

Anssi Roiha
Jerker Polso

Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa

Kohokohdat

- Eriyttäminen käsitetään liian usein vain joukoksi reaktiivisia luokkahuonekäytäntöjä.
- Laajan määritelmän mukaan eriyttäminen on opetuksen kokonaisvaltainen lähestymistapa, joka on taustalla kaikessa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.
- Useista eriyttämismalleista huolimatta opettajat kokevat eriyttämisen haasteelliseksi.
- Viiden O:n malli lähestyy eriyttämistä entistä laaja-alaisemmin ja pyrkii olemaan selkeämpi ja käytännönläheisempi kuin aiemmat eriyttämismallit.

Eriyttäminen voidaan käsittää joko kapeasti ainoastaan opetuksen tukikeinoiksi tai laaja-alaisesti opetuksen kokonaisvaltaiseksi lähestymistavaksi, jossa jo ennakolta huomioidaan oppilaiden erilaiset tarpeet. Tässä puheenvuorossa tarkastelemme eriyttämisen määritelmiä ja avaamme omaa näkemystämme eriyttämisestä. Käymme läpi aikaisempia eriyttämismalleja ja esittelemme lyhyesti oman Viiden O:n mallimme, joka pyrkii olemaan laaja-alainen käytännön työkalu eriyttämisen käsitteellistämiseen ja toteuttamiseen.

Asiasanat: eriyttäminen, opetuksen lähestymistapa, proaktiivinen eriyttäminen, reaktiivinen eriyttäminen, Viiden O:n malli

JOHDANTO

Yhdenmukaisen opetuksen ajatellaan yleisesti olevan vanhentunut ja puutteellinen keino vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Pedagogista lähestymistapaa, jossa opetusta mukautetaan oppijoiden ominaisuuksien perusteella, kutsutaan tyypillises-

ti eriyttämiseksi. Eriyttäminen ei ole uusi käsite, mutta sen näkyvyys on viime vuosina lisääntynyt koulutuskeskusteluissa ympäri maailmaa. Suomessa eriyttäminen oli vahvasti esillä jo peruskoulu-uudistuksen aikaan, sillä se nähtiin yhtenä ratkaisuna uusien heterogeenisten luokkien opetukseen. Eriyttäminen oli kuitenkin opettajille käsitteenä tuolloin vieras, ja moni koki sen ”kaukaa haetuksi ja keinotekoiseksi” toimintatavaksi (Hyyrö, 2013). Eriyttäminen tuli näkyvämmiin mukaan opetuskeskusteluun kolmiportaisen tukimallin myötä vuoden 2010 alusta lähtien (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset, 2010).

Vaikka eriyttämisen vaikuttavuutta ei ole tutkittu kovin kattavasti, ajatellaan sen yleisesti olevan toimiva tapa edistää oppimista. Myös muutamissa tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että eriyttämisellä on positiivinen vaikutus oppilaiden oppimiseen, kouluviihtyvyyteen sekä minäkäsitykseen (esim. Connor ym., 2011; McCrea Simpkins ym., 2009; Roy, ym., 2015). Eriyttämistutkimusten tulosten yleistettävyyttä ja tulkintaa vaikeuttavat kuitenkin eriyttämisen monenkirjavat määritelmät. Useissa tutkimuksissa eriyttäminen määritellään valitettavan suppeasti.

Tässä puheenvuorossa tarkastelemme eriyttämisen käsitettä ja sen eri määritelmiä. Analysoimme eriyttämisen suhdetta sen lähikäsitteisiin, kuten *osallistavaan kasvatukseen* ja *Universal Design for Learning (UDL)* -viitekehykseen, sekä esittelemme lyhyesti aikaisempia eriyttämismalleja. Peräänkuulutamme eriyttämisen näkemistä nykyistä laajempaan käsitteenä. Eriyttämisen tulisi olla reaktiivisesti toteutettavien käytännön keinojen ohella myös proaktiivinen opetuksen lähestymis-

tapa, jossa jo lähtökohtaisesti huomioidaan oppijoiden ja ryhmien moninaisuus. Tästä näkökulmasta olemme luoneet eriyttämisen *Viiden O:n mallin*, jonka tarkoituksena on olla helppokäyttöinen työkalu eriyttämisen toteuttamiseen kouluissa ympäri maailmaa.

ERIYTTÄMISEN MÄÄRITELMIÄ

Eriyttäminen käsitetään tutkimuksissa usein eri tavoin, ja se määritellään joko kapeasti tai laajasti. Kapeaan määritelmään kuuluu eriyttämisen näkeminen vain joukkona erilaisia luokkahuonekäytäntöjä, jotka vastaavat oppilaiden moninaisuuteen (esim. Benjamin, 2002). Tämän lisäksi eriyttämisessä keskitytään usein vain oppilaiden eri taitotasojen huomioimiseen. Esimerkiksi Royn ja kumppaneiden (2013) mukaan eriyttäminen on opetuksen lähestymistapa, jossa opetus sopeutetaan vastaamaan oppilaiden kykyjä. Positiivista heidän määritelmässään kuitenkin on, että eriyttäminen nähdään irrallisten eriyttämiskäytänteiden sijaan laajasti opetuksen lähestymistapana. Eriyttämisen määritelmässä korostuu usein myös reaktiivisuus eli ajatus siitä, että opetusta aletaan eriyttää vasta, kun oppilaiden koulunkäynnissä havaitaan pulmia. Esimerkiksi Hallin (2002) käsitys eriyttämisestä edustaa tätä näkemystä, sillä hänen mukaansa eriyttämisessä tunnistetaan muun muassa oppilaiden eri mieltymykset oppimises- sa, kiinnostuksen kohteet sekä valmiudet ja vastataan niihin. Royn ja kumppaneiden (2013) määritelmästä poiketen Hallin (2002) määritelmä kuitenkin pohjaa oppilaiden taitotasoa syvällisempään näkemiseen eriyttämisen tarpeesta.

Eriyttämisen laajempaa määrittelyä edustavat muun muassa Tomlinson ja muut (2003), jotka määrittelevät eriyttämisen opetuksen lähestymistavaksi, jossa opettajat ennakoivasti muokkaavat muun muassa opetusmenetelmiä, tehtäviä tai tuotoksia vastaamaan sekä yksittäisten oppilaiden että pienten oppilasryhmien erilaisia tarpeita. Heidän määritelmässään eriyttäminen nähdään siis laajana proaktiivisena opetuksen lähestymistapana, joka on taustalla kaikessa opetuksen suunnittelussa. Lisäksi Tomlinson ja muut (2003) huomioivat ryhmätason eriyttämisen eivätkä lähesty eriyttämistä pelkästään yksilötasoisena ilmiönä. Heidän määritelmänsä vastaa varsin hyvin myös omaa näkemystämme eriyttämisestä. Haluaisimme kuitenkin lisätä siihen myös eriyttämisen reaktiivisen ulottuvuuden. Mielestämme eriyttämisen tulisi olla sekä ennakoivaa (proaktiivista) että reagoivaa (reaktiivista) toimintaa. Olemme myös sitä mieltä, että eriyttäminen ei ole ainoastaan yksittäisen opettajan vaan koko koulu yhteisön vastuulla. (Ks. myös Eskelä-Haapanen, 2014.)

ERIYTTÄMISEN SUHDE SEN LÄHIKÄSITTEISIIN

Eriyttäminen (differentiation, differentiated instruction tai *differentiated teaching*) erotetaan toisinaan käsitteistä personointi (*personalization*) sekä yksilöllistäminen (*individualization*) (esim. Bray & McClaskey, 2013). Esimerkiksi Brayn ja McClaskeyn (2013) mukaan eriyttämisessä pääpaino on oppilasryhmissä, kun taas personoinnissa ja yksilöllistämisen keskitytään enemmän yksittäisiin oppilaisiin. Mielestämme eriyttäminen on kolmesta edellä

mainitusta termistä laajin ja pitää sisällään kaksi muuta käsitettä. Eriyttäminen kattaa sekä ryhmä- että yksilötason huomioimisen – personointi ja yksilöllistäminen keskittyvät vain jälkimmäiseen. Eriyttäminen myös heijastelee paremmin näkemystä, jonka mukaan oppiminen on pohjimmiltaan sosiaalinen tapahtuma.

Eriyttäminen yhdistetään usein myös *Universal Design for Learning* -viitekehykseen (Meyer ym., 2014). Jotkut tutkijat erottavat UDL:n ja eriyttämisen toisistaan, kun taas toiset käyttävät termejä synonyymeinä (Alsalamah, 2017). UDL määritellään ennakoivaksi lähestymistavaksi, jossa opetus suunnitellaan kaikille oppilaille sopivaksi, kun taas eriyttämisen ajatellaan usein olevan vain keino vastata yksittäisten oppilaiden tarpeisiin reaktiivisesti opetusta muokkaamalla (Alsalamah, 2017; Longfellow, 2019). Laajan näkemyksen mukaan myös eriyttämisen voidaan kuitenkin ajatella olevan proaktiivista toimintaa, jossa opetus ja oppimisympäristöt suunnitellaan jo lähtökohtaisesti erilaisille oppilaille sopiviksi. Näin ollen eriyttämistä ja UDL-viitekehystä voidaan pitää toisiaan vastaavina opetuksen lähestymistapoina.

Toisinaan eriyttäminen rinnastetaan myös mukauttavaan opetukseen (*adaptive teaching*). Esimerkiksi Prastin työryhmän (2018) mukaan termiä eriyttäminen käytetään useimmiten puhuttaessa makrotason mukautuksista, jotka ovat ennalta suunniteltuja, esimerkiksi opettajan etukäteen valmistamat erilaiset tehtävät eri oppilasryhmille. Mukauttavalla opetuksella puolestaan tarkoitetaan opetuksen spontaaneja mikrotason muutoksia, jotka nousevat oppilaiden senhetkisistä tarpeista, esimerkiksi lisäajan antaminen koetilanteessa (Prast ym., 2018; ks. myös

Corno, 2008). Nämä määritelmät kuitenkin sivuuttavat eriyttämisen laajan määritelmän, jonka mukaan eriyttäminen pitää sisällään sekä makrotason että mikrotason tukikeinot.

Useimmiten eriyttäminen nähdään yhtenä osallistavan kasvatuksen (*inclusive education*) keskeisimmistä elementeistä (esim. Laari ym., 2019). Osallistava kasvatusta määritellään opetuksen lähestymistavaksi, keskeneräiseksi prosessiksi sekä jatkumoksi, jonka tavoitteena on kaikkien oppilaiden osallistuminen opetukseen (Hausstätter, 2014; Unesco, 2005; Qvortrup & Qvortrup, 2018), kun taas eriyttäminen nähdään usein vain erilaisina käytännön keinoina osallistavan kasvatuksen edistämiseksi (esim. Benjamin, 2002). Kuitenkin tarkasteltaessa eriyttämistä laajasti tulee se hyvin lähelle osallistavan kasvatuksen käsitettä. Myös eriyttämisellä pyritään osallistavan kasvatuksen tavoin poistamaan oppimisen esteitä ja tukemaan kaikkien oppilaiden osallistumista; painopiste on erityisesti marginalisoiduissa ja heikommassa asemassa olevissa oppilaissa (ks. osallistavan kasvatuksen periaatteista Unesco, 2005).

Yhteenvedon todettakoon, että vaikka eriyttäminen voidaan käsittää varsin kapeasti vain opetuksen tukikeinoiksi, joilla pyritään huomioimaan erot oppilaiden taitotasoissa ja joita toteutetaan reaktiivisesti, sen voi nähdä myös hyvin laaja-alaisena opetuksen kokonaisvaltaisena lähestymistapana, jossa jo ennakolta huomioidaan oppilaiden moninaisuus. Nojautumme itse jälkimmäiseen näkemykseen, jossa eriyttäminen osittain limittyy ja risteää muun muassa Universal Design for Learning -viitekehyksen sekä osallistavan kasvatuksen kanssa. Tomlinsonin (2000, s. 31) tapaan

uskomme eriyttämisen kokonaisvaltaisuuteen: ”Eriyttäminen ei ole strategia. Se on täydellinen tapa ajatella oppijoita, opetusta ja oppimista.”

Itse määrittelemme eriyttämisen kaksitahoisesti. Yhtäältä eriyttäminen on opetuksen kokonaisvaltainen lähestymistapa, jossa proaktiivisesti otetaan luokkaryhmien ja yksittäisten oppilaiden erilaisuus huomioon. Toisaalta eriyttämisen määritelmään kuuluvat kaikki käytännön opetusstrategiat ja keinot, joiden avulla opettaja huomioi oppilaiden yksilöllisyyden. Tässä mielessä nojautumme Santamarian (2009, s. 217) määritelmään, jonka mukaan eriyttämistä ”voidaan pitää yhtä paljon filosofisena orientaationa kuin parhaana opetusikäntönä tai teoriانا”. Määritelmässämme käytännön opetusstrategioihin kuuluvat sekä makrotason eriyttämiskeinot, kuten opetusjärjestelyt ja oppimisympäristön muokkaaminen, että mikrotason eriyttämiskeinot, kuten opetusmenetelmät, tukimateriaalit ja eriyttävä arviointi. Usein laajempia opetusjärjestelyjä, kuten samanaikaisopettajuutta tai tukiopeutusta, ei suoranaisesti yhdistetä eriyttämiseen, vaan niitä pidetään erillisinä tukikeinoina. Määritelmässämme ne ovat kuitenkin oleellinen osa eriyttämistä ja tuovat vastuuta eriyttämisestä koko kouluyhteisölle yksittäisen opettajan ohella. Yksinkertaista eriyttäminen on oppilaslähtöistä toimintaa, joka pohjautuu oppilaiden yksilöllisiin piirteisiin.

AIKAISEMPIA ERIYTTÄMISMALLEJA

Määritelmien lisäksi eriyttämiseen on luotu useita konkreettisempia malleja ja ohjeita sen toteuttamiseksi. Tunnetuin näistä lienee Tomlinsonin (2014) malli, jonka mukaan eriyttämisessä opettaja muokkaa sisältöjä, prosesseja, tuotoksia tai oppimisympäristöä oppilaiden valmiuksien, kiinnostuksen kohteiden sekä oppimisprofiilien perusteella. Tomlinson (2014) viittaa sisällöillä siihen, mitä oppilaiden odotetaan oppivan, jolloin eriyttäminen voi kohdistua muun muassa käytettävään materiaaliin. Prosessit puolestaan viittaavat niihin toimiin, joiden avulla varmistetaan, että oppilaat ymmärtävät käsiteltävät asiat. Tuotokset tarkoittavat keinoja, joilla oppilaat osoittavat oppimisensa. Oppimisympäristöllä Tomlinson (2014) tarkoittaa ensisijaisesti psykososiaalista oppimisympäristöä ja ilmapiiriä luokkahuoneessa.

Useat eriyttämismallit painottavat eriyttämisen syklisyyttä sekä vahvaa opilastuntemusta eriyttämisen pohjana. Esimerkiksi Oaksfordin ja Jonesin (Hall, 2002) mallissa eriyttäminen alkaa ennakkoivalla arvioinnilla, jonka perusteella opettajat eriyttävät opetuksen sisältöjä, prosesseja sekä tuotoksia. Samantapaisesti Thousandin työryhmän (2007) proaktiivinen eriyttämismalli pohjautuu oletukseen, että opettajat keräävät mahdollisimman paljon tietoa oppilaistaan ja tämän perusteella etukäteen suunnittelevat käytettävät materiaalit, menetelmät sekä arviointivaihtoehdot. Malliin sisältyy myös ajatus siitä, että eriyttämisessä korostuu jatkuva reflektointi, jonka perusteella opetusta muokataan myös opetusjakson aikana. Prastin työryhmän (2015) eriyttämisen kehämalli

koostuu viidestä vaiheesta: 1) oppilaiden tarpeiden tunnistamisesta, 2) eriytetyistä tavoitteista, 3) eriytetystä ohjeistuksesta, 4) eriytetystä työskentelystä sekä 5) edistymisen ja prosessin arvioinnista.

Monet tutkijat ovat pyrkineet luomaan vielä konkreettisempia lähestymistapoja opetuksen eriyttämiseen. Esimerkiksi Tomlinson (2001) on eriyttämismallinsa lisäksi jakanut erilaiset eriyttämiskäytännöt ”vähäisen valmistelun” (low-prep) sekä ”isotoisen valmistelun” (high-prep) strategioihin. Vähäisen valmistelun strategioita ovat esimerkiksi valinnanvapaus kirjoissa ja vaihtoehdot kotitehtävissä. Isotoisen valmistelun strategioita ovat puolestaan esimerkiksi pysäkkityöskentely sekä vaihtoehtoiset arviointitavat. Tomlinson (2001) suosittelee, että opettajat ottaisivat vuosittain haltuun muutaman vähäisen valmistelun sekä yhden isotoisen valmistelun strategian. Näin toimien opettajilla olisi Tomlinsonin mukaan jo muutaman vuoden kuluttua kattava joukko erilaisia eriyttämiskeinoja käytössään.

Rock kumppaneineen (2008) ovat kehittäneet eriyttämismallin nimeltä REACH. Nimi on lyhenne mallin eri osa-alueista. REACH-mallissa opettajat 1) reflektivat eriyttämistietämystään sekä haluaan käyttää eriyttämistä (*reflect on will and skill*), 2) arvioivat opetussuunnitelmaa (*evaluate the curriculum*), 3) analysoivat oppilaita (*analyze the learners*), 4) laativat tutkimuksiin perustuvia oppitunteja (*craft research-based lessons*) sekä 5) perehtyvät oppilaista saamiinsa tietoihin (*hone in on the data*). Opettajien tulisi asettaa itselleen konkreettiset tavoitteet mallin mukaisesti, toteuttaa ne ja lopuksi arvioida, kuinka hyvin ne on saavutettu.

Smets (2017) on puolestaan laati-

nut tutkimuksiin perustuvan tarkistuslistan eriyttämiseksi. Lista on jaettu kolmeen osa-alueeseen: 1) opettaja–oppilas-suhteeseen, 2) oppimistavoitteisiin sekä 3) oppitunnin suunnitteluun. *Opettaja–oppilas-suhde* koostuu viidestä kohdasta, esimerkiksi siitä, että opettaja on perillä oppilaidensa henkilökohtaisista ominaisuuksista ja luo luokkaan kulttuurin, jossa epäonnistumista ei tarvitse pelätä. Neli-kohtaisen *oppimistavoitteet*-osion mukaan opettajan on muun muassa tärkeää ymmärtää oppimistavoitteet, osata asettaa ne vaikeusjärjestykseen sekä kerätä arviointitietoja opitusta ja hyödyntää niitä tulevassa suunnittelussa. *Oppitunnin suunnittelu* sisältää niin ikään neljä kohtaa. Tämän osion mukaan opettajan on esimerkiksi syytä mukauttaa opetusstrategiaa sen mukaan, missä kohtaa oppilaat ovat oppimisprosessissaan, sekä käyttää joustavaa ryhmittelyä, joka perustuu oppilaan kiinnostuksen kohteisiin, oppimisprofiiliin sekä oppimistilaan. Smetsin (2017) mukaan opettajat voivat käyttää tarkistuslistaa ohjeena eriyttävälle opetukselleen.

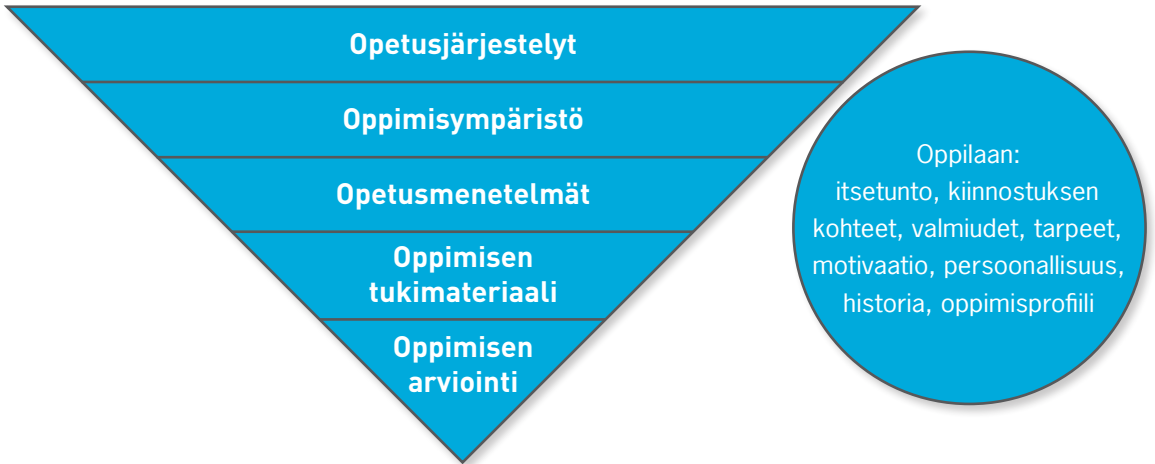
Yllä esitellyt mallit ovat mielestämme joko liian teoreettisia tai ne eivät lähesty eriyttämistä tarpeeksi kokonaisvaltaisesti ja systemaattisesti. Malleista ja ohjenuorista huolimatta opettajat kokevat eriyttämisen edelleen hyvin haasteelliseksi käytännössä. Tyypillisimmät opettajien nimeämät haasteet ovat suuri luokkakoko, ajan rajallisuus, epäkäytännöllinen fyysinen ympäristö, oppimateriaalit sekä eriyttämiskeinojen heikko tuntemus (Roiha, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2010; Wan, 2017). Erityisesti vastavalmistuneet opettajat usein tuskaikevat eriyttämisen kanssa (Mansfield ym., 2014; van Geel ym., 2019).

Smetsin (2017) mukaan oppilaiden moninaisuuden huomioiminen ja eriyttämisen tarve haastavat tulevaisuudessa yhä laajemmin sekä opettajankoulutusta että opettajien täydennyskoulutusta. Näin ollen kentällä tuntuu yhä olevan tarvetta helppokäyttöiselle eriyttämismallille, jonka avulla voidaan vastata oppilaiden erilaisuuden tuomiin haasteisiin. Tästä näkökulmasta olemme pyrkineet kehittämään teoriaan ja tutkimuksiin perustuvaa, mutta samalla hyvin konkreettista mallia eriyttämiseen. Mallimme eroaa yllä esitellyistä siten, että se yhtäältä lähestyy eriyttämistä laajalaisemmin ja toisaalta pyrkii olemaan selkeämpi sekä käytännönläheisempi kuin useimmat aiemmat eriyttämismallit (ks. tarkemmin mallista mm. Roiha & Polso, 2018; 2019, tulossa).

ERIIYTTÄMISEN VIIDEN O:N MALLI

Viiden O:n malli on tutkimuksiin pohjautuva malli, joka on suunniteltu helpottamaan eriyttämisen toteuttamista kouluissa. Viiden O:n malli painottaa sekä oppimisen yksilöllisyyttä – oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja tiedonkäsittelijänä – että oppimisen sosiaalista aspektia, sillä eriyttämisen ajatellaan olevan myös ryhmätason ilmiö. Näin ollen Viiden O:n malli pohjaa muun muassa konstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen käsitykseen oppimisesta (esim. Tynjälä, 1999). Malli perustuu näkemykseen, että eriyttäminen on proaktiivinen ja oppilaslähtöinen opetuksen tapa, joka on taustalla kaikessa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ja on lähtökohtaisesti koko kouluyhteisön vastuulla. Viiden O:n malli kattaa sekä makro- että mikrotason

eriyttämiskeinot ja etenee eriyttämisessä yleisestä yksittäiseen (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Eriyttämisen Viiden O:n malli (Roiha & Polso, 2018)

Eriyttämisen luonteeseen kuuluu yksilöllinen tavoitteenasettelu, joka väärin tehtynä saattaa vaikuttaa negatiivisesti paitsi oppilaan käsitykseen itsestään oppijana myös itse oppimistuloksiin. Pahimmillaan eriyttäminen voi kääntyä itseään vastaan ja estää oppilasta saavuttamasta parhaita mahdollisia tuloksia. Viiden O:n malli painottaa oppilaantuntemuksen merkitystä: oppilaan yksilöllisten tarpeiden, valmiuksien, kiinnostuksen kohteiden ja oppimisprofiilin tuntemus auttaa opettajaa yhdessä oppilaan kanssa asettamaan yksilölliset, realistiset ja motivoivat tavoitteet.

Aluksi on tärkeää kiinnittää huomiota laajempiin *opetusjärjestelyihin* sekä *op-*

pimisympäristöön, minkä jälkeen opetusta voidaan eriyttää tarkemmin *opetusmenetelmien* ja *oppimisen tukimateriaalien* avulla. *Oppimisen arviointia* voidaan toteuttaa luotettavasti vasta silloin, kun tuki mallin muilla osa-alueilla on kunnossa. Malli tarjoaa yhtäältä laajan viitekehyksen eriyttämiselle ja toisaalta lukemattoman määrän erilaisia konkreettisia eriyttämiskeinoja mallin jokaisella osa-alueella (ks. tarkemmin Roiha & Polso, 2018). Malli jäsentää eriyttämistä uudella tavalla ja pyrkii kattamaan olennaisimmat osa-alueet, joiden alle eri eriyttämiskeinot voidaan luokitella.

Erilaisia eriyttäviä opetusjärjestelyjä mallissa ovat muun muassa joustava ryhmittely, samanaikaisopetus, oppituntien

palkitus, jakotunnit, koulunkäynninohjaajan hyödyntäminen sekä tukiovetus. Oppimisympäristön osalta eriyttämisen tulisi ulottua sekä fyysiseen että psykososiaaliseen oppimisympäristöön. Fyysisen oppimisympäristön eriyttämiseen sisältyvät muun muassa istumajärjestyksen huomioiminen, erilaisten oppimispisteiden järjestäminen ja tavaroiden ja esineiden nimeäminen. Psykososiaalisen oppimisympäristön eriyttämiseen puolestaan kuuluvat muun muassa turvallisen ja positiivisen ilmapiirin luominen, vapaiden tilanteiden, siirtymisten ja välituntien huomioiminen sekä oppilaiden systemaattinen ryhmäyttäminen ja opetusryhmien varioiminen.

Eriyttäviä opetusmenetelmiä ovat muun muassa itsenäinen työskentely, urakkatyöskentely, pysäkkityöskentely sekä projektit. Tämän lisäksi opetusmenetelmien eriyttämiseen kuuluvat esimerkiksi opiskelutaitojen opettaminen sekä yksilöllisen etenemisen salliminen.

Viiden O:n mallissa oppimisen tukimateriaali sisältää muun muassa opetusvälineet ja keskittymisen apuvälineet. Edellisiä ovat esimerkiksi eri vuosiluokkien materiaalit, sähköinen materiaali ja tietotekniset laitteet, kun taas jälkimmäisiin kuuluu kaikenlainen materiaali, joka auttaa oppilaita keskittymään oppimiseen, esimerkiksi kuulosuojaimet, sermit tai vaikka pa Time Timer -kello.

Oppimisen arviointi on mallissa jaoteltu karkeasti ennakoiwaan arviointiin, oppimista tukevaan arviointiin sekä osaamisen arviointiin. Erilaisia eriyttäviä arviointikeinoja, joita voidaan käyttää yllä mainituissa arvioinnin eri muodoissa, ovat muun muassa itse- ja vertaisarviointi, koe, portfolioarviointi, oppimiskeskustelut, oppimispäiväkirja sekä esitelmät ja projektit.

Viiden O:n malli on joustava ja ottaa huomioon erilaiset koulukontekstit. Näin ollen kunkin osa-alueen eriyttämisstrategiat voivat vaihdella tilanteen ja ympäristön mukaan. Opettajat voivat esimerkiksi käyttää hyvinkin erilaisia arviointi- ja opetusmenetelmiä, kunhan niitä lähestytään eriyttämisen näkökulmasta. Lisäksi erilaisissa konteksteissa mallin osa-alueet painottuvat eri tavoin muun muassa käytössä olevien resurssien ja oppilaiden tarpeiden mukaan. Joissakin kouluissa on esimerkiksi mahdollista toteuttaa hyvinkin systemaattista ja laajaa opetusjärjestelyjen eriyttämistä, kun taas toisissa kouluissa eriyttäminen keskittyy enemmän opetusmenetelmiin ja oppimisen tukimateriaaliin. Tärkeää kuitenkin on, että eriyttämistä toteutettaisiin mallin jokaisen osa-alueen mukaisesti. Mallissa kaikki eriyttäminen pohjaa aina oppilaan yksilöllisiin ominaisuuksiin, kuten oppimisprofiiliin, itsetuntoon, kiinnostuksen kohteisiin, valmiuksiin, tarpeisiin, motivaatioon, persoonallisuuteen ja historiaan.

LOPUKSI

Tässä puheenvuorossa olemme tarkastelleet eriyttämisen eri määritelmiä ja peräänkuuluttaneet eriyttämisen näkemistä nykyistä laajemmin kokonaisvaltaisena opetuksen lähestymistapana, joka on taustalla kaikessa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Uskomme, että laaja-alaisen ja käytännönläheisen näkökulmansa ansiosta Viiden O:n malli voi auttaa niin opettajia kuin opettajaksi opiskeleviäkin eriyttämisen jäsentämisessä ja käytännön toteutuksessa. Kokemukset kouluista, joissa on eriytetty Viiden O:n mallin

mukaisesti, ovat olleet positiivisia (esim. Roiha ym., 2020). Lisäksi Laarin työryhmän (2019) tutkimus antaa lisätukea sille, että malli kattaa eriyttämisen osa-alueet suhteellisen laajasti ja tasapainoisesti. Jotta Viiden O:n malli tuottaisi parhaimman tuloksen, tulisi eriyttämisen olla laajasti koko kouluyhteisön vastuulla ja siihen tulee myös suunnata resursseja.

Kirjoittajatiedot:

Anssi Roiha, FT, ma. yliopistonlehtori, Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Jerker Polso, KM, MBA, virka-apulaisrehtori, Kuokkalan yhtenäiskoulu, Jyväskylä

LÄHTEET

- Alsalamah, A. (2017). Differences between differentiated instruction and universal design for learning. *International Journal for Research in Education*, 6(10), 8–11.
- Benjamin, A. (2002). *Differentiated instruction: A guide for middle and high school teachers*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Bray, B. & McClaskey, K. (2013). A step-by-step guide to personalize learning. *Learning & Leading with Technology*, 40(7), 12–19.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Schatschneider, C., Toste, J. R., Lundblom, E., Crowe, E. C. & Fishman, B. (2011). Effective classroom instruction: Implications of child characteristics by reading instruction interactions on first graders' word reading achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(3), 173–207.
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161–173.
- Eskelä-Haapanen, S. (2014). Kohdennettua tukea perusopetuksen alaluokilla. *NMI-Bulletin*, 24(4), 34–48.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424–434.
- Hyyrö, T. (2013). Peruskoulun pioneirit muistelevat. Teoksessa J. Karjanne (toim.), *Rinnakkaiskoulusta yhtenäiseen peruskouluun* (s. 189–213). Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Laari, A., Lakkala, S. & Uusiautti, S. (2019). 'For the whole grade's common good and based on the student's own current situation': Differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early Child Development and Care*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2019.1633314>.
- Longfellow, L. (2019). Universal design for learning (UDL) and differentiation. *Inclusive Education Planning*. <https://inclusiveeducationplanning.com.au/uncategorized/universal-design-for-learning-udl-and-differentiation/>.
- Mansfield, C., Beltman, S. & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547–567.
- McCrea Simpkins, P., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2009). Differentiated curriculum enhancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education*, 30(5), 300–308.

- Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. (2010). *Määräykset ja ohjeet 2011:20*. Helsinki: Opetushallitus.
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H. & Van Luit, J. E. H. (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3(2), 90–116.
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H. & Van Luit, J. E. H. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, 22–34.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31–47.
- Roiha, A. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1–18.
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas*. PS-kustannus.
- Roiha, A. & Polso, J. (2019). Miksi ja miten opetusta pitäisi eriyttää? – Viiden O:n malli. *Kasvatus*, 50(4), 391–395.
- Roiha, A. & Polso, J. (tulossa). The 5-dimensional model: A Finnish approach to differentiation. Teoksessa D. Luis Banegas, G. Beacon & M. Pérez Berbain (toim.), *International perspectives on diversity in English language teaching*. Lontoo: Palgrave.
- Roiha, A., Polso, J. & Rautakorpi, T. (2020). Viiden O:n malli tukee eriyttämistä. *Eryityskasvatus*, 20(2), 12–15.
- Roy, A., Guay, F. & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186–1204.
- Roy, A., Guay, F. & Valois, P. (2015). The big-fish–little-pond effect on academic self-concept: The moderating role of differentiated instruction and individual achievement. *Learning and Individual Differences*, 42, 110–116.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214–247.
- Smets, W. (2017). High quality differentiated instruction: A checklist for teacher professional development on handling differences in the general education classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 2074–2080.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2007). *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks, C.A.: Corwin Press.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiated instruction. Can it work? *Education Digest*, 65(5), 25–31.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2. painos). Alexandria, V.A.: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. (2. painos). Alexandria, V.A.: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, K. B., Conover, L. A. & 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.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, V.A.: ASCD.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä.
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Unesco.
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J. & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51–67.
- Wan, S. W. Y. (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23(3), 284–311.