



Turun yliopisto
University of Turku

TYÖRAUHA JA ERIYTTÄMINEN LUOKANOPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA

Roosa-Niina Karlin
Nina Toivonen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Toukokuu 2019

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos
Turun kampus

KARLIN, ROOSA-NIINA & TOIVONEN, NINA: Työrauha ja eriyttäminen luokanopettajien näkökulmasta

Pro gradu -tutkielma, 59 s., 11 liites.
Kasvatustiede
Toukokuu 2019

Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien näkemyksiä työrauhasta ja eriyttämisestä sekä näiden taustatekijöistä ja yhteydestä. Tutkimuksen kohteena oli alakoulujen luokanopettajia (n=99) Suomen 12 maakunnasta. Aiempien tutkimusten mukaan sekä opettajat että oppilaat ovat kokeneet, että työrauhahäiriöihin puuttumiseen käytetään liikaa aikaa. Lisäksi perusopetuksen oppilailla on yhä moninaisempia oppimisen ja ohjauksen tarpeita, joihin tulisi inklusioperiaatteen mukaan vastata ensisijaisesti yleisopetuksen ryhmissä. Perusopetuksessa tarvitaankin toimivia ratkaisuja sekä työrauhan edistämiseen että eriyttämisen tehostamiseen.

Tutkimus toteutettiin Webropol-kyselylomakkeella, joka sisälsi neljä osaa: taustatiedot, työrauha, eriyttäminen sekä työrauhan ja eriyttämisen yhteys. Työrauhan ja eriyttämisen osalta kartoitettiin työrauhahäiriöiden ja eriyttämisen keinojen määrää ja laatua. Kyselylomake sisälsi suljettuja ja avoimia kysymyksiä eli sillä kerättiin sekä määrällistä että laadullista aineistoa.

Tulosten mukaan vastaajien luokilla ilmeni erilaisia työrauhahäiriöitä useamman kerran päivässä. Näistä sekä yleisimmäksi että häiritsevimmäksi koettiin ilman puheenvuoroa puhuminen. Työrauhaan yhteydessä oleviksi asioiksi mainittiin useimmiten opettajaan ja oppilaisiin liittyviä tekijöitä. Eriyttämistä vastaajat puolestaan käyttivät kaikilla oppitunneilla ainakin jonkin eriyttämisen keinon muodossa. Keinoista useimmiten käytetty oli henkilökohtainen ohjaus. Eriyttämiseen yhteydessä oleviksi asioiksi mainittiin useimmiten resurssit, kuten materiaalit ja henkilöstö.

Työrauhahäiriöiden ja eriyttämisen keinojen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä, mutta silti suurin osa vastaajista koki työrauhalla olevan vaikutusta eriyttämiseen ja eriyttämisellä työrauhaan. Vastaajat perustelivat työrauhan vaikutusta eriyttämiseen lähinnä aikaresurssin kautta eli kun opettajan ei tarvinnut käyttää aikaa työrauhahäiriöihin puuttumiseen, sitä jäi eriyttämiseen. Eriyttämisen vaikutusta työrauhaan vastaajat puolestaan perustelivat suurimmaksi osaksi opiskelun mielekkyyden kautta. Tulosten perusteella hyvän työrauhan ja inklusion onnistumisen takaamiseksi tarvitaan vielä lisätoimia. Olisi esimerkiksi aiheellista tutkia tarkemmin, voitaisiinko opetuksen laatua parantaa merkittävästi vastaajien korostamalla resurssien lisäämisellä.

Asiasanat

alakoulu, eriyttäminen, inklusio, luokanopettaja, työrauha, työrauhahäiriö

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
2	TEORIA	3
2.1	Työrauha	3
2.1.1	Työrauhahäiriöiden luokittelu	4
2.1.2	Työrauhaan yhteydessä olevat asiat	7
2.2	Eriyttäminen	9
2.2.1	Eriyttämisen keinot	10
2.2.2	Eriyttämiseen yhteydessä olevat asiat	12
2.3	Työrauhan ja eriyttämisen yhteys	15
3	TUTKIMUSONGELMAT	17
4	TUTKIMUSMENETELMÄ	19
4.1	Tutkimusjoukko	19
4.2	Tiedonkeruumenetelmä	19
4.3	Tiedonkeruun suorittaminen	20
4.4	Aineistonkäsittely	21
4.4.1	Määrällinen analyysi	21
4.4.2	Laadullinen analyysi	23
4.5	Tutkimusmenetelmän eettisyys ja luotettavuus	26
5	TULOKSET	28
5.1	Työrauha	28
5.1.1	Työrauhaan yhteydessä olevat asiat	30
5.2	Eriyttäminen	33
5.2.1	Eriyttämiseen yhteydessä olevat asiat	35
5.3	Työrauhan ja eriyttämisen yhteys	37
6	POHDINTA	42
6.1	Työrauha ja siihen yhteydessä olevat asiat	42
6.2	Eriyttäminen ja siihen yhteydessä olevat asiat	45
6.3	Työrauhan ja eriyttämisen yhteys	48
6.4	Johtopäätökset	50
6.5	Tutkimuksen luotettavuus	51
6.6	Jatkotutkimusehdotukset	52
	LÄHTEET	54
	LIITTEET	1
	LIITE 1. Tutkimuskutsut	1
	LIITE 2. Kyselylomake	3

KUVIOT

KUVIO 1. Työrauhan ja eriyttämisen vaikutukset toisiinsa opettajien näkökulmasta	38
---	----

TAULUKOT

TAULUKKO 1. Työrauhahäiriöiden luokitus tässä tutkimuksessa (Houghton ym. 1988)	5
TAULUKKO 2. Eriyttämisen keinojen luokitus tässä tutkimuksessa (Riccomini ym. 2009; Laine 2016)	11
TAULUKKO 3. Summamuuttujien reliabiliteettitarkastelu	22
TAULUKKO 4. Esimerkki aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä kolmen vastaajan osalta	24
TAULUKKO 5. Yleisimmät ja häiritsevimmät työrauhahäiriöt opettajien näkökulmasta	28
TAULUKKO 6. Työrauhahäiriöiden yleisyys (n=99)	29
TAULUKKO 7. Numeeristen taustamuuttujien ja työrauhahäiriöiden summamuuttujan väliset korrelaatiot (r)	30
TAULUKKO 8. Työrauhaan yhteydessä olevat asiat	32
TAULUKKO 9. Eriyttämisen keinojen käytön yleisyys (n=99)	34
TAULUKKO 10. Eriyttämiseen yhteydessä olevat asiat	36
TAULUKKO 11. Perusteluja väitteelle ”Työrauha vaikuttaa eriyttämiseen”	39
TAULUKKO 12. Perusteluja väitteelle ”Eriyttäminen vaikuttaa työrauhaan”	40

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa suomalaisten luokanopettajien näkemyksiä työrauhasta ja eriyttämisestä sekä näiden taustatekijöistä ja yhteydestä. Perusopetuksen luokilla on nykyisin yhä enemmän oppilaita eri taustoista, ja heillä on mitä erilaisempia taitoja, kykyjä, kokemuksia, oppimismielityksiä ja ohjauksen tarpeita (mm. Little, Hauser & Corbishley 2009; Riccomini, Sanders, Bright & Witzel 2009; Polirstok 2015; Tomlinson 2015). Suomessa tämä on osin seurausta perusopetuksen inklusioperiaatteesta, jonka mukaan oppilaiden tuen tarpeeseen pyritään vastaamaan ensisijaisesti omassa opetusryhmässä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, myöhemmin lyhennetty POPS 2014). Perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada ”riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä” (Perusopetuslaki 1998/628 § 30). Näin ollen opettajan tulee eriyttää tehokkaasti opetustaan päivittäin, jotta kaikki erilaiset oppilaat tulevat huomioiduiksi ja jotta jokaisen oppimista päästään tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Eriyttämisen lisäksi perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 1998/628 § 29), jossa työrauhaa kunnioitetaan (POPS 2014). Työrauhaa voidaan pitää myös oppimisen mahdollistajana (Erätuuli & Puurula 1990; Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009). Tutkimusten mukaan sekä opettajat että opiskelijat ovat kuitenkin kokeneet, että työrauhahäiriöiden käsittelyyn ja ongelmalliseen käytökseen puuttumiseen käytetään liikaa aikaa (Houghton, Wheldall & Merrett 1988; Infantino & Little 2007; Clunies-Ross, Little & Kienhuis 2008). Toistuvien työrauhan ongelmien on havaittu muun muassa häiritsevän oppilaiden opiskelua (Luiselli, Putnam, Handler & Feinberg 2005) ja lisäävän opettajien stressiä (Wesley 2017).

Työrauha ja eriyttäminen ovat olleet viime aikoina toistuvasti esillä mediassa esimerkiksi seuraavien otsikoin: ”Erityisluokkien vähentäminen toi kouluihin kaaoksen: Lapselle se voi olla heitteillejätö ja opettajalle hyppy syvään päähän” (Yle 24.2.2019), ”Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ovat yhä useammin tavallisella luokalla – iso osa opetusajasta menee lasten rauhoittamiseen, kertovat luokanopettajat” (Yle 5.10.2018), ”Pulpettirivien tilalle ovat tulleet ’muuntojoustavat tilat’, joissa lapset saavat vaikka maata – Kuinka työ-

rauha säilyy nykykouluissa?” (Helsingin Sanomat 13.8.2018). Sekä työrauha että eriyttäminen ovat siis hyvin ajankohtaisia aiheita, joiden haasteisiin kaivataan toimivia ratkaisuja.

Tällä tutkimuksella pyrittiin selvittämään, millainen alakoulujen työrauha- ja eriyttämis-tilanne on kentällä toimivien luokanopettajien näkökulmasta. Työrauhan osalta kartoitettiin työrauhahäiriöiden määrää ja ongelmallisuutta, kun taas eriyttämisen osalta otettiin selvää luokanopettajien käyttämistä keinoista, niiden yleisyydestä ja monipuolisuudesta. Lisäksi tutkittiin työrauhan ja eriyttämisen yhteyttä sekä näiden taustatekijöitä. Tutkimuksen avulla haluttiin lisätä ymmärrystä luokanopettajien näkemyksistä, heidän kohtamistaan haasteista ja mahdollisista ratkaisuista sekä näiden heijastumista tähänhetkiseen perusopetukseen, jonka tulisi vastata opetussuunnitelmassa (POPS 2014) asetettuihin työrauhan ja eriyttämisen tavoitteisiin.

2 TEORIA

2.1 Työrauha

Työrauha tarkoittaa koululuokassa vallitsevaa rauhallisuutta ja häiriöttömyyttä (Hirsjärvi 1983). Perusopetuslain ja opetussuunnitelman mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, jossa työrauhaa kunnioitetaan (Perusopetuslaki 1998/628 § 29; POPS 2014). Käsitteet työrauhasta ja työrauhan merkityksistä kuitenkin vaihtelevat pitkälti sen mukaan, tarkastellaanko käsitettä oppilaan, opettajan vai muiden koulu-yhteisön henkilöiden näkökulmasta. Samoin eri oppiaineissa ja opetustilanteissa työrauha voidaan käsittää eri tavoin. Työrauhaa on määritelty rauhallisuuden ja häiriöttömyyden lisäksi muun muassa oppilaan asialliseksi käyttäytymiseksi ja koulun järjestyssääntöjen noudattamiseksi. (Erätuuli & Puurula 1990.) Erilaisista määrittelyistä huolimatta työrauhaa voidaan pitää tavoitteisen kasvatustapahtuman ja oppimisen mahdollistajana (Erätuuli & Puurula 1990; Holopainen ym. 2009).

Työrauhan määritelmään liittyy siis häiriöttömyys, jolloin häiriöiden määrittely nousee olennaiseksi (Hirsjärvi 1983; Holopainen ym. 2009). Työrauhan käsittelyn yhteydessä puhutaankin usein häiritsevästä tai ongelmallisesta käytöksestä (”disruptive behaviour”, ”problem behaviour”) (mm. Houghton ym. 1988; Kaplan, Gheen & Midgley 2002; Little 2005; Dursley & Betts 2014). Häiriökäytöksellä tarkoitetaan mitä tahansa toimintaa, joka haittaa opetuksen tai oppimisen sujuvuutta (Merrett & Wheldall 1984; Törnuklu & Galton 2001; Sun & Shek 2012). Tähän sisältyy esimerkiksi sääntöjen rikkominen ja käytös, joka vaatii opettajan tilanteeseen puuttumista (Houghton ym. 1988; Sun & Shek 2012). Näin ollen työrauhahäiriö merkitsee tilannetta, jonka vuoksi oppimistavoitteiden saavuttaminen kasvatuksessa ja opetuksessa vaikeutuu tai estyy (Erätuuli & Puurula 1990).

Sekä opettajat että opiskelijat ovat kokeneet, että työrauhahäiriöiden käsittelyyn ja ongelmalliseen käytökseen puuttumiseen käytetään liikaa aikaa (mm. Houghton ym. 1988; Wheldall & Merrett 1988; Little 2005; Infantino & Little 2007). Esimerkiksi Wheldallin ja Merrettin (1988) mukaan 51 % alakoulun opettajista vastasi ”kyllä”, kun kysyttiin, kokevatko he käyttävänsä liikaa aikaa työrauhahäiriöihin puuttumiseen. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös ylemmillä kouluasteilla ja myöhemmissä tutkimuksissa tulosten

vaihdellessa 45–68 %:n välillä (Houghton ym. 1988; Little 2005; Shen ym. 2009). Lisäksi tutkimuksissa on selvitetty opettajien näkemyksiä työrauhan kannalta haastavien oppilaiden määrästä, joka on ollut keskimäärin 20 % luokan oppilaista (Houghton ym. 1988; Infantino & Little 2007).

Työrauhan ja häiriökäytöksen käsitteet ovat kuitenkin suhteellisia, joustavia ja subjektiivisia, sillä sen minkä toinen luokittelee työrauhahäiriöksi, ei vielä toisen mielestä voi sijoittaa työrauhahäiriöiden joukkoon (Wheldall & Merrett 1988; Erätuuli & Puurula 1990; Holopainen ym. 2009). Esimerkiksi omalta paikalta poistumisen tai ilman puheenvuoroa puhumisen katsominen häiritseväksi riippuu opettajan käsityksistä, luokan säännöistä ja oppilaan taustasta. Häiriökäytökselle ei siis ole objektiivisia kriteereitä, vaan se määrittyy oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen kautta. (Erätuuli & Puurula 1990; Kaplan ym. 2002.)

2.1.1 Työrauhahäiriöiden luokittelu

Tutkimuksissa on pyritty kartoittamaan sitä, millaisen käytöksen opettajat ja oppilaat useimmiten kokevat työrauhaa häiritseväksi (mm. Houghton ym. 1988; Sun & Shek 2012; Crawshaw 2015). Esimerkiksi Merrett ja Wheldall (1984) koostivat kyselylomakkeen, jossa selvitettiin opettajien näkemyksiä kahdeksasta työrauhahäiriöstä. Kyseistä kyselylomaketta ja työrauhahäiriöiden luokitusta on kehitelty myöhemmissä tutkimuksissa esitestausten ja saatujen tulosten avulla (Houghton ym. 1988; Wheldall & Merrett 1988).

TAULUKKO 1. Työrauhahäiriöiden luokitus tässä tutkimuksessa (Houghton ym. 1988)

Työrauhahäiriö	Esimerkit
tarpeeton melu	ovien tai esineiden paukuttaminen
tottelemattomuus	ei tottele opettajan ohjeita tai noudata koulun sääntöjä
ilman puheenvuoroa puhuminen	huutelu tai muiden keskeyttäminen
toimettomuus	hyvin hidaskeskentely, aloittaminen tai valmiiksi saaminen
myöhästely	myöhässä tunneilta tai lounaalta
muiden häiritseminen	opiskelutovereiden työskentelyn keskeyttäminen ja heidän välineisiinsä koskeminen
aggressio	töniminen tai esineiden heittäminen
suullinen loukkaus	loukkaava huutelu luokkatovereita tai henkilökuntaa kohtaan
epäsiisteys	epäsiisteys kirjallisissa tehtävissä tai luokassa
omalta paikalta poistuminen	luokassa kuljeskelu ilman lupaa

Taulukossa 1 on esitetty tämän tutkimuksen työrauhahäiriöiden viitekehys, jossa hyödynnettiin Houghtonin ym. (1988) versiota Merrettin ja Wheldallin (1984) työrauhahäiriöiden luokituksesta. Tässä tutkimuksessa oltiin näin ollen kiinnostuneita kymmenestä työrauhahäiriöstä (taulukko 1). Merrettin ja Wheldallin (1984) sekä Houghtonin ym. (1988) luokituksia työrauhahäiriöistä on hyödynnetty myös muissa tutkimuksissa (mm. Törnükli & Galton 2001; Little 2005; Infantino & Little 2007). Lisäksi samat häiriöt ovat toistuneet uudemmissa tutkimuksissa (Sun & Shek 2012; Gözler 2018). Esimerkiksi Sun & Shek (2012) pyysivät haastatteluissaan opettajia listaamaan ongelmakäytöstä, jota opettajat kohtasivat luokkahuoneissaan. Haastatteluista nousi esiin monet Houghtonin ym. (1988) luokitukseen sisältyneet häiriöt kuten ilman puheenvuoroa puhuminen, toimettomuus, aggressio ja omalta paikalta poistuminen (Sun & Shek 2012).

Toisinaan työrauhahäiriöitä on myös ilmaistu erilaisin sanoin ja alakategorioin, mutta useimmiten häiriöt itsessään ovat olleet melko samankaltaiset. Esimerkiksi Houghtonin ym. (1988) luokituksessa ei ole mainittu tarkkaamattomuutta (”inattention” tai ”non-attention”) tai unelmointia (”daydreaming”), vaikka nämä on nostettu esiin monissa muissa

tutkimuksissa (Shen ym. 2009; Crawshaw 2015). Kuitenkin Sun & Shek (2012) ovat samaistaneet tarkkaamattomuuden ja unelmoinnin samaan kategoriaan toimettomuuden kanssa, joka puolestaan on huomioitu Houghtonin ym. (1988) luokituksessa.

Työrauhahäiriöiden määrittelyn lisäksi tutkimusten avulla on selvitetty sitä, millaiset häiriöt ovat yleisimpiä ja ongelmallisimpia (mm. Houghton ym. 1988; Infantino & Little 2007; Sun & Shek 2012; Crawshaw 2015). Tämän osalta urauurtavaa tutkimusta tekivät Wheldall & Merrett (1988), jotka tutkivat työrauhahäiriöiden yleisyyttä ja ongelmallisuutta erityisesti alakoulun opettajien näkökulmasta. Heidän tutkimukseensa osallistui lähes 200 opettajaa, joista 71 % mainitsi ensimmäiseksi tai toiseksi yleisimmäksi työrauhahäiriöksi ilman puheenvuoroa puhumisen (Wheldall & Merrett 1988). Sama työrauhahäiriö on korostunut ajasta ja paikasta riippumatta: Crawshaw (2015) teki kirjallisuuskatsauksen, joka käsitteli opettajien havaintoja oppilaiden häiriökäytöksestä ja sisälsi tutkimuksia neljältä vuosikymmeneltä (1983–2013) sekä eri maanosista. Katsauksen mukaan ilman puheenvuoroa puhuminen on toistuvasti koettu yleisimmäksi työrauhahäiriöksi. Sama tulos on toistunut yksittäisissä tutkimuksissa (mm. Törnükli & Galton 2001; Little 2005; Sun & Shek 2012) ja opiskelijoiden näkemyksiä selvitettäessä (Infantino & Little 2007).

Wheldallin ja Merretin (1988) tutkimuksen mukaan toinen usein mainittu työrauhahäiriö oli muiden häiritseminen, jonka yleisyyden mainitsi 54 % vastaajista. Kolmantena näiden rinnalle on muissa tutkimuksissa noussut sekä yleisenä että ongelmallisena työrauhahäiriönä toimettomuus (Houghton ym. 1988; Little 2005; Sun & Shek 2012; Crawshaw 2015). Sen sijaan vakavampia häiriöitä kuten väkivaltaa on pidetty harvinaisina (Törnükli & Galton 2001; Sullivan, Johnson, Conway, Owens & Taddeo 2012; Crawshaw 2015). Yleisimmät häiriöt ovat siis itsessään melko harmittomia, mutta toistuvina vievät aikaa, stressaavat ja voivat lopulta johtaa opettajan uupumiseen (Wheldall & Merrett 1988; Beaman, Wheldall & Kemp 2007; Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker 2014; Wesley 2017).

Edellä mainituista tutkimuksista on huomattavissa, että niissä on keskitytty paljolti opettajien näkemyksiin, jolloin aineistonkeruumenetelminä on käytetty kyselylomakkeita ja haastatteluja (mm. Houghton ym. 1988; Sun & Shek 2012; Crawshaw 2015). Näkökulmaa on kuitenkin pyritty laajentamaan ja esimerkiksi Clunies-Ross ym. (2008) vertasivat

alakoulun opettajien raportointeja ja tutkijoiden tekemiä havaintoja työrauhahäiriöistä ja luokanhallinnasta. Tämän perusteella huomattiin, että opettajien kuvaukset ja tutkijoiden havainnot vastasivat hyvin toisiaan (Clunies-Ross ym. 2008). Lisäksi havainnoimalla on saatu samanlaisia tuloksia kuin kyselylomakkeilla ja haastatteluilla: useimmiten ilmenevät työrauhahäiriöt ovat olleet melko harmittomia, yleisimpänä jälleen ilman puheenvuoroa puhuminen, kun taas vakavampia työrauhahäiriöitä on havaittu harvemmin (Türnüklü & Galton 2001; Clunies-Ross ym. 2008).

2.1.2 Työrauhaan yhteydessä olevat asiat

Työrauhaan yhteydessä olevia asioita on selvitetty toisaalta kysymällä opettajien näkemyksiä ja toisaalta tarkastelemalla tilastollisin menetelmin erilaisten taustatekijöiden ja työrauhan yhteyksiä. Esimerkiksi Erätuuli & Puurula (1992) selvittivät kyselytutkimuksella opettajien näkökulmia työrauhahäiriöihin, jolloin kävi ilmi, että opettajat pitivät työrauhahäiriöiden keskeisimpänä syynä kotien tai asuma-alueen vaikutusta. Samoin uudemmissa tutkimuksissa opettajat ovat korostaneet kotitaustaa työrauhahäiriöiden syynä (Türnüklü and Galton 2001; Sullivan ym. 2012; Malak, Deppeler & Sharma 2014; Nash, Schlösser & Scarr 2015).

Toisena yleisenä syynä työrauhahäiriöihin opettajat ovat nähneet oppilaisiin liittyvät tekijät (Holopainen ym. 2009; Koutrouba 2011; Sullivan ym. 2012; Tunaz 2017). Opettajat ovat korostaneet oppilastekijöitä erityisesti silloin, jos heille ei ole annettu paljoa liikkumatilaa opetuksen toteuttamiseen tai lämpimien vuorovaikutussuhteiden luomiseen (Koutrouba 2011). Oppilaisiin liittyvien tekijöiden kohdalla on mainittu esimerkiksi psyykkiset ongelmat ja motivaation puute (Holopainen ym. 2009). Osin käytöksen selittämisessä ovat korostuneet myös oppilaiden fysiologiset tekijät, kuten nälkä ja väsymys (Holopainen ym. 2009; Türnüklü & Galton 2001).

Vaikka edellä mainituissa tutkimuksissa työrauhahäiriöt on yhdistetty kotitaustaan ja oppilaisiin liittyviin tekijöihin, myös opettajan toiminnalla on todettu olevan merkitystä oppilaiden käytöksen kannalta (Arbuckle & Little 2004; Zuckerman 2007). Esimerkiksi Zuckerman (2007) sai selville kolme tehokasta strategiaa työrauhaongelmien ennaltaeh-

käisemiseksi ja käsittelemiseksi koulussa: kahdenkeskinen keskustelu toistuvasti häiritsevän oppilaan kanssa, nonverbaalien keinojen yhdistely ja oppitunnin tahdin muuttaminen. Yleensäkin ennaltaehkäisy on todettu olevan hyvä keino työrauhan parantamiseksi: Kun ongelmiin varaudutaan ja luokan sääntöjä käsitellään jo ennen varsinaisten häiriöiden esiintymistä, ongelmat vähenevät ja oppilaat oppivat enemmän (Murdick & Petch-Hogan 1996; Arbuckle & Little 2004). Tällöin esimerkiksi oppilaiden koulupäivä pitäisi jo etukäteen suunnitella sellaiseksi, että siinä vaihdellaan ryhmittelyjä, hiljaista ja äänekkästä työskentelyä sekä tehtävien vaikeustasoa (Murdick & Petch-Hogan 1996).

Ongelmakäytökseen puuttumiseksi ja sen ennaltaehkäisemiseksi on toteutettu myös erilaisia interventioita (mm. Luiselli ym. 2005; Bradshaw, Mitchell & Leaf 2009; Sørli & Ogden 2015). Esimerkiksi SWPBIS-toimintamalliin (School Wide Positive Behavior Interventions and Support) perustuvissa interventioissa on pyritty ongelmakäytökseen ennaltaehkäisyyn koko koulun laajuisella positiivisella lähestymistavalla, jossa keskitytään ei-toivotun käytöksen kieltämisen sijaan toivotun käytöksen vahvistamiseen. Tutkimusten mukaan tällainen positiivinen ennaltaehkäisy parantaa koulun ja luokan ilmapiiriä sekä vähentää oppilaiden ongelmakäyttäytymistä. (Bradshaw ym. 2009; Sørli & Ogden 2015.) Yleensäkin koulun ja luokan ilmapiirin on todettu olevan yhteydessä oppilaiden käytökseen (Çengel & Türkoğlu 2016; Reaves, McMahon, Duffy & Ruiz 2018).

Hyvän työrauhan tai häiriökäytöksen syyt voivat kuitenkin olla moninaisia, jolloin ennaltaehkäisy ja käytökseen puuttumisenkin pitäisi olla monipuolista (Holopainen ym. 2009; Nash, Schlösser & Scarr 2015). Toisin sanoen samalla kun osa häiriökäytöksestä voi joutua kotitaustasta, opetustavasta, oppilaan tylsistymisestä tai eriyttämisen puutteesta, osa käytöksestä voi olla sellaista, jota oppilaan on itse hyvin hankala säädellä (Nash ym. 2015). Jälkimmäisessä tapauksessa häiriökäytöksen taustalla voi olla esimerkiksi heikot sosioemotionaaliset taidot tai oppimisvaikeudet (Esturgó-Deu & Sala-Roca 2010; Nash ym. 2015). Näin ollen työrauhan kehittämisessä on toisaalta huomioitava luokanhallinnan keinot ja kognitiivinen taso, mutta samalla muistettava emotionaalisen tason huolenpito ja empatia (Nash ym. 2015).

Työrauhan taustatekijöiden lisäksi tutkimuksissa on myös selvitetty sitä, millaisia seurauksia heikolla työrauhalla voi olla. On esimerkiksi todettu, että työrauhan ongelmat häiritsevät oppilaiden opiskelua ja voivat haitata koulussa pärjäämistä (Luiselli ym. 2005;

Iachini, Buettner, Anderson-Butcher & Reno 2013). Opettajan kohdalla työrauhahäiriöt taas ovat lisänneet stressiä (Shen ym. 2009; Wesley 2017) ja voineet pahimmillaan johtaa loppuun palamiseen (Aloe ym. 2014). Näin ollen on olennaista selvittää, miten työrauha toteutuu kouluissa ja miten siihen voidaan vaikuttaa.

2.2 Eriyttäminen

Perusopetuksen luokilla on nykyisin yhä enemmän oppilaita eri taustoista ja heillä on mitä moninaisempia oppimisen ja ohjauksen tarpeita (mm. Tomlinson ym. 2003; Little ym. 2009; Riccomini ym. 2009; Polirstok 2015; Tomlinson 2015). Eriyttäminen voidaan määritellä toiminnaksi, jossa opettajat muokkaavat opetussuunnitelmia, opetusmenetelmiä, resursseja ja oppimistoimintaa yksittäisten oppilaiden ja pienten oppilasryhmien erilaisia tarpeita vastaaviksi (Tomlinson ym. 2003). Opetuksen eriyttämisen tavoitteena on, että jokainen oppilas saisi sopivia haasteita ja onnistumisen kokemuksia, mikä taas mahdollistaa oppimisen ja kehittymisen (Tieteen termipankki 2017). Opetuksen eriyttäminen voidaan jakaa yhtenäistävään ja erilaistavaan eriyttämiseen: Yhtenäistävässä eriyttämisessä pyrkimyksenä on kaikkien oppijoiden ohjaaminen samoja tavoitteita kohti. Erilais-tavassa eriyttämisessä puolestaan lähtökohtana on jokaisen yksilön omat tavoitteet, joiden saavuttamisessa yksilöitä pyritään tukemaan. (Hirsjärvi 1983.)

Nykyisessä opetussuunnitelmassa jokaisen oppiaineen kohdalla on alaotsikko ”Ohjaus, eriyttäminen ja tuki” (POPS 2014). Eriyttämistä kuvataan monipuolisena, sillä siinä tulisi ottaa huomioon opetuksen laajuus, syvyys, etenemisen nopeus ja oppilaiden erilaiset tavat oppia. Eriyttäminen edellyttää siten hyvää oppilaantuntemusta, johon sisältyy tieto oppilaiden yksilöllisistä tarpeista ja kehityksestä. Eriyttämisen kautta tulisi mahdollistaa se, että oppilaat saavat edetä omaa tahtiaan, valita itselleen sopivia työtapoja ja suunnitella omaa opiskeluaan. Näin ylläpidetään oppilaiden motivaatiota ja tuetaan heidän itse-tuntoaan sekä toisaalta ennaltaehkäistään vaikeuksia. Opetussuunnitelman mukaan eriyttämisen tulisi olla ”kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta”. (POPS 2014.)

Opettajat eriyttävät opetustaan tutkimusten mukaan kohtalaisesti (Wesley 2017; Laine 2016). Esimerkiksi Wesley (2017) kyselytutkimuksen mukaan suurin osa yläkoulun opettajista eriytti opetustaan usein (”frequently”). On kuitenkin huolestuttavaa, että hänen

tutkimistaan opettajista 15 % ei ollut kuullut eriyttämisestä tai tiennyt, kuinka hyödyntää sitä omassa opetuksessaan. Laine (2016) puolestaan tutki suomalaisten alakoulun opettajien eriyttämistä lahjakkaiden oppilaiden osalta. Hänen mukaansa 40 % opettajista huomioi lahjakkaat oppilaat oppituntien suunnittelussa vähintään kerran viikossa ja 23 % päivittäin. Tutkimukseen osallistuneita opettajia pyydettiin myös kuvailemaan heidän käyttämiään eriyttämisen keinoja, jolloin opettajat mainitsivat useimmiten eriyttävät materiaalit ja tehtävät (77 %) sekä itsenäisen oppimisen sallimisen ja edistämisen (23 %). (Laine 2016.)

2.2.1 Eriyttämisen keinot

Oppimista ja opetusta eriyttämällä voidaan vastata oppimisvalmiuksiltaan, kiinnostuksen kohteiltaan ja oppimisprofiileiltaan (esimerkiksi oppimistyyyleiltään) erilaisten oppijoiden tarpeisiin (mm. Tomlinson ym. 2003; Little ym. 2009). Opetuksen sisällöt, opetusmateriaalit ja kotitehtävät ovat vain muutamia esimerkkejä peruskoulun opetuksen osa-alueista, joiden sisällä eriyttämistä voidaan toteuttaa (Tieteen termipankki 2017). Eriytetty opetus voidaankin nähdä erilaisina strategioina, jotka auttavat opettajia kohtaamaan jokaisen lapsen (Dugas 2016). Myös opetussuunnitelmassa tuodaan esiin tukimuotoja, joiden avulla opetusta voidaan eriyttää, kuten tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus sekä opetukseen osallistumisen edellyttämät palvelut ja apuvälineet (POPS 2014).

Kuten aiemmin todettiin, Laine (2016) on tutkinut suomalaisten luokanopettajien eriyttämistä ja eriyttämisen keinoja lahjakkaiden oppilaiden osalta. Riccomini ym. (2009) puolestaan on esitellyt 20 eriyttämisen keinoa, joilla voidaan edistää kaikkien oppilaiden oppimista. Laineen (2016) eriyttämisen keinojen luokituksessa korostuvat siis erilaistavan eriyttämisen strategiat, kun taas Riccominin ym. (2009) esittämillä eriyttämisen keinoilla pyritään pääosin yhtenäistävään eriyttämiseen (Hirsjärvi 1983). Taulukossa 2 on esitetty tässä tutkimuksessa käytetty eriyttämisen keinojen viitekehys, jossa sovellettiin sekä Laineen (2016) että Riccominin ym. (2009) luokituksia.

TAULUKKO 2. Eriyttämisen keinojen luokitus tässä tutkimuksessa (Riccomini ym. 2009; Laine 2016)

Pääkategoriat (Laine 2016)	Eriyttämisen keinot	
	Laine (2016)	Riccomini ym. (2009)
Eriytetyt materiaalit ja tehtävät	<ul style="list-style-type: none"> ○ vaihtelevat kysymystyypit ○ oppilas käyttää eritasoista oppikirjaa kuin muut ○ lisä- tai täydentävä oppimateriaali ○ vaihtelevat opetus- ja oppimateriaalit ○ eritasoiset kotitehtävät 	
Eriytetyt ohjeet ja opetusmenetelmät	<ul style="list-style-type: none"> ○ vaihtelevat opetusmenetelmät ○ henkilökohtainen ohjaus 	<ul style="list-style-type: none"> ○ tunnin tai koulupäivän rakenteen selkiyttäminen oppilaille ○ tunnin tavoitteiden selkiyttäminen oppilaille ○ virhekäsitysten nopea korjaaminen ○ uuden tiedon rakentaminen aiemmin opitun yhteyteen ○ tiedon jäsentämisen tuki
Joustava ryhmien muodostaminen	<ul style="list-style-type: none"> ○ vaihtelevat tavat muodostaa erilaisia ryhmiä ○ ryhmien muodostaminen saman vuosiluokan kaikista oppilaista heidän kykyjensä mukaan 	
Itsenäisen oppimisen salliminen ja edistäminen	<ul style="list-style-type: none"> ○ oppilas valitsee itse kirjan, tehtävän, kotitehtävän tai työskentelytavan ○ oppilaalla on aktiivinen rooli suunnittelussa ja arvioinnissa ○ oppilas esittelee tai jakaa töitään muille oppilaille tai yleisöille ○ oppilaalla on aikaa harjoittaa itse valitsemiaan kiinnostuksen kohteita 	
Oppimistahdin säätäminen	<ul style="list-style-type: none"> ○ oppilas käyttää muita vähemmän/enemmän aikaa jonkin asian opiskeluun ○ jonkin asian opettamiseen käytetään suunniteltua vähemmän/enemmän aikaa 	

Tähän tutkimukseen valitut viisi eriyttämisen keinojen pääkategoriaa (taulukko 2) ovat yhdenmukaiset Laineen (2016) luokituksen pääkategorioiden kanssa. Riccominin ym. (2009) luokituksen pääkategorioita taas olivat a) opetuksen organisointi, b) opetuksen antaminen ja metodit, c) oppilaan oppimisprosessin seuranta ja d) tiedon organisoinnin tuki. Luokitukset ovat osin yhteneviä erilaisista painotuksista huolimatta: Esimerkiksi Laineen (2016) luokituksen eriytetty ohjeistus ja eriytetyt opetusmenetelmät sisältävät samankaltaisia eriyttämisen keinoja kuin Riccominin ym. (2009) luokituksen pääkategoria b ”opetuksen antaminen ja metodit”. Myös joustava ryhmien muodostaminen ja oppimistahdin säätäminen eriyttämisen keinoina löytyvät molemmista luokituksista (Riccomini ym. 2009; Laine 2016). (Taulukko 2.)

Laineen (2016) ja Riccominin ym. (2009) luokitusten yhdistäminen tässä tutkimuksessa oli perusteltua, sillä näin saatiin huomioitua sekä erilaistavan että yhtenäistävän eriyttämisen strategiat. Kolmas tutkimuksessa usein hyödynnetty luokitus perustuu Tomlinsonin eriyttämisen teoriaan (mm. Santangelo & Tomlinson 2012; Wesley 2017). Esimerkiksi Santangelon ja Tomlinsonin (2012) tutkimuksessa käytetty luokitus on paljon yksityiskohtaisempi sisältäen 39 eriyttämisen keinoa, mutta sen sisällöt ovat samankaltaiset tämän tutkimuksen luokituksen kanssa. Santangelo ja Tomlinson (2012) muun muassa selvittivät ryhmittelyn käyttämistä jakamalla sen useaksi väittämäksi sen suhteen, hyödynnettiinkö ryhmittelyä luokkahuoneen sisällä vai ulkopuolella ja perustuiko se oppilaiden kiinnostuksenkohteisiin, mieltymyksiin vai taitotasoon. Sen sijaan tämän tutkimuksen luokituksessa kaikki edellä mainitut on yhdistetty yhdeksi keinoksi ”vaihtelevat tavat muodostaa erilaisia ryhmiä” (taulukko 2).

2.2.2 Eriyttämiseen yhteydessä olevat asiat

Eriyttämisen keinojen käytön lisäksi on tutkittu, millaiset asiat ovat yhteydessä eriyttämiseen eli mitkä asiat esimerkiksi haittaavat tai edistävät eriyttämistä. Tällöin eriyttämistä haittaaviksi tekijöiksi on havaittu yhtä lailla opettajaan, hänen työskentelytapoihinsa ja käsityksiinsä kuin myös laajemmin koulutuksen järjestämiseen liittyvät asiat (Atjonen ym. 2008; Avci, Yüksel, Soyer & Balikçioğlu 2009). Esimerkiksi koulutuksen arviointineuvoston julkaisun mukaan Suomen opettajat ovat kokeneet liian suuret ja heterogeeniset opetusryhmät suurimmiksi haasteiksi hyvän pedagogiikan toteuttamisessa.

Haasteita lisäävinä tekijöinä on pidetty muun muassa työrauhaongelmia, oppilaiden motivaation puutetta ja oppimisvaikeuksia. Opettajien mukaan näihin haasteisiin voitaisiin vastata lisäämällä taloudellisia resursseja opetukseen sekä kehittämällä ammatillista osaamista ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta. Lisäksi opettajat ovat toivoneet enemmän mahdollisuuksia joustaviin opetusryhmittelyihin. (Atjonen ym. 2008.)

Kuten koulutuksen arviointineuvoston julkaisussa (Atjonen ym. 2008), myös Roihan (2012) tutkimuksessa opettajien suurimmat haasteet eriyttävän opetuksen toteuttamisessa liittyivät fyysiseen luokahuoneympäristöön, mutta myös aikaan ja materiaaliin. Lisäksi Roihan (2012) mukaan opettajien käsitykset eriyttämisestä korreloivat heidän käyttämiensä eriyttämisen keinojen kanssa. Opettajien tulisikin olla tietoisia eriyttämisen luonteesta, jotta sen toteuttaminen olisi tarkoituksenmukaisempaa ja järjestelmällisempää silloinkin, kun resurssit ovat hyvin rajalliset (Roiha 2012).

Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on tarkasteltu opettajien kokemia haasteita tai esteitä eriyttävän opetuksen toteuttamisessa (Avci ym. 2009; Gaitas & Alves Martins 2016; Siam & Al-Natour 2016; Stavrou & Koutselini 2016). Esimerkiksi Stavroun ja Koutselinin (2016) tutkimuksessa eriyttävän opetuksen haasteiksi koettiin oppilaiden taitojen, oppimisstrategioiden ja oppimisvalmiuksien selvittäminen sekä erilaisiin oppimistyyliin ja valmiuksiin vastaavien oppituntien suunnitteleminen. Muita haasteita olivat joustava luokan organisointi sekä omista virheellisistä opettajan roolia koskevista käsityksistä eroon pääseminen (Stavrou & Koutselini 2016).

Gaitasin & Alves Martinsin (2016) tutkimuksessa tunnistettiin osittain samankaltaiset viisi teemaa, joiden osalta alakoulun opettajilla oli vaikeuksia eriyttävän opetuksen toteuttamisessa: 1) aktiviteetit ja materiaalit, 2) arviointi, 3) järjestely, 4) suunnittelu ja valmistautuminen sekä 5) luokahuoneympäristö. Luokanopettajien vaikeimmiksi katsomat opetuskäytännöt sisältyivät ensimmäiseen teemaan eli aktiviteetteihin ja materiaaleihin, joiden sisältämistä opetuskäytännöistä vaikeaksi mainittiin erityisesti opetussuunnitelman mukauttaminen opiskelijan ominaisuuksien perusteella (Gaitas & Alves Martins 2016). Eriytetyn opetuksen toteuttamisen on lisäksi havaittu olevan raskasta ja uuvuttavaa opettajalle, mikä saattaa lisätä riskiä ainakin oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin keskit-

tyvien eriyttämisstrategioiden hylkäämisestä (Avcı ym. 2009). Suuremmassa mittakaavassa koulun heikon hallinnollisen tuen sekä ajan ja muiden resurssien puutteen on todettu edelleen vaikeuttavan eriyttävän opetuksen toteuttamista (Siam & Al-Natour 2016).

Tutkimuksissa eriyttämistä edistäviä tekijöitä ovat olleet muun muassa opettajaan ja hänen työskentelytapoihinsa liittyvät asiat sekä perinteisistä opetusmenetelmistä poikkeavat lähestymistavat opetuksen toteuttamiseen (Smit & Humpert 2012; Stavrou & Koutselini 2016; Eysink, Hulsbeek & Gijlers 2017). Esimerkiksi kollegojen kanssa tehtävän yhteistyön ja työskentelyn kehittyneessä eriyttämiskulttuurissa on todettu parantavan opettajien toteuttamaa eriyttämistä (Smit & Humpert 2012; Stavrou & Koutselini 2016). Näiden ohella opettajien itsereflektion on todettu edistävän eriyttämistä ja siihen liittyvää käsitteellistä muutosta (Stavrou & Koutselini 2016).

Eriyttämistä haittaavien ja edistävien tekijöiden lisäksi tutkimuksissa on selvitetty, millaisia vaikutuksia eriyttämisellä voi olla. Kansainvälisissä tutkimuksissa onkin saatu useita positiivisia tuloksia eriyttämisen yhteydestä oppilaiden oppimistuloksiin (mm. Tieso 2002; Mastropieri ym. 2006; Logan 2011; Little, McCoach & Reis 2014). Tutkimuksia on toteutettu esimerkiksi matematiikan, lukutaidon ja luonnontieteiden osalta niin perusasteen, toisen asteen kuin korkea-asteenkin koulutuksessa (Logan 2011). Tehokkaan eriyttämisen on havaittu parantavan oppilaiden matemaattista osaamista (Tieso 2002), luonnontieteen sisältöjen ymmärtämistä (Mastropieri ym. 2006) sekä oppilaiden lukemisen sujuvuutta (Little ym. 2014). Samoin digitaalisella eriyttämisellä on havaittu olevan merkitsevä ja vankka vaikutus opiskelijoiden oppimistuloksiin (Haelermans, Ghyssels & Prince 2015).

Oppimistulosten paranemisen lisäksi eriyttämisellä on todettu olevan muitakin positiivisia vaikutuksia: Esimerkiksi oppilaiden yksilöllisyyden kunnioittamisen on todettu johtavan heidän ymmärryksensä ja taitojensa paranemiseen sekä motivoivan heitä oppimaan (Stavrou & Koutselini 2016). Oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin keskittyvän eriytetyn opetuksen on puolestaan havaittu vaikuttavan positiivisesti oppilaiden oppimiseen muun muassa lisäämällä oppilaiden kiinnostusta oppituntia kohtaan, auttamalla heitä kehittämään ystävyys-suhteitaan sekä tehostamalla oppilaiden antamaa vertaistukea toisilleen (Avcı ym. 2009). Näiden tulosten valossa on olennaista selvittää, eriyttävätkö opettajat opetustaan riittävästi ja miten eriyttämistä voitaisiin tukea.

2.3 Työrauhan ja eriyttämisen yhteys

Sekä työrauhaa että eriyttämistä on tutkittu melko paljon erillään, mutta niiden yhteyden tutkiminen on jäänyt erittäin vähäiseksi (Wesley 2017). Toistaiseksi vaikuttaisi siltä, että ainoastaan Wesley (2017) on tutkinut aihetta väitöskirjassaan, joka käsitteli eriyttämisen ja oppilaiden käytöksen yhteyttä. Hän selvitti asiaa kyselylomakkeella, johon vastasi 120 yläkoulun opettajaa. Kyselylomake jakautui kahteen osioon, joista ensimmäinen koski oppilaiden käytöstä ja toinen eriyttämistä. Oppilaiden käytöstä mitattiin BaSS-mittarin (Behaviour at school study; Sullivan ym. 2012) avulla ja eriyttämistä Tomlinsonin teoriaan pohjautuen (Santangelo & Tomlinson 2012). (Wesley 2017.) Wesley (2017) tutkimuksen mukaan eriyttämisen ja työrauhan välillä ei ollut yhteyttä, sillä eriyttämisen keinojen runsaampi käyttö ei ollut merkittävästi yhteydessä häiriökäytöksen esiintymisen määrään. Wesley (2017) kuitenkin ehdotti, että yhteyttä olisi hyvä tarkastella myös alakoulun puolella, sillä hänen tutkimuksensa keskittyi yläkouluun.

Vaikka työrauhan ja eriyttämisen yhteyttä on tutkittu vain vähän, yhteyden olemassaolosta on nähtävissä viitteitä tutkimuskirjallisuudessa (Atjonen ym. 2008; Borders, Bock & Michalak 2012; Stavrou & Koutselini 2016). Esimerkiksi koulutuksen arviointineuvoston julkaisussa selvitettiin opettajien näkemyksiä hyvästä pedagogiikasta, johon sisältyi muun muassa eriyttämisen keinoja kuten opetuksen monipuolisuus ja yksilön tarpeisiin vastaaminen. Julkaisun mukaan opettajat pitivät työrauhaongelmia yhtenä haasteena hyvän pedagogiikan toteuttamiselle. Toisaalta julkaisun mukaan hyvään pedagogiikkaan kuului paljon muitakin asioita kuin eriyttäminen eikä siinä selvitetty yksityiskohtaisesti, mihin näistä asioista juuri työrauhan häiriöt olivat yhteydessä. Toisin sanoen julkaisu ei anna tarkkaa kuvausta työrauhan ja eriyttämisen yhteydestä. (Atjonen ym. 2008.)

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eriyttäminen ja työrauha on kytketty toisiinsa niin, että eriyttämällä voidaan tukea oppimisen rauhaa (POPS 2014). On muun muassa ajateltu, että eriyttäminen voisi vähentää työrauhaongelmia sillä perusteella, että sopivan tasoiset tehtävät ja opetusmetodien variointi auttavat lisäämään oppilaiden käsitystä omasta pystyvyydestään ja saavat koulutyön tuntumaan merkityksellisemmältä (Stavrou & Koutselini 2016). On myös teoretisoitu, että opetusta eriyttämällä voitaisiin parhaimmalla tavalla vastata tunne- ja käyttäytymishäiriöisten oppilaiden sosiaalisiin, emotionaalisiin, behavioraalisiin ja akateemisiin tarpeisiin (Borders ym. 2012).

Teorioiden muodostamisen lisäksi on kuitenkin tärkeä tutkia, onko työrauhan ja eriyttämisen välillä yhteys myös käytännössä.

3 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimus käsittelee työrauhaa ja eriyttämistä sekä näiden taustatekijöitä ja yhteyttä luokanopettajien näkökulmasta.

1 Millaiseksi opettajat kokevat luokkansa työrauhan?

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään erilaisten työrauhahäiriöiden yleisyys ja ongelmallisuus. Aiemmissa tutkimuksissa opettajat ovat kokeneet käyttävänsä liikaa aikaa työrauhahäiriöiden käsittelyyn ja sekä yleisimpinä että ongelmallisimpina häiriöinä on nähty ilman puheenvuoroa puhuminen, muiden häiritseminen ja toimetttömyys (Houghton ym. 1988; Little 2005; Infantino & Little 2007). Sen sijaan vakavammat työrauhahäiriöt kuten väkivalta ovat olleet harvinaisempia (Türnüklü & Galton 2001; Sullivan ym. 2012; Crawshaw 2015).

1.1 Mitkä asiat ovat yhteydessä työrauhaan?

Työrauhaan yhteydessä olevia asioita selvitettiin toisaalta kysymällä opettajien näkemyksiä ja toisaalta taustamuuttujien avulla. Aiemmissa tutkimuksissa opettajat ovat ajatelleet oppilaan kotitaustan (Sullivan ym. 2012; Malak ym. 2014; Nash ym. 2015) ja oppilaaseen itseensä liittyvien tekijöiden kuten motivaation ja vireystason (Holopainen ym. 2009) olevan yhteydessä työrauhaan. Lisäksi on todettu, että opettajat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa työrauhaan ennaltaehkäisyyn avulla, esimerkiksi sopimalla yhteisistä säännöistä oppilaiden kanssa (Arbuckle & Little 2004) ja kohottamalla luokan ilmapiiriä (Çengel & Türkoğlu 2016; Reaves ym. 2018).

2 Miten opettajat eriyttävät opetustaan?

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millä keinoilla opettajat eriyttävät opetustaan ja kuinka usein. Aiempien tutkimusten mukaan opettajat ovat eriyttäneet opetustaan kohtalaisesti (Laine 2016; Wesley 2017). Suurin osa opettajista on raportoinut eriyttävänsä opetustaan usein, mutta joidenkin opettajien tiedot eriyttämisestä ja sen hyödyntämisestä ovat olleet puutteelliset (Wesley 2017). Käytetyistä eriyttämisen keinoista opettajat ovat maininneet useimmiten eriyttävät materiaalit ja tehtävät sekä itsenäisen oppimisen sallimisen ja edistämisen (Laine 2016).

2.1 Mitkä asiat ovat yhteydessä eriyttämiseen?

Eriyttämiseen yhteydessä olevia asioita selvitettiin toisaalta kysymällä opettajien näkemyksiä ja toisaalta taustamuuttujien avulla. Aiempien tutkimusten mukaan eriyttämiseen yhteydessä olevia asioita ovat opettajan käsitykset ja työskentelytavat (Roiha 2012; Stavrou & Koutselini 2016) sekä opetuksen resurssit kuten ryhmäkoko, materiaalit ja aika (Atjonen ym. 2008; Roiha 2012; Siam & Al-Natour 2016). Lisäksi opettajat ovat kokeneet haasteiksi opetusryhmien heterogeenisuuden (Atjonen ym. 2008) ja oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen (Gaitas & Alves Martins 2016; Stavrou & Koutselini 2016).

3 Onko työrauhalla ja eriyttämällä yhteyttä?

Aiempien tutkimusten yhteydessä on teoretisoitu, että eriyttämällä voitaisiin vaikuttaa työrauhaan (Borders ym. 2012; Stavrou & Koutselini 2016). Tätä on perusteltu esimerkiksi niin, että sopivan tasoilla tehtävillä ja opetusmetodien monipuolisuudella voitaisiin parantaa oppilaiden käsitystä minäpystyvyydestään ja koulutyön merkityksellisyydestä (Stavrou & Koutselini 2016). Lisäksi on ajateltu, että opetusta eriyttämällä voitaisiin parhaimmalla tavalla vastata tunne- ja käyttäytymishäiriöisten oppilaiden sosiaaliin, emotionaalisiin, behavioraalisiin ja akateemisiin tarpeisiin (Borders ym. 2012). Silti eriyttämistä ja oppilaiden käytöstä tarkemmin tutkittaessa näiden välillä ei ole havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ainakaan yläkoulun puolella (Wesley 2017).

4 TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1 Tutkimusjoukko

Tutkimukseen osallistui 99 peruskoulun luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Yhteensä 12 maakuntaa Suomen 19 maakunnasta oli edustettuna, mutta tutkittavista suurin osa (67 %) työskenteli Varsinais-Suomessa. Tutkittavista 81 % oli naisia ja 19 % miehiä (N=99), mikä vastaa pitkälti nykyistä luokanopettajien sukupuolijakaumaa (Opetushallitus 2017).

Tutkittavien työkokemus luokanopettajan työssä vaihteli alle yhden vuoden ja yli 20 vuoden välillä. Heistä 35 %:lla oli työkokemusta luokanopettajan työssä yli 20 vuotta. Tutkittavista 32 % opetti vuosiluokkaa 1 tai 2, kun taas 52 % opetti vuosiluokkaa 3, 4, 5 tai 6. Yhdysluokkaa tai muuten tavallisesta vuosiluokkajaottelusta poikkeavaa ryhmää opetti 16 % tutkittavista. Tutkittavista 42 % oli opettanut omaa opetusryhmäänsä alle vuoden ja 58 % yhden tai useamman lukuvuoden ajan. Tutkimusjoukossa oli siis hyvin monipuolisesti erilaisen työkokemuksen omaavia ja alakoulun eri luokkia opettavia luokanopettajia.

4.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin Webropol-kyselylomaketta, joka sisälsi sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Ote oli näin ollen pääosin kvantitatiivinen, mutta se sisälsi myös kvalitatiivisia elementtejä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kyselylomake (liite 2) rakennettiin teoriaosassa esiteltyjen eriyttämisen- ja työrauhatutkimusten mittareiden sekä eriyttämisen ja työrauhan teoreettisen taustan avulla (taulukot 1 ja 2).

Kyselylomakkeessa (liite 2) oli neljä osaa: I) Taustatiedot, II) Työrauha, III) Eriyttäminen sekä IV) Työrauhan ja eriyttämisen yhteys. Taustatietojen yhteydessä eli osassa I selvitettiin esimerkiksi vastaajan sukupuoli ja opetuskokemus sekä tietoja opetettavasta luokasta. Osassa II kartoitettiin 10 työrauhahäiriön yleisyyttä vastaajien luokilla. Näihin sisältyi esimerkiksi ilman puheenvuoroa puhuminen, myöhästely ja aggressio. Vastaajia pyydettiin myös valitsemaan, mitkä työrauhahäiriöistä olivat heidän mielestään yleisim-

piä ja häiritsevimpiä. Osassa III selvitetiin, kuinka usein vastaajat käyttivät 20 eriyttämisen keinoa, esimerkiksi vaihtelevia kysymystyyppisiä, eritasoisia kotitehtäviä ja henkilökohtaista ohjausta. (Liite 2.)

Työrauhahäiriöiden yleisyyttä ja eriyttämisen keinojen käyttöä kartoitettiin samanlaisen asteikon avulla (1=”Joka tunti tai useammin”, 2=”1–2 kertaa päivässä”, 3=”1–2 kertaa viikossa”, 4=”1–2 kertaa kuukaudessa”, 5=”Harvemmin / ei koskaan”, 6=”En osaa sanoa”). Näiden väittämien lisäksi osissa II ja III kummassakin oli kaksi avointa kysymystä, joissa vastaajia pyydettiin mainitsemaan kaksi työrauhaa ja eriyttämistä haittaavaa ja edistävää asiaa. Osassa IV kysyttiin, vaikuttiko vastaajien mielestä työrauha eriyttämiseen tai eriyttäminen työrauhaan. Tätä selvitetiin Likert-asteikolla (1=”Täysin eri mieltä”, 2=”Jokseenkin eri mieltä”, 3=”Ei samaa eikä eri mieltä”, 4=”Jokseenkin samaa mieltä”, 5=”Täysin samaa mieltä”, 6=”En osaa sanoa”). Vastaajia pyydettiin myös perustelemaan näkemyksensä. Kyselyn lopussa vastaajat saivat kommentoida, antaa palautetta, esittää kysymyksiä ja täsmentää vastauksiaan. (Liite 2.)

4.3 Tiedonkeruun suorittaminen

Aineisto kerättiin maaliskuussa–huhtikuussa 2018. Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa Varsinais-Suomen 27 kunnan kaikkien suomenkielisten alakoulujen rehtoreille lähetettiin sähköpostilla tutkimuskutsu ja linkki kyselylomakkeeseen, jotka pyydettiin välittämään eteenpäin luokanopettajille. Vastaukseen kannustettiin ilmoittamalla vastaajien mahdollisuudesta osallistua elokuvalippujen arvontaan ja saada valmis tutkimusraportti sähköpostiin. (Liite 1.)

Vastausjakaumaa pyrittiin seuraamaan pyytämällä rehtoreita ilmoittamaan, kun he olivat välittäneet tutkimuskutsun eteenpäin. Lisäksi kyselylomakkeessa vastaajilta kysyttiin koulua, jossa he työskentelevät. Näiden seurantamenettelyjen pohjalta lähetettiin uusi sähköpostiviesti niihin kouluihin, joista ei ollut saatu viestiä rehtorilta tai vastauksia opettajilta. Lisäksi soitettiin niiden kuntien kouluihin, joista ei ollut saatu yhtään vastauksia, millä varmistettiin, että sähköpostit olivat saapuneet perille eivätkä esimerkiksi ajautuneet roskaposteihin. Tällä menettelyllä saatiin 65 vastausta.

Aineistonkeruun toisessa vaiheessa vastauksia haluttiin saada lisää, joten niitä pyrittiin keräämään myös Varsinais-Suomen ulkopuolelta. Näin ollen tutkimuskutsu ja linkki kyselylomakkeeseen lähetettiin Alakoulun aarreaitta -nimiseen suljettuun Facebook-ryhmään, jossa tuolloin oli yli 30 000 jäsentä. Vastausjoukon rajaaminen pelkästään luokanopettajiin pyrittiin varmistamaan tutkimuskutsun tekstin avulla (liite 1) ja kyselylomakkeen opetuskokemusta ja omaa luokkaa koskevien kysymysten avulla (liite 2). Alakoulun aarreaitta -ryhmän kautta saatiin vielä 35 vastausta lisää. Vastauksia verrattiin aiempiin sähköpostin avulla saatuihin vastauksiin, jolloin niiden havaittiin olevan samankaltaisia, joten vastauksia voitiin käsitellä yhdessä.

4.4 Aineistonkäsittely

4.4.1 Määrällinen analyysi

Aineiston valmistelu. Kyselylomakkeen vastaukset siirrettiin SPSS Statistics 25 -ohjelmaan, jossa jokaiselle vastaajalle annettiin numerokoodi. Työrauhahäiriöitä ja eriyttämisen keinoja koskevissa väittämässä vaihtoehto ”En osaa sanoa” (EOS) oli mahdollinen. EOS-vastauksia oli kuitenkin vain vähän eli useimmiten 0–2 ja enintään 8 yhtä väittämää kohden, joten mitään väittämää ei jätetty pois. Yhtä lailla vastaajakohtaisesti kelloon ei ollut EOS-vastauksia yli 50 % kaikista väittämien vastauksista, joten ketään vastaajista ei jouduttu EOS-vastausten perusteella jättämään pois analyysistä (Vehkalahti 2014).

EOS-vastaukset samaistettiin puuttuviin tietoihin. Niille tehtiin regressiokorvaus, jossa vastaajan puuttuvat tiedot täydennettiin muista väittämistä saatujen vastausten perusteella. (Vehkalahti 2014.) Korvausmenetelmä oli sopiva tälle aineistolle: jos vastaaja oli valinnut esimerkiksi muissa työrauhahäiriöihin liittyvissä väittämässä vaihtoehdon ”Joka tunti tai useammin” tai ”1–2 kertaa päivässä”, todennäköisesti myös puuttuvat tiedot toisten työrauhahäiriöiden yleisyydestä olivat samansuuntaisia. Lisäksi regressiokorvaus ei juurikaan muuttanut väittämäkohtaisia keskiarvoja (muutos enintään 0,02) tai keskihajontoja (muutos enintään 0,03). Regressiokorvauksen jälkeen väittämät käännettiin analyysien tulkinnan helpottamiseksi (Tähtinen, Laakkonen & Broberg ym. 2011; Vehkalahti 2014). Työrauhahäiriö- ja eriyttämisen keinojen väittämät käännettiin niin, että mitä

suuremman arvon muuttuja sai, sitä enemmän oli työrauhahäiriöitä tai sitä enemmän opettaja käytti eriyttämisen keinoja.

Summamuuttujat. Työrauhahäiriö- ja eriyttämisen keinojen väittämistä haluttiin muodostaa summamuuttujat, joten niiden korrelaatioita tarkasteltiin. Kaikki työrauhahäiriöväittämien korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,01$), positiivisia sekä kohtalaisia tai voimakkaita ($r > 0,3$ tai $r > 0,7$). Eriyttämisen keinojen väittämien korrelaatioissa vaihtelu oli suurempaa: Osa korrelaatioista oli negatiivisia ja osa positiivisia, osa tilastollisesti merkitseviä ja osa ei. Pääosin korrelaatiot olivat kuitenkin positiivisia sekä heikkoja tai kohtalaisia ($r < 0,3$ tai $r > 0,3$). (Tähtinen ym. 2011.)

TAULUKKO 3. Summamuuttujien reliabiliteettitarkastelu

Summamuuttuja	Väittämien lukumäärä	Alpha
Eriyttämisen keinojen summamuuttuja	20	0,82
1. Eriytetyt materiaalit ja tehtävät	5	0,64
2. Eriytetyt ohjeet ja opetusmenetelmät	7	0,42
3. Joustava ryhmien muodostaminen	2	0,43
4. Itsenäisen oppimisen salliminen ja edistäminen	4	0,68
5. Oppimistahdin säätäminen	2	0,62
Työrauhahäiriöiden summamuuttuja	10	0,90

Taulukossa 3 on esitetty summamuuttujien reliabiliteettitarkastelu, jossa käytettiin Cronbachin alfaa (Tähtinen ym. 2011). Tarkastelu tehtiin ensin viidelle teoriaan pohjautuvalle eriyttämisen keinojen pääkategorialle, joista kolmessa reliabiliteetti oli korkea ($\alpha > 0,6$) ja kahdessa matalampi (taulukko 3). Matalamman reliabiliteetin pääkategorioissa yksittäisten väittämien poistaminen ei olisi myöskään nostanut arvoa yli 0,6:een, joten mitään väittämiä ei tässä kohtaa jätetty pois summamuuttujista. Heikoista reliabiliteeteista johtuen kaikista eriyttämisen keinojen väittämistä päätettiin muodostaa yksi yhteinen summamuuttuja. Tämän yhteisen summamuuttujan reliabiliteetti oli korkea, joten sitä suosittiin jatkoanalyysissä pääkategorioiden sijaan. Samoin kaikista työrauhahäiriöväittämistä muodostetun summamuuttujan reliabiliteetti oli korkea. (Taulukko 3.)

Normaalijakaumatarkastelu. Tulevia analyysejä varten numeerisille taustamuuttujille (esimerkiksi opetuskokemus ja luokan oppilasmäärä), yksittäisille väittämille ja väittämistä muodostetuille summamuuttujille tehtiin normaalijakaumatarkastelu (Tähtinen ym. 2011). Tarkastelun perusteella suurin osa yksittäisistä työrauhahäiriö- ja eriyttämisen keinojen väittämistä noudatti normaalijakaumaa sekä vinoudessa että huipukkuudessa. Vastaavasti kaikista työrauhahäiriöistä ja eriyttämisen keinoista muodostetut summamuuttujat olivat normaalijakautuneita. Sen sijaan osa eriyttämisen keinojen pääkategorioista ja numeerisista taustamuuttujista ei ollut normaalijakautuneita vinouden tai huipukkuuden suhteen. Aineiston analysoinnissa käytettiin epäparametrisiä menetelmiä aina, kun normaalijakaumaoletus ei täyttnyt (Tähtinen ym. 2011).

Tilastanalyysit. Lopuksi tarkasteltiin työrauhahäiriöiden ja eriyttämisen keinojen summamuuttujien yhteyksiä toisiinsa, yksittäisiin väittämiin ja taustamuuttujiin. Tarkastelu tehtiin Pearsonin ja tarvittaessa Spearmanin korrelaatiotesteillä. Lisäksi vastaajat jaettiin kahteen ryhmään taustamuuttujien ”sukupuoli” ja ”luokan opetusaika” kohdalla. Luokan opetusajassa vastaajat jaettiin niihin, jotka olivat opettaneet kyseistä luokkaa alle vuoden ja yli vuoden, jolloin ryhmistä saatiin lähes yhtä suuret. Ryhmiä vertailtiin T-testillä ja tarvittaessa Mann-Whitneyn U-testillä.

4.4.2 Laadullinen analyysi

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Laadullisessa analyysissä avointen kysymysten vastaukset käsiteltiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2018) mukailen. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa vastaukset luettiin läpi. Tämän jälkeen vastaukset redusoitiin eli niistä etsittiin tutkimusongelmien kannalta olennaisia kohtia ja samankaltaiset ilmaisut merkittiin samoilla väreillä. Kolmanneksi aineisto klusteroitiin eli ryhmiteltiin, jolloin samankaltaiset ilmaisut yhdistettiin alaluokiksi. Alaluokkia yhdistettiin edelleen yläluokiksi ja yläluokkia pääluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi molemmat tutkijat toteuttivat sisällönanalyysin vaiheet ensin itsenäisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018), minkä jälkeen havainnoista keskusteltiin ja erimielisyydet neuvoteltiin. Taulukossa 4 on kuvattu aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen esimerkin avulla.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä kolmen vastaajan osalta

Kysymys: ”Mikä mielestäsi aiheuttaa työrauhahäiriöitä? Mainitse 2 tärkeintä asiaa.”			
1. Lukeminen	<p>”Oppilaiden keskittymiskyvyn puute, oppilailla ei ole omaa sisäistä motivaatiota koulunkäyntiin ja oppimiseen eikä kodin asenne koulunkäyntiä kohtaan tue oppilaan koulumotivaatiota.”</p> <p>”Liian suuri luokkakoko, liikaa erityisoppilaita”</p> <p>”Huonosti suunnitellut tunnit, nalkuttaminen, oppilaiden huonot koti-olot”</p>		
2. Redusointi	<p>”Oppilaiden keskittymiskyvyn puute, oppilailla ei ole omaa sisäistä motivaatiota koulunkäyntiin ja oppimiseen eikä kodin asenne koulunkäyntiä kohtaan tue oppilaan koulumotivaatiota.”</p> <p>”Liian suuri luokkakoko, liikaa erityisoppilaita”</p> <p>”Huonosti suunnitellut tunnit, nalkuttaminen, oppilaiden huonot koti-olot”</p>		
3. Klusterointi	<p>alaluokat</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ oppilaiden keskittyminen ○ oppilaiden motivaatio ○ erityisoppilaat ○ luokkakoko ○ kotiolut ○ opettajaan liittyvät tekijät 	<p>yläluokat</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ oppilaiden yleiset ominaisuudet ○ yksittäiset oppilaat ○ luokkakoko ○ kotiolut ○ opettaja 	<p>pääloukat</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ oppilaat ○ resurssit ○ kotiolut ○ opettaja

Lopuksi aineistoa abstrahoiitiin, jolloin pääluokista saatiin tutkimusongelmiin vastaavat yhdistävät luokat (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistolähtöistä sisällönanalyysyä käytettiin muun muassa niiden avointen kysymysten osalta, joissa selvitettiin, mitkä kaksi asiaa vastaajien mielestä edistivät ja haittasivat työrauhaa ja eriyttämistä. Tällöin havaittiin, että vastaajat mainitsivat samankaltaisia asioita sekä edistävissä että haittaavissa asioissa, esimerkiksi riittävät oppimateriaalit eriyttämistä edistävänä tekijänä ja vastaavasti oppimateriaalien puutteen eriyttämistä haittaavana tekijänä. Näin ollen edistävät ja haittaavat asiat päätettiin käsitellä yhdessä, jolloin abstrahoiitiin luokat ”Työrauhaan yhteydessä olevat asiat” ja ”Eriyttämiseen yhteydessä olevat asiat”.

Sisällönanalyysin perusteella työrauhaan ja eriyttämiseen yhteydessä olevat asiat jaettiin kymmeneen yläluokkaan: opettaja, yleinen oppilasaines, yksittäiset oppilaat, materiaalit, aika, tila, henkilöstö, ryhmäkoko, ilmapiiri ja kotiolut. Avointen kysymysten vastauksiin

tarkemmin tutustumalla huomattiin, että yläluokat yleinen oppilasaines ja yksittäiset oppilaat eivät aina olleet selkeästi erotettavissa toisistaan, joten ne yhdistettiin pääluokaksi oppilaat. Vastaavasti materiaalit, tila, aika, henkilöstö ja ryhmäkoko esiintyivät usein toisiinsa kytkeytyvinä, joten ne yhdistettiin pääluokaksi resurssit. Näin saatiin viisi pääluokkaa: opettaja, oppilaat, resurssit, ilmapiiri ja kotiolut.

Sisällönanalyysiä käytettiin myös, kun tarkasteltiin vastaajien perusteluja sille, miksi he kokivat työrauhan vaikuttavan eriyttämiseen tai päinvastoin. Tällöin väittämän ”Työrauha vaikuttaa eriyttämiseen” perusteluista muodostui kaksi pääluokkaa, jotka olivat resurssit ja keskittyminen. Väittämän ”Eriyttäminen vaikuttaa työrauhaan” perusteluista taas muodostui yläluokat motivaatio ja onnistumisen kokemukset, turhautuminen sekä keskittyminen. Nämä yläluokat yhdistettiin pääluokaksi opiskelun mielekkyys.

Sisällön erittely. Sisällönanalyysiä jatkettiin aineiston kvantifioimisella eli tekemällä sisällön erittely (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tällöin oltiin kiinnostuneita siitä, kuinka moni vastaaja mainitsi vastauksissaan kunkin ylä- ja pääluokan. Käytännössä vastaukset luettiin yksi kerrallaan ja koodattiin, mihin luokkaan tai luokkiin se kuului. Koska vastaajia pyydettiin mainitsemaan useampi työrauhaan ja eriyttämiseen yhteydessä oleva asia, saman vastaajan vastaukset saattoivat kuulua useampaan ylä- tai pääluokkaan.

Sisällön erittely tehtiin jälleen niin, että molemmat tutkijat suorittivat sen ensin itsenäisesti, minkä jälkeen tutkijoiden yksimielisyyttä arvioitiin Cohenin kappan avulla (Viera & Garret 2005). Cohenin kappa laskettiin työrauhan ja eriyttämisen yhteyttä koskevien avointen vastausten osalta pääluokka kerrallaan, eli esimerkiksi olivatko tutkijat yksimielisiä siitä, ketkä vastaajista perustelivat työrauhan vaikutusta eriyttämiseen keskittymisen kautta. Pääluokkien Cohenin kappa oli keskiarvoisesti 0,74 ($kh=0,27$) eli yhdenmielisyyttä oli merkittävää (Viera & Garret 2005).

Edellä mainittujen avointen kysymysten lisäksi tutkimukseen sisältyi työrauhahäiriöiden ja eriyttämisen keinojen väittämien yhteydessä vapaaehtoinen kohta ”Muu, mikä?”. Vastaukset analysoitiin laskemalla frekvenssit siitä, kuinka moni vastaajista oli täydentänyt teorian pohjalta muodostettuja luokituksia työrauhahäiriöistä ja eriyttämisen keinoista. Tämän jälkeen vastaukset luettiin ja tarkistettiin, oliko vastauksissa tärkeitä ja toistuvia näkemyksiä, jotka olisivat täydentäneet valmiita luokituksia.

4.5 Tutkimusmenetelmän eettisyys ja luotettavuus

Tutkimukseen osallistuminen oli opettajille täysin vapaaehtoista ja kyselylomakkeeseen vastaamisen pystyi keskeyttämään missä vaiheessa tahansa. Vastaajien antamia tietoja käsiteltiin luottamuksellisesti ja mahdolliset tunnistetiedot siirrettiin erillisiin tiedostoihin, jolloin niitä ei yhdistetty muihin vastauksiin. Esimerkiksi tiedot vastaajan koulusta tai maakunnasta siirrettiin erilleen ja niitä käytettiin ainoastaan vastausjakauman seuraamiseen. Vastaavasti opettajien antamat sähköpostit erotettiin muista vastauksista ja niitä hyödynnettiin vain vastaajan toivomaan tarkoitukseen eli elokuvaalippujen arvontaan osallistumiseen tai valmiin tutkimusraportin lähettämiseen.

Tutkimuksen menetelmän luotettavuutta lisäsi se, että tiedonkeruussa käytetty kyselylomake oli muodostettu aiempien tutkimusten pohjalta (taulukot 1 ja 2). Esimerkiksi työrauhahäiriöiden luokitusta oli käytetty sellaisenaan Houghtonin ym. (1988) tutkimuksessa ja pitkälti samat työrauhahäiriöt ovat esiintyneet myös muissa tutkimuksissa (mm. Törnuklu & Galton 2001; Little 2005; Sun & Shek 2012). Toisaalta eriyttämisen keinojen luokitus muodostettiin kahta eri lähdettä yhdistellen (Riccomini ym. 2009; Laine 2016) eli sitä ei kyseisessä muodossa ollut käytetty ennen. Samankaltaisia eriyttämisen keinoja on kuitenkin esiintynyt muissakin tutkimuksissa (Santangelo & Tomlinson 2012; Wesley 2017). Samoin vastausasteikko (joka tunti tai useammin – harvemmin tai ei koskaan) mukaili aiempia tutkimuksia, mutta ei ollut täysin samanlainen niiden kanssa. Esimerkiksi Sullivan ym. (2012) ja Wesley (2017) selvittivät työrauhahäiriöitä kuluneen viikon aikana asteikolla ”useita kertoja päivässä” – ”ei ollenkaan”, kun taas tässä tutkimuksessa vastausvaihtoehtona oli myös ”1–2 kertaa kuukaudessa”. Näin ollen tutkimuksen luotettavuutta saattoi heikentää se, ettei kaikkia mittarin osia ollut käytetty sellaisenaan ennen.

Työrauhahäiriöiden ja eriyttämisen keinojen luokitusten luotettavuus pyrittiin tarkistamaan siten, että vastaajille annettiin mahdollisuus täydentää ennalta muodostettuja luokituksia kohdassa ”Muu, mikä?”. Mittarin luotettavuutta pyrittiin parantamaan myös esitestauksen avulla: Ennen varsinaisen aineistonkeruun suorittamista kyselylomake esiteltiin neljällä henkilöllä – ensin yhdellä luokanopettajaopiskelijalla ja aineenopettajalla sekä sen jälkeen kahdella luokanopettajalla. Esitestauksen ja siitä saadun palautteen perusteella kyselylomakkeeseen tehtiin pieniä parannuksia. Näin ollen kyselylomakkeesta saatiin selkeä ja toimiva sekä ulkoasultaan että sisällöltään.

Tutkimuksen luotettavuutta edisti myös triangulaation käyttö: Tutkija-triangulaation osalta tutkimuksen toteutti kaksi tutkijaa. Tästä oli erityisesti hyötyä sisällönanalyysissä, jonka tutkijat toteuttivat ensin erillään ja vasta sen jälkeen vertailivat analyysjään. Samoin toimittiin sisällön erittelyssä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Lisäksi tutkimuksessa käytettiin menetelmätriangulaatiota, sillä siinä pyrittiin saamaan sekä määrällistä että laadullista aineistoa kyselylomakkeen suljettujen ja avointen kysymysten avulla. Näin tutkimusongelmiin pystyttiin vastaamaan moniulotteisemmin. (Luoma, Karjalainen & Reinikainen 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018.)

5 TULOKSET

5.1 Työrauha

Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista 55 % koki käyttävänsä liikaa aikaa työrauhahäiriöihin puuttumiseen. Vastanneiden opettajien luokkien oppilasmäärät vaihtelivat välillä 6–29 ja keskimäärin oppilaita oli 19,46 luokkaa kohden (kh=5,27). Vastaajien arvioiden mukaan heidän luokillaan oli keskimäärin 4,22 työrauhan kannalta haastavaa oppilasta (kh=2,64).

TAULUKKO 5. Yleisimmät ja häiritsevimmät työrauhahäiriöt opettajien näkökulmasta

Työrauhahäiriö	Yleisimmät (%)		Häiritsevimmät (%)	
	1. yleisin	2. yleisin	1. häiritsevin	2. häiritsevin
A) Tarpeeton melu	16	23	16	17
C) Ilman puheenvuoroa puhuminen	54	23	48	20
D) Toimettomuus	12	11	8	5
F) Muiden häiritseminen	9	24	13	32

Vastaajilta kysyttiin, mitkä kaksi työrauhahäiriötä olivat heidän mielestään yleisimpiä ja häiritsevimpiä (taulukko 5). Vastaajista suurin osa piti ilman puheenvuoroa puhumista sekä yleisimpänä että häiritsevimpänä. Muita useimmiten mainittuja yleisiä ja häiritseviä työrauhahäiriöitä olivat tarpeeton melu, toimettomuus ja muiden häiritseminen. (Taulukko 5.) Aiemmissä tutkimuksissa on tyypillisesti kartoitettu edellä kuvatulla tavalla yleisimpiä ja häiritsevimpiä työrauhahäiriöitä (mm. Houghton ym. 1988; Wheldall & Merrett 1988; Little 2005), mutta tässä tutkimuksessa haluttiin lisäksi selvittää tarkemmin kaikkien kymmenen työrauhahäiriön yleisyys.

TAULUKKO 6. Työrauhahäiriöiden yleisyys (n=99)

Työrauhahäiriö	ka	kh	vinous	huipukkuus
A) Tarpeeton melu	3,33	1,39	-0,65	-0,92
B) Tottelemattomuus	3,26	1,18	-0,38	-0,67
C) Ilman puheenvuoroa puhuminen	4,25	0,93	-1,46	2,20
D) Toimettomuus	4,01	0,99	-1,07	1,10
E) Myöhästely	2,65	1,21	-0,01	-1,15
F) Muiden häiritseminen	3,59	1,16	-0,73	-0,11
G) Aggressio	2,19	1,09	0,53	-0,78
H) Suullinen loukkaus	2,52	1,00	0,14	-0,79
I) Epäsiisteys	3,49	1,17	-0,47	-0,66
J) Omalta paikalta poistuminen	3,25	1,26	-0,39	-0,82
Työrauhahäiriöiden summamuuttuja	3,25	0,82	-0,56	-0,22

1 = Harvemmin / ei koskaan, 2 = 1–2 kertaa kuukaudessa, 3 = 1–2 kertaa viikossa, 4 = 1–2 kertaa päivässä, 5 = Joka tunti tai useammin

Taulukossa 6 on esitetty kaikkien kymmenen työrauhahäiriön yleisyys. Tarkastelun perusteella useimmiten ilmeneviä työrauhahäiriöitä vastaajien luokissa olivat ilman puheenvuoroa puhuminen (C), toimettomuus (D) ja muiden häiritseminen (F). Harvemmin ilmeneviä työrauhahäiriöitä taas olivat myöhästely (E), aggressio (G) ja suullinen loukkaus (H). Kaiken kaikkiaan kolme työrauhahäiriötä ilmeni keskiarvoisesti päivittäin ja kuutta viikoittain. (Taulukko 6.) Näin ollen muutamat työrauhahäiriöt olivat päivittäisiä, jolloin erilaisia työrauhahäiriöitä esiintyi kokonaisuudessaan useamman kerran päivässä.

Vastaajille annettiin myös mahdollisuus kertoa jostakin muusta luokassaan ilmenevästä työrauhahäiriöstä kohdassa ”Muu, mikä?”. Vastaajista 8 % lisäsi valmiiseen luokitukseen muun työrauhahäiriön. Näitä olivat esimerkiksi tuolilla keikkuminen ja tehtävistä kieltäytyminen.

5.1.1 Työrauhaan yhteydessä olevat asiat

Määrällinen tarkastelu. Työrauhaan yhteydessä olevia asioita selvitettiin taustamuuttujien ja avointen vastausten avulla. Aluksi tarkasteltiin taustamuuttujien ja työrauhan yhteyttä.

TAULUKKO 7. Numeeristen taustamuuttujien ja työrauhahäiriöiden summamuuttujan väliset korrelaatiot (r)

Taustamuuttuja	n	Työrauhahäiriöt
Luokan oppilasmäärä	99	0,15
Työkokemus luokanopettajana	99	-0,08
Työrauhan kannalta haastavien oppilaiden määrä	99	0,60**
Oppilaiden tuen tarpeet		
HOPS-oppilaat	88	0,33**
HOJKS-oppilaat	91	0,25*
Henkilöstöressurssin käytettävyys		
erityisopettaja	99	0,33**
koulunkäynninohjaaja	99	0,12
toinen luokanopettaja	99	0,06

** p<0,01

* p<0,05

Taulukossa 7 on esitetty numeeristen taustamuuttujien ja työrauhahäiriöiden summamuuttujan väliset korrelaatiot. Työrauhahäiriöiden kanssa korreloi positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi oppilaisiin liittyvät tekijät – työrauhan kannalta haastavien sekä HOPS- ja HOJKS-oppilaiden määrät. Lisäksi positiivinen ja tilastollisesti merkitsevä korrelaatio oli erityisopettajan käytettävyyden ja työrauhahäiriöiden välillä, eli luokalla, jolla erityisopettaja oli usein käytettävissä, oli myös enemmän työrauhahäiriöitä. (Taulukko 7.)

Erityisopettajan käytettävyyden osalta tarkasteltiin, korreloiko se muiden työrauhaan yhteydessä olevien taustamuuttujien kanssa. Tällöin huomattiin, että erityisopettajan käy-

tettävyys oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työrauhan kannalta haastavien oppilaiden määrään ($r=0,34$; $p=0,00$) ja HOJKS-oppilaiden määrään ($r=0,36$; $p=0,00$), mutta ei HOPS-oppilaiden määrään ($p>0,05$). HOPS-oppilaita eli oppilaita, joilla on henkilökohtainen oppimissuunnitelma, oli vastanneiden luokilla keskimäärin 2,99 ($n=88$; $kh=2,56$). HOJKS-oppilaita eli oppilaita, joilla on henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma, oli luokkaa kohden keskimäärin 1,53 ($n=91$; $kh=1,88$).

Korrelaatiotestien jälkeen taustamuuttujien yhteyttä työrauhahäiriöiden summamuuttujaan tarkasteltiin Mann-Whitneyn U-testillä luokiteltujen taustamuuttujien osalta. Taustamuuttujien ”sukupuoli” ja ”luokan opetusaika” osalta vastaajat jaettiin kahteen ryhmään – naisiin ja miehiin sekä alle ja yli yhden vuoden senhetkistä luokkaa opettaneisiin. Sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ($p>0,05$). Luokan opetusajan suhteen sen sijaan havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja ($Z=-2,22$; $p=0,04$): Kun vastaaja oli opettanut samaa luokkaa alle vuoden, työrauhahäiriöitä ilmeni useammin ($n=42$; $ka=3,45$; $kh=0,82$) kuin niiden vastaajien luokilla, jotka olivat opettaneet samaa luokkaa yli vuoden ($n=57$; $ka=3,11$; $kh=0,81$).

Laadullinen tarkastelu. Taustamuuttujien tarkastelun jälkeen perehdyttiin opettajien avoimiin vastauksiin. Kyselyssä vastaajia pyydettiin kertomaan heidän mielestään työrauhahäiriöitä aiheuttavia ja työrauhaa edistäviä asioita, joista muodostettiin sisällönanalyysin avulla pääluokat. Vastaajia pyydettiin mainitsemaan useampi työrauhaan yhteydessä oleva asia, joten saman vastaajan vastaukset saattoivat kuulua useampaan pääluokkaan.

TAULUKKO 8. Työrauhaan yhteydessä olevat asiat

Kysymykset: ”Mikä mielestäsi aiheuttaa työrauhahäiriöitä? Mainitse 2 tärkeintä asiaa.”
”Mikä mielestäsi edistää työrauhaa? Mainitse 2 tärkeintä asiaa.”

Pääluokka	% ^a	Esimerkkejä vastauksista
Opettaja	79	<i>”Opettajan epäjohdonmukaisuus”</i> <i>”-- työrauhaongelman taustalla on yleensä opettajan huono tuntisuunnittelu, johon pystyy kuitenkin reagoimaan nopeasti muuttamalla tunnin kulkua.”</i> <i>”struktuurin puute”</i> <i>”Oppilaantuntemus”</i> <i>”Eriyttämisen puute, oppilaille soveltumattomat tehtävät”</i>
Oppilaat	80	<i>”Levottomuus. Ei pystytä ja/tai jakseta keskittyä.”</i> <i>”Erytisoppilaan integrointi tuo levottomuutta koko luokkaan, joka sattuu olemaan poikkeuksellisen levoton ja ’itsekeskeinen’ muulta oppilasainekseltaan.”</i> <i>”Oppilaiden haasteet kielessä, oman toiminnan ohjauksessa ja itsesäätelyssä.”</i> <i>”Oppilaiden terveydelliset vaikeudet.”</i> <i>”Haasteet kaverisuhteissa eli puutteelliset tunne- ja vuorovaikutustaidot.”</i>
Resurssit	53	<i>”lapsen kehitystasolle sopivat yksilölliset tehtävät, vaihtelevat opetustavat ja materiaalit”</i> <i>”Rauhallisuus ja kiireettömyys --”</i> <i>”Riittävä määrä aikuisia luokassa opettamassa ja ohjaamassa oppilaita.”</i> <i>”Liian iso ryhmä liian pienessä tilassa.”</i>
Ilmapiiri	10	<i>”-- Koulussa on hyvä ja mukava olla, mikä edistää oppimista ja antaa motivaatiota työskentelyyn.”</i> <i>”Luokan poikkeuksellisen hyvä luokkahenki ja toisten kunnioittaminen.”</i>
Kotiolot	11	<i>”Puutteellinen kotikasvatus.”</i> <i>”Kotien kiinnostus lapsen koulunkäynnistä.”</i>

a. Kuinka suuri osa vastaajista viittasi vastauksessaan kyseiseen pääluokkaan

Taulukossa 8 on esitetty sisällönanalyysin ja erittelyn tulokset työrauhaan yhteydessä olevien asioiden osalta. Useimmiten vastaajat mainitsivat opettajaan ja oppilaisiin liittyviä asioita. Opettajan osalta vastaajat korostivat esimerkiksi suunnittelun, struktuurin ja johdonmukaisuuden tärkeyttä, ohjeiden selkeyttä sekä oppilaantuntemusta. (Taulukko 8.) Lisäksi opettaja-pääluokan alle sisällytettiin maininnat eriyttämisestä, johon viittasi 32 % vastaajista. Vastaajat näkivät työrauhaa edistäviksi asioiksi esimerkiksi "oikeantasoiset tehtävät", "erilaiset oppilaat huomioivan oppitunnin kulun" ja "luokan jakamisen pienempiin ryhmiin". Kuitenkin nimenomaan termiä "eriyttäminen" käytti vain 5 % vastaajista.

Oppilaiden osalta vastaajat taas viittasivat oppilaiden yleisiin ominaisuuksiin esimerkiksi puhumalla levottomuudesta ja toiminnanohjauksen taidoista. Näiden ohella vastaajat toivat esiin yksittäisiin oppilaisiin ja diagnooseihin liittyviä asioita, kuten erityisoppilaiden integroinnin sekä oppilaat, joilla on henkilökohtainen oppimissuunnitelma tai ADHD. (Taulukko 8.)

Opettajaan ja oppilaisiin liittyvien tekijöiden lisäksi yli puolet vastaajista mainitsi jonkin resurssin olevan yhteydessä työrauhaan. Tällöin vastaajat nostivat esiin työrauhahäiriöitä aiheuttavina asioina esimerkiksi liian suuret ryhmäkoot, kun taas työrauhaa edistäviä tekijöitä olivat muun muassa monipuoliset materiaalit, henkilöstön käytettävyyys ja sopivat tilat. Lisäksi pieni osa opettajista näki jonkin ilmapiiriin tai kotioloihin liittyvän asian olevan yhteydessä työrauhaan. (Taulukko 8.)

5.2 Eriyttäminen

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, kuinka usein vastaajat käyttivät erilaisia eriyttämisen keinoja luokkansa opetuksessa. Tulokset on esitetty taulukossa 9.

TAULUKKO 9. Eriyttämisen keinojen käytön yleisyys (n=99)

Eriyttämisen keinot	ka	kh	vinous	huipukkuus
1. Eriytetyt materiaalit ja tehtävät	3,31	0,72	0,19	-0,12
A) Oppilas käyttää eritasoista oppikirjaa kuin muut	2,85	1,43	-0,21	-1,42
B) Lisä- tai täydentävä oppimateriaali	3,65	0,90	-0,80	0,96
C) Eritasoiset kotitehtävät	3,29	1,15	-0,35	-0,52
D) Vaihtelevat kysymystyypit	3,17	1,15	-0,19	-0,68
E) Vaihtelevat opetus- ja oppimateriaalit	3,59	0,97	-0,32	-0,27
2. Eriytetyt ohjeet ja opetusmenetelmät	4,04	0,43	-0,70	0,83
F) Vaihtelevat opetusmenetelmät	3,80	0,93	-0,37	-0,31
G) Tunnin tai koulupäivän rakenteen selkiyttäminen oppilaille	3,88	1,16	-1,24	0,96
H) Tunnin tavoitteiden selkiyttäminen oppilaille	3,87	0,96	-1,17	1,70
I) Henkilökohtainen ohjaus	4,70	0,63	-2,70	9,41
J) Oppilaan virheellisen käsityksen nopea korjaaminen	4,26	0,92	-1,73	3,54
K) Uuden tiedon rakentaminen aiemmin opitun yhteyteen	4,42	0,67	-0,75	-0,53
L) Tiedon jäsentämisen tuki	3,37	0,98	-0,47	0,08
3. Joustava ryhmien muodostaminen	2,62	0,83	0,56	-0,38
M) Vaihtelevat tavat muodostaa erilaisia ryhmiä	3,16	0,96	0,31	-0,27
N) Ryhmien muodostaminen saman vuosiluokan kaikista oppilaista heidän kykyjensä mukaan	2,08	1,11	0,55	-0,89
4. Itsenäisen oppimisen salliminen ja edistäminen	2,38	0,59	0,30	-0,47
O) Oppilas valitsee itse kirjan, tehtävän, kotitehtävän tai työskentelytavan	2,61	0,84	0,13	0,37
P) Oppilaalla on aktiivinen rooli suunnittelussa ja arvioinnissa	2,42	0,84	0,35	-0,22
Q) Oppilas esittelee tai jakaa töitään muille oppilaille tai yleisöille	2,51	0,76	0,27	0,46
R) Oppilaalla on aikaa harjoittaa itse valitsemiin kiinnostuksen kohteita	1,98	0,84	0,53	-0,34
5. Oppimistahdin säätäminen	3,05	0,73	0,19	-0,13
S) Oppilas käyttää muita vähemmän/enemmän aikaa jonkin asian opiskeluun	2,99	0,96	-0,12	-0,12
T) Jonkin asian opettamiseen käytetään suunniteltua vähemmän/enemmän aikaa	3,11	0,75	0,42	0,05
Eriyttämisen keinojen summamuuttuja	3,28	0,43	0,02	-0,22

1 = Harvemmin / ei koskaan, 2 = 1–2 kertaa kuukaudessa, 3 = 1–2 kertaa viikossa, 4 = 1–2 kertaa päivässä, 5 = Joka tunti tai useammin

Vastaajat kertoivat käyttävänsä eriyttämisen keinoista useimmiten henkilökohtaista ohjausta (I), uuden tiedon rakentamista aiemmin opitun yhteyteen (K) sekä oppilaan virheellisen käsityksen nopeaa korjaamista (J). Sen sijaan harvemmin käytettyjä eriyttämisen keinoja olivat muun muassa ryhmien muodostaminen saman vuosiluokan kaikista oppilaista heidän kykyjensä mukaan (N), oppilaan aktiivinen rooli suunnittelussa ja arvioinnissa (P) sekä oppilaalle annettu aika harjoittaa itse valitsemiaan kiinnostuksen kohteita (R). Kaiken kaikkiaan eriyttämisen keinoista yhtä (I) käytettiin keskimäärin joka tunti, seitsemää päivittäin ja yhdeksää viikoittain. (Taulukko 9.) Näin ollen voitiin päätellä, että vastaajien luokissa eriyttäminen oli läsnä pitkälti kaikilla oppitunneilla ainakin jonkin eriyttämisen keinon muodossa.

Kuten työrauhahäiriöiden kohdalla, eriyttämisenkin osalta vastaajille annettiin mahdollisuus kertoa jostakin muusta käyttämästään eriyttämisen keinosta kohdassa ”Muu, mikä?”. Vastaajista 7 % lisäsi valmiiseen luokitukseen muun eriyttämisen keinon. Näitä olivat esimerkiksi yhteisopettajuus ja tukiopetus.

5.2.1 Eriyttämiseen yhteydessä olevat asiat

Määrällinen tarkastelu. Eriyttämiseen yhteydessä olevia asioita selvitettiin taustamuuttujien ja avointen vastausten avulla. Taustamuuttujien osalta numeeristen taustamuuttujien ja eriyttämisen keinojen summamuuttujan välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ($p > 0,05$). Näitä taustamuuttujia olivat luokan oppilasmäärä, opettajan työkokemus, työrauhan kannalta haastavien, HOPS- ja HOJKS-oppilaiden määrät sekä henkilöstöressurssin (erityisopettaja, koulunkäynninohjaaja ja toinen luokanopettaja) käytettävyyys. Myöskään luokiteltujen taustamuuttujien (sukupuoli ja luokan opetusaika) osalta ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja eriyttämisen keinojen käytön suhteen ($p > 0,05$).

Laadullinen tarkastelu. Taustamuuttujien tarkastelun jälkeen perehdyttiin opettajien avoimiin vastauksiin. Kyselyssä vastaajia pyydettiin kertomaan heidän mielestään eriyt-

tämistä haittaavia ja edistäviä asioita, joista muodostettiin sisällönanalyysin avulla pääluokat. Vastaajia oli pyydetty mainitsemaan useampi eriyttämiseen yhteydessä oleva asia, joten saman vastaajan vastaukset saattoivat kuulua useampaan pääluokkaan.

TAULUKKO 10. Eriyttämiseen yhteydessä olevat asiat

Kysymykset: ”Mikä mielestäsi haittaa eriyttämistä? Mainitse 2 tärkeintä asiaa.” ”Mikä mielestäsi edistää eriyttämistä? Mainitse 2 tärkeintä asiaa.”		
Pää- ja yläluokat	%^a	Esimerkkejä vastauksista
Opettaja	42	”Selkeä suunnittelu ja oivaltava ennakointi.” ”Hyvä oppilastuntemus mahdollistaa eriyttämisen.” ”Opettajan oma asenne ja ymmärrys eriyttämisen tärkeydestä – –”
Oppilaat	40	”Oppilaan itseohjautuvuus” ”Lapsen omat taidot ja motivaatio” ”Liian heterogeeninen ryhmä osaamisen, oppimisen ja käytöksen suhteen – –”
Resurssit	93	
Materiaalit	43	”– – materiaalin puute (itse joutuu etsimään ja tekemään kaiken muun työn ohella)”
Aika	36	”Ajan puute”
Tila	20	”Asianmukaiset tilat”
Henkilöstö	47	”Opettajien yhteistyö eri tahojen (erityisopetus, muut luokanopettajat, rehtori, sidosryhmät) kanssa. Riittävä henkilökunta.”
Ryhmäkoko	31	”Suuri eriytettävien määrä, sekä ylös- että alaspäin. Suuri ryhmäkoko.”
Ilmapiiri	8	”Hyvä työrauha.” ”Hyvä ja hyväksyvä ilmapiiri, joka mahdollistaa kaikkien tekemisen joustavasti omia juttuja.”
Kotiolot	0	

a. Kuinka suuri osa vastaajista viittasi vastauksessaan kyseiseen pää- tai yläluokkaan

Taulukossa 10 on esitetty sisällönanalyysin ja erittelyn tulokset eriyttämiseen yhteydessä olevien asioiden osalta. Vastaajista hieman alle puolet toi esiin opettajaan ja oppilaisiin liittyviä asioita. Opettajan kohdalla vastaajat yhdistivät eriyttämiseen esimerkiksi oppilaantuntemuksen, oppituntien suunnittelun ja opettajan asenteen. Sen sijaan oppilaiden osalta he toivat esiin eriyttämistä haittaavina asioina muun muassa oppilaiden heikot opiskelu- ja itseohjautuvuuden taidot, alhaisen motivaation ja ryhmien heterogeenisuuden. (Taulukko 10.)

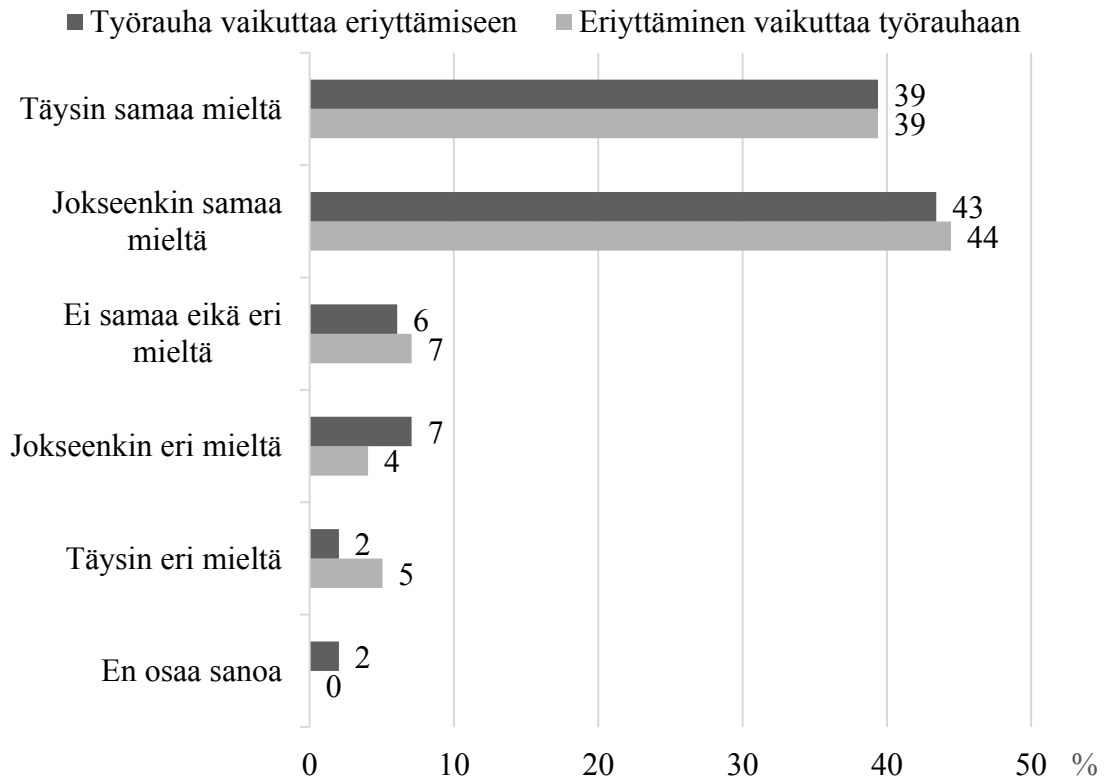
Vastaajat yhdistivät eriyttämisen opettaja- ja oppilastekijöiden lisäksi resursseihin, jotka nousivat esiin lähes jokaisen vastaajan kohdalla. Resurssien yhteydessä vastaajat mainitsivat esimerkiksi eriyttämistä haittaavina asioina laadukkaiden ja monipuolisten materiaalien puutteen. Tämä taas lisäsi vastaajien mukaan tarvetta suunnitella ja tuottaa materiaalia, mikä kavensi aikaresurssia muulta opetustyöltä. Ajanpuute mainittiinkin eriyttämistä haittaavaksi tekijäksi sekä suunnittelutyössä että oppituntien aikana. Resursseista useimmiten mainittiin kuitenkin henkilöstö, jolloin esimerkiksi riittävä koulunkäynninohjaajien ja erityisopettajan käytettävyyttä nähtiin eriyttämistä edistävänä asiana. Muita eriyttämiseen yhteydessä olevia resursseja olivat vastaajien mukaan ryhmäkoko ja käytettävissä olevat tilat. Ryhmäkoon yhteydessä vastaajat kokivat ongelmaksi oppilaiden suuren määrän, joka taas lisäsi tarvetta monipuolisille eriyttämiseen soveltuville tiloille. (Taulukko 10.)

Edellä mainittujen pääluokkien lisäksi pieni osa vastaajista nosti esiin eriyttämisen yhteydessä jonkin ilmapiiriin liittyvän asian. Tähän sisällytettiin myös työrauha, jonka mainitsi 5 % vastaajista. Yksikään vastaaja ei maininnut kotioloihin liittyvän asian haittaavan tai edistävän eriyttämistä. (Taulukko 10.)

5.3 Työrauhan ja eriyttämisen yhteys

Määrällinen tarkastelu. Työrauhan ja eriyttämisen yhteyttä tarkasteltiin summamuuttujien korrelaatioiden avulla. Tarkastelun tuloksena havaittiin, että korrelaatio työrauhahäiriöiden ja eriyttämisen keinojen summamuuttujien välillä oli heikko ($r < 0,3$) eikä tilastollisesti merkitsevä ($p > 0,05$). Myöskään työrauhahäiriöiden ja eriyttämisen keinojen pääkategorioiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ($p > 0,05$). Yksityiskohteisemmässä tarkastelussa selvitettiin, oliko summamuuttujien ja yksittäisten väittämien välillä yhteyttä. Tällöin havaittiin, ettei eriyttämisen keinojen summamuuttuja korreloinut tilastollisesti merkitsevästi yksittäisten työrauhahäiriöväittämien kanssa ($p > 0,05$). Sen sijaan työrauhahäiriöiden summamuuttuja oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä yhteen eriyttämisen keinoon, henkilökohtaiseen ohjaukseen (I) ($r = 0,26$; $p = 0,01$).

Edellä esitettyjen määrällisten tulosten perusteella työrauhalla ja eriyttämisellä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Kyselylomakkeen lopussa monet opettajat olivat kuitenkin samaa mieltä väittämien ”Työrauha vaikuttaa eriyttämiseen” ja ”Eriyttäminen vaikuttaa työrauhaan” kanssa.



KUVIO 1. Opettajien mielipiteet työrauhan vaikutuksesta eriyttämiseen ja päinvastoin

Opettajista yhteensä 83 % oli joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että työrauha vaikuttaa eriyttämiseen. Vastaavasti 83 % oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että eriyttäminen vaikuttaa työrauhaan. (Kuvio 1.)

Laadullinen tarkastelu. Vastaajia pyydettiin perustelemaan mielipiteensä edellä esitettyjen väittämien osalta eli miksi he olivat esimerkiksi jokseenkin samaa mieltä siitä, että työrauha vaikuttaa eriyttämiseen. Vastaukset analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

TAULUKKO 11. Perusteluja väitteelle ”Työrauha vaikuttaa eriyttämiseen”

Pää- ja yläluokat	% ^a	Esimerkkejä vastauksista
Resurssit	40	<i>”jos kaikki aika menee työrauhaan, ei resurssia riitä enää eriyttämisen suunnitteluun”</i>
Aika	36	<i>”Työrauhaongelmiin puuttuminen vie aikaa eriyttämisen tehokkaalta järjestämiseltä.”</i> <i>”Aika menee pelkkään tilanteen hallintaan ja on pakko mennä yksinkertaisimmalla kaavalla.”</i>
Keskittyminen	19	<i>”Ympäristössä, jossa on hyvä työrauha on helpompi keskittyä eriyttävään opetukseen ja auttamiseen.”</i> <i>”Työrauhaongelmat saattavat vaatia opettajan aikaa ja keskittymistä, joka on sitten poissa muusta työstä.”</i> <i>”jokaisen tulee pystyä keskittymään omiin tehtäviinsä”</i>

a. Kuinka suuri osa vastaajista viittasi vastauksessaan kyseiseen pää- tai yläluokkaan

Taulukossa 11 on esitetty sisällönanalyysin ja erittelyn tulokset väittämän ”Työrauha vaikuttaa eriyttämiseen” osalta. Vastaajien perusteluissa korostui kaksi pääluokkaa: resurssit ja keskittyminen. Toisin sanoen vastaajien mukaan työrauhahäiriöt vaikuttivat eriyttämiseen siten, että ne vähensivät käytettävissä olevia resursseja kuten opettajan aikaa ja heikensivät sekä opettajan että oppilaiden keskittymistä. (Taulukko 11.)

TAULUKKO 12. Perusteluja väitteelle ”Eriyttäminen vaikuttaa työrauhaan”

Pää- ja yläluokat	% ^a	Esimerkkejä vastauksista
Opiskelun mielekkyys	60	
Motivaatio ja onnistumisen kokemukset	39	<p><i>”Oikein toteutettu eriyttäminen vahvistaa yksittäisen oppilaan motivaatiota ja näin todennäköisesti vähentää oppitunnin häiriintää.”</i></p> <p><i>”Motivaatio pysyy, kun työskennellään omalla taitotasolla”</i></p> <p><i>”Kun saisi kaikille oikean tasoisia ja mielekkäitä tehtäviä, kaikki kokisivat enemmän oppimista ja onnistumista, joka ruokkii työrauhaa.”</i></p>
Turhautuminen	17	<p><i>”Kun tehtävät ovat sopivia, ei tule turhautumista hitaudesta/nopeudesta, mikä aiheuttaa useimmin häiriöitä.”</i></p> <p><i>”eriyttäminen voi estää oppilasta turhautumaan liian vaikeisiin tai helppoihin tehtäviin, jolloin työrauha on parempi”</i></p> <p><i>”Turhautuminen -> työrauhaongelmat”</i></p>
Keskittyminen	15	<p><i>”Jos oppilaalla on liian helppo tai vaikea tehtävä omiin kykyihin nähden keskittyminen herpaantuu ja syntyy häiriökäyttäytymistä”</i></p> <p><i>”Sopivat ja mielekkäät tehtävät yms. pitävät mielenkiinnon yllä ja keskittyminen omiin juttuihin on parempaa. Näin ei tule häirittyä muita”</i></p>

a. Kuinka suuri osa vastaajista viittasi vastauksessaan kyseiseen pää- tai yläluokkaan

Kuten väittämän ”Työrauha vaikuttaa eriyttämiseen” kohdalla, myös vastaajien perustellut väittämään ”Eriyttäminen vaikuttaa työrauhaan” luokiteltiin sisällönanalyysin ja erittelyn avulla. Tulokset on esitetty taulukossa 12. Vastaajien perusteluissa korostui opiskelun mielekkyys, johon sisältyi eriyttämisen vaikutus oppilaiden motivaatioon, onnistumisen kokemuksiin, turhautumiseen ja keskittymiseen. Näiden taas katsottiin heijastuvan työrauhaan. Vastaajat esimerkiksi kokivat, että oikeantasoisilla tehtävillä voitaisiin parantaa oppilaiden motivaatiota ja keskittymistä sekä lisätä onnistumisen kokemuksia. Vastaavasti liian helpot tai vaikeat tehtävät voivat heidän mukaansa aiheuttaa turhautumista, mikä puolestaan saattaa johtaa työrauhan häiritsemiseen. (Taulukko 12.)

Monet vastaajat olivat siis perusteluissaankin sitä mieltä, että työrauha vaikuttaa eriyttämiseen ja eriyttäminen työrauhaan. Sen sijaan 15 % vastaajista toi perusteluissaan selkeästi esiin, että työrauha ja eriyttäminen eivät vaikuttaneet toisiinsa tai vaikutus olisi jopa

negatiivinen. Tähän sisällytettiin myös ne vastaukset, joiden mukaan vaikutus oli toisinaan neutraali tai negatiivinen tiettyjen ehtojen täytyessä. Vastajat kertoivat tällöin esimerkiksi seuraavaa:

”Riippuen, mitä ja ketä eriytetään.”

”[Eriyttämällä] motivaatio toki paranee, mutta jos on keskittymisvaikeutta huomio saattaa kiinnittyä toisten tekemiseen ja oma tekeminen unohtuu”

”Eriyttäminen tapahtuu kunkin oppilaan oppimisedellytysten mukaisesti. Se ei liity työrauhaan tai -rauhattomuuteen.”

”En ole huomannut sen [eriyttämisen] vaikuttavan työrauhaan ainakaan aiemmissa luokissani.”

6 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa käsiteltiin työrauhaa ja eriyttämistä sekä niiden taustatekijöitä ja yhteyttä suomalaisissa alakouluissa opettavien luokanopettajien näkökulmasta.

6.1 Työrauha ja siihen yhteydessä olevat asiat

Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista 55 % koki käyttävänsä liikaa aikaa työrauhahäiriöihin puuttumiseen. Tämä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa osuus on vaihdellut 45–68 % välillä (Houghton ym. 1988; Little 2005; Shen ym. 2009). Vastaavasti sekä tässä että aiemmissä tutkimuksissa vakavammat työrauhahäiriöt (esimerkiksi aggressio) olivat harvinaisia, kun taas useimmiten ilmeneviä työrauhahäiriöitä – ilman puheenvuoroa puhumista, toimettomuutta ja muiden häiritsemistä – opettajat kohtasivat keskimäärin jopa päivittäin (Houghton ym. 1988; Wheldall & Merrett 1988; Törnuklu & Galton 2001; Crawshaw 2015). Kokonaisuudessaan erilaisia työrauhahäiriöitä esiintyi siis useamman kerran päivässä.

Tulokset työrauhahäiriöiden yleisyydestä ovat huolestuttavia, sillä jatkuvien työrauhahäiriöiden on todettu vievän opettajan aikaa, aiheuttavan stressiä (Shen ym. 2009; Wesley 2017) ja voivan pahimmillaan johtaa opettajan uupumiseen (Aloe ym. 2014). Lisäksi työrauhan ongelmat ovat olleet yhteydessä oppilaiden suoritusten heikkenemiseen (Luiselli ym. 2005; Iachini ym. 2013). Ei siis liene ihme, että tässä ja aiemmissä tutkimuksissa yleisimmät häiriöt nähtiin myös kaikkein häiritsevimpinä tai ongelmallisimpina (Houghton ym. 1988; Wheldall & Merrett 1988; Little 2005). Tulosten perusteella nousee olennaiseksi selvittää, millaiset asiat ovat yhteydessä työrauhaan ja miten työrauhahäiriöitä voitaisiin vähentää.

Oppilaat. Työrauhaan yhteydessä olevia asioita selvitettiin toisaalta opettajien avointen vastausten ja toisaalta taustamuuttujien avulla. Suurin osa vastaajista (80 %) toi avoimissa vastauksissaan esiin oppilaisiin liittyviä asioita, jolloin he mainitsivat Holopaisen ym. (2009) katsauksessakin mainittuja tekijöitä kuten oppilaiden motivaation ja psyykkiset ongelmat. Oppilas-tekijöiden vaikutus työrauhaan kävi ilmi myös määrällisistä tuloksista,

sillä työrauhan kannalta haastavien sekä HOPS- ja HOJKS-oppilaiden määrät olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työrauhahäiriöihin. Työrauhan kannalta olisi siis olennaista tukea oppilaiden toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn taitoja, huolehtia kaikkien motivoinnista ja vastata myös niiden oppilaiden tarpeisiin, joilla on HOPS tai HOJKS.

Opettaja. Oppilas-tekijöiden ohella vastaajat kokivat opettajaan liittyvien asioiden olevan yhteydessä työrauhaan. Tämä poikkeaa aiemmista tutkimuksista, joiden mukaan opettajat eivät ole nähneet omaa toimintaansa syynä työrauhaan tai sen häiriöihin (Koutrouba 2011; Sullivan ym. 2012). Ero saattaa selittyä sillä, että opettajien on havaittu korostavan oppilastekijöitä työrauhan kannalta erityisesti silloin, kun heille ei ole annettu paljoa liikkumatilaa opetuksen toteuttamiseen (Koutrouba 2011). Suomessa taas opettajat ovat melko autonomisia työssään, sillä esimerkiksi opetussuunnitelma (POPS 2014) antaa opettajalle melko paljon vapauksia opetuksen käytännön toteuttamiseen. Tuloksen perusteella vaikuttaakin siltä, että suomalaiset luokanopettajat ymmärtävät melko hyvin oman vastuunsa työrauhan ylläpitäjinä. Vastaajat esimerkiksi nostivat esiin aiemmissakin tutkimuksissa työrauhan kannalta hyväksi todettuja keinoja, kuten opettajan johdonmukaisuuden, selkeät säännöt ja vaihtelevat työskentelytavat (Murdick & Petch-Hogan 1996; Arbuckle & Little 2004). Tulosten perusteella opettajat voisivat siis itse edistää luokkansa työrauhaa käsittelemällä luokan kanssa yhteisiä sääntöjä ja pitämällä niistä kiinni, tuomalla koulupäiviin selkeyttä ja struktuuria sekä tekemällä opetuksesta monipuolisempaa, jolloin se olisi motivoivaa ja haastavaa kaikille oppilaille.

Määrällisessä tarkastelussa opettajaan liittyvistä tekijöistä työrauhaan oli yhteydessä oman luokan opetusaika: Alle vuoden oman luokkansa kanssa työskennelleet opettajat raportoivat enemmän työrauhahäiriöitä kuin yli vuoden luokkaansa opettaneet opettajat. Vaikuttaisi siis siltä, että työrauhan kannalta vuoden raja on kriittinen. Yksi mahdollinen selitys tähän löytyy opettajien laadullisista vastauksista, joissa monet mainitsivat hyvän oppilaantuntemuksen työrauhaa edistävänä asiana ja oppilaantuntemus taas kehittyi luokan kanssa vietetyn ajan myötä. Yleisesti ottaen tulos viittaa siihen, että työrauhan kannalta olisi parempi, jos luokalla olisi sama opettaja pidemmän aikaa.

Resurssit. Yli puolet vastaajista mainitsi työrauhaa edistävänä tai haittaavana tekijänä jonkin resurssin, joista useimmiten tuotiin esiin tilaan ja ryhmäkokoon liittyviä asioita, kuten ”liian iso ryhmä liian pienessä tilassa”. Useimpien vastaajien mainitsemat resurssit

voitiinkin nähdä toisiinsa linkittyneinä, jolloin esimerkiksi suuren ryhmäkoon kuvattiin lisäävän tarvetta tila- ja henkilöstöresursseille. Näiden tulosten perusteella työrauhan kannalta olisi olennaista pitää opetusryhmät riittävän pieninä ja ryhmäkoon kasvaessa varmistaa riittävien resurssien kuten tilojen sekä henkilöstön käytettävyys.

Määrällisellä puolella resurssien yhteyttä työrauhaan pystyttiin tarkastelemaan henkilöstöresurssin osalta, sillä taustamuuttujissa opettajat kertoivat, kuinka usein heillä oli käytettävissään koulunkäynninohjaaja, erityisopettaja ja toinen luokanopettaja. Kuitenkin vain erityisopettajan käytettävyys korreloi tilastollisesti merkitsevästi työrauhahäiriöiden kanssa ja yllättävää kyllä positiivisesti. Olisi kuitenkin epätavanomaista ajatella, että erityisopettajan läsnäolo lisäisi työrauhahäiriöitä. Erityisopettajan käytettävyys korreloikin tilastollisesti merkitsevästi myös työrauhan kannalta haastavien oppilaiden ja HOJKS-oppilaiden määrän kanssa. Toisin sanoen vaikuttaisi siltä, että erityisopettaja oli käytössä useammin niillä luokilla, joilla oli enemmän työrauhahäiriöitä ja työrauhaan yhteydessä olevia oppilaita. Voi siis olla, että erityisopettajaa resursoidaan enemmän heikon työrauhan luokkiin, mutta hänen läsnäolollaan ei vaikuta olevan tehoa työrauhahäiriöiden vähentämisessä.

Henkilöstöresurssin osalta laadulliset ja määrälliset tulokset olivat siis osin ristiriidassa: opettajat kaipasivat riittävästi henkilöstöä, mutta sen vaikutus ei näkynyt työrauhahäiriöiden määrässä. Toisaalta tämän tutkimuksen tulokset edustavat opettajien keskimääräisiä raportointeja, joten niiden perusteella ei voida päätellä sitä, millä tunneilla tarkalleen ottaen työrauhahäiriöitä esiintyi tai henkilöstöresursseja käytettiin. Toisin sanoen ei tiedetä, onko työrauha parempi juuri niillä tunneilla, joilla esimerkiksi koulunkäynninohjaaja on läsnä. Tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, ettei henkilöstöresurssia ehkä ole niin paljon käytettävissä, että sen vaikutukset näkyisivät työrauhassa, tai sitten resursseja ei osata hyödyntää optimaalisella tavalla.

Ilmapiiri ja kotiolut. Opettajan, oppilaiden ja resurssien lisäksi pieni osa vastaajista koki ilmapiirin ja kotiolojen olevan yhteydessä työrauhaan. Ilmapiirin osalta he mainitsivat työrauhaa edistäviksi tekijöiksi esimerkiksi luokkahengen ja kouluviihtyvyyden, joiden on todettu olevan yhteydessä oppilaiden käytökseen myös aiemmissa tutkimuksissa (Çengel & Türkoğlu 2016; Reaves ym. 2018). Kotiolojen osalta vastaajat taas puhuivat kotikasvatuksesta ja kotien asenteesta koulunkäyntiä kohtaan. On mielenkiintoista, että tässä

tutkimuksessa vain 11 % vastaajista viittasi kotitaustaan työrauhahäiriöiden yhteydessä, sillä aiemmissa tutkimuksissa opettajat ovat korostaneet kotitaustaan liittyviä asioita (Türnükli and Galton 2001; Sullivan ym. 2012; Malak ym. 2014; Nash ym. 2015). Syynä voi olla esimerkiksi se, että opettajia pyydettiin mainitsemaan vain kaksi tärkeintä asiaa, jolloin kotitaustaan liittyvät asiat ovat saattaneet jäädä opettaja- ja oppilastekijöiden varjoon.

6.2 Eriyttäminen ja siihen yhteydessä olevat asiat

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat raportoivat käyttävänsä 20 eriyttämisen keinosta seitsemää keskimäärin päivittäin ja yhtä (henkilökohtainen ohjaus) joka oppitunnilla. Näin ollen eriyttäminen oli läsnä kaikilla oppitunneilla ainakin jonkin eriyttämisen keinon muodossa. Useimmiten käytetyt eriyttämisen keinot sisältyivät kaikki samaan pääkategoriaan ”Eriytetyt ohjeet ja opetusmenetelmät”, kun taas harvemmin käytetyt eriyttämisen keinot sisältyivät pääkategorioihin ”Itsenäisen oppimisen salliminen ja edistäminen” sekä ”Joustava ryhmien muodostaminen”.

Laineen (2016) tutkimukseen peilaten saadut tulokset ovat osin samankaltaisia ja osin erilaisia: Molemmista tutkimuksista ”Joustava ryhmien muodostaminen” -pääkategoriaan kuuluvia eriyttämisen keinoja käytettiin melko harvoin. Sen sijaan tässä tutkimuksessa yleinen pääkategoria ”Eriytetyt ohjeet ja opetusmenetelmät” oli Laineen (2016) saamien tulosten mukaan melko harvinainen. Erilaiset tutkimustulokset voivat johtua siitä, että Laine (2016) pyysi opettajia listaamaan käyttämiään eriyttämisen keinoja avoimessa vastauskentässä, kun taas tässä tutkimuksessa selvitettiin kaikkien keinojen käytön määrää. Lisäksi Laineen (2016) tutkimuksessa keskityttiin lahjakkaiden opetukseen ja lähinnä erilaistavaan eriyttämiseen, kun taas tässä tutkimuksessa kartoitettiin sekä erilaistavaa että yhtenäistä eriyttämistä. Voitaisiin siis ajatella, että opettajat käyttävät erilaisia eriyttämisen keinoja riippuen eriytettävän oppilaan taitotasosta.

Tässä tutkimuksessa eriyttämisen keinoja käytettiin siis kokonaisuudessaan melko paljon, mutta joidenkin keinojen käyttö jäi valitettavan vähälle: ”Itsenäisen oppimisen salliminen ja edistäminen” -pääkategoriaan sisältyneitä eriyttämisen keinoja käytettiin keskimäärin vain 1–2 kertaa kuukaudessa. Tämä pääkategoria sisälsi esimerkiksi keinot ”oppilailla on

aikaa harjoittaa itse valitsemiaan kiinnostuksenkohteita” sekä ”oppilailla on aktiivinen rooli suunnittelussa ja arvioinnissa”. Tulokset ovat huolestuttavia, sillä kiinnostuksenkohteisiin keskittyvällä eriytettyllä opetuksella on todettu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden oppimiseen (Avcı ym. 2009). Lisäksi opetussuunnitelmassa tuodaan useassa kohdassa esiin oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomioiminen sekä osallistaminen suunnitteluun ja arviointiin (POPS 2014). Tulosten valossa onkin tärkeä pohtia sitä, miten eriyttämisen keinojen käyttöä voitaisiin lisätä ja monipuolistaa, jotta opetussuunnitelman tavoitteet toteutuisivat käytännössä.

Resurssit. Suurin osa vastaajista (93 %) viittasi avoimissa vastauksissaan resurssien olevan yhteydessä eriyttämiseen, mikä on tullut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (Atjonen ym. 2008; Roiha 2012). Resurssista useimmiten mainittiin henkilöstö, jolloin esimerkiksi riittävä koulunkäynninohjaajien ja erityisopettajan käytettävyyttä nähtiin eriyttämistä edistävänä asiana. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että taustamuuttujien määrällisessä tarkastelussa ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä eriyttämisen ja henkilöstöresurssien käytettävyyden väliltä. Voidaankin pohtia, onko henkilöstöresurssia käytettävissä niin vähän, ettei se näy eriyttämisen määrässä vai onko ehkä ongelmana se, ettei henkilöstöresurssia käytetä kouluissa tehokkaasti eriyttämistä tukevilla tavoilla. Lisäksi on muistettava, että vastaukset olivat opettajien keskimääräisiä raportointeja, jolloin ei pystytty selvittämään, lisääntyikö eriyttämisen määrä juuri niillä tunneilla, joilla henkilöstöresurssia oli enemmän käytettävissä.

Toiseksi useimmiten eriyttämiseen yhteydessä olevista resurssista mainittiin materiaali- ja aikaresurssit, jotka ovat nousseet esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (Roiha 2012; Gaitas & Alves Martins 2016; Siam & Al-Natour 2016). Samoin opettajien kuvailemat ryhmäkokoon liittyvät haasteet olivat samankaltaisia aiempien tutkimusten kanssa sisältäen esimerkiksi maininnat liian suurista opetusryhmistä (Atjonen ym. 2008; Wan 2016). Taustamuuttujien määrällisessä tarkastelussa eriyttämisen ei kuitenkaan ollut yhteyttä luokan oppilasmäärään. Voi siis olla, että suurempi ryhmäkokoo lisää tarvetta eriyttämiselle, mutta opettaja ei kuitenkaan käytännössä pysty vastaamaan tähän tarpeeseen eli lisäämään eriyttämisen keinojen käyttöä samassa suhteessa.

Oppilaat. Myös oppilaisiin liittyvät haasteet eriyttämisen toteuttamisessa olivat samankaltaisia aiempien tutkimusten kanssa sisältäen esimerkiksi maininnat oppilaiden motivaation puutteesta sekä oppilasaineuksen heterogeenisuudesta (Atjonen ym. 2008; Wan 2016). Tästä huolimatta taustamuuttujien määrällisessä tarkastelussa eriyttämällä ei ollut yhteyttä esimerkiksi niiden oppilaiden määrään, joilla oli HOPS tai HOJKS. Tulosten perusteella voidaankin aiheellisesti pohtia sitä, toteutuuko inkluusioperiaate ja eriyttämisen tavoitteet käytännössä eli pystytäänkö tällä hetkellä yleisopetuksessa vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin.

Opettaja. Resurssien ja oppilastekijöiden lisäksi vastaajat kokivat opettajaan liittyvien tekijöiden olevan yhteydessä eriyttämiseen. Esimerkiksi sekä tässä että aiemmissa tutkimuksissa korostettiin suunnittelutyön (Gaitas & Alves Martins 2016) ja opettajan käsitysten (Roiha 2012; Stavrou & Koutselini 2016) tärkeyttä. Suunnittelutyö kuitenkin kytkeytyi opettajien vastauksissa riittäviin aika- ja materiaaliressursseihin – eriyttävän opetuksen suunnittelu ja eriyttävien materiaalien valmistaminen vaatii paljon opettajan aikaa. Näin ollen valmiiden eriyttävien materiaalien ja riittävän suunnitteluajan takaaminen olisivat hyviä keinoja edistää eriyttämistä.

Ilmapiiri. Pieni osa vastaajista mainitsi ilmapiiriin liittyvien asioiden olevan yhteydessä eriyttämiseen. Näiden tulosten perusteella opettajan tulisi luoda luokkaan sellainen ilmapiiri, jossa erilaisuus ja erilaisten tehtävien tekeminen on arvostettavaa ja arkipäiväistä. Lisäksi hyvä työrauha koettiin eriyttämisen mahdollistajaksi. Työrauhaongelmat onkin nähty yhtenä haasteena hyvän pedagogiikan toteuttamiselle, joka sisältää myös eriyttämisen (Atjonen ym. 2008).

Tulosten perusteella vaikuttaa siis siltä, että luokanopettajat näkevät eriyttämisen riippuvan pitkälti käytettävissä olevista resursseista, opettajan asenteista ja oppilaantuntemuksesta sekä oppilaiden oppimisvalmiuksista. Vastaajien mukaan resursseja on oltava riittävästi ja niiden on oltava asianmukaisia. Resurssien korostuminen ja etenkin runsaat maininnat resurssipulasta aiheuttavat kuitenkin huolen koulujen eriyttämistilanteesta – opettajien vastauksissa toistuu tarve riittävään henkilöstöön, materiaaliin, aikaan ja tiloihin sekä pieniin opetusryhmiin. Vaikuttaisi siltä, että opettajat haluaisivat eriyttää opetustaan, mutta resurssien puute saattaa tehdä opettajan työstä raskasta ja uuvuttavaa (Avci

ym. 2009; Siam & Al-Natour 2016). Tämä näkökulma tiivistyy erään opettajan vastauksessa, kun hän puhuu eriyttämistä haittaavista tekijöistä: *”En millään ehdi ja jaksaa eriyttää niin hyvin ja paljon, kuin pitäisi. Olen uupunut.”*

6.3 Työrauhan ja eriyttämisen yhteys

Monesti työrauhalla ja eriyttämisellä on ajateltu olevan yhteys niin, että eriyttämällä voitaisiin lisätä työrauhaa ja ehkäistä työrauhahäiriöitä (Borders ym. 2012; POPS 2014; Stavrou & Koutselini 2016). Silti Wesleyyn (2017) tutkimuksen mukaan eriyttämisen ja oppilaiden käyttäytymisen välillä ei ollut yhteyttä yläkoulun puolella. Sama tulos toistui tässä tutkimuksessa alakoulun puolella: työrauhahäiriöiden ja eriyttämisen keinojen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että suurin osa opettajista (83 %) koki työrauhan vaikuttavan eriyttämiseen ja eriyttämisen vaikuttavan työrauhaan. Tulokset olivat siis osin ristiriitaisia. Tässä kohtaa tutkimuksen menetelmätriangulaation avulla saatiinkin moniulotteisempi kuva työrauhan ja eriyttämisen yhteydestä, jolloin erityisesti laadulliset vastaukset tarjosivat selityksiä sille, miksei yhteys ole yksiselitteinen.

Opettajat näkivät työrauhan vaikuttavan eriyttämiseen lähinnä keskittymisen ja aikaresurssin kautta: Hyvässä työrauhassa sekä opettaja että oppilaat pystyvät keskittymään eriyttävään työskentelyyn. Lisäksi kun työrauha on hyvä, ajan voi käyttää häiriöihin puuttumisen sijaan eriyttämiseen. Perustelut vaikuttavat järkeviltä ja voitaisiinkin ajatella, että täysin työrauhattomassa luokassa niin eriyttäminen kuin muukin opettaminen saattaisi olla melko mahdotonta. Eriyttämistä koskeviin laadullisiin vastauksiin perehtymällä havaittiin kuitenkin, etteivät opettajat pitäneet työrauhaa tärkeimpänä asiana eriyttämisen kannalta, vaan korostivat sen sijaan resursseja (kohta 6.1).

Eriyttämisen vaikutusta työrauhaan opettajat puolestaan perustelivat pitkälti opiskelun mielekkyyden kautta. Opettajat esimerkiksi näkivät, että eriyttämällä voitaisiin lisätä oppilaiden motivaatiota, onnistumisen kokemuksia ja keskittymistä sekä vähentää turhautumista, mitkä taas heijastuvat työrauhaan. Mielekkyyden näkökulma on näkynyt myös aiemmissa tutkimuksissa, joiden mukaan eriyttämällä on voitu lisätä oppilaiden motivaatiota, minäpystyvyyttä (Stavrou & Koutselini 2016) ja kiinnostusta oppituntia kohtaan

(Avcı ym. 2009). Työrauhan laadullisiin vastauksiin perehtymällä kuitenkin havaittiin, että opettajien mielestä työrauhaan oli yhteydessä eriyttämisen ohella monet muutkin asiat (kohta 6.2). On myös huomioitava, että kaikki tämän tutkimuksen opettajat eriyttivät opetustaan ainakin jossain määrin. Saattaa siis olla, että eriyttämisen vaikutus työrauhaan näkyisi lisääntyneinä työrauhahäiriöinä silloin, jos opettaja ei eriyttäisi opetustaan lainkaan. Lisäksi opettajien laadullisissa vastauksissa esiin tuoma resurssien puute on saattanut johtaa siihen, ettei eriyttäminen vielä ole riittävää ja siten sen yhteys työrauhaan ei näy korrelaatioissa.

Määrällisen yhteyden puuttumista saattaa selittää myös niiden opettajien vastaukset, joiden mukaan eriyttäminen ja työrauha eivät vaikuttaisi toisiinsa tai vaikutus voisi olla jopa negatiivinen. Heistä osa oli sitä mieltä, että työrauhaa ja eriyttämistä tulisi katsoa erillisinä ja esimerkiksi rauhattomuus ei saisi olla este eriyttämisen toteuttamiselle. Toisaalta osa näki, että eriyttämisen vaikutukset ovat yksilöllisiä, sillä joidenkin oppilaiden keskittyminen saattaa pikemminkin herpaantua, jos kaikki oppilaat tekevät erilaisia asioita. Samoin osa opettajista toi esiin sen, että joillakin oppilaista häiriökäytöksen syynä saattaa olla vaikkapa keskittymishäiriö, jolloin tavanomainen eriyttäminen ei riitä ennaltaehkäisemään työrauhahäiriöitä. Näiden tulosten valossa voitaisiinkin ajatella, että eriyttämisen määrän lisäksi tulisi huomioida myös eriyttämisen monipuolisuus, jotta sillä voitaisiin tukea myös esimerkiksi keskittymiskyvyltään heikompia oppilaita.

Voidaan pohtia myös sitä, pitäisikö eriyttämisen olla entistä tehokkaampaa juuri sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka saattavat aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa taustamuuttujista työrauhaan oli yhteydessä niiden oppilaiden määrät, joilla oli HOPS tai HOJKS. Nämä oppilaisiin liittyvät tekijät eivät kuitenkaan olleet yhteydessä eriyttämiseen, vaikka opetussuunnitelmassakin (POPS 2014) korostetaan kaikkien oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamista. Saattaakin olla mahdollista, että kyseiset oppilaat koi-
tuvat työrauhan kannalta haastaviksi esimerkiksi siitä syystä, ettei heidän tarpeisiinsa vastata tarpeeksi omassa opetusryhmässä. Tulosten perusteella vaikuttaisi siis siltä, etteivät inklusion ideaalit toteudu vielä käytännössä. Kaiken kaikkiaan ei vaikuta mielekkäältä sijoittaa lisätuen tarpeessa olevia oppilaita yleisopetuksen luokkiin, jos tukea ei käytännössä pystytä tarjoamaan riittävästi esimerkiksi puutteellisten resurssien vuoksi.

6.4 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen perusteella koulujen työrauha- ja eriyttämistilannetta tulisi parantaa: Työrauhahäiriöt ovat päivittäinen ongelma ja opettajat kokevat käyttävänsä niihin liikaa aikaa. Eriyttämistilanne taas vaikuttaa määrällisesti melko hyvältä, sillä eriyttäminen on läsnä keskimäärin kaikilla oppitunneilla ainakin jonkin keinon muodossa. Silti eriyttämistä tulisi monipuolistaa eli opettajien tulisi käyttää useammin esimerkiksi oppilaiden kiinnostuksenkohteisiin ja osallistamiseen painottuvaa eriyttämistä, jotta opetussuunnitelman tavoitteet toteutuisivat (POPS 2014). Erityisen huolestuttavalta tilanne näyttää niiden oppilaiden kohdalla, joilla on HOPS tai HOJKS, sillä vaikuttaisi siltä, ettei kyseisten oppilaiden tarpeisiin pystytä tällä hetkellä vastaamaan riittävästi omassa opetusryhmässä.

Opettajien laadullisten vastausten perusteella työrauhaan oli keskeisimmin yhteydessä opettaja- ja oppilas-tekijät. Opettaja pystyy siis omalla toiminnallaan vaikuttamaan paljon luokkansa työrauhaan. Toisaalta oppilas-tekijöihin sisältyi paljon mainintoja levottomasta oppilasaineksesta, erityisoppilaista ja motivaation puutteesta, joihin yhtenä vastauksena voisi olla eriyttäminen, jolla voidaan motivoida oppilaita ja vähentää turhautumista. Resurssien vähäisyys kuitenkin johtaa opettajien mukaan siihen, etteivät he pysty eriyttämään niin paljon kuin haluaisivat ja oppilaiden tarpeet vaatisivat. Tulosten perusteella olisikin erittäin tärkeää varmistaa opetukseen käytössä olevien resurssien riittävyys ja mahdollisesti lisätä niitä entisestään varsinkin HOPS- ja HOJKS-oppilaiden kohdalla.

Riittävien resurssien puute saattaa olla yksi syy siihen, miksi tässä tutkimuksessa eriyttämisen ja työrauhan välillä ei havaittu määrällistä yhteyttä, vaikka opettajien mielestä ilmiöt kytkeytyvät toisiinsa. Joka tapauksessa työrauha ja eriyttäminen ovat olennaisia oppilaiden oppimisen kannalta (mm. Tieso 2002; Haelermans ym. 2015; Luiselli ym. 2010; Iachini ym. 2013). Näin ollen niitä tulisi edistää, jotta perusopetuslakia (1998/628) ja opetussuunnitelmaa (POPS 2014) noudatettaisiin käytännössä eli oppilaat voisivat oppia turvallisessa opiskeluympäristössä ja saisivat tarvitsemaansa tukea.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi menetelmätriangulaation käyttö, sillä määrällisen ja laadullisen aineiston avulla saatiin moniulotteisempi kuva työrauhasta ja eriyttämisestä sekä näiden yhteydestä. Toisaalta työrauhan ja eriyttämisen yhteyden osalta monimenetelmällisyys toi esiin myös ristiriidan opettajien käsitysten ja todellisten korrelaatioiden välillä. Tämä saattaa herättää kysymyksen mittarin luotettavuudesta. Määrällisen mittarin osalta on kuitenkin muistettava, että Wesley (2017) sai tutkimuksessaan samanlaisia tuloksia eriyttämisen ja oppilaiden käytöksen yhteydestä, vaikka hän käytti erilaisia luokituksia työrauhahäiriöistä ja eriyttämisen keinoista. Toisin sanoen sama tulos on saatu sekä ala- että yläkoulussa ja kahdella erilaisella mittarilla. Lisäksi työrauhaa koskevan osion tulokset olivat hyvin samankaltaiset aiempien tutkimusten kanssa esimerkiksi yleisimpien ja harvinaisimpien työrauhahäiriöiden osalta (Houghton ym. 1988; Wheldall & Merrett 1988; Törnuklu & Galton 2001; Little 2005; Sun & Shek 2012; Crawshaw 2015).

Tutkimuksen ja mittarin luotettavuutta paransi myös se, että vastaajille annettiin mahdollisuus täydentää etukäteen laadittuja luokituksia työrauhahäiriöistä ja eriyttämisen keinoista. Tulosten perusteella mittarit vaikuttivat kattavilta, sillä alle 10 % vastaajista lisäsi ennalta laadittuihin luokituksiin jonkin työrauhahäiriön tai eriyttämisen keinon. Lisäksi nämä vastaukset olivat eriäviä eli mikään valmiista mittareista puuttuva työrauhahäiriö tai eriyttämisen keino ei toistunut monen opettajan vastauksissa.

Voidaan pohtia sitä, johdatteliko kyselylomake opettajia vastaamaan niin, että työrauhalla ja eriyttämisellä olisi yhteys. Osa opettajista toi kuitenkin oma-aloitteisesti esiin jo työrauhan taustatekijöitä kysyttäessä eriyttämisen, ja vastaavasti eriyttämisen taustatekijöiden kohdalla työrauhan. Toisaalta sisällönanalyysin perusteella kumpikaan näistä ei nousut omaksi pääluokakseen, vaan työrauhan taustatekijöiden yhteydessä eriyttäminen laskeettiin opettajaan liittyvien tekijöiden alle ja eriyttämisen taustatekijöiden yhteydessä työrauha taas lukeutui ilmapiiriin alle. Toisin sanoen opettajat eivät nähneet työrauhaa keskeisimmäksi taustatekijäksi eriyttämiselle tai päinvastoin. Tältä osin määrällinen ja laadullinen osio siis tukivat toisiaan. Ristiriita ilmeni vasta siinä kohdin, kun opettajilta kysyttiin suoraan, vaikuttavatko eriyttäminen ja työrauha toisiinsa sekä millä perustein.

Lisäksi on aiheellista suhtautua kriittisesti siihen, vastaavatko opettajien raportoinnit työrauhasta ja eriyttämisestä todellisuutta. Esimerkiksi käsitykset työrauhasta voivat vaihdella pitkälti sen mukaan, tarkastellaanko ilmiötä opettajan, oppilaan vai muiden koulu-yhteisön henkilöiden näkökulmasta (Erätuuli & Puurula 1990). Toisaalta Clunies-Rossin ym. (2008) mukaan opettajien kuvaukset ovat vastanneet tutkijoiden tekemiä havainnointeja, joten opettajien raportointeja voidaan pitää melko todenmukaisina. Näin ollen tässä tutkimuksessa saatujen tulosten voisi ajatella heijastavan melko hyvin alakoulujen todellista työrauha- ja eriyttämistilannetta.

6.6 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa työrauhaa ja eriyttämistä sekä näiden yhteyttä tarkasteltiin luokanopettajien näkökulmasta. Jatkossa olisikin kannattavaa tutkia, miten oppilaat kokevat työrauhan ja eriyttämisen sekä näiden yhteyden. Näin saataisiin tietoa siitä, ovatko oppilaat opettajien kanssa samaa mieltä esimerkiksi työrauhan tilasta, eriyttämisen monipuolisuudesta tai työrauhaan ja eriyttämiseen yhteydessä olevista asioista. Opetuksen kehittämiseksi jatkotutkimuksissa olisi olennaista selvittää, kokevatko oppilaat itse työrauhalla ja eriyttämisellä olevan samankaltaisia merkityksiä heidän oppimisensa ja koulunkäyntinsä suhteen kuin mitä opettajat toivat vastauksissaan esille.

Työrauha- ja eriyttämistilanteen parantamiseksi voitaisiin myös tutkia, miten nämä ilmiöt otetaan huomioon opettajankoulutuksessa. Tällöin voitaisiin selvittää sitä, kokevatko opettajat saavansa koulutuksessa riittävät eväät työrauhan ylläpitämiseen ja monipuoliseen eriyttämiseen. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi ainakin siltä, että opettajat joutuvat työskentelemään rajallisten resurssien puitteissa, joten koulutuksessa voitaisiin tarjota opettajille keinoja eriyttää ja ylläpitää työrauhaa tällaisissa olosuhteissa.

Lisäksi olisi tärkeää tutkia tarkemmin, ovatko opettajien kuvailemat asiat todellisuudessa yhteydessä työrauhaan ja eriyttämiseen. Esimerkiksi henkilöstöresurssin yhteydestä työrauhaan ja eriyttämiseen tulisi tehdä täsmällisempää tutkimusta, jotta saataisiin keskimääräisiä raportointeja tarkempaa tietoa kunkin henkilön (esimerkiksi koulunkäynninohjaajan ja erityisopettajan) yhteydestä näihin ilmiöihin. Tässä tutkimuksessa ei esimerkiksi pystytty selvittämään, oliko työrauha parempi juuri niillä tunneilla, joilla erityisopettaja,

koulunkäynninohjaaja tai toinen luokanopettaja olivat läsnä. Yhtä lailla olisi mielenkiintoista selvittää, voiko eriyttämisellä olla erilaisia vaikutuksia tuen tarpeiltaan erilaisiin oppilaisiin. Tällöin saataisiin tietoa esimerkiksi siitä, voidaanko työrauhahäiriöitä vähentää eriyttämällä niiden oppilaiden opetusta, jotka ovat työrauhan kannalta haastavia tai joilla on HOPS tai HOJKS.

Käytettävissä olevien opetus- ja oppimateriaalien yhteyttä eriyttämiseen kannattaisi tutkia lisää, jotta saataisiin tarkempaa tietoa opettajien näkemysten taustalla olevista tekijöistä. Tutkimuksen tulosten perusteella vaikuttaisi olevan aiheellista esimerkiksi selvittää, millaista eriyttämistä tukevaa opetus- ja oppimateriaalia on tällä hetkellä tarjolla ja kuinka paljon omiin tarpeisiin sopivien materiaalien tuottaminen vie aikaa opettajalta. Näin saataisiin lisää näyttöä eriyttämistä tukevien opetus- ja oppimateriaalien kehittämisen tueksi ja voitaisiin myös parantaa rajallisten resurssien käytön tehokkuutta. Lisäksi sekä tämän että Roihan (2012) tutkimuksen perusteella koulujen kannattaisi tarkastella kriittisesti uudelleen rakenteitaan kaikkien resurssien käytön tehostamiseksi.

LÄHTEET

- Aloe, A., Shisler, S., Norris, B., Nickerson, A., & Rinker, T. 2014. A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44. doi: 10.1016/j.edurev.2014.05.003
- Arbuckle, C. & Little, E. 2004. Teachers' Perceptions and Management of Disruptive Classroom Behaviour during the Middle Years (Years Five to Nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59–70.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä.
- Avci, S., Yüksel, A., Soyer, M. & Balikçioğlu, S. 2009. The Cognitive and Affective Changes Caused by the Differentiated Classroom Environment Designed for the Subject of Poetry. *Educational Sciences: Theory & Practice* 2009, 9(3), 1069–1084.
- Beaman, R., Wheldall, K. & Kemp, C. 2007. Recent Research on Troublesome Classroom Behaviour: A Review. *Australasian Journal of Special Education*, 31(01), 45–60. doi: 10.1017/s1030011200025586
- Borders, C., Bock, S. & Michalak, N. 2012. Differentiated Instruction for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Advances in Special Education*, 22, 203–219. Emerald Group Publishing Limited. doi: 10.1108/s0270-4013(2012)0000022012
- Bradshaw, C., Mitchell, M., & Leaf, P. 2009. Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes: Results from a Randomized Controlled Effectiveness Trial in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133–148. doi: 10.1177/1098300709334798
- Çengel, M., & Türkoğlu, A. 2016. Analysis Through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6). doi: 10.12738/estp.2016.6.0103
- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. 2008. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710. doi: 10.1080/01443410802206700
- Crawshaw, M. 2015. Secondary school teachers' perceptions of student misbehaviour: A review of international research, 1983 to 2013. *Australian Journal of Education*, 59(3), 293–311. doi: 10.1177/0004944115607539
- Dugas, D. 2016. Group Dynamics and Individual Roles: A Differentiated Approach to Social-Emotional Learning, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(2), 41–47. doi: 10.1080/00098655.2016.1256156

- Dursley, L. & Betts, L. 2014. Exploring children's perceptions of the perceived seriousness of disruptive classroom behaviours. *Educational Psychology*, 35(4), 416–429. doi: 10.1080/01443410.2014.907556
- Gaitas, S. & Alves Martins, M. 2016. Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544–556. doi: 10.1080/13603116.2016.1223180
- Gözler, A. 2018. Evaluation of Teacher and Student Misbehaviours in Primary Schools from Prospective Teachers' Point of View. *World Journal of Education*, 8(6), 11. doi: 10.5430/wje.v8n6p11
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? 2. osa. Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.
- Esturgó-Deu, M., & Sala-Roca, J. 2010. Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 830–837. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.020
- Eysink, T., Hulsbeek, M. & Gijlers, H. 2017. Supporting primary school teachers in differentiating in the regular classroom. *Teaching and Teacher Education*, 66, 107–116.
- Haelermans, C., Ghysels, J. & Prince, F. 2015. Increasing performance by differentiated teaching? Experimental evidence of the student benefits of digital differentiation. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1161–1174. doi: 10.1111/bjet.12209
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Holopainen, P. Järvinen, R. Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 10.1.2018.
http://www.oph.fi/download/121557_Tyorauha_tavaksi.pdf
- Houghton, S., Wheldall, K. & Merrett, F. 1988. Classroom Behaviour Problems which Secondary School Teachers say they find most Troublesome. *British Educational Research Journal*, 14(3), 297–312. doi: 10.1080/0141192880140306
- Iachini, A., Buettner, C., Anderson-Butcher, D., & Reno, R. 2013. Exploring Students' Perceptions of Academic Disengagement and Reengagement in a Dropout Recovery Charter School Setting. *Children & Schools*, 35(2), 113–120. doi: 10.1093/cs/cdt005
- Infantino, J. & Little, E. 2007. Students' Perceptions of Classroom Behaviour Problems and the Effectiveness of Different Disciplinary Methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491–508. doi: 10.1080/01443410500046549

- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. 2002. Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 191–211.
doi: 10.1348/000709902158847
- Koutrouba, K. 2011. Student misbehaviour in secondary education: Greek teachers' views and attitudes. *Educational Review*, 65(1), 1–19.
doi: 10.1080/00131911.2011.628122
- Laine, S. 2016. Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto. Viitattu 24.1.2018.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2503-3>
- Little, C., Hauser, S. & Corbishley, J. 2009. Constructing Complexity for Differentiated Learning. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15(1), 34–42.
- Little, C., McCoach, D. & Reis, S. 2014. Effects of Differentiated Reading Instruction on Student Achievement in Middle School. *Journal of Advanced Academics* 2014, 25(4), 384–402. doi: 10.1177/1932202X14549250
- Little, E. 2005. Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25(4), 369–377. doi: 10.1080/01443410500041516
- Logan, B. 2011. Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 13.
- Luiselli, J., Putnam, R., Handler, M., & Feinberg, A. 2005. Whole-school positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2–3), 183–198. doi: 10.1080/0144341042000301265
- Luoma, P., Karjalainen, T. & Reinikainen, K. 2006. Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – esimerkkinä NVivo 7. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Malak, S., Deppeler, J. & Sharma, U. 2014. Bangladeshi teachers' perceptions about student behaviour in primary schools. *International Journal on School Disaffection*, 11(1), 59–78. doi: 10.18546/IJSD.11.1.04
- Mastropieri, M., Scruggs, T., Norland, J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. & Connors, N. 2006. Differentiated Curriculum Enhancement in Inclusive Middle School Science: Effects on Classroom and High-Stakes Tests. *The Journal of Special Education*, 40(3), 130–137. doi: 10.1177/00224669060400030101
- Merrett, F. & Wheldall, K. 1984. Classroom Behaviour Problems which Junior School Teachers Find Most Troublesome. *Educational Studies*, 10(2), 87–92.
doi: 10.1080/0305569840100201
- Murdick, N. & Petch-Hogan, B. 1996. Inclusive Classroom Management: Using Pre-intervention Strategies. *Intervention in School and Clinic*, 31(3), 172–176.
doi: 10.1177/105345129603100307

Nash, P., Schlösser, A. & Scarr, T. 2015. Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), 167–180. doi: 10.1080/13632752.2015.1054670

Opetushallitus 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2017:2. Viitattu 20.3.2019.
https://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 7.3.2019. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>

Perusopetuslaki 1998/628. Viitattu 8.3.2019.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Polirstok, S. 2015. Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms. *Creative Education*, 6(10), 927–933. doi: 10.4236/ce.2015.610094

Reaves, S., McMahon, S., Duffy, S., & Ruiz, L. 2018. The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100–108. doi: 10.1016/j.avb.2018.01.006

Riccomini, P., Sanders, S., Bright, K. & Witzel, B. 2009. 20 Ways to Facilitate Learning Experiences through Differentiated Instructional Strategies. *Journal on School Educational Technology*, 4(4), 7–14. doi: 10.26634/jsch.4.4.528

Roiha, A. 2012. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1–18. doi: 10.1080/09500782.2012.748061

Santangelo, T., & Tomlinson, C. 2012. Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instruction Practices: An Exploratory Investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309–327. doi: 10.1080/01626620.2012.717032

Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M., & Shatzer, R. 2009. Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 29(2), 187–201. doi: 10.1080/01443410802654909

Siam, K. & Al-Natour, M. 2016. Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167–181. doi: 10.5539/ies.v9n12p167

Smit, R. & Humpert, W. 2012. Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1152–1162. doi: 10.1016/j.tate.2012.07.003

Stavrou, T., & Koutselini, M. 2016. Differentiation of Teaching and Learning: The Teachers' Perspective. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2581–2588. doi: 10.13189/ujer.2016.041111

- Sun, R. & Shek, D. 2012. Student Classroom Misbehavior: An Exploratory Study Based on Teachers' Perceptions. *The Scientific World Journal*, 2012, 1–8. doi: 10.1100/2012/208907
- Sullivan, A., Johnson, B., Conway, R. Owens, L., & Taddeo, C. 2012. Punish them or engage them? Behaviour at School Study: Technical Report 1. University of South Australia. Viitattu 7.3.2019. <http://www.bass.edu.au/publications/>
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. 2015. School-Wide Positive Behavior Support – Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 202–217. doi: 10.1080/21683603.2015.1060912
- Tieso, C. 2002. The Effects of Grouping and Curricular Practices on Intermediate Students' Math Achievement. Väitöskirja. University of Alabama. The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Tieteen termipankki 2017. Kasvatustieteet: opetuksen eriyttäminen. Viitattu 27.11.2017. http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:opetuksen_eriyytt%C3%A4minen
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L. & Reynolds, T. 2003. Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. doi: 10.1177/016235320302700203
- Tomlinson, C. 2015. Teaching for Excellence in Academically Diverse Classrooms. *Society*, 52(3), 203–209. doi: 10.1007/s12115-015-9888-0
- Tunaz, M. 2017. Varying reasons of young learners' problem behaviours according to novice ELT teachers. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1703–1710. doi: 10.14687/jhs.v14i2.4459
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Türnüklü, A. & Galton, M. 2001. Students' Misbehaviours in Turkish and English Primary Classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291–305. doi: 10.1080/03055690120076574
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulokinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja C: 20.
- Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura.
- Viera, A. & Garrett, J. 2005. Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360–363.
- Wan, S. 2016. Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23(3), 284–311. doi: 10.1080/13540602.2016.1204289

Wesley, S. 2017. The Relationship between Differentiated Instruction and Student Behavior in Georgia Middle School and High School Classrooms. Väitöskirja. University of Louisiana, faculty of the College of Arts, Education and Sciences.

Wheldall, K. & Merrett, F. 1988. Which Classroom Behaviours do Primary School Teachers say they find most Troublesome. *Educational Review*, 40(1), 13–27.
doi: 10.1080/0013191880400102

Zuckerman, J. T. 2007. Classroom Management in Secondary Schools: A Study of Student Teachers' Successful Strategies. *American Secondary Education*, 35(2), 4–16.

MUUT LÄHTEET:

Erityisluokkien vähentäminen toi kouluihin kaaoksen: Lapselle se voi olla heitteillejätö ja opettajalle hyppy syvään päähän. Yle 24.2.2019. Viitattu 11.3.2019.
<https://yle.fi/uutiset/3-10657582>

Erityisopetusta tarvitsevat oppilaat ovat yhä useammin tavallisella luokalla – iso osa opetusajasta menee lasten rauhoittamiseen, kertovat luokanopettajat. Yle 5.10.2018. Viitattu 11.3.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10439757>

Pulpettirivien tilalle ovat tulleet ”muuntojoustavat tilat”, joissa lapset saavat vaikka maata – Kuinka työrauha säilyy nykykouluissa? Helsingin Sanomat 13.8.2018. Viitattu 11.3.2019. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005788988.html>

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuskutsut

Tutkimuskutsu Varsinais-Suomen alakoulujen rehtoreille

Hei!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta ja teemme opintoihimme kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa aiheista työrauha ja eriyttäminen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä nykypäivän työrauhasta ja eriyttämisestä sekä näihin vaikuttavista asioista.

Olet sopiva henkilö tutkimukseemme, jos toimit luokanopettajana varsinaissuomalaisessa alakoulussa. Tutkimuksemme kyselyyn pääset vastaamaan alla olevasta linkistä. Vastaaminen vie aikaa noin 15 minuuttia vastausten laajuudesta riippuen. Kyselyyn vastanneiden kesken arvotaan kaksi kertaa 2 kpl Finnkinon elokuvalippuja. Vastaamalla kyselyyn autat keräämään arvokasta tietoa alakoulujen työrauhatilanteesta. Lisäksi voit saada uusia ideoita eriyttämisen toteuttamiseen.

Vastaaminen tapahtuu täysin nimettömästi eivätkä kenenkään yksittäisen vastaajan tiedot paljastu tuloksista. Jos olet kiinnostunut tutkimuksemme tuloksista, voit jättää lomakkeen loppuun sähköpostiosoitteesi. Tutkimuksemme arvioitu valmistumisajankohta on kevät 2019. Annamme mielellämme lisätietoja tutkimuksesta ja vastaamme mahdollisiin kysymyksiin. Tutkimuksemme ohjaajana toimii KT, yliopistotutkija Tomi Jaakkola.

Toivomme, että vastaisit kyselyyn keskiviikkoon 28.3. mennessä. Kiitos paljon vastauksestasi jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin

Roosa-Niina Karlin, rntkar@utu.fi
Nina Toivonen, nmjtoi@utu.fi
Turun yliopisto
Luokanopettajakoulutus

Tutkimuskutsu Alakoulun aarreaitta -ryhmään

Hei luokanopettaja!

Kerro ajatuksesi työrauhasta ja eriyttämisestä vastaamalla kyselyymme. Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopiston opettajankoulutuslaitokselta ja teemme opintoihimme kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä nykypäivän työrauhasta ja eriyttämisestä sekä näihin vaikuttavista asioista.

Olet sopiva henkilö tutkimukseemme, jos toimit luokanopettajana suomalaisessa alakoulussa. Kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin 15 minuuttia. Vastanneiden kesken arvotaan kaksi kertaa 2 kpl Finnkinon elokuvalippuja. Toivomme, että vastaisit kyselyyn keskeviikkoon 11.4. mennessä. Kiitos paljon jo etukäteen!

Linkki kyselyyn:

<https://link.webpolsurveys.com/S/032E30E5CEBE815B>

Ystävällisin terveisin

Roosa-Niina Karlin, rntkar@utu.fi

Nina Toivonen, nmjtoi@utu.fi

LIITE 2. Kyselylomake



Tutkimus työrauhasta ja eriyttämisestä opettajien näkökulmasta



Hyvä vastaaja

Tällä kyselylomakkeella tutkitaan suomalaisissa kouluissa toimivien luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja eriyttämisestä sekä näihin vaikuttavista asioista.

Lomake jakautuu neljään osaan. Ensimmäisessä osassa kysytään taustatietoja. Toisessa osassa selvitetään näkemyksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Kolmannessa osassa kartoitetaan käytettyjä eriyttämisen keinoja. Neljännessä osassa pääset kertomaan mielipiteitäsi työrauhasta ja eriyttämisestä yhdessä. Yhteensä lomakkeen täyttöön menee aikaa keskimäärin 15 minuuttia vastausten laajuudesta riippuen.

Muistathan jättää lomakkeen loppuun sähköpostiosoitteesi, jos haluat osallistua Finnkinon elokuvalippujen arvontaan (2x2 kpl) tai kuulla tutkimuksen tuloksista jälkeen päin. Sähköpostiosoitetta ei käytetä mihinkään muuhun tarkoitukseen. Kiitämme sinua jo etukäteen vastauksistasi!

Seuraava

Tutkimus työrauhasta ja eriyttämisestä opettajien näkökulmasta

OSA I: Taustatiedot

1. Sukupuoli *

- Mies
- Nainen
- Muu / en halua kertoa

2. Syntymävuosi *

Valitse	▲
1940	
1941	
1942	

3. Työkokemus luokanopettajan työssä *

- <1 vuosi
- 1-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-15 vuotta
- 16-20 vuotta
- >20 vuotta

4. Maakunta, jossa työskentelet *

5. Opetettava vuosiluokka *

1

2

3

4

5

6

Muu, mikä?

6. Kuinka kauan olet opettanut tätä luokkaa? *

Valitse
alle 0,5 v.
0,5-1 v.
1-2 v.
3-4 v.
5-6 v.

7. Luokan oppilasmäärä *

8. Kuinka monella luokan oppilaalla on HOPS (henkilökohtainen oppimissuunnitelma)?

9. Kuinka monella luokan oppilaalla on HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma)?

10. Kuinka usein luokalla on käytössä seuraavat henkilöt? Valitse vaihtoehdoista sopivin. *

	Joka tunti	1-2 kertaa päivässä	3-4 kertaa viikossa	1-2 kertaa viikossa	1-2 kertaa kuukaudessa	Harvemmin / ei koskaan	En osaa sanoa
Koulunkäynninohjaaja (koulunkäyntiavustaja)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toinen luokanopettaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu, kuka? (Valitse ensin, kuinka usein henkilö on käytössä; jos ei ole ketään muuta, valitse "En osaa sanoa")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Edellinen

Seuraava

Tutkimus työrauhasta ja eriyttämisestä opettajien näkökulmasta

OSA II: Työrauha

Työrauhan käsite on suhteellinen, sillä sen minkä toinen luokittelee työrauhahäiriöksi, ei vielä toisen mielestä voi sijoittaa työrauhahäiriöiden joukkoon (Erätuuli & Puurula 1990; Kaplan, Gheen & Midgley 2002). Alla on joitakin asioita, jotka on tavallisesti luokiteltu työrauhahäiriöiksi.

11. Kuinka usein luokassasi ilmenee seuraavia asioita? Valitse sopivin vastausvaihtoehto. *

	Joka tunti tai useammin	1-2 kertaa päivässä	1-2 kertaa viikossa	1-2 kertaa kuukaudessa	Harvemmin / ei koskaan	En osaa sanoa
A) Tarpeeton melu (esim. ovien tai esineiden paukuttaminen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B) Tottelemattomuus (esim. opettajan ohjeita tai koulun sääntöjä kohtaan)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C) Ilman puheenvuoroa puhuminen (esim. huutelu tai muiden keskeyttäminen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D) Toimettomuus (esim. hyvin hidas työskentely, aloittaminen tai valmiiksi saaminen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E) Myöhästely (esim. tunneilta tai lounaalta)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F) Muiden häiritseminen (esim. opiskelutovereiden työskentelyn häiritseminen ja heidän välineisiinsä koskeminen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G) Aggressio (esim. töniminen, lyöminen tai esineiden heittäminen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H) Suullinen loukkaus (esim. luokkatovereita tai henkilökuntaa kohtaan)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I) Epäsiisteys (esim. ulkonäössä, kirjallisissa tehtävissä, tavaroiden säilytyksessä tai luokassa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J) Omalta paikalta poistuminen (esim. luokassa kuljeskelu ilman lupaa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
K) Muu työrauhahäiriö, mikä? (Valitse ennen kirjoittamista, kuinka usein työrauhahäiriö ilmenee; jos ei ole muuta, valitse "En osaa sanoa")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Valitse mielestäsi useimmiten ja toiseksi useimmiten ilmenevä asia luokassasi. *

1 Valitse

2 Valitse

- Valitse
- A) Tarpeeton melu
 - B) Tottelemattomuus
 - C) Ilman puheenvuoroa puhuminen
 - D) Toimettomuus
 - E) Myöhästely
 - F) Muiden häiritseminen
 - G) Aggressio
 - H) Suullinen loukkaus
 - I) Epäsiisteys
 - J) Omalta paikalta poistuminen
 - K) Muu työrauhahäiriö

13. Valitse mielestäsi häiritsevin ja toiseksi häiritsevin työrauhahäiriö luokassasi. *

1	Valitse	▼
2	Valitse	▼

Valitse
A) Tarpeeton melu
B) Tottelemattomuus
C) Ilman puheenvuoroa puhuminen
D) Toimettomuus
E) Myöhästely
F) Muiden häiritseminen
G) Aggressio
H) Suullinen loukkaus
I) Epäsiisteys
J) Omalta paikalta poistuminen
K) Muu työrauhahäiriö

14. Kuinka monta työrauhan kannalta haastavaa oppilasta luokallasi mielestäsi on? *

15. Koetko yleisesti ottaen käyttäväsi liikaa aikaa työrauhahäiriöihin puuttumiseen? *

- Kyllä
- En

16. Mikä mielestäsi aiheuttaa työrauhahäiriöitä? Mainitse kaksi tärkeintä asiaa. *

17. Mikä mielestäsi edistää työrauhaa? Mainitse kaksi tärkeintä asiaa. *

Edellinen

Seuraava

19. Kuinka usein käytät seuraavia eriyttämisen keinoja luokkasi opetuksessa? *

	Joka tunti tai useammin	1-2 kertaa päivässä	1-2 kertaa viikossa	1-2 kertaa kuukaudessa	Harvemmin / ei koskaan	En osaa sanoa / en tunne keinoa
M) Vaihtelevat tavat muodostaa erilaisia ryhmiä (esim. oppilaiden kykyjen, tarpeiden ja kiinnostuksenkohteiden mukaan)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
N) Ryhmien muodostaminen saman vuosiluokan kaikista oppilaista heidän kykyjensä mukaan (esim. tasoryhmät)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O) Oppilas valitsee itse kirjan, tehtävän, kotitehtävän tai työskentelytavan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
P) Oppilaalla on aktiivinen rooli suunnittelussa ja arvioinnissa (esim. tehtävät, tuotokset, oppimisaktiviteetit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q) Oppilas esittelee tai jakaa töitään muille oppilaille tai yleisöille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
R) Oppilaalla on aikaa harjoittaa itse valitsemiaan kiinnostuksen kohteita (esim. omat projektit ja tutkielmat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S) Oppilas käyttää muita vähemmän/enemmän aikaa jonkin asian opiskeluun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T) Jonkin asian opettamiseen käytetään suunniteltua vähemmän/enemmän aikaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U) Muu keino, mikä? (Valitse ennen kirjoittamista, kuinka usein käytät keinoa; jos ei ole muuta, valitse "En osaa sanoa / en tunne keinoa")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Mikä mielestäsi haittaa eriyttämistä? Mainitse kaksi tärkeintä asiaa. *

21. Mikä mielestäsi edistää eriyttämistä? Mainitse kaksi tärkeintä asiaa. *

Edellinen

Seuraava

Tutkimus työrauhasta ja eriyttämisestä opettajien näkökulmasta

OSA IV: Työrauha ja eriyttäminen

22. Työrauha vaikuttaa eriyttämiseen *

- Täysin eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä
- En osaa sanoa

23. Miksi? Perustele vastauksesi. *

24. Eriyttäminen vaikuttaa työrauhaan *

- Täysin eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä
- En osaa sanoa

25. Miksi? Perustele vastauksesi. *

Edellinen

Seuraava

Tutkimus työrauhasta ja eriyttämisestä opettajien näkökulmasta

26. Vapaa sana: voit kommentoida, esittää kysymyksiä tai täsmentää vastauksiasi.

27. Haluatko osallistua Finnkinon elokuvalippujen (2 kpl) arvontaan? *

- Kyllä
 En

28. Haluatko saada valmiin tutkimusraportin sähköpostiisi (arvioitu valmistumisaika keväällä 2019)? *

- Kyllä
 En

29. Jos vastasit jompaan kumpaan yllä olevista kysymyksistä "Kyllä", kirjoita sähköpostiosoitteesi alla olevaan kenttään. Sähköpostiosoitetta käytetään ainoastaan otettaessa yhteyttä arvannon voittajiin ja silloin, jos haluat saada valmiin tutkimusraportin sähköpostiisi.

Sähköposti

Edellinen

Lähetä