

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Heinonen, Pilvi; Roiha, Anssi

**Title:** Kielten aineenopettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsitysten kehittyminen pedagogisten opintojen aikana

**Year:** 2024

**Version:** Published version

**Copyright:** © Kirjoittajat & Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry, 2024

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Heinonen, P., & Roiha, A. (2024). Kielten aineenopettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsitysten kehittyminen pedagogisten opintojen aikana. In M. Ruohotie-Lyhty, A. Huhta, J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen, & O.-P. Salo (Eds.), *Näkökulmia moninaisuuteen kielen oppimisessa ja opettamisessa* (pp. 125-151). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, 18. <https://doi.org/10.30660/afinla.143702>

Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. *Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 125–151.*

**Pilvi Heinonen<sup>1</sup> & Anssi Roiha<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Helsingin yliopisto, <sup>2</sup>Jyväskylän yliopisto

## **Kielten aineenopettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsitysten kehittyminen pedagogisten opintojen aikana**

### **Nostot**

- Tutkimuksessa keskityttiin kielten aineenopettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsityksiin pitkittäisesti.
- Osallistajat visualisoivat ideaalin oppimistilanteen ja täydensivät kouluun liittyviä metaforia pedagogisten opintojensa alussa.
- Osallistajat palasivat refleктоimaan alun tuotoksiaan opintojen loppuvaiheessa.
- Tulosten perusteella opiskelijoiden käsitykset eriyttämisestä syvenivät ja monipuolistuivat opintojen aikana.



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

## Abstract

This article focuses on pre-service language teachers' (N=67) perceptions of differentiation at different stages of their pedagogical studies. The participants visualised an "ideal language learning situation" and completed several teaching-related metaphors at the start of their studies. The participants returned to reflect on these outputs in writing at the end of their studies. Moreover, seven participants collectively reflected on them in group discussions. The data were analysed using thematic content analysis. Although differentiation did not appear very strongly in the visualisations and metaphors, some elements of differentiation were evident in them. In the reflective texts and group discussions, the participants emphasised the importance of differentiation more clearly. The results suggest that the ideal of differentiation is already present at some level when pre-service teachers start their teacher education and that they are able to adopt it more accurately during their pedagogical studies, albeit still to a somewhat limited extent.

**Keywords:** differentiation, pre-service language teachers, perceptions, longitudinal study

**Asiasanat:** eriyttäminen, kielten opettajaopiskelijat, käsitykset, pitkäaikais tutkimus

## 1 Johdanto

Luokkien moninaisuuteen ja inklusiiviseen kieltenopetukseen on viime aikoina kiinnitetty yhä enemmän huomiota (esim. Banegas ym. 2021; Chan 2023; Hunter 2024; Stinson 2018). Suomessa kieltenopetusta haastavat muun muassa kasvavat erot oppilaiden kielitaidossa (esim. Härmälä & Marjanen 2022, 2023), erityistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden suuri määrä (Tilastokeskus 2022) sekä oppilaiden erilaiset kielitaustat (Vipunen 2023). Opetuksen eriyttämistä esitetään usein yhdeksi keskeiseksi keinoksi inklusiivisten opetuskäytänteiden luomisessa ja sitä pidetään välttämättömänä opetuksen lähestymistapana oppilaiden moninaisuuden ja heterogeeniset oppilasryhmät huomioivassa opetuksessa (esim. Gheysens ym. 2021). Eriyttämisestä onkin tullut yksi keskeisistä käsitteistä Suomen koulujärjestelmässä erityisesti perusopetuksessa, jota kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus 2014). Nykyisissä valtakunnallisissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (myöhemmin POPS) eriyttäminen määritellään "kaiken opetuksen pedagogiseksi lähtökohdaksi" (Opetushallitus 2014: 30). Myös Lukion opetussuunnitelman perusteissa eriyttäminen mainitaan yhtenä opetuksen tukikeinona (Opetushallitus 2019).

Eriyttämisen tulisi siis olla kaikkien opettajien opetusfilosofiaa ohjaava periaate. Lisäksi eriyttävällä opetuksella on todettu olevan positiivinen vaikutus oppilaiden oppimiseen (esim. Graham ym. 2021; Puzio ym. 2020; Smale-Jacobse ym. 2019). Tämän takia on tärkeää syventyä jo opettajaksi opiskelevien käsityksiin eriyttämisestä ja tarkastella pitkäaikaisesti, miten nämä käsitykset kehittyvät heidän opettajankoulutuksensa aikana. Vaikka opetussuunnitelmissa painotetaan eriyttämistä, sitä koskevia tutkimuksia on tehty Suomessa varsin vähän (esim. Laari ym. 2021; Peltomäki ym. 2022; Roiha 2014;

Saloviita 2018). Opiskelijoiden opinnäytetöissä eriyttäminen on kuitenkin suosittu aihe (esim. Autio 2022; Permanto 2020), mikä osoittaa aiheen merkityksen tuleville opettajille. Aiheen tärkeyttä korostaa myös se, että koulujen lisääntyvä monikielisyys ja oppijoiden kielellisesti moninaiset koulupolut (ks. esim. Ahlholm ym. 2021) haastavat tulevaisuuden kieltenopettajia pohtimaan yhä huolellisemmin nimenomaan opetuksen eriyttämisen kysymyksiä.

Tässä artikkelissa pyrimme osaltamme vastaamaan edellä kuvattuun tutkimustarpeeseen ja analysoimme kielten aineenopettajaopiskelijoiden (N=67) käsityksiä eriyttämisestä sekä käsitysten kehittymistä pedagogisten opintojen aikana. Tutkimusaineistona hyödynnämme osallistujien opintojen eri vaiheessa tuottamia metaforia, visualisointeja, kirjallisia reflektointeja sekä ryhmäkeskusteluja. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä kielten opettajaopiskelijoiden eriyttämistä koskevista käsityksistä ja niiden kehittymisestä pedagogisten opintojen aikana sekä tarkastella sitä, miten eriyttäminen näyttäytyy heidän käsityksissään ideaalista oppimistilanteesta. Tutkimuskysymyksemme on *miten osallistujien (N=67) käsitykset eriyttämisestä välittyvät heidän tuottamissaan metaforissa, visualisoinneissa, reflektiivisissä teksteissä sekä ryhmäkeskusteluissa pedagogisten opintojen eri vaiheissa?*

Kielten opettajaopiskelijoiden asemoitumisesta ja identifioitumisesta oppimiseen ja opettamiseen on tehty runsaasti tutkimuksia, joissa nojaututaan erilaisiin toisiaan lähellä oleviin ja osin limittyviin käsitteisiin. Aihetta on lähestytty muun muassa käsitteiden uskomukset (*beliefs*) (esim. Barcelos ym. 2021; Maijala 2023; Mattheoudakis 2007), kognitio (*cognition*) (esim. Macalister 2012; Ma & Luo 2021) ja identiteetti (*identity*) (esim. Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta 2022; Yuan 2016) kautta. Tässä tutkimuksessa nojaudumme termiin käsitykset (*perceptions*), jota on käytetty paljon tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu opettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajuudesta, opettamisesta tai oppimisesta (esim. Barkhuizen & Feryok 2006; Fajet ym. 2005; Roiha 2023).

Lähestymme käsityksiä tutkimuksessamme kontekstuaalisesta tutkimusperinteestä, jolloin ymmärrämme ne jatkuvasti kehittyviksi, dynaamisiksi, tilannesidonnaisiksi sekä osin piileviksi ja ristiriitaisiksi (ks. myös Barcelos & Kalaja 2011; Dufva ym. 2011). Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa käsityksiä pyritään tavoittamaan monipuolisen aineiston avulla (ks. tarkemmin luku 4 Tutkimusasetelma ja analyysi) esimerkiksi suljetun kyselyn sijaan. Lisäksi kontekstuaalinen näkemys käsityksistä ohjasi analyysiamme siten, että pyrimme tunnistamaan aineistosta monentasoisia ja osin ristiriitaisiakin käsityksiä. Myös tuloksista johdetut päätelmät on muodostettu tämän käsitystutkimustradition viitekehuksesta olettaen, että opiskelijoiden käsitykset ovat dynaamisia ja muokkaantuvat ja jalostuvat jatkuvasti muun muassa opetuskokemuksen myötä.

## 2 Eriyttämisen taustaa ja lähtökohtia

### 2.1 Eriyttäminen käsitteenä

Eriyttämislle ei ole olemassa yhtä vakiintunutta määritelmää ja se ymmärretään hieman eri tavoin ja painotuksin sekä tutkimus- että opetuskonteksteissa (Bondie ym. 2019; Eikeland & Ohna 2022; Graham ym. 2021; Roiha & Polso 2021; Smale-Jacobse ym. 2019). Tutkimuskentällä eriyttämisessä painottuvat usein vahvasti, tai toisinaan jopa yksinomaan, oppilaiden taitotasot ja niihin perustuva eriyttäminen (esim. Roy ym. 2013; Saloviita 2018). Lisäksi määritelmällisiä eroavaisuuksia on esimerkiksi siinä, painottuuko eriyttämisessä sen reaktiivisuus vai proaktiivisuus (esim. Lindner & Schwab 2020; Tomlinson 2014). Eriyttämistä voidaan tarkastella laajana opetuksen lähestymistapana ja filosofiana (esim. Jager ym. 2022; Roiha & Polso 2021; Tomlinson 2014) tai mekaanisemmin pääsääntöisesti käytännön eriyttämiskeinojen kautta (esim. Pozas ym. 2020). Laajasti katsottuna eriyttäminen ymmärretään sekä opetusfilosofiaksi että opetuskäytänteiksi, joilla pyritään maksimoimaan kaikkien oppilaiden oppiminen (Jager ym. 2022; Tomlinson 2014). Laajaan määritelmään nojautuva Tomlinson (2014) määrittelee eriyttämisen organisoiduksi ja joustavaksi opetuksen lähestymistavaksi, jossa ennakoivasti mukautetaan opetusta oppilaiden taitotasoa vastaavaksi ja jonka avulla autetaan oppilaita saavuttamaan maksimaalinen oppiminen.

Eikelandin ja Ohnan (2022) tuoreehko katsaus vahvistaa näkemystä, että eriyttämisen käsitteestä vallitsee heikko yksimielisyys ja se ymmärretään varsin monitahoisesti. Lisäksi katsauksen perusteella eriyttämisen määrittely eroaa myös hieman eri kansallisissa konteksteissa. Yhteenvetona Eikelandin ja Ohnan (2022) mukaan eriyttämistä lähestytään useimmiten opetuksen yksilöllistämisenä, tiettyjen oppilasryhmien eriyttämisenä tai koko luokan heterogeenisyyden huomioivana lähestymistapana. Sen sijaan eriyttämisessä otetaan harvemmin huomioon opettajien ja luokkahuoneen ulkopuolisia sekä laajempia kouluun, koulujärjestelmiin tai koulutuspolitiikkaan kytkeytyviä näkökohtia liittyen muun muassa johtamisen, koulukulttuurin tai tuen järjestämisen kysymyksiin (vrt. Roiha & Polso 2023).

Eriyttäminen käsitteenä liittyi alun perin lahjakkaiden oppilaiden opetuksen muokkaamiseen (esim. Friend 2008; Spandagou ym. 2018). Nykyisin eriyttämisellä tarkoitetaan kuitenkin opetuksen lähestymistapaa, jossa erilaisilla tukitoimilla ja muokkauksilla pyritään vastaamaan kaikkien oppilaiden erilaisiin tarpeisiin yleisopetuksen inklusiivisissa luokissa (Scarparolo & Subban 2021). Käytännössä eriyttäminen yhdistetään kuitenkin usein koskemaan pääsääntöisesti erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (esim. Obrovská ym. 2024). Suomalaisessa opetuskeskustelussa käytetään termejä alaspäin ja ylöspäin eriyttäminen, joista edellisellä tarkoitetaan sellaisten oppilaiden tukemista, joilla on haasteita perusasioiden oppimisessa. Ylöspäin suuntautuvalla eriyttämisellä taas tarkoitetaan huomion kiinnittämistä oppilaisiin, jotka

suoriutuvat keskimääräistä paremmin (Roiha & Polso 2023). Suomalaisissa tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että sekä työssä olevat opettajat että opettajaopiskelijat keskittyvät toiminnassaan alaspäin eriyttämiseen ja pitävät sitä ylöspäin eriyttämistä tärkeämpänä (esim. Roiha 2014, 2023).

Eriyttäminen perustuu ajatukseen, että oppilaiden monimuotoisuus on peruslähtökohta jokaisessa luokkahuoneessa (Griful-Freixenet, Vantieghem ym. 2020). Eriyttäminen esitetäänkin usein inklusiivisen kasvatuksen keskeisenä elementtinä (Laari ym. 2021) tai jopa lähes synonyyminä sille (Roiha & Polso 2021). Gheysensin ym. (2020) mukaan eriyttäminen ja inklusiivinen kasvatus juontavat juurensa samasta pedagogisesta filosofiasta. Eriyttäminen yhdistetään usein myös *Universal Design for Learning* (UDL) -viitekehykseen (Alsalamah 2017; Roiha & Polso 2021). UDL-viitekehyyksessä opettajat pyrkivät suunnittelemaan ja toteuttamaan proaktiivisesti mahdollisimman esteetöntä opetusta monenlaisille opiskelijoille. Siinä painopiste on usein oppimisympäristöjen huomioimisessa ja se tukeutuu kolmeen keskeiseen periaatteeseen: 1) moninaiset esitystavat, 2) moninaiset toiminta- ja ilmaisukeinot ja 3) moninaiset sitouttamis- ja motivointikeinot (Rose & Meyer 2002).

Griful-Freixenetin, Struyvenin ym. (2020) mukaan kirjallisuudessa esiintyy kolme lähestymistapaa eriyttämisen ja UDL-viitekehyyksen väliseen suhteeseen. Ensimmäisessä eriyttäminen ja UDL-viitekehyyks nähdään toisiaan täydentävinä lähestymistapoina, jolloin usein jompikumpi niistä nähdään ensisijaisena vaihtoehtona. Toisen näkemyksen mukaan eriyttäminen sisältyy UDL-viitekehyykseen, jolloin eriyttäminen käsitetään mekaanisempänä toimintana. Kolmas näkemys puolestaan tarkastelee eriyttämistä ja UDL-viitekehyyttä täysin erillisinä lähestymistapoina, jotka pohjautuvat erilaisiin teoreettisiin käsitteisiin. Griful-Freixenetin, Struyvenin ym. (2020) katsaus osoittaa osuvasti sekä eriyttämisen että UDL-viitekehyyksen käsitteiden monitulkintaisuuden.

## 2.2 Eriyttämismalleja

Eriyttämiseen on luotu lukuisia malleja (ks. Roiha & Polso 2021). Tunnetuin eriyttämismalli lienee Tomlinsonin (2014, 2022) malli, jonka mukaan opettajat voivat eriyttää sisältöjä, prosessia, tuotoksia ja oppimisympäristöä oppilaiden valmiuksien, kiinnostuksenkohteiden ja oppimismielitymysten perusteella. Useissa malleissa eriyttämistä lähestytään syklisesti, mikä heijastelee sen jatkumoluonnetta (esim. Prast ym. 2015; Thousand ym. 2007). Monessa mallissa eriyttämistä jäsennetään viiden ulottuvuuden tai osa-alueen kautta. Esimerkiksi Rockin ym. (2008) viisivaiheinen eriyttämismalli kattaa 1) opettajien oman toiminnan reflektoinnin, 2) opetussuunnitelman arvioinnin, 3) oppilaisiin tutustumisen ja oppilaslähtöisyyden, 4) tutkimusperustaisten tuntien laatimisen sekä 5) monipuolisen arvioinnin. Reisin ja Renzullin (2015) mallin viisi ulottuvuutta ovat puolestaan 1) opetuksen sisältö, 2) opetusmenetelmät, 3) luokkahuone,

4) tuotokset ja 5) opettaja. Malli voidaan nähdä laajennettuna versiona Tomlinsonin (2014) mallista.

Roiha ja Polso (2021, 2023) ovat aikaisempiin eriyttämismalleihin pohjaten luoneet erityisesti suomalaiseseen opetuskontekstiin soveltuvan Viiden O:n eriyttämismallin. Mallin hyödyntämistä vieraiden kielten opetuksen eriyttämisen jäsentämisessä on käsitelty Mäntylän, Roihan ja Kajanderin (2023) artikkelissa. Mallia avataan tässä tarkemmin sen vuoksi, että käsillä olevan tutkimuksen osallistujien koulutuksessa eriyttämistä käsiteltiin malliin pohjautuen ja sitä myös hyödynnetään teoreettisena viitekehystenä tutkimuksen tulosten analysoinnissa. Viiden O:n mallissa eriyttämistä lähestytään sekä ryhmä- että yksilötason ilmiönä. Malli pitää sisällään seuraavat viisi opetuksen osa-alueita: 1) opetusjärjestelyt, 2) oppimisympäristö, 3) opetusmenetelmät, 4) oppimisen tukimateriaali ja 5) oppimisen arviointi. Malli etenee yleisestä yksityiskohtaiseen siten, että opetusjärjestelyt ja oppimisympäristö ovat enemmän makrotason eriyttämisolottuvuuksia, jotka luovat pohjan yksityiskohtaisemmalle eriyttämiselle opetusmenetelmien ja oppimisen tukimateriaalien avulla. Malli kulminoituu oppimisen arviointiin siten, että vasta kun kaikkia muita mallin olottuvuuksia on eriytetty asianmukaisesti, voidaan oppilaita arvioida luotettavasti erilaisin eriyttävin keinoin huomioiden sekä lähtötason, formatiivisen että summatiivisen arvioinnin. Viiden O:n mallissa jokaisen osa-alueen eriyttämisen lähtökohtana ovat oppilaat ja heidän yksilölliset piirteensä, kuten valmius, persoonallisuus, motivaatio, historia, mieltymykset ja kiinnostuksenkohteet.

### 2.3 Eriyttäminen opettajankoulutuksessa

Vaikka eriyttämisen keskeisyys ja tärkeys opetuksessa tunnustetaan yleisesti, se saattaa yhä saada varsin vähän painoarvoa opettajankoulutuksessa (esim. Allday ym. 2013; Brevik ym. 2018; D’Intino & Wang 2021). Esimerkiksi D’Intinon ja Wangin (2021) tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, kuinka paljon tulevien opettajien opinnoissa käsitellään eriyttämistä Kanadan korkeakouluissa. Keskimäärin 7,2 prosenttia kasvatustieteen kandidaattiohjelmien opintopisteistä liittyi inklusiivisiin tai eriyttäviin opetuskäytäntöihin, joskin tässä oli suurta vaihtelua korkeakoulujen välillä. Tutkijoiden mukaan tulokset viittaavat siihen, että aloittelevat opettajat saavat Kanadassa vain johdatuksen eriyttäviin opetuskäytänteisiin eikä heillä näin ollen ole valmistuttuaan täyttä valmiutta vastata oppilaiden moninaisuuteen opetuksessa (D’Intino & Wang 2021).

Vaikka eriyttämiseen ei ole keskitytty kovin voimakkaasti opettajankoulutuksessa, on se kuitenkin nostettu keskiöön joissain opettajankoulutusohjelmissa. Esimerkiksi Obrovskán ym. (2024) tutkimuksessa tšekkiläisten opettajaopiskelijoiden koulutuksessa oppilaiden moninaisuutta käsiteltiin opetussuunnitelmassa monista eri näkökulmista ja aiheista. Opettajankouluttajat myös tarjosivat opiskelijoille monipuolisesti eväitä erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Tästä huolimatta opettajankouluttajien

ohjeet eivät kuitenkaan näkyneet opettajaopiskelijoiden käytännön opetuksessa. Opettajaopiskelijat kokivat jopa koulutuksessa käsitellyt käytännön keinot liian teoreettisina, mikäli heillä ei ollut aiempaa omakohtaista tarrumapintaa niihin. Tämä osaltaan kertoo niin teorian kuin käytännön välisen koherenssin tärkeydestä sekä myös sen haasteellisuudesta (Hammerness 2006).

Obrovská ym. (2024) kuitenkin esittävät, että eriyttämistä tulisi käsitellä opettajankoulutuksessa laajasti myös teoreettisesta näkökulmasta, eikä ainoastaan joukkona yksittäisiä opetuksen tukikeinoja, jotta eriyttäminen siirtyisi todennäköisemmin käytäntöön. Eriyttämisessä on myös tärkeää löytää niitä keinoja ja opetuksellisia ratkaisuja, joiden avulla tämä lähestymistapa jalkautuu parhaalla mahdollisella tavalla tulevien opettajien opetustoimintaan. Tärkeää on myös kiinnittää huomiota siihen, että eriyttämistä käsitellään opettajankoulutuksessa johdonmukaisesti käsitteellisellä tasolla sekä konkreettisesti eri kursseilla. Dackin (2018) tutkimuksessa tuli esiin, että edellä mainittu koherenssin puute vaikutti negatiivisesti opettajaopiskelijoiden eriyttämiskäytänteisiin ja -käsitteisiin. Muutamissa aikaisemmissa tutkimuksissa on kuitenkin saatu viitteitä siitä, että eriyttämiseen keskittyminen opettajankoulutuksessa on johtanut myönteisempään suhtautumiseen sitä kohtaan (esim. Dack 2019; Goodnough 2010; Roiha 2023; Wan 2016).

### 3 Opettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsityksistä

Suurin osa aiemmista eriyttämistä koskevista tutkimuksista on keskittynyt jo työssä oleviin opettajiin (esim. Graham ym. 2021; Pozas ym. 2020). Yhteenvetona aikaisemmista tutkimuksista voi todeta, että opettajat eriyttävät opetustaan vaihtelevasti ja usein varsin vähäisesti (esim. Gaitas ym. 2024; Pozas ym. 2020; Roiha ym. tulossa; Roy ym. 2013). Opettajat ovat myös kokeneet eriyttämisen haasteelliseksi toteuttaa. Yleisimmin mainittuja haasteita ovat olleet opetusmateriaali ja resurssit, arviointi, aikarajoitteet, luokkakoot, luokkatilat, tiedon puute eriyttämiskäytännöistä tai hallinnollisen tuen puute (esim. Gaitas & Martins 2017; Lavania & Nor 2020; Melesse 2015; Roiha 2014; Roiha ym. tulossa; Shareefa ym. 2019; van Geel ym. 2019). Myös tuoreessa Karvin ”Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt”-arvioinnissa Suomessa työskentelevien luokan-, erityis- ja aineenopettajien suurimmat eriyttämisen haasteet olivat ajan puute, koulun fyysiset tilat sekä opetusmateriaali (Kamppi ym. 2024).

Eriyttämisen vaikuttavuutta on myös tarkasteltu tutkimuksissa. Useassa tutkimuksessa on saatu viitteitä siitä, että sillä on positiivinen vaikutus oppilaiden oppimiseen (esim. Deunk ym. 2018; Graham ym. 2021; Puzio ym. 2020; Smale-Jacobse ym. 2019). Oppimiseen liittyvien vaikutusten lisäksi on saatu viitteitä siitä, että eriyttämisen avulla



voidaan vaikuttaa positiivisesti oppilaiden motivaatioon ja minäkäsitykseen (esim. Karadag & Yasar 2010; McCrea Simpkins ym. 2009; Roy ym. 2015).

Opettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsityksiä on aiemmin tutkittu erilaisin menetelmin, muun muassa kyselylomakkeiden (esim. Evans-Hellman & Haney 2017; Joseph ym. 2013), haastatteluiden (esim. Brevik ym. 2018; Dack 2019; Goodnough 2010; Joseph ym. 2013; Nepal ym. 2024), fokusryhmäkeskusteluiden (esim. Joseph ym. 2013), oppimispäiväkirjojen (esim. Goodnough 2010; Roiha 2023), luokahuonehavainnointien (esim. Dack 2019; Goodnough 2010; Joseph ym. 2013) ja tuntisuunnitelmien (esim. Dee 2010) avulla. Visuaalisten menetelmien ja metaforien käyttö eriyttämistutkimuksissa on toistaiseksi tutkimaton aihe. Lisäksi monet edellä mainituista tutkimuksista ovat koskeneet luokanopettajiksi valmistuvia opettajia, kun taas tulevien aineenopettajien käsitykset eriyttämisestä ovat yhä jokseenkin tutkimatonta aluetta. Aihe on kuitenkin tärkeä, sillä suomalaisten aineenopettajien on todettu eriyttävän opetustaan vähemmän kuin luokan- tai erityisopettajien (Saloviita 2018). Samansuuntaisia tuloksia ilmeni myös Karvin ”Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt” -arvioinnissa, jonka mukaan aineenopettajat suhtautuvat myös eriyttämiseen luokan- tai erityisopettajia negatiivisemmin (Kamppi ym. 2024).

Yhteenvetona aiemmista opettajaopiskelijoita koskevista eriyttämistutkimuksista voidaan todeta, ettei eriyttäminen ole ollut useinkaan kovin voimakkaasti läsnä heidän käytännön opetuksessaan tai edes opetuskäsityksissään (mm. Brevik ym. 2018; Dack 2018; Dee 2010; Nepal ym. 2024). Griful-Freixenetin, Vantieghemin ym. (2020) tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, missä määrin opettajaopiskelijat huomaavat eriyttäviä käytänteitä opetuksessa videoidusta oppitunneista. Tulokset antavat viitteitä siitä, että ne opettajaopiskelijat, jotka näkivät oppilaiden taitotason enemmän muuttuvana kuin staattisena, tunsivat monipuolisemmin eriyttämiskäytänteitä. Kiinnostavasti kuitenkin opettajaopiskelijoiden kyvyllä huomata eriyttämiskäytänteitä ei ollut suoraa yhteyttä heidän käytännön eriyttämiseensä. Yllättävästi jopa ne opettajaopiskelijat, joilla oli taipumus havaita vähemmän eriyttäviä luokahuonekäytänteitä, kuitenkin eriyttivät opetustaan enemmän oppilaiden mielenkiinnon kohteiden, valmiuksien ja mieltymysten mukaan.

Obrovskán ym. (2024) tutkimuksessa aineenopettajaopiskelijoiden eriyttäminen opetusharjoittelussa oli vaihtelevaa. Yhtäältä opiskelijat eriyttivät opetustaan vahvasti oppilaille, joiden erityisen tuen tarve oli näkyvää, sekä osittain lahjakkaiden oppilaiden kohdalla. Tutkijat näkivät tämän positiivisena kehityksenä eriyttämättömään opetukseen, joka on tyypillistä useimmilla opettajaopiskelijoilla. Opettajaopiskelijat kuitenkin keskittyivät vain niin sanottuihin näkyviin eroihin, eivätkä ottaneet huomioon oppilaiden enemmistön yksilöllisyyttä. Myöskään opettajaopiskelijoiden tuntisuunnitelmissa eriyttäminen ei ollut vahvasti läsnä, mikä on tullut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Dee 2010). Obrovskán ym. (2024) tulkitsevatkin aineistonsa perusteella, että opettajaopiskelijoilla oli pyrkimys mahdollisimman yhdenmukaiseen opetukseen,

jossa opetus tapahtuu oppilaiden keskimääräisen tason mukaan, mikä ei ole linjassa eriyttävän opetuksen periaatteiden kanssa (esim. Roiha 2023; Tomlinson 2014).

## 4 Tutkimusasetelma ja analyysi

Vaikka useimmat aikaisemmat opettajaopiskelijoita koskevat käsitystutkimukset ovat olleet poikkileikkaavia (esim. Mäntylä & Kalaja 2019; Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta 2022), on käsitysten kehittymistä tarkasteltu myös pitkittäisesti (esim. Hahl & Mikulec 2018; Maijala 2023; Mattheoudakis 2007; Yuan & Lee 2014). Menetelmällisesti käsityksiä on pyritty kuvaamaan muun muassa visualisointien (esim. Mäntylä, Roiha & Dufva 2023; Pitkänen-Huhta & Rothoni 2018), metaforien (esim. Salo 2010; Turunen & Kalaja 2004), kirjallisten reflektointien (esim. Arshavskaya 2017; Maijala ym. 2023) tai ryhmäkeskustelujen (esim. Hahl & Mikulec 2018; Pinho 2019) avulla. Kasvatustieteissä ja soveltavassa kielitieteessä opettajaopiskelijoiden käsitysten tutkimisessa on aiemminkin hyödynnetty runsaasti visualisointeja ja metaforia (esim. Kalaja & Pitkänen-Huhta 2020; Kalaja & Melo-Pfeifer 2019; Lin ym. 2012; Saban 2006; Wegner ym. 2020), mutta tutkimuksissa ei kuitenkaan ole tarkasteltu eriyttämiskäsityksiä.

Tutkimuksemme asetelmaa muistuttavia ja omaa tutkimustamme innoittaneita tutkimuksia on tehty jonkin verran kielten opettajaopiskelijoilla. Esimerkiksi Hahlin ja Mikulecin (2018) tutkimuksessa opettajaopiskelijat reflektoivat käsitystensä muutosta opintojensa lopussa kirjallisesti ja ryhmäkeskustelujen avulla. Maijalan (2023) tutkimuksessa puolestaan opiskelijat tuottivat opintojensa alussa multimodaalisen postikortin ja palasivat reflektoimaan sitä kirjallisesti opintojensa lopussa. Lähimpänä meidän tutkimusasetelmaamme on Pinhon (2019) tutkimus, jossa kielten opettajaopiskelijat tuottivat opintojensa alussa metaforan, jonka muuttivat visualisoinniksi ja kommentoivat sitä kirjallisesti. Opiskelijat myös reflektoivat tuotoksiaan ryhmäkeskusteluissa. Opiskelijat palasivat vielä tarkastelemaan tuotoksia opintojensa lopussa ja reflektoivat niiden avulla käsitystensä kehittymistä opintojen aikana.

Yllä esiteltyjen tutkimusten tavoin tutkimuksemme aineisto on pitkittäinen, ja sen alkuaineistona on kielten aineenopettajaopiskelijoiden tuottamat opetukseen liittyvät visualisoinnit ja metaforat sekä jatkoaineistona visualisointeja ja metaforia reflektoivat tekstit sekä ryhmäkeskustelut. Tutkimukseen osallistui 67 kielten aineenopettajaopiskelijaa suomalaisessa yliopistossa, 22 suomen kielen ja kirjallisuuden ja 45 vieraan kielen (englanti, ruotsi, saksa, ranska, venäjä, espanja, latina) alalta. Useimmilla ei ollut aiempaa opetuskokemusta tai pedagogisia opintoja suoritettuna. Osallistujat ovat antaneet suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta ja saaneet tietosuojailmoituksen, jossa kerrotaan aineiston keräämisestä, säilyttämisestä ja raportoinnista. Tulokset raportoidaan nimettöminä, eivätkä osallistujat ole nähneet toistensa tuotoksia, lukuun ottamatta ryhmäkeskusteluihin osallistuneita opiskelijoita, sillä keskustelun

tarkoituksena oli nimenomaan yhdessä pohtia alun tuotoksia. Osallistujille kuitenkin tehtiin etukäteen selväksi, että heidän anonymiteettinsä toisilleen vaarantuisi ja heiltä kaikilta saatiin suostumus tähän.

Ensimmäinen aineistonkeruu järjestettiin yksivuotisten pedagogisten opintojen aloituskerralla. Osallistajat visualisoivat ideaalin kielenoppimistilanteen sekä tuottivat kouluun ja opetukseen liittyviä metaforia, joihin annettiin seuraavat alut: "Opettaja on kuin...", "Koulu on kuin...", "Oppija on kuin...", "Koulutus on kuin...", "Oppiminen on kuin..." ja "lhanteellinen oppimistilanne on kuin...". Metaforat koostuivat joko yksittäisistä täydentävistä sanoista, lauseista tai useammista virkkeistä. Visualisoinnit voitiin tehdä eri muodoissa (esim. internetistä poimittu kuva tai usean kuvan kuvakollaasi, oma piirros ja sitä täydentävä teksti, sarjakuva; esimerkkejä visualisoinneista ks. Heinonen & Roiha 2022). Hieman yli puolet osallistujista tuotti multimodaalisen tuotoksen (visualisointi ja sen sanallinen kuvaus), ja sanallinen kuvaus antoi lisätukea visuaalisesta aineistosta tehdyille tulkinnoillemme (ks. myös Kalaja & Mäntylä 2018).

Toinen aineistonkeruujakso sijoittui pedagogisten opintojen loppuun. Kaikki osallistajat palasivat kirjallisesti refleктоimaan alun tuotoksiaan (visualisointi ja metaforat) opintojen viimeisellä kerralla. Lisäksi seitsemän opiskelijaa osallistui ryhmäkeskusteluun (3–4 osallistujaa/keskustelu), jossa he tutkijoiden fasilitoimana kollektiivisesti refleктоivat alun tuotoksiaan, niiden luomisprosessia sekä mahdollisia muutoksia opetus- ja oppimiskäsityksissään pedagogisten opintojen aikana (ks. Liite 1). Osallistujia ei kuitenkaan ohjattu pohtimaan syitä mahdollisiin käsitysten muutoksiin, vaan ainoastaan kuvaamaan mahdollista muutosta. Ryhmäkeskusteluaineisto ääninauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. On syytä huomata, että alku- ja jatkoaineiston tehtävänanto ei eksplisiittisesti ohjannut opiskelijoita pohtimaan eriyttämistä, vaan keskittyi laajemmin yleisten oppimis- ja opettajuuskäsitysten tarkasteluun. Näin ollen halusimmekin tutkia erityisesti sitä, millä tavoin ja missä määrin eriyttäminen on tunnistettavissa osallistujien yleisissä käsityksissä. Eriyttämisen refleктоintiin ohjaamattoman tehtävänannon voidaan nähdä lisäävän tulosten luotettavuutta. Toisaalta tämän takia opiskelijat ovat voineet myös sivuuttaa eriyttämisen käsittelyn, minkä vuoksi kaikkia heidän eriyttämiskäsityksiään ei välttämättä ole tavoitettu tutkimuksessa.

Toki on syytä huomata, että osallistujien koulutuksessa eriyttämistä käsiteltiin eksplisiittisenä käsitteenä sekä kasvatustieteen perusopinnoissa että ainedidaktiikan kursseilla. Erityisesti vieraiden kielten opettajaopiskelijoilla eriyttämistä käsiteltiin laajasti yllä esitellyn Viiden O:n eriyttämismallin kautta (ks. Roiha & Polso 2023). Tämän lisäksi eriyttäminen painottui vahvasti myös opetusharjoitteluissa kaikilla osallistujilla. Lisäksi on syytä huomata, että virallisten opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi on mahdollista ja jopa todennäköistä, että eriyttämistä käsiteltiin muiden aiheiden yhteydessä (esim. arviointi, kieliopin opetus ym.), mikä lienee lähtökohta myös D'Intinon ja Wangin (2021) kanadalaiskorkeakouluja käsittelevän tutkimuksen taustalla (ks. luku 2 Eriyttämisen taustaa ja lähtökohtia).

Tutkimuksen aineistot (visualisoinnit ja metaforat; ryhmäkeskustelut; reflektiotekstit) analysoitiin temaattisen sisällönanalyysin keinoin (Braun & Clark 2021). Analyysi oli iteratiivinen prosessi, ja siinä noudatettiin aineisto- ja teorialähtöistä lähestymistapaa yhdistävää hybridia (Fereday & Muir-Cochrane 2006). Käytännössä analyysi eteni aineistojen ehdoilla, mutta samalla laajat eriyttämisenäkemykset (esim. Roiha & Polso 2021; Tomlinson 2014) ohjasivat analyysia löyhästi ja toimivat sen ohjaavana lähtökohtana. Erityisesti Viiden O:n eriyttämismalli (Roiha & Polso 2021, 2023) toimi väljänä analyysikehikkona: aineistoista tunnistettiin eriyttämisen elementtejä mallin eri osa-alueilla, erityisesti opetusmenetelmiin ja oppimisympäristöön liittyen. Ensimmäisellä analyysikerroksella nämä lähtökohdat ohjasivat aineistojemme alustavaa koodausta (esim. koodit *taivotasot*, *oppikirjat*, *ryhmätyöt*). Olimme koodanneet ja analysoineet alkuaineiston (visualisoinnit ja metaforat) jo kertaalleen yleisten oppimis- ja opettajuuskäsitysten osalta (ks. Heinonen & Roiha 2022), ja tämän tutkimuksen tarpeisiin koodasimme osan aineistosta uudelleen ristiinkoodaten.

Analysoimme alku- ja jatkoaineistot ensin erillisinä aineistokokonaisuuksina ja pyrimme sitten tunnistamaan yhteisiä tendenssejä eri aineistokokonaisuuksien välillä. Vertailimme eri aineistokokonaisuksiin tuottamiamme koodeja ja muodostimme sen jälkeen tutkimuksen pääteemat (esim. opetusmenetelmät, yksilöllisyys, opettajan vastuu, rajalliset näkemykset) ja niitä vastaavat alateemat (esim. yhteistoiminnallinen oppiminen, yksilölliset tarpeet, ylöspäin eriyttäminen, oppikirjavetoinen oppiminen). Reflektioteksteistä koodattiin toisen tutkimuksen tarpeisiin osallistujien tuottaman muutospuheen laatu (konsensus-, täydennys- ja muutospuhe), käsitysten muutosta ilmentävät sisällölliset kuvaukset sekä muutoksen käynnistäjänä kuvattu agentti (esim. opetusharjoittelu, pedagogiset opinnot) (ks. tarkempi kuvaus Heinonen & Roiha tulossa). Tätä koodausta hyödynsimme osin myös tämän tutkimuksen asetelmassa, jossa tarkastelussa on eriyttämiseen liittyvien käsitysten kehittyminen pedagogisten opintojen aikana. Seuraavaksi esitämme tutkimuksemme tulokset kolmessa alaluvussa, joissa kuvaamme tutkimuksemme päälöydökset hyödyntäen koko pitkittäistä aineistokokonaisuuttamme ja fokusoiden käsitysten muovautumiseen ja kehittymiseen pedagogisten opintojen aikana.

## 5 Opettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsitykset ja niiden kehittyminen opintojen aikana

### 5.1 Yksilöllisyyden eetos vihjaa eriyttämiskäsityksistä

Orientaatio opetuksen eriyttämiseen ja oppilaiden moninaisuuden huomioimiseen näkyi läpileikkaavasti ainakin jollakin tasolla tutkimuksemme kaikissa aineisto-osioissa niin pedagogisten opintojen alkuvaiheessa tuotetuissa metaforissa ja visuaalisissa

narratiiveissa kuin loppuvaiheen reflektioivissa kirjallisissa tuotoksissa ja ryhmäkeskusteluissa. Huomattavaa on, että aineistonkeruuprosessissa tehtävänantomme visualisointien ja metaforien tuottamiseen sekä reflektioivien tekstien ja ryhmäkeskustelun ohjaavat kysymykset eivät millään tavalla ohjanneet osallistujia keskittymään kuvauksiinsa eriyttämiseen. Aiemmissä tutkimuksissa olemme raportoineet siitä, että alkuaineistomme analyysin tuloksissa näkyi kahdensuuntainen opetus- ja oppimiskäsitysten kehys: ensimmäisessä korostui melko mekaaninen, opettajalähtöinen ja oppikirjavetoinen oppiminen ja toisessa vuorovaikutteinen ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioiva orientaatio (Heinonen & Roiha 2022; Roiha & Heinonen 2024). Vaikka alkuaineistossa eriyttäminen ei eksplisiittisesti noussut esiin, tunnistimme aineiston yksityiskohtaisemmassa analyysissä sekä visualisoinneissa että metaforissa vähintään implisiittisiä viittauksia eriyttämisen laajojen määritelmien mukaisiin pääteemoihin (esimerkiksi opetusmenetelmät ja oppimisympäristö sekä oppilaiden yksilöllisyys ja opettajan tuki). Lisäksi jatkoaineistossa osallistujat vahvistivat oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen näkökulmaa, ja kuvauksissa oli nähtävissä myös käsitteellistä tarkentumista eriyttämisen tematiikkaan.

Oppilaiden yksilöllisyyden ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen pedagogisessa toiminnassa voidaan nähdä eräänlaisena eriyttämisen peruslähtökohtana (esim. Roiha 2014; Tomlinson 2014). Osassa alkuaineiston metaforia (14) ja visualisointeja (12) sekä niiden sanallisia kuvauksia osallistujat toivat esiin oppilaiden erityisyyttä ja yksilöllisiä tarpeita erityyppisillä kuvauksilla ja muotoiluilla, kuten kuvaamalla visualisoinneissa oppilaita moninaisena ja heterogeenisenä joukkona, jossa yksilöillä on erilaisia mieltymyksiä ja kiinnostuksenkohteita, mikä tulee huomioida opetuksessa. Lisäksi monet osallistujat esittivät, että ideaali oppimistilanne huomioi oppilaiden aikaisemman tiedon ja rakentaa sen varaan, mikä on yksi eriyttämisen kulmakivistä (esim. Suprayogi & Valcke 2016).

Alkuaineistossa yksilöllisyyden eetos näkyi osallistujien oppimis- ja opettajuuskäsityksissä melko vahvana esimerkiksi oppilaiden erityis- ja ainutlaatuisuutta ilmentävissä metaforissa: *oppija on kuin ainutlaatuinen viherkasvi* (ME9)<sup>1</sup> ja *oppija on kuin papukaija. Erityislaatuinen, monitaitoinen, värikäs ja joskus äänekäs* (ME12). Jo opintojen alkuvaiheessa osallistujien käsityksissä oli siis tulkittavissa orientaatio oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen ja sitä kautta mahdollisesti myös eriyttävään opetukseen. Kuitenkaan oppilaiden yksilöllistä huomioimista tai eriyttämistä ei vielä tässä vaiheessa eksplisiittisesti tuotoksissa tuotu näkyviin, yksittäisiä tapauksia lukuun ottamatta: *oppija on kuin yksilöllinen toimija, osa suurempaa yhteisöä* (ME16). Alkuaineistossa osallistujien käsitykset oppilaiden yksilöllisten tarpeiden merkityksestä opetuksessa

---

1 Metafora-aineisto on jaettu aineiston käsittelyn helpottamiseksi aineisto-osioihin opiskelijaryhmien mukaan (A, B, C ja E). Koodi (esim. ME9) sisältää tiedon aineistotyyppistä (M=metafora), aineisto-osioista (C-ryhmä) ja metaforan järjestysnumeron (9) aineistossa.

olivat kuitenkin implisiittisesti näkyvissä esimerkiksi kasvun ja hoivan tematiikkaa ilmentävissä puutarha/puutarhuri/kasvi-tyyppisissä metaforissa (ks. myös Lin ym. 2012). Seuraava esimerkki havainnollistaa tätä alkuaineistossamme melko taajaan esiintyvää metaforatyyppeä:

Opettaja on kuin puutarhuri. Hän huolehtii ja hoitaa sekä antaa kasveilleen oikeat rakennusaineet, jotta niistä kasvaisi vahvoja ja vankkoja puita ja pusikoita. Taitava puutarhuri myös tunnistaa kasviensa tarpeet ja osaa mukauttaa hoitoaan niiden tarpeiden mukaiseksi. (MA18)

Esimerkki heijastelee eriyttävän opetuksen periaatteita noudattelevaa opettajuuskäsitystä, jossa opetuksen yksilöllisellä mukauttamisella ja oppilaiden tarpeiden tunnistamisella eli oppilaantuntemuksella on keskeinen rooli (ks. myös Roiha & Polso 2024). Tätä tulkintaamme vahvistaa se, että loppuvaiheen reflektiotekstissä eräs osallistuja eksplikoi puutarha-metaforan oppilaiden yksilöllisyyttä korostavan tulkinnan: *Mielestäni puutarhametфора on oikein oiva, sillä oppilaatkin ovat yksilöitä ja tarvitsevat aitoa kohtaamista ja yksilöllistä huomiota, kuten myös viherkasvit* (RT33). Yksilöllisyyden ja oppilaantuntemuksen näkökulma näkyy selvästi niin ikään alla olevassa ryhmäkeskusteluaineiston katkelmassa, jossa osallistuja peräänkuuluttaa opettajan velvollisuutta eriyttävään opetukseen:

Tärkeätä on et se on yksilöllistä että -- opetus huomiois kaikki ja se että kaikkia ihmisiä ei motivoi samat asiat -- vaatis semmosta että opettajaa kiinnostais ne oppilaansa tarpeeks että se viittii tutustua heihin ja tietää että mikä heitä kiinnostaa ja mistä ne tykkää. (RK2, O3)

Oppilaiden yksilöllisyyden korostaminen oli siis pitkittäistutkimuksessamme selvästi vahvistuva tendenssi, ja reflektioteksteissä osallistujat toivat metaforia ja visualisointeja tarkentavassa ja täsmentävässä muutospuheessaan vielä eksplisiittisemmin esiin oppilaiden yksilöllisyyden ja erilaisten tarpeiden huomioimisen opetuksessa, esimerkiksi: *Opetettavan kohtaaminen yksilönä ennakkoluulottomasti* (RT2) ja *Harjoittelun aikana huomasin erityisesti miten tärkeää opettajan on kohdata jokainen oppilas myös yksilönä eikä vain osana suurempaa ryhmää* (RT15). Joissain reflektioteksteissä osallistujat myös käsitteellistivät eriyttävän opetuksen periaatteita, mikä osoittaa teoreettisen tiedon ja käytännön yhdistämisen kehittymistä pedagogisten opintojen aikana: *Olen edelleen samoilla linjoilla tekemäni visuaalisen narratiivin kanssa. Lisäisin siihen kuitenkin joitain kuvia, joissa tulisi ilmi opettaja- ja oppilasryhmien heterogeenisyys* (RT36). Eriyttämiskäsityksiä heijasteleva oppilaiden yksilöllisyyden eetos on linjassa sen kanssa, että jatkoaineiston reflektioteksteissä osallistujien käsityksissä näkyi yleisesti ottaen selkeä muutos opettajakeskeisestä opetuksesta oppijälähtöiseen orientaatioon (ks. tarkemmin Heinonen & Roiha tulossa).

## 5.2 Eriyttämiskäsityksissä korostuvat oppimisympäristöt ja opetusmenetelmien variaatiot

Kaikissa tutkimuksemme aineisto-osioissa oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien kuvauksissa näkyi jollain tasolla orientaatio eriyttävään opetukseen. Erilaisten opetusmenetelmien ja opetusstrategioiden käyttäminen nähdään keskeisenä osana opetuksen eriyttämistä (Suprayogi & Valcke 2016; Tomlinson 2014), ja jo alkuaineiston metaforat ilmensivät käsitystä, jonka mukaan ideaalissa oppimistilanteessa oppijalle tarjotaan erilaisia vaihtoehtoja ja menetelmiä oppimiseen: *lhanteellinen oppimistilanne on kuin buffet-ateria; jokaiselle jotakin, monelle montaa sorttia* (MA1); *kuin markkinat, jokaiselle jotakin* (MA9). Osallistujien kuvauksissa opetusmenetelmien variointi ideaalin oppimistilanteen määrittäjänä näytti lisäksi vahvistuvan pedagogisten opintojen aikana, mitä havainnollistaa seuraava esimerkki reflektiotekstin muutospuheesta:

Metaforan "Ideaali oppimistilanne on kuin vesihanasta astiaan vapaasti valuva vesi." kanssa olen kuitenkin eri mieltä. Ideaalin oppimistilanteen ei tarvitse olla yhtä vaivaton kuin vapaasti valuva vesi, vaan mielestäni ideaali oppimistilanne on tilanne, jossa oppilaat ovat saaneet tarvittavan tiedon mahdollisista kummervenkeistä huolimatta niin, että yksilön tarpeet huomioidaan mahdollisuuksien mukaan. Nyt kirjoittaisin: "Ideaali oppimistilanne on kuin hanasta putoavaa vettä, aina erilaisen makuista jokaisesta hanasta." (RT42)

Esimerkistä on tulkittavissa paitsi yksilöllisten opetusmenetelmien hyödyntämisen ajatus myös oppimiskäsitys, jossa oppimistilanteet nähdään kompleksisina ja moniulotteisina. Jo alkuaineistossa osallistujat olivat sisällyttäneet visualisointeihinsa useita ideaalin opetustilanteen piirteitä. Tämä viittaa paitsi ajatukseen eriyttämisestä myös siihen, että oppiminen tulkitaan monimutkaisena ilmiönä, jonka kuvaaminen kokonaisuutena yhdellä visualisoinnilla on haastavaa. Reflektiotekstin muutoskuvauksissa oppimistilanteen kompleksisuutta kuitenkin korostettiin vielä selvemmin usein rinnakkain yksilöllisyyden ja eriyttämisen eetoksen kanssa:

Ideaalin oppimistilanteen visualisoiminen tai paperille saaminen on käytännössä mahdotonta, koska ideaali oppimistilanne on jokaiselle luokalle erilainen ja jokaiselle oppilaalle erilainen. (RT57)

Opetusharjoitteluiden aikana minulle on ennestään vahvistunut, että ei ole vain yhtä ideaalia tapaa tai tilannetta oppia. Jokainen oppija/oppilas/opiskelija on erilainen ja siksi myös parhaimmat oppimistavat sekä -tilanteet ovat yksilöllisiä. (RT23)

Eriyttävässä opetuksessa keskeinen ulottuvuus on oppimisympäristö (esim. Reis & Renzulli 2015; Roiha & Polso 2021; Tomlinson 2014), jota voidaan tarkastella joko fyysisestä tai psykososiaalisesta näkökulmasta. Psykososiaalisen oppimisympäristön huomioiminen oli aineistossamme läpileikkaava teema, joka näytti olevan jo alkuaineiston perusteella osallistujille hyvin tärkeä näkökohta. Valtaosa osallistujista oli sisällyttänyt visualisointeihinsa ryhmätyöskentelyä ja yhteistoiminnallista oppimista,

joita pidetään usein eriyttämisen kannalta toimivina opetusmenetelminä (Roiha & Polso 2021; Suprayogi & Valcke 2016). Yhteistoiminnallinen oppiminen näkyi myös sellaisissa metaforissa, jotka heijastivat ajatusta opiskelijoiden kollektiivisesta yhteisöstä, joka työskentelee yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi: *Ihanteellinen oppimistilanne on kuin joukkue, joka pelaa täydellisesti yhdessä* (MD19); *Opettaja on kuin kapellimestari, joka johtaa orkesteria* (MA9).

Yhdessä yhteistoiminnallista oppimista kuvaavassa visualisoinnissa osallistuja oli sisällyttänyt kuvaansa myös pyörätuolissa istuvan opiskelijan, mikä viittaa moninaiseen ja osallistavaan oppimisympäristöön, josta fyysiset esteet on poistettu. Monet osallistajat mainitsivat jo alkuaineistossa lisäksi oppijoita tukevan sosiaalisen oppimisympäristön merkityksen ja korostivat esimerkiksi luokkahuoneessa vallitsevaa oppimisen rauhaa ja kiusaamisenvastaisuutta. Jatkoaineiston reflektioteksteissä tämä eriyttämisen näkökulma nousi vielä näkyvämmiin esiin, mitä havainnollistavat seuraavat esimerkit:

Opettaja pystyy luomaan turvallisen ja positiivisen ilmapiirin luokkaan. (RT27)

Koulu on kuin toinen koti - sinne on aina mukava palata. > Ei ehkä ensimmäinen mielikuva, joka minulle olisi nykyään tullut mieleen, mutta ehkä ihan toimiva. Oppimisympäristö olisi ideaalisti kannustava ja positiivinen, ja siellä tulisi olla mukava olla. (RT6)

Eriyttävää opetusta palvelevissa luokkahuoneissa fyysinen oppimisympäristö on joustava ja helposti muokattavissa erilaisten oppijoiden tarpeisiin: ihannetilanteessa luokassa on paikkoja erityyppiselle oppimiselle, kuten ryhmätyöskentelylle, hiljaiselle työskentelylle ja yksilötyöskentelylle (esim. Roiha & Polso 2021). Alkuaineiston visualisoinneissa ja metaforissa fyysinen oppimisympäristö oli useissa tapauksissa kuvattu melko perinteisenä oppimisen asetelmana, jossa oppilaat istuvat pulpettiensa ääressä joko yksin tai ryhmissä ja kaikki oppilaat työskentelevät samojen aiheiden parissa samaan aikaan ja samalla tavalla. Jatkoaineiston muutospuheessa vaihtelevia oppimisympäristöjä kuitenkin korostettiin: *Vaihtelevat oppimisympäristöt näkyvät jo nyt visualisoinnissani, mutta niitäkin olisi mahdollista korostaa vielä lisää. Liikkeen ja luovien aineiden yhdistämisen suomen kielen ja kirjallisuuden opetukseen näen edelleen tärkeänä* (RT54). Lisäksi reflektioteksteissä korostettiin oppimisympäristön variointia käsiteltävän aiheen mukaan, mikä osoittaa eriyttämiskäsitysten vahvistumista ja nyansoitumista pedagogisten opintojen aikana:

Ajattelen edelleen, että ideaali oppimistilanne ja oppimisympäristö riippuu paljon esimerkiksi käsiteltävästä aiheesta. Oppilaiden ja ryhmien välillä on myös paljon eroja siinä, millainen on ideaali oppimistilanne. Perinteiset opettajajohtoiset opetustilanteet jäävät todennäköisesti vähiten oppilaiden mieleen. Lisäisin nyt kuvan, jossa oppilaat saavat toimia ikään kuin opettajina toisilleen, ja jossa käydään yhteistä keskustelua opettajan ja oppilaiden välillä. Toisaalta lisäisin myös kuvan perinteisestä luokkatiilasta, jossa jokaisella on yksittäinen pulpetti / muu istumapaikka. Tällaisista tiloista



tuntui esimerkiksi [harjoittelukoulussa] olevan lähes pula. Monet oppilaat keskittyisivät parhaiten tällaisessa tilassa. (RT43)

Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat kaikki oppimiseen tarvittavat välineet, kuten tieto- ja viestintätekniiikan laitteet (esim. tietokoneet, tabletit, puhelimet). Nämä olivat vahvasti esillä alkuaineistossa osallistujien visualisoinneissa, mitä selittää se, että tieto- ja viestintätekniiikalla on melko korostunut rooli suomalaisessa koulutuksessa esimerkiksi valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tieto- ja viestintätekniiikan korostuminen voidaan lähtökohtaisesti nähdä osallistujien eriyttämiskäsitysten näkökulmasta myönteisenä, sillä digitaalisten laitteiden on todettu helpottavan eriyttämistä (esim. Deunk ym. 2018). Kiinnostavaa on kuitenkin se, että jatkoaineistossa digitaalisuus ei noussut enää lainkaan osallistujien kuvauksissa esiin. Tämä voi kertoa joko siitä, että digitaalisten laitteiden hyödyntäminen on ollut syystä tai toisesta ylikorostuneesti esillä alkuaineistossa tai siitä, että laitteiden käyttäminen nähdään pedagogisten opintojen lopussa niin itsestään selvänä osana opetusta, ettei sitä jatkoaineistossa enää tehdä näkyväksi.

### 5.3 Eriyttäminen eksplisiittisenä käsitteenä kuvaa käsitysten muutosta

Edellisissä alaluvuissa olemme kuvanneet sitä, kuinka erityisesti alkuaineistossa osallistujien eriyttämiskäsitykset näkyivät monin paikoin implisiittisinä viittauksina eriyttävän opetuksen perusperiaatteisiin: osallistujat siis korostivat visualisoinneissa ja metaforissa monia eriyttämisen näkökulmasta keskeisiä oppimisen ulottuvuuksia oppilaiden yksilöllisyydestä oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien käyttöön. Huomattavaa kuitenkin on, että alkuaineistossa vain yksi osallistuja nosti eriyttämisen käsitteenä esiin visualisointiaan täydentävissä sanallisissa kommentteissa. Jatkoaineistomme ryhmäkeskusteluissa ja reflektiotesteissä eriyttäminen sen sijaan nousi teemana selvästi näkyvämmiin esiin, ja eriyttämiseen ja sen rooliin opetustilanteissa viitattiin myös eksplisiittisesti. Tulkitsemme tämän niin, että osallistujien eriyttämiskäsityksissä on ainakin jossain määrin tapahtunut muutosta pedagogisten opintojen aikana. Tätä tulkintaa vahvistaa se, että tunnistimme jatkoaineistosta selkeän eriyttämiseen liittyvän muutospuheen suhteessa alkuaineiston tuotoksiin: *no en laittanu sitä eriyttämistä kyllä ollenkaa [visualisointiin] ku sillon sitä ei ehkä -- tajunnu sen merkitystä* (RK1, O2).

Jatkoaineistossa eriyttämiseen viitattiin opiskelijoiden täsmentäessään ja tarkentaessaan alkuvaiheen tuotoksiaan. Eriyttäminen kuvattiin ideaalin oppimistilanteen lähtökohtana esimerkiksi opetusmenetelmien kuvauksessa:

Ideaalissa oppimistilanteessa tunti on suunniteltu ryhmälle ja ajankohdalle sopivaksi ja sitä mukautetaan tarpeen mukaan. Ideaalissa oppimistilanteessa tehtävät ovat

eriyttäviä, ja oppija itse pääsee myös ääneen ja tuottamaan kieltä. Ideaalissa oppimistilanteessa kaikilla, sekä opettajalla ja oppijoilla, on hyvä olla. (RT10)

Tekemäni visuaaliset narratiivit ja metaforat edustavat edelleen ajatuksiani ideaalisesta oppimistilanteesta ja opettajuudesta. Metaforia en lähtisi täydentämään, mutta visuaalisia narratiiveja voisin täydentää tarkentamalla niitä. Opetusmenetelmien yhteydessä voisin mainita tarkemmin esim. eriyttämisen opetuksessa ja avata tarkemmin niitä arvoja, jotka ovat luokan yhteisten pelisääntöjen takana. Tällainen arvo voisi olla mm. suvaitsevaisuus. (RT62)

Molemmat esimerkit havainnollistavat paitsi eriyttämistä eksplikoituna käsitteenä jatkoaineistossa, myös psykososiaalisen oppimisympäristön sekä suvaitsevaisuuden merkitystä osallistujien kuvauksissa, mikä kertoo oppijoiden moninaisuuden huomioidusta orientaatiosta. Ensimmäisessä esimerkissä osallistuja kiinnittää eriyttämisen nimenomaan oppitunnin tehtäviin. Tämä voi kertoa siitä, että vaikka käsitykset eriyttämisestä nousevat jatkoaineistossa selvemmin näkyviin ja siten ilmentävät ainakin jonkinasteista käsitysten muutosta, kuvaukset heijastelevat kuitenkin paikoin melko kapeita eriyttämiskäsityksiä. Tällöin eriyttämistä käsitellään joukkona opettamisen käytännön keinovalikoimaa sen sijaan, että se ymmärrettäisiin opetusfilosofiaa ohjaavana kokonaisvaltaisena oppimisen lähtökohtana (ks. esim. Jager ym. 2022; Roiha & Polso 2021; Tomlinson 2014). Tätä tulkintaa vahvistaa seuraava ryhmäkeskusteluesimerkki, jossa osallistuja kritisoi eriyttävän näkökulman puuttumista oppikirjoissa ja samalla työmäärää, jota eriyttävän opetuksen toteuttaminen opettajalta vaatii:

Ei kielten kirjoissa niiku lähtökohtasestikaan eriytetä ollenkaa, se kaikki ylimääräinen työ jää opettajalle ja se ei koskaa näy tuntipalkassa vaik sä miten eriytät ni se on vähä sillai kieltenopettajan näkökulmasta työlästä mut silti sitä pitäs tehdä. (RK1, O3)

Esimerkki havainnollistaa sitä, että vaikka eriyttämiseen kiinnitetään huomiota ja sen merkitys tunnustetaan (vaikkakin suhtautuen samalla kriittisesti resurssointiin opetustyössä), osallistujan arvio eriyttämisen edellytyksistä ja toteuttamisen mahdollisuuksista käytännön opetustyössä kytetään osaksi oppikirjavetoista oppimiskäsitystä. Vastaava oppimateriaalikeskeinen oppimiskäsitys on niin ikään alkuaineistossamme selvästi näkyvä tendenssi ideaalin oppimistilanteen kuvauksissa (ks. Heinonen & Roiha 2022).

Esimerkki kertoo myös tietynlaisesta ongelmalähtöisestä orientaatiosta eriyttämiseen: sen merkitys oppimisen näkökulmasta ymmärretään mutta pedagogisten opintojen aikana karttunut opetuskokemus harjoittelujaksoilta on tuonut kuitenkin näkyviin käytännön opetustyön realiteetit. Tämä ideaalin ja käytännön ristiriita ja sen kuvaaminen on aineistoissamme läpileikkaava ilmiö, ja se näkyy myös eriyttämiskäsityksissä, mitä havainnollistaa seuraava esimerkki: *kyl se varmaa ideaalii olis eriyttää mut se on hankalaa eriyttää jos on tosi paljon eriytettävää* (RK1, O3). Mahdollisesti kapeaa eriyttämiskäsitystä heijastelee myös seuraava esimerkki ryhmäkeskustelusta, jossa eriyttämistä tarkastellaan taitotasolähtöisesti. Osallistuja kuvaa sitä, millaisia

näkemyksiä eriyttämisen toteuttamisesta erityispedagogiikan harjoittelujakson loppureflektiossa on esitetty:

Paras juttu minkä mä kuulin eriyttämisestä oli meidän erkan erkkaharkan loppurefleksio mis oli vaan sillee et periaattees kannattaa vaa enemmi suunnitella niin et miettii sen minimin et mikä on se niiku ihan minimi mikä kaikkien pitää osaa, ja sit kaikki eriytytys on tavallaan ylöspäin et ei oo niiku sillä tavalla keskilinjaa joka niiku repee joka suuntaan. (RK1, O1)

Huolimatta paikoin kapeista eriyttämiskäsityksistä, esimerkki kuitenkin osoittaa, että osallistujat ovat sisäistäneet eriyttämisen eri ulottuvuuksia ja voivat siten haastaa esimerkiksi kaksisuuntaista alas- ja ylöspäin eriyttämisen periaatetta. Jatkoaineiston ryhmäkeskusteluissa korostettiin erityisesti ylöspäin eriyttämisen merkitystä, näkökulmaa, joka usein jää vähemmälle huomiolle eriyttämisestä puhuttaessa. Lisäksi osallistujat kytkivät kuvauksissaan eriyttämisen käsitteeseen siihen läheisesti liittyviä muita ydinkäsitteitä, kuten yhteisopettajuutta, mitä havainnollistaa seuraava esimerkki:

Etsisin ehkä vielä enemmän oppilaslähtöisiä kuvia, joissa esimerkiksi oppilaat ja opiskelijat opettaisivat toinen toisiaan. Lisäksi ideaaliin oppimistilanteeseen näkisin helposti kuuluvan myös yhden opettajan sijaan useamman opettajan. Tällöin myös eriyttäminen olisi vahvemmin läsnä oppimistilanteessa, sillä eriyttäminen on kuitenkin vahvasti läsnä melkein kaikissa opetusryhmissä jollakin tavalla. (RT54)

Jatkoaineistossamme eriyttäminen siis paikoin käsitteellistettiin selvästi näkyviin, mikä osoittaa jonkinasteista käsitysten muutosta osallistujissa. Eri aineistoja ristiin tarkasteltaessa on kuitenkin huomioitava, että aineistomme ovat luonteeltaan erityyppisiä (visuaaliset aineistot, kirjoitetut reflektiotekstit ja nauhoitetut ryhmäkeskustelut) ja niissä on siksi voinut tarjoutua erilaisia mahdollisuuksia tuoda esiin eriyttämiseen liittyviä käsityksiä. Esimerkiksi visualisoinnissa eriyttämisen kuvaaminen on voitu nähdä myös haastavana tehtävänä, mitä vahvistaa seuraava esimerkki osallistujan reflektiotekstistä, jossa kuvataan ajatuksia alkuperäisten tuotosten muokkaamisesta:

Kuitenkin varmasti lisäisin uuteen kuvaan monia asioita. Milläköhän kuvalla kuvattaisiin esim. eriyttämistä tai muunlaista tukea? Saattaisin myös luoda kuvan monista erilaisista mutta hyvistä oppimistilanteista, sillä ei ole yhtä ideaalia oppimistilannetta. (RT13)

## 6 Pohdinta

Pitkittäinen tutkimuksemme osoittaa, että vaikka osallistujien pedagogisten opintojen alkuvaiheen tuotokset heijastelivat paikoin melko perinteistä oppimateriaalivetoista ja opettajalähtöistä oppimiskäsitystä, eriyttäminen oli kuitenkin vähintään

implisiittisesti läsnä joidenkin osallistujien opetusfilosofiassa jo opintojen alussa; eriyttämisen näkökulma edustui karkeasti vajaa neljänneksessä alkuaineistosta. Tämä viittaa siihen, että oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen ja erilaisten oppijoiden tukeminen näyttää olevan osalla osallistujista intuitiivisesti osana opetusfilosofiaa jo opintojen alkuvaiheessa. Yksilöllisyyden korostaminen on myös linjassa nykyaikaisten oppimiskäsitysten sekä opetussuunnitelmien ideologioiden kanssa, joissa tuodaan vahvasti esiin yksilöllisiä oppimispolkuja ja -prosesseja (Opetushallitus 2014, 2019).

Lisäksi jatkoaineistomme kertoo siitä, että opiskelijoiden eriyttämiskäsitykset kehittyivät jossain määrin opintojen aikana, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa (Dack 2019; Goodnough 2010; Roiha 2023). Muutoksesta huolimatta osallistujien kuvaukset heijastelivat paikoin melko rajallisia ja kapeita eriyttämiskäsityksiä. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että he tarkastelivat eriyttämistä pääosin taitotasojen kautta ja näkivät eriyttämisen osittain irrallisena muusta opetuksesta (ks. myös Dee 2010; Nepal ym. 2024). Aineistomme perusteella voidaan todeta, että pedagogiset opinnot antavat eriyttävän opetuksen harjaantumiseen perustan, jonka pohjalta voidaan lähteä rakentamaan syvempää ymmärrystä eriyttämisen kokonaisvaltaisesta toteuttamisesta oppimistilanteissa.

Tutkimuksemme antaa viitteitä siihen, että eriyttämiseen on jatkossa kiinnitettävä enemmän huomiota (aineen)opettajakoulutuksessa. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettajakoulutuksessa pyrittäisiin vielä konkreettisemmin mallintamaan opettajaopiskelijoille eriyttäviä opetuskäytänteitä ja lisäksi ohjattaisiin opiskelijoita rohkeammin testaamaan esimerkiksi harjoittelujaksoilla erilaisia teoreettisista eriyttämisen malleista ammentavia opetuskokeiluja. Tätä kautta voisi tarjoutua myös jatkotutkimusmahdollisuuksia pureutua esimerkiksi siihen, missä määrin opettajaopiskelijat kykenevät käytännössä jalkauttamaan pedagogisiin opintoihin sisältyviä eriyttämisen sisältöjä opetuskentälle. Näin olisi mahdollista saada nyansoidumpaa kuvaa siitä, missä määrin opettajaopiskelijoiden eriyttämiskäsitykset heijastelevat heidän opetuskäytänteissään. On nimittäin huomattava, että tutkimuksessa tarkastellut käsitykset opettamisesta ja oppimisesta eivät itsessään kerro vielä siitä, missä määrin nämä käsitykset näkyvät toteutuissa opetuskäytänteissä.

Tutkimuksemme tulokset eriyttämiskäsitysten kehittymisestä pedagogisten opintojen aikana haastavat aiempia tutkimuksia, joiden mukaan eriyttäminen ei ole opettajaopiskelijoiden käytännön opetuksessa tai oppimiskäsityksissä erityisen prominentti ilmiö (mm. Brevik ym. 2018; Dack 2018; Dee 2010; Nepal ym. 2024). On kuitenkin huomattava, että tämän tutkimuksen osallistujien aineenopettajakoulutuksessa eriyttämistä käsiteltiin yksityiskohtaisesti ja se tuotiin esiin eksplisiittisenä käsitteenä pedagogisissa opinnoissa niin teoreettisissa opinnoissa kuin opetusharjoitteluissa. On siis mahdollista, että nämä painotukset jossain määrin näkyvät esimerkiksi jatkoaineistomme löydöksissä. Yleisesti ottaen tulosten luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että laadullisessa tutkimuksessa esimerkiksi tutkijan ja tutkittavien suhde (tässä tapauksessa didaktikko ja opettajaopiskelija) on voinut tiedostamatta

vaikuttaa aineiston sisältöön esimerkiksi siten, että osallistujat ovat paikoin tuottaneet vastauksia, joita olettaa tutkijalle mielekkäiksi. Lisäksi aineiston analyysissä tutkijanpöytä ei koskaan voi olla täysin objektiivinen, vaan tutkijan omat käsitykset tutkittavasta aiheesta voivat jossain määrin taustavaikuttaa aineiston käsittelyssä ja analyysissä, mikä osaltaan heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusaineistomme monipuolisuus (visuaaliset, kirjoitetut ja puhutut tekstit) on yhtäältä tämän tutkimuksen vahvuus, sillä kokonaisuus on analyysissämme tarjonnut mahdollisuuden ristivalottaa erilaisia aineistoja keskenään. Samalla tutkimukseen ensisijaiseksi analyysitavaksi valikoitunut sisällönanalyttinen lähestymistapa on voinut jättää huomiotta sellaisia näkökulmia, joita esimerkiksi alkuaineiston tarkastelu multimodaalisina teksteinä ja visuaalisen analyysin kautta olisi voinut tarjota (ks. esim. Kalaja ym. 2013; Kress & Van Leeuwen 2020).

Oppilaiden osaamisen eriytymiskehityksestä puhutaan tämän hetken koulutusdiskurssissa paljon, esimerkiksi tuoreiden PISA-tutkimusten valossa. Muun muassa tämän takia eriyttämiseen liittyvä osaaminen on opettajankoulutuksessa vielä aiempaa keskeisemmässä roolissa. Käsitykset eriyttämisestä tarjoavatkin yhden näkökulman sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen arjen kielenoppimistilanteissa. Samalla eriyttämiskäsitykset ja niiden tarkastelu avaavat koulutusdemokraattisen ulottuvuuden pohdinnalle siitä, millaisia oikeuksia erilaisilla oppijoilla on saada oppimiseensa tarvittavaa tukea esimerkiksi eriyttämisen keinoin ja miten nämä oikeudet taataan moninaistuvassa yhteiskunnassamme. Lisäksi kielitietoisuutta korostava nykykoulu sekä oppijoiden monikieliset taustat ja moninaiseen kielirepertuaariin nojaavat koulupolut tarjoavat yhden keskeisen näkökulman eriyttämisestä käytävään keskusteluun aineenopetuksessa – opetettavasta aineesta riippumatta.

Tutkimuksemme tarjoaa tietoa siitä, miten aineenopettajaopiskelijat kasvavat opinnoissaan huomioimaan oppilaiden moninaisuutta ja erilaisia tarpeita opetuksessaan ja asettaa samalla haasteen opettajankoulutukselle huomioida eriyttämisen näkökulmia aiempaa enemmän jo opintojen alkuvaiheessa. Tutkimus antaa siis tärkeää tietoa opettajankouluttajille ja auttaa kehittämään kieltenopettajien pedagogisia opintoja. Jatkossa olisi hedelmällistä tutkia, miten osallistujien eriyttämiskäsitykset kehittyvät ja mitkä tekijät vaikuttavat niihin pidemmän ajan kuluessa, myös heidän siirtyessään työelämään.

## Kirjallisuus

- Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) 2021. *Koulun monet kielet - Plurilingualism in the school*. AFinLA-e 13. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry. <https://journal.fi/afinla/issue/view/7883>.
- Allday, R. A., S. Neilsen-Gatti & T. M. Hudson 2013. Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36 (4), 298–311.
- Alsalamah, A. 2017. Differences between differentiated instruction and universal design for learning. *International Journal for Research in Education*, 6 (10), 8–11.
- Arshavskaya, E. 2017. Becoming a language teacher: Exploring the transformative potential of blogs. *System*, 69, 15–25.
- Autio, J. 2022. *Opettajien kokemuksia opetuksen eriyttämisestä: "Aina voisin toteuttaa eriyttämistä luokassani paremmin"*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Banegas, D. L., G. Beacon & M. Pérez Berbain (toim.) 2021. *International perspectives on diversity in English language teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Barcelos, A. M. F. & P. Kalaja 2011. Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (3), 281–289.
- Barcelos, A. M. F., V. P. Pena & V. Peron 2021. Pre-service teachers of English in Brazil: Understanding the relationship between emotions and beliefs. Teoksessa M. I. Valsecchi, M. C. Barbeito & G. Placci (toim.) *Beliefs in foreign language learning: listening to teachers and students' voices. Research-based studies in Argentinian and Brazilian educational contexts*, Río Cuarto: UniRío editora, 104–115.
- Barkhuizen, G. & A. Feryok 2006. Pre-service teachers' perceptions of a short-term international experience programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 115–134.
- Bondie, R. S., C. Dahnke & A. Zusho 2019. How does changing "one-size-fits-all" to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, 43 (1), 336–362.
- Braun, V. & V. Clarke 2021. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18 (3), 328–352.
- Brevik, L. M., A. E. Gunnulfsen & J. S. Renzulli 2018. Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45.
- Chan, H. 2023. Ideating task-based designs for special education learners. *TESOL Journal*, 14, e711.
- Dack, H. 2018. Structuring teacher candidate learning about differentiated instruction through coursework. *Teaching and Teacher Education*, 69, 62–74.
- Dack, H. 2019. Understanding teacher candidate misconceptions and concerns about differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 54 (1), 22–45.
- Dee, A. L. 2010. Preservice teacher application of differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 46 (1), 53–70.
- Deunk, M. I., A. E. Smale-Jacobse, H. de Boer, S. Doolard & R. J. Bosker 2018. Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54.
- D'Intino, J. S. & L. Wang 2021. Differentiated instruction: a review of teacher education practices for Canadian pre-service elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47 (5), 668–681.

- Dufva, H., M. Aro, R. Alanen & P. Kalaja 2011. Voices of literacy, images of books: Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache*, 6, 58–74.
- Eikeland, I. & S. E. Ohna 2022. Differentiation in education: A configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8 (3), 157–170.
- Evans-Hellman, L. A. & R. Haney 2017. Differentiation (DI) in higher education (HE): Modeling what we teach with pre-service teachers. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17 (5), 28–38.
- Fajet, W., M. Bello, S. Ahwee Leftwich, J. L. Mesler & A. N. Shaver 2005. Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 717–727.
- Fereday, J. & E. Muir-Cochrane 2006. Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 80–92.
- Friend, M. 2008. *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gaitas, S. & M. A. Martins 2017. Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (5), 544–556.
- Gaitas, S., C. Carêto, F. Peixoto & J. Castro Silva 2024. Differentiated instruction: 'to be, or not to be, that is the question'. *International Journal of Inclusive Education*, 28 (11), 2607–2623. DOI: 10.1080/13603116.2022.2119290
- Gheysens, E., E. Consuegra, N. Engels & K. Struyven 2020. Good things come to those who wait: The importance of professional development for the implementation of differentiated instruction. *Frontiers in Education*, 5 (96), 1–14.
- Gheysens, E., E. Consuegra, N. Engels & K. Struyven 2021. Creating inclusive classrooms in primary and secondary schools: From noticing to differentiated practices. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103210.
- Goodnough, K. 2010. Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Research in Science Education*, 40 (2), 239–265.
- Graham, L., K. de Bruin, C. Lassig & I. Spandagou 2021. A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9 (1), 161–198.
- Griful-Freixenet, J., K. Struyven, W. Vantieghem & E. Gheysens 2020. Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100306.
- Griful-Freixenet, J., W. Vantieghem, E. Gheysens & K. Struyven 2020. Connecting beliefs, noticing and differentiated teaching practices: A study among pre-service teachers and teachers. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1862404
- Hahl, K. & E. Mikulec 2018. Student reflections on teacher identity development in a year-long secondary teacher preparation program. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (12), 42–58.
- Hammerness, K. 2006. From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108 (7), 1241–1265.
- Heinonen, P. & A. Roiha tulossa. Exploring the trajectory of pre-service language teachers' perceptions of teaching and learning: Visualisations, metaphors and reflective texts as anchors for narrative of change. *Käsikirjoitus vertaisarvioinnissa*.

- Heinonen, P. & A. Roiha 2022. Kielten aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta ja opettajuudesta - aineistona metaforat ja visuaaliset narratiivit. Teoksessa S. Routarinne, P. Heinonen, T. Kärki, A. Roiha, M.-L. Rönkkö & A. Korkeaniemi (toim.) *Ainedidaktiikka ajassa: Laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 22, 201–223.
- Hunter, A.-M. (toim.) 2024. *Diversity and inclusion in English language education: Supporting learning through research and practice*. London: Routledge.
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2022. *Englantia koronapandemian aikaan: A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Härmälä, M. & J. Marjanen 2023. *A-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Jager, L., E. Denessen, A. Cillessen & P. C. Meijer 2022. Capturing instructional differentiation in educational research: investigating opportunities and challenges. *Educational Research*, 64 (2), 224–241.
- Joseph, S., M. Thomas, G. Simonette & L. Ramsook 2013. The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: Successes and challenges. *International Journal of Higher Education*, 2 (3), 28–39.
- Kalaja, P., H. Dufva & R. Alanen 2013. Experimenting with visual narratives. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.) *Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 105–131.
- Kalaja, P. & S. Melo-Pfeifer (toim.) 2019. *Visualising multilingual lives: More than words*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kalaja, P. & K. Mäntylä 2018. "The English class of my dreams!": Envisioning teaching a foreign language. Teoksessa S. Mercer & A. Kostoulas (toim.) *Language teacher psychology*. Bristol: Multilingual Matters, 34–52.
- Kalaja, P. & A. Pitkänen-Huhta 2020. Raising awareness of multilingualism as lived – in the context of teaching English as a foreign language. *Language and Intercultural Communication*, 20 (4), 340–355.
- Kamppi, P., N. Rumpu, M. Huhtanen, M. Jokinen, S. Kartimo-Kröger, A. Roiha, I. Rämä & M. Sjöström 2024. *Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt perusopetuksessa osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Karadag, R. & S. Yasar 2010. Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses: an action research. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 1394–1399.
- Kress, G. & T. Van Leeuwen 2020. *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Laari, A., S. Lakkala & S. Uusiautti 2021. 'For the whole grade's common good and based on the student's own current situation': Differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early Child Development and Care*, 191 (4), 598–611.
- Lavania, M. & F. B. M. Nor 2020. Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7 (6), 293–297.
- Lin, W.-C., P. P. Shein & S. C. Yang 2012. Exploring personal EFL teaching metaphors in pre-service teacher education. *English Teaching: Practice and Critique*, 11 (1), 183–199.
- Lindner, K.-T. & S. Schwab 2020. Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Ma, L. & H. Luo 2021. Chinese pre-service teachers' cognitions about cultivating critical thinking in teaching English as a foreign language. *Asia Pacific Journal of Education*, 41 (3), 543–557.



- Macalister, J. 2012. Pre-service teacher cognition and vocabulary teaching. *RELC Journal*, 43 (1), 99–111.
- Majjala, M. 2023. Multimodal postcards to future selves: Exploring pre-service language teachers' process of transformative learning during one-year teacher education programme. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17 (1), 72–87.
- Majjala, M., A. Roiha & M. Patzelt 2023. Vieraiden kielten aineenopettajaopiskelijoiden sähköposteja tulevaisuudesta: tarkastelussa teknologiset oppimisympäristöt. *Ainedidaktiikka*, 7 (2), 70–91.
- Mattheoudakis, M. 2007. Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1272–1288.
- McCrea Simpkins, P., M. A. Mastropieri & T. E. Scruggs 2009. Differentiated curriculum enhancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education*, 30 (5), 300–308.
- Melesse, T. 2015. Differentiated instruction: Perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4 (3), 253–264.
- Mäntylä, K. & P. Kalaja 2019. 'The class of my dreams' as envisioned by student teachers of English: What is there to teach about the language? Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.) *Visualising multilingual lives: More than words*. Bristol: Multilingual Matters, 254–274.
- Mäntylä, K., A. Roiha & H. Dufva 2023. Investigating young Finnish CLIL pupils' perceptions of foreign language use through visual narratives. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 11 (1), 29–54.
- Mäntylä, K., A. Roiha & K. Kajander 2023. Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielten opetuksessa eriyttämisen keinoin. Teoksessa A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) *Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change*. AFinLA- teema, 16, 54–79.
- Nepal, S., S. Walker & J. Dillon-Wallace 2024. How do Australian pre-service teachers understand differentiated instruction and associated concepts of inclusion and diversity? *International Journal of Inclusive Education*, 28 (2), 109–123.
- Obrovská, J., P. Svojanovský, J. Kratochvílová, K. Lojdová, F. Tůma & K. Vlčková 2024. Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity. *Journal of Education for Teaching*, 50 (3), 403–420.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltomäki, S., P. Laamanen & E. Kärnä 2022. Integroiva kirjallisuuskatsaus opettajien käyttämistä eriyttämisen opetuksellisista keinoista perusopetuksessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin*, 32 (3), 35–54.
- Permanto, E. 2020. *Matematiikan opetuksen eriyttäminen alakoulussa opettajien näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- Pinho, A. S. 2019. Plurilingual education and the identity development of preservice English language teachers: An illustrative example. Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.) *Visualising multilingual lives: More than words*. Bristol: Multilingual Matters, 214–231.
- Pitkänen-Huhta, A. & A. Rothoni 2018. Visual accounts of Finnish and Greek teenagers' perceptions of their multilingual language and literacy practices. *Applied Linguistics Review*, 9 (2–3), 333–364.
- Pozas, M., V. Letzel & C. Schneider 2020. Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20 (3), 217–230.

- Prast, E. J., E. Van de Weijer-Bergsma, E. H. Kroesbergen & J. E. H. Van Luit 2015. Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3 (2), 90–116.
- Puzio, K., G. T. Colby & D. Algeo-Nichols 2020. Differentiated literacy instruction: Boondoggle or best practice? *Review of Educational Research*, 90 (4), 459–498.
- Reis, S. M. & J. S. Renzulli 2015. Five dimensions of differentiation. *Gifted Education Press Quarterly*, 29 (3), 2–9.
- Rock, M. L., M. Gregg, E. Ellis & R. A. Gable 2008. REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52 (2), 31–47.
- Roiha, A. 2014. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28 (1), 1–18.
- Roiha, A. 2023. Broadening pre-service English language teachers' perceptions of differentiation relying on the 5D model. *The Teacher Educator*, 58 (3), 289–306.
- Roiha, A. & P. Heinonen 2024. "A learner is like a snowflake, each unique": uncovering pre-service language teachers' perceptions of differentiation relying on visualisations, metaphors and group discussions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24 (2), 349–361.
- Roiha, A., C. Janse, N. Kreuh & J. Polso tulossa. Differentiation in Dutch secondary EFL education: used strategies and identified challenges. *Käsikirjoitus vertaisarvioinnissa*.
- Roiha, A. & J. Polso 2021. The 5-dimensional model: A tangible framework for differentiation. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 26 (20).
- Roiha, A. & J. Polso 2023. *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas. 2. uudistettu painos*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roiha, A. & J. Polso (toim.) 2024. *Tunne oppilaasi: Oppilaantuntemus opetuksen kulmakivenä*. Jyväskylä: Santalahti.
- Rose, D. H. & A. Meyer 2002. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria: ASCD.
- Roy, A., F. Guay & P. Valois 2013. Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (11), 1186–1204.
- Roy, A., F. Guay & P. Valois 2015. The big-fish–little-pond effect on academic self-concept: The moderating role of differentiated instruction and individual achievement. *Learning and Individual Differences*, 42, 110–116.
- Ruohotie-Lyhty, M. & A. Pitkänen-Huhta 2022. Status versus nature of work: Pre-service language teachers envisioning their future profession. *European Journal of Teacher Education*, 45 (2), 193–212.
- Saban, A. 2006. Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17 (4), 299–315.
- Salo, O.-P. 2010. Ruotsin opettaminen tänään ja huomenna – mitä ruotsinopettajat ajattelevat? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, (1) 3.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22 (5), 560–575.
- Scarparolo, G. & P. Subban 2021. A systematic review of preservice teachers' self-efficacy beliefs for differentiated instruction. *Teachers and Teaching*, 27 (8), 753–766.
- Shareefa, M., V. Moosa, R. Mat Zin, N. Z. M. Abdullah & R. Jawawi 2019. Teachers' perceptions on differentiated instruction: Do experience, qualification and challenges matter? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18 (8), 214–226.

- Smale-Jacobse, A. E., A. Meijer, M. Helms-Lorenz & R. Maulana 2019. Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366.
- Spandagou, I., L. J. Graham & K. de Bruin 2018. Differentiation for inclusive education: Whence the confusion? Abstrakti European conference on educational research -konferenssista, 2018, Bolzano, Italy.
- Stinson, C. 2018. Beyond compliance: An approach to serving English language learners with disabilities. *TESOL Journal*, 9, e405.
- Suprayogi, M. N. & M. Valcke 2016. Differentiated instruction in primary schools: Implementation and challenges in Indonesia. *PONTE*, 72 (6), 2–18.
- Thousand, J. S., R. A. Villa & A. I. Nevin 2007. *Differentiating instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Tilastokeskus 2022. Oppimisen tuki [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. <https://tilastokeskus.fi/julkaisu/cl8lmq0ndqquf0dutte806lj3> [Viitattu: 19.2.2024].
- Tomlinson, C. A. 2014. *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. 2022. *Everybody's classroom: differentiating for the shared and unique needs of diverse students*. New York: Teachers College Press.
- Turunen, P. & P. Kalaja 2004. Kieltenoppijat ja -opettajat: Metaforisesti. Teoksessa P. Muikku-Werner & H. Stotesbury (toim.) *Minä ja kielitiede – soveltajan arki*. AFinLAn vuosikirja 2004. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 73–88.
- van Geel, M., T. Keuning, J. Frèrejean, D. Dolmans, J. van Merriënboer & A. J. Visscher 2019. Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30 (1), 51–67.
- Vipunen 2023. Esi- ja perusopetuksen oppilaiden kansalaisuus ja äidinkieli. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Oppilaat-ja-perusopetuksen-p%C3%A4%C3%A4tt%C3%A4neet.aspx> [luettu 23.1.2024]
- Wan, S. W. Y. 2016. Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23 (3), 1–28.
- Wegner, E., C. Burkhart, M. Weinhuber & M. Nückles 2020. What metaphors of learning can (and cannot) tell us about students' learning. *Learning and Individual Differences*, 80.
- Yuan, E. R. 2016. The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188–197.
- Yuan, R. & I. Lee 2014. Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44, 1–12.

## Liite 1: Ryhmäkeskustelun kulku

### 1. Alkutilanne: virittäytyminen

Tutkikaa laatimianne visuaalisia narratiiveja.

- » Minkälaisia havaintoja teette? Mikä on kiinnostavaa tai yllättävää? Mikä on odotuksenmukaista? Löydätkö yhteneviä linjoja? Pohtikaa, jääkö jotakin olennaista puuttumaan näistä narratiiveista?
- » Kuinka lähellä kuvailemanne ideaalit oppimistilanteet ovat harjoittelun aikana kokemianne opetustilanteita? Miltä alkuperäiset narratiivit näyttävät pedagogisten opintojen lopussa? Miten muutosta narratiiveissa on kuvattu?

### 2. Metodologinen pohdinta

Millaisena koit visuaalisen narratiivin tuottamisen prosessin?

Esimerkiksi:

- » Miten lähdit prosessissa liikkeelle?
- » Miten päädyit visualisoimaan kuvilla / piirtämään? Harkitsitko kuvakaappausta / piirtämistä visualisoinnin muotona?
- » Millaisilla hauilla etsit kuvia? Oliko kuvia helppo löytää? Miten päädyit valitsemaan tietyt kuvat? Jäikö jotakin visualisoinnista puuttumaan esimerkiksi siksi, ettei sopivia kuvia löytynyt?
- » Minkälaisia tuntemuksia visuaalisen narratiivin luomisen aikana koit?
- » Kuinka luontevana koit visuaalisen työskentelyn opetuksen käsitteellistämässä? Olisiko ollut helpompaa kertoa niistä tai kirjoittaa niistä? Tuoko visuaalisuus esiin jotakin, jota kirjallisesti tai suullisesti on vaikeaa kuvata?

### 3. Vapaa kysymys

Onko mielessänne jotakin, jota haluaisitte vielä tuoda esiin visuaalisista narratiiveista ja niiden tuottamisen prosessista? Onko jotakin jota emme ole osanneet kysyä?