänsä kehittymään opettajana tai haluaako hän pysyä opetus- ja kasvatusalalla, määrittyy pitkälti ensimmäisen opetusvuoden aikana. Jos ensimmäiset työvuodet ovat haasteesta haasteeseen kulkemista, on pohdittava, kuinka moni luokanopettaja jatkaa opettajana induktiovaiheen jälkeen. Heti työelämän alussa alkavan vertaismentoroinnin avulla voitaisiin varmistaa, ettei luokanopettaja jää yksin, vaan hänellä on työuran alkuvaiheessa kokeneempi kollega tukena. Kokeneempi kollega voisi olla apuna nimenomaan niissä koulunkäyntiin liittyvissä sisältöalueissa, joista puhuminen luokanopettajakoulutuksessa jää pois. Kokeneempi kollega samasta koulusta olisi tukena myös tilanteessa, jossa vastavalmistuneen luokanopettajan on sopeuduttava uuteen työpaikkaan ja työyhteisöön.

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL sekä Opettajien ammattiliitto OAJ molemmat painottavat uuden opettajan perusteellisen perehdytyksen tarpeellisuutta ja tärkeyttä, ja ensiaskel esimerkiksi koko maan kattavasta vertaismentorointiohjelmasta on jo otettu. Olisi tärkeää saada suomalaiseen koulujärjestelmään säädös, jonka avulla jokaiselle työelämään siirtyvälle luokanopettajalle voitaisiin taata kattava, yhdenmukainen perehdytys, joka jatkuisi luokanopettajan ensimmäisten työvuosien ajan.

Toisaalta osa ongelmaa voi olla myös luokanopettajan työn itsenäinen - tai yksinäinen - työskentelykulttuuri. Jo vuosikymmenten ajan luokanopettajat ovat työskennelleet omissa luokissaan ovet suljettuina. Tutkimukset osoittavatkin, että luokanopettajien on usein haastavaa puhua työstään: epäonnistuminen jossain työhön kuuluvassa osa-alueessa ajatellaan helposti asiana, joka tekee luokanopettajasta epäpätevän kollegoiden silmissä. Koska vastavalmistunut luokanopettaja kokee muutenkin herkästi epäonnistumisen ja riittämättömyyden tunteita, on mahdollista, ettei hän edes uskalla kysyä apua ongelmiinsa. Tästä syystä muutos esimerkiksi yhteisopettajuuden yleistymistä kohti on hyvä: luokanopettajat pystyvät jakamaan työmäärää, ideoita, onnistumisia sekä epäonnistumisia keskenään.

Luokanopettajakoulutus ei ole ainoa koulutus, jonka koulutuksen ja työelämän välistä kuilua on kritisoitu. Koulutuksen ja työelämän kohtaamista tai kohtaamattomuutta voidaan kuvata termillä työelämävastaavuus. Koulutuksella pyritään luomaan yhteyksiä työelämään sekä valmistamaan opiskelijasta työelämäasiantuntijaa. (Aarnio & Pulkkinen 2015, 5–6.) Tämä toteutuu kuitenkin hyvin vaihtelevasti eri aloilla: esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa, varhaiskasvatuksen koulutuksessa sekä laajemmin ammatillisessa koulutuksessa on suuria puutteita koulutuksen ja käytännön työelämän välillä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat siis osa laajempaa ongelmaa, joka koskettaa monia koulutuksia ja ammattialoja.

Luokanopettajan induktiovaiheen sujumista sekä työelämävastaavuutta voitaisiin pyrkiä selvittämään esimerkiksi keräämällä noviisiopettajilta palautetta opinnoista työelämän alun jälkeen. Kun palaute opinnoista kerätään jo valmistumisvaiheessa, luokanopettajilla ei ole vielä selkeää kokonaiskuvaa luokanopettajan työstä. Tietojen keräämisellä pystyttäisiin selvittämään, mitkä

tietyt sisältöalueet yllättävät tai tuovat haasteita opettajille. Sen jälkeen koulutusta voitaisiin kehittää vastaamaan yhä paremmin työelämän tarpeisiin.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä alaluvussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tämän tutkimuksen aineisto on hankittu hyödyntäen ja seuraten Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2019) hyvää tieteellistä käytäntöä. Suomessa on sitouduttu noudattamaan niitä eettisiä periaatteita, joita ihmiseen kohdistuvaan tutkimukseen liittyy. Eskolan ja Suorannan (2005, 52) mukaan jako eettiseen tarkasteluun voidaan tehdä karkeasti tiedon hankinnan ja sen käytön välillä: tämän vuoksi luotettavuutta ja eettisyyttä pohditaan sekä tutkimusprosessin että tutkimustulosten osalta. Laadullinen tutkimus on usein prosessi, jossa erilaiset, tutkimusta koskevat ratkaisut voivat muuttua tutkimuksen teon edetessä. Tutkijan tehtävänä on tuoda esiin erilaisia tutkimusprosessiin liittyviä seikkoja, jotta tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta voidaan arvioida.

Jo tutkimusprosessin alkuvaiheessa, aineistonhankintamenetelmän tarkentuessa, oli pohdittava haastateltavien anonymiteettiä sekä asianmukaista informointia. Tutkijan on kunnioitettava tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta, joten tutkimuksen suunnittelussa oli huomioitava haastateltavien henkilöiden oikeus yksityisyyteen sekä siihen, ettei tutkittaville koidu tutkimukseen osallistumisesta ”*merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja*”. (TENK 2019, 7; Eskola & Suoranta 2005, 56) Tutkittavien anonymiteetti turvattiin jättämällä tutkimuksesta kaikki henkilöihin suoraan viittaavat tiedot pois, kuten esimerkiksi sukupuoli, ikä, koulun nimi ja paikkakunta. Tutkittaville kerrottiin, mitä tietoja tutkimuksessa tuodaan heistä ilmi, jotta heillä oli mahdollisuus vaikuttaa tähän. Haastatteluissa käytettyyn esitietolomakkeeseen kirjattiin vain tutkimuksen tulosten kannalta oleellisia tietoja, kuten esimerkiksi luokkakoko ja opetusvuosi. Henkilötietojen käsittely on tutkimuksen teon kulmakiviä, jotta tutkimusaineiston asianmukainen käsittely onnistuu. Kaikki henkilötiedot tulee poistaa aineistosta, jos ne eivät ole enää tutkimuksen teon kannalta tarpeellisia. (TENK 2019, 12)

Tutkimukseen osallistumiseen pyytämisen yhteydessä haastateltavia informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta sekä siitä, mitä haastateltavilta vaaditaan

tutkimuksen puitteissa. Jokaiselle tutkittavalle korostettiin osallistumisen vapaaehtoista luonnetta, jotta kukaan ei tuntisi painostusta osallistua haastatteluun. Tutkimuksen luonteen informointi sekä osallistumisen vapaaehtoisuuden korostaminen ovat Eskolan ja Suorannan (2005, 56) mukaan välttämättömiä asioita osallistujia etsittäessä. Kun haastateltaviksi pyydetyiltä henkilöiltä oli saatu suullinen tai kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta, tutkimusluvut pyydettiin vielä erikseen kuntien ja kaupunkien ohjeistusten mukaisesti. Osan haastateltavista kohdalla suostumus haastatteluun tuli pyytää yksikön päälliköltä eli koulun rehtorilta, osan kohdalla tämän lisäksi kunnalta, jossa haastateltava työskenteli. Luvat haastateltavien osallistumiseen pyydettiin kirjallisesti kuntien tutkimuslupalomakkeilla.

Kun asianmukaiset tutkimusluvut oli saatu, haastateltavien kanssa sovittiin haastatteluista. Vielä tässä vaiheessa haastateltavalta kysyttiin, haluaako hän edelleen osallistua tutkimukseen. Haastateltavia informoitiin tässä vaiheessa myös haastatteluiden tallentamisesta sekä tallenteiden käsittelystä ja tuhoamisesta tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Kun jokainen haastateltava suostui jälleen tutkimukseen, haastateltavien kanssa sovittiin haastatteluajankalauista.

Fenomenologista tutkimusta tehdessä on kiinnitettävä erityistä huomiota niin haastattelukysymyksiin kuin myös haastattelutilanteeseen. Koska tarkoituksena on saada yksilökohtaisia sekä yksityiskohtaisia kokemuksia, jotka liittyvät valittuun aiheeseen, tilanteen tulee olla rento ja avoin. Haastatteluteemojen ei tule olla liian rajaavia tai yksityiskohtaisia, jotta haastateltavan on mahdollista kertoa kokemuksistaan laajemmin. (Lehtomaa 2008, 170) Tutkimuksen haastattelutilanteissa rentoutta ja avoimuutta pyrittiin luomaan esimerkiksi juttelemalla hetki muista aiheista ennen varsinaisen haastattelun ja tallentamisen alkamista. Lisäksi haastateltavalle kerrottiin, että haastattelukysymyksissä ei tarvitse keskittyä pelkästään itse kysymykseen vastaamiseen, vaan haastateltavalla on oikeus kertoa muista mahdollisesti mieleen tulevista, aiheeseen liittyvistä asioista. Haastattelun aikana haastateltavalle kerrottiin aina, kun nauhoitus laitettiin päälle tai pois, jotta haastateltava tiesi, mitä hänen sanomaansa tutkimuksessa voidaan hyödyntää.

Haastattelusta pyrittiin saamaan mahdollisimman keskustelunomainen tilanne, jotta haastateltavan olisi helpompi kertoa asioista avoimesti.

Haastattelukysymysten lisäksi haastateltavilta pyydettiin tarkennuksia ja kysyttiin lisäkysymyksiä: jos haastateltava sanoi, ettei hänellä ole aikaa eriyttää, saatettiin kysyä lisäkysymyksenä ”miksi?”. Haastattelun lopuksi haastateltaville annettiin vielä mahdollisuus miettiä, jäikö jotain oleellista sanomatta kysymällä ”haluatko lisätä vielä jotain?”. TENK:in (2019, 6) ohjeistusten mukaan haastateltaville kerrottiin vielä aineiston säilyttämisestä ja käsittelystä: ainoastaan tutkimuksen tekijällä oli pääsy aineistoon, eikä aineistosta voinut päätellä tutkittavan henkilöllisyyttä. Haastattelut litteroitiin niin, ettei niissä käytetty sellaisia tunnistetietoja, jotka olisivat haitanneet vastaajien anonymiteettiä. Litteroinnit ja nauhoitetut haastattelut säilytettiin salasanalla suojatussa kansiossa ja tuhottiin tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien määrä määräytyy sen mukaan, kuinka paljon on kattavan aineiston saamisen kannalta välttämätöntä. Tässä tutkimuksessa päätettiin haastatella ensin viittä induktiovaiheen luokanopettajaa. Kun viiden ensin haastattelun luokanopettajan vastaukset eivät eronneet juurikaan toisistaan, päätettiin, ettei uusia haastateltavia kylläntymisen vuoksi enää tarvita (ks. Eskola & Suoranta 2005, 62). Viidellä haastattelulla pystyttiin vastaamaan kaikkiin tutkimuskysymyksiin sekä saamaan laajasti tietoa eriyttämisestä induktiovaiheessa.

Haastatteluiden lisäksi aineistonkeruumenetelmänä olisi haluttu käyttää rinnakkaishavainnointia, jolloin tutkimukseen osallistuvien luokanopettajien käytännön eriyttämisen työtä olisi päästy seuraamaan. Tuomen ja Sarajärven (2018, 93–94) mukaan haastattelun ja havainnoinnin yhdistäminen on työlästä, mutta hedelmällistä: havainnoinnin avulla päästään vertaamaan haastattelussa annettuja vastauksia siihen, kuinka tutkittavat todella käyttäytyvät. Koronaviruspandemian vuoksi havainnointi päätettiin kuitenkin jättää pois, koska monet koulut ilmoittivat etukäteen vierailukiellosta. Havainnoinnin pois jääminen jätti tutkijan haastatteluiden varaan, jolloin taas tutkija on pelkän haastateltavien kertoman varassa.

Kiviniemen (2018, 85–86) mukaan on oleellista, että tutkija perustelee aineistosta tekemänsä havainnot ja tulkinnat. Tämän tutkimuksen tulososion havaintoja ja tulkintoja pyrittiin taustoittamaan ensin kertomalla, miten aineiston analyysi toteutettiin. Koska haastateltavien vastaukset ovat heidän omakohtaisia tulkintojaan ilmiöistä, jää tutkijan tehtäväksi tulkita näitä tulkintoja. Tällöin oman

esiymmärryksen, eli tutkittavan aiheen uskomusten ja tietojen, tunnistaminen ja ulkoistaminen nousee tärkeään rooliin. (Puusa 2020, 103; Juuti & Puusa 2020, 143) Aineistoa pyrittiin tulkitsemaan mahdollisimman kriittisesti ja neutraalisti: ennen jokaisen ala-, ylä- ja pääteeman muodostamista ja tulkinnan tekemistä litteroitua aineistoa tarkasteltiin ja pyrittiin löytämään tukea tulkinnalle. Laadullisen tutkimuksen teossa on kuitenkin silti aina mahdollista, että joku muu voi tehdä samasta aineistosta erilaisia tulkintoja omaan esiymmärrykseensä peilaten. (Kiviniemi 2018, 86) Tarkoituksena ei ollutkaan väittää, että aineistosta tehdyt tulkinnat olivat totuuksia, vaan nimenomaan tulkintoja: tärkeämmäksi nousee tulkintojen perustelu aineiston avulla.

Tuloksia ja havaintoja pyrittiin perustelemaan myös esimerkiksi sitaattien käytöllä. Sitaatit auttavat lukijaa hahmottamaan, miten tutkija on päätenyt niihin tulkintoihin, joita hän esittelee sekä arvioimaan, onko tulkinnoissa perää (Eskola & Suoranta 2005, 180). Sitaatteja käytettiin perustelemaan sekä valittujen teemojen muodostamista sekä aineistosta tehtyjä tulkintoja. Vaikka Kiviniemi (2018, 86) muistuttaa, että tulosten tulkinta on tutkijan ”*yksipuolinen käsitys ilmiöstä*”, tutkimusraportin tarkoitus on antaa lukijalle välineitä arvioida tutkittavasta ilmiöstä muodostuneen käsityksen luotettavuutta.

Pandemiatilanteen vuoksi haastattelut järjestettiin etänä. Tämän vuoksi on pohdittava myös yleistyvää etähaastattelua aineistonkeruumenetelmänä: luoko se samanlaisen mahdollisuuden avoimuudelle ja rentoudelle? Etähaastattelulla voi mahdollisesti olla vaikutusta haastateltavien vastauksiin. Rapley'n (2004, 18) mukaan haastattelijan on hyvä olla tietoinen haastatteluympäristöstään ja siitä, että sillä voi olla vaikutusta haastatteluun ja haastateltavan vastauksiin. Osa luokanopettaja vastasi haastatteluihin kotoaan, osa työpaikaltaan käsin. Rapley kuitenkin muistuttaa, että on käytännössä mahdotonta luoda haastattelutilannetta, joka olisi täydellinen vastausten kannalta molemmille osapuolille. Voi kuitenkin olla mahdollista, että esimerkiksi ilmeiden ja eleiden tulkinta on haastavampaa ruudun välityksellä.

8.3 Hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset

Valmistuvat luokanopettajat voivat hyödyntää tätä tutkimusta pohtiessaan eriyttämisen lähtökohtia, käytännön keinoja tai lähteitä, joista eriyttämiseen

liittyvää materiaalia on mahdollista löytää. Vaikka tutkimus ei välttämättä tuottanut juurikaan uutta tietoa eriyttämiseen tai induktiovaiheeseen liittyvistä ongelmista, se vahvisti ajatusta niistä kipukohtista, joita vastavalmistuneet luokanopettajat kohtaavat työelämäänsä siirtyessään.

Tutkimuksen tulokset tukevat ajatusta siitä, että luokanopettajakoulutuksen ja työelämän välillä on suuri kuilu, ja ettei uusien opettajien työhön perehdytys sekä jatkuva mentorointi ole tarpeeksi hyvällä tasolla Suomessa. Nämä kietoutuvat osaltaan yhteen: luokanopettajakoulutuksessa ei saada tarpeeksi tietoa eriyttämisestä tai muista koulun sisältöalueisiin liittyvistä asioista, ja valmistuessaan luokanopettajat heitetään työelämään ilman perehdytystä tai tukea selviytymään moninaisten haasteiden kanssa. Oppilaille ei välttämättä voida taata Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista yksilöllistä opetusta, tukea koulunkäyntiin tai tavoitteiden saavuttamista. Työelämävastaavuus on heikkoa useilla muillakin aloilla, ja tähän ongelmaan on pyrittävä löytämään kestäviä ratkaisuja.

Suomalaisten opettajien käyttämät eriyttämisen menetelmät tai eriyttämiseen liittyvät asenteet ovat vähän tutkittuja. Myöskään eriyttämisen opetuksen tutkimiseen ei ole havahduttu. Aiheesta löytyy kyllä useita pro gradu -tutkielmia, mikä osaltaan voi olla osoitus siitä, että valmistuvat opettajat ovat huolissaan asiasta. Tämäkin tutkimus osoitti, ettei vastavalmistuneilla opettajilla ole tarpeeksi kykyjä tai valmiuksia eriyttää koulussa opetussuunnitelman asettamien vaatimusten mukaisesti - ja tähän suurimpana syynä on luokanopettajakoulutuksen ja työelämän kohtaamattomuus sekä tuen puute.

Onnistunut työn aloittaminen ja ensimmäiset työvuodet määrittävät Onnismaan ym. (2017, 190) mukaan opettajan polun muodostumista työuran myöhemmissä vaiheissa. Tämän tutkimuksen tutkimustulosten valossa on huomautettava, että induktiovaiheen opettajat kaipaisivat enemmän tukea jatkuvasti eteen tulevien haasteiden kohtaamiseen. Esimerkiksi eriyttämisen, jonka tulisi opetussuunnitelman mukaan olla *"kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta"* toteutus onnistuu käytännössä vain silloin, kun opettajilla on aikaa ja jaksamista siihen. Tällöinkin eriyttäminen on pitkälti heikompien oppilaiden tukemista lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan haasteissa.

LÄHTEET

- Aarnio, L. & Pulkkinen, S. (2015). *Mitä tarkoittaa ”ammattillisen koulutuksen työelämävastaavuus”?* Opetushallitus: raportit ja selvitykset 2015:7. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173071_mita_tarκοittaa_a_mmatillisen_koulutuksen_työelämävastaavuus.pdf
- Ahonen, S., Bernelius, V., Kalalahti, M., Kivinen, O., Rinne, R. & Seppänen, P. (2015). Koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Teoksessa N. Ouiakrim- Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.), *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8:2015. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75121>
- Alastalo, M. (2005). Tutkimushaastattelun historia yhteiskuntatieteissä. Teoksessa H. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 57–77). Tampere: Vastapaino.
- Bejaard, D., Mejer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128.
- Benjamin, A. (2014). *Differentiated instruction: a guide for elementary school teachers*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Blomberg, S. (2009). Noviiisina opettajaksi. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi, & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 117–134). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien luokanopettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä lukuvuodesta*. (Väitöskirja). Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 219. Helsingin yliopisto, Helsinki, Suomi.
- Eisenschmidt, E., Heikkinen, H. & Klages, W. (2008). Strong, Competent and Vulnerable - Experiences of the First Year as a Teacher. Teoksessa G.

- Fransson & C. Gustafsson. (toim.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe - Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (s. 125–147). Teacher education: research publication 4. University of Gävle: Vali Press.
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö, Tampere, Suomi.
- Euroopan komissio. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Brysseli: Commission of the European Communities.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–231). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685047>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (5. painos). Tampere: Vastapaino.
- Freebody P.R. (2003). *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*. Lontoo: SAGE Publications.
- Gadamer, H-G. (2004). *Hermeneutiikka*. suom. Nikander, I. Tampere: Vastapaino.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L.T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education* 38 (3), 358–377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Holopainen, L., Hakkarainen, A. & Mäkihönko, M. (2013). Oppimisen tukeminen koulupolun eri vaiheissa. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.),

Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen (s. 137–187). Helsinki: Opetushallitus.

Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296–307). Helsinki: Gaudeamus

Jakku-Sihvonen, R., Koskimies-Sirén, T., Lavonen, J., Mäkitalo-Sigel, K. & Virta, A. (2015). Opettajankoulutuksen kehittäminen. Teoksessa N. Ouiakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen. *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8:2015. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75121>

Jokinen, H. & Sarja, A. (2006). Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 183–198). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. (2014). Opettajan induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - huomisen haasteita* (s. 37–44). Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

<https://ktl.jyu.fi/vanhat/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D114.pdf>

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–20). Helsinki: Gaudeamus.

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 143–172). Helsinki: Gaudeamus.

Kakkori, L. & Huttunen, R. (2018). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.), *Ajan kasvatusta: kasvatustilasto aikalaiskriittinä* (s. 367–400). Tampere: Tampere University Press.

- Kari, J. & Heikkinen L. T. H. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.), *Opettajan taipaleelle* (s. 41–60). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kilpiö, A. & Markkula, M-L. (2008). Tietoyhteiskuntakehitys - opettajat odotusten ja mahdollisuuksien ristipaineessa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 63–72). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kirjonen, J. (1997). Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s. 30–47). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koponen, T. & Ristiniemi, E. (2013) Kokemuksia työskentelyn vaikeudesta ryhmässä. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Rähä (toim.), *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa* (s. 92–102). Tampere: Vastapaino.
- Laiho, A., Nieminen, M. & Tuijula, T. (2014). Opettajaopiskelijoiden reflektioita opetusharjoittelusta - haasteena opetustyön yhteiskunnalliset reunaehdot. *Aikuiskasvatus* 34 (1), 29–42. <https://doi.org/10.33336/aik.94072>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttumisesta 642, (2010). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lakkala, S. (2009). Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (s. 210–218). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lange, K. (2009). Yhtenäinen peruskoulu ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 135–146). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lehtomaa, M. (2008). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s. 163–194). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mattila, R. (2019, 18.9.) Oppilaille ei ole riittävästi aikaa, valtava määrä paperitöitä ja kalvava tunne riittämättömyydestä - satojen opettajien kertomukset piirtävät karun kuvan koulun arjesta. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/elama/art-2000006241878.html>
- Merimaa, E. (2009). Tasa-arvoinen ja yksilöllinen oppilaan arviointi. Teoksessa O. Ikonen & A-L. Krogerus (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (s. 219–235). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Morgan, H. (2014). Maximizing Student Success with Differentiated Learning. *The Clearing house: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 87 (1), 34–38. <https://doi.org/10.1080/00098655.2013.832130>
- Naukkarinen, A. (2012). Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin merkityksestä inklusiivisessa kasvatuksessa. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.), *Rajankäyntejä - Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä* (s. 427–440). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.), *Kaikille kelpo koulu - kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 35–38). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (2), 188–206.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Patrikainen, R. (2009). Teorian ja käytännön kohtaaminen - ikuinen ongelma? Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen

- (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 15–18). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peltomäki, P. (2014). *Kotona asuvan ikäihmisen perheen hyvä vointi - Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere, Suomi.
- Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. (2019). *Verme testaa. Kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s. 115–138). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Helsinki: Gaudeamus.
- Raina, L. (2012). *Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Rapley, T. (2004). Encountering method: Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Giampietro, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 13–94). Lontoo: Sage Publications.
- Roiha, A. S. (2014). *Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges*. *Language and Education* 28 (1), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2012.748061>
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä - toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruohotie, P. (2002). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–38). Tampere: Vastapaino.
- Sahi, S. (2009). Opettajaksi kouluyhteisöön. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lang, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 87–116). Jyväskylä: PS- kustannus.

- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto. (2019). *Suosituksset uuden opettajan perehdytykselle*. <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/perehdytys/>
- Taajamo, M. & Puhakka, E. (2018). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Osa 1*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_ja_oppimisen_kansainvalinen_tutkimus_talis_2018_2.pdf
- Takala M., Äikäs A. & Lakkala S. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa M. Takala, S. Lakkala & A. Äikäs (toim.), *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom - Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2008). *The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (1. uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 99–122). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Tynjälä, P. & Heikkinen, L. T. H. (2001). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (11), 11–33.
- Työturvallisuuslaki 738, (2002). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2002/20020738>
- Varto, J. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Lahti: Elan Vital.
- Viljanen, E. (1975). *Opetuksen eriyttäminen*. Tampere: Tampereen kirjapaino Oy.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 151–215). Jyväskylä: Gummerrus.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Esitietokysymykset

1. Meneillään oleva opetusvuosi?
2. Opetettava luokka-aste?
3. Luokan oppilasmäärä?
4. Onko luokalla tehostetun tuen tai erityisen tuen päätöksen saaneita oppilaita?

Haastattelukysymykset

1. Mitä eriyttäminen mielestäsi on?
2. Mistä olet saanut tietoja ja keinoja eriyttää?
3. Miten eriytät kouluarjessa?
4. Haluatko lisätä vielä jotain?