

Eriyttäminen tulevaisuuden kieltenopetuksessa: Opettajaopiskelijoiden kuvauksia vuodesta 2040

ANSSI ROIHA¹, MINNA MAIJALA², MAREEN PATZELT² JA KATI KAJANDER³

anssi.s.roiha@jyu.fi

¹Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, ²Turun yliopisto, Kieli- ja käännöstieteiden laitos, ³Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Tiivistelmä

Eriyttämistä pidetään välttämättömänä opetuksen lähestymistapana, jonka avulla voidaan huomioida oppilaiden moninaisuus. Eriyttäminen on korostunut suomalaisessa koulutuskeskustelussa ja käytännön opetuksessa viimeisten reilun kymmenen vuoden aikana erityisesti perusopetuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme kahden yliopiston vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden (N=55) eriyttämiskäsityksiä. Aineistona hyödynnämme opettajaopiskelijoiden tekstejä, joissa he kuvaavat työviikkoaan vuonna 2040. Analysoimme aineiston teoria-ohjaavasti teemoitellen. Kokonaisuutena opettajaopiskelijoiden opetuksen tulevaisuuskuvauksissa oli tunnistettavissa monia eriyttämisen elementtejä, ja usea opettajaopiskelija näki moninaisuuden huomioimisen olennaisena osana tulevaisuuden opettajuutta. Erityisesti monipuoliset opetusmenetelmät korostuivat aineistossa. Tulokset antavat näkökulman siihen, minkä roolin vieraiden kielten opettajaopiskelijat antavat eriyttämiselle osana tulevaa työtä.

Avainsanat

eriyttäminen, vieraiden kielten opettajaopiskelijat, käsitykset

The role of differentiation in pre-service foreign language teachers' perceptions of their future work in the year 2040

Abstract

Differentiation is seen as a necessary approach to teaching that considers the diversity of all pupils. Over the last decade, differentiation has become a prominent feature of Finnish educational debate and practice, particularly in basic education. In this study, we examine how pre-service foreign language teachers (N=55) from two universities perceive differentiation. As data we use the participants' texts in which they describe their working week in 2040. We analysed the data using a theoretical thematic approach. Overall, many elements of differentiation were identifiable in the participants' descriptions of their future work and taking diversity into consideration was seen as an essential part of future teaching. In particular, diverse teaching methods were highlighted in the data. The results provide insights into the role that pre-service language teachers give to differentiation as part of their future work.

Keywords

differentiation, pre-service foreign language teachers, perceptions

Johdanto

Oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarve on kasvanut tasaisesti viimeisten vuosikymmenien aikana erityisesti perusopetuksessa. Vuonna 2024 jo joka neljäs peruskoulun oppilas sai opetuksessa joko tehostettua tai erityistä tukea (Tilastokeskus 2025). Eriyttäminen nähdään yhtenä keinona vastata oppilaiden moninaisuuden ja kaikkien oppilaiden tarpeisiin luokkahuoneessa, ja sitä pidetään inklusiivisen opetuksen olennaisena osana (Laari, Lakkala & Uusiautti 2021). Suomella on juridinen velvoite edistää inklusiivista opetusta, sillä se on ratifioinut YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksien yleissopimuksen (Poikola, Hakalehto & Kärnä 2022). Tässä tutkimuksessa tarkoitamme inklusiolla opetuksen lähestymistapaa, jolla eriyttämisen tapaan huomioidaan kaikkien oppilaiden moninaisuus (ks. Ainscow 2020). Tuoreessa Kansallisen arviointikeskuksen (Karvi) Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt -arvioinnissa tuli esiin, että erityisesti aineenopettajat kokevat oppimisen tuen tarpeen kasvaneen ja eriyttämisen olevan haasteellista toteuttaa (Kamppi ym. 2024). Yleisen tuen tarpeen ohella vieraiden kielten opetusta haastaa erityisesti kasvavat erot oppilaiden vieraiden kielten osaamisessa (esim. Härmälä & Marjanen 2022).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eriyttäminen on keskeisessä asemassa. Se ”on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta” ja ”ohjaa työtapojen valintaa” (Opetushallitus 2014, 22). Lukion opetussuunnitelmassa eriyttäminen mainitaan yhtenä oppimisen tuen muotona (Opetushallitus 2019). Ajankohtaiseksi teeman tekee myös lukiolain ja perusopetuslain muuttuneet oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevat säännökset (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024; Laki lukiolain muuttamisesta 801/2024). Kummassakin laissa painottuu muutoksen myötä vahva luokan- ja/tai aineenopettajan antama ennakoiva ja ryhmämuotoinen tuki, jota tehdään muun muassa eriyttämisen keinoin. Näin ollen tulevaisuudessa eriyttämisen rooli korostuu entisestään opettajan osaamisessa. Lähtökohtana on ajatus siitä, että tulevaisuuksia on monenlaisia ja ne voivat kehittyä eri suuntiin riippuen nykyisistä valinnoista ja kehityskuluista (Ahvenharju ym. 2021). Tämän näkemyksen pohjalta tarkastelemme tutkimustulostemme valossa erilaisia mahdollisia skenaarioita siitä, miltä kieltenopetuksen eriyttäminen voi näyttää tulevaisuudessa. Keskitymme siihen, miten eriyttäminen näyttäytyy vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden tulevaisuuskuvauksissa.

Eriyttämisen määritelmiä

Eriyttämiseen ei ole yhtä vakiintunutta määritelmää, vaan se voidaan ymmärtää hieman eri tasoisesti ja laajuisesti. Eriyttämistä voidaan lähestyä suppeammin, jolloin se ymmärretään yksittäisiksi tukikeinoiksi, joita toteutetaan vasta, kun oppimisessa havaitaan ongelmia (esim. Lindner & Schwab 2025; Pozas, Letzel & Schneider 2020). Laajemmin ymmärrettynä eriyttämistä pidetään kokonaisvaltaisena opetuksen lähestymistapana (esim. Riordan & Convery 2024; Smale-Jacobse, Meijer, Helms-Lorenz & Maulana 2019). Tästä näkökulmasta eriyttäminen ymmärretään sekä proaktiivisena että reaktiivisena toimintana, jossa huomioidaan yksittäisten oppilaiden ja oppilasryhmien erilaiset tarpeet (esim. Roiha & Polso 2021; Tomlinson 2022). Eriyttämässä painottuu usein taitotason mukainen eriyttäminen (esim. Roy, Guay & Valois 2013; Saloviita 2018). Kuitenkin laajemmin tarkasteltuna eriyttäminen kattaa myös oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja työskentelymieltymykset (esim. Roiha & Polso 2023; Tomlinson 2022). Eriyttäminen on siis oppilaslähtöistä toimintaa, jossa oppilaantuntemus on keskiössä (Opetushallitus 2014; Riordan & Convery 2024; Roiha & Polso 2023).

Vaikka eriyttäminen käsitteenä on peräisin lahjakkaiden oppilaiden opetuksen muokkaamisesta (esim. Spandagou, Graham & de Bruin 2018), tarkoitetaan sillä teoreettisella tasolla kaikkien oppilaiden yksilöllisyyttä tukevaa opetuksen lähestymistapaa (esim. Scarparolo & Subban 2021; Tomlinson 2022). Usein eriyttämistä kuitenkin tarkastellaan dikotomisesti oppilaiden taitotasojen kautta, jolloin puhutaan alaspäin ja ylöspäin eriyttämisestä. Edellisellä tarkoitetaan sellaisten oppilaiden tukemista, jotka kokevat haasteita oppimisessa (Roiha & Polso 2023). Jälkimmäinen puolestaan viittaa keskimääräistä paremmin suoriutuvien oppilaiden tukemiseen (Roiha & Polso 2023). Käytännössä eriyttäminen yhdistetään kuitenkin usein nimenomaan alaspäin eriyttämiseen (esim. Obrovská ym. 2024).

Viiden O:n eriyttämismalli

Eriyttämiseen on olemassa lukuisia käsitteellisiä malleja (ks. tarkemmin Roiha & Polso 2021). Globaalisti tunnetuin lienee Tomlinsonin (2022) eriyttämismalli, jossa eriyttämistä lähestytään sisältöjen, prosessin, tuotoksen sekä

oppimisympäristön kautta. Näitä ulottuvuuksia eriytetään oppilaiden valmiuksien, kiinnostuksen kohteiden sekä oppimismieltymysten perusteella.

Viiden O:n eriyttämismalli on Roihan ja Polson (2021, 2023) kehittämä eriyttämismalli, joka on saanut vaikutteita muun muassa Tomlinsonin (2022) sekä Thousandin, Villan ja Nevinin (2007) eriyttämismalleista. Tässä tutkimuksessa hyödynnämme Viiden O:n eriyttämismallia väljänä teoreettisena viitekehystenä. Mallissa eriyttäminen on jäsennelty viiteen koulunkäynnin osaluueeseen: 1) opetusjärjestelyt, 2) oppimisympäristö, 3) opetusmenetelmät, 4) oppimisen tukimateriaali sekä 5) oppimisen arviointi. Eriyttäviä opetusjärjestelyjä ovat muun muassa yhteisopettajuus, joustava ryhmittely ja tukiopetus. Oppimisympäristö on mallissa jaettu karkeasti fyysiseen ja psykososiaaliseen oppimisympäristöön. Opetusmenetelmät koostuvat eriyttävän opetuksen yleisistä periaatteista, kuten opiskelutaitojen opettamisesta, yksilöllisestä etenemisestä tai opetuksen struktuurista. Tämän lisäksi täsmällisempiä eriyttäviä opetusmenetelmiä ovat muun muassa urakkatyöskentely, pysäkkityöskentely ja projektityöskentely, joita voidaan toteuttaa yhteistoiminnallisesti. Oppimisen tukimateriaali kattaa kaikki oppimista ja keskittymistä tukevat konkreettiset välineet ja materiaalit. Oppimisen arviointi on jaoteltu lähtötason arviointiin, formatiiviseen arviointiin sekä summatiiviseen arviointiin. Viiden O:n eriyttämismallissa kaikki eriyttäminen on oppilaslähtöistä ja perustuu vahvaan oppilaantuntemukseen. Eriyttämisen pohjalla on oppilaiden yksilölliset ominaisuudet, kuten tiedot, taidot, kiinnostuksen kohteet ja motivaatio.

Eriyttämistutkimuksia

Eriyttämistä on tutkittu kansainvälisesti varsin runsaasti. Vaikka pääosa tutkimuksista on keskittynyt opettajien eriyttämiskäsitysten tai -käytänteiden kartoittamiseen, on eriyttämisen vaikuttavuutta oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen tarkasteltu jonkin verran. Kokonaisuudessaan tutkimukset antavat viitteitä siitä, että eriyttämisellä on lievä positiivinen vaikutus kaikkien oppilaiden oppimiseen (Deunk, Smale-Jacobse, de Boer, Doolard & Bosker 2018; Graham, de Bruin, Lassig & Spandagou 2021). Lisäksi oppilaat näyttävät kokevan eriyttävän opetuksen myönteisenä (esim. McCrea Simpkins, Mastroperi & Scruggs 2009).

Vieraan kielen kontekstissa eriyttämistä ei ole tutkittu kovin runsaasti. Rior-danin ja Converyn (2024) mukaan tämä saattaa johtua osittain siitä, että eriyttäminen käsitetään niin sanotusti yleisdidaktiseksi ilmiöksi ainedidaktiikan sijaan. Lisäksi on syytä huomata, että oppilaiden moninaisuuden huomioimista ja inklusiivista kieltenopetusta on tarkasteltu useissa tutkimuksissa eri käsitteillä eriyttämisen sijaan (esim. Hunter 2024). Rovai ja Pflingsthor (2022) tarkastelivat saksalaisten kielten opettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsityksiä. He havaitsivat, että vaikka pääosin opettajaopiskelijoilla oli positiivinen suhtautuminen eriyttämiseen, oli heillä varsin vähän käsitystä erilaisista opetusmenetelmistä, joilla huomioidaan tukea tarvitsevat oppilaat. Tämä on linjassa muiden tutkimusten kanssa, joiden perusteella opettajaopiskelijoilla yleensä on varsin kapea käsitys eriyttämisestä (esim. Dack 2019; Nepal, Walker & Dillon-Wallace 2024).

Kotimaiset tutkimukset eriyttämisestä ovat olleet vähäisiä. Aiheesta tiedetään kuitenkin tutkimusten valossa, että aineenopettajat eriyttävät opetustaan huomattavasti vähemmän kuin luokan- tai erityisopettajat (Kamppi ym. 2024; Saloviita 2018) ja että kielten opettajaopiskelijoilla on ollut jokseenkin rajalliset eriyttämiskäsitykset (Roiha 2023; Roiha & Heinonen 2024). Suomalaisten kielten opettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsitykset ovat kuitenkin laajentuneet opintojen aikana (esim. Roiha & Heinonen 2024), mikä on linjassa myös kansainvälisten tutkimusten kanssa (Dack 2019). Kielten opettajaopiskelijat ymmärtävät eriyttämisen olevan tärkeä osa opetusta, mutta kokevat sen opettajan työssä haasteelliseksi ja tarvitsevansa sen toteuttamisessa tukea (Honko & Skinnari 2020; Roiha 2023).

Viiden O:n eriyttämismallia on käytetty muutamissa aikaisemmissa tutkimuksissa teoreettisena viitekehystenä. Yuen, Luo ja Wan (2023) tarkastelivat hongkongilaisten opettajien COVID-19-pandemian aikaisia eriyttämiskäytänteitä Viiden O:n eriyttämismallin pohjalta. Pandemia oli muuttanut opettajien eriyttämiskäytäntöjä jonkin verran. Opettajat olivat esimerkiksi lisänneet yhteistyötä kollegojen kanssa, mikä tuki eriyttämistä. Lisäksi opettajat muuttivat pedagogiikkaansa oppilaslähtöisemmäksi. Myös opettajien arviointikäytänteissä painottui formatiivisen ja jatkuvan arvioinnin tukeminen perinteisten kokeiden sijaan.

Laari ym. (2021) tarkastelivat suomalaisten opettajien Viiden O:n eriyttämismallin mukaisia eriyttämiskäytänteitä. Kokonaisuudessaan opettajat eriyttivät opetustaan kaikilla mallin osa-alueilla. Eniten opettajat eriyttivät opetusmenetelmässä, oppimisympäristössä ja oppimisen arvioinnissa. Eriyttämisessä vähiten huomiota saivat oppimisen tukimateriaali sekä opetusjärjestelyt, joskin niidenkin eriyttäminen oli kohtalaisella tasolla.

Roihan, Jansen, Kreuhin ja Polson (2025) tutkimuksessa selvitettiin, miten hollantilaiset englanninopettajat eriyttävät opetustaan Viiden O:n eriyttämismallin mukaisesti. Kokonaisuudessaan opettajien eriyttäminen oli kohtalaista tai vähäistä. Yleisimmät eriyttämisen osa-alueet olivat arviointi, opetusmenetelmät ja tukimateriaalit. Oppimisympäristö ja opetusjärjestelyt puolestaan olivat vähiten käytettyjä eriyttämisen ulottuvuuksia. Erityisesti opetusjärjestelyjä hyödynnettiin varsin vähän. Opettajat nimesivät suuret luokkakoot sekä ajan ja resurssien puutteet merkittävimiksi eriyttämisen haasteiksi.

Roihan (2023) tutkimuksessa Viiden O:n eriyttämismallia hyödynnettiin vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsitysten ja -käytänteiden kartoittamisessa. Kaiken kaikkiaan opettajaopiskelijoilla oli suhteellisen laaja käsitys eriyttämisestä. Osa opettajaopiskelijoista kuitenkin tarkasteli eriyttämistä pääasiassa opetusjärjestelyjen ja opetusmenetelmien kautta, kun taas oppimisympäristöön ja arviointiin kiinnitettiin vähemmän huomiota.

Tulevaisuustutkimus

Opettajankoulutuksen kontekstissa tulevaisuustutkimusta on sovellettu sekä Suomessa että kansainvälisesti. Suomessa aihetta on käsitelty esimerkiksi ammatillisten opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Raudasojan, Kolhon ja Laitinen-Väänänen (2022) tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että ammatillisten opettajaopiskelijoiden näkemyksissä kestäväen tulevaisuuden edistämisestä korostuivat heidän henkilökohtaiset arvonsa, asenteensa ja ammattieettiset käsityksensä. Lisäksi esiin nousivat konkreettiset työpaikkatason käytännöt, joiden kautta kestävää kehitystä pyritään toteuttamaan opetustyössä.

Kansainvälisesti aihetta on lähestytty muun muassa globaalin yhteistyön ja kestäväen kehityksen näkökulmasta. Sams, Jones ja Smith (2022) tarkastelivat, kuinka opettajaopiskelijoita voidaan kouluttaa toimimaan globaaleina muutosagentteina yhteistyön ja kestäväen kehityksen edistämiseksi. Lisäksi Kuo

(2024) tutki opettajankoulutusta Soka-humanismin viitekehyksessä, jossa korostetaan yksilön arvoa, rauhaa ja globaalia solidaarisuutta kasvatuksen päämäärinä, ja jonka tavoitteena on kasvattaa eettisesti vastuullisia ja yhteiskunnallisesti aktiivisia kansalaisia. Usein opettajankoulutuksen tulevaisuustutkimus näyttääkin liittyvän kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen.

Maijala, Roiha ja Patzelt (2023) analysoivat osaa tämän tutkimuksen aineistosta eli vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden (n=37) tekstejä tulevaisuudesta. Teksteissä käsiteltiin eniten tulevaisuuden oppimisympäristöjä, jotka valittiin tarkemman analyysin kohteeksi. Tekstien luokittelusta kävi ilmi, että hieman yli puolet opettajaopiskelijoista mainitsi eriyttämisen ja erilaisten oppijoiden huomioimisen osana tulevaisuuden työtään. Tämän innoittama keräsimme lisää aineistoa vastaavalla tehtävänannolla toisesta yliopistosta ja tarkastelimme koko aineistoa eriyttämiskäsitteen valossa. Tässä artikkelissa vastaamme seuraavaan tutkimuskysymykseen: Millaisia käsityksiä eriyttämisestä välittyy vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden opetuksen tulevaisuuskuvauksissa?

Menetelmät

Tutkimukseen osallistui 55 vieraiden kielten opettajaopiskelijaa kahdesta eri yliopistosta. Pääaineinaan heillä oli englantia, ruotsia, ranskaa, saksa tai espanjaa (suuruusjärjestyksessä). Tutkimuksen aineistona on opettajaopiskelijoiden kirjalliset tuotokset. Opettajaopiskelijoiden tehtävänä oli lähettää sähköpostiviesti opetuksestaan tulevaisuudessa pedagogisten opintojen didaktikolle. Opettajaopiskelijoita pyydettiin kuvailemaan, millainen heidän työviikkonsa kieltenopettajana on vuonna 2040. Apuna heillä oli seuraavat ohjaavat kysymykset, jotka olivat näkyvillä koko tehtävän ajan: Mitä kieltä tai kieliä opetat, millainen on kohderyhmäsi, millainen on oppimis- ja työympäristösi, millaisia opetusmenetelmiä käytät, millaisia sisältöjä opetat sekä mikä työssäsi tuntuu mielekkäältä ja mikä haasteelliselta? Tehtävä tehtiin osana opettajaopiskelijoiden opintoja. Se ei kuitenkaan ollut arvioitava kurssisuoritus eikä tehtäviä käsitelty yhteisesti opettajaopiskelijoiden kanssa heidän anonymiteettinsa suojelemiseksi. Opettajaopiskelijoille annettiin tietosuojaseloste, jossa kuvattiin aineiston keruuta, sen säilyttämistä ja tuloksista raportointia. Lisäksi opettajaopiskelijat allekirjoittivat tutkimusluvat.

Analysoimme aineiston laadullisesti teoriaohjaavan teema-analyysin avulla (Braun & Clarke 2022). Kolme meistä kirjoittajista oli analysoinut osan aineistosta jo aiemmin erilaisesta teoreettisesta näkökulmasta (ks. Majjala ym. 2023). Tätä tutkimusta varten aineiston analyysia ohjasivat laajat eriyttämiskäsitykset. Nojautuimme Roihan ja Polson (2023) Viiden O:n eriyttämismalliin ja tarkastelimme aineistosta nousseita eriyttämisen elementtejä mallin pohjalta (esim. opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, arviointi). Tämän lisäksi kiinnitimme huomioita osallistujien yleisiin eriyttämiskäsityksiin. Tunnistimme 34 tekstissä 55 tekstistä eriyttämiseen liittyviä asioita ja valitsimme nämä tarkempaan analyysiin. Sanamäärältään aineisto oli 5254 sanaa. Tarkastelemme tutkimuksessa käsityksiä laadullisesti, sillä tukeudumme niin sanottuun kontekstuaaliseen tutkimussuuntaukseen, jonka mukaan käsitykset ovat jatkuvasti kehittyviä, tilannekohtaisia ja komplekseja (esim. Barcelos & Kalaja 2011; Dufva, Aro, Alanen & Kalaja 2011).

Koodasimme aineiston, ja koodien pohjalta muodostimme analyysin alateemat jo valmiina olevien yläteemojen alle. Opetusjärjestelyt-yläteeman kohdalla alateemoiksi muodostimme muun muassa teemat Yhteisopettajuus ja Yhteissuunnittelu. Oppimisympäristö-yläteeman alateemoja olivat muun muassa Istumajärjestys, Luokan ulkopuolinen oppiminen ja Turvallinen oppimisympäristö. Opetusmenetelmät-yläteemaan liittyivät muun muassa seuraavat alateemat: Monipuoliset menetelmät, Kielitietoinen opetus sekä Tutkiva ja ilmiölähtöinen oppiminen. Oppimisen tukimateriaali -yläteeman mukaisia alateemoja olivat muun muassa Teknologiset välineet ja Oppikirjat. Oppimisen arviointi -yläteemaan sisältyivät muun muassa alateemat Kokeet, Testaus ja Jatkuva arviointi.

Analyysin luotettavuuden parantamiseksi käytimme rinnakkaisarviointia. Jokainen tutkija luki aineiston useita kertoja ja suoritti itsenäisesti oman laadullisen analyysinsä. Tämän jälkeen vertailimme tulkintojamme ja keskustelimme, kunnes saavutimme yksimielisyyden aineistosta muodostetuista kategorioista ja niihin liittyvistä esimerkeistä.

Tulokset

Tulososiossa tarkastelemme aluksi aineistosta välittynyttä yleistä suhtautumista eriyttämiseen ja siinä koettuja hyviä puolia ja haasteita. Tämän jälkeen

esittelemme tulokset Viiden O:n eriyttämismallin mukaisesti osa-alue kerrallaan. Olemme havainnollistaneet tuloksia aineistoesimerkein, jossa koodit osoittavat opettajaopiskelijan pääaineen (EN = englanti, ES = espanja, RA = ranska, RU = ruotsi ja SA = saksa) ja tunnistenumeron. Hakasulkeisiin lisättyllä tekstillä olemme pyrkineet selventämään sitaatin kontekstia. Lisäksi olemme lihavoineet aineistositaateista olennaisimpia tekstikatkelmia korostuskeinona.

Yleinen suhtautuminen eriyttämiseen

Ainoastaan viiden opettajaopiskelijan teksteissä mainittiin eriyttäminen käsitteenä. Muissa teksteissä käsiteltiin eriyttämiseen liittyviä asioita ilman, että niitä mainittiin eriyttämiseksi. Opettajaopiskelijat ajattelivat tulevaisuuden oppilasryhmien olevan entistä moninaisempia ja heterogeenisiä muun muassa oppilaiden entisestäään kasvaneiden tasoerojen sekä kielellisen moninaisuuden vuoksi. Moninaisuuteen suhtauduttiin useimmiten positiivisesti, ja siihen viitattiin muun muassa sanoilla ”ihanaa”, ”mielekkästä”, ”vahvuus” ja ”rikkkaus”. Kaiken kaikkiaan aineistosta välittyi positiivinen kuva eriyttämisestä ja oppilaiden yksilöllisestä kohtaamisesta. Tätä ilmentää esimerkiksi seuraava aineistositaatti opetuksen oppilaslähtöisyydestä:

*Työssäni **tärkeintä ovat oppilaat**. Kun keskityn siihen, miten voisin auttaa oppilasta oppimaan ruotsia **juuri hänelle parhaiten sopivilla menetelmillä**. (RU12)*

Monissa teksteissä tulevaisuuden oppilaita kuvattiin aktiivisina toimijoina, jotka olivat nykyistä oma-aloitteisempia ja itseohjautuvampia. Tämä esitettiin pääosin positiivisena asiana, mutta muutamissa vastauksissa oppilaiden oma-toimisuus kuvattiin myös negatiivisena asiana, kuten seuraavassa jopa ehkä hieman kärjistetyssä sitaatissa:

*Eihän oppilaiden tarvitse totella, onhan **heidän valta- asemansa mennyt jo niin pitkälle tässä yhteiskunnassa**. (RU10)*

Opettajaopiskelijoiden teksteissä oli paljon viitteitä eriyttämisen laajaan näkemykseen (esim. Tomlinson 2022), jossa eriyttämistä tehdään taitotasojen ohella muun muassa oppilaiden työskentelytyylien ja mielenkiinnonkohteiden perusteella:

Heidän [=oppilaiden] erilaisuutensa niin luonteiden kuin oppimistapojen osalta pitävät työn kiinnostavana. (RA1)

Haluan ottaa oppilaitteni mielenkiinnonkohteet osaksi opetusta. (RU11)

Monista teksteistä välittyi käsitys tulevaisuuden opettamisesta, jossa eriyttävä pedagogiikka on nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta:

Eriyttäminen (juuri monipuolisuuden kautta) on osa tapaani opettaa. (SA3)

Eriyttäminen koettiin kuitenkin myös haasteelliseksi tulevaisuudessa. Opettajaopiskelijat toivat pitkälti esiin samanlaisia haasteita kuin tälläkin hetkellä (esim. Kamppi ym. 2024), erityisesti ajan rajallisuutta eriyttää ja huomioida kaikki oppilaat. Lisäksi oppimisvaikeuksien huomaaminen mainittiin haasteena myös tulevaisuudessa. Yksi teksteissä esiin noussut eriyttämisen kannalta keskeinen opetuksen haaste oli digitaalisuus ja siihen liittyvät haasteet, kuten keskittymisvaikeudet:

Haasteita työssäni on vuosina 2010–2030 digiteknologian aiheuttamat keskittymis- ja muut kognitiiviset häiriöt oppilassani. Olisimmepa aikaisemmin tajunneet, kuinka modernit stressorit tuhoavat herkän hermostomme... (ES3)

Etäopetus nousi esiin usean opettajaopiskelijan teksteissä, joissa kuvattiin, että tulevaisuudessa opettajat ja oppilaat eivät ole enää sidottuna yhteen paikkaan opetustilanteessa. Opettajaopiskelijat yhdistivät etäopetuksen yleistymisen vapauteen, mikä voi oppilaiden kannalta lisätä opetuksen joustavuutta. Etäopetuksen korostuminen aineistossa selittynee osittain sillä, että osa aineistosta kerättiin COVID-19-pandemian aikana.

Opetusjärjestelyt

Erilaiset eriyttävät opetusjärjestelyt eivät nousseet vahvasti esiin aineistossa. Yhteisopettajuus oli yleisimmin esiintyvä järjestely, joskin siihenkin viitattiin suoraan vain viidessä tekstissä. Näissä yhteisopettajaparina mainittiin joko yleisesti toinen opettaja tai spesifimmin toinen aineenopettaja tai erityisopettaja:

Minulla on yhteisluokka kolmen muun opettajan kanssa ja meillä on noin 50 oppilasta yhteensä. Opetan heille kaikkia aineita. Meidän yhteisluokassa on käytössä koko ajan kaksi kieltä. Oppilaat saavat hyödyntää omia kieliresurssejaan ja heitä myös tuetaan siihen. (EN20)

Yhteisopettajuuden vähäinen esiintyvyys aineistossa on mielenkiintoista siinä mielessä, että se on yleistynyt viime vuosina (esim. Kamppi ym. 2024). Suorien mainintojen lisäksi opettajien väliseen yhteistyöhön ja muun muassa opetuksen yhteissuunnitteluun viitattiin muutamissa teksteissä ilman varsinaista yhteisopettamista:

Teen aktiivisesti töitä muiden opettajien kanssa ja opetettavat aiheet ovat ainerajat ylittäviä. (EN12)

Mielenkiintoisesti kukaan opettajaopiskelija ei maininnut joustavan ryhmitteilyn käyttöä tai tukiopetuksen antamista osana työviikkoaan. Nämä nähdään keskeisinä eriyttävän pedagogiikan opetusjärjestelyinä (esim. Roiha & Polso 2023). Ne esitellään tukikeinoina myös muun muassa nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014). Lisäksi tukiopetuksen rooli korostuu entisestään uudistuneen oppimisen tuen vuoksi niin perusopetuksen kuin lukion kohdalla (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1090/2024; Laki lukiolain muuttamisesta 801/2024).

Oppimisympäristö

Opettajaopiskelijat kuvasivat teksteissään paljon tulevaisuuden oppimisympäristöä. Kokonaisuutena aineistosta painottui vahvasti digitaalinen oppimisympäristö, josta on raportoitu omassa tutkimuksessaan (ks. Maijala ym. 2023). Digitaalinen oppimisympäristö yhdistettiin toisinaan eriyttämiseen muun muassa siten, että sen avulla oppilaat pääsivät harjoittelemaan kielenkäyttöä erilaisissa ympäristöissä.

Fyysisen ympäristön kuvailuissa oli tunnistettavissa jonkin verran eriyttämistä tukevia elementtejä. Näitä tuotiin esiin sekä luokka- että laajemmin koulun tasolla.

Luokkatiloissa on erilaisia istumapaikkoja, joten oppilaat saavat valita mieleisen paikan. Valittavissa on peruspulpeteista, säkkituoleihin ja

eristettyihin opiskelukoppeihin, joissa oppilas saa paremman opiskelurauhan. (EN13)

Yhdessä tekstissä mainittiin, että oppilaat saavat myös itse osallistua koulun fyysisten tilojen suunnitteluun huonekalutoiveiden muodossa. Lisäksi muutamissa teksteissä oppimisympäristö laajennettiin myös luokkahuoneen ulkopuolelle, minkä voidaan nähdä tukevan eriyttämistä ja oppilaiden moninaisuuden huomioimista. Alla olevassa sitaatissa opettajaopiskelija valjastaa monipuoliset oppimisympäristöt oppilaiden keskittymisvaikeuksien tukemiseen:

Erilaisia oppimisympäristöjä koululuokan lisäksi hyödynnetään paljon: liikumme ja vietämme aikaa ulkona sekä hyödynnämme virtuaalisia ympäristöjä. Erilaisten ympäristöjen avulla yritetään pitää yllä oppilaiden mielenkiintoa, sillä keskittyminen nykyaikana on oppijoille hankalaa. (EN9)

Fyysisen oppimisympäristön lisäksi aineistossa oli myös mainintoja psykososiaalisesta oppimisympäristöstä. Turvallinen oppimisympäristö koettiin tärkeänä yksilöllisyyttä kunnioittavassa opetuksessa:

Oppimis- ja työympäristöni on positiivinen ja kannustava, jossa opetuksen yksilöllisyys nähdään vahvuutena. (SA3)

Kuten yllä olevassa sitaatissa, monissa kuvauksissa oli epäselvää, miten positiivinen oppimisympäristö luotaisiin käytännössä. Muutamissa kuvauksissa painotettiin oppilaiden kohtaamisen merkitystä ja henkilökohtaisen suhteen luomista heihin.

Opetusmenetelmät

Opetusmenetelmät korostuivat ylivoimaisesti eniten vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden opetuksen tulevaisuuskuvauksissa. Tämä on ymmärrettävää, sillä ne ovat tietyllä tapaa hyvin konkreettinen opetukseen liittyvä asia. Moni vieraan kielen opettajaopiskelija painotti monipuolisia ja vaihtelevia opetusmenetelmiä, joiden avulla huomioidaan erilaiset oppilaat ja myös ylläpidetään oppilaiden motivaatiota:

Hyödynnän mahdollisimman monipuolisia opetusmenetelmiä tunneillani, jotta erilaiset oppijat saavat tarvitsemaansa opetusta. Luokassa saa

*liikkua ja tunnilla on mahdollisimman vähän opettajajohtoista opetusta, mutta tätä tarvitseville oppilaille mahdollistetaan tarkempaa **henkilökohtaista ohjausta ja tukea**.* (EN13)

Opettajaopiskelijoiden teksteissä oli mainintoja myös yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja tutkivasta tai ilmiölähtöisestä oppimisesta:

*Käytän opetuksessani paljon **ilmiölähtöistä oppimista ja pari- sekä ryhmämuita**, jotka usein kestävät useamman oppitunnin.* (EN17)

Myös teknologian suhteen tuotiin esiin sitä, että se mahdollistaa opetustelmien monipuolistamisen niin, että ne sopivat useammalle oppilaalle. Opettajaopiskelijat kuitenkin korostivat myös digitaalisuuden negatiivisia vaikutuksia oppimiseen, esimerkiksi sitä, että digitaalisuus tai jatkuva ruutu aika eivät sovi kaikille oppilaille.

Monen opettajaopiskelijan teksteissä painottui myös oppilaiden osallisuus opetusmenetelmien suhteen. Eräässä tekstissä vuonna 2040 opiskelijat saavat lukiossa valita kurseista erilaisia toteutusmuotoja, kuten toiminnallista oppimista. Eräs opettajaopiskelija kuvasi toteuttavansa tulevaisuudessa hyvinkin eriyttävää ja oppilaslähtöistä opetusta:

*Opetusmenetelmiä ei varsinaisesti ole, sillä **oppilaat saavat itse päättää, mitä he tekevät**.* (SA2)

Teksteissä korostui voimakkaasti kielitietoinen opetus, jonka määrittelemme tässä tutkimuksessa tietona kielestä, jossa korostuu muun muassa tiedonala-kohtainen kieli sekä monikielisyys huomioiminen kielen oppimisessa (Opetushallitus 2014). Osasyynä tähän voi olla kielitietoisuuden opetuksen vahva läsnäolo opettajaopiskelijoiden opettajankoulutuksessa. Kielitietoinen opetus yhdistettiin osassa tekstejä eksplisiittisesti maahanmuuttotilanteisiin oppilaisiin, jolloin se nähtiin osittain toimintana, joka koskee vain tiettyjä oppilaita:

Suomen kielen osalta oppilaita on runsaasti, sillä Suomeen on muuttanut tuhansia maahanmuuttajia mm. ilmastopakolaisuuden vuoksi. (RU7)

Toisinaan kuitenkin kielitietoinen opetus tuotiin esiin yleisenä opetuksellisenä lähestymistapana, joka koskee kaikkia oppilaita:

Englannin tunneilla ei ole aina pakko pitäytyä vain englannissa. Kanustan aina opiskelijoita käyttämään kaikkia kielellisiä resurssiaan rohkeasti erilaisissa tilanteissa. (EN23)

Opettajaopiskelijoiden kuvauksissa ylipäätään keskityttiin vahvasti oppimisen tukea tarvitseviin oppilaisiin. Kuitenkin inklusio mainittiin käsitteenä vain kahdessa tekstissä. Toisessa niistä inklusio valjastettiin opetustyyliihin:

***Inklusion** vaikutuksesta luokassa on paljon erilaisia oppijoita ja tämän vuoksi erilaisia opetustyyliä on testattava usein. (EN9)*

Ylöspäin eriyttäminen mainittiin ainoastaan yhdessä tekstissä, jossa viitattiin sellaisiin oppilaisiin, jotka puhuvat kotonaan englantia. Tarkemmin tekstissä ei kuitenkaan eritelty, millä tavoin tällaisia oppilaita otetaan huomioon opetuksessa. Ylipäätään vierasta kieltä keskimääräistä paremmin osaavia oppilaita huomioitiin teksteissä hyvin rajallisesti.

Oppimisen tukimateriaali

Opetuksensa tulevaisuuskuvauksissa opettajaopiskelijat eivät juurikaan maininneet vieraan kielen oppimiseen liittyviä konkreettisia tukimateriaaleja. Vähäiset maininnat liittyivät teknologisiin välineisiin, kuten tablettien tai muiden älylaitteiden käyttöön. Näitä ei usein esitetty suoraan oppimisen tukeen ja oppilaiden moninaisuuteen linkitettyinä. Eräässä tekstissä kuitenkin opettajaopiskelija toi esiin teknologian mahdollisuuden myös opetuksen eriyttämisessä:

*Teknologia on yhä suuremmassa roolissa myös opettajan työssä ja monella tavalla se on **tehnyt työstä helpompaa**: esimerkiksi tehtäviä voi suunnitella ja luoda siten, että sovellus automaattisesti **eriyttää ne eri oppilaille juuri sopivan tasoisiksi**. (RU14)*

Useimmissa teksteissä ei mainittu oppikirjoja tai muuta oppimateriaalia, jotka ovat tärkeä oppimisen tukiväline Viiden O:n eriyttämismallissa (Roiha & Polso 2023). Sen sijaan monet opettajaopiskelijat mainitsivat, kuinka oppikirjoista on luovuttu opetuksessa. Tämä on mielenkiintoista myös siitä näkökulmasta, että suomalainen vieraiden kielten opetus on hyvin oppikirjapainotteista (esim. Härmälä & Marjanen 2022). Osassa teksteistä tosin tuotiin esiin sitä, miten sähköinen materiaali on syrjäyttänyt fyysiset kirjat opiskelussa (ks.

myös Maijala ym. 2023). Eräs opettajaopiskelija mainitsi, että hänen tunneillaan oppilaat saavat valita, kirjoittavatko aineensa tietokoneella vai perinteisiin vihkoihin.

Oppimisen arviointi

Vieraan kielen opettajaopiskelijat käsitelivät arviointia verrattain vähän teksteissään eikä arviointia erityisemmin kytketty eriyttämisen ja oppilaiden moninaisuuden kysymyksiin. Ainoastaan kahden opettajaopiskelijan tekstissä tuotiin arviointi esiin suhteessa eriyttämiseen. Toisessa painotettiin jatkuvan testaamisen merkitystä, jonka avulla kartoitetaan oppilaan osaamista ja suunnataan opetusta. Toisessa puolestaan puhuttiin arvioinnin monipuolisuudesta:

*Opetusmenetelmissä ja arvioinnissa huomioidaan **monipuolisuuden** kautta **erilaiset oppijat**. (SA3)*

Yhdessä tekstissä painotettiin jatkuvaa arviointia enemmän prosessina, jossa hyödynnettiin myös vertais- ja itsearviointia. Tämän lisäksi muutamissa teksteissä viitattiin eksplisiittisten mainintojen sijaan oppilaiden yksilölliseen ohjaukseen, jonka voi mieltää liittyvän eriyttämisessä keskeiseen formatiiviseen arviointiin.

Pohdinta

Vaikka vain muutamissa teksteissä mainittiin eriyttäminen käsitteenä, käsiteltiin kuitenkin oppimisen tukea ja inklusiivista kielenopetusta monen vieraan kielen opettajaopiskelijan kirjoitelmissa eri käsittein. Myös inklusio käsitteenä esiintyi vain kahden opettajaopiskelijan teksteissä, vaikka Suomella on ainakin tällä hetkellä juridinen velvoite edistää inklusiivista kasvatusta (Poikola ym. 2022). Kokonaisuutena opettajaopiskelijoiden teksteissä oli kuitenkin tunnistettavissa laajan eriyttämiskäsityksen mukaisia teemoja. Lisäksi oppilaantuntemuksen merkitys välittyi opettajaopiskelijoiden teksteistä. Yhtäältä oppilaantuntemus koettiin tärkeäksi ja nähtiin eriyttämisen pohjana (ks. myös Roiha & Polso 2023; Tomlinson 2022). Toisaalta oppilaantuntemus tuotiin esiin myös haasteena. Oppilaantuntemuksen puute on haastanut erityisesti aineenopettajien eriyttämistä, sillä he opettavat monesti suurta määrää oppilaita (esim. Kamppi ym. 2024).

On huomattava, että vaikka kokonaisuutena yli puolet opettajaopiskelijoista käsitteli eriyttämiseen liittyviä asioita tulevaisuuden työssään, noin 40 prosentissa teksteistä ei käsitelty oppilaiden moninaisuutta tai oppimisen tukea. Huomionarvoista on myös se, että erityisesti toisen yliopiston opettajaopiskelijoiden kohdalla heidän opettajankoulutuksessaan oli käsitelty eriyttämistä varsin syvällisesti ja Viiden O:n eriyttämismallin mukaisesti. Tämä huomioon ottaen eriyttämisen olisi voinut ajatella näkyvän jopa vahvemmin opettajaopiskelijoiden opetuksen tulevaisuuskuvauksissa.

Opettajaopiskelijoiden teksteissä oli tunnistettavissa myös perinteisempiä näkemyksiä opetuksesta ja eriyttämisestä. Keskeisimpänä näistä oli vahva yksintekemisen kulttuuri, joka välittyi teksteistä. Vaikka yhteisopettajuus esitetään yhtenä keskeisenä tukikeinona erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta (esim. Sinkkonen, Koskela, Moisio & Suolanen 2018) sekä inklusiivisen koulun edistäjänä (esim. Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007), ei monikaan opettajaopiskelija ajatellut tekevänsä sitä aktiivisesti tulevaisuudessa. Vaikka yhteisopetusta ei ole vielä toteutettu kovin laajasti, on siihen kiinnitetty enemmän huomiota niin tutkimuksessa (Sirkko, Takala & Muukkonen 2020) kuin opettajien ammattikirjallisuudessa (esim. Malinen & Palmu 2017). Tuoreen Karvin selvityksen mukaan 47 prosenttia opettajista opetti yhdessä toisen opettajan kanssa. Yhteisopetus oli kuitenkin tuntimääräisesti vähäistä ja sitä tehtiin yleisimmin alakoulussa. Yhteisopettajuutta toteuttaneet opettajat kuitenkin suhtautuivat siihen myönteisesti ja näkivät sen muun muassa helpottavan eriyttämistä. (Kamppi ym. 2024.) Tämän tutkimuksen perusteella voidaankin pohtia, tulisiko vieraiden kielten opettajankoulutuksessa huomioida yhteisopettajuus entistä voimakkaammin, jotta tulevat opettajat omaksuisivat sen luonnolliseksi työskentelymuodoksi. Myös yhteisopettajuuden harjoittelu opetusharjoittelussa olisi tärkeää erityisesti, kun halutaan tukea kestävän kehityksen periaatteiden mukaista opettajuutta, johon oleellisena osana kuuluu oppiaineen rajojen ylittäminen. Näin ollen yhteisopettajuuden käytäntöjen sisällyttäminen opettajankoulutukseen voi vahvistaa tulevien opettajien valmiuksia toimia tulevaisuuden kompleksisissa ja monialaisissa oppimisympäristöissä.

Viiden O:n eriyttämismallin osa-alueet painoutuivat hyvin eri lailla opettajaopiskelijoiden teksteissä. Erityisesti arviointiin ja oppimisen tukimateriaaliin liittyvät pohdinnat olivat varsin vähäisiä aineistossa. Eniten opettajaopiskelijat

keskittyivät opetusmenetelmien kuvailuun. Myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa opettajaopiskelijat ovat kuvanneet sen hetkistä pedagogiikkaansa, heidän eriyttämisensä on keskittynyt erityisesti opetusmenetelmiin (esim. Roiha 2023; Roiha & Heinonen 2024). Tämä antaa viitteitä siihen, että eriyttämistä olisi tärkeää käsitellä entistä laajemmin opettajaopintojen aikana.

Tässä tutkimuksessa monet opettajaopiskelijat toivat esiin monipuolisuutta opetusmenetelmissä ja eriyttämiseen liittyviä toiminnallista ja tutkivaa oppimista. Lisäksi aineiston perusteella usea opettajaopiskelija näki kielitietoisien opetuksen osana työnkuvaansa tulevaisuudessa. Heidän asenteensa kielitietoista opetusta kohtaan vaikuttivat olevan pääosin myönteisiä. Tämän voidaan ajatella olevan positiivinen asia, sillä kielitietoisien opetuksen merkityksen ajatellaan korostuvan entisestään tulevaisuudessa (esim. Tainio & Kallioniemi 2019). Tähän mennessä suomalaisten opettajien asenteet kielellistä moninaisuutta kohtaan eivät ole olleet aina positiivisia (esim. Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019). Toki on syytä mainita, että molemmissa yliopistoissa kielitietoinen opetus oli ollut erittäin korostetussa asemassa opettajaopiskelijoiden opettajankoulutuksessa joko teoreettisena käsitteenä tai vahvasti läsnä myös opetusharjoittelussa, mikä on saattanut myötävaikuttaa sen korostuneeseen rooliin aineistossa.

Opettajaopiskelijat keskittyivät teksteissään vahvasti alaspäin eriyttämiseen ja oppimisen tukea tarvitseviin oppilaisiin eivätkä niinkään kiinnittäneet huomiota siihen, miten erityisen taitavia oppilaita tuettaisiin. Tämä on varsin yleinen trendi niin opettajien kuin opettajaopiskelijoiden toiminnassa (esim. Kamppi ym. 2024; Roiha 2023) ja kertonee myös jotain opettajien arvomaailmasta. Useimmat opettajat pitivät tärkeämpänä tukea oppimisessa haasteita kokevia oppilaita kuin niitä, jotka osaavat keskimääräistä paremmin (esim. Roiha 2014, 2023; Seppälä & Kautto-Knape 2009). Lisäksi tämä osaltaan viestii jokseenkin rajoittuneista eriyttämiskäsityksistä (esim. Roiha 2023; Roiha & Heinonen 2024), sillä eriyttämisen ideaalililanteessa alas- ja ylöspäin eriyttämistä ei nähdä dikotomiana, vaan eriyttävässä opetuksessa pyritään huomioimaan kaikkien oppilaiden tarpeet.

Menetelmällisesti tehtävänanto ei ohjannut opettajaopiskelijoita suoraan tarkastelemaan eriyttämistä, vaan heitä pyydettiin yleisesti kuvaamaan työviikkoaan vuonna 2040. Näin ollen opettajaopiskelijat ovat itse nostaneet eriyttä-

miseen liittyvät asiat kuvauksiinsa ja käsittäneet sen olevan osa heidän ammatillista tulevaisuuttaan. Positiivista on, että ainakin diskurssitasolla monella opettajaopiskelijalla esiintyi kirjoituksessaan eriyttämisen progressiivisia elementtejä ja oppilaiden moninaisuuden huomioiminen nähtiin olennaisena osana tulevaisuuden opettajuutta. Teksteissä painottui paljon myös ryhmätason eriyttäminen (ks. Roiha & Polso 2023), mitä saattaa osaltaan selittää tehtävänanto, joka lienee ohjannut opettajaopiskelijoita kuvittelemaan kokonaista luokkaa yksilöiden sijaan.

Kaiken kaikkiaan tulokset antavat mielenkiintoisen näkökulman siihen, minkä roolin vieraiden kielten opettajaopiskelijat antavat eriyttämiselle osana tulevaa työtään. Vaikka opettajaopiskelijoiden teksteistä välittyi myös monipuolisia eriyttämiskeinoja, emme tunnistanee teksteissä juurikaan uusia eriyttämiskeinoja, joita ei olisi jo nyt käytössä ja jotka tulevaisuus mahdollistaisi. Toisaalta olemme tulkinneet aineistoa nykyisten eriyttämismallien pohjalta, joten emme ole osanneet välttämättä tarkastella uusia eriyttämisen muotoja, ja analyysissämme voi siksi olla myös anakronistisia piirteitä. Jatkossa olisi tärkeää tarkastella sitä, kuinka opettajaopiskelijoiden käsitykset heijastuvat heidän käytännön toimintaansa opetustilanteissa. Olisi myös mielenkiintoista pohtia opetettavan kielen mahdollisia vaikutuksia opettajaopiskelijoiden käsityksiin eriyttämisestä. Lisäksi oppilaiden ääni on jäänyt vähäiseksi eriyttämistutkimuksissa (ks. poikkeuksena mm. Conner ym. 2024; Scarparolo & MacKinnon 2024), joten olisikin tärkeää tutkia myös sitä, miten oppilaat kokevat eriyttämisen ja millaista eriyttämistä he pitävät tarpeellisena ja hyödyllisenä.

Lähteet

- Ahvenharju, S., Villman, T., Saarimaa, R., Taylor, A., Suomalainen, K.-M., Granlund, M., Sivonen, R., Witoon, S. & Nguyen, H. (2021). *Tiedolla tulevaisuuteen: Selvitys tutkimuksen, korkeakoulutuksen ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tulevaisuuden ilmiöistä ja muutostekijöistä*. Turku: Turun yliopisto, Tulevaisuuden tutkimuskeskus. <https://www.utupub.fi/handle/10024/152861>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281–289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Lontoo: SAGE.
- Conner, J. O., Mitra, D. L., Holquist, S. E., Rosado, E., Wilson, C. & Wright, N. L. (2024). The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships, differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104540. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104540>
- Dack, H. (2019). Understanding teacher candidate misconceptions and concerns about differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 54(1), 22–45. <https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1485802>
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolard, S. & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Dufva, H., Aro, M., Alanen, R. & Kalaja, P. (2011). Voices of literacy, images of books: Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache*, 6, 58–74.
- Graham, L., de Bruin, K., Lassig, C. & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9(1), 161–198. <https://doi.org/10.1002/rev3.3238>
- Honko, M. & Skinnari, K. (2020). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielestä ja kielitietoisuudesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/opettajien-ja-opettajaopiskelijoiden-kasityksia-kielesta-ja-kielitietoisuudesta>

- Hunter, A.-M. (toim.) (2024). *Diversity and inclusion in English language education: Supporting learning through research and practice*.
Lontoo: Routledge.
- Härmälä, M. & Marjanen, J. (2022). *Englantia koronapandemian aikaan. A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. Julkaisut 22:2022. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
<https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/englantia-koronapandemian-aikaan-englannin-osaaminen-9-luokan-lopussa-kevaalla-2021>
- Kamppi, P., Rumpu, N., Huhtanen, M., Jokinen, M., Kartimo-Kröger, S., Roiha, A., Rämä, I. & Sjöström, M. (2024). *Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt perusopetuksessa osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
<https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/eriyttaminen-ja-joustavat-opetusjarjestelyt-osana-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tukea-perusopetuksessa>
- Kuo, N. C. (2024). Fostering a sustainable global society through teacher education: From Soka (value-creating) perspectives. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 26(2), 121–140.
<https://doi.org/10.2478/jtes-2024-0019>
- Laari, A., Lakkala, S. & Uusiautti, S. (2021). ‘For the whole grade’s common good and based on the student’s own current situation’: differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early Child Development and Care*, 191(4), 598–611.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1633314>
- Laki perusopetuslain muuttamisesta (1090/2024).
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2024/1090>
[Luettu 11.12.2025.]
- Laki lukiolain muuttamisesta (801/2024).
<https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2024/801> [Luettu 11.12.2025.]
- Lindner, K. T. & Schwab, S. (2025). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 29(12), 2199–2219.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>

- Maijala, M., Roiha, A. & Patzelt, M. (2023). Vieraiden kielten aineenopettajaopiskelijoiden sähköposteja tulevaisuudesta: Tarkastelussa teknologiset oppimisympäristöt. *Ainedidaktikka*, 7(2), 70–91. <https://doi.org/10.23988/ad.127899>
- Malinen, O.-P. & Palmu, I. (toim.) (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus: Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0741932508321011>
- Nepal, S., Walker, S. & Dillon-Wallace, J. (2024). How do Australian pre-service teachers understand differentiated instruction and associated concepts of inclusion and diversity? *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 109–123. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916111>
- Obrovská, J., Svojanovský, P., Kratochvílová, J., Lojdová, K., Tůma, F. & Vlčková, K. (2024). Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity. *Journal of Education for Teaching*, 50(3), 403–420. <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2247356>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2019:2a*. Helsinki: Opetushallitus.
- Poikola, M., Hakalehto, S. & Kärnä, E. (2022). Inklusion oikeudellinen ja kasvatustieteellinen perusta Suomessa. *Oikeus*, 51(2), 191–224.
- Pozas, M., Letzel, V. & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217–230. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>
- Raudasoja, A., Kolho, P. & Laitinen-Väänänen, S. (2022). Kestävä tulevaisuus oppilaitosten ulkopuolella toimivien ammatillisten opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. *Evolving Pedagogy*. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-2489-2386-19>

- Riordan, T. & Convery, A. (2024) Reimagining the concept of differentiation in languages classrooms. *The Language Learning Journal*, 52(3), 271–284. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2130962>
- 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. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.748061>
- Roiha, A. (2023). Broadening pre-service English language teachers' perceptions of differentiation relying on the 5D model. *The Teacher Educator*, 58(3), 289–306. <https://doi.org/10.1080/08878730.2022.2126054>
- Roiha, A. & Heinonen, P. (2024). “A learner is like a snowflake, each unique”: uncovering pre-service language teachers' perceptions of differentiation relying on visualisations, metaphors and group discussions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(2), 349–361. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12636>
- Roiha, A., Janse, C., Kreuh, N. & Polso, J. (2025). Differentiation in Dutch secondary EFL education: used strategies and identified challenges. *TESOL Journal*, 16(1), e70009. <https://doi.org/10.1002/tesj.70009>
- Roiha, A. & Polso, J. (2021). The 5-dimensional model: A tangible framework for differentiation. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 26(20), 1–17. <https://doi.org/10.7275/22037164>
- Roiha, A. & Polso, J. (2023). *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas* (2. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rovai, A. & Pfingsthorn, J. (2022). “Good foreign language teachers pay attention to heterogeneity”: Conceptualizations of differentiation and effective teaching practice in inclusive EFL classrooms by German pre-service teachers. *Languages*, 7, 162. <https://doi.org/10.3390/languages7030162>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>

- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Sams, A., Jones, L. & Smith, W. S. (2022). The introduction of global collaboration to pre-service teachers: Training future global change-agents. *Pennsylvania Teacher Educator*, 21(2), 71–81.
- Scarparolo, G. & MacKinnon, S. (2024). Student voice as part of differentiated instruction: Students' perspectives. *Educational Review*, 76(4), 774–791. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2047617>
- Scarparolo, G. & Subban, P. (2021). A systematic review of preservice teachers' self-efficacy beliefs for differentiated instruction. *Teachers and Teaching*, 27(8), 753–766. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2007371>
- Scruggs, T. A., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Seppälä, R. & Kautto-Knape, E. (2009). Eriyttämissen tavat englannin opetuksessa. *Kielikukko*, 4, 13–18.
- Sinkkonen, H.-M., Koskela, T., Moisio, K. & Suolanen, S. (2018). Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista. *NMI-Bulletin, Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 28(2), 14–34.
- Sirkko, R., Takala, M. & Muukkonen, H. (2020). Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen. *Kasvatus & aika*, 14(1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M. & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Spandagou, I., Graham, L. J. & de Bruin, K. (2018). Differentiation for inclusive education: Whence the confusion? Abstrakti European conference on educational research -konferenssista, 2018, Bolzano, Italia.

- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla.* Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2007). *Differentiating instruction: collaborative planning and teaching for universally designed learning.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tilastokeskus (2025). Oppimisen tuki [verkkójulkaisu]. <https://stat.fi/julkaisu/cm10hgh0077g507w0qt6y99b4> [Luettu 11.12.2025.]
- Tomlinson, C. A. (2022). *Everybody's classroom: differentiating for the shared and unique needs of diverse students.* New York, NY: Teachers College Press.
- Yuen, S.-Y., Luo, Z. & Wan, S. W. (2023). Challenges and opportunities of implementing differentiated instruction amid the COVID-19 pandemic: Insights from a qualitative exploration. *Educational Sciences*, 13(10), 989. <https://doi.org/10.3390/educsci13100989>