

**OPETTAJIEN KOKEMUKSIA CLIL-OPETUKSEN
ERIYTTÄMISESTÄ**
Käsityksiä, käytänteitä ja haasteita

Anssi Roiha
Englannin kieli ja kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Syksy 2012
Kielten laitos ja opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Roiha, Anssi

Opettajien kokemuksia CLIL-opetuksen eriyttämisestä. Käsityksiä, käytänteitä ja haasteita

Englannin kielen ja kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 118 s. + 8 liitettä

Kielten laitos ja opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Tämä laadullisen tapaustutkimuksen ja määrällisen kyselytutkimuksen yhdistävä kaksivaiheinen tutkimus käsittelee eriyttämistä CLIL-opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää (1) alakoulussa englanninkielistä CLIL-opetusta toteuttavien opettajien käsityksiä eriyttämisestä, (2) heidän CLIL-opetuksessa käyttämiään eriyttämiskeinoja sekä (3) heidän kokemiaan eriyttämisen haasteita. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tavoitteena on laadullisen tapaustutkimuksen avulla lisätä ymmärrystä ja tietoutta eriyttämisestä ilmiönä inklusiivisessa CLIL-opetuksessa ja tulla tietoisiksi erilaisista käytännön eriyttämiskeinoista, joita opettajat voivat työssään hyödyntää. Tutkimuksen toinen vaihe selvittää määrällisesti, miten ensimmäisen vaiheen tulokset näyttäytyvät laajemmin CLIL-opetuksessa tarjoten yleistettävämpää kuvaa CLIL-opetuksen eriyttämisestä. Tutkimuksen laadullinen aineisto kerättiin opettajien (n = 3) teemahaastatteluilta ja oppitunteja havainnoimalla. Litteroiduille haastatteluille ja havainnointimuistiinpanoille tehtiin teoriaohjaava sisällönanalyysi ja ne teemoiteltiin. Tutkimuksen määrällinen aineisto (n = 48) kerättiin kyselylomakkeen avulla, joka muodostettiin laadullisen osuuden tuloksista. Tutkimusvaiheen aineisto analysoitiin SPSS 20.0-ohjelmalla. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajat käsittivät eriyttämisen hieman eri tavoin. Yleisesti ottaen opettajat eriyttivät CLIL-opetustaan varsin monipuolisesti erilaisilla opetusjärjestelyillä ja työtavoilla sekä keskittyivät kielen eriyttämiseen. Lisäksi opettajien käsitykset eriyttämisestä olivat yhteydessä heidän käytännön eriyttämiseensä. Vähiten käytetyt eriyttämiskeinot liittyivät lähinnä erilaisiin rakenteellisiin tekijöihin. Suurimmat eriyttämisen haasteet liittyivät aikaan, materiaaliin sekä fyysiseen luokkatilaan. Tutkimus tarjoaa paljon erilaisia käytännön eriyttämiskeinoja, joita opettajat voivat hyödyntää omassa CLIL-opetuksessaan sekä nostaa esille keinoja, joilla eriyttämisen haasteisiin voidaan puuttua. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että opettajien tulisi olla tietoisempia eriyttämisen luonteesta, jotta eriyttäminen olisi tavoitteellisempaa ja määrätietoisempaa. Koulun tulisi myös kriittisesti tarkastella rakenteitaan, jotta esimerkiksi runsaamman samanaikaisopetuksen, pienempien luokkakokojen tai tukiovetuksen avulla pystyttäisiin eriyttämään opetusta tehokkaammin. Tutkimus toimii avauksena eriyttämisen yksityiskohtaisempaan tutkimiseen CLIL-opetuksessa ja tarkastelee myös keskeisimpiä jatkotutkimusmahdollisuuksia aiheeseen liittyen, joita ovat muun muassa eriyttämisen tuloksellisuus sekä oppilaiden kokemus.

Asiasanat: CLIL-opetus, inkluusio, eriyttäminen, eriyttämisen käsitykset, eriyttämisen haasteet, opettaja

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	9
2	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS.....	12
2.1	CLIL – Content and Language Integrated Learning	13
2.1.1	CLIL-opetuksen määritelmä	13
2.1.2	CLIL-opetuksen kehitys ja taustaa	14
2.1.3	CLIL-opetuksen ominaispiirteet.....	16
2.1.4	CLIL-opetuksen tavoitteet.....	17
2.1.5	CLIL-opetuksen toteutusmuodot Suomessa	18
2.1.6	Kielikylpyopetuksen oppimistulokset Kanadassa.....	21
2.1.7	Vieraan kielen oppiminen, sisällön oppiminen sekä affektiiviset tekijät CLIL-opetuksessa	22
2.2	Inklusio.....	25
2.2.1	Käsitteiden inklusio ja integraatio määrittelyä	25
2.2.2	Inklusion historia ja kehitys.....	26
2.2.3	Keskeisimmät lait ja säädökset inklusion taustalla.....	26
2.2.4	Inklusiotilastot Suomessa.....	27
2.2.5	Tutkimuksia inklusiosta.....	28
2.3	Eriyttäminen.....	30
2.3.1	Eriyttämisen määritelmä	31
2.3.2	Eriyttäminen OPSissa ja sen täydennyksissä.....	33
2.3.3	Eriyttäminen käytännössä ja sen haasteet	34
2.3.4	Eriyttäminen CLIL-opetuksessa	37
2.3.5	Aikaisempia tutkimuksia eriyttämisestä	40
2.4	Inklusio- ja eriyttämisaiheisia CLIL-opetuksen tutkimuksia	44
3	TUTKIMUS.....	49
3.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	50
3.2	Tutkimuksen laadullinen vaihe.....	52
3.2.1	Tutkimustyyppi ja -menetelmät	52
3.2.2	Toteutus	55
3.2.3	Aineiston analysointi	57
3.2.4	Osallistujat	58
3.2.5	Tapauskoulu.....	60
3.3	Tutkimuksen määrällinen vaihe.....	62
3.3.1	Tutkimustyyppi ja -menetelmät	62
3.3.2	Toteutus	63
3.3.3	Aineiston analysointi	64
3.3.4	Luotettavuus.....	65
3.3.5	Osallistujat	67

4	TULOKSET	70
4.1	Tutkimuksen laadullinen vaihe.....	71
4.1.1	Käsitykset eriyttämisestä.....	71
4.1.2	Inklusiivisen CLIL-opetuksen eriyttäminen käytännössä.....	73
4.1.3	Inklusiivisen CLIL-opetuksen eriyttämisen haasteet.....	80
4.2	Tutkimuksen määrällinen vaihe.....	83
4.2.1	Käsitykset eriyttämisestä.....	83
4.2.2	CLIL-opetuksen eriyttäminen käytännössä.....	84
4.2.3	CLIL-opetuksen eriyttämisen haasteet	88
4.2.4	Korrelaatiot.....	89
4.3	Tulosten yhteenveto	91
5	POHDINTA	95
5.1	Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset.....	95
5.1.1	Eriyttäminen osaksi opettajien käyttöteoriaa	95
5.1.2	Heikot ensin, lahjakkaat sitten.....	97
5.1.3	Eriyttää voi myös ryhmässä.....	98
5.1.4	Eri tehtävät vai eriyttävät tehtävät?	99
5.1.5	Sisällön oppiminen vieraan kielen oppimisen edellä	100
5.1.6	Palveleeko perinteinen koulu eriyttämistä parhaiten?	101
5.2	Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja rajoitukset	105
5.3	Jatkotutkimushaasteet	107
5.4	Tutkimuksen merkitys ja loppusanat	109
	LÄHTEET	111
	LIITTEET.....	119
	Liite 1 Teemahaastattelurunko	
	Liite 2 Taustatietolomake opettajalle	
	Liite 3 Havainnointilupa	
	Liite 4 Havainnointilomakkeet	
	Liite 5 Saateviesti kyselylomakkeeseen	
	Liite 6 Kyselylomake	
	Liite 7 Kyselylomakkeen absoluuttiset arvot	
	Liite 8 Korrelaatiomatriisi	

KUVIOT JA TAULUKOT

KUVIO 1	Eriyttäminen käytännössä.....	35
TAULUKKO 1	Laadullisen tutkimusvaiheen aineistonkeruu	56
TAULUKKO 2	Laadulliseen tutkimusvaiheeseen osallistuneet opettajat.....	60
TAULUKKO 3	Tutkimuksen määrällisen osuuden summamuuttujat ja Cronbachin alfan arvot	66
TAULUKKO 4	Tutkimusvaiheiden yhteenveto ja vertailu	69
TAULUKKO 5	Eriyttämisen määritelmää koskevat väittämät, joiden kanssa opettajat (n = 48) olivat eniten samaa mieltä.....	84
TAULUKKO 6	Opettajien (n = 44) yleisimmin käyttämät alaspäin eriyttämisen keinot.....	85
TAULUKKO 7	Opettajien (n = 44) yleisimmin käyttämät ylöspäin eriyttämisen keinot.....	86
TAULUKKO 8	Yleisimmät eriyttämiskeinot, jotka liittyvät sekä alaspäin että ylöspäin eriyttämiseen.	87
TAULUKKO 9	Opettajien (n = 41) mainitsemat suurimmat eriyttämisen haasteet CLIL-opetuksessa	88
TAULUKKO 10	Opettajien (n = 41) mainitsemat pienimmät eriyttämisen haasteet CLIL-opetuksessa	89
TAULUKKO 11	Määrällisen tutkimusvaiheen suurimmat korrelaatiot.....	90
TAULUKKO 12	Ensimmäisen tutkimusvaiheen tulosten yhteenveto	92

1 JOHDANTO

Suomen muuttuneen *Perusopetuslain* (642/2010) sekä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosten ja täydennysten* (2010) (myöhemmin tekstissä POPMT) ansiosta kouluissa on viimeistään 1.8.2011 alkaen siirrytty käyttämään niin sanottua *kolmiportaista tukimallia*, joka on osaltaan kehitetty vähentämään oppilaiden siirtoja erityisluokille. Kolmiportaisen tukimallin kahdella alimmalla portaalla eli *yleisessä ja tehostetussa tuessa* pyritään erilaisin tukikeinoin tukemaan oppilaiden oppimista, jotta heidän oppimääräänsä ja tavoitteitaan ei tarvitsisi yksilöllistää. Vasta tämän ollessa tuloksetonta oppilaat siirtyvät mallin kolmannelle portaalle eli *erityiseen tukeen*, joka vastaa aikaisempaa erityisopetukseen ottamista tai siirtämistä. Uusimpien tilastojen mukaan syksyllä 2011 peruskoululaisista erityistä tukea sai 8,1 prosenttia, joka on 0,4 prosenttia edeltävää vuotta vähemmän (Tilastokeskus 2011a). Vaikka vähennys ei prosentuaalisesti ehkä kuulosta suurelta, on erityisoppilaiden määrä laskussa ensimmäisen kerran moniin vuosiin.

Kolmiportaisen tukimallin jokaisen vaiheen yhtenä keskeisimpänä tukikeinona on *eriyttäminen*, jonka avulla oppilaiden oppimista pyritään tukemaan. Näin ollen eriyttämisestä on tullut yhä keskeisempi asia koulumaailmassa. Myös opettajankoulutuksessa on viime vuosina korostetusti puhuttu eriyttämisestä ja se on tullut myös tärkeäksi osaksi opetusharjoitteluja. Kuitenkin asian käsittely on usein jäänyt hyvin pintapuoliseksi ja paikoin muodolliseksi, minkä seurauksena koko eriyttäminen käsitteenä on ollut jokseenkin epämääräinen. Tämän tutkimuksen avulla halusinkin syventää omaa eriyttämisen tietämystäni, jotta siitä tulisi luontainen osa omaa käyttöteoriaani, sillä näen sen olevan eräs laadukkaan opetuksen keskeisimpiä elementtejä.

Tässä tutkimuksessa eriyttämistä tarkastellaan vieraskielisessä opetuksessa eli opetuksessa, jossa eri oppiaineita opetetaan osittain vieraan kielen avulla. Tutkimuksessa ilmiöstä käytetään useimmiten termiä *CLIL-opetus* (*Content and Language Integrated Learning*). CLIL-luokilla oppilaiden kielitaito voi vaihdella huomattavasti, mikä asettaa opetukselle omat haasteensa. Monet CLIL-koulut pyrkivätkin esitestiä avulla varmistamaan, että oppilailla on riittävä kielitaito tai tarvittavat kielelliset valmiudet CLIL-opetukseen osallistumiseen. Kuitenkin

jotkut CLIL-koulut tarjoavat CLIL-opetusta kaikille oppilaille, mikä lisää luokkien heterogeenisyyttä. Tällöin CLIL-opetuksessa korostuu opetuksen eriyttäminen, jotta niin heikot kuin lahjakkaat oppilaat pystyvät erinäisten pedagogisten ratkaisujen avulla opiskelemaan siinä omien yksilöllisten edellytystensä mukaisesti. Kolmiportaisen tukimallin myötä kielitaidoltaan ja oppimisedellytyksiltään heikkojen oppilaiden määrä mahdollisesti entisestään lisääntyy myös CLIL-opetuksessa.

CLIL-opetus lienee Suomessa yhä varsin tuntematon ilmiö, vaikka sitä on saanut toteuttaa jo vuodesta 1991 lähtien (Laki peruskoululain muuttamisesta 261/1991), sillä esimerkiksi vuonna 2005 tehdyn kartoituksen mukaan vain 4,7 prosenttia Suomen peruskouluista ilmoitti toteuttavansa CLIL-opetusta (Lehti, Järvinen & Suomela-Salmi 2006). Usin vuonna 2011 aiheesta ilmestynyt kuntakohtainen selvitys kuitenkin osoittaa, että kiinnostus CLIL-opetusta kohtaan on kasvussa monissa Suomen kunnissa (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2011). Näin ollen tässä tutkimuksessa yhdistyy kaksi varsin ajankohtaista ja tulevaisuudessa kouluissa todennäköisesti korostuvaa asiaa eli *eriyttäminen* sekä *CLIL-opetus*.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada lisää tietoa eriyttämisestä ja siinä huomioon otettavista asioista CLIL-opetuksen kontekstissa. Laajemmassa perspektiivissä tavoitteena oli, että tutkimus osaltaan rohkaisisi opettajia ja kouluja tarjoamaan CLIL-opetusta enemmän myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille, jotta heillä olisi yhtäläinen mahdollisuus nauttia sen eduista, kuten kielitaidon ja ajattelun kehittymisestä (ks. esim. Järvinen 1999; Jäppinen 2005; Ruiz de Zaborre 2008) sekä kielenopiskelumotivaation ja positiivisen kieliminän vahvistumisesta (ks. esim. Pihko 2007; Lasagabaster 2011) (ks. tarkemmin alaluku 2.1.7). Kuten tutkimuksesta tulee esille, voidaan oppilaiden opiskelua CLIL-opetuksessa tukea hyvin moninaisin keinoin. CLIL-opetus voi myös osaltaan toimia heikkojen oppilaiden kohdalla tehokkaana vieraan kielen oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisijänä tai lievittäjänä ja jo itsessään olla hyvä oppimisvaikeuksien tukikeino.

Tutkimuksen teoriaosuus koostuu kolmesta käsitteestä: (1) *CLIL-opetuksesta* eli opetuksesta, jossa sisältöjä opetetaan osittain vieraan kielen avulla, (2) *inklusiosta*, joka on tutkimuksen laadullisen vaiheen tapauskoulun CLIL-opetuksen lähtökohtana sekä (3) *eriyttämisestä*, jota tarkastellaan sekä yleisesti että pääasiassa CLIL-opetuksen näkökulmasta. Aikaisemmin kaikkia näitä käsitteitä on tutkittu varsin runsaasti, mutta niiden yhdistäminen tutkimuksissa on ollut varsin harvinaista. Esimerkiksi muutamat CLIL-tutkimukset ovat lähinnä vain sivunneet eriyttämistä (esim. Seikkula-Leino 2002; Rasinen 2006; Pihko 2010). Lähin omaan tutkimukseeni liittyvä tutkimus on Meriläisen (2008) väitöskirjatutkimus heikkojen oppilaiden tukimahdollisuuksista kielikylypöpetuksessa, joka on yhden määrittelytavan mukaan yksi CLIL-opetuksen toteutusmuodoista (ks. tarkemmin alaluku 2.1.1). Tämän tutkimuksen erottaa keskeisimmin Meriläisen tutkimuksesta ensinnäkin laadullisen osuuden tapauskoulun varsin harvinainen tilanne, jossa CLIL-opetusta annetaan myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Toisekseen tässä tutkimuksessa on Meriläisen tut-

kimuksesta poiketen myös määrällinen osuus, jotta eriyttämisestä CLIL-opetuksessa saadaan myös hieman yleistettävämpää kuvaa. Tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen paneudutaan tarkemmin raportin luvussa 2.

Tutkimus on laadullista ja määrällistä tutkimusotetta yhdistävä kaksivaiheinen tutkimus. Sen ensimmäisessä vaiheessa selvitettiin laadullisesti erään CLIL-opetusta toteuttavan koulun kolmen opettajan käsityksiä eriyttämisestä, heidän CLIL-opetuksessa käyttämiään eriyttämisen keinoja sekä heidän kokeemiaan eriyttämisen haasteita. Kouluuun on keskittynyt myös alueen erityisopetus, joten luokilla on paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Koulussa kuitenkin tarjotaan inklusiivisen ajattelun mukaisesti CLIL-opetusta lähtökohtaisesti kaikille oppilaille. Tämän tutkimusvaiheen menetelmänä käytettiin teema-haastattelua ja havainnointia. Tutkimuksen toinen vaihe on määrällinen kyselytutkimus, jossa kyselylomakkeen avulla selvitettiin, miten ensimmäisen vaiheen tulokset näyttäytyvät yleisemmin CLIL-opettajilla. Toisen vaiheen kyselylomake, johon vastasi 48 CLIL-opettajaa, työstettiin ensimmäisen vaiheen tuloksista. Tutkimuksen eri vaiheita ja niiden menetelmiä kuvataan tarkemmin raportin luvussa 3. Raportin luvussa 4 tarkastellaan kummankin tutkimusvaiheen keskeisimpiä tuloksia ja luvussa 5 pohditaan millaisiin käytännön toimiin ne opettajia ja kouluja kannustavat. Luvussa 5 käydään läpi myös tutkimuksen rajoituksia ja esitellään lyhyesti keskeisimpiä jatkotutkimusaiheita.

Tutkimusraportissa puhutaan sekä *koulunkäyntiaavustajasta* että *koulunkäynninohjaajasta*, joka on nykyisin monella paikkakunnalla käytössä oleva nimike. Tässä tutkimuksessa käsitteitä käytetään synonyymisesti. Raportissa esiintyy usein myös termit *heikko* ja *lahjakas oppilas*. Edellisellä tarkoitetaan oppilasta, jolla on vaikeuksia joko sisältöjen tai vieraan kielen kanssa ja jälkimmäisellä puolestaan oppilasta, jonka yleinen koulumenestys on hyvää ja jonka kielitaito on selvästi keskitason oppilasta parempaa ja monipuolisempaa. Tutkimuksessa käytetään synonyymisesti myös käsitteitä *erityisoppilas* ja *erityistä tukea tarvitseva oppilas*. Näillä kummallakin tarkoitetaan kolmiportaisessa tukimallissa erityistä tukea saavaa oppilasta.¹

¹ Tutkielmasta on kirjoitettu myös erillinen englanninkielinen artikkeli, jotta tutkielma täyttää myös englannin oppiaineen maisterintutkielmalle asetetut kriteerit.

2 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Tämän tutkimuksen kolme keskeisintä teoreettista käsitettä ovat *CLIL-opetus*, *inkluisio* sekä *eriyttäminen*, joiden ympärille tutkimuksen teoriakatsaus rakentuu. Teoriaosuuden alussa käsitellään CLIL-opetusta: sen määrittelyä, kehitystä ja historiaa, opetuksen luonnetta, tavoitteita sekä toteutusmuotoja Suomessa. Lisäksi esitellään keskeisimpiä CLIL-opetukseen liittyviä tutkimustuloksia. Teoriaosuuden seuraavassa osiossa keskitytään inklusioon. Tarkoituksena ei tässä yhteydessä ole kovin yksityiskohtaisesti paneutua inklusion historiaan ja kehittymiseen sekä ajoittain kiihkeitäkin tunteita herättävään keskusteluun inklusion luonteesta ja toteutuksesta, mutta kuitenkin tarpeellisena nähdään lyhyesti mainita ne tärkeimmät yhteiskunnalliset muutokset, jotka olivat ajamassa inklusioaatetta eteenpäin, jotta lukijalle muodostuisi selkeämpi kuva siitä, miten nykypäivän tilanteeseen ollaan tultu. Lisäksi tarkastellaan inklusiokäsitteen määrittelyn problematiikkaa, keskeisimpiä inklusiota ohjaavia säädöksiä ja lakeja sekä inklusion nykytilaa Suomessa. Tunnetuimmat tutkimustulokset inklusion tuloksellisuudesta sekä opettajien asenteista sitä kohtaan esitellään myös lyhyesti. Teoriaosuuden kolmannessa – ja keskeisimmässä – osassa keskitytään eriyttämiseen; tarkastellaan muun muassa eriyttämisen määritelmää, erilaisia käytännön eriyttämiskeinoja sekä eriyttämisestä tehtyjen tutkimusten tuloksia; jokaisesta kolmesta teemasta on tehty runsaasti niin kansainvälistä kuin kotimaistakin tutkimusta. Kuhunkin aiheeseen liittyvät tutkimukset esitellään yleisen teorian yhteydessä eikä tutkimusesittelyä siis eroteta omaksi luvukseksi, jotta asioiden eteneminen olisi johdonmukaisempaa ja selkeämpää lukijalle. Luvussa tarkastellaan lähemmin joko tutkimusaihetta olennaisesti taustoittavia tai siihen keskeisesti liittyviä tutkimuksia. Teoriaosuuden lopussa tarkastellaan, miten nuo kolme teorian pääkäsitettä ovat aikaisemmissa tutkimuksissa yhdistyneet. Lopuksi käsitellään sitä, miten tämä tutkimus eroaa samasta aihepiiristä tehdyistä tutkimuksista.

2.1 CLIL – Content and Language Integrated Learning

2.1.1 CLIL-opetuksen määritelmä

Eri oppiaineiden opetus jollakin muulla kuin oppilaan äidinkielellä on ilmiö, joka on kehittynyt viime vuosisadan loppupuolella Kanadassa ja levinnyt sieltä muualle maailmaan, mukaan lukien Suomeen. Kyseiseen konseptiin viitataan monella eri käsitteellä; kirjallisuudessa esiintyy muun muassa seuraavanlaisia termejä: *kielikylpy*, *monikielinen opetus*, *sisältöpainotteinen kielenopetus*, *kielipainotteinen aineenopetus*, *kaksikielinen opetus*, *kielen ja sisällön integrointi*, *kielirikasteinen opetus*, *vieraskielinen opetus*, *kielisuihkeutus*, *kielipesä*, *kieliluokkaopetus* sekä *CLIL-opetus* (Jäppinen 2004, 193–194; Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 230; Kangasvieri ym. 2011, 55). Kaikilla näillä tarkoitetaan jokseenkin samaa ilmiötä eli eri ainesältöjen opettamista vieraalla kielellä. Eri termit voivat viitata hieman eri laajuiseen ja muotoiseen vieraan kielen opetukseen. Esimerkiksi kielikylpyopetuksella viitataan englanninkieliseen termiin *immersion*, ja sillä on omat tarkat tavoitteensa ja opetussuunnitelmansa (Rasinen 2006, 36). Järvisen (1999, 15) mukaan termiä kielikylpy tulisikin käyttää vain puhuttaessa nimenomaan Kanadan *immersion*-ohjelmasta eikä suinkaan kaikenlaisesta vieraskielisestä opetuksesta. Kanadan kielikylpyohjelmaa esitellään yksityiskohtaisemmin seuraavassa alaluvussa.

Tätä nykyä yleisin vieraskielisestä opetuksesta käytetty termi on CLIL, joka tulee sanoista *Content and Language Integrated Learning*. Se on vakiintunut eurooppalaisen vieraskielisen opetuksen kattotermiksi (Lehti ym. 2006, 294) ja se on myös Euroopan komission suositteluksi käsitteeksi vieraalla kielellä annetusta opetuksesta (Hartiala 2000, 35; Järvinen 1999, 15–16). CLIL-termin voidaan katsoa pitävän sisällään kaikenlaisen vieraskielisen opetuksen, kun kielikylpyopetuksella puolestaan viitataan ainoastaan tiettyjä ja tarkkoja opetussuunnitelmia noudattaviin opetusohjelmiin. Yksi merkittävimmistä syistä CLIL termin yleistymiseen on sen neutraalius; siinä huomioidaan sekä kieli että sisältö kuitenkin ottamatta kantaa kummankaan ensisijaisuuteen (Marsh 2002, 58). Myös tämän tutkimuksen laadullisen osuuden tapauskoulussa käytetään koulun vieraskielisestä opetuksesta nykyisin termiä CLIL. Selkeyden vuoksi tässä tutkimuksessa käsitteet kielikylpyopetus sekä CLIL-opetus pidetään kuitenkin erillään. Edellisellä käsitteellä viitataan jatkossa vain Kanadan *immersion*-ohjelman kaltaisiin vieraskielisen opetuksen sovelluksiin, kun taas jälkimmäisellä tarkoitetaan kaikenlaista muuta vieraskielistä opetusta toteutustavan laajuuteen katsomatta. Seuraavassa tarkastellaan lähemmin mistä CLIL-opetus on saanut alkunsa ja sen yhteydessä luodaan aluksi tiivis katsaus Kanadan kielikylpyohjelman kehittymiseen.

2.1.2 CLIL-opetuksen kehitys ja taustaa

Kuten edellisessä alaluvussa todettiin, eri CLIL-opetuksen sovellusten voidaan nähdä pohjautuvan pitkälti Kanadan kielikylpyopetukseen. Tämän vuoksi on tarpeellista perehtyä sen taustoihin ja eri toteutusmuotoihin hieman tarkemmin. Lisäksi alaluvussa käsitellään lyhyesti myös Suomen kielikylpy- ja CLIL-opetuksen kehityksen historiaa. Lopuksi tarkastellaan vielä Krashenin ja Swainin näkemyksiä kielenoppimisesta, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet myös CLIL-opetuksen syntyyn.

Kanadan kielikylpyopetus sai alkunsa 1960-luvulla, kun Quebecin alueella asuvat englanninkieliset perheet halusivat helpottaa lapsiensa tulevaisuutta ranskankielisillä alueilla. Kielikylvyssä periaatteena on, että vieras kieli ei vaikeuta oppisisältöihin, vaan ne ovat samat kuin oppilaiden äidinkielisessä opetuksessa (Cummins & Swain 1986, 38). Tämänkaltainen uusi pedagoginen koikeilu herätti aikanaan paljon ennakkoluuloja ja huolta niin vanhemmissa kuin kasvatusalan ammattilaisissakin. Huolenaiheena oli muun muassa se, miten hyvin oppilaat oppivat sekä vieraan ranskan kielen että oman äidinkieltensä englannin sekä miten oppisisältöjen oppiminen tulee turvattua, kun opetuskielenä on vieras kieli (ks. esim. Cummins & Swain 1986, 37). Osittain tästä syystä kielikylpyopetusta on tutkittu runsaasti. Varsinkin 1970-luvulla tehtiin useita tutkimuksia, joissa testattiin kielikylpyoppilaiden *akateemisia suorituksia* (oppimistuloksia matematiikassa ja ympäristö- ja luonnontiedossa) sekä *äidinkielen ja vieraan kielen kehitystä*. Tutkimukset ovat järjestään osoittaneet, että oppilaat saavuttavat kielikylpyopetuksessa vähintään yhtä hyviä oppimistuloksia kuin tavallisen opetuksen oppilaat (esim. Cummins & Swain 1986, 37–56; Swain & Lapkin 1982, 56–69) (ks. tarkemmin alaluku 2.1.6). Kielikylpyopetuksessa on monia eri toteutusmalleja. Laajamittaisin kielikylpyopetuksen muoto on niin sanottu varhainen täydellinen kielikylpy (*early total immersion*), jossa alussa opetetaan vieraalla kielellä lähes kaikki tunnit, ja myöhemmin oppilaiden vanheudessa äidinkielen opetuksen määrää kasvatetaan. Muita kielikylpyopetuksen muotoja ovat varhainen osittainen kielikylpy (*early partial immersion*), jossa vierasta kieltä käytetään alussa hieman vähemmän sekä viivästetty ja myöhäinen kielikylpy (*delayed immersion & late immersion*), joissa vieraskielinen opetus aloitetaan selvästi edellisiä myöhemmin (Swain & Lapkin 1982, 9–15; Järvinen ym. 1999, 232).

Suomen ensimmäinen kielikylpyopetus alkoi Vaasassa vuonna 1987, jolloin maan kaksikielisyyden parempaa hyödyntämistä alettiin pohtia (Laurén 2000). Opetuskielenä oli tällöin ruotsi. Ilmiön taustalla oli muun muassa Vaasan kaksikielinen ympäristö, kaupungin läheiset kauppasuhteet Ruotsiin sekä kunnan asiantuntevat päättäjät (Laurén 2000, 80–81). Myös pienimuotoisempi CLIL-opetus alkoi kehittyä samoihin aikoihin, sillä vuonna 1991 lainsäädäntöön tuli uusi momentti, joka mahdollisti käyttäen opetuskielenä jotakin muuta kuin koulun opetuskieltä (Laki peruskoululain muuttamisesta 261/1991). Muutoksen taustalla voidaan nähdä olleen kansainvälisen yhteistyön laajentuminen ja Suomen liittyminen Euroopan Unioniin. Lisäksi Suomeen alkoi tulla enemmän

vieraskielistä työvoimaa, jolloin heidän lastensa koulunkäynnin toteutusta alettiin pohtia uudelleen (Opetushallitus 1999a). Suomalaista CLIL-opetuksen toteutusta tarkastellaan lähemmin alaluvussa 2.1.5 *CLIL-opetuksen toteutusmuodot Suomessa*.

Kielenoppimisesta on olemassa monia hyvinkin eriäviä teorioita ja malleja. CLIL-opetuksessa tapahtuvaan kielenoppimiseen tietyt teoriat sopivat toisia luontevammin. Esimerkiksi Stephen Krashenin voidaan nähdä osaltaan vaikuttaneen kielikylpy- ja CLIL-opetuksen kehittymiseen. Hän kehitti ensimmäisen laajan vieraan kielen omaksumisen teorian 1970-luvun lopulla ja laajensi ja uudelleen tarkasteli sitä vielä 1980-luvulla (Block 2003, 19; Mitchell & Myles 2004, 44). Krashen (1986) nimeää teoriansa *monitoriteoriaksi* tai *input-hypoteesimalliksi*. Keskeistä siinä on, että hänen mukaansa kielen omaksuminen (*acquisition*) on tiedostamatonta ja oppiminen (*learning*) on tiedostettua toimintaa. Hän painottaa omaksumisen merkitystä kielitaidossa ja näkee, että oppilas voi tietoisesti oppia vain joitain kielen yksinkertaisimpia asioita. Krashenin (1986, 1–4) mukaan oppilas omaksuu kieltä tiedostamattaan tarjotusta kieliaineksestä eli *inputista* (ks. esim. Järvinen 2000, 112). Krashenin (1986) mielestä opettajan tulisi käyttää opetuksessaan sellaista kieltä, joka on hieman oppilaan sen hetkistä taitotasoa vaativampaa. Krashen käyttää tästä nimitystä *i+1*, jolloin *i* tarkoittaa oppilaan sen hetkistä taitotasoa. Toisin sanoen, jos luokassa on tarjolla riittävästi kiinnostavaa, ymmärrettävää ja sopivan haasteellista kieliaineesta, oppilaan tulisi omaksua kielen säännöt itsestään (Krashen 1986, 1–4). Tällaista oppimista kutsutaan *implisiittiseksi* oppimiseksi. Siinä oppimisen käsitetään tapahtuvan luonnollisesti ilman tietoista toimintaa (Ellis 1994, 1). Krashenin (1986) mukaan esimerkiksi eksplisiittistä eli suoraa kieliopin opetusta ei tarvita lainkaan. (ks. myös Block 2003, 20; Jaakkola 1997, 33–35; Mitchell & Myles 2004, 44–49.)

Krashenin teoria on saanut osakseen valtavasti kritiikkiä. Muun muassa hänen käsitteitään on kritikoitu niiden epäselvyydestä; miten esimerkiksi määritellä taso *i* ja taso *i + 1*? (Mitchell & Myles 2004, 48). Lisäksi esimerkiksi Swain (1985) toteaa, että toisin kuin Krashen väittää, pelkkä kielelle altistuminen ei ole tae hyvän kielitaidon syntymiselle. Kielen oppimisen kannalta myös ymmärrettävä tuottaminen on keskeisessä asemassa. Swain käyttää tästä termiä *comprehensible output*. Hänen mukaansa kielen tuottaminen vaatii oppilailta enemmän aktiivisuutta ja on näin ollen välttämätöntä kielen käytön automatisoitumiselle ja sujuvuudelle. (Swain 1985, 248–249.)

Vaikka Krashenin teoria sekä Swainin näkemykset ovatkin syntyneet kielikylpyopetuksen eli kaksikielisyyden kontekstissa, myös CLIL-opetuksen voidaan nähdä saaneen niistä vaikutteita. CLIL-opetuksessakin oppilaiden oletetaan ymmärtävän opettajan puhetta sekä omaksuvan uutta kieltä tämän tarjoamasta runsaasta ja oppilaille haasteellisesta kielellisestä syötteestä (*input*). Yhtä lailla CLIL-opetuksessa tunnustetaan vieraan kielen käytön ja kommunikoinnin keskeisyys. Kieli on pikemminkin oppimisen *väline* kuin *kohde* ja kielen avulla pyritään välittämään *mielekäästä sisältöä* (Jäppinen 2002, 13). CLIL-opetuksen taustalla voidaankin nähdä olevan kielen merkitystä korostava *funktionaalinen* sekä käyttöä korostava *kommunikatiivinen* käsitys kielestä (Nikula &

Marsh 1997, 13). Keskiössä ei siis ole kielen muoto, vaan kielen oppimisen tavoitteena on oppia käyttämään kieltä kommunikoinnin välineenä. *Yhteenvedona* CLIL-opetuksen syntyyn ja yleistymiseen ovat vaikuttaneet muun muassa Kanadan kielikylpyopetuksesta saadut positiiviset kokemukset ja tutkimustulokset sekä Krashenin ja Swainin näkemykset kielenoppimisesta. CLIL-opetuksen hyötyihin paneudutaan tarkemmin alaluvussa 2.1.7 *Vieraan kielen oppiminen, sisällön oppiminen sekä affektiiviset tekijät CLIL-opetuksessa*. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin CLIL-opetuksen ominaispiirteitä.

2.1.3 CLIL-opetuksen ominaispiirteet

CLIL-opetus poikkeaa joiltain osin oppilaiden äidinkielellä tapahtuvasta opetuksesta ja on aina oppilaille vaativampaa, sillä heidän on keskityttävä samanaikaisesti sekä vieraaseen kieleen että uuteen oppisisältöön. Seuraavassa esitellään lyhyesti Nikulan ja Marshin (1997) listaamia CLIL-opetuksen ominaispiirteitä, jotka opettajien on hyvä pitää mielessään.

Ensinnäkin CLIL-opetuksen tulisi olla mahdollisimman *konkreettista ja havainnollista*. Tällöin oppilaiden on helpompi ymmärtää opettajan käyttämää vierasta kieltä ja seurata opetusta. Keinoja opetuksen konkretisointiin ja havainnollistamiseen ovat muun muassa erilaisten visuaalisten tukien sekä eleiden ja dramatisoinnin runsas käyttö.

Toiseksi CLIL-opetuksen on hyvä olla äidinkielellä tapahtuvaa opetusta *pelkistetympää*. Opettajan keskittyessä selvemmin vain tiettyihin asioihin on opetus usein tehokkaampaa ja tiiviimpää ja näin ollen helpommin oppilaiden omaksuttavissa.

Kolmanneksi CLIL-opetuksessa on suotavaa käyttää runsaasti *kirjallista* materiaalia. Tällöin oppilaiden ymmärrys ei ole pelkästään auditiivisen kanavan varassa, vaan he voivat myös visuaalisesti prosessoida samaa informaatiota. Kirjallisen materiaalin on kuitenkin hyvä olla auditiivista pelkistetympää, jotta oppilaiden on helpompi omaksua oleelliset asiat.

Neljänneksi CLIL-opetuksessa korostuu *redundanssi* eli saman asian esiin tuominen eri tavoin useita kertoja. Tämä korostuu eritoten alaluokilla, jolloin oppilaiden kielitaito ei ole vielä kovin laajaa. Redundanssi antaa oppilaille mahdollisuuden prosessoida oppiainesta useaan otteeseen sekä edesauttaa syvällisemmän ymmärryksen kehittymistä.

Viidenneksi CLIL-opetuksessa täytyy varmistaa, että oppilaat *ymmärtävät*, mistä puhutaan. CLIL-opetuksessa vaarana on, että oppilaat eivät käytetyn kielen vuoksi ymmärrä opetusta ja jäävät näin ollen sisällöllisesti jälkeen. Usein myös oppilaat ovat arkoja ilmaisemaan ymmärtämättömyyttään. Näin ollen opettajan on syytä erinäisillä keinoilla varmistaa oppilaiden riittävä ymmärrys, jotta sisällölliset tavoitteet toteutuvat.

Kuudenneksi CLIL-opetuksessa ennustettavat *rutiinit* ovat tärkeitä. Esimerkiksi samojen tuttujen ilmaisujen ja fraasien käyttö auttaa oppilaita hahmottamaan opetusta paremmin eikä heidän tarvitse ymmärtää kaikkea opettajan

puheesta pysyäkseen mukana opetustilanteissa. Tämä lisää myös oppilaiden turvallisuuden tunnetta. (Nikula & Marsh 1997, 52–61.)

Yllä esitelty CLIL-opetuksen ominaispiirteet ja periaatteet ovat sellaisia, jotka ovat yleensäkin mukana hyvässä opetuksessa. Eritoten CLIL-opetuksessa niiden aktiivinen ja luonteva käyttö kuitenkin korostuu, sillä vieraalla kielellä tapahtuvan opetuksen seuraaminen ja siihen osallistuminen on tavallista opetusta raskaampaa ja vaativampaa ja edellyttää näin parempaa keskittymistä (Nikula & Marsh 1997, 60).

CLIL-tunneilla käytettävä kieli on asia, joka jakaa opettajien mielipiteitä. Jotkut ajattelevat, että äidinkielen käyttö CLIL-tunnilla voi sekoittaa oppilasta ja näin ollen olla haitallista oppimiselle. Toisten mielestä äidinkielen käytöllä voidaan puolestaan auttaa asioiden omaksumista CLIL-opetuksessa (Nikula & Marsh 1997, 62; ks. myös Meriläinen 2008). Esimerkiksi Nikulan ja Marshin (1997, 62) mukaan kahden kielen sekoittaminen saman lauseen sisällä (*language mixing*) ei ole suositeltavaa, mutta koodinvaihto (*code-switching*), eli tietyn kielen käyttö tietyssä tilanteessa, voi joissakin tilanteissa olla perustelua. Nikulan ja Marshin (1997) tutkimuksessa useimmat opettajat kuitenkin pitivät tärkeänä puhua oppilaille vain vierasta kieltä CLIL-tuntien aikana. Samaisessa selvityksessä alakoulun opettajat käyttivät puheessaan yläkoulun ja lukion opettajia enemmän myös äidinkieltä CLIL-tunnin aikana. Tutkimusta varten havainnoiduilla CLIL-tunneilla opettajat käyttivät pääosin vierasta kieltä. Suomen kieleen he turvautuivat vain, kun tietyille vaikeille käsitteille haluttiin antaa myös suomenkieliset vastineet (Nikula & Marsh 1997, 61).

Tässä alaluvussa tarkasteltiin CLIL-opetuksen luonnetta. *Yhteenvetona* CLIL-opetuksessa huomioon otettavia asioita ovat muun muassa opetuksen konkretia ja havainnollisuus, pelkistetty oppisisältö, kirjallisen materiaalin runsas käyttö, redundanssi, oppilaiden ymmärryksen varmistaminen, rutiinit sekä opetuksessa käytettävä kieli. Seuraavassa alaluvussa paneudutaan tarkemmin CLIL-opetuksen tavoitteisiin.

2.1.4 CLIL-opetuksen tavoitteet

Suomessa perusopetusta määrittää vuonna 2004 uusittu *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (myöhemmin tekstissä OPS), johon kaiken opetuksen tulee pohjautua. Perusopetuslain (628/1998) mukaisesti siinä todetaan CLIL-opetuksesta seuraavaa:

”Eri oppiaineiden opetuksessa on mahdollista käyttää myös muuta kuin koulun opetuskieltä, jolloin kieli ei ole pelkästään opetuksen ja oppimisen kohde vaan myös väline eri oppiaineiden sisältöjen oppimisessa.” (OPS 2004, 272).

OPSissa mainitaan myös, että eri oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen tulee olla samat huolimatta siitä annetaanko opetus vieraalla vai oppilaan äidinkielellä (OPS 2004, 272). OPSissa velvoitetaan myös yksittäisiä kouluja laatimaan oma opetussuunnitelmansa vieraskielisestä opetuksesta. Siinä tulee mainita CLIL-

opetuksen laajuus sekä kunkin koulun CLIL-opetuksen kielispesifit tavoitteet (OPS 2004, 272). OPSin (2004, 275) mukaan vieraalla kielellä opetettavien eri oppiaineiden arvioinnissa tulee noudattaa yleisiä arviointiperusteita opetuskielistä huolimatta.

CLIL-opetuksen kielelliset tavoitteet riippuvat pitkälti opetuksen toteutustavasta. On itsestään selvää, että tavoitteet ovat erilaiset koulussa, jossa CLIL-opetusta on 25 prosenttia viikkotunneista verrattuna kouluihin, jossa CLIL-opetuksen määrä jää vain yhteen viikkotuntiin. Edellisen tavoitteena voidaan jo pitää oppilaiden kielitaidon huomattavaa kehittymistä, jälkimmäisen toteutustavan tavoitteiden puolestaan ollessa huomattavasti maltillisemmat, esimerkiksi ainoastaan herätellä oppilaiden mielenkiintoa vieraita kieliä kohtaan (Nikula & Marsh 1997, 32). CLIL-opetuksella on toteutumismuodosta riippumatta kuitenkin aina kaksi keskeistä tavoitetta: oppilaiden tulee saavuttaa tietyt sisällölliset tavoitteet sekä samalla oppia opetuksessa käytettävää kieltä (ks. esim. Rasiinen 2006, 37–38). Oli koulun CLIL-opetuksen toteuttamistapa mikä hyvänsä, on ensisijaisen tärkeää, että opetuksen tavoitteet on tarkkaan muotoiltu ja kirjattu. Näin niiden kontrollointi, arviointi sekä mahdollinen uudelleenmuotoilu on helpompaa (ks. Nikula & Marsh 1997, 33). Seuraavaksi esitellään tarkemmin CLIL-opetuksen toteutusta Suomessa 1990- ja 2000-luvuilla tehtyjen kartoitusten avulla ja analysoidaan niissä ilmenneitä eroavaisuuksia.

2.1.5 CLIL-opetuksen toteutusmuodot Suomessa

Perusopetuslaki ja OPS antavat kaikille kouluille mahdollisuuden halutessaan toteuttaa CLIL-opetusta. Tähän mennessä Suomessa on tehty muutamia erilaisia kartoituksia CLIL-opetuksen yleisyydestä ja toteutuksesta. Seuraavassa niistä tarkemmin analysoidaan vuosina 1996 ja 2005 tehtyjä laajoja koulukohtaisia kartoituksia (Nikula & Marsh 1996; Lehti ym. 2006) sekä tarkastellaan lyhyesti myös vuosina 2009 ja 2011 tehtyjä selvityksiä (Kangasvieri ym. 2011; Mustaparta 2011). Vuosien 1996 ja 2005 kartoituksissa selvitettiin ala-asteiden/-koulujen, yläasteiden/-koulujen sekä lukioiden tilannetta. Vuoden 2005 kyselylomake oli pääosin vuoden 1996 kartoituksen kaltainen, jotta tuloksia voitiin verrata toisiinsa. Seuraavassa esitellään lyhyesti pääkohdat molemmista kyselyistä CLIL-koulujen *määrän, käytetyn kielen sekä oppiaineiden* osalta; tarkoituksena on antaa yleiskuva CLIL-opetuksen kehityksen suunnasta Suomessa. Yksityiskohtaisemmat tilastot ja tiedot ovat luettavissa itse kyselyistä.

Vuoden 1996 kyselyssä 8,4 prosenttia ala-asteista, 14,4 prosenttia yläasteista ja 23,6 prosenttia lukioista ilmoitti toteuttavansa CLIL-opetusta. Tämä oli yhteensä 11,7 prosenttia kyselyyn vastanneista kouluista (Nikula & Marsh 1996, 21–41). Puolestaan vuoden 2005 kyselyssä vastaavat luvut olivat alakoulujen osalta 3,6 prosenttia, yläkoulujen osalta 9,0 prosenttia sekä lukioiden osalta 11,0 prosenttia. Tämä puolestaan oli yhteensä vain 5,7 prosenttia vastanneista kouluista (Lehti ym. 2006, 293–313). Pelkästään peruskoulujen osalta vuonna 1996 CLIL-opetusta toteutettiin 9,7 prosentissa kouluja, mutta vuonna 2005 osuus oli

laskenut vain 4,7 prosenttiin (Lehti ym. 2006, 299). CLIL-opetuksen määrä oli siis vähentynyt kaikilla kouluasteilla varsin runsaasti. Molempien kyselyiden perusteella CLIL-opetus oli suosituinta suurilla paikkakunnilla ja suurissa kaupungeissa (Nikula & Marsh 1996, 31; Lehti ym. 2006, 311). Lehti ym. (2006, 310) esittävät CLIL-opetuksen taantumiseen mahdollisiksi syiksi muun muassa alkuinnostuksen hiipumisen, taloudelliset resurssit, valtakunnallisen ohjauksen puutteen sekä epävakaa asetelman, jossa CLIL-opetus on ollut vain yksittäisten opettajien innostuksen varassa. Pihkon (2010, 16) mukaan yksi syy lienee myös Opetushallituksen vuonna 1999 antama määräys CLIL-opettajien tuken-
tuneista kelpoisuusvaatimuksista. Määräyksen jälkeen CLIL-opetusta sai toteuttaa vain opettajat, jotka ovat suorittaneet yleisen kielitutkinnon tason seitsemän (sittemmin tason viisi) mukaisen kokeen tai 55 opintoviikon (sittemmin 80 opintopisteen) laajuiset opinnot opetuskielessä (ks. Opetushallitus 1999b; 2005).

Suomessa selvästi yleisin CLIL-opetuksen kieli on aina ollut englanti. Vuonna 1996 ala-asteilla yli 80 prosenttia ja yläasteilla sekä lukioissa yli 90 prosenttia CLIL-opetuksesta toteutettiin englanniksi (Nikula & Marsh 1996, 35–37). Vuonna 2005 englannin osuus oli pienentynyt jonkin verran (alakoulut alle 60 %, yläkoulut n. 70 % ja lukiot hieman alle 90 %), ja muut kielet lisänneet suosiotaan. Tästä huolimatta englannin kieli oli säilyttänyt asemansa CLIL-opetuksen ylivoimaisesti suosituimpana kielenä (Lehti ym. 2006, 301–304).

Vuonna 1996 lähes kolmasosa ala-asteista ilmoitti toteuttavansa aihekokonaisuuksien opetusta, jolloin yksittäisten oppiaineiden listaaminen on osittain ongelmallista. Kuitenkin kyselyssä ala-asteella selvästi suosituin oppiaine CLIL-opetuksessa oli ympäristö- ja luonnontieto. Seuraavaksi suosituimpia oppiaineita olivat musiikki, matematiikka, kuvaamataito sekä liikunta. Vähiten CLIL-opetusta toteutettiin tietotekniikassa ja maantiedossa. (Nikula & Marsh 1996, 38). Yläasteella suosituin oppiaine oli kotitalous, jonka jälkeen tulivat biologia, maantieto sekä historia/yhteiskuntaoppi. Harvimmin CLIL-opetusta toteutettiin teknisessä työssä, tekstiilityössä, filosofiassa sekä konekirjoituksessa (Nikula & Marsh 1996, 40). Lukiossa suosituin oppiaine oli historia/yhteiskuntaoppi, jonka jälkeen tulivat maantieto sekä biologia. Lukiossa harvimmin CLIL-opetusta oli tietotekniikassa, musiikissa, äidinkielessä, kotitaloudessa, filosofiassa, konekirjoituksessa, kaupallisissa aineissa, tekstiilityössä sekä teknisessä työssä (Nikula & Marsh 1996, 41).

Vuoden 2005 kyselyssä ympäristö- ja luonnontieto oli kasvattanut alakoulussa suosiotaan ja oli edelleen CLIL-opetuksen suosituin oppiaine. Valtaosa kouluista ilmoitti antavansa CLIL-opetusta myös matematiikassa, kuvataiteessa, maantiedossa, biologiassa, historiassa sekä fysiikassa. Vähiten CLIL-opetusta toteutettiin elämäkatsomustiedossa. (Lehti ym. 2006, 304.) Yläkouluissa vuonna 2005 suosituin CLIL-oppaine oli historia. Tämän jälkeen tulivat maantieto, kotitalous sekä biologia. Vähiten suosittuja CLIL-oppaineita olivat muun muassa elämäkatsomustieto, tietotekniikka, filosofia ja psykologia. (Lehti ym. 2006, 305–306.) Vuonna 2005 lukioissa historia oli CLIL-opetuksen suosituin oppiaine. Seuraavaksi suosituimpia olivat biologia, fysiikka, kemia ja matematiikka. Vähiten CLIL-opetusta toteutettiin tietotekniikassa, käsityössä,

ympäristö- ja luonnontiedossa, ilmaisutaidossa sekä elämäkatsomustiedossa. (Lehti ym. 2006, 306–307.)

Yhteenvedona CLIL-opetusta toteuttavien koulujen määrä oli laskenut 1990-luvulta huomattavasti, jolloin CLIL-opetusta antavia kouluja oli noin kaksinkertainen määrä vuoden 2005 kyselyyn verrattuna. Esiteltyjen kyselyiden perusteella alakouluissa CLIL-opetusta annetaan nykyisin laajemmin kuin vain yksittäisissä oppiaineissa. Lisäksi yleisesti ottaen 90-luvulla taito- ja taideaineiden CLIL-opetus oli suositumpaa, kun 2000-luvulla CLIL-opetus on selvästi painotunut enemmän niin sanottuihin lukuaineisiin (lukuun ottamatta kuvataidetta). (Lehti ym. 2006, 304–305.) Yläkoulujen ja lukioiden tilanne oli suosituimpien oppiaineiden osalta molemmissa kartoituksissa jokseenkin samankaltainen. Kummassakin suosituimpia olivat historia sekä matemaattis-luonnontieteelliset aineet. Yleisesti ottaen oppilaiden vanhetessa CLIL-opetusta näytetään antavan yhä enemmän lukuaineissa. Alakouluissa lisääntyneen lukuaineiden CLIL-opetuksen syinä voivat olla esimerkiksi myönteiset CLIL-tutkimustulokset, opettajien aine- ja käsitteistökohtainen hallinta sekä oppimateriaalien kehitys.

Myös Opetushallituksen vuonna 2009 tekemä kartoitus vieraskielisestä opetuksesta tukee pääosin vuoden 2005 kyselyn tuloksia, tosin tulosten analysointi on vielä osin kesken (Mustaparta 2011). Poikkeuksena kuitenkin vuoden 2009 kyselyn mukaan CLIL-opetus painottuu alakouluihin, sillä noin 60 prosentissa kyselyyn vastanneista kunnista järjesti CLIL-opetusta alakouluissa. Yläkoulujen ja lukioiden osalta vastaavat luvut olivat noin 45 prosenttia ja vajaat 25 prosenttia. Kyselyn perusteella CLIL-opetus keskittyy suuriin kuntiin ja Etelä-Suomeen, 54 prosenttia siitä järjestetäänkin yli 100 000 asukkaan kunnissa. Myös tässä kyselyssä CLIL-opetuksen yleisin kieli oli englanti ja sen osuus 58 prosenttia. Seuraavina tulivat ruotsi (26 %), saksa (9 %) ja saame (8 %). Tämä kysely paljastaa, että aikaisemmin CLIL-opetusta tarjottiin laajemmin koko maassa, kun nyttemmin se on keskittynyt pääkaupunkiseudulle, muihin suuriin kaupunkeihin sekä alakouluihin. (Mustaparta 2011.)

Vuonna 2011 Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus toteutti kuntatason kyselyn CLIL-opetuksesta (Kangasvieri ym. 2011). Kyselylomake lähetettiin kaikkiin Suomen kuntiin, ja vastausprosentti oli 54,5. Kyselyssä eroteltiin *kielikylpyopetus* ja *vieraskielinen opetus*. Kielikylpyopetuksiksi määriteltiin kotimaisilla kielillä (suomi & ruotsi) tapahtuva kielikylpyopetus, kun taas termi vieraskielinen opetus tarkoitti kaikilla muilla kielillä tapahtuvaa vieraskielistä opetusta. Kyselyyn vastanneista kunnista 20 toteutti jollakin asteella kotimaisten kielten kielikylpyopetusta: 14 päivähoitossa, yhdeksän esiopetuksessa, kahdeksan alakoulussa ja viisi yläkoulussa. Kielikylpyopetuksen toteutuksessa on kuitenkin suurta vaihtelua ja esimerkiksi joidenkin kuntien alakouluissa opetuksesta lähes 100 prosenttia on kielikylpyopetusta, kun taas joissakin se on vain noin 25 prosenttia. Vieraskielistä opetusta annettiin 17:ssä kyselyyn vastanneessa kunnassa. Vieraskielistä opetusta toteutti päivähoitossa 11 kuntaa, esiopetuksessa kahdeksan kuntaa, alakoulussa seitsemän kuntaa ja yläkoulussa viisi kuntaa. Opetuksen toteutus vaihteli paljon etenkin peruskouluissa opetuksen määrän ja opettavien aineiden suhteen. Kyselyyn osallistuneet

kunnat arvelivat sekä kielikylpyopetuksen että vieraskielisen opetuksen kysynnän kasvavan paljon lähitulevaisuudessa. (Kangasvieri ym. 2011, 47–63.)

Tässä alaluvussa tarkasteltiin Suomen CLIL-opetuksen tilaa neljän eri kartoituksen avulla. Vaikka CLIL-opetusta antavien koulujen lukumäärää on vaikea arvioida tarkasti, nämä kaikki selvitykset antavat jonkinlaista kuvaa siitä, miten CLIL-opetus on kehittynyt sen alkua ajoilta nykypäivään tultaessa. Seuraavaksi ensin lyhyesti tarkastellaan Kanadan kielikylpyopetuksesta saatuja tutkimustuloksia, jonka jälkeen paneudutaan tarkemmin eurooppalaisiin CLIL-tutkimuksiin.

2.1.6 Kielikylpyopetuksen oppimistulokset Kanadassa

Kanadan kielikylpyopetusta on tutkittu laajasti aina sen alkua ajoista lähtien. Huolenaiheena on eritoten ollut saavuttavatko oppilaat kielikylpyopetuksessa samanlaiset oppimistulokset kuin äidinkielisessä opetuksessa olevat oppilaat (Swain & Lapkin 1982, 56). Swain ja Lapkin (1982, 56–69) tiivistävät keskeisimmät Kanadan kielikylpyopetuksen eri toteutusmalleista tehdyt tutkimukset ja niiden tulokset. Eniten tutkimusta on tehty varhaisen täydellisen kielikylvyn osalta. Useiden tutkimusten perusteella *varhaisen täydellisen kielikylvyn* oppilaat yltyvät vähintään yhtä hyvin akateemisiin tuloksiin (mm. matematiikassa sekä ympäristö- ja luonnontiedossa) kuin omalla äidinkielellään opiskelevat oppilaat (Swain & Lapkin 1982, 61). Tutkimukset antavat viitteitä myös siitä, että varhaisen täydellisen kielikylvyn oppilaiden opiskelutaidot sekä yleinen kognitiivinen kehitys ovat äidinkielellä opiskelevia oppilaita edellä (Swain & Lapkin 1982, 62).

Varhaisessa osittaisessa kielikylvyssä olleiden oppilaiden oppimistuloksia ei ole tutkittu yhtä runsaasti (Swain & Lapkin 1982, 63). Tehdyt tutkimukset kuitenkin viittaavat siihen, että varhaisen osittaisen kielikylvyn oppilaat joko saavuttavat samat oppimistulokset kuin äidinkielellä opiskelevat oppilaat tai suoriutuvat hieman heitä heikommin. Esimerkiksi joidenkin tutkimusten perusteella varhaisen osittaisen kielikylvyn oppilaat ovat toisinaan saavuttaneet matematiikassa heikompia tuloksia kuin omalla äidinkielellään opiskelevat oppilaat (Cummins & Swain 1986, 39). Tutkimuksissa ei kuitenkaan ole havaittu varhaisen osittaisen kielikylvyn oppilaiden suoriutuvan äidinkielellään opiskelevia oppilaita paremmin (Swain & Lapkin 1982, 65).

Viivästetyssä tai myöhäisessä kielikylvyssä olevien oppilaiden oppimistuloksista on myös saatu epäjohdonmukaisia tuloksia (Swain & Lapkin 1982, 67). Joissakin tutkimuksissa viivästetyn kielikylvyn oppilaat ovat saavuttaneet samat oppimistulokset kuin omalla äidinkielellään opiskelevat oppilaat, kun taas joissakin tutkimuksissa kielikylpyoppilaiden tulokset ovat olleet hieman äidinkielellä opiskelevia oppilaita heikompia (Swain & Lapkin 1982, 67–68). Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että vaikka osa osittaisen, viivästetyn tai myöhäisen kielikylvyn oppilaita suoriutuisikin aluksi tavallisen opetuksen oppilaita

heikommin, he saavuttavat normaalin tavoitetason myöhemmin koulu-uran kuluessa (Cummins & Swain 1986, 39).

Yhteenvetona voidaan siis todeta, että yleisesti ottaen sekä ajan kuluessa kielikylpyoppilaat yltävät vähintään samoihin tuloksiin kuin äidinkielellään opiskelevat oppilaat. Kuitenkin kielikylvyn toteutusmalleissa, joissa vieraskielisen opetuksen määrä on hyvin vähäinen, oppilailla voi esiintyä tilapäisesti lieviä oppimisvaikeuksia (ks. myös Swain & Lapkin 1982, 68).

2.1.7 Vieraan kielen oppiminen, sisällön oppiminen sekä affektiiviset tekijät CLIL-opetuksessa

CLIL-opetuksen tuloksellisuutta on tutkittu paljon sekä Suomessa että muualla Euroopassa. Pääosa tutkimuksista on keskittynyt *vieraan kielen kehitykseen*. Esimerkiksi Järvinen (1999) tutki ilmiötä suomalaisessa alakoulussa ja havaitsi, että CLIL-oppilaiden (n = 90) vieraan kielen oppiminen on huomattavasti nopeampaa kuin omalla äidinkielellään opiskelevilla oppilailla (n = 47). Hän myös havaitsi, että formaalin englannin eli A1-kielen (ks. OPS 2004, 138) opiskelijoilla kielen kehityksessä tapahtuu tasaista kehitystä, kun taas CLIL-oppilaiden kielenkehityksessä saattaa ilmetä niin sanottuja pyrähdysvaiheita, jolloin he omaksuvat kieltä nopeasti hyvin lyhyessä ajassa.

Admiraal, Westhoff ja de Bot (2006) puolestaan selvittivät CLIL-opetuksen vaikutuksia hollantilaisten yläkouluikäisten oppilaiden (n = 584) vieraan kielen kehitykseen. Tutkimuksessa havaittiin, että CLIL-oppilaiden luetun ymmärtäminen ja suullinen kielitaito olivat kehittyneet huomattavasti kontrolliryhmää (n = 721) enemmän. Sanaston kehityksessä ei kuitenkaan ollut merkittävää eroa oppilasryhmien välillä.

Lasagabasterin (2008) tutkimuksessa selvitettiin espanjalaisten yläkouluikäisten CLIL-oppilaiden vieraan kielen kehitystä. Tutkimuksessa havaittiin, että CLIL-oppilaat (n = 113) suoriutuivat merkittävästi kontrolliryhmää (n = 28) paremmin kaikilla tutkituilla kielen hallinnan osa-alueilla eli kieliopin hallinnassa, kuullun ymmärtämisessä sekä kirjoittamisessa. Lisäksi yhtä vuosiluokkaa alempana opiskelevat CLIL-oppilaat (n = 57) ylsivät myös parempiin suoriutuksiin kuin vuotta vanhemmat verrokkioppilaat kaikilla muilla osa-alueilla paitsi kuullun ymmärtämisessä. Ero oli jopa varsin merkittävä yleisessä kielitaidossa sekä eritoten kieliopin hallinnassa.

Ruiz de Zabore (2008) puolestaan selvitti pitkittäistutkimuksessaan, johon osallistui kolme koulua, 14–16-vuotiaiden CLIL-oppilaiden (n = 93) vieraan kielen kehitystä verrattuna tavallisessa opetuksessa oleviin samanikäisiin oppilaisiin (n = 47). Lasagabasterin (2008) tutkimuksen tavoin tässä tutkimuksessa CLIL-oppilaat suoriutuivat merkittävästi paremmin kaikilla tutkituilla kielen osa-alueilla, jotka olivat ääntäminen, sanaston ja kieliopin hallinta sekä puheen sujuvuus. Lisäksi tutkimuksessa ilmeni, että CLIL-opetuksen määrän ja kielitaidon välillä oli positiivinen yhteys. Toisin sanoen mitä enemmän oppilaat saivat CLIL-opetusta, sitä paremmin he hallitsivat tutkitut kielen osa-alueet verrokkioppilaisiin verrattuna.

Lorenzon, Casalin ja Mooren (2009) tutkimustulokset ovat varsin yhteneväisiä yllä esiteltyjen tutkimusten kanssa. Myös heidän tutkimuksessaan CLIL-oppilaiden (n = 380) vieraan kielen kehitys oli huomattavasti parempaa kuin verrokkioppilailla (n = 145). Tutkimuksessa paneuduttiin kuitenkin myös CLIL-opetuksen vaikutukseen kouluyhteisössä laajemmin. Mielenkiintoisesti tutkimus osoitti, että yleisesti ottaen opettajien (n = 398) mielestä CLIL-opetus edisti kouluyhteisön yhteenkuuluvuutta. CLIL-kouluissa kielten opettajien, sisällön opettajien sekä koulunkäyntiavustajien yhteistyö oli varsin runsasta. Jotkut CLIL-koulujen opettajat kuitenkin näkivät CLIL-opetuksen negatiivisesti haastavan oppilaiden omalla äidinkielellä tapahtuvan opetuksen.

Oppilaiden *sisällönoppimista* CLIL-opetuksessa koskevat tutkimustulokset ovat olleet huomattavasti epäjohdonmukaisia kuin vieraan kielen kehitykseen liittyvät tutkimustulokset (ks. Dalton-Puffer 2011). Useimmat tutkimukset kuitenkin viittaavat siihen, ettei CLIL-opetus ole haitallista oppilaiden sisällönoppimiselle. Esimerkiksi Jäppinen (2005) selvitti CLIL-oppilaiden kognitiivista kehitystä eli ajattelun ja sisällön oppimista tutkimuksessa, johon osallistui 335 CLIL- ja 334 tavallisessa opetuksessa olevaa oppilasta kaikilta peruskoulun luokkatasoilta. Jäppisen tutkimuksen perusteella 4.-9.-luokkalaisten CLIL-oppilaat olivat joko samalla tai korkeammalla kognitiivisemmalla tasolla kuin omalla äidinkielellään opiskelleet oppilaat. Myös alakoulun alempien luokkien oppilaat ylsivät yleensä samankaltaiselle kognitiiviselle tasolle kuin äidinkielellään opiskelleet oppilaat. Jäppisen mukaan tuloksista ei kuitenkaan voida suoraan tehdä johtopäätöstä CLIL-opetuksen yliveraisuudesta, sillä tuloksiin on saattanut vaikuttaa myös oppimisprosessiin liittymättömät tekijät, kuten tietyn tyyppisten oppilaiden valikoituminen CLIL-opetukseen. Jäppisen tutkimuksessa joillakin CLIL-oppilailla ilmeni lieviä vaikeuksia tietyillä sisältöalueilla. Hänen mukaansa oppilaita, joilla ilmenee oppimisvaikeuksia, ei kuitenkaan välttämättä tarvitse siirtää pois CLIL-opetuksesta, vaan heille tulisi antaa ylimääräistä tukea ajattelun kehittymiseksi ja sitä kautta oppimisprosessin turvaamiseksi.

Seikkula-Leino (2002) puolestaan tutki väitöskirjassaan suomalaisten 5.-6.-luokkalaisten CLIL-oppilaiden (n = 217) koulusaavutuksia matematiikan ja äidinkielen osalta. Tutkimuskouluissa CLIL-opetusta toteutettiin noin 40-75 prosenttia kaikesta opetuksesta. Hänen tutkimuksessaan ilmeni, että CLIL-luokilla ei ollut alisuoriutuvia oppilaita suomenkielisiä luokkia enempää. Omien kykyjen mukainen suoriutuminen oli puolestaan CLIL-luokilla vahvempaa, kun taas ylisuoriutuja oli suomenkielisillä luokilla selvästi enemmän. (Seikkula-Leino 2002, 95-98.) Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että CLIL-opetus ei siis sinänsä näyttäisi aiheuttavan suomenkielistä opetusta enempää alisuoriutumista. Toisaalta kuitenkin CLIL-opetuksessa ei kyseisen tutkimuksen perusteella ole läheskään yhtä helppoa päästä erinomaisiin oppimistuloksiin.

Kielen opiskeluun liittyy myös paljon niin sanottuja *affektiivisia tekijöitä*, kuten motivaatio tai kieliminä. Kielenopiskelun tätä puolta ovat CLIL-opetuksen näkökulmasta tutkineet muun muassa Pihko (2007) sekä Lasagabaster (2011). Pihkon (2007) tutkimuksessa selvitettiin, miten kielen opiskelun af-

fektiiviset tekijät eroavat 7.-8.-luokkalaisten CLIL-opetuksessa olleiden oppilaiden (n = 209) sekä perinteisessä (formaalissa) englannin kielen opetuksessa olleiden oppilaiden (n = 181) välillä. Kokonaisuutena CLIL-oppilaat olivat selvästi motivoituneempia kuin formaalin englannin oppilaat. Motivoituneisuus ilmeni muun muassa CLIL-oppilaiden korkeina kielitaitotavoitteina sekä halukkuutena käyttää kieltä myös koulun ulkopuolella. Tutkimuksessa tuli myös ilmi, että CLIL-oppilaiden ja formaalin englannin oppilaiden kielenopiskeluun liittyvässä minäkäsityksessä oli huomattavia eroja; CLIL-oppilaat arvioivat oman kielitaitonsa paremmaksi ja olivat yleisesti myös itsevarmempia kielenkäyttäjiä. Tutkimus paljasti myös, että keskimäärin CLIL-oppilaat kärsivät vähemmän kielijännityksestä. Tosin tutkimus osoitti, että kielijännitys on monelle CLIL-oppilaallekin varsin tuttu asia, minkä myös muun muassa Pihkon (2010) myöhempi tutkimus vahvistaa.

Lasagabasterin (2011) tutkimuksessa puolestaan vertailtiin yläasteikäisten CLIL-oppilaiden (n = 164) ja formaalin englannin oppilaiden (n = 27) välisiä eroja sekä motivaatiossa että vieraan kielen kehityksessä. Tutkimuksessa havaittiin, että CLIL-oppilaat olivat yleisesti formaalin englannin oppilaita motivoituneimpia opiskelemaan ja käyttämään englantia. Oppilaiden motivoituneisuus myös korreloi vahvasti kieliopin hallinnan sekä kirjoittamisen kanssa, mutta ei korreloinut merkittävästi puhumisen tai kuullun ymmärtämisen kanssa. Tutkimuksessa CLIL-oppilaiden kielitaito oli selvästi formaalin englannin oppilaita parempi kaikilla tutkituilla osa-alueilla eli puhumisessa, kirjoittamisessa, kuullun ymmärtämisessä sekä kieliopin hallinnassa.

Yhteenvetona esitellyt tutkimukset vahvasti indikoivat, että CLIL-opetuksella on erittäin positiivinen vaikutus oppilaiden yleiseen vieraan kielen kehitykseen sekä kielen opiskelun affektiivisiin tekijöihin. Lisäksi tutkimukset antavat viitteitä siitä, että kielikylpyopetuksen tavoin myöskään CLIL-opetus ei näyttäisi olevan haitallista oppilaiden sisällönoppimiselle, vaan pikemminkin näyttäisi edistävän sitä. Tarkemman kuvan CLIL-opetuksen eurooppalaisista tutkimustuloksista niin vieraan kielen kehityksen kuin sisällönoppimisenkin suhteen antaa muun muassa Dalton-Pufferin (2011) CLIL-opetusta käsittelevä katsaus.

Tässä luvussa tarkasteltiin CLIL-opetusta sekä sen taustalla olevaa kielikylpyopetusta. Tarkoituksena oli antaa tiivistetysti kuva siitä, mitä CLIL-opetus pääpiirteissään on, jotta lukija hahmottaisi millaisessa kontekstissa eriyttämistä tässä tutkimuksessa tutkitaan. Seuraavassa luvussa käsitellään lyhyesti *inklusiivista opetusta*, joka on tutkimuskohteena olevassa koulussa CLIL-opetuksen lähökohtana.

2.2 Inklusio

Tässä luvussa paneudutaan lyhyesti inklusioon ja sen keskeisimpiin piirteisiin. Aluksi määritellään inklusiota ja siihen liittyviä muita käsitteitä, tämän jälkeen tarkastellaan inklusion kehitykseen vaikuttaneita tekijöitä sekä esitellään sen taustalla olevia lakeja ja säädöksiä. Luvun loppupuolella luodaan vielä katsaus inklusion toteutumiseen Suomessa sekä keskeisimpään niin ulkomaiseen kuin kotimaiseenkin inklusiotutkimukseen.

2.2.1 Käsitteiden inklusio ja integraatio määrittelyä

Kaikkien oppilaiden opiskeleminen fyysisesti samassa koulussa tarvittavien tukitoimien avulla on ilmiö, jota kutsutaan termeillä *inklusio* tai *integraatio*. Nämä termit voidaan määrittelystä riippuen nähdä joko synonyymeina tai eri asioita kuvaavina käsitteinä. Integraatio- ja inklusiokäsitteitä ei ole missään yhteydessä määritelty virallisesti ja yksiselitteisesti, joten niiden käytön epäselvyys on ymmärrettävää (Moberg & Savolainen 2009, 85.) Saloviidan (2006) mukaan käsitteet integraatio ja inklusio kuitenkin eroavat toisistaan paradigma- tasolla. Edellisen käsitteen voidaan katsoa liittyvän *kuntoutusparadigmaan*, jossa henkilön tulisi olla ensin riittävästi kuntoutunut ennen kuin hän voi liittyä normaaliyhteiskuntaan. Jälkimmäisen käsitteen voidaan puolestaan katsoa liittyvän *tukiparadigmaan*, jonka mukaan henkilön kuuluminen yhteiskuntaan on itsestäänselvyys huolimatta henkilön ominaisuuksista. Tällöin tehtävänä on järjestää hänelle sellaiset tukitoimet, jotka tekevät tämän mahdolliseksi. (Saloviita 2006, 340.) Myös Fredericksonin ja Clinen (2009, 71) mukaan integraatiolla voidaan tarkoittaa prosessia, jossa tarkastelutapa on oppilaissa ja heidän ominaisuuksiensa muokkaamisessa niin, että he voivat assimiloitua kouluyhteisöön. Inklusio puolestaan nähdään usein laajempänä käsitteenä, jossa lähtökohtaisesti koulun olisi muutettava käytänteitään ja toimintatapojaan, jotta se voisi palvella jokaista oppilasta.

Termien käyttö ja määritelmät eroavat myös eri maiden välillä. Esimerkiksi Yhdysvalloissa käytetään yleisesti termiä inklusio ja termi integraatio käsitte- tään lähinnä suppeasti *fyysiseksi integraatioksi*. Pohjoismaissa puolestaan koko ilmiöstä on alun perin alettu puhua integraatiokäsitteellä (Moberg & Savolainen 2009, 84–85). Esimerkiksi Moberg ja Savolainen (2009) erottavatkin integraatiossa erilaisia asteita ja tasoja, jotka ovat fyysinen integraatio (kaikkien oppilaiden opettaminen yhdessä), *toiminnallinen integraatio* (toimivien opetusjärjestelyjen takaaminen kaikille), *sosiaalinen integraatio* (kaikkien osallistujien hyväksyminen ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntyminen) sekä *yhteiskunnallinen integraatio* (tasa-arvoinen yhteiskunta). Heidän mukaansa kouluaikana toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio ovat tavoiteltavia integraation tasoja ja voivat joh- taa aikuisiän sosiaaliseen integraatioon, joka on jo varsin lähellä inklusion ta- voitteita. (Moberg & Savolainen 2009, 80–85.)

Inklusiolle ei toistaiseksi ole ollut yhtä hyvää suomalaista vastinetta. Ilmiöstä on puhuttu muun muassa käsitteillä *osallistava kasvatusta*, *inklusiio*, *inklusiivinen kasvatusta*, *inklusiivinen opetus*, *inklusiivinen koulu* sekä *yksi koulu kaikille* (Moberg & Savolainen 2009, 86). Tässä tutkimuksessa käytetään synonyymisesti termejä *inklusiio*, *inklusiivinen opetus* sekä *integraatio* ja tarkoitetaan niillä kaikkien oppilaiden opiskelua heidän yksilölliset tarpeensa huomioon ottavassa lähikoulussa. Seuraavaksi tarkastellaan lyhyesti keskeisimpiä inklusiion syntyyn vaikuttaneita tekijöitä.

2.2.2 Inklusiion historia ja kehitys

Inklusiioajattelun voidaan katsoa saaneen alkunsa vammaisten henkilöiden vaatimuksista saada tasa-arvoisempaa kohtelua yhteiskunnan eri osa-alueilla. Moberg ja Savolainen (2009, 77) katsovat, että tarkemmin inklusiion kehitykseen ja tavoitteluun on vaikuttanut keskeisimmin kolme päätekijää: *segregoitua* (erillistä) erityisopetusta koskevat tutkimustulokset, ihmisoikeuksien ja tasa-arvoisuuden vaatimukset sekä poikkeavuutta ja vammaisuutta koskevien käsitysten ja ajattelutavan muuttuminen. Jo 50- ja 60-luvuilla tutkijat alkoivat kyseenalaistaa erillisen erityisopetuksen tuloksellisuutta ja tutkimukset viittasivatkin järjestään siihen, että yleisopetuksessa olleet erityisoppilaat suoriutuivat paremmin kuin erillisessä erityisopetuksessa olleet oppilaat (Moberg & Savolainen 2009, 77–78). Vuonna 1954 amerikkalaisessa tapauksessa *Brown vastaan Topekan kouluviranomaiset* korkein oikeus totesi erillisen erityisopetussijoituksen laittomaksi. Tämä päätös vaikutti suuresti vammaisten oikeuksia koskevaan kehitykseen Yhdysvalloissa ja siihen, että erillistä kouluympäristöä alettiin yhä useammin pitää diskriminoivana ja sosiaalista syrjäytymistä edistävänä (Moberg & Savolainen 2009, 79). Vammaisuutta koskevassa ajattelutavassa on puolestaan siirrytty viimeisen viidenkymmenen vuoden aikana *yksilökeskeisestä* ja *lääketeieteellisestä* tarkastelutavasta *yhteisökeskeiseen* ja *ihmisoikeudelliseen* tarkastelutapaan. Edellisessä tarkastelutavassa vammaisuus nähdään poikkeavuutena, joka tulee poistaa, kun taas jälkimmäisen tarkastelutavan mukaan vammaisuus nähdään hyväksyttävänä erilaisuutena. Tällöin päätavoitteena on vammaisten yhteiskuntaan integroituminen ja täysi osallistuminen (Moberg & Vehmas 2009, 48–53.)

2.2.3 Keskeisimmät lait ja säädökset inklusiion taustalla

Inklusiion taustalla on paljon erilaisia niin kansainvälisiä (ks. yhteenveto Moberg & Savolainen 2009, 87) kuin kansallisiakin sopimuksia ja säädöksiä, jotka teoriassa velvoittavat päättäjiä ja viranomaisia järjestämään opetus inklusiivisen ajattelun mukaisesti. Seuraavassa nostetaan lähempään tarkasteluun sopimuksista ja säädöksistä keskeisimmät ja oleelliset.

Tärkeimpiä ja keskeisimpiä kansainvälisiä sopimuksia ovat vuonna 1994 solmittu UNESCO:n *Salamancan julistus* sekä vuonna 2006 solmittu YK:n yleisso-

pimus vammaisten oikeuksista. Edellisen sopimuksen Suomi allekirjoitti vuonna 1994 ja jälkimmäisen vuonna 2007, mutta ei ole ratifioinut sitä (United Nations 2011; Saloviita 2012; ks. myös Saloviita 2010, 482). Salamancan julistuksessa todetaan muun muassa, että erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla tulee olla mahdollisuus käydä tavallista koulua, jossa heidän tarpeensa tulee kohdata lapsikeskeisen pedagogiikan avulla (Unesco 1994, viii). YK:n yleissopimuksessa vammaisten oikeuksista puolestaan todetaan seuraavaa (artikla 24):

”vammaiset henkilöt pääsevät osallistamaan, hyvälaatuiseen ja maksuttomaan ensimmäisen asteen sekä toisen asteen koulutukseen yhdenvertaisesti muiden kanssa niissä yhteisöissä, joissa he elävät...
...toteutetaan tehokkaat yksilöidyt tukitoimet ympäristöissä, jotka mahdollistavat oppimisen ja sosiaalisen kehityksen maksimoimisen täysimääräisen osallisuuden tavoitteen mukaisesti.” (Suomen YK-liitto 2009, 54.)

Suomessa perusopetuksesta säädetään *Perusopetuslaissa*. Vanhassa Perusopetuslaissa yleisopetuksen luokka määriteltiin ensisijaiseksi oppimisympäristöksi, ja oppilas voitiin poistaa sieltä vain, jos se oli hänen etujensa mukaista (Perusopetuslaki 628/1998; ks. myös Saloviita 2010, 484). Perusopetuslakia kuitenkin muutettiin 24.6.2010. Uudessa perusopetuslaissa asiasta todetaan seuraavaa (artikla 17):

”Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioiden ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.”. (Perusopetuslain muutos 642/2010)

Näin ollen uuden Perusopetuslain mukaan erityisopetuksen järjestämipaikan ratkaisussa oppilaan etu ei ole enää yksinomaan etusijalla. Yhtä lailla painoarvoa uudessa Perusopetuslaissa saavat myös ”*opetuksen järjestämisedellytykset*”. (ks. myös Saloviita 2010, 484; 2012). Tämän voidaan katsoa olevan jokseenkin ristiriidassa esimerkiksi yllä esiteltyihin kansainvälisiin sopimuksiin, jotka Suomikin on allekirjoittanut. Inklusio siis on asia, jonka edistämiseen kyseisten sopimusten allekirjoittajamaat ovat teoriassa sitoutuneet. Inklusio ei kuitenkaan ole käytännössä Suomessa toteutunut siinä määrin kuin kauniilta kuulostavat sopimustekstit edellyttäisivät. Tätä asiaa käsitellään tarkemmin seuraavassa.

2.2.4 Inklusiotilastot Suomessa

Suomessa on kansainvälisesti ajatellen hyvin paljon *erityisopetusta* saavia oppilaita (ks. esim. Kivirauma & Ruoho 2007; Saloviita 2012). Kansainvälisiin vertailuihin tulee kuitenkin suhtautua jokseenkin varauksellisesti, sillä usein niissä otetaan Suomen kohdalla huomioon myös *osa-aikainen erityisopetus*, jolle ei kaikissa muissa maissa löydy vastinetta (ks. Jahnukainen 2012, 3). Suomen asema vertailuissa on siis mairittelevampi vertailtaessa ainoastaan segregoidussa (erillisessä) erityisopetuksessa olevien oppilaiden määriä (Kivirauma & Ruoho

2007). Tästä huolimatta suomalainen erityisopetus on ollut jatkuvassa kasvussa koko 2000-luvun, lukuun ottamatta aivan viimeisimpiä tilastoja (ks. alla). Suomalaisen erityisopetuksen historiasta antaa perusteellisen kuvan Lintuvuoren (2010) pro gradu -työ, jossa käsitellään erityisopetuksen kehitystä vuodesta 1970 vuoteen 2008.

Uusimpien tilastojen mukaan 8,1 prosenttia Suomen peruskoululaisista (n. 43 900 oppilasta) sai *erityistä tukea* (vastaa aikaisempaa *erityisopetukseen ottamista* tai *siirtämistä*) syksyllä 2010 (Tilastokeskus 2011a, 2011b). Vuotta aikaisemmin vastaava määrä oli 8,5 prosenttia (n. 46 700 oppilasta) (Tilastokeskus 2010). Määrä oli siis laskenut prosentuaalisesti 0,4 prosenttiyksikköä ja määrällisesti 2 800 oppilasta. *Osa-aikaista erityisopetusta* puolestaan sai 21,7 prosenttia peruskoulun oppilaista (n. 118 400 oppilasta) lukuvuonna 2010–2009. Vuotta aikaisempaan verrattuna määrä oli pienempi prosentuaalisesti 1,6 prosenttiyksikköä ja määrällisesti 10 200 oppilasta (Tilastokeskus 2011a, 2010). Syksyllä 2011 erityistä tukea saaneista oppilaista 21 prosenttia (n. 9 200 oppilasta) oli *kokonaan integroitu* ja 37 prosenttia (n. 16 200 oppilasta) *osittain integroitu* yleisopetuksen ryhmiin (Tilastokeskus 2011a). Vuotta aikaisemmin eli 2010 erityisopetukseen siirretyistä (vastaa nykyistä erityistä tukea) oppilaista kokonaan integroitu oli 30 prosenttia (n. 14 000 oppilasta) ja osittain integroitu 24 prosenttia (n. 11 200 oppilasta) (Tilastokeskus 2010). Näin ollen kokonaan integroitujen oppilaiden määrä laski varsin runsaasti (9 % ja n. 4 800 oppilasta), kun taas osittain integroitujen oppilaiden määrä nousi varsin huomattavasti (13 % ja n. 5 000 oppilasta). Vuonna 2011 jossain määrin integroitujen oppilaiden osuus oli yli puolet (58 % ja n. 25 500 oppilasta) erityistä tukea saaneista oppilaista. Toisaalta taas asiaa toisinpäin katsoen 42 prosenttia erityistä tukea saaneista oppilaista (n. 18 400 oppilasta) sai yhä opetusta kokonaan jossain muualla kuin yleisopetuksen luokassa. Erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksen ryhmissä oli kuitenkin edellisvuotista yleisempää, kun taas erityiskouluissa ja erityisryhmissä opiskelevia oppilaita oli aikaisempaa vähemmän. (Tilastokeskus 2011a, 2010.)

Vaikka tilastot erityisoppilaiden määrästä sinällään eivät Suomea imartelekaan, voidaan erityisoppilaiden osittain enenevä integrointi yleisopetukseen nähdä toivona antavana asiana inklusiivisemmän koulun tavoittelussa. Seuraavaksi tarkastellaan keskeisimpiä inklusiotutkimuksia, jotka liittyvät niin oppilaiden oppimistuloksiin kuin opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan. Inklusiiviseen CLIL-opetukseen liittyvät tutkimukset esitellään erikseen alaluvussa 2.4. *Inklusio- ja eriyttämisasiheisia CLIL-opetuksen tutkimuksia.*

2.2.5 Tutkimuksia inklusiosta

Inklusiota on tutkittu monesta eri näkökulmasta. Useimmat tutkimukset ovat keskittyneet mittaamaan inklusion vaikutuksia oppilaiden koulusaavutuksiin sekä sosiaaliseen kehitykseen, mutta myös kouluviranomaisten asenne inklusiota kohtaan on ollut tutkimuksen kohteena. Peterson ja Hittie (2003, 35–42) vetävät yhteen suuren joukon tutkimuksia ja meta-analyyseja, joissa on tutkittu

inklusiivisen opetuksen vaikutuksia oppilaiden *akateemisiin suorituksiin* sekä *sosiaaliseen hyvinvointiin*. Heidän mukaansa valtaosa tehdyistä tutkimuksista puoltaa inklusiivisen opetuksen edistävän oppilaiden suorituksia. Muutamat yksittäiset tutkimukset ovat antaneet hieman vaihtelevia tuloksia, mutta yksikään tutkimus ei ole antanut selviä viitteitä inklusiivisen opetuksen haitallisuudesta.

Kalambouka, Farrell, Dyson ja Kaplan (2007) ovat tarkastelleet inklusion vaikutuksia ei-erityisoppilaiden *koulusuorituksiin* sekä *sosiaaliseen kehitykseen*. He ovat meta-analyysissään tiivistäneet 26 aiheeseen liittyvää inklusiotutkimusta, joissa on tutkittu oppilaiden koulusuorituksia ja sosiaalista kehitystä. Heidän mukaansa noin 25 prosentissa tutkimuksista tulokset olivat positiivisia, noin 10 prosentissa negatiivisia, noin 55 prosentissa neutraaleja sekä noin 10 prosentissa vaihtelevia. Tutkijoiden mukaan positiivisten ja neutraalien tulosten ollessa yhteensä noin 80 prosenttia, tulokset viittaavat vahvasti siihen, että erityisoppilaiden integroinnilla yleisopetukseen ei yleisesti ottaen ole negatiivisia vaikutuksia muiden oppilaiden koulusuorituksiin tai sosiaaliseen kehitykseen.

Moberg (2001) on tutkinut suomalaisten opettajien (n = 1 824) *suhtautumista* inklusioon. Tutkimuksessa eri opettajaryhmien suhtautumisessa oli pientä vaihtelua, mutta yleisesti ottaen inklusioon suhtautuminen oli hyvin kriittistä. Vain 5 prosenttia vastaajista kannatti inklusiota jonkin verran. Kielteisintä suhtautuminen oli aineenopettajilla sekä luokanopettajilla, kun taas myönteisintä se oli rehtoreilla ja erityisopettajilla. Opettajat suhtautuivat myönteisimmin lievästi vammaisten oppilaiden inklusiiviseen opetukseen. Tällöinkin yhä noin puolet suhtautui inklusioon kriittisesti. Kaikkein kriittisimmin opettajat suhtautuivat vaikeasti vammaisten oppilaiden inklusiiviseen opetukseen; yli 90 prosenttia vastaajista koki, että vaikeavammaisten opetus tulisi järjestää erityisryhmissä tai erityisluokissa. Valtaosa opettajista koki erittäin vaikeaksi ja jopa mahdottomaksi vammaisten oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisen yleisopetuksen puitteissa. Opettajat vastustivat inklusiota myös, koska uskoivat sen vaikeuttavan hyvän opetuksen tarjoamista niin erityisoppilaille kuin luokan muillekin oppilaille. Mobergin mukaan kyse on tällöin arvojen järjestykseen asetelusta; opettajat arvottavat korkeammalle oppilaiden edellytyksen mukaisen opetuksen turvaamisen kuin kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen. (Moberg 2001, 86–94.)

Kuorelahti ja Vehkakoski (2009) tutkivat myös suomalaisen koulun eri toimijoiden ja vanhempien *käsityksiä* kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisesta eli inklusiivisesta opetuksesta. Heidän kyselynsä osallistui 1 034 vanhempaa, 233 opettajaa sekä 44 rehtoria. Kyselyn perusteella sekä vanhempien että opettajien suhtautuminen inklusioon oli yleisesti kriittistä. Yleisopetuksessa olevien lasten vanhemmat kokivat, että erityisoppilaiden integrointi voi tuottaa työrauhaongelmia sekä heikentää opetuksen laatua. Erityisopetuksessa olevien lasten vanhemmat puolestaan pohtivat pystyykö yleisopetus vastaamaan heidän lapsiensa tarpeisiin. Mielenkiintoinen tutkimustulos oli, että erityisoppilaiden vanhemmat olivat jopa hieman kriittisempiä integraatiota kohtaan kuin yleisopetuksessa opiskelleiden oppilaiden vanhemmat. Tutkijat spekuloidivat

tämän kuvastavan vanhempien luottamusta erityisopetusjärjestelmään; vanhemmat eivät koe oppilaiden erillään olemista negatiivisena asiana. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pelkäsivät, että kaikki oppilaat eivät pärjää yleisopetuksessa esimerkiksi oppimisvaikeuksiensa takia. Yleisopetuksessa työskennelleet opettajat epäilivät omaa ammattitaitoaan sekä kokivat, että inklusio lisäisi heidän työmääräänsä. Erityisopettajat puolestaan arvelivat opetuksen tason heikkenevän inklusiivisessa opetuksessa nimenomaan erityisoppilaan näkökulmasta. Mobergin (2001) tutkimuksen tavoin rehtorit olivat kaikista myönteisimpiä inklusiota kohtaan myös Kuorelahden ja Vehkakosken (2009) tutkimuksessa. Tämä on ilmiönä positiivista, sillä mitä myönteisemmin rehtorit inklusioon suhtautuvat, sitä enemmän he myös oletettavasti edistävät inklusion toteutumista koulussaan. Rehtoreiden asenteissa saattaa tosin valitettavasti olla kyse inklusiomyönteisyydestä vain retoriikan tasolla. Ylipäätään Kuorelahden ja Vehkakosken (2009) tutkimus osoittaa, että asenteet inklusiota kohtaan eivät ole Suomessa muuttuneet viime vuosien aikana ratkaisevasti. Valitettavasti ne ovat edelleen pääosin hyvin kriittisiä ja kielteisiä.

Yhteenvetona voidaan todeta, että inklusion vaikutuksista oppilaisiin saadut tutkimustulokset ovat pääosin positiivisia, mutta yleinen suhtautuminen inklusioon on tästäkin huolimatta varsin negatiivista. Tämä johtunee lähinnä tarvittavien resurssien ja tukitoimien (esimerkiksi apuvälineet, sopiva luokkakoko tai koulunkäyntiavustaja) puutteesta, sillä opettajat tuskin vastustanevat inklusion perimmäistä tavoitetta eli kaikkien osallistumista yhteiskuntaan sen tasa-arvoisina jäseninä. Tämän lisäksi opettajat saattavat kokea, etteivät he ole saaneet asianmukaista koulutusta erityisoppilaiden huomioimiseen ja tukemiseen yleisopetuksessa. (ks. myös Moberg 2001, 93.) Yksi onnistuneeseen inklusioon keskeisesti liittyvä tekijä on *opetuksen eriyttäminen*, johon tämä tutkimus siis keskittyy. Seuraavassa luvussa siirrytään tarkastelemaan eriyttämisen käsitettä yksityiskohtaisemmin.

2.3 Eriyttäminen

Nykypäivän inklusiivinen koulutuspolitiikka, jossa tavoitteena on, että kaikki oppilaat käyvät lähikouluun huolimatta esimerkiksi fyysisistä, älyllisistä tai kielellisistä ominaisuuksistaan on osittain saanut aikaan sen, että yleisopetuksen luokilla on yhä heterogeenisempää oppilasainesta. Opettaja voi joutua samanaikaisesti opettamaan hyvin monenlaisia oppilaita. Tällöin yhdeksi keskeiseksi tekijäksi opetuksessa nousee eriyttäminen.

Eriyttäminen on termi, johon nykyään törmää yhä useammin kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa ja tutkimuksessa. Siitä on tullut ikään kuin muotisana ja monissa kasvatustieteen kirjoissa ja opettajille suunnatuissa teoksissa mainitaankin, että on tärkeää muistaa eriyttää opetusta. Usein kuitenkin eriyttäminen jää käsitteenä hieman epäselväksi ja monesti käytännön keinot eriyttämi-

seen jätetään kokonaan esittelemättä. Seuraavassa määritellään lyhyesti eriyttämistä käsitteenä ja toimintatapana sekä tarkastellaan, miten eriyttämistä on käsitelty OPSissa. Lisäksi esitellään keskeisimpiä sekä yleisiä että CLIL-opetukseen liittyviä käytännön eriyttämisen keinoja ja haasteita. Luvun lopussa tiivistetään myös tätä tutkimusta keskeisimmin taustoittavien aikaisempien eriyttämistutkimusten pääasiat.

2.3.1 Eriyttämisen määritelmä

Suomenkielinen termi eriyttäminen tulee englanninkielisistä termeistä *differentiation* (esim. Holmes 1994), *differentiated instruction* (esim. Yatvin 2004) tai *curriculum differentiation* (esim. UNESCO 2004, 14). Kirjallisuudessa esiintyvät eriyttämisen määritelmät muistuttavat pitkälti toisiaan, tiettyjä painotuseroja lukuun ottamatta. Esimerkiksi Benderin (2008, 6) mukaan eriyttäminen tarkoittaa sitä, että opettaja tuntee luokkansa oppilaat, heidän oppimistyyliensä sekä kiinnostuksen kohteensa ja nämä asiat huomioon ottaen muokkaa opetustaan vastaamaan heidän yksilöllisiä tarpeitaan. Holmes (1994, 69) kuvaa eriyttämistä prosessiksi, jossa tunnistetaan erilaisuus sekä vastataan siihen; opetuksen kontekstissa tämä merkitsee sitä, että opettaja oppii tuntemaan ja ymmärtämään oppilaita oppijoina ja yksilöinä, tunnistamaan heidän yksilölliset tarpeensa, tarkastelemaan omia opetuskäytänteitään ja materiaalia sekä suunnittelemaan opetusohjelman, joka vastaa kyseisiä kriteereitä. Tomlinson ja Strickland (2005, 6) puolestaan määrittelevät eriyttämisen lähestymistavaksi, jossa opetus suunnitellaan akateemisesti moninaiselle oppilasainekselle. Heidän mukaansa eriyttäminen on tapa ajatella opetusta kaksi tavoitetta mielessä pitäen: kunnioittaa jokaisen oppilaan oppimistyyliä sekä maksimoida jokaisen oppilaan oppimiskapasiteetti.

Kaikenlaisella eriyttämisellä voidaan katsoa olevan yksi yhteinen päämäärä, paras mahdollinen akateeminen menestys mahdollisimman laajalle joukolle ihmisiä (Tomlinson, Brimijoin & Narvaez 2008, 3). Eriyttämisen ei näin ollen tulisi koskea vain heikompia oppilaita, vaan kaikkia luokan oppilaita ja sen pitäisi olla kaiken suunnittelun lähtökohtana (Tomlinson ym. 2008, 4). Esimerkiksi suunnitellessaan mitä tahansa aktiviteettia opettajan on hyvä miettiä erilaisia tavoitteita niin heikoille, keskiverroille kuin lahjakkaillekin oppilaille (Holmes 1994, 75). Opettajan tulisi suunnitella eriyttäminen aina huolellisesti etukäteen eikä vain nopeasti opetustilanteessa, jotta se olisi tarkoituksenmukaista ja harkittua. On kuitenkin muistettava, että eriyttää tulisi pelkästään tarpeen vaatien, ei vain itse eriyttämisen vuoksi (Tomlinson ym. 2008, 5). Eriyttämisessä korostuu jatkuva ja formatiivinen arviointi. Se auttaa opettajia helpommin tunnistamaan miten opetusta tulisi eriyttää kunkin yksilön kohdalla (Tomlinson 1999, 10).

Eriyttäminen ei ole itsessään mikään oma teoriansa vaan pikemminkin useiden eri teorioiden muodostama synteesi (Tomlinson & Allan 2000, 16). Eriyttämisen taustalla voidaan nähdä olevan vaikutteita muun muassa Gardne-

rin *moniälykkyysteoriasta* (esim. Gardner 2008, ks. myös Tomlinson & Allan 2000, 21). Moniälykkyysteoria on 1980-luvulla kehitetty teoria, jossa Gardner eritteli seitsemän eri älykkyyden lajia, jotka ovat musiikillinen älykkyys (*Musical Intelligence*), ruumiillis-kinesteettinen älykkyys (*Bodily-Kinesthetic Intelligence*), loogis-matemaattinen älykkyys (*Logical-Mathematical Intelligence*), kielellinen älykkyys (*Linguistic Intelligence*), spatiaalinen/avaruudellinen älykkyys (*Spatial Intelligence*), interpersoonallinen/sosiaalinen älykkyys (*Interpersonal Intelligence*), sekä intrapersoonallinen älykkyys (*Intrapersonal Intelligence*). Myöhemmin hän on vielä lisännyt teoriaansa naturalistisen älykkyyden (*Naturalistic Intelligence*) eli kyvyn erottaa eri eliölajeja toisistaan sekä eksistentiaalisen älykkyyden (*Existential Intelligence*) eli kyvyn pohtia olemassaolon perimmäisiä kysymyksiä. (vapaasti suomennettu.) Gardnerin mukaan jokaisella ihmisellä esiintyy jossain määrin kaikkien näiden älykkyyksien piirteitä, mutta niiden luonne ja aste vaihtelevat yksilöittäin. Hänen mielestään perinteinen yksipuolinen kouluopetus on keskittynyt suosimaan vain kielellisesti ja loogis-matemaattisesti orientoituneita oppilaita. Opetuksessa tulisikin hänen mukaansa ottaa paremmin ja laajemmin huomioon oppilaiden yksilölliset ja moninaiset lahjakkuudet. (Gardner 2008, 6, 8–21, 56.) Eriyttämisen voidaan nähdä olevan tietynlainen pedagoginen sovellus Gardnerin teoriasta, sillä sen tapaan myös eriyttämisessä tunnustetaan oppilaiden olevan lahjakkuuksiltaan ja älykkyyksiltään erilaisia ja siinä pyritään *sovittamaan* opetus parhaiten vastaamaan jokaisen yksilöllisiä kykyjä ja tarpeita.

Toinen eriyttämiseen keskeisesti liittyvä teoreettinen käsite on Vygotskyn *lähikehityksen vyöhyke* (*zone of proximal development*) (Vygotsky 1978; 1982 ks. myös Tomlinson & Allan 2000, 18–19). Vygotskyn mukaan lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa sitä etäisyyttä, joka on oppilaan sen hetkisen kehitystason (*actual development level*) ja opettajan ohjauksella tavoitettavissa olevan kehitystason (*potential development level*) välillä. Toisin sanoen lähikehityksen vyöhykkeellä olevat tehtävät ja ongelmat ovat sellaisia, joita oppilas ei pysty ratkaisemaan itsenäisesti, vaan tarvitsee siihen opettajan ohjausta ja tukea. Kunkin oppilaan lähikehityksen vyöhyke on yksilöllinen ja oppilaan fyysisestä iästä riippumaton. Vygotskyn mukaan kukin oppilas voi oppia vain sellaisia asioita, joita hän on valmis oppimaan eli jotka ovat hänen lähikehityksensä vyöhykkeellä. (Vygotsky 1978, 84–91; 1982, 184–186.) Eriyttämiseen lähikehityksen vyöhyke liittyy olennaisesti siten, että eriyttämisessä nimenomaan pyritään kartoittamaan oppilaiden sen hetkisen kehitystaso ja räätälöimään opetus sellaiseksi, että se tarjoaisi sopivia haasteita jokaiselle. Näin ollen siis eriyttämisen ideaalitulanteessa jokainen oppilas työskentelee omalla lähikehityksen vyöhykkeellään.

Yhteenvedona eriyttämisellä pyritään vastaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin ja koetetaan sovittaa opetus heidän lähikehityksensä vyöhykkeelle. Eriyttämisen lähtökohtana on oppilaslähtöisyys eli oppilaiden erilaisuuden hyväksyminen ja jokaisen oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien ja kiinnostusten huomioon ottaminen. Eriyttäminen koskee koko luokkaa ja on monipuolista ja joustavaa. Tässä tutkimuksessa eriyttäminen määritellään laajaksi käsitteeksi, jolla tarkoitetaan kaikkia niitä käytännön keinoja ja opetuksen periaattei-

ta, joita opettaja voi käyttää ottaakseen huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset ominaisuudet ja oppimistyylin tukeakseen heidän oppimistaan parhaalla mahdollisella tavalla (vrt. Lakkala 2008, 149–150). Seuraavaksi tarkastellaan, miten eriyttämistä on käsitelty nykyisessä OPSsissa ja sen täydennyksissä.

2.3.2 Eriyttäminen OPSissa ja sen täydennyksissä

Voimassa olevan OPSin alkuperäisessä versiossa (2004) ei eriyttämistä käsitellä kovinkaan yksityiskohtaisesti. Siihen tosin viitataan mainitsemalla, että OPS on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on riippuvaista oppijan yksilöllisistä piirteistä ja ominaisuuksista kuten aikaisemmista tietorakenteista, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista (OPS 2004, 18). Opettajan tehtäväksi määritellään sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän oppimisen ja työskentelyn ohjaus. Lisäksi opettajan tulisi ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistyylit sekä yksilölliset kehityserot ja taustat (OPS 2004, 19). Oppimisen yleinen tuki -osiossa muun muassa mainitaan, että oppimissuunnitelmalla voidaan eriyttää opetusta (OPS 2004, 22). Se on suunnitelma, joka sisältää oppilaan opetusohjelman ja siinä kuvataan, miten OPSin tavoitteet on tarkoitus saavuttaa (OPS 2004, 23). Lisäksi tukiopetus on yksi eriyttämisen keino, jossa käytetään yksilöllisiä tehtäviä, yksilöllistä ajankäyttöä sekä ohjausta (OPS 2004, 24).

Muuttuneessa Perusopetuslaissa oppilaan tukimuotoja kuitenkin muutettiin ja käyttöön otettiin termit *tehostettu* ja *erityinen tuki*. Tehostettua tukea tulee kokeilla ennen kuin oppilaalle voidaan antaa erityistä tukea, joka vastaa entistä erityisopetukseen siirtämistä. Perusopetuslain pohjalta myös OPSia muutettiin ja täydennettiin 29.10.2010. Opetuksen järjestäjän tuli ottaa muutettu ja täydennetty opetussuunnitelma käyttöön viimeistään 1.8.2011 (POPMT 2010, 3). Siinä on määritelty kolmiportainen hierarkkinen tukimalli, joka jakautuu *yleiseen tukeen*, *tehostettuun tukeen* sekä *erityiseen tukeen*. Kaikissa näissä eriyttämisen katsotaan olevan tärkeimpiä tukimuotoja. Tästä johtuen POPMTissa eriyttäminen on haluttu nostaa paljon keskeisempään rooliin:

”Opetuksen eriyttäminen on kaikkeen opetukseen kuuluva ensisijainen keino ottaa huomioon opetusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuus. Huomiota kiinnitetään eri oppilaille ominaisiin oppimistapoihin ja työskentelyn rytmiin, erilaisiin valmiuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin sekä itsetuntoon ja motivaatioon kytkeytyviin emotionaalisiin tarpeisiin. Tyttöjen ja poikien väliset sekä oppilaiden yksilölliset kehityserot ja taustat otetaan huomioon. Eriyttämällä vaikutetaan oppimismotivaation. Opetusta eriyttämällä oppilaille voidaan tuottaa sopivia haasteita ja onnistumisen kokemuksia sekä tarjota mahdollisuuksia kehittyä ja oppia omien vahvuuksien mukaisesti. Tällöin on tärkeää hyödyntää samassa opetusryhmässä olevien oppilaiden erilaista osaamista ja harrastuneisuutta.” (POPMT 2010, 9).

Näin ollen POPMTin (2010) perusteella jokaisen opettajan velvollisuus on eriyttää opetusta. Kuitenkin käytännössä tilanne on varmasti toinen; moni opettaja yhä toteuttaa opetustaan koko luokalle samalla tavoin.

Huomionarvoista on, että jos oppilas ei eriyttämisestä huolimatta saavuta tiettyssä oppiaineessa OPSissa määriteltyjä yleisiä tavoitteita, kyseinen oppiaine yksilöllistetään hänen kohdallaan (POPMT 2010). Oppiaineen yksilöllistäminen edellyttää aina erityisen tuen päätöstä. Tällöin oppilaalle on myös tehtävä *henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma* (HOJKS). Siinä muun muassa määritellään, mitkä ovat oppilaan yksilölliset tavoitteet missäkin oppiaineessa ja miten niitä tullaan arvioimaan. Eriyttämisen avulla kuitenkin pyritään tukemaan oppilasta niin, että hän pystyisi suorittamaan oppiaineiden yleiset tavoitteet ennen niiden yksilöllistämistä. Aivan äärimmäisissä tapauksissa oppilas voidaan myös kokonaan *vapauttaa* tietyn oppiaineen opiskelusta, mutta siihen tulee olla erityisen painavat syyt. (POPMT 2010, 21–23, 28–29.) Seuraavassa alaluvussa esitellään erilaisia käytännönratkaisuja, joiden avulla opettajat voivat opetustaan eriyttää tukeakseen kaikkien oppilaiden oppimista.

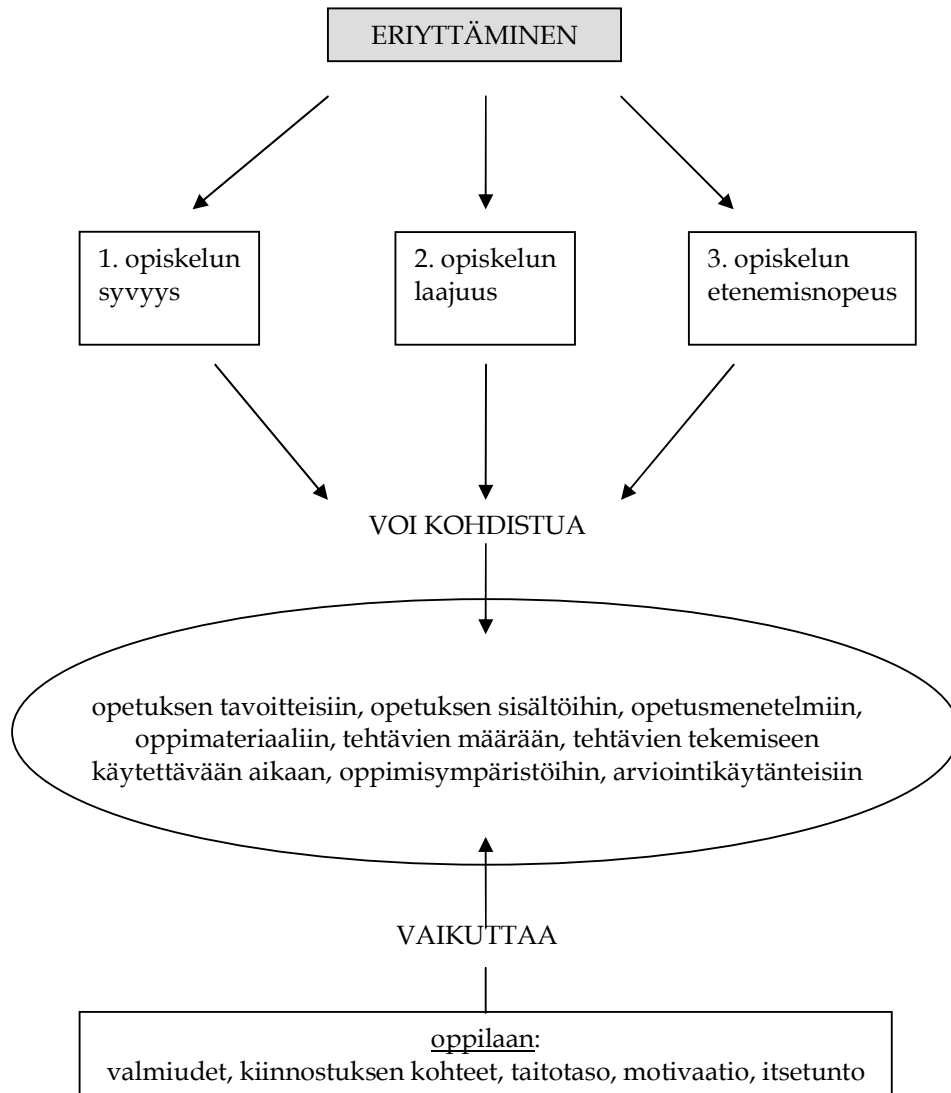
2.3.3 Eriyttäminen käytännössä ja sen haasteet

Eriyttämisen kolme keskeisintä ulottuvuutta liittyvät opiskelun *laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden* vaihteluun (POPMT 2010, 9). Ottaakseen oppilaiden yksilöllisyyden huomioon opettaja voi eriyttää esimerkiksi *opetuksen tavoitteita, sisältöjä, opetusmenetelmiä, oppimateriaalia, tehtävien määrää ja käytettävissä olevaa aikaa, oppimisympäristöjä sekä arviointikäytänteitä* oppilaiden *valmiuden, kiinnostuksen kohteiden, taitotason, motivaation ja itsetunnon* mukaan (kuvio 1) (Tomlinson 1999, 11; Moberg & Vehmas 2009, 64; UNESCO 2004, 14; Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 144; POPMT 2010, 9). Seuraavassa tarkastellaan lähemmin joitakin keskeisiä käytännön keinoja, joiden avulla yllä lueteltuja asioita voidaan eriyttää. Suurin osa niistä koskee erilaisia käytännön tehtäviä ja opetusmenetelmiä, mutta jonkin verran paneudutaan myös fyysiseen luokkaympäristöön sekä ajan organisointiin ja niiden huomioimiseen eriyttämisessä. Tämän jälkeen esitellään yleisimpiä eriyttämiseen liittyviä haasteita ja pohditaan keinoja, joilla niihin voidaan vastata.

Eräs oiva keino eriyttää opetusta on *ryhmätyöt*. Tällöin eritasoiset oppijat voivat työskennellä yhdessä ongelmia ratkoen (Holmes 1994, 72). Ryhmätyössä voi antaa joko erilaisia tehtäviä kullekin ryhmälle tai kaikille ryhmille samanlaisia tehtäviä erilaisin tavoittein. Tällaisessa työskentelyssä opettaja voi itse keskittyä ohjaamaan tiettyjä enemmän ohjausta tarvitsevia ryhmiä (Lee 1994, 92). Lee (1994, 92) esittelee myös *vertaisopetuksen* keinona eriyttää. Tällöin esimerkiksi lahjakkaimmat oppilaat voivat antaa tukea ja ohjeistusta heikoimmille.

Itsenäisessä työskentelyssä hyvä eriyttämisen keino on tehtävälisteri; tällöin oppilaat voivat omaan tahtiinsa tehdä tehtäviä, jotka voivat olla erilaisia eri oppilailla (Tomlinson 1999, 66). Ylipäänsä monipuoliset ja laajat tehtävät soveltuvat eriyttämiseen hyvin. Niihin ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta ja kukin voi tehdä niitä oman taitonsa mukaan (Tomlinson 1999, 68–69; Peterson & Hittie 2003, 193). Jos oppilas on saanut annetun tehtävän tehdyksi, hänelle voi antaa monipuolisia lisätehtäviä. Jos oppilailla on jatkuvasti vaikeuksia saada teh-

täviä tehdyksi runsaakaan ajan puitteissa, voi heitä ohjeistaa työskentelemään pareittain tai pienryhmissä (Yatvin 2004, 16). On tärkeää kuitenkin muistaa, että parhaat tehtävät ovat sellaisia, jotka tarjoavat oppilaille haasteita ja vaativat hieman ponnistelua eivätkä ole aivan helposti ratkottavissa. Eriyttämisen tarkoitus ei siis suinkaan ole tehdä tehtävien teosta tarkoituksettoman helppoa (Tomlinson & Eidson 2003, 14).



KUVIO 1 Eriyttäminen käytännössä (Laadittu Tomlinsonin 1999, 11; Mobergin & Vehmoksen 2009, 64; UNESCO:n 2004, 14; Ikosen ym. 2003, 144 ja POPMTin 2010, 9 pohjalta)

Erilaiset laajemmat *projektit* ovat myös hyviä eriyttämiseen, sillä oppilaat voivat työskennellä niiden parissa omien kykyjensä mukaan. Esimerkiksi lahjakkaimmat oppilaat voidaan ohjeistaa syvällisempään työskentelyyn projektin parissa (Yatvin 2004, 16). Jo alakouluikäisten lahjakkaiden oppilaiden on todettu tuot-

tavan lähes yliopiston seminaaritöiden taseisia tutkimuksia (Uusikylä 1994, 170). Ylipäätään lahjakkaille oppilaille olisi tärkeää tarjota sopivia haasteita, sillä lahjakkaiden oppilaiden kouluviihtymättömyys voi usein johtua siitä, että koulu vaatii liian vähän eikä lapsi saa tarpeeksi haasteita (Keltikangas-Järvinen 2006, 190).

Ylipäätään eriyttämiseen parhaiten soveltuva *oppimisympäristö* on sellainen, jossa oppilaat voivat valita erilaisia aktiviteetteja ja tehtäviä. Kaikkien oppilaiden ei tarvitse tehdä samoja tehtäviä samaan aikaan eikä työskennellä aina samoissa ryhmissä tai saman parin kanssa (Holmes 1994, 72–73). Yhtenä käytännön esimerkkinä tästä on pysäkkityöskentely, missä luokka on jaettu eri pysäkkeihin, joissa oppilaat toimivat joko itsenäisesti tai ryhmässä. Tämänkaltaisen järjestely antaa oppilaille mahdollisuuden työskennellä luontevasti eri tehtävien parissa. Kaikkien oppilaiden ei myöskään tarvitse käyttää samaa aikaa samaan pysäkkiin, vaan he voivat valita sopivan taseisen pysäkin omien kykyjensä mukaan (Tomlinson 1999, 62).

Eriyttäminen on sitä helpompaa, mitä enemmän opettajalla on käytössään erilaisia materiaaleja ja välineitä, kuten tietokoneita, muita teknisiä laitteita, kirjoja tai lehtiä (Yatvin 2004, 19–21). On kuitenkin hyvä muistaa, että materiaalien tulisi olla aiheiltaan oppilaiden kehitystason mukaisia (Yatvin 2004, 59–60). Esimerkiksi alempien luokkien materiaali voi vaikeustasoltaan olla sopivaa ylempällä luokalla olevalle heikolle oppilaalle, mutta tehtävä saattaa aiheiltaan olla liian lapsellinen ja täten sopimaton.

Tomlinsonin (1999, 1) mukaan eriyttäminen pakottaa opettajan pohtimaan tarkkaan kuinka jakaa aika, resurssit ja oma itsensä, jotta voi tehokkaasti maksimoida jokaisen oppilaan potentiaalin ja lahjakkuuden. Näin ollen eriyttämisessä tärkeäksi muodostuu *itseohjautuvuus*, johon opettajan tulisi oppilaita ohjata (Yatvin 2004). Oppilaat työskentelevät usein joko pienryhmissä tai itsenäisesti erilaisten tehtävien parissa eikä opettaja voi ohjeistaa koko luokkaa yhteisesti. Sujuvaa luokkatyöskentelyä auttaa, jos opettaja opettaa oppilaille eri työskentelyvaihteita (esim. tehtävien teko, tarkistus, uusien tehtävän haku jne.), joiden avulla oppilaat pystyvät toimimaan itsenäisemmin. Oppilaiden on helpompi toimia itsenäisesti, kun heillä on tiedossa luokan toimintatavat ja käytänteet. (ks. myös Yatvin 2004, 23–24.)

Eriyttämisessä tulee huomioida myös *tilaan* liittyvät tekijät. Esimerkiksi fyysiset luokkatilat tulisi suunnitella niin, että luokassa olisi jokaisella oppilaalla oma henkilökohtainen paikkansa, erilaisia tiloja ryhmätyölle sekä myös tyhjää tilaa liikkumiselle ja lattialla työskentelylle. Tämä mahdollistaa tehokkaan työskentelyn ja eriyttämisen (Yatvin 2004, 14–16; Tomlinson & Eidson 2003, 11; Peterson & Hittie 2003, 422). Eriyttämisessä opetustilanne voidaan myös siirtää kokonaan luokkahuoneen ulkopuolelle, esimerkiksi pihalle tai luontoon (Ikonen ym. 2003, 144; POPMT 2010, 9).

Ajankäytön organisointi on yksi eriyttämiseen keskeisesti liittyvä asia. Ideaalien tilanne olisi, että työskentely koulupäivän aikana olisi joustavaa eikä opituntien rajoista pidettäisi niin tiukasti kiinni. Tällöin oppilaat voisivat pa-

remmin tehdä tehtäviä rauhassa omaan tahtiinsa eikä hitaampien tarvitsisi kiirehtiä (Yatvin 2004, 16; Holmes 1994, 72–73).

Tomlinsonin ja Imbeaun (2010) mukaan monet opettajat kuitenkin näkevät eriyttämislle ja yllä esiteltyjen asioiden käytännön toteutukselle useita *haasteita ja esteitä*. Heidän mukaansa moni opettaja muun muassa kokee, ettei voi eriyttää opetusta *ajanpuutteen* vuoksi, sillä opettajan työ on muutenkin niin kiireistä. Opettajat näkevät eriyttämisen ongelmana myös sen, että heillä on usein käytettävänä vain yhdenlaista ja *eriyttämätöntä materiaalia*. Lisäksi opettajien mielestä eriyttämisen esteenä ovat *liian suuret luokkakoot* ja vastaavasti *liian pienet fyysiset luokkatilat*. Muina eriyttämisen esteinä voivat olla muun muassa opettajien pelko siitä, miten vanhemmat reagoisivat lastensa opetuksen eriyttämiseen sekä huoli siitä, miten oppilaat menestyisivät valtakunnallisissa testeissä, joita ei ole eriytetty. (Tomlinson & Imbeau 2010, 137–138.)

Tomlinsonin ja Imbeaun (2010) mukaan edellä mainitut asiat eivät kuitenkaan ole sellaisia, jotka tekisivät eriyttämisestä ylivoimaista eikä niiden näin ollen pitäisi olla eriyttämisen esteenä. Monet opettajat ajattelevat, että eriyttäminen on jotakin, mikä tulisi suunnitella normaalin opetuksen lisäksi. Tomlinson ja Imbeau kuitenkin muistuttavat, että eriyttämisen tulisi olla jo kaiken opetuksen suunnittelun lähtökohtana eikä sen siten tulisi olennaisesti lisätä opettajan suunnittelu-aikaa. Myöskään oppilasmäärä ja fyysinen luokkakoko eivät Tomlinsonin ja Imbeaun mukaan ole niin ratkaisevia asioita eriyttämiselle kuin opettajat yleisesti kuvittelevat. He ovat esimerkiksi nähneet opettajien toteuttavan eriyttämistä onnistuneesti fyysisesti pienissä luokissa, joissa on ollut jopa yli 40 oppilasta. Tomlinson ja Imbeau kumoavat myös eriyttämisen negatiivisen vaikutuksen oppilaiden menestykseen valtakunnallisissa testeissä. Heidän mukaansa oppilaiden on todettu pärjäävän paremmin valtakunnallisissa testeissä, kun he ovat saaneet opetusta itselleen sopivalla tasolla, vaikka testit eivät tätä tasoa vastaisikaan (ks. esim. Grigorenko, Jarvin & Stenberg 2002). Tämän on katsottu johtuvan muun muassa siitä, että oppilaat ovat tällöin oppineet oppisääntönsä paremmin ja he ovat myös olleet itsevarmempia koetilanteessa. (Tomlinson & Imbeau 2010, 137–138.)

Tässä aluvuossa esiteltiin erilaisia käytännön keinoja, joiden avulla opettajat voivat opetustaan eriyttää sekä käsiteltiin eriyttämiseen liittyviä haasteita. Seuraavassa aluvuossa keskitytään tarkastelemaan, miten opetusta voidaan eriyttää *CLIL-opetuksessa*.

2.3.4 Eriyttäminen CLIL-opetuksessa

Yllä esiteltiin eriyttämistä yleisesti muun muassa käytännön esimerkkien muodossa. Seuraavassa tarkastellaan lähemmin tiettyjä CLIL-opetukseen spesifimmin liittyviä eriyttämisen aspektoja neljällä kielitaitoon olennaisesti kuuluvalla osa-alueella: *kuullun ymmärtämisessä, puhumisessa, luetun ymmärtämisessä sekä kirjoittamisessa* (ks. OPS 2004, 280–297). Lisäksi pohditaan myös lyhyesti opettajan eriyttämismahdollisuuksia *koetilanteessa* ja *arvioinnissa*. Osa esiteltävistä käy-

tännön eriyttämiskeinoista on peräisin vieraan (formaalin) kielen opetuksen kontekstista, mutta soveltuvat hyvin myös CLIL-opetukseen, sillä onhan vieras kieli sitä keskeisesti määrittävä elementti. Pääpaino tarkastelussa on heikkojen oppilaiden tukemisessa.

CLIL-opetuksessa oppilaat *kuulevat* vierasta kieltä paljon ja joutuvatkin usein toimimaan vain vieraan kielen varassa; opettaja antaa runsaasti informaatiota suullisesti sekä tunneilla usein myös kuunnellaan erilaisia tekstejä äänitteinä. Oppilaan on kyettävä erottamaan kuulemastaan asiakokonaisuudet ja niiden osat, sanat sekä äänneet, jotta hän voisi ymmärtää kuulemansa ja reagoida siihen oikealla tavalla (Dufva, Vaarala & Pitkänen 2007). CLIL-opettajien tulisi miettiä omaa puhettaan jo mahdollisesti etukäteen, jotta opetuspuhe olisi sovitettuna oppilaiden taitotasolle (de Graaff, Koopman, Anikina & Westhoff 2007). Opetuspuhetta voidaan tukea myös moninaisten keinojen avulla. Esimerkiksi tukisanat, kuvat, eleet, helpotetut lauserakenteet, synonyymit, kuvailu, parafrasit, selventävät kysymykset, vaikeiden sanojen kääntäminen tai jopa kirjoitettu teksti, jota oppilaat voivat seurata kuunnelleessaan puhetta, ovat hyviä keinoja oppilaiden kuullun ymmärtämisen tukemiseen (de Graaff ym. 2007; Moilanen 2002, 52; Dufva ym. 2007, 166). Opettajat voivat myös esitellä asian ensiksi hieman haasteellisemmin ja sitten helpotettuna, jotta he huomioisivat sekä heikot että lahjakkaat oppilaat (de Graaff ym. 2007). Äänitteiden kohdalla oppilaat, joilla on vaikeuksia kuullun ymmärtämisessä, hyötyvät esimerkiksi siitä, että he saavat rauhassa kuunnella samaa tekstiä useita kertoja, esimerkiksi pienissä osissa kerrallaan (Moilanen 2002, 59; Dufva ym. 2007, 166). Jos useaan kertaan kuunteleminen tapahtuu yhteisesti koko luokan kanssa, opettaja voi antaa luokan taitaville oppilaille haastavampia lisätehtäviä kuunneltavasta tekstistä. Heikko oppilas voi myös kuunnella tekstin jo kotona etukäteen, jotta olisi jo tutustunut siihen ennen koulussa kuuntelua (Moilanen 2002, 60, 218). Kuullun ymmärtämisessä ennakointi on hyvin tärkeää. Tekstiä on hyvä käydä läpi etukäteen niin aiheen kuin keskeisen sanastonkin osalta, jotta heikoimpien oppilaiden on helpompi saada kuuntelusta selvää (Moilanen 2002, 52; Dufva ym. 2007, 165). Kuuntelutehtävissä oppilailla voi olla erilaisia tehtäviä; esimerkiksi hyvin strukturoidut valintatehtävät sopivat heikoimmille oppilaille, kun taas lahjakkaimmille voi antaa haasteellisempia tehtäviä, esimerkiksi avoimia kysymyksiä (Lee 1994, 97). Kuullun ymmärtämistä vaativissa tehtävissä opettajan on helppo eriyttää opetusta. Heikkojen oppilaiden tulisi keskittyä siinä kokonaisuuksien hahmottamiseen (ks. Moilanen 2002, 62), kun taas luokan taitavimmat voidaan ohjeistaa pientenkin yksityiskohtien tarkkailuun.

Vieraan kielen *puhuminen* on monelle CLIL-oppilallekin ahdistava ja epämiellyttävä asia. Esimerkiksi Pihkon (2010, 37) tutkimuksessa usea CLIL-oppilas koki jännittävänsä englannin puhumista ja osa pelkäsi muiden nauravan heidän puhetaidoilleen. Tästä syystä on ensisijaisen tärkeää, että oppilaiden vähäistäkin puhetta tuetaan kannustavasti ja rohkaistaan heitä runsaampaan suulliseen kielen käyttöön (Pitkänen, Dufva, Harju, Latva & Taittonen 2004, 84–85). CLIL-opetuksessa vieraskielisen puheen eriyttämiseen soveltuu hyvin muun muassa ryhmä- ja pariharjoitukset, joissa oppilaat helpommin rohkaistu-

vat käyttämään kieltä ja saavat enemmän mahdollisuuksia osallistua keskusteluun omien edellytystensä mukaisesti (de Graaff ym. 20007). Suullisessa tuottamisessa opettaja voi myös eriyttää opetusta esimerkiksi antamalla heikoimmille puhujille valmiita dialogeja ja keskustelumalleja puheen tueksi. Heikoimpien oppilaiden voi myös antaa vastata kysymyksiin yksittäisillä sanoilla, kun taas opettaja voi ohjata lahjakkaimmat monipuolisempaan lauseenmuodostukseen (Moilanen 2002, 233).

CLIL-opetuksessa *lukeminen* on hyvin yleinen tehtävätyyppi. Materiaalin valinnassa opettajan tulisi kiinnittää huomiota sekä kieleen että sisältöön, jotta ne molemmat olisivat oppilaiden taitotasoon sopivia (de Graaff ym. 2007; Montet & Morgan 2001). Oppilaille, joilla on vaikeuksia vieraan kielen lukemisessa, voidaan myös tarjota helpompia ja havainnollisempia lukutekstejä (Lee 1994, 96). CLIL-opettajat voivat myös muokata tekstejä etukäteen, jotta ne sopisivat kaikille oppilaille. Erilaisia tukikeinoja vieraan kielen lukemiseen ovat muun muassa äidinkielliset tukisanalijat, helpompien synonyymien käyttö, vaikeiden käsitteiden kääntäminen, tekstirakenteen selkeyttäminen väliotsikoilla ja kappalejaoilla sekä tukikuvien käyttö (de Graaff ym. 2007; Montet & Morgan 2001). Teksteissä voidaan myös esimerkiksi lyhentää lauseita tai vähentää sivulauseiden määrää, jotta ne olisivat helpompia ymmärtää (Pitkänen ym. 2004, 85; Montet & Morgan 2001). Oppilaille on tärkeää, että he tuntevat pystyvänsä lukemaan kokonaisia tekstejä vieraalla kielellä; tämä osaltaan lisää oppilaiden itseluottamusta (Moilanen 2002, 98–97). Lahjakkaimmille oppilaille voi puolestaan tarjota vaativampia ja monipuolisempia tekstejä luettavaksi. Hyödyllistä on myös opettaa oppilaille erilaisia lukustrategioita. Oppilaat on hyvä esimerkiksi ohjata silmäilemään tekstiä, tunnistamaan tekstin olennaisimmat asiat, hyödyntämään otsikot ja kuvat tekstin sisällön ymmärtämisessä sekä päättelemään sanojen merkityksen, jotta heidän luetun ymmärtäminen kehittyisi (de Graaff ym. 2007; Moilanen 2002, 99–100; Dufva ym. 2007, 166). CLIL-opetuksen lukemisaktiiviteeteissa opettaja pystyy halutessaan helposti eriyttämään opetustaan palvellakseen jokaista oppilasta yksilöllisemmin. Jokaiselle oppilaalle voi antaa luettavaksi kunkin taitotason mukaisen tekstin tai saman tekstin voi muokata sopivaksi erilaisille oppijoille.

Kirjoittaminen on eräs kielen osa-alue, jota myös CLIL-opetuksessa harjoitetaan. Oppilaille, joilla on vaikeuksia vieraan kielen kirjoittamisessa, tulisi tarjota paljon aikaa ja opettajan tulisi rohkaista heitä luovaan kirjoittamiseen (de Graaf ym. 2007; Moilanen 2002, 120). Kun oppilas saa valita aiheen omien kiinnostustensa pohjalta, on hän myös motivoituneempi kirjoittamaan siitä (Moilanen 2002, 120). Tietokone on myös oiva väline heikkojen kirjoittajien tukemisessa. Ensiksikin tietokoneella kirjoittaminen palvelee oppilaita, joilla on vaikeuksia käden hienomotoriikassa ja näin ollen itse käsin kirjoitusprosessissa (Lee 1994, 92). Toisekseen tietokoneen kirjoitusohjelmalla on helpompaa korostaa tekstin eri osia muun muassa lihavoinnilla, suurentamalla tai vaikka eri väreillä (Moilanen 2002, 124). Kirjoittamisessa on varsin helppoa myös eriyttää ylöspäin. Lahjakkaimmat oppilaat voivat kirjoittaa pidempiä tekstejä ja opettaja voi ohjeistaa heitä käyttämään vaativampaa sanastoa ja lauserakenteita.

Opettajat voivat eriyttää CLIL-opetuksessaan myös *arviointia* ja *kokeita*. Esimerkiksi ajankäyttö on asia, joka on syytä ottaa huomioon koetilanteessa. Oppilaiden tulisi saada tehdä koetta niin pitkään kuin tarve vaatii eikä huolehtia käytössä olevasta ajasta (Moilanen 2002, 250; Pitkänen ym. 2004, 96). Opettaja voi eriyttää arviointiaan myös niin, että oppilaat, joilla on vaikeuksia vieraskielisessä lukemisessa tai kirjoittamisessa, voivat vastata kokeisiin pääsääntöisesti suullisesti (Pitkänen ym. 2004, 86; Moilanen 2002, 252). Sisällöllisten tavoitteiden arvioinnissa oppilaan vastausmuodon ei tulisi olla ratkaisevassa asemassa. Uusintamahdollisuus on myös yksi eriyttämisen keino. Oppilaiden, jotka eivät ole menestyneet kokeissa hyvin, tulisi saada mahdollisuus kokeen toistamiseen ja sitä kautta oman oppimisensa osoittamiseen (Moilanen 2002, 249). Arviointiperustana opettajalla voi myös olla jatkuva näyttö tai portfolioyöskentely, mikä helpottaa eriyttämistä (Moilanen 2002, 251).

Tässä alaluvussa esiteltiin erilaisia CLIL-opetukseen spesifisti liittyviä eriyttämisen keinoja, joiden avulla opettajat voivat ottaa erilaiset oppilaat paremmin huomioon. Seuraavassa kappaleessa tarkastellaan, miten tähän tutkimukseen liittyviä eriyttämisen aspekteja on käsitelty aikaisemmissa tutkimuksissa.

2.3.5 Aikaisempia tutkimuksia eriyttämisestä

Eriyttämistä on tutkittu runsaasti monesta eri näkökulmasta. Seuraavassa nostetaan esiin tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä aikaisempia tutkimuksia. Ne käsittelevät muun muassa opettajien *käsityksiä eriyttämisestä*, opettajien käyttämiä *eriyttämiskeinoja* sekä eriyttämisessä esiintyviä *haasteita*. Tämän lisäksi tarkastellaan eriyttämisen *vaikutuksia oppilaiden oppimiseen*. Lähempään tarkasteluun on valittu Berbaumin (2009), Naukkarisen (2005), Mikolan (2011), Marjaahon (2003), Huovisen (2005) Hirvosen (2008), Seppälän ja Kautto-Knapen (2009), DeBaryshen, Goreckin ja Mishima-Youngin (2009), McCrea Simpkinsin, Mastropierin ja Scruggsin (2009) sekä Reisin, McCoachin, Littlen, Mullerin ja Kaniskanin (2011) tutkimukset. CLIL-opetukseen spesifisti liittyvät eriyttämistä käsittelevät tutkimukset esitellään myöhemmin alaluvussa 2.4. *Inklusio- ja eriyttämisaiheisia CLIL-opetuksen tutkimuksia*.

Berbaum (2009) tutki väitöskirjassaan erään yhdysvaltalaisen koulun opettajien (n = 5) sekä koulun muun henkilökunnan (n = 4) *näkemyksiä eriyttämisestä*. Opettajilla oli luokillaan yhteensä 23 erityisoppilasta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää muun muassa sitä, miten opettajien *käsitykset eriyttämisestä* ja sen tärkeydestä vaikuttavat heidän toteuttamaansa eriyttämiseen. Tämän lisäksi tutkimus pyrki kartoittamaan opettajien eriyttämislle kokemia *haasteita*. Tutkimuksessa eriyttäminen tarkoitti muun muassa *erilaisia tehtäviä, erilaisia oppisäältöjä, pidennettyä työskentelyaikaa, yksilöllistä arviointia, oppilaiden vertaistukea* sekä *joustavaa ryhmittelyä*. Tutkimuksen tuloksena oli, että menestyksekkäintä eriyttämistä toteuttivat kolme opettajaa, joilla oli parhaimmat ihmissuhdetaidot ja jotka ottivat myös oppilaiden kulttuurillisen ja kielellisen erilaisuuden huo-

mioon. Nämä opettajat olivat myös kaikista sitoutuneimpia jatkuvasti eriyttämään opetustaan. He kokivat eriyttämisen positiivisena haasteena, jonka avulla helpottaa oppilaiden oppimisvaikeuksia. Näin ollen tutkimus antaa viitteitä siitä, että opettajien näkemykset eriyttämisestä heijastuvat jossain määrin myös heidän harjoittamiinsa käytäntöihin. Keskeisimpiä tutkimuksessa esille nousseita haasteita eriyttämiselle olivat muun muassa *tiedon ja koulutuksen puute, hallinnollinen tuen puute, yhteistyön puute erityisopettajan kanssa, resurssien ja ajan rajallisuus, oppilaiden motivoimattomuus sekä oppilaiden heikot oppimisedellytykset*. Haasteet olivat yleisempiä niillä opettajilla, jotka eivät kokeneet olevansa täysin valmiita ottamaan eriyttämistä huomioon.

Naukkarinen (2005) tutki laajassa toimintatutkimuksessaan erään yleisopetuksen alakoulun ja erityiskoulun yhdistymisprosessia. Hän keräsi aineistonsa muun muassa kyselylomakkeilla, haastatteleamalla koulun henkilökuntaa ja havainnoimalla koulun arkea vuosien 1999–2001 aikana. Tutkimuksen pää-tarkoituksena oli kuvailla ja analysoida koulujen integraatioprosessia ja sen esteitä ja edellytyksiä, ja tutkimuksessa kartoitettiin myös koulun opettajien *käsityksiä eriyttämisestä*. Tuloksena oli, että opettajien näkemyksissä eriyttämisestä oli jonkin verran eroja. Toisilla opettajilla eriyttäminen oli tietoisesti ajatuksissa heidän päivittäisessä työssään, kun taas toiset opettajat heräsivät pohtimaan eriyttämistä analyttisemmin vasta tutkimuksen kuluessa. Yleisesti ottaen eriyttäminen määriteltiin hyvin käytännönläheisesti. Osa opettajista näki eriyttämisen olevan lähinnä *oppikirjan omantasoistaan etenemistä*. Tutkimuksessa ilmeni myös erilaisia haasteita eriyttämiselle. Esimerkiksi yhden näkemyksen mukaan yleisopetuksessa ei voinut eriyttää *ilman toista opettajaa tai koulunkäyntiavustajaa*. Opettajat näkivät eriyttämisen haasteellisimmaksi silloin, kun *luokkakoko oli suuri, luokassa ei ollut muita aikuisia tai fyysiset tilat olivat puutteelliset*. Tämä tutkimus myös osoitti, että koulussa oli oppilaita, joiden yksilöllisyyttä ei pystytty tarpeeksi huomioimaan puutteellisen eriyttämisen vuoksi. Tutkimuksensa perusteella Naukkarinen toteaa, että opettajien tulisi olla enemmän tietoisia eriyttämisen periaatteista ja omista eriyttämiskäytänteistään. Hänen mukaansa tällöin oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottaminen olisi helpompaa ja tarkoituksenmukaisempaa. Naukkarinen koki myös, että eriyttäminen oli jossain määrin sidoksissa opettajien elämäntilanteeseen. Tietynlaisessa elämäntilanteessa olevat opettajat kokivat, että heillä on enemmän aikaa oppituntien ulkopuoliseen työhön kuin toisessa elämäntilanteessa olevat opettajat. Naukkarisen mielestä koulukulttuuria tulisikin kehittää niin, ettei elämäntilanne vaikuta ratkaisevasti opetuksen eriyttämisen suunnitteluun. Eräinä ratkaisuina eriyttämisen problematiikkaan Naukkarinen esittää kouluhenkilöstön tiiviimpää yhteistyötä sekä koulunkäyntiavustajien tehokkaampaa hyödyntämistä.

Mikolan (2011) tuore väitöskirja käsittelee inklusiivisen opetuksen luonnetta ja haasteita eräässä suomalaisessa alakoulussa ja sivuaa näin myös eriyttämistä. Etnografisessa tutkimuksessaan hän tutustui koulun arkeen kahden vuoden ajan muun muassa oppitunteja havainnoimalla ja henkilökuntaa haastatteleamalla. Tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää mitkä tekijät estävät ja edistävät menestyksekkään inklusiivisen opetuksen toteutusta. Mikolan tutki-

muksessa opettajat eriyttivät yleisimmin *aikaa, tehtävien määrää, tehtävien vaikeustasoa* sekä *läksyjä*. Eriyttämisen käytännöntoteutus jäi kuitenkin usein koulunkäyntiavustajan vastuulle. Yleisesti ottaen opettajat kokivat eriyttämisen vaikeaksi ja heillä ei mielestään ollut *tarpeeksi tietoa* eriyttämisen käytännöstä. Eriyttämisen *haasteina* olivat muun muassa *heterogeeninen oppilasaines ja isot ryhmäkoot*. Eriyttämisen haasteet liittyivät sekä *alaspäin* että *ylöspäin eriyttämiseen*. Tapauskoulun rehtori muun muassa katsoi eriyttämisen esteenä olevan usein huoli siitä, miten yläkouluun siirtymiseen vaadittavat tavoitteet saavutetaan eriyttämällä opetusta. Eräs koulun opettaja ymmärsi eriyttämisen negatiivisena opetuksen karsimisena, jolla on haitallisia vaikutuksia. Naukkarisen (2005) tutkimuksen tavoin Mikolan tutkimuksessa kävi ilmi, että tapauskoulussa kaikki oppilaat eivät saaneet oppia omalla lähikehityksen vyöhykkeellään eivätkä näin ollen saaneet itselleen sopivia haasteita. Esimerkiksi matemaattisesti lahjakkaita oppilaita ei huomioitu tarpeeksi. Lisäksi joidenkin oppilaiden osallistumisen esteenä yleisopetuksen luokissa oli riittämätön opetuksen eriyttäminen.

Opettajien *käsityksiä eriyttämisestä* ja heidän kokemiaan eriyttämisen *haasteista* on aiemmin tutkittu myös muutamissa opinnäytteissä. Muun muassa Marja-ahon (2003), Huovisen (2005) sekä Hirvosen (2008) pro gradu -työt ovat käsitelleet kyseisiä teemoja. Marja-ahon tutkimuksessa luokanopettajat (n = 23) määrittelivät eriyttämisen oppilaiden henkilökohtaisten edellytysten huomiointamiseksi opetuksessa esimerkiksi *erilaisten opetusmenetelmien, erilaisen oppimateriaalin, pienryhmätyöskentelyn* sekä *hitaat ja nopeat oppijat huomioivan opetuksen avulla*. Useimmat opettajat kuitenkin painottivat vastauksissaan eriyttämisen olevan pääosin *erilaisia tehtäviä*. Opettajien kokemia eriyttämisen *haasteita* olivat muun muassa *liian suuret luokkakoot, taloudellisten ja henkilöresurssien riittämättömyys, aikapula, sopivien tilojen puute, materiaalien yksipuolisuus* sekä *heikko oppilastuntemus*. Huovisen tutkimuksessa englannin aineenopettajat (n = 6) määrittelivät eriyttämisen olevan sopivien haasteiden tarjoamista oppilaille heidän yksilöllisten edellytystensä mukaisesti sekä tietynlaisia keinoja auttaa erilaisia oppijoita oppimaan paremmin. Joillakin opettajilla oli kuitenkin jokseenkin negatiivinen kuva eriyttämisestä ja he kokivat sen olevan vaikeaa ja työlästä. Eriyttämistä vaikeuttavina asioina nähtiin muun muassa *ajan ja tiedon puute, liian suuri luokkakoko, oppiaineksen heterogeenisyys* sekä *opetusmateriaalien puutteellisuus*. Toisaalta kuitenkin monen opettajan mielestä eriyttäminen oli työläydestään ja haasteellisuudestaan huolimatta tarpeellista ja loppujen lopuksi myös palkitsevaa. Hirvosen tutkimuksessa useimmat englannin aineenopettajat (n = 7) määrittelivät eriyttämisen hyvin suppeasti, lähinnä *erilaisiksi käytännön eriyttämiskeinoiksi* ja *eritasoisiksi tehtäviksi*. Monet opettajat olivat myös kovin epävarmoja määrittelyn suhteen ja kokivat, etteivät tiedä aiheesta tarpeeksi. On kuitenkin syytä muistaa, että Huovisen ja Hirvosen tutkimuksissa esiintyneet opettajat olivat lukion opettajia, mikä voi osaltaan selittää heidän tietämättömyyttään ja negatiivista asennettaan eriyttämistä kohtaan, sillä eriyttämistä ja sen merkitystä on painotettu enemmän peruskoulun kontekstissa. Lisäksi aineenopettajakoulutuksessa ei vielä tänäkään päivänä paneuduta eriyttämiseen kovin syvällisesti verrattuna esimerkiksi luokanopettajakoulutukseen.

Seppälä ja Kautto-Knape (2009) kartoittivat opettajien *eriyttämisen keinoja* formaalin englannin (A-kielen) opetuksessa. Heidän internetpohjaiseen kyselynsä (viisi avointa kysymystä) osallistui 79 perusopetuksen ja lukion opettajaa. Seppälä ja Kautto-Knape keskittyivät erityisesti *opetusmateriaaliin* ja sen soveltuvuuteen eriyttämisessä. Vastausten perusteella Seppälä ja Kautto-Knape jakoivat eriyttämistavat *taitotaserojen hyväksymiseen, passiiviseen eriyttämiseen* sekä *materiaalien ja työtapojen hyödyntämiseen*. Tutkijat tarkoittavat taitotaserojen hyväksymisellä sitä, että opettajat tiedostavat oppilaiden heterogeenisuuden eivätkä odotakaan kaikilta samanlaisia oppimistuloksia tai tehtävistä suoriutumisista. Passiivisen eriyttämisen tutkijat määrittelevät sellaisiksi opetuskeinoiksi, joilla ei pyritä varsinaiseen eriyttämiseen. Tutkimuksessa selvisi, että materiaalien ja työtapojen hyödyntäminen oli yleisin eriyttämisen tapa. Osa vastaajista koki oppimateriaalin laadun hyväksi tai erinomaiseksi eriyttämistä ajatellen, kun taas osa vastaajista koki materiaalin olevan puutteellista eriyttämisen näkökulmasta. Toiseksi yleisin eriyttämistapa oli taitotaserojen hyväksyminen. Passiivisen eriyttämisen mainitsi vain kaksi vastaajaa. Seppälän ja Kautto-Knapan tutkimuksessa tuli esille myös useita käytännön eriyttämistapoja, muun muassa *avointen tehtävien soveltuminen eriyttämiseen*, sillä niissä jokainen saa suorittaa tehtävän omien taitotasojensa mukaan. Lisäksi vastauksissa mainittiin myös *salkkutyöskentely* sekä *eritasoiset lisätehtävät*. Mielenkiintoinen tutkimustulos oli, että valtaosa opettajista kertoi käyttävänsä enemmän aikaa ja työtä heikompien oppilaiden tukemiseen. Useat vastaajat kertoivat myös, että erityisopettaja tai koulunkäyntiavustaja on heikompien oppilaiden tukena, useimmiten kokonaan toisessa tilassa luokkahuoneen ulkopuolella. Tutkimuksessa kysyttiin myös, miten opettajat eriyttäisivät opetusta, jos resurssit olisivat rajattomat. Opettajien vastauksissa mainittiin muun muassa *suurempi luokkatila, pienempi opetusryhmien koko, tasoryhmät, enemmän kirjoja ja lehtiä* sekä *tietokoneita ja eriyttämiseen sopivia tietokoneohjelmia*. Opettajat toivoivat myös *lisähenkilöstöä* (avustajia, opettajapareja), *lisää palkallista suunnitteluaikaa* sekä *tukiopetusta heikoimmille*.

Eriyttämisen *vaikutusta oppimistuloksiin* on tutkittu jonkin verran. Tutkimuksissa eriyttämisen on todettu esimerkiksi *parantavan* oppilaiden oppimistuloksia sekä tekevän koulunkäynnistä oppilaille *mielenkiintoisempaa*. Muun muassa DeBaryshe, Gorecki ja Mishima-Young (2009) selvittivät tutkimuksessaan eriyttävän opetuksen vaikutusta esikoululaisten (n = 128) oppimistuloksiin. Eriyttäminen koski lähinnä *eritasoisia tehtäviä* ja *joustavaa ryhmätyöskentelyä*. Heidän tutkimuksessaan eriyttämisellä todettiin olevan *positiivinen* vaikutus oppilaiden saavutuksiin. Eritoten heikot oppilaat paransivat suoritus tasoaan huomasti. McCrea Simpkins, Mastropieri ja Scruggs (2009) tutkivat, millaisia vaikutuksia eriyttämisellä on sekä heikkojen että normaalisti suoriutuvien 5.-luokkalaisten oppilaiden (n = 61) oppimiseen luonnontiedossa. Heidän tutkimuksessaan eriyttämistä toteutettiin lähinnä *tehtävien vaikeustasoa muokkaamalla* sekä *vertaisopetuksella*. Tutkimus osoitti, että niin heikkojen kuin lahjakkaidenkin oppilaiden *suoritus taso parani* eriyttämisen johdosta. Lisäksi sekä oppilaat että opettajat kokivat eriyttämisessä käytettävät materiaalit ja työtavat *mielen-*

kiintoisiksi, miellyttäväiksi sekä helpoiksi käyttää. Reis, McCoach, Little, Muller ja Kaniskan (2011) tutkivat eriyttämisen vaikutuksia 2.-5.-luokkalaisten oppilaiden (n = 1 192) lukusuorituksiin viidessä alakoulussa. Tutkimuksessa oppilaille valittiin luettavat kirjat yksilöllisesti. Kriteerinä oli oppilaiden oma kiinnostus kirjoihin sekä sopiva haasteellisuus. Tutkimuksen tuloksena oli, että oppilaiden lukemisen *sujuvuus parani* kahdessa koulussa, ja luetun *ymmärtäminen parani* yhdessä koulussa. Lopuissa kouluissa ei ilmennyt eroa suorituksessa eriyttämisestä huolimatta. Näin ollen tutkimuksessa eriyttäminen oli *yhtä tehokasta tai tehokkaampaa* kuin ilman eriyttämistä tapahtuva opetus.

Yhteenvedotona voidaan aikaisempien tutkimusten perusteella todeta, että monet työssä olevat opettajat määrittelevät eriyttämisen varsin *suppeasti* koskemaan lähinnä *oppimateriaalia*, eivätkä näe eriyttämistä laajempänä asiana, johon liittyy myös esimerkiksi *ajan, oppimisympäristöjen* sekä *arviointikäytänteiden* yksilöllistäminen (ks. tarkemmin alaluku 2.3.3). Mikolan tutkimuksessa eriyttäminen nähtiin myös jokseenkin negatiivisena asiana. Huomion arvoista kuitenkin monissa aikaisemmissa tutkimuksissa on haastateltujen opettajien vähäinen määrä, joten tuloksista ei voida tehdä kovin pitäviä yleistyksiä. Kuitenkin myös Seppälän ja Kautto-Knapen enemmän opettajia käsittävä tutkimus osoitti, että materiaaliin liittyvä eriyttäminen oli kaikista yleisin eriyttämisen muoto. Aikaisemmissa tutkimuksissa nousi esille myös paljon *haasteita* eriyttämiseen liittyen. Berbaumin tutkimuksessa tuli esille sekä opettajan, oppilaiden että hallinnon tasoon liittyviä haasteita, joista osa oli yhteydessä opettajien eriyttämishalukkuuteen. Mielenkiintoisesti sekä Marja-ahon että Huovisen tutkimuksissa opettajat listasivat täsmälleen samat haasteet eriyttämiseksi. Kaikissa yllä esitellyissä tutkimuksissa enemmistö opettajien mainitsemista haasteista oli yhdenmukaisia Tomlinsonin ja Imbeaun (2010, 137–138) esittelemien haasteiden kanssa. Tällaisia olivat muun muassa *aikaan, oppimateriaaliin ja luokkakokoon* liittyvät tekijät. Naukkarisen ja Mikolan tutkimukset paljastivat, että eriyttämisen puute heikensi monien oppilaiden oppimista. Muutamissa tutkimuksissa eriyttämisen onkin todettu parantavan oppilaiden oppimistuloksia. Tässä katsauksessa nostettiin lähempään tarkasteluun kolme tällaista tutkimusta muun muassa niiden ajankohtaisuuden sekä selkeiden tulosten vuoksi. Seuraavaksi keskitytään tarkastelemaan eriyttämistä tarkemmin CLIL-opetuksessa.

2.4 Inklusio- ja eriyttämisasiheisiä CLIL-opetuksen tutkimuksia

Tähän mennessä *CLIL-opetusta, inklusiota* sekä *eriyttämistä* on tarkasteltu erillisinä teemoina. Tutkimuksen teoriaosuuden loppuun tarkastellaan, miten kyseiset teemat ovat yhdistyneet aikaisemmissa tutkimuksissa. Aluksi on syytä huomioida, että monissa CLIL-opetusta antavissa kouluissa on käytössä tietynlaiset kielikyvykkyyttä sekä yleisiä oppimisedellytyksiä mittaavat testit, joiden perusteella oppilaat CLIL-opetukseen valitaan. Osin tästä syystä CLIL-luokilla

ei ole ollut kovin paljoa oppilaita, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia. Näin ollen myöskään oppimisvaikeuksien ja eriyttämisen tutkimuksesta ei CLIL-opetuksessa ole ollut ylitarjontaa. Kuitenkin joissakin kouluissa (mukaan lukien tutkimuskohteena oleva koulu) CLIL-opetusta tarjotaan inklusiivisen ajattelun mukaisesti koulun kaikille oppilaille, jolloin myös heikompien oppilaiden oikeutena on päästä nauttimaan siitä. Seuraavaksi tiivistetään aikaisempia tutkimuksia, jotka joko käsittelevät tai taustoittavat *inklusiivista* CLIL-opetusta tai CLIL-opetuksen *eriyttämistä*. Luvun alussa esitellään Bruckin (1978; 1982), Bergströmin (2000) sekä Meriläisen (2008) *kielikylypyopetusta* koskevat tutkimukset, sillä niissä on keskitytty nimenomaan heikkoihin oppilaisiin. Ne liittyvät keskeisesti tämän tutkimuksen tutkimusongelmaan, sillä kielikylypyopetus voidaan nähdä CLIL-opetuksen eräänä toteutusmuotona (ks. alaluku 2.1.1) ja niissä molemmissa yhteisenä elementtinä on opetuksessa käytettävä vieras kieli. Useimmiten kielikylypyopetuksessa vieraalla kielellä opiskelu on CLIL-opetusta runsaampaa (ks. tarkemmin alaluku 2.1.2). Tämän jälkeen esitellään Rasisen (2006) ja Pihkon (2010) CLIL-opetusta käsitteleviä tutkimuksia ja pohditaan mitä viitteitä Seikkula-Leinon (2002) jo aiemmin (alaluvussa 2.1.7) esitelty tutkimus antaa heikkojen oppilaiden opiskelusta CLIL-opetuksessa. Luvun lopussa tarkastellaan vielä, miten tämä tutkimus eroaa aikaisemmista aiheeseen liittyvistä tutkimuksista.

Kanadan kielikylypyopetusta on tutkittu jonkin verran myös heikkojen oppilaiden osalta. Bruck (1978; 1982) havaitsi tutkimuksissaan, että *kielihäiriöiset* oppilaat saavuttivat kielikylypyopetuksessa *yhtäläiset* ja *osin jopa paremmat* äidinkielen sekä akateemiset taidot (opiskelu-, päättely- ja ongelmanratkaisutaidot, joita tarvitaan esimerkiksi matematiikan tai ympäristö- ja luonnontiedon oppimisessa) kuin normaalissa opetuksessa olleet *kielihäiriöiset* oppilaat. Hänen mukaansa tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että kielikylypyopetus on tehokas menetelmä sekä oppilaille, joiden kielenkehitys on normaalia että oppilaille, joiden kielenkehityksessä on ongelmia (Bruck 1982, 58).

Bergström (2000) puolestaan tutki väitöskirjassaan Suomen ruotsinkielisiä *heikkoja oppilaita* ja heidän opiskeluaan *varhaisessa täydellisessä kielikylypyssä* (ks. alaluku 2.1.2) alakoulussa. Heikon oppilaan tunnuspiirteitä oli muun muassa suppea sanavarasto, kielivirheet sekä kirjoitelmien lyhyys. Tutkimuksen tavoitteena oli saada lisätietoa heikon oppilaan vieraan kielen kehityksestä kielikylypyopetuksessa. Tutkimuksessa havaittiin, että heikon ja keskitason oppilaan vieraan kielen kehityksessä on sekä *eroja* että *yhtäläisyyksiä*. Kummallakin oppilaalla esiintyi virheitä, jotka ovat tyypillisiä vieraan kielen oppijoille yleensä. Tutkimus kuitenkin osoittaa, että kukin oppilas omaksuu vierasta kieltä *yksilöllisesti*. Mielenkiintoinen tutkimustulos oli, että heikon ja niin sanotusti normaalisti kehittyneen kielenoppijan välinen ero ei ollut kovin merkittävä, vaikka vertailu osoitti normaalisti kehittyneen oppilaan olevan jonkin verran heikkoa oppilasta edellä monilla kielen osa-alueilla. Heikon oppilaan tuotokset olivat kuitenkin pituudessa samanlaisia normaaliin oppilaaseen nähden. Näin ollen oppilaan vaikeudet eivät näytä vaikuttavan heikon oppilaan haluun tuottaa tekstiä, mikä sinänsä on tärkeää kielen kehityksen kannalta. Bergström päätelee, että

heikon oppilaan kannalta osallistuminen on sitä mielekkäämpää, mitä tarkempaa palautetta oppilas saa opettajalta sekä mitä enemmän kirjoitelmien aiheet liittyvät oppilaiden omaan elämään. Tutkimus antaa myös lisänäyttöä kielikylpyopetuksen soveltuvuudesta heikoille oppilaille.

Meriläinen (2008) selvitti väitöskirjassaan *monenlaisten oppijoiden huomioimista* englanninkielisessä *kielikylpyopetuksessa*. Hänen tutkimuksensa pääongelma oli selvittää ne opetuksen ja suunnittelun peruserätykset, jotka tukevat monenlaisia oppijoita ja heidän oppimistaan omien oppimisedellytystensä mukaisesti. Meriläinen tutki yhtä alakoulun kolmatta luokkaa, jossa oli oppimisedellytyksiltään sekä lahjakkaita, heikkoja että keskitason oppilaita. Hän keräsi aineistonsa haastatteluilla, havainnoimalla sekä kirjalliseen materiaaliin tutustumalla. Meriläisen tutkimuksessa ilmeni joitakin käytännön tukikeinoja erilaisten oppilaiden huomioimiseen. Tällaisia olivat muun muassa oppilaiden mahdollisuus *tutustua käsiteltyyn aihealueeseen etukäteen* ja näin ollen saada siitä hyvä peruskäsitys ennen kielikylpyopetusta sekä *prosessikirjoittaminen*, jossa opettaja voi ohjeistaa kutakin yksilöllisesti ja oppilaat työskennellä oman taitotasonsa mukaisesti. Meriläisen tutkimuskohteena olleessa koulussa käytettiin paljon oppilaiden *omaa äidinkieltä* oppimisen tukemisessa, silloin kuin kielikylpyopetuksessa ilmeni vaikeuksia. Meriläisen mukaan äidinkielen käyttö vieraan kielen ohella mahdollistaa nimenomaan heikkojen oppilaiden teema-alueen paremman hallinnan ja sitä kautta tukee myös osallistumista kielikylpyopetukseen. Tutkimuksen kohteena olevan luokan opettajat käyttivät eriyttämiskeinona myös *ryhmittelyä*, jossa oppilaat työskentelivät eritasoisissa ryhmissä omien oppimisedellytystensä mukaisesti. Yleisesti ottaen Meriläinen keskittyi tutkimuksessaan tarkastelemaan monenlaisten oppijoiden tukemista ja opetuksen suunnittelua hyvin yleisellä tasolla. Erilaisiksi suunnittelussa huomioon otettaviksi asioiksi hän listaa muun muassa *oppiaineet ja sisällön, vieraan kielen ja äidinkielen suhteen, arvioinnin, opetusmenetelmät* sekä *opiskelustrategiat* esittelemättä kuitenkaan kovin syvällisesti ja yksityiskohtaisesti kyseisiin kategorioihin liittyviä käytännön yksilöllistämiskeinoja. Tutkimuksensa perusteella Meriläinen kuitenkin korostaa, että oppimisen eriyttäminen kielikylpyopetuksessa on ensisijaisen tärkeää, sillä oppilaiden kohdekielen taidot voivat vaihdella huomattavasti. Hänen mukaansa kyseinen tutkimus antaa kielikylpyopetuksen aloittamista suunnitteleville kouluille tai yksittäisille opettajille lähinnä käsitystä siitä, mitä kaikkea tulee ottaa huomioon, kun opetus toteutetaan vieraalla kielellä.

Rasisen (2006) väitöskirja kuvaa yhden koulun CLIL-opetusta siihen keskeisesti liittyvien eri henkilöiden näkökulmasta. Hänen tutkimuksessaan keskityttiin selvittämään niin CLIL-oppilaiden, opettajien, opettajaksi opiskelevan kuin CLIL-oppilaan vanhemmankin *kokemuksia* CLIL-opetuksesta. Rasisen taupauskoulussa noudatettiin inklusiivisen pedagogiikan mukaista ratkaisua antaa CLIL-opetusta lähtökohtaisesti koulun jokaiselle oppilaille. Näin ollen samassa ryhmässä olleiden oppilaiden taitotasossa ja vieraan kielen hallinnassa saattoi esiintyä jonkin verran vaihtelua. Rasisen yksi haastattelukysymys oli, soveltuuko CLIL-opetus erilaisille oppijoille. Tutkimukseen osallistujista vain toinen

oppilaista sekä opettajaksi opiskeleva mainitsivat *oppimisvaikeuksien* olevan mahdollinen *este* menestyksekkäälle CLIL-opetukselle. Esimerkiksi opettajaksi opiskeleva mietiskeli, että oppimisvaikeuksia omaavan oppilaan opettaminen ainoastaan äidinkielellä voisi olla järkevää. Tutkimuksessa mukana olleet oppilaan vanhempi sekä molemmat opettajat kuitenkin kokivat, ettei ole olemassa sellaista oppijatyyppeä, jolle CLIL-opetus ei soveltuisi. Esimerkiksi oppilaan vanhempi näki, että CLIL-opetus on mahdollista järjestää *kaikille*, kunhan opetus järjestetään *joustavasti* ja siinä otetaan oppilaiden *yksilöllisyys* huomioon. Toisen opettajan mielestä CLIL-opetuksen ei tulisi olla vain lahjakkaiden etuoikeus, vaan myös erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla tulisi olla siihen oikeus.

Pihko (2010) tutki yksinomaan *oppilaiden* (n = 209) *mietteitä ja näkemyksiä* CLIL-opetuksesta. Hän kartoitti tutkimuksessaan muun muassa yläkouluikäisten oppilaiden omia näkemyksiä siitä, millaisille oppilaille CLIL-opetus ei mahdollisesti soveltuisi. Hänen tutkimuksessaan oppilaiden vastauksissa esille tulivat muun muassa seuraavat ominaisuudet CLIL-opetukseen osallistumisen esteenä: *kielteinen asenne opiskeltavaa kieltä kohtaan, huono keskittymiskyky tai rauhattomuus* sekä *vaikeudet äidinkielessä*. Pihkon tutkimuksessa osa oppilaista koki opettajien odottavan kaikilta samanlaista osaamista, ja oppilaat toivoivatkin opettajilta enemmän opetuksen yksilöllistämistä. Oppilaat olivat hyvin tietoisia luokan heterogeenisuudesta kielitaidon suhteen. Konkreettina tukikeinona oppilaat mainitsivat muun muassa *äidinkielen runsaamman käytön*; esimerkiksi asioiden pohjituksen tai yhteenvedon suomen kielellä. Jotkut oppilaat toivoivat, että opettajat eriyttäisivät *ääneen lukemista* niin, että heikoimmat saisivat lukea vain lyhyitä tekstejä. Lisäksi oppilaat toivoivat opettajan kysyvän välillä *helpompia* kysymyksiä sekä *avaavan* vaikeita käsitteitä ennen asian yhteistä käsitteilyä. Useat oppilaat halusivat lisää *pienryhmätyöskentelyä*; he kokivat sen tarjoavan turvallisen kielenkäyttöympäristön sekä mahdollistavan tehokkaamman oppimisen.

Seikkula-Leino (2002) spekuloi kaikkien oppilaiden mahdollisuudella osallistua CLIL-opetukseen, sillä hänen tutkimuksensa (ks. tarkemmin alaluku 2.1.7) antaa viitteitä siitä, että myös heikot oppilaat oppivat siinä edellytystensä mukaisesti. Hänen mukaansa kuitenkin tämänlainen käytäntö edellyttäisi *uutta opetuksen suunnittelua, opettajien yhteistyötä, lisää pedagogista pätevyyttä* sekä *lisää resursseja*. Seikkula-Leino myös huomauttaa, että hänenkin tutkimuksessaan ilmeni tietty määrä alisuoriutujia, jotka eivät opi opetusmuodosta huolimatta. Tämän ei kuitenkaan voida katsoa johtuvan CLIL-opetuksesta, sillä sama määrä alisuoriutujia on myös äidinkielisillä luokilla. Seikkula-Leino arveleekin muiden tekijöiden kuin CLIL-opetuksen aiheuttavan kyseisen oppilasaineksen alisuoriutumisen. Seikkula-Leinon (2002; 2005) mukaan CLIL-opetuksessa tulisi nykyistä enemmän pohtia millaisia yleisiä tukikeinoja oppilaille voitaisiin järjestää ja millaisia mahdollisuuksia on opetuksen eriyttämiseen. Hänen mukaansa opetusta tulisi sopeuttaa eri tasoille, jotta oppilaiden yksilöllisyys huomioitaisiin paremmin ja kaikilla olisi mahdollisuus osallistua CLIL-opetukseen. Seikkula-Leino (2005) listaa joitakin periaatteita ja käytännön keinoja, joiden avulla myös heikot oppilaat voivat menestyksekkäästi opiskella CLIL-

opetuksessa. Tällaisia ovat esimerkiksi *kodin ja koulun yhteistyö, henkilökohtainen oppimissuunnitelma, tukiopetus* sekä *kerhotoiminta*. Tällöin myös oppilaiden on helpompi saavuttaa hyviä tuloksia sekä oppiaineessa että vieraassa kielessä. Eriyttämällä voidaan edesauttaa oppilaita saavuttamaan eri oppiaineissa tietyt sisällölliset perustavoitteet, jotka OPSissa määritellään. Oppilaiden vieraan kielin oppimisessa opettajien tulisi asettaa oppilaille erilaisia tavoitteita kunkin yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Seikkula-Leino esittää, että kaikista äärimmäisimmissä tapauksissa, joissa oppilailla on esimerkiksi runsaasti keskittymishäiriöitä tai ongelmia äidinkielen oppimisessa, oppilaat tulisi siirtää pois CLIL-luokilta.

Tässä aluvuossa luotiin katsaus tähän tutkimukseen keskeisimmin liittyviin käsitteisiin ja niiden tutkimukseen. Tavoitteena oli antaa lukijalle yleiskuva siitä, miten eriyttämistä ja inklusiota on tutkimuksissa käsitelty. Kuten esitellyistä tutkimuksista käy ilmi, on molempia ilmiöitä sivuttu useissa kielikylypy- ja CLIL-tutkimuksissa, muttei juurikaan keskitytty yksinomaan niihin. Keskeisin tähän tutkimukseen liittyvä tutkimus on Meriläisen (2008) väitöskirjatutkimus, jossa myös paneudutaan eriyttämiseen ja heterogeenisen oppilasaineen tukemiseen. Meriläisen tutkimus kuitenkin keskittyy hyvin pitkälti kielikylypy-opetukseen yleisesti eikä anna kovin kattavaa kuvaa erilaisten oppijoiden huomioimisesta käytännössä. Toisin sanoen Meriläisen tutkimuksessa ei ole paljoakaan sellaisia käytännön eriyttämiskeinoja, jotka palvelisivat opettajia ja konkretisoisivat käsiteltävää asiaa paremmin. Tämä tutkimus fokusoituu enemmän nimenomaan erilaisiin käytännön keinoihin, joiden avulla opettajat voivat paremmin tukea erilaisia oppilaita. Lisäksi tutkimus kartoittaa opettajien käsityksiä eriyttämisestä sekä niitä haasteita, jotka opettajien mielestä ovat eriyttämisen esteenä. Kahta jälkimmäistä asiaa on tutkittu jonkin verran aikaisemmin (ks. alaluku 2.3.5), mutta tämän tutkimuksen aiemmista erottaa kuitenkin keskeisesti CLIL-opetuksen konteksti, joka tuo tutkittaviin asioihin omanlaistaan näkökulmaa ja perspektiiviä. Tutkimuksen määrällinen osuus puolestaan tuo tutkittaviin asioihin yleistettävyyttä, joka Meriläisen tapaustutkimuksessa jää puuttumaan.

3 TUTKIMUS

Tässä luvussa tarkastellaan yksityiskohtaisesti kyseistä tutkimusta ja sen eri vaihteita. Tutkimus lähti alun perin liikkeelle yksivaiheisena *laadullisena tapaus-tutkimuksena*, mutta ensimmäisen vaiheen jälkeen tutkimusta päätettiin laajentaa myös *määrällisellä osuudella*. Koko tutkimusprosessista muodostui siis *kaksivaiheinen* yhdistelmä laadullista ja määrällistä tutkimusta. Joidenkin näkemysten mukaan laadullinen ja määrällinen tutkimus ovat toisensa poissulkevia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 65–66), mutta monien mielestä suuntaukset voivat myös täydentää toisiaan. Esimerkiksi Hirsjärven (2009b, 136–137) mukaan eräs täydentävä käytötapa on tämän tutkimuksen tavoin määrällisesti laajentaa laadullisen osuuden tuloksia koskemaan suurempaa aineistojoukkoa. Myös Brannenin (2005) mielestä laadullista ja määrällistä tutkimusta voi hyvin yhdistää, jos se on tutkimusasetelman kannalta perusteltua. Hän käyttää tästä termiä *mixing methods*. Monimenetelmäistä tutkimusotetta kutsutaan myös termillä *triangulaatio*, jossa voidaan tämän tutkimuksen tavoin yhdistää esimerkiksi erilaisia menetelmiä, teorioita ja jopa tieteenfilosofioita (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 20). Seuraavassa alaluvussa esitellään aluksi tutkimuksen *tarkoitusta* ja *tutkimuskysymykset*, ja avataan myös lisää tutkimuksen määrällisen ja laadullisen osuuden suhdetta. Sen jälkeen molemmat tutkimusvaiheet käydään läpi erikseen esitellen niiden *tutkimusmenetelmiä*, *toteutusta*, *aineiston analysointia* sekä *osallistujia*. Määrällisen osuuden käsittelyn yhteydessä tarkastellaan myös tutkimusvaiheen *luotettavuutta*, mutta laadullisen osuuden tarkempi luotettavuuspohdinta on alaluvussa 5.2. *Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja rajoitukset*. Näin ollen myös tutkimusraportti on yhdistelmä eri tutkimussuuntien perinteitä. Toki jo laadullisen tutkimusvaiheen yksityiskohtaisella kuvauksella pyritään parantamaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen eri vaiheet esitellään havainnollisesti taulukkomuodossa tämän luvun lopussa (ks. taulukko 4).

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen *ensimmäisen (laadullisen) vaiheen* tarkoituksena on *kuvaata* eriyttämisen luonnetta ja mahdollisia ongelmakohtia inklusiivisessa CLIL-opetuksessa yhden koulun opettajien käsitysten, heidän käyttämiensä käytännön eriyttämiskeinojen sekä heidän kokemiensa eriyttämisen haasteiden avulla. Tämän tutkimusvaiheen tavoitteena on *lisätä ymmärrystä ja tietoutta* eriyttämisestä ilmiönä tapauskoulun kaltaisessa CLIL-opetuksen kontekstissa ja tulla tietoisiksi erilaisista käytännön eriyttämiskeinoista, joita inklusiivisessa CLIL-opetuksessa voidaan hyödyntää.

Tutkimuksen *toisen (määrällisen) vaiheen* tarkoituksena on *selvittää*, miten laadullisen osuuden tulokset näyttäytyvät yleisemmin CLIL-opetuksessa. Tutkimuksen toisen vaiheen tavoitteena on luoda *yleistettävämpää kuvaa* CLIL-opettajien kokemuksista eriyttämisestä ja sen käytännöstä. Tutkimusprosessin aikana tutkimukseen lisätty toinen vaihe tuo siis uutta näkökulmaa tutkimuksen alkuperäiseen tarkoitukseen. Hirsjärven (2009b, 138) mukaan tutkimukseen voikin sisältyä useampia tarkoituksia ja ne voivat myös muuttua tutkimuksen edetessä.

Tutkimuksen *tutkimuskysymykset* ovat:

1. *Miten tapauskoulun opettajat ymmärtävät käsitteen eriyttäminen? (vaihe 1)*
2. *Miten opettajat käytännössä eriyttävät opetustaan alakoulun inklusiivisessa CLIL-opetuksessa? (vaihe 1)*
3. *Mitä haasteita opettajat näkevät eriyttämiselle alakoulun inklusiivisessa CLIL-opetuksessa? (vaihe 1)*
4. *Miten vaiheesta 1 saadut tulokset esiintyvät yleisemmin CLIL-opetuksessa? (vaihe 2)*

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyritään selvittämään, kuinka laajasti tapauskoulun opettajat eriyttämisen käsittävät. Toisin sanoen koskeeko se heidän mielestään vain joitakin tiettyjä oppilastyyppejä ja opetuksen käytänteitä. *Toinen tutkimuskysymys* on tutkimuksen kannalta keskeisin, sillä tutkimuksen päätehtävänä on nimenomaan selvittää erilaisia käytännön eriyttämiskeinoja, joita opettajat voivat menestyksekkäässä inklusiivisessa CLIL-opetuksessa käyttää tukeakseen kaikkien oppilaiden oppimista. *Kolmas tutkimuskysymys* pyrkii kartoittamaan niitä mahdollisia haasteita ja ongelmia, joita kyseinen CLIL-opetuksen toteutusmalli tuo eriyttämiselle ja kaikkien yksilölliselle huomioimiselle. Näin ollen se antaa arvokasta tietoa siitä, mihin asioihin menestyksekkäässä eriyttämisessä tulisi CLIL-opetuksessa kiinnittää erityistä huomiota. *Neljännän tutkimuskysymyksen* avulla pyritään selvittämään eriyttämisen nykytilaa laajemmin CLIL-opetuksessa.

Huomioitavaa on, että tutkimuksen kahden eri vaiheen tarkoitukset eroavat toisistaan selkeästi. Tämän vuoksi tutkimuksessa heijastuvat myös eri *tieteenfilosofiat*. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa on eniten piirteitä *fenomenologis-hermeneuttisesta* tieteenperinteestä (ks. esim. Laine 2010, 28–45; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35). Fenomenologia tutkii kokemuksia sekä ihmisten suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa (Laine 2010). Sen mukaan ihmisen toiminta on aina intentionaalista eli tarkoituksellista. Ihmisen toiminnan tarkoituksen voi siis ymmärtää selvittämällä ja kysymällä, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii (Laine 2010, 29). Fenomenologia näkyy tutkimuksessa muun muassa siten, että tutkimuksessa on kiinnostuttu nimenomaan siitä, miten opettajat määrittelevät ja kokevat eriyttämisen kyseisessä kontekstissa ja millaisia merkityksiä he sille antavat. Hermeneutiikalla puolestaan tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 34). Näin ollen fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on ihminen ja hänen kokemuksensa ja tutkimuksen tarkoituksena on nimenomaan ymmärtää ja tulkita asioita eikä pyrkiä yleistykseen (Laine 2010, 28–31). Fenomenologis-hermeneuttinen tieteenperinne tunnustaa siis jokaisen yksilön erilaisuuden ja näin ollen se ei etene yksittäisistä tapauksista yleiseen (Laine 2010, 30). Tämänkään tutkimusvaiheen tarkoituksena ei ole luoda yleistettävää kuvaa eriyttämisestä CLIL-opetuksessa, vaan yksittäisen ja spesifin tapauksen avulla lisätä ymmärrystä tätä ilmiötä kohtaan. Kuitenkaan tutkimusvaihe ei ole puhtaasti fenomenologis-hermeneuttinen, sillä esimerkiksi aineiston käsittelyssä käytettiin *teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä* (ks. alaluku 3.2.3), joka ei sinänsä sovellu fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenperinteeseen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–100).

Tutkimuksen toisessa vaiheessa voidaan nähdä piirteitä *positivistisesta* ja *empiristisestä* tieteenperinteestä (ks. esim. Bryman 1984; Niiniluoto 1997). Siinä kaiken tiedon nähdään perustuvan aistihavaintoihin ja korostetaan kokeellisia menetelmiä tiedon lähteenä. Positivismissa ja empirismissä ollaan myös kiinnostuneita muun muassa *objektiivisuudesta, toistettavuudesta ja kausaalisuudesta*. Tämän vuoksi tähän tieteenperinteeseen nojaavissa tutkimuksissa tutkijan rooli on etäinen tutkittavaan nähden. Esimerkiksi tutkimuksen toisessa vaiheessa käytetty kysely on yksi keskeinen tämän tutkimustradition menetelmä, sillä sen avulla käsitteet voidaan *operationalisoida* eli asettaa mitattavaan muotoon. Kyselyssä tulee hyvin esille juuri nuo positivistisen ja empiristisen tieteenperinteen keskeiset lähtökohdat (objektiivisuus, toistettavuus ja kausaalisuus). (Bryman 1984, 77; Niiniluoto 1997, 39–42, 45, 51.) Lukijan on syytä läpi koko tutkimusraportin pitää mielessä eri tutkimusvaiheiden tarkoitukset ja myös niiden taustalla olevat oletukset tiedon luonteesta.

3.2 Tutkimuksen laadullinen vaihe

3.2.1 Tutkimustyyppi ja -menetelmät

3.2.1.1 Tapaustutkimus

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen lähestymistapa ja tutkimustyyppi on *laadullinen tapaustutkimus* eli *case study*. Tapaustutkimukselle ei ole olemassa mitään yksiselitteistä määritelmää ja sitä voidaan käyttää sekä laadullisessa että määrällisessä tutkimuksessa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190; Hirsjärvi 2009c, 191). Lisäksi tutkittavien tapausten määrä sekä käytettävät tutkimusmenetelmät voivat vaihdella jossain määrin. Tapaustutkimuksen kohteena eli tapauksena voi olla esimerkiksi yksilö, ryhmä tai yhteisö (Hirsjärvi 2009b, 135). Saarela-Kinnunen ja Eskolan (2010, 192) mukaan tapaustutkimuksessa voidaan tutkia myös niin sanottuja *alayksikköjä*, joiden avulla saadaan tietoa varsinaisesta tutkimuskohteesta. Esimerkiksi Syrjälän (1994, 10) mukaan kasvatustieteellisessä tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohteena voi olla tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, esimerkiksi tietyn koulun tai luokan toiminta ja tutkimuksessa voidaan tarkastella tässä ympäristössä toimivien ihmisten tapahutumia. Tämän tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa laajempaa tapauksena toimii yksi koulu, jossa on käytössä varsin ainutlaatuinen ja poikkeuksellinen CLIL-opetuksen toteutusmuoto, sillä kouluun on keskitetty alueen erityisopetus ja myös erityisoppilaat saavat CLIL-opetusta (ks. tarkemmin alaluku 3.2.5). Alayksikköjä tai *osatapauksia* ovat kyseisen koulun kolme opettajaa, joiden avulla pyritään avaamaan eriyttämistä kyseisen koulun CLIL-opetuksen kontekstissa.

Tapaustutkimus etsii vastauksia kysymyksiin *kuinka* ja *miksi* (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191). Näin ollen tapaustutkimus valitaan yleensä tilanteissa, joissa tutkija haluaa tietoa esimerkiksi pedagogisesti harvinaisista tapauksista tai kun tutkimusongelmat ovat kokonaisvaltaisia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58). Myös Syrjälän (1994, 23) mukaan yksi tilanne tapaustutkimuksen valinnalle on asetelma, jossa tutkittava tapaus on ainutkertainen ja poikkeuksellinen, jolloin pyrkimyksenä on sen avulla oppia tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä. Tapaustutkimuksen valintaan päädyttiin, sillä eriyttäminen inklusiivisessa CLIL-opetuksessa on ilmiö, josta ei juuri ole aikaisempia tutkimuksia varsinkin Suomessa (ks. alaluku 2.4). Lisäksi eriyttämistä haluttiin tutkia hyvin kokonaisvaltaisesti useasta eri näkökulmasta. Tapaustutkimuksessa onkin tyypillistä, että yksittäisestä tai useammasta toisiinsa liittyvästä tapauksesta saadaan hyvin yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190, 192). Lisäksi tavanomaista tapaustutkimukselle on, että siinä käytetään erilaisia tiedonkeruun tapoja (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Tässäkin tutkimusvaiheessa keskityttiin keräämään monipuolinen aineisto varsin pieneltä määrältä osatapauksia sekä *haastattelemalla*, *havainnoimalla* että lyhyen *kyselylomakkeen* avulla. Seuraavassa perustellaan tarkemmin näiden aineistonkeruumenetelmien käyttöä tässä tutkimuksessa.

3.2.1.2 Haastattelu

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen pääaineistonkeruumenetelmä on *haastattelu*. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 34) mukaan haastattelun valintaa ei tulisi kuitenkaan pitää itsestäänselvyytenä, vaan sen valinnalle tulisi olla selkeät ja hyvät perustelut. Haastattelu valittiin tutkimusmenetelmäksi sen vuoksi, että se soveltuu parhaiten tutkimusvaiheeseen, jossa haluttiin selvittää yksittäisten opettajien mielipiteitä ja näkemyksiä eriyttämisestä tietyssä spesifissä kontekstissa. Eskolan ja Vastamäen (2010, 26) mukaan haastattelun valinnan keskeisimpänä perusteluna pidetäänkin usein nimenomaan ajatusta, että halutessamme saada tietää mitä joku ajattelee tietyistä asiasta, yksinkertaisinta on kysyä sitä häneltä.

Haastattelua ja *kyselyä* ei aina kovin jyrkästi eroteta toisistaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72) ja esimerkiksi Moulyn (1963, 235–275) mukaan ne ovat lähes identtisiä menetelmiä haastattelun ollessa vain suullinen kysely. Haastattelulla ja kyselylomakkeella on kuitenkin myös joitakin perustavanlaatuisia eroja, jotka olennaisesti vaikuttavat siihen, kumpaa menetelmää tutkijan olisi luontevinta käyttää. Esimerkiksi kyselylomakkeiden käyttö olisi varmasti monissa konkreetteja ja yksiselitteisiä ilmiöitä selvittävässä tutkimuksissa haastattelun käyttöä loogisempaa muun muassa taloudellisuutensa, paremman tavoitettavuutensa sekä aineistonkäsittelyn helppouden ansiosta, sillä haastattelu voi usein olla kallis ja aikaa vievä prosessi, jonka analysointi, tulkinta ja raportointi ovat ongelmallista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35–37). Tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin haastattelun käyttöön, sillä ensimmäisessä tutkimusvaiheessa haluttiin nimenomaan mennä hyvin syvälle tutkittavaan asiaan ja tällöin haastattelun etuna koettiin se, että haastattelutilanteessa saatuja vastauksia voidaan selventää ja syventää esimerkiksi perusteluja pyytämällä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 35–36). Kaikissa haastatteluissa tehtiinkin useaan otteeseen täsmentäviä kysymyksiä, joilla pyydettiin opettajilta tarkennusta heidän vastauksiinsa tai mahdollisia perusteluja heidän näkemyksilleen. Lisäksi haastattelun avulla pystyttiin kyse-lomaketta paremmin antamaan henkilöille mahdollisuus olla aktiivisia toimijoita, jotka voivat tuoda omia näkemyksiään esiin mahdollisimman vapaasti (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Haastattelutilanne antoi tutkijalle myös mahdollisuuden muuttaa tarvittaessa alkuperäistä kysymysjärjestystä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 36). Kaikki kolme haastattelua olivatkin rakenteeltaan hieman erilaisia, sillä keskustelu eteni hieman eri järjestyksessä eri haastateltavilla. Kaikkien opettajien kanssa käytiin kuitenkin kaikki samat teemat läpi. Tähän tutkimusvaiheeseen osallistuneiden opettajien määrä puolsi myös haastattelua.

Tutkimusvaiheen haastattelu oli selkeästi *puolistrukturoitu haastattelu* eli *teemahaastattelu* (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2000, 44–48; Eskola & Vastamäki 2010, 28–29), sillä haastattelun yleiset teemat oli jäsennelty etukäteen tiettyyn järjestykseen ja kysymykset mietitty kuhunkin teemaan liittyen, mutta haastattelun toteutuksessa tämän järjestyksen orjallinen noudattaminen ei ollut merkityksellistä. Haastattelun teemat oli muodostettu kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten pohjalta (ks. luku 2). Teemahaastattelu valittiin, koska se ottaa eri haastattelutyypeistä parhaiten huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja

heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Tässä näkyy myös tutkimusvaiheen fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofian piirteitä.

Haastatteluja ja tutkimusta varten tarvittut opettajien taustatiedot koettiin loogiseksi kerätä *kyselylomakkeella* (ks. liite 2), jotta se ei veisi aikaa pois varsinaiselta haastattelulta. Tämä jo osoitti kyselylomakkeiden käytön ongelmallisuuden; tarkkaan ja huolellisesti mietityt kysymykset tuottivat kuitenkin joitakin epämääräisiä vastauksia, joihin jouduttiin palaamaan vielä haastattelun yhteydessä.

3.2.1.3 Havainnointi

Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen toinen keskeinen aineistonkeruumenetelmä on *havainnointi*, jonka avulla pyrittiin saamaan vastauksia nimenomaan toiseen tutkimuskysymykseen eli opettajien käytännön eriyttämiskeinoihin. Havainnointi valittiin haastattelun rinnalle, sillä se kytkee muita tutkimusmenetelmiä paremmin saadun tiedon sen kontekstiin ja asiat nähdään niiden oikeissa yhteyksissä. Havainnoinnin avulla saadaan myös muita menetelmiä paremmin monipuolista tietoa lukuisine yksityiskohtineen (Grönfors 2010). Havainnoinnin avulla siis pääasiassa syvennettiin tietoa teemahaastatteluissa esiin tulleista eriyttämisen keinoista. Havainnoinnin valintaperusteluina oli myös näkökulman laajennus sekä se, että useamman aineistonkeruumenetelmän käytön katsotaan parantavan tutkimuksen luotettavuutta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 38). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 145) käyttävät tästä termiä *metodinen triangulaatio*. Havainnoinnin avulla voidaan myös katsoa, tukevatko tutkittavien puhe ja toiminta toisiaan vai ovatko ne ristiriidassa keskenään. On nimittäin osoitettu, että havainnointi saattaa paljastaa varsinaisen käyttäytymisen ja haastattelussa esiin tuodun käyttäytymisen mahdollisen eron (Grönfors 2010, 157–159). Tämä tosin ei ollut tässä tutkimuksessa kovin korosteisessa asemassa vähäisen havainnointimäärän vuoksi.

Havainnoinnin asteet voivat vaihdella täydellisestä *piilohavainnoinnista* täydelliseen *osallistuvaan havainnointiin*. Edellisessä tutkittavat eivät edes tiedä että heitä havainnoidaan, kun taas jälkimmäisessä tutkija osallistuu näkyvästi tutkittavien toimintaan (Grönfors 2010, 159–161). Tässä tutkimuksessa havainnointi oli näiden ääripäiden väliltä, sillä tutkija oli näkyvästi luokissa tekemässä havaintoja oppitunneista, mutta ei osallistunut tuntien kulkuun millään lailla, vaan pysytteli ulkopuolisena tarkkailijana. Ainoastaan tuntien alussa oppilaille kerrottiin lyhyesti, että tunteja havainnoidaan tutkielmaa varten. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 81–82) käyttävätkin tämäntyyllisestä havainnoinnista loogisesti nimitystä *havainnointi ilman osallistumista*. Grönforsin (2010, 160–161) mukaan tämänkaltaista havainnointia käytetään tilanteissa, joissa osallistuminen ei tuo mitään merkittävää näkökulmaa esille tutkimukseen. Tämä tutkimus keskittyi nimenomaan opettajien käyttäytymiseen, joten havainnointi katsottiin tarkoituksenmukaisimmaksi toteuttaa osallistumatta tunnin kulkuun.

3.2.2 Toteutus

Tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen osallistui tapauskoulun *kolme opettajaa*, joita haastateltiin, ja joiden opetusta havainnoitiin. Tavoitteena oli saada tutkimukseen erilaisia opettajia niin koulutuksen, opetettavan luokka-asteen kuin opetuskokemuksenkin perusteella, jotta eriyttämistä ilmiönä tulisi tutkittua mahdollisimman monesta eri näkökulmasta. Tämän vuoksi ensin lähestyttiin sähköpostitse yhtä alkuopetuksen opettajaa sekä yhtä yläluokille CLIL-opetusta pitävää tuntiopettajaa, jolla tiedettiin olevan myös erityisopettajan pätevyys. Heidän suostuttuaan tutkimukseen haluttiin saada vielä yksi luokanopettaja mielellään luokka-asteilta 3–6. Kolme opettajaa, joita lähestyttiin seuraavaksi, kuitenkin kieltäytyi tutkimuksesta. Lopulta eräs tapauskoululla ensimmäisen havainnoinnin yhteydessä tavattu opettaja suostui myös osallistumaan tutkimukseen. Kolmas tutkimukseen osallistunut opettaja toi tutkittavaan ilmiöön erilaista näkökulmaa, sillä hän oli tutkittavista selvästi kaikista kokemattomin opettaja ja hän opetti 5. luokkaa. Näin ollen tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen kysyttiin yhteensä kuutta opettajaa, joista kolme kieltäytyi ja kolme suostui. Tähän vaiheeseen osallistuneita opettajia kuvataan tarkemmin alaluvussa 3.2.4 *Osallistujat*.

Tämän tutkimusvaiheen aineisto kerättiin loka- ja marraskuun 2011 aikana. Opettajille lähetettiin esitietolomake täytettäväksi ennen haastatteluja. Esitietolomakkeessa kartoitettiin opettajien koulutusta ja kokemusta CLIL-opetukseen liittyen sekä luokan oppilasainesta (ks. liite 2). Haastattelutilanteessa esitietolomakkeesta tehtiin vielä joitakin tarkentavia kysymyksiä. Haastattelut olivat viikoilla 44, 45 ja 46. Tätä ennen tehtiin yksi 40 minuuttia kestävä testihaastattelu, jonka perusteella haastattelun teemat ja kysymykset muokattiin lopulliseen muotoonsa. Haastattelua varten tehtiin kaksi haastattelurunkoa, toisessa oli haastattelun yleiset teemat ja toisessa oli kaikista teemoista myös kaikki etukäteen mietityt kysymykset (ks. liite 1). Teemat ja kysymykset pohjautuivat muun muassa kuviossa 1 esiintyviin eriyttämisen muotoihin. Haastattelun yleiset teemat lähetettiin opettajille etukäteen tutustuttaviksi ja pohdittaviksi, sillä heiltä haluttiin saada mahdollisimman paljon tietoa ja esimerkkejä aiheesta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Kaikki haastattelut olivat kestoiltaan noin tunnin pituisia (54, 57 ja 58 minuuttia). Kaksi haastattelua tehtiin tapauskoululla opettajien työpäivän jälkeen ja kolmas tehtiin yhden opettajan uudella työpaikalla. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin tekstimuotoon. Yhden opettajan haastatteluun pyydettiin jälkikäteen sähköpostitse vielä hieman tarkennusta erääseen teemaan (*koulunkäyntiaavustaja ja eriyttäminen*).

Jokaista opettajaa havainnoitiin yhden heidän pitämänsä oppitunnin verran. Havainnoinnit olivat viikoilla 41, 45 ja 46. Havainnointiin oli saatu kaikilta oppilailta tutkimuslupa (ks. liite 3). Havainnointi oli ensimmäinen kerta, kun tutkija tapasi luokan oppilaat. Esimerkiksi Grönforsin (2010, 160) mukaan tutkijan tilapäinen läsnäolo saattaa joskus muuttaa havainnoitavien käyttäytymistä. Asiaa ei kuitenkaan katsottu ongelmaksi, koska päähavainnointikohteena oli opettaja. Tietenkin oppilaiden käyttäytyminen osaltaan vaikuttaa eriyttämisen

tarpeeseen ja luonteeseen, mutta oppilaiden ei koettu häiriintyvän tutkijan läsnäolosta. Yhden opettajan havainnointi oli haastattelun jälkeen, ja kahden opettajan ennen haastattelua. Havainnoinnin tueksi laadittiin havainnointilomake, johon listattiin etukäteen pohdittuja eriyttämiseen liittyviä asioita (ks. liite 4). Näiden lisäksi kaikista havainnointitunneista kirjoitettiin käsin laajat avoimet kenttämuistiinpanot tuntien aikana. Välittömästi havainnointien jälkeen muistiinpanojen ja havainnointilomakkeiden pohjalta kirjoitettiin vielä tietokoneella yksityiskohtaisemmat ja tarkemmat muistiinpanot oppitunneista.

Aineiston koko on laadullisessa tutkimuksessa asia, johon ei ole yksiselitteisiä ohjeita. Sen tarve määrittyy muun muassa tutkimuksen luonteesta ja tutkimustehtävästä. Laadullisessa tutkimuksessa aineistona voi olla jo vain yksi tapaus tai yhden henkilön haastattelu (Hirsjärvi 2009a, 181). Eskolan ja Suorannan (1998, 62) mukaan aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tai merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Heidän mielestään aineiston kokoa tärkeämpää on *tulkintojen syvyys* ja *kestävyys*. Vähäinen tutkittavien määrä oli tässä tutkimusvaiheessa hyväksyttävää, sillä laadullisen tapaustutkimuksen tapaan ensimmäisen tutkimusvaiheen tarkoituksena ei ole tehdä yleistyksiä, vaan *kuvata* ja sitä kautta *ymmärtää* paremmin tutkittavaa ilmiötä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 194). Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan juuri ilmiöiden kuvailun ja ymmärryksen vuoksi tärkeää laadullisessa tutkimuksessa on aineiston koon sijaan pikemminkin se, että haastateltavat henkilöt tietävät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon ja heillä on kokemusta asiasta. Tämä toteutui tässä tutkimuksessa hyvin. Ensimmäisen tutkimusvaiheen lopullinen aineisto koostui yhteensä noin 60 sivusta litteroitua haastattelutekstiä, noin 16 sivusta puhtaaksikirjoitettuja havainnointimuistiinpanoja sekä kolmesta opettajien täyttämästä taustatietolomakkeesta (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1 Laadullisen tutkimusvaiheen aineistonkeruu

menetelmä	ajankohta	aineiston koko
teemahaastattelu	marraskuu 2011 (viikot 44, 45, 46)	3 n. tunnin haastattelua (60 sivua litteroitua tekstiä)
havainnointi	loka- marraskuu 2011 (viikot 41, 45, 46)	3 CLIL-oppituntia (16 sivua havainnointi- muistiinpanoja)
kyselylomake	loka- marraskuu 2011 (ennen haastatteluja ja havainnoiteja)	3 taustatietolomaketta

3.2.3 Aineiston analysointi

Litteroiduille haastatteluille ja puhtaaksikirjoitetuille havainnointimuistiinpanoille tehtiin *sisällönanalyysi*. Sitä voidaan pitää perusanalyysimenetelmänä, jota voidaan käyttää kaikenlaisissa laadullisissa tutkimuksissa. Se onkin tietynlainen yleisnimitys laadullisen tutkimuksen analyysille, ja sen avulla aineistoa voidaan esimerkiksi *luokitella*, *teemoitella* tai *tyypitellä* (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–93). Tässä tutkimusvaiheessa sisällönanalyysi tehtiin teemoittelun periaatteita noudattaen. Teemoittelussa aineisto ryhmitellään eri aihepiirien mukaan ja nostetaan esille ne keskeiset asiat, mitkä kustakin aiheesta on sanottu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Litteroidut haastattelut käytiin läpi värikynien kanssa ja eri väreillä alleviivattiin eri tutkimuskysymyksiin liittyviä vastauksia ja ryhmiteltiin aineistoa uudelleen. Tämän lisäksi aineistosta alleviivattiin sellaisia asioita, jotka eivät suoranaisesti liittyneet tutkimuskysymyksiin, mutta jotka joko toistuivat haastattelussa usein tai toivat jotakin muuta mielenkiintoista ja merkityksellistä tietoa tutkimukseen. Eräs esimerkki tästä oli opettajien toiveet eriyttämisestä ideaalitulanteessa. Tämän teeman keskeisimmät asiat sisällytettiin tulostusiosion eriyttämisen haasteita käsittelevän alaluvun yhteyteen (ks. alaluku 4.1.3). Lisäksi haastatteluista saatiin paljon taustatietoa, mikä avasi paremmin tapauskoulun CLIL-opetusta.

Seuraavaksi kunkin tutkimuskysymyksen alla olevista opettajien vastauksista muodostettiin erilaisia teemoja, jotka nousivat selkeästi esiin opettajien vastauksissa. Tietyllä tapaa teemahaastattelun käyttö aineistonkeruumenetelmänä tarjosi tähän hyvän lähtökohdan, sillä siinä olleet teemat muodostivat hyvän jäsenyyksen aineistoon (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Teemahaastattelun teemojen lisäksi haastatteluissa nousi kuitenkin esiin myös muita mielenkiintoisia teemoja. Kaikki kolme haastattelua teemoiteltiin ensiksi erikseen, jonka jälkeen niitä vertailtiin keskenään, jotta nähtäisiin, mitkä teemat olivat yhteisiä kaikille opettajille, ja mitkä teemat esiintyivät vain yksittäisen opettajan vastauksissa. Havainnointimuistiinpanot analysoitiin samaa tapaa noudattaen teemoitellen ne ensiksi erikseen ja sitten keskenään vertaillen.

On hyvä muistaa, että aineistoista esiin nostetut teemat ovat aina jossain määrin tutkijan omaa tulkintaa. Analyysivaiheessa tutkija tulkitsee vastaajien sanomisia ja itse ratkaisee minkälaisia teemoja aineistosta muodostaa ja mitkä asiat laittaa kunkin teeman alle (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173). Eräs keino parantaa tulkintojen *luotettavuutta* on sisällyttää tutkimukseen haastateltujen alkuperäisiä *sitaatteja*, jotta lukija saa mahdollisuuden itse päättää yhtyykö hän tutkijan tekemiin tulkintoihin (Eskola & Suoranta 1998, 181). Tästä syystä tulostusiosioon on pyritty sisällyttämään varsin runsaasti opettajien alkuperäisiä sitaatteja aina kun se on ollut luontevaa ja tarkoituksenmukaista.

Analyysissä käytettiin *teoriaohjaavaa* sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Siinä *aineistolähtöisen* analyysin tapaan edetään aineiston ehdoilla, mutta erona on, että teoreettiset käsitteet ovat jo tutkijalla valmiiksi selvillä eikä niitä muodosteta aineiston perusteella. Kuitenkin erona *teorialähtöiseen* analyysiin on, että teoriaohjaavassa analyysissä aineistoa lähestytään ensin sen omilla ehdoilla

eikä minkään teorian mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–118). Aineistosta esiin nousseiden erilaisten teemojen pohjalta muodostettiin alaluokkia, mutta niitä vastaavat yläluokat olivat jo valmiiksi selvillä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Esimerkiksi yläluokasta *työskentelymuodot ja eriyttäminen* muodostettiin aineiston perusteella alaluokat *yksilöllinen avustaminen, vertaistuki* sekä *pari- ja ryhmätyöskentely*.

3.2.4 Osallistujat

Tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen osallistui kolme tapauskoulun opettajaa. Seuraavassa opettajien taustaa ja koulutusta sekä luokkien oppilasainesta kuvataan mahdollisimman tarkkaan kiinnittäen kuitenkin huomiota kaikkien tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin säilymiseen. Ajatuksena on, että tuntemalla opettajien ja luokkien taustat, lukijan on helpompi ymmärtää, mistä lähtökohdista opettajat eriyttämistä tarkastelevat ja mitkä asiat mahdollisesti osaltaan vaikuttavat heidän näkemyksiinsä. Opettajien keskeisimmät tiedot tiivistetään taulukkomuodossa tämän alaluvun lopussa (ks. taulukko 2).

Opettaja 1 (myöhemmin OPE1) on nainen, joka on toiminut luokanopettajana noin 25 vuotta. Pääaineenaan hänellä on ollut kasvatustiede, jonka lisäksi hän on tehnyt muun muassa englannin erikoistumisopinnot. CLIL-opetusta hän on toteuttanut noin 20 vuoden ajan. Lisäksi hän on käynyt 20 opintoviikon laajuisen vieraskielisen opetuksen koulutuksen. Erityispedagogista koulutusta opettajalla ei ole, lukuun ottamatta opettajankoulutukseen sisältyvää määrää. Opettaja opettaa tällä hetkellä 2. luokkaa ja on opettanut kyseistä luokkaa 1. luokalta lähtien. Uransa aikana opettaja on opettanut luokka-asteita 1–6, toimien kuitenkin pääasiassa alaluokkien opettajana. Luokalla on 19 oppilasta, 11 tyttöä ja kahdeksan poikaa. Luokan oppilaista kukaan ei tällä hetkellä saa erityistä tukea, mutta moni käy erityisopettajalla saamassa tukea koulunkäyntiin. Luokalla on viisi oppilasta, jotka saavat tehostettua tukea muun muassa tunneongelmien, keskittymisvaikeuksien tai käytöshäiriöiden vuoksi. Lahjakkaita oppilaita opettaja arvioi luokalla olevan kolme. Lahjakkaksi tässä tutkimuksessa määriteltiin oppilaat, joiden yleinen koulumenestys on hyvää ja joiden kieli-taito on selvästi keskitason oppilasta parempaa ja monipuolisempaa. Opettajalla on apunaan koulunkäynninohjaaja, joka on mukana myös CLIL-tunneilla. Opettaja pitää luokalle yhden tai kaksi oppituntia CLIL-opetusta viikossa. Yleisimmin oppiaineena on ympäristö- ja luonnontieto, mutta toisinaan hän toteuttaa CLIL-opetusta myös liikunnassa, musiikissa, kuvataiteessa, uskonnossa tai matematiikassa. Luokalla ei ole vielä formaalia englantia.

Myös *opettaja 2* (myöhemmin OPE2) on 25 vuotta opettajana toiminut nainen. Hänen pääaineenaan on ollut englanti ja sivuaineenaan muun muassa kasvatustiede ja erityispedagogiikka. CLIL-opetusta hän on toteuttanut noin 10 vuoden ajan. Lisäksi opettaja on käynyt muun muassa Opetushallituksen järjestämiä CLIL-opetuksen kursseja arviolta 10 opintoviikon verran. Opettaja on

tehnyt erilliset erityisopettajan opinnot, joten hänellä on erityisopettajan pätevyys. Kyseinen opettaja siirtyi tutkimuksen tekohetkellä muihin töihin, jonka vuoksi havainnoinnin aikaan hän oli vielä koulussa opettajana, mutta haastattelun tekohetkellä hän oli jo muissa työtehtävissä. Hän toimi koulussa tuntiopettajana. Tutkimuksen tekohetkellä hän antoi CLIL-opetusta 5.–6. luokille. Uransa aikana hän on kuitenkin toteuttanut CLIL-opetusta luokille 1–6. Tämänvuotisissa CLIL-opetuksen ryhmissään hänellä oli yhteensä 44 oppilasta, 19 tyttöä ja 25 poikaa. Näistä viisi oppilasta saa erityistä tukea erityisten kielellisten ongelmien, yleiseen opiskeluun liittyvän tuen tarpeen, keskittymisen ja oman toiminnan ohjauksen ongelmien tai maahanmuuttajataustasta johtuvan tuen tarpeen vuoksi. Lisäksi luokilla on oppilaita, joilla on keskittymisvaikeutta sekä itsetuntoon tai motivaatioon liittyviä ongelmia, mutta jotka eivät saa erityistä tukea. Lahjakkaita oppilaita opettaja arvelee ryhmissä olevan yhteensä viisi. Opettajalla ei ollut tänä lukuvuonna koulunkäynninohjaajaa luokassaan, mutta hänellä oli myös kokemusta ohjaajan kanssa työskentelystä CLIL-opetuksessa aikaisemmilta vuosilta. Opettaja opetti luokille yhteensä kaksi tai kolme tuntia CLIL-opetusta viikossa. 5. luokalla oli lukujärjestyksessä säännöllinen CLIL-tunti, jolloin CLIL-opetus toteutui laajasti ja säännönmukaisesti. 6. luokalle opettaja opetti biologiaa ja fysiikkakemiaa, jolloin CLIL-opetus toteutui näissä aineissa tietyissä teemoissa. Opettaja opetti molemmille luokille myös formaalia englantia.

Opettaja 3 (myöhemmin OPE3) on mies, joka on toiminut opettajana noin seitsemän vuotta. Hänen pääaineenaan on ollut kasvatustiede ja sivuaineenaan hän on suorittanut alakoulun englanninopetukseen sekä CLIL-opetukseen valmistavan 35 opintopisteen laajuisen JULIET-koulutusohjelman (ks. tarkemmin JULIET-koulutusohjelma). CLIL-opetusta opettaja on toteuttanut noin neljän vuoden ajan. Hänellä ei ole erityispedagogista koulutusta, lukuun ottamatta opettajankoulutukseen sisältyvää määrää. Tällä hetkellä opettaja opettaa 5. luokkaa ja on kyseisen luokan opettajana toista vuotta. Uransa aikana opettaja on opettanut luokkia 1–6, kuitenkin pääsääntöisesti luokkia 4–6. Opettajan nykyisellä luokalla on 19 oppilasta, kahdeksan tyttöä ja 11 poikaa. Luokalla on yksi Asperger-syndrooman vuoksi erityistä tukea saava oppilas. Tämän lisäksi luokalla on kolme oppilasta, jotka saavat erityistä tukea yleisten oppimisvaikeuksien vuoksi. Opettajan mukaan noin puolet luokan oppilaista käy toisinaan pienryhmässä opiskelemassa akateemisia aineita, kuten matematiikkaa, biologiaa, maantietoa tai historiaa. Lahjakkaita oppilaita opettaja arvioi luokalla olevan kahdesta neljään. Opettajalla on luokassaan koulunkäynninohjaaja, joka on mukana myös CLIL-tunneilla. Opettaja pitää luokalle CLIL-opetusta noin yhden oppitunnin viikossa, yleisimmin biologiassa. Hän opettaa luokalle myös formaalia englantia.

TAULUKKO 2 Laadulliseen tutkimusvaiheeseen osallistuneet opettajat

	OPE1	OPE2	OPE3
Sukupuoli	nainen	nainen	mies
Kokemus CLIL-opetuksesta	n. 20 v.	n. 10 v.	n. 4 v.
	pääaine kasvatustiede	pääaine englanti	pääaine kasvatustiede
Olennainen koulutus	sivuaineena mm. englannin erikoistumisopinnot	sivuaineina mm. kasvatustiede ja erityispedagogiikka	sivuaineena JULIET-opinnot 35 op
	vieraskielisen opetuksen kurssi 20 ov	CLIL-opetuksen kursseja 10 ov	
Opetettava luokka-aste	2. lk	5. ja 6. lk	5. lk
Oppilaat	19 oppilasta: 11 tyttöä 8 poikaa	44 oppilasta: 19 tyttöä 25 poikaa	19 oppilasta: 8 tyttöä 11 poikaa
Erityisoppilaat	ei erityistä tukea saavia oppilaita	5 erityistä tukea saavaa oppilasta	4 erityistä tukea saavaa oppilasta
	5 oppilasta tarvitsee tehostettua tukea	lisäksi keskittymisvaikeutta, itsetuntoon ja motivaatioon liittyviä ongelmia	noin puolet luokasta käy pienryhmässä opiskelemissa akateemisia aineita
Lahjakkaat oppilaat	3 kpl	5 kpl	2-4 kpl

3.2.5 Tapauskoulu

Seuraavassa kuvataan tutkimuksen *tapauskoulu* ja sen CLIL-opetuksen luonnetta mahdollisimman tarkasti, jotta lukija paremmin hahmottaisi, millaisesta CLIL-opetuksen kontekstista tutkimuksessa on kyse. Kyseiset tiedot ovat peräisin koulun opettajilta, koulun internetsivuilta sekä koulun opetussuunnitelmasta. Tapauskoulu on luokat 1–6 kattava alakoulu, jossa on noin 300 oppilasta ja noin 20 opettajaa. Koulussa on toteutettu CLIL-opetusta 1990-luvun alusta lähtien. Noin kymmenen vuoden ajan ainoastaan koulun kunkin vuositason toinen luokka sai CLIL-opetusta toisen luokan opiskellessa vain suomen kielellä. Tällöin oppilaat valittiin CLIL-luokille muun muassa englanninkielisten kokemustensa perusteella tai viime kädessä arpomalla. Opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen osallistuivat sekä CLIL-luokkien luokanopettajat että koulussa toi-

mineet englannin aineenopettajat. Tällöin opettajat saattoivat pitää jopa noin 25 prosenttia opetuksestaan vieraalla kielellä. Kunnan opetustoimi tuki hanketta rahallisesti ensimmäisen kuuden vuoden ajan.

Kuitenkin vuosituhannen vaihteessa koulussa päätettiin ruveta antamaan CLIL-opetusta koulun kaikille luokille. Näin jo reilut kymmenen vuotta pääsääntöisesti koulun kaikki oppilaat ovat osallistuneet CLIL-opetukseen. Tästä seuranneiden opetusjärjestelyiden ja pienentyneiden resurssien vuoksi CLIL-opetuksen määrä laski luokilla noin kymmeneen prosenttiin. Nykyisellään kaikilla koulun luokilla on vähintään yksi CLIL-tunti viikossa, mutta käytännössä monilla luokilla CLIL-opetuksen määrä on tätä runsaampaa. CLIL-opetusta toteutetaan useissa eri oppiaineissa, yleisimpiä ovat historia, biologia, maantieto, fysiikka sekä taito- ja taideaineet. Kunkin luokan CLIL-opetuksen määrään ja oppisisältöihin vaikuttaa muun muassa opetusryhmän taidot, luokan oppituntimäärät, opettajan aikaisempi kokemus CLIL-opetuksesta sekä käytettävissä oleva opetusmateriaali. Tätä nykyä koulun henkilökunnasta valtaosa on erikoistunut joko englannin kieleen tai CLIL-opetukseen. Lisäksi monilla opettajilla on kokemusta myös englanninkielisessä maassa asumisesta.

Alaluokilla CLIL-opetus toteutuu muun muassa luokkarutiineissa, leikeissä sekä erilaisissa eheytyyissä opetuskokonaisuuksissa. Ensimmäisen luokan syyslukukauden ajan CLIL-opetus on pelkästään suullista, mutta ensimmäisen luokan kevätlukukaudella tai viimeistään toisella luokalla aletaan opetuksessa pikkuhiljaa käyttää myös kirjoitettua englantia. Ylemmillä luokilla CLIL-opetuksen määrä yleensä kasvaa ja sitä voi parhaimmillaan olla viisi tai kuusi tuntia viikossa. Määrä on kuitenkin huomattavasti vähäisempää kuin opetustavan alkuaikoina 1990-luvun alussa. Ylemmillä luokilla englanninkielisen kirjallisen materiaalin käyttö lisääntyy. Tällöin CLIL-opetuksessa laajennetaan, syvennetään ja kerrataan suomen kielellä käsiteltyä aihepiirejä.

CLIL-opetuksella on aina kaksi tavoitetta. Opetuksessa tulee saavuttaa kullekin oppiaineelle asetetut yleiset tavoitteet sekä oppilaiden tulee oppia opetuksen välineenä käytettävää vierasta kieltä (ks. tarkemmin alaluku 2.1.4). Jokainen CLIL-opetusta toteuttava koulu on velvollinen määrittelemään omat yksityiskohtaisemmat CLIL-opetuksensa kielelliset tavoitteet (OPS 2004, 272). Tapauskoulun CLIL-opetuksen yleisenä tavoitteena on, että CLIL-opetus tukisi formaalin kielenopetuksen kanssa oppilaiden toimivan kielitaidon kehittymistä. Tavoitteena on myös tukea oppilaan itsetuntoa kielenoppijana ja kielenkäyttäjänä. Alkuopetuksessa tavoitteena on, että oppilas oppii ensin kuuntelemaan vierasta kieltä häiriintymättä ja keskittyneesti, vaikka ei ymmärtäisikään kaikkea kuulemaansa. Myöhemmin tavoitteena on oppia toimimaan vieraskielisten ohjeiden mukaan sekä oppia käyttämään tuttuja sanoja ja fraaseja. Ylemmillä luokilla tavoitteena on muun muassa kehittyä vieraskielisessä tiedonhankinnassa, kirjoitetun tekstin ymmärtämisessä sekä omassa tuottamisessa. Tapauskoulussa CLIL-opetusta ei arvioida numeerisesti, vaan oppilaiden päättötodistuksessa vain mainitaan, että oppilas on saanut CLIL-opetusta.

Tapauskouluun on keskitetty myös alueen *erityisopetus* ja siellä toimii kolme erityisopetuksen pienryhmää. Koulun periaatteena on tehdä yhteistyötä

yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä ja mahdollisuuksien mukaan integroida erityisoppilaita tasavertaisina jäseninä muuhun kouluyhteisöön. Koulu pyrkii tällä tavoin lisäämään erilaisuuden hyväksymistä oppilaiden keskuudessa. Inklusiivisen kasvatuksen mukaisesti koulun periaatteena on, että lähtökohteisesti jokainen oppilas osallistuu CLIL-opetukseen eikä heitä suljeta pois ennakolta haastavista tilanteista. Tavoitteena tilanteissa on muun muassa osallisuuden, tasa-arvon ja itsetunnon kehittyminen. Tällä hetkellä koulussa on keskimäärin noin kaksi erityistä tukea saavaa oppilasta luokkaa kohden. Vielä muutama vuosi aikaisemmin koulun luokkakoot olivat huomattavasti isommat, jolloin luokalla saattoi olla kuusikin erityistä tukea saavaa oppilasta. Tämänkaltaisen opetusjärjestely, jossa luokat ovat hyvin heterogeenisiä niin oppilaiden kielellisten taitojen kuin yleisten oppimisedellytystenkin osalta luo CLIL-opetukseen omat käytäntönsä ja aiheuttaa omat haasteensa. Ensimmäisen tutkimusvaiheen tarkoituksena on pureutua juuri inklusiiviseen CLIL-opetukseen mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

3.3 Tutkimuksen määrällinen vaihe

3.3.1 Tutkimustyyppi ja -menetelmät

3.3.1.1 Kyselytutkimus

Tutkimuksen toisen vaiheen tutkimustyyppi on *kyselytutkimus* eli *survey research*, jossa tietoa kerätään tietystä *perusjoukosta* poimitusta *otoksesta* (Hirsjärvi 2009b, 134). Perusjoukolla tarkoitetaan sitä joukkoa, jota koskemaan tulokset halutaan yleistää (Metsämuuronen 2006, 54). Otoksella puolestaan tarkoitetaan tietyillä kriteereillä perusjoukosta valittua joukkoa, joka on kooltaan perusjoukkoa pienempi, mutta ominaisuuksiltaan mahdollisimman samanlainen (Nummenmaa 2009, 25). Tässä tutkimuksessa perusjoukkona toimivat kaikki Suomen englanninkielistä CLIL-opetusta antavat alakoulun opettajat ja otoksena heistä ne, jotka osallistuivat kyselytutkimukseen (ks. tarkemmin alaluku 3.3.5).

Kyselytutkimuksen menetelmänä käytetään yleensä *kyselylomaketta*, joka on myös tämän tutkimusvaiheen ainoa aineistonkeruumenetelmä. Kyselyt voivat luonteeltaan olla erilaisia tutkimuksen päämääristä riippuen ja niiden avulla ilmiöitä voidaan esimerkiksi *kuvailla*, *vertailla* tai *selittää* (Alanen 2011, 146–148; Hirsjärvi 2009b, 134). Tämän kyselytutkimuksen tarkoituksena on lähinnä kuvailla sitä, miten eriyttäminen näyttäytyy CLIL-opetusta toteuttavien opettajien käsityksissä ja käytännön työssä. Kyselyjä käytetään, koska ne tavoittavat esimerkiksi haastatteluja enemmän vastaajia ja näin ollen mahdollistavat paremmin tulosten yleistettävyyden. Lisäksi niiden avulla kerätty aineisto on helppo käsitellä ja analysoida tilastollisesti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 37).

On kuitenkin muistettava, että kyselytutkimuksella on myös joitakin varjopuolia. Kyselytutkimuksissa tiedostetaan, että vastaajat eivät välttämättä ole

aina rehellisiä vastauksissaan. Tämän lisäksi vastaajat saattavat tulkita kysymyksiä eri tavoin kuin tutkija on ne tarkoittanut (Alanen 2011, 160; Hirsjärvi 2009c, 195). Ylipäätään tutkimusasetelmissa, joissa aineisto perustuu tutkittavien sanomisiin, on aina olemassa riski siitä, että tutkittavien käyttäytyminen on joko tiedostetusti tai tiedostamatta tosielämässä erilaista. Tätä asiaa käsitellään tarkemmin tutkimusraportin lopussa alaluvussa 5.2 *Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja rajoitukset*. Tulkintaerojen välttämiseksi kyselylomakkeen väittämien muoto harkittiin tarkkaan ja kyselylomake esimerkiksi *pilotoitiin* kolmella työssä olevalla opettajalla sekä yhdellä opettajaopiskelijalla (ks. myös Alanen 2011, 153). Heiltä saadun palautteen perusteella kyselylomakkeen sisältö hiottiin lopulliseen muotoonsa. Toinen kyselyyn liittyvä ongelma on *kato* eli vastaamattomuus (Hirsjärvi 2009c, 195–196), millä on rajoituksensa tulosten yleistettävyyteen. Tässäkin tutkimuksessa kokonaisvastausprosentti oli vain 33,6.

Kyselylomake koostui neljästä osasta, joista ensimmäisessä kartoitettiin opettajien taustatietoja. Seuraavat kolme osaa toivat vastauksia tutkimuskysymyksiin 1–3. Kysely muodostettiin pääosin viisiportaisista *Likert*-asteikollisista väittämistä (ks. esim. Alanen 2011, 150). Kyselyn vastaajien taustatietoja kysyttiin kuitenkin suljetuilla kysymyksillä, jotka eivät olleet *Likert*-asteikollisia. Tämän lisäksi kyselyn ensimmäisen osan kahdessa viimeisessä kysymyksessä vastaajan tuli valita kahdesta vaihtoehdosta sopivampi sekä kyselyn osissa kolme ja neljä viimeisenä kysymyksenä oli vapaaehtoinen avoin kysymys, johon vastaajat saivat halutessaan syventää näkemyksiään. Väittämät pohjautuivat pääasiassa tutkimuksen laadullisesta osuudesta (vaihe 1) saatuihin tuloksiin. Tämän lisäksi kyselyyn lisättiin viisi väittämää (osan 3 osiot 20, 28, 29, 30 ja 31), jotka eivät esiintyneet ensimmäisen tutkimusvaiheen opettajien vastauksissa, mutta jotka ovat kirjallisuuden perusteella keskeisiä eriyttämisen keinoja (ks. tarkemmin liite 6).

3.3.2 Toteutus

Englanninkielistä CLIL-opetusta antavia alakouluja kartoitettiin pääosin *CLIL-NETWORK*-nimisen internetsivuston avulla. Se on CLIL-opettajien yhteistyöverkosto Suomessa, jossa verkostoon mukaan liittyneet koulut esitellään maantieteellisesti (ks. *CLIL-NETWORK*). Sieltä löydettiin 23 tutkimusta varten sopivaa koulua eli kouluja, jotka toteuttavat englanninkielistä CLIL-opetusta luokilla 1–6. Koulujen rehtoreita lähestyttiin sähköpostitse. Kyseisestä 23 koulusta kahdesta ilmoitettiin, ettei koulussa enää toteuteta CLIL-opetusta. Yksi koulu kieltäytyi tutkimuksesta ja yhdestä koulusta ei saatu lainkaan vastausta. Näin ollen *CLIL-NETWORK*in kautta tutkimukseen valikoitui 19 koulua. Tämän lisäksi CLIL-kouluja kartoitettiin eri kuntien opetuspalveluiden internetsivuilta. Tällä tavoin löydettiin seitsemän CLIL-koulua, jotka sopivat tutkimukseen ja joita lähestyttiin myös sähköpostitse. Neljästä koulusta saatiin myöntävä vastaus ja kolmesta ei saatu vastausta lainkaan. Jotkut kunnat edellyttivät tutkimuslupaa, joka hankittiin ennen tutkimuksen toteutusta. Yhteensä siis tutkimusta

varten lähestyttiin 30:tä koulua 23:sta eri kunnasta ympäri Suomea, joista tutkimukseen osallistui lopulta 23 koulua seitsemän koulun jäädessä pois tutkimuksesta. Tutkimusvaiheeseen osallistuneisiin opettajiin otettiin yhteyttä sähköpostitse (ks. liite 5). Kysely lähetettiin huhti-toukokuun 2012 aikana 143 CLIL-opettajalle kahteen kertaan. Opettajat pääsivät vastaamaan kyselyyn sähköpostissa olleen internetlinkin kautta. Kyselylomakkeen tekoon käytettiin *Survey Monkey*-nimistä internetpohjaista kyselytyökalua. Se tallensi vastaajien vastaukset nimettömästi, joten yksittäisen vastaajan henkilöllisyys ei tullut missään vaiheessa selville.

3.3.3 Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnissa käytettiin *SPSS 20.0*-ohjelmaa, johon kyselyn vastaukset siirrettiin. Ohjelman avulla laskettiin esitietojen ja tutkimustulosten *frekvenssejä*, *prosenttijakaumia*, *keskiarvoja* ja *keskihajontoja*. Tämän lisäksi *SPSS*-ohjelman avulla aineistosta luotiin *summamuuttujia* ja tehtiin kokeiluluonteisesti niiden välisiä *korrelaatiotarkasteluja*. Kunkin kyselyn osan analysoinnissa huomioitiin vain osaan vastanneet opettajat, joten puuttuvat tiedot jätettiin pois analyysistä. Kyselyn avointen kysymysten vastauksille tehtiin sisällönanalyysi.

Summamuuttujien muodostamisessa tiettyjä muuttujia (väittämiä) yhdistettiin keskenään sisällöllisin perustein tarkoituksena tiivistää eri osien keskeinen tieto yhteen muuttujaan (ks. Nummenmaa 2009, 161). Muuttujista luotiin viisi summamuuttujaa. *KÄSI*-summamuuttuja koski opettajien käsityksiä eriyttämisestä ja sisälsi osan 2 osiot (väittämät) 1–4. *ALAS*-summamuuttuja koski alaspäin eriyttämistä ja sisälsi osan 3 osiot 1, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21 ja 30. Tämä summamuuttuja luotiin myös osittain keskinäisten korrelaatioiden perusteella, sillä osan 3 osio 2 (*osallistuminen/vastaaminen opettajajohtoisissa opetustilanteissa vapaaehtoisista*) poistettiin summamuuttujasta, koska se nosti summamuuttujan Cronbachin alfan arvoa varsin huomattavasti (ks. alaluku 3.3.4) (Metsämuuronen 2006, 497). Näin ollen osion poistamisella summamuuttujasta saatiin luotettavampi. Lisäksi osiolla oli pieni varianssi, jolloin sitä ei Metsämuuronen (2006, 497) mukaan ole edes tarkoituksenmukaista yhdistää summamuuttujaan. Osion liittyminen alaspäin eriyttämiseen oli myös sisällöllisesti hieman tulkinnanvaraista ja täten se katsottiin summamuuttujaan sopimattomaksi. Lopullinen *ALAS*-summamuuttuja koostui siis 15 osiosta, joten sen katsottiin hyvin edustavan alaspäin eriyttämisen tapoja. *YLÖS*-summamuuttuja koski ylöspäin eriyttämistä ja sisälsi osan 3 osiot 24, 25, 26, 27 ja 31. *MOLE*-summamuuttuja koski eriyttämisen keinoja, joita voidaan hyödyntää sekä alaspäin että ylöspäin eriyttämisessä, ja sisälsi osan 3 osiot 3, 4, 5, 9, 10, 19, 22, 23, 28 ja 29. *HAAS*-summamuuttuja koski opettajien kokemia eriyttämisen haasteita ja sisälsi osan 4 osiot 1–11.

Korrelaatioiden laskemisessa käytettiin *Pearsonin tulomomenttikorrelaatiota*. Perinteisesti *Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa* käytetään silloin, kun tarkastellaan välimatka-asteikollisten muuttujien korrelaatiota ja *Spearmanin*

järjestyskorrelaatiokerrointa puolestaan silloin, kun kyseessä on järjestysasteikollisten muuttujien korrelaatio (Nummenmaa 2009, 279–284; Metsämuuronen 2006, 358; 2004, 234). Tässä tutkimuksessa käytetyt Likert-asteikolliset muuttujat ovat periaatteessa järjestysasteikollisia eivätkä välimatka-asteikollisia, sillä monesti esimerkiksi 5-portaisissa Likert-väittämässä keskimäinen väittämä on muotoa ”ei osaa sanoa”, jonka välimatka ympäröiviin numeroihin on pidempi kuin numeroiden 1–2 ja 4–5 välillä. Likert-väittämät kuitenkin muodostettiin ilman ”ei osaa sanoa” -kohtaa tarkoituksena saada niistä periaatteessa välimatka-asteikollisia, jolloin myös välimatka-asteikollisten analyysimenetelmien käyttö on hyväksyttyä (ks. Metsämuuronen 2006, 61). Näin ollen Likert-väittämistä koostuvia summamuuttujia tarkasteltiin välimatka-asteikollisina, joten tutkimuksessa päädyttiin Pearsonin tulomomenttikorrelaation käyttöön. Summamuuttujien lisäksi korrelaatioita tarkasteltiin muutamien esitietojen osalta, jotka olivat puhtaasti välimatka-asteikollisia. Lahjakkaiden oppilaiden määrä päätettiin jättää pois korrelaatiotarkasteluista vastaajien todennäköisesti tulkitessa lahjakkuuden hyvin eri tavoin, sillä opettajien ilmoittama lahjakkaiden oppilaiden määrä vaihteli yhdestä aina 19 oppilaaseen. Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen käyttö edellyttää, että muuttujat ovat normaalisti jakautuneita ja että havaintoja on vähintään 50 (Nummenmaa 2009, 279). Nämä molemmat kriteerit toteutuivat tässä tutkimuksessa. Normaalijakaumat testattiin summamuuttujien osalta *Khin neliö* -testillä (χ^2 -testillä).

3.3.4 Luotettavuus

Luotettavuutta kuvataan yleensä termeillä *reliabiliteetti* ja *validiteetti*. Perinteisesti edellisellä tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja jälkimmäisellä puolestaan sitä, mittaako mittari nimenomaan sitä, mitä sillä on tarkoituskin mitata. (Metsämuuronen 2006, 64). Reliabiliteettiin viitataan myös *mittauksen pysyvyydellä* ja validiteettiin *mittauksen pätevyydellä* (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 100).

Mittauksen toistettavuutta voidaan tarkastella esimerkiksi *sisäisen konsistenssin* avulla. Tässä tutkimuksessa sisäistä konsistenssia mitattiin *Cronbachin alfan* avulla (Metsämuuronen 2006, 65, 493; Nummenmaa 2009, 356). Toisin sanoen sen avulla katsottiin, mittaavatko kyselyn osat tarpeeksi samaa asiaa, jotta niistä pystyttäisiin luomaan summamuuttujia, joiden avulla laskettaisiin korrelaatioita. Metsämuuronen (2006, 415) mukaan yleisesti 0.60 pidetään alfan matalimpana hyväksyttävänä arvona, mutta esimerkiksi Heikkilän (2008, 187) mielestä alfan arvon tulisi olla yli 0.70. Kaikki tämän tutkimuksen summamuuttujat ylittivät tuon 0.60 rajan. Alhaisimman alfan arvot saivat summamuuttujat KÄSI 0.63 sekä YLÖS 0.62. Yli 0.70 alfan arvot saivat puolestaan summamuuttujat ALAS 0.75, MOLE 0.71 sekä HAAS 0.78. Näin ollen kaikki summamuuttujat katsottiin riittävän luotettaviksi korrelaatioiden mittaamiseen. Seuraavassa summamuuttujat ja Cronbachin alfan arvot tiivistetään vielä taulukkomuodossa (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3 Tutkimuksen määrällisen osuuden summamuuttujat ja Cronbachin alfan arvot

Aihe ja muuttujien määrä	Nimi	Alfan arvot
käsitykset eriyttämisestä (4 muuttujaa)	KÄSI	0.63
alaspäin eriyttäminen (15 muuttujaa)	ALAS	0.75
ylöspäin eriyttäminen (5 muuttujaa)	YLÖS	0.62
eriyttäminen molempiin suuntiin (10 muuttujaa)	MOLE	0.71
eriyttämisen haasteet (11 muuttujaa)	HAAS	0.78

Validiteetti voidaan jakaa *ulkoiseen* ja *sisäiseen* validiteettiin. Edellinen käsite tarkoittaa sitä, kuinka yleistettävä tutkimus on ja jälkimmäinen muun muassa sitä, kuinka teorian mukaisia ja laajasti kyseistä ilmiötä mittaavia ovat tutkimuksessa käytetyt käsitteet (Metsämuuronen 2006, 64; Heikkilä 2008, 186). Tilastollisesti yleistettävissä tutkimuksissa on tärkeää tietää tutkimuksen *perusjoukko*. Tässä kyselytutkimuksessa perusjoukkona toimii Suomen englanninkielistä CLIL-opetusta antavat alakoulun opettajat. Tutkimuksen perusjoukon kokoa on vaikea arvioida tarkasti, sillä CLIL-opetusta antavista kouluista tai opettajista ei ole mitään virallista rekisteriä. Sen lisäksi, että CLIL-opetusta antavien koulujen tarkkaa määrää on vaikea tietää, yleensä vain osa opettajista vastaa koulun CLIL-opetuksesta. Alaluvussa 2.1.5 *CLIL-opetuksen toteutusmuodot Suomessa* esiteltiin tutkimuksia suomalaisen CLIL-opetuksen tilanteesta, jotka antavat kuitenkin jonkinlaista suuntaa CLIL-opettajien määrästä. Esimerkiksi vuonna 2005 tehdyssä CLIL-opetuksen toteutusta selvittävässä kyselyssä 3,6 prosentissa kyselyyn vastanneista alakouluista annettiin CLIL-opetusta (Lehti ym. 2006). Tuolloin alakouluja oli Suomessa noin 2 800 (Tilastokeskus 2005), joten CLIL-kartoituksen tuloksia yleistäen, CLIL-opetusta annettiin noin 100 alakoulussa. Huomioitavaa kuitenkin on, että lukuun sisältyy kaikenkielinen CLIL-opetus. Lisäksi on muistettava, että sittemmin alakoulujen määrä on vähentynyt huomattavasti, ja vuoden 2011 lopussa niitä oli vain vajaa 2 400 (Tilastokeskus 2011c). Tosin tämä ei luultavasti ole vaikuttanut kovin ratkaisevasti CLIL-opetuksen vähentymiseen, sillä selvityksen mukaan sitä annetaan keskimääräistä enemmän suurissa kaupungeissa. Perusjoukon kokoa on siis tässä tutkimuksessa mahdoton määrittää kovin tarkasti, mutta esitetyt tutkimukset ja tilastot antavat siihen jonkinlaisia viitteitä ja näin ollen sen kooksi tässä tutkimuksessa on arvioitu noin 500 alakoulun englanninkielistä CLIL-opetusta toteuttavaa opettajaa.

Tuloksia yleistettäessä on otettava huomioon myös tutkimuksen otoskoko. 95 prosentin luottamustasolla luottamusväli kyselyn toisessa osassa 48 vastaajalla on 13,46 prosenttia. Kyselyn kolmannen osan luottamusväli 44 vastaajalla on 14,12 prosenttia ja neljännen osan 41 vastaajalla 14,68 prosenttia (ks. Creative

Research Systems). Toisin sanoen esimerkiksi kyselyn kolmannen osan tulokset voivat vaihdella kumpaankin suuntaan noin 14 prosenttia ja tämäkin vain 95 prosentin todennäköisyydellä. Näin ollen tämän tutkimuksen tulokset ovat varsin suuntaa antavia yleistettävyyden osalta.

Tilastollisesti yleistettävään tutkimukseen liittyy myös otoksen *edustavuus* eli samankaltaisuus perusjoukon kanssa sekä otoksen *poiminta* eli *otanta* (ks. esim. Hirsjärvi 2009a, 179–180; Nummenmaa 2009, 24–29). Tässä tutkimuksessa otoksena toimii kaikki englanninkielistä CLIL-opetusta toteuttavat alakoulujen opettajat, jotka vastasivat kyselyyn (n = 48). Kysely lähetettiin CLIL-kouluihin eri puolella Suomea ja siihen vastasi hyvin erilaisia opettajia muun muassa työkokemuksen ja CLIL-opetuksen määrän suhteen. Otosta voidaan sen perusteella pitää edustavana, sillä aikaisempien kartoitusten mukaan CLIL-opetusta toteutetaan hyvin eri tavoin (ks. alaluku 2.1.5). Ainoastaan vastaajien sukupuolijakauma ei tässä tutkimuksessa ole edustava, sillä kyselyyn vastasi vain neljä miesopettajaa. Toisaalta eriyttämisen mahdollinen ero sukupuolten välillä ei ollut edes kiinnostuksen kohteena tutkimuksessa.

Tutkimuksen otanta poimittiin teoriassa *satunnaisotannan* periaatteiden mukaisesti. Siinä kaikilla tilastoyksiköillä on yhtä suuri todennäköisyys päästä mukaan otokseen (Nummenmaa 2009, 26). CLIL-NETWORK-sivustolla ja kuntien opetuspalveluiden sivuilla ei suinkaan ole kaikkia CLIL-opetusta Suomessa toteuttavia kouluja, mutta ei voida ajatella, että sivustoilla olevat koulut olisivat opettajan eriyttämisen suhteen mitenkään erilaisia kuin muut CLIL-koulut. Näin ollen niitä voidaan ensinnäkin pitää edustavana otoksena perusjoukosta sekä toisekseen voidaan myös ajatella, että sivustojen koulut muodostavat jo itsessään satunnaisen otannan tutkimukseen. Kuitenkin kyseiset rajoitteet on hyvä pitää mielessä tutkimuksen tuloksia yleistettäessä.

Tutkimuksen sisäistä validiteettia voidaan pitää riittävänä, sillä tutkimuksen kyselylomake oli muodostettu pääosin ensimmäisen tutkimusvaiheen opettajien vastausten pohjalta, jotka puolestaan noudattelivat teemahaastattelun yleisiä teemoja. Tämän lisäksi kyselylomakkeeseen oli nostettu muutama kohta kirjallisuuden pohjalta, jotka eivät tulleet esille opettajien teemahaastatteluissa. Eriyttämistä lähestyttiin siis laajasti monesta eri näkökulmasta ilmiön mahdollisimman yksityiskohtaisen käsittelyn takaamiseksi. Tutkimuksen sisäistä validiteettia paransi myös kyselyn esitetaus ja siitä saadun palautteen perusteella sen muokkaus.

3.3.5 Osallistujat

Tässä tutkimusvaiheessa kyselylomake lähetettiin 143 CLIL-opettajalle, mutta vastauksia saatiin valitettavan vähän. Kyselyyn vastasi kaiken kaikkiaan 48 henkilöä, jolloin kokonaisvastausprosentiksi muodostui 33,6. Kyselyn kolmannen osaan vastasi kuitenkin vain 44 henkilöä, joten osan vastausprosentti oli 30,8. Kyselyn viimeiseen osaan saatiin vastaus ainoastaan 41 opettajalta, joka antoi vastausprosentiksi 28,7. Näin ollen vastausprosentti oli varsin alhainen,

sillä tietyille erityisryhmälle (tässä tutkimuksessa CLIL-opettajat) lähetetty kysely, jonka aihe on heidän kannaltaan tärkeä, tuottaa yleensä tätä tutkimusta huomattavasti korkeamman vastausprosentin (esim. Hirsjärvi 2009c, 196). Vastausprosenttia saattoi alentaa muun muassa tutkimusvaiheen ajankohta, sillä loppukevät on opettajilla varsin kiireistä aikaa eikä kyselyihin vastaaminen ole tällöin prioriteettina. Vastausaktiivisuuteen vaikuttanut seikka lienee myös se, että CLIL-aiheisia kyselyitä tulee opettajille verrattain runsaasti eikä yksittäinen kysely saa osakseen niin paljon huomiota. Tästä muutama vastaaja antoikin palautetta sähköpostitse. Tilanne on kuitenkin varsin ymmärrettävä, sillä kuten edellisessä alaluvussa todettiin, on CLIL-opettajia Suomessa varsin vähän verrattuna CLIL-aiheisen tutkimuksen määrään.

Vastanneista opettajista 44 oli naisia (92 % vastaajista) ja ainoastaan neljä miestä (8 % vastaajista). Kaikki opettajat toimivat kouluissaan luokanopettajina. Opettajien *CLIL-opetuskokemus* vaihteli yhdestä vuodesta 22 vuoteen keskiarvon ollessa 8.3, keskihajonnan 5.7 ja moodin 2 vuotta. Opettajien *luokka-asteet* jakautuivat tasaisesti luokille 1–6. Vastaajista kymmenen opettajaa opetti 1. luokkaa (21 % vastaajista), kymmenen opettajaa 2. luokkaa (21 % vastaajista), seitsemän opettajaa 3. luokkaa (15 % vastaajista), yhdeksän opettajaa 4. luokkaa (19 % vastaajista), 14 opettajaa 5. luokkaa (29 % vastaajista) ja seitsemän opettajaa 6. luokkaa (15 % vastaajista). Yleisin luokka-aste eli moodi oli siis 5. luokka. Huomioitavaa on, että osa opettajista toteutti koulussaan CLIL-opetusta useammalle luokka-asteelle, mikä selittää kokonaismäärän ylittävän 100 prosenttia. Opettajien *luokat* olivat yleisesti ottaen varsin pienikokoisia, sillä vain neljällä vastaajalla (8 % vastaajista) oli luokallaan enemmän kuin 25 oppilasta. Vastaajista yli puolella eli 27 opettajalla (56 % vastaajista) oli 21–25 oppilasta luokallaan. 12 opettajalla (25 % vastaajista) oli 16–20 oppilasta ja kolmella opettajalla (6 % vastaajista) 11–15 oppilasta luokallaan. Kahdella opettajalla (4 % vastaajista) oli vain 6–10 oppilasta luokallaan.

Yleisesti ottaen opettajilla oli varsin vähän *erityisoppilaita* luokillaan. 18 opettajalla (38 % vastaajista) ei ollut lainkaan erityisoppilaita luokallaan, mikä oli kaikista yleisin tilanne. Kahdeksalla opettajalla (17 % vastaajista) oli yksi erityisoppilas, 11 opettajalla (23 % vastaajista) kaksi erityisoppilasta, neljällä opettajalla (8 % vastaajista) kolme erityisoppilasta ja viidellä opettajalla (10 % vastaajista) neljä erityisoppilasta luokallaan. Suurin määrä erityisoppilaita luokalla oli kuusi, mikä oli tilanne ainoastaan yhden opettajan (2 % vastaajista) kohdalla. Keskimääräisesti opettajilla oli 1.5 erityisoppilasta luokallaan keskihajonnan ollessa 1.6.

Lahjakkaiden oppilaiden määrä vaihteli runsaasti yhdestä lahjakkaasta 19 lahjakkaaseen oppilaaseen keskiarvon ollessa 6.1, keskihajonnan 4.2 ja moodin 4. Huomioitavaa on, että lahjakkaiden määrä perustui opettajien omaan arviointiin, jolloin toiset saattoivat luokitella oppilaita lahjakkaiksi toisia herkemmin, mistä jo suuri hajonta kertoo. Opettajien *CLIL-opetuksen määrä* vaihteli yhdestä viikkotunnista aina 24 viikkotuntiin asti keskiarvon ollessa 9.5, keskihajonnan 6.6 ja moodin 5. Kaikkien esitietojen tarkat arvot ovat luettavissa raportin lo-

pusssa liitteessä 7. Seuraavassa tutkimuksen kahta eri vaihetta ja niiden eroja havainnollistetaan vielä taulukon avulla (taulukko 4).

TAULUKKO 4 Tutkimusvaiheiden yhteenveto ja vertailu

	vaihe 1	vaihe 2
ajankohta	tammikuu 2011 – kesäkuu 2012	maaliskuu 2012 - kesäkuu 2012
tarkoitus	kuvata eriyttämistä inklusiivisessa CLIL-opetuksessa	selvittää, miten ensimmäisen vaiheen tulokset esiintyvät yleisemmin CLIL-opettajilla
tutkimustyyppi	laadullinen tapaustutkimus	määrällinen kyselytutkimus
tutkimuksen osallistujat	tapauskoulun 3 CLIL-opettajaa	48 CLIL-opettajaa
aineisto ja sen käsittely	opettajien haastattelut (n. 1 h), oppituntien havainnoinnit sekä taustoitettava kyselylomake; teoriaohjaava sisällönanalyysi	kyselylomake (Survey Monkey); tilastollinen analyysi (SPSS)

4 TULOKSET

Tässä luvussa raportoidaan tutkimuksen tulokset tutkimusvaiheittain. *Tutkimuksen ensimmäinen (laadullinen) vaihe* toi vastauksia tutkimuskysymyksiin 1–3. Seuraavassa tutkimusvaiheen tulokset esitellään loogisesti tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tekstiin on sisällytetty tuloskäsittelyä havainnollistavia suoria lainauksia opettajien haastatteluista. Niiden avulla lukijan on helppompaa päättää, yhtyykö hän tutkijan tekemiin tulkintoihin (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 181). Suorat lainaukset on erotettu sisennyksen ja pienemmän fontin avulla muusta tekstistä. Havainnoinneista saadut tulokset on sisällytetty haastatteluista saatuihin tuloksiin teemoittain. Havainnointi toi lisätukea vain toiseen tutkimuskysymykseen, joten siitä saadut tulokset esitellään luontevasti alaluvussa 4.1.2 *Inklusiivisen CLIL-opetuksen eriyttäminen käytännössä*. Lukijalle osoitetaan kuitenkin selvästi, mitkä tuloksista ovat peräisin haastatteluista ja mitkä havainnoinneista. Havainnointitunnit eritellään yksityiskohtaisemmin liitteessä 4. Alaluvussa 4.3 *Tulosten yhteenveto* ensimmäisen tutkimusvaiheen keskeisimmät tulokset tiivistetään sekä teksti- että taulukkomuodossa (ks. taulukko 12). Taulukosta ilmenee havainnollisemmin myös se, mitkä asiat ovat kunkin opettajan näkemyksiä.

Toisen (määrällisen) tutkimusvaiheen tarkoituksena oli selvittää, miten ensimmäisen tutkimusvaiheen tulokset näyttävät yleisemmin CLIL-opettajilla. Näin ollen se toi vastauksia 4. tutkimuskysymykseen. Toisen tutkimusvaiheen tulokset esitellään alaluvusta 4.2 *Tutkimuksen määrällinen vaihe* alkaen ja ne tiivistetään alaluvussa 4.3 *Tulosten yhteenveto*.

4.1 Tutkimuksen laadullinen vaihe

4.1.1 Käsitteet eriyttämisestä

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että monet opettajat määrittelevät eriyttämisen usein varsin *suppeasti* ja ajattelevat sen tarkoittavan lähinnä *oppimateriaalin eriyttämistä* (esim. Naukkarinen 2005; Mikola 2011; Marja-aho 2003; Hirvonen 2008). Myös tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli selvittää, miten laajasti tapauskoulun opettajat ymmärtävät eriyttämisen käsitteenä ja millaista arvoa he sille ylipäätään antavat. Seuraavassa esitellään haastatteluissa nousseita opettajien käsityksiä eriyttämisestä teemojen *eriyttämisen luonne* sekä *eriyttämisen tärkeys ja vaikeus* mukaisessa järjestyksessä.

4.1.1.1 Eriyttämisen luonne

Haastateltujen opettajien näkemykset eriyttämisestä *erosivat* jonkin verran toisistaan. Yhteistä opettajille oli kuitenkin se, että kaikkien heidän mielestä eriyttäminen koskee *lähtökohtaisesti kaikkia* oppilaita. Muutoin OPE1:n ja OPE3:n näkemykset eriyttämisestä noudattelivat pitkälti monelle opettajalle tyypillistä *suppeaa* käsitystä eriyttämisestä. OPE1:n mukaan eriyttäminen on pääasiassa sitä, että kukin oppilas saa *omantasoisiaan tehtäviä*, kun taas OPE3 näki eriyttämisen olevan pääasiassa *opetusmenetelmien ja tehtävien mukauttamista* oppilaiden omaa tasoa vastaaviksi. Hänen mukaansa opetuksen eriyttäminen on kuitenkin tietynlainen *rakenteellinen osa* opettamista, johon kaikilla opettajilla on OPSin perusteella velvollisuus. OPE2:n näkemys eriyttämisestä oli selvästi edellisiä näkemyksiä *laajempi*. Hänen mukaansa eriyttäminen on hyvin yleisesti oppilaan *yksilöllisyyden huomioon ottamista*. Hänen mukaansa tiedollisten tavoitteiden eriyttämisen lisäksi myös muun muassa *sosiaalisia tavoitteita* tulisi eriyttää ja ottaa opetuksen suunnittelussa oppilaiden *persoonallisuus* vahvasti huomioon.

Kaikilla opettajilla oli mielestään *tarpeeksi tietoa* eriyttämisestä ja erilaisista käytännön eriyttämiskeinoista. OPE2 kuitenkin toivoi, että myös OPSissa olisi opettajan apuna nykyistä tarkemmin käsitelty eriyttämistä ja siihen liittyviä asioita. OPE3 puolestaan näki teoreettisen tiedon ja käytännön työn välillä suurta ristiriitaa:

”Noh.. ehkä se on yks niitä käsitteitä joka on, on semmonen muodikas ja niinku kauris ajatus joka sitten tois.. toisinaan täällä arkityössä niin, niin tuntuu, tuntuu siltä että se on niitä asioita jonka vois aina tehdä paremmin.. ja on vaan hyväksyttävä se että tota noin niin että jossain se raja on kuitenkin, mitä me kyetään täällä tekemään milloinkin ja minkälaisissa olosuhteissa, minkälaisen ryhmän kanssa ja millä resursseilla... ..siitä on helppo musta niinku löytää ristiriitaisuutta ja sellasta siitä ideaalista mihin me ehkä pyritään ja mistä me ehkä puhutaan verrattuna siihen todellisuuteen..” (OPE3)

Kyseisestä lainauksesta tulee myös hyvin esiin se, miten OPE3 kokee tiettyjen *koulun rakenteiden ja resurssien rajallisuuden* vaikeuttavan eriyttämistä. Tätä asiaa käsitellään tarkemmin alaluvussa 4.1.3 *Inklusiivisen CLIL-opetuksen eriyttämisen haasteet*.

4.1.1.2 Eriyttämisen tärkeys ja vaikeus

Kaikki kolme opettajaa pitivät eriyttämistä yleisesti ottaen varsin *tärkeänä*. Esimerkiksi OPE1 koki sekä heikkojen että lahjakkaiden oppilaiden kärsivän, jos opetusta ei eriytetä. Hänen mukaansa CLIL-opetuksen eriyttäminen onkin asia, johon tulisi jatkossa kiinnittää *enemmän huomiota*, sillä sen avulla opetuksesta voidaan tehdä *mielekäästä* kaikille oppilaille. Kaikki opettajat olivat myös yhtä mieltä siitä, että *alaspäin eriyttäminen* eli heikkojen oppilaiden tukeminen on *ylöspäin eriyttämistä* eli lahjakkaiden tukemista *tärkeämpää*, joskin OPE2 totesi, että opettajana hänen tulisi pitää molempia yhtä tärkeinä.

”Kyllä mä niin aattelen että heikommat pitää ottaa mukaan koska se itsetunto on, on se kysymys.. että jos sä oot aina heikko ja kamppaillet heikon itsetunnon kanssa niin sun on tosi vaikeeta sitten elää tässä yhteiskunnassa sen huonon itsetunnon kanssa.. lahjakas aina saa ne lahjakkuutensa kyllä jossakin näkyviin mä aattelen näin... ..kyl mä niinku heikompien puolella edelleen oon että...” (OPE1)

”Mun mielestä on vielä niinku vaarallisempaa, suorastaan jotenkin niinku epäeettistä olla auttamatta sitä joka, joka jää ulkopuolelle sen takia et se ei osaa tai pysty.. sillä on aina mahdollisuus ottaa osaa siellä sillä joka on lahjakas, mutta niillä jotka ei siihen pysty niin niillä ei niitä mahdollisuuksia hirveesti oo.” (OPE2)

”No kyllä mä ajattelen ite niin päin että tota meidän tehtävä olis kuitenkin niinku taa-ta se semmonen tietty perustaso kaikille.. et se on tärkeämpi tehtävä mun mielestä kun se että.. et et ensimmäisenä pidetään huoli siitä että kaikki pysyy veneessä.. ja, ja sitten autetaan joku sinne mastoon kiipeemään sen jälkeen jos on varmaa että, että ne kaikki on, on kyydissä.” (OPE3)

Opettajien kommentteista käy ilmi, että he kaikki ovat hyvin samoilla linjoilla eriyttämissuuntien tärkeydestä. Tämä arvo osaltaan heijastuu myös opettajien *käytännön eriyttämiseen*, jota tarkastellaan seuraavassa alaluvussa.

Vaikka kaikki opettajat olivat yhtä mieltä alaspäin eriyttämisen tärkeydestä, jakoi eriyttämissuuntien *vaikeusaste* opettajia selvästi. OPE1:n mielestä molemmat eriyttämisen suunnat ovat yhtä haasteellisia, jos niihin paneutuu kunnolla. OPE2 puolestaan piti alaspäin eriyttämistä ylöspäin eriyttämistä helpompana ja arveli tämän johtuvan erityisopettajan koulutuksestaan, kun taas OPE3 ajatteli, että ylöspäin eriyttäminen on alaspäin eriyttämistä helpompaa, jos oppiaines on opettajalla hallussaan. Kaikki opettajat näkivät eriyttämisen vaikeuden siis hieman *eri lailla*.

4.1.2 Inklusiivisen CLIL-opetuksen eriyttäminen käytännössä

Tutkimuksen pääkysymyksenä oli selvittää, miten opettajat *käytännössä* eriyttävät CLIL-opetustaan. Laadullisessa osuudessa tähän pyrittiin saamaan vastauksia sekä haastattelun että havainnoinnin avulla. Monet opettajien käyttämät eriyttämisen keinot olivat sellaisia, jotka esiintyivät kaikkien opettajien vastauksissa tai olivat näkyvissä kaikkien opettajien tunneilla. Seuraavassa esitellään ensin opettajille yhteisiä eriyttämisen keinoja teemoittain, jotka ovat *opetuksen suunnittelu ja toteutus, yksilöllinen avustaminen ja vertaistuki, tehtävät, koulunkäynninohjaaja* sekä *englannin ja suomen kielen rooli*. Tämän jälkeen tarkastellaan vielä eriyttämisen keinoja, jotka esiintyivät vain yksittäisen opettajan haastattelussa.

4.1.2.1 Opetuksen suunnittelu ja toteutus

Opettajien *käsitys* eriyttämissuuntien *tärkeystestä* näkyi jo heidän CLIL-opetuksensa perusteissa. Kaikki opettajat nimittäin kertoivat, että *suunnittelevat* CLIL-tuntien opetuksensa lähtökohtaisesti *heikkojen* oppilaiden mukaan, niin että kaikilla olisi mahdollisuus pärjätä siinä. Tämä tulee esille esimerkiksi heidän *opetuspuheessaan* ja heidän käyttämässään *opetusmenetelmissä* ja *tehtävissä*. Kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä englanninkielisen opetuspuheensa tukena lukuisia erilaisia keinoja heikkojen oppilaiden tukemiseen, kuten *eleitä, ilmeitä, liikkeitä, kuvia, piirtämistä, parafraaseja* ja tärkeiden asioiden *toistoa*. Kaikilla havainnointitunneilla olikin nähtävissä paljon opettajien mainitsemia opetuspuheen tukikeinoja. Nämä korostuivat eritoten OPE1:n opetuksessa. Hänellä oli esimerkiksi *kuvia* puheensa tukena ja eräässä tilanteessa hän *toisti* samaa kysymystä neljä kertaa hiukan eri sanamuodoin.

OPE1 ja OPE3 olivat sitä mieltä, että CLIL-opetus jo *itsessään eriyttää* opetusta, sillä lahjakkaimmat saavat siinä haasteita opetuksen tapahtuessa vieraalla kielellä ja heikoimmat pysyvät mukana, sillä opetus on niin *konkreettista, havainnollista* ja suomenkielistä opetusta *pelkistetämpää*. Juuri nämä samat hyvän CLIL-opetuksen ominaispiirteet esiintyivät myös Nikulan ja Marshin (1997) listassa (ks. alaluku 2.1.3). Kaikki opettajat mainitsivat eräänä eriyttämiskeinona myös sen, että *vastaaminen ja opettajajohtoiseen opetukseen osallistuminen on vapaaehtoista*. OPE1 ja OPE2 kertoivat ottavansa eriyttämisen huomioon jo *parin/ryhmän muodostamisessa* niin, että pareista toinen tai ryhmän jäsenistä vähintään yksi on lahjakas oppilas, joka tukee muiden oppimista. Ainoastaan OPE3 kertoi, ettei kiinnitä ryhmien tai pariin muodostuksessa lainkaan huomiota oppilaiden taitotasoihin.

4.1.2.2 Yksilöllinen avustaminen ja vertaistuki

Kaikki opettajat mainitsivat myös erääksi keskeisimmäksi eriyttämiskeinoksi oppilaiden *yksilöllisen avustamisen* itsenäisen työskentelyn vaiheessa. Havainnoiduilla CLIL-tunneilla kaikki opettajat kiertelivätkin luokassa avustamassa

oppilaita henkilökohtaisesti. Pääsääntöisesti opettajat keskittyivät tukemaan heikkoja oppilaita tai niitä, jotka pyysivät opettajan apua. Esimerkiksi OPE2 pysytteli enemmän luokan vasemmalla puolella, jossa heikot oppilaat keskiteysti istuivat. Tämä on ilmiö, joka esiintyi myös Seppälän ja Kautto-Knapen (2009) tutkimuksessa. Luokan oikealla puolella istuvat oppilaat antoivatkin tämän vuoksi toisilleen enemmän vertaistukea.

Vertaistuen käyttö eriyttämiskeinona esiintyi myös kaikkien opettajien haastatteluissa. Opettajien mukaan oppilaat kysyvät mielellään apua toisiltaan ja tukevat toinen toistensa oppimista, mitä seuraavat lainaukset havainnollistavat:

”Nää on aika innokkaita nää pienet.. et ne auttaa toinen toisiaan jo siinä.. et miten tehdään.” (OPE1)

”Toiset auttaa mielellään, toiset puuttuu sit siihen että tota noin niin, että.. joo no se se nyt varsinkin kun ryhmissä istutaan niin se on niin kauheen luontevaa sit siin on vastapäätä suoraan joku jolta tota noin niin voi voi kysyä.” (OPE3)

Myös kaikilla havainnoiduilla oppitunneilla oppilaat antoivat vertaistukea toisilleen. He muun muassa tavasivat toisilleen vaikeita englanninkielisiä sanoja ja kävivät vastauksiaan läpi yhdessä. Useimmiten vertaistuki toteutui luontevasti vierekkäin istuvien oppilaiden kesken, mutta OPE1:n luokassa (oppilaat 2.-luokkalaisia) eräs oppilas nousi työskentelyn lomassa paikoiltaan ja meni luokan toisella puolella istuvan kaverinsa luokse hakemaan apua. Kukaan opettajista ei eksplisiittisesti kehottanut oppilaita työskentelemään yhdessä, mutta kukaan ei myöskään sitä kieltänyt. Kuten yllä olevista lainauksistakin voi päätellä, *vertaistuen* käyttö on varsin luontainen eriyttämisen keino, jota oppilaat käyttävät usein itsestään. Oppilaiden käyttämä kieli oli vertaistukitilanteissa kaikilla luokilla suomi. Kukaan opettajista ei myöskään eksplisiittisesti ohjannut oppilaita näissä tilanteissa englanninkieliseen tuottamiseen. Kieltä käsiteltiin tarkemmin alaluvussa 4.1.2.5 *Englannin ja suomen kielen rooli*.

4.1.2.3 Tehtävät

OPE1:n ja OPE3:n mukaan eriyttäminen liittyi siis pääasiallisesti *tehtäviin* ja *niiden eriyttämiseen*. Tämä olikin asia, joka tuli vahvasti esiin opettajien haastatteluissa. Kuitenkin ainoastaan OPE1 mainitsi eriyttävänsä opetustaan antamalla CLIL-opetuksessa oppilaille lähtökohtaisesti *erilaisia tehtäviä*. OPE2 ja OPE3 puolestaan kertoivat antavansa kaikille *samanlaiset tehtävät*, mutta vaativan eri oppilailta niiden *eritasoista suorittamista*:

”No ehkä just se että jos oppilas vaikka tuottaa jotain tai vastaa johonkin kysymykseen kirjallisesti englanniksi niin voi sit pyytää sitä oppilasta niinku tuottamaan enemmän tai avaamaan lisää näin, perustelemaan, mitä ehkä toista oppilasta ei voi pyytää että.. että se vastaa lyhyemmin.. mut et voi laittaa että no perustele tähän tai kerro lisää tästä tai..” (OPE 2)

OPE2:n kommentissa tulee hyvin esille hänen *heikkojen oppilaiden ehdoilla* toteutuva CLIL-opetuksensa, sillä tehtävät ovat useimmiten sellaisia, joista heikoimmatkin oppilaat selviävät ja joissa lahjakkaimpia pitää ohjata syvällisempään tuottamiseen. OPE3 puolestaan kertoi vastakohtaisesta tilanteesta, jossa tehtävät ovat liian vaativia joillekin oppilaille:

”...ja tota sitä varmaan tulee ehkä itse asiassa käytettyäkin toisinaan sitten että jos joku tehtävä selkeesti siinä monisteessa vaikka mitä tehdään niin on vaativampi kun ne pari muuta niin tota.. keventää sitten, käy sanomassa sille yhdelle että no hyppää seuraavaan, tee se ensin kaikessa rauhassa ja katotaan sit lopputunnista että ehitäänkö vielä mennä tohon että mä autan sit siinä jos se tulee että... ..oon käyttäny että et sitten ne jotka nopeesti saa monisteensa tehtyä niin, niin niin oon niinku pyytäny esimerkiksi kokoomaan sen monisteen tärkeimmistä sisällöistä muutaman lauseen.”
(OPE3)

OPE1 ja OPE2 mainitsivat, että heillä on *vaativampaa lisämateriaalia* käytössään *lahjakkaimmille* oppilaille. Esimerkiksi OPE1 kertoi ohjaavansa lahjakkaimpia oppilaita lukemaan pieniä englanninkielisiä kirjasia ja OPE2:lla puolestaan on yläkoululaisille ja jopa aikuisille suunnattua materiaalia, jota hän tarvittaessa antaa lahjakkaimmille oppilaille.

Havainnoiduilla tunneilla kaikki oppilaat tekivät *samanlaisia tehtäviä*. OPE1:n ja OPE3:n tunneilla oppilaat tekivät melko strukturoituja monisteita, joita jokainen teki *itsenäisesti omaan tahtiinsa*. OPE1:n tunnilla eriyttäminen näkyi muun muassa siinä, että jotkut oppilaat tekivät vain *osan monisteesta*. OPE3:n tunnilla puolestaan kaikki oppilaat saivat tehtyä koko monisteen. OPE2:n tunnin tehtävä oli sellainen, joka mahdollisti oppilaiden *omantasaisen työskentelyn*, sillä oppilaat kirjoittivat CLIL-vihkoihinsa tarinaa unelmalomasnaan (*“my dream holiday”*). Näin ollen oppilaiden tuotokset olivat hyvin *erilaisia ja vaihtelevat* pitkistä tarinoista yksittäisiin lauseisiin. Lisäksi OPE2:lla oli oppilaille paljon *tukimateriaalia*, kuten sekä suomen- että englanninkielisiä karttoja ja sanakirjoja. Materiaali on siis hyvin keskeisessä roolissa CLIL-opetuksen eriyttämisessä, vaikka opettajat kokevatkin materiaaliasian ylipäätään varsin haasteelliseksi (ks. alaluku 4.1.3.1).

4.1.2.4 Koulunkäynninohjaaja

Kaikki opettajat puhuivat haastatteluissaan myös *koulunkäynninohjaajan* (= koulunkäyntiavustaja) tärkeydestä eriyttämiseen liittyen. Tällä hetkellä vain OPE1:llä ja OPE3:lla oli ohjaaja luokassaan, mutta OPE2:lläkin oli runsaasti kokemusta ohjaajan kanssa työskentelystä CLIL-opetuksessa aikaisemmilta vuosilta. Ohjaajien rooli oli tiettyjen oppilaiden henkilökohtainen avustaminen, mutta he antoivat tarvittaessa tukea myös luokan muille oppilaille. Esimerkiksi OPE1 kertoi *ryhmitelleensä* heikot oppilaat CLIL-tunneilla istumaan lähelle toisinaan, jotta ohjaaja voi tukea heitä helpommin. OPE2 ja OPE3 kertoivat yleensä CLIL-tunnin aiheen ohjaajalle jo etukäteen, mutta OPE1:n mukaan hänellä ei ollut tähän aikaa ja mahdollisuutta. Opettajat kertoivat, että ohjaaja on useim-

miten avustettavien oppilaiden kanssa inklusiivisen ajattelun mukaisesti samassa tilassa muun luokan kanssa (vrt. Seppälä & Kautto-Knape 2009).

Havainnoiduilla tunneilla ainoastaan OPE3:lla oli ohjaaja käytössään. Hän oli luokan Asperger-oppilaan henkilökohtainen ohjaaja, ja hänen roolinsa CLIL-tunneilla oli pääsääntöisesti kyseisen oppilaan oppimisen tukeminen. Ohjaajan työpiste olikin luokan vasemmassa takakulmauksessa lähellä pöytäryhmää, jossa Asperger-oppilas istui. Havainnoidulla tunnilla ohjaaja istui paikallaan puuttumatta millään lailla oppilaiden työskentelyyn ensimmäisen puolikkaan oppitunnista, joka rakentui lähinnä *opettajajohtoisesta, yhteisöllisestä* sekä *itsenäisestä* työskentelystä. Tunnin loppuvaiheessa, joka koostui *itsenäisestä* työskentelystä, ohjaaja siirtyi Asperger-oppilaan viereen tukemaan häntä tehtävien teossa. Tunnin aikana hän avusti myös jonkin verran muita samassa pöytäryhmissä istuvia oppilaita. OPE3 jätti tällöin itse kyseisen ryhmän työskentelyn seuraamisen vähemmälle. Ohjaaja puhui oppilaille sekä *englantia* että *suomea*. Pääsääntöisesti hänen käyttämänsä kieli oli kuitenkin englanti ja hän myös antoi oppilaille yksilöllistä ohjausta englanniksi. Ainoastaan tietyt työrauhaan liittyvät yleiset kommentit hän sanoi välillä suomeksi. Tunnin aikana hänen roolinsa oli lähinnä *ohjata* oppilaita työskentelyyn sekä *kerrata* ja *selittää* eri sanoin opettajan tehtävänannot.

4.1.2.5 Englannin ja suomen kielen rooli

Vieraan kielen käyttö on asia, joka erottaa CLIL-opetuksen olennaisesti tavallisesta opetuksesta. Näin ollen myös kielen eriyttäminen on CLIL-opetuksessa keskeisessä roolissa. Vaikka CLIL-tunneilla käytettävä kieli on asia, joka jakaa opettajien mielipiteitä (ks. Nikula & Marsh 1997; Meriläinen 2008), olivat tauskoulun opettajat pääasiassa samoilla linjoilla kieleen liittyvässä eriyttämisessä. Kaikki opettajat esimerkiksi *sallivat* pääsääntöisesti *suomen kielen käytön* CLIL-tunneilla, joskin OPE3 oli ainut, joka kertoi käyttävänsä *ylöspäin eriyttämiskeinona* lahjakkaiden *ohjaamista* englanninkieliseen tuottamiseen:

”...ja sit toki sillä sillä konstilla että tota jos mä tiedän että oppilas kyllä pystyisi esimerkiksi mulle ton kysymyksen sanomaan englanniks niin niin tota leikin sitten joskus sitä että en ymmärrä että..” (OPE3)

Myös havainnoiduilla tunneilla OPE3 oli ainut, joka ohjasi muutamaa oppilasta englanninkieliseen tuottamiseen. Tämä tapahtui tilanteissa, joissa oppilaat kysyivät OPE3:lta ohjeita suomeksi. Useimpien oppilaiden suomenkieliset kysymykset OPE3 kuitenkin *hyväksyi*. OPE2 sen sijaan jopa *rohkaisi* oppilaita suomenkieliseen tuottamiseen tilanteissa, joissa oppilas ei osannut asiaa ilmaista englanniksi. OPE2:n ja OPE3:n tunneilla muutama oppilas kysyi neuvoa englanniksi, mutta tavallisimmin oppilaiden käyttämä kieli oli suomi. OPE1:n tunnilla oppilaat puhuivat vain suomea, lukuun ottamatta tilanteita, joissa oppilaat vastasivat opettajalle yhden sanan vastauksia englanniksi. Tämä on varsin ymmärrettävää, sillä OPE1:n oppilaat olivat vasta 2.-luokkalaisia.

Haastatteluissa kaikki opettajat kertoivat, että heidän käyttämänsä kieli CLIL-tunnilla on pääasiassa englanti, mutta kukaan opettajista ei kokenut tärkeäksi puhua *pelkästään* englantia, vaan kaikki *turvautuivat tarvoittaessa* suomen kieleen tukeakseen heikkoja oppilaita:

”No tietysti se on.. jos mää.. nähdään että on parempi vastata suomeks että lapsi on, on, on itkunen tai hänellä on joku tunnelukko siellä niin onhan se silloin suomeksi tietysti..” (OPE1)

”No mä pyrin käyttämään englantia koko ajan mutta en ole siinä aivan niinku.. aivan ehdoton. Se oppilaan oppiminen menee sen metodiikan edelle kyllä.. sit on niitä sellasia oppilaita jotka ahdistuu niin voimakkaasti, erityistä tukee tarvitsevia oppilaita, joita mä sitten vaikka kuinka yritän ensin englanniks selittää, niin kyllä sitten autan suomen kielellä..” (OPE2)

”Että sellasilta oppilailta joilta mä voin olettaa ja suunnilleen tiedän että tota ei, ei varmaan hän kykene tätä nyt muotoilemaan englanniksi niin en lähe sitten.. saatan toki jos kysymys tulee suomeks niin vastata ja yleensä vastaankin ensin englanniks ja yritän sen tehdä mahdollisimman yksinkertasin sanamuodoin ja jos silloin vielä silmät on ymmyrkäisinä päässä niin sitten sana kerrallaan ehkä sieltä annan vähän vinkkejä ja, ja tota noin niin sitten jos se ei aukea niin sitten sanon suomeksi asian.. että pääasia on kuitenkin että päästään niinku yhteisymmärrykseen..” (OPE3)

Opettajien lainaukset kuvastavat osuvasti sitä, miten koulun *oppilasaines* vaikuttaa CLIL-opetuksen luonteeseen. Joidenkin oppilaiden kanssa suomen kielen käyttö on *välttämättömyys*, jonka avulla kiinnitetään huomiota myös oppilaiden *affektiivisiin* tekijöihin. Lainaukset myös todistavat sen, että vaikka koulun CLIL-opetuksen tavoitteet (esim. *oppia kuuntelemaan kieltä häiriintymättä ja toimimaan vieraskielisten ohjeiden mukaisesti*) voivat kuulostaa joidenkin mielestä varsin matalilta, ovat ne monelle oppilaalle hyvin haasteellisia (ks. tarkemmin alaluku 3.2.5).

Opettajien käyttämä kieli oli pääosin englanti myös havainnoiduilla oppitunneilla. OPE1 aloitti tunnin suomen kielellä ja ohjeisti oppilaat laittamaan edellisen tunnin tarvikkeet pois ennen kuin aloitti CLIL-tunnin englanniksi. Myös OPE3 kertoi lyhyesti tunnin alussa yleisiä asioita suomen kielellä. OPE2 oli ainut, joka jo oppilaiden tullessa luokkaan ohjasi oppilaat paikoilleen englanniksi. Englanninkielisen osuuden aikana kaikki opettajat puhuivat lähes yksinomaan englantia. Hieman yllättäen 2. luokkaa opettava OPE1 oli ainut, joka ei englanninkielisen osuuden aikana puhunut sanaakaan suomea ja hän myös antoi läksyn ja ohjasi oppilaat ruokailuun vain englanninkieltä käyttäen. OPE2 sanoi muutaman vieraamman englanninkielisen sanan myös suomeksi (*”käsitekartta”, ”päiväntasaaja”* sekä *”pulpettikirjat”*). Myös tunnin päätyttyä ja osan oppilaista jo poistuttua välitunnille, OPE2 käski suomen kielellä luokassa jäljellä olleita oppilaita lopettamaan työskentelyn ja laittamaan tavarat paikoilleen. OPE3:n kielenkäyttö oli hyvin paljon OPE2:n kaltaista. OPE3:n suomeksi sanottu sanat tunnin aikana olivat *”vapaaehtoinen”* ja *”polku”*. Lisäksi OPE3 hoiti tunnin lopussa ruokailuun lähtöön liittyvät rutiinit suomen kielellä. Oppitunti-

en jälkeen opettajat vielä vahvistivat käyttäneensä oppilaiden yksilöllisessä ohjauksessa vain englantia.

Yhteenvedona vieras kieli on CLIL-opetuksessa ja sen eriyttämisessä tärkeä asia, johon opettajien on kiinnitettävä huomiota niin oman toiminnan kuin oppilaidenkin osalta. Opettajien haastatteluissa esiintyi paljon myös muita kieleen liittyviä eriyttämisen keinoja, joita esitellään seuraavassa alaluvussa.

4.1.2.6 Muita eriyttämisen keinoja

Haastatteluissa tuli esille paljon myös sellaisia eriyttämisen keinoja, jotka esiintyivät vain *yksittäisen opettajan* puheissa. Seuraavassa esitellään tämänkaltaisista keinoista keskeisimmät opettajien mukaisessa järjestyksessä. OPE1 eriyttää joskus CLIL-opetustaan *joustavan ryhmittelyn* avulla eli muodostamalla rinnakkaisluokan kanssa ryhmiä, joihin luokkien oppilaat jaetaan taitotasojen mukaan, jolloin opetus voidaan parhaiten sovittaa ryhmän tasolle. OPE1 koki myös *puolikkaan ryhmän* tunnit positiivisena eriyttämistä ajatellen, sillä silloin hänen mielestään pystyy paremmin ottamaan oppilaiden yksilöllisyyden huomioon. OPE1:n havainnointitunti oli myös puolikkaan luokan tunti, ja siinä oli vain kymmenen oppilasta. Tästä johtuen opettajalla ei myöskään ollut ohjaajaa tunnilla mukana, sillä hänen avustettava oppilaansa oli toisaalla käsityöntunnilla. Tunnilla oli selvästi havaittavissa, että pienen oppilasmäärän vuoksi opettaja ehti itsenäisen työskentelyn vaiheessa käydä lähes kaikkien oppilaiden luona. Lisäksi yhteistoiminnallisissa tilanteissa oppilaat pääsivät paremmin osallistumaan. OPE1 kertoi myös eriyttävänsä CLIL-opetustaan *tarjoamalla virikkeellisen luokkaympäristön*, jossa on näkyvillä paljon esimerkiksi englanninkielisiä julisteita ja materiaalia, joihin lahjakkaimmat oppilaat voivat itsenäisesti tutustua.

OPE2 kertoi eriyttävänsä jo CLIL-opetuksen *tavoitteissa*. Joillekin oppilaille tavoitteet voivat liittyä keskusteluun osallistumiseen ja tuottamiseen, kun taas joillekin tavoitteena voi olla pelkästään oppia kuuntelemaan vierasta kieltä häiriintymättä ja ärsyyntymättä. OPE2 mainitsi paljon erilaisia eriyttämiskeinoja heikkojen oppilaiden tukemiseen. Hän esimerkiksi antaa heikoille oppilaille *tukisanoja* tai *mallifraaseja kirjoittamisen* tueksi. *Lukemisen* tueksi hän on esimerkiksi antanut heikoille oppilaille erilaisia *tukisanalistoja*, joissa on tekstin tärkeimmät sanat suomen kielellä. OPE2 kertoi, että jos hän on käynyt läpi CLIL-opetuksessa jonkun laajemman opetuskokonaisuuden, hän on antanut heikkojen oppilaiden *lukea* asian myös *suomenkielisistä oppikirjoista*. Lisäksi OPE2 kertoi, että heikkojen oppilaiden ymmärryksen ja oppimisen turvaamiseksi itsenäisesti tehdyt tehtävät käydään yleensä vielä *yhteisesti läpi*, jotta ne tulisivat kaikille selviksi.

Lisäksi OPE2 mainitsi useita keinoja, joita voidaan hyödyntää myös *ylöspäin eriyttämisessä*. Hän kertoi käyttävänsä muun muassa *esitelmiä*, sillä oppilaat tekevät niitä omien taitojensa pohjalta. Hänen mukaansa lahjakkaimmat oppilaat ovat pitäneet todella laajoja, jopa puolen tunnin mittaisia englanninkielisiä esitelmiä, kun taas heikoimmat oppilaat ovat puolestaan saaneet pitää esitel-

mänsä yksityisesti opettajalle tai vain muutamalle luokkatoverilleen. Lisäksi lahjakkaammat oppilaat ovat kirjoittaneet englanniksi *päiväkirjaa*, jota OPE2 on tarkastanut. OPE2 kertoi myös *keskustelevansa* paljon englanniksi lahjakkaimpien oppilaiden kanssa. Hän koki, että tästä *hyötyvät* samalla myös heikot oppilaat. Eräs ylöspäin eriyttämisen keino, minkä OPE2 mainitsi, on myös kokeisiin *englanninkielellä vastaaminen*. Oppilaiden kokeet ovat suomen kielellä, mutta OPE2 on antanut oppilaille mahdollisuuden vastata kokeisiin myös englanniksi, jos esimerkiksi aihetta on käsitelty paljon CLIL-tunneilla. Hänen mukaansa englanniksi vastaaminen on hyvin *harvinaista*, mutta hän muistaa muutaman oppilaan, jotka ovat halunneet käyttää tämän tilaisuuden lahjakkuutensa ja osaamisensa osoittamiseen. OPE2 kertoi eriyttävänsä myös *virheiden korjaamisessa* sekä alas että ylöspäin:

”...ku heikko tuottaa niin sitä on niinku niin äärimmäisen onnellinen et se yleensä yleensä tuottaa, ylittää sen kynnyksen että niinku ei mitenkään mee sitten niinku ruisikoimaan sitä hommaa että.. ruvetaan vähän suorastaan taputtaa, että kattokaa.. mutta emmä nyt sanois että ku lahjakas oppilas tuottaa niin sitä koko ajan korjaa, ehkä siellä on jotain sellasia mistä näkee että se nauttii että.. ku puhutaan että opettaja näpäyttää tai korjaa mut että, että, että saa jonku asian kuntoon.. taval.. on jotain oppilaita jotka ei.. tuntuu haluavan sitä että heitä, heitä korjataan.” (OPE2)

Lainauksessa tulee myös hyvin esiin OPE2:n *laaja* näkemys eriyttämisestä muun muassa siinä, miten hän virheiden korjaustakin lähestyy oppilaiden *motivaation* ja *itsetunnon* kautta (ks. esim. POPMT 2010, 9).

OPE3 mainitsi, että hän tekee joskus CLIL-tunneilla käytettäviin englanninkielisiin teksteihin *apumerkintöjä* heikoille oppilaille, jotta nämä saisivat paremmin tekstistä selvää. Lisäksi OPE3 kertoi, että joskus CLIL-tunnin jälkeen hän *keskustelee* luokan kanssa aiheesta lyhyesti *suomen kielellä*, jolloin oppilaat saavat kysyä asiasta suomeksi varmistaakseen, että ovat ymmärtäneet läpikäydyn sisällön. OPE3 sanoi käyttäneensä eriyttämiskeinona myös CLIL-tuntien *aiheen kertomista* oppilaille *etukäteen*, jotta he eivät ahdistuisi tunnilla. Seuraava lainaus kuvastaa osuvasti sitä, miten tärkeää noinkin pieneltä kuulostavan eriyttämiskeinon käyttö voi luokan tietyille oppilaille olla:

”Se ainakin edellisen luokan kanssa kun oli semmosia oppilaita joille ne CLIL-tunnit oli oli niinku työl.. tosi työläitä niin niin kyllä mä niitten kanssa huomasin sen että tota mä joskus sitten edell.. esimerkiks edelliselle välkälle mentäessä niin sanoin parilla lauseella että sitten mitkä ne aiheet on ja muuta.. niin niin kyllä mä silloin koin että se se rauhotti.. se semmonen turha ylimääräinen levottomuus semmosilta muutenkin levottomilta kavereilta niin jäi pois ku ne oli pikkusen kartalla kuitenkin.. et ne koko ajan ties mistä tässä puhutaan vaikkei niille sitä ollu sillä hetkellä.. vaikkei ne sillä hetkellä tajunnukkaan mitä mä sanon niin ne ties siitä mitä mä olin niille vihjassu että tässä puhutaan nyt siitä.” (OPE3)

Yhteenvetona opettajat käyttävät CLIL-opetuksensa eriyttämiseen valtavasti erilaisia eriyttämiskeinoja, jotka liittyvät sekä *opetusjärjestelyihin* että *vieraaseen kieleen*. Opettajat keskittyvät eriyttämisessä heikkojen oppilaiden tukemiseen, mi-

kä osaltaan heijastelee heidän omaa arvomaailmaansa. Seuraavaksi tarkastellaan opettajien CLIL-opetuksen eriyttämisen listattuja *haasteita*.

4.1.3 Inklusiivisen CLIL-opetuksen eriyttämisen haasteet

Aikaisemmissa tutkimuksissa monet opettajat ovat kokeneet eriyttämisen varsin *haasteelliseksi* ja *työlääksi* asiaksi (esim. Berbaum 2009; Naukkarinen 2005; Mikola 2011; Marja-aho 2003; Huovinen 2005; Hirvonen 2008). Tämänkin tutkimuksen yhtenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, mitä haasteita tapauskoulun opettajat näkevät eriyttämisen inklusiivisessa CLIL-opetuksessa. Seuraavassa tarkastellaan opettajien haastattelussa esiin nostamia haasteita teemoitettain, jotka ovat *aika, resurssit ja materiaali, luokkakoko ja fyysinen luokkatila sekä yhteistyön haasteet*. Tämän jälkeen esitellään vielä joitakin yksittäisiä opettajien mainitsemia haasteita.

4.1.3.1 Aika, resurssit ja materiaali

Kaikki opettajat kokivat *ajan* ja *resurssien* puutteen yhdeksi keskeisimmäksi CLIL-opetuksen eriyttämisen haasteeksi. Tähän liittyi muun muassa suunnitteluun ja materiaalin valmistamiseen käytössä ollut aika. Esimerkiksi OPE3 totesi asiasta seuraavaa:

”Tää on sen verran monenkirjava nykyään tää opettajantoimenkuva että.. olen kuulut juttuja siitä et se on joskus ollu vähemmän, vähemmän monenkirjavaa että tota.. että varmaan se ihan puhtaasti semmonen ajanpuute ja semmonen niinku jaksamisen.. jaksamisresurssin niinku tämmönen järkevä käyttö on sellaset asiat jotka varmaan siihen eniten vaikuttaa.. että niinku sanoin niin, niin niin tota mä luulen että moni, moni opettaja ideaalimaailmassa eriyttäis paljon enemmän ku käytännössä eriyt.. eriyttää.” (OPE3)

Lainaus avaa lisää aikaisemmin eriyttämisen käsitysten yhteydessä esiteltyä OPE3:n *ristiriitaa* eriyttämisen *tiedon ja käytännön* toteutuksen välillä. Toisaalta lainauksesta tulee myös hyvin ilmi OPE3:n *suppea* käsitys eriyttämisestä, joka hänen mielestään liittyy pääosin *tehtäviin*, sillä ajanpuute ei estä esimerkiksi *työtapojen* tai *arvioinnin* eriyttämistä.

OPE1 ja OPE2 kokivat *materiaalin* yleisemminkin *ongelmaksi* CLIL-opetuksen eriyttämisessä. OPE1 toivoi, että koulussa olisi isompi varasto *eritasoista* CLIL-materiaalia, josta voisi valita oppilaille *henkilökohtaisempia* tehtäviä. OPE2:n mukaan *sopivan* materiaalin löytäminen CLIL-opetukseen oli haasteellista. Hän koki, että *liian tuettu* materiaali *kyllästyttää* oppilaita ja *heikentää* näin osallisuutta. Ideaalitulanteessa OPE2 hankkisi luokkaan enemmän tietokoneita ja englanninkielisiä kirjoja.

OPE1:n ja OPE2:n mielestä koulun *heterogeeninen* oppilasaines, jossa luokilla on paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, *lisää* eriyttämisen tarvetta ja

asettaa opetukselle omat haasteensa. Vaikka jo monen vuoden ajan koulussa kaikki oppilaat ovat saaneet CLIL-opetusta, OPE1 oli ainut, joka nosti esiin myös mahdollisuuden olla *antamatta* CLIL-opetusta kaikille oppilaille:

”...ja, ja sitte vähä miettiä että onko se CLIL ihan kaikille sitten jos ne on, on vaikee erityisoppilas niin onko se sitten hyvä.. parempi vai miten se on.. vai ehkä vähän vähemmän sitä CLILiä tai vai...” (OPE1)

4.1.3.2 Luokkakoko ja fyysinen luokkatila

Eräs asia, jonka kaikki opettajat kokivat haasteelliseksi CLIL-opetuksen eriyttämisessä, oli *luokkakoko*. Esimerkiksi OPE2:n mukaan tilanne on hänelle erityisen vaikea, sillä tuntiopettajana hänelle ei isojen ryhmäkokojen takia ehdi kehittyä kunnollista *oppilastuntemusta*. Tämäkin jälleen osaltaan kuvastaa OPE2:n hyvin *oppilaslähtöistä* asennetta eriyttämiseen:

”No yks haaste on se että, että ne luokat on kokonaisii.. ku esimerkiks [formaalin] kielen tunneilla on jos mä vertaan siihen niin puolikkaat ryhmät.. niin se, siellä ei pääse niinku.. ensinnäkään aika ei riitä, ja oppilaantuntemus ei pääse kehittymään.. se on aika sellasta niinku että oho, nyt toi yllätti mut suuntaan tai toiseen toi oppilas.. mut et siellä on paljon semmosta niinku ettei oppilaat osallistu et he on aika passiivisia.. se, se tekee siitä eriyttämisestä vaikean ku ei heti tiedä että tää oppilas toimii, toimii niinku näin ja näin et täytyy antaa paljon heijän niinku tehdä niitä asioita että ylipäänsä näkee että miten ne oppilaat ymmärtää niitä asioita että.” (OPE2)

OPE1 ja OPE2 haluaisivatkin, että CLIL-tunnit pystyttäisiin järjestämään *puolikkailla luokilla*, jotta eriyttäminen olisi helpompaa ottaa huomioon. Kyseiset opettajat myös kokivat, että *fyysinen luokkatila* ei ollut ideaali eriyttämiselle. Esimerkiksi OPE1 toivoi luokkaan enemmän *kodinomaisuutta* ja erilaisia tyynyin ja tuolein varusteltuja opiskelupaikkoja. OPE2 puolestaan koki, että luokassa tulisi olla enemmän esimerkiksi sermien avulla tehtyjä tiloja, jotka mahdollistaisivat *rauhallisemmän* ja *yksilöllisemmän* työskentelyn.

4.1.3.3 Yhteistyön haasteet

Eräs tema, mikä nousi esiin opettajien vastauksissa, oli *yhteistyö* koulun muun henkilökunnan kanssa. Tähän liittyi myös jonkin verran *haasteita*. Esimerkiksi OPE1 koki, että *koulunkäynninohjaajakin* voi joissain tapauksissa toimia haasteena CLIL-opetuksen eriyttämisessä. Kuitenkin avustajien ollessa *kielitaitoisia* ja *päteviä*, hän kuitenkin ottaisi mielellään heitä luokkaansa jopa useampia:

”Et ku usein on niin että.. että avustajalta on helppo kysyä suomeksi ja avustaja vastaa suomeksi, niin se tavallaan niinku on niinku se helpompi keino et ahaa, ei mun tarvii kuunnellakkaan ku mä kohta kuitenkin kuulen sen suomeksi ja se ei oo ihan toivottava juttu.. ja sit on taas kyse se et onko avustaja kielitaitoinen että onko, onko

siitä niinkö hyötyä mutta olen nyt tyytyväinen juuri tällä hetkellä.. tämän hetkiseen tilanteeseen.” (OPE1)

OPE2 mainitsi eräänä haasteena yhteistyön ja sen ongelmallisuuden joidenkin *muiden opettajien* kanssa. Hänen työssään *tuntiopettajana* tämä oli hyvin *korostetussa* roolissa:

”[yhteistyö on] hyvin vaihtelevaa et joittenkin kanssa se on erittäin helppoa, aika löytyy aina, aina tiedän missä mennään missäkin aineissa.. mulla on luokassa tilaa mihin mä laitan tavaroita.. me otetaan samalla, samanaikaisesti aiheita esille, tän tyyppistä.. keskustellaan niistä.. keskustellaan oppilaista niillä tunneilla ja se toimii silloin ihan ku tanssi.. ja sit on niitä tilanteita, luokkia, ihmisiä, minä myös niin, joitten kanssa sitä yhteistyötä niin ei synny sitten oikeen niinku kaivamallaan.” (OPE2)

Lainauksessa tulee hyvin ilmi myös se, miten monilla opettajilla on yhä koulu- maailmassa tietynlainen *yksin tekemisen kulttuuri* eikä yhteistyötä nähdä niin tarkoituksenmukaisena. Yksin tekemisen kulttuurista ja yhteistyön *rakenteellisista* esteistä kertoo myös se, ettei koulun CLIL-opetuksessa toteutettu *samanaikaisopetusta*, mutta kaikki opettajat kokivat sen *hyödylliseksi* keinoksi eriyttämistä ajatellen ja olivat *halukkaita* sitä kokeilemaan.

4.1.3.4 Muita haasteita

Opettajien haastatteluissa tuli esiin myös useita muita haasteita, joista tässä nostetaan esiin keskeisimmät. Esimerkiksi OPE1:n mukaan eräs haaste eriyttämiselle CLIL-opetuksessa on se, että *muut asiat*, kuten työrauhan ylläpito vie niin paljon aikaa, ettei eriyttämiselle enää riitä *aikaa* tai *voimia*. Tämä osaltaan kuvastaa sitä, miten eriyttäminen nähdään jotenkin *irrallisena* osana opettamista. OPE3:n mielestä *kielelliset oppiaineet* ovat haasteellisempia eriyttää CLIL-opetuksessa kuin esimerkiksi toiminnalliset kuvataide ja liikunta. Eräs haaste, jonka sekä OPE2 että OPE3 mainitsivat, oli *liian näkyvän* eriyttämisen aiheuttamat ongelmat. Heidän mukaansa oppilaat ovat hyvin tarkkoja siitä, jos he saavat eri tehtäviä ja OPE2:n mielestä tämä saattaa myös *heikentää* oppilaiden osallisuutta. Lähtökohtaisesti OPE3 koki eriyttämisen koskevan *yksilöntasoa*, mutta hän muistutti myös *liiallisen yksilöllisyyden huomioimisen vaarapuolista*:

”No siinä tulee tietysti mieleen helposti sitten sekin että tuleeko jossain semmonen raja vastaan mikä niinku palvelee lopulta sitten tarkotustaan että.. että tota emmä nyt.. tässä niinku ryhmässä olemisessa ja oppim.. siitä oppimisessa on kuitenkin.. mä ajattelen et se on niinku meidän tän koulun kuitenkin tärkein asia.. et me opitaan toistemme kanssa olemaan ja pärjäämään yhdessä ja sietämään erilaisuutta ja hyväksymään erilaisuutta ja arvostamaan erilaisuutta. Että sit jos mennään semmoseen utopiaan et sulla ois niinku yksityisopetusta jatkuvasti yhdelle oppilaalle niin sillohan tuo puoli jäis kokonaan tai lähes kokonaan niinku käymättä läpi..” (OPE3)

Lainauksessa tulee hyvin esiin myös se, miten eriyttäminen voidaan nähdä sekä *yksilötason* että *ryhmätason* prosessina. Eriyttämisen ideaan kuuluu nimenomaan OPE3:n mainitsema *erilaisuuden hyöäksyminen ja arvostaminen*, mutta myös sen *tunnustaminen ja huomioonottaminen* opetuksessa. Eriyttämisen tulisikin olla tietynlainen yhdistelmä erilaisia sekä yksilöntason että ryhmätason eriyttämiskeinoja, joiden avulla otetaan huomioon koko opetusryhmän, mutta myös yksilöiden tarpeet ja erilaisuus (ks. myös POPMT 2010, 9) (ks. tarkemmin alaluku 2.3.3). Alaluvussa 4.3 *Tulosten yhteenveto* tämän tutkimusvaiheen keskeisimmät tulokset tiivistetään vielä sekä teksti- että taulukkomuodossa (ks. taulukko 12).

4.2 Tutkimuksen määrällinen vaihe

Toisen tutkimusvaiheen tarkoituksena oli *selvittää*, miten edellä esitellyt laadullisen osuuden tulokset näyttäytyvät CLIL-opettajilla yleisemmin. Seuraavassa tämän osuuden tutkimustulokset esitellään noudattaen edellisestä vaiheesta tuttua esitystapaa eli *käsitykset eriyttämisestä, CLIL-opetuksen eriyttäminen käytännössä* sekä *CLIL-opetuksen eriyttämisen haasteet*. Tämän lisäksi tarkastellaan vielä lyhyesti tutkimusosuudessa laskettuja *korrelaatioita*.

4.2.1 Käsitykset eriyttämisestä

Opettajien *käsityksiä eriyttämisestä* kartoitettiin kyselyn 2. osassa yhdeksän väitteen avulla (ks. tarkemmin liite 6). Osaan vastasi 48 opettajaa. Tulosten selkeämmän esittämisen vuoksi kyselyn Likert-asteikon ääripäät yhdistettiin niin että numerot 1 (täysin eri mieltä) ja 2 (jokseenkin eri mieltä) muodostivat yhdessä kohdan *eri mieltä* ja numerot 4 (jokseenkin samaa mieltä) ja 5 (täysin samaa mieltä) muodostivat yhdessä kohdan *samaa mieltä*. Kaikkien yksittäisten kohtien absoluuttiset arvot ovat luettavissa liitteessä 7.

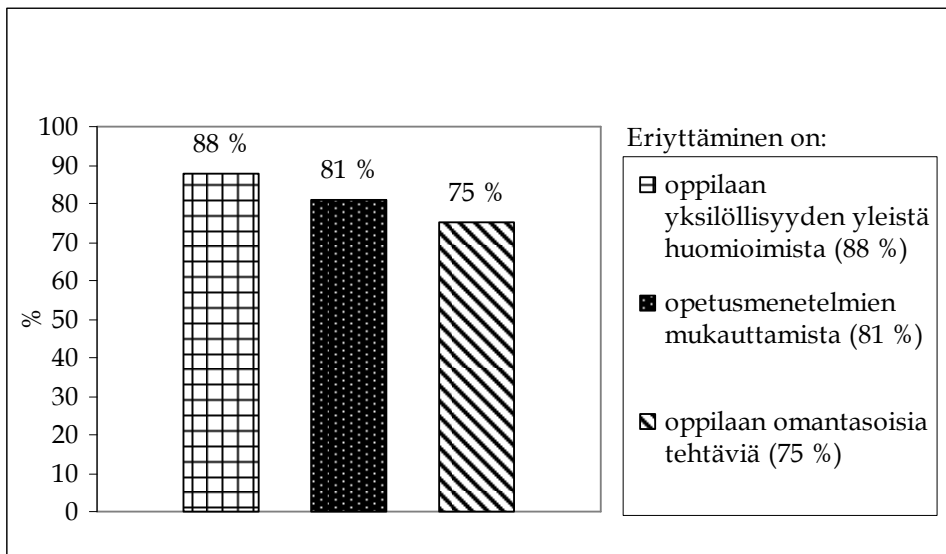
Kolme eriyttämiseen liittyvää väittämää oli sellaisia, joiden kanssa vähintään 75 prosenttia opettajista oli samaa mieltä (ks. taulukko 5). Opettajat olivat muun muassa hyvin yksimielisiä siitä, että eriyttäminen on *oppilaan yksilöllisyyden yleistä huomioon ottamista* sekä *opetusmenetelmien mukauttamista*. Edellisen kanssa samaa mieltä oli jopa 42 opettajaa (88 % vastaajista), kun taas eri mieltä oli ainoastaan kaksi opettajaa (4 % vastaajista). Jälkimmäisen väitteen kanssa puolestaan samaa mieltä oli 39 opettajaa (81 % vastaajista) ja eri mieltä ainoastaan kolme opettajaa (6 % vastaajista). Valtaosa opettajista allekirjoitti myös väitteen *eriyttäminen on oppilaan omantasoisia tehtäviä*. Yhteensä 36 opettajaa (75 % vastaajista) oli asian kanssa samaa mieltä, kun ainoastaan seitsemän opettajaa (15 % vastaajista) oli asian kanssa eri mieltä. Enemmistö opettajista myös koki, että *eriyttäminen koskee jokaista oppilasta*. Yhteensä 26 opettajaa (54 % vastaajista)

oli samaa mieltä ja kymmenen opettajaa (21 % vastaajista) eri mieltä väitteen kanssa.

Yhdeksästä väitteestä kaksi jakoi selkeästi opettajien mielipiteitä. Kaikista eniten mielipide-eroja aiheutti väite *liiallinen yksilöllistäminen heikentää ryhmässä oppimista*. Opettajista lievä enemmistö eli 18 (38 % vastaajista) oli väitteen kanssa eri mieltä, kun 15 opettajaa (31 % vastaajista) oli väitteen kanssa samaa mieltä. Puolestaan 19 opettajaa (40 % vastaajista) oli sitä mieltä, että *CLIL-opetus jo itsessään eriyttää opetusta*, kun taas 11 opettajaa (23 % vastaajista) ei kokenut asian olevan niin. Kaikista eniten opettajat torjuivat väitteen *liian näkyvää eriyttämisen heikentää oppilaiden osallistumista*. Tasan puolet opettajista eli 24 (50 % vastaajista) oli väitteen kanssa eri mieltä, mutta kymmenen opettajaa (21 % vastaajista) yhtyi väitteeseen.

Enemmistö vastaajista eli 26 opettajaa (54 % vastaajista) koki eriyttämisen olevan *yhtä helppoa tai vaikeaa molempiin suuntiin*. *Alaspäin eriyttäminen* koettiin kuitenkin selvästi *ylöspäin eriyttämistä* helpommaksi. Opettajista 16 (33 % vastaajista) ilmoitti edellisen helpommaksi, kun puolestaan jälkimmäisen koki helpommaksi ainoastaan kuusi opettajaa (13 % vastaajista). *Eriyttämissuuntien tärkeyden* suhteen opettajat olivat sangen yksimielisiä. 36 opettajaa (75 % vastaajista) koki sekä *alaspäin* että *ylöspäin eriyttämisen yhtä tärkeäksi*. Puolestaan 12 opettajaa (25 % vastaajista) koki *alaspäin eriyttämisen* olevan tärkeämpää, kun taas kukaan opettajista ei pitänyt *ylöspäin eriyttämistä* tärkeämpänä.

TAULUKKO 5 Eriyttämisen määritelmää koskevat väittämät, joiden kanssa opettajat (n = 48) olivat eniten samaa mieltä



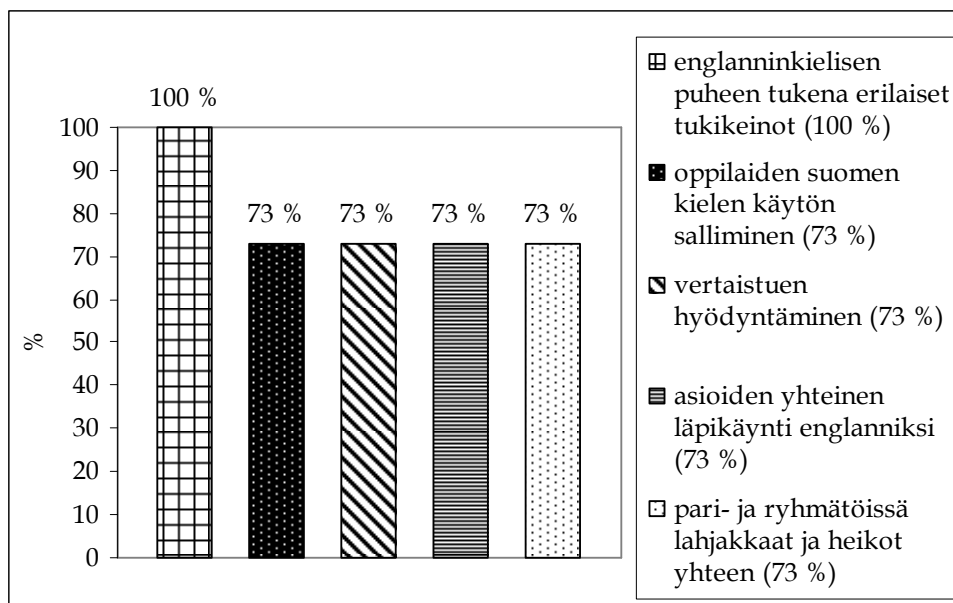
4.2.2 CLIL-opetuksen eriyttäminen käytännössä

Opettajien käyttämiä *käytännön eriyttämiskeinoja* selvitettiin kyselyn 3. osassa 31 väitteen avulla (ks. tarkemmin liite 6), johon vastasi 44 opettajaa. Osan Likert-

asteikon ääripäät yhdistettiin niin että numerot 1 (en käytä koskaan) ja 2 (käytän harvoin) viittasivat yhdessä keinon *vähäiseen käyttöön* ja numerot 4 (käytän usein) ja 5 (käytän jatkuvasti) viittasivat yhdessä keinon *runsaaseen käyttöön*.

12 eriyttämisen keinoa oli sellaisia, joita yli 70 prosenttia opettajista käytti runsaasti opetuksensa eriyttämiseen. Tämän lisäksi kyselyssä oli viisi eriyttämisen keinoa, joita vähintään puolet opettajista ilmoitti käyttävänsä paljon. Kaikista yleisin eriyttämiskeino liittyi *alaspäin eriyttämiseen* ja oli *englanninkielisen puheen tukena erilaisten tukikeinojen, kuten eleiden, ilmeiden, parafrasien tai kuvien käyttö*, jota kaikki opettajat (100 % vastaajista) ilmoittivat käyttävänsä runsaasti. Neljä seuraavaksi yleisintä yksinomaan *alaspäin eriyttämiseen* liittyvää keinoa oli *suomen kielen käytön salliminen oppilaille, oppilaiden vertaistuen hyödyntäminen, asioiden yhteinen läpikäynti koko luokan kanssa englanniksi sekä pari- ja ryhmänmuodostus niin, että ryhmässä on sekä heikkoja että lahjakkaita oppilaita* (ks. taulukko 6). Näitä neljää keinoa ilmoitti käyttävänsä runsaasti 32 opettajaa (73 % vastaajista). Myös *heikon oppilaan englanninkielisen kirjoituksen tukeminen esimerkiksi apusanoilla tai mallifraaseilla* oli yleinen *alaspäin eriyttämisen* keino. Sitä paljon käytti 31 opettajaa (71 % vastaajista).

TAULUKKO 6 Opettajien (n = 44) yleisimmin käyttämät alaspäin eriyttämisen keinot

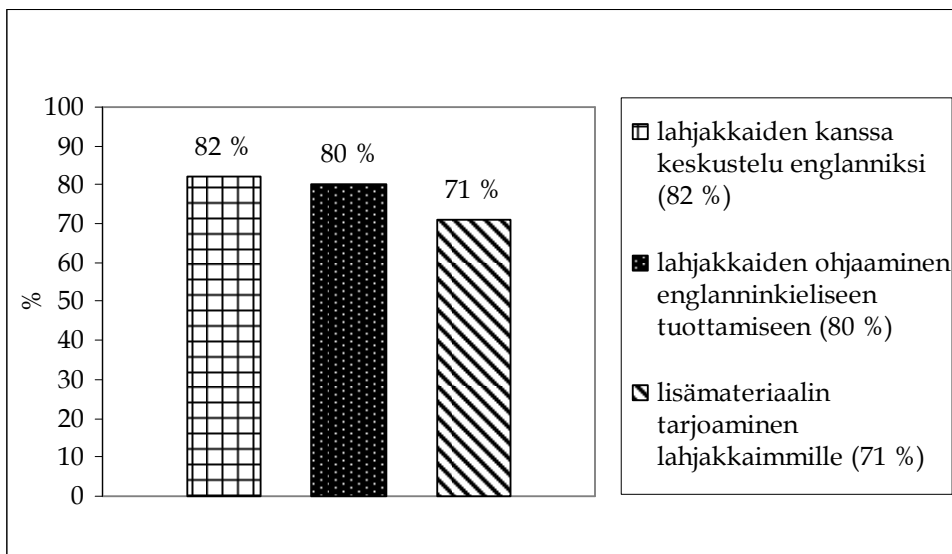


Muita yleisiä *alaspäin eriyttämisen* keinoja, joita opettajat käyttivät paljon, olivat *oma suomen kielen käyttö englanninkielisen opetuksen tukena* (29 opettajaa eli 66 % vastaajista), *englanninkielisten tekstien tukeminen suomenkielisillä tukisanalistoilla* (25 opettajaa eli 57 % vastaajista), *osallistuminen/vastaaminen opettajajohtoisissa opetustilanteissa vapaaehtoisista* (23 opettajaa eli 52 % vastaajista) sekä *suomenkielisten tekstien luku englanninkielisen käsittelyn tueksi* (22 vastaajaa eli 50 % vastaajista).

Yleisimmin käytettyjen eriyttämiskeinojen joukossa oli myös *ylöspäin eriyttämisen* keinoja (ks. taulukko 7). Opettajista 36 (82 % vastaajista) mainitsi eriytt-

tävänsä opetustaan *keskustelemalla lahjakkaiden oppilaiden kanssa englanniksi*. Puolestaan 35 opettajaa (80 % vastaajista) kertoi *ohjaavansa lahjakkaita oppilaita englanninkieliseen tuottamiseen*. Lahjakkaiden oppilaiden eriyttämiseen yleisesti käytetty keino oli myös *lisämateriaalin tarjoaminen*, jota 31 opettajaa (71 % vastaajista) ilmoitti käyttävänsä paljon.

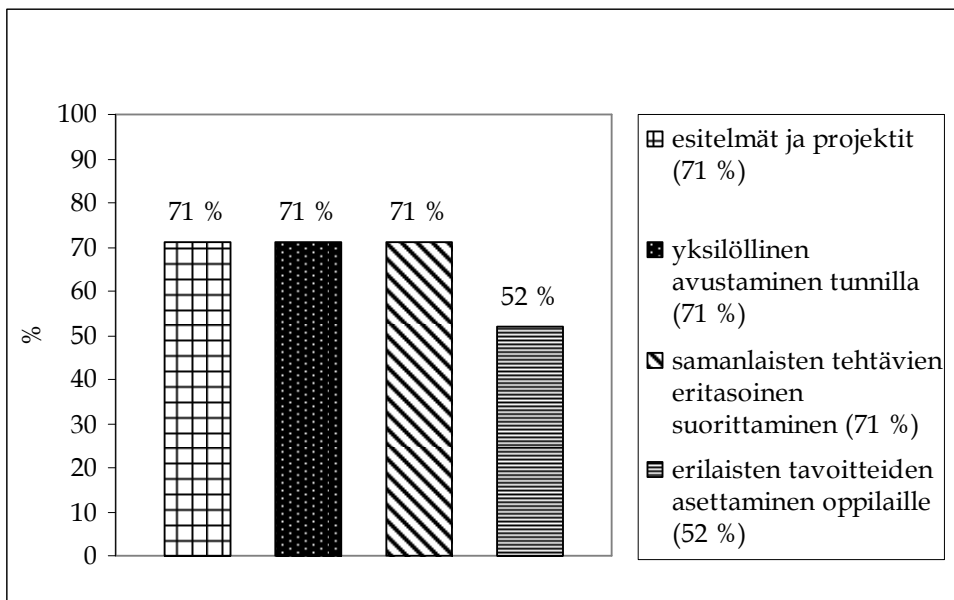
TAULUKKO 7 Opettajien (n = 44) yleisimmin käyttämät ylöspäin eriyttämisen keinot



Neljä yleistä eriyttämisen keinoa oli sellaisia, joita voidaan hyödyntää sekä *alaspäin* että *ylöspäin eriyttämisessä* (ks. taulukko 8). *Samanlaisten tehtävien eritasoinen suorittaminen, yksilöllinen avustaminen sekä esitelmät ja projektit, joita tehdään omien taitojen ja kykyjen pohjalta* olivat kaikki eriyttämisen keinoja, joita 31 opettajaa (71 % vastaajista) ilmoitti käyttävänsä paljon. Myös *erilaisten tavoitteiden asettaminen eri oppilaille* oli keino, jota yli puolet opettajista käytti runsaasti opetuksensa eriyttämiseen (23 opettajaa eli 52 % vastaajista).

Viisi kyselyn eriyttämisen keinoa oli sellaisia, joita yli puolet opettajista ilmoitti käyttävänsä vähän. Kaikista vähiten opettajat (32 opettajaa eli 72 % vastaajista) ilmoittivat käyttävänsä eriyttämiseen *lisäopetuksen antoa lahjakkaille oppilaille*. Muita yleisesti ottaen harvoin käytettyjä eriyttämiskeinoja olivat *samanlaisopetuksen käyttö* (26 opettajaa eli 59 % vastaajista), *mahdollisuus vastata suomenkielisissä kokeissa myös englanniksi* (25 opettajaa eli 57 % vastaajista), *koulunkäyntiavustajan hyödyntäminen* (25 opettajaa eli 57 % vastaajista) sekä *heikoille oppilaille tukiopeutuksen anto CLIL-opetukseen liittyen* (24 opettajaa eli 55 % vastaajista). Huomioitavaa tuloksia tulkitessa on, että kyseisistä keinoista suurin osa liittyy erilaisiin rakenteellisiin tekijöihin ja käytännön järjestelyihin, joihin yksittäisellä opettajalla ei välttämättä ole kovin paljoa vaikutusvaltaa. Muita eriyttämiskeinoja, joita ilmoitettiin käytettävän vähän, olivat *tasoryhmien hyödyntäminen* (19 opettajaa eli 43 % vastaajista) sekä *opetuksen suunnittelu ja toteutus heikkojen mukaan* (17 opettajaa eli 39 % vastaajista).

TAULUKKO 8 Yleisimmät eriyttämiskeinot, jotka liittyvät sekä alaspäin että ylöspäin eriyttämiseen



Monia kyselyn eriyttämiskeinoja opettajat käyttivät hyvin vaihtelevasti. *Apu-merkintöjen tekeminen heikkojen oppilaiden teksteihin* oli keino, jota 14 opettajaa (32 % vastaajista) käytti vähän, mutta 15 opettajaa (34 % vastaajista) runsaasti. Myös *erilaisten kotitehtävien anto eri oppilaille* sekä *CLIL-tunnista ja sen aiheesta etukäteen kertominen suomeksi* olivat keinoja, joiden käyttö jakaantui lähes tasan. Edellistä käytti vähän 14 opettajaa (32 % vastaajista) ja paljon 16 opettajaa (36 % vastaajista). Jälkimmäisen keinoon kohdalla osuudet olivat päinvastoin eli vähän käyttäviä opettajia oli 16 (36 % vastaajista) ja paljon käyttäviä 14 (32 % vastaajista). Muita eriyttämisen keinoja, jotka jakoivat opettajia, olivat *CLIL-tunnin jälkeinen keskustelu aiheesta suomeksi* (vähän käyttäviä 15 opettajaa eli 34 % vastaajista ja paljon käyttäviä 18 opettajaa eli 41 % vastaajista) sekä *erityisopetuksen hyödyntäminen heikkojen oppilaiden tukena* (vähän käyttäviä 18 opettajaa eli 41 % vastaajista ja paljon käyttäviä 22 opettajaa eli 50 % vastaajista). Myös *CLIL-opetuksen toteuttaminen puolikkaille ryhmille* sekä *erilaiset tehtävät tai materiaali eri oppilaille* jakoivat opettajien mielipiteitä varsin runsaasti. Edellistä käytti vähän 19 opettajaa (43 % vastaajista) ja paljon 14 opettajaa (32 % vastaajista), kun taas jälkimmäistä käytti vähän yhdeksän opettajaa (21 % vastaajista) ja paljon 15 opettajaa (34 % vastaajista).

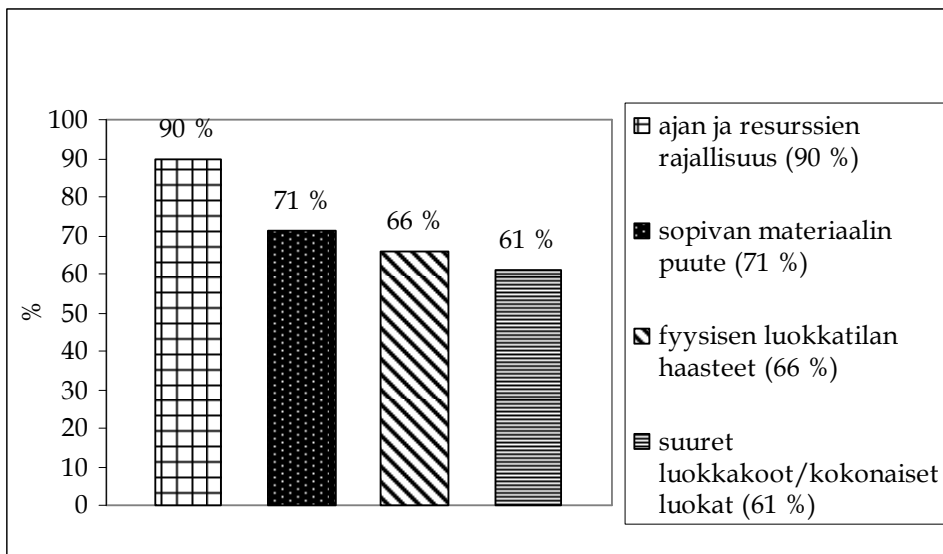
Tähän osaan saatiin myös neljä avointa vastausta. Niissä mainittiin muina eriyttämisen keinoina muun muassa *vieraskielisten harjoittelijoiden käyttö opetuksessa*, *itseoarviointi* sekä *mahdollisuus vastata englanninkielisessä kokeessa myös suomeksi*.

4.2.3 CLIL-opetuksen eriyttämisen haasteet

Kyselyn 4. osa selvitti opettajien kokemia *eriyttämisen haasteita* 12 väitteen avulla (ks. tarkemmin liite 6). Tähän osaan vastasi 41 opettajaa. Myös tämän osan Likert-asteikon ääripäät yhdistettiin edellisten osien tapaan niin että numerot 1 (en lainkaan haasteellisenä) ja 2 (en juurikaan haasteellisenä) viittasivat yhdessä *vähäiseen haasteellisuuteen* ja numerot 4 (melko haasteellisenä) ja 5 (todella haasteellisenä) viittasivat yhdessä *runsaaseen haasteellisuuteen*.

Opettajien mielestä CLIL-opetuksen eriyttämisen suurin haaste oli *ajan ja resurssien rajallisuus*. Tämän koki haasteelliseksi jopa 37 opettajaa (90 % vastaajista). Muita yleisesti haasteelliseksi koettuja asioita olivat *sopivan materiaalin puute* (29 opettajaa eli 71 % vastaajista), *fyysisen luokkatilan epäkäytännöllisyys* (27 opettajaa eli 66 % vastaajista) sekä *liian suuret luokkakoot tai kokonaiset luokat* (25 opettajaa eli 61 % vastaajista) (ks. taulukko 9). 19 opettajaa ilmoitti käyttävänsä *koulunkäyntiaavustajaa* eriyttämisen silloin tällöin, usein tai jatkuvasti. Näistä 19 opettajasta 12 (63 % vastaajista) näki kuitenkin avustajan käytön haasteellisenä joko yleisen pätevyiden tai kielitaidon osalta.

TAULUKKO 9 Opettajien (n = 41) mainitsemat suurimmat eriyttämisen haasteet CLIL-opetuksessa



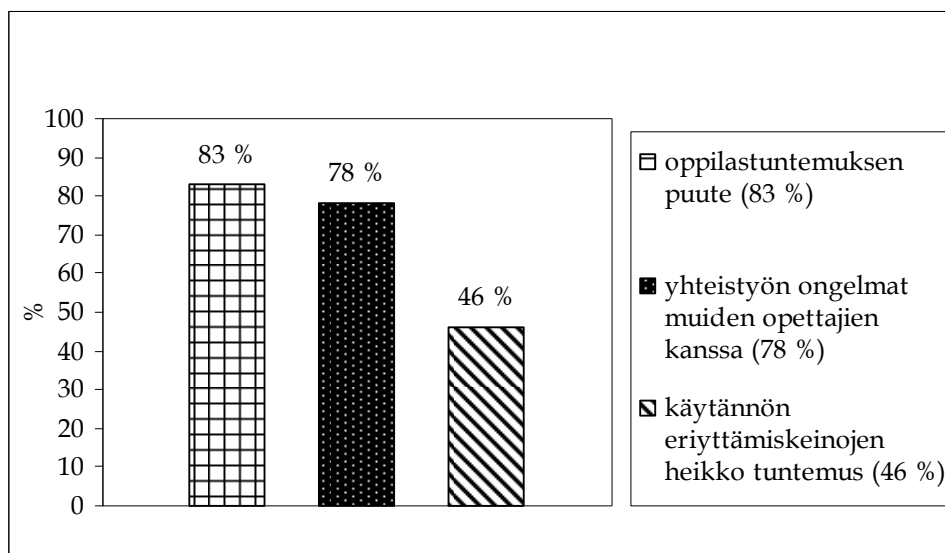
Vähiten haasteellisina vastaajat kokivat *oppilastuntemuksen puutteen* (34 opettajaa eli 83 % vastaajista). Tätä selittää osin se, että kaikki opettajat toimivat kouluissaan luokanopettajina, joskin osa toteutti CLIL-opetusta myös koulun muille luokille. Muita kyselyn kohtia, joita ei yleisesti koettu haasteellisina, olivat *yhteistyön ongelmat muiden opettajien kanssa* (32 opettajaa eli 78 % vastaajista) sekä *käytännön eriyttämiskeinojen heikko tuntemus* (19 opettajaa eli 46 % vastaajista) (ks. taulukko 10).

Muutama eriyttämisen haaste jakoi mielipiteitä opettajien keskuudessa. Muun muassa 14 opettajaa (34 % vastaajista) ei kokenut CLIL-opetuksen eriyt-

tämisessä haasteellisenä sitä, että *muut asiat veisivät aikaa ja voimia pois eriyttämiseltä*. Kuitenkin 15 opettajaa (37 % vastaajista) koki kyseisen asian olevan vähintäänkin melko haasteellista. Opettajista kymmenen (24 % vastaajista) oli sitä mieltä, että *heterogeeninen oppilasaines* ei aiheuta haastetta CLIL-opetuksen eriyttämiselle. Puolestaan 16 opettajaa (39 % vastaajista) näki asian vähintäänkin melko haasteellisenä. Myös *tiettyjen oppiaineiden haasteellisuus eriyttämisessä* jakoi opettajia jonkin verran. Kuitenkin selvä enemmistö eli 20 opettajaa (49 % vastaajista) piti asiaa haasteellisenä, kun vain 11 opettajaa (27 % vastaajista) ei nähnyt siinä merkittävää haastetta.

Tähän osaan saatiin myös viisi avointa vastausta, joissa mainittiin CLIL-opetuksen eriyttämisen haasteina myös muun muassa *työnantajan asenne ja kiinnostuksen puute* sekä *vanhempien vastustus tavoitteiden eriyttämisessä*. Muut avoimet vastaukset liittyivät kyselyn tämän osan muihin kohtiin ja ainoastaan laajensivat niitä.

TAULUKKO 10 Opettajien (n = 41) mainitsemat pienimmät eriyttämisen haasteet CLIL-opetuksessa



4.2.4 Korrelaatiot

Muuttujien keskinäisiä yhteyksiä tarkasteltiin tutkimuksessa *korrelaation* avulla, jota pidetään kahden muuttujan välisen yhteyden tärkeimpänä osoittimena (Metsämuuronen 2006, 353). Korrelaatiokertoimen arvo vaihtelee aina välillä [-1,1], mutta korrelaatiokertoimen suuruuden *tulkitseminen* ei ole täysin yksiselitteistä (Nummenmaa 2009, 290). Esimerkiksi Metsämuurosen (2006, 360) mukaan ihmistieteissä saadaan harvoin 0.80 ylittävää korrelaatiota. Näin ollen välillä 0.60–0.80 olevaa korrelaatiota voidaan nimittää *korkeaksi* ja välillä 0.40–0.60 välistä korrelaatiota *melko korkeaksi* tai *kohtuulliseksi*. Nummenmaan (2009, 292) mielestä alle 0.5 korrelaatioita tulisi tulkita *varoen* ja alle 0.1 korrelaatiot ovat käytännössä *merkityksettömiä*. Korrelaation tuloksia voidaan arvioida myös *seli-*

tysosuuden avulla, joka lasketaan ottamalla korrelaatiokertoimesta neliö. Sen avulla voidaan katsoa prosenteissa, kuinka paljon kaksi muuttujaa selittää toisiinsa (Metsämuuronen 2006, 360). Korrelaatioita tarkastellessa haluttiin selvittää onko kokonaisoppilasmäärällä, erityisoppilaiden määrällä tai opetuskokemuksella yhteyttä edellä esiteltyihin summamuuttujiin (ks. alaluku 3.3.3). Tämän lisäksi summamuuttujien keskinäinen yhteys oli tarkastelun kohteena. Tutkimuksen merkittävimmät korrelaatiot esitellään taulukossa 11. Kaikkien tutkimuksessa tarkasteltujen muuttujien väliset korrelaatiot ovat luettavissa liitteessä 8.

Esitietojen osalta tutkimuksessa havaittiin, ettei kokonaisoppilasmäärällä tai opetuskokemuksella ollut voimakasta tai tilastollisesti merkitsevää yhteyttä summamuuttujiin. Sen sijaan erityisoppilaiden määrän ja eriyttämisen käsitysten välillä oli lievää positiivista yhteyttä ($r = .301$), joka oli tilastollisesti melkein merkitsevää ($p = .038$). Puolestaan erityisoppilaiden määrän yhteys ylöspäin ja molempiin suuntiin eriyttämiseen oli melko korkea ja tilastollisesti merkitsevää (YLÖS: $r = .409$; $p = .006$ ja MOLE: $r = .432$; $p = .003$). Esitietoja vastaavien muuttujien korrelaatioissa oli havaittavissa myös jonkin verran lieviä negatiivisia yhteyksiä (esim. opetuskokemuksen ja eriyttämisen haasteiden välillä), mutta ne eivät olleet kovin voimakkaita eivätkä liioin tilastollisesti merkitseviä.

Eriyttämisen käsityksillä havaittiin olevan erityisoppilaiden määrän lisäksi yhteyttä myös molempiin suuntiin eriyttämiseen, joka oli melko korkea ($r = .424$) ja tilastollisesti merkitsevää ($p = .004$). Puolestaan ylöspäin eriyttämisen ja molempiin suuntiin eriyttämisen välillä oli lievää yhteyttä ($r = .368$), joka oli tilastollisesti melkein merkitsevää ($p = .014$) sekä ylöspäin ja alaspäin eriyttämisen välillä melko korkea ($r = .440$) ja tilastollisesti merkitsevää ($p = .003$) yhteyttä. Eriyttämisen haasteet eivät korreloineet voimakkaasti tai tilastollisesti merkitsevästi minkään muuttujan kanssa.

TAULUKKO 11 Määrällisen tutkimusvaiheen suurimmat korrelaatiot

	käsitykset eriyttämisestä	ylöspäin eriyttäminen	molempiin suun- tiin eriyttäminen
erityisoppilaiden määrä	.301*	.409**	.432**
molempiin suun- tiin eriyttäminen	.424**	.368*	
alaspäin eriyttäminen		.440**	

** tilastollisesti merkitsevä $p < .01$ tasolla

* tilastollisesti merkitsevä $p < .05$ tasolla

Selitysosuuksilla laskettuna erityisoppilaiden määrä ja opettajien käsitykset eriyttämisestä selittävät toisistaan 9 prosenttia, erityisoppilaiden määrä ja ylöspäin eriyttäminen 17 prosenttia sekä erityisoppilaiden määrä ja molempiin suuntiin eriyttäminen 19 prosenttia. Molempiin suuntiin eriyttäminen puolestaan selittää 18 prosenttia

eriyttämisen käsityksiä ja 14 prosenttia ylöspäin eriyttämistä. Alaspäin eriyttäminen selittää 19 prosenttia ylöspäin eriyttämistä.

Korrelaation tulkitsemisessa on syytä muistaa, että se ei kerro mitään *kausaliiteetista* eli syy-seuraussuhteesta. Näin ollen korrelaatio kertoo vain asioiden välillä olevan yhteyttä, muttei anna vastauksia siihen, kumpi muuttuja mahdollisesti *vaikuttaa* kumpaan. Tämän lisäksi myös jokin *ulkopuolinen* muuttuja voi selittää testimuuttujien välisen korrelaation. (Nummenmaa 2009, 34.) Tämäkin tutkimus vain osoittaa suuntaa antavasti, että tiettyjen muuttujien välillä oli yhteyttä, muttei anna vastauksia siihen, mistä se johtuu.

Tässä tutkimuksessa *opettajien käsitykset* eriyttämisestä olivat yhteydessä heidän *käytännön eriyttämiseensä*, sillä korrelaatio eriyttämisen käsitysten ja molempiin suuntiin eriyttämisen välillä oli *melko korkea*. Myös eriyttämisen käsitysten ja ylöspäin ja alaspäin eriyttämisen välillä oli *lievää positiivista* korrelaatiota (YLÖS: $r = .243$; ALAS: $r = .140$), joka ei tosin ollut *tilastollisesti merkitsevää*. Näin ollen tutkimus antaa viitteitä siitä, että mitä *laajemmin* opettajat käsittävät eriyttämisen, sitä *laajemmin* ja *enemmän* he myös käytännössä eriyttävät CLIL-opetustaan.

Tämän lisäksi *alaspäin eriyttäminen* ja *molempiin suuntiin eriyttäminen* olivat yhteydessä *ylöspäin eriyttämiseen*. Myös *alaspäin eriyttämisen* ja *molempiin suuntiin eriyttämisen* välillä oli *lievää* yhteyttä ($r = .268$; $p = .079$). Tämä antaa viitteitä siitä, että ne opettajat, jotka eriyttävät opetustaan, tekevät sitä usein hyvin *laajasti* ja käyttävät *runsaasti* eri eriyttämissuuntiin liittyviä eriyttämisen tapoja.

Mielenkiintoisesti *erityisoppilaiden määrä* oli enemmän yhteydessä sekä *ylöspäin eriyttämiseen* että *molempiin suuntiin eriyttämiseen* kuin *alaspäin eriyttämiseen*. Toki *lievää* yhteyttä oli havaittavissa myös *erityisoppilaiden* ja *alaspäin eriyttämisen* välillä ($r = .254$). Tämän lisäksi *molempiin suuntiin eriyttäminen* sisälsi paljon tapoja, joita ehkä käytetään perinteisesti enemmän *alaspäin eriyttämisessä*. Näin ollen tulokset antavat viitteitä siitä, että jos luokalla on *erityisoppilaita*, eriyttävät opettajat myös opetustaan *enemmän*.

4.3 Tulosten yhteenveto

Tässä alaluvussa tiivistetään molempien tutkimusvaiheiden *keskeisimmät* tulokset. Ensimmäisessä vaiheessa tarkoituksena oli *laadullisesti* tapauskoulun avulla *selvittää*, miten opettajat käsittävät eriyttämisen, miten he käytännössä eriyttävät inklusiivisessa CLIL-opetuksessa ja mitä haasteita he inklusiivisen CLIL-opetuksen eriyttämiseksi näkevät.

Kaikki kolme ensimmäiseen tutkimusvaiheeseen osallistunutta opettajaa näkivät eriyttämisen koskevan lähtökohtaisesti *jokaista oppilasta*, ja kaikkien mielestä sillä pyritään tarjoamaan oppilaille *sopivia* ja *yksilöllisiä haasteita*. OPE2:n näkemys eriyttämisestä oli kuitenkin opettajista kaikista *laajin* ja lähimpänä kirjallisuudessa esiintyvää eriyttämisen määritelmää, kun taas OPE1:n ja

OPE3:n käsitykset eriyttämisestä liittyivät *suppeammin* tehtäviin ja niiden muokkaukseen. Kaikki opettajat pitivät *alaspäin eriyttämistä* ylöspäin eriyttämistä *tärkeämpänä*, mutta *eriyttämissuuntien vaikeus* jakoi opettajia selvästi.

Opettajat mainitsivat haastatteluissaan paljon erilaisia hyväksi havaitsemiin käytännön eriyttämiskeinoja. Useat keinot toistuivat kaikkien opettajien vastauksissa, mutta jokaisella opettajalla oli myös joitakin heille ominaisia keinoja opetuksensa eriyttämiseen. Yleisesti ottaen kaikki opettajat painottivat vastauksissaan *alaspäin eriyttämistä* eli heikoimpien oppilaiden tukemista. OPE2 keskittyi vastauksissaan kaikista eniten myös *ylöspäin eriyttämiseen* eli lahjakkaimpien oppilaiden huomioimiseen. *Vieraan kielen* eriyttäminen oli myös isossa roolissa, mihin liittyi esimerkiksi opettajan käyttämä kieli, oppilaiden käyttämä kieli sekä erilaisia yksittäisiä eriyttämiskeinoja, joiden avulla kiinnitetään huomiota oppilaiden yksilölliseen kielenosaamiseen.

Myös havainnoiduilla oppitunneilla esiintyi useita opettajien mainitsemia eriyttämiskeinoja. Tunneilla oli nähtävissä sekä alaspäin että ylöspäin eriyttämistä, joskin alaspäin eriyttäminen oli kaikilla tunneilla korostetummassa roolissa. Suurin osa havaituista opettajien toimista oli yhteneväisiä haastatteluissa ilmenneiden asioiden kanssa eikä havainnoinnissa ilmennyt mitään suurempia ristiriitoja opettajien puheiden ja käytännön työn välillä. Huomioitavaa on kuitenkin havainnoinnin vähäinen määrä (jokaista opettajaa havainnoitiin yhden heidän pitämänsä oppitunnin verran), joten sen perusteella ei voi tehdä kovin pitäviä yleistyksiä opettajien toimintatavoista. Tässä tutkimuksessa havainnoinnin tehtävänä oli lähinnä tuoda lisätukea opettajien mainitsemiin asioihin havainnollistaen ja syventäen niitä paremmin sekä parantaa tutkimuksen luotettavuutta (ks. tarkemmin alaluku 3.2.1.3).

Kaikkien opettajien haastatteluissa esiintyi tiettyjä yhteisiä haasteita CLIL-opetuksen eriyttämiselle. Tällaisia olivat muun muassa *aikaan, materiaaliin* sekä *luokkakokoon* liittyvät tekijät. Tämän lisäksi opettajat mainitsivat erilaisia yksittäisiä haasteita, jotka osaltaan nousivat opettajien yksilöllisistä lähtökohdista. Seuraavassa tämän tutkimusvaiheen tulokset tiivistetään vielä taulukkomuodossa (taulukko 12).

TAULUKKO 12 Ensimmäisen tutkimusvaiheen tulosten yhteenveto

Tutkimuskysymys 1: Miten alakoulun opettajat ymmärtävät käsitteen eriyttämi- nen?	<p>Kaikki kolme opettajaa</p> <ul style="list-style-type: none"> - eriyttäminen koskee kaikkia oppilaita - alaspäin eriyttäminen on ylöspäin eriyttämistä tärkeämpää <p>OPE1</p> <ul style="list-style-type: none"> - eriyttäminen on oppilaan omantasoisia tehtäviä - kummatkin eriyttämisen suunnat ovat yhtä haasteellisia <p>OPE2</p> <ul style="list-style-type: none"> - eriyttäminen on yleisesti oppilaan yksilöllisyyden huomioimista - alaspäin eriyttäminen on ylöspäin eriyttämistä helpompaa <p>OPE3</p> <ul style="list-style-type: none"> - eriyttäminen on opetusmenetelmien ja tehtävien mukauttamista - ylöspäin eriyttäminen on alaspäin eriyttämistä helpompaa
--	--

(jatkuu)

 TAULUKKO 12 (jatkuu)

Tutkimuskysymys 2: Miten opettajat käytännössä eriyttävät opetusta alakoulun inklusiivisessa CLIL-opetuksessa?	Yhteisiä keinoja <ul style="list-style-type: none"> - opetuksen suunnittelu heikkojen oppilaiden mukaan - oppilaiden vertaistuen hyödyntäminen - koulunkäynninohjaajan hyödyntäminen - yksilöllinen avustaminen - opetuspuheen tukeminen eri keinoin - suomen kielen käyttö ja sen salliminen - opettajajohtoisiin tilanteisiin osallistuminen vapaaehtoista - samojen tehtävien eritasoinen suorittaminen (OPE2/OPE3) - pari- ja ryhmätöissä lahjakkaat ja heikot yhteen (OPE1/OPE2) - lisämateriaalin tarjoaminen lahjakkaimmille (OPE1/OPE2) - CLIL-opetus eriyttää jo itsessään (OPE1/OPE3) OPE1 <ul style="list-style-type: none"> - erilaiset tehtävät eri oppilaille - joustava ryhmittely - puolikkaat luokat CLIL-tunneilla - virikkeellinen ympäristö OPE2 <ul style="list-style-type: none"> - eri tavoitteet eri oppilaille - kirjoituksen tueksi sanoja ja mallifraaseja - sanastoa tukemalla (tukisanalistat) - suomenkieliset tekstit englanninkielisen käsittelyn tukena - asioiden läpikäynti luokan kanssa yhteisesti - esitelmät ja projektit, joita tehdään omien taitojen pohjalta - lahjakkaiden kanssa keskustelu - mahdollisuus vastata kokeessa englanniksi OPE3 <ul style="list-style-type: none"> - lahjakkaiden ohjaaminen englanninkieliseen tuottamiseen - CLIL-tunnista ja sen aiheesta etukäteen kertominen - CLIL-tunnin jälkeen keskustelu aiheesta suomeksi - apumerkintöjen teko teksteihin
---	--

Tutkimuskysymys 3: Mitä haasteita opettajat näkevät eriyttämiselle alakoulun inklusiivisessa CLIL-opetuksessa?	Yhteisiä haasteita <ul style="list-style-type: none"> - ajan ja resurssien puute - materiaali - luokkakoko/kokonaiset luokat - fyysinen luokkatila (OPE1/OPE2) - heterogeeninen oppilasaines (OPE1/OPE2) - liian näkyvän eriyttämisen vaarat (OPE2/OPE3) OPE1 <ul style="list-style-type: none"> - muut asiat vievät aikaa ja voimia pois eriyttämiseltä - koulunkäynninohjaajan pätevyys ja kielitaito OPE2 <ul style="list-style-type: none"> - oppilastuntemuksen puute - yhteistyön haasteet OPE3 <ul style="list-style-type: none"> - tietyt oppiaineet haasteellisia eriyttämisessä - liiallinen yksilöllisyyden huomioiminen vähentää sosiaalisuutta
---	---

Toisen tutkimusvaiheen tarkoituksena oli *selvittää ja kuvata määrällisesti*, miten laadullisen osuuden tulokset näyttäytyvät yleisemmin CLIL-opetuksessa. Valtaosa opettajista koki eriyttämisen olevan sekä *oppilaan yksilöllisyyden yleistä huomioon ottamista että opetusmenetelmien mukauttamista*. Muutama väite, kuten *liiallisen yksilöllistämisen vaarat* sekä *jo itsessään CLIL-opetuksen eriyttävä vaikutus*, jakoi opettajien mielipiteitä. Useimmat opettajat kokivat *molempien eriyttämisen suuntien olevan yhtä helppoa tai vaikeaa*. Selvä enemmistö opettajista kuitenkin koki *alaspäin eriyttämisen olevan ylöspäin eriyttämistä helpompaa*. Suurin osa opettajista piti *molempia eriyttämisen suuntia yhtä tärkeinä*. Neljäsosa opettajista koki *alaspäin eriyttämisen olevan tärkeämpää*, mutta kukaan ei kokenut *ylöspäin eriyttämistä tärkeämpänä*.

Yleisesti ottaen opettajat käyttivät *paljon* erilaisia eriyttämisen keinoja CLIL-opetuksessaan; 31 eriyttämisen keinon listasta 12 keinoa oli sellaisia, joita yli 70 prosenttia opettajista ilmoitti käyttävänsä *vähintään usein*. Noiden keinojen joukossa oli sekä *alaspäin että ylöspäin eriyttämiseen* liittyviä keinoja. *Vähiten* käytettyjen keinojen joukossa oli paljon erilaisia koulun *rakenteisiin* liittyviä keinoja, kuten *samanaikaisopetuksen käyttö* tai *koulunkäyntiavustajan hyödyntäminen* eriyttämisessä. Jotkut eriyttämisen keinot *jakoivat* opettajia selvästi, niin että osa käytti kyseisiä keinoja usein ja osa taas harvoin.

Opettajien yleisimmin mainitsevat *haasteet* CLIL-opetuksen eriyttämiselle olivat *ajan ja resurssien rajallisuus, sopivan materiaalin puute ja fyysisen luokkatilan epäkäytännöllisyys* eriyttämistä ajatellen. *Vähiten* haasteellisina opettajat kokivat *oppilastuntemuksen puutteen, yhteistyön ongelmat* sekä *eriyttämiskeinojen heikon tuntemuksen*. Osa haasteista *jakoi* opettajia selvästi, niin että osa koki tietyt asiat haasteellisina ja osalle ne eivät puolestaan tuottaneet ongelmia.

Tutkimuksessa havaittiin, että opettajien eriyttämisen *käsitykset* ja eriyttämisen *keinot* olivat jossain määrin yhteydessä keskenään. Tämän lisäksi havaittiin, että eri eriyttämissuunnat, kuten *alaspäin ja ylöspäin eriyttäminen* korreloivat keskenään. Tutkimus antoi viitteitä myös siitä, että mitä *enemmän* opettajilla oli erityisoppilaita luokallaan, sitä *enemmän* he myös eriyttivät opetustaan. Korrelaatiot olivat tässä tutkimuksessa kuitenkin *enemmänkin suuntaa antavia*.

5 POHDINTA

Tämän kaksivaiheisen tutkimuksen *tarkoituksena* oli *kuvata* eriyttämistä CLIL-opetuksessa. Ensimmäisessä vaiheessa ilmiötä lähestyttiin selvittämällä inklusiivista CLIL-opetusta toteuttavan tapauskoulun kolmen opettajan käsityksiä eriyttämisestä, heidän käyttämiään käytännön eriyttämiskeinoja sekä heidän kokemiaan eriyttämisen haasteita. Ensimmäisen vaiheen tulosten pohjalta muodostettiin kyselylomake, joka lähetettiin 143:lle CLIL-opetusta antavalle opettajalle ympäri Suomea. Vastauksia saatiin 48, mikä tuotti vastausprosentiksi 33,6. Tutkimuksen kokonaistavoitteena oli *lisätä ymmärrystä ja tietoutta* eriyttämisestä ilmiönä CLIL-opetuksen kontekstissa ja saada myös *käytännöllistä* tietoa ilmiöön liittyen. Tässä luvussa tarkastellaan ensin tämän tutkimuksen tuloksia, vertaillaan niitä aikaisempiin tutkimustuloksiin ja pohditaan millaisiin käytännön opetusjärjestelyihin ne kouluja kannustavat. Tämän jälkeen käsitellään tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esitellään muutamia keskeisimpiä jatkotutkimusaiheita, jotka nousivat esiin tämän tutkimuksen myötä. Lopuksi pohditaan vielä lyhyesti tutkimuksen merkitystä sekä yksittäisen opettajan näkökulmasta että laajemmin CLIL-opetuksen kannalta.

5.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

5.1.1 Eriyttäminen osaksi opettajien käyttöteoriaa

Eriyttäminen on käsitteenä ja ilmiönä hyvin *laaja*, ja se voi koskea muun muassa *opetuksen tavoitteita, sisältöjä, opetusmenetelmiä, oppimateriaalia, tehtävien määrää ja käytettävissä olevaa aikaa, oppimisympäristöjä* sekä *arviointikäytänteitä* (ks. esim. Tomlinson 1999, 11; Moberg & Vehmas 2009, 64; UNESCO 2004, 14; Ikonen ym. 2003, 144; POPMT 2010, 9). Tässä tutkimuksessa opettajien eriyttämisen käsitykset *vaihtelivat* jonkin verran. Laadullisen osuuden OPE2 käsitti eriyttämisen kaikista *laajimmin* ja monipuolisimmin ja näki sen olevan yleisesti oppilaiden

yksilöllisyyden huomioimista. OPE1 ja OPE3 määrittivät eriyttämisen *suppeammin ja käytännönläheisemmin* lähinnä tehtävien mukauttamiseksi. Kaikki opettajat kuitenkin näkivät, että eriyttäminen koskee lähtökohtaisesti *jokaista* oppilasta. Määrällisen osuuden opettajista enemmistö oli myös sitä mieltä, että eriyttäminen koskee *jokaista* oppilasta. Kuitenkin noin viidesosa opettajista oli asian kanssa eri mieltä. Tulos on varsin yhdenmukainen useiden aikaisempien eriyttämistutkimusten kanssa, joissa monet opettajat ovat myös määritelleet eriyttämisen varsin suppeasti ja yksipuolisesti (esim. Berbaum 2009; Naukkarinen 2005; Mikola 2011; Marja-aho 2003; Huovinen 2005; Hirvonen 2008). Tutkimuksen määrällinen osuus tuki Berbaumin (2009) tutkimuksessa saatuja viitteitä siitä, että opettajien *käsityksillä* ja eriyttämisen *tavoilla* on *yhteyttä* keskenään. Tässä tutkimuksessa opettajien eriyttämisen käsitysten ja molempiin suuntiin eriyttämisen tapojen korrelaatio oli melko korkea. Eriyttämisen eri *suunnat* (alaspäin, ylöspäin ja molempiin suuntiin eriyttäminen) olivat myös *yhteydessä* keskenään. Tämä tarkoittaa, että ne opettajat, jotka eriyttivät opetustaan, eriyttivät sitä usein hyvin määrätietoisesti ja laajasti.

Tulokset kokonaisuudessaan antavat viitteitä siitä, että opettajien tulisi olla enemmän selvillä eriyttämisestä ja sen määritelmästä, jotta myös eriyttäminen olisi *määrätietoisempaa* ja *tavoitteellisempaa*. Uuden kolmiportaisen tukimallin myötä, johon siis eriyttäminen hyvin keskeisesti liittyy, myös eriyttämistä ja sen luonnetta varmasti tarkastellaan enemmän kouluissa. Kuten teoriaosuudessa todettiin, eriyttämisen tärkeydestä on kirjallisuudessa puhuttu hyvin pitkään, mutta usein eriyttämistä ei ole määritelty lainkaan, jolloin se on jäänyt varsin irralliseksi ja epämääräiseksi käsitteeksi. Tämä voi osaltaan selittää opettajien vaihtelevia käsityksiä ja tulkintoja siitä. Jatkossa olisi hyödyllistä, jos kouluissa keskusteltaisiin eriyttämisestä enemmän ja mahdollisesti kouluilla olisi yhteinen selkeä linjaus eriyttämisestä ja sen käytännöistä. Tämä osaltaan lisäisi eriyttämisen *systemaattisuutta*. Esimerkiksi laadullisen osuuden tapauskoulussa ei eriyttämiseen ollut lainkaan paneuduttu opettajien yhteisissä kokouksissa tai palaverissa, mikä voi myös selittää opettajien vaihtelevia asenteita ja näkemyksiä siitä kohtaan sekä sitä, miten monimuotoisesti eriyttämistä eri opettajien toimesta toteutettiin.

Laadullisessa osuudessa eriyttäminen oli kaikista eniten mukana OPE2:n opetuksessa, jolla myös oli kaikista laajin käsitys eriyttämisestä. Hän oli opettajista laajimmin koulutettu, sillä hänellä oli sekä englannin opettajan että erityisopettajan pätevyys, mikä saattaa osaltaan selittää hänen monipuolista näkemystään eriyttämisestä. Ylipäätään mitä enemmän opettajat tutustuvat eriyttämiseen, sitä enemmän se tulee osaksi heidän jokapäiväistä opetustyötään. Tavoiteltavaa on, että eriyttäminen olisi niin keskeinen osa opettajien *käyttöteoriaa*, että se olisi ikään kuin implisiittisesti mukana kaikessa opetuksen *suunnittelussa* ja *toteutuksessa*. Esimerkiksi OPE1:n mainitsema haaste, että muut asiat vievät voimia pois eriyttämiseltä, paljastaa itsessään jo sen, että eriyttäminen nähdään tietyllä tapaa *erillisenä* ja lisäasiana, joka ei automaattisesti kuulu opetukseen. Myös määrällisessä osuudessa ajan rajallisuus nähtiin yhtenä suurimmista eriyttämisen haasteista. Kuten Tomlinson ja Imbeau (2010) toteavat, eriyttämi-

sen tulisi olla jo kaiken opetuksen suunnittelun *lähtökohtana* eikä sen siten tulisi olennaisesti lisätä opettajien suunnittelu-aikaa.

5.1.2 Heikot ensin, lahjakkaat sitten

Eriyttämissuuntien tärkeys on asia, joka todennäköisesti vaikuttaa opettajien käyttämiin käytännön eriyttämiskeinoihin. Tutkimuksen laadullisen osuuden kaikki opettajat kokivat alaspäin eriyttämisen ylöspäin eriyttämistä tärkeämmäksi. Määrällisen osuuden opettajista enemmistö näki eriyttämisen suuntien olevan yhtä tärkeitä, mutta neljännes koki alaspäin eriyttämisen tärkeämmäksi. Koko tutkimuksessa yksikään opettaja ei kokenut ylöspäin eriyttämisen olevan alaspäin eriyttämistä tärkeämpää. Tämä varmasti osaltaan selittää sitä, että tutkimuksen laadullisen osuuden opettajien CLIL-opetuksen eriyttämiskeinoissa korostui vahvasti alaspäin eriyttäminen ja heikkojen oppilaiden tukeminen. Toki osaselityksenä tähän lienee myös kouluun keskittynyt alueen *erityisopetus*, jonka vuoksi luokilla on korostetusti erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tutkimuksessa tulikin ilmi, että erityisoppilaiden määrä on *lievästi yhteydessä* opettajien käyttämiin eriyttämisen keinoihin. Mielenkiintoisesti tosin erityisoppilaiden määrällä ei ollut merkittävää yhteyttä alaspäin eriyttämisen keinoihin, mutta sen yhteys ylöspäin ja molempiin suuntiin eriyttämisen keinoihin oli melko korkea. Molempiin suuntiin eriyttämisen keinot olivat pääasiassa sellaisia, joita voidaan käyttää sekä lahjakkaiden että heikkojen oppilaiden oppimisen tukemisessa, mutta joita ehkä yleisimmin käytetään alaspäin eriyttämisessä.

Määrällisen osuuden kyselylomake muodostettiin laadullisen osuuden opettajien vastausten perusteella, joten jo siinä itsessään oli selvästi vähemmän ylöspäin eriyttämisen keinoja. Näin ollen tutkimuksesta ei voida suoraan päätellä, että opettajat yleisesti keskittyvät CLIL-opetuksessa enemmän alaspäin eriyttämiseen. Kuitenkin esimerkiksi Seppälän ja Kautto-Knapen (2009) tutkimus osoittaa, että eriyttämisessä yleensä käytetään enemmän aikaa heikkojen oppilaiden tukemiseen. Tämä tutkimus paljastaa vain, että opettajat pitävät alaspäin eriyttämistä selvästi ylöspäin eriyttämistä tärkeämpänä. Tämä lienee olevan implisiittinen ja yleisesti hyväksytty arvo opetuksessa yleisesti, vaikkei sitä missään virallisesti julistetakaan. Esimerkiksi POPMTin (2010, 10) mukaan opetuksen pitää vastata oppilaiden *yksilöllisiä* tarpeita, jolloin *jokaisella* oppilaalla tulisi olla mahdollisuus opiskella omista lähtökohdistaan käsin.

Eriyttämisen suuntien tärkeys on asia, johon varmasti vaikuttaa osaltaan jokaisen henkilökohtainen arvomaailma ja käsitys koulun roolista. Useimmat opettajat ehkä ajattelevat, että yksi koulun tärkeimmistä tehtävistä on varmistaa tiettyjen perusasioiden oppiminen jokaisen oppilaan kohdalla, mikä tuli jo vahvasti esiin laadullisen osuuden opettajien lainauksissa. Alaspäin eriyttämisen tärkeydestä huolimatta olisi tärkeää, että sen ohella myös ylöspäin eriyttämiseen kiinnitettäisiin jatkossa enemmän huomiota. Myös *lahjakkailla* oppilailla on oikeus saada sopivanlaista haastetta, joka maksimoi heidän *oppimisensa* ja ajattelunsa *kehittymisen*. Ylöspäin eriyttämiseen tulisi kiinnittää huomiota myös sen

takia, että lahjakkaat oppilaat voivat *turhautua*, jos koulu ei vaadi heiltä tarpeeksi, eivätkä he saa riittävästi haasteita (Keltikangas-Järvinen 2006, 190). Tutkimuksessa tuli myös hyvin esiin, että opettajat kokevat ylöspäin eriyttämisen selvästi alaspäin eriyttämistä *vaikeammaksi*. Lisäksi varsin merkittävä osa opettajista koki, ettei eriyttäminen koske kaikkia oppilaita. Eriyttämisen ideaan kuitenkin kuuluu muokata opetus vastaamaan jokaisen yksilöllisiä tarpeita (esim. Bender 2008, 6; Tomlinson ym. 2008, 4). Ideaalitulanteessa siis jokainen oppilas työskentelisi omalla *lähikehityksen vyöhykkeellään* (ks. Vygotski 1982, 184–186).

Ylöspäin eriyttämisen tärkeys korostuu eritoten CLIL-opetuksessa, johon oppilaat usein testataan tietynlaisilla kielikyvykkyyttä ja yleisiä oppimisedellytyksiä mittaavilla testeillä. Täten myös lahjakkaiden oppilaiden määrä CLIL-opetuksessa on monesti tavanomaista suurempi. Tästä viitteitä antaa jo lahjakkaiden oppilaiden runsas määrä (keskiarvo 6.1) tutkimuksen määrällisen osuuden opettajien CLIL-luokilla. Määrään tulee tosin suhtautua varauksella, sillä se perustui pelkästään opettajien omiin arvioihin eikä esimerkiksi standardoituihin testeihin. Kuitenkin myös ylöspäin eriyttäminen ja lahjakkaiden huomioiminen on asia, johon CLIL-opetuksessa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota.

5.1.3 Eriyttää voi myös ryhmässä

Vaikka tutkimuksessa esiin tulleista eriyttämiskeinoista suurin osa liittyi yksilötasoon, ottivat monet opettajat myös eriyttämisen *sosiaalisen ulottuvuuden* varsin hyvin huomioon. Käytetyimpien eriyttämistapojen joukossa oli muun muassa *vertaistuen hyödyntäminen* sekä *asioiden yhteinen läpikäynti englanniksi*. Eriyttämisen sosiaalinen puoli tuli myös hyvin esille laadullisen osuuden OPE3:n haastattelussa, jossa hän ajatteli liiallisen eriyttämisen olevan haittana ryhmässä oppimiselle. Myös noin viidesosa määrällisen osuuden opettajista oli jokseenkin samaa mieltä asian kanssa. Tietysti tämä kertoo jo osaltaan siitä, miten opettajat näkevät eriyttämisen lähtökohtaisesti yksilötasoisena eikä ryhmätasoisena prosessina. Heidän huolensa kuitenkin viestii siitä, että oppiminen yleisesti nähdään sosiaalisena ja vuorovaikutteisena prosessina.

Eräs ryhmätason eriyttämisen keino on *joustava ryhmittely*, jota opettajat voisivat kouluissa hyödyntää tehokkaammin (ks. myös POPMT 2010, 19, 20, 22). Myös laadullisen osuuden OPE1 kertoi käyttävänsä keinoa silloin tällöin CLIL-opetuksensa eriyttämiseen. Tällöin oppilaita voidaan tilapäisesti ryhmitellä eri kokoonpanoihin ja he voivat työskennellä osin eri sisältöjen ja tehtävien parissa. Tämä mahdollistaa oppilaiden ominaisuuksiin sopivamman ja tehokkaamman opetuksen. Koko luokan sosiaalisuuden huomioiden eri ryhmien tekemät tuotokset voidaan esimerkiksi suunnitella niin, että ne kootaan opetustilanteen jälkeen yhteen ja ne yhdessä muodostavat isomman kokonaisuuden, missä kaikkien ryhmien panos on tärkeässä asemassa.

Ryhmätason eriyttämiseen liittyy myös laadullisen osuuden opettajien peiriaate *suunnitella* opetus lähtökohtaisesti *heikoimpien* oppilaiden mukaan, niin että hekin pärjäisivät CLIL-opetuksessa. Määrällisen osuuden opettajista vain

viisi opettajaa ilmoitti toimivansa usein samoin. Laadullisen osuuden opettajilla syynä saattaa olla se, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden suuren määrän takia heidän on ollut pakko lähestyä CLIL-opetusta heikoimpien oppilaiden näkökulmasta. Ylipäätään olisi tärkeää, että eriyttäminen nähtäisiin koskevan koko luokkaa ja jokaista oppilasta eikä ainoastaan tiettyjä yksittäisiä oppilaita. Tällainen suhtautumistapa osaltaan edistää eriyttämisen keskeisyyttä opetuksessa ja se tulee normaaliksi osaksi koko luokan toimintaa.

5.1.4 Eri tehtävät vai eriyttävät tehtävät?

Mielenkiintoista oli, ettei tässä tutkimuksessa erilaisten *tehtävien* tai *materiaalin* tarjoaminen oppilaille ollut kovin yleistä CLIL-opetuksessa, vaikka aikaisemmissa tutkimuksissa tämä on ollut hyvin keskeinen eriyttämisen keino (esim. Berbaum 2009; Naukkarinen 2005; Mikola 2011; Marja-aho 2003; Hirvonen 2008; Seppälä & Kautto-Knape 2009). Laadullisen osuuden opettajista ainoastaan OPE1 käytti kyseistä keinoa ja määrällisessä osuudessakin vain noin kolmannes opettajista ilmoitti käyttävänsä keinoa usein tai jatkuvasti. Osasyynä tähän voi toki olla ylipäätään CLIL-oppimateriaalin *ongelmallisuus* (ks. alla). Laadullisen osuuden OPE2 ja OPE3 näkivät, että lähtökohtaisesti erilaisten tehtävien tarjoaminen oppilaille voi osaltaan lisätä *erilaisuutta* ja olla toisinaan turhan *näkyvää* eriyttämistä; varsinkin jos tehtävät ovat huomattavan erilaisia ja poikkeavat jopa aiheeltaan muiden tehtävistä.

Asiassa näkyy myös tietynlainen *koulukulttuurin jäykkyys*. Koulussa on totuttu siihen, että kaikki oppilaat tekevät pääsääntöisesti samoja asioita samaan aikaan ja sitä pidetään tietynlaisena *normina*. Yksittäinen opettaja voi kuitenkin luoda luokkaansa myös eriyttämiseen paremmin sopivaa kulttuuria, jossa työskentely olisi *joustavampaa* eikä kaikkien oppilaiden tarvitsisi aina tehdä *samoja asioita* eikä oppitunnin *rajoista* tarvitsisi pitää niin tiukasti kiinni (ks. Yatvin 2004, 16; Holmes 1994, 72–73; Tomlinson 1999, 62). Opettajien olisi kuitenkin hyvä myös *vaihdella* toimintatapojaan, sillä esimerkiksi samanlainen materiaali kaikille oppilaille voi puolestaan lisätä *yhteenkuuluvuutta* ja *osallisuutta* luokan toimintaan. Tutkimuksessa yleinen eriyttämisen keino olikin erilaisten tehtävien sijaan tarjota oppilaille samanlaisia tehtäviä, mutta edellyttää heiltä niiden eritasoista suorittamista. Laadullisen osuuden OPE2 ja OPE3 toimivat näin ja määrällisessä osuudessa lähes kolme neljästä opettajasta ilmoitti tekevänsä niin vähintäänkin usein. Esimerkiksi OPE2 kertoi käyttävänsä CLIL-opetuksensa eriyttämiseen paljon erilaisia *projekteja* ja *esitelmiä*, joita oppilaat voivat tehdä omien taitojensa ja kiinnostuksen kohteidensa pohjalta (ks. myös Yatvin 2004, 16).

Ylipäätään materiaali on CLIL-opetuksessa asia, joka askarruttaa opettajia myös aikaisempien tutkimusten perusteella (ks. esim. Lehti ym. 2006). Tässäkin tutkimuksessa laadullisen osuuden kaikki opettajat kokivat materiaalin haasteellisenä CLIL-opetuksen eriyttämiseksi. Myös valtaosa määrällisen osuuden opettajista oli sitä mieltä, että sopivan materiaalin puute oli vähintäänkin melko

haasteellinen asia CLIL-opetuksen eriyttämisessä. CLIL-opetusta on kuitenkin Suomessa verraten vähän (ks. alaluku 2.1.5), että on ymmärrettävää, ettei kaikkiin aineisiin ole saatavilla hyvää ja *luotettavaa* materiaalia. Opettajat joutuvatkin usein etsimään materiaalia esimerkiksi internetistä ja turvautumaan syntyperäisille puhujille tarkoitettuun materiaaliin, joka voi olla oppilaille *sopimatonta*. Lisäksi opettajien pitää huolehtia, että materiaali soveltuu suomalaiseen *opetussuunnitelmaan*. Yhtenä ratkaisukeinona materiaaliongelmaan kouluissa voitaisiin enemmän alkaa valmistaa omaa CLIL-opetuksen materiaalia, jota voitaisiin myös jatkossa hyödyntää. Ensimmäiset vuodet tietenkin lisäisivät hieman opettajien työtaakkaa, mutta tämän jälkeen materiaaliongelma helpottuisi.

Materiaali on asia, jota ei koeta haasteelliseksi pelkästään CLIL-opetuksen eriyttämisessä, vaan eriyttämisessä yleensä (ks. esim. Marja-aho 2003; Huovinen 2005). Tätä voi selittää se, että ylipäätään oppimateriaali on usein suunnattu lähes yksinomaan tietynlaisille oppilaille ja mahdolliset eriyttämisen vinkit saattavat usein olla hyvin pintapuolisesti tehtyjä. Toisaalta koko materiaalin haasteellisuus ilmiönä myös osaltaan kuvastaa opettajien *suppeaa* tehtäviin painottuvaa käsitystä eriyttämisestä. Jos eriyttäminen on vahvasti läsnä omassa pedagogiikassa, ei kaikkea eriyttämiseen liittyvää tarvitse olla eksplisiittisesti kirjattu materiaaliin, vaan opettajan tulisi osata hyödyntää myös eriyttämätöntä materiaalia eriyttämisessä sopivalla tavalla.

5.1.5 Sisällön oppiminen vieraan kielen oppimisen edellä

Kieli on asia, joka luonnollisesti korostuu CLIL-opetuksessa, sillä tapahtuuhan se nimenomaan oppilaiden vieraalla kielellä. Vieraan kielen ja äidinkielen keskinäinen rooli on kuitenkin asia, joka on jakanut opettajien mielipiteitä. Esimerkiksi Nikulan ja Marshin (1997) tutkimuksessa useimmat opettajat kokivat tärkeäksi puhua oppilailleen vain vierasta kieltä. Kuitenkin esimerkiksi Meriläisen (2008) tutkimuksen tapauskoulussa oppilaiden *omaa äidinkieltä* käytettiin hyvin säännöllisesti ja systemaattisesti heikkojen oppilaiden tukemisessa tilanteissa, joissa heillä ilmeni vaikeuksia kielikylpyopetuksessa.

Tässäkin tutkimuksessa kielten rooli nousi varsin keskeiseen rooliin CLIL-opetuksen eriyttämisessä niin *oppilaiden* kuin *opettajien* osalta. Laadullisen osuuden haastatteluissa sekä havainnoituilla tunneilla kävi ilmi, että opettajat käyttävät itse suomea jonkin verran, esimerkiksi vaikeissa *käsitteissä*. Tämän lisäksi opettajat turvautuvat suomen kieleen, jos oppilas ei muutoin *ymmärrä* tai jos hän tuntee *ahdistusta*. Myös määrällisen osuuden opettajista selvä enemmistö kertoi käyttävänsä suomen kieltä englanninkielisen opetuksen tukena. Ainoastaan viisi opettajaa ei käyttänyt koskaan suomen kieltä opetuksessaan. Tässä on kuitenkin huomioitava erilaisten tulkintojen mahdollisuus; opettajat eivät välttämättä ole kokeneet esimerkiksi yksittäisten sanojen kääntämistä suomen kielen käytöksi.

Opettajien oman kielenkäytön lisäksi myös oppilaiden käyttämä kieli on asia, joka tuli tutkimuksessa esille. Laadullisen osuuden opettajista kaikki *salli-*

vat oppilaiden käyttää suomen kieltä CLIL-tunneilla ja määrällisen osuuden opettajista ainoastaan viisi ei sallinut sitä koskaan tai salli vain harvoin. Myös *CLIL-tunnin jälkeen keskustelu aiheesta suomeksi, suomenkielisten tekstien luku englanninkielisen käsittelyn tueksi sekä suomenkielisten tukisanalistojen tarjoaminen englanninkielisten tekstien tueksi* olivat kieleen liittyviä eriyttämisen keinoja, joita käytettiin opetuksen eriyttämisessä.

Näin ollen toisin kuin Nikulan ja Marshin (1997) tutkimuksessa valtaosa tämän tutkimuksen opettajista koki suomen kielen käytön *hyväksyttävänä* CLIL-opetuksen eriyttämisessä. Pihkon (2010) tutkimus osoitti, että monet oppilaat itsekin haluavat, että omaa äidinkieltä käytettäisiin CLIL-opetuksen tukena enemmän. On kuitenkin tärkeää, että opettajilla on kielenkäytön suhteen tietyt toimintatavat selvillä ja opetus on sen osalta *johdonmukaista*. Liiallisen suomen kielen käytön vaarana voi olla, että oppilaat tottuvat siihen, että kuulevat saman kuitenkin tarvittaessa suomeksi, joten heidän ei tarvitse edes yrittää ymmärtää haasteellista vieraskielistä puhetta. Tutkimuksen laadullisen osuuden OPE1 viittasi juuri tähän ongelmaan pohtiessaan koulunkäynninohjaajan hyödyntämistä ja sen tärkeyttä, ettei ohjaajakaan automaattisesti käännä kieltä oppilaille. Kuitenkin oman äidinkielen käyttö tarvittaessa ja perustellulla tavalla on hyvä eriyttämisen keino, jota opettajien tulisi käyttää turvatakseen oppilaiden oppiminen. Esimerkiksi laadullisen vaiheen tulososiossa esitellyt opettajien lainaukset havainnollistavat hyvin sitä, miten suomen kielen rooli korostuu tiettyjen oppilaiden CLIL-opetuksen eriyttämisessä. Lisäksi kuten myös OPE2 viittasi, CLIL-opetuksessa sisällön oppiminen menee vieraan kielen oppimisen edelle (ks. myös OPS 2004, 272–275). Varsin heterogeenisen oppilasaineen kanssa työskentelevät laadullisen osuuden tapauskoulun opettajat kertoivat monia käytännön keinoja oppilaiden vieraan kielen oppimisen tukemiseen CLIL-opetuksessa, joita määrällisen osuuden opettajat käyttivät vaihtelevasti. Esimerkiksi *CLIL-tunnin aiheesta etukäteen kertominen suomeksi* oli keino, jota vain vajaa kolmannes opettajista käytti. OPE3:n lainaus kuitenkin konkretisoi sitä, miten *tehokas* eriyttämiskeino se tiettyjen oppilaiden kohdalla oli.

5.1.6 Palveleeko perinteinen koulu eriyttämistä parhaiten?

Tehokkaan eriyttämisen esteenä ovat usein erilaiset *rakenteelliset* ja *koulukulttuuriset* tekijät, kuten *suuret luokkakoot, samanaikaisopetuksen käytön vähyyys* sekä *koulunkäynninohjaajien puuttuminen* (ks. esim. Tomlinson & Imbeau 2010; Berbaum 2009; Naukkarinen 2005; Mikola 2011; Seppälä & Kautto-Knape 2009). Tässäkin tutkimuksessa kyseiset asiat vaikeuttivat CLIL-opetuksen tehokasta eriyttämistä. Esimerkiksi laadullisen osuuden tapauskoulussa kukaan opettajista ei ollut toteuttanut CLIL-opetuksessa *samanaikaisopetusta*. Kaikki opettajat kokivat kuitenkin resurssien salliessa sen hyväksi eriyttämisen keinoksi ja olivat halukkaita kokeilemaan sitä. Myöskään määrällisen osuuden kartoituksessa valtaosa opettajista ei toteuttanut samanaikaisopetusta. Positiivista kuitenkin oli, että samanaikaisopetuksen harvinaisuudesta huolimatta seitsemän opettajaa ilmoitti toteuttavansa sitä usein ja kolme opettajaa jopa jatkuvasti.

Koulu on paikka, jossa opettaja on perinteisesti tottunut olemaan yksin vastuussa luokan opettamisesta ja koko opetuksen suunnittelusta. Nykyisin yhteissuunnittelu lienee jokseenkin yleistä ja esimerkiksi laadullisen osuuden OPE1 kertoi sen olevan äärimmäisen suuri voimavara, joka osaltaan tukee myös CLIL-opetuksen eriyttämistä. Samanaikaisopetus on vielä kuitenkin varsin vähän käytetty ja vieras opetusjärjestely koulumaailmassa. Kuitenkin se on yksi käytännön keino, jonka avulla voidaan puuttua myös esimerkiksi suurien luokkakokojen tuomaan ongelmaan eriyttämisessä. Samanaikaisopetus todettiin positiiviseksi ja toimivaksi työmuodoksi sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta myös tuoreessa tutkimuksessa, jossa sitä tutkittiin seitsemässä Helsingin alueen koulussa (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011). Kahden opettajan turvin luokassa annettu ohjausaika tehostuu ja opettajat voivat huomioida oppilaita paremmin ja yksilöllisemmin. Opettajien keskinäiseen yhteistyöhön rohkaistaan myös POPMTissa (2010, 9), sillä sen katsotaan tukevan opetuksen eriyttämistä. Myös uusi kolmiportainen tukimalli mahdollistaa esimerkiksi erityisopettajien jalkautumisen luokkiin luokanopettajien tueksi. Nähtäväksi jää, missä määrin ja millä tavoin POPMT (2010) ja uusi tukimalli muuttaa ja on jo muuttanut opettajien yhteistyötä ja myös erityisopettajien toimenkuvaa kouluissa.

Opettajat kokivat CLIL-opetuksen eriyttämisessä haasteellisena liian *suuret luokkakoot* tai *kokonaiset luokat*. Laadullisen osuuden kaikki opettajat sekä valtaosa määrällisen osuuden opettajista oli tätä mieltä. Suuret luokkakoot on eriyttämisen haaste, joka on esiintynyt yleisesti myös aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Naukkarinen 2005; Mikola 2011; Marja-aho 2003; Huovinen 2005; Seppälä & Kautto-Knape 2009). Tomlinson ja Imbeau (2010) kuitenkin kyseenalaistavat kyseisen haasteen merkittävyyden ja kertovat todistaneensa opettajien toteuttavan eriyttämistä onnistuneesti fyysisesti pienissä, jopa yli 40 oppilaan luokissa. Eräs keino, jonka avulla CLIL-opetuksessa voidaan puuttua suurien luokkakokojen tuomiin eriyttämisen haasteisiin, on CLIL-opetuksen toteuttaminen *puolikkailla luokilla*. Koko luokan yhteisöllisyyden huomioimiseksi ryhmäjakoja voidaan myös vaihdella säännöllisesti, jotta kaikki oppilaat työskentelisivät saman verran kaikkien kanssa. Pihkon (2010) tutkimuksen mukaan myös monet oppilaat kokevat pienemmät ryhmät hyväksi ja turvalliseksi opiskelumuodoksi. Oppilasmäärällisesti isokokoisten luokkien opetuksen eriyttämisessä korostuu myös aikaisemmin esitelty ryhmätason eriyttäminen (ks. alaluku 5.1.3).

Fyysinen luokkatila nähtiin yleisesti haasteelliseksi CLIL-opetuksen eriyttämisessä. Esimerkiksi laadullisen osuuden OPE1 ja OPE2 sekä valtaosa määrällisen osuuden opettajista ajattelivat tällä tavoin. OPE2 koki muun muassa tärkeänä, että luokassa olisi yksilöllisemmän työskentelyn mahdollistavia rajattuja tiloja. Kyseinen haaste on esiintynyt myös monissa aikaisemmissa eriyttämisen tutkimuksissa (esim. Naukkarinen 2005; Marja-aho 2003; Seppälä & Kautto-Knape 2009). Toiminnassa olevien koulurakennusten luokkia on vaikea fyysisesti suurentaa, mutta opettajat voivat myös kiinnittää tarkempaa huomiota luokan sisustukseen ja järjestykseen. Esimerkiksi joissakin luokissa oppilaat työskentelevät pulpettien sijaan isojen pyöreiden pöytien ääressä, joka tuo

luokkaan lisää tilaa sekä jo sinällään mahdollistaa tehokkaamman *joustavan ryhmittelyn* tai *yhteistoiminnallisen oppimisen*. Opetustilanteiden eriyttämisessä myös koulujen yhteisiä tiloja tai jopa koulurakennusten ulkopuolisia tiloja voitaisiin hyödyntää nykyistä enemmän (ks. myös Ikonen ym. 2003, 144; POPMT 2010, 9).

Tukiopetus oli myös vähän käytetty eriyttämisen muoto CLIL-opetuksessa. Laadullisen osuuden tapauskoulussa kukaan opettajista ei antanut tukiopetusta CLIL-opetuksessa vaikeuksia kokeville oppilaille ja määrällisen osuuden opettajistakin yli puolet antoi sitä harvoin tai ei koskaan. Kuitenkin tukiopetus eriyttämiskeinona on kuulunut jo vanhaan OPSiin (2004) ja kuuluu olennaisesti myös kolmiportaisessa tukimallissa jo yleisen tuen tukikeinoin (ks. POPMT 2010, 13). Myös Seikkula-Leino (2005) esittää sen yhtenä tukikeinona, jonka avulla heikkojen oppilaiden oppimista CLIL-opetuksessa voidaan tukea. Tukiopetuksen avulla CLIL-opetuksessa vaikeuksissa olevia oppilaita voidaan tukea joko ennen tai jälkeen CLIL-oppitunnin. Tukiopetuksessa kieli voi esimerkiksi olla suomi, jos vieraan kielen kanssa on suuria ongelmia. Näin toimittiin esimerkiksi Meriläisen (2008) tutkimuksen tapauskoulussa. Tärkeintä kuitenkin on, että sisällölliset tavoitteet tulee saavutettua eikä oppilas jää opiskelussa jälkeen sen vuoksi, että vieras kieli on esteenä asioiden omaksumiselle. Toki tukiopetus voi kohdistua myös vieraaseen kieleen, jos se on oppilaan kannalta tarkoituksenmukaista.

Koulunkäynninohjaajan käyttö on yksi tehokas keino eriyttää opetusta, mikä on tullut ilmi myös aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Mikola 2011; Seppälä & Kautto-Knape 2009). Myös laadullisen osuuden tapauskoulussa koulunkäynninohjaajan käyttö oli yleinen tapa eriyttää CLIL-opetusta, josta kaikilla opettajilla oli kokemusta. Usein ohjaaja vastaa virallisesti vain yhden oppilaan tukemisesta, mutta käytännössä osallistuu myös luokan muiden oppilaiden avustamiseen. Kuitenkin määrällisessä kartoituksessa ilmeni, että koulunkäynninohjaaja ei ole kovin yleisesti käytössä CLIL-opetuksen eriyttämisessä, sillä yli puolet opettajista ilmoitti käyttävänsä koulunkäynninohjaajaa harvoin tai ei koskaan. Mielenkiintoinen tutkimustulos oli, että niistä vastaajista, joilla oli koulunkäynninohjaaja luokassaan, suurin osa koki haasteelliseksi ohjaajan kielitaidon tai yleisen pätevyyden. Tästä haasteesta puhui myös laadullisen osuuden OPE1.

Tärkeää on, että koulunkäynninohjaaja tietää, mitä häneltä odotetaan kielen käytön suhteen. Ylipäätään opettajan ja koulunkäynninohjaajan roolien ja työnjaon tulisi olla etukäteen sovittu ja niiden tulisi olla molemmilla tiedossa. On hyvä muistaa, että opettajalla on aina päävastuu luokan oppilaiden opettamisesta ja hän vastaa myös opetuksen suunnittelusta. Koulunkäynninohjaajien osaamista ei pidä kuitenkaan aliarvioida, sillä muodollisesti pätevät ohjaajat ovat työhönsä kouluttautuneita kasvatusalan ammattilaisia, joilta voidaan edellyttää tiettyä pedagogista asiantuntemusta. Tutkimuksen laadullisessa osuudessa tuli esiin, että tapauskoulussa opettajat tekivät yhteistyötä ohjaajien kanssa eri tavoin; muun muassa OPE2 ja OPE3 kertoivat yleensä ohjaajalle ennakoon CLIL-tunnin aiheen ja sisällön, mutta OPE1 koki, ettei hänellä ollut tähän

aikaa. Tilanne kuvastaa osuvasti kouluelämän kiireellisyyttä, mutta myös tiettyjä rakenteellisia ja kulttuurisia epäkohtia. Koulussa vallitsee yhä individualistinen kulttuuri, joka saattaa heijastua myös yhteistyöhön koulunkäynninohjaajien kanssa. On vaikeaa kuvitella, ettei opettajilla löydy hetkeä koulupäivästä, jolloin informoida ohjaajaa lyhyesti tulevasta CLIL-tunnista. Toisaalta voi myös olla, etteivät kaikki opettajat näe sitä kovin tärkeänä tai merkityksellisenä asiana.

Tutkimuksen laadullisen osuuden OPE2 mainitsi *yhteistyön ongelmat* muiden koulun opettajien kanssa yhdeksi merkittäväksi haasteeksi myös CLIL-opetuksen eriyttämistä ajatellen. Hänen kohdallaan asia oli korostetussa roolissa, sillä hän toimi koulussa CLIL-tuntiopettajana, joten hän teki paljon yhteistyötä luokanopettajien kanssa. Positiivista on, että määrällisen osuuden opettajat eivät kuitenkaan nähneet yhteistyötä opettajien kesken lainkaan ongelmallisena, sillä ainoastaan yksi vastaaja koki sen lievänä haasteena CLIL-opetuksen eriyttämisessä. Kouluissa tulisikin entistä enemmän huomioida eri ammattilaisten osaaminen ja tieto. Opettajat voisivat keskustella eriyttämisestä yhdessä ja jakaa kokemuksiaan sekä hyväksi havaitsemiaan eriyttämisen keinoja. Lisäksi esimerkiksi koulun erityisopettajat voisivat tietystä määrin vastata opettajien täydennyskoulutuksesta ja ohjeistaa luokanopettajia myös eriyttämiseen liittyvissä kysymyksissä. Tosin erona moniin aikaisempiin tutkimuksiin (esim. Berbaum 2009; Mikola 2011; Huovinen 2005; Hirvonen 2008) tässä tutkimuksessa opettajat eivät yleisesti kokeneet tarvitsevansa lisää käytännön eriyttämävinkkejä. Laadullisen osuuden tapauskoulun kaikki opettajat kokivat, että heillä on tarvittava määrä tietoa eriyttämisestä ja erilaisista eriyttämisen käytännteistä ja määrällisen osuuden opettajistakin enemmistö oli samaa mieltä. Tämä tulos osaltaan viestii siitä, että opettajat tietävät miten eriyttää, mutta muut asiat ovat esteenä sen käytännön toteutukselle. Toisaalta opettajat voisivat nähdä eriyttämisen paljon nykyistä laajempänä käsitteenä, mihin täydennyskoulutuksella voitaisiin puuttua.

Yhteenvetona CLIL-opetuksen tehokasta eriyttämistä vaikeuttavat usein erilaiset koulun *rakenteelliset* seikat, kuten *henkilöresurssien rajallisuus* tai *isot luokkakoot*. Mielenkiintoista on, että monet edellä esitellyistä asioista ovat esiintyneet yleisestikin eriyttämisen ongelmina aikaisemmissa tutkimuksissa jo monien vuosien ajan (esim. Naukkarinen 2005). Lisäksi myös CLIL-opetuksen osalta osittain vastaavista asioista on puhuttu jo kymmenen vuotta sitten (ks. Seikkula-Leino 2002). Tämä kuvastaa hyvin sitä, miten hitaasti koulu ja sen rakenteet muuttuvat. Kuitenkin pitkällä aikavälillä monet muutokset ovat helposti huomattavissa; asiaa havainnollistaa esimerkiksi varsin radikaalisti muuttuneet käsitykset oppimisesta ja tiedon luonteesta tai uudenlainen suhtautuminen erityisoppilaisiin. Nähtäväksi jää, tuleeko *kolmiportaisesta tukimallista* riittävän voimakas väline, että se ratkaisevasti muuttaa koulun osin jäykkiä rakenteita ja toimintaperiaatteita. Uusi kolmiportainen tukimalli nojaa myös siihen oletukseen, että eri tukivaiheissa tukemisen tarpeessa olevia oppilaita tuetaan *kokonaisvaltaisesti* monipuolisin eri keinoin. Näin ollen toimiakseen myös tietynlaisten rakenteellisten asioiden tulisi muuttua.

5.2 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja rajoitukset

Tutkimuksessa on tärkeää pohtia tutkimuksen *eettisyyteen* ja *luotettavuuteen* liittyviä asioita. Näitä on käsitelty läpi koko tutkimusraportin ja erityisesti määrällisen osuuden luotettavuuteen on paneuduttu jo tarkemmin alaluvussa 3.3.4 *Luotettavuus*. Seuraavassa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä yleisemmin sekä eritoten *laadullisen* osuuden osalta. Lopuksi analysoidaan myös tutkimuksen *rajoituksia*.

Tutkimuksen tekoon liittyy paljon eettistä pohdintaa. Esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2009, 129) muistuttavat, että jo *tutkimusaiheen* valintaan liittyy eettistä vastuuta, sillä tutkimusasetelma voi pitää sisällään tutkijan olettamuksen oikeasta toiminnasta. Myös tässä tutkimuksessa implisiittisenä taustaolettamuksena oli, että eriyttäminen on *positiivinen* asia ja että eriyttäminen tulisi nähdä laajana käsitteenä (tutkijan oma eettinen kannanotto). Tämä tulee hyvin esille jo muun muassa tutkimuskysymyksissä ja koko tutkimusasetelmassa. Toinen tutkimuksen eettisyyteen liittyvä asia on tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden suoja. Tähän liittyy esimerkiksi se, että tutkimukseen osallistuneiden on oltava tietoisia tutkimuksen päätarkoituksesta sekä heiltä on saatava vapaaehtoinen suostumus tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Niin ensimmäisen tutkimusvaiheen opettajilta kuin kaikilta havainnoiduilta oppilailta oli pyydetty *tutkimuslupa*, jonka yhteydessä myös kerrottiin, mistä tutkimuksessa on kyse. Tutkimusluvut oli hankittu myös toisen tutkimusvaiheen niiltä kunnilta, jotka sitä edellyttivät. Tämän lisäksi tutkimuksen eettisyyteen liittyen kaikkea tutkimustietoa käsiteltiin luottamuksellisesti ja pidettiin huoli siitä, ettei ketään tutkimukseen osallistunutta henkilöä voida tutkimuksesta tunnistaa (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Toisen tutkimusvaiheen kyselylomakkeiden palautus hoitui myös nimettömästi eivätkä vastaajien tarkat henkilötiedot tulleet missään vaiheessa edes tutkijan tietoon. Ensimmäisen vaiheen tapauskoulun oppilaita varten tehty havainnointilupahakemus on liitetty tutkimusraportin loppuun muun muassa osoitukseksi tutkimuksen eettisyydestä (ks. liite 3).

Laadullisessa tutkimuksessa tunnustetaan, että tutkijan omat *lähtökohdat* ja *persoona* vaikuttavat siihen, mitä hän kuulee ja havainnoi, ja näin ollen hän onkin itse tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136; Eskola & Suoranta 1998, 211). Tässäkin tutkimuksessa on syytä ottaa huomioon, että tutkijan oma tausta saattoi tiedostetusti vaikuttaa siihen, mitkä asiat nostettiin esiin aineistosta tutkimuksen laadullisessa vaiheessa. Esimerkiksi tutkijan oma kokemus CLIL-oppilaana olemisesta juuri tapauskoulussa, CLIL-opinnot yliopistossa sekä erityisopettajan opinnot ovat voineet ohjailta havaintoja. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on kuitenkin pyritty *puolueettomuuteen* ja *objektiivisuuteen*. Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan myös mahdollisimman tarkalla ja yksityiskohtaisella kuvauksella tutkimuksen toteutuksesta ja sen eri vaiheista. Esimerkiksi mahdollisimman tarkan haastateltavien opettajien kuvailun (kuitenkin yksityisyydensuojan säilyttäen) tarkoituksena oli parantaa tehtyjen tulkintojen luotettavuutta. Myös tulososioon sisällytetyt opettajien suo-

rat lainaukset toimivat samalla tavoin luotettavuuden lisääjinä, sillä niiden myötä lukija pystyy itse arvioimaan yhtyykö hän tutkijan tekemiin tulkintoihin (ks. Eskola & Suoranta 1998, 181).

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltu *validiteetin* ja *reliabiliteetin* avulla, joita tarkastellaan määrällisen osuuden osalta alaluvussa 3.3.4 *Luotettavuus*. Nämä käsitteet ovat kuitenkin osin ongelmallisia laadullisessa tutkimuksessa, ja ne ovatkin syntyneet nimenomaan määrällisen tutkimuksen piirissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136; Eskola & Suoranta 1998, 212). Näiden sijaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella esimerkiksi käsitteen *siirrettävyys* (*transferability*) avulla. Huomioitavaa on, että käsitteen merkitys on jossain määrin neuvottelunvarainen asia, ja siksi onkin tärkeää, että tutkija tarkasti selittää, mitä hän käsitteellä tarkkaan ottaen tarkoittaa (Eskola & Suoranta 1998, 212–213). Tässä tutkimuksessa siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että laadullisen vaiheen tutkimustulokset on mahdollista tietyn ehdoin siirtää toiseen kontekstiin, vaikka niiden pohjalta ei mitään pitäviä yleistyksiä voidaakaan tehdä (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998, 212–213). On myös huomioitava, että jo ensimmäisen tutkimusvaiheen tapauskoulun varsin ainutlaatuinen tilanne tekee tutkimuksesta varsin uniikin. Koulussa CLIL-opetusta tarjotaan ilman lähtötestejä koulun jokaiselle oppilaalle ja siellä toimii keskitetysti myös alueen erityisopetus. Toisekseen on muistettava, että eriyttäminen ja sen tarve ja luonne kumpuaa nimenomaan oppilaiden yksilöllisistä piirteistä kuten kiinnostuksen kohteista tai taitotasosta. Näin ollen kovin yleisiä ohjenuoria eriyttämisestä tämän tutkimuksen perusteella on vaikea antaa, joskaan se ei ollut edes tutkimuksen tarkoituksena. Tästä huolimatta tutkimuksen tulokset ovat sinänsä siirrettävissä CLIL-opetukseen siltä osin, että jokaisen CLIL-opettajan olisi tärkeää pohtia omia eriyttämisen käsityksiään, jotta eriyttäminen toimintana olisi tavoitteellisempaa ja tarkoituksenmukaisempaa. Lisäksi tutkimuksen tulokset antavat myös joitakin käytännön keinoja, joista jokainen opettaja voi saada vinkkejä ja mahdollisesti valita joitakin omien oppilaidensa ominaisuuksien mukaan.

Tutkimuksella on myös *rajoitteensa*. Ensinnäkin on syytä pitää mielessä, että pääosin ensimmäisen tutkimusvaiheen tulokset perustuvat opettajien haastatteluihin, jolloin voi olla mahdollista, että opettajien käsitykset omasta toiminnastaan ja heidän käytännön toimensa voivat olla ristiriidassa keskenään. Esimerkiksi joissain tutkimuksissa on tullut esille, että ihmiset toimivat käytännössä eri tavoin, kuin mitä heidän käsityksensä omasta toiminnastaan on (ks. esim. Qian 2004; myös Grönfors 2010). Lisäksi toisen tutkimusvaiheen tuloksia tulkitessa on syytä pitää mielessä, että vastaajat ovat saattaneet joko tiedostetusti tai tiedostamattaan kaunistella omaa käyttäytymistään. Ensimmäisessä tutkimusvaiheessa pyrittiin havainnoinnin avulla selvittämään tätä mahdollista ristiriitaa. Kuitenkin laajamittaisempi havainnointi olisi parantanut tutkimuksen luotettavuutta. Havainnointitunnit olisi myös voinut videoida, jotta tutkimuksessa varsin merkitykselliseksi eriyttämisen keinoksi paljastunutta CLIL-opetuksessa käytettävää kieltä olisi voinut tarkemmin analysoida.

Toiseksi tutkijan *kokemattomuus* haastattelijana saattoi myös osaltaan vaikuttaa ensimmäisen tutkimusvaiheen teemahaastatteluiden luonteeseen. Yhden haastateltavan kohdalla (OPE2) päädyttiinkin pyytämään jälkeinpäin lisätietoa eräästä teemasta (koulunkäynninohjaaja), sillä haastattelua litteroidessa sen havaittiin jääneen osin puutteelliseksi. Jokainen haastattelu toimi kuitenkin hyvänä opetuksena prosessille, ja viimeinen haastattelu (OPE3) olikin teknisesti onnistunein. Lisäksi etukäteen yhdelle opettajalle tehty testihaastattelu paransi oleellisesti teemahaastatteluiden sujuvuutta.

Kolmanneksi määrällisen tutkimuksen pieni otoskoko ($n = 48$) rajoitti tutkimuksen tilastollista analyysia ja tulosten yleistettävyyttä. Lisäksi muutaman summamuuttujan Cronbachin alfan arvot olivat varsin alhaiset ja ylittivät vaimoin 0.60 kriittisen rajan. Myöskään tutkimuksen kokeiluluonteisissa korrelaatiotarkasteluissa ei minkään muuttujien välillä havaittu korkeaa yhteyttä ($r = 0.60-0.80$), vaan yhteydet olivat parhaimmillaan melko korkeita. Tämän vuoksi korrelaatiotarkasteluja voidaankin tässä tutkimuksessa pitää lähinnä suuntaa antavina.

Yleisesti ottaen tutkimus kuitenkin vastasi tutkimuskysymyksiin varsin hyvin. Eriyttämisen keinot ja haasteet varsinkin tulivat hyvin esille, mutta eriyttämisen kokemista olisi voinut laajentaa ja mennä hieman syvemmälle opettajien käsityksiin. Seuraavassa alaluvussa pohditaankin tätä sekä muita mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen yhteydessä nousi esiin myös useita erilaisia *jatkotutkimuskysymyksiä*, joista seuraavassa esitellään keskeisimpiä. Eräät jatkotutkimusasettelut nousivat tämän tutkimuksen puutteista ja rajoitteista. Ensinnäkin kuten edellä todettiin, opettajien *käsityksiä* eriyttämisestä olisi voitu tutkia *syvällisemmin*. Tämä tutkimus antoi viitteitä siitä, että opettajien käsitykset eriyttämisestä olivat josain määrin yhteydessä heidän käyttämiinsä eriyttämiskeinoihin. Näin ollen jatkossa olisi hyvä tehdä tutkimuksia, jotka tarkemmin selvittävät opettajien eriyttämisen käsityksiä ja niiden yhteyttä eriyttämiseen. Toisekseen eräs toinen tutkimuksen puute oli havainnointimäärän vähyys. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia systemaattisemman havainnoin avulla, miten opettajat käytännössä eriyttävät ja eroavatko kenties heidän sanomisensa käytännön toiminnasta. Tässä tutkimuksessa eriyttämisen käytäntö oli pitkälti opettajien omien sanomisien varassa.

Tämän tutkimuksen tavoin aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan eriyttämistä lähinnä opettajan näkökulmasta. Jatkossa olisi hyödyllistä pohtia myös *oppilaiden kokemuksia* ja toiveita opetuksen yksilöllistämisestä ja eriyttämisestä CLIL-opetuksessa. Olisi mielenkiintoista selvittää esimerkiksi sitä, toivoisivatko oppilaat enemmän omantasoisiaan yksilöllisiä teh-

täviä. Asetelmaa voisi tutkia myös oppilaiden motivoituneisuuden kautta. Pihkon (2010) tutkimuksessa sivuttiin eriyttämistä oppilaiden näkökulmasta, mutta laajat siihen keskittyneet tutkimukset puuttuvat. Eriyttämisessä on kyse siitä, että opetus suunnitellaan nimenomaan oppilaiden *valmiuden, kiinnostuksen kohteiden, taitotason, motivaation ja itsetunnon* mukaan (ks. esim. POPMT 2010, 9). Näin ollen oppilaiden ääni ja näkemys asiassa olisi myös nostettava aikaisempaa keskeisempään rooliin.

Tässä tutkimuksessa ei paneuduttu siihen, millaisia *vaikutuksia* eriyttämisellä on oppilaiden *koulusuorituksiin* CLIL-opetuksessa. Tietynlaisena implisiittisenä tausta-ajatuksena pidettiin sitä, että eriyttäminen on positiivinen asia ja että sillä on myönteisiä vaikutuksia myös oppilaiden opiskeluun. Tämä on kuitenkin asia, jota voitaisiin selvittää lisää määrällisellä tutkimuksella. Esimerkiksi samankaltaisten oppilasainesten koulusuoritusten muuttumista voitaisiin tutkia interventiolla, jossa koe- ja kontrolliryhmille opetettaisiin samat sisällöt, mutta koeryhmän opetusta eriytettäisiin voimakkaasti. Eriyttämisen vaikutusta koulusuorituksiin ovat aikaisemmin tutkineet muun muassa DeBaryshe, Gorecki ja Mishima-Young (2009), McCrear Simpkins, Mastropieri ja Scruggs (2009) sekä Reis, McCoach, Little, Muller ja Kaniskan (2011).

Eriyttäminen on noussut yhä keskeisempään rooliin koulumaailmassa uuden kolmiportaisen tukimallin myötä. Tukimallin perusteella ennen erityistä tukea oppilaalle pitää ensin tarjota yleistä ja tehostettua tukea, joiden yhtenä keskeisenä tukimuotona on opetuksen eriyttäminen. Malli varmasti muuttaa ja on jo muuttanut erityisopettajien roolia kouluyhteisöissä. Tässä tutkimuksessa opettajien välinen yhteistyö oli paikoin vähäistä ja esimerkiksi OPE2 koki sen paikoin haasteellisenä. Myöskään kukaan laadullisen tutkimusvaiheen tapauskoulun opettajista ei hyödyntänyt koulun erityisopettajien osaamista CLIL-opetuksen eriyttämiseen liittyvissä kysymyksissä. Tämä on myös aihe, johon olisi mielenkiintoista syventyä tarkemman tutkimuksen myötä. Olisi esimerkiksi kiintoisaa selvittää, millainen *rooli* useimmilla *laaja-alaisilla erityisopettajilla* on yleisopetukseen integroitujen oppilaiden opiskelun tukemisessa. On mahdollista, että laaja-alainen erityisopettaja on usein vain muodollinen tuki ja luokanopettaja on pääosin yksin vastuussa integroitujen oppilaiden oppimisesta. Tällainen tutkimus olisi hyödyllistä myös koulun *rakenteellisia* ratkaisuja tehtäessä ja laaja-alaisen erityisopettajien työnkuvaa uudelleen tarkasteltaessa.

Ylipäättään eriyttämisessä CLIL-opetuksessa on lukuisia suuntauksia, joita voidaan tutkia lisää niin *oppilaiden, opettajien* kuin *koulun rakenteidenkin* osalta. Mahdollisuuksia on kohdistaa tutkimuksia niin eriyttämisen *käsityksiin, käyttöön* kuin *tuloksellisuuteenkin*.

5.4 Tutkimuksen merkitys ja loppusanat

Tämä tutkimus loi alustavaa kokonaiskuvaa siitä, miten eriyttäminen näyttäytyy CLIL-opetuksen kentällä. Yleisesti ottaen opettajat näyttävät eriyttävän CLIL-opetustaan varsin *monipuolisesti* ja erilaisten keinojen avulla. CLIL-opetuksessa käytetyt eriyttämiskeinot vaikuttavat olevan yhdistelmä erilaisia eriyttämiskeinoja, joita käytetään sekä eri oppisisältöjen opetuksen (ks. Tomlinson 1999; Tomlinson & Eidson 2003; Yatvin 2004; Peterson & Hittie 2003) että vieraan kielen opetuksen eriyttämiseen (ks. de Graaff ym. 2007; Montet & Morgan 2001; Moilanen 2002; Dufva ym. 2007; Lee 1994). Tämä on varsin ymmärrettävää, sillä onhan CLIL-opetus juuri eri aineiden ja vieraan kielen opetuksen yhdistävää toimintaa. Monet tässä tutkimuksessa esiin nousseet CLIL-opetuksen eriyttämisen *haasteet* olivat yhdenmukaisia aikaisemmissa eriyttämisen tutkimuksissa esiintyneiden haasteiden kanssa (esim. Tomlinson & Imbeau 2010; Berbaum 2009; Naukkarinen 2005; Mikola 2011; Seppälä & Kautto-Knape 2009). Tämä vain vahvistaa sitä, että tiettyjen koulukulttuuriin vahvasti ja monien mielestä itsestään selvästi liittyvien asioiden uudelleen tarkastelu olisi tärkeää. Kuten tutkimusraportissa on useaan kertaan painotettu, on myös tärkeää, että eriyttämisestä puhutaan ja sitä käsitellään, jotta myös sen haasteisiin osataan paremmin puuttua.

Jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa yhtenä *tavoitteena* oli, että tutkimuksesta olisi mahdollisimman paljon hyötyä CLIL-opetuksessa käytännössä. *Tarkekoituksena* oli, että tutkimus toisi esille paljon erilaisia ja monipuolisia käytännön eriyttämiskeinoja. Tutkimus täytti tämän tavoitteen hyvin ja se tarjoaa niin sanotun tietopankin eriyttämiskeinoja, joita opettajat voivat käyttää tehdäkseen opetuksestaan jokaiselle oppilaalle sopivampaa. Huomioitavaa kuitenkin on, että eriyttämisen tarve ja luonne kumpuaa aina siitä oppilasaineksesta mikä kullakin opettajalla luokallaan on. Näin ollen jotkut eriyttämiskeinot voivat olla suoraan sopimattomia tietyn opettajan oppilaille, mutta ammattitaitoisen opettajan tulisi osata tarvittaessa muokata keinoja soveltumaan oman oppilasaineksen opetuksen eriyttämiseen. On syytä myös muistaa, että CLIL-opetusta toteutetaan hyvin monin eri tavoin ja päämäärin, mitä tässä tutkimuksessa ei kovin syvällisesti käsitelty (ks. esim. alaluku 2.1.5). Esimerkiksi jo CLIL-opetuksen määrä ja tavoitteet vaikuttavat muun muassa kielellisten eriyttämiskeinojen käyttöön ja luonteeseen.

Laajempana tavoitteena tutkimuksessa oli vaikuttaa positiivisesti inklusion kehitykseen sekä erityisoppilaiden mahdollisuuksiin ja oikeuksiin saada nauttia CLIL-opetuksen positiivisista puolista. Näin ollen toiveena on, että tämä tutkimus kannustaa jatkossa myös muita kouluja enenevässä määrin tarjoamaan CLIL-opetusta myös erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Eräs välitön palaute tutkimusaiheen tärkeydestä tuli jo tutkimuksen tekovaiheessa, kun laadullisen osuuden tapauskoulun yksi opettajista kertoi tutkimuksen innoittamana ehdottaneensa aihetta *CLIL ja eriyttäminen* koulun uudeksi kehittämishankkeeksi.

Toivottavasti tämän tutkimuksen myötä myös muissa CLIL-opetusta tarjoavissa kouluissa toimittaisiin samoin.

LÄHTEET

- Admiraal, W., Westhoff, G. & de Bot, K. 2006. Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands: Student's language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation* 12 (1), 75–93.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.
- Alanen, R. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa*. Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura, 146–161.
- Bender, W. 2008. *Differentiating instruction for students with learning disabilities. Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Berbaum, K. A. 2009. *Initiating Differentiated Instruction in General Education Classrooms with Inclusion Learning Support Students: A Multiple Case Study*. Walden University.
- Bergström, M. 2000. Kielikylypy heikon oppilaan näkökulmasta. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58, 27–44.
- Block, D. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brannen, J. 2005. Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process. *International Journal of Social Research Methodology* 8 (3), 173–184.
- Bruck, M. 1978. The Suitability of Early French Immersion Programs for the Language-Disabled Child. *Canadian Journal of Education* 3 (4), 51–72.
- Bruck, M. 1982. Language impaired children's performance in an additive bilingual education program. *Applied Psycholinguistics* 3 (1), 45–60.
- Bryman, A. 1984. The Debate about Quantitative and Qualitative Research: A Question of Method or Epistemology? *The British Journal of Sociology* 35 (1), 75–92.
- CLIL-NETWORK. Vieraskielisen ja kielikylypyopetuksen verkosto Suomessa. <http://clil-network.educode.fi/esittely.htm>
- Creative Research Systems. Sample Size Calculator. <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>
- Cummins, J. & Swain, M. 1986. *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Dalton-Puffer, C. 2011. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics* 30, 182–204.
- DeBaryshe, B. D., Gorecki, D. M. & Mishima-Young, L. N. 2009. Differentiated Instruction to Support High-Risk Preschool Learners. *NHSA Dialog* 2 (3), 227–244.

- de Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y. & Westhoff, G. 2007. An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 603–624.
- Dufva, M., Vaarala, H. & Pitkänen, K. 2007. Vieraat kielet ja monikielisyys. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 156–192.
- Ellis, N. C. 1994. Implicit and explicit language learning – An overview. Teoksessa N. C. Ellis (toim.) *Implicit and explicit learning of languages*. London: Harcourt Brace, 1–31.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (3. painos) Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu*. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Frederickson, N. & Cline, T. 2009. *Special educational needs, inclusion and diversity*. (2. painos) Maidenhead; New York: Open University Press.
- Gardner, H. 2008. *Multiple Intelligences*. New Horizons. New York: Basic Books.
- Grigorenko, E. L., Jarvin, L. & Sternberg, R. J. 2002. School-Based Tests of the Triarchic Theory of Intelligence: Three Settings, Three Samples, Three Syllabi. *Contemporary Educational Psychology* 27 (2), 167–208.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu*. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 154–170.
- Hartiala, A.-K. 2000. Acquisition of Teaching Expertise in Content and Language Integrated Learning. *Turun yliopiston julkaisuja B* 239.
- Heikkilä, T. 2008. *Tilastollinen tutkimus*. (7.–8. painos) Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S. 2009a. Aineiston hankinnan suunnittelu. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. *Tutki ja kirjoita*. (15. uudistettu painos) Helsinki: Tammi, 177–190.
- Hirsjärvi, S. 2009b. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. *Tutki ja kirjoita*. (15. uudistettu painos) Helsinki: Tammi, 123–166.
- Hirsjärvi, S. 2009c. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. *Tutki ja kirjoita*. (15. uudistettu painos) Helsinki: Tammi, 191–220.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirvonen, H.-M. 2008. Differentiation and individualisation in the upper secondary school. The views of and methods used by English teachers. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen pro gradu -työ.
- Holmes, B. 1994. Differentiation in the foreign language classroom. Teoksessa A. Swarbrick (toim.) Teaching modern languages. London: Routledge, 69-80.
- Huovinen, V. 2005. Views on differentiation held by teachers of English. Jyväskylän yliopisto. Englannin kielen pro gradu -työ.
- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetus-suunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-153.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128.
- Jahnukainen, M. 2012. Suomalainen erityisopetus kansainvälisessä valossa. Helsingin yliopiston uusien professorien juhlaluennot 30.5.2012. Luennon lyhennelmä. Saatavana [www-muodossa: http://www.helsinki.fi/lehdisto/juhlaluennot2012/Jahnukainen_Markku.pdf](http://www.helsinki.fi/lehdisto/juhlaluennot2012/Jahnukainen_Markku.pdf)
- JULIET-koulutusohjelma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet/mika/koulutusohjelma>
- Jäppinen, A.-K. 2002. Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 1/3. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Jäppinen, A.-K. 2004. Opettajan ammattitaito vieraskielisessä opetuksessa. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 193-206.
- Jäppinen, A.-K. 2005. Ajattelu ja sisältöjen oppiminen vieraskielisessä opetuksessa. Tutkimusraportti 3/3. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Järvinen, H.-M. 1999. Acquisition of English in Content and Language Integrated Learning at Elementary Level in the Finnish Comprehensive School. Turun yliopiston julkaisuja B 232.
- Järvinen, H.-M. 2000. Kielenopetus vieraskielisessä sisällönopetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 109-118.
- Järvinen, H.-M., Nikula, T. & Marsh, D. 1999. Vieraskielinen opetus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.). Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 229-257.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura, 8-32.

- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. 2007. The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research* 49 (4), 365–382.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. 2011. Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa. Kuntatason tarkastelu. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Hyvä itsetunto. (17. painos) Juva: WSOY.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. 2007. Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International Review of Education* 53 (3), 283–302.
- Krashen, S. D. 1986. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Kuopio: Snellman-instituutin julkaisuja B 53.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 8.2.1991/261. Saatavana [www-muodossa: http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910261](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910261)
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 151.
- Lasagabaster, D. 2008. Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal* 1, 30–41.
- Lasagabaster, D. 2011. English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching* 5 (1), 3–18.
- Laurén, C. 2000. Kielten taitajaksi. Kielikylpy käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Lee, B. 1994. Extending opportunities. Modern foreign languages for pupils with special educational needs. Teoksessa A. Swarbrick (toim.) *Teaching modern languages*. London; New York: Routledge, 88–100.
- Lehti, L., Järvinen, H.-M. & Suomela-Salmi, E. 2006. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, AFinLAN vuosikirja 64, 293–313.
- Lintuvuori, M. 2010. Erityisopetus muutoksen kynnyksellä. Tilastollinen kuvaus erityisopetusjärjestelmästä ja sen määrällisestä kehityksestä 1970-luvun lopulta vuoteen 2008. Helsingin yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -työ.
- Lorenzo, F., Casal, S. & Moore, P. 2009. *The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Anda-*

- lusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics* 31 (3), 418–442.
- Marja-aho, M. 2003. Eriyttämisen tavoitteellisuus ja todellisuus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Marsh, D. 2002. CLIL/EMILE: The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. European Commission. Saatavana [www-muodossa: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf)
- McCrea Simpkins, P., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. 2009. Differentiated Curriculum Enhancements in Inclusive Fifth-Grade Science Classes. *Remedial and Special Education* 30 (5), 300–308.
- Meriläinen, M. 2008. Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa. Rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. *Jyväskylä Studies in Humanities* 89.
- Metsämuuronen, J. 2004. Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp. *Metodologia-sarja* 9.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Opiskelijalaitos. (2. laitos 4. painos) Helsinki: International Methelp.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 412.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. (2. painos) New York: Oxford University Press.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Eriyispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 75–99.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Eriyiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Eriyispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 47–73.
- Moilanen, K. 2002. *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsinki: Tammi.
- Montet, M. & Morgan, C. 2001. Teaching Geography through a foreign language: how to make text accessible to learners at different levels. *Language Learning Journal* 24 (1), 4–11.
- Mouly, G. J. 1963. *The Science of Educational Research*. New York: American Book Company.
- Mustaparta, A.-K. 2011. Vieraskielinen opetus yleissivistävässä opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta -verkkolehti*. Saatavana [www-muodossa: http://www.kieliverkosto.fi/journal/article/72/vieraskielinen-opetus-yleissivistavassa-opetuksessa](http://www.kieliverkosto.fi/journal/article/72/vieraskielinen-opetus-yleissivistavassa-opetuksessa)

- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetushallitus.
- Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. (3. painos) Helsinki: Otava.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1996. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Opetushallitus 1999a. Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä perusopetuksessa. Mahdollisia toteutustapoja. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa:
http://www.oph.fi/download/48980_opettaminen_muulla_kuin_oppilaan_aidinkielella_perusopetukses.pdf
- Opetushallitus 1999b. Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin oppilaan äidinkielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa. 26.03.1999. Määräys 7/011/99.
- Opetushallitus 2005. Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa. 13.09.2005. Määräys 25/011/2005.
- OPS = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslain muutos 24.6.2010. 642/2010. Saatavana www-muodossa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavana www-muodossa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn & Bacon.
- Pihko, M.-K. 2007. Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 85.
- Pihko, M.-K. 2010. Vieraskieli kouluopiskelun välineenä. Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 88.
- Pitkänen, K., Dufva, M., Harju, L., Latva, T. & Taittonen, L. 2004. Vieraat kielet. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 81–96.
- POPMT = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa:
http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf

- Qian, D. D. 2004. Second language lexical inferencing: preferences, perceptions, and practices. Teoksessa P. Bogaards & B. Laufer (toim.) *Vocabulary in a second language. Selection, acquisition, and testing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 155–169.
- Rasinen, T. 2006. Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 281.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M. & Kaniskan, R. B. 2011. The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal* 48 (2), 462–501.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2008. CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal* 1 (1), 60–73.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Saloviita, T. 2010. Erityisoppilaan ihmisoikeudet sivistysvaliokunnassa – mitä lakimuutos jätti jäljelle? *Kasvatus* 41 (5), 482–487.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa.com):
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>
- Seikkula-Leino, J. 2002. Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa? Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa. *Turun yliopiston julkaisuja C* 190.
- Seikkula-Leino, J. 2005. Oppilaan tukeminen vieraskielisessä opetuksessa. *Tempus* 5, 20–21.
- Seppälä, R. & Kautto-Knape, E. 2009. Eriyttämisen tavat englannin opetuksessa. *Kielikukko* 4, 13–18.
- Suomen YK-liitto 2009. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Helsinki. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa.com):
http://www.ykliitto.fi/files/vammaistenoikeudet_kirjanen_net.pdf
- Swain, M. & Lapkin, S. 1982. *Evaluating Bilingual Education: a Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, M. 1985. Communicative Competence. Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. Teoksessa S. M. Gass & C. G. Madden (toim.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury, 235–253.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.

- Tilastokeskus 2005. Koulutus. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):
http://www.stat.fi/til/kjarj/2005/kjarj_2005_2006-02-24_tie_001.html
- Tilastokeskus 2010. Erityisopetus. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):
http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus 2011a. Erityisopetus. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):
http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus 2011b. Esi- ja peruskouluopetus. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):
http://www.stat.fi/til/pop/2011/pop_2011_2011-11-15_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus 2011c. Koulutus. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):
http://www.stat.fi/til/kjarj/2011/kjarj_2011_2012-02-16_tie_001_fi.html
- Tomlinson, C. A. 1999. *Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. 2000. *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. 2008. *The Differentiated School. Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Eidson, C. C. 2003. *Differentiation in Practice. A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 5-9*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. 2010. *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. 2005. *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 9-12*. Alexandria: ASCD.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (6. uudistettu laitos) Helsinki: Tammi.
- UNESCO 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- UNESCO 2004. *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>
- United Nations 2011. *Convention and Optional Protocol Signatures and Ratifications*. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=12&pid=166#F>
- Uusikylä, K. 1994. *Lahjakkaiden kasvat*. Helsinki: WSOY.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Toimittaneet: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Alkuperäinen teos venäjäksi 1931. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Yatvin, J. 2004. *A room with a differentiated view. How to serve all children as individual learners*. Portsmouth: Heinemann.

LIITTEET

Liite 1 Teemahaastattelurunko

Opettajan teemahaastattelu - runko

Teemat:

1. Opettajan yleiset näkemykset eriyttämisestä
2. Opettajan kokemukset CLIL-opetuksen eriyttämisestä käytännössä
3. Opettajan kokemukset CLIL-opetuksen eriyttämisen haasteista ja mahdollisuuksista

1. Opettajan yleiset näkemykset eriyttämisestä:

- Mitä eriyttäminen sinun mielestäsi on?
- Mistä saat tietoa/vinkkejä eriyttämisestä?
- Kaipaisitko lisää tietoa eriyttämisestä?

2. Opettajan kokemukset CLIL-opetuksen eriyttämisestä käytännössä:

- Eriyttämisen tarve CLIL-opetuksessa → ylöspäin ja alaspäin eriyttäminen
- Työskentelymuodot ja eriyttäminen CLIL-opetuksessa
- Arviointi ja eriyttäminen CLIL-opetuksessa
- Materiaali ja eriyttäminen CLIL-opetuksessa
- Kieli ja eriyttäminen CLIL-opetuksessa
- Eriyttäminen eri oppiaineissa CLIL-opetuksessa
- Yhteistyö koulun muiden ammattilaisten kanssa CLIL-opetukseen liittyen
→ esim. englanninopettajat, luokanopettajat, erityisopettajat, koulunkäyntiavustajat

3. Opettajan kokemukset CLIL-opetuksen eriyttämisen haasteista ja mahdollisuuksista:

- Eriyttämisen haasteet CLIL-opetuksessa → eri oppiaineissa
- Ihanteellinen oppimisympäristö eriyttämiselle
→ esim. luokkakoko, fyysinen ympäristö jne.

Liite 2 Taustatietolomake opettajalle

Opettajan taustatiedot:

- Kuinka kauan olet toiminut opettajana? _____
- Mikä oli pääaineesi? _____
- Mitkä olivat sivuaineesi? _____

- Kuinka kauan olet toteuttanut CLIL-opetusta? _____

- Oletko opiskellut englantia (korkeakoulu tai vastaavalla tasolla)? Kuinka paljon? _____

- Oletko saanut koulutusta CLIL-opetukseen? Millaista? Kuinka paljon? _____

- Oletko opiskellut erityispedagogiikkaa? Kuinka paljon? _____

Luokan/koulun taustatiedot:

- Mitä luokka-astetta opetat tällä hetkellä? _____
- Kuinka kauan olet opettanut nykyistä luokkaa? _____
- Mitä kaikkia luokka-asteita olet opettanut urasi aikana? _____

- Kuinka paljon nykyisellä luokallasi on oppilaita? Tyttöä/poikaa? _____

- Onko luokallasi oppilaita, joilla on erityisoppilaan diagnoosi? Montako? Millaisia? _____

-
-
- Onko luokallasi muita oppilaita, joilla on erityisen tuen tarvetta? Millais-
ta? _____
-
-
-
-

- Onko luokallasi oppilaita, joiden koulumenestys on hyvää ja joiden kielitaito on
keskitason oppilasta parempaa ja monipuolisempaa (lahjakkaat oppilaat)? Montako?
-
-
-
-

- Kuinka paljon pidät luokalle englanninkielistä CLIL-opetusta? Kuinka monta oppi-
tuntia viikossa? Missä kaikissa aineissa? _____
-
-
-
-

- Opetatko luokalle myös formaalia englantia? _____

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Liite 3 Havainnointilupa

Arvoisa vastaanottaja,

olen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen 6. vuoden opiskelija ja teen tänä lukuvuonna pro gradu -tutkielmani. Tutkielmani aihe on eriyttäminen inklusiivisessa CLIL-opetuksessa.

Tutkielmani aineisto perustuu pääosin luokanopettajien haastatteluihin, mutta haastattelun tueksi havainnoisin mielelläni luokan autenttista toimintaa CLIL-tunnilla. Olen sopinut havainnointiajankohdaksi keskiviikon 16.11.2011.

Havainnoinnin tarkoituksena on tarkkailla luokassa ilmeneviä eriyttämisen keinoja ja myös oppilaiden toimintaa niiden aikana.

Kun raportoin havainnoistani, jätän kaikenlaisen identifiointitiedon pois – edes koulun nimeä ei mainita raportissa.

Pyydän Teiltä lupaa lapsenne havainnointiin tunnin aikana.

Oppilasta/lasta _____

Saa havainnoida

Ei saa havainnoida pro gradu -tutkielmaa varten.

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

Lisätietoja tarvitessanne voitte kääntyä puoleeni.

Ystävällisin terveisin

Anssi Roiha
anssi.s.roiha(at)jyu.fi

Liite 4 Havainnointilomakkeet

Havainnointitunnin rakenne: OPE1:n tunti (ke 16.11. klo 10.00–10.30), paikalla 10 oppilasta (puolikas luokka): 7 tyttöä ja 3 poikaa

klo	Tapahtuma/ aktiiviteetti	Käytetty materiaali ja eriyttäminen	Työskentelymuoto ja eriyttäminen	Opettajan rooli ja eriyttäminen	Kieli ja eriyttäminen (opettaja & oppilaat)	(Muu) eriyttäminen
10.03–10.05	läksyn anto viime tunnilta	opettajan puhe	opettajajohtoisesti		suomeksi	
10.05–10.15	eläinten nimeäminen sanakortit oikeisiin kohtiin kim-leikki (ensin 3 pois, sitten 4 pois)	kuvakortit eläimistä, sana ANIMALS taululle sanakortit eläimistä kuvakortit + sanakortit	opettajajohtoisesti, oppilaat sanovat vastauksen yksi kerrallaan oppilas kerrallaan tulee laittamaan yhden sanakortin, kun on yksi vaihtoehto jäljellä tietty oppilas tulee laittamaan oppilaat sanovat vastauksen kerrallaan	opettaja kysyy niiltä, jotka viittaavat, käyttää eleitä tukena opettaja antaa vuoron niille, jotka viittaavat, eleet, positiivinen tuki opettaja antaa vastausvuoron oppilaille, jotka viittaavat	opettaja vain englantia, parafraasit, toisto, oppilaat vastaavat englanniksi (yksittäisillä sanoilla), opettaja puhuu vaan englantia, toistaa paljon, oppilaat toistaa yhteisesti englanniksi opettaja puhuu vain englantia, oppilaat sekä englantia että suomea	visuaalinen kuva tukena, opettajan eleet tukena, vapaaehtoinen osallistuminen, opettajan puhe eleet tukena, visuaalinen tuki, vapaaehtoinen osallistuminen, opettajan puhe eleet tukena, visuaalinen tuki, vapaaehtoinen osallistuminen, opettajan puhe
10.15–10.25	monisteiden teko	kaksi monistetta, teko omaan tahtiin, CLIL-vihkot	yksilöllistä työskentelyä, opettajan yksilöllinen avustaminen, kaksi oppilasta neuvottelee keskenään, toinen moniste sitä mukaa kun oppilas on tehnyt ensimmäisen	opettaja kiertelee luokassa ja antaa yksilöllistä avustusta, korjaa muutaman oppilaan tehtäviä, välillä yhteisiä ohjeita	opettaja puhuu koko ajan englantia, myös yksilöllisessä ohjauksessa, oppilaat puhuvat opettajalle ja keskenään suomea	ohjeet moneen kertaan, yksilöllinen avustaminen, toinen moniste nopeimmille -> ajan eriyttäminen
10.25–10.30	ryhmäleikki (1 oppilas menee luokasta ulos, muut valitsevat yhden eläimen -> oppilas arvaa minkä), läksyn anto	kuvakortit eläimistä	yhteistoiminnallista, oppilaat seuraavat toisiaan	opettaja ohjaa tilannetta, sanallistaa, valitsee osallistujat	opettaja puhuu vain englantia, oppilaat toistavat eläimiä opettajan perässä, läksyn anto moneen kertaan	opettaja valitsee osallistujat, vertaistuki, läksy kirjoitettuna taululle, läksynanto moneen kertaan, malliesimerkki läksyn teosta

Havainnointituntin rakenne: OPE2:n tunti (ti 11.10. klo 10.00–10.45), paikalla 18 oppilasta: 11 poikaa ja 7 tyttöä

klo	Tapahtuma/ aktiiviteetti	Käytetty materiaali ja eriyttäminen	Työskentelymuoto ja eriyttäminen	Opettajan rooli ja eriyttäminen	Kieli ja eriyttäminen (opettaja & oppilaat)	(Muu) eriyttäminen
10.00–10.10	aamunavaus	keskusradiosta oppilaiden pitämänä	oppilaat istuvat paikoillaan ja kuuntelevat	ohjaa oppilaat englanniksi omille paikoilleen kuuntelemaan	ope käyttää englantia: ”please sit down, there’s the morning assembly”, oppilaat puhuvat suomea	kehottaa joitakin oppilaita henkilökohtaisesti istumaan, osoittaa keskusradion suuntaan
10.15	autumn holiday (kysely oppilailta mitä he aikovat tehdä syyslomalla)	taululla otsikko (sekä auditiivinen että visuaalinen kanava)	opettajajohtoisesti, kysymykset (eritasoiset kysymykset)	opettaja kyselee luokalta yhteisesti ja yksittäin tietyiltä oppilailta	opettaja käyttää pelkästään englantia, oppilaat vastaavat sekä suomeksi että englanniksi	eritasoiset kysymykset, apukysymykset, yleiset ja yksittäiset kysymykset
10.20	my dream holiday (oppilaat kirjoittavat vihkoihinsa aiheesta)	otsikko ja mind map taululla, CLIL-vihkot, englannin- ja suomenkieliset kartat, sanakirjat eriyttäminen: ohjeet myös visuaalisesti taululla, erikielisiä karttoja	aloitus opettajajohtoisesti → alustus, ohjeet yhteisesti yksilöllistä työskentelyä, henkilökohtainen avustaminen	alussa kertoo ohjeet yhteisesti englanniksi lopputuntin kiertelee luokassa ja avustaa oppilaita yksilöllisesti, välillä antaa yleisiä tarkentavia ohjeita kaikille avustaa henkilökohtaisesti eniten tiettyjä oppilaita (jotka eivät pääse työssä alkuun/eteenpäin), on enemmän luokan vasemmassa reunassa, oikealle puolella/takana jotkut oppilaat jäävät huomiotta	opettaja puhuu alun ohjeissa vain englantia, ainoastaan sanoo ”käsitekartta” suomeksi, oppilaat kysyvät pääsääntöisesti suomeksi mutta opettaja vastaa englanniksi, muutama oppilas myös kysyy englanniksi opettaja käyttää myös vain englantia yksilöllisessä ohjauksessaan, ainoastaan sanoo ”päiväntasaaja” hän sanoo suomeksi. Oppilaat puhuvat toisilleen ja opettajalle suomea, mutta opettaja vastaa englanniksi lopussa opettaja antaa ensin ohjeet englanniksi ja myöhemmin saman suomen kielellä luokassa olleille lopuille oppilaille	eriyttäminen tehtävässä: eri aistikanavien käyttö ohjeiden annossa, muutama suomenkielinen sana ohjeissa, loppuohjeistus suomeksi, eleet tukena erilaisten rakenteiden käyttö englanninkielisessä puheessa erikielinen materiaali, sanakirjat, henkilökohtainen avustus ja ohjaus, tehtävän suorittaminen oman taitotasonsa mukaan eriyttäminen tehtävän sisällä: kuvan piirto aiheesta, saa jatkaa ensi kerralla jos jäi kesken pulpettikirja nopeimmille

Havainnointitunnin rakenne: OPE3:n tunti (pe 11.11. klo 10.00–10.45), paikalla 16 oppilasta: 6 tyttöä ja 10 poikaa

klo	Tapahtuma/ aktiiviteetti	Käytetty materiaali ja eriyttäminen	Työskentelymuoto ja eriyttäminen	Opettajan rooli ja eriyttäminen	Kieli ja eriyttäminen (opettaja & oppilaat)	(Muu) eriyttäminen
10.05–10.07	vieraiden esittely	vain opettajien ja observoi- jien puhe	opettajajohtoisesti	opettaja puhuu ja oppilaat seuraavat	opettaja käyttää vain englantia	
10.07–10.12	suunnat ja ilmansuunnat läpi taululla	taulu ja piirros taululla (auditiivinen + visuaalinen kanava)	opettajajohtoisesti, kysymyk- set	opettaja kysyy vain niiltä, jotka viittaavat	opettaja käyttää vain englantia, parafraasit	eleet & liikkeet puheen tukena: left -> vasen käsi ylhäällä jne. parafraasit
10.12–10.15	opettajan ohjeiden perusteella tehdä liikkei- tä	sanalliset ohjeet, visuaalinen tuki taululla	opettajajohtoista, toiminnallis- ta, oppilas saa vihjeitä muilta oppilailta, luokan tilan hyö- dyntäminen	opettaja odottaa, että kaikki ovat saaneet kyseisen liik- keen tehtyä	toistaa ohjeita eri sanoin, lyhyet ohjeet	eleet & liikkeet tukena, visuaalinen tuki taululla, muiden oppilaiden reaktiot tukena
10.15–10.19	sama tehtävä kuin yllä mutta oppilas sanoo käskyjä	sanalliset ohjeet, visuaalinen tuki taululla	toiminnallista (kinestesia), oppilas saa vihjeitä muilta oppilailta	opettaja tarkkailee luokan takana ja ohjaa ja kannustaa tiettyjä oppilaita yksilöllisesti	opettaja uudelleen muotoilee oppilaan ohjeita, ohjaa oppilasta englannin käyttöön, ”vapaaeh- toinen” sana suomeksi	opettajan yksilöllinen ohjaus, visuaa- linen tuki taululla, muiden oppilaiden reaktiot tukena
10.19–10.39	monisteen teko ja sen yhteistarkistus	moniste (sama kaikille), pürrostehtävä eriyttää itse itseään, vaikeiden sanojen läpikäynti, visuaalinen tuki taululla, CLIL-vihko, värit nopeimmille	ohjeet opettajajohtoisesti, lisäohjeet yksilöllisesti, yksilöl- listä työskentelyä, yksilöllinen ohjaus, yhteistarkistus opetta- jajohtoisesti	opettaja kiertelee luokassa ja avustaa tiettyjä oppilaita, välillä ohjeistaa yhteisesti kaikkia	opettaja käyttää vain englantia (paitsi sana ”polku”), ohjaa myös monia oppilaita englantiin, antaa yksilöllistä ohjausta myös eng- lanniksi, oppilaat puhuvat keske- nään suomea, useimmat kysyvät suomeksi, muutama myös eng- lanniksi	eleet puheen tukena, avustaja on yhden ryhmän tukena ja auttaa sen ryhmän oppilaita välillä suomeksi ja välillä englanniksi, opettaja ohjaa yksilöllisesti, lisätehtävänä värittämi- nen nopeimmille, vertaistuki, erilai- nen ohjaus englannin kielen käyttöön
10.39–10.45	tunnin lopetus, monis- teen liimaus vihkoon	moniste ja CLIL-vihkot	yhteiset ohjeet kaikille	yksilöllinen ohjaus	opettaja käyttää vain englantia	avustaja ohjeistaa yhtä ryhmää

Liite 5 Saateviesti kyselylomakkeeseen

Otsikko: eriyttäminen CLIL-opetuksessa

Hei,

olen Jyväskylän yliopiston opiskelija ja teen opettajankoulutuslaitoksen ja kielten laitoksen yhteistä pro gradu -työtäni aiheesta "eriyttäminen CLIL-opetuksessa". Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa selvitin erään CLIL-opetusta antavan koulun opettajien käsityksiä eriyttämisestä, heidän CLIL-opetuksessa käyttämiään eriyttämisen keinoja sekä heidän kokemiaan eriyttämisen haasteita. Tässä tutkimukseni toisessa vaiheessa, johon toivoisin sinun osallistuvan, kartoitan määrällisesti, miten kyseisten opettajien listaamat asiat esiintyvät yleisimmin CLIL-opettajilla. Vastaamalla kyselyyn saat myös itse erilaisia konkreetteja käytännön eriyttämiskäytäntöjä, joita et välttämättä ole tullut ajatelleeksi aikaisemmin.

Olet sopiva henkilö tutkimukseeni, jos olet jollekin alaluokalle (luokat 1-6) englanninkielistä CLIL-opetusta toteuttava opettaja (luokanopettaja tai tuntiopettaja).

Jos olet kiinnostunut ottamaan osaa tutkimukseeni, pääset vastaamaan kyselyyn alla olevasta linkistä. Kyselyyn vastaaminen vie noin 5-10 minuuttia.

Vastaaminen tapahtuu täysin nimettömästi. Vastaajan henkilötiedot eivät tule edes minun tietooni. Täytettyjä tietoja ei voi tallentaa vastaamisen ollessa kesken, joten koko kyselyyn tulisi vastata yhdellä kertaa.

Jos olet kiinnostunut tutkimukseni tuloksista, voit laittaa minulle yhteystietosi sähköpostilla osoitteeseen [anssi.s.roiha\(at\)student.jyu.fi](mailto:anssi.s.roiha(at)student.jyu.fi). Tutkimukseni arvioitu valmistumisajankohta on syksy 2012. Muutoinkin voit halutessasi kysyä minulta lisätietoja tutkimuksesta tai kyselystä sähköpostitse. Tutkimukseni ohjaajina toimivat FT, dosentti Katja Mäntylä (kielten laitos) sekä FT, tutkijatohtori Marja-Kaisa Pihko (opettajankoulutuslaitos).

Toivon, että vastaisit kyselyyn keskiviikkoon 18.4. mennessä.

Kiitos paljon vastauksestasi etukäteen!

Ystävällisin terveisin

Anssi Roiha

kyselyyn:

<https://www.surveymonkey.com/s/CLILeriyttaminen>

Liite 6 Kyselylomake

Eriyttäminen alakoulun CLIL-opetuksessa

1. Sivu 1/4: Vastaajan esitietoja.

Täytä aluksi seuraavat esitiedot.

*** 1. Vastaajan sukupuoli.**

mies

nainen

*** 2. Toimitko koulussasi luokanopettajana vai CLIL-tuntiopettajana?**

1. luokanopettajana

2. tuntiopettajana

*** 3. Kuinka monta vuotta olet toteuttanut CLIL-opetusta?**

*** 4. Mille luokka-asteille opetat tällä hetkellä CLIL-opetusta?**

1 lk.

2 lk.

3 lk.

4 lk.

5 lk.

6 lk.

*** 5. Montako oppilasta luokallasi on?**

*** 6. Montako erityisoppilasta/erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta luokallasi on?**

*** 7. Montako lahjakasta oppilasta luokallasi on? (yleinen koulumenestys hyvää ja kielitaito selvästi keskitason oppilasta parempaa ja monipuolisempaa)**

*** 8. Kuinka monta tuntia viikossa pidät luokalle CLIL-opetusta? (keskimäärin)**

Eriyttäminen alakoulun CLIL-opetuksessa

2. Sivu 2/4: Opettajan käsitys eriyttämisestä

Vastaa seuraaviin kysymyksiin asteikolla 1-5 omien henkilökohtaisten näkemystesi perusteella.

- 1 = täysin eri mieltä
2 = jokseenkin eri mieltä
3 = jokseenkin eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä
4 = jokseenkin samaa mieltä
5 = täysin samaa mieltä

*** 1. Eriyttäminen koskee kaikkia oppilaita.**

- 1 2 3 4 5

*** 2. Eriyttäminen on oppilaan omantasoisia tehtäviä.**

- 1 2 3 4 5

*** 3. Eriyttäminen on opetusmenetelmien mukauttamista.**

- 1 2 3 4 5

*** 4. Eriyttäminen on oppilaan yksilöllisyyden yleistä huomioon ottamista.**

- 1 2 3 4 5

*** 5. CLIL-opetus jo itsessään eriyttää opetusta.**

- 1 2 3 4 5

*** 6. Liian näkyvä eriyttäminen heikentää oppilaiden osallistumista.**

- 1 2 3 4 5

*** 7. Liiallinen yksilöllistäminen heikentää ryhmässä oppimista.**

- 1 2 3 4 5

*** 8. Valitse seuraavista mielestäsi sopivin vaihtoehto.**

Kumman koet helpommaksi?

1. alaspäin eriyttäminen (heikoimpien oppilaiden tukeminen)
 2. ylöspäin eriyttäminen (lahjakkaimpien oppilaiden tukeminen)
 3. yhtä helppoja/vaikeita

Eriyttäminen alakoulun CLIL-opetuksessa

***9. Valitse seuraavista mielestäsi sopivin vaihtoehto.**

Kumman koet tärkeämmäksi?

- 1. alaspäin eriyttäminen (heikoimpien oppilaiden tukeminen)
- 2. ylöspäin eriyttäminen (lahjakkaimpien oppilaiden tukeminen)
- 3. yhtä tärkeää

Eriyttäminen alakoulun CLIL-opetuksessa

3. Sivu 3/4: Opettajan käyttämät eriyttämisen keinot CLIL-...

Vastaa asteikolla 1-5 mitä seuraavista keinoista käytät eriyttämiseen CLIL-opetuksessa.

- 1 = en käytä koskaan
2 = käytän harvoin
3 = käytän silloin tällöin
4 = käytän usein
5 = käytän jatkuvasti

***1. Opetuksen suunnittelu ja toteutus heikoimpien oppilaiden mukaan.**

- 1 2 3 4 5

***2. Osallistuminen/vastaaminen opettajajohtoisissa opetustilanteissa vapaaehtoisista.**

- 1 2 3 4 5

***3. Erilaiset tavoitteet eri oppilaille.**

- 1 2 3 4 5

***4. Erilaiset tehtävät/materiaali eri oppilaille.**

- 1 2 3 4 5

***5. Samanlaisten tehtävien eritasoinen suorittaminen.**

- 1 2 3 4 5

***6. Oma suomen kielen käyttö englanninkielisen opetuksen tukena.**

- 1 2 3 4 5

***7. Suomen kielen käytön salliminen oppilaille.**

- 1 2 3 4 5

***8. Oppilaiden vertaistuen hyödyntäminen.**

- 1 2 3 4 5

***9. Koulunkäyntiavustajan (nykyisin koulunkäynnin ohjaaja) hyödyntäminen.**

- 1 2 3 4 5

***10. Yksilöllinen avustaminen tunneilla.**

- 1 2 3 4 5

***11. Englanninkielisen opetuspuheen tukena erilaiset tukikeinot
(esim. eleet, ilmeet, liikkeet, toistot, parafrasit, taulutyö tai kuvien käyttö).**

- 1 2 3 4 5

Eriyttäminen alakoulun CLIL-opetuksessa

* 12. Heikon oppilaan englanninkielisen kirjoituksen tukeminen apusanoilla ja mallifraaseilla.

1 2 3 4 5

* 13. Englanninkielisten tekstien tukeminen suomenkielisillä tukisanalistoilla.

1 2 3 4 5

* 14. Apumerkintöjen tekeminen heikkojen oppilaiden englanninkielisiin teksteihin.

1 2 3 4 5

* 15. Suomenkielisten tekstien luku englanninkielisen käsittelyn tueksi.

1 2 3 4 5

* 16. CLIL-tunnista ja sen aiheesta etukäteen kertominen suomeksi.

1 2 3 4 5

* 17. CLIL-tunnin jälkeen keskustelu aiheesta suomeksi.

1 2 3 4 5

* 18. Asioiden yhteinen läpikäynti koko luokan kanssa englanniksi.

1 2 3 4 5

* 19. Esitelmät ja projektit, joita tehdään omien taitojen ja kykyjen pohjalta.

1 2 3 4 5

* 20. Erityisopetuksen hyödyntäminen heikkojen oppilaiden tukena.

1 2 3 4 5

* 21. Parin- ja ryhmänmuodostus niin, että ryhmässä on sekä lahjakkaita että heikkoja oppilaita.

1 2 3 4 5

* 22. Tasoryhmien hyödyntäminen (heikot ja lahjakkaat opiskelevat erillään).

1 2 3 4 5

* 23. CLIL-opetuksen toteuttaminen puolikkaille ryhmille (jakotunnit).

1 2 3 4 5

* 24. Lisämateriaalin tarjoaminen lahjakkaimmille.

1 2 3 4 5

Eriyttäminen alakoulun CLIL-opetuksessa

*25. Lahjakkaiden kanssa keskustelu englanniksi.

- 1 2 3 4 5

*26. Mahdollisuus vastata suomenkielisissä kokeissa myös englanniksi.

- 1 2 3 4 5

*27. Lahjakkaiden ohjaaminen englanninkieliseen tuottamiseen.

- 1 2 3 4 5

*28. Samanaikaisopetuksen käyttö.

- 1 2 3 4 5

*29. Erilaisten kotitehtävien anto eri oppilaille.

- 1 2 3 4 5

*30. Heikoille oppilaille tukiopetuksen anto CLIL-opetukseen liittyen.

- 1 2 3 4 5

*31. Lahjakkaille oppilaille lisäopetuksen anto CLIL-opetukseen liittyen.

- 1 2 3 4 5

32. Muita eriyttämisen tapoja? (vapaaehtoinen)

Eriyttäminen alakoulun CLIL-opetuksessa

4. Sivu 4/4: Opettajan kokemat eriyttämisen haasteet CLIL-opetuksessa.

Vastaa asteikolla 1-5 mitä seuraavista asioista pidät haasteellisina CLIL-opetuksen eriyttämisessä.

- 1 = en lainkaan haasteellisena
2 = en juurikaan haasteellisena
3 = hieman haasteellisena
4 = melko haasteellisena
5 = todella haasteellisena

***1. Ajan ja resurssien rajallisuus.**

- 1 2 3 4 5

***2. Käytännön eriyttämiskeinojen heikko tuntemus.**

- 1 2 3 4 5

***3. Sopivan materiaalin puute.**

- 1 2 3 4 5

***4. Fyysisen luokkatilan epäkäytännöllisyys eriyttämistä ajatellen.**

- 1 2 3 4 5

***5. Liian suuret luokkakoot/kokonaiset luokat.**

- 1 2 3 4 5

***6. Heterogeeninen oppilasaines.**

- 1 2 3 4 5

***7. Oppilastuntemuksen puute.**

- 1 2 3 4 5

***8. Puutteet koulunkäyntiavustajan pätevyyydessä ja/tai kielitaidossa.**

- 1 2 3 4 5

***9. Yhteistyön ongelmat muiden opettajien kanssa.**

- 1 2 3 4 5

***10. Tiettyjen oppiaineiden haasteellisyys eriyttämisessä.**

- 1 2 3 4 5

***11. Muut asiat vievät aikaa ja voimia pois eriyttämiseltä (esim. luokanhallintaan ja työrauhaan liittyvät asiat).**

- 1 2 3 4 5

Eriyttäminen alakoulun CLIL-opetuksessa

12. Muita haasteita? (vapaaehtoinen)

Liite 7 Kyselylomakkeen absoluuttiset arvot

Osa 1/4: Vastaajien esitietoja (n = 48)

1. Vastaajan sukupuoli.

sukupuoli	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
mies	4	8,3	8,3
nainen	44	91,7	100,0
yhteensä	48	100,0	

2. Toimitko koulussasi luokanopettajana vai CLIL-tuntiopettajana?

rooli koulussa	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
luokanopettaja	48	100,0	100,0

3. Kuinka monta vuotta olet toteuttanut CLIL-opetusta?

vuodet	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	3	6,3	6,3
2	6	12,5	18,8
3	2	4,2	22,9
4	5	10,4	33,3
5	2	4,2	37,5
6	4	8,3	45,8
7	1	2,1	47,9
8	2	4,2	52,1
9	5	10,4	62,5
10	5	10,4	72,9
11	2	4,2	77,1
12	2	4,2	81,3
13	1	2,1	83,3
15	2	4,2	87,5
17	2	4,2	91,7
20	3	6,3	97,9
22	1	2,1	100,0
yhteensä	48	100,0	

4. Mille luokka-asteelle opetat tällä hetkellä CLIL-opetusta?

luokka-aste	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1 lk.	10	20,8	20,8
2 lk.	10	20,8	41,6
3 lk.	7	14,6	56,2
4 lk.	9	18,8	75,0
5 lk.	14	29,2	104,2
6 lk.	7	14,6	118,8
yhteensä	57	118,8	

5. Montako oppilasta luokallasi on?

oppilasmäärä	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
6-10	2	4,2	4,2
11-15	3	6,3	10,4
16-20	12	25,0	35,4
21-25	27	56,3	91,7
26-30	4	8,3	100,0
yhteensä	48	100,0	

6. Montako erityisoppilasta/erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta luokallasi on?

erityisoppilaat	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
0	18	37,5	37,5
1	8	16,7	54,2
2	11	22,9	77,1
3	4	8,3	85,4
4	5	10,4	95,8
5	1	2,1	97,9
6	1	2,1	100,0
yhteensä	48	100,0	

7. Montako lahjakasta oppilasta luokallasi on? (yleinen koulumenestys hyvä ja kielitaito selvästi keskitason oppilasta parempaa ja monipuolisempaa)

lahjakkaat oppilaat	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	2	4,2	4,2
2	7	14,6	18,8
3	4	8,3	27,1
4	9	18,8	45,8
5	7	14,6	60,4
6	4	8,3	68,8
7	2	4,2	72,9
8	1	2,1	75,0
9	1	2,1	77,1
10	5	10,4	87,5
11	1	2,1	89,6
12	1	2,1	91,7
14	1	2,1	93,8
15	1	2,1	95,8
17	1	2,1	97,9
19	1	2,1	100,0
yhteensä	48	100,0	

8. Kuinka monta tuntia viikossa pidät luokalle CLIL-opetusta? (keskimäärin)

viikotunnit	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	3	6,3	6,3
2	2	4,2	10,4
3	1	2,1	12,5
4	6	12,5	25,0
5	8	16,7	41,7
6	6	12,5	54,2
8	1	2,1	56,3
9	1	2,1	58,3
10	2	4,2	62,5
11	1	2,1	64,6
12	1	2,1	66,7
13	1	2,1	68,8
15	4	8,3	77,1
16	3	6,3	83,3
17	1	2,1	85,4
18	1	2,1	87,5
20	3	6,3	93,8
21	1	2,1	95,8
23	1	2,1	97,9
24	1	2,1	100,0
yhteensä	48	100,0	

Osa 2/4: Opettajien käsityksiä eriyttämisestä (n = 48)

1= täysin eri mieltä

2 = jokseenkin eri mieltä

3 = jokseenkin eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä

4 = jokseenkin samaa mieltä

5 = täysin samaa mieltä

1. Eriyttäminen koskee kaikkia oppilaita.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	1	2,1	2,1
2	9	18,8	20,8
3	12	25,0	45,8
4	12	25,0	70,8
5	14	29,2	100,0
yhteensä	48	100,0	

2. Eriyttäminen on oppilaan omantasoisia tehtäviä.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	3	6,3	6,3
2	4	8,3	14,6
3	5	10,4	25,0
4	24	50,0	75,0
5	12	25,0	100,0
yhteensä	48	100,0	

3. Eriyttäminen on opetusmenetelmien mukauttamista.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
2	3	6,3	6,3
3	6	12,5	18,8
4	21	43,8	62,5
5	18	37,5	100,0
yhteensä	48	100,0	

4. Eriyttäminen on oppilaan yksilöllisyyden yleistä huomioon ottamista.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	1	2,1	2,1
2	1	2,1	4,2
3	4	8,3	12,5
4	13	27,1	39,6
5	29	60,4	100,0
yhteensä	48	100,0	

5. CLIL-opetus jo itsessään eriyttää opetusta.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	2	4,2	4,2
2	9	18,8	22,9
3	18	37,5	60,4
4	15	31,3	91,7
5	4	8,3	100,0
yhteensä	48	100,0	

6. Liian näkyvä eriyttäminen heikentää oppilaiden osallistumista.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	6	12,5	12,5
2	18	37,5	50,0
3	14	29,2	79,2
4	10	20,8	100,0
yhteensä	48	100,0	

7. Liiallinen yksilöllistäminen heikentää ryhmässä oppimista.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	7	14,6	14,6
2	11	22,9	37,5
3	15	31,3	68,8
4	13	27,1	95,8
5	2	4,2	100,0
yhteensä	48	100,0	

8. Valitse seuraavista mielestäsi sopivin vaihtoehto. Kumman koet helpommaksi?

eriyttämissuunnan vaikeus	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1. alaspäin eriyttäminen (heikoimpien oppilaiden tukeminen)	16	33,3	33,3
2. ylöspäin eriyttäminen (lahjakkaimpien oppilaiden tukeminen)	6	12,5	45,8
3. yhtä helppoja/vaikeita	26	54,2	100,0
yhteensä	48	100,0	

9. Valitse seuraavista mielestäsi sopivin vaihtoehto. Kumman koet tärkeämmäksi?

eriyttämissuunnan tärkeys	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1. alaspäin eriyttäminen (heikoimpien oppilaiden tukeminen)	12	25,0	25,0
3. yhtä tärkeitä	36	75,0	100,0
yhteensä	48	100,0	

Osa 3/4: Opettajien käyttämät eriyttämisen keinot CLIL-opetuksessa (n = 44)

- 1= en käytä koskaan
 2 = käytän harvoin
 3 = käytän silloin tällöin
 4 = käytän usein
 5 = käytän jatkuvasti

1. Opetuksen suunnittelu ja toteutus heikoimpien oppilaiden mukaan.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	2	4,5	4,5
2	15	34,1	38,6
3	22	50,0	88,6
4	5	11,4	100,0
yhteensä	44	100,0	

2. Osallistuminen/vastaaminen opettajajohtoisissa opetustilanteissa vapaaehtoisista.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	3	6,8	6,8
2	6	13,6	20,5
3	12	27,3	47,7
4	18	40,9	88,6
5	5	11,4	100,0
yhteensä	44	100,0	

3. Erilaiset tavoitteet eri oppilaille.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
2	4	9,1	9,1
3	17	38,6	47,7
4	16	36,4	84,1
5	7	15,9	100,0
yhteensä	44	100,0	

4. Erilaiset tehtävät/materiaali eri oppilaille.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
2	9	20,5	20,5
3	20	45,5	65,9
4	13	29,5	95,5
5	2	4,5	100,0
yhteensä	44	100,0	

5. Samanlaisten tehtävien eritasoinen suorittaminen.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	1	2,3	2,3
2	2	4,5	6,8
3	10	22,7	29,5
4	24	54,5	84,1
5	7	15,9	100,0
yhteensä	44	100,0	

6. Oma suomen kielen käyttö englanninkielisen opetuksen tukena.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	5	11,4	11,4
2	4	9,1	20,5
3	6	13,6	34,1
4	19	43,2	77,3
5	10	22,7	100,0
yhteensä	44	100,0	

7. Suomen kielen käytön salliminen oppilaille.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	2	4,5	4,5
2	3	6,8	11,4
3	7	15,9	27,3
4	21	47,7	75,0
5	11	25,0	100,0
yhteensä	44	100,0	

8. Oppilaiden vertaistuen hyödyntäminen.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
2	1	2,3	2,3
3	11	25,0	27,3
4	12	27,3	54,5
5	20	45,5	100,0
yhteensä	44	100,0	

9. Koulunkäyntiavustajan (nykyisin koulunkäynnin ohjaaja) hyödyntäminen.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	19	43,2	43,2
2	6	13,6	56,8
3	9	20,5	77,3
4	7	15,9	93,2
5	3	6,8	100,0
yhteensä	44	100,0	

10. Yksilöllinen avustaminen tunneilla.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	2	4,5	4,5
2	3	6,8	11,4
3	8	18,2	29,5
4	17	38,6	68,2
5	14	31,8	100,0
yhteensä	44	100,0	

11. Englanninkielisen opetuspuheen tukena erilaiset tukikeinot

(esim. eleet, ilmeet, liikkeet, toistot, parafrasisit, taulutyö tai kuvien käyttö).

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
4	4	9,1	9,1
5	40	90,9	100,0
yhteensä	44	100,0	

12. Heikon oppilaan englanninkielisen kirjoituksen tukeminen apusanoilla ja mallifraaseilla.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	1	2,3	2,3
2	5	11,4	13,6
3	7	15,9	29,5
4	17	38,6	68,2
5	14	31,8	100,0
yhteensä	44	100,0	

13. Englanninkielisten tekstien tukeminen suomenkielisillä tukisanalistoilla.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	5	11,4	11,4
2	5	11,4	22,7
3	9	20,5	43,2
4	20	45,5	88,6
5	5	11,4	100,0
yhteensä	44	100,0	

14. Apumerkintöjen tekeminen heikkojen oppilaiden englanninkielisiin teksteihin.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	5	11,4	11,4
2	9	20,5	31,8
3	15	34,1	65,9
4	8	18,2	84,1
5	7	15,9	100,0
yhteensä	44	100,0	

15. Suomenkielisten tekstien luku englanninkielisen käsittelyn tueksi.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	3	6,8	6,8
2	5	11,4	18,2
3	14	31,8	50,0
4	14	31,8	81,8
5	8	18,2	100,0
yhteensä	44	100,0	

16. CLIL-tunnista ja sen aiheesta etukäteen kertominen suomeksi.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	8	18,2	18,2
2	8	18,2	36,4
3	14	31,8	68,2
4	12	27,3	95,5
5	2	4,5	100,0
yhteensä	44	100,0	

17. CLIL-tunnin jälkeen keskustelu aiheesta suomeksi.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	6	13,6	13,6
2	9	20,5	34,1
3	11	25,0	59,1
4	16	36,4	95,5
5	2	4,5	100,0
yhteensä	44	100,0	

18. Asioiden yhteinen läpikäynti koko luokan kanssa englanniksi.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	1	2,3	2,3
2	1	2,3	4,5
3	10	22,7	27,3
4	11	25,0	52,3
5	21	47,7	100,0
yhteensä	44	100,0	

19. Esitelmät ja projektit, joita tehdään omien taitojen ja kykyjen pohjalta.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	2	4,5	4,5
2	3	6,8	11,4
3	8	18,2	29,5
4	22	50,0	79,5
5	9	20,5	100,0
yhteensä	44	100,0	

20. Erityisopetuksen hyödyntäminen heikkojen oppilaiden tukena.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	10	22,7	22,7
2	8	18,2	40,9
3	4	9,1	50,0
4	15	34,1	84,1
5	7	15,9	100,0
yhteensä	44	100,0	

21. Parin- ja ryhmänmuodostus niin, että ryhmässä on sekä lahjakkaita että heikkoja oppilaita.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
2	2	4,5	4,5
3	10	22,7	27,3
4	24	54,5	81,8
5	8	18,2	100,0
yhteensä	44	100,0	

22. Tasoryhmien hyödyntäminen (heikot ja lahjakkaat opiskelevat erillään).

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	9	20,5	20,5
2	10	22,7	43,2
3	16	36,4	79,5
4	8	18,2	97,7
5	1	2,3	100,0
yhteensä	44	100,0	

23. CLIL-opetuksen toteuttaminen puolikkaille ryhmille (jakotunnit).

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	12	27,3	27,3
2	7	15,9	43,2
3	11	25,0	68,2
4	10	22,7	90,9
5	4	9,1	100,0
yhteensä	44	100,0	

24. Lisämateriaalin tarjoaminen lahjakkaimmille.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
2	1	2,3	2,3
3	12	27,3	29,5
4	19	43,2	72,7
5	12	27,3	100,0
yhteensä	44	100,0	

25. Lahjakkaiden kanssa keskustelu englanniksi.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
2	1	2,3	2,3
3	7	15,9	18,2
4	18	40,9	59,1
5	18	40,9	100,0
yhteensä	44	100,0	

26. Mahdollisuus vastata suomenkielisissä kokeissa myös englanniksi.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	17	38,6	38,6
2	8	18,2	56,8
3	7	15,9	72,7
4	6	13,6	86,4
5	6	13,6	100,0
yhteensä	44	100,0	

27. Lahjakkaiden ohjaaminen englanninkieliseen tuottamiseen.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	1	2,3	2,3
3	8	18,2	20,5
4	17	38,6	59,1
5	18	40,9	100,0
yhteensä	44	100,0	

28. Samanaikaisopetuksen käyttö.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	14	31,8	31,8
2	12	27,3	59,1
3	8	18,2	77,3
4	7	15,9	93,2
5	3	6,8	100,0
yhteensä	44	100,0	

29. Erilaisten kotitehtävien anto eri oppilaille.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	6	13,6	13,6
2	8	18,2	31,8
3	14	31,8	63,6
4	11	25,0	88,6
5	5	11,4	100,0
yhteensä	44	100,0	

30. Heikoille oppilaille tukiopetuksen anto CLIL-opetukseen liittyen.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	12	27,3	27,3
2	12	27,3	54,5
3	9	20,5	75,0
4	5	11,4	86,4
5	6	13,6	100,0
yhteensä	44	100,0	

31. Lahjakkaille oppilaille lisäopetuksen anto CLIL-opetukseen liittyen.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	19	43,2	43,2
2	13	29,5	72,7
3	6	13,6	86,4
4	6	13,6	100,0
yhteensä	44	100,0	

Osa 4/4: Opettajien kokemat eriyttämisen haasteet CLIL-opetuksessa (n = 41)

- 1= en lainkaan haasteellisena
2 = en juurikaan haasteellisena
3 = hieman haasteellisena
4 = melko haasteellisena
5 = todella haasteellisena

1. Ajan ja resurssien rajallisuus.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
3	4	9,8	9,8
4	14	34,1	43,9
5	23	56,1	100,0
yhteensä	41	100,0	

2. Käytännön eriyttämiskeinojen heikko tuntemus.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	3	7,3	7,3
2	16	39,0	46,3
3	15	36,6	82,9
4	5	12,2	95,1
5	2	4,9	100,0
yhteensä	41	100,0	

3. Sopivan materiaalin puute.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	1	2,4	2,4
2	4	9,8	12,2
3	7	17,1	29,3
4	18	43,9	73,2
5	11	26,8	100,0
yhteensä	41	100,0	

4. Fyysisen luokkatilan epäkäytännöllisyys eriyttämistä ajatellen.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	4	9,8	9,8
2	3	7,3	17,1
3	7	17,1	34,1
4	13	31,7	65,9
5	14	34,1	100,0
yhteensä	41	100,0	

5. Liian suuret luokkakoot/kokonaiset luokat.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	4	9,8	9,8
2	5	12,2	22,0
3	7	17,1	39,0
4	10	24,4	63,4
5	15	36,6	100,0
yhteensä	41	100,0	

6. Heterogeeninen oppilasaines.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	4	9,8	9,8
2	6	14,6	24,4
3	15	36,6	61,0
4	10	24,4	85,4
5	6	14,6	100,0
yhteensä	41	100,0	

7. Oppilastuntemuksen puute.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	17	41,5	41,5
2	17	41,5	82,9
3	5	12,2	95,1
4	2	4,9	100,0
yhteensä	41	100,0	

8. Puutteet koulunkäyntiavustajan pätevyudessa ja/tai kielitaidossa.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	10	24,4	24,4
2	6	14,6	39,0
3	9	22,0	61,0
4	6	14,6	75,6
5	10	24,4	100,0
yhteensä	41	100,0	

9. Yhteistyön ongelmat muiden opettajien kanssa.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	19	46,3	46,3
2	13	31,7	78,0
3	8	19,5	97,6
4	1	2,4	100,0
yhteensä	41	100,0	

10. Tiettyjen oppiaineiden haasteellisuus eriyttämisessä.

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	4	9,8	9,8
2	7	17,1	26,8
3	10	24,4	51,2
4	14	34,1	85,4
5	6	14,6	100,0
yhteensä	41	100,0	

11. Muut asiat vievät aikaa ja voimia pois eriyttämiseltä (esim. luokanhallintaan ja työrauhaan liittyvät asiat).

Likert-asteikko	frekvenssi	prosentti	kumulatiivinen prosentti
1	5	12,2	12,2
2	9	22,0	34,1
3	12	29,3	63,4
4	7	17,1	80,5
5	8	19,5	100,0
yhteensä	41	100,0	

Liite 8 Korrelaatiomatriisi

		oppilas- määrä	CLIL- opetusko- kemus	erityisop- pilaiden määrä	käsitykset eriyttämi- sestä	ylöspäin eriyttä- minen	eriyttä- misen haasteet	alaspäin eriyttä- minen	molempiin suuntiin eriyttä- minen
oppilas- määrä	Pearson Correlation	1	-,001	-,024	-,121	-,134	,243	,006	,027
	Sig. (2- tailed)		,996	,873	,412	,385	,127	,967	,861
	N	48	48	48	48	44	41	44	44
CLIL- opetusko- kemus	Pearson Correlation	-,001	1	,122	-,077	,189	-,259	,082	-,055
	Sig. (2- tailed)	,996		,407	,604	,219	,102	,596	,724
	N	48	48	48	48	44	41	44	44
erityisop- pilaiden määrä	Pearson Correlation	-,024	,122	1	,301*	,409**	-,168	,254	,432**
	Sig. (2- tailed)	,873	,407		,038	,006	,294	,096	,003
	N	48	48	48	48	44	41	44	44
käsitykset eriyttämi- sestä	Pearson Correlation	-,121	-,077	,301*	1	,243	,136	,140	,424**
	Sig. (2- tailed)	,412	,604	,038		,111	,398	,364	,004
	N	48	48	48	48	44	41	44	44
ylöspäin eriyttä- minen	Pearson Correlation	-,134	,189	,409**	,243	1	,000	,440**	,368*
	Sig. (2- tailed)	,385	,219	,006	,111		,999	,003	,014
	N	44	44	44	44	44	41	44	44
eriyttä- misen haasteet	Pearson Correlation	,243	-,259	-,168	,136	,000	1	,194	-,095
	Sig. (2- tailed)	,127	,102	,294	,398	,999		,223	,556
	N	41	41	41	41	41	41	41	41
alaspäin eriyttä- minen	Pearson Correlation	,006	,082	,254	,140	,440**	,194	1	,268
	Sig. (2- tailed)	,967	,596	,096	,364	,003	,223		,079
	N	44	44	44	44	44	41	44	44
molempiin suuntiin eriyttä- minen	Pearson Correlation	,027	-,055	,432**	,424**	,368*	-,095	,268	1
	Sig. (2- tailed)	,861	,724	,003	,004	,014	,556	,079	
	N	44	44	44	44	44	41	44	44

* korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä $p < .05$ tasolla (2-tailed)

** korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä $p < .01$ tasolla (2-tailed)