

**”Mä en halua olla vain yhden ryhmän opettaja, mä
haluan olla kaikkien opettaja” – Kielten opettajien
käsityksiä ja kokemuksia kielten opettamisen
eriyttämisestä**

Luokanopettaja / Opettajankoulutuslaitos

Pro gradu -tutkielma

Henrietta Siimes

12.5.2026

Rauma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Luokanopettaja, kasvatustiede

Tekijä: Henrietta Siimes

Otsikko: ”Mä en halua olla vain yhden ryhmän opettaja, mä haluan olla kaikkien opettaja” – Kielten opettajien käsityksiä ja kokemuksia kielten opettamisen eriyttämisestä

Ohjaaja: Yliopistotutkija Teija Koskela

Sivumäärä: 53 sivua

Päivämäärä: 12.5.2026

Tässä tutkielmassa selvitetään kielten opettajien käsityksiä ja kokemuksia eriyttämisestä. Tutkimuksen tavoitteena on kartuttaa tietoutta kielten opetuksen eriyttämisestä. Lisäksi tavoitteena on saada lisää ymmärrystä siitä, millaisia käsityksiä kielten opettajilla on eriyttämisestä, millä eri tavoin eriyttämistä toteutetaan sekä mitä haasteita ja mahdollisuuksia kielten opetuksen eriyttämiseen liittyy. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään vieraan kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvää tutkimusta. Lisäksi eriyttämistä käsitellään eri näkökulmista.

Tutkimuksen avulla haluttiin saada tietoa ihmisten käsityksistä ja kokemuksista. Sen vuoksi tutkimuksen lähestymistavaksi valittiin fenomenografia. Aineistonhankinnassa käytettiin laadullisia menetelmiä. Tutkimuksen kohteena olivat kielten opettajat, jotka eriyttävät opetustaan ja siihen osallistui seitsemän opettajaa. Tiedonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina pääasiassa etäyhteyksien avulla. Aineiston analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat pitivät eriyttämistä tärkeänä, jotta jokainen oppilas voisi oppia taitotasostaan riippumatta. Jokaisen oppilaan yksilöllinen huomioiminen ja oppilaantuntemus ovat perusta eriyttämiselle. Eriyttämisen seurauksena oppilaat oppivat paremmin, saavat positiivisia kokemuksia sekä hyviä tuloksia. Lisäksi opettajat kokevat työmääränsä vähenevän eriyttämisen myötä. Eriyttämistä toteutetaan monin eri tavoin, niin erilaisten materiaalien, oppimistilanteen hallinnan kuin arvioinnin avulla. Opettajat kokevat eriyttämiseen liittyvän enemmän mahdollisuuksia kuin haasteita. Eriyttämisen mahdollisuuksiin kuuluu oppilaiden rohkaistuminen, yksilöllinen eteneminen, positiiviset seuraukset sekä positiiviset tulokset. Haasteita puolestaan ovat materiaaleihin, resursseihin, oppilaaseen ja opettajaan liittyvät seikat.

Vieraan kielen opetuksen eriyttäminen olisi tärkeää saada osaksi jokaisen opettajan ajattelua ja toimintaa. Tällä hetkellä näyttää siltä, että harva opettaja eriyttää opetustaan. Kuitenkin eriyttämiseen koetaan liittyvän enemmän mahdollisuuksia kuin haasteita. Aiheesta olisi syytä puhua enemmän ja tarjota siihen liittyvää koulutusta.

Avainsanat: eriyttäminen, kielten oppiminen, opettaminen

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen eriyttämisen näkökulmasta	6
2.1	Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen	6
2.1.1	Kielen oppiminen	6
2.1.2	Kielen opettaminen	9
2.2	Eriyttäminen	10
2.2.1	Eriyttämisen keinoja	13
2.2.2	Eri suuntiin eriyttäminen	16
3	Tutkimuksen toteutus	18
3.1	Tutkimuskysymykset	18
3.2	Aineistonkeruu	19
3.3	Tutkimuksen osallistujat	20
3.4	Aineiston analyysi	21
3.5	Eettisyys	24
4	Tulokset	26
4.1	Opettajien käsityksiä kielten opettamisen eriyttämisestä	26
4.2	Opettajien tavat eriyttää vieraan kielen opetusta	30
4.3	Opettajien kokemat kielten opettamisen eriyttämiseen liittyvät haasteet ja mahdollisuudet	34
5	Pohdinta	38
	Lähteet	46
	Liitteet	52
	Liite 1. Haastattelurunko	52

1 Johdanto

Kun aloitin englannin opiskelemisen neljännellä luokalla, pidin siitä ja se tuntui helpolta. Läpi peruskoulun etenin samaan tahtiin kuin muu ryhmä ja välillä tunnit tuntuivat tylsiltä, koska tehtävät olivat helppoja ja jouduin odottamaan muita. Sama ilmiö tapahtui, kun seitsemännellä luokalla aloitin ruotsin opiskelun. Nyt, vuosia myöhemmin, itse tulevana kieltenopettajana haluaisin olla opettaja, joka kykenee huomioimaan ne, joille kielten oppiminen on helppoa sen lisäksi, että tukee niitä, joille se on vaikeaa. Opiskeluaikana tapasin kielenopettajan, jonka tunneille oppilaat menivät innolla. Opettaja kertoi pitävänsä eriyttämistä tärkeänä kielten opetuksessa ja kehotti minua perehtymään aiheeseen. Kiinnostuin aiheesta ja halusin päästä käsiksi opettajien kokemuksiin eriyttämisestä. Kielten opettamisesta kiinnostuneena halusin tutkia eriyttämistä erityisesti kielten opettamisen näkökulmasta.

Tutkimukseni aiheeksi olen valinnut eriyttämisen vieraiden kielten opetuksessa, koska pidän aihetta ajankohtaisena. Aiheen tekee ajankohtaiseksi se, että syksyllä 2025 astui voimaan oppimisen tuen uudistus, jolloin kolmiportainen tuki vaihtui oppimisen ja koulunkäynnin tukeen (Opetushallitus, 2025). Tällöin luokan- ja aineenopettajan vastuulla on huomioida kaikki yksilöt ryhmässä aiempaa enemmän muun muassa eriyttämisen avulla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) eriyttäminen mainitaan useassa kohdassa. Siinä todetaan eriyttämisen olevan pedagoginen perusta kaikelle opettamiselle. Se pohjautuu oppilaantuntemukseen ja oppilaan tarpeille huomioiden yksilölliset ja kehitykselliset erot sekä erilaiset oppimisen tavat. Eriyttämisen tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota, turvata oppimisrauha ja ehkäistä tuen tarpeen syntymistä. Vieraiden kielten opetuksen kohdalla mainitaan lisäksi mahdollisuus yksilölliseen etenemiseen ja tuen saamiseen, mikäli sille on tarvetta. Opetuksen tulee mahdollistaa nopeammin etenevien tai kieltä jo osaavien edistyminen. (Opetushallitus, 2014.)

Tutkimukseni aihe on ajankohtaisuutensa lisäksi hyödyllinen. Tulevana kielten opettajana haluan olla tukemassa eritasoisia oppilaita kielten oppimisessa. Kokemukseni mukaan eriyttäminen toimii hyvänä keinona oppilaiden erilaisuuden ja taitotasojen huomioimisessa. Tämän työn toivon tuovan lisäosaamista kielten

opettajille huomioida kaikki oppilaat yksilöinä. Lisäksi tutkimus voi olla hyödyksi myös opettajaopiskelijoille, että he voisivat innostua eriyttämisestä ja löytää itselleen sopivimman tavan toteuttaa eriyttämistä. Pyrin tutkimukseni avulla tarjoamaan ymmärrystä siitä, miten eriyttäminen näkyy kielten opettajien työssä, millaisia käsityksiä heillä on ja miten he toteuttavat sitä.

Kielten oppiminen on monitahoinen asia, jossa opettamisella on oma suuri merkityksensä (Mäntylä, Roiha & Kajander, 2023). Eriyttämisen perusajatuksena on parempi koulumenestys kaikille oppilaille (Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008). Eriyttäminen on oppilaslähtöistä ja kaikkia koskevaa toimintaa, joka on yksi tärkeimpiä tapoja vieraan kielen opetuksessa ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus (Roiha & Polso, 2018). Käytännössä eriyttäminen on kaiken opetusaineuksen muovaamista (Santangelo & Tomlinson, 2012).

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata kielten opettajien käsityksiä ja kokemuksia kielten opettamisen eriyttämisestä. Haluan saada mahdollisimman totuudenmukaisen ja käytännönläheisen käsityksen kielten opettamisen eriyttämisestä. Tämän vuoksi kerään tietoa puolistrukturoidun haastattelun avulla. Tutkimuksen keskiössä ovat yksittäisten opettajien kokemukset ja käsitykset, tällöin tutkimuksen tarkoituksena ei ole saada yleistettävää tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Saatua haastatteluaineistoa analysoin sisällönanalyysin avulla.

2 Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen eriyttämisen näkökulmasta

Eriyttäminen on viime vuosina noussut opetuksen yhdeksi keskeiseksi käsitteeksi kasvatustieteen saralla niin Suomessa kuin maailmalla (Sun, 2023). Aihe nousi ajankohtaisesti erityisesti edellisen oppimisen tuen mallin myötä vuonna 2010, jolloin kolmiportainen tuki tuli käyttöön (Roiha & Polso, 2020). Erityisesti tuen uudistuksen myötä vuonna 2025, jolloin kolmiportainen tuki muuttui oppimisen ja koulunkäynnin tueksi, eriyttämisen tarve on kasvanut (Opetushallitus, 2025). Eriyttäminen on yksi keino toteuttaa inklusiota, joka on ajattelumalli siitä, että jokaisen oppilaan erilaisine tarpeineen tulee voida olla samassa luokassa (Saloviita, 2018). Tässä työssä en kuitenkaan perehdy inklusioon, vaan keskityn eriyttämiseen liittyviin teemoihin.

Sekä kielten oppimisen vaikeuksia että eriyttämistä on tutkittu melko vähän (Roiha & Heinonen, 2024). Länsimaisessa pedagogiikassa yksilöllisyys ja oppilasryhmien moninaisuus ovat huomionarvoisia asioita, koska kaikkien oppilaiden tarpeisiin ei pystytä vastaamaan yhdenmukaisella opetuksella. Erinäiset oppimisvaikeudet vaikuttavat vieraan kielen oppimiseen. Oppijoiden yksilöllisyyden huomioiminen ja opettamisen sijasta oppimiseen keskittyminen ovat keskeisiä seikkoja hyvien kieltenoppijoiden kohdalla. Opetuksella voidaan vaikuttaa oppimisen oleellisiin аспекteihin, kuten motivaatioon, oppimistapoihin sekä kognitiivisiin kykyihin. Kun huomioidaan ja tuetaan näitä yksilöllisiä eroja esimerkiksi oppimisen tavoissa, edistetään myös niiden oppilaiden oppimista, joille kielten oppiminen on helppoa. (Mäntylä, Roiha & Kajander, 2023.)

2.1 Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen

2.1.1 Kielen oppiminen

Kieli on kommunikaatiojärjestelmä, jolla ilmaistaan ajatuksia kirjallisesti tai suullisesti (Pietilä & Lintunen, 2014). Kielen avulla viestitään, kommunikoidaan ja koitetaan vaikuttaa toisiin ihmisiin (Pietilä & Lintunen, 2014). Kielen oppiminen on monitahoinen asia, johon vaikuttaa muun muassa aivojen kehitys, motivaatio ja ympäristö kielineen (Maijala & Mäntylä, 2023). Maijalan ja Mäntylän (2023) mukaan varhainen

kielenoppiminen vaikuttaa positiivisesti metakognitiivisten taitojen ja oppimisstrategioiden kehittymiseen sekä lisää positiivista suhtautumista kielenoppimista kohtaan. Termistö opittavista kielistä on monitahoinen (Pietilä & Lintunen, 2014). Vaikka Suomessa ruotsi on toinen kieli sen virallisesta asemasta johtuen, tässä työssä käytän käsitettä vieras kieli kattamaan kaiken muun kielen opetuksen kuin suomen kielen.

Kielen oppimisen tutkimus on monitieteistä ja ilmiötä voidaan tarkastella hyvin monista eri suunnista (Järvinen, 2014; Maijala & Mäntylä, 2023; Pietilä & Lintunen, 2014). Eri tutkimussuuntauksissa kieli nähdään vähän eri tavoin. Psykolingvistisissä teorioissa pyritään selittämään mitä yksilössä tapahtuu, kun hän oppii kieltä. Sosiolingvistisissä teorioissa puolestaan ympäristöllä on ensisijainen rooli kielenoppimisessa, ja yksilön sisäiset prosessit jäävät toissijaisiksi. Uusimpana suuntauksena on dynaamisten järjestelmien teoria, joka tulee luonnontieteistä, siinä pääajatuksena on, että kielen oppiminen on dynaaminen prosessi, jossa oppiminen etenee toisinaan nopeasti toisinaan hitaasti. (Järvinen, 2014.)

Generatiivinen näkemys pitää kieltä symbolisena järjestelmänä, joka on kognitiosta riippumaton ja liian monimutkainen opittavaksi harjoittelun tai kielisyötteen perusteella oppimalla induktiivisesti tai deduktiivisesti. Tässä näkökulmassa vieraan kielen oppiminen keskittyy rakenteisiin ja kielioppiin. Vuorovaikutteinen näkemys puolestaan perustuu funktionaalisiin näkemyksiin kielestä symbolisena systeeminä, jota kognitio rajoittaa ja joka kehittyy kommunikatiivisista tarpeista. Kielen uskotaan olevan monitahoinen kyky, joka opitaan yhteydessä ympäristön kanssa, induktiivisen ja / tai deduktiivisen syötteen kautta oppimisen avulla sekä konstruktivisessa prosessissa, jota rajoittaa yleinen tietoisuus. Siinä kielen oppiminen on asteittainen prosessi, jossa rakenne ja käyttö yhdistetään aktiivisesti ja kielen oppiminen on erottamattomasti kytketty kielen käyttöön. Emergentismi puolestaan tarjoaa funktionaalisen ja neurobiologisen lähestymistavan kieleen. Kieli nähdään monimutkaisena sääntöihin perustuvana käyttäytymisenä, joka on seurausta käytännön tarpeista. Kielioppi nähdään kompleksina, säännönkaltaisena muttei sääntöjen ohjaamana systeeminä, joka syntyy organismin hyvin yksinkertaisten oppimismekanismien ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta. (Norris & Ortega, 2003.)

Vieraan kielen oppiminen on tiedostettua, tahdonalaista ja tavoitteellista toimintaa, joskin siinä on myös tiedostamatonta ja automaattista oppimista (Järvinen, 2014; Pietilä & Lintunen, 2014). Yksi vieraan kielen oppimisen tarkoituksista on oppia käyttämään kieltä ja kommunikoidaan sillä muiden ihmisten kanssa (Svalberg, 2009). Se pitää sisällään taidon kommunikoida kielellä erilaisissa tilanteissa sekä kielen rakenteiden hallitsemista (Pietilä & Lintunen, 2014). Olennaista on myös, että oppija kuulee kieltä ympärillään, mielellään kielen luonnollisessa ympäristössä (Pietilä & Lintunen, 2014). Kieltä voidaan oppia kuitenkin erilaisissa ympäristöissä ja on syytä huomioida, että oppijoita on erilaisia (Pietilä & Lintunen, 2014).

On tärkeää erottaa toisistaan kielen omaksuminen ja kielen oppiminen. Kielen omaksuminen, jota kutsutaan myös implisiittiseksi oppimiseksi, tapahtuu alitajuisesti ilman ohjausta, kuten äidinkieli varhaislapsuudessa (Sundman, 2014). Kielen oppiminen puolestaan on tiedostettua toimintaa, joka on muodollista ja tapahtuu esimerkiksi koulussa, tätä kutsutaan myös eksplisiittiseksi oppimiseksi (Pietilä & Lintunen, 2014; Sundman, 2014). Tällöin huomiota kiinnitetään erityisesti kielen muotoon ja säännönmukaisuuksiin. Epämuodollista oppimista puolestaan tapahtuu pääasiassa kohdekielisessä ympäristössä, jolloin vuorovaikutus korostuu (Järvinen, 2014). Tässä työssä keskitytään vieraan kielen muodolliseen oppimiseen ja siihen liittyviin näkökulmiin.

Kielen oppimiseen vaikuttavat erilaiset tekijät. Oppimisen taustalla on oppijan äidinkieli, kognitiivinen alttius, yksilölliset ominaisuudet, sisäinen kielitaito ja niiden kehittynyt taito (Foley & Flynn, 2013; Herschensohn & Young-Scholten, 2013). Lisäksi oppijoiden välillä on yksilöllisiä eroja, jotka vaikuttavat kielten oppimiseen, kuten kielellinen lahjakkuus, motivaatio, persoonallisuus, ikä, oppimistyyli ja oppimisstrategiat (Pietilä, 2014). Näistä tärkeimpiä yksilöiden välisiä oppimiseroja aiheuttavia tekijöitä ovat motivaatio ja kielellinen lahjakkuus (Pietilä, 2014). Kielen oppimiseen vaaditaan oppismekanismien kehittymistä, tiedon prosessointia ja säilytystä muistin kautta sekä kyky tuoda hankittu tieto käyttöön reaaliajassa ilman, että puhujan tarvitsee miettiä sitä (Towell, 2013).

2.1.2 Kielen opettaminen

Kielitietoisuus on yksi tärkeä tekijä tehokkaassa ja monipuolisessa kielen oppimisessa (Alisaari ym., 2023). Se on ymmärrystä kielestä ja sen toiminnasta sekä siitä, että kieli, kulttuuri ja identiteetti ovat erottamattomia (Harju-Autti & Mäkinen, 2024).

Kielitietoisuus pitää sisällään puhumisen ja kirjoittamisen lisäksi ymmärrystä kielestä systeeminä ja kielen käyttämisen tapoja ja sääntöjä. Tämä pitää sisällään myös ymmärryksen eri kielistä ja niiden välisistä eroista sekä kielenkäytöstä eri tilanteissa. Kielitietoisuus ja kielen oppiminen kulkevat käsi kädessä, sillä oman oppimisen taitojen käsittäminen on yhteydessä oppimiseen. (Mäntylä, 2021.)

Maijalan ja Mäntylän (2023) mukaan oppimiseen vaikuttaa opettajan pätevyys ja kielitaito. Kielenoppiminen on parhaimmillaan kohdekielisessä oppimisympäristössä lisääntyneen kielisyötteen vuoksi. Oppitunnilla opetettavia asioita on syytä lähestyä eri näkökulmista käyttäen kaikkia aistikanavia (Moilanen, 2002). Dufvan (1995) mukaan kielenoppijan olisi tärkeää luottaa itseensä ja omaan kokemukseensa, jotta uskallus kielenkäyttöön voi kasvaa ja taidot paranevat.

Kielen oppimisessa keskiössä on kyky tulla toimeen erilaisissa tilanteissa kielitaidollaan. Kielen oppimiseen on olemassa eri herkkyyksiausia. Eri ikäisillä oppijoilla on erilaisia valmiuksia oppia kielen eri osa-alueita, kuten nuorena opitaan helpommin ääntämistä ja vanhempana kielen rakenteita. Kielen oppimiseen vaikuttaa kuitenkin muutkin tekijät kuin aivojen kehitys. Lasten vahvuus kielen oppimisessa on rohkeus käyttää kieltä. Oppijan ikä vaikuttaa eniten implisiittisen kielitaidon omaksumiseen, nuorena saatu altistus edesauttaa oppimista. Leksikaalisten taitojen, morfologian ja syntaksin herkkyyksiausi kestää pidempään kuin ääntämisen. Nuoremmat oppijat oppivat kielioppia parhaiten muistin varassa, kun taas vanhemmat sääntöjen perusteella. (Maijala & Mäntylä, 2023.)

Oppimisympäristönä monikielinen ympäristö toimii paremmin kuin formaali luokkahuone. Kielestä, sen normeista ja säännöistä keskusteleminen on tehokkaampaa kuin niiden mekaaninen ulkoa opettelu (Dufva, 1995). Eri ikäisillä oppijoilla on erilaisia tarpeita opetusmenetelmien suhteen. Yleisenä periaatteena monipuoliset menetelmät, osallistava opetus sekä yhdessä oppiminen ovat parhaita. Lisäksi työtapojen

vaihtelevuus, monipuoliset tehtävät ja turvallisessa oppimisympäristössä saadut positiiviset oppimiskokemukset motivoivat kaikkia oppijoita (Niitemaa, 2014). Opetukseen olisi hyvä saada enemmän käytännön dialogisuutta (Dufva, 1995). Nuorempien oppilaiden kanssa fyysiset toiminnot sekä suullinen harjoittelu toimivat tehokkaasti. (Maijala & Mäntylä, 2023.)

Vieraiden kielten oppimisvaikeuksia on tutkittu vain vähän, mutta niitä olisi tärkeää huomioida kielen opetuksessa esimerkiksi eriyttämisen avulla (Palojärvi, 2022). Kieltenopetuksessa eriyttäminen on tehokasta, kun otetaan huomioon yksittäisten oppilaiden tarpeet ja oppimismieltymykset. Opettajat voivat luoda osallistavia ja kiinnostavia oppimisympäristöjä, jotka vastaavat oppilaiden kielen eri taitotasoa ja kiinnostuksen kohteita. Tämä tapahtuu varioimalla opetuksen sisältöä, prosesseja sekä materiaaleja esimerkiksi tekniikkaa ja opetusryhmän ryhmittelyä hyödyntämällä. Lisäksi monipuoliset toimintamuodot ja joustavat suoritustavat mahdollistavat oppilaiden aktiivisen osallistumisen. Näin ollen oppimistaidot ja yhteistyötaidot paranevat, oppimisesta tulee syvempää ja kielitaito paranee. Siksi eriytetyn opetuksen käyttäminen kieltenopetuksessa tarjoaa valtavat mahdollisuudet kehittää entistä tasapuolisempi, opiskelijakeskeisempi lähestymistapa, joka edistää kielitaitoa. (Halil ym., 2024.)

2.2 Eriyttäminen

Eriyttämiselle ei löydy yhtä selkeää määritelmää kirjallisuudesta. Se on käsitteenä hyvin monipuolinen ja monitulkintainen (Roiha, 2023). Jo peruskoulun alussa 1970-luvulla käytiin keskustelua eriyttämisestä, jonka jälkeen sen suosio on vain kasvanut viime vuosina (Roiha & Polso, 2020; Viljanen, 1975).

Eriyttämisen tarkoituksena on maksimoida jokaisen oppilaan oppimismahdollisuudet, kasvu ja yksilöllinen menestyminen (Villa, Thousand, Nevin & Liston, 2005). Sen perustavoitteena on parempi koulumenestys laajimmalle mahdolliselle oppilasmäärälle (Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008). Eriyttämisellä pyritään myös ehkäisemään ongelmia ja välttämään tuen tarpeen syntymistä (Vitka, 2021). Eriyttäminen on ajattelutapa, joka mahdollistaa oppilaiden erilaisten tarpeiden kohtaamisen, jotta he voisivat saavuttaa asetetut tavoitteet. Kyse ei ole vain

menettelytavoista, vaan ajattelutavasta. Eriytävälle opettajille yhteistä on ajatus siitä, että jokaisella oppilaalla on vahvuuksia, jokaisella on kehitettävää ja jokainen oppilas on yksilöllinen. Lisäksi oppimista rakennetaan aiemmin opitun päälle, nähdään, että tunteet ja asenteet vaikuttavat oppimiseen, kaikki voivat oppia ja oppilaat oppivat eri tavoin eri aikoina. (Gregory & Chapman, 2013.)

Eriyttäminen mahdollistaa joustavammat ja tehokkaammat oppimiskokemukset opiskelijoille, joilla on erilaisia oppimistyyliä, tarpeita ja taustoja (Halil ym., 2024). Jokaisella oppilaalla on yksilölliset edellytykset ja ominaisuudet oppimiseen (Viljanen, 1975). Opiskelijat eroavat toisistaan niin oppimistavoiltaan kuin tiedoiltaan ja taidoiltaan. Tämän vuoksi kullakin oppilaalla on omanlaisensa tarpeet ja tulisi olla myös yksilölliset tavoitteet, koska eriyttämisen avulla tuetaan oppilaan yksilöllistä kehittymistä (Kivikangas, 2003; Mela & Mikkonen, 2003). Eriyttäminen ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet, mielenkiinnon kohteet ja taidot ja kun erot otetaan huomioon opetuksessa myös oppimistulokset ovat erilaiset kullakin oppilaalla. (Laine & Tirri, 2016; Viljanen 1975). Opettajan tehtävänä onkin arvioida oppijaa kokonaisuutena ja valitsee siltä pohjalta opetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä menetelmät niiden saavuttamiseksi. Tällöin eriyttäminen on tietoista toimintaa, joka lähtee liikkeelle erilaisten oppijoiden oppimistapojen arvioinnista. (Mela & Mikkonen, 2003.)

Roiha ja Polso (2018) näkevät eriyttämisen proaktiivisena, oppilaslähtöisenä ja kaikkia oppilaita koskevana toimintana. He pitävät sitä yhtenä tärkeimpänä keinona huomioida oppilaiden erilaisuus vieraiden kielten opetuksessa. Toisaalta eriyttäminen on proaktiivisen lisäksi myös reaktiivista toimintaa, jossa huomioidaan opiskelijoiden kiinnostuksen kohteet ja motivaatio taitotasojen lisäksi (Roiha, Nieminen & Mäntylä, 2023; Saloviita, 2018). Eriyttäminen perustuu sosiokonstruktivistiseen näkemykseen oppimisesta, jonka mukaan oppija on aktiivinen tiedon prosessorija, ja oppimisprosessissa painottuvat oppijan aktiivisuus sekä ennakkotiedot (Mäntylä, Roiha & Kajander, 2023).

Eriyttäminen voidaan jakaa koulutuksen ja opetuksen eriyttämiseen. Viljanen (1975) käyttää koulutuksen sijaan termiä organisatorinen. Koulutuksen puolelle kuuluvat organisatoriset, eli ulkoiset ratkaisut, joissa oppilaita ryhmitellään jakamalla luokkia eri

tavoin. Näissä ryhmissä vaihdellaan opetuksen tavoitteita, opetusainesta ja opetusmenetelmiä. Tässä päämääränä on useimmiten erilaisten oppimistulosten saavuttaminen. Opetuksellinen, eli sisäinen eriyttäminen on luokan tai oppilasryhmän sisällä tapahtuvia järjestelyjä, joiden avulla on tarkoitus luoda ”mahdollisimman suotuisa ärsykeympäristö oppilaiden yksilöllisten persoonallisuuden piirteiden kehittymiselle” ja jolloin opettaja ottaa huomioon kaikkien oppilaiden erityispiirteet ja toimii sen mukaisesti (Viljanen, 1975, s. 74). Opetukselliseen eriyttämiseen kuuluvat tukiopetus, erilaiset opetuksen muokkaamiset ja opetuksen yksilöiminen. Eriyttämistä voi tapahtua tavoitteiden, ajan ja työtapojen osalta. (Kivikangas, 2003; Viljanen, 1975.)

Tutkimuksissa on käynyt ilmi, etteivät opettajat eriytä säännöllisesti (Laine & Tirri, 2016). Opettajilla on myös vaihtelevia käsityksiä siitä, mitä eriyttäminen käytännössä on (Laine & Tirri, 2016). Useimmiten eriyttäminen nähdään koskevan vain opiskelijoiden ääripäitä, niitä, joilla on vaikeuksia tai lahjakkaita opiskelijoita. Roihan, Niemisen ja Mäntylän (2023) tutkimuksessa, kuten useammassa aiemmassa tutkimuksessa, nousi esille se, että opettajat keskittyivät enemmän alaspäin kuin ylöspäin eriyttämiseen, joka koettiin haasteellisempänä. Tutkimuksissa voidaankin havaita opettajien eriyttämisen käsityksien ja käytänteiden olevan rajoittuneita. (Roiha, Nieminen & Mäntylä, 2023.)

Tutkimuksissa on lisäksi havaittavissa, että aineenopettajat eriyttävät opetustaan vähemmän kuin luokan- ja erityisopettajat (Mäntylä, Roiha & Kajander, 2023; Saloviita, 2018). Monet opettajat toteuttavat eriyttämistä vain vähän tai ei lainkaan.

Perusedellytyksenä eriyttämiselle pidetään hyvää oppilastuntemusta. Laineen ja Tirrin (2016) tutkimuksen tulosten mukaan opettajista noin neljäsosa suunnitteli opetuksensa päivittäin niin että myös lahjakkaat oppilaat hyötyivät siitä ja 14 % teki näin vain harvoin.

Roihan (2023) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat eriyttämisen jokseenkin haasteelliseksi. Resurssien puute ja noviisi- tai aineenopettajuus koettiin suurimmiksi haasteiksi. Resurssien puutteena nähtiin henkilökunnan vähäisyys, tukimateriaalit sekä suuret luokkakoot. Noviisiopettajalle jo opettaminen on haasteellista, joten siihen eriyttäminen lisänä tuntuu vielä vaativammalta (Santangelo & Tomlinson, 2012).

Aineenopettajat ovat oppilaiden kanssa hyvin vähän, jolloin oppilaantuntemus

muodostuu hitaammin ja eriyttäminen on hankalampaa. Lisäksi ajanpuute koettiin esteenä eriyttämiselle. (Roiha, 2023.)

2.2.1 Eriyttämisen keinoja

Eriyttäminen opetuksessa on opetuskäytäntö, jossa painotetaan sekä yksittäisiä oppilaita että luokkaa kokonaisuutena. Tomlinsonin ja Imbeaun (2023) mukaan siinä on olennaista muovata sisältöä, prosessia, tuotetta ja tunnetilaa. Nämä perustuvat oppilaiden tarpeille ja eroavaisuuksille, joita ovat valmiudet, kiinnostuksenkohteet sekä oppimistyyli. (Tomlinson & Imbeau, 2023.)

Eriyttämisen avulla voidaan tukea niin yksilöoppilasta kuin koko luokkaa pienin keinoin, jolloin oppilaan itsetuntoa, oppimista ja motivaatiota voidaan tukea (Vitka, 2021). Siinä otetaan huomioon opetusryhmän tarpeet ja erilaisuus sekä oppimisympäristön esteettömyys (Vitka, 2021). Eriyttävässä luokassa opettajat hyväksyvät ja toimivat sen pohjalta, että heidän on oltava valmiita sitouttamaan oppilaat opetukseen erilaisilla oppimisen lähestymistavoilla (Tomlinson, 2014). Tämä voi toteutua ottamalla huomioon ja vetoamalla monenlaisiin kiinnostuksen kohteisiin, käyttämällä eri tasoista opetusta, vaikeusasteen vaihtelevuutta sekä erilaisia tukijärjestelmiä (Tomlinson, 2014).

Olennaisia elementtejä eriyttämisessä ovat yksilön kunnioittaminen, laadukas opetuksen suunnittelu, joustavat opetusrutiinit, vaihtelevien oppimispolkujen luominen sekä opetuksen ja oppimisen vastuun jakaminen. Oppimista tapahtuu parhaiten mukavuusalueen reunoilla. Kaikkia palveleva eriyttäminen on monikanavaista, jossa otetaan huomioon erilaiset tavat ja eri aistikanavat. (Palojärvi, 2022; Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008.)

Käytännössä eriyttäminen on kaiken opetusaineksen muovaamista (Santangelo & Tomlinson, 2012). Eriyttäminen voi kohdistua niin sisällön laajuuteen ja syvyyteen, prosessiin kuin tuotoksiin oppilaan valmiuksien, kiinnostuksen ja oppimisprofiilin mukaan. Oman toimintansa puolelta opettaja voi opetusmenetelmiä, resursseja – kuten opetusmateriaaleja sekä oppimistoimintaa muovaamalla eriyttää. Lisäksi suoritettavia tehtäviä, työtapoja, työvaiheita, tehtävien määrää ja käytettävää aikaa varioimalla kyetään huomioimaan eri oppilaita. Laineen ja Tirrin (2016) tutkimuksessa opettajat käyttivät eriyttämisessä eniten seuraavia keinoja: eriytetyt tehtävät ja materiaalit,

itsenäisen opiskelun mahdollistaminen, eriytetty opetus, joustavat ryhmät sekä opetustahdin mukauttaminen. (Gregory & Chapman, 2013; Laine & Tirri, 2016; Palojärvi, 2022; Villa, Thousand, Nevin & Liston, 2005; Vitka, 2021.)

Sisällön eriyttämisen osalta opettajat valikoivat oppimateriaaleja hyödyntäen erilaisia lähteitä ja esittäen materiaaleja eri muodoissa, kuten videoesityksinä, PowerPoint-esityksinä tai oppimismoduuleina. Lisäksi materiaalien monipuolinen hankinta ja muotoilu ovat tärkeitä, sillä monipuolisten lähteiden ja muotojen hyödyntäminen parantaa mahdollisuuksia vastata yksittäisten oppilaiden tarpeisiin merkityksellisellä sisällöllä. (Halil ym., 2024; Santangelo & Tomlinson, 2012.)

Prosessin eriyttämisen osalta opettajat räätälöivät opetuksen vastaamaan oppilaiden oppimistyyliä ja valmiustasoja. Tämä edellyttää monipuolisten oppilasaktiviteettien järjestämistä, jotka on räätälöity yksilöllisten kiinnostusten, valmiustasojen ja ryhmädynamiikan mukaan. Lisäksi opettajat voivat käyttää oppilaiden valmiuksien ja oppimistyylien perusteella muodostettuja erikoisryhmiä helpottaakseen oppilaiden tarpeisiin sopivia aktiviteetteja, mikä edistää oppijoiden sitoutumista ja keskittyä tukemaan ryhmän kehitystä. Myös tehokas luokanhallinta korostuu eriyttämisen kannalta keskeisenä tekijänä, jossa opettajat ohjaavat oppilaita osallistumaan eriyttämisprosesseihin, selviytymään haasteista, edistämään omaa menestystään ja noudattamaan rutiineja. (Halil ym., 2024; Santangelo & Tomlinson, 2012.)

Tuotosten eriyttämisessä opettajat voivat tarjota oppilaille erilaisia vaihtoehtoja oppimistulosten osoittamiseksi, mikä helpottaa arviointia. Tehtävien teemoja voi vaihdella oppilaiden kiinnostuksen kohteiden, harrastusten tai valmiuksien mukaan, mikä kannustaa kriittiseen ja luovaan ajatteluun. Tehtäviä voi tehdä eri tavoin, niin suullisesti tai kirjallisesti kuin digitaalisesti, kuten videoiden, kuvien, esitysten, blogien tai äänitysten avulla. Teknologia voi olla helpottavaa oppimisympäristöissä. (Halil ym., 2024; Santangelo & Tomlinson, 2012.)

Saloviidan (2013) mukaan yksi eriyttämisen muoto on koko luokan toiminnan eriyttäminen. Tämän pohjana on opettajan oppilaantuntemus ja se, millaisia taitoja ja kiinnostuksenkohteita heillä on. Eriyttämisen kautta voidaan lisätä oppilaiden valinnanvapautta oppisisältöjen, oppimistapojen, suoritusten ja arvioinnin suhteen.

Myös erilaisten ryhmitysten käyttöä, kuten erilaisia ryhmäkoostumuksia tai yksilöllistä työskentelyä, voidaan toteuttaa (Saloviita, 2013). Eri tasoisille oppilaille voidaan karsia tehtäviä tai niitä voidaan jakaa kolmeen eri tasoon: ”tunnistavan tason perustehtävät, mallin mukainen toistava tuottaminen, soveltavaa tuottamista vaativat tehtävät taitavimmille” (Palojärvi, 2022, s. 32–33).

Mikäli eriyttämistä ajatellaan laajemmin, se koskee opetuksen lähestymistapaa, jossa huomioidaan jokaisen opiskelijan ja ryhmän moninaisuus koskien myös arviointia (Gregory & Chapman, 2013; Roiha, Nieminen & Mäntylä, 2023). Kaikkien oppilaiden, niin heikkojen kuin lahjakkaiden, on tarkoitus voida osoittaa osaamistaan (Vitka, 2021). Eriyttävä arviointi on yksi työkalu eriyttämisen toteuttamisessa. Arvioinnissa vertaisarviointi ja itsearviointi ovat hyviä menetelmiä. Roihan, Niemisen ja Mäntylän (2023) tutkimuksessa opettajien yleisimmin käytettynä eriyttävän arvioinnin keinona oli yksilöllisten tavoitteiden asettaminen ja palautteen anto. Vieraiden kielten opettajien käsityksissä arvioinnista ja eriyttämisestä nousi esiin seuraavia olennaisia kysymyksiä: ”eriyttävä arviointi dialogina, tukena ja ohjaamisena, laajemmat arvioinnin rakenteet, taitotasoihin keskittyvä eriyttäminen ja opiskelijoiden ääni” (Roiha, Nieminen & Mäntylä, 2023, s.108–109). Arvioinnin eriyttämisessä tarkastelun kohteena oli lähes ainoastaan taitotasot, ei niinkään oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja työskentelymieltymykset, jotka olisivat laajan eriyttämisenäkemyksen mukaisia.

Eriyttämisen avuksi on laadittu erilaisia malleja, joista yksi käytetyimpiä on Tomlinsonin malli (2014). Tomlinsonin mallissa eriyttävä opettaja muokkaa ”sisältöjä, prosesseja, tuotoksia tai oppimisympäristöä oppilaiden valmiuksien, kiinnostuksen kohteiden sekä oppimisprofiilien perusteella” (Roiha & Polso, 2020, s. 97; myös Gregory & Chapman, 2013, s. 3). Sisältö on se mitä opetetaan, prosessissa tapahtuu oppilaan tulkintaa, mukautumista ja omistajuuden löytämistä, tuotos osoittaa oppilaan henkilökohtaisen tulkinnan ja tietämyksen (Gregory & Chapman, 2013).

Tomlinsonin mallin pohjalta on luotu viiden O:n malli suomalaiseen ympäristöön sopivaksi. Mallin avulla on tarkoitus helpottaa eriyttämisen toteuttamista (Roiha & Polso, 2020). Siinä painotetaan sekä oppimisen yksilöllisyyttä että sosiaalista puolta, joka kattaa koko oppimisryhmän (Roiha & Polso, 2020). Tässä otetaan huomioon

erikseen opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaali sekä oppimisen arviointi. Eriyttämisen pohjalla on hyvä oppilaantuntemus, koska opetuksen tulee tapahtua oppilaiden yksilölliset ominaisuudet huomioiden. ”Viiden O:n malli kattaa sekä makro- että mikrotason eriyttämiskeinot ja etenee eriyttämisessä yleisestä yksittäiseen” (Roiha & Polso, 2020, s. 98–99). (Mäntylä, Roiha & Kajander, 2023; Roiha & Polso, 2018.)

Viiden O:n mallissa painotetaan oppilaantuntemuksen tärkeyttä. Oppilaan yksilölliset tarpeet, valmiudet, kiinnostuksen kohteet ja oppimisprofiilin tuntemus ovat olennaisessa asemassa opettajan apuna asettaa yksilöllisiä, realistisia ja motivoivia tavoitteita. Tavoitteiden asettelua opettaja tekee yhdessä oppilaan kanssa. Erilaisia opetusjärjestelyjä ovat muun muassa ”joustava ryhmittely, samanaikaisopetus, oppituntien palkitus, jakotunnit, koulunkäynninohjaajan hyödyntäminen sekä tukiopeus” (Roiha & Polso, 2020, s. 99–100). Eriyttämisen tulisi kattaa sekä fyysisen että psykososiaalisen oppimisympäristön. Fyysiseen oppimisympäristöön luetaan istumajärjestys, oppimispisteiden järjestäminen ja tavaroiden nimeäminen.

Psykososiaalseen oppimisympäristöön puolestaan kuuluu ilmapiirin luominen, vapaan, siirtymien ja välituntien huomioiminen, systemaattinen ryhmäyttäminen sekä opetusryhmien varioiminen. Eriytäviin opetusmenetelmiin lukeutuu itsenäinen-, urakka- ja pysäkkityöskentely sekä projektit, mutta myös opiskelutaitojen opettaminen ja yksilöllisen etenemisen salliminen. Oppimisen tukimateriaalit kattavat opetusvälineet sekä keskittymisen apuvälineet. Arviointi pitää sisällään ennakoivan arvioinnin, oppimista tukevan arvioinnin sekä osaamisen arvioinnin. (Roiha & Polso, 2020.)

2.2.2 Eri suuntiin eriyttäminen

Tutkimuksissa on ilmennyt eriyttämistä eri suuntiin, niin ylöspäin kuin alaspäin. Tulosten perusteella suomalaiset opettajat tietävät pääasiassa, että lahjakkaita oppilaita tulisi eriyttää (Laine & Tirri, 2016). Monet opettajat kuitenkin pohtivat kysymystä ylöspäin eriyttämisestä vieraiden kielten tunneilla (Roiha & Polso, 2023).

Ylöspäin eriyttämiseen on omanlaisia keinoja. Taitavien oppilaiden olisi hyvä saada omalle tasolleen sopivaa opetusta ja haasteita. Omatoimisen työskentelyn

kerrostaminen mahdollistaa oppimista, yksi muoto on opetustahdin muovaaminen. Oppilaille tulisi tarjota vaativampia tehtäviä, monipuolisia ylimää räisiä edenneen tason materiaaleja, mahdollistaa syväluotaavampia tutkimuksia, edistää itsenäisyyttä, käyttää monitasoisia kysymyksiä ja käyttää ongelmanratkaisutaitoja. Yksi mahdollisuus eriyttämiseen on joustavat ryhmäjaot oppilaiden kiinnostuksen, kykyjen, taitojen tai muiden tekijöiden perusteella. Yksi lahjakkaiden oppilaiden opetuskeinoista on rikastaminen. Siinä oppilas pääsee syventämään oppimaansa uusien tehtävien ja materiaalien kautta. Ensisijainen tavoite ei ole lisätä tietoa, vaan syventää sitä ”kognitiivisten tavoitteiden luokittelun korkeammilla portailla” (Saloviita, 2013, s. 28). Olennaista on keskittyä soveltaviin ja vapaasti tuottaviin tehtäviin (Palojärvi, 2022). (Laine & Tirri, 2016; Roiha & Polso, 2023.)

Toisaalta myös alaspäin eriyttäminen on tärkeää, jotta ne oppilaat, jotka olisivat muuten vaarassa pudota, pysyvät opetuksessa mukana. Opetuksen ja oppimateriaalin muovaaminen tukee oppimista erityisesti niillä oppilailla, joilla on haasteita ja hitautta oppimisessa. Alaspäin eriyttämistä on muun muassa ohjeiden selkeyttäminen ja pilkkominen, visuaalinen tuki, aineksen karsiminen, tärkeimpien kohtien korostaminen sekä tunnistavien ja toistavien tehtävätyyppien painottaminen. (Palojärvi, 2022.)

3 Tutkimuksen toteutus

Olen valinnut tutkimukseni lähtökohdaksi fenomenografian sen vuoksi, että sen avulla pääsen käsiksi tutkittavien kokemuksiin. Fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen suuntauksia, jossa tutkitaan ihmisten erilaisia käsityksiä asioista. Ihmisten käsitykset eroavat toisistaan ja ne voivat ihmisellä itselläänkin muuttua ajan saatossa. On otettava huomioon muun muassa henkilön ikä, koulutustausta, kokemukset sekä sukupuoli, kun tutkitaan yksilöihmisten käsityksiä jostain asiasta. Fenomenografian tavoitteena on ”kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista” (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Tutkimuksen kohteena ovat käsitykset erilaisista arkipäivän ilmiöistä ja se, miten niitä voidaan eri tavoin ymmärtää. Tutkimuksen toteuttamisessa voidaan hyödyntää erilaisia kirjallisia aineistoja, kuten avoimia- tai teemahaastatteluja. (Huusko & Paloniemi, 2006; Metsämuuronen, 2006.)

3.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan eriyttämistä kielten opetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia kielten opettamisen eriyttämisestä. Lisäksi halutaan saada käsitystä siitä millä eri tavoin opettajat eriyttävät opetustaan ja mitä haasteita ja mahdollisuuksia siihen liittyy. Pyrkimyksenä on saada opettajilta aitoja kokemuksia ja näkemyksiä eriyttämisestä omassa työssä, eli saamaan tietoa niiltä yksilöiltä, jotka eriyttävät opetustaan. Tarkoituksena on saada kokonaiskäsitys ja ymmärrystä eriyttämisen kokonaisuudesta vieraiden kielten opetuksessa. Tutkimukseen osallistuvien tuleekin olla sellaisia opettajia, jotka eriyttävät opetustaan, jotta voidaan saada selville eriyttämisen taustalla olevia periaatteita sekä toimivia käytännön keinoja. Haastattelemani opettajat voivat olla sekä kieliä opettavia luokanopettajia että aineenopettajia. Kielten opettamisen eriyttämistä lähestytään tässä tutkimuksessa seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on kielten opettamisen eriyttämisestä?
2. Millä eri tavoin opettajat eriyttävät vieraan kielen opetustaan?

3. Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat kokevat kielten opettamisen eriyttämiseen liittyvän?

3.2 Aineistonkeruu

Tässä tutkimuksessa tutkittavaa aihetta pyritään lähestymään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti käyttäen kvalitatiivisia menetelmiä selvittääkseni kielten opettajien käsityksiä ja kokemuksia kielten opetuksen eriyttämisestä. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat peruskoulun kieltenopettajat, jotka toteuttavat eriyttämistä opetuksessaan.

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu yksilöhaastattelu. Haastattelu on yksi tutkimuksen perusmenetelmistä. Haastattelu on toimiva keino tässä tutkimuksessa saada tietoa tutkittavasta aiheesta, koska tarkoitus on kartoittaa kokemuksia ja saada käytännön kuvaavia esimerkkejä aiheesta (Huusko & Paloniemi, 2006). Haastattelussa on tilaa saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Puolistrukturoitu haastattelu on joustavaa, ja se mahdollistaa kysymysten toistamisen, kysymysten ja vastausten täsmentämisen sekä keskustelun käymisen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi tutkija voi haastattelussa vaihdella kysymysten järjestystä (Metsämuuronen, 2006). Kirjallisuudessa puolistrukturoidusta haastattelusta ja teemahaastattelusta puhutaan synonyymisesti (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä työssä käytän termiä puolistrukturoitu haastattelu.

Puolistrukturoidun haastattelun ajatuksena on, että aihepiirit on ennalta määrätty (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018). Kysymykset on ennalta suunniteltu, mutta niitä ei ole tarkkaan muotoiltu, ja niiden järjestys on vapaa (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018). Kysymyksenasettelun avoimuus on olennaista aineistonkeruussa, jotta aineistosta voi käydä ilmi vastaajien erilaiset käsitykset (Huusko & Paloniemi, 2006).

Haastattelukysymysten pohjana olivat tutkimuskysymykset, joihin haluttiin saada vastauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi kysymysten muodostamiseen vaikutti tutkimuksen viitekehys ja se mitä aiheesta jo tiedetään (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018; Kananen, 2017). Kysymystenmuotoilussa otettiin huomioon kysymysten selkeys, jotta niihin saatavat vastaukset olisivat mahdollisimman autenttisia ja kokonaisvaltaisia. Haastattelussa esiin nousevien vastausten avulla pyrittiin rakentamaan kokonaiskuva

yksityiskohdista. Haastateltavien tulkinnat tutkittavasta aiheesta, sekä niille annetut merkitykset ovat oleellista tietoa tutkimuksen kannalta (Kananen, 2017).

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina pääasiassa etäyhteyksien avulla. Tavoitteena oli saada kattavia kuvauksia haastateltavien kokemuksista ja käsityksistä sekä käytännön toiminnasta. Kun oman alansa asiantuntijoita haastatellaan, pyritään saamaan selvyyttä asioiden tilasta. Heidän erityistietämyksensä on arvokasta uuden tiedon tuottamisessa (Alastalo, Åkerman & Vaittinen, 2017). Hyvin toteutetulla haastattelulla voi saada kattavasti tietoa tutkittavan kokemuksista ja näkökulmista (Jacob & Furgerson, 2012).

Haastattelurunko valmisteltiin huolella ja se testattiin koehenkilön kanssa, jotta haastattelurunko olisi mahdollisimman toimiva varsinaisessa haastattelutilanteessa. Haastattelun aikana kysyttiin tarkentavia lisäkysymyksiä, jotta tietoa saatiin mahdollisimman paljon. Tekninen välineistö haastattelun toteuttamisessa oli testattu ja äänittämiseen käytettiin kahta eri laitetta, jotta äänite saataisiin varmasti talteen. Tutkimuksen laadun kannalta on tärkeää, että haastatteluaineisto litteroidaan mahdollisimman pian ja tämän mukaan toimittiin. (Hirsjärvi & Hurme, 2008.)

Laadukkaassa haastattelussa huomioidaan haastattelukysymysten lisäksi koko haastattelutilanne. Se miten haastattelu aloitetaan, on tärkeää sen kannalta, miten haastattelu etenee. Koska tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä siitä saa palkkiota tai muutenkaan hyötyä, on erityisen tärkeää kunnioittaa haastateltavaa hänen asiantuntijatiedostaan osoittamalla kiitollisuutta ja arvostusta hänen panoksestaan. Ennen haastattelun alkua on tärkeää varmistaa tutkittavan suostumus ja esitellä tutkimuksen ehdot ja haastateltavan oikeudet. Tässä tutkimuksessa halusin varmistua siitä, että haastateltavat ovat valmistautuneet ja saavat sanotuksi kaiken mahdollisen aiheeseen liittyen, joten lähetin haastattelukysymysrunгон hyvissä ajoin ennen haastattelun toteutusta. (Jacob & Furgerson, 2012.)

3.3 Tutkimuksen osallistujat

Tavoittaakseni tutkimukseni kohderyhmän ja saadakseni tutkittavia, lähetin haastattelukutsun seuraavissa Facebookin kieltenopettajien ryhmissä: Alakoulun

kieltenopetus, Yläkoulun kieltenopetus ja Toiminnallinen kielenoppiminen. Kutsuun vastanneita opettajia oli viisi. Lisäksi kaksi haastateltavaa sain henkilökohtaisen kutsun perusteella. Lopulta vain yksi haastattelu toteutettiin kasvotusten ja loput etäyhteydellä Zoomin välityksellä. Kasvotusten tehty haastattelu voi usein olla rennompaa ja mukavampaa, koska siinä ollaan fyysisesti samassa tilassa ja kehonkieltä voi käyttää hyväksi tukemaan sanottua. Toisaalta etäyhteyden hyötynä on se, että pystyy helposti haastattelemaan ihmisiä paikasta riippumatta, joten ei tarvitse matkustaa haastattelujen toteuttamiseksi.

Tähän tutkimukseen osallistui seitsemän kieltenopettajaa, jotka eriyttävät opetustaan. Seitsemän haastateltavaa on tässä tapauksessa sopiva määrä, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli yleistämisen sijasta ymmärtää syvällisemmin kielten opetuksen eriyttämistä. Lisäksi kukin haastattelu oli sen verran pitkä, että niistä sai paljon aineistoa, joten keskeinen tieto aiheesta pääsi nousemaan esille (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Taulukosta 1 näkee tutkimuksen osallistujien perustiedot. Haastattelut vaihtelivat kestoaltaan 26 minuutista 80 minuuttiin. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 4 opettaa alakoulussa, 2 yläkoulussa ja 3 lukiossa. Ruotsia opettaa 5 opettajaa, englantia 4 sekä saksaa, ranskaa ja espanjaa esiintyi kutakin yhdellä opettajalla.

Taulukko 1 Tutkimuksen osallistujat

Haastateltava	Haastattelun pituus (min.)	Opetusaste	Opetettavat kielet
H1	65	alakoulu	englanti, saksa
H2	26	yhtenäiskoulu	ruotsi, englanti
H3	80	yläkoulu, ruotsi alk. 6. lk	ruotsi, englanti
H4	61	lukio	ranska, espanja
H5	38	lukio	ruotsi
H6	33	lukio	ruotsi
H7	44	alakoulu	englanti, ruotsi

3.4 Aineiston analyysi

Laadullinen analyysi eroaa määrällisestä siinä, että laadullisessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Siinä ei pyritä löytämään tilastollisesti merkittäviä eroja

yksilöllisten vastausten välillä, vaan pikemmin selittämään yksittäistapausta ja lisäämään informaatioarvoa (Alasuutari, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisessa analyysissä on tärkeää havaita eroja ihmisten välillä, mutta niitä ei pidä kuitenkaan hakea liikaa (Alasuutari, 2011). Analyysivaiheen tarkoituksena on rakentaa kokonaisvaltainen kuva ja käsitys tutkimuskohteesta tiivistetyssä muodossa ja löytää aineistosta uusia puolia ja tapoja ymmärtää todellisuutta (Kananen, 2017; Salo, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tässä tutkimuksessa haastatteluaineistoa analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin kautta tehtävän analyysin avulla on tarkoitus kuvata ilmiötä tai siihen liittyviä piirteitä (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen, 2022). Pyrkimyksenä on järjestää aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon samalla säilyttäen olennainen tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuskysymykset ovat pohjalla ohjaamassa analyysin tekoa (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen, 2022). Salo (2015) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysin heikkoutena on tietynlainen keskeneräisyys, jossa johtopäätösten tekeminen saattaa jäädä ohueksi ja tulokset pinnallisiksi, koska se käsittää usein lähinnä aineiston luokittelua. Tämä otettiin huomioon aineistoa analysoidessa.

Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen analyysi pitää sisällään kaksi vaihetta, havaintojen pelkistämisen sekä arvoituksen ratkaisemisen. Havaintojen pelkistäminen voidaan jakaa kahteen eri osaan. Havaintojen pelkistämisessä aineistoa tarkastellaan vain tietyn näkökulman mukaan ja toiseksi havaintoja karsitaan niitä yhdistämällä. Ensiksi aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettismetodologisesta näkökulmasta. Toiseksi huomioidaan vain teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun kannalta olennainen sisältö. Aineistosta pyritään löytämään tutkimuksen asettelun mukainen olennainen sisältö. Kuitenkin aineistoa voidaan samassakin tutkimuksessa tutkia useasta näkökulmasta. Näin aineisto pelkistyy erillisiksi raakahavainnoiksi. (Alasuutari, 2011.)

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet etenevät yksityiskohtaisesta yleiseen. Kirjallisuudessa on esillä hieman toisistaan eroavaa termistöä analyysin kulusta (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen, 2022; Huusko & Paloniemi, 2006; Tuomi & Sarajärvi,

2018). Pääpiirteissään analyysi etenee seuraavanlaisesti: 1. aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2. aineiston klusterointi eli ryhmittely, 3. abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi aloitettiin haastattelunauhoitteiden litteroimisella. Litteroinnissa käytin apuna Turun yliopiston Transcribe-järjestelmää. Elon, Kajulan, Tohmolan ja Kääriäisen (2022) sekä Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017) ohjeiden mukaisesti käytin yleiskielistä litterointia ja vain ilmeistä sisältöä litteraateissa. Litteroinnin aikana pseudonymisoin aineiston niin, ettei tietojen perusteella ole tunnistettavissa yksittäistä vastaajaa (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Kun äänitteet oli saatu litteroitua, kävin tekstin läpi äänitteiden kanssa ja tarkistin vastaavuuden.

Kun haastattelut oli saatu tekstimuotoon, aloitin analysoida aineistoa tutkimuskysymysten pohjalta. Analyysiyksikkönä käytettiin ajatuskokonaisuutta. Valitsin lähestymistavaksi induktiivisen eli aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Minulla ei ollut käytettävissä valmista luokittelurunkoa, vaan luokittelu perustui aineistoon (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen, 2022). Ensimmäiseksi poimin kokonaisaineistosta tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmaisuja (Eskola, 2018).

Olenneisen aineiston poimimisen jälkeen nämä alkuperäisilmaisut pelkistettiin ja koodattiin. Näistä havainnoista etsittiin yhteinen piirre tai nimittäjä (Alasuutari, 2011). Seuraavassa vaiheessa ryhmittelin materiaalin. Tässä analyysin vaiheessa pelkistettyjä ilmaisuja alettiin vertailla keskenään ja etsimään niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (Alasuutari, 2011; Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen, 2022). Tarkoituksena oli luoda vastauksia laajemmin kuvaavia ryhmiä (Eskola, 2018). Kun samaa tarkoittavat pelkistetyt ilmaisut oli löydetty, niistä muodostettiin alaluokka, joka nimettiin (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen, 2022). Alaluokkien nimeämisen jälkeen niitä vertailtiin keskenään ja yhdistettiin samansisältöiset uusiksi ryhmiksi, eli yläluokiksi, jotka nimettiin (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen, 2022). Joidenkin kysymysten kohdalla oli tarpeen yhdistää vielä yläluokat pääluokiksi. Taulukossa 2 on esitelty havainnollistava esimerkki aineiston analyysistä.

Taulukko 2 Malliesimerkki aineiston analyysistä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
”Jos tämä tuntuu tosi vaikeelta, niin nyt nämä on ainakin ne, mitä täytyy oppia.” H2	Minimivaatimus jos vaikeaa	Minimitaso	Arviointi
”Hyville opiskelijoille oon sitten tehnyt lisäksi kuullunymmärtämis- ja luetunymmärtämisjuttuja, ottanut eri materiaaleista, eli Moodlessa on niitä sitten lisää, että se joka haluaa kirjoittaa laudaturin, niin sille on sitten vaikka kuinka paljon noita juttuja.” H6	Lisätehtäviä	Eritasoisia materiaaleja	Materiaalit
”Mulla on aina muistipelikortteja tuolla, koska sinne voi laittaa kappaleen tärkeimmät sanat. Sitten ryhmittää, että tässä on verbit ja tässä on substantiivit ja täällä on adjektiivit ja tääl on prepositiorakenteet.” H3	Pelit	Toiminnallinen oppiminen	
”Mä teen tosi paljon toiminnallista.” H1	Toiminnallisuus		

Tulosten luokittelun jälkeen ne tulkittiin. Tulosten tulkinnassa saatujen havaintojen perusteella tehtiin merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä (Alasuutari, 2011). Tulosten esittämisen jälkeen (luku 4) niistä tehty tulkinnat esitetään luvussa 5.

3.5 Eettisyys

Toiminnan eettisyys on peruseriaate, joka ohjaa koko tutkimuksen tekoa (Hyvärinen, 2017). Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan Hyvä tieteellinen käytäntö -ohjeistusta (2023) sekä Ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi -ohjetta (2019). Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus sekä vastuunkanto (TENK, 2023).

Tutkimuksessa etiikka on otettu huomioon koko prosessin ajan kaikissa eri vaiheissa. Eettisesti keskeistä on huomioida tutkittavien informointi. Tutkimukseen osallistuvan on

oikeus saada tietää tutkimuksen lähtökohdista, tavoitteista, sisällöstä ja käytännön toteutuksesta. Osallistujille lisäksi kerrottiin etukäteen tutkimuksen aihe (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jokaiselta tutkimukseen osallistuvalta pyydettiin suostumus osallistua tutkimukseen, ilmoitettiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta kieltäytyä tai keskeyttää oma osallistuminen (Ranta & Kuula-Luumi, 2017; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Erityisesti haastattelun etiikkaan kuuluu haastateltavan kunnioittaminen sekä neutraaliuus (Hyvärinen, 2017; Ruusuvuori & Tiittula, 2017).

Eettiset näkökulmat on otettu huomioon myös aineistohallinnan kohdalla. Tutkittavia informoitiin aineiston käsittelystä ja säilyttämisestä. Tutkimuksen aikana mahdollisia esiin tulleita henkilötietoja käsiteltiin ja säilytettiin luottamuksellisesti. Tässä tutkimuksessa ei tarvittu paljoa haastateltavien tunnistetietoja, lähinnä nimi, koulutus ja tehtäväkuva (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Tutkimukseen osallistuvat pysyvät anonymoineina, eikä heitä voi tunnistaa valmiista työstä, koska aineiston analyysivaiheessa nimi korvattiin pseudonimellä. Haastatteluaineistoa on käytetty vain kyseistä tutkimusta varten ja tietoja on säilytetty tietoturvallisesti (Hyvärinen, 2017). Tietojen säilyttäminen on tapahtunut yliopiston kirjautumisen vaativassa Seafile-pilvipalvelussa, johon ulkopuolisilla ei ole pääsyä. (Ranta & Kuula-Luumi, 2017; Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

4 Tulokset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää kielten opettajien käsityksiä ja kokemuksia kielten opettamisen eriyttämisestä. Tässä osiossa esitellään aineistosta esiin nousseita tuloksia. Aineiston analyysi ja siitä esiin nousseet tulokset on jaoteltu tutkimuskysymysten perusteella ja tulokset esitellään niiden mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäiseksi käsittelen opettajien käsityksiä kielten opettamisen eriyttämisestä, tämän jälkeen esittelen tuloksia siitä, millä eri tavoin opettajat eriyttävät opetustaan ja lopuksi erittelen millaisia haasteita ja mahdollisuuksia he kokevat eriyttämiseen liittyvän.

Haastateltavat kokivat usein olevansa ainoita, jotka eriyttävät, ainakin laajassa mittakaavassa. Kaikki pitivät sitä kuitenkin todella tärkeänä. Yksi haastateltavista jopa sanoi, että hänen tapansa eriyttää on ainoa oikea (ks. esimerkki 1).

- (1) Mun mielestä tämän systeemin voisi esitellä kaikille, koska mun mielestä tämä on ainoa oikea tapa tässä hommassa edetä. (H6)

4.1 Opettajien käsityksiä kielten opettamisen eriyttämisestä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta halusin selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on eriyttämisestä. Aineistosta kävi ilmi, että kieltenopettajilla on moninaisia, mutta keskenään jokseenkin yhteneväisiä käsityksiä eriyttämisestä. Tämän kysymyksen osalta aineisto on luokiteltu neljään eri kategoriaan: mitä eriyttäminen on, miksi eriyttää, millaista eriyttäminen on ja yksilöllisyyden huomioiminen eriyttämisessä.

Kielten opettajien vastauksista nousi esille heidän käsityksiään eriyttämisestä ja siitä mitä se on. Tässä selvisi se, keitä eriyttäminen koskee, ylös- ja alaspäin eriyttäminen sekä opettajan oma tapa eriyttää. Vastaajista suurin osa oli sitä mieltä, että kaikki tarvitsevat eriyttämistä. Useampi nosti esille, että eniten eriyttämistä tarvitsevat ääripää. Myös se mainittiin, että vaihtelee, keitä eriytetään. Kaikki opettajat puhuivat ylös- ja alaspäin eriyttämisestä. Tämä tarkoittaa heidän puheissaan sitä, että opetuksessa huomioidaan sekä hyviä että heikkoja. Eräs vastaajista mainitsi, että aina ajatellaan eriyttämisen olevan vain alaspäin, mutta myös ylöspäin eriyttäminen on tärkeää, eikä edetä vain heikoimman mukaan. Lisäksi tarjotaan haasteita ja lisätehtäviä

niille oppilaille, jotka niitä kaipaavat. Useampi opettaja kuitenkin totesi, että alaspäin eriytettäviä on niin paljon, että usein he tulevat ensin huomioiduiksi ja vasta sitten he, jotka tarvitsevat eriytystä ylöspäin. Osa haastatelluista mainitsi kehittäneensä oman systeemin, jonka avulla toteuttaa eriyttämistä (ks. esimerkki 2).

- (2) Eli parhaimmillaan minulla on lukiotasoisia oppilaita yhtä aikaa kuin sellaisia, jotka ei meinaa osata kirjoittaa yhtään virkettä oikein. Niin se skaala on niin valtava, että olen kehitellyt tällaisen oman version tästä eriyttämisestä sen takia, että minulla on halua olla sellainen vahvuuksia, kannustava ja positiivinen opettaja, että jokaiselle olisi jotakin, missä ne kokee, että okei, tämän tehtävän minä nyt selvitin, tämä ei ollut minulle liian vaikea. (H7)

Aineistossa esiintyi myös syitä ja seurauksia eriyttämiselle. Nämä on jaettu erikseen oppilaan ja opettajan kannalta. Eriyttämisen syyt ja seuraukset olivat erinäiset opettajien vastauksissa. Oppilaan näkökulmasta eriyttäminen parantaa oppimista, tuottaa hyviä tuloksia ja saa aikaan positiivisia kokemuksia. Aineistosta ilmeni, että yksi eriyttämisen tärkeimmistä tavoitteista on se, että kaikki oppisivat ja voisivat yltää parhaimpaansa. Eräs opettaja totesi, ettei oppimista tapahdu, mikäli taso ei ole sopiva (ks. esimerkki 3). Opettajien käsitysten mukaan eriyttämisen seurauksena tulokset paranevat. Tämä näkyy siinä, että kursseista päästään läpi, ei tule nelosia ja tulee hyviä arvosanoja. Eriyttäminen lisää myös motivaatiota ja positiivisia kokemuksia oppilaissa. Kun oppilaat voivat tehdä omantasoisia tehtäviä, motivaatio kielen oppimiseen kasvaa. Eriyttämisen myötä myös minäpystyvyys, itseluottamus ja innostus lisääntyvät samalla kun pelko kielen käyttöä kohtaan vähenee.

- (3) Mä haluan, että jokainen oppilas kokee, että hän oppii lisää ja tekee omalla tasolla niitä juttuja, että jos ne on liian helppoja tai liian vaikeita, niin kummassakin tapauksessa se voi käydä niin, että ei opi yhtään mitään ja kokee, että ei ole omantasoisia tehtäviä ja se oma osaaminen jää tavallaan näyttämättä, koska mistään tehtävästä ei heikommalle oppilaalle tule semmoinen olo, että se saa niitä taitojansa näyttää tai opittuja asioita näyttää. (H7)

Tutkimuksen aineistosta nousseet syyt ja seuraukset eriyttämiselle opettajien näkökulmasta olivat moninaiset. Osa mainitsi syiksi opettajan työn perusolemuksen, osa oman työmäärän vähenemisen (ks. esimerkki 4). Opettajat sanoivat eriyttävänsä, koska haluaa olla kaikkien opettaja, auttaa ja kannustaa oppilaita. Lisäksi eräs opettaja

mainitsi, että hänellä on mahdollisuus ja materiaalit, joten miksi ei eriyttäisi. Opettajan näkökulmasta eriyttämisen seuraukset ovat positiivisia. Tukiopetuksen ja ylimääräisten tuntien tarve vähenee eriyttämisen myötä, jolloin opettajan työmäärä vähenee.

Aineistossa nousi esiin myös se näkökulma, että kielitaito kehittyy pitkällä aikavälillä, kun oppilaat uskaltavat eriyttämisen myötä käyttää kieltä.

- (4) Mun mielest on niinku mahdotonta nähdä että mä en eriyttäis, siis että se tuottais mulle niin paljon enemmän töitä, ei ehkä niitten osalta jotka osaa paremmin mut erityisesti niitten osalta jotka ei pysy mukana, et sithän ne on mulla uusintakokeessa ja sit ne on mul seuraavana vuonna samal opintojaksolla ja ryhmät paisuu. Et ihan tollee itsekkäistä näkökulmista mut sit myös onhan se nyt opiskelijan motivaation kannalta ihan eri juttu lähteä tekemään omantasosta juttuu, tai vaikka se taso olisikin vaikea.
(H5)

Aineisto sisälsi myös sen, millaisena opettajat kokivat eriyttämisen. Viisi vastaajista sanoi eriyttävänsä jatkuvasti ja joka oppitunnilla. Eräs opettaja kehotti eriyttämään ainakin silloin kun aletaan opiskella uutta asiaa, koska silloin kaikki on oppilaalle uutta ja vaikeaa. Opettajat mainitsivat eriyttämisen olevan olennainen osa opetusta, osa jopa mainitsi, että on pakko eriyttää ja hyväksyä se osaksi omaa työtä. Eriyttämisen mainittiin olevan niin kokonaisvaltaista, että sitä on vaikea eritellä.

Eriyttäminen koettiin tärkeänä, osittain helppona ja osittain vaikeana. Opettajat kokivat eriyttämisen tarpeelliseksi ja siihen haluttiin panostaa, jolloin on myös motivaatiota sen toteuttamiseen. Aineistossa mainittiin, ettei eriyttäminen voi olla liikaa esillä kielissä. Toiveena oli, että voisi eriyttää enemmän ja että kaikki uskaltaisi alkaa eriyttää kokematta sitä liian suureksi taakaksi. Eräs opettaja mainitsi huomanneensa, että se on myös todella tärkeää oppilaille. Osa haastateltavista totesi, että eriyttämistä voi toteuttaa myös helposti, esimerkiksi eri monisteiden avulla, eikä sen tarvitse olla mitään erityisen ihmeellistä. Erään vastaajan mielestä eriyttämistä ei tarvitse pelätä, vaan se voi olla pientä huomioimista arjessa (ks. esimerkki 5).

- (5) Sitä ei tarvitse pelätä. Sen ei tarvitse ole mitenkään super semmosta sirkustempua tai tosi sellaista omaa materiaalia vaativaa tai muuta. Et se on sellaista pientä huomioimista arjessa, että ottaa kaikki oppilaat huomioon ja sitä myöskin varmasti moni tekee ihan ilman, että ajattelee, että nyt mä eriytän ja on tosi suunnitelmallisesti eriyttänyt. Sitten

myöskin ottaa sen ihan yhdeksi periaatteeksi, että on pakko eriyttää. Ja kaikki on pakko ottaa huomioon. (H2)

Lisäksi tuloksissa kävi ilmi, että on monta tapaa eriyttää, ei vain yhtä oikeaa. Osa vastaajista nosti esille myös eriyttämisen vaikeuden. Opettaja joutuu kokemaan riittämättömyyttä, koska aina voisi eriyttää ja huomioida oppilaita enemmän (ks. esimerkki 6). Lisäksi siihen liittyy vaikeita valintoja, kun aina ei voi olla kaikkea kaikille. Opettajien kokemuksista nousi esille myös se, että monet ajattelevat eriyttämisen olevan ylimääräistä työtä. Opettajat totesivat eriyttämisen vaativan jatkuvaa pientä työtä, mutta tapahtuvan omien resurssien mukaan. Välillä opettaja joutuu valitsemaan sen välillä, käsitelläänkö asiaa niin, että kaikki oppivat sen, vaikka se aika olisi jostain muusta pois. Joidenkin opettajien eriyttävässä systeemissä on paljon oppilaan vastuulla, koska he itse tekevät valintoja oppimisestaan.

- (6) Koko ajan aina voisi tehdä enemmän ja aina voisi eriyttää enemmän ja aina voisi tarjota haastavampaa materiaalia niille noheville ja aina voisi yrittää erilaisilla tavoilla helpottaa niiden heikkojen elämää ja muuta, mutta se tehdään mitä voidaan ja muuten ollaan niinku ellunkanat. (H1)

Yksilöllisyys ilmeni aineistossa yhtenä tärkeänä aspektina eriyttämisessä. Tämä pitää sisällään sen, että huomioidaan jokainen oppilas yksilönä, kaikille ei ole vain samaa, otetaan lahjakkuus huomioon ja oppilaantuntemus on tärkeässä asemassa.

Jokaisen huomioiminen yksilönä koettiin tärkeänä seikkana eriyttämisessä. Jokainen haastatelluista nosti tämän esille vastauksissaan. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen ryhmässä on erilainen ja se tulee ottaa huomioon. Oppilailla on erilaiset lähtökohdat, erilaiset tavat oppia, eri taitotasot kielessä sekä erilaiset tarpeet ja tavoitteet. Oppilaille annetaan mahdollisuus kehittyä yksilöllisesti ja heillä on oikeus saada omantasoista opetusta. Oppilaalla on myös mahdollisuus valita oma polkunsä opiskelussa. Eräs vastaaja mainitsi, etteivät kaikki pysty samaan kuin muut, joten yksilöt on otettava huomioon. Yhdessä vastauksessa nousi esille myös se, että oppilaat arvostavat sitä, että heidät otetaan huomioon (ks. esimerkki 7).

- (7) Mutta mä huomaan, että oppilaat arvostaa sitä, että he voi tulla tänne just tällaisenaan kuin on, niillä omilla tiedoilla ja taidoilla. (H3)

Yksilöllisyys opetuksessa huomioidaan opettajien kokemuksen mukaan niin, ettei tarjota samaa kaikille. Vastauksissa kävi ilmi, että kaikille ei ole samaa tuntia, tai vaikka on sama tunti, sen sisällä voi tehdä eri tahtiin tai tuetusti esimerkiksi opettajan kanssa. Lisäksi opettajat mainitsivat, ettei voi olla samoja materiaaleja tai samaa tekemistä kaikille. Tai jos oppilailla onkin sama tehtävä, oppilaat voivat tehdä sitä eri tahtiin. Lisäksi aineistosta kävi ilmi, että tehtäviä voi tehdä myös eri tavalla tai tekemällä vain osan. Oppilaille annetaan mahdollisuus myös omalla tasolla harjoittelun (ks. esimerkki 8)

- (8) No, pyrin tarjoamaan, jos ei nyt yksilöllisesti, niin ainakin mahdollisimman paljon valinnanvaraa opiskelijoille, jotta he pystyisivät sillä omalla tasolla tai hiukan jopa sen yli työskentelemään oppitunnin aikana. Olisi vähän helpompaa polkua ja vähän vaikeampaa polkua valittavissa. (H5)

Yksilöllisyyden huomioimisessa huomioidaan myös oppilaantuntemus ja lahjakkuus. Aineiston mukaan oppilaantuntemus on keskeistä ja perusta eriyttämisessä. Kun opettaja tuntee oppilaat, hän tietää heidän vahvuudet ja heikkoudet sekä mahdollisen eriyttämisen tarpeen (ks. esimerkki 9). Oppilaan lahjakkuuden huomioiminen on myös tärkeää eriyttämisessä. Aineistossa korostettiin sitä, että lahjakkuus ei kehity, jollei joudu miettimään ja ajattelemaan. Hyvät opiskelijat ovat olleet mielissään, kun saavat edetä omaan tahtiinsa (ks. esimerkki 10), eikä opettajien mukaan enää ole sellaisia oppilaita, joille tekeminen on liian helppoa, eikä sen vuoksi viitsi tehdä mitään. Toisaalta nostettiin esiin myös se, että edistyneet oppilaat pystyisivät etenemään vieläkin nopeammin.

- (9) Ja eriytätsä millä keinoin tahansa, niin se voi olla ihan just hyvä, jos sä vaan luet sitä tilannetta ja niitä sun oppilaita. (H4)
- (10) Hyvän ei tarvitse odottaa luokassa, että siellä joku vastaa, vaan kaikki saa mennä eteenpäin. Varsinkin ne hyvät opiskelijat, ne on tosi paljon tykänneet, kun ne saa nopeasti edetä omassa tahissa. (H6)

4.2 Opettajien tavat eriyttää vieraan kielen opetusta

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään millä eri tavoin opettajat eriyttävät vieraan kielen opetustaan. Aineistosta kävi ilmi, että opettajat eriyttävät kielten opetustaan hyvin monin eri tavoin. Ensisijaisina keinoina ovat eriyttäminen

materiaalien avulla, oppimistilanteen hallinnan kautta, oppilasryhmittelyn avulla sekä arvioinnin kautta. Tutkittavilla nousi haastatteluissa eniten vastauksia tähän kysymykseen.

Aineistossa kuvattiin erilaisten materiaalien käyttöä keinona eriyttää opetusta. Opettajien käsitysten mukaan niin teknologian käyttö, toiminnallinen oppiminen kuin eritasoisten materiaalien hyödyntäminen olivat toimivia keinoja eriyttää materiaalin avulla opetusta.

Teknologian käyttö eriyttämisessä pitää sisällään niin erilaisten teknisten välineiden käyttämistä kuin videoiden hyödyntämistä opetuksessa. Opettajat nostivat esille hyödyntävänsä Smart-taulua, tekoälyä, digipelejä ja -tehtäviä sekä erilaisia sovelluksia, jotta oppilaat pystyisivät toimimaan oman tasonsa mukaan. Lisäksi videoita käytetään eri tavoin opetuksen eriyttämiseen. Osa opettajista tekee itse opetusvideoita, osa käytti hyväksi opetuksessa musiikkivideoita tai kohdekielen uutiskanavia.

Toiminnallisen oppimisen koettiin olevan hyvä keino eriyttää kielten opetusta. Aineistosta nousi esille, että sekä pelejä että muuta toimintaa tehtiin oppitunneilla eriyttämistarkoituksessa. Useat vastaajat nostivat esille käyttävänsä erilaisia pelejä eriyttämiseen (ks. esimerkki 11). Osa vastaajista on itse luonut digipelejä, osa tehnyt tikuista ja korkeista pelejä tai tehnyt palapelejä tai muistipelejä esimerkiksi kappaleen sanoista. Aineistossa nousi esille myös toiminnallisuus osana eriyttämistä.

- (11) Mulla on paljon erilaisia ratoja täällä luokassa, että joku tekee tota takapöytää ja toiset tekee sellaista koodirataa täällä ja osa saattaa olla digipelejä. (H3)

Eritasoiset materiaalit nousivat esille aineistossa hyvin laajasti. Eriyttämisen keinoina käytettiin vaikeampia ja helpompia tehtäviä, lisätehtäviä, eri tehtäviä tai materiaaleja eri oppilaille, monipuolisia materiaaleja sekä opettajien itse luomia materiaaleja. Ne oppilaat, joille kielen oppiminen oli helppoa tai he etenivät nopeasti, saivat tehdä vaikeampia tehtäviä tai lisätehtäviä. Niille puolestaan, joille oppiminen oli vaikeampaa tai hitaampaa, oli tarjolla helpompia tehtäviä, kuten kuuntelutehtävän tukena apusanat tai tekstinymmärryksessä mahdollisuus vastata suomeksi. Aineistosta nousi runsaasti esille se, että eri oppilaille on tarjolla erilaisia tehtäviä. Näin oppilaat pääsevät

toimimaan omaan tahtiin ja omalla tavalla (ks. esimerkki 12). Tämä pitää sisällään sen, että voi tehdä vain osan tehtävistä, oppilaat etenevät eri tahtiin, erilaisia ja eritasoisia tehtäviä on tarjolla tai saman tehtävän voi tehdä eri tavoilla.

- (12) Jokaiselle oppilaalle ei tarjota sitä samaa hommaa. Toki hän on sillä samalla tunnilla, toki hän kuulee ne minun samat jorinat, mutta se voi olla, että hän etenee eri tahtiin tai että häntä tuetaan siinä hommassa, mitä tänään tehdään eri tavalla tai että hän tekee vain osan siitä tai että hän tekee sen pienemmässä porukassa tai ei itsenäisesti vaan opettajan kanssa tai jonkun toisen kanssa tai muuta. Sitä se eriyttäminen minulle on, että tehdään vähän eri tavalla sen tarpeen ja tilanteen mukaan. (H1)

Materiaalien avulla eriyttämisessä monipuoliset materiaalit nousivat esille.

Oppikirjamateriaalin lisäksi opetusta eriytettiin erilaisilla rakennettavilla tehtävillä, kuten shottilasipyramiditehtävillä. Vastauksissa nousi esille myös erillisen kielioppikirjan käyttö, parimonisteet sekä sanastolaput. Valmiin materiaalin lisäksi opetuksessa käytettiin hyväksi opettajan itse luomia materiaaleja. Näitä olivat suomennokset kappaleisiin tai opetusvideo.

Aineistosta kävi ilmi, että myös oppimistilanteen hallinta on tapa eriyttää opetusta. Tämä pitää sisällään opetushenkilöstön toiminnan niin yhteistyön kuin tuntitilanteen näkökulmasta. Opetushenkilöstön välisen yhteistyön osalta aineistossa nousi esiin erityisopettajan rooli, samanaikaisopettajuus, yhteisopettajuus sekä jakotunnit. Eräs opettajista totesi tekevänsä kollegan kanssa yhteistyötä eriyttääkseen opetusta (ks. esimerkki 13).

- (13) Kyllä me joskus ollaan tehty kollegan kanssa niin, että ollaan saatu samaan aikaan saman asiasisällön porukkaa, jolloin on voitu tulevaisuuden tavoitteiden, nykyisen osaamisen tai työskentelytapojen perusteella jakaa porukkaa samanaikaisopettajuuden turvin pienryhmiin. (H5)

Opettajien kokemusten mukaan heidän toimintansa tuntitilanteessa mahdollistaa eriyttämisen. Tämä pitää sisällään opettajan tuntitoiminnan, opettajan antaman tuen, eriyttävät valinnat sekä oppilaan oman valinnan mahdollistamisen. Opettajat pystyvät omalla tuntitoiminnallaan eriyttämään opetustaan, esimerkiksi käymällä läpi asioita rauhallisesti, riittävästi kertaamalla sekä sillä mitä ja miten opettaja kysyy keneltäkin. Opettajan antama tuki eriyttämisessä kattaa kuvallisen tukemisen sanojen rinnalla,

kädestä pitäen auttamisen, yhdessä oppilaan kanssa tekemisen sekä oppilaalle sopivan polun tarjoamisen. Opettajan eriyttävillä valinnoilla tarkoitetaan sitä millä välineillä missäkin tilanteessa toimitaan, tuntirakennetta, tehtävävalintoja, tehtävien määrää, oppikirjan käyttämistä soveltaen, opetuksen ja tehtävien jakamista kolmeen eri tasoon sekä tukiopetusta. Lisäksi opettajat mahdollistavat oppilaiden oman valinnan, niin että oppilas valitsee itse mitä annetuista tehtävistä tekee, oppilaat voivat edetä omaan tahtiin ja heillä on vapaus valita minkä verran sanoo puhetilanteessa.

Oppilasryhmittely oli yksi aineistosta esiin nousseista eriyttämisen tavoista. Ryhmittely kattaa oppilaiden eri tavoin ryhmiin jakamisen. Opettajien mukaan oppilaiden jakaminen pienempiin ryhmiin esimerkiksi jakotuntien avulla tai taitotason mukaan ovat hyviä eriyttämisessä. Lisäksi tuntityöskentelyssä koko luokan jakaminen pienempiin ryhmiin on toimivaa. Tällaisiin ryhmiin tai pareihin jakaminen voi tapahtua eri tavoin, esimerkiksi taitotasojen mukaan laittamalla samantasoisia tai eritasoisia oppilaita samaan ryhmään (ks. esimerkki 14). Opettajat näkivät tärkeänä sen, että myös eritasoiset oppilaat voivat toimia samassa ryhmässä. Toisaalta myös oppilaiden jakaminen ryhmiin taitotasojen mukaan nähtiin toisinaan hyödyllisenä, jolloin opettajan on helpompi toimia ryhmän kanssa, jossa oppilaat ovat samalla taitotasolla.

- (14) Pidetään kielten opettajina tunteja yhdessä ja se auttaa sitä, että me pystytään jakamaan niitä ryhmittelyjä eri tavalla. Onkin kaksi luokallista oppilaita ja siitä pystyy jakamaan erilaisia ryhmiä vähän sen perusteella, mitä tehdään milloinkin. Se on ehkä sellainen, mikä mun mielestä on ollut kaikista toimivin tapa tähän mennessä. (H2)

Yksi eriyttämisen tavoista on arviointi. Aineistosta kävi ilmi, että opettajat eriyttävät opetustaan myös asettamalla minimitason. Erityisesti jos oppiminen tuntuu vaikealta, tällöin on tärkeää asettaa oppilaalle minimivaatimus. Tällöin on määritelty oppitilanteen ydinasia, joka ainakin kaikkien pitää tehdä. Tämän lisäksi osa vastaajista tekee sekä kokeet että sanakokeet kolmentasoisina (ks. esimerkki 15), jolloin oppilas tekee sen kokeen, joka vastaa parhaiten omaa tasoa ja omia tavoitteita. Eräs opettaja mainitsi, että hänen ensisijainen eriyttämiskohteensa on kokeet. Vaikkei tekisi kolmea eri koetta, opettajien vastauksista kävi ilmi, että voi tehdä kokeeseen kuitenkin monen tasoisia tehtäviä, jolloin oppilaat osaavat tehdä ainakin osan kokeesta. Lisäksi kaikille saman kokeen voi tehdä eri tavoin, esimerkiksi pienemmissä osissa (ks. esimerkki 16).

Opettajat saavat eriytettyä arviointia myös oppilaiden itsearviointin avulla.

Itsearviointitestien avulla oppilaat saavat käsityksen omasta tasostaan ja voivat valita sen mukaan itselle parhaiten sopivan tason.

- (15) Niin mun eriyttäminen on siis sellaista, että mä usein enkun kokeet teen kolmentasoisina ja välillä sitten läksytkin (H7)
- (16) Mulla oli palasina se koe. Mä teetin tänään jonkun tehtävän - - ja katsotaan sitten seuraavalla tunnilla joku toinen tehtävä tai jollakin välkällä. Ja sitten se sai aina niistä kasattua sen yli ysin arvosanan, kun se teki ne sillä lailla, että sillä ei ollut se kauhean pelottava kokonainen koe edesssänsä. (H1)

4.3 Opettajien kokemat kielten opettamisen eriyttämiseen liittyvät haasteet ja mahdollisuudet

Kielten opettajat nostivat haastatteluissa esille erilaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettamisen eriyttämiseen liittyen. Suurimpina haasteina esiin nousivat materiaalit ja resurssit. Oppimateriaalia ei välttämättä ole lainkaan tai riittävästi tarjolla, jotta opetusta voisi eriyttää opettajan haluamalla tavalla. Toisena suurena haasteena olivat resurssit, erityisesti rajallinen aika. Suurimpina mahdollisuuksina nähtiin se, että oppilaat oppivat, ovat motivoituneita ja kokevat onnistumisia. Aineistosta nousi mahdollisuuksia tuplasti enemmän kuin haasteita mikä selittää varmasti sitä miksi eriyttämistä tehdään.

Aineiston eriyttämiseen liittyvät haasteet luokiteltiin resursseihin, materiaaleihin, oppilaisiin ja opettajaan liittyviksi. Haastatteluissa esiin nousseita suurimpia haasteita olivat resursseihin ja materiaaleihin liittyvät. Haastatteluissa kuusi seitsemästä opettajasta nosti esille haasteet materiaaleissa. Monet mainitsivat materiaalien puutteellisuuden (ks. esimerkki 17) tai puuttumisen (ks. esimerkki 18).

- (17) Olen aika ehkä kriittinen itse niitä oppimateriaaleja kohtaan. Mielestäni ne eivät ole kauhean eriyttämiseen suunniteltuja. Jos miettii nuorempien oppikirjoja, niin niistä aika nopeasti loppuu tehtävät. (H2)
- (18) Se, että meillä ei ole A-kielen materiaalia, niin se on tosi iso ongelma. (H4)

Resursseihin liittyvät haasteet koskivat lähinnä aikaa ja työmäärää. Tosin osa haastateltavista mainitsi myös resurssien puutteen. Neljä osallistujaa mainitsi eriyttämisen olevan aikaa vievää (ks. esimerkki 19) ja muutaman mukaan eriyttäminen on työlästä (ks. esimerkki 20).

(19) Tämän systeemin laatiminen on vienyt multa ihan hirveästi aikaa ja niiden videoiden tekeminen aivan tolkkottomasti aikaa. (H6)

(20) Joka tunnille ei riitä paukkuja tehdä tätä eriyttävää (H7)

Eriyttämiseen liittyvät haasteet, jotka koskettivat opettajaa, pitivät sisällään opettajan osaamista, riittämättömyyden tunnetta, valintoja, isoja ryhmiä sekä oppilaisiin tutustumista. Yhtenä haasteena nostettiin esille se, miten eriyttämisessä olennaista on oppilaantuntemus, mutta kielten opetusta on vain vähän, joten oppilaisiin tutustuminen on hidasta (ks. esimerkki 21). Lisäksi eräs opettaja kuvaili, miten eriyttämiseen liittyy riittämättömyyden tunnetta (ks. esimerkki 22).

(21) Ja kielenopettajalle sinänsä tämä on kaikinensa vähän hankala setti, kun me tavataan ne oppilaat vain kaksi kertaa viikossa. Siinä ei pääse hirmu nopeasti tutustumaan. Tässä tilanteessa tarvitsee tuntea ne oppilaat aika hyvin. (H7)

(22) Tämä on ihan loputon suo. Koko ajan on täysin, aivan hirveä riittämättömyyden tunne, mutta sen kanssa pitää vain opetella elämään. (H1)

Oppilaisiin liittyvät eriyttämisen haasteet koettiin oppilaiden toimintaan ja taitotasoihin liittyvinä. Useampi vastaaja nosti haasteeksi sen miten erilaisilla taitotasolla oppilaat yhden ryhmän sisällä ovat (ks. esimerkki 23). Myös oppilaiden valinnat ja toiminta voi aiheuttaa haastetta eriyttämisessä, kuten käytöshäiriöt tai oppilaan käsitys omasta osaamisesta.

(23) Heidän taso myös vaikkapa niiden A2- tai kieliluokkalaisten kesken, niin se on tosi heterogeeninen. Mulla on varmaan kaikki ääripäät sieltä. (H4)

Opettajat kokivat eriyttämisessä olevan enemmän mahdollisuuksia kuin haasteita. Eriyttämisen mahdollisuuksista opettajat nostivat haastatteluissa esille oppilaiden rohkaistumisen, yksilöllisen etenemisen, positiiviset seuraukset sekä positiiviset tulokset. Oppilaiden rohkaistuminen pitää sisällään niin motivaation kuin muita

positiivisia tunteita kielen opiskelua kohtaan. Motivaation kasvaminen eriyttämisen seurauksena nousi esiin useammassa haastattelussa (ks. esimerkki 24). Lisäksi opettajat kuvailivat sitä, miten oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia (ks. esimerkki 25), rohkaistuvat ja ovat innolla mukana.

- (24) Se että he saa niinku sitä semmosia vaikeita ja haastavia, niinku haastaa itsensä on heille niinku tosi tärkeätä, he sanoo, että motivaatio säilyy, koska aina löytyy jotain, mitä hekin voi vielä oppii. (H3)
- (25) Hän teki kaikki samat sanakokeet, mutta hänellä oli yhdistä oikein sanakokeet esimerkiksi kun kaikki muut kirjoitti. Hän sai sen tunteen siitä, että hän on oppinut, hän oppii, hän osaa, vaikka hän ei kirjoitakaan välttämättä. (H1)

Yksilöllinen eteneminen koettiin yhtenä eriyttämisen vahvuutena. Tämä pitää sisällään oppilaiden yksilöllisen huomioimisen sekä omalla tasolla ja omaan tahtiin etenemisen. Eriyttämisen avulla koettiin voitavan ottaa oppilaat huomioon yksilöinä, niin ettei heidän tarvitse mennä keskiväylän mukaan. Opetus mukautetaan oppilaiden yksilöllisen tason ja tarpeen mukaan (ks. esimerkki 26).

- (26) Mutta se opetus mukautetaan oppilaiden yksilöllisen tason mukaan ja tarpeen mukaan, että mihin se oppilas tähtää. Toinen tähtää, että mä haluisin kauhean vaikeita, että mä saan oikeasti käyttää aivojani ja mä tein väärin jotain, että mä tiedän, että nyt mä opin, kun mä opin jonkun uuden asian. Ja sitten osalla se on sitä, että opettaja tukee, että missään nimessä ei voi tulla nelosta, kun jaksat tehdä töitä. (H3)

Positiiviset seuraukset oli yksi osa-alue, joka nousi esille vastauksissa eriyttämisen mahdollisuuksista. Haastateltavat kokivat, että eriyttämällä on monia positiivisia seurauksia, kuten oppilaiden itseohjautuvuuden kehittyminen, oppilaiden vahvuuksien tuleminen käyttöön (ks. esimerkki 27), oppilaiden aktivoituminen sekä opettajan työmäärän väheneminen, kun esimerkiksi tukiopetuksen tarve vähenee.

- (27) Vaikka ei kirjoittaminen sujuisi lainkaan, niin sitten suullinen sujuu kuitenkin ja hienosti menee parityöskentely. Vitsit, kun sä oot taitava siinä ja tässä ja tuossa, vaikka sitten se joku osa-alue olisikin kauhean vaikea. (H1)

Eriyttämisen mahdollisuudet tulevat ilmi myös positiivisissa tuloksissa. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki oppivat ja edistyvät ja se näkyy myös arvosanoissa. Neljä vastaajista nosti esille sen, että tulee parempia tuloksia eriyttämisen seurauksena ja useampi

mainitsi, ettei tarvitse antaa nelosia (ks. esimerkki 28), yksi haastateltavista mainitsi sen useampaan kertaan. Vastauksissa tuntui painottuvan sen tärkeys, että kaikki oppilaat oppisivat ja sen vuoksi opettajat haluavat eriyttää (ks. esimerkki 29).

- (28) Viiden-kuudensadan väliin varmaan osuu vuosittain arvosananantokerrat, niin ihan yhden käden sormilla voidaan laskea neloset. Siellä jo niiden joukossa, joilla on vähän vaikeuksia ruotsin kielen kanssa, niin todella hyviä [tuloksia]. (H5)
- (29) Jotta kaikki saisi niistä tunteista jotain itselleen irti, että jos täytyy eriyttää alaspäin, niin sit et he oppii ne asiat, mitä he pystyvät oppimaan ja myöskin se, että he pystyvät ikään kuin yltää siihen korkeampaan tasoonsa. Jos on tosi taitavii jo, niin myös se, että he saisivat jotain, he oppisivat jotain uutta siellä. Ja myös, että heillekään ei tulisi sellaista pitkäveteistä ja tylsää, koska sitten taas se helposti menee siihen koko kielen oppimisen motivaatioon. (H2)

Kaiken kaikkiaan opettajien vastauksissa nousi esille paljon mahdollisuuksia eriyttämiseen liittyen ja he pitivät sitä tärkeänä, jopa ainoana oikeana vaihtoehtona. Mahdollisuuksia mainittiin paljon enemmän kuin haasteita, mikä varmasti heijastuu siihen, että opettajat eriyttävät.

5 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kielten opettajien kokemuksia kielten opettamisen eriyttämisestä. Aihetta lähestyttiin kolmen tutkimuskysymyksen kautta, jotka pitivät sisällään opettajien käsityksiä kielten opettamisen eriyttämisestä, eri tapoja eriyttää opetusta sekä siihen liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kielten opetuksen eriyttäminen koetaan tärkeänä, jotta jokainen oppilas yksilönä voisi kehittyä ja oppia. Opettajilla on monenlaisia käsityksiä eriyttämisestä, jotka ovat jossain määrin yhteneväisiä. Enemmistö vastaajista koki kaikkien oppilaiden tarvitsevan eriyttämistä, mutta eniten kuitenkin ääripäät. Oppilasaineksen ääripäiden eriyttämisessä nousi esille ylös- ja alaspäin eriyttäminen, joka tarkoittaa sitä, että huomioidaan keskitason ylä- ja alapuolella olevat oppilaat, eli sekä lahjakkaita, että niitä oppilaita, joilla on vaikeuksia kielen oppimisen kanssa. Aineistosta nousi esille, että alaspäin eriytettäviä on niin paljon, että ylöspäin eriytettävät jäävät usein vähemmälle huomiolle.

Tuloksissa ilmeni myös syitä ja seurauksia opettamisen eriyttämiselle. Oppilaan näkökulmasta eriyttämisen avulla oppiminen voi parantua, syntyy hyviä tuloksia sekä saadaan aikaan positiivisia kokemuksia. Yksi eriyttämisen tärkeimpiä tavoitteita opettajien käsityksissä on jokaisen oppiminen, kielitaidon paraneminen ja yltäminen parhaimpaansa. Kun oppilaat voivat edetä omalla tasollaan, motivaatio, oppiminen ja tulokset paranevat. Opettajan kannalta opettajan työn perusolemus – halu olla kaikkien opettaja ja kannustaa – sekä työmäärän väheneminen olivat olennaisia syitä eriyttää opetusta. Eriyttämisen seuraukset ovat positiivisia myös opettajan näkökulmasta, kun tukiopetuksen ja ylimääräisen työn määrä vähenee.

Opettajat toteuttavat eriyttämistä jatkuvasti ja kokevat sen olevan olennainen osa opetusta. Eriyttämisen koettiin olevan läsnä kaikessa, niin että sitä on vaikea eritellä. Sitä pidetään erittäin tarpeellisena ja panostamisenarvoisena. Useat opettajat kokivat haluavansa eriyttää enemmän ja että useammat opettajat eriyttäisivät. Eriyttämistä pidettiin osittain helppona, osittain vaikeana toteuttaa. Tuloksista kävi ilmi, että pienilläkin keinoilla voi eriyttää opetusta. Eriyttäminen voi aiheuttaa opettajalle myös riittämättömydentunnetta, kun haluaisi huomioida oppilaita enemmän kuin mihin

resurssit riittävät. Toisinaan eriyttäminen on opettajalle vaikeita valintoja sen suhteen mihin panostetaan.

Opettajat kokivat eriyttämisen olevan oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista. Se näkyy siinä, ettei kaikille tarjota samaa, otetaan lahjakkuus huomioon ja tunnetaan oppilaat. Oppilaat ovat erilaisia yksilöitä lähtökohtineen, oppimistapoineen, taitotasoinen, tarpeineen ja tavoitteineen. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaille annetaan mahdollisuus kehittyä yksilöllisesti omalla tasollaan. Oppilaiden yksilöllisyys voidaan käytännössä huomioida materiaalien, tekemisen tahdin tai tavan varioimisella. Oppilaantuntemusta pidettiin perustana eriyttämiselle. Oppilaan vahvuuksien, heikkouksien ja tuen tarpeen tietäminen auttavat opettajaa toimimaan oppilaan parhaaksi. Tuloksissa nousi esille se, että myös oppilaiden lahjakkuus on tärkeää huomioida, jotta he voivat edetä omalla tasollaan ja pitää yllä motivaatiota kielen oppimiseen.

Tutkimuksen aineistosta ilmeni myös erilaisia tapoja, joilla opettajat eriyttävät vieraan kielen opetustaan. Eriyttämistä tapahtuu erityisesti materiaalien avulla, niin teknologiaa, toiminnallista oppimista kuin eritasoisia materiaaleja hyödyntäen. Opettajat totesivat käyttävänsä tekoälyä, digitaalisia pelejä, erilaisia sovelluksia sekä videoita osana eriyttävää opetusta. Osa opettajista tekee itse videomateriaaleja eriyttämisen tueksi. Lisäksi toiminnallinen oppiminen, kuten erilaiset pelit ja aktiviteetit, joissa liikutaan, nousi aineistosta esiin eriyttämiskeinona.

Yksi eriyttämisessä laajimmin käytettynä keinona on monipuoliset ja eritasoiset materiaalit. Materiaalit voivat olla monen tasoisia, lisätehtäviä, monipuolisia tai opettajien itse luomia. Sillä että oppilaille on tarjolla erilaisia tehtäviä, joista voi valita itselleen sopivimmat, oppilaat saavat toimia omassa tahdissa ja omalla tavallaan. Monet opettajat käyttävät valmiiden materiaalien lisäksi itse luomiaan materiaaleja.

Tuloksista kävi ilmi, että oppimistilanteen hallinnan avulla voi myös eriyttää. Opetushenkilöstön välinen yhteistyö, kuten erityisopettajan tuki ja samanaikaisopettajuus, nostettiin eriyttämisen keinoiksi. Opettajan toiminta tunti-tilanteessa on myös tärkeä keino eriyttää. Opettajan antama tuki, eriyttävät valinnat sisältäen tuntirakenteen, tehtävävalinnat, opetuksen jakamisen kolmeen

tasoon ja tukiopetuksen sekä oppilaan oman valinnan mahdollistaminen auttavat eriyttämisessä. Tämän lisäksi oppilasryhmittely koetaan hyvänä tapana eriyttää. Oppilaita voidaan jakaa ryhmiin monin eri tavoin, kuten jakotuntien avulla tai oppilaiden taitotasojen mukaan. Tuntityöskentelyssä ryhmän jakaminen pienempiin ryhmiin toimii myös eriyttämisessä.

Arviointia pidetään yhtenä tapana eriyttää opetusta. Oppimisen arvioinnin tukena voidaan asettaa minimivaatimus, ydinasia, joka ainakin pitää oppia. Lisäksi kokeet voidaan tehdä kolmentasoisina ja oppilas saa tehdä omaa tasoaan parhaiten vastaavan kokeen. Tällöin kaikki oppilaat voivat osoittaa osaamistaan. Oppilaiden itsearviointi toimii myös pohjana eriyttämisessä.

Tutkimuksen tuloksissa esiintyi eriyttämiseen liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia. Materiaalit, resurssit ja oppilaisiin sekä opettajaan liittyvät haasteet koettiin suurimpina. Materiaaleissa koetaan olevan puutteita tai niitä ei ole lainkaan. Aikaa ja työmäärää pidettiin suurimpina puutteina resurssien osalta. Opettajien kokemaa osaamista, riittämättömyyden tunne sekä oppilaisiin hidas tutustuminen nähtiin haasteina eriyttämiselle. Oppilaiden toimintaan ja taitotasoihin liittyvät haasteet nostettiin myös esille.

Tuloksissa kävi ilmi, että opettajat kokevat eriyttämiseen liittyvän enemmän mahdollisuuksia kuin haasteita. Eriyttämisen avulla oppilaat voivat edetä yksilöllisesti oman tasonsa mukaan sekä rohkaistuvat ja motivoituvat kielen käyttöä ja opiskelua kohtaan. Eriyttämällä nähdään olevan paljon positiivisia seurauksia ja tuloksia. Oppilaiden itseohjautuvuus kehittyy, vahvuudet pääsevät esille ja opettajan työmäärä vähenee eriyttämisen seurauksena. Positiivisina tuloksina tuloksissa nousee esille kaikkien oppilaiden oppiminen ja edistyminen sekä hyvät arvosanat ja nelosen antamisen välttäminen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kielten opetuksen eriyttäminen koetaan tärkeänä, jotta jokainen oppilas yksilönä voisi kehittyä ja oppia. Samansuuntaisia tuloksia on tullut aiemmassa tutkimuksessa (Kivikangas, 2003; Saloviita, 2013). Roiha ja Polso (2018) näkevät eriyttämisen yhtenä tärkeimpänä keinona huomioida oppilaiden erilaisuus vieraiden kielten opetuksessa. Tässä tutkimuksessa eriyttämisen tarve

koettiin olevan jokaisessa oppilasryhmässä, erityisesti ne oppilaat, jotka ovat keskitason ala- ja yläpuolella, tarvitsevat eriyttämistä. Kuten Roiha ja Polso (2018) ovat todenneet, myös tässä tutkimuksessa opettajat kokivat eriyttämisen olevan kaikkia oppilaita koskevaa. Myös lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen eriyttämisen avulla on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Laine & Tirri, 2016).

Tässä tutkimuksessa nousi esille, että eriyttäminen nähdään pohjautuvan oppilaantuntemukselle, mikä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Saloviita, 2013). Eriytettävälle opettajille on yhteistä ajatus siitä, että jokainen oppilas on ainutlaatuinen yksilö vahvuuksineen ja heikkouksineen ja tämä ajatus nousi selvästi esiin myös tässä tutkimuksessa (Gregory & Chapman, 2013).

Yksi tämän tutkimuksen tuloksista on, että eriyttäminen saa aikaan hyviä tuloksia niin arvosanoissa kuin oppilaiden motivaatiossa ja positiivisissa kokemuksissa. Tomlinson, Brimijoin ja Narvaez (2008) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia. Tämän tutkimuksen aineistossa havaittiin, että tunteet ja asenteet vaikuttavat oppimiseen, mikä on samassa suunnassa muun tutkimuksen kanssa (Gregory & Chapman, 2013). Tämä on linjassa myös Vitkan (2021) tutkimuksen kanssa, jossa todetaan eriyttämisen tukevan oppilaiden oppimista, itsetuntoa ja motivaatiota, mikä oli havaittavissa myös tässä aineistossa. Jokaisen yksilön huomioiminen opetuksessa nähtiin tärkeänä ja sitä toteutetaan niin, etteivät kaikki oppilaat kulje samaa polkua pitkin tai käytä samaa materiaalia, samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet niin Mela ja Mikkonen (2003) kuin Mäntylä, Roiha ja Kajander (2023).

Opettajilla on vaihtelevia käsityksiä siitä mitä eriyttäminen käytännössä on ja sitä toteutetaan hyvin eri tavoin, tämä nousi esiin myös tässä tutkimuksessa (Laine & Tirri, 2016.) Tässä tutkimuksessa opettajien mainitsemia eriyttämiskeinoja ovat materiaaleihin, opetustilanteen hallintaan, arviointiin ja ryhmittelyyn liittyviä. Samoja keinoja nousee esiin myös aiemmassa tutkimuksessa (Vitka, 2021). Moilasen (2002) mukaan opetettavia asioita on syytä lähestyä eri näkökulmista käyttäen kaikkia aistikanavia, samaa ajatusta oli havaittavissa myös tässä aineistossa. Eriyttämistä toteutetaan usein erilaisten materiaalien ja moninaisten keinojen avulla, minkä myös Kivikangas (2003) tuo esiin. Tehtävien jakaminen kolmeen eri tasoon on yksi

mahdollinen keino eriyttää, mikä nousi esille useammassa haastattelussa ja on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Palojärvi, 2022).

Monet opettajat korostivat oppilaiden valinnanvapautta, mikä on linjassa Saloviidan (2013) tutkimuksen kanssa. Opetustilanteissa koettiin ryhmittelyllä olevan suuri merkitys oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisessa, mikä nousee esiin myös muussa tutkimuksessa (Kivikangas, 2003; Saloviita, 2013). Kivikankaan (2003) mukaan tukiopetus on yksi opetuksen eriyttämisen keino, mutta haastattelemani opettajat kokivat muunlaisen eriyttämisen ehkäisevän tukiopetuksen tarvetta. Eriyttämiseen liittyvät aspektit ovatkin jokseenkin päällekkäisiä, niin syyt ja seuraukset kuin keinot ja seuraukset voidaan jossain määrin nähdä samoina.

Eriyttävä toiminta kattaa myös arvioinnin, mikä nousi esiin myös tässä tutkimuksessa (Roiha, Nieminen & Mäntylä, 2023; Saloviita, 2013). Vitkan (2021) mukaan oppilaiden on voitava osoittaa osaamistaan, niin että sekä heikot että lahjakkaat oppilaat otetaan huomioon. Samalla linjalla olivat tutkimukseni opettajat, jotka esimerkiksi tekivät kokeet kolmentasoisina, jotta kaikentasoiset oppilaat pystyisivät näyttämään osaamistaan. Sama on noussut esiin myös muissa aiemmissa tutkimuksissa (Roiha, Nieminen & Mäntylä, 2023; Viljanen, 1975). Tuloksissa nousi esille myös se, miten tärkeää on huomioida erityisen hyvät oppilaat, jotta myös heillä säilyisi motivaatio ja oppiminen, mikä on linjassa muun tutkimuksen kanssa (Mäntylä, Roiha & Kajander, 2023).

Opettajat kokivat eriyttämiseen liittyvän enemmän mahdollisuuksia kuin haasteita. Suurimpina haasteina olivat materiaalit, resurssit, opettajaan ja oppilaaseen liittyvät. Tämä on samansuuntaista aiemman tutkimuksen kanssa, jossa resurssien puute sekä noviisi- ja aineenopettajuus nähtiin suurimpina haasteina (Roiha, 2023; Santangelo & Tomlinson, 2012). Eriyttämisen mahdollisuuksista opettajat nostivat haastatteluissa esille oppilaiden rohkaistumisen, yksilöllisen etenemisen, positiiviset seuraukset sekä positiiviset tulokset (Kivikangas, 2003; Mela & Mikkonen, 2003).

Aiemman tutkimuksen mukaan monet opettajat toteuttavat eriyttämistä vähän tai ei lainkaan (Laine & Tirri, 2016; Mäntylä, Roiha & Kajander, 2023). Tämä näkyi myös tämän tutkimuksen aineistossa, jossa useat opettajat kokivat olevansa omassa

työyhteisössään ainoita, jotka eriyttävät, ainakin samassa mittakaavassa. Tämä tutkimus osoittaa samaan suuntaan aiemman tutkimuksen kanssa siitä, että usein opettajat keskittyvät alaspäin eriyttämiseen, koska alaspäin eriytettäviä on niin paljon (Roiha & Polso, 2023). Aiemmassa tutkimuksessa on ilmennyt, että monet opettajat pohtivat kysymystä ylöspäin eriyttämisestä vieraiden kielten tunneilla ja usein kuitenkin ylöspäin eriytettävät jäävät vähemmälle, vaikka sitä pidetään tärkeänä (Laine & Tirri, 2016; Roiha, Nieminen & Mäntylä 2023; Roiha & Polso, 2023). Samansuuntaisia näkemyksiä esiintyi myös tässä tutkimuksessa. Näyttää siltä, että eri suuntiin eriyttämisestä puhutaan vain suomalaisessa kontekstissa, eikä niinkään kansainvälisesti.

Aiemman tutkimusten mukaan aineenopettajat eriyttävät opetustaan vähemmän kuin luokan- ja erityisopettajat (Mäntylä, Roiha & Kajander, 2023). Tässä tutkimuksessa ei voida erotella sitä onko aineenopettajien ja luokanopettajien välillä eroa siinä, kuinka paljon he eriyttävät, koska aineisto oli niin pieni. Lisäksi tämän tutkimuksen osallistujat olivat sekä luokan- että aineenopettajia, jotka eriyttävät kielten opetustaan. Mikäli haluttaisiin selvittää eroja eriyttämisen yleisyyden välillä, pitäisi tehdä laajempaa tutkimusta, jossa osallistujia olisi runsaammin.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kielten opettamisen eriyttäminen on tärkeää, jotta jokainen oppilas voisi oppia. Eriyttäminen on ajattelu- ja toimintatapa, joka tulisi olla jokaisella opettajalla. Koska eriyttämisen positiiviset seuraukset ovat suurempia kuin siihen liittyvät haasteet, olisi tärkeää saada yhä useampi opettaja eriyttämään opetustaan. Tässä tärkeään asemaan tulee opettajankoulutuslaitos ja muut koulutustahot, jotka voisivat lisätä tietämystä ja osaamista eriyttämisestä. Opettajat voisivat aloittaa eriyttämisen pienin askelin käyttäen jotain eriyttämisen tapaa, löytäen itselle parhaiten sopivan tavan ja alkaa toteuttaa sitä. Yleisellä tasolla tätä tutkimusta voidaan hyödyntää kielten opettajien eriyttämisen vahvistamiseen esimerkiksi ottamalla käyttöön erilaisia eriyttämisen keinoja, joita tässä tutkimuksessa on esitetty. Tästä tutkimuksesta on hyötyä myös oman opettajuuteni kehittämisessä.

Tutkimuksen pohjana on eettisyys ja luotettavuus. Tämä tutkimus on toteutettu noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta hyvästä tieteellisestä

käytännöstä. Koko prosessi on tehty huolellisesti, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole yksiselitteistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kun tutkitaan ihmisten käsityksiä ja kokemuksia, tutkimuksen toistettavuus on haastavaa, koska ajatukset ovat muuttuvia, eivätkä ne seuraa mitään kaavaa (Kananen, 2017). Toisaalta tutkimuksen tulosten toisteisuus ei välttämättä ole laadullisen tutkimuksen ensisijainen tavoite, sillä kahden tutkimuskerran väliset erot ovat usein seurausta muuttuneista tilanteista, ei niinkään liity menetelmän heikkouteen (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tässä työssä luotettavuutta heikentää jossain määrin se, että tulosten arvioinnissa on ollut vain yksi henkilö (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

Haastattelun avulla saadaan vain rajallisesti tietoa tutkittavasta aiheesta. Alastalon, Åkermanin ja Vaittisen (2017) mukaan haastattelun lisäksi havainnointi voi olla tarpeen, kun tutkitaan rutiineja ja käytäntöjä. Tässä tutkimuksessa havainnointi olisi voinut tuoda lisäinformaatiota opettajien käytäntöjen ja kokemusten kartoittamisessa, sillä harva ihminen muistaa haastattelutilanteessa välttämättä kokonaisvaltaisesti toimiaan, eivätkä kaikki edes ole tietoisia omista valinnoistaan ja toimistaan. Lisäksi opettajat saattavat valikoida sen mitä tuovat haastattelussa esille, kun taas havainnoinnissa voisi saada laajempaa tietoa. Haastattelukysymysten suunnittelussa ja muotoilussa pyrittiin siihen, että haastattelun avulla saataisiin mahdollisimman laaja ymmärrys haastateltavien käsityksistä ja kokemuksista.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa aineiston kattavuus. Tämän tutkimuksen luotettavuutta voi heikentää pienen otannan vuoksi aineiston jääminen melko yksipuoliseksi. Mikäli tutkimus tehtäisiin laajemmin ja otanta olisi suurempi, tulokset saattaisivat olla toisenlaiset. Pidän kuitenkin tutkimusta onnistuneena siksi, että sain riittävästi aineistoa aiheesta. Saatu aineisto toi esiin opettajien kokemuksia ja käytänteitä melko kattavalla tavalla, mikä lisää aiheen ymmärrystä.

Tämän tutkimuksen aineiston heikkoutena voidaan pitää sitä, että tutkittavat olivat opettajia alakoulusta lukioon. Opettajien vastauksissa kävi ilmi, että opettajan käsitykset eriyttämisestä oli suunnattu tietynikäisille oppijoille, jolloin samat käytänteet ja menetelmät eivät välttämättä sopisi toisen kouluasteen oppilaille. Jälkeenpäin

ajateltuna tämän tutkimuksen kohderyhmä olisi vertailtavuuden ja yhteneväisyyden vuoksi kannattanut valita samalta kouluasteelta, esimerkiksi vain yläkoulusta. Näin ollen olisi saatu kattavampi kuva tietyn ikäluokan kielten opetuksen eriyttämisestä. Tämän vuoksi aineistosta ei voi tehdä kovin yleistäviä johtopäätöksiä. Tosin tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkittavilla oli kokemusta tutkittavasta aiheesta, sillä he olivat opettajia, jotka eriyttävät opetustaan. Luotettavuutta lisää myös se, että tutkittaville annettiin mahdollisuus sanoa kaikki haluamansa aiheesta. Pidän myös sitä tärkeänä tutkimuksen luotettavuuden kannalta, että haastateltavien käsitykset olivat suurimmalta osin linjassa aiemman tutkimuksen kanssa.

Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni tiettyjä ristiriitaisuuksia. Eriyttävät opettajat pitävät sitä erittäin tärkeänä, jopa välttämättömänä ja tasa-arvokysymyksenä, mutta kokivat olevansa vähemmistössä. Tutkittavat kokivat, etteivät monet opettajat eriytä, vaan ovat omassa työyhteisössään ainoita, tätä olisi kiinnostavaa tutkia lisää. Mitkä ovat syyt sille, että monet opettajat eivät eriytä, koetaanko se liian vaikeaksi, eikö ole työkaluja sen toteuttamiseen vai eikö yksilöiden huomioimista pidetä tärkeänä.

Tästä tutkimuksesta nousee useita jatkotutkimusaiheita. Eriyttämistä voisi olla hyödyllistä tutkia suuremmalla otoksella, jotta saataisiin kattavampaa käsitystä aiheesta. Olisi myös mielenkiintoista tehdä sama haastattelu sellaisille kielten opettajille, jotka eivät eriytä opetustaan ja nähdä millaisia tuloksia silloin saataisiin. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, onko eriyttämisessä eroa sillä, onko kyseessä pakollinen vai valinnainen kieli. Nyt jo aineistosta kävi ilmi, että opettaja, joka opettaa sekä pakollista, että valinnaista kieltä, huomasi eroa eriyttämisen tarpeessa. Yksi mielenkiintoinen tutkimuskohde on myös Viiden O:n mallin kautta tapahtuvan eriyttämisen tutkiminen ja se, miten opettajien eriyttäminen näkyy mallissa.

Tässä tutkimuksessa kääntämisen apuna on käytetty DeepL-kääntäjää. Kääntäjän antamien käännösten pohjalta olen saanut kokonaiskuvaa käännettävästä tekstistä ja sen pohjalta tulkinut ja kääntänyt itse tekstiä.

Lähteet

- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. (4. uud. p.). Osuuskunta Vastapaino.
- Alisaari, J., Bergroth, M., Harju-Autti, R., Maria Heikkola, L., & Sissonen, S. (2023). Finnish Teachers' Perspectives on Creating Multilingual Learning Opportunities in Diverse Classrooms. Teoksessa V. Tavares & T. Skrefsrud (toim.), Critical and Creative Engagements with Diversity in Nordic Education (s. 109–130). Lexington Books. <http://dx.doi.org/10.5040/9781978744363.ch-006>
- Dufva, H. (1995). Elämää kielen kanssa: arkikäsityksiä kielestä ja sen oppimisesta. Teoksessa P. Muikku-Werner & K. Julkunen (toim.), Kielten väliset kontaktit (s. 25–43). AFinLA:n vuosikirja 1995. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no 53.
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. Hoitotiede 2022, 34 (4), 215–225.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. (5. uud. ja täyd. p.). PS-kustannus.
- Eskola, J. Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. (5. uud. p.). PS-kustannus.
- Foley, C. & Flynn, S. (2013). The Role of the Native Language. Teoksessa J. Herschensohn & M. Young-Scholten (toim.), The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139051729>
- Gregory, G. H. & Chapman, C. (2013). Differentiated Instructional Strategies One Size Doesn't Fit All. (3. p.). Corwin / Sage.
- Halil, N. I., Yawan, H., Hasanah, A. N., Syam, H., Andas, N. H. & Marhamah. (2024). A New Program to Foster Inclusion: Unravelling Language Teachers' Pedagogical

- Practices to Differentiated Instruction. *International Journal of Language Education*, 8(2), 370–383. <https://doi.org/10.26858/ijole.v8i2.64997>
- Harju-Autti, R. & Mäkinen, M. (2024). Toward Sustainable and Linguistically Responsive Support Measures for Recently Arrived Language Learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3258–3274. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2092626>
- Herschensohn, J., & Young-Scholten, M. (2013). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (1. p.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139051729>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu, Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–45). Vastapaino.
- Järvinen, H.-M. (2014). Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 68–88). Gaudeamus.
- Kananen, J. (2017). Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 234.
- Kivikangas, A. (2003). Hyvän opetuksen sekä tuloksellisen oppimisen ehtoihin perustuva eriyttäminen ja yksilöiminen perusasteen 3-6 luokkien käsityöoppiaineen opetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 197.
- Laine, S. & Tirri, K. (2016). How Finnish Elementary School Teachers Meet the Needs of Their Gifted Students. *High Ability Studies*, 27(2), 149–164. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>
- Maijala, M., & Mäntylä, K. (2023). Kielenoppiminen ja ikä. Teoksessa T. Kim, M. Maijala, K. Mäntylä, & S. Mäkinen (toim.), *Kieliä ikä kaikki: jatkuvaa kieltenoppimista kestävään tulevaisuuteen* (s. 42–49). Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9580-6>
- Mela, M. & Mikkonen, P. (2003). *Suomi kakkonen Opas opettajille*. Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), Laadullisen tutkimuksen käsikirja (s. 81–147). International Methelp ky.
- Moilanen, K. (2002). Yli esteiden Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Tammi.
- Mäntylä, K. (2021). Varhainen kielen oppiminen ja kielitietoisuus. Teoksessa H. Hurme & M. Maijala (toim.), Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: opas varhentaville opettajille (s. 21–28). Turun yliopisto.
- Mäntylä, K., Roiha, A. & Kajander, K. (2023). Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielten opetuksessa eriyttämisen keinoin: Supporting individual learners through differentiation in foreign language teaching. AFinLA-teema, 16, 54–79. <https://doi.org/10.30660/afinla.126767>
- Niitemaa, M.-L. (2014). Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), Kuinka kieltä opitaan Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle (s. 138–164) Gaudeamus.
- Norris, J. & Ortega, L. (2003). Defining and Measuring SLA. Teoksessa C. J. Doughty & M. H. Long (toim.), The Handbook of Second Language Acquisition (s. 717–761). Blackwell Pub.
- Opetushallitus. (2025). Muutokset ja lisäykset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin Luvut 1-3 ja 8. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perustemuutokset%20-%20lausumattomat%20luvut.pdf>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>
- Palojärvi, K. (2022). Kieltenopetuksen käsikirja Oppimista tukevat rakenteet. Edita Publishing Oy.
- Pietilä, P. (2014). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), Kuinka kieltä opitaan Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle (s. 45–67). Gaudeamus.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), Kuinka kieltä opitaan Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle (s. 11–25). Gaudeamus.

- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), Tutkimushaastattelun käsikirja (s. 413–426). Vastapaino.
- 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, 349–361. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12636>
- Roiha, A., Nieminen, J. & Mäntylä, K. (2023). Lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hilden & A. Huhta (toim.), Kielenoppimista tukeva arviointi – Assessment for supporting language learning. *AFinLA-teema*, 15, 97–123.
- Roiha, A. & Polso, J. (2023). Onnistu eriyttämisessä Toimivan opetuksen opas. PS-kustannus.
- Roiha, A. & Polso, J. (2020). Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30(4).
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). Viiden O:n malli vieraiden kielten eriyttämiseen. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2018/viiden-o-n-malli-vieraiden-kielten-eriyttamiseen>
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), Tutkimushaastattelun käsikirja (s. 427–444). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), Tutkimushaastattelun käsikirja (s. 46–83). Vastapaino.
- 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>
- Saloviita, T. (2013). Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. PS-kustannus.

- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instruction Practices: An Exploratory Investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309–327.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717032>
- Sun, X. (2023). Differentiated Instruction in L2 Teaching: Two Extensive Reading Programmes Conducted During COVID-19 Pandemic. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 177–190. DOI: 10.1080/17501229.2021.1979985.
- Sundman, M. (2014). Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 114–137). Gaudeamus.
- Svalberg, A. M.-L. (2009). Engagement With Language: Interrogating a Construct. *Language Awareness*, 18(3–4), 242–258.
<https://doi.org/10.1080/09658410903197264>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. (2. p.). ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2008). *The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and Managing a Differentiated Classroom* (2. p.). ASCD.
- Towell, R. (2013). Learning Mechanisms and Automatization. Teoksessa J. Herschensohn & M. Young-Scholten (toim.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139051729>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (10. uud. p.). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. TENK.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa Tutkimuseettisen

neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. TENK.

Viljanen, E. (1975). Opetuksen eriyttäminen. Kirjayhtymä.

Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools. *American Secondary Education*, 33(3), 33–50.

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

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Taustakysymykset:

Miten sinusta on tullut kielten opettaja?

Millainen sinun urapolkusi kielten opettajana on ollut?

Kertoisitko jotain nykyisestä työstäsi?

Mitä eriyttäminen sinun työssäsi on? (Mitä eriyttäminen on käytännössä?)

Millä eri tavoin eriytät vieraan kielen opetustasi?

Kuinka laajaa eriyttäminen on? (Missä tilanteissa, kuinka usein, ketä yms.)

Minkä / kenen mukaan opetusta ensisijaisesti toteutetaan?

Mitä kertoisit tulevalle kollegalle eriyttämisestä?

Miksi / millä perusteella eriytät opetustasi?

Miten tunnistat tarpeen eriyttää?

Ketkä tarvitsevat eriyttämistä?

Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia eriyttämiseen liittyy? Voitko antaa esimerkin omasta työstäsi?

Millaisia valmiuksia sinulla on eriyttämisen toteuttamiseen?

Millaisia edellytyksiä / mahdollisuuksia / yhteistyötä nykyinen työyhteisösi tarjoaa eriyttämiseen?

Millaisia tuloksia olet saavuttanut eriyttämisellä?

Mitä mielestäsi opettajankoulutuksessa pitäisi puhua eriyttämisestä?

Minkälaista täydennyskoulutusta olet saanut eriyttämiseen liittyen?

Mitä vielä haluaisit sanoa eriyttämisestä?