

*Pitkänen-Huhta, A., K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.) 2023. Kielikoulutus mukana muutoksessa – Language education engaging in change. AFinLA-teema / n:o 16, 54–79.*

**Katja Mäntylä, Anssi Roiha, & Kati Kajander**  
Jyväskylän yliopisto

## **Moninaisten oppijoiden tukeminen vieraiden kielten opetuksessa eriyttämisen keinoin**

### **Nostot:**

- Oppilaiden monenlaiset profiilit, kuten lukivaikeus tai autismin kirjo, tuottavat usein haasteita kielten opettajille.
- Eriyttäminen on oppilaiden yksilöllisyyden huomioiva opetuksen lähestymistapa.
- Eriyttäminen hyödyttää kaikkia oppilaita, ja sitä voidaan tehdä sekä alas-että ylöspäin.
- Onnistunut eriyttäminen vaatii hyvää oppilaantuntemusta ja riittäviä resursseja.

## Abstract

This article discusses differentiation as a means of providing individual support for foreign language learners. In line with inclusive education, all language teachers need to have some knowledge of how to support a wide range of learners. Differentiation is an approach to teaching in which all students' individuality is taken into account. In this article, we introduce common problems affecting language learning and how teachers can tackle or mitigate them through differentiation. We also briefly discuss how teachers can support gifted language learners. We base the article on the 5-dimensional model of differentiation, which distinguishes five dimensions of differentiation: 1) teaching arrangements, 2) learning environment, 3) teaching methods, 4) support materials and 5) assessment. The article aims at offering practical tools for teachers.

**Keywords:** differentiation, foreign language learning, foreign language teaching, individual features

**Asiasanat:** eriyttäminen, vieraan kielen oppiminen, vieraan kielen opettaminen, yksilöllisyys

## 1 Johdanto

Oppilaiden yksilöllisyys ja luokkien moninaisuus ovat alkaneet saada enemmän huomiota länsimaisessa (kieli)pedagogiikassa, sillä yhdenmukaisella opetuksella ei pystytä vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Suomessa peruskoulun oppilaat käyvät yleensä lähikoulua ja luokat ovat usein varsin moninaisia niin taustoiltaan kuin taidoiltaan. Vuoden 2010 jälkeen peruskouluissa on ollut käytössä niin sanottu kolmiportaisen tuen malli, jossa oppimisen tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (OPH 2010). Yleinen tuki on ensimmäisenä annettava tukimuoto ja se tarkoittaa erilaisia pedagogisia ratkaisuja, joita opettaja voi hyödyntää oppilaan oppimisen tukena ilman virallista päätöstä tuen tarpeesta. Tehostettu tuki puolestaan on intensiivisempää tukea ja sitä annetaan silloin, kun yleinen tuki ei ole riittävää. Tehostettu tuki järjestetään oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, ja se edellyttää pedagogisen arvion laatimista. Tehostettu tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan ja se voi olla luonteeltaan esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta. Osa-aikainen erityisopetus tarkoittaa muun opetuksen ohessa annettavaa erityisopetusta, jonka avulla pyritään ehkäisemään koulunkäynnin ja oppimisen vaikeuksia. Erityinen tuki on puolestaan vahvin tuen muoto ja se edellyttää muun muassa pedagogisen selvityksen tekoa sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimista. (OPH 2014.) Vuonna 2020 yli viidesosa peruskoulun oppilaista sai joko tehostettua tai erityistä tukea koulunkäyntiinsä (Tilastokeskus 2021). Tällainen tuen tarpeen määrä voi tuntua opettajasta haastavalta. Erityisesti vastavalmistuneet opettajat usein tuskailevat sen kanssa, kuinka ottaa jokaisen oppilaan yksilöllisyys huomioon (esim. Fantilli & McDougall 2009; Mansfield ym. 2014).

Suomessa hiljattain tehty linjaus, jonka mukaan vuodesta 2020 alkaen kaikki oppilaat alkavat opiskella A1-kieltä eli ensimmäistä vierasta kieltä tai toista kotimaista

kieltä viimeistään 1. luokan keväällä (OPH 2019b), on osaltaan muuttanut tuen tarpeen luonnetta kieltenopetuksessa, sillä aikaisemmin tukea vieraan kielen oppimiseen ei ole tarvittu alkuopetuksessa. Vaikka opettajien suhtautuminen varhaiseen kieltenopetukseen on ollut sangen positiivinen, he ovat kokeneet oppilaiden erilaisuuden ja erityisesti keskittymis- ja oppimisvaikeudet haasteellisina (Hahl ym. 2020; Hildén ym. 2019). Hildénin ym. (2019) selvityksen mukaan kolmasosa kaikista selvitykseen osallistuneista kieltenopettajista koki tuen resurssit riittämättömiksi työssään. Erityisesti osa-aikaiseen erityisopetukseen kaivataan lisää resurssia. Lisäksi opettajat toivovat lisää henkilöstöresurssia, mikä mahdollistaa muun muassa koulunkäynninohjaajien ja samanaikaisopetuksen hyödyntämisen. Eriyttäminen on opetuksen lähestymistapa, jossa erinäisin keinoin huomioidaan kaikkien oppilaiden yksilöllisyys (ks. tarkemmin luku 3 Opetuksen eriyttäminen). Se kuuluu olennaisesti kaikkiin edellä esiteltyihin kolmiportaisen tuen tasoihin.

Jokainen kielenoppija on oma yksilönsä, kukaan ei opi samalla tavalla. Mikrotasolla eli oppijakohtaisesti erilaiset yksilölliset tekijät saattavat auttaa tai haitata kielen oppimista. Joihinkin niihin, kuten ikään, emme voi vaikuttaa, mutta voimme kehittää esimerkiksi motivaatiotamme tai kielenoppimistaitojamme (Kangasvieri ym. tässä numerossa). Mesotasolla, kuten luokassa tai koulussa opetuksen keinoin voidaan tukea erilaisia oppijoita tarjoamalla juuri heille suunnattua tukea. Makrotaso, eli esimerkiksi valtakunnalliset päätökset ja linjaukset, puolestaan vaikuttaa siihen, millaiset vaatimukset tai resurssit koululla on oppilaiden tukemiseen (ks. myös teemanumeron johdantoartikkeli Pitkänen-Huhta ym). Usein kun puhutaan opetuksen eriyttämisestä, ajatellaan niitä oppijoita, joilla on oppimisessaan haasteita ja jotka siksi tarvitsevat erityistä tukea. Eriyttämisestä hyötyvät kuitenkin kaikki: myös ne, joille kielen oppiminen on helppoa, tarvitsevat riittävästi haastetta kehittyäkseen.

Tämän artikkelin tavoitteena on tarjota opettajille tutkimuspohjaista tietoa ja siihen perustuvia työkaluja, joiden avulla voidaan vastata luokkien moninaisuuden mukanaan tuomiin haasteisiin kieltenopetuksessa eriyttämisen keinoin. Muita yksilöllisiä tekijöitä kuten ikä, motivaatio ja kielitausta, käsitellään muualla tässä teemanumerossa (Kangasvieri ym., Lehtonen ym., Mustonen ym. ja Mård-Miettinen ym.), joten keskitymme tässä artikkelissa yleisimpiin oppimisen vaikeuksiin ja moninaisiin oppijoihin alas- ja ylöspäin eriyttämisen näkökulmasta sekä niihin keinoihin, joita kielenopettajalla on tähän työhön käytettävissään. Moninaisten oppijoiden oppimisen tukeminen edistää tasa-arvoa ja osallisuutta, jotta jokainen oppilas voi opiskella ja kehittyä oman tasonsa mukaisesti. Käytämme artikkelissa sekä käsitteitä erilainen että moninainen oppija. Erilaisilla oppijoilla tarkoitamme oppijoita, jotka syystä tai toisesta tarvitsevat tukea oppimiseensa. Moninaisilla oppijoilla puolestaan haluamme korostaa sitä, että oppilaat oppivat kieltä eri tavoin. Jotta jokaisella oppijalla on mahdollisuus oppia itselleen parhaalla tavalla ja päästä parhaaseen mahdolliseen oppimistulokseen, moninaisuuden huomioimisen pitäisi olla koulun arkipäivää.

## 2 Moninaiset oppijat kieltenopetuksessa

Erilaiset oppimisvaikeudet vaikuttavat yleensä oppijan koko opintopolkuun, ja oppimisvaikeus voi koskettaa vain yhtä tai useampaa oppimisen aluetta (Haapasalo 2007; Pitkänen ym. 2001). Oppimisvaikeus voi olla hankittu (*acquired*) esimerkiksi onnettomuudessa syntyneen aivovamman seurauksena tai kehityksellinen (*developmental*) eli jo aivojen kehitysvaiheessa syntynyt vaikeus (esim. Nijakowska 2010). Kehitykselliset häiriöt voidaan puolestaan jakaa erityisiin, vain johonkin tai joihinkin taitoihin liittyviin ongelmiin, tai yleisiin vaikeuksiin, jotka vaikuttavat oppimiseen yleensä (Nijakowska 2010). Kehityksellisistä oppimisvaikeuksista kielen oppimisen yhteydessä mainitaan usein lukivaikeus eli dysleksia, joka arvioiden mukaan on 5–10 prosentilla ihmisistä (Kuntoutussäätiö 2017). Oppimiseen toisaalta vaikuttavat myös esimerkiksi keskittymisen tai tarkkaavuuden vaikeudet tai motoriset ongelmat, jotka saattavat liittyä dysleksiaan tai esiintyä ilman sitä.

### 2.1 Lukivaikeus, kehityksellinen kielihäiriö ja dyspraksia vieraan kielen oppimisessa

*Lukivaikeudella* (dysleksia) tarkoitetaan oppimisvaikeutta, jonka oireet ilmenevät yleisimmin hitaana lukemisnopeutena, virheellisenä lukemisena sekä vaikeutena ymmärtää lukemaansa (esim. Qvarnström 2013). Koska lukivaikeus on verrattain yleinen, ja koska se vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen paljonkin, tarkastelemme sitä tässä tarkemmin. Lukivaikeus voi aiheuttaa ongelmia kielitaidon eri osa-alueilla, ja sen on havaittu koskevan sekä äidinkieltä että vieraita kieliä (Sparks ym. 2008). Lukivaikeudet äidinkielessä saattavat ennakoita lukivaikeuksia myös vieraassa kielessä. Samoin erot äidinkielen ja vieraan kielen välillä, esimerkiksi liittyen kirjain-äännevuostaavuuteen (ks. esim. Lodej 2016), saattavat tuottaa vieraan kielen oppijalle lisähaastetta. Lisäksi muun muassa seuraavat asiat saattavat haitata vieraan kielen oppimista, jos oppilaalla on lukivaikeus: äänneiden erottaminen puheesta, sanan tunnistaminen, hidas lukunopeus, ongelmat oikeinkirjoituksessa, pieni sanavarasto, hidas sanojen tuottaminen, ääntämisen ongelmat ja ongelmat varastoida sanoja lyhytkestoiseen ja sitä kautta pitkäkestoiseen muistiin (Kormos & Smith 2012; Moilanen 2002; Nijakowska 2010). Dyslektikoilla on havaittu myös muita (kielen) oppimista hankaloittavia, ei-kielellisiä ongelmia, kuten käsin kirjoittamisen ongelmat, motoriset vaikeudet, tarkkaavuuden vaikeudet, ajanhallinnan ja työn organisoinnin ongelmat sekä vaikeudet automatisoida uusia taitoja (Kormos & Smith 2012; Moilanen 2002). Nämä vaikeudet toki kietoutuvat yhteen: motoristen taitojen heikkous saattaa heijastua käsin kirjoittamisen ongelmiin ja tarkkaavuuden vaikeudet hankaloittavat ajanhallintaa ja työn järjestämistä. Jos muistiinpanojen tekeminen ei onnistu ja keskittyminen on hankalaa, oppija kuormittuu ja oppimistulokset kärsivät. Toisaalta esimerkiksi ongelmat työmuistissa johtavat siihen,

että esimerkiksi vieraan kielen sanaston oppiminen on työläämpää ja sanavarasto saattaa siitä syystä olla kapeutunut.

Dyslektikot ovat kaikki yksilöitä ja lukivaikeus ilmenee eri asteisena ja eri tavoin eri oppijoilla. Siksi he tarvitsevat yksilöllistä oppimisen tukea (oli kyseessä sitten yleinen, tehostettu tai erityinen tuki), joka kehittää kunkin oppijan vahvuuksia ja lieventää ongelmien vaikutusta koulutyöhön. (Siiskonen ym. 2001.) Oleellista lukivaikeuden tukemisessa on ongelman varhainen havaitseminen, jotta oppijaa voidaan tukea heti alusta alkaen, vaikka lukivaikeudet todennäköisesti vaikuttavat läpi elämän (Kormos & Smith 2012; Lodej 2016). Yleensä lukivaikeutta aletaan epäillä toisen ja kolmannen luokan taitekohdassa, kun oppilaan pitäisi jo pystyä lukemaan koulukielellään sujuvasti (Husu 2007). Alakoulussa yleensä kaikki oppilaat testataan muun muassa koulun alkaessa ja tarvittaessa myöhemminkin. Toisinaan kuitenkin oppilas voi edetä opinnoissaan hyvinkin pitkälle, ennen kuin hänen lukivaikeutensa tunnistetaan. Useissa kouluissa on kuitenkin käytäntönä testata kaikki oppilaat esimerkiksi myös yläkoulun tai lukion alussa lukivaikeuksien varalta. Voikin olla, että lukivaikeudet tunnistetaan vasta lukiovaiheessa, ja siihen asti oppimisvaikeuksia on selitetty esimerkiksi keskittymisen ongelmilla tai lukivaikeus ei ole vaikuttanut oppimistuloksiin (Haapasalo 2007; Lodej 2016).

*Kehityksellinen kielihäiriö* on toinen kieleen liittyvä oppimisen vaikeus, jota saattaa joskus olla vaikea erottaa lukivaikeudesta. Kehitykselliseen kielihäiriöön liittyy vaikeuksia ymmärtää ja tuottaa ensikieltä ja vierasta kieltä, ja luki- ja oikeinkirjoitusvaikeudet saattavat olla samantyyppisiä kuin lukivaikeudessa. Oppijoilla, joilla on kehityksellinen kielihäiriö, saattaa kuitenkin olla ongelmia myös äidinkielen ja vieraiden kielten lauserakenteiden ja kieliopin kanssa, toisin kuin dyslektikoilla (Kormos & Smith 2012; Marttinen ym. 2001).

Harvinaisempi kielen oppimisen ongelma on *dyspraksia*, joka ilmenee mm. hienomotoriikan ongelmina, ja siten saattaa kielen oppimisessa heijastua vaikeuksina kirjoittaa käsin (Kormos & Smith 2012). Vaikka usein ajatellaan, että oppijat hyötyvät monikanavaisesta tiedon saannista, dyspraksialle on tyypillistä vaikeus yhdistellä eri kanavista tulevaa tietoa. Dyspraksian on havaittu aiheuttavan myös haasteita keskittymiskyvylle, mikä tietenkin vaikeuttaa oppimista. Dyspraksian tunnusmerkit voivat olla hyvin samanlaiset kuin keskittymisen vaikeuksista arkikielessä ehkä tunnetuimmassa vaikeudessa, aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriössä (ADHD) (Kormos & Smith 2012), jota käsittelemme tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

## 2.2 ADHD ja autismin kirjo

*ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)* on oireyhtymä, johon liittyy tarkkaamattomuutta, yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta. Sen arvioidaan esiintyvän 4–7 prosentilla lapsista ja nuorista (Huttunen & Socada 2019). Toisinaan ADHD:sta erotellaan myös pelkkä tarkkaavaisuuden häiriö ilman ylivilkkautta (ADD) (Bluschke ym.

2018). ADHD-oireet näkyvät lapsilla jo yleensä ennen kuuden vuoden ikää ja ovat suhteellisen pitkäkestoisia ja pysyviä (Cabaroğlu & Tohma 2021). ADHD-oppilaalla on usein vaikeuksia keskittyä koulutehtäviin, kuunnella toisen puhetta tai seurata ohjeita. Oppilas saattaa tällöin myös vältellä keskittymistä vaativia tehtäviä. ADHD saattaa näkyä luokassa muun muassa voimakkaana kiemurteluna ja käsien ja jalkojen korostuneena heilutteluna. Pienten lasten on usein vaikea hillitä itseään ja he saattavatkin nousta spontaanisti tuoiltaan liikkumaan luokassa. Lisäksi oppilaan voi olla haasteellista odottaa vuoroaan, ja hän saattaa huudella vastauksia impulsiivisesti tai keskeyttää muiden puheenvuoron. (Huttunen & Socada 2019.)

ADHD:n on todettu vaikuttavan negatiivisesti yksilön sosiaalisiin suhteisiin ja koulumenestykseen. Ilman tarvittavia tukitoimia ADHD-oireet saattavat estää oppilasta suoriutumasta kykyjään vastaavalla tavalla. Aikuisena ADHD aiheuttaa usein masennusta ja vaikeuksia työelämässä (Cabaroğlu & Tohma 2021). On myös tärkeää mainita ADHD:n positiivisista puolista. Toisinaan henkilö, jolla on ADHD, keskittyy erityisen hyvin itseään kiinnostaviin aiheisiin. Lisäksi ADHD saattaa ilmetä toimeilaisuutena tai sen ajatellaan lisäävän luovuutta (Huttunen & Socada 2019). Vaikka ADHD ei aina vaikutakaan negatiivisesti kieltenoppimiseen (esim. Sparks ym. 2008), on sen joidenkin oppilaiden kohdalla todettu haittaavan vieraiden kielten oppimista (esim. Kałdonek-Crnjaković 2018; Paling 2020). Oppilailta, joilla on ADHD, on todettu olevan vaikeuksia vieraiden kielten oppimisessa muun muassa oikeinkirjoituksessa (Sparks ym. 2008), lukemisessa, luetun ymmärtämisessä sekä suullisen informaation käsittelyssä (Cain & Bignell 2014). Keskittymisvaikeudet voivat tuoda haastetta myös pitkien kuullunymmärtämistehtävien kanssa (Kałdonek-Crnjaković 2018).

Toinen usein julkisessakin keskustelussa vastaantuleva toimintaan liittyvä oirekirjo on *autismin kirjon* eri asteet. Autismin kirjolla viitataan eriasteisiin kehityshäiriöihin, jotka ovat synnynnäisiä ja usein myös perinnöllisiä. Aspergerin syndrooma on yksi autismin kirjon häiriöistä, ja se näkyy eritoten sosiaalisissa tilanteissa, sillä Aspergerin syndroomalle on tyypillistä hahmottaa maailma eri tavalla kuin muut, ja siten vuorovaikutustilanteiden ymmärtäminen ja hahmottaminen on vaikeaa. Ei-kielellisten viestien tulkinta on hankalaa henkilölle, jolla on Aspergerin syndrooma, samoin keskustelu ja yleensä ihmisten välistä vuorovaikutusta ohjaavien kirjoittamattomien normien noudattaminen (Kormos & Smith 2012). Vieraiden kielten oppimiseen autismi voi tuottaa haasteita muun muassa heikkojen sosiaalisten taitojen vuoksi. Tämä hankaloittaa vieraiden kielten tunneilla muun muassa parikeskusteluja tai ryhmätöiden tekemistä (Wire 2005). Tämän lisäksi auditiivisen prosessoinnin vaikeudet ovat yleisiä autismissa, jolloin oppilaalla voi olla vaikeuksia saada selvää auditiivisesta informaatiosta pienenkään taustamelun vuoksi (Caldwell-Harris 2022). Autismiin kuuluu usein myös tietynlainen joustavuuden puute ja oppilaalla voi olla vaikeuksia käsitellä yllättäviä tilanteita ja muutoksia. Tämä ymmärrettävästi tuo haastetta myös kieltenopetukseen, jossa toimintatavat saattavat usein vaihdella (Wire 2005). Toisinaan autismi voi kuitenkin myös palvella vieraiden kielten oppimista, sillä usein autistisella

oppilaalla on erityisiä kiinnostuksen kohteita, joihin hän haluaa perehtyä syvällisesti. Vieraan kielen oppiminen voi joillekin olla tällainen kiinnostuksen kohde (Wire 2005).

### 2.3 Hyvät kielenoppijat

Moninaisista kielenoppijoista tai opetuksen eriyttämisestä puhuttaessa keskitytään usein niihin, joilla on oppimisessa haasteita. On kuitenkin hyvä muistaa, että eriyttää voi myös ylöspäin: ne, joille vieraan kielen oppiminen on helppoa, kaipaavat erilaisia haasteita ja myös yksilöllistä otetta opettamiseen kehittyäkseen oppijoina ja kielenkäyttäjinä. Hyviä kielenoppijoita on tutkittu eri näkökulmista, ja nämä tutkimukset auttavat ymmärtämään, miten vierasta kieltä kannattaisi opiskella ja opettaa, jotta saavutetaan mahdollisimman hyviä oppimistuloksia (Griffiths 2008). Oppijoiden yksilöllisyys ja huomion kiinnittäminen oppimiseen opettamisen sijaan ovat tämän tutkimushaaran keskiössä (Rubin 2008). Oppimiselle oleellisia seikkoja, joihin opetuksella voidaan vaikuttaa, ovat muun muassa motivaatio, tavat oppia ja kognitiiviset kyvyt. Näitä tukemalla, ja huomioimalla yksilölliset erot vaikkapa oppimisen tavoissa, autetaan myös niitä, joille kielten oppiminen on helppoa.

Hyviä vieraan kielen oppijoita näyttää yhdistävän yksi yhteinen tekijä: hyvä itse-sääätelyn ja oman toiminnan ohjauksen kyky (Rubin 2008), mikä näkyy myös kyvyssä sopeutua erilaisiin tilanteisiin ja käyttää kussakin tilanteessa tehokkaimpia mahdollisia keinoja uuden oppimiseen. Jos opetus tarjoaa ja esittelee erilaisia kielenoppimisen ja kielenkäytön väyliä, hyvin kieltä osaavillekin kehittyä laajempi keinovalikoima erilaisiin oppimisen tilanteisiin.

## 3 Vieraan kielen opetuksen eriyttäminen

Opetuksen eriyttäminen on eräs keskeisimmistä keinoista vastata oppilaiden erilaisuuteen vieraiden kielten opetuksessa, ja se on yksi inklusiivisen kasvatuksen keskeisimmistä elementeistä (esim. Laari ym. 2021). Inklusiivisella kasvatuksella tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa oikeanlaisen tuen mahdollistamana kaikki oppilaat opiskelevat samassa luokassa riippumatta heidän ominaisuuksistaan (Kauppinen ym. 2022). Eriyttäminen on opetuksen lähestymistapa, joka pitää sisällään kaikki käytännön opetusstrategiat ja keinot, joiden avulla opettaja huomioi oppilaiden yksilöllisyyden koulussa. Näin ajatellen eriyttämisessä voidaan nähdä olevan yhtymäkohtia muun muassa *Universal Design for Learning* -viitekehykseen (Roiha & Polso 2020), joka määrittää opetuksen lähestymistavaksi, jossa pyritään suunnittelemaan oppiminen ja oppimisympäristö kaikille saavutettavaksi jo lähtökohtaisesti. Siinä korostuu muun muassa asioiden esittäminen monipuolisesti sekä erilaisten työskentelytapojen mahdollistaminen (Longfellow 2019).

Eriyttäminen on sekä yksilö- että ryhmätason ilmiö, jolloin yksilöllisten tukitoimien ohella sillä tarkoitetaan kaikkia oppilaita koskevia käytänteitä, joilla pyritään huomioimaan luokan moninaisuus. Eriyttäminen pohjautuu sosiokonstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta, jonka mukaan oppija on aktiivinen tiedon käsittelijä, ja oppijan aktiivisuus ja ennakkotiedot korostuvat oppimisprosessissa (Subban 2006). Lisäksi sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan oppimisessa painottuu oppimisprosessin vuorovaikutuksellisuus ja yhteistoiminnallisuus (Kauppila 2007). Eriyttämistä voidaan hahmottaa myös Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhyke -käsitteen avulla. Käsitteellä tarkoitetaan oppilaan sen hetkisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä (Subban 2006). Oppilas ei pysty omatoimisesti ratkaisemaan lähikehityksensä vyöhykkeellä olevia tehtäviä vaan tarvitsee niissä tukea ja ohjausta. Eriyttämisessä ajatuksena on tarjota kaikille oppilaille haasteita, jotka ovat heidän yksilöllisellä lähikehityksen vyöhykkeellään.

Niin opettajat kuin tutkijatkin ymmärtävät eriyttämisen hyvin eri tavoin, mikä heijastuu sen toteuttamiseen (esim. Graham ym. 2021). Useimmiten eriyttämisellä tarkoitetaan yksinomaan taitotasojen huomioimista (esim. Roy ym. 2013; Saloviita 2018) tai yksittäisiä luokkahuonekäytäntöjä (esim. Benjamin 2002), tai sen ajatellaan olevan pelkästään reaktiivista toimintaa (esim. Hall 2002). Laajemman käsityksen mukaan eriyttäminen on kokonaisvaltainen opetuksen lähestymistapa, jossa sekä proaktiivisesti että reaktiivisesti huomioidaan opetusryhmien ja yksittäisten oppilaiden erilaisuus (Roiha & Polso 2020; Tomlinson 2014).

Eriyttäminen on kiinteä osa suomalaista koulujärjestelmää, koulutuksen makrota-soa. Nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Se perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Eriyttämisellä ehkäistään myös tuen tarpeen syntymistä. (OPH 2014: 30.) Vieraiden kielten yhteydessä mainitaan sekä alas- että ylöspäin eriyttäminen. Oppilaiden yksilöllisyys huomioidaan siten, että heille annetaan mahdollisuus edetä yksilöllisesti ja saada tarpeen mukaan tukea oppimiselleen. Opetusjärjestelyissä huomioidaan myös muita nopeammin etenevien tai kieltä jo osaavien edistyminen. (OPH 2014: 348.) Näin ollen eriyttämisen tulisi olla vahvasti läsnä myös vieraiden kielten opetuksessa. Se on keskeinen tukikeino myös kolmiportaisen tuen jokaisella tasolla (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki). Eriyttämisen avulla voidaan ennaltaehkäistä eri oppiaineissa ilmeneviä vaikeuksia.

Lukiokoulutuksessa eriyttämiselle ei ole annettu aivan samanlaista painoarvoa, mutta Lukion opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2019a: 31) mainitaan oppimista tukevana keinoina esimerkiksi opetuksen eriyttäminen, tukiopetus ja muut pedagogiset ratkaisut. Lisäksi ohjauksen yhteydessä todetaan, että siinä pitää ottaa huomioon jokaisen opiskelijan yksilölliset lähtökohdat: tarpeet, tavoitteet, harrastukset, kiinnostusten kohteet, osaamisalueet sekä elämäntilanteeseen vaikuttavat tekijät. Tätä voidaan tehostaa eri asiantuntijoiden yhteistyöllä. (OPH 2019a: 27.)

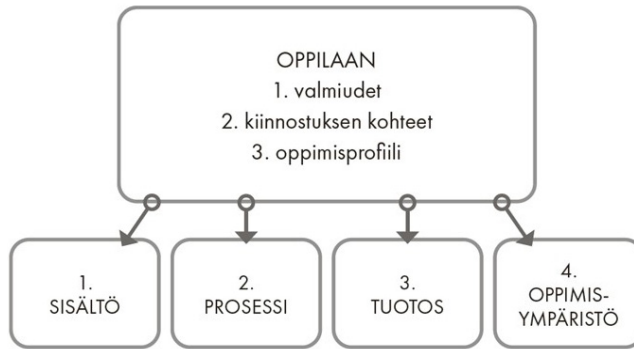


Suomessa eriyttämistä ei ole tutkittu kovinkaan paljon (ks. poikkeuksena mm. Laari ym. 2021; Laine & Tirri 2016; Roiha 2014; Saloviita 2018). Suomalaisilla kieltenopettajilla ja kieltenopettajaopiskelijoilla on todettu olevan jokseenkin rajalliset käsitykset eriyttämisestä ja sen toteuttamisesta (Roiha 2014, 2023; Roiha ym. 2023). Kotimaisten tutkimusten mukaan aineenopettajat eriyttävät opetustaan vähemmän verrattuna luokan- ja erityisopettajiin (Saloviita 2018). Lisäksi opettajat kokevat ylöspäin eriyttämisen haasteellisena (Laine & Tirri 2016). Laarin ym. (2021) tutkimus puolestaan paljastaa, että opettajat eriyttävät useimmiten opetusmenetelmiä, oppimisympäristöä ja arviointia.

Kansainväliset empiiriset tutkimukset tukevat eriyttämisen käyttämistä pedagogisena lähestymistapana. Deunkin ym. (2018) katsaus osoittaa, että eriyttäminen on hyödyllistä erityisesti silloin, kun sitä toteutettiin laajasti. Myös tieto- ja viestintätekniikan käyttö eriyttämisessä on osoittautunut hyödylliseksi oppimisen kannalta. Grahamin ym. (2021) katsauksen mukaan eriytetty opetus on oppilaille hyödyllisempää kuin eriyttämätön opetus. Puzion ym. (2020) katsauksessa todetaan, että eriyttäminen on onnistunut opetusmenetelmä lukutaidon opettamisessa alakoulun tasolla. Smale-Jacobsen ym. (2019) katsauksessa todetaan, että eriyttämisellä oli pieniä tai kohtalaisia myönteisiä vaikutuksia yläkoulun oppilaiden akateemiseen suoritukseen (mm. matemaattiset ja kielelliset taidot sekä historian tietämys). Mitä tulee englannin kielen opetukseen, Suwastinin ym. (2021) katsauksen mukaan eriyttäminen on myönteinen lähestymistapa oppimistulosten, lisääntyneen sitoutumisen ja motivaation, parantuneen itsetuntemuksen ja yhteistyötaitojen osalta.

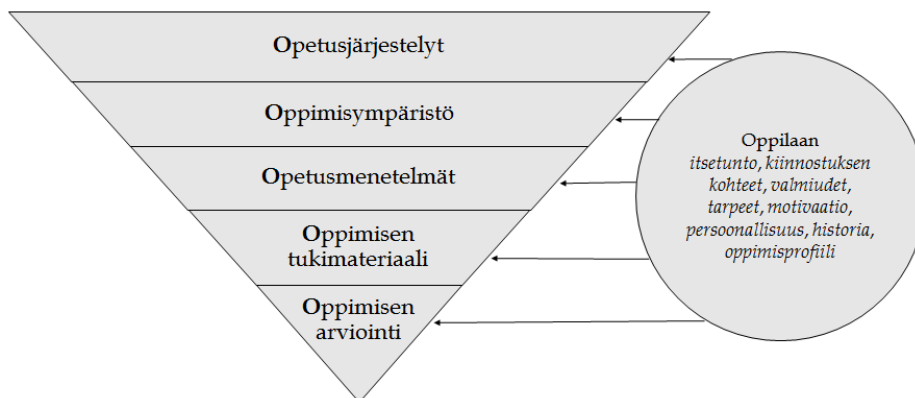
### 3.1 Viiden O:n malli vieraiden kielten opetuksen eriyttämiseen

Eriyttämisen toteuttamiseen on luotu lukuisia malleja useissa eri koulukonteksteissa (ks. Roiha & Polso 2020). Monet malleista painottavat eriyttämisen syklisyyttä sekä vahvaa oppilastuntemusta. Tunnetuin eriyttämismalli lienee Tomlinsonin (2014) malli, jossa eriyttäminen jaetaan sisällön, prosessin, tuotosten ja oppimisympäristön eriyttämiseen. Näiden pohjana on oppilaan valmiudet, kiinnostuksen kohteet ja oppimisprofiili. (ks. Kuvio 1). Sisällöllä Tomlinson (2014) viittaa siihen, mitä oppilaiden odotetaan oppivan sekä materiaaliin, jota hyödynnetään oppimisessa. Prosessi puolestaan tarkoittaa menetelmiä ja aktiviteetteja, joiden avulla oppilaat saadaan ymmärtämään opetettuja asioita. Tuotoksilla oppilaat osoittavat sen, mitä ovat oppineet. Oppimisympäristöllä Tomlinson (2014) tarkoittaa lähinnä psykososiaalista oppimisympäristöä ja ilmapiiriä luokkahuoneessa. Muita tunnettuja eriyttämismalleja ovat muun muassa Thousandin ym. (2007), Prastin ym. (2015) sekä Rockin ym. (2008) mallit (ks. tarkemmin Roiha & Polso 2020).



KUVIO 1. Tomlinsonin (2014) eriyttämismalli (Roiha & Polso 2023).

Roiha ja Polso (2023) ovat laatineet suomalaisen koulujärjestelmään soveltuvan Viiden O:n eriyttämismallin (ks. myös Roiha & Polso 2021), joka pohjautuu osittain Tomlinsonin (2014) malliin. Mallissa on samoja elementtejä, mutta siinä erotetaan Tomlinsonin (2014) neljä ulottuvuutta konkreettisemmiksi viideksi eriyttämisen osa-alueeksi (ks. Kuvio 2). Lisäksi malli pohjaa enemmän suomalaiseen koulukontekstiin. Viiden O:n mallissa eriyttämistä tarkastellaan opetusjärjestelyissä, oppimisympäristössä, opetusmenetelmissä, oppimisen tukimateriaalissa sekä oppimisen arvioinnissa. Mallissa ajatuksena on, että eriyttämistä tulisi toteuttaa laajasti ja sen tulisi olla koko koulu yhteisön vastuulla.



KUVIO 2. Eriyttämisen Viiden O:n malli (Roiha & Polso 2023).

Viiden O:n mallissa eriyttäminen pohjaa hyvälle oppilaantuntemukselle, sillä eriyttäminen pohjautuu aina oppilaiden yksilöllisiin ominaisuuksiin, kuten oppimisprofiiliin,

itsetuntoon, kiinnostuksen kohteisiin, valmiuksiin, tarpeisiin, motivaatioon, persoonallisuuteen sekä historiaan. Eriyttämistarpeita onkin hyvä selvittää systemaattisesti ja monipuolisesti. Opettaja voi hyödyntää tässä oppilaan mahdollisia tukiasiakirjoja, muiden opettajien kokemuksia tai teettää oppilailla erilaisia lähtötasotestejä tai itsearviointeja. Lisäksi on hyvä kuunnella myös itse oppilasta ja antaa hänen kertoa omista oppimistavoistaan ja mahdollisista oppimisen haasteista. Kuten yllä on mainittu, ihanteellinen eriyttäminen on sekä reaktiivista että proaktiivista. Näin ollen tiettyjen oppilaiden kohdalla on hyvä ennakoida eriyttämisen tarve ajoissa, jottei oppilas ajaudu opiskelussaan tilanteeseen, jossa oppiminen estyy tai vaikeutuu oikeanlaisten tukitoimien puuttumisen vuoksi. Kielten aineopettajille tilanteen tekee osittain haasteelliseksi se, että he opettavat yleensä useita ryhmiä ja näkevät yksittäisiä oppilaita vain muutaman tunnin viikossa. Juuri tämän vuoksi kielten opettajien ja koulun muun henkilökunnan välinen yhteistyö on erittäin tärkeää. Seuraavaksi tarkastelemme vieraiden kielten opetuksen eriyttämistä mallin eri osa-alueilla.

### 3.1.1 Opetusjärjestelyt ja moninaiset oppijat

Viiden O:n mallin ensimmäinen osa-alue on opetusjärjestelyt, joilla tarkoitetaan laajoja eriyttämiskäytäntöjä, joita voidaan toteuttaa sekä omissa luokassa että usean luokan kesken. Tällaisia järjestelyjä on useita, mutta tässä artikkelissa kuvaamme lyhyesti vain niistä muutamaa eli joustavaa ryhmittelyä, samanaikaisopetusta ja luovuustunti-järjestelyä.

*Joustava ryhmittely* on opetusjärjestely, jossa oppilaat ryhmitellään tilapäisesti tiettyjen kriteerien, kuten oppimisvalmiuksien, oppimistyylien, sosiaalisten suhteiden tai kiinnostuksen kohteiden perusteella. Joustava ryhmittely ei suinkaan tarkoita yksinomaan taitotasoihin perustuvia pysyviä ryhmiä (ns. tasoryhmät). Sen sijaan joustavassa ryhmittelyssä ryhmien kokoonpanoja vaihdellaan usein. Lisäksi on tärkeää, että ryhmittelyn lisäksi opetus räätälöidään sopivaksi kullekin ryhmälle. Oikein toteutettuna joustava ryhmittely on toimiva eriyttämiskäytäntö (esim. Castle ym. 2005; Dubé ym. 2013; Rytivaara 2011).

Vieraan kielen tunneilla joustava ryhmittely on luonteva menetelmä muun muassa suullisen kielitaidon harjoittelussa. Luokan sisäisenä järjestelynä oppilaat voidaan ryhmitellä esimerkiksi kolmeen ryhmään vaikkapa heidän kiinnostuksen kohteidensa tai taitotasonsa perusteella. Ryhmät voivat käydä keskustelua haluamistaan aiheista heille sopivalla tasolla. Joskus ryhmittelyperusteena voi olla myös oppilaiden suosima työskentelytyyli. Yksi ryhmä voi koostua oppilaista, jotka opiskelevat kieltä mieluiten oppikirjan avulla, toinen ryhmä voi hyödyntää tieto- ja viestintäteknikkaa ja kolmas ryhmä voi tutustua aiheeseen vaikkapa draaman avulla. Opettaja voi myös antaa kahdelle ryhmälle hieman mekaanisemman itsenäisesti suoritettavan tehtävän ja keskittyä ohjaamaan intensiivisesti kolmatta ryhmää. Oppilaita voi ryhmyttää vastavasti laajemminkin koulussa joko rinnakkaisluokkien kesken tai yli luokka-asterajojen.

Toinen keskeinen eriyttävä opetusjärjestely on *samanaikaisopetus*, jolla tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan opettamista samaan aikaan samassa tilassa. Samanaikaisopetusta voidaan käytännössä toteuttaa monella tavalla (esim. tuettu opettaminen, rinnakkainen opettaminen, täydentävä opettaminen tai tiiminä opettaminen, ks. Thousand ym. 2006). Samanaikaisopettajuuden on todettu olevan tehokas eriyttämiskeino (esim. Ahtiainen ym. 2011; Murawski & Swanson 2001; Sirkko ym. 2020).

Kieltenopettaja voi toteuttaa samanaikaisopetusta muun muassa erityisopettajan, toisen kielenopettajan tai luokanopettajan kanssa (ks. esim. Mård-Miettinen ym. 2021). Toki on syytä huomata, että samanaikaisopetus vaatii resursseja, eikä se useinkaan ole yksittäisen opettajan päätettävissä. Eriyttämisen näkökulmasta yhteisopettajuus antaa opettajalle mahdollisuuden keskittyä enemmän yksittäisiin oppilaisiin, mikä auttaa opettajaa tuntemaan oppilaat paremmin ja siten ohjaamaan tulevaa eriyttämistä. Oppilaat hyötyvät myös molempien opettajien asiantuntemuksesta, ja opetus voi olla monipuolisempaa, vaikka ryhmäkoko näin ollen kasvaisi. Esimerkiksi paremmin kielen hallitseva opettaja voi alustaa tunnin tehtävän, kun taas vaikkapa musiikillisesti suuntautunut opettaja voi käydä aiheita läpi musiikin avulla.

*Luovuustunti* (englanniksi *Genius hour*) on opetusjärjestely, jossa oppilaille annetaan aikaa ja mahdollisuus työskennellä ohjatusti omien kiinnostusten kohteidensa parissa yhden tunnin viikossa (ks. Roiha & Polso 2019). Luovuustunnilla oppilaat voivat työskennellä itsenäisesti, pareittain tai ryhmissä. Järjestelyssä korostuu työskentelyn pitkäjänteisyys. Oppilaiden olisi hyvä valita laaja-alaisia aiheita, jotka edellyttävät tutkivaa otetta, ongelmanratkaisua ja kriittistä ajattelua. Erityisesti järjestely sopii peruskoulun vieraiden kielten tunneille ja sen avulla on helppo vastata muun muassa opetussuunnitelman Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen -tavoitekokonaisuuden tavoitteisiin. Esimerkiksi tähän tavoitekokonaisuuteen liittyviä sisältöjä on luonteva käsitellä laaja-alaisesti ja tutkivan oppimisen keinoin.

Luovuustunti opetusjärjestelynä eriyttää jo itsessään ja siinä voidaan hyödyntää esimerkiksi kielisalkkutyöskentelyä (OPH 2014), joka tarjoaa hyvän ympäristön eriyttävään ja yksilölliseen opiskeluun. Eurooppalaisessa kielisalkussa oppijat pohtivat kielenoppimistaan ja kulttuurienvälisiä kokemuksiaan kielenoppimiskertomuksessa, kielipassissa sekä työkansiossa, josta työstetään koulutuksen nivelvaiheessa näytetään. Omien töiden tekeminen itselle sopivalla tasolla ja oman kielitaidon kehittymisen seuraaminen antaa onnistumisen kokemuksia myös hitaammin edistyneille oppilaille, joiden minäkuva itsestään kielenoppijana on huono. Onnistumisen kokemukset koetaankin motivaatiota lisäävänä seikkana. Nopeammin edistyneille se puolestaan tarjoaa mahdollisuuden haastaa omaa kielitaitoaan abstraktimman ajattelun tasolla. Työskentelyn aikana opettaja oppii paljon myös oppilaistaan, muun muassa heidän kiinnostuksen kohteistaan ja työskentelytavoistaan, mikä on arvokasta tietoa myös myöhempää eriyttämistä ajatellen. Luovuustunti voidaan järjestää myös eri luokilla samanaikaisesti, jolloin tunneilla on mahdollista hyödyntää laajemmin edellä esiteltyä joustavaa ryhmittelyä.

### 3.1.2 Oppimisympäristö moninaisia oppilaita tukemassa

Viiden O:n mallin toinen osa-alue eli oppimisympäristö jaotellaan usein fyysiseen ja psykososiaaliseen oppimisympäristöön. Molempia on tärkeä huomioida opetuksessa, sillä niillä voi olla iso vaikutus oppimiseen (Brooks 2011; Yeager & Walton 2011). Oppilaan, jolla on aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö, kannalta luokahuoneessa on hyvä kiinnittää huomiota ärsykkeiden määrään, etteivät ne häiritse oppilaan keskittymistä. Luokissa oleva havaintomateriaali kannattaakin valita huolellisesti, ja luokan tavaroilla on hyvä olla tietyt, nimetyt paikat.

Oppilaiden moninaisuutta tukevat parhaiten oppimisympäristöt, joissa on paikkoja monenlaiselle työskentelylle, esimerkiksi kirjoittamiselle, lukemiselle, yksilötyöskentelylle ja ryhmätyöskentelylle. Kielten luokissa voi esimerkiksi mahdollisuuksien mukaan olla tila, jossa oppilaat voivat hyödyntää vieraskielisiä kirjoja, lehtiä tai luku- ja kirjoitusmateriaalia, ja jossa oppilaat voivat keskustella ryhmässä tai työskennellä rauhassa itsenäisesti. Eriyttämistä hyvin palvelevat luokkatilat ovat helposti muunneltavissa ja mukautettavissa erilaisiin oppimistilanteisiin. Koska perusteellinen eriyttäminen on koko koulun yhteinen asia, koulun eri luokat voidaan varustaa eri tavoin. Esimerkiksi yhdessä luokassa voi olla ryhmätyöskentelyä edistävä ympäristö, kun taas toisessa luokassa voi olla paljon tietoteknisiä laitteita. Näin opettajat voivat harjoittaa joustavaa ryhmittelyä ja hyödyntää eri luokkatiloja tehokkaammin. Kun luokan fyysinen oppimisympäristö tukee moninaisia oppijoita, on opettajan helpompi eriyttää yksittäisen oppilaan oppimisympäristöä. Oppilailla voi esimerkiksi olla pulpeteillaan tukisanelistoja tai muuta tukimateriaalia tai heidät voi sijoittaa luokassa heidän oppimistaan parhaiten edistävään paikkaan.

Psykososiaalinen oppimisympäristö korostuu vieraiden kielten tunneilla, sillä monet suomalaiset oppilaat kokevat kielijännitystä erityisesti puhumisen suhteen (Kangasvieri 2022; Pihko 2009). Myönteisen ilmapiirin luominen kielten tunneille on ensiarvoisen tärkeää. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja joustava ryhmittely tukevat luokan ilmapiiriä ja oppilaiden sosiaalisia suhteita. Vaikka muut luokan oppilaat työskentelisivät ryhmissä, voi joidenkin oppilaiden antaa työskennellä yksin tai vaikkapa pareittain. Ylipäänsä psykososiaalisessa oppimisympäristössä korostuu sellaisen luokahuonekulttuurin luominen, jossa erilaisuus ja erilaiset toimintatavat normalisoidaan. Opettajalla on tässä asiassa iso rooli. Jos oppilaiden koulupolun alusta lähtien (kielten)opetuksessa hyväksytään erilaiset työskentelytavat ja käytänteet, hyväksytään myös se, ettei kaikkien oppilaiden tarvitse työskennellä samojen tehtävien parissa tai samalla tavalla.

### 3.1.3 Opetusmenetelmät, kielitaidon eri osa-alueet ja moninaiset oppijat

Viiden O:n mallin kolmantena osa-alueena on opetusmenetelmät. Moninaisuuden huomioivassa kieltenopetuksessa korostuvat tietyt opetuksen piirteet. Ne eivät ole haitaksi kenellekään, mutta ovat sen sijaan tärkeitä tiettyjen oppilaiden koulunkäynnin tukemisessa. Erityisesti oppilaat, joilla on lukivaikeus ja keskittymisen haasteita, hyö-

tyvät tietynlaisista rutiineista ja opetuksen selkeydestä. Toimivan eriyttävän (kielten) opetuksen ominaisuuksia ovat opetuksen selkeä rakenne, järjestelmällisyys ja pysyvyys. Pysyvyydellä tarkoitetaan muun muassa sitä, että tunnit aloitetaan ja lopetetaan aina samalla tavoin, jotta oppilas oppii myös ennakoimaan tilanteita ja säätelemään omaa toimintaansa tunnin aikana. Opiskelutaitojen opettaminen on tärkeää ja tähän ohjaa myös opetussuunnitelman tavoitekokonaisuus Kielenopiskelutaidot (OPH 2014). Opettajan on hyvä rohkaista oppilaita tekemään ja kokeilemaan itse, jolloin oppilas huomaa, mikä on hänelle toimivin tapa oppia. Oppilaan toiminnanohjauksen tukena voi olla esimerkiksi muistilappu, johon on lyhyesti kirjattu toimintaohjeet. Ohjeiden anto kannattaa pitää lyhyenä ja ohjeet kannattaa pilkkoa pienempiin osiin. Tehtävien tekemiseen käytettävä aika on hyvä kertoa oppilaille ja ennakoida ajan loppumista esimerkiksi sanomalla, että aikaa on vielä kaksi minuuttia.

Erilaiset havainnolliset selitykset ja esimerkit auttavat oppilasta. Samoin lyhyet ja selkeät ohjeistukset eri aistikanavien kautta tukevat kaikkien oppilaiden oppimista. Oppilaille pitää myös antaa aikaa ajatella, sillä aivot tarvitsevat riittävästi aikaa prosessoida asioita. Oppilaille on myös hyvä muistuttaa, että kaikkea ei tarvitse oppia ja ymmärtää heti. (Moilanen 2002.) Tässä apuna on yksilöllisen etenemisen salliminen, joka voi ilmetä esimerkiksi kotitehtävien eriyttämisenä. Kotitehtäviä ja oppimateriaaleja voidaan eriyttää sekä ylös- että alaspäin. Oppilalle voidaan esimerkiksi antaa sama kotitehtävä pitemmäksi aikaa, ei lainkaan kotitehtäviä tai antaa hänen itse valita kotitehtävänsä. Oppimateriaalin eriyttämisessä voidaan käyttää eri vuosiluokkien materiaalia tai oppilalle laadittua yksilöllistä materiaalia. Myös kirjan tehtäviä voidaan eriyttää. Samaa tehtävää voidaan eriyttää esimerkiksi siten, että oppilas, jolla on haasteita, voi tehdä vain osan tehtävistä, tai hän voi vastata kysymyksiin yhdellä sanalla tai suomeksi. Oppilas, joka kaipaa suurempia haasteita voi puolestaan tehdä kaikki tehtävät tai vastata kysymyksiin laajemmin kohdekielellä. Lisäksi oppilaan voi tilanteesta riippuen antaa vastata suullisesti kirjallisen vastauksen sijaan (esim. Roiha & Polso 2023; Qvarnström 2013).

Kielten opetuksessa voidaan myös hyödyntää matematiikan opetuksesta lähtöisin olevaa yksilöllisen oppimisen mallia, joka toimii sekä ylös- että alaspäin eriyttämisessä. Mallissa oppijalla on mahdollisuus valita opettajan laatimasta tehtäväläistä itselleen sopivia asioita, jotka on määrää oppia, esimerkiksi jokin tietty sanajoukko ja kielioppiasia sekä niiden käyttötilanteet. Tässä mallissa oppija etenee omassa tahdissaan, ja hän voi itse määrittää tavoitteet oman osaamisensa ja resurssiensa mukaisesti. Koska oppijan itselleen asettamat tavoitteet ovat joustavia, niitä voi muuttaa, jos oppiminen sujuu ennakoitua paremmin tai huonommin (ks. Köngäs & Noras 2015.) Työskentely muistuttaa myös toista eriyttävän opetuksen menetelmää nimeltä urakatyöskentely (Roiha & Polso 2023). Siinä oppilaille annetaan lista tehtävistä, jotka heidän tulee suorittaa tietyssä ajassa. Työskentelymuotoa voi toteuttaa joko yksittäisen oppitunnin, koulupäivän, viikon tai jopa pidemmän jakson ajan. Tähän malliin kielisalkkutyöskentely soveltuu erittäin hyvin.

Vieraan kielen oppiminen rasittaa työmuistia erityisesti silloin, kun aletaan opiskella uutta kieltä, olipa opiskelun aloitusikä mikä hyvänsä. Samalla oman äidinkielen rakenteiden ymmärtämisessäkin saattaa olla vielä puutteita. Siksi on tärkeää, että tehtävänannot, kielioppiselitykset ja harjoitukset ovat kieleltään selkeitä. Kielioppitermeistä kannattaa luopua, varsinkin pienten kielenoppijoiden kohdalla. (Moilanen 2015.) Tehtävänantojen yhteyteen on hyvä kirjoittaa tukisanoja tai piirtää tukikuva esimerkiksi taululle. Se muistuttaa oppilasta siitä, missä ollaan menossa. (Moilanen 2002; Roiha & Polso 2023.)

Runsas vieraalle kielelle altistuminen, sekä puhutulle että kirjoitetulle kielelle, on tärkeää kaiken ikäisille oppijoille. Eritasoiset luku- ja kuuntelutehtävät ja kuullunymmärtämistehtävät totuttavat oppijoita kieleen. Erityisen tärkeää on suullisen kielitaidon harjoittelu, jossa voidaan hyödyntää edellä mainittua joustavaa ryhmittelyä. Tehtävien suullistaminen, kuten esimerkiksi sisältökysymykset tekstistä, erilaiset keskustelut, reagointaharjoitukset ja sanaselitykset toimivat suullisen kielitaidon harjoittelussa. (Moilanen 2015.) Kielijännitys ei varsinaisesti ole oppimisvaikeus, mutta se saattaa estää oppimasta kieltä. Varsinkin hyvin nuorten ja heikommin kieltä osaavien oppijoiden kohdalla voidaan kielijännitystä helpottaa esimerkiksi sormi- tai käsinukkejen avulla. Tällöin oppijat voivat piiloutua nukun tai roolin taakse, mikä saattaa helpottaa jännitystä. Myös sanojen ääntäminen tai tekstien lukeminen sorinalukuna (oppilaat lukevat kukin yhtä aikaa ääneen itsekseen) saattaa helpottaa oppilasta, jolla on haasteita lukea tekstiä muiden kuullen. Opettajan kannattaa myös tarjota tukisanalistoja, valmiita mallilauseita tai keskustelumalleja erilaisten puheharjoitusten tueksi. (Roiha & Polso 2023.) Taulukossa 1 esittelemme lisää keinoja eriyttää puheen tuottamista.

TAULUKKO 1. Puheen tuottamisen eriyttäminen (Moilanen 2002; Roiha & Polso 2023; Ullakonoja & Dufva 2016).

• tee erilaisia äänenavaus- ja äänenkäyttöharjoituksia (esim. lyhyet äännesarjat, liikkeen ja äänteiden yhdistäminen)
• ohjaa oppilasta toistamaan, kokeilemaan, maiskuttelemaan ja hakemaan oikeaa äännettä
• opeta hyödyntämään peiliä puhumisen harjoittelussa
• anna mahdollisuus lyhyisiin keskusteluihin ja yhdenkin sanan vastauksiin
• salli suomenkieliset vastaukset puheharjoituksissa
• mahdollista yksittäiskeskustelut opettajan kanssa tai oman puheen nauhoittaminen
• luo mahdollisuuksia oppilaan itsearviointille
• anna positiivista palautetta kaikesta yrittämisestä

Oppilaalle, jolla on lukemisen vaikeus, auditiivisen tiedon käsittely ja tulkinta tuottavat usein vaikeuksia. Kuulo ei pysy kuullun mukana ja siksi osa tiedosta jää käsittelemättä, viestit menevät helposti sekaisin, päällekkäin tai ne puuroutuvat. Näin ollen viestejä tulkitaan virheellisesti. Moilanen (2002) vertaakin oivallisesti tilannetta huonosti toimivaan postin jakelukeskukseen, jossa on liian vähän työntekijöitä, ja joka on tehottomasti organisoitu sekä pahasti ruuhkautunut. Kaikkea kuultua ei ehditä ottaa vastaan, käsitellä tai ohjata eteenpäin. Opettajan on hyvä herätellä ja aktivoida oppilaat vastaanottamaan vieraskielistä auditiivista informaatiota juttelemalla tunnin aluksi niitä näitä kohdekielillä. Lisäksi oppilaan tutustuttaminen ennakoivasti oppitunnin aiheeseen kotitehtävän tai tukiopetuksen avulla voi auttaa häntä seuraamaan tunnilla ja ymmärtämään opettajan puhetta. Omaa opetuspuhetta voi monipuolistaa ja tukea kuvilla, eleillä ja ilmeillä. Toisto on myös tärkeää. Taulukossa 2 on koottuna lisää keinoja kuullun ymmärtämisen eriyttämiseen.

TAULUKKO 2. Kuullun ymmärtämisen eriyttäminen (Moilanen 2002; Roiha & Polso 2023).

• ennakoi ja sanallista tehtäviä ja toivottua toimintaa
• älä puhu samaan aikaan, kun oppilaat kirjoittavat tai lukevat
• tarjoa oppilaalle tukisanalistoja tai puhuttu teksti myös kirjallisessa muodossa
• anna oppilaan kuunnella kuuntelutehtävän äänitettä useaan kertaan ja pilko tehtävät pienempiin osiin
• käytä erilaisia tehtävätyyppejä rinnakkain
• anna oppilaalle mahdollisuus "liikkuu" esim. piirtelemällä tai palloa tai penaalia hypistelemällä, tai anna hänen pitää silmät kiinni kuunnellessa
• luo oppilaalle häiriötön tila, salli esim. korvatulppien käyttö tai musiikin kuuntelu
• myös äänimaisen rakentaminen luetulle kertomukselle voi auttaa oppilasta

Luetun ymmärtämisen eriyttämisessä voidaan käyttää samoja keinoja kuin suullisen kielitaidon ja kuuntelemisen harjoittelussa. Lukustrategioiden opettaminen on tärkeää, samoin perussanaston toistaminen. Oppilaalle voidaan antaa mahdollisuus tutustua ennakoitua oppitunnin tekstiin tai aiheeseen tukiopetuksen tai kotitehtävän avulla. Hänelle voidaan laatia sisältökysymyksiä tekstistä. Kaikkien ei tarvitse lukea samoja tekstejä, vaan opettaja voi hyödyntää tässä edellä mainittua yksilöllisen oppimisen mallia. Oppilaiden omien tekstien hyödyntäminen kielisalkkutyöskentelyssä toimii hyvin sekä alas- että ylöspäin eriyttämisessä. Oppilaille voi tarjota myös niin sanottuja helppoja bussitekstejä, joita he voivat omatoimisesti lukea esimerkiksi koulumatkalla



(Moilanen 2002; Roiha & Polso 2023). Muita keinoja luetun ymmärtämisen eriyttämiseen on koottuna taulukkoon 3.

TAULUKKO 3. Luetun ymmärtämisen eriyttäminen (Moilanen 2002; Roiha & Polso 2023).

<ul style="list-style-type: none"> <li>• lukemisen hahmottamista tukevia tekijöitä: selvä tekstinasettelu ja kirjasinmalli (ei kurssiivia), oikea paperin taustaväri (jokin muu kuin valkoinen), värillinen lukukalvo, paperiin voidaan leikata lukuaukko/lukuikkuna, filmaaminen, kuvan muodostaminen tapahtumista</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• käytä lyhennettyjä tekstejä, lyhennä tekstien lauseita ja muokkaa tekstin ulkoasua niin, että siinä on selkeät kappalejaot, väliotsikkoja ja tukikuvia</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• lue tekstejä ääneen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• korvaa vaikeat sanat synonyymeillä</li> </ul>

Kirjoittamisen eriyttämisessä voidaan käyttää erilaisia eriyttäviä tehtävätyyppejä kuten projekteja ja sarjakuvia. Yksittäisillä sanoilla vastaaminen kokonaisten lauseiden sijaan auttaa oppilaita, joilla on kirjoittamisen haasteita. Oppilaan omien kiinnostuksen kohteiden hyödyntäminen innostaa kirjoittamaan. Kaikki kirjoitetut tekstit ovat tärkeitä, ja oppilaille pitää tarjota mahdollisuus näyttää omia kirjoituksiaan ja olla ylpeitä omasta työstään. Myös kirjoittamisen eriyttämisessä positiivinen palaute kaikesta yrittämisestä on tärkeää. Yksittäisiin kirjoitusvirheisiin ei kannata kiinnittää huomiota, jos oppilaalla on haasteita kirjoittamisessa. Kielisalkkutyöskentely on oivallinen keino myös kirjoittamisen eriyttämisessä. Lisää esimerkkejä kirjoittamisen eriyttämisestä on taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Kirjoittamisen eriyttäminen (Moilanen 2002; Roiha & Polso 2023).

<ul style="list-style-type: none"> <li>• käytä tietokonetta oikeinkirjoituksen apuna</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• hyödynnä alempia luokka-asteiden kirjoitustehtäviä ja materiaalia</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• hyödynnä luovaa kirjoittamista</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ota huumori mukaan kirjoittamiseen: esimerkiksi oma vitsikirja</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• satujen modernisointi</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• erilaiset muistisäännöt toimivat tukena</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sanojen valokuvausta voidaan hyödyntää sanahahmon mieleenpainamisessa</li> </ul>

Kuten kaikessa oppimisessa, myös moninaisten oppijoiden tukemisessa kumulatiivisuus ja haasteiden kasvaminen taitojen kasvun myötä ovat avain oppimiseen. Moniaistioppiminen on menetelmä, josta hyötyvät usein sekä erityistä tukea kaipaavat että ne oppijat, joille oppiminen on helppoa (Nijakowska 2010). Oppilaista, joilla on oppimisvaikeuksia, eritoten dyslektikot hyötyvät moniaistioppimisesta (Nijakowska 2010). Toisaalta myös niiden oppijoiden, joille oppiminen on helppoa, oppiminen tehostuu, mitä useampaa aistikanavaa käyttäen he oppivat. Samalla kielestä tulevat tutuksi sekä suullinen että kirjoitettu muoto. Keskittymisen ongelmat saattavat puolestaan aiheuttaa sen, että moniaistioppiminen ei näille oppilaille ole paras mahdollinen oppimisen muoto, sillä keskittyminen saattaa harhailla, jos tietoa tulee useasta lähteestä.

#### **3.1.4 Oppimisen tukimateriaali moninaisten oppijoiden apuna**

Oppimisen tukimateriaali muodostaa neljännen osa-alueen Viiden O:n mallissa. Kielenopetukseen on tarjolla paljon erilaista materiaalia, jonka avulla voidaan tukea oppimista ja koulunkäyntiä laajemmin. Eriyttäminen ei välttämättä vaadi koululta erillisiä lisähankintoja, vaan olemassa olevaa materiaalia voi käyttää eriyttävällä tavalla. Vieraiden kielten luokahuoneissa olisi hyvä olla runsaasti kohdekielistä materiaalia, joka herättää oppilaiden kiinnostuksen kieltä kohtaan, kuten kohdekielisiä pelejä, aikakauslehtiä ja kirjoja.

Yksittäisen oppilaan oppimista voidaan tukea erilaisilla välineillä oppilaan tarpeiden mukaan. Tieto- ja viestintäteknikka tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia eriyttämiseen ja sen käyttö eriyttämisessä on todettu hyödylliseksi oppimisen kannalta (Deunk ym. 2018). Jotkut oppilaat voivat käyttää tietokoneita ja kuulokkeita kuunnellakseen tekstejä useaan kertaan toisten jatkaessa seuraavaan tehtävään. Joillekin oppilaille voidaan antaa tekstien äänitallenteet ennen oppituntia, jotta he voivat tutustua teksteihin jo etukäteen. Oppilaat, joita ahdistaa puhua luokan edessä, voivat nauhoittaa puheensa kotona esimerkiksi puhelimella ja antaa opettajan kuunnella se koulussa. Myös oppilaat, joilla on haastetta kirjoittamisessa, voivat käyttää digitaalisia laitteita tallentamaan omaa puhettaan kirjoittamisen sijaan. Useimmissa tietokoneen kirjoitusohjelmissä on oikeinkirjoituksen tarkistustoiminto, joka ohjaa oppilaiden kirjallista tuottamista. Verkossa on myös saatavilla runsaasti harjoituksia, joita voidaan käyttää eriyttämiseen eri oppilaille. Videotallenteet ovat erinomainen väline myös julkisten esiintymisten ja esitysten harjoittelussa edistyneempien kielenoppijoiden kanssa.

Myös aktiivisuuden ja tarkkavaisuuden haasteita voidaan tukea monin eri keinoin. Oppilas voi hyötyä muun muassa kuulosuojaimista, korvatulpista tai musiikin kuuntelusta, jotta ylimääräiset auditiiviset ärsykkeet minimoidaan. Visuaalisia ärsykeitä voi minimoida vaikkapa pitämällä huppua tai lippalakkia, sermien avulla tai yksinkertaisesti kääntämällä oma työskentelypaikka kohti luokan seinää. Monella oppilaalla on haastetta toiminnan ohjauksessa eli oman toimintansa suunnittelussa, aloittamisessa, suorittamisessa ja arvioinnissa. Toiminnanohjauksen haasteet esiintyvät

usein yhdessä ADHD:n kanssa (Bolden & Fillauer 2020). Tällöin oppilas voi hyötyä siitä, että hänelle annetaan selkeät tavoitteet ja ohjeet työskentelylle. Nämä voidaan antaa sekä kirjallisessa että visuaalisessa muodossa. Lisäksi oppilaan työskentelyä voi jaksottaa esimerkiksi tiimalasin tai muun ajastimen avulla. Joidenkin oppilaiden kanssa voi hyödyntää myös värikoodeja ja esimerkiksi merkitä erivärisillä lapuilla, mistä löytyy oppikirjan sanastosivu, kielioppisivu tai kotitehtävät.

Erilaista tukimateriaalia on laajasti saatavilla. Usein pienetkin asiat, kuten herne pussin antaminen oppilaalle tunnin ajaksi tai piirtämisen salliminen, voivat olla hyvinkin merkityksellisiä ja auttaa oppilasta keskittymään tunnilla paremmin (ks. esim. Rohrberger 2011). Ylipäätään on tärkeää luoda kielten tunneilla alusta lähtien kulttuuri, jossa erilaiset ratkaisut ja tukimateriaali normalisoidaan. Mitä vanhemmasta oppilaasta on kyse, sitä enemmän opettaja voi osallistaa hänet mukaan päätöksentekoon ja yhdessä oppilaan kanssa miettiä, mitkä tukikeinot palvelisivat tätä. Usein oppilaat kokevat positiivisena sen, että heitä kuunnellaan ja he saavat aidosti vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä. Oppilaiden kanssa voi myös rohkeasti kokeilla erilaisen tukimateriaalin käyttöä ja yhdessä arvioida sen toimivuutta.

### 3.1.5 Oppimisen arviointi ja moninaiset oppijat

Arviointi on Viiden O:n mallin viimeinen osa-alue. Eriyttäminen on vahvasti läsnä arvioinnissa jo opetussuunnitelmien tasolla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan arviointi ”luo perustaa opetuksen eriyttämiselle ja auttaa oppilaiden mahdollisten tuen tarpeiden tunnistamisessa” (OPH 2014: 47) ja ”lievätkin oppimisvaikeudet ja oppilaiden mahdollisesti puutteellinen opetuskielen/ suomen kielen/ruotsin kielen taito tulee ottaa huomioon arviointi- ja näyttötöilanteita suunniteltaessa ja toteutettaessa.” (OPH 2014: 48). Lukion opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2019a: 46) mukaan puolestaan ”oppimisen tuen tarpeet, kuten sairaudesta tai vammasta johtuvat haasteet, lukemisen tai kirjoittamisen erityisvaikeus, maahanmuuttajien kielelliset vaikeudet sekä muut syyt, jotka vaikeuttavat osaamisen osoittamista, tulee ottaa arvioinnissa huomioon siten, että opiskelijalla on mahdollisuus erityisjärjestelyihin ja vaihtoehtoihin tapoihin osoittaa osaamisensa.” Esimerkiksi dyslektikkoja arvioitaessa voi hyödyntää enemmän suullisia näyttöjä. Lisäksi jotkut oppilaat voivat tarvita enemmän aikaa osaamisensa näyttämiseen, ja he voivat jatkaa arvioitavaa suoritusta seuraavalla tunnilla.

Oppimisen arviointi jaotellaan usein ennakoivaan arviointiin (diagnostinen arviointi), oppimista tukevaan arviointiin (formatiivinen arviointi) ja osaamisen arviointiin (summatiivinen arviointi) (ks. tarkemmin Huhta ym. tässä teemanumerossa). Erityisesti ennakoiva arviointi ja oppimista tukeva arviointi ovat keskeisiä eriyttämisen kannalta ja tarjoavat opettajalle arvokasta tietoa oppilaan oppimisesta ja tarvittavista tukikeinoista (Guskey & McTighe 2016; McMillan ym. 2013).

Vieraiden kielten opetuksessa voidaan käyttää useita arviointimenetelmiä kaikissa edellä mainituissa arviointimuodoissa. Usein opettajat turvautuvat edelleen

yksin tehtävään kirjalliseen kokeeseen jakson lopussa, etenkin lukiossa (Atjonen ym. 2019). Kielen oppimisen arviointia olisi kuitenkin hyvä laajentaa myös niin sanottuihin vaihtoehtoisin arviointimenetelmiin. Tällaisia voi olla esimerkiksi oppimispäiväkirjat, pedagogiset keskustelut, projektit, haastattelut, video- ja audiotallenteet, itse- ja vertaisarviointit, portfoliot, draama ja roolileikit, pelit, näytelmät tai vaikkapa posterit. Jo aiemmin mainittu Eurooppalainen kielisalkku on hyvä eriyttävän arvioinnin työkalu ja se mainitaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) kielenopetuksen arvioinnin välineenä. Jokainen oppilas voi työstää kielisalkkua yksilöllisten kykyjensä mukaan, mikä on linjassa eriyttävän arvioinnin kanssa. Lukiossa kaikille pakollinen kieliprofili on hyvä, yksilöllinen arvioinnin apuväline (OPH 2019a).

Summatiiviset kokeetkin ovat kuitenkin toisinaan paikallaan. Toki on huomattava, että myös kokeita voi, ja on syytäkin, toteuttaa eriytetysti. Joidenkin oppilaiden kohdalla voi olla perusteltua rajata kokeeseen tulevaa sisältöä ja laatia kokeet sen mukaisesti. Muita tapoja ottaa oppilaiden yksilöllisyys huomioon on laatia yksilöllisiä kokeita, joiden tehtävät ovat sopivalla tasolla jokaiselle oppilaalle (ns. lähikehityksen vyöhyke). Kokeen voi suorittaa myös suullisesti, pari- tai ryhmäkokeena, kotikokeena tai niin sanottuna avoimena kokeena, jossa materiaali on oppilaan käytössä koetilanteessa (ks. myös Roiha ym. 2023). Oppilaan voi antaa myös tehdä niin sanotun lunttilapun itselleen, jota hän saa pitää esillä kokeen aikana (ks. myös Pollari 2015). Kokeen palautus on oiva oppimista ohjaava tilanne. Edelleen on hyvä huomata, että kokeen palautustakin voi eriyttää. Joidenkin oppilaiden kanssa voi käydä kokeen läpi yksilöllisesti vaikkapa tukiopetuksessa. Oppilaan tehtävänä voi sen jälkeen olla tehdä tekemättä jääneet tehtävät loppuun materiaalin avulla ja opettajan tukemana.

Ylipäätään kielten oppimisen arvioinnissa korostuu positiivisen palautteen avulla tukeminen, yrittämisen huomioiminen, kannustus ja motivointi. Esimerkiksi lukivaikeuden kanssa voi auttaa, että lukemista kellotetaan ja lukija saa verrata kehitystään aikaisempaan aikaan. Tämä voi motivoida häntä kielenopiskelussa eteenpäin. Arvioinnissa korostuu myös itsearviointi; oppilasta on tärkeää auttaa huomaamaan, missä hän on onnistunut ja miten hän on kehittynyt kielen oppimisessaan. Eriyttämisen periaate pätee myös itsearviointiin, eikä sitä tarvitse tehdä samalla tavalla kaikkien oppilaiden kanssa. Jotkut oppilaat ovat taitavia refleктоimaan omaa oppimistaan ja tietoisia oppimisstrategioistaan eivätkä tarvitse siinä tukea. Toiset oppilaat puolestaan tarvitsevat tässä enemmän tukea ja hyötyvät konkreettisemmista itsearviointiohjeista.

On tärkeää pitää mielessä, että kaikkia oppilaita ei tarvitse arvioida samalla tavalla tai edes samaan aikaan. Jotkut oppilaat voivat hyötyä formatiivisesta pedagogisesta keskustelusta kurssin tai moduulin puolivälissä, kun taas toisten kohdalla opettaja voi luottaa siihen, että he edistyvät oppimisessaan odotetusti. Vastaavasti vaikka suurin osa luokasta voi osoittaa oppimisensa kirjallisella kokeella, joillekin oppilaille voidaan antaa mahdollisuus tehdä se vaihtoehtoisella tavalla, kuten videon tai posterin avulla. Asiassa voidaan jälleen palata eriyttävään koulukulttuuriin ja sen rakentamiseen. Jos luokassa luodaan alusta lähtien kulttuuri, jossa erilaiset ratkaisut ja toimintatavat

normalisoidaan, on oppilaiden helpompi suhtautua positiivisesti myös eriyttäviin arviointikäytänteisiin niin itsensä kuin luokkakaverienkin osalta.

## 4 Lopuksi

Tässä artikkelissa olemme keskittyneet moninaiisiin oppijoihin ja niihin keinoihin, joita vieraiden kielten opettaja voi käyttää oppitunnilla ja joihin hän voi ohjata oppijoita myös koulun ulkopuolella. Kielen oppimiseen on tarjolla tilanteita erilaisissa arkipäivän ympäristöissä ja kielenkäyttötilanteissa, mutta oppimisvaikeuksien kanssa kamppaileva oppija ei välttämättä kykene ärsykkeiden virrasta tunnistamaan tai hyödyntämään näitä tilaisuuksia. Siksi oppitunnilla tapahtuva eriyttäminen ja oppimisen mahdollistaminen kaikille on ensiarvoisen tärkeää. Digitaaliset oppimisympäristöt eivät välttämättä ole aina paras keino kaikkien oppimisvaikeuksisten oppijoiden tukemiseen, sillä nekin usein tarjoavat paljon ärsykejä, jotka saattavat hämmentää joitakin oppijoita. Toisaalta ne oppijat, joille kielten oppiminen on helppoa, saattavat saada tarvitsemaansa lisähaastetta digitaalisista, monipuolisista oppimisympäristöistä tai muun luokkahuoneen ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen tukemisesta.

Oleellista eriyttämisessä on oppijoiden tunteminen. Isoissa, vaihtuvissa ryhmissä tämä saattaa olla haastavaa, mutta koulun henkilökunnan yhteistyö auttaa myös kielenopettajaa. Lisäksi kielenopettaja voi uuden kurssin aluksi esimerkiksi teettää oppilailla ”näin opin kieltä” piirros- tai kirjoitustehtävän, joka auttaa opettajaa hahmottamaan oppilaiden omia kokemuksia (ks. myös alaluku 3 Opetuksen eriyttäminen).

Opettajan ei tarvitse olla oppimisvaikeuksien asiantuntija, eikä opettajan tehtävä ole tehdä diagnooseja. Inklusiivisen ajattelun mukaisesti kaikilla opettajilla tulee kuitenkin olla jonkinlaiset valmiudet kohdata ja tukea monenlaisia oppijoita kieltenopetuksessa. Opettajan arkea myös helpottaa, kun hän ymmärtää, mistä erilaiset oppimisvaikeudet saattavat johtua, miten ne näkyvät oppimisessa ja oppilaan toiminnassa, ja miten opetusta voi muokata ja oppilasta tukea oppimisessa. Tätä mikrotason toimintaa määrittävät ja toisaalta auttavat koulun ja opetussuunnitelmien eli meso- ja makrotasojen ohjeistukset, linjaukset ja niiden tarjoamat mahdollisuudet. Tämän artikkelin yhtenä tavoitteena on tuoda esille keinoja, joilla opettaja voi omaa opetustaan muokata ja joiden avulla hän voi löytää tapoja eriyttää omaa opetustaan moninaisia oppijoita tukevalla tavalla. Samalla kun tietoisuus oppimisvaikeuksien kirjosta on kasvanut, on myös kasvanut tietoisuus keinoista, joilla niihin voi vaikuttaa. Inklusiivisen opetuksen periaate tarkoittaa sitä, että jokainen opettaja työssään toteuttaa eriyttämistä. Eriyttäminen ja erilaisten menetelmien kokeileminen hyödyttävät usein myös heitä, joilla oppimisvaikeuksia ei ole: vaikkapa selkeät tehtäväohjeet tai monipuoliset menetelmät ovat kaikkien etu ja helpottavat myös opettajan työtä.

Jos Suomi jatkossakin edistää inklusiivista kasvatusta, kuten se on sitoutunut tekemään (Poikola ym. 2022), tulevaisuuden kielten luokat ovat yhä heterogeenisem-

piä oppilaiden profiilien suhteen. Lisäksi eri kielitaustaisten oppilaiden määrän kasvu Suomen kouluissa asettaa omat haasteensa opettajille. Eriyttäminen tulee lisääntyneen näin ollen entisestään tulevaisuudessa. Etenkin eri kielten rinnakkainen ja limittäinen käyttö ja monikielisyyspedagogiikka eriyttämisen keinoina korostuvat luokissa, joissa on kielitaustaltaan moninaisia oppilaita (Honko & Mustonen 2018). Työssä oleville kieltenopettajille olisikin tärkeää tarjota täydennyskoulutusta eriyttämisestä, jotta siitä tulisi luontaisempi osa heidän opetustaan. Myös opettajankoulutuksessa olisi hyvä käsitellä eriyttämistä laajasti tulevien kieltenopettajien kanssa.

Moninaisuuden ja yksilöllisyyden huomioiminen ja kokonaisvaltainen eriyttäminen vaativat tietynlaista ajattelunmuutosta perinteiseen koulukulttuuriin. Peruskoulun lähtökohta on taata kaikille yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen. Se ei tarkoita kaikkien oppijoiden puristamista samaan muottiin, vaan sen hyväksymistä, että oppijat ovat yksilöitä yksilöllisine kykyineen ja tarpeineen. Koulutuksen tavoite on tukea jokaista omaan parhaaseensa. Eriytävässä kieltenopetuksessa kaikkien oppilaiden ei tarvitse tehdä samoja asioita, samalla tavalla ja samaan aikaan. Pitää myös hyväksyä se, että vaikka opetussuunnitelmat määrittävät oppimisen yleiset tavoitteet, koko oppilasryhmälle samat tavoitteet eivät useinkaan ole realistisia. Tämän lisäksi niille oppilaille, joille opetussuunnitelman kielenopetuksen tavoitteet ovat liian haastavia, tulee erityisen tuen tavoitteet yksilöllistää ja laatia oppilaalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

On myös hyvä huomata, että eriyttäminen ei välttämättä aina tarkoita isoja ja raskaita muutoksia omaan opetukseen, sillä myös pienet asiat ovat tärkeitä ja joillekin oppilaille hyvinkin ratkaisevia. Lisäksi kaikki keinot eivät toimi kaikissa konteksteissa ja kaikkien oppilaiden kanssa. Ottamalla eriyttämisen kiinteäksi osaksi opetusfilosofiaansa, jokainen kieltenopettaja lähestyy kaikkea opetustaan oppilaiden yksilöllisyys huomioiden ja valitsee kuhunkin tilanteeseen sopivat eriyttämiskeinot joustavasti ja yhteistyössä oppilaiden sekä heidän huoltajiensa ja opettajakollegojen kanssa.

## Kirjallisuus

- Ahtiainen, R., M. Beirad, J. Hautamäki, T. Hilasvuori & H. Thuneberg 2011. *Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Atjonen, P., H. Laivamaa, A. Levonen, S. Orell, M. Saari, K. Sulonen, M. Tamm, P. Kamppi, N. Rumpu, R. Hietala & J. Immonen 2019. *Että tietää missä on menossa: Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Helsinki: Kansallinen Koulutuksen Arviointikeskus.
- Benjamin, A. 2002. *Differentiated instruction: a guide for middle and high school teachers*. London: Routledge.
- Bluschke, A., J. Schuster, V. Roessner & C. Beste 2018. Neurophysiological mechanisms of interval timing dissociate inattentive and combined ADHD subtypes. *Sci Rep* 8, 2033. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-20484-0>
- Bolden, J. & J. P. Fillauer 2020. "Tomorrow is the busiest day of the week": executive functions mediate the relation between procrastination and attention problems. *Journal of American College Health*, 68 (8), 854–863.
- Brooks, D. C. 2011. Space matters: the impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*, 42 (5), 719–726.
- Cabaroğlu, N. & M. Tohma 2021. English language teacher educators' knowledge and classroom practices of ADHD. Teoksessa D. Luis Banegas, G. Beacon & M. Pérez Berbain (toim.) *International perspectives on diversity in English language teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 283–300.
- Cain, K. & S. Bignell 2014. Reading and listening comprehension and their relation to inattention and hyperactivity. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 108–124.
- Caldwell-Harris, C. L. 2022. Passionate about languages, but listening and speaking: ¡Ay, Caramba! Autistic adults discuss foreign language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Advance online publication. DOI: 10.1080/01434632.2022.2029869
- Castle, R., C. Baker Deniz & M. Tortora 2005. Flexible grouping and students' learning in a high needs school. *Education and Urban Society*, 37 (2), 139–150.
- Deunk, M. I., A. E. Smale-Jacobse, H. de Boer, S. Doolard & R. J. Bosker 2018. Effective differentiation practices: a systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54.
- Dubé, F., C. Dorval & L. Bessette 2013. Flexible grouping, explicit reading instruction in elementary school. *Journal of Instructional Pedagogies*, 10, 1–12.
- Fantilli, R. D. & D. E. McDougall 2009. A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 814–825.
- Graham, L., K. de Bruin, C. Lässig & I. Spandagou 2021. A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, 9 (1), 161–198.
- Griffiths, C. 2008. (toim.) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guskey, T. R. & J. McTighe 2016. Pre-assessment: promises and cautions. *Educational Leadership*, 73 (7), 38–43.
- Haapasalo, S. 2007. Kielellisten vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi nuoruusiässä. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Juva: PS-kustannus, 49–73.

- Hahl, K., M. Savijärvi & K. Wallinheimo 2020. Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: Opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hildén & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia; Nro 17. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 77–103.
- Hall, T. 2002. *Differentiated instruction*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hildén, R., M. Lintuvuori, K. Hahl, R. Ketonen, T. Samulin, E. Lindgren & R. Hotulainen 2019. *Selvitys kielten oppimisen ja koulunkäynnin tuesta perusopetuksessa*. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus ja Kasvatustieteen osasto.
- Honko, M. & S. Mustonen 2018. Kieliä rinnakkain: koulun monikielisyys näkyviin kieliä vertailemalla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/kielia-rinnakkain-koulun-monikielisyys-nakyviin-kielia-vertailemalla>
- Husu, M. 2007. Lukivaikeuksien testausta ja tukea koulussa. *Virittäjä*, 2, 249–252.
- Huttunen, M. & L. Socada 2019. ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). *Lääkärikirja Duodecim*. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00353>. [Luettu 27.4.2022.]
- Kaldonek-Crnjaković, A. 2018. The cognitive effects of ADHD on learning an additional language. *Govor*, 35 (2), 215–227.
- Kangasvieri, T. 2022. *"Mielestäni on hyvää yleissivistystä osata muitakin kieliä kuin omaa äidinkieltään" Kvantitatiivinen tutkimus suomalaisten perusopetuksen yläkoulun oppilaiden vieraan kielen oppimismotivaatiosta*. Jyväskylä: JYU Dissertations Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9208-8>
- Kauppara, R. A. 2007. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kauppinen, M., A. Martin, J. Moate, A. Naukarinen, U.-M. Valleala & T. Vehkakoski 2022. *Inklusion, inklusiivisen kasvatuksen ja inklusiivisen pedagogiikan määritelmät. Täydennyskoulutusmateriaali*. Kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kormos, J. & A. M. Smith 2012. *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kuntoutussäätiö 2017. <https://oppimisvaikeus.fi/tietoa/perustietoa-kehityksellisista-oppimisvaikeuksista/> [Luettu 15.3.2022].
- Köngäs, M. & T. Noras 2015. Eriyttämällä tehoa kielikasvatukseen – vieraan kielen ja toisen kielen näkökulma. Teoksessa A-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä - näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 72–82. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255\\_kieli\\_koulun\\_ytimessa\\_nakokulmia\\_kielikasvatukseen.pdf#page=63](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf#page=63) [Luettu 4.4.2022].
- Laari, A., S. Lakkala & S. Uusiautti 2021. 'For the whole grade's common good and based on the student's own current situation': differentiated teaching and the choice of methods among Finnish teachers. *Early Child Development and Care*, 191 (4), 598–611.
- Laine, S. & K. Tirri 2016. How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27 (2), 149–164.
- Lodej, M. 2016. *Dyslexia in first and foreign language learning: a cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Longfellow, L. 2019. Universal design for learning (UDL) and differentiation. Inclusive Education Planning. <https://inclusiveeducationplanning.com.au/uncategorized/universal-design-for-learning-udl-and-differentiation/> [Luettu 25.1.2023]
- Mansfield, C., S. Beltman & A. Price 2014. 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20 (5), 547–567.
- Marttinen, M., T. Ahonen, T. Aro & T. Siiskonen 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin*. Juva: PS-kustannus, 19–32.



- McMillan, J. H., J. C. Venable & D. Varier 2013. Studies of the effect of formative assessment on student achievement: So much more is needed. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(2). <https://doi.org/10.7275/tmwm-7792>
- Moilanen, K. 2002. *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Vammala: Tammi.
- Moilanen, K. 2015. Kielitietoisuus ja opiskelutekniikat – työvälineitä erityisesti aikuisten maahanmuuttajien kielenopetukseen. Teoksessa: A-K. Mustaparta (toim.) *Kieli koulun ytimessä - näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 63–71 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255\\_kieli\\_koulun\\_ytimessa\\_nakokulmia\\_kielikasvatukseen.pdf#page=63](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf#page=63) [Luettu 4.4.2022]
- Murawski, W. W. & H. L. Swanson 2001. A meta-analysis of co-teaching research. *Remedial and Special Education*, 22 (5), 258–268.
- Märd-Miettinen, K., A. Huhta, A. Reini & A. Stylman 2021. *A1-englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6: Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nijakowska, J. 2010. *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- OPH 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2019a. *Lukion opetussuunnitelmat perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2019b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paling, R. M. 2020. An empirical study to determine whether ADHD disorder affects the process of language learning. *Journal of Psychology and Neuroscience*, 2 (1), 1–7.
- Pihko, M.-K. 2009. "Pahinta on omin sanoin sanominen": kielijännitys tavanomaisessa vieraan kielen opetuksessa ja vieraskielisessä sisällönopetuksessa. *Kasvatus*, 40 (1), 60–68.
- Pitkänen, K., M. Dufva, L. Harju, T. Latva & L. Taittonen 2001. *Vieraat kielet*. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin*. Juva: PS-kustannus, 81–96.
- Poikola, M., S. Hakalehto & E. Kärnä 2022. Inklusion oikeudellinen ja kasvatustieteellinen perusta Suomessa. *Oikeus*, 51 (2), 191–224.
- Pollari, P. 2015. Can a cheat sheet in an EFL test engage and empower students? *AFinLAN vuosikirja–AFinLA Yearbook*, 73, 208–225.
- Prast, E. J., E. Van de Weijer-Bergsma, E. H. Kroesbergen & J. E. H. Van Luit 2015. Readiness based differentiation in primary school mathematics: expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, 3 (2), 90–116.
- Puzio, K., G. T. Colby & D. Algeo-Nichols 2020. Differentiated literacy instruction: boondoggle or best practice? *Review of Educational Research*, 90 (4), 459–498.
- Qvarnström, M. 2013. Lukivaikeus. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 129 (2), 176–181.
- Rock, M. L., M. Gregg, E. Ellis & R. A. Gable 2008. REACH: a framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52 (2), 31–47.
- Rohrberger A. 2011. *The efficacy of fidget toys in a school setting for children with attention difficulties and hyperactivity*. Ithaca College Theses, 330, 3–18.
- Roiha, A. 2014. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28 (1), 1–18.
- Roiha, A. 2023. Broadening pre-service English language teachers' perceptions of differentiation relying on the 5D model. *The Teacher Educator*, 58(3), 289–306.
- Roiha, A., J. Nieminen & K. Mäntylä 2023. Lukion vieraiden kielten opettajien käytänteitä ja käsityksiä eriyttävästä arvioinnista. Teoksessa T. Mäkipää, R. Hildén & A. Huhta (toim.) *Kieltenoppimista tukeva arviointi. AFinLA-e teemanumero*, 97–123.

- Roiha, A. & J. Polso 2019. Kohti eriyttävää opetusta. *Luokanopettaja* 1 (19), 16–18.
- Roiha, A. & J. Polso 2020. Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. *NMI Bulletin*, 30 (4), 93–102.
- Roiha, A. & J. Polso 2021. The 5-Dimensional model: a Finnish approach to differentiation. Teoksessa D. L. Banegas, G. Beacon & M. Pérez Berbain (toim.) *International perspectives on diversity in English language teaching*. London: Palgrave Macmillan, 211–227.
- Roiha, A. & J. Polso 2023. *Onnistu eriyttämässä. Toimivan opetuksen opas* (2. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roy, A., F. Guay & P. Valois 2013. Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (11), 1186–1204.
- Rubin, J. 2008. Reflections. Teoksessa C. Griffiths (toim.) *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 10–13.
- Rytivaara, A. 2011. Flexible grouping as a means for classroom management in a heterogeneous classroom. *European Educational Research Journal*, 10 (1), 118–128.
- Saloviita, T. 2018. How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22 (5), 560–575.
- Siiskonen, T., M. Aro & L. Holopainen 2001. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin*. Juva: PS-kustannus, 58–80.
- Sirkko, R., M. Takala & H. Muukkonen 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneen yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika*, 14 (1), 26–43.
- Smale-Jacobse, A. E., A. Meijer, M. Helms-Lorenz & R. Maulana 2019. Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366.
- Sparks, R., N. Humbach & J. Javorsky 2008. Individual and longitudinal differences among high- and low-achieving, LD, and ADHD L2 learners. *Learning and Individual Differences*, 18 (1), 29–43.
- Subban, P. 2006. Differentiated instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7 (7), 935–947.
- Suwastini, N. K. A., N. K. A. Rinawati, I. G. A. S. R. Jayantini & G. R. Dantes 2021. Differentiated instruction across EFL classrooms: a conceptual review. *TELL-US Journal*, 7 (1), 14–41.
- Thousand, J. S., R. A. Villa & A. I. Nevin 2006. The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45 (3), 239–248.
- Thousand, J. S., R. A. Villa & A. I. Nevin 2007. *Differentiating instruction: collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks, C.A.: Corwin Press.
- Tilastokeskus. 2021. *Oppimisen tuki* [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus.  
<http://www.stat.fi/til/erop/> [Luettu: 27.4.2022]
- Tomlinson, C. A. 2014. *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. 2. painos. Alexandria: ASCD.
- Ullakonoja, R. & H. Dufva 2016. Toisen ja vieraan kielen ääntämisen oppimisen haasteet. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 26 (2), 4–18.  
<https://bulletin.nmi.fi/?s=Toisen+ja+vieraan+kielen+ääntämisen+oppimisen+haasteet>
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. (Toim.) M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.
- Wire, V. 2005. Autistic spectrum disorders and learning foreign languages. Support for Learning, 20 (3), 123–128.
- Yeager, D. S. & G. M. Walton 2011. Social-psychological interventions in education: they're not magic. *Review of Educational Research*, 81 (2), 267–301.