

# Taitava vieraan kielen oppija ja ylöspäin eriyttäminen alakoulun englannin opetuksessa

Sofia Valta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2012

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

# Tiivistelmä

Valta, Sofia 2012. "Taitava vieraan kielen oppija ja ylöspäin eriyttäminen alakoulun englannin opetuksessa". Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 91 sivua, 4 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten alakoulussa englantia opettavat opettajat määrittelevät taitavan englannin oppijan sekä miten englannin opettajat eriyttävät opetustaan ylöspäin alakoulun englannin tunneilla. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja aineistonkeruumuotona oli teemahaastattelu. Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi englannin opettajaa Pohjois-Savon ja Keski-Suomen alueelta ja tutkimusaineisto kerättiin helmikuun ja toukokuun välillä vuonna 2012. Haastattelumateriaali litteroitiin ja analysoitiin tämän jälkeen teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen mukaan taitava englannin oppija on suunnitelmallinen, ahkera, hahmottaa kielen monimuotoisuuden, tuntee oppimisstrategioita, säännöstelee motivaatiotaan, sietää epävarmuutta, uskoo omiin taitoihinsa, haluaa kommunikoida vieraalla kielellä sekä toimii vastuullisesti ja itsenäisesti. Taitava oppija on yleensä sosiaalisesti lahjakas, jolloin hänestä on hyötyä muille oppilaille, koska taitava oppija toimii hyvänä esimerkkinä toisille oppilaille. Taitava oppija toimii myös opettajan apuna ja monipuolistaa luokkavuorovaikutusta. Taitava oppija on yleensä ennen kouluenglannin alkamista oppinut paljon englantia ympäristöstään. Hän on löytänyt kiinnostavia tapoja käyttää englantia vapaa-ajallaan ja englantia on tullut osaksi hänen persoonaansa. Englannin opettaja voi tukea kaikkien oppilaiden taitaviksi oppijoiksi kehittymistä opettamalla oppimisstrategioita heti englannin opintojen alusta alkaen ja luomalla turvallisen ja kannustuvan oppimisympäristön.

Opettajat kuvasivat ylöspäin eriyttämistä vähemmän suunnitelmalliseksi ja intuitiivisemmaksi alaspäin eriyttämiseen verrattuna. Osa opettajista sanoi ylöspäin eriyttämisen olevan alaspäin eriyttämistä helpompaa edellyttäen, että opettaja kehittää tarpeeksi paljon ja riittävän haastavaa tekemistä taitavalle oppilaalle. Oppikirjojen materiaalin kuvattiin olevan nykyään laadukasta ja helpottavan eriyttämistä. Spontaani ylöspäin eriyttäminen vaatii opettajalta herkkyyttä huomata, milloin oppilas tarvitsee lisää haastetta. Kieltenopettajat eivät olleet saaneet tukea ylöspäin eriyttämiseen opinnoissa. Opettajien tuen tarpeet ja ongelmat liittyivät oppimateriaalin painottumiseen kirjallisiin harjoituksiin, kiireeseen, isoihin opetusryhmiin, kotona opittuihin asenteisiin ja oppilaiden häiriökäyttäytymiseen. Kieltenopettajat saivat enemmän tukea ylöspäin eriyttämiseen kieltenopettajilta kuin erityisopettajilta. Tuki oli yleensä materiaalin vaihtamista ja vinkkien antamista, mutta henkilökemiat vaikuttavat yhteistyön määrään. Internetistä opettajat kokivat saavansa hyvin tietoa ja materiaalia, mutta opettajan täytyy tarkastaa ja muokata materiaali. Opettajien mukaan ei ole kuitenkaan yhtä hyvää ylöspäin eriyttämisen tapaa, joka sopii kaikille oppilaille.

Avainsanat: Ylöspäin eriyttäminen, yksilöllisyys, lahjakkuus, kielen oppiminen, englannin kieli, motivaatio, taitava kielen oppija

# Sisällysluettelo

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO</b> .....   | <b>4</b>  |
| <b>2</b> | <b>ENGLANTIA ALAKOULUSSA</b> .....  | <b>7</b>  |
| 2.1      | Vieraiden kielten opettamisen taustaa Suomessa .....  | 7         |
| 2.2      | Varhainen vieraan kielen oppiminen .....  | 8         |
| 2.2.1    | Kielen kehittyminen ja äidinkielen hallinta .....   | 8         |
| 2.2.2    | Oppijan kyky oppia vierasta kieltä .....  | 9         |
| 2.2.3    | Kielitaidon ja kielen oppimisen määrittelyä .....   | 10        |
| <b>3</b> | <b>TAITAVA VIERAAN KIELEN OPPIJA</b> .....  | <b>12</b> |
| 3.1      | Lahjakkuuden ja älykkyyden määrittelyä.....   | 12        |
| 3.2      | Moniälykkyysteoria ja kielellinen lahjakkuus .....  | 13        |
| 3.3      | Motivaatio ja vieraan kielen oppiminen.....   | 14        |
| 3.4      | Toimijuus ja minäpystyvyys .....  | 17        |
| 3.5      | Taitava kielenoppija: tutkimukset ja teoria .....   | 19        |
| 3.5.1    | Taitavan kielenoppijan piirteet .....   | 19        |
| 3.5.2    | Taitavan kielenoppijan oppimisstrategiat ja -tyylit .....   | 20        |
| 3.5.3    | Autonominen oppija.....   | 21        |
| 3.5.4    | Voiko kenestä vain tulla taitava tai ainakin parempi kielen oppija? ....                                    | 22        |
| <b>4</b> | <b>TAITAVAN OPPILAAN OPETUKSEN YLÖSPÄIN ERIYTTÄMINEN JA<br/>OPPILAAN YKSILÖLLISYYDEN HUOMIOIMINEN</b> ..... | <b>24</b> |
| 4.1      | Sosiokonstruktivinen oppimiskäsitys ja lähikehityksen vyöhyke .....   | 24        |
| 4.2      | Oppilaan yksilöllisyys ja yksilöivä opetus .....  | 25        |
| 4.3      | Ylöspäin eriyttämisen terminologiaa ja malleja .....  | 27        |
| 4.3.1    | Keinot ja käytäntö Suomessa.....  | 30        |
| 4.3.2    | Arviointi .....   | 31        |
| 4.3.3    | Suhtautuminen.....  | 32        |
| 4.4      | Teoriaosuuden yhteenveto .....  | 32        |
| <b>5</b> | <b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....   | <b>34</b> |
| 5.1      | Tutkimuksen tavoite.....  | 34        |
| 5.2      | Tutkimuskysymykset .....  | 34        |
| 5.3      | Menetelmän valinta .....  | 35        |
| 5.3.1    | Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu .....  | 35        |
| 5.3.2    | Teemahaastattelu tässä tutkimuksessa .....  | 36        |
| 5.3.3    | Haastateltavien lyhyt esittelemine.....   | 37        |
| 5.4      | Aineiston analyysi .....  | 38        |
| 5.5      | Sisällönanalyysi tässä tutkimuksessa.....   | 39        |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>6</b> | <b>TULOKSET .....</b>   | <b>41</b> |
| 6.1      | Taitava englannin kielen oppija alakoulussa.....                    | 41        |
| 6.1.1    | Taitava englannin oppija englannin opetuksessa .....                | 41        |
| 6.1.2    | Taitava oppija suhteessa muihin oppilaisiin ja opettajaan .....     | 46        |
| 6.1.3    | Taitava oppija koulun ulkopuolella .....                            | 49        |
| 6.1.4    | Kuinka opettaja voi tukea taitavaksi oppijaksi kehittämisessä?..... | 53        |
| 6.2      | Ylöspäin eriyttäminen käytännössä .....                             | 57        |
| 6.2.1    | Ylöspäin eriyttäminen opetuksen eri vaiheissa.....                  | 57        |
| 6.2.2    | Opettajan tuen tarpeet ylöspäin eriyttämisessä .....                | 65        |
| 6.2.3    | Mistä opettaja saa tietoa ja tukea ylöspäin eriyttämiseen? .....    | 68        |
| <b>7</b> | <b>POHDINTA .....</b>   | <b>72</b> |
| 7.1      | Määritelmä taitavasta oppijasta.....                                | 72        |
| 7.1.1    | Keskeiset tulokset .....  | 72        |
| 7.1.2    | Opettajien määritelmä taitavasta oppijasta suhteessa teoriaan ..... | 73        |
| 7.2      | Englannin opetuksen ylöspäin eriyttäminen alakoulussa.....          | 76        |
| 7.2.1    | Keskeiset tulokset .....  | 76        |
| 7.2.2    | Opettajien tekemä ylöspäin eriyttäminen verrattuna teoriaan.....    | 78        |
| 7.3      | Jatkotutkimusmahdollisuudet .....                                   | 82        |
| 7.4      | Tutkimuksen eettisyys .....   | 82        |
| 7.5      | Tutkimuksen luotettavuus .....                                      | 83        |
| 7.6      | Tutkimuksen arviointi.....  | 84        |
|          | <b>LÄHTEET .....</b>  | <b>86</b> |
|          | <b>LIITTEET .....</b>   | <b>92</b> |
|          | Liite 1. Teemahaastattelurunko.....                                 | 92        |
|          | Liite 2. Näyte litteroidusta aineistosta .....                      | 95        |
|          | Liite 3. Näyte litteroidusta aineistosta .....                      | 96        |
|          | Liite 4. Näyte analyysistä.....                                     | 97        |

# 1 Johdanto

Kiinnostuin taitavien oppilaiden ylöspäin eriyttämisestä ensimmäistä kertaa ollessani englannin opettajan sijaisena alakoulussa. Luokka oli viitosluokka ja luokan perällä istui poika, joka ei millään suostunut tekemään kirjan tehtäviä ja oli muutenkin melko häiritsevä. Huomasin kuitenkin pojan ääntävän englantia todella hyvin ja kerrottuani tämän hänelle poika totesikin, että toivottavasti, sillä hänen isänsä on amerikkalainen ja hän oli asunut useita vuosia Yhdysvalloissa. Tämän jälkeen ymmärsin hänen turhautumisensa paremmin, koska poika joutui kirjoittamaan samoja yksinkertaisia lauseita kuin muutkin oppilaat, vaikka hän puhui englantia toisena äidinkielenään. Seuraavaksi kysyinkin häneltä tekeekö hän aina samoja tehtäviä kuin muut oppilaat englannin tunneilla vai onko hänellä omaa haastavampaa materiaalia. Hän vastasi aina tekevänsä samoja asioita kuin muutkin oppilaat. Samasta luokasta löytyi myös oppilaita, jotka olivat pahasti pudonneet kärryiltä ja epävarmoja omista taidoistaan. Tämän kokemuksen jälkeen aloin miettiä, miten englannin tunneilla voisi ottaa huomioon molemmissa ääripäissä olevat oppilaat unohtamatta keskivälin oppilaita.

Gradun aihetta valitessani vähän aikaa pohdin, valitsisinko alaspäin vai ylöspäin eriyttämisen gradun aiheeksi. Lopulta rajasin aiheeni taitaviin englannin oppijoihin ja ylöspäin eriyttämiseen alakoulun englannin tunneilla. Laineen (2010) mukaan Suomessa lahjakkaisiin ja taitaviin oppilaisiin on suhtauduttu hyvin vaihtelevasti ja ylöspäin eriyttämiseen vaikuttavat monenlaiset asenteet ja käsitykset, joita opettajat eivät välttämättä edes tiedosta (Laine 2010, 5). Ensimmäisessä harjoittelussa harjoitteluohjaajani sanoi, että ”Eihän me täällä olla lahjakkaita oppilaita varten, ne oppivat ne asiat jo itsekseen, täällä koulussa opettajat ovat heikompia oppilaita varten”. Kuitenkin kaikki oppilaat ansaitsevat saada omatasoista opetustaan ja huomiointia, kuten Perusopetuslaissa (1 § 2 mom.) sanotaan: *”opetus tulee järjestää oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä.”* Tämä koskee myös taitavien oppilaiden opetuksen järjestämistä, koska opetuksen tulisi edistää kaikkien oppilaiden kasvua ja kehitystä. Laineen (2010) mukaan ylöspäin eriyttäminen ei tarkoita sitä, että kaikki opetus yksilöllistetään jokaiselle oppilaalle eli opettajan ei tarvitse jokaiselle oppilaalle tehdä eri tehtäviä jokaiselle tunnille. Tärkeintä onkin, että opettajat pystyisivät kehittämään opetustaan niin, että kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus ainakin

ajoittain saada omatasoistaan opetusta ja haasteita, mutta myös tukea silloin kun he sitä tarvitsevat. (Laine 2010, 1.)

Monissa suuremmissa kaupungeissa Suomessa on englantipainotteisia kouluja, CLIL-kouluja, kielikylpyluokkia ja vastaavia, joissa järjestetään opetusta kaksikielisille oppilaille tai oppilaille, jotka ovat asuneet ulkomailla pitkään. Halusin kuitenkin tutkia, miten tavallisilla englannin tunneilla on mahdollista eriyttää ylöspäin ja rikastuttaa opetusta oppilaille, jotka ovat erinäisistä syistä taitavia oppilaita. Uusikylän (1994) mukaan ylöspäin eriyttäminen on siirtymässä yhä enenevässä määrin lahjakkaiden ja taitavien oppilaiden huomioimiseen luokkahuoneissa normaaliopetuksen yhteydessä. Myös Yhdysvalloissa lahjakkaille tarjottavien erityisohjelmien määrä on vähentynyt ja siirtynyt luokkahuoneen sisäiseen eriyttämiseen. (Latz, Neumeister, Adams & Pierce 2009).

Taitavan kielen oppijan (good language learner) piirteitä ja oppimisstrategioita on tutkittu jo yli kolmekymmentä vuotta. Tämän tutkimusalueen yhtenä tärkeimpänä tutkimusongelmana on ollut tutkia, mitä taitavat kielenoppijat tekevät toisin kuin vähemmän taitavat kielenoppijat. Sen lisäksi on etsitty eroja persoonallisuuspiirteissä, oppimistyyleissä, asenteissa, motivaatiotekijöissä ja aiemmissa oppimiskokemuksissa. Taitavalle oppijalle ei ole kuitenkaan vain yhtä oikeaa mallia. (Grenfell & Harris 1999, 36.) Rubinin (2008) mukaan kielten opetuksessa oppijan rooli oppimisprosessissa on opettamisen ohella tullut yhä tärkeämmäksi tutkimuksen kohteeksi. Enää ei ajatella, että hyvästä opetuksesta automaattisesti seuraa hyvää oppimista, vaan oppijan rooli on myös tärkeä. (Rubin 2008, 10.) Vieraan kielen oppimismenestykseen vaikuttaa suuresti motivaatio ja asenne, sillä nämä vaikuttavat olennaisesti oppijan käyttäytymiseen ja toimintaan. Oppijan on nähtävä itsensä aktiivisena toimijana ja keskeisessä roolissa oppimisprosessissa. (Schilling 2006, 179–181, 183.)

Dörnyein (2005, 219) mukaan vieraan kielen oppimisen eroihin keskittyvät tutkimukset tulevat tulevaisuudessa yhä enenevässä määrin yhdistämään kielitieteellistä ja psykologista näkökulmaa. Myös omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt tuomaan esille molempia näkökulmia ottaen myös mukaan kasvatustieteellisen näkökulman, koska nämä tukevat toisiaan ja antavat monipuolisemman ymmärryksen aiheesta. Teoriaosuudessa on tarkoituksena avata syitä siihen, miksi oppilas on taitava englannin oppija sekä miten ja millä periaatteilla opetusta voidaan eriyttää ylöspäin. Tutkimuksen empiirisen osuuden tavoitteena on yrittää vastata kahteen kysymykseen. Ensimmäinen

tutkimuskysymykseni on, miten alakoulussa englantia opettavat opettajat määrittelevät taitavan englannin oppijan. Toinen kysymys on, miten englannin opettajat eriyttävät opetustaan ylöspäin. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen ja tutkimusmenetelmänä käytin teemahaastattelua. Haastattelu soveltui menetelmänä parhaiten opettajien käsitysten ja käytäntöjen selvittämiseen. Haastattelin yhteensä kuutta englantia alakoulussa opettavaa opettajaa Pohjois-Savon ja Keski-Suomen alueelta. Toivon, että kieltenopettajat ja opettajaksi opiskelevat voivat saada tutkielmaani lukemalla uusia ideoita ja tapoja taitavien oppilaiden opetuksen eriyttämiseen. Tämän lisäksi tutkielmani voi laajentaa kieltenopettajien käsitystä siitä, millainen on taitava kielenoppija. Tällä tavalla kieltenopettajat voivat ottaa taitavan oppilaan paremmin huomioon luokassa ja opettaa kaikille oppilaille, miten taitava kielenoppija toimii luokassa ja sen ulkopuolelle.

## 2 Englantia alakoulussa

### 2.1 Vieraiden kielten opettamisen taustaa Suomessa

Vielä ennen toista maailmansotaa vieraiden kielten oppiminen ja opiskelu oli mahdollista vain pienelle osalle suomalaisista. Yleisimmin opiskellut kielet olivat klassiset kielet latina ja kreikka, ja niiden opiskelun painopisteenä olivat sanasto ja rakenne. Näiden kahden lisäksi saksan kielellä oli vahva asema Suomessa, ja saksan kieltä opiskeltiin lähinnä kaunokirjallisista teksteistä käsin. Sen ajan kielen opettamista kritisoitiin siitä, että se ei opettanut käyttämään kieltä, koska opetuksessa keskityttiin liiaksi lukemiseen, kirjoittamiseen ja kääntämiseen. (Maijala 2009, 27–28.) 1950-luvun lopulta lähtien yhteiskunnalliset muutokset ja oppimiskäsitykset vaikuttivat vieraan kielen opetukseen ja kielenopetusta alettiin antaa yleissivistävissä kouluissa kaikille kansalaisille. Kansakouluasetus mahdollisti vieraan kielen opetuksen koko ikäluokalle ennen peruskoulun perustamista. Suomen talouden lähtiessä nousuun matkailu lisääntyi ja kielenopetuskin alkoi painottaa matkailun aihepiirejä. Kielenopetuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että kyky käyttää kieltä asetettiin etusijalle. (Maijala 2009, 28.)

1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa tapahtui kielten opetuksessa kommunikatiivinen käänne, johon vaikuttivat useat uudet oppimiskäsitysteoriat. Kielten opettamisessa yleistyivät kielistudioiden lisäksi muut havainnollistavat välineet kuten kalvot ja äänikasetit. Kommunikatiivinen kieltenopetus kehittyi 1980- ja 1990-lukujen kuluessa tarkoittamaan kulttuurienvälistä oppimista eli kielenopetuksen päämääränä ei ollut enää selviytyä vieraskielisissä puhetilanteissa vaan myös ymmärtää vieraita kulttuureita. (Maijala 2009, 28–29; Birkstedt 2004, 246–250.)

#### **Englannin kielen ja opettamisen historia Suomessa**

Ensimmäistä kertaa Suomessa englantia pystyi opiskelemaan lyhyenä kielenä lukiossa 1880-luvulla (Nevalainen 2004, 19.) Tyttölyseoissa englannin kieli tuli vaihtoehtoiseksi oppiaineeksi ranskan kielelle vuodesta 1918 lähtien, ja sen pystyi aloittamaan neljännellä luokalla. Sama tilanne oli myös poikakouluissa vuoden 1941 jälkeen. Populaarikulttuurin myötä englannin kielen vaikutus alkoi näkyä myös muualla kuin koulussa. Toisen maailmasodan jälkeen englannin suosio vieraana kielenä kasvoi erityisesti suhteessa saksan kieleen.



1940-luvulta lähtien englannin kieli alkoi vakiinnuttaa asemaansa Suomessa ja 1950-luvulla myös televisiossa alettiin näyttää englanninkielisiä ohjelmia. 1960-luvulla modernisoituminen ja kaupungistuminen kasvattivat kiinnostusta englannin kieltä kohtaan ja Englanti tuli vahvemmin populaarimusiikin ja -kulttuurin kautta osaksi nuorten elämää. Englanti ohitti 1960-luvulla kielenä suosiossa saksan kielen, mutta ruotsi oli vielä tuolloin eniten opiskeltu vieras kieli. 1960-luvulla myös suomalaisten ulkomaille matkustaminen alkoi yleistyä, ja siten vieraiden kielten osaamisen tarve kasvoi. (Leppänen & Nikula 2008, 16–18; Nevalainen 2004, 18–23; Birkstedt 2004, 242–250.)

1970-luvulla peruskoulujärjestelmään siirtymisen myötä tuli oppilaille pakolliseksi opiskella toista kotimaista ja yhtä vierasta kieltä. Suomen liittyminen Euroopan unioniin ja tieto- ja viestintäteknologian yhä lisääntyvä käyttö 1990-luvulla vahvistivat englannin merkitystä Suomessa. 2000-luvulla jo lähes 90 prosenttia oppilaista aloitti englannin kielen opiskelun kolmannella luokalla ja 99,5 prosenttia lukion päättävistä opiskelijoista oli opiskellut Englantia jossain vaiheessa opintojaan. Monissa kouluissa oppilaat voivat myös aloittaa englannin opiskelun jo ensimmäisellä tai toisella luokalla. Lisäksi suomalaisissa yliopistoissa englannin kielen merkitys kasvoi 1990-luvulta lähtien merkittävästi ja kasvaa yhä edelleen. Englannin kieli on tärkeä myös monenlaisissa työtehtävissä, ja kaksi kolmasosaa työssäkäyvistä suomalaisista sanookin käyttävänsä Englantia työssään. (Leppänen & Nikula 2008, 18–20, ks. myös Nevalainen 2004, 18–23, Birkstedt 2004, 245–250.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) vieraan kielen oppiaineena nähdään olevan taito- ja kulttuuriaine. Alakoulun luokilla A-kielessä korostetaan taitoa kommunikoida aluksi suullisesti viestien ja pikkuhiljaa lisäten kirjallista viestintää. (POPS 2004, 138–142.)

## 2.2 Varhainen vieraan kielen oppiminen

### 2.2.1 Kielen kehittyminen ja äidinkielen hallinta

Vygotskyn (1962) mukaan lapsen ulkoinen puhe kehittyy ensin merkityksettömien äänteiden, sitten yksittäisten sanojen tasolla. Tämän jälkeen lapsi alkaa yhdistellä pari sanaa toisiinsa ja sitten yhä vain useampia sanoja keskenään luoden merkityksellisiä kokonaisuuksia. Aluksi lauserakenteet ovat yksinkertaisia ja lauseet lyhyitä. Lopulta lauseet kehittyvät yhä monipuolisemmiksi kokonaisuuksiksi, jotka mahdollistavat

monimuotoisempaa kommunikointia. (Vygotsky 1962, 126.) Vygotskyn (1962, 1968) mukaan puhe mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen, kommunikaation ja merkitysten vaihtamisen. Pienen lapsen puhe onkin pääasiallisesti sosiaalista puhetta, ja se jakautuu egosentriseen ja kommunikatiiviseen puheeseen. Egosentrisen puhe muuttuu ajan myötä sisäiseksi puheeksi, ajatteluksi. Puhe myös mahdollistaa suunnitelmallisen toiminnan ja oman toiminnan säätelyn. (Vygotsky 1962, 6, 19, 131; Vygotsky 1978, 26–28.)

Oppiakseen lukemaan tulee lapsen ymmärtää yhteys kirjoitetun kielen ja puhutun kielen välillä. Lapset, joiden vanhemmat lukevat heille, yleensä ymmärtävät tämän yhteyden ennen koulun alkamista. Onnistunut lukeminen vaatii visuaalista prosessointia, äänten tunnistamista ja sanan merkityksen ymmärtämistä. Lukeminen vaatii myös toimivaa työmuistia, jotta luetut äänteet voidaan yhdistää toisiinsa eivätkä ne unohdu kesken sanan lukemisen. (Sousa 2009, 145–146.)

Vygotskyn (1962) mukaan lapsen vahvuudet vieraan kielen taidoissa ovat hänen heikkoja kohtiaan oman äidinkielen osaamisessa ja toisin päin. Lapsi oppii koulussa vieraan kielen kielioppia lähes alkeista, mutta omaa äidinkieltään lapsi puhuu osaamatta sen suuremmin analysoida sen rakennetta, äänteitä tai yksiköitä. Vierasta kieltä oppiessaan lapsen kirjoittamisen ja suullisen tuottamisen taidot ovat yleensä suunnilleen samalla tasolla, mikä on taas vastakkain suhteessa äidinkielen osaamiseen. Sujuva vieraan kielen osaaminen vaatii paljon harjoittelua ja vieraan kielen oppiminen vaatii oman äidinkielen tarpeeksi hyvää osaamista. Siten oppija voi käyttää semanttista ymmärrystään käsitteistä opiskellessaan vierasta kieltä. Toisaalta vieraan kielen osaaminen avaa myös oman äidinkielen käsitteitä ja rakennetta sekä parhaimmillaan laajentaa lapsen kykyä ajatella. (Vygotsky 1962, 109–110.) Tutkijoiden yleisesti hyväksymä aikaraja oppia vierasta kieltä tehokkaasti sijoittuu noin 10–12 vuoden paikkeille. Tämän jälkeen ihminen voi oppia kieltä, mutta uusi kieli sijoittuu aivoissa eri alueelle kuin äidinkieli. Kielen oppiminen on biologinen ilmiö, mutta tarvitsee tietynlaista ympäristöä aktivoituaan. (Sousa 2009, 141–145.)

### **2.2.2 Oppijan kyky oppia vierasta kieltä**

Oman äidinkielen ja vieraan kielen oppimisen välillä on eroja. Lähes poikkeuksetta kaikki lapset oppivat tavalla tai toisella kommunikoimaan

omalla äidinkielellään jo hyvin varhain. Vieraan kielen oppimisessa toiset ihmiset ovat parempia kuin toiset. *Kyky oppia vierasta kieltä tai kielikyvykyys* (language aptitude) tarkoittaa ihmisen yleisestä älykkyydestä riippumatonta kykyä ja tämän kyvyn vaihtelua suhteessa kielten oppimiseen. Kielikyvykyys eroaa ihmisen kielellistä taitotasosta ja saavutuksista siten, että se tarkoittaa ihmisen kykyä oppia vierasta kieltä eikä sitä mitä ihminen on jo oppinut. Lähes kaikki ihmiset ovat kykeneviä oppimaan vierasta kieltä, mutta osa oppii uusia kieliä nopeammin. (Johnson 2001, 6, 116–117, 123.)

Krashenin (1981) mukaan ihmisen *kielen omaksuminen* (acquisition) on suhteessa ihmisen asenteeseen ja motivaatioon oppia kieltä, mutta jos on kyse perinteisestä kielen oppimisesta, kyky oppia kieltä (language aptitude) on merkittävämpi. Ihmisen kielen omaksuminen on yleensä tärkeämpi, jos ihminen asuu ulkomailla tai altistuu kielelle muuten ympäristössään, ja kyky oppia kieltä taas näkyy perinteisessä englannin opetuksessa koulussa, jossa oppiminen on tietoisempi prosessi. (Krashen 1981, 1, 19–38.) Vaikka oppilaalla olisikin heikompi kyky oppia kieltä, voi korkea motivaatio kompensoida näitä puutteita. Nykyään kielikyvykyyttä ei enää pidetä staattisena ja muuttumattomana vaan enemmänkin dynaamisena ja muuttuvana. Opettaja voi kehittää oppilaan kykyä oppia vierasta kieltä opettamalla metakognitiivisia taitoja ja oppimisstrategioita. (Oxford & Lee 2008, 307.)

### **2.2.3 Kielitaidon ja kielen oppimisen määrittelyä**

1900-luvun alkupuolella älykkyyden ajateltiin olevan tärkeä tai jopa tärkein ominaisuus vieraan kielen oppimisessa. Tästä syystä vieraita kieliä opiskeltiin usein vasta yliopistossa, koska ajateltiin että vasta silloin opiskelijat olivat saavuttaneet tarpeeksi korkean älykkyyden tason oppiakseen vieraita kieliä. (Johnson 2001, 117.) Geneseen (1976) mukaan älykkyydellä on vaikutusta vieraan kielen lukemisen ja kirjoittamisen oppimiseen, mutta ei puhumisen ja kuuntelemisen oppimiseen. Älykkyyden vaikutus riippuukin siis siitä, mistä kielitaidon osa-alueesta on kyse. Akateemisilla taidoilla ja älykkyydellä on suhde, mutta kommunikointikyky ei korreloi älykkyyden kanssa. Älykkyyden ja akateemisten taitojen yhteys saattaa olla, että oppija pystyy hyötymään tietynlaisista akateemista älykkyyttä vaativista opetustyyleistä. (Genesee 1976, 268–275.)

Krashenin ja Terrelin (1983) mukaan ihmiset omaksuvat kieltä, joka on *inputtiltaan* (vieraan kielen syöte) hieman korkeammalla tasolla kuin ihmisen sen

hetkinen kielitaidon taso. Ihminen voi päätellä hänelle vierasta sanastoa kontekstista tiettyyn pisteeseen saakka ja siten ymmärtää ainakin keskeisen sisällön. Krashen määritteli kaavan, jolla voi määrittellä ymmärrettävän inputin tason. Omaksujan tasoa kuvaa kirjain  $i$  ja seuraavaa hieman korkeampaa tasoa kuvaa  $i+1$ . *Input -hypoteesilla* (input hypothesis) voidaan kuvata omaksujan tasoa ja arvioida, minkä tasoista inputia omaksujalle voidaan tarjota. (Krashen & Terrel 1983; Johnsonin 2001, 92–93 mukaan.) Krashenin teoria on osiltaan hyvin samankaltainen kuin Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeestä (Vygotsky 1978). *Kielitaito* taas voidaan karkeasti jakaa neljään taitoon: puhumiseen, kirjoittamiseen, kuuntelemiseen ja lukemiseen. Kaksi ensimmäistä ovat pääasiallisesti *kielen tuottamiseen* liittyviä ja kaksi viimeistä *kielen ymmärtämiseen* liittyviä. Näiden taitojen välillä on kuitenkin yhteneväisyyksiä ja eroja, joten niitä ei ole hyvä ajatella täysin erillään toisistaan. (Johnson 2001, 269–270.)

### 3 Taitava vieraan kielen oppija

Seuraavaksi määrittelen lahjakkuuden ja taitavuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Lahjakkuudesta ja älykkyydestä on kirjoitettu paljon ja tehty useita tutkimuksia. Olen pyrkinyt valitsemaan alan keskeisiä teorioita ja teorioita, joilla on yhteys vieraiden kielten oppimiseen.

#### 3.1 Lahjakkuuden ja älykkyyden määrittelyä

Uusikylän (2003) mukaan lahjakkuus on suhteellinen käsite ja se ilmenee vain suhteessa muihin yksilöihin. Usein lahjakkuuden tutkijat sijoittavat yhden prosenttiin populaatiosta lahjakkaiden kategoriaan. Tämä raja on mielivaltainen ja voisi hyvin olla jokin muukin. (Uusikylä 2003, 150–151.) Myös Gardnerin (2000) mukaan lahjakkuus on kulttuurisidonnainen käsite. Se, minkälaista lahjakkuutta arvostetaan, riippuu ajasta ja yhteiskunnasta. Ihminen on ollut useiden vuosisatojen ajan kiinnostunut määrittelemään, mittaamaan ja löytämään älykkäitä ihmisiä. Gardner on luonut myös moniälykkyysteorian ja siten pyrkinyt tuomaan esille ihmisen lahjakkuuden ja älykkyyden eri puolia. (Gardner 2000, 1-3.) Ward (1975) ja Sousa (2009) määrittelevät lahjakkaan oppilaan sellaiseksi, jolla on sekä *korkea älykkyyden taso* että *erityiskykyjä* yhdellä tai useammalla erityisellä taitoalueella. Erityiskyvyt voivat tulla esille eri oppiaineissa esimerkiksi matematiikan tai vieraan kielen osaamisen alueella tai taiteen alalla. (Ward 1975, 62; Sousa 2009, 2.)

Sen jälkeen kun Binét ja Simon vuonna 1905 julkaisivat ensimmäisen älykkyydestin, on testien mittaamaa älykkyyttä pidetty miltei synonyyminä lahjakkuudelle. Nykykäsityksen mukaan noin 50–60 prosenttia älykkyydestä on perinnöllistä, mutta myös ympäristöllä on iso vaikutus älykkyyden kehittymiseen. Jokainen yhteiskunta erikseen määrittää sen, millaista lahjakkuutta arvostetaan. Älykkyydestit perinteisesti korostavat loogista lahjakkuutta. (Uusikylä 2003, 188–191, 217.) Uusikylän (1994) mukaan lahjakkuus ei välttämättä tule esille erityisenä koulumenestyksenä. Usein opettajat eivät osaa käsitellä vähän erikoisempia lapsia, jotka voivat näyttäytyä jopa häiriköinäkin. Lahjakkuuden määrittelemisen on haasteellista, koska se on niin monisyinen ilmiö. (Uusikylä 1997, 10–11.)

Renzullin (1985) kolmen ympyrän lahjakkuusmalli on yksi tunnetuimmista ja käytetyimmistä opetuksen pohjista länsimaissa. Lahjakkuus asettuu kolmen limittäin olevan ympyrän keskelle. Ensimmäinen ympyrä eli keskitason selvästi ylittävä *kyvykkyys* tarkoittaa yleistä ja erityistä kyvykkyyttä. Toinen ympyrä on *opiskelumotivaatio*, joka pitää sisällään kiinnostuksen, innostuksen, sitkeyden, korkeat tavoitteet ja erityisesti itseluottamuksen. Kolmas ympyrä on *luovuus*, joka sisältää omaperäisen ajattelun, joustavuuden, uteliaisuuden, seikkailuhengen, halun ottaa riskejä sekä herkkyyden havaita yksityiskohtia ja havainnoida ympäristöä. Lahjakkuus näkyy ja toimii näiden kolmen ympyrän vuorovaikutuksessa. Kritiikkiä malli on saanut siitä, että jokaisessa tilanteessa eivät välttämättä kaikki osa-alueet ole aina käytössä yhtäaikaisesti. (Renzulli 1978, 2-4.)

Uusikylän (2003) mukaan koulumenestykseen vaikuttaa usein enemmän lasten sosiaalinen tausta kuin älykkyys. Monet yhteiskunnalliset tekijät, persoonallisuuden piirteet, kodin varallisuus, asuinpaikka ja sattuma vaikuttavat erilaisten kykyjen ja lahjojen kehittymiseen. (Uusikylä 2003, 49.) Barbe (1975) on tutkinut Yhdysvalloissa Ohion osavaltiossa ympäristön vaikutusta lahjakkuuden kehittymiseen. Tutkituista lahjakkaista suurin osa oli joko esikoisia tai perheen ainoita lapsia. Lasten äitien kouluttautumisen asteella oli vaikutusta lahjakkuuden kehittymiseen. Näiden lisäksi perheet olivat yleensä ekonomiselta taustaltaan ylempää keskiluokkaa. (Barbe 1975, 116–117.) Hyytiän (2008) pro gradu -tutkielmassa päädyttiin samankaltaiseen tulokseen, että vanhempien koulutuksella ja oppilaan englannin arvosanalla on yhteys, mutta alakoululaisten englantiin suhtautumiseen ei vanhempien kielitausta tai koulutus vaikuttanut.

### 3.2 Moniälykkyysteoria ja kielellinen lahjakkuus

Gardner (2000) päätyi tutkimaan älykkyiden eri lajeja työskenneltyään lasten ja aivovammaisten aikuisten parissa. Hän havaitsi, että ihminen voi olla lahjakas yhdellä osa-alueella, mutta samalla ihmisellä voi olla oppimisvaikeus toisella osa-alueella. Gardnerin mukaan *älykkyys* on biopsykologinen valmius prosessoida tietoa, joka voidaan aktivoida kyseisessä kulttuurisessa tilanteessa. Sen avulla voidaan ratkaista ongelmia tai luoda tuotteita tai tuotoksia, joita arvostetaan yhteiskunnassa. Gardner on hionut teoriaansa ja korostanut, että eri älykkyiden lajeja ei voida laskea vaan ne tulisi nähdä valmiuksina, jotka

tulevat ilmi riippuen yhteiskunnan arvostuksista ja esimerkiksi kouluopetuksen sisällöistä ja tavoitteista. Gardnerin mielestä lahjakkuutta on parempi havainnoida luonnollisissa olosuhteissa kuin kokeiden ja testien avulla. (Gardner 2000, 31–34, 153.)

Gardnerin määrittelemät *kahdeksan intelligenssin lajia* ovat intrapersoonallinen, interpersoonallinen, kielellinen, kinesteettinen, matemaattis-looginen, visuo-spatiaalinen, musikaalinen ja luonnontuntemuksen lahjakkuus. Näiden eri lahjakkuuksien alla voidaan myös nähdä olevan eri alalahjakkuuksia. Koulussa eniten arvostettuja älykkyyden lajeja ovat perinteisesti olleet kielellinen ja loogis-matemaattinen lahjakkuus. *Kielellinen lahjakkuus* tarkoittaa herkkyyttä havaita erilaisia kirjoitetun ja puhutun kielen piirteitä, kykyä oppia uusia kieliä sekä kykyä käyttää kieltä erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Gardner 2000, 40–44, 95, 103, 189.) Voisikin olettaa, että kielellinen lahjakkuus on edellä mainituista hyödyllisin vieraan kielen oppimisessa, mutta myös muut älykkyyden lajit lienevät hyödyllisiä. Esimerkiksi matemaattis-looginen lahjakkuus voisi auttaa lasta löytämään ja ymmärtämään kielen säännönmukaisuuksia, ja lapsi, jolla on musikaalinen lahjakkuus, voi hyödyntää vieraskielistä musiikkia kielen oppimisessa.

### 3.3 Motivaatio ja vieraan kielen oppiminen

Vieraan kielen oppimisen motivaatiotutkimus on ollut suurten muutoksien alla ja kehittynyt viime vuosina eteenpäin. Käsittelen aluksi vanhempia teorioita ja tutkimuksia ja kappaleen edetessä motivaatiotutkimuksen nykikäsitteitä ja tulevaisuuden näkymiä. Gardnerin ja Lambertin (1972) mukaan motivaatio vieraan kielen oppimisen näkökulmasta voidaan jakaa integratiiviseen ja instrumentaaliseen motivaatioon. *Integratiivisella motivaatiolla* tarkoitetaan halua oppia kohdemaan tai maiden kulttuurista, kielestä ja ihmisistä, usein tilanteessa jolloin ihminen haluaa samaistua tai integroitua kyseiseen maahan. *Instrumentaalinen motivaatio* viittaa saatuun hyötyyn kielen opiskelusta, esimerkiksi joku opiskelee kieltä saadakseen paremman työpaikan. Integratiivinen motivaatio johtaa usein parempaan ja pitkäkestoisempaan oppimistulokseen. (Gardner & Lambert 1972, 14.) Mahdollinen syy tähän voi olla siinä, että integratiivinen motivaatio vaatii pitkäaikaisen tavoitteen asettamista, kun taas instrumentaalinen motivaatio, kuten kurssin

läpäiseminen, asettaa vain lyhytaikaisen tavoitteen. (Gardner & Lambert 1972, 3-16.)

Toinen tapa jakaa motivaatiota on jakaa se sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. *Sisäinen motivaatio* tarkoittaa ihmisestä itsestään nousevaa halua tehdä jotain, koska ihminen näkee asian mielenkiintoisena tai nautinnollisena tai se tuo jonkinlaista tyydytystä. Toimintaa tai oppimista ei rajoita tai johda ulkoinen paine vaan palkinto on itse tekeminen ja oppiminen. Ihmisillä on syntymästä saakka asioita, joita he haluavat tehdä liittyen heidän kiinnostuksen kohteisiinsa, taitoihinsa, tiedon kehittymiseensä ja kasvuunsa. *Ulkoisesti motivoitunut* ihminen pyrkii tiettyyn lopputulokseen, esimerkiksi kurssin läpäisemiseen. Ulkoisesti motivoitunut ihminen tekee asioita kokien usein sisäistä vastusta ja tekee asiat vähäisellä kiinnostuksella. (Ryan & Deci 2000, 55-57.) Ryan ja Deci (2000) ovat tutkimuksissaan havainneet, että ulkoinen motivaatio on yleistä, sillä sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaatimukset vaikuttavat usealla ihmisen toiminnanalueella. Siten suuri osa asioista, joita ihmiset tekevät eivät ole asioita, joita ihmiset tekevät sisäisestä halusta vaan lähinnä ne ovat pakollisia tehtäviä. Ryan ja Deci (2000) väittävätkin, että sisäinen motivaatio laskee osittain tästä syystä koulussa luokka-asteittain. (Ryan & Deci 2000, 60.)

Sisäinen motivaatio ja integratiivinen motivaatio suhteessa vieraiden kielten oppimiseen ovat verrattavissa toisiinsa, koska molemmat tarkoittavat ihmisen sisäisestä kiinnostuksesta nousevaa halua ja motivaatiota oppia. Integratiivisen motivaation ero sisäiseen motivaation on tavoiteorientaatiossa, sillä sisäinen motivaatio voi käsittää joissain tapauksissa vain yksittäisen tehtävän tai toiminnon. Myös instrumentaalisella ja ulkoisella motivaatiolla on yhteisiä tekijöitä. Ryan & Deci (2000) huomauttavatkin, että ulkoisessa motivaatiossa on välineellisellä hyödyllä merkitystä, sillä se painottaa palkintoja, arvosanoja ja ihmisten odotusten täyttämistä.

Dörnyei ja Ushioda (2009) korostavat vieraan kielen oppimisen motivaatiotutkimuksen olevan suurien muutoksien alla. Garnerin ja Lambertin (1972) integratiivisen motivaation käsite ei Dörnyein ja Ushiodan (2009) mukaan välttämättä nykyään ole riittävän kattava, koska erityisesti englannin opiskelijoilla ei välttämättä ole yhtä tiettyä kulttuuria, johon opiskelija haluaisi samaistua. Opiskelija, joka opiskelee englantia voi esimerkiksi haluta mennä töihin ulkomaille myös muihinkin kuin englanninkielisiin maihin tai työskennellä monikulttuurisessa ympäristössä. Ihmisen motivaatio Dörnyein ja



Ushiodan (2009) mukaan kumpuaa enemmän ihmisen oman *itsen* (self) nykyisistä ja mahdollisista sisäisistä malleista kuin ulkoisista kohdekulttuureista siitä, millainen ihminen on ja millainen hän voisi olla. (Dörnyei & Ushioda 2009, 2-6.)

Dörnyein ja Ushiodan (2011, 26–31) mukaan *kontekstin* (*context*) vaikutusta motivaatioon on viimeaikoina tutkittu paljon. Kaksi keskeisintä tutkittua aluetta ovat heidän mukaansa *opetuksellinen konteksti* (*instructional context*) ja *sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti* (*social and cultural context*). Opetukselliseen kontekstiin kuuluvat esimerkiksi tehtävien ja materiaalien suunnittelu, arviointikäytännöt ja luokan sisäiset ryhmittelyt. Opetuksellinen konteksti on sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin verrattuna ajallisesti lyhempi ja enemmän tiettyyn rajattuun tilaan sidottu. Sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin kuuluvat erityisesti opettajat, vertaisryhmä (*peer group*), koulu ja perhe sekä ympäröivä yhteiskunta. Opettajat ovat motivaation suhteen avainhenkilöitä, jotka vaikuttavat oppimisprosessiin negatiivisesti tai positiivisesti, mutta myös vertaisryhmällä voi olla suuri vaikutus yksilön motivaatioon. Näiden lisäksi koulun toimintakulttuuri vaikuttaa sekä opettajaan että oppilaaseen monella tapaa, kuten myös vanhempien vaatimukset ja malli. Viimeisenä myös kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutuksesta motivaatioon tehty tutkimus on lisääntynyt. Eri kulttuureissa on erilaisia arvoja, motivaatio-orientaatioita ja yhteiskunnallisia käytäntöjä, jotka vaikuttavat yksilön motivaatioon. Konteksti ei ole staattinen vaan jatkuvasti muuttuva ja vuorovaikutuksessa yksilön kanssa. (Dörnyei & Ushioda 2011, 26–31.)

Jalkasen ja Ruuskan (2007) pro gradu -tutkielmassa heidän tutkimistaan 44 alakoulun oppilaasta enemmistö jännitti englannin tunneilla. Tytöt jännittävät huomattavasti enemmän kuin pojat ja tyttöjen jännitys liittyi sosiaalisiin tilanteisiin, kuten tunnilla puhumiseen. Pojat jännittivät konkreettisempia asioita, kuten kokeita ja sanakokeita. (Jalkanen & Ruuska 2007, 59–60.) Dörnyein ja Ushiodan (2011) mukaan ennen kuin luokassa voidaan miettiä uusia tapoja motivoida oppilaita tai kehittää vieraan kielen opetusta, tulisi opettajan ottaa huomioon, että luokassa on miellyttävä ja kannustava ilmapiiri, opettajan ja oppilaan välit ovat hyvät sekä oppijaryhmä tuntee ryhmän normit. Sillä, että oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi oppitunnilla, on suuri vaikutus oppilaan menestykseen ja motivaatioon oppia. (Dörnyei & Ushioda 2011, 108–109.)

Uusikylän (2003) mukaan lapset ymmärtävät jo varhain, että heillä on erilaisia lahjoja kuin kavereillaan. Hyvän kasvatuksen ja opetuksen ansiosta he voivat ymmärtää voivansa kehittyä niin eri lajeissa kuin oppiaineissa harjoittelun avulla. Erilaiset huippukyvyt ja lahjakkuudet näkyvät usein vasta aikuisuuden kynnyksellä, ja liian korkeat vaatimukset niin vanhemmilta kuin muilta aikuisilta vievät ilon ja mielekkyyden harjoittelusta. Lapsen suoritus ei saisi olla hyväksymisen edellytys. (Uusikylä 2003, 47.) Banduran (1997) mukaan vanhemmat saattavat luoda lapsilleen liian korkeita odotuksia suoriutua akateemisista haasteista ja siten olla esteenä oppimiselle. Oppilas saattaa myös itse vanhemmista huolimatta asettaa itselleen hyvin korkeat tavoitteet. (Bandura 1997, 235–236.)

Dörnyein ja Ushiodan (2011) mukaan opettajan oma innostuneisuus vaikuttaa oppilaiden innostuneisuuteen ja oppimiseen sitoutumiseen positiivisesti. Opettajan kannattaakin tuoda oma innostuneisuutensa oppiainetta kohtaan esille ja kertoa omasta suhteestaan vieraaseen kieleen. Opettajan on hyvä myös näyttää, että on kiinnostunut oppilaiden edistymisestä ja hänellä on hyvä olla sopivan korkeat odotukset oppilaiden menestykselle. Jos opettaja onnistuu siirtämään oppilaille innostuneisuutta ja kiinnostusta vierasta kieltä kohtaan, motivaatio on pitkäaikaisempaa ja kestävämpää. (Dörnyei & Ushioda 2011, 110.)

Ushiodan (2008) mukaan on tärkeää, että oppilaat ovat osallisia ja motivoituneita vieraan kielen oppimisessa. Ongelma on kuitenkin, miten saada motivaatio kestäväksi pitkällä aikavälillä, koska vieraan kielen oppiminen vaatii omistautumista ja kovaa työtä. Tällöin tulee kyseeseen taito hallita ja säännöstellä (regulate) motivaatiota. Kun oppilas on tietoinen omasta toimijuudestaan (agency), on hänen mahdollista hallita motivaatiotaan ja ajattelutapaansa hankalassakin tilanteessa. Näin oppilas voi myös säädellä tunteitaan. (Ushioda 2008, 28–29.) Motivaation rinnalla oppijan autonomisuus on vieraan kielen oppimisen suhteen tullut yhä merkittävämmäksi (ks. luku 3.5.3).

### 3.4 Toimijuus ja minäpystyvyys

Banduran (1997) mukaan ihminen syntyy ilman minuutta. Minuus ja käsitys itsestä rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Oman *toimijuuden* (agency) käsittäminen kehittyy hitaasti ensin lapsen ymmärtäessä tapahtumien

välillä olevat yhteydet, tämän jälkeen syy-seuraus-suhteen ja lopulta omien tekojen vaikutuksen ja siten itsensä toimijana. (Bandura 1997, 164.) Banduran (1997) pääasiallisesti yksilöpsykologinen *minäpystyvyyden* (self-efficacy) käsite tarkoittaa ihmisen kykyä toimia erilaisissa tilanteissa eli se kuvastaa ihmisen toimijuutta. Mitä *korkeampi* minäpystyvyyden tunne ihmisellä on, sitä todennäköisempää on, että hän pystyy saavuttamaan asettamansa tavoitteet. Minäpystyvyys sekoitetaan monesti *minäkuvaan*, mutta ne ovat kaksi eri asiaa. Minäpystyvyys on kytköksissä koettuun henkilökohtaiseen kyvykkyyteen ja pystyvyyteen, kun taas minäkuva liittyy itsetuntoon ja arvostukseen. Ihmisen itsearvostuksen ja kyvykkyyden välillä ei ole selkeää yhteyttä, sillä ihminen voi olla monessa asiassa taitamaton sen vaikuttamatta hänen itsearvostukseensa varsinkin, jos nämä taidot tai asiat eivät ole ihmisille tärkeitä. Ihmiset yleensä tekevät ja kokeilevat asioita, joihin he kokevat kykenevänsä ja toisaalta välttävät tilanteita, joiden he kokevat olevan heidän kykyjensä saavuttamattomissa. (Bandura 1997, 3, 8, 10–11, 14, 382)

Minäpystyvyyden kehittyminen vaatii enemmän kuin syy-seuraus-suhteen ymmärtämistä. Toiminta täytyy nähdä osana itseä ja ihmisen täytyy nähdä itsensä toimijana. Minuuden rakentamisessa on tärkeää pystyä erottamaan itsensä muista ihmisistä. Kielen kehittyminen mahdollistaa omien tekojen ja tapahtumien reflektoinnin. Vanhemmat vaikuttavat varhaislapsuudessa lapsen minäpystyvyyden tunteeseen keskeisesti, mutta viimeistään koulun alkaessa vertaisryhmän vaikutus kasvaa suhteessa vanhempien vaikutukseen. Myös vertailu sisaruksiin on vahvaa varsinkin lähekkäin syntyneillä ja samaa sukupuolta olevilla sisaruksilla. Vaikeammassa tilanteessa on silloin nuorempi, joka joutuu vertaamaan itseään kehityksessä edellä olevaan sisarukseen. (Bandura 1997, 167–170.)

Ihmiset, joilla on samanlaiset taidot, suoriutuvat hyvin eritasoisesti samanlaisessa tilanteessa riippuen heidän minäpystyvyyden tunteestaan. Epäily omasta kyvykkyydestä ja taidoista estää ihmisiä käyttämästä taitojaan parhaalla mahdollisella tavalla. Toiminta vaatii sekä taidon että uskon siihen, että voi suoriutua kyseisestä toiminnasta. Minäpystyvyys ei tarkoita kaikkia niitä taitoja, joita ihmisellä on vaan ihmisen omaa käsitystä siitä, miten hän pystyy toimimaan erilaisissa tilanteissa omien taitojensa avulla. (Bandura, 1997, 37.) Opettajan on hyvä yrittää seurata, milloin oppilaan käsitys itsestään oppijana vaikuttaa negatiivisesti oppilaan oppimiseen ja suoriutumiseen.

Banduran (1997) mukaan minäpystyvyys voi sisältää pystyvyyden tunteen laajoissa *taitojoukoissa* tai sitten vain *osataidoissa*. Minäpystyvyyden yleisyys voi liittyä esimerkiksi siihen, että ihminen tuntee olevansa kykenevä tekemään samankaltaisia tehtäviä. Tärkeimmät minäpystyvyyden kokemisen tunteet liittyvät niihin asioihin, joiden ympärille ihminen rakentaa elämänsä niin työhön liittyvissä asioissa kuin vapaa-ajalla. Minäpystyvyyden tunne vaihtelee myös intensiteetissä. Jos minäpystyvyyden tunne on korkea, ihminen yrittää lannistumatta vaikka epäonnistuisikin ja välillä olisi hankalaa. Vastaavassa tilanteessa ihminen, jolla on alhainen minäpystyvyys, luovuttaa usein kesken kaiken. (Bandura 1997, 43)

Ihmisten välillä on eroa myös siinä, miten nopeasti heidän minäpystyvyyden tunteensa palautuu, jos he epäonnistuvat tai kokevat vastoinkäymisiä. Ihmiset, joiden minäpystyvyyden tunne palautuu nopeasti, saavuttavat usein elämänsä aikana enemmän asioita, koska he asettavat itselleen jatkuvasti hieman korkeampia tavoitteita. (Bandura, 1997, 95.) Opettajan on tärkeää huomioida, että opettajan omalla pystyvyyden tunteella suhteessa opettamiseen on vaikutusta oppilaiden oppimiseen ja opetuksen järjestämiseen. (Bandura 1997, 240–243.)

### 3.5 Taitava kielenoppija: tutkimukset ja teoria

*Taitavan kielenoppijan* (good language learner, GLL) piirteitä ja strategioita on tutkittu jo yli kolmekymmentä vuotta. Tämän tutkimusalueen yhtenä tärkeimpänä tutkimusongelmana on ollut, mitä taitavat kielenoppijat tekevät toisin kuin vähemmän taitavat kielenoppijat. Tämän lisäksi on etsitty eroja persoonallisuuspiirteissä, oppimistyyliissä, asenteissa, motivaatio-tekijöissä ja aiemmissa oppimiskokemuksissa. Kuitenkaan ei ole vain yhtä mallia taitavalle kielenoppijalle. (Grenfell & Harris 1999, 36.) Rubinin (2008) mukaan kielten opetuksessa oppijan rooli oppimisprosessissa on opettamisen ohella tullut yhä tärkeämmäksi tutkimuksen kohteeksi. Jo vuosien ajan on ajateltu, että hyvästä opetuksesta ei automaattisesti seuraa hyvää oppimista, vaan oppijan rooli on myös tärkeä. (Rubin 2008, 10.)

#### 3.5.1 Taitavan kielenoppijan piirteet

Rubin (1975) määritteli tutkimuksessaan *taitavan kielenoppijan* (GLL) sellaiseksi, joka käyttää seuraavia seitsemää strategiaa. Taitava kielenoppija uskaltaa

arvata ja kokeilla. Taitavalla kielenoppijalla on suuri halu kommunikoida ja oppia kommunikoimalla, ja taitavat oppijat ovat joustavia ja yritteliäitä kommunikoinnissaan. Taitavat kielenoppijat eivät pelkää tehdä virheitä ja sietävät epäselviä tilanteita sekä tilanteita, joissa joutuvat näyttämään jopa hieman typeriltä saadakseen viestin perille. Taitava kielenoppija keskittyy sekä kielen sisältöön (content) että muotoon (form). Taitava kielenoppija tarkkailee sekä omaa että muiden kielen tuottamista ja sen laatua. Taitava kielenoppija ottaa huomioon kontekstin ja kielen pragmaattiset piirteet. Taitava kielenoppija myös harjoittelee. (Rubin 1975, 44–47.) Naiman, Fröchlich, Stern ja Todesco (1978) tutkivat Rubinin (1975) taitavan kielenoppijan piirteitä, ja he vahvistavat suuren osan Rubinin mainitsemista piirteistä. Heidän mukaansa taitavat kielenoppijat etsivät aktiivisesti tilanteita käyttää kieltä. Taitavat kielenoppijat ovat tietoisia erilaisista oppimisstrategioista ja tietävät, mitkä niistä sopivat heille. Taitavat kielenoppijat hahmottavat kielen monimuotoisuuden. Taitavilla kielenoppijoilla on myös halu tutustua syntyperäisiin vieraan kielen puhujiin ja oppia kieltä merkityksellisissä tilanteissa. Taitavat kielenoppijat monitoroivat ja korjaavat omaa kieltään. Taitavat kielenoppijat myös hyväksyvät sen, että vieraan kieleen oppimiseen kuuluu affektiivisia ongelmia. Ihminen tekee virheitä oppiessaan kieltä ja saattaa siten ajoittain kuulostaa huvittavalta. (Naiman ym. 1978, 17.)

### 3.5.2 Taitavan kielenoppijan oppimisstrategiat ja -tyylit

Dörnyei (2005) mukaan *oppimisstrategiat* ovat erittäin monimuotoinen ilmiö ja hyvin vaikeasti määriteltävissä (Dörnyei 2005, 162). Rubin (2008) painottaa, että vaikka taitavat kielenoppijat käyttävät oppimisstrategioita, eivät kaikki strategiat ole yhtä tehokkaita. Rubin painottaakin, että taitavat oppijat käyttävät erilaisia menettelytapoja (procedures) riippuen tehtävätyypistä, oppimistavoitteesta ja päämäärästä. Tärkeintä ei ole oppimisstrategia vaan miten ja milloin sitä käytetään. (Rubin 2008, 11.) Myös Nel (2008) painottaa, että oppijan kyky olla joustava tilanteen mukaan on oleellisinta. Taitamattomammat oppijat jatkavat samalla oppimistyyllillä ja -strategialla vaikka he saisivat huonompia arvosanoja tai muita todisteita siitä, että heidän tyylinsä ei ole tehokas. (Nel 2008, 53.) Johnson (2008) pohtii, kuuluvatko oppimisstrategioihin vain oppijan käyttämät tietoiset strategiat. Oppijat tekevät monenlaisia asioita osana kielen oppimistaan. Tuleeko myös näitä oppijan tiedostamattomia tapoja toimia kutsua strategioiksi vai esimerkiksi oppimisprosessiksi? Oppimisstrategiat vaihtelevat myös kulttuurialueittain. (Johnson 2008, 149.)

Dörnyein mukaan huomio oppimisstrategioista on siirtynyt oppijan *itsesäätelyn taitoon* (self-regulation), johon kuuluu kyky säädellä motivaatiota ja asennetta. (Dörnyei 2005, 162.) Rubinin (2008) mukaan itsesäätelyn taito auttaa erityisen taitavaa oppijaa (expert learner) selviämään epävarmoista oppimistilanteista, koska taitavat oppijat ymmärtävät oppimisen olevan dynaamista ja muuttuvaa. Oman oppimisen hallinta on keskeistä onnistuneelle oppimiselle. (Rubin 2008, 11).

*Oppimistyyliin* (learning style) kuuluu opetukseen ja ympäristöön liittyviä mieltymyksiä, tiedon prosessointiin liittyviä eroja ja luonteesta juontuvia mieltymyseroja (Nel 2008, 57). Ympäristöön liittyvät mieltymykset voivat tarkoittaa esimerkiksi sitä, että osa oppilaista pitää liikkumisesta, osa tarvitsee rauhallisen ympäristön ja osa pitää siitä, että luokassa on hämärää. Kaikkiin ympäristöön liittyviin oppimistyylieroihin ei aina voi vaikuttaa, mutta opettaja voi tehdä luokkaan erilaisia nurkkauksia ja työpisteitä. Opettajan oppimistyyli voi myös vaikuttaa siihen, millaisia tehtäviä tai työskentelytapoja hän valitsee. (Tomlinson 2001, 60–62.) Oppimistyyli vaihtelevat yksilöiden välillä, mutta myös sukupuolella, iällä ja kulttuuritaustalla voi olla vaikutusta. Opettajan onkin hyvä muistaa, ettei ole mitään yhtä vieraan kielen opetustapaa, joka sopii kaikille oppilaille. (Nel 2008, 54.) Oppimistyyliessä ihmiset voidaan jakaa myös toisella tapaa. Toiset oppijat ovat *kenttäriippumattomia* (field independent) ja toiset ovat *kenttäriippuvaisia* (field dependent). Ihmiset, jotka ovat kenttäriippumattomia, osaavat erottaa yksityiskohtia kontekstista ja ovat usein analyyttisiä. Nämä ovat molemmat hyödyksi vieraan kielen oppimisessa, ja oppilaat, jotka ovat kenttäriippumattomia oppimistyyliltään pystyvät työskentelemään paremmin itsenäisesti. Oppimistyyliltään kenttäriippuvaiset oppilaat näkevät ongelmat kokonaisuuksina ja heidän on vaikea jakaa ongelmia tai tekstiä pienempiin osatekijöihin. Tämä voi usein vaikeuttaa vieraan kielen oppimista. (Nel 2008, 51–52.)

### **3.5.3 Autonominen oppija**

Ushiodan (2011) mukaan teoriat autonomisesta oppimisesta ovat kehittyneet konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta (ks. luku 4.1). Konstruktivistinen oppimisteoria ottaa huomioon oppijan yksilöllisenä kokonaisuutena, jolla on oma identiteetti ja joka elää ainutlaatuisessa sosiaalisessa kontekstissa. Motivaatioteoriat ovat taas usein keskittyneet kognitiiviseen teoriaan, joka painottaa enemmän yksilön sisäisiä prosesseja ja ominaisuuksia, mutta ei ota huomioon kontekstia, jossa ihminen elää. (Ushioda 2011, 222.) Ushiodan (2011)

mukaan autonomiset oppijat ovat motivoituneita oppijoita eli motivaatio ja autonomisuus kulkevat käsi kädessä, kuten taito ja tahto. Kyky hyödyntää metakognitiivisia tietoja ja taitoja on mahdollista kun oppijan kyky kontrolloida suunnitelmallista ajattelua yhdistyy motivaatioon tai tahtoon toimia tietyllä tavalla. Autonominen oppiminen on sitä, että oppija ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja toteuttaa omaa toimijuuttaan (ks. luku 3.4). (Ushioda 2011, 223.) Littlen (2004) mukaan se, että oppilaat otetaan mukaan suunnittelemaan omaa opetustaan ja heille annetaan vastuuta omasta oppimisestaan, lisää oppilaitten sisäistä motivaatiota ja parantaa luokan opiskelukulttuuria. (Little 2004, 106–120). Oppilaan oman autonomian kehittämisessä opettajan tuki ja valinnat ovat tärkeitä, sillä ne voivat joko edistää tai estää oppilaan autonomisuuden kehittymistä.

Ushiodan (2011) mukaan autonomisessa oppimisympäristössä oppilaat tuovat vieraskieliseen vuorovaikutukseen mukaan itsensä ja oman persoonallisen tapansa olla, koska oppilaat ovat oppineet ilmaisemaan englannin avulla omaa identiteettiään ja kielestä on tullut osa oppilaiden persoonaa. Autonomisessa oppimisympäristössä luokahuonekäytännöt kannustavat oppilaita osallistumaan aktiivisesti, ilmaisemaan omaa identiteettiään, tekemään valintoja, neuvottelemaan, jakamaan yhteisiä kokemuksia ja arvioimaan näitä kokemuksia. (Ushioda 2011, 227–230.) Littlen (2007) mukaan autonominen oppija syntyy luokahuonevuorovaikutuksessa, jossa opettaja antaa tilaa oppijan autonomisuudelle antamalla aina asteittain oppijalle lisää valtaa ja vastuuta omasta oppimisestaan. (Little 2007, 26.)

### **3.5.4 Voiko kenestä vain tulla taitava tai ainakin parempi kielen oppija?**

Norton & Toohey (2001, 318) korostavat tutkimuksessaan, että ympäristöllä ja sillä, mitä mahdollisuuksia se tarjoaa oppijalle, on myös paljon vaikutusta kielen oppimiseen. Heidän mielestään oppijan toimijuudella ja sen määrittelyllä eri konteksteissa on vaikutusta onnistuneeseen kielenoppimiseen. Schilling (2006) tutki väitöskirjassaan yhteensä 120 yliopisto-opiskelijaa, jotka opiskelivat vieraita kieliä Saksassa. Vertailemalla testiryhmää ja kontrolliryhmää Schilling tutki, pystyikö opiskelijoille opettamaan parempia strategioita ja siten ohjaamaan heitä tehokkaammiksi kielen oppijoiksi. Testiryhmässä opiskelijoille opetettiin pääasiassa vieraan kielen oppimisstrategioita (learner training). Kontrolliryhmässä olivat opiskelivat saman määrän kursseja mutta ilman oppimisstrategioita. Vielä vuoden jälkeen testiryhmäläisillä oli paremmat uskomukset, asenne ja motivaatio vieraan kielen oppimista kohtaan, mitkä

johtivat parempaan oppimiseen ja teki heidät paremmiksi vieraan kielen oppijoiksi. Tuloksena oli siis, että vieraan kielen oppimismenestykseen vaikuttaa suuresti motivaation ja asenteen muutos, sillä nämä vaikuttavat olennaisesti oppijan käyttäytymiseen ja toimintaan. Oppijan on nähtävä itsensä aktiivisena toimijana ja keskeisessä roolissa oppimisprosessissa. (Schilling 2006, 179–181, 183.) Onkin positiivista, että vielä aikuisiällä voidaan vaikuttaa asenteisiin ja motivaatioon oppia vieraita kieliä, mutta vielä tärkeämpää olisi opettaa oppilaat jo varhain näkemään itsensä keskeisessä roolissa oppimisprosessissa.

Olli Uuskoski tutki pro gradu -tutkielmassaan yli 500 suomalaisen lukiolaisen englannin kielen arvosanan yhteyttä opiskelijoiden viikoittaiseen tietokonepelien pelaamiseen. Yllättävänä tuloksena oli, että yli viisitoista tuntia viikossa pelaavien keskiarvosana oli 8,76 ja täysin pelaamattomien 7,28. Pojat olivat ohittaneet työtöt arvosanoissa ja erityisesti korkeissa arvosanoissa. Kieltä opittiin erityisen hyvin seikkailu- ja roolipeleissä, joissa viestitään toisille pelaajille internetin välityksellä reaaliajassa. Tämä vastaa hyvin normaalia kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutustilannetta, jossa tuotetaan kieltä. (Yle uutiset 2011.) Voisikin ajatella, että monenlaiset erilaiset tavat käyttää vierasta kieltä tukevat vieraan kielen oppimista varsinkin, jos se tapahtuu oppijalle mieleisellä tavalla merkityksellisessä tilanteessa. Erilaisten harrastusten kautta kielelle altistuminen mielekkäällä tavalla harvoin on kielitaitojen kehittymiselle haitallista. Opettajan ja vanhempien tulisikin mielestäni tukea lapsia käyttämään vierasta kieltä monenlaisissa erilaisissa tilanteissa ja erityisesti hyödyntämään kielen oppimisessa uusia teknologioita, kuten internetiä ja tietokone- ja konsolipelejä.

Jokaisella oppilaalla on oikeus oppia vieraita kieliä hyvin. Opettajien onkin hyvä miettiä, millaisia muutoksia he voisivat tehdä auttaakseen oppilaita, joilla on haasteita vieraan kielen oppimisessa. Sen lisäksi, että opettajat tunnistavat ja arvostavat oppilaiden yksilöllisiä piirteitä, tulisi opettajien miettiä, kuinka turvalliseksi ja hyväksytyksi oppilaat kokevat itsensä kielen oppitunneilla sekä onko eri oppimistyyliä otettu huomioon opetuksessa. (Nel 2008, 54–55.) Opettajan on myös hyvä tiedostaa omat oppimistyyli mieltymyksensä, koska ne vaikuttavat siihen, millaisia harjoituksia opettaja käyttää. Opettajat eivät voi aina tarjota jokaiselle oppilaalle juuri hänen oppimistyyliinsä mukaista opetusta, mutta monipuoliset ja vaihtelevat tehtävät tekevät opetuksesta tehokkaampaa. (Nel 2008, 55.)



## 4 Taitavan oppilaan opetuksen ylöspäin eriyttäminen ja oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen

Lahjakkaiden ja taitavien opetuksessa on Uusikylän (1994) mukaan yksinkertaisesti kyse siitä, että opetusta eriytetään vastaamaan lahjakkaiden kykyjä ja tarpeita. Urheilijoille ja taiteellisesti lahjakkaille annettu erityisopetus on yleisesti ollut hyväksytympää kuin vaikkapa matemaattisesti tai luonnontieteen saralla lahjakkaille annettava erityisopetus. (Uusikylä 1994, 164–178.) Lahjakkaiden kasvattamisen suuntaus on siirtymässä yhä enenevässä määrin lahjakkaiden huomioimiseen luokkahuoneissa normaaliopetuksen yhteydessä. Myös Yhdysvalloissa lahjakkaille tarjottavien erityisohjelmien määrä on vähentynyt ja siirtynyt luokkahuoneen sisäiseen eriyttämiseen (Latz, Neumeister, Adams & Pierce 2009). Seuraavissa alaluvuissa esittelen aiheeseen soveltuvia eriyttämisen ja ylöspäin eriyttämisen malleja ja toteutusta sekä taustalla olevaa teoriaa ja oppimiskäsityksiä. Jokainen oppija on yksilöllinen kokonaisuus, joten siitä syystä käsittelen myös oppilaan yksilöllistä huomioimista.

### 4.1 Sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys ja lähikehityksen vyöhyke

Kauppilan (2007) mukaan *Konstruktiiivisen oppimisteorian* mukaisesti oppija on aktiivinen osa oppimista eli oppija aktiivisesti rakentaa tiedollisia käsityksiään sen sijaan, että ottaisi ne valmiina opettajalta. Oppiminen voidaan siten määritellä tietojen käsittelyprosessiksi, jossa ihminen valikoi ja tulkitsee informaatiota ja peilaa sitä aikaisempiin tietoihinsa, odotuksiinsa ja tavoitteisiinsa. Konstruktiivinen oppimiskäsitys sisältää erilaisia oppimistyyplejä ja strategioita. Usein oppilaan omat asenteet ja oppimisstrategiat, jotka ovat muovautuneet pitkän ajan kuluessa, muodostuvat joko oppimista edistäviksi tai oppimisen esteiksi. Konstruktiivinen oppimiskäsitys myös korostaa vuorovaikutusta informaation ja oppimisympäristön välillä. (Kauppila 2007, 36–39.)

Nykyisin oppimisessa painotetaan vuorovaikutuksen merkitystä. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 18) korostetaan, että oppimisympäristön tulisi tukea oppilaan ja opettajan sekä oppilaiden

välistä vuorovaikutusta. *Sosiokonstruktioivinen oppimiskäsitys* on kehittynyt konstruktioivisen oppimisteorian pohjalta. Sosiokonstruktioivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen toteutuu tietyissä sosiokulttuurisissa konteksteissa. Oppimisessa korostetaan sosiaalisuuden, yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnan merkitystä. Oppiminen on siis sekä yksilöllinen että yhteisöllinen konstruktio. (Kauppila 2007, 48–52.) Sosiokonstruktioivisessa oppimiskäsityksessä pidetään sosiaalista vuorovaikutusta oppimiselle ja tiedon konstruoimiselle välttämättömänä. Tällöin opettaja ei ole vain tiedonsiirtäjä vaan oppimisen ohjaaja, kuitenkin säilyttäen asiantuntijan sekä oppimisen organisoijan roolin. Oppimisessa tiedon syvempää ymmärtämistä arvostetaan, joten ymmärtämistä pidetään tärkeämpänä kuin pintapuolista tai ulkoa oppimista. (Kauppila 2007, 42–47.)

Lev Vygotskya pidetään yhtenä merkittävimpana sosiokonstruktioivisuuden kehittäjästä. Vygotskyn mukaan kieli kehittyy ensin sosiaalisen vuorovaikutuksen välineeksi ja siitä vähitellen ajattelun välineeksi. Vygotsky korosti tiedon sosiaalista ja kulttuurista luonnetta, ja erityisesti kielen merkitystä. Oppimisessa Vygotsky korosti yhteistoiminnallisuuden, dialogisuuden, vuorovaikutuksen ja kielen merkitystä. (Kauppila 2007, 79–81.) Vygotskyn (1978) mukaan lapset oppivat monia asioita ennen koulun aloitusta ja koulussa opitut asiat täydentävät lapsen aiempia tietorakenteita (Vygotsky 1978, 84). Vygotskyn (1962, 1978) mukaan lapsen toiminnallisen kehitystason eli tason, jolla lapsi voi ratkaista tehtäviä itsenäisesti sekä sen tason, jolle hän pystyy (opettajan) ohjauksen avulla pääsemään, välistä eroa kutsutaan lähikehityksen vyöhykkeeksi. Lähikehityksen vyöhyke on siis lapsen *aktuaalisen* ja *potentiaalisen kehitystason* välinen etäisyys. Lapsi, joka kykenee ohjauksen avulla saavuttamaan suuremman lähikehityksen vyöhykkeen, pärjää paremmin koulussa kuin lapsi, joka ohjauksenkaan avulla ei pysty ratkaisemaan oman älyllisen iän yli meneviä tehtäviä. Lähikehityksen vyöhyke kuvaa niitä toimintoja ja taitoja, jotka eivät ole kehittyneet, mutta ovat juuri kehittymässä, ja siksi opetuksen tulisi kohdistua lähikehityksen vyöhykkeelle. (Vygotsky 1962, 103; Vygotsky 1978, 84–86.)

## 4.2 Oppilaan yksilöllisyys ja yksilöivä opetus

Dörnyein (2005) mukaan ihmisen yksilölliseksi eroavaisuudeksi voidaan laskea mikä tahansa pysyvä piirre, joka erottaa ihmisen toisista ja tekee ihmisestä

yksilön (Dörnyei 2005, 3-4). Oppilaan yksilöllisyys on tärkeää huomioida opetuksessa. Yksilöllisessä opetuksessa tulisi ottaa huomioon oppilaan lähtökohdat, joihin kuuluvat oppilaan aikaisemmat tiedot, toimintatavat eli oppimisstrategiat ja -kanavat sekä tavoitteet. Kaikkien oppilaiden ei tarvitse saada samaa arvosanaa. (Moilanen 2004, 31.) Uusikylän ja Atjosen (2000) mukaan yksilöivän opetuksen ydin on se, että opetus on todellista kasvatusta ja jokaisen oppilaan kykyihin uskotaan. Oppilaalle annetaan lisää vastuuta oppimisestaan ja kykyjensä kehittymisestä, kun oppilas on valmis vastuun ottamiseen. Oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen voi parhaimmillaan vähentää oppilaiden keskinäistä vertailua ja kilpailua, jos opetuksen lähtökohdaksi otetaan oppimisen ja aidon inhimillisen kasvun edellytykset. (Uusikylä & Atjonen 2000, 99.)

Uusikylän (2000) tutkimuksen mukaan vain vajaa neljäsosa hänen tutkimistaan 148 lahjakkaasta nuoresta aikuisesta oli sitä mieltä, että koulu oli vaikuttanut positiivisesti heidän erityislahjakkuutensa kehitykseen. Monet korostivat, että yksikin ymmärtävä ja innostunut opettaja, joka oli nähnyt heidän erilaisuutensa mahdollisuutena eikä opetusta haittaavana ominaisuutena, oli monelle näistä nuorista aikuisista merkittävä uravalinnan ja koko elämän kannalta. (Uusikylä 2000, 84.)

Uusikylän (2003, 8) mukaan koulukasvatuksen tulisi perustua lapsen psyykkisen kehityksen rytmin tuntemiselle. Kasvattajan tulisi olla turvallinen rajat asettava aikuinen, joka ohjaa lasta lapsen ikäkauden ja kehityksen mukaisesti. Gardnerin (2000) mielestä onkin hyvä, että sama opettaja opettaa lapsia usean vuoden ajan, koska tämä mahdollistaa paremman oppilaantuntemuksen ja antaa paremman kokonaiskuvan oppilaan lahjoista ja ongelmista. Hänen mielestään myös avoin tiedonsiirto opettajalta toiselle mahdollistaa oppilaan tasoisen hyvän opetuksen. (Gardner 2000, 153.) Uusikylän (2003) mukaan paras tapa tukea osaamista, luovuutta ja lahjakkuutta on se, että autetaan lapsia luottamaan itseensä, löytämään luontaisimmat kykynsä ja innostumaan niiden kehittämistä. Jokaisen lapsen tulisi saada tuntee, että on ainutlaatuisen tärkeä persoonallisuus omana itsenään. (Uusikylä 2003, 56-57.)

Moilasan (2004) mielestä oppilaiden yksilöllinen huomioiminen englannin tunnilla lisää merkittävästi oppilaiden motivaatiota opiskella englantia. Kieltä ei opiskella itse kielen vuoksi vaan siksi, että kielen avulla ihminen voi ilmaista itseään. Kielen hyötynäkökulman lisäksi mielekkyyperiaate on tärkeä: ihminen

oppii sitä, mitä hän itse kokee mielekkääksi, kiinnostavaksi ja tärkeäksi. (Moilanen 2004, 7-8, 30.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) korostetaan motivoivan oppimisympäristön merkitystä. Tämän lisäksi korostetaan oppimisen tilannesidonaisuutta, joka vaatii monipuolista oppimisympäristöä. Työtapojen valinta ja täten oppilaiden motivointi on opettajan vastuulla (POPS 2004, 18-19).

### 4.3 Ylöspäin eriyttämisen terminologiaa ja malleja

Taitavat oppilaat, kuten kaikki oppilaat, tarvitsevat apua taitojensa kehittämiseen. Ilman opettajaa, joka näkee oppilaan potentiaalin ja eriyttää oppilaan opetusta, ei oppilas pääse kehittymään sille tasolle, mihin hän pystyisi. (Tomlinson 2001, 11-12.) Eriyttämällä tarkoitetaan toimia, joilla oppilaan opetusta yksilöidään. *Yhtenäistävä eriyttäminen* tarkoittaa pyrkimystä siihen, että kaikki oppilaat saavuttavat samat tavoitteet, eli tarkoituksena on tukea heikompia oppilaita. Jos myös tavoitteita eriytetään, tarkoitetaan *erilaistavaa eriyttämistä*. Eriyttäminen voidaan myös jakaa ulkonaisiin eli organisatorisiin ja luokan sisäisiin eli pedagogisiin eriyttämisen keinoihin. *Organisatorisiin eriyttämisen* muotoihin kuuluvat rinnakkaiskoulujärjestelmä, linjakako, eritasoryhmät, tasokurssit, pysyvä erityisopetus, vapaaehtoiset ja valinnaiset aineet, tukioetus, lisäkurssit ja luokalle jättäminen. *Pedagogisiin eriyttämisen* muotoihin kuuluu opetuksen yksilöllistäminen, korjaavan opetuksen antaminen (tukioetus ja erityisopetus), lisätehtävät, luokan sisälle muodostettavat sekakoosteiset opintoryhmät, omat opinto-ohjelmat ja erilaisten tavoiteoppimisstrategioiden käyttäminen. Pedagogiseen eriyttämiseen voidaan nähdä kuuluvan myös oppiaineksen eriyttäminen luokan sisäisille eritasoisille ryhmille niin että osa oppilaista opiskelee perusasioita ja osa syventää tietojaan. (Hellström 2008, 63-64.) Tässä tutkielmassa keskitytään pedagogisen eriyttämisen keinoihin ja tapoihin, joita voidaan toteuttaa opetuksen aikana tavallisilla oppitunneilla alakoulun englannin opetuksessa.

Opettajan kannalta eriyttäminen tarkoittaa sitä, että opettaja ennakoivasti muokkaa opetussuunnitelmaa, opetusmenetelmiä, resursseja ja toimintaa niin, että se vastaa oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Opettaja pyrkii tällä tavalla toimiessaan siihen, että jokaisella oppilaalla on maksimaaliset oppimismahdollisuudet. (Tomlinson ym. 2003.) Renzullin ja Reissin (1985) mukaan eriyttää voi neljällä eri taholla. Ensimmäisenä on *sisältö*, johon kuuluu

se mitä opetetaan eli oppimisen sisällöt. Oppilaat voivat käsitellä samaa asiaa, mutta eritasoisesti. Toisena on *prosessi* eli miten opetetaan. Opettaja voi prosessin eriyttämisessä ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistyyliä. Kolmantena on *produkti* eli konkreettiset tuotokset, joiden avulla oppilaat voivat osoittaa oppineensa. Oppilaat voivat työskennellä omalla tasollaan tehtävien joustavuuden takia. Neljäntenä tahona on *oppimisympäristö*, joka tarkoittaa esimerkiksi fyysisen oppimisympäristön muuttamista tai ryhmittelyä. (Renzulli & Reiss 1985.) Opetusta voidaan eriyttää myös oppilaan kiinnostuksen, oppimistyylin tai sen hetkisen tason mukaan (Tomlinson 2001, 80).

Sousan (2009) mukaan lahjakas oppilas pitää ja hyötyy nopeatempoista opetuksesta, joka antaa mahdollisuuden itsenäiseen ajatteluun ja oppimiseen sekä on sisällöllisesti syvempää ja monimuotoisempaa. Tehokas ylöspäin eriyttäminen tukee lahjakkaan oppilaan tarvetta oppia. Aktiviteetit, joilla simuloidaan ympäröivän maailman ongelmia, joissa käytetään autenttista materiaalia ja tuodaan esille erilaisia näkökulmia, ovat todettu olevan erityisen hyviä ylöspäin eriyttämisen muotoja. Ylöspäin eriytetty opetus luo vangitsevia ja haastavia oppimistilanteita, joihin oppilaat ovat itse voineet vaikuttaa. Ne ovat monialaisia, avoimia ja tukevat tutkivaa oppimista. (Sousa 2009, 47.) Sousan (2009) määritelmä lahjakkaalle soveltuvasta opetuksesta noudattelee Wardin (1975) lahjakkaan oppilaan opetuksen *rikastuttamiseen* (enrichment) mainitsemia menetelmiä. Wardin mukaan opetusta rikastuttavat keinot, jotka lisäävät joko opetuksen syvyyttä tai laajuutta. Tähän voi kuulua erillisiä tehtäviä, itsenäistä työskentelyä ja pienryhmätyöskentelyä. (Ward 1975, 65.) Gallagherin (1975, 142) mukaan itsenäisyys onkin lahjakkailla usein yhdistävä tekijä (Gallagher 1975).

*Ankkuritehtävät* (anchor activities) ovat yksi tapa eriyttää ylöspäin. Opettaja suunnittelee tunnin niin, että kaikilla oppilailla on tietyt tehtävät, jotka heidän tulee tehdä. Tästä seuraa usein se, että oppilaat saavat tehtävät valmiiksi eri aikoihin. Tästä syystä opettaja voi valmistaa oppilaille ankkuritehtäviä, joita oppilaat voivat tehdä, kun ovat saaneet edelliset tehtävät valmiiksi. Oppilaiden kanssa voidaan sopia myös esimerkiksi kirjan lukemisesta tai tietokoneella oppimispelien pelaamisesta. Ankkuritehtävät mahdollistavat sen, että oppilaat voivat tehokkaasti käyttää koulussa vietetyn ajan oppimiseen. (Tomlinson 2011, 35.)

Opetuksen nopeuttaminen eli *akseleraatio* mahdollistaa joissain tilanteissa tehokkaan opiskelun. Akseleraatio on yksi opetuksen *rikastuttamisen* muodoista

ryhmittelyn lisäksi. Luokan yli hyppääminen voi monessa tapauksessa olla ongelmallinen, koska nuoret oppilaat voivat olla älyllisesti kypsiä, mutta sosiaalisesti ja emotionaalisesti jopa ikätovereitaan jäljessä. Harkittu akseleraatio ei tutkimusten mukaan ole ollut vahingollista oppilaalle. (Ward 1974, 64–66; Uusikylä 1994, 171–172.) Rikastuttamiseen tähtäävät ohjelmat voidaan jakaa koulun sisäisiin ja ulkopuolisiin, ja ne voivat olla avoimia kaikille tai vain valikoidulle joukolle. Riippuu paljon oppilaan lahjakkuuden tyypistä tai määrästä, miten paljon koulu voi tukea ja milloin on hyödyllistä etsiä vaihtoehtoja koulun ulkopuolelta. Lahjakkaiden opetuksen rikastuttaminen ei välttämättä edellytä erillistä opiskeluohjelmaa, vaan oppilaat voivat tehdä kykyjään vastaavia tehtäviä normaaliluokassa. (Laine 2010, 6-7.)

*Ryhmittelyllä* pystytään joissain tilanteissa saamaan hyviä tuloksia aikaan, mutta erityisryhmittely voidaan nähdä myös epädemokraattisena ja elitistisenä. Oppilaan sijoittaminen samalla kypsyystasolla olevien oppilaiden ryhmään on kuitenkin parempi idea kuin sijoittaminen vanhempien oppilaiden ryhmään, koska ikä ei ole taakka älyllisestä kypsyudesta. Erityisryhmän hyviin puoliin kuuluu se, että lahjakkaat saavat toverien tukea, oppilaat pääsevät testaamaan erilaisia työtapoja ja he voivat työskennellä kykyjensä mukaisesti. (Uusikylä 1994, 172–175; Sousa 2009, 233–234.) Pitkäaikainen ja pysyvä ryhmittely kuitenkin vaikuttaa negatiivisesti oppilaan minäpystyvyyden tunteeseen, jos oppilas sijoitetaan alempiin ryhmiin, koska silloin oppilaalta odotetaan yhä vähemmän ja siten hän jää yhä enemmän jälkeen. Jos arviointi perustuu sosiaaliseen kilpailuun ja oppilaiden väliseen arviointiin, vain muutama pärjää hyvin ja suurin osa epäonnistuu. Opetusmenetelmien toimivuutta ei tästä syystä pitäisi mitata vain tiedoilla ja taidoilla eli sillä, mitä oppilaat oppivat vaan myös sillä, miten ne vaikuttavat oppilaan käsitykseen omista taidoistaan ja osaamisestaan. Siten voidaan vaikuttaa siihen, miten oppilaat suhtautuvat ja orientoituvat tuleviin oppimistilanteisiin. (Bandura 1997, 175–176.)

Uusikylän (1994) mukaan lahjakkaiden osa-aikaisesta ryhmittelystä on saatu hyviä tuloksia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että lahjakkaat oppilaat opiskelevat muutaman tunnin viikossa omassa ryhmässään. Ryhmälle varataan tila sekä paljon erilaista materiaalia. Ryhmä voi toteuttaa tutkimistyyppisiä projekteja valitsemistaan aiheista. Jokaisen koulun on kuitenkin luotava oma eriyttämisen mallinsa, jonka kaikki opettajat hyväksyvät. Haasteita tuo yleensä se, että monia lahjakkaita ja taitavia oppilaita jää ryhmän ulkopuolelle. Oppilaiden valitseminen ryhmään voi olla hankalaa, ja asian selittäminen vanhemmille ei usein ole yksinkertaista. (Uusikylä 1994, 170–171.)

Banduran (1997) mukaan *hyvä opetus* sekä opettaa taitoa että herättää kiinnostuksen opittua asiaa kohtaan. Kiinnostuksen herättyä oppimisprosessi kestää pitempään itse oppimistilanteenkin loputtua. Koulussa tapahtuva oppiminen on siitä haasteellista, että aina on lisää opittavaa ja uusia haasteita. Aiemmat saavutukset unohtuvat nopeasti ja vasta uuden oppiminen tuo vahvistusta omalle osaamisen tunteelle. Oppilaalla täytyy siis olla korkea minäpystyvyyden tunne pyrkiessään hyvin ja erinomaisiin suorituksiin. (Bandura 1997, 219–221.)

Eriyttäminen ei tarkoita sitä, että kaikki opetus yksilöllistetään jokaiselle oppilaalle, eli opettajan ei tarvitse joka tunnilla tehdä kaikille eri tehtäviä. Laineen (2010) mukaan onkin tärkeintä, että pystyisimme kehittämään opetusta niin, että kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus ainakin ajoittain saada omatasoistaan opetusta ja haasteita, mutta myös tukea kun he sitä tarvitsevat. (Laine 2010, 1.) Myöskään kielten opettamisessa ei ole yhtä hyvää ja kaikille oppilaille sopivaa opetusmetodia. Oppilaat ovat erilaisia, joten harkittu eri opetusmenetelmien yhdistäminen eli *eklektisyys* on hyvä asia. (Oxford & Lee 2008, 312.)

#### **4.3.1 Keinot ja käytäntö Suomessa**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) määritellään *erityistä tukea tarvitseviksi oppilaisiksi* oppilaat, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi ja tämän lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat myös oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Tämä määritelmä ei ota huomioon lahjakkaita oppilaita tai mainitse ylöspäin eriyttämistä (POPS 2004, 12.) Uusikylän (2003) mukaan huippuälykäs tai lahjakas lapsi ansaitsee saada tehdä omansa tasoista työtä. Samojen asioiden tankkaus ja rutiininomaiset lisätehtävät eivät tue lahjakkaan oppilaan oppimista. Älykäs lapsi kaipaa haastetta kehittyäkseen, muuten hän ei opi harjoittelemaan tai näkemään vaivaa oppiakseen uusia asioita. Moni syntymälahjakas on mennyt peruskoulun ja lukion läpi opiskelematta ja lukematta, mutta esimerkiksi yliopistoon päästyään ei ole löytänyt itsestään tarvittavaa motivaatiota, pitkäjänteisyyttä saati sitten opiskelutaitoja, koska ei ole näitä aiemminkaan tarvinnut. (Uusikylä 2003, 91–92.)

Uusikylän (2000, 2003) mielestä lahjakkaiden erityisopetus on parasta toteuttaa eriyttämisenä normaaliluokassa käyttäen erilaisia menetelmiä. Uusikylä uskoo

suomalaisen peruskoulun mahdollisuuksiin. Uusikylän mukaan Suomessa on hyvin koulutetut opettajat ja koulutusjärjestelmän ydin on hyvä. Hän mainitsee kuitenkin, että opettajat tarvitsisivat lisäkoulutusta lahjakkuuden tukemiseen ja tunnistamiseen. (Uusikylä 2000, 99; Uusikylä 2003, 7, 57, 222-223.) Sousan (2009) mukaan opettajankoulutuslaitosten tulisi painottaa, että lahjakkaiden opetuksen eriyttäminen kuuluu kaikille opettajille, ei vain opettajille, jotka erikoistuvat siihen (Sousa 2009, 235-236). Ensimmäistä kertaa itse luin lahjakkaiden opetukseen liittyvää kirjallisuutta opiskellessani erityispedagogiikan perusopintoja eli luokanopettaja-opintoihin ei omalla kohdallani ole kuulunut teemaan liittyviä asioita.

### **4.3.2 Arviointi**

Arvioinnin tulisi perustua jokaisen oppilaan yksilölliseen edistymiseen. Arvioinnin tulisi tarjota oppilaille realistista palautetta opitusta ja suunnata motivaatiota tulevaan. Arvioinnin tulisi erityisesti olla oikeudenmukaista ja kannustavaa. (Uusikylä 2000, 99; Tomlinson 2001, 93-94.) Konstruktivisessa oppimiskäsityksessä korostetaan laadullista arviointia. Oppimistuloksia tulisi arvioida yksilöllisesti ja fokuksa suunnata opiskelijan edistymisen arviointiin. Oppijan on hyvä olla mukana arvioimassa omaa edistymistä suhteessa hänelle asetettuihin tavoitteisiin. Arviointia on hyvä suorittaa myös prosessin aikana eikä vain päättövaiheessa. Opettaja voi yhä käyttää määrällistä arviointia, mutta sitä olisi hyvä käyttää laadullisen arvioinnin rinnalla. (Kauppila 2007, 44-45.) Erityisen tärkeää on myös, että vanhemmat saavat palautetta ja tietoa oppilaan edistymisestä säännöllisesti (Tomlinson 2001, 94).

Kielitaidon arvioinnin tekee haastavaksi se, että eri aikoina on kielitaito määritelty hyvin eri lähtökodista käsin ja tämä vaikuttaa kielten kokeiden laadintaan (Tuokko 2007, 60-61). Kielitaito jaetaan perinteisesti puhutun kielen ja tekstin ymmärtämiseen sekä puhumiseen ja kirjoittamiseen eli tuottamiseen (Johnson 2001). Vieraan kielen arvioinnissa on hyvä arvioida oppilaita mahdollisimman monipuolisesti. Arvioinnissa voi apuna käyttää erilaisia kirjoitelmia, suullisia esitelmiä ja kokeita, yksilö- ja ryhmätöitä ja kokeita. (Nel 2008, 55.) Tuottamisen arvioinnissa on tarkoitus tehdä johtopäätöksiä puhumisen tai kirjoittamisen taidon sisällöstä ja tasosta. Yleisimmin käytettyjä kriteereitä ovat laajuus (range), virheettömyys ja tarkkuus (accuracy), sujuvuus (fluency), vuorovaikutus (interaction) ja sidosteisuus (coherence). (Tuokko 2007, 124-140.)



### 4.3.3 Suhtautuminen

Leppäkoski (2004) tutki pro gradu -tutkielmassaan 74 opettajan suhtautumista lahjakkaiden opetukseen, huomioimiseen ja tukemiseen. Vaikka ylöspäin eriyttäminen oli esillä koulujen toiminnassa, toiminta ei ollut systemaattista ja pääasiallinen vastuu ylöspäin eriyttämiseen oli luokanopettajilla. Opettajat pitivät sekä heikompien että lahjakkaiden oppilaiden tukemista tärkeänä, mutta etusijalla oli alaspäin eriyttäminen. Laineen (2010) mukaan eriyttämiseen vaikuttavat monenlaiset asenteet ja käsitykset, joita opettajat eivät välttämättä edes tiedosta. Opettajien tulisi tiedostaa, että oppilaat oppivat erilaisilla nopeuksilla ja tavoilla ja että heillä on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Oppilaat oppivat paljon myös toisiltaan sekä itsenäisen työskentelyn kautta. (Laine 2010, 5.)

Opetuksen eriyttämisen on väitetty vähentävän oppilaiden käytösongelmia, sillä opettajien eriyttäessä opetusta kaikilla oppilailta on sopivaa tekemistä ja he ovat sitä kautta sitoutuneempia opiskelua kohtaan (Latz, Neumeister, Adams & Pierce 2009). Laineen (2010) mukaan Suomessa lahjakkaiden erillisiä kouluja ja luokkia kohtaan on paljon vastustusta. Opettajien olisikin hyvä ymmärtää, että oppilaiden ei tarvitse tehdä aina samoja asioita, mutta tämä vaatii opettajalta joustavuutta sekä luottamusta oppilaisiin. Laineen mukaan myös opettajia kannattaisi rohkaista yhteistyöhön muiden opettajien kanssa ja jakamaan omia materiaalejaan muiden opettajien kanssa. Myös rehtorin antama tuki ja suhtautuminen eriyttämiseen vaikuttaa opettajien suhtautumiseen. (Laine 2010, 2-5.)

## 4.4 Teoriaosuuden yhteenveto

Oppilaan englannin taitoihin alakoulussa vaikuttavat monenlaiset tekijät. Tutkimuksessani käytettävä määritelmä taitavasta kielenoppijasta sisältää useita eri seikkoja, kuten oppilaan motivaation kielen oppimiseen, minäpystyvyyden tunteen, oppimisstrategiat, asenteen, kielikyvykkyyden ja -lahjakkuuden. Kuitenkaan ei ole vain yhtä mallia taitavalle kielenoppijalle. (Grenfell & Harris 1999, 36.) Taitavan oppijan taustalla voi olla muita lahjakkuuksia ja erityisesti vahva äidinkielen hallinta tukee englannin oppimista. Taitava oppija vaikuttaa olevan sekoitus synnynnäisiä ominaisuuksia sekä opittuja toimintatapoja, joihin ympäristöllä on oma vaikutuksensa. Vaikka oppilaalla olisikin heikompi kyky oppia kieltä, voi

motivaatio kompensoida näitä puutteita (Oxford & Lee 2008, 307). Hyvä opettaminen tukee kaikkia oppijoita, mutta myös oppijan on oltava aktiivinen toimija oppimisprosessissa. Jokainen oppija voi kehittyä paremmaksi englannin tai vieraan kielen oppijaksi muuttamalla asennettaan tai oppimisstrategioitaan, ja tässä oppija usein tarvitsee opettajan tai vertaisten palautetta ja tukea. Oppilaille on siis opetettava, miten vieraita kieliä opitaan hyvin.

Taitavista englannin oppijoista olen tutkimuksessani ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta rajannut pois oppilaat, joiden toinen tai molemmat vanhemmat ovat englannin puhujia sekä ne oppilaat, jotka ovat viettäneet yli vuoden englanninkielisessä maassa. Tällöin taustalla olisi kyse erilaisesta englannin oppimisesta, ja samankaltaisessa tilanteessa valtaosa oppilaista oppisi englantia. Tämän rajauksen olen myös kertonut haastattelemilleni englannin opettajille. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla puhunkin *taitavien oppilaiden* eriyttämisestä, jotka eivät välttämättä ole taitavia oppijoita eli taitavia oppimaan kieltä, mutta silti taitojensa perusteella mahdollista kutsua taitaviksi oppilaiksi.

Ylöspäin eriyttämisessä tärkeimpänä asiana nousee oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen. Ei ole vain yhtä eriyttämisen keinoa, joka toimii kaikille oppijoille. Oppimista voidaan eriyttää opetuksen eri vaiheissa: opetusta suunniteltaessa, luokkahuoneessa, palautetta antaessa ja arvioinnissa. Opettajan ei myöskään tarvitse eriyttää opetusta jokaiselle oppilaalle erikseen jokaiselle tunnille, mutta jokaisella oppilaalla on oikeus saada omatasoista opetusta edes ajoittain. Tutkimuksissa lahjakkaiden tai taitavien oppilaiden opetukseen suhtaudutaan hyvin vaihtelevasti, ja siitä usein puhutaankin melko varovasti.

## 5 Tutkimuksen toteutus

### 5.1 Tutkimuksen tavoite

Alun teoriaosuudessa on tarkoitus avata syitä siihen, miksi oppilas on taitava englannin oppija ja miten ja millä periaatteilla opetusta voidaan eriyttää ylöspäin. Tutkimuksen empiirisen osuuden tavoitteena on yrittää vastata kysymykseen, miten alakoulussa englantia opettavat opettajat määrittelevät taitavan englannin oppijan sekä selvittää, miten käytännössä opettajat eriyttävät opetustaan ylöspäin taitaville oppilaille yleisopetuksen oppituntien aikana.

### 5.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykseni jakautuvat kahdeksi pääkysymykseksi. Pääkysymyksiä lisäksi on alatutkimuskysymyksiä, joiden avulla pyrin vastaamaan päätutkimuskysymyksiin.

#### **1. Miten englannin opettajat määrittelevät taitavan englannin oppijan?**

- Miten taitava englannin oppija näkyy ja toimii englannin oppitunnilla?
- Millainen on taitavan oppijan rooli suhteessa muihin oppilaisiin ja opettajaan?
- Miten taitava oppija toimii oppituntien ulkopuolella?
- Miten opettaja voi tukea taitavan vieraan kielen oppijuuden kehittymistä?

#### **2. Millaista opettajien tekemä ylöspäin eriyttäminen on käytännössä?**

- Miten opettaja ottaa huomioon ylöspäin eriyttämisen opettamisen eri vaiheissa?
- Missä asioissa englannin opettaja tarvitsee tukea ylöspäin eriyttämisessä?
- Mistä opettaja on saanut tukea ja tietoa ylöspäin eriyttämiseen?

## 5.3 Menetelmän valinta

### 5.3.1 Laadullinen tutkimus ja teemahaastattelu

Laadullinen tutkimus sopii paremmin tutkimusaiheeseen kuin määrällinen, sillä laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään tiettyjä ilmiöitä, kun taas määrällinen tutkimus pyrkii löytämään tilastollisia yleistyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista monitahoinen ja yksityiskohtainen aineiston tarkastelu, jonka avulla ilmiöstä voi löytyä uusia odottamattomia piirteitä (Hirsjärvi 2009, 164). Tutkimukseni on fenomenologis-hermeneuttisesti painottunut, sillä tarkoitukseni on tutkia, millaisia kokemuksia ja merkityksiä opettajilla on taidokkaiden oppilaiden opettamisesta ja ylöspäin eriyttämisestä. (Laine 2007, 33, 37–42.) Laadullisen tutkimuksen päämenetelmä on jo pitkään ollut haastattelu (Hirsjärvi 2009, 205)

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan haastattelu on hyvä vaihtoehto, kun on tarkoitus selvittää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla. Tuomi ja Sarajärvi pitävät haastattelua joustavana tutkimusmuotona, koska kysymykset voidaan esittää eri järjestyksissä, mitä esimerkiksi lomaketta käyttäessä ei voida tehdä. Haastatteluun voidaan myös tarkkaan valita ihmisiä, joilla on kokemusta tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72–74.) Hirsjärven (2009) mukaan haastattelu sopii myös aiheisiin, joita ei ole tutkittu paljoa aikaisemmin. Haastattelussa on mahdollista seurata haastateltavan non-verbaalista viestintää eli haastateltavan ilmeitä ja eleitä. (Hirsjärvi 2009, 205–206.)

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2004) teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Haastattelun aihepiirit eli teemat ovat kaikille samat, mutta kysymysten muoto ja järjestys voivat vaihdella. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 44–45.) Teemahaastattelussa edetään tiettyjen ennalta valittujen teemojen mukaan. Myös Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mielestä on enemmän makukysymys esitetäänkö haastateltaville kysymykset lähes samassa muodossa ja järjestyksessä vai vapaammin. Teemahaastattelun avulla pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia, jotka liittyvät tutkimuksen tarkoitukseen, ongelman asetteluun ja tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Teemahaastattelussa aihepiirit eli teemat yleensä annetaan haastateltavalle etukäteen. (Hirsjärvi 2009, 208.)

Vaikka teemahaastattelu onkin verrattain avoin tapa tehdä tutkimusta, on erittäin tärkeää, että haastattelun teemoja ja kysymyksiä mietitään tarkasti. Vaikka tutkija ei tiedäkään etukäteen, mitä asioita haastattelevat tulevat kertomaan, on harkinta ja hyvä valmistautuminen mahdollisesti tutkimuksen tärkeimpään vaiheeseen eli aineiston keruuseen erittäin tärkeää. Hyvin fokusoidun ja mietityn teemahaastattelun kesto on yleensä noin 45 minuuttia. (Gill 2005, 70–73.)

### **5.3.2 Teemahaastattelu tässä tutkimuksessa**

Halusin tutkia opettajien omia kokemuksia ja käsityksiä, joten haastattelemisen soveltui menetelmällisesti paremmin kuin havainnointi. Myös haastattelun joustavuus eli mahdollisuus kysyä uudestaan, valikoida aiheesta eniten tietävät, tarkentaa, keskustella ja vaihtaa kysymysten järjestystä tuntui sopivalta. Haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72–74.) Lähetin opettajille teemahaastattelurungon etukäteen sähköpostilla, jotta opettajat voisivat valmistautua haastatteluun ja siten itse haastatteluissa pystyisivät nopeammin palauttamaan mieleen aiheeseen liittyviä ajatuksia ja tapahtumia. Osa opettajista oli kirjoitellut muistiinkin muutamia tukisanoja, jotka liittyivät opettajien tärkeinä pitämiin asioihin tai tilanteisiin. Haastattelut etenivätkin hyvään tahtiin, eivätkä opettajat joutuneet sen suuremmin miettimään vastauksia, koska teemat ja kysymykset olivat heille tuttuja.

Ensimmäinen haastatteluni toimi pilottihaastatteluna. Pilottihaastattelua suositellaan käytettäväksi, koska pilottihaastattelun jälkeen haastattelurunkoa voi vielä muokata. Haastattelusta voi nousta esiin uusia mielenkiintoisia tutkimusteemoja, joihin haastatteliija ei ole varautunut. Pilottihaastattelussa haastateltavan tulee olla samantyylinen kuin muidenkin haastateltavien. (Gill 2005, 73–76.) Haastattelin opettajaa, joka opettaa alakoulussa englantia. Pilottihaastattelun tein helmikuussa 2012 ja pienien teemahaastattelurungon korjausten jälkeen tein yhden haastattelun maaliskuun lopulla 2012. Loput neljä haastattelua tein toukokuun 2012 aikana.

Pilottihaastattelun litteroinnin jälkeen totesin, että sain vastauksia kaikkiin tutkimuskysymyksiini. Lisäsin pari kysymystä pilottihaastattelun jälkeen, mutta pääasiassa olin tyytyväinen siihen, miten haastattelu meni. Haastattelin

opettajia heidän työpaikoillaan eli kouluilla lukuun ottamatta kahta opettajaa, joista toista haastattelin hänen kodissaan ja toista kirjastolla. Kaikissa tiloissa oli rauhallista eikä muita ihmisiä ollut paikalla. Mitään äänihäiriöitä ei tiloissa ollut ja haastatteluja ei tarvinnut keskeyttää kertaakaan. Kaikki nauhoitukset onnistuivat myös hyvin. Lyhyin haastattelu kesti 35 minuuttia ja pisin 75 minuuttia. Keskimäärin haastattelut kestivät 50 minuuttia.

### 5.3.3 Haastateltavien lyhyt esitteleminen

Lähetin tammikuussa 2012 sähköpostia usealle englannin opettajalle Pohjois-Savossa ja Keski-Suomessa. Tämän lisäksi sain haastateltavaksi pari englannin opettajaa toisten englannin opettajien kautta. Omana tavoitteenani oli haastatella viittä tai kuutta opettajaa, joilla olisi mahdollisimman erilaisia koulutustaustoja. Tämä toteutuikin hyvin, mikä näkyy alhaalla opettajien lyhyissä esittelyissä. Ainoana vaatimuksenani oli, että opettaja opettaa tai on opettanut englantia alakoulussa ja on siihen muodollisesti pätevä.

*Seuraavassa esittelen haastateltavista keskeisimmät tiedot ja käyttämäni lyhenteet.*

ko1= 34-vuotias kieltenopettaja, joka on valmistunut Oulun yliopistosta filosofian maisteriksi. Pääaineenaan hän opiskeli ruotsia ja sivuaineina ranskaa, saksaa ja englantia. Opetuskokemusta hänellä on seitsemän vuotta ala- ja yläkoulun kieltenopettajana, ja tällä hetkellä hän opettaa vieraita kieliä ala- ja yläkoulussa Pohjois-Savossa. Haastattelu toimi pilottihaastatteluna, mutta on myös osana tutkimusta, koska haastattelu onnistui hyvin.

ko2= 41-vuotias kieltenopettaja, joka on valmistunut Jyväskylän yliopistosta filosofian maisteriksi. Pääaineena hänellä oli englanti ja sivuaineina saksa ja yhteisöviestintä. Opettajana hän on toiminut noin seitsemän vuotta ja hän on opettanut alakoulussa, yläkoulussa, lukiossa ja yliopistossa. Tällä hetkellä hän opettaa englantia alakoulun puolella Keski-Suomessa.

ko3= 42-vuotias kieltenopettaja, joka on valmistunut Jyväskylän yliopistosta filosofian maisteriksi pääaineenaan ranskan kieli. Sivuaineina hän on opiskellut ruotsia, englantia ja psykologiaa. Opetuskokemusta hänellä on yhteensä noin kymmenen vuotta. Opettaa Keski-Suomessa englantia ja ranskaa ala- ja yläkouluissa.

ko4= 53-vuotias keskisuomalainen opettaja, joka alun perin opiskeli kasvatustieteen maisteriksi luokanopettajalinjalla Jyväskylän yliopistossa,

minkä jälkeen opiskeli filosofian maisteriksi pääaineenaan englanti Jyväskylän yliopistossa. Töiden ohella opiskeli erityispedagogiikan aineopinnot ja pätevoityi erityisopettajaksi. Hän opettaa alakoulussa englantia, useita eri oppiaineita ja toimii myös erityisopettajana. Opetuskokemusta hänellä on noin kahdenkymmenen vuoden ajalta eri asteilta myös yläkoulun ja aikuisopetuksen puolelta.

ko5= Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi ja englannin aineenopettajaksi valmistunut opettaja on iältään 37-vuotias. Opetuskokemusta on noin yhdeksän vuotta, ja se koostuu enimmäkseen luokkien 3-6 luokkienopetuksesta. Tällä hetkellä hän opettaa omaa luokkaa ja muille luokille englantia Keski-Suomessa.

ko6=Keskisuomalainen 48-vuotias opettaja, jolla on opetuskokemusta noin 20 vuotta alakoulusta lukioon. Hän opiskeli Jyväskylän yliopistossa filosofian maisteriksi pääaineenaan saksan kieli ja sivuaineena englanti. Tällä hetkellä opettaa englantia alakoulussa, yläkoulussa ja lukiossa.

## 5.4 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on analysointimetodi, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Näihin dokumentteihin lasketaan myös omassa tutkimuksessani käytettävät haastattelut. Tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan selkeä ja tiivis kuvaus. Aineiston luokittelu luo pohjan haastatteluaineiston tulkinneille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Luokittelun avulla aineiston osia voidaan myöhemmin vertailla, yksinkertaistaa ja tulkita. Luokittelu jäsentää tulkittavaa ilmiötä, kun taas yhdistely yrittää löytää luokittelujen välille samankaltaisuutta ja säännönmukaisuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 145-150.)

Tuomen ja Sarajärven (2009, 98) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä aineiston hankinta, siis se, miten tutkittava ilmiö käsitteenä määritellään, on vapaata suhteessa teoriaosan jo tiedettyyn tietoon tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston *teemoittelulla* tarkoitetaan laadullisen aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä tiettyjen aihepiirien mukaan. Ideana on etsiä aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. Teemoittelu sopii hyvin teemahaastattelun kanssa, koska haastattelun teemat ovat jo valmiiksi aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Aineiston analyysissä teoriaohjaava analyysitapa sopii tutkimukseeni. Analyysissa voi silloin olla teoreettisia kytkentöjä, joten teoria voi toimia apuna ja aikaisemman tiedon merkitys tunnistetaan. Analyysi voidaan aluksi toteuttaa melko vapaasti, mutta lopulta voidaan teoriasta ottaa apua esimerkiksi kategorioiden luomisessa. Tutkijan ajatteluprosessissa vuorottelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, ja teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikassa onkin yleensä kyse *abduktiivisesta* päättelystä. Aineistoa pelkistetään kysymällä tutkimusongelmien mukaisia kysymyksiä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 96-97.)

## 5.5 Sisällönanalyysi tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa analyysi on pääasiassa teoriaohjaavaa. Yhteys teoriaan löytyy siitä, että tutkimuskysymykset ja siten teemahaastattelurunko pohjautuvat osittain kirjallisuuteen ja teoriaan. Teoriaohjaava sisällönanalyysi antaa kuitenkin mahdollisuuden siihen, että aineistosta voi löytyä jotain uutta. Mitään tiettyä teoriaa ei sinänsä testata. Teemoittelussa ja luokittelussa teoriaa voi käyttää apuna, mutta se ei ole välttämätöntä.

Litteroinnin jälkeen aineisto luokitellaan kategorioihin. Kategorioiden muodostamiselle annetaan usein kaksi ehtoa: niiden tulee olla sekä tyhjentäviä että toisensa pois sulkevia. Gillhamin (2005) mukaan aineiston kaikkien olennaisten asioiden tulee sopia eri kategorioiden alle eikä yksikään asia saa sopia useampaan kuin yhteen kategoriaan. Myös päällekkäiset ilmaukset tulee poistaa. Kategoriat toimivat kuitenkin vain apuna tulosten kirjoittamisessa eivätkä sinällään vielä vastaa tutkimusongelmiin. Raporttiin tulee vielä lisätä tuloksia kuvaavia lainauksia. (Gillham 2005, 130-146.)

Litteroidun aineiston tulostin itselleni luettavaksi, mutta analyysissä käytin pääasiassa tietokoneen kirjoitusohjelmaa apuna aineiston erittelyyn. Luin aineiston kokonaisuudessaan läpi pariin kertaan rauhassa. Sitten kävin aineiston läpi tutkimuskysymys kysymykseltä ja listasin kysymykseen vastauksia antavat lainaukset opettajien haastatteluista kysymysten alle. Lainauksista sitten väreillä merkitsin vielä juuri ne kohdat, missä oli tutkimuskysymykseen sopivat kohdat ja tiivistin nämä ilmaisut. Kun tämä vaihe oli valmiina, aloin käydä läpi listaa miettien, mitkä kohdat olivat päällekkäisiä ilmauksia, jotka poistin listasta. Sen jälkeen aloin miettiä, millaisia kategorioita näille tiivistetyille ilmauksille voisi luoda. Kategorioiden alle tulisi



voida sijoittaa kaikki tulokset, mutta jotka eivät olisi liian samankaltaisia keskenään (ks. Liite 4). Tässä vaiheessa pystyin irrottamaan kuvaukset yksittäisten opettajien ilmauksista korkeammalle käsitteelliselle tasolle. Kun olin tyytyväinen kategorioihin, aloin kirjoittaa alaluku kerrallaan tuloslukuja. Koska aineisto oli järjestetty lainauksien mukaan, lisäsin tuloslukuihin opettajien lainauksia soveltuvin osin silloin, kun lainaus antoi jotain lisää tai selvensi tuloksia.

Analyysiyksikköinä olivat ensisijaisesti merkityksen muodostavat ajatuskokonaisuudet, mutta nostin aineistosta esiin myös yksittäisiä sanoja, jos haastateltava ei niitä erityisesti täsmentänyt.

## 6 Tulokset

Tulokset on jaoteltu tutkimuskysymysten mukaisesti niin, että esimerkiksi luku 6.1 vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja neljässä seuraavassa alaluvussa (6.1.1, 6.1.2, 6.1.3 ja 6.1.4) vastaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymyksiin. Olen otsikoinut luvut analyysin pohjalta saamieni tulosten mukaisesti. Olen koonnut lukuun 7 Pohdinta keskeiset tulokset.

### 6.1 Taitava englannin kielen oppija alakoulussa

#### 6.1.1 Taitava englannin oppija englannin opetuksessa

Kieltenopettajat kuvasivat taitavan englannin oppijan toimimista luokassa monipuolisesti. Opettajien vastauksista löytyi hyvin paljon samankaltaisuuksia, ja yhtenäinen kuva taitavasta oppilaasta alakoulun englannin opetuksessa alkoi muodostua. Opettajat kuvasivat, että taitava oppija on:

1. Vastuullinen, itsenäinen ja tehokas ajankäyttäjä, joka taitaa luokkatyöskentelyn
2. Taitava ja aktiivinen kommunikoiija, joka sietää epävarmuutta
3. Halukas kehittymään ja oppimaan lisää
4. Kiinnostunut ja motivoitunut osallistumaan
5. Toiset oppilaat huomioon ottava: neuvoo, auttaa ja korjaa
6. Sinnikkäästi töitä tekevä ja omiin kykyihinsä uskova
7. Kielitaituri, joka osaa vertailla kieliä

Kohta **yksi** eli kuvaus *oppilaasta vastuullisena, itsenäisenä ja tehokkaana ajankäyttäjänä, joka taitaa luokkatyöskentelyn* löytyi hieman eri sanoin kaikkien opettajien vastauksista. Opettajat pitivät tätä tärkeänä lähtökohtana hyvälle kielen oppimiselle. Tämä kuvaa hyvin autonomisen oppijan määritelmää (ks. luku 3.5.3). Yksi opettajista kuvasi oppilaan toimintaa seuraavasti:

Tietysti tunneilla pystyy toimimaan opettajan ohjeiden mukaan, ymmärtää opettajan ohjeet, pystyy vastuullisesti selviytymään tehtävistä mitä annetaan. (ko5)

Useiden opettajien vastauksista nousi esiin oppilaiden taitavuus operoida välineillä, joina suurin osa opettajista piti erityisesti englannin lukukirjaa, tehtäväkirjaa, vihkoa, kirjan sanastoja ja sanakirjoja sekä opettajan itse valmistamaa materiaalia. Tämä vaikutti olevan erityisen tärkeä taito, koska alakoulussa oppilaat vasta opettelevat oppimaan vierasta kieltä, ja tämän taidon puuttuminen vaikuttaa haittaavasti englannin oppimiseen.

Taitava oppija, jos ajattelen oppimisstrategioiltaan taitavaa, on sellainen joka käyttää kaikkia aistejaan, sen näkee ihan selvästi niistä lapsista, että ne hahmottaa aika nopeasti esimerkiksi välineet, mitkä on käytettävissä, mitkä vihkot mitkä kirjat, mitä luokassa tapahtuu ja miten opettaja toimii ja sitten osaa käyttää niitä aktiivisesti ja ne itse lähtee hakemaan ja kysymään esimerkiksi että saako takasanastoa käyttää tai saaks opettaja netistä ehtiä tähän vastauksia. Semmonen on mun mielestä oppimisstrategioiltaan taitavan oppilaan merkki. (ko2)

Edellisessä lainauksessa korostui oppilaan kyky huomioida luokkatilannetta, opettajan toimintaa ja muiden oppilaiden toimintaa. Taitavan oppijan kuvattiin myös osaavan suunnata tarkkaavaisuuttaan oikeisiin asioihin ja olevan tehokas.

Taitava oppilas osaa yleensä keskittyä hyvin. Voi olla vilkaskin oppilas, mutta osaa käyttää ajan tehokkaasti. (ko3)

Enemmistö opettajista toi esille kohdan **kaksi**, eli että taitava oppija on *taitava ja aktiivinen kommunikoiija, joka sietää epävarmuutta*. Opettajat kuvasivat, että englannin tiedoiltaan ja taidoltaan parhaat oppilaat eivät aina välttämättä ole niitä, jotka ovat taitavimpia keskustelemaan englannin kielellä.

Ne tilanteet, joita opettajana kokee mielekkäinä keskustelutilanteina niin monesti tapahtuu taitavien ei välttämättä akateemisesti parhaiten kieltä osaavien mutta mun mielestä taitavien englannin käyttäjien kanssa. (ko4)

Useat opettajat toivat myös esille taitavien oppijoiden kyvyn sietää epävarmuutta ja toimia sillä kielitaidon tasolla, jolla he sillä hetkellä ovat. Tämä on myös yksi taitavan oppijan kriteereistä, jonka Rubin (1975) ja Naiman ym. (1978) mainitsevat (ks. luku 3.5.1). Tämä onkin kieltenoppimisen kannalta tärkeä, oli sitten kyse vieraalla kielellä kommunikoinnista autenttisessa tilanteessa tai kielten opiskelusta koulussa.

Sitten taitavia oppilaita on ne, jotka lähtee päättämään ja arvailemaan ja lähtee nopeesti silleen mukavuusalueelta pois että just kolmosten kanssa käytiin, oli tekstinymmärtämistä ja siinä oli sanoja, jota ne ei tiennyt ja yritin opettaa niille strategioita, että kato ne sanat mitä ymmärrät ja päätele mistä siinä on ehkä kysymys ja osa lapsista on tässä automaattisesti hyviä, niille ei tarvii neuvoa vaan ne lähtee luonnostaan katsomaan, että mä tiään ton sanan ja ton sanan ja ton sanan, joten sen on pakko tarkoittaa tätä. Että niinku luottaa siihen, mutta sitten on niitä, jolle et oo kertonut sitä strategiaa ja niille on se, et ne ehtii jokaisen sanan sanastosta, ja ihmettelee mikä ihme toi voi olla ja jumiutuu siihen yhteen sanaan. Et siinä mun mielestä näkyy se taito sitten. Et sietää keskeneräisyyttä tai epävarmuutta, et en tota sanaa tiedä, mutta kyllä se varmaan näin on. (ko2)

**Kolmas** piirre, eli että taitava oppija on *halukas kehittymään ja oppimaan lisää* oli selkeästi esillä aineistossa. Opettajat kuvasivatkin taitavien oppijoiden pyrkivän tulemaan yhä paremmiksi englannin taitajiksi.

Niin sellainen halu haastaa itseään ja luottamus omiin taitoihin. (ko4)

Tämä opettajan lainaus kuvastaa Banduran (1997) minäpystyvyyden tunnetta, eli oppija luottaa omiin taitoihinsa ja siksi uskaltaa kokeilla ja tehdä virheitä kehittyäkseen. Ihminen, jolla on korkea minäpystyvyyden tunne, usein myös saavuttaa asettamansa tavoitteet (ks. luku 3.4). Vahvaa halua kehittyä ja oppia lisää kuvaa myös oppilaan hereillä ja tarkkaavaisena oleminen. Taitavien oppijoiden kuvattiin tekevän yhteyksiä jo opittujen ja uusien asioiden kesken sekä haluavan tietää aina vähän enemmän ja syvemmin.

No osaavat yhdistellä asioita, että kysyvät vaikka, että liittykö tämä tähän asiaan tai eikös me viimeksikin puhuttu tästä. Sitten on kiinnostunut ja haluaa kysyä ylimääräisiä sanoja. Osa vertailla asioita ja ymmärtää kokonaisuuksia. (ko3)

Sellaisia kysymyksiä että opettaja hei sellaisessa laulussa sanotaan näin, että mitä se tarkoittaa. (ko2)

Osa kysyä aika hyviä kysymyksiä, että niistä osaa päätellä. (ko3)

Kaikki opettajat toivat esiin kohdan **neljä** eli taitava oppija *on kiinnostunut ja motivoitunut osallistumaan*. Motivaation ja oikeanlaisen asenteen kuvattiin olevan tekijöitä, jotka mahdollistavat kielellisesti vähemmän lahjakkaan oppilaan pääsyn hyviin tuloksiin. Rubinin (1975) tutkimuksessa ilmeni, että taitavalla kielen oppijalla on suuri halu kommunikoida ja oppia kommunikoimalla ja että taitavat oppijat ovat joustavia ja yritteliäitä kommunikoinnissaan (ks. luku 3.5.1). Ryanin ja Decin (2000) sisäinen motivaatio eli oppijasta lähtevä kiinnostus kuvaa hyvin seuraavia lainauksia opettajilta. Toisaalta myös Ushiodan (2008) teoria oppijan kyvystä säännöstellä omaa motivaatiotaan kuvastaa lainauksia hyvin. (ks. luku 3.3.)

Mutta kyllä sellainen mielenkiinto ja motivaatio on sellainen avaintekijä. Uskon, että sellainenkin, jolla kielitaito vaikuttaa horjuvalta, voi hyvällä motivaatiolla päästä pitkälle. (ko4)

Kun aletaan miettimään isompia oppilaita niin kyllä se on tietynlainen oma-aloitteisuus, kiinnostus, motivoituminen ja asenne sitä kieltä kohtaan. (ko5)

Motivoituminen ja innostuminen tulivat esiin myös oppijan suhtautumisena uusiin tehtäviin ja kielenopiskeluun, jonka moni opettaja sanoi myös tarttuvan muihin oppilaisiin ja tukevan koko opiskelukulttuuria.

On kauheen aktiivisesti tunnilla mukana, aivan intopiukkana kaikissa keskusteluharjoituksissa, "no niin, hei nyt puhutaan!", tykkää puhua englantia, tykkää kirjoittaa englantia, kokee sen haasteena et jes nyt ja sit kun (opettaja) sanoo, et "kato miten pitkiä lauseita sä oot nyt kirjoittanut!" niin se on ihan, että "jes". Että ehkä asenteessa näkyy se taitavuus. (ko2)

Kohta **viisi** eli taitava oppija *ottaa toiset oppilaat huomioon neuvomalla, auttamalla ja korjaamalla* tuli myös esiin kielenopettajien enemmistön kommentteista. Taitavan oppijan toiminnasta oli opettajien mielestä tälläkin tapaa hyötyä

muille oppilaille ja taitavien oppilaiden kuvattiin usein olevan myös sosiaalisesti lahjakkaita. Tämä ei tarkoittanut sitä, että kaikki taitavat oppijat olisivat välttämättä hyvin ulospäin suuntautuneita, vaan sosiaalinen lahjakkuus tuli enemmän esille siinä, miten taitavat oppijat toimivat suhteessa muihin oppijoihin, oli se sitten auttamista tai korjaamista. Taitavat oppijat siis osasivat hyödyntää omia taitojaan myös tässä mielessä olemalla tukena muille oppilaille.

No ainaski on semmoisia, jotka auttaa toisia ja sitten vähän korjaavatki sitä toista oppijaa jos menee jokin vikaan. Kyllä on apua. (ko1)

Voi olla jotenkin, että opettaja ei huomaa, että sen taitavan oppilaan vierustoveri ei ymmärrä jotakin, niin taitavat monesti neuvovat kavereitakin. Ovat avuksi ja omatoimisiakin. (ko3)

Mutta jos on taitava oppija niin minä sisällyttäisin myös sitä, että osaa kuunnella muita ja tukea. (ko4)

Kohdan **kuusi** mainitsi puolet opettajista: taitava oppija on *sinnikkäästi töitä tekevä ja omiin kykyihinsä uskova*. Myös Rubin (1975) mainitsi, että taitava oppija harjoittelee (ks. luku 3.5.1). Ristiriistaista oli se, että kieltenopettajien mukaan osa taitavista oppilaista ei joudu tekemään töitä englannin oppimisen eteen, mutta erityisesti taitavan oppijan piirteeksi taas sinnikkyys ja vaivannäkö laskettiin. Motivoitumisen ohella se on yksi tapa, jolla vähemmän kielellisesti lahjakkaatkin oppilaat pääsevät hyvin tai erinomaisiin tuloksiin. Taitava oppija ymmärtää, että hyvä oppiminen vaatii töitä. Oppilaat, jotka eivät usko omiin taitoihinsa tai ovat menettäneet uskonsa omiin taitoihinsa, vaikuttavat itse omaan oppimiseensa negatiivisella tavalla. Sinnikkäiden ja itseensä uskovien oppilaiden opettaminen oli opettajien mielestä myös helpompaa.

Sitten on niitäkin oppilaita mulla, jolla on isoja ongelmia oppimisessa, esimerkiksi luki-ongelmia, mutta ovat valmiita tekemään töitä, niin niittenkin kanssa päästään ihan huimiin tuloksiin, mutta jos asenne on, että en opi ja sen takia en tee töitä, kun en kuitenkaan opi, niin se näkyy auttamattomasti taitamattomien oppilaiden oppimisessa. Taustalla voi olla heikko itsetunto. (ko2)

Semmoinen sinnikkyys, jos ei ole pitkäjänteisyyttä opetella esimerkiksi harjoitella sanoja, ei opettaja voi tehdä kaikkea oppilaan puolesta vaan se oppimisen täytyy lähteä myös oppilaasta ja tulee nähdä se vaiva. Jos on sellainen lapsi, joka luovuttaa heti kun tulee haasteita, ei ole yleensä hyvä merkki. (ko3)

Kyllä, ymmärtävät, että koulussa tätä asiaa opeteltiin, niin nyt sitä kotona sitten harjoitellaan. Ymmärtävät miksi asioita tehdään. Siinäkin hyvänä esimerkkinä toisille, että siinä tilanteessa kun läksyjä annetaan, heikommat oppilaat ahdistuu niistä, että: "Voi ei, taas näin paljon" niin taitavat oppilaat, joille se ei tuota hirveesti ongelmaa niin ne eivät ahdistu siitä työmäärästä vaan aattelevat, että "Aha, olisko jotain lisää, saako nämäkin tehdä?" (ko3)

Vaikkakin oppimisstrategioiden, motivaation, asenteen ja sinnikkään työn tekemisen nähtiin olevan tärkeitä ominaisuuksia taitavalle oppijalle, osa opettajista piti kielellistä lahjakkuutta tai ainakin kykyä analysoida ja vertailla kieliä tärkeänä. Kohta **seitsemän** olikin, että taitava englannin oppija on usein myös *kielitaituri, joka osaa vertailla kieliä*. Yksi opettajista kertoi esimerkissään taitavasta kielen oppijasta, jonka koti on kaksikielinen, mutta kumpikaan kotikielistä ei kuitenkaan ole englanti. Monikielinen ympäristö oli edistänyt oppilaan kykyä vertailla ja analysoida kieliä, ja oppilas oli siitä syystä opettajan mielestä taitava kielen oppija. Myös Rubin (1975) totesi, että taitava kielenoppija keskittyy sekä kielen sisältöön (content) että muotoon (form). Taitava kielenoppija monitoroi sekä omaa että muiden kielen tuottamista ja sen laatua. Taitava kielen oppija ottaa myös huomioon kontekstin ja kielen pragmaattiset piirteet (ks. luku 3.5.1.)

Kotona puhuttiin kahta kieltä, suomi oli niistä toinen. Sithän osas vertailla, että englannin lisäksi hän luki A2-kieltä, hän osasi hyvin niitä kieliä analysoida ja vertailla. Eli kielellistä tietoisuutta on syntynyt takana eli osaa tarkastella sitä kieltä metatasolla yllättävän hyvin. (ko4)

Mutta taitavalla oppijalla, kyllä sillä täytyy ehkä olla ainakin pientä kielellistä lahjakkuutta elikkä pystyy kuulemaan, erottelemaan, pystyy kokonaisvaltaisesti käsittelemään kieltä. (ko5)

Jos itse käyttää opettajana paljon englantia niin tämä oppilas selviää luokkaenglannista hyvin. Jos vaikka kuulumisia kyselen niin toiset ei välttämättä tiedä mitä tarkoittaa "weekend" niin tämä oppilas kolmannella sen sanan jo tietää. Tai jos päivän tapahtumia kerrataan niin tämä oppilas pystyy sellaisessa small-talkissa pysymään mukana. Jos käyttää sellaisia sanoja, joita ei oppilaat vielä tiedä niin tällainen oppilas saattaa ottaa katsekontaktia opettajaan, että nyt tulee sellaista mitä oikeesti mä ymmärrän ja mä pystyn seuraamaan mitä opettaja puhuu. (ko6)

Yksi opettajista kuvasi oman suhtautumisensa englannin kieleen ja kieliin yleensä olevan sellainen, että hän näkee kielen kokonaisuutena ja osaa siten tarkastella sitä. Myös Naiman ym. (1978) kirjoittivat, että taitavat kielen oppijat hahmottavat kielen monimuotoisuuden (ks. luku 3.5.1). Osalla oppilaista tällaisen kokonaisuuden syntyminen ei jostain syystä onnistu niin helposti, ja se voi vaikuttaa kielen oppimiseen negatiivisesti.

Joillekin kieli saattaa olla hyvinkin rikkonaista ja koen sen jotenkin, että ne jotka pystyy hallitsemaan kieltä kokonaisuutena, se on jotenkin sellainen paketti niille. En osaa jotenkin kuvata tätä tarkemmin. Sitten on niitä, joille kieli on kuin palapeli, jonka palat eivät loksahda paikoilleen. Järjestäytymätöntä sälää kieliasioita, jotka ei loksahda. Ja kun kokee, että ne palat on menneet paikoilleen niin se on ollut kokonaisuus jota on voinut ymmärtää ja sillä pelata. On vaikeee mennä niiden oppilaiden asemaan, joille kieli on sanoja siellä ja täällä, ja mä tiedän mitä se tarkoittaa, mutta mitä se tarkoittaa tuossa tarinassa. Kokonaisuuden hahmottaminen semmoinen tulis mieleen. (ko5)

### 6.1.2 Taitava oppija suhteessa muihin oppilaisiin ja opettajaan

Aineistosta löytyi monta tapaa, jolla sosiaalisesti lahjakas ja taitava englannin oppija voi olla hyödyksi muille oppilaille ja opettajalle. Erittelen erikseen miten taitava oppija on hyödyksi oppilaille sekä opettajalle, vaikkakin silloin kun taitava oppija on hyödyksi oppilaille, hyöttyy siitä myös opettaja ja toisinpäin. Aineistosta löytyi myös hyviä esimerkkejä siitä, miten sosiaalisesti taitamaton mutta kielellisesti taitava oppilas voi olla haitaksi muille oppilaille ja opettajalle. Tosin kielenopettajat totesivat, että tällöin on ehkä väärin puhua taitavasta kielenoppijasta.

Opettajien mukaan taitava englannin oppija parhaimmillaan *innostaa, aktivoi, kannustaa ja toimii esimerkkinä muille oppilaille*. Taitava oppija osaa hienovaraisesti ja positiivisessa hengessä ohjata toisia oppilaita ryhmätöissä ja luokkatyöskentelyssä. Taitavien oppijoiden innostus voi myös tarttua muihin oppilaisiin, eli taitava oppija toimii esimerkillisesti tälläkin tavalla. Opettaja voi ottaa huomioon istumisjärjestystä miettiessä, missä taitavasta oppijasta on eniten apua ja hyötyä muille oppilaille.

Ja on luokassa niinku esimerkiksi ryhmätöissä se, joka aktivoi muita et paljon siihen vaikuttaa, että on sosiaalisilta taidoiltaan lahjakas niinku vetämään sillä, et ei oo vain kielellisiltä taidoilta lahjakas. (ko2)

Myöskin niin, että auttaa heikompia oppilaita eli laittaa istumajärjestystä niin, että tässä on heikompi ja taitavampi vierekkäin niin pystyy sitten auttamaan. (ko6)

Ja sitten ehkä, jos tulee haastavampi tehtävä niin tällainen oppilas yleensä innostuu siitä, koska se voi olla aika puuduttavaa semmoinen perustason tehtävä. Ja siinä mielessä voi olla hyötyä muille oppilaille, että innokkuus voi tarttua, kun näkee, että joku siihen haasteeseen tarttuu. (ko6)

On, ihan ehdottomasti. Koska kyllä ne, jos on taitavia ja sosiaalisesti lahjakkaita niin ne tsemppaa muita, et usein kuulee niiden suusta, että no esim. tää kolmasluokkalainen paritöissä sanoo, että "hyvä, hyvä!" et silleen tosi positiivisesti kannustaa toista. Eikä vaan silleen, et "Ei sä sanoit ton väärin". Sit esim. se kuudesluokkalainen poika sanoo kuiteskin aina nätisti toisille, et "Hei siinä käytetään tota sanaa". Että vähän niin kuin ohjaa siinä muita. (ko2)

Taitavasta oppijasta hyöttyy myös opettaja, koska *sosiaalisesti lahjakas ja taitava englannin oppija toimii opettajan apuopettajana ja monipuolistaa luokkavuorovaikutusta*. Taitavalla oppijalla ei yleensä ole ongelmia orientoitua tehtäviin, ja kuten ensimmäisessä tulosluvussa 6.1.1 ilmeni, taitava oppija taitaa luokkatyöskentelyn. Alakoulun puolella monien oppilaiden englannin taidot eivät ole yleensä kovin pitkälle kehittyneet, joten taitava oppija *monipuolistaa luokkavuorovaikutusta*, koska hän osallistuu keskusteluun niillä taidoilla, joita hänellä on. Näin opettaja ei ole ainut malli kielenkäytöstä.

Toisinaan sitten voi tehdä niin, että laittaa sen taitavan oppilaan hitaampien tai vähemmän taitavien oppilaiden kanssa, jolloin hän voi toimia apuopena. Joskus mä sanonkin, että toimi apuopena, auta jos kaverit ei tiiä. (ko2)

Ne auttaa sellaisissa pattitilanteissa eteenpäin, jos jää aikamuoto väärin tai jos haluaa yksikielisesti haluaa opettaa niin mä en suostu itseäni kääntämään niin kysyn aina, että kuka haluaisi kertoa mitä minä juuri sanoin. Nämä on niitä, joita ylätason oppilaat pystyy sellaista vähän vaikeampaa opettajan puhetta ymmärtämään. (ko6)

Kyllähän mä näen hänen työskentelystään, tuotoksistaan, hänen puheestaan, kyllähän se tulee kaiken työskentelyn kautta. Mutta se on semmoista effortless eli vaivatonta, ei vaadi kauheita pinnistelyitä. (ko5)

Kyllä mä oon sitä mieltä. Ja hyötyä opettajalle. Taitava oppija voi pari- ja ryhmätyöskentelyssä hyvinkin herkästi semmoisia kielellisesti heikompaa niin varmasti voi olla tukena ja apuna, että yhdessä katsovat tekstiä ja tää taitavampi voi suomentaa taikka auttaa sitä tekstiä avaamaan. Tai sitten jos on lausetyöskentelyä niin sitten voi mallina olla toiselle. (ko5)

Sosiaalisten taitojen puuttuminen taitavalta oppilaalta aiheuttaa sen, että oppilaasta on enemmän haittaa kuin hyötyä muille oppilaille luokassa. Erityisesti haittaa on, jos kielellisesti lahjakas oppilas on luokan sosiaalinen johtaja. Kielellisiltä taidoiltaan taitava, mutta sosiaalisesti taitamaton ja asenneongelmainen oppilas voi olla luokassa negatiivinen asennevaikuttaja, joka suhtautuu pilkallisesti vähemmän osaaviin oppilaisiin.

Kyllä, mulla on yksi hyvä esimerkki neljännen luokan pojasta, joka on todella taitava kielellisesti. En tiedä, onko se nyt taitavan englannin oppijan kriteerit täyttävä sikäli, koska hän osaa esimerkiksi ääntää ja tietää miten sanat äännetään ja osaa hyvin erityislaatuista sanastoa niin hän saattaa hyödyntää sitä vähän silleen ikävällä tavalla, että saattaa heittää jollekin toiselle oppilaalle jotain sellaista, mitä tämä toinen ei hoksaa ja siinä saattaa olla joku sarkastinen tai ivallinen sävy siinä englanninkielisessä viestissä hänelle minkä hän sanoo. Saattaa sitten naureskella toisten ääntämiselle, kun ne hänen mielestään ääntää niin ihmeellisesti niitä sanoja tai hassusti. Vaikka nämä oppilaat eivät aina sitä ivallisuutta huomaa, tulee tällaisen oppilaan kanssa käydä keskusteluja mitenkä ollaan. (ko5)

No sillon, jos sillä oppilaalla on huonot sosiaaliset taidot ja on besserwisser. Niitäkin näkee joskus, ehkä pojissa enemmän. Niissä tilanteissa on aika rasittavia, kun ne kommentit on aika kärkkäitä kaverille, et "Etkö sä tota tiiä?", vaikka olisitkin opettajana siinä välissä et ei noin puhuta niin siitä huolimatta. Et silloin siitä saattaa olla haittaa. (ko2)

Onko se taitamattomuus oppijan sisällä vai onko se sitten siellä ympäristössä, mutta jos haluaa välttämättä sijoittaa oppijaan sen taitamattomuuden niin kyllä se menee vahvasti tuonne asenteeseen (ko4)

Mut tiiät itekin, että on sellaisia oppilaita, jotka suhtautuu nuivasti englanttiin ja kaikkeen koulunkäyntiin niin se voi vaikuttaa myös, se voi myös olla piilovaikuttaja, että ei ulkoisesti vaikuta, että olisi sosiaalinen johtaja, mutta voi vaikuttaa silleen, että tuhahtelee, ja ääneen sanoo, että vitsi tää on tylsää ja kaikki muutkin alkaa mukailla



silloin. Sillä eihän voi näyttää, että pitää jostain jos kaikki muut kaverit sanoo, etteivät tykkää. (ko2)

Taitavasta oppijasta tai oppilaasta voi olla hyötyä tai haittaa opettajalle, mutta riippuu paljon opettajasta, miten hän suhtautuu taitavan oppijan toimintaan. *Taitava oppija haastaa opettajan ja opettajasta riippuen se koetaan joko ongelmana tai mahdollisuutena opettajalle kehittää omaa opetustaan.*

Justiinsä nämä lahjakkaat oppilaat ovat toimineet haastajina ja ovat opettajankouluttajia parhaimmalla tavalla. Osa heistä varmasti juuri sen takia, että ovat kyseenalaistaneet niin on joutunut välillä menemään opettajana itseensäkin. (ko4)

No ehkä.. no mitäs sitä haittaa.. No ehkä menee asioitten edelle ja sitten alkaa.. No en minä oikein tiä haittaa. Ei ehkä sen suuremmin. Ehkä päinvastoin, tietysti sitten jos luokassa on silleen monentasoisia niin sehän on aina vaikeeta.. Koska sitten on näitä heikompia ja sitten tää parempi joka osaa enemmän ja on sitte vaikee balansoida että miten saadaan kaikille jotakin. (ko1)

Joo, kyllä. Se on jatkuvaa hakemista, että mitä tää oppilas saa tästä. Ja istuuko se siellä tyhjän panttina. Ja sitten taas tulee niitä tilanteita, joissa voisi olla noloa opettajalle että sä sanoit ton väärin tai sellaista niin nehän on hirveen hyviä tilanteita siihen, että opettaja ei oo aina se kielentuottaja ja auktoriteetti, että nämä on just niitä tilanteita, joissa muutkin oppilaat voisivat rohkaistua siihen, että ajaa pohditaanpas nyt yhdessä, että onko tämän asia nyt näin vai näin, että ei sen opettajan tarvitse aina viimeistä vastausta löytää, mutta joittenkin oppilaitten kohdalla on joutunut sanomaan, että mä joudun tän tarkastamaan, että palataan tähän. Jos kielestä tulee ikään kuin tutkimuksen kohde koko ryhmälle niin on niitä hienojakin hetkiä. Varmaan ne on myös tukaliakin tilanteita, mutta tukalat tilanteet on just niitä neuvottelunpaikkoja. (ko4)

Opettajalle haastava oppilas voi myös olla sosiaalisesta vuorovaikutuksesta vetäytyvä oppilas, jolla on hyvät taidot ja jonka olisi mahdollista kehittyä vielä paremmaksi. Vetäytyminen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta voi lähteä joko oppilaasta itsestään tai ryhmän luomasta paineesta.

Minä tiedän, oppilas tietää, muutkin tietää varmasti, että oppilaalla on taitoja hallussa mutta oppilas vetäytyy lähestulkoon näkymättömäksi. Lähes suorastaan vihamielistä vetäytymistä. Voi olla että ei suostu tulemaan mukaan, että vähättelee näin että kaikki mitä koulussa tehdään on tyhmää. Se voi olla muittenkin motivaatiota laskeva tekijä. Tai sitten sellainen, joka pyrkii koko ajan hallitsemaan tilanteita. Sitä on mun mielestä vähemmän, et ehkä semmoinen tietty asenne paistaa läpi. Kyseenalaistaminen ei ole mun mielestä paha, mutta se, että ei toimi rakentavasti tai sellainen, että vähättelee muita, nauraa muille niin se ei osoita taitavaa oppijuutta. Täytyy sanoa vielä, että ei aina liity yksilöön vaan voi liittyä myös ryhmään. Omien taitojen esille tuominen voi olla sellainen mistä rangaistaan siinä ryhmässä. (ko4)

Tässä tilanteessa yksi opettajista kertoi ottavansa asian puheeksi oppilaan kanssa ja kertoi näiden keskusteluiden usein johtavan hyviin lopputuloksiin oppilaan osallistumisen kannalta. Kahden kesken käydyt keskustelut antavat oppilaalle aikaa ja mahdollisuuden parantaa osallistumistaan. Näin oppilas on

tietoinen siitä, mitä hänen käytöksestään seuraa ja arviointi on myös läpinäkyvää.

Olen keskustellut tällaisten oppilaiden kanssa, että mä olen ottanut vaikka ihan kahden kesken, mahdollisuuksien mukaan varhaisessa vaiheessa ja sanonut, että mä huomaan sun kielitaitosi, mutta kielitaitoon kuuluu sellainen tietynlainen asenne sitä kohtaan kenen kanssa puhutaan tai niiden kanssa, jotka ovat paikalle. Että sellainen tilannetaju, että koulussa ehkä tehdään koulumaisia asioita ja jos sä haluat että se näkyy ja tarjota vaihtoehtoja miten sen voi tuoda esiin. Ja asettaa hänelle sellainen haaste, että jos sä tavoittelet tällaista tai että kysyä mitä sä tavoittelet. Että jos sä tavoittelet kymppiä niin kuin monet ajattelee, että se tulisi heille jotenkin itsestään selvänä kun heidän taidot riittävät siihen. Heille voi puhua ikään kuin aikuisille ja vedota siihen, että taitava kielenkäyttäjä toimii tilanteissa myönteisesti ja rakentavasti. (ko4)

### 6.1.3 Taitava oppija koulun ulkopuolella

Kysyessäni kieltenopettajilta, miten taitavat oppijat toimivat koulun ulkopuolella, opettajien kokemukset oletettavasti rajoittuvat lähinnä siihen, mitä he ovat kuulleet oppilaiden kertovan ja sen lisäksi siihen, miten opettajat itse ajattelevat taitavan oppijan toimivan koulun ulkopuolella. Kysyin opettajilta vielä, mitkä asiat ovat kehittäneet heidän englannin taitojaan parhaiten, ja tätä kautta sain uudenlaisia näkökulmia. Seuraavaksi esittelen kolme keskeisintä tapaa, jolla taitava oppija toimii koulun ulkopuolella:

1. Imee ympäristöstä kieltä jo ennen kouluenglannin alkamista
2. Tekee ylimääräisiä harjoituksia tehtäväkirjasta ja lukee lukukappaleita ääneen
3. On löytänyt itseään kiinnostavia tapoja käyttää englantia vapaa-ajalla ja englannin kieli on tullut osaksi persoonaa

Kohtaan **yksi** liittyen kieltenopettajat kertoivat esimerkkejä monista oppilaista, jotka jo ensimmäisillä englannin tunneilla tiesivät paljon englanninkielisiä sanoja vaikka eivät olleet asuneet englanninkielisessä maassa tai heillä ei ollut englanninkielisiä sukulaisia. Näillä oppilailla mediasta, pelimaailmasta tai musiikista opittu kieli tukee kouluenglannin oppimista, ja monet opettajat kertoivatkin oppilaiden kyselevän ympärillään kuulemistaan sanoista ja niiden merkityksistä.

No mä otan yhen kolmasluokkalaisen, yhden pojan jo aloittaessaan englantia oli imenyt ympäristöstään hirveesti kieltä, ei ollut missään ollut niinku englanninkielisessä leikkikoulussa oli vaan ollut ihan normaalisti, mutta oli pelannut, mikä on nykyään varsinkin pojilla se iso juttu, pelannut pelejä, ja oppinut sitä kautta ja kuunnellut musiikkia ja sillä tuli esimerkiksi sellaisia kysymyksiä että opettaja hei sellaisessa laulussa sanotaan näin, että mitä se tarkoittaa. (ko2)

Huomaa kieltä ympärillä, koska kiinnittävät siihen erilailla huomiota esimerkiksi katsoessa telkkaria tai muuta. Samoin sitten musiikki, oppilas saattaa tulla laulunsanojen kanssa, että "Ope mitä tää tarkoittaa, voitasko me katsoa tätä yhdessä"? (ko3)

Perheessä on harrastettu englantia jollain tavalla. Se kantaa hyvin niin, että kiinnostus englantiin tietysti säilyy, koska se on syntynyt jo ennen kuin koulussa aloitetaan opiskelu. (ko6)

Yksi opettajista kertoi, kuinka hän itse oli ollut erittäin kiinnostunut englannin kielestä jo ennen kouluenglannin alkamista. Pientä kosketusta englannin kieleen hän oli saanut vanhempien sisarusten englannin kielen oppikirjoista ja englantia taitavilta sukulaisilta.

Koin itseni hyvin suht taitavana englannin oppijana, että sen verran muistaisin ensimmäisiä kosketuspintoja englannin opiskeluun, isommat sisarukset oli koulussa ja niiden kirjat oli kauheen kiinnostavia, saatikka sitten kun he saivat englannin kirjat niin ne oli erityisen kiinnostavia ja mulla on aina ollut jotenkin just siihen englantiin semmoinen ihmeellisen tiivis suhde tietyllä mielellä. Mulla on ollut yksi sukulainen, joka on mulle puhunut englantia ja se oli musta niin ihanan kuuloista. Että määhän haluan joskus tolleen puhua. (ko5)

Yksi opettajista kertoi esimerkin oppilaasta, joka vapaa-ajalla pyrki kaikin tavoin käyttämään englannin kieltä, oli se sitten suomalaisten vanhempien kanssa englanniksi puhumista, englanninkielisten sanoitusten kääntämistä suomeksi tai pelien pelaamista. Nämä kaikki vahvistavat ja tukevat koulussa opiskeltua kieltä, ja oppilas oppii huomaamattaan hyvin paljon englantia.

Kuuntelee musiikkia, pelaa, katsoo englanninkielisiä telkkariohjelmia, käyttää sitä kieltä. Mulla on esimerkiksi yks oppilas, joka sanoi että hän käyttää kotona kieltä aina kun pystyy, et vanhemmat vastaa takaisin englanniksi kun hän puhuu englantia. Et kodin ulkopuolella käyttää kieltä rohkeesti, aktiivisemmin ja ottaa selvää. Usein, pojat kun alkaa kasvaa ja on siinä vitosella tai kutosella ja tulee AC/DC:n biisien sanojen kanssa, että "Ope, mitä tarkoittaa tuo sana" ja sit mä sanon, et "Sano se koko lause, että mä pystyn selvittämään" ja sitten sen näkee. No mulla oli yks oppilas, joka on nyt yläkoulussa, et joka tunti se tuli ja sano et nyt mä kuuntelin tällaisen biisin ja siinä sanottiin näin. Sit mä sanoin, et se on varmaan semanttinen ilmaus, että se ei nyt kirjaimellisesti tarkoita sitä, vaikka sitä sinällään tarkoittaisikin. Se oli kauheen kiva, että siitä tuli vähän niin kuin meidän välinen juttu et välillä jopa aatteli et huh, toivottavasti ei tuu kauheen pahoja et jotain tosi haastavia, koska se toi just sellaisia sanoja, joita se ei ollut löytänyt sanakirjasta. (ko2)

Usea opettaja mainitsi kohdan **kaksi** mukaisesti, että monet taitavat oppijat tekevät ylimääräisiä harjoituksia oppikirjoista ja lukevat kappaleita ääneen kotona. Yhtä lailla tärkeänä opettajat pitivät myös kohdan kolme englannin kieleen liittyvien omaehtoisten harrastusten parissa toimimista. Oppilas voi toki toimia sekä kohdan kaksi että kolme mukaan, ja molemmat tukevat oppilaan oppimista. Tämä tukee myös Rubinin (1975) teoriaa taitavasta oppijasta, koska Rubinin mukaan taitava oppija harjoittelee (ks. luku 3.5.1).

Osa kertoo tekevänsä paljon töitä, ehkä ne haluaa kertoa sitä opettajalle, tuoda esille sitä panostamistaan, osa kertoo, että ei tee yhtään ja se on heille yhtä tärkeitä. Haluaa näyttäytyä luonnonlahjakkuuksina, että mä olen aina osannut nämä asiat. Kuitenkin ilmeisesti useat englannissa taitavat tekevät jotakin sillä kielellä, että katsovat joko telkkaria tai pelaavat tietokoneella tai matkustelee tai muuta. Voihan olla, että on yksilöllisiä kykyjä miten se tarttuu, mutta innostusta ja englannin kanssa touhuamista siellä myöskin on, harjoitteli se sitten koululäksyjä tai teki jotain muuta englannin kielen kanssa. (ko4)

Niin ja taitavat oppijat on myös niitä, että enhän me teetä läheskään kaikkia tehtäviä kirjasta niin kun ei se mun mielestä oo se pääpointti, kun on tarkoitus tehdä muutakin et ne on niitä, jotka kysyy "Et ope, saako tehdä nääki ja nääkin, entä nää kaikki aiemmat tehtävät, jota ei oo tehty?" Et ei muuta kuin saa tieteenkin. Tai sit ne tulee sanomaan et "Ope hei mä käänsin ton ekstratekstin kokonaan suomeksi" Et okei, saat kymmenen pistettä ja papukaijamerkin ja laitan tän taululle. Et tällaisille lapsille se kieli on vaan jotenkin kauheen viehättävää ja hauskaa ja sen oppiminen on vaan kauheen tärkeitä. (ko2)

Yksi kieltenopettajista kertoi myös englannin opiskeluun liittyvän omakohtaisen kokemuksen, joka kuvasi taitavan oppijan toimintaa hyvin. Lainauksesta selvisi myös, että oppija toimi omasta halustaan ja kuvasi englannin opiskelua omaksi harrastukseksi, mikä vielä vahvistaa sitä, että englanninopiskelu oli oppijasta lähtevää toimintaa.

Läksyjen tekemisestä ja tunneilla olemisesta, että mulla oli kauhea tarve tietää, miten ne asiat sanotaan ja saatoin meidän opettajankin hulluuden partaalle kyselemällä, että mitenkä tämä sana sanotaan ja mitä tämä sana tai lause tarkoittaa. Kotonakin mä luin ääneen niitä kappaleita. Musta oli ihanaa lukea ääneen niitä kappaleita. Mä en pieneä harrastanut mitään erityisesti, mutta voisi sanoa, että se englanti oli mun harrastuskin. Mä en alun perin tiedä mistä se on lähtenyt. Joku pieni siemen on saatu ruokittua ja se on lähtenyt kasvamaan. Se kiinnostus kieltä kohtaan. (ko5)

Kohtaa **kolme** korostivat kaikki englannin opettajat tärkeänä ja vastauksista nousi esille se, että viime aikoina pojat ovat ottaneet tyttöjä kiinni vapaa-ajan englannin harrastamisen suhteen, erityisesti tietokonepelien ja musiikin saralla. Tyttöillä on myös sosiaalisia suhteita, joissa he pääsevät hyödyntämään englantia. Naimanin ym. (1978) mukaan taitavat kielen oppijat etsivät aktiivisesti tilanteita käyttä kieltä (ks. luku 3.5.1)

Kun äsken vertasin, kun pojilla virikeympäristö on pelimaailmassa niin siellähän joutuu käyttämään ja täytyy osata sitä englantia niin paljon niin he varmaan motivoituvat vahvasti sitä kautta ja se on niin, että he ammentavat sieltä että sekin täytyy huomioida. Varmasti on peleistä hyötyä poikien kielitaidolle. Ja sitten esimerkiksi tytöt tänä vuonna on hakeutuneet sosiaalisiin kontaktiin ihmisten kanssa, että he ehkä pyrkii vapaa-ajalla, että tytöt käyttää sitä sosiaalisten suhteiden rakentamiseen. Mulla on kaksi esimerkkiä tytöistä, jotka lähtivät kansainväliseen nuorisotoimintaan mukaan ja ovat olleet leirillä ja kertoivat että hirveesti käytettiin ja puhuttiin englantia ja oli tosi kivaa. He ehkä hoksaa paremmin tän ikäisenä sen aspektin, että he pystyvät sosiaalisia suhteita luomaan tän koulumaailman ulkopuolella myöskin. Toki pojat luo myös peleissä tietynlaisia suhteita. (ko5)

Musiikin ja pelien ohella englannin harrastaminen voi olla englanninkielisten kirjojen lukemista, kirjeiden kirjoittamista tai mikä tahansa harrastus, jossa lapsi on alttiina englannin kielelle joko tuottajana tai kielen prosessoijana. Tarve käyttää englantia vapaa-ajalla vahvistaa kielen osaamisen merkitystä oppilaalle.

Saattaa harrastaa kieltä, voi olla esimerkiksi kirjekaveri, lukea englanninkielisiä kirjoja tai lehtiä, ehkä ei aina alakoulussa. Oli minulla kyllä kerran neljäsluokkalainen oppilas, joka luki Harry Potteria englanniksi. (ko3)

Kun tuli tarve johonkin muuhun, jossa täytyi osata englantia, koska halusin laulaa englanniksi niin minä tarvitsin ne sanat. Ja kun se oli se "nack" erityisesti siihen, että mä haluan oppia laulamaan englanniksi niin mä tarviin siihen kieltä niin oppi siinä sivussa. (ko2)

Yksi opettajista kuvaili omaa kielenoppimisen historiaansa, jossa hänen kielenoppijaidentiteettiään oli vahvistanut se, että ympäristö luokitteli hänet "enkkutyypiksi". Opettaja myös korosti sitä, miten tärkeää hänen kannaltaan oli kiinnostua englannin kielestä koulun ulkopuolisista syistä. Sen jälkeen myös kouluenglanti alkoi kiinnostaa yhä enemmän. Ushiodan (2011) mukaan autonomisessa oppimisympäristössä oppilaat voivat tuoda vieraskieliseen vuorovaikutukseen mukaan itsensä ja oman persoonallisen tapansa olla, koska oppilaat ovat oppineet ilmaisemaan englannin avulla omaa identiteettiään ja kielestä on tullut osa oppilaiden persoonaa. Autonomisessa oppimisympäristössä luokkahuonekäytännöt kannustavat oppilaita osallistumaan aktiivisesti, ilmaisemaan omaa identiteettiään, tekemään valintoja, neuvottelemaan, jakamaan yhteisiä kokemuksia ja arvioimaan näitä kokemuksia. (ks. luku 3.5.3.) Eli oppilaat voivat tuoda koulun ulkopuoliset kokemukset ja identiteettinsä oppimistilanteeseen.

Sieltä tuli joo ja sitten rupesin itsekseni opiskelemaan, silloin ei kouluenglanti niinkään kiinnostanut, joskin täytyy sanoa, että myöhemmin lukiossa opettajat on olleet innostavia ja kannustavia. Tai osa opettajista. Et se, että alkoi oppia ruokki toisiaan sitä intoa ja osaamista. Siitä tuli mun juttu jollain lailla jo lukioon mennessä. Ehkä siinä luokassa tai ryhmässä tiedettiin että mä olin "enkkutyppi". (ko4)

Kiinnostus ilman muuta. Sellaiset kokemukset englannin kielestä esimerkiksi vaihtopilaana oleminen toki vaikuttavat. Englanti ei ollut mun A1-kieli vaan A2-kieli ja mä kävin oppikoulun ja kansakoulun, mutta aloitin vasta oppikoulussa, että vähän myöhään, veli oli jo aloittanut aikaisemmin ja sehän vähän ilkkui, että se oli hyvin veitsenterällä, että tykkäsinkö mä aineesta ollenkaan, koska opettajan kanssakaan en hirveen hyvin tullut toimeen. Se ei todella ollut mun lempiaine ennen kuin mä kiinnostuin siitä ihan muista syistä. (ko4)

#### 6.1.4 Kuinka opettaja voi tukea taitavaksi oppijaksi kehittämisessä?

Kysyessäni opettajilta, miten opettaja voi tukea oppilasta taitavaksi oppijaksi kehittämisessä opettajat mainitsivat erityisesti kaksi asiaa. Ensimmäisenä oli *oppimisstrategioiden opettaminen* englannin opintojen alusta alkaen. Toisena oli, että opettaja luo *turvallisen oppimisympäristön* ja *kannustaa* oppilaita.

Enemmistö opettajista mainitsi, että on tärkeää opettaa oppilaille oppimisstrategioita ja miten kieltä kannattaa opiskella konkreettisesti. Moni opettajista oli havainnut hyväksi myös, että oppilaat jakavat toisilleen vinkkejä siitä, miten kieltä kannattaa opiskella. Opettaja voi myös opettaa oppilaille, miten sanoja harjoitellaan ja kertoa oppilaille muistisääntöjä kieliopin oppimiseen. Opettajat myös kehottavat oppilaita keksimään ja kokeilemaan erilaisia tapoja sanojen opettelussa, koska jokaisella on oma ominainen tapansa oppia. Dörnyei (2005), Nel (2008) ja Rubin (2008) kaikki ovat kirjoittaneet siitä, että taitavat oppijat osaavat käyttää oppimisstrategioita ja vaihtaa oppimisstrategiaa riippuen tehtävätyypistä, oppimistavoitteesta ja -päämäärästä (ks. luku 3.5.2). Siksi oppimisstrategioiden opettaminen kaikille oppilaille voi edistää taitavaksi oppijaksi kehittämisessä.

Kyllä, miten harjoittelet sanoja, ja välillä onkin hyvä kysyä oppilailta, että miten jokainen itse tekee, koska jollain voi olla erilaista tapoja kuin toisilla ja oppilaat voi siten toisiltaan oppia oppimistapoja. Et kuulet kaverilta, miten ne harjoittelee. Sehän tuntuu paljon fiksummalta, kuin se että ope sanoo, miten kannattaa tehdä. Mä olen joskus tehnyt listan, että näin opettelet englannin sanoja ja kirjoittanut kikkakolmosia, että vaikka kirjoita post-it lapulle ja laita sängynpäättyyn ja illalla kun meet nukkumaan niin lukaise pari kertaa ja aamulla kun heräät lukaise taas läpi. Tai sitten laita oveen kiinni ja aina kun meet ohi niin lukaise tai peitä kädellä ja lue läpi. (ko2)

Kyllä, sanojen opiskelussa näytän taululla että ensin luet nämä sanat muutaman kerran, sitten peität toisen puolen piiloon ja tarkistat osaatko sanat sana kerrallaan ja yrität muistella. Laita rasti, jos et muista ja käy niin monta kertaa läpi, että saat pyyhittyä kaikki rastit pois. Joitakin muistisääntöjä kieliopissa esimerkiksi että "s-monistaa ja heittomerkki-s omistaa" tai "he ja she suuttuu, jos s-puuttuu". Kolmannella luokalla liimataan aina läksyjen lukuohjeet, miten toimit ja missä järjestyksessä. Käytetään varmaan puolituntia, että käydään se oppilaiden kanssa läpi, siinä on hirveen monta asiaa. Sitten muistuttelen siitä myös ylemmillä luokilla. Sanantunnistusvinkkejä, että jaa yhdyssana kahteen osaan ja mieti mitä ne sanat tarkoittavat erikseen tai jos sanassa on liitteitä niin niitä. Ääneenlukemista minä aina toivotan niille, että se on hirveen tärkeätä, että ääntämistä ei opi muuten kuin ääntämällä. Ja sitten yrittää tarjota mahdollisimman monenlaisia opiskelutekniikoita, vaikka jos joku tykkää hirveesti piirtämisestä niin voi vaikka ne sanat piirtää vihkoon. Sitten lauseitten kirjoittamista, että ne sanat eivät jää irrallisiksi. Tärkeä asia, yritän kiinnittää paljon huomioita tähän. (ko3)

Yhden opettajan mukaan kolmannen luokan ensimmäinen lukukausi kannattaa käyttää pääasiassa opiskelutekniikoiden opettamiseen, koska kielessä tulee paljon uusia tehtävätyyppejä ja opiskelutapoja. Toisen opettajan mukaan alakoulun tärkeimmäksi kielenoppimistavoitteeksi voisi asettaa, että oppilaat

oppivat hyviä kielenoppimisen käytäntöjä, joita he voivat hyödyntää myös tulevaisuudessa.

Ja sitten, että oikeesti käsitellään niitä asioita, että miten kieliä opetellaan ja se säännöllisyys ja alakoulussa varsinkin mikään ei oikeestaan niin paljoa painakaan vaakakupissa kuin, että luodaan niitä käytäntöjä, jotka sitten kestää vuodesta toiseen, hyviä opiskelukäytänteitä. (ko6)

Voi, kannustaa ja ohjeistaa hyvin. Ja se, että opettaa opiskelutekniikoita, jotka ovat kielissä tosi tärkeitä. Eli kun lähdetään uutta kieltä opiskelemaan niin mun mielestä kolmannen luokan syksyn tärkein tavoite on oppia opiskelemaan englantia. Eli siinä ei paljoa kielellisiä tavoitteita vielä ole vain oppia opiskelemaan. Miten sanoja opetellaan. Sitten on kaksi kirjaa, se on kolmasluokkalaiselle uusi asia, että miten tämä tekstikappale liittyy nämä tehtävät ja sitten tää sanasto kuuluu tähän. Ja vihkoonkin pitää välillä kirjoittaa. Ja niille luodaan pohjaa tuleville kielenopinnoille ja toisien kielten opiskelulle, että oppii sen systeemin. (ko3)

Sen takia koitan kovasti kolmasluokkalaisille ja nelosluokkalaisille, että me opiskellaan kielen opiskelun rutiineita ja ne tulee automaattiseksi ja ne tietää, mitä me tullaan tekemään. Jos me jotain kappaletta käsitellään, ne tietää sen prosessin ja jotain juttuja vaihdellaan ja leikitään, mutta sellaiset tietynlaiset, mitä opettaja opettaa minulta, tai mitenkä mun pitää sanoja harjoitella kotona niin ihan ensimmäisestä kappaleesta lähtien, jos tulee sanoja opeteltavaksi niin ja meillä on nyt kuvasanasto ja se on tosi kiva ja tykkään nyt tuosta tosi paljon. Ja ne rutiinit on tosi tärkeitä ton ikäisille. Perusasioita, ei tarvitse oppilaan itse pätkäillä. Tämä on ehkä sellainen asia, jonka itse on kokemuksen myötä paremmin ja paremmin käsittänyt ja alkuvaiheessa on varmasti turhan itsestään selvästi ottanut tiettyjä asioita. Onneksi kokemus tuo oppimista myös itselleenkin tässä työssä, että rutiinit on myös tärkeitä kielenopiskelussa. Kaikista voi tulla parempia kielenoppijoita ja opettajalla on iso rooli siinä. (ko5)

Yhden opettajan mukaan oppilaille on hyvä kertoa, että kielen oppiminen ei aina opettajallekaan ole ollut itsestään selvää tai helppoa. Se voi antaa joillekin oppilaille toivoa ja intoa omaan oppimiseen. Opettajan kertomat kielenoppijatarinat ovat varsinkin nuoremmille oppilaille hyödyllisiä, koska niihin voi samaistua. Moni opettajista mainitsi, että huomion siirtäminen omasta opettamisesta oppilaan oppimiseen tapahtuu usein muutaman vuoden opettamisen jälkeen, mutta siihen olisi hyvä kiinnittää huomiota jo alusta alkaen.

Joo, kyllä. Mitä nuoremmista kyse niin äidinkielellä puhutaan. Mulla on hirveä määrä tarinoita tällaisia kielenoppimistarinoita. Se on oppilaille hirveen kiva tai shokeeraavaa oppilaille kuulla, että mä olen ollut huono enkussa kun mä aloitin. Ne kuvittelee varmaan, että tai monet kertookin että on yllättyneet, että mä en ole syntynyt ”englanti suussa”. Että mun ensimmäiset kokemukset on olleet aika negatiivisia. Mutta sitten mä oon päättänyt että teen näin ja näin ja näin. Niin sitten mikä on toiminut ja mikä ei. Sitten muitten oppilaitten kokemuksia, mun omien lasten kokemuksia. Tarinat on hirveen hyviä kun niihin pystyy eläytymään ja nauramaan niille. Tässä kohtaa tarinakasvatus on hyvä ja sitten on ihan sellaisia, että kun ruvetaan kokeisiin harjoittelemaan niin tehdään niin koulussakin aikaa säästämättä. Käydään läpi eri oppilaitten ajatuksia, että miten sää opit ja annetaan niitä vinkkejä ja sitten

keskustellaan siitä, keskustellaan myös kokemuksista. Oppilailla on erilaisia kokemuksia, että joku ei ollut reilu. En sano, että olen löytänyt onnen avaimen, mutta enemmän olen alkanut käyttämään tätä. Nuorempana olin enemmän opettanut ja keskittynyt omaan toimintaan ja nyt on enemmän keskittynyt siihen, että mitä ne oppilaat siellä tekee. (ko4)

Turvallisen oppimisympäristön luomisen merkityksestä puhui osa opettajista. Hyvän ilmapiirin luominen koettiin tärkeäksi tekijäksi. Opettajien mukaan kielen oppimisen alkuvaiheessa opettajalla on suuri vaikutus oppilaan oppimismotivaatioon ja asennoitumiseen. Dörnyein ja Ushiodan (2011) mukaan ennen kuin luokassa voidaan miettiä uusia tapoja motivoida oppilaita tai kehittää vieraan kielen opetusta, tulisi opettajan ottaa huomioon, että luokassa on miellyttävä ja kannustava ilmapiiri, opettajan ja oppilaan välit ovat hyvät sekä oppijaryhmä tuntee ryhmän normit. Sillä, että oppilaat tuntevat olonsa turvallisiksi oppitunnilla, on suuri vaikutus oppilaan menestykseen ja motivaatioon oppia. (ks. luku 3.3.)

Kyllä opettajalla on kielenoppimisen alkuvaiheessa iso vaikutus, oppilas voi isompana alkaa ottaa vastuuta ja ymmärtää paremmin miten tärkeä se kielitaito on, että se muuttuu enemmän ulkoisesta motivoinnista oppilaan sisäiseksi motivaatioksi. Haluksi ja asenteeksi ja motivoituneeksi oppijaksi. Kaikki myönteisyys ja ilmapiiri vaikuttaa niin paljon. Kun suunsa aukaisee englanniksi niin oman roolinsa kokee erilaiseksi, kuin suomenkielisenä opettajana. Uskon, että olen paljon ilmeikkäämpi ja käytän enemmän erilaisia eleitä ja kannustus on rohkaisevampaa ja aivan varmasti kannustan enemmän enkun tunneilla kuin normaalilla suomenkielisillä tunneilla. Isoille rooli ei mene läpi kauhean hyvin. Koen kantavani suuren vastuun oppilaiden motivaatiosta ja asenteesta kieltä kohtaan. (ko5)

Sitten ryhmädynaamisiin ilmiöihin pitäisi kiinnittää huomiota, että jos siellä on nauramista tai väheksymistä niin se estää aika vahvasti. Hyvä on kiinnittää huomiota omiin väleihin oppilaitten kanssa, että jos siellä on joku oppilas, jonka kanssa on hankala olla, että tulee sellainen olo että se on jotenkin negatiivinen niin tai siinä on jotakin jännitettä siinä välissä niin täytyy rueta purkamaan niitä jännitteitä tavalla tai toisella. (ko4)

Eräs opettajista mainitsi oman kokemuksensa, jossa ulkoa tullut kannustaminen oli auttanut häntä omaksumaan hyvän englannin oppijan roolin. Myös yksittäiset hyvät muistot englannin oppimisesta olivat innostaneet eteenpäin. Opettamisessa kannustaminen, monipuolisten harjoitusten ja kaikkien aistikanavien aktivoiminen oli opettajien mukaan tärkeää.

Kyllä se ulkoista kannustusta on vaatinut erityisesti myös, että on omaksunut itselleen hyvän englannin oppijan roolin ikään kuin. Kyllä se kannustavan palautteen antaminen on tosi tärkeätä ja varmasti edistää englannin ja kaikkien taitojen edistymistä. Semmoinen, että miten on pystynyt keskustelemaan ihmisten kanssa, että alakoulustakin muistan, että sellainen vierailija oli ja meidän piti käymässä viemässä se toiseen paikkaan ja opettaja sanoi, että "Sari (nimi muutettu) lähtee, hän on niin taitava englannissa ja hänen kanssaan pärjätte". Voi, että olen omalla kielitaidollani saanut tärkeän vieraan viemässä tai saattamassa seuraavaan paikkaan. Nämä on niitä pieniä



asioita, jotka jäävät mieleen ja vaikuttavat varmasti. Vieläkin muistelee kauheen lämmöllä sitä, että olipas se ihanasti opettajalta tehty. (ko5)

Opettaja kannustaa, opettaja neuvoo, opettaja kertoo kikkakolmosia miten lähdetään ratkaisemaan luetunymmärrystehtäviä, miten sanoja kannattaa opetella, mistä kannattaa lähteä liikkeelle, opettaja drillaa harjoituksia monta kertaa, tekee samaa sanastoa monelle eri tavalla, että varmasti jää mieleen, mutta tuntuu kuitenkin kivalta ja uudelta. Opettaja varioi opetusta. Niin eihän ne voi mitään muuta kuin oppia. Tulee niin monesta kanavasta. Nimenomaan kanavien käyttö on tärkeää. (ko2)

Yhden opettajan mukaan viimeistään alakoulun ja yläkoulun vaihteessa monien oppilaiden harrastuksiin voi usein liittyä englannin kieli. Opettajan on hyvä kannustaa näihin harrastuksiin, koska monenlainen englannin kielen käyttäminen edistää oppilaan taitoja. Koulun ulkopuolinen englanti on usein vähintään yhtä tärkeää oppilaan oppimisen kannalta kuin kouluenglanti. Olli Uuskosken (2011) pro gradu -tutkielmassa on havaittu, että lukiolaispojat olivat ohittaneet työt englannin erityisesti korkeissa arvosanoissa. Kieltä opittiin erityisen hyvin seikkailu- ja roolipeleissä, joissa viestitään toisille pelaajille internetin välityksellä reaaliajassa. (ks. luku 3.5.4)

Tietysti se, että kun yläkouluun tullaan niin ihmiset harrastaa sitä englantia niin siihen kannustaminen ja sen hyödyntäminen on vielä yksi keino, mitä opettaja voi käyttää. Pidän sitä vähintään yhtä arvokkaana, että mitä oppilas tekee autenttisissa tilanteissa kieltä kohtaan. Koulu ei ole pitkään aikaan ollut englannin kohdalla se ainut tapa oppia sitä kieltä niin se on syytä opettajan jotenkin huomioida se ja kääntää hyödyksi. (ko6)

Vaikkakin moni opettajista koki, että kaikista voi tulla taitavia kielenoppijoita, osa opettajista sanoi, että on olemassa jonkinlainen kielellinen lahjakkuus, joka vaihtelee yksilöittäin. Kaikkien opettajien mielestä kielen oppimisessa voi kuitenkin kehittyä. Oxford & Lee (2008) toteavat kuitenkin, että vaikka oppilaalla olisikin heikompi kyky oppia kieltä, voi korkea motivaatio kompensoida näitä puutteita. Nykyään kielikyvykkyyttä ei kuitenkaan pidetä enää staattisena ja muuttumattomana vaan dynaamisena ja muuttuvana. Opettaja voi kehittää oppilaan kykyä oppia vierasta kieltä opettamalla metakognitiivisia taitoja ja oppimisstrategioita. (ks. luku 2.2.2.)

Voi, kaikista voi tulla taitavia kielenoppijoita. Mulla on vakaa usko siihen. Jos opettaja osaa opettaa oppimisstrategioita, jos kotoa on kannustus ja tuki, jos lapsella on oma motivaatio niin ihan varmasti voi. Vaikka ei olis kielikorvaakaan niin varmasti voi tulla hyvä oppija mun mielestä. Mä vakaasti uskon siihen ja sitten kun en enää usko, mun ei enää kannata olla opettaja. (ko2)

Sanoisin, että parempia kielissä voi tulla joo. Uskon kuitenkin vielä, että jonkinlaisia lahjakkuuksia edelleen on vielä olemassa, että sellaiset teoriat, että ihmisellä on kielellistä lahjakkuutta niin olen sitä yhä mielestäni näkeväni ja sen takia sanon, että voi kehittyä siinä miten sitä kieltä opiskelee. (ko6)

## 6.2 Ylöspäin eriyttäminen käytännössä

### 6.2.1 Ylöspäin eriyttäminen opetuksen eri vaiheissa

Kysyin opettajilta miten ja milloin he eriyttävät ylöspäin englannin opetusta taitaville oppilaille. Pääasiassa vastaukset jakautuivat opetuksen eri vaiheisiin ja kaksikielisten oppilaiden erityisohjelmiin. Seuraavat viisi opetuksen eri vaihetta ja kuudennen eli erikoistapausten ylöspäin eriyttämisen tulen avaamaan järjestyksessä lähtien opetuksen suunnittelusta ja päätyen arviointiin ja palautteeseen sekä erikoistapauksiin.

1. Opetuksen suunnittelu ja lisämateriaalin hankkiminen
2. Oppikirjojen tarjoaman materiaalin hyödyntäminen
3. Ryhmittely
4. Spontaani ylöspäin eriyttäminen opetuksen aikana
5. Arviointi ja palautteen antaminen
6. Kaksikielisten oppilaiden erityisohjelmat

Kohta **yksi** eli opetuksen suunnittelu ja lisämateriaalin hankkiminen korostui monen opettajan vastauksissa. Opettajat hankkivat usein kaappeihinsa materiaalia, jota he pystyvät tarpeen tullen antamaan oppilaille. Teoriassa näitä tehtäviä kutsutaan *ankkuritehtäviksi* (ks. luku 4.3). Opettaja voi sopia näistä oppilaan kanssa etukäteen. Ankkuritehtävien tarve korostui erityisesti tunneilla, joilla ei englannin oppikirjoja käytetä. Ylöspäin eriyttämistä kuvattiin myös vähemmän suunnitelmalliseksi kuin alaspäin eriyttämistä ja tätä eräs opettajista selitti sillä, että alaspäin eriyttäminen on akuutimpaa.

Etä tämä on kauheen tärkeä tekijä. Jos on vaikka tilanteita, missä ei kirjaa käytetä niin silloin saatan tehdä eriyttämistä siten, että otan lisätehtäviä vähän nopeammille, tai sellaisia jossa on enemmän haastetta eli vaikeampaa sanastoa tai tuottamista, saatan pistää, mulla on pelejä tuolla kaapeissa, että sitten ex tempore voin pistää oppilaat niiden parissa tekemään. Täytyy olla varmuuden vuoksi varattuna nopeimmille ja edistyneimmille materiaalia. Ja sitten tietysti ne jotka tarvii sitä haastetta enemmän. Osa suunniteltua ja osa spontaania. (ko5)

Niin on ottanut huomioon, mutta niin suunnitelmallisesti kuin heikko oppija, jonka tukea on suunnitellut lisämateriaalin avulla niin ehkä en kauheesti lisämateriaalia itse valmistanut, mutta mä olen kyllä pyrkinyt siihen, että luokassa aina on tai käden ulottuvilla aina on semmoista ekstraa ja sit se täytyy räätälöidä sen oppilaan kiinnostuksen mukaisesti. Otetaan esimerkkinä, että joillekin lahjakkaille tai taitaville oppilaille on riittänyt motivaation säilyttämiseksi se, että niillä on jotain kirjoja luokissa, jotain lisätehtäviä niitä on netistä saanut, lisätehtävämönisteita. (ko4)

Oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen ja suunnitteluun mukaan ottaminen korostui erityisesti yhden opettajan vastauksista, jotka olivat yhdenmukaisia teorian kanssa (ks. luku 4.3). Kaikki oppilaat eivät tartu ylimääräisiin

koulumaisiin tehtäviin, jolloin viimeistään on hyvä alkaa miettiä oppilaan kanssa yhdessä, mitä hän haluaisi tehdä tehtyään valmiiksi muut tehtävät. Oppilaiden mukaan ottaminen opetuksen suunnitteluun ja arviointiin lisää oppilaiden kiinnostusta ja osallistumista.

Oppilaitten toiveista, ja opettajat lukevat luokkaansa jatkuvasti ja yllätys oli se, että miten paljon enemmän oppilaista lähti irti kun he olivat mukana ja saivat sanoa mitä haluavat. Onko siellä oikeesti niin paljon tilanteita, jossa oppilaat saavat kasvojaan menettämättä ja uhkaa tuntematta niin osallistua siihen opetuksen suunnitteluun ja mielipiteen ilmaisuun. Ei se välttämättä onnistu, että opettaja on tutkiva opettaja, koska se on aina opettaja ja arvioijan positiossa, mutta kyllä niitä pitäis järjestää tai siitä pitäisi tulla sellainen maan tapa, että oppilailla on oikeus ja velvollisuus paitsi itsearviointiin myöskin sen opetuksen arviointiin ja suunnitteluun. (ko4)

Mut sitten mulla on ollut yks tällainen oppilas joka ei oo niihin tarttunut niihin koulutehtäviin, että hän on mieluummin istunut ja pyöritellyt peukaloita, sitten vasta kun keksittiin ottaa tyhjä vihko, johon hän kirjoitti englanniksi kuin päiväkirjaan niin se oli hänelle semmoinen mieluisa tehtävä, että hän halusi, että mä arvioin ne hänen tekstit ja että ne korjataan ihan viimeisen päälle. Se oli mun mielestä ihan aika paljon aikaakin vaativaa, mutta hänelle räätälöity semmoinen, missä hän sai näyttää oikeesti sitä omaa osaamistaan, joka oli jo tämmöisellä tuottamisen tasolla. (ko5)

Monet opettajat sanoivat, että antavat kaikille oppilaille samat tehtävät, mutta pienillä muutoksilla näitä tehtäviä pystyi joko vaikeuttamaan tai helpottamaan. Toisaalta opettajat sanoivat myös antavansa vapaita aiheita, jotta oppilaat pääsevät itse valitsemaan itselleen sopivan tason.

Saattaa olla, että jos on kirjoitustehtävä, että annan vaihtoehtoja, eritasoisia. Löytyy vaihtoehtoja vähän heikommille ja sitten taitavimmille. Toki voi olla, että se taitava oppilas ei tartu niihin haastavimpiin vaan ottaa myös helpompia. (ko3)

Materiaalia tehdessä ja valitessa taas jos otetaan joku aukkotehtävä, että kuunnellaan laulu, johon lasten pitää laittaa sanat niin mä kirjoitan ne lyricsit siihen, ne aukot ja sinne alareunaan katkoviivojen alle on heikoille ne sanat annettu. Ja sanon lahjakkaille, että jos luulet, että et tarvii niin taita piiloon. Luotan siihen, että oppilas ottaa haastetta itselleen ja kyllä ne ottaa. Ne taittaa ne piiloon, ne ei halua, että se on liian helppoa. Ja sitten taas muut saa katsoa sanoja ja sijoittaa ne oikeisiin kohtiin. Et täsmälleen sama harjoitus taas kaikille, ei vaadi sen enempää. Mä yritän yleensä käyttää samaa materiaalia kaikille, koska se on upottava suo, jos alan tekemään ihan eri harjoitusta toisille. Mieluummin sama, mutta varioiden, että annan tukisanalistoja tai jotakin muuta vastaavaa. (ko2)

Ylöspäin eriyttämisessä tärkeäksi nousi myös, että oppilaat saavat haasteita. Teoriassa tätä kuvattiin niin, että opetusta rikastuttavat keinot, jotka lisäävät joko opetuksen syvyyttä tai laajuutta (ks. luku 4.3). Taitavien oppilaiden myös kuvattiin sekä teoriassa että aineistossa olevan kykeneväisiä itsenäiseen työskentelyyn.

Joo, että hän ei halunnut monistetta monisteen perään liittyen koulumaisiin tehtäviin. Tai sitten oli sellaisia oppilaita, että mä vedin kaapista sitä materiaalia, että jaa täällä on

tällaista kirjaa ja niin edelleen, että niiden kiinnostuksen vei sellainen kirja, joka olikin aikuisille suunnattu. Ja se tieto, että tämä on aikuisille suunnattu, että tämä on haasteellinen se niin kuin sytytti. (ko5)

Opetusmenetelmissä käytän paljon ryhmitöitä, paljon paritöitä ja aktivoin kaikkia. Koska opettajajohtoisuus, että kysyn yhdeltä ja yksi vastaa niin nämä lahjakkaat, ei ne rupee viittaamaan jos ne huomaavat et ”ääh taas tuommoinen helppo kysymys”. Ei se silloin aktivoi. Vaan nimenomaan sellaisia työtapoja, jossa niiden on omaa päättä käytettävä, omaa kieltä tuotettava. Niin ne on ne parhaat ylöspäin eriyttämisen tavat. Sitten vaan huolehtii, että ne vähemmän taitavat saavat sen tuen, että pärjäävät. Näin mä yritän, aina se ei onnistu, mutta yritän ja tätä yritän myös saarnata eteenpäin. Opetusmenetelmiä varioimalla. (ko2)

Tätä mä mietin tosi paljon, että se on lähinnä ollut intuitiivista, että on tehnyt töitä tosi paljon erityisoppilaitten kanssa, että niille on järjestetty vaikka minkälaista joustoa ja tuokiota ja erityisopettajana on aina heikomman oppilaan puolella. Tokihan mä tiedostan ne, niihin on jotenkin erilainen suhde. Sitten ei voi sanoa, että olisi yhtä tietynlaista hyvää kielen oppijaa tai osajaa, ne on kaikki omia tapauksiaan, että ne ovat suorastaan vaatineet ottamaan huomioon, jollain lailla valitessaan oppimateriaalia: onko se riittävää, riittävän haastavaa. (ko4)

Yksi opettajista myös kuvasi suunnittelewansa lukuvuoden opetusta niin, että syksyllä ja keväällä on mahdollista irtaantua oppikirjoista ja antaa oppilaille enemmän valinnanvaraa. Tämäkin tapa tukee oppilaiden yksilöllistä huomioimista.

Mä yritän luoda, vaikka alakoulussa ei ole kursseja, mä yritän luoda kokonaisuuksia, joista mä näkisin, että jos sellaisia tiettyjä perussisältöjä on menty, jos vaikka keväällä tai syksyllä olis sellaista aikaa, että ei oltaisi todellakaan vaikka ei aina oltaisi yksittäisillä tunteillakaan kirjassa vaan kiinni, niin vielä sellainen pitempi jakso, mikä irtoaa kirjasta, koska silloin oppilas pystyy itse vaikuttamaan miten hän käyttää kieltä, mitä hän tekee sillä kielellä. Se on yksi tapa. (ko6)

Kohdan **kaksi** eli oppikirjojen tarjoamaa materiaalia kieltenopettajat kuvailivat lähes poikkeuksetta positiiviseen sävyyn. Opettajien mielestä opetuksen suunnittelua ja toteutusta helpottava asia oli erityisesti se, että sama kirja eriyttää sekä alaspäin että ylöspäin. Englannin oppimateriaalien kehuttiin olevan paljon parempia verrattuna muiden kielten materiaaleihin.

Sillä tavalla onneksi kirjantekijät ovat ottaneet mukavasti huomioon, että on lisätehtäviä, että oppilaat voivat omatoimisesti tehdä lisätehtäviä odotellessa jos ovat olleet nopeampia. (ko3)

Joo sikäli, että mä en varsinaisesti sellaista valmista materiaalia minä en tee, tänä päivänä onneksi on niin hyvää opetusmateriaalia niin ne onneksi valmistetaan niin, että niissä on tosi hyvin eriytettyä niin ylös kuin alaspäin. Tuntia suunniteltaessa saatan katsoa, että jos näyttää turhan simppeleiltä ne tehtävät että ne ja ne voivat lähteä tekemään edistyneille tarkoitettuja omia lukukappaleita, jotka on merkitty tietyllä värillä. Enemmän se opetusmateriaalia tänä päivänä on laadukasta ja hyvää. Meilläkin pari vuotta sitten alkoi formaalissa enkussa uusi kirjasarja, joka on hyvin eriytetty. (ko5)

Englannissa materiaalit hyvät ja paremmat kuin ranskassa. (ko3)

Eräs opettajista epäili syynä lisääntyneelle eriyttävälle materiaalille olevan sen, että kieltenopettajat ovat materiaalia toivoneet ja sen tarve on myös havaittu. Myös kirjasarjojen sähköistä materiaalia opettajat olivat hyödyntäneet ylöspäin eriyttämisessä.

Kyllä ne nykyään huomioi jo kirjoissa, että ne eriyttää ylöspäin. Siellä on lisätehtävää lisätehtävän perään, että siellä on eritasoisia tehtäviä. Sitten on ollut tätä E-materiaalia, mutta pidän tätä ihan hyvänä et ne olis siinä samassa kirjassa, että ei erottele oppilaita. Kyllä sitä varmaan opettajien vaatimuksestakin sitä e-materiaalia on tullut lisää. Ja sitten on tämä nettimateriaali tietysti joka on tietysti valtaisa ja tietokoneet tarjoavatkin tähän eriyttämiseen ihan mahtavasti. Materiaalia joo jos tahtoo järjestää niitä tunti-ilanteita niin, että se tietokone on saatavilla siinä. (ko4)

Yksi tapa eriyttää opetusta oli kohta **kolme**, ryhmittely, jota osa opettajista käytti. Ryhmittely, kuten muutkin ylöspäin eriyttämisen muodot, vaativat opettajalta ryhmän ja siinä olevien yksilöiden tietojen ja taitojen tuntemista. Ryhmittelyssä opettajat vuorottelivat taitavien sijoittelua asettelemalla heidät toisinaan tekemään tehtäviä toisen taitavan oppilaan kanssa ja välillä taas heikomman oppilaan tueksi. Sijoitteluun vaikuttivat myös tehtävät ja tehtävätyypit.

Joo tarvii, mutta minusta on hyvä, että vaihtelee. Joskus saa ihan huikeita tuloksia, että laittaa taitavia oppilaita tekemään keskenään töitä ja joskus taas toimii tosi hyvin, jos on taitava ja heikompi oppilas yhdessä. Mutta sitten jos se asetelma on jatkuvasti se, saattaa taitava oppilas turhautua. "Vastaa nyt, mennään jo eteenpäin!" On tosi tärkeää kiinnittää tähän huomiota. Toki, jos on uusi ryhmä, menee aikansa että tutustuu oppilaisiin ja tietää heidän tasoaan. (ko3)

Opetusmenetelmien käytössä, mietin millaisissa ryhmissä laitan ne tekemään, joskus on hyvä laittaa lahjakkaita samoihin ryhmiin, koska ne pääsee ihan eri sfääreihin, mutta vähemmän lahjakkaat tai taitavat oppilaat, ei ehkä puhuta lahjakkuudesta vaan taitavuudesta, ne tarvii enemmän aikaa. Koska silloin kun oot noheva ja nopee on kiva tehdä samanlaisten kanssa töitä. Toisinaan sitten voi tehdä niin, että laittaa sen taitavan oppilaan hitaampien tai vähemmän taitavien oppilaiden kanssa, jolloin hän voi toimia apuopena. Joskus mä sanonkin, että toimi apuopena, auta jos kaverit ei tiiä. Se riippuu vähän tehtävästä tai tehtävätyypistä. (ko2)

Oli myös opettajia, jotka eivät varsinkaan alakoulun puolella käyttäneet ryhmittelyä, koska se voi olla haastavaa varsinkin nuorille oppilaille.

Ihan niin kuin tasoryhmiä mä en ole koskaan tehnyt. Silleen vaivihkaan, jos on eriyttävä tehtävä, että muutamalle, jotka tiedän että pystyy niin vaivihkaa, että heille olen sitten antanut sen tehtävän. (ko5)

Ehkä silloin niissä pienissä hetkissä, että vois kattoo että te ja te teette yhdessä. Mutta ehkä se on sellainen kiinteä istumajärjestys, mikä siellä on, että saattaa herkästi, että ei silloin lähde vaihtamaan varsinkaan hyvin nuorten oppilaitten kanssa. (ko6)

**Neljäs** ylöspäin eriyttämisen tapa eli spontaani ylöspäin eriyttäminen opetuksen aikana on tärkeä osa ylöspäin eriyttämistä. Opettajalta vaatii herkkyyttä huomata, milloin oppilas tarvitsee lisähaasteita. Sen lisäksi se vaatii opettajaa tiedostamaan, että luokassa on taitavia oppilaita. Nämä tilanteet voivat olla lyhyitä muun opetuksen yhteydessä tapahtuvia hetkiä, jolloin opettaja huomioi oppilaan erikoisosaamisen. Taitaville oppilaille voi myös antaa erityisrooleja, kuten tulkkina tai kilpailussa opettajan kanssa tuomarina toimiminen.

Ehkä se kolmosella on sitä, että käytän luokkakieltä ja pyydän oppilasta tulemaan mukaan selittämään mua, että se on hyvin pienessä se eriyttäminen tai tulee joku synonyymisana ja saatan kysyä, että tiedättekö miten muuten tämän voisi sanoa englanniksi? Pienissä hetkissä, pidän mielessä, että täällä luokassa saattaa olla joku joka tietää jopa tämän sanan toisella tavalla. Turtle – tortoise on esimerkiksi tällainen, jonka lapset saattaa tietää. (ko6)

Spontaani ylöspäin eriyttäminen tehtävien osalta vaatii kuitenkin kohdan **yksi** mukaista suunnittelua ja valmistelua jonkin verran, erityisesti jos oppilas tarvitsee lisämateriaalia. Oppikirjojen nettimateriaalien lisäksi älytaulujen ja internetistä löytyvien harjoitusten avulla voi nopeasti saada oppilaalle lisähaastetta. Vaikka reagointi on spontaania, on opettajalla hyvä olla jonkinlainen ajatus siitä, miten nopea oppilas voi jatkaa tehtyään tehtävät valmiiksi.

Mutta sitten ihan siinä tunnin keskellä sellainen nopea reagointi siihen, että sä oot jo valmis, ja mä oon yrittänyt miettiä, että mitä mä teen sellaisen kanssa joka on jo valmis, silloin on joko työkirjasta tai mulla on joku oma materiaali mukana, se voi olla nykyään myös sähköinen materiaali, koska kirjasarjoissa on nykyään tosi hyviä nettitehtäviä ja Smart-taulu on käytössä. Sitä pystyy aika nopeasti soveltamaan. Mutta sitten oon sanonut vasta yhdelle kolmasluokkalaiselle, että mieti mitä haluaisit tehdä, haluatko lukea kirjaa vai haluatko kirjoittaa. Hän sanoi, että hän haluaa kirjoittaa omia juttujaan. (ko4)

Sanotaan, että ehkä ei ihan suoria mutta saatan tunnilla seuralla oppilaitten reaktioita, että jos tulee syviä huokauksia varsinkin sellaisilta oppilailta, jotka on taitavampia, että hienoista turhautumista, niin saatan reagoida, että okei kun toiset alkaa tehdä näitä tehtäviä niin ala sää tehdä näitä. En muista sellaisia suoria toiveita, että joku haluaisi tehdä jotain muuta, koska oppimateriaali on aika hyvää ja kaikille löytyy jotain. Sitten tietokoneella kun ollaan niin saattaa tulla joku oppilaista kysymään, että onko täällä jotain vaikeampia tehtäviä. Ja itse asiassa sen takia niitä käytänkin, koska nettitehtävien kautta voi hyvinkin eriyttää, että voi sanoa, että käypäs tuolla on sellainen tehtävä, että voit kokeilla, mutta mä tiedän että sä voisit pärjätä. Ja sitten se oppilas saattaa tulla sitten sanomaan, että: "hmmph tää oli ihan lälly tehtävä, mä osasin kaikki". Et se on ihanaa kun ne tulee silleen, kun oppilaat huomaa, että osasivat jo vaikeampiakin tehtäviä hienosti. Tietokone ja netti motivoi kyllä tosiaan paljon tekemään. Ainut miinus on, että ne ei suullista viestintää tue niin paljoa. (ko5)

Yksi tapa huomioida spontaanisti taitavia oppijoita on taitavien oppilaiden kysymyksiin tarttuminen ja yhteiseen keskusteluun ottaminen. Myös muut

oppilaat voivat hyötyä näistä keskusteluista. Tämän lisäksi uuden kielioppiasian kanssa voi antaa taitaville oppilaille aikaa miettiä ja pohtia eikä antaa heti valmiita vastauksia. Tämä on hyvä tapa haastaa taitavia oppilaita.

No mä yritän esimerkiksi, jos näiltä taitavilta oppilailta tulee hyviä kysymyksiä niin mä yritän niitä hyödyntää sitten. Sen lisäksi oppilaiden tietoa ja päättelykykyä. Eli vaikka jotain kielioppiasiaa, niin en anna sitä ratkaisua heti vaan annan niitten oppilaitten päätellä, että miksihän se menee niin tai näin. (ko3)

Joissain ryhmissä toimii hyvin se, että taitavat oppilaat auttavat muita, toisissa ei. Opettajan täytyy myös olla tarkkana sen suhteen, millaista tukea oppilas antaa ja huolehtia, etteivät oppilaat vain anna toisille valmiita vastauksia. Luokassa voi olla myös oppilaita, jotka ovat kotona tehneet melkein koko harjoituskirjan, jolloin on hyvä oppilaan kanssa kahden kesken miettiä, millainen tehtävä häntä kiinnostaisi.

Niitäkin ei voi lyödä lukkoon, koska joissakin ryhmissä on tosi hyvin toimivia tilanteita, jos nämä nopeimmat oppilaat menee auttamaan mielellään muita, mutta sitten toisissa ryhmissä ei voi käyttää ollenkaan, koska voi olla oppilaitten väleissä jotakin tai joku voi ihan loukkaantua siitä, että häntä ohjaa joku luokkatoveri. Se nyt on yksi sellainen, josta jotkut on nauttineet tosi paljon. Täytyy kattoo millaista se tuki on, että ei anna valmiita vastauksia. Mutta on ollut sellaisia oppilaita, jotka ovat yrittäneet tehdä ja ehkä tehnytkin suunnilleen tän harjoituskirjan niin voi olla, että oppilas sanookin, että "Mut kun mä tein ne jo, kun mulla ei ollut kotona muutakaan tekemistä". Sitten ne ehkä kaipaakin opettajan kanssa niitä kahdenkeskisiä keskusteluita, että mitä sä tykkäisit tehdä ja mikä sua hyödyttäisi ja mitä sä haluaisit mulle näyttää. Että ei oo mitään patenttiratkaisuja. (ko4)

Kohta **viisi**, arviointi ja palautteen antaminen, oli opettajien mielestä kaikille oppilaille periaatteessa samanlaista. Osa opettajista kiinnitti kuitenkin esimerkiksi kokeissa erityistä huomiota taitavien oppilaiden tekemiin virheisiin, koska he halusivat, että taitavat oppilaat voisivat siten kehittyä eteenpäin.

Herkemmin saattaa arvioinnissa niin kuin kokeiden ja numeroiden kanssa olla pilkuntarkempi taitavampien kanssa, koska uskoo, että ne kestää sen paremmin. Koska sä osaat näin hyvin niin mä voin sulle jo tämmösistä asioista sanoa, joista mä en sanoisi noille muille vielä. Olen koittanut heille niissä tilanteissa selittää, että kun sä olet näin hienosti pärjännyt, niin voin sanoa, että tiedätkö tähän kohtaan tulisi 'the' artikkeli ja mä perustelen sen heille. Hänellä voi olla se kapasiteetti oppia se asia jo siitä tilanteesta. Täytyy kyllä olla todella herkkä, että en mä ihan kaikille sitä tee, mutta just niille, jotka mä oppilaantuntemuksen kautta pystyn sanomaan, että tälle oppilaalle voin kielioppinoppeja käymään läpi. Jonkin kohdalla saatan olla tosiaan huomioimatta, että artikkelit puuttuu. Jos on saanut kokonaisen lauseen kirjoitettua, joka on ymmärrettävä niin loistavaa, tosi upeeta (ko5)

Vaikka arviointi on samaa kaikille, on sanallisessa arvioinnissa mahdollista arvioida yksilöllisemmin, mutta kaikki opettajat eivät käytä tätä vaihtoehtoa hyödykseen.

Arvioinnissa ja palautteen antamisessa... Noh arviointihan on samaa kaikille. Ylöspäin eriyttävälle ei ole eri skaalaa. Mut ne on vaan sitten siellä "high-endissä". Sanallisessa palautteessa voi sitten antaa, että on mennyt erinomaisesti ja jatka samaan tyyliin. Semmoista kannustusta sitten enemmän. Kannustusta kaikille, mutta näille enemmän, että tuo esille vielä paremmin ja näytät tykkäävän, näytä sitä enemmän tunnilla. (ko2)

Siinä oikeesti tulee se tasapäistämisen vaihe, että en kirjaa ylös, että on tehnyt ylimääräisiä materiaaleja ja saavuttanut peruskoulun tavoitteet, mitään tällaista en oo tehnyt. Alakoulussa meillä on käytössä sanallinen arviointi, että se joustaa siellä puolella että siihen voisi halutessaan näin laittaa mutta yleensä tulee kirjattua, että tiedot ja taidot erinomaiset, ei tule kirjattua mitenkään yksilöllisesti. (ko6)

Opettajat pitivät myös tärkeänä, että taitavat oppilaat saavat kannustusta ja tukea englannin harrastamiseen ja opiskeluun. Opettaja voi myös antaa vinkkejä esimerkiksi siihen, mitä oppilas voisi seuraavaksi lukea.

Kehuja ja kannustusta, erityisesti kannustusta siihen harrastuneisuuteen. Esimerkiksi kirjojen lukemiseen vinkkejä, mitä voisi lukea tai joku lehti mitä voisi lukea. Oon myös kannustanut niitä, jotka ovat kolmosella tai nelosella olleet taitavia niin valitsemaan A2-kieltä viitoselta eteenpäin, että jos kielet kiinnostaa niin voisi hyvin pärjätä. (ko3)

Kielellisesti taitavilta oppilailta opettajat vaativat myös tietynlaista tuntiosallistumista parhaisiin numeroihin, eli ei riitä, että oppilas saa hyviä numeroita kokeista.

Kyllä. Toisaalta, jos ajattelee sellaista tosi hyvää sitä vois aatella mihi sellainen oikeesti pystyy että jos hän ei tee niiku sataprosenttisesti sitä asiaa esim. kokeessa tai jos on ysi-kymppi rajalla niin olla tuntiaktiivisuutta ja innostuneisuutta aika paljon että siihen että sen kympin että sillä lailla voi vaatia vähän enemmän semmoiselta jotka haluaa niitä suurempia arvosanoja. (ko1)

Joo, mä en tiedä mikä on ennen ollut opetussuunnitelmassa, mutta tää harrastuneisuus on vähän hassu tai kiinnostuneisuus, miten sä mittaat näitä kiinnostusta että nää on vähän vaarallisia arvioinnin suhteen, mutta kyllä se että oppilas näyttää oma-aloitteista toimijuutta ja haluaa tuoda sitä esille niin kyllä se näkyy arvioinnissa. (ko4)

Kohta **kuusi** on ikään kuin vastaus siihen kysymykseen, joka antoi sytykkeen (tämän) tutkimuksen aloittamiseen: Miten opettaa oppilasta, jolla on syntyperäinen englanninkielinen vanhempi tai joka on asunut englanninkielisessä maassa pitkiä aikoja? Osa opettajista oli tehnyt kaksikielisille oppilaille *omia opetusohjelmia*, mutta kaikki oppilaat olivat kuitenkin toisten oppilaiden kanssa samassa luokkatilassa. Yleensä näillä oppilailla suulliset taidot ovat erinomaiset, mutta kirjoittamisessa on haasteita erityisesti nuorilla oppilailla. Oppilaat tekevät yleensä luokan kanssa kokeet, mutta erityisesti hiljaisen työskentelyn aikana heillä on omia tehtäviä. Yksi opettajista teki jokaiselle erityistapaukselle oman kansion, josta he pystyivät hakemaan tehtäviä. Tärkeänä opettaja piti, että tehtävät ovat motivoivia ja kiinnostavia oppilaille.



Yleensä koskee näitä puolinatiiveja. Mulla oli yks oppilas, joka on nyt yläkoulussa, joka oli tosi lahjakas, et kirjoittamisessa oli pientä häikkää, mutta muuten oli tosi lahjakas niin, hänelle räätälöitiin ihan oma ohjelma. Hän oli niin hyvä, että turhaan hän kuudennella luokalla teki niitä yksinkertaisia tehtäviä. Sitten mä tein hänelle oman opinto-ohjelman. Hänellä oli sitten sellaista projektia, että hän haastatteli omaa isäänsä kotona ja teki siitä diaesitystä tai tarinaa kirjoitti tai muuta sellaista omaa toimintaa. Ihan tavan tuntien aikana. Hän teki samat kokeet, kun muut, mutta kun ne oli aina kymppenä niin siinä ei ollut mitään tarvetta muuten todistaa, että hän pystyi tekemään tunnilla, että annoin tietokoneen ja sanoin, että tee tällainen. Sitten nää tosi taitavat oppilaat on ihan liekeissä kun niille sanoo, no tänä vuonna en oo ottanut, mutta mulla on sellainen kansio, mihin mä aina kopioin tehtäviä kun löydän jotain kivoja tehtäviä, että sanon aina, että hei ota tuo kansio ja ota sieltä moniste, kun olet valmis ennen muita. Eli silleen, että ne eivät ole rangaistuksia vaan kivoja tehtäviä. Mitä esim. löytyy englanninkielisistä kirjoista salapoliisitehtäviä tai jotenkin ovat haasteita aivoille. (ko2)

Joo, kyllä. Tänä vuonna en oo tehnyt, mutta tossa pari vuotta sitten mulla oli melkein joka luokka-asteella yks tai kaks, millä oli omalla nimellä kansio, sitten mä yritin aina muistaa. Sitten ne aina välillä sano, että "Ope täällä ei oo uusia monisteita?". No niin, viikonloppuhommia sitten, etsimään lisähaastetta sitten. Ne kävivät omatoimisesti tarkastamassa, mulla oli tarkastuslappu jossakin paikassa mukana. Ne tiesi aina kun tulivat luokkaan ottaa sen kansion, ja se kansio oli sitten vieressä tunnilla. Välillä ne osallistuivat ryhmätöihin ja keskusteluihin, ja sitten kun oli taas hiljaista työskentelyä, niin sitten ne teki sitä kansiota. (ko2)

Koska sitten, mitä pienempi oppilas, jos se on oppinut puhumaan englantia äidin tai isän kanssa, mutta ei ole oppinut kirjoittamista niin sitten meidän tarvii harjoitella kolmannella luokalla kirjoittamista, että se kolahtaa se homma. (ko2)

Yksi opettajista oli myös tehnyt erityisopettajan kanssa yhteistyötä yhden oppilaansa kanssa. Tämä oppilas sai tehdä ylempien luokkien kirjoja, mutta hänkin oli luokkatilassa läsnä. Hän sai myös lukea muitakin englanninkielisiä kirjoja oppikirjojen lisäksi.

Ehkä ideoiden vaihtamisia enemmän, joo materiaalin joskus. Mulla oli sellainen oppilas joka oli asunut Amerikassa perheen kanssa niin me yhdessä etsittiin materiaalia hänelle. Hän yleensä teki kokeet kyllä, ja oli fyysisesti läsnä luokassa, mutta ei osallistunut siihen tuntiin. Hänellä oli yleensä ylempien luokkien kirjoja, mitä hän sai tehdä ja kirjoja mitä lukea, joskus kirjoitustehtäviä. Oli ihan mielissään, että sai tehdä ylempien luokkien materiaalia. Hänelle sen takia tehtiin kokeet ja hän oli luokassa, koska kirjoittaminen ei ollut niin vahvaa. Suullinen kielitaito oli tosi vahvaa. (ko3)

Oppilaat osallistuvat välillä oppitunteihin kertomalla esimerkiksi tietämänsä toisen samaa tarkoittavan sanan. Erittäin taitava oppilas voi olla alkuun varsinkin vasta-aloittaneen opettajan itsetunnolle haaste, mutta usein vanhempien toive on, että oppilas osallistuu silti kielten tunneille.

Niin ja hänkin aina satunnaisesti osallistui, vaikka jos tiesi jonkin toisen sanan joka tarkoitti samaa tai halusi lisätä jotain. Mulla on myös ranskan ryhmässä sellainen oppilas, joka on kaksikielinen, jolla on äiti suomalainen ja isä sveitsiläinen ja koti on siis kaksikielinen. Osaa ranskaa tosi hyvin, mutta silti valitsi A2-ranskan, että oppisi

kirjoittamaan. Hän on hirveen hyvällä asenteella ollut siellä ja ääntämisessä hirmu taitava tietenkin. (ko3)

Kyllähän se ehkä aluksi oli semmoinen, että miten mä siitä selviän. Entä jos se lapsi nauraa mun kielitaidolle, mutta sitten kun näihin lapsiin tutustuu ja mä oon sanonutkin oppilaille, että mä oon suomalainen ja pienemmät oppilaat voivat olla aluksi ihmeissään, jos ne kysyy jotain sanaa ja opettaja sanoo, että enpäs kyllä tiedä, että katsonpas sanakirjasta. Pienet oppilaat varsinkin kuvittelee, että englannin opettaja puhuu täydellisesti englantia ja tietää kaikki sanat ja niin edelleen. Just tän ranskankieltä opiskelevan pojan äiti toivoi, että hän tulee ranskan tunneille, että sitten oppii kirjoittamaan, ja samaa kirjaa käyttää kuin muut. Eikä ole silleen yhtään turhautunut (ko3)

## 6.2.2 Opettajan tuen tarpeet ylöspäin eriyttämisessä

Kysyin opettajilta millaisissa tilanteissa ja millaisten oppilaiden kanssa he ovat tarvinneet tukea tai voisivat tarvita tukea. Vastauksissa tuli ilmi, että *kotona opitut asenteet, oppilaan käyttäytyminen ja asenne sekä oppimateriaalin painottuminen kirjallisiin harjoitteisiin* olivat keskeisimpiä ongelmia ylöspäin eriyttämisessä.

Aineistosta selvisi (ks. luku 6.2.3) opettajien *yleinen tyytyväisyys kirjasarjojen tarjoamaan materiaaliin* ja ylöspäin eriyttämiseen. Lähes kaikki opettajat tosin kaipasivat *lisää suullisia harjoitteita taitaville oppilaille*. Kuten eräs opettajista korosti, nykyään erityisesti alakoulussa kielten opiskelussa tulisi painottaa kommunikointia ja suullista kielitaitoa. Opettaja vertasi kielen eroa esimerkiksi luonnontieteisiin oppiaineena. Ero on hyvä huomioida, koska kaikkia oppiaineita ei voida eriyttää samalla tavalla ja jokaisessa oppiaineessa on omat haasteensa ylöspäin eriyttämisen suhteen.

No kuten sanoin niin, kirjoissa on hyviä tehtäviä, mutta vain kirjallisia tehtäviä. Miten opettajan aika riittää, että olisi hirveen hyvä, jos olisi muutakin kuin kirjallisia tehtäviä, että olisi kiva, jos olisi suullisia. (ko3)

Ehkä se tulee mieleen, että kun ajatellaan näinä päivinä että kielen pitäisi olla kommunikatiivista ja varsinkin suullispainotteista alakoulussa niin se ylöspäin eriyttäminen harvoin koskee niitä suullisia tilanteita sitten näille oppilaille lyödään lappua kouraan mikä voi biologiassa tai matematiikassa olla hyväkin ratkaisu että saa ekstralukemista tai tuottamistehtäviä, mutta harvemmin järjestyy niitä tilanteita, joissa he voivat näyttää tätä suullista kielitaitoaan joka voi olla sangen hyvää suhteessa siihen kirjalliseen kielitaitoon. Että olisi mahdollista tuottaa jotain mikä ei olisi konkreettisesti näkyvää, että alakoulussa varsinkin uusia malleja tuon suullisen kielitaidon kohdalta varsinkin on varmasti se juttu tuohon englannin kieleen tai yleensäkin kieliin liittyvä tällainen kommunikatiivisuuden vaatimus niin se vaatisi myös lisää harjoitusmahdollisuuksia ja esilletuomisen mahdollisuuksia. (ko4)

Toisaalta muutamat opettajat toivoivat taitaville oppilaille myös oppikirjasta erillistä materiaalia. Materiaalin toivottiin olevan kiinnostavaa ja erilaista

verrattuna kirjan tehtäviin. Eräs opettaja kommentoikin, että kirjan ylöspäin eriyttävät tehtävät ovat ajoittain hyvin samankaltaisia ja eivät välttämättä anna taitavalle oppilaalle tarpeeksi haastetta.

No ehkä oppimateriaalin tekijöille voisi sanoa, että jos ja kun on rahkeita niin, kun alaspäin eriyttävää materiaalia on ja vähän ylöspäin eriyttävääkin, niin tosi tervetullutta olisi sellainen materiaali joka oli tehty taitavia oppilaita ajatellen. Olisi tosi tervetullutta sellainen materiaali, joka vetoaa tämän ikäisiin, mutta ei sitten tunnu kauhean raskaalta ja työläältä (ko6)

Vähän vaihtelee. Ja saattaa olla, että kirjan ylöspäin eriyttävät tehtävät ovat usein rakenteeltaan samanlaisia ja siten vähän tylsiä. Saattaa olla, että eivät toisaalta ole myöskään niin mekaanisia vaan täytyy muodostaa lauseita ja ovat vaativampia. (ko3)

Kuten luvussa 6.1.2 tuloksissa jo mainittiin, että *kielellisiltä taidoiltaan taitava, mutta sosiaalisesti taitamaton ja asenneongelmainen oppilas voi olla luokassa negatiivinen asennevaikuttaja, joka suhtautuu pilkallisesti vähemmän osaaviin oppilaisiin*. Eli taitava oppilas itse voi häiritä opetusta ja muiden oppimista. Täten myös ylöspäin eriyttäminen on hankalampaa. Yksi opettaja kertoi taitavasta oppilaasta, jolla on paljon poissaoloja ja tekemättömiä tehtäviä, mutta hän on taitava englannin kielessä ja kehittyy kuitenkin eteenpäin. Tällaisen oppilaan arvioiminen on kuitenkin haastavaa, koska kielelliset taidot ovat hyvät, mutta muu työskentely ei ole yhtä lailla hyvää.

Oppilas, jonka kielitaidot olisi olleet ihan huippua mutta asenne ja työn tekeminen on ollut todella haasteellista ja sama on toistunut muissakin aineissa. Jos en olisi tehnyt muiden opettajien kanssa yhteistyötä olisin voinut kuvitella, että se suuntautuu yksin minuun. Ja sitten juuri ne keskustelut siitä, että miten tätä oppilasta pitäisi arvioida niin kuin negatiivisuus ja työn tekemättömyys ja valtavan suuret poissaolomäärät niin miten se suhtautuu siihen, että hänen englannin oppiminen on kuitenkin mennyt koko ajan eteenpäin ja miten yksilöllisesti häntä pitäisi ottaa huomioon on tietysti aiheuttanut opettajien keskuudessa valtavasti keskustelua, mikä on mun mielestä hyvä, koska on ollut monenlaista asennetta ja ajatusta sitä kohtaan, miten tätä oppilasta pitäisi ohjata. (ko4)

Kotiympäristöstä opittu asenne ja luulot omista taidoista vaikuttavat myös opetukseen. Vanhempien huonot kokemukset koulusta tai englannin oppimisesta ja niistä seuraava asenne vaikuttaa oppilaan asenteeseen. Myös vanhempien arvot ja arvostukset heijastuvat alakoulussa oppilaaseen. Erityisesti alakoulussa vanhempien antama tuki ja kannustus on erittäin tärkeä. Valtaosa vanhemmista pitää englannin oppimista tärkeänä ja huonosti englantiin asennoituvat vanhemmat ovat harvinaisia.

Asenteet, kotona vallitsevat asenteet on isoin juttu mihinkään oppiaineeseen. Jos kotona pidetään sitä tärkeänä, että englantia opiskellaan niin se heijastuu tänne. Jos vanhemmille on ihan sama miten se lapsi pärjää siellä niin se heijastuu tänne. Vaikka mä kehun kuplille niin ei oo kiinnostusta siihen. Jos vanhemmat sanoo, et "en mä sitä koskaan oppinut" niin se on pelottavaa et, jos niillä on ollut niitä vanhoja opettajia jotka on teettänyt niitä käänöslauseita niin se asenne kieleen saattaa sen takia olla kamala

ja se voi heijastua lapseen, kun ei tiedetä, että nykyään se on niin erilaista tai ainakin toivottavasti on erilaista, ainakin yritän saada sen erilaiseksi niin tota se vaikuttaa. Asenne on isoin juttu, ellei se lapsi sitten syty liekkeihin täällä luokassa. (ko2)

Alakoulussa sillä näyttää olevan merkitystä, että oppilaat kertovat vanhempien tuesta, erityisesti läksyjen teossa. Sitten jos äitin tai isän työpaikalla tarvitaan englantia päivittäin niin se tulee heillekin merkitykselliseksi, että englantia on myös oppilaan kannalta tärkeää osata tulevaisuudessa. Siellä kaikuu vanhempien asenteet. Ja yleensä niin kuin viidesluokkalaisten ja sitä pienempien asenteissa kyllä kaikuu nämä opettajien ja vanhempien asenteet aika hyvin (ko4)

Pelipuolella voi tulla, että se voi olla yksipuolista, että tuottaminen on vähempää. Tietysti millainen asenne perheellä on kielen opiskelua kohtaan, jos nyt on tilanteita, missä perheessä nostetaan erilaiset arvot korkeammalle kuin toiset, että onko kielitaidot vai matemaattiset taidot tärkeämmät. Sellainen asennekasvatus voi vaikuttaa, mutta en ole törmännyt sellaiseen. Kotoa yleensä tulee palaute, että oppilaat on innokkaita oppimaan englantia ja siihen kannustetaan. (ko5)

Toisaalta osa opettajista koki *ylöspäin eriyttämisen olevan helpompaa kuin alaspäin eriyttäminen*. Ylöspäin eriyttämisessä tärkeää on keksiä oppilaalle tarpeeksi haasteita. Ylöspäin eriyttäminen vaatii opettajalta kuitenkin aikaa. Toisaalta ryhmässä on usein vain yksi oppilas, joka tarvitsee ylöspäin eriyttämistä tai voi olla, että heitä ei ole ollenkaan. Taitavat oppilaat ovat usein itsenäisiä ja itseohjautuvia.

Ylöspäin eriyttämisessä ei, se on musta helpompi keksiä, kunhan vaan keksii tarpeeksi haastetta. Ylöspäin eriyttäminen ei minun mielestä ole ongelma. Alaspäin eriyttäminen on. Taitava oppija osaa käyttää jo monenlaisia strategioita, että ne voi pistää koneella ja laittaa web-hunttiin ja sanoa, että tuo aloituspiste selvitä tämä. Vaatii vain viitseliäisyyttä opettajalta eli opettajalta aikaa. (ko2)

Niitä, jotka tarvitsevat ylöspäin eriyttämistä, riippuu ryhmästä, yksi yleensä. Ei joka ryhmässä edes ole sellaisia. Suuriosa on sellaista kultaista keskietä. Että alaspäin eriyttäminen on se isompi juttu. (ko2)

Aika, on aina ongelma. Jos vain sitä olisi enemmän. Sitten myös jos ryhmä on iso. Opettajan aika menee yleensä heikompien oppilaiden auttamiseen. Ne vaatii niin paljon huomiota, että sitä ei jää näille taitaville. (ko3)

Isot opetusryhmät voivat luoda opettajalle riittämättömyyden tunteen, mutta onneksi kielten tunneilla on vielä jakotunteja, jolloin ryhmäkoko on pienempi. Opettajan työhön kuuluu paljon muutakin kuin opettaminen, ja opettajat kokivat, että heillä pitäisi olla enemmän aikaa suunnitella opetusta taitavalle oppilaalle.

Käytännöllisiin tilanteisiin, sitä tuntee välillä kauheaa riittämättömyyden tunnetta tunti-ilanteissa, että kun on viidentoista oppilaan ryhmä, että kielten tunneilla on onneksi vielä näitä ryhmätunteja, niin siltikin tunteen riittämättömäksi itsensä tietyllä tavalla, että tulee tunnin jälkeen mieleen, että saikohan se tällä tunnilla tarpeeksi, oli se sitten erityisen tuen tarvetta tarvitseva oppilas tai sitten erityistä haastetta kaipaava

oppilas. Kyllä sitä monta kertaa miettii, että en kerinnyt senkään kanssa miettiä. Opettajan työ on jotenkin niin sellaista muutakin hommaa, että perustyö, että jos aikaa olisi niin voisi oikein myllertää materiaalia ja etsiä, mutta koen sen rajallisuuteni siinä, se aika ja resurssit omalla tavallaan vähentää opettajan huomiota niiden taitavien oppilaiden kohdalla. Soisin huomattavasti enemmän haastetta heille. (ko5)

### 6.2.3 Mistä opettaja saa tietoa ja tukea ylöspäin eriyttämiseen?

Kysyin haastattelussa opettajilta, olivatko he saaneet yliopisto-opinnoissaan tai muissa opinnoissa tietoa ylöspäin eriyttämiseen liittyen. Opettajat olivat opiskelleet eri aikoina ja eri laitoksilla, joten tämä varmasti vaikutti paljon opettajien kokemuksiin. Yliopisto-opinnot painottivat luokanopettajan koulutuksen käyneillä opettajilla alaspäin eriyttämistä ja kieliä pääaineenaan opiskelleiden aineenopettajien pedagogisissa opinnoissa ei usein käsitelty kumpaakaan eriyttämisen muodoista. Yksi kieltenopettajista muisteli mahdollisesti opetusharjoittelussaan saaneensa didaktikoltaan vinkkejä ylöspäin eriyttämiseen. Täydennyskoulutukset taas yleensä käsitelivät alaspäin eriyttämistä. Opettajien ensikosketus aiheeseen oli heidän opetusuransa alkuvaiheilla. Erityisopettajan koulutuksen käyneellä opettajalla oli eriyttämistä kuulunut opintoihin, mutta sekin painottui alaspäin eriyttämiseen. Opettaja oli kuitenkin yrittänyt hakea saatavilla olevaa koulutusta ja tietoa ylöspäin eriyttämiseen.

Sitä on tietysti niin kauan kun mä olen opiskellut, mutta en muista että opinnoissa olisi erityisesti ollut puhetta siitä. Ehkä silloin kun oli opetusharjoittelussa niin meidän didaktikko antoi ehkä joitain vinkkejä, että silloin saattoi olla. (ko3)

Kyllä mä muistan opinnoista, että paljon painotettiin erityisoppilaitten opetusta, joilla on haastetta oppia, näitten oppilaitten tukemista. Enemmän ehkä työn ja kokemuksen kautta on ylöspäin eriyttämistä oppinut ja tulee arkipäiväisinä ilmiöinä esille. Ehkä lahjakkuuksista on opinnoissakin puhuttu ja erilaisista tavoista oppia. Ehkä enkun opinnoissa on käyty jotain, että millaisia tehtävyytyyppejä olisi voinut käyttää. Ehkä ei suoraan ole tätä asiaa käyty tällä nimellä. Ihan ensimmäisinä vuosina se on tullut jopa ihmeellisenä asiana, että tää oppilas on näin etevä ja mitä mä pystyn sille tarjoamaan. Ite joutuu pohtimaan. Yleensä täydennyskoulutukset liittyvät alaspäin eriyttämiseen. Kokisin, että olisi mielenkiintoista osallistua sellaiseen koulutukseen ja tarpeellistakin. (ko5)

No erityisopettajakoulutuksesta olen saanut ja sitten vieraalla kielellä opettamiseen liittyen muutamia kursseja, joka on ihan erityisesti räätälöity erityisoppilaille. Olen hakenut sitä, mitä on ollut saatavilla. Mutta alun perin koulutuksessa sitä ei todellaan ollut millään lailla 70-luvun lopulla 80-luvun alussa. Ei se oikein ollut millään lailla esillä, ehkä erityisoppilas, mutta kieltenopinnoissa ei millään lailla erilaiset oppijat. (ko4)

Kirjasarjoihin, varsinkin nykyisiin, opettajat olivat yllättävän yksimielisesti tyytyväisiä. Opettajat kokivat kirjasarjojen materiaalin olevan nykyään laadukasta ja eriyttävän sekä heikommille että taitavimmille oppilaille.

Opettajien mukaan osa kirjasarjoista eriytti paremmin kuin toiset, mutta kukaan opettajista ei erityisesti valittanut materiaalista. Kirjasarjoista erillistä ylöspäin eriyttävää materiaalia kaipasi osa opettajista.

Joo sikäli, että mä en varsinaisesti sellaista valmista materiaalia minä en tee, tänä päivänä onneksi on niin hyvää opetusmateriaalia niin ne onneksi valmistetaan niin, että niissä on tosi hyvin eriytettyä niin ylös kuin alaspäin. Enemmän se opetusmateriaalia tänä päivänä on laadukasta ja hyvää. Meilläkin pari vuotta sitten alkoi formaalissa enkussa uusi kirjasarja, joka on hyvin eriytetty. (ko5)

Kyllä ne nykyään huomioi jo kirjoissa, että ne eriyttää ylöspäin. Siellä on lisätehtävää lisätehtävän perään, että siellä on eritasoisia tehtäviä. Sitten on ollut tätä E-materiaalia, mutta pidän tätä ihan hyvänä et ne olis siinä samassa kirjassa, että ei erottele oppilaita. Kyllä sitä varmaan opettajien vaatimuksestakin sitä e-materiaalia on tullut lisää. Ja sitten on tämä nettimateriaali tietysti joka on tietysti valtaisa ja tietokoneet tarjoavatkin tähän eriyttämiseen ihan mahtavasti. Materiaalia joo jos tahtoo järjestää niitä tuntitilanteita niin, että se tietokone on saatavilla siinä. (ko4)

Oppikirjasarjoissa tekijät luo jo kirjojen sisälle sellaisia sivuja, joissa voi lukea, että e=eriyttävää, mutta se ei välttämättä ole aina ylöspäin eriytettyä, mutta siellä kyllä on ekstra-tekstejä ja ekstra-tehtäviä, että periaatteessa sinne luodaan niitä jo, mutta sitten mitä olisi ihan konkreettista oppimateriaalia ylöspäin eriyttävää niin sellaista ei mun mielestä ole. Että sitten taas on alaspäin eriyttäviä, mutta sitten jos verrataan siihen, valmista oppimateriaalia ei ole. (ko6)

Kysyin opettajilta myös, kuinka paljon he tekevät yhteistyötä toisten kieltenopettajien ja erityisopettajien kanssa. Tässä suhteessa opettajien välillä oli eroja. Osa opettajista valmisteli käytännössä kaiken materiaalin itse ja osa teki melko säännöllisestikin yhteistyötä kollegoiden kanssa. Moni opettajista sanoi, että toiselta kieltenopettajalta saa apua ylöspäin eriyttämiseen enemmän kuin erityisopettajalta, jonka aika menee heikompien oppilaiden tukemiseen. Parhaimmillaan toisilta opettajilta sai vinkkejä opetukseen ja heidän kanssaan pystyi vaihtamaan opetusmateriaalia.

No oikeestaan enemmän mä itse materiaalia teen ja yritän ite vääntää niitä tehä. (ko1)

Kollegan kanssa joskus, että mä löysin tällaisen haluatko käyttää? Mut mitään muuta ei keretä oikeastaan näin arjessa. Alaspäin eriyttämiseen erityisopettajalta tietysti. (ko2)

Tää ylöspäin eriyttäminen, jos ajatellaan niin erityisopettajien resurssit menee siihen, että tuetaan niitä joilla on vaikeuksia. Kyllä se on kollega, joka on keksinyt jonkin hyvän idean tai löytänyt jotain mielenkiintoista, että se on enemmän sitten tässä suhteessa hyödyksi. (ko6)

Ehkä ihan arkipäiväisesti todella harvoin tulee puhuttua ääneen kollegoiden kesken. Ehkä se alaspäin eriyttäminen on ikään kuin akuutimpi eli ei ole niin paljon huolta niistä, jotka jo osaa. Se on aina se huono asia, että kaikilla tuntuu olevan sen aikuisen ja opettajan nälkä tavallaan, että se aika joka jakautuu opettajan huomiosta, ei mene ihan tasaisesti kaikille. (ko5)

Muutamien oppilaiden kohdalla opettajat olivat tehneet pitkäaikaisempaa yhteistyötä usean eri opettajan, vanhempien ja oppilaan kanssa.

Nyt tulikin mieleen, että mulla oli kerran sellainen oppilas, joka osasi jo kolmannella luokalla aika lailla hyvä jos ei yläkoulutasoisesti englantia vaikka ei ollut mitään, että vanhemmat olisivat englanninkielisiä tai muuta, että hänellä oli vain kielenomaksuminen ihan mahdottoman hyvä, että vanhempien kanssa puhuttiin ja he olivat ihan ymmällään. Ei ollut mitenkään asperger-tyyppinen eikä sellainen, perushyvät sosiaaliset ja koulutaidot. Hänelle tarjosin englanninkielisiä lastenkirjoja, joita hän vapaa-ajalla luki, et sen tyyppistä. Tunnilla teki toisten kanssa tehtäviä, vaikka olivatkin välillä vähän helppoja ja yritin välillä tarjota haasteellisempia tehtäviä. Hänen kanssaan vanhempien, erityisopettajan ja luokanopettajan kanssa puhuttiin, että hän tarvitsee haastetta. Että ei tule motivaation laskua. Hänellä oli kauhean positiivinen asenne, ei häntä yhtään haitannut tehdä toisten kanssa samoja tehtäviä. (ko5)

Mutta sitten kollegat, erityisopettajat, heiltä voi saada hyviä vinkkejä kun heidän kanssaan juttelee. Ehkä ideoiden vaihtamisia enemmän, joo materiaalin joskus. Mulla oli sellainen oppilas joka oli asunut Amerikassa perheen kanssa niin me yhdessä etsittiin materiaalia hänelle. (ko3)

Eräs opettajista sanoi tekevänsä yhteistyötä sellaisten opettajien kanssa, joita kiinnostaa taitava oppilas ja hänen koulunkäyntinsä. Toisaalta on paljon opettajien välisestä kemiasta kiinni, miten yhteistyö ja materiaalien vaihto sujuu. Yksi opettaja sanoi myös toivovansa yhteistyön ja samanaikaisopetuksen lisääntyvän. Sama opettaja myös korosti, että koulunkäynninohjaajat ovat olleet myös isoksi avuksi taitavien oppilaiden opetuksessa.

Joo oon, nimenomaan, niiden kanssa, jotka ovat samalla tapaa olleet kiinnostuneita siitä oppijasta, joka on erilainen, mutta sekin on vähän sellainen henkilökemiajuttu ja vaatii tietysti aikaa. Joittenkin opettajien kanssa sujuu tosi hyvin materiaalien vaihto ja yhteistyö. Hirveen vaihtelevasti sujuu yhteistyö. (ko4)

Enempi pitäisi olla opettajien keskenään miettä muuallakin kuin silloin kun tilanteet on kriisiytyneet niin jossain oppilashuoltoryhmässä sellaisia arkipäivän koloja opettajan arkeen, että kokonaistyöajan kannattaja olen ja opettajan työssä on niin paljon muuta kuin siellä luokassa oleminen että kaikki se tukee sitä luokassa olemista. Ja sitten tämmöinen samanaikaisopettajuus olisi vaikka erityisopettaja ja luokanopettaja tai aineenopettaja ja tällaisia yhdistelmiä kannattaisin todella paljon. Ja hirveen paljon tukea olen saanut koulunkäynninohjaajista mielettömästi konkreettista tukea tässä eriyttämisasiassa niin ylöspäin kuin alaspäin. (ko4)

Internetin hyödyntämisen suhteen opettajat jakautuivat niihin, jotka käyttävät internetiä avuksi hyvin paljon, niihin jotka halusivat käyttää enemmän ja niihin jotka eivät käytä ollenkaan. Internetistä koettiin löytyvän hyvin tietoa ja materiaalia, mutta materiaalia selatessa menee paljon aikaa ja sitä on saatavilla valtavasti. Opettajan on myös hyvä tarkastaa internetistä haettu materiaali itse ja muokata sitä tarpeen tullen.

No lähinnä netistä, yliopisto-opinnoista en yhtään mitään, täydennyskoulutusta tähän asiaan en mitään. Oppikirjasarjat, jotkut eriyttää, siellä on lisämateriaalia, mikä on

opettajalle ihan jees, että sieltä saa välillä ihan hyviä. Kirjallisuudesta en kerkeä lukee eli internetistä. Alaspäin eriyttämiseen erityisopettajalta tietysti. Mutta ylöspäin eriyttämiseen omasta päästä ja netistä. Eli ajattelee vaikka, että meille tulee toi teema seuraavaksi, kuinkahan mä saisin tuosta sille oppilaalle lisää haastetta. (ko2)

Varmasti löytää internetistä materiaalia, mutta ei ole tullut etsittyä. (ko3)

Internetistä sitten tietysti, mutta se on sellainen pohjaton mistä voi ammentaa, että sieltä sitten muokattuna ehkä voi, mutta se ei ole valmiinakaan siellä välttämättä vaan täytyy itse katsoa, että soveltuuko se. (ko6)

Kuten tulosluvussa 6.2.1 jo mainittiin, taitavalta oppijalta voi myös saada ideoita ylöspäin eriyttämiseen. Oppilas yleensä tietää ja tuntee omat kiinnostuksensa parhaiten. Monet opettajat olivat kuvanneet, että oppilaat halusivat esimerkiksi kirjoittaa englanniksi omia tarinoita ja juttuja ja välttivät siten tunnilla tylsistymisen. Opettajien mukaan taitavat oppijat myös neuvoivat ja auttoivat usein toisia oppilaita ollessaan valmiita. Ei ole yhtä ainutta tapaa opettaa taitavia oppilaita, ja taitavalta oppilaalta itseltään on hyvä kysyä, mitä hän haluaisi tehdä. Opettaja voi silloin arvioida, edistääkö oppilaan ehdottama tapa oppilaan oppimista, ja tehdä lopullisen päätöksen.



## 7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut vastata kysymykseen ”Miten alakoulussa englantia opettavat opettajat määrittelevät taitavan englannin oppijan” sekä selvittää, miten käytännössä opettajat eriyttävät ylöspäin opetustaan taitaville oppilaille yleisopetuksen oppituntien aikana. Teoriaosuudessa avattiin syitä siihen, miksi oppilas on taitava englannin oppija ja miten ja millä periaatteilla opetusta voidaan eriyttää ylöspäin. Seuraavissa alaluvuissa käyn läpi analyysin päätulokset eli mitä yhteistä ja uutta tuloksissani ilmeni.

### 7.1 Määritelmä taitavasta oppijasta

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni käsitteli sitä, millaisena englannin opettajat näkevät taitavan englannin oppijan. Seuraavissa alaluvuissa tiivistän päätulokset ja vertaan tuloksia teoriaan yleisemmällä tasolla. Käyn myös läpi, mitä uutta tietoa tulokset toivat.

#### 7.1.1 Keskeiset tulokset

Taitavalla englannin oppijalla on joukko erilaisia taitoja. Taitava englannin oppija on suunnitelmallinen, ahkera, hahmottaa kielen monimuotoisuuden, tuntee oppimisstrategioita, säännöstelee motivaatiotaan, sietää epävarmuutta, uskoo omiin taitoihinsa, haluaa kommunikoida vieraalla kielellä sekä toimii vastuullisesti ja itsenäisesti. Suuri osa näistä taidoista on opetettavissa olevia taitoja, ja opettajan olisikin hyvä ottaa kielenoppimisen taitojen opettaminen huomioon englannin opetuksessa.

Taitava oppija on myös yleensä sosiaalisesti lahjakas, jolloin hänestä on hyötyä muille oppilaille ja opettajalle. Opettajien mukaan sosiaalisesti taitava englannin oppija innostaa, aktivoi, kannustaa ja toimii esimerkkinä toisille oppilaille. Taitava oppija osaa hienovaraisesti ja positiivisessa hengessä ohjata toisia oppilaita ryhmitöissä ja luokkahuonetyöskentelyssä. Taitava oppija toimii usein myös opettajan apuopettajana ja monipuolistaa luokkavuorovaikutusta.

Yleensä jo ennen kouluenglannin alkamista taitava oppija on oppinut paljon englantia ympäristöstään. Taitava oppija on löytänyt itseään kiinnostavia tapoja käyttää englantia vapaa-ajallaan ja englantia on tullut osaksi taitavan oppijan persoonaa. Taitava oppija tekee usein myös ylimääräisiä harjoituksia oppikirjoista. Englannin opettaja voi tukea kaikkien oppilaiden taitaviksi oppijoiksi kehittymistä erityisesti kahdella tavalla. Ensimmäisen tapa on opettaa oppimisstrategioita heti englannin opintojen alusta alkaen. Toinen on turvallisen ja kannustuvan oppimisympäristön luominen.

### **7.1.2 Opettajien määritelmä taitavasta oppijasta suhteessa teoriaan**

Kielten opettajien määritelmä taitavasta englannin oppijasta oli hyvin samankaltainen verrattuna teoriaan taitavista englannin oppijoista (ks. esim. luku 6.1.1). Opettajien määritelmää taitavasta kielen oppijasta kuvasi teoriassa ehkä parhaiten määritelmä autonomisesta kielen oppijasta, koska siinä yhdistyi monta teorian eri osa-alueita yhdeksi kokonaisuudeksi. Ushiodan (2011) määritelmän mukaan autonomiset oppijat ovat motivoituneita oppijoita. Kyky hyödyntää metakognitiivisia tietoja ja taitoja on mahdollista kun oppijan kyky kontrolloida suunnitelmallista ajattelua yhdistyy motivaatioon tai tahtoon toimia tietyllä tavalla. Autonominen oppiminen on sitä, että oppija ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja toteuttaa omaa toimijuuttaan (ks. luku 3.4). Opettajien kertomista ilmeni taitavien oppijoiden vastuullisuus, itsenäisyys, halu osallistua ja kehittyä eteenpäin. Taitavat oppijat osasivat myös säännöstellä motivaatiotaan. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 139) yhtenä vieraan kielen oppimistavoitteena on, että oppilas oppii toimimaan vastuullisesti ja yritteliäästi kielenoppimistilanteissa.

Kielikyvykkyyden tai -lahjakkuuden (ks. luvut 2.2.2 ja 3.2) merkitystä taitavassa oppijuudessa opettajat eivät korostaneet kovinkaan paljoa. Kielen oppimisen kannalta tärkeäksi opettajat kokivat, että oppilas hahmottaa kielen monimuotoisuuden ja kielen kokonaisuutena, mikä tuki Naimanin (1978) ym. taitavien kielen oppijan kriteereitä (ks. luku 3.5.1). Kielikyvykkyydessä ja -lahjakkuudessa voi olla eroja oppilaiden välillä, mutta se ei itsessään ole määräävä tekijä, vaan oppijan muut oppimisen taidot ja tahto oppia ovat oppimisen kannalta tärkeämpiä.

Opettajien mukaan sosiaalisesti taitava englannin oppija ottaa toiset oppilaat huomioon neuvomalla, auttamalla ja korjaamalla (ks. luku 6.1.2). Taitava englannin oppija osaa ottaa ryhmän huomioon ja edistää ryhmässä tapahtuvaa

vuorovaikusta ja oppimista. Kauppilan (2007) mukaan sosiokonstruktivisessa oppimiskäsityksessä tieto rakennetaan yhdessä. Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan sosiaalisuuden, yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnan merkitystä. Oppiminen on siis sekä yksilöllinen että yhteisöllinen konstruktio. Sosiokonstruktivisessa oppimiskäsityksessä pidetään sosiaalista vuorovaikutusta oppimiselle ja tiedon konstruoimiselle välttämättömänä. Tällöin opettaja ei ole vain tiedonsiirtäjä vaan oppimisen ohjaaja, kuitenkin säilyttäen asiantuntijan sekä oppimisen organisoijan roolin. Myös Vygotsky korosti tiedon sosiaalista ja kulttuurista luonnetta ja erityisesti kielen merkitystä. (ks. luku 4.1)

Tuloksista ilmeni, kuinka tärkeää opettajan on opettaa kaikille oppilaille, miten taitava oppija toimii. Opettajan ei kannata pitää itsestään selvyytenä, että oppilaat tietäisivät, kuinka kieliä opiskellaan hyvin. Toisaalta ilmeni myös, että taitavat oppijat ovat yleensä taitavia oppilaita, mutta taitavat oppilaat eivät aina ole taitavia oppimaan. Erityisesti englannin kieltä voi oppia ympäristöstä niin paljon, että oppilas ei välttämättä opi hyvän kielenoppimisen strategioita. Yksi opettajista kertoikin, että oppilas voi pärjätä englannin tunneilla erinomaisesti tekemättä juuri ollenkaan töitä oppimisen eteen ja valinnaisen A2-kielen alkaessa kokea pettymyksen tunteita, kun kielen oppimisen eteen joutuu näkemään vaivaa. Oppilaalla voi olla virheellinen mielikuva, jonka mukaan kieltä pitäisi osata heti. Myös taitaville oppilaille taitavan oppimisen taitojen opettaminen on tärkeää vaikka he eivät niitä taitoja englannin kielen kanssa välttämättä sillä hetkellä tarvitsisikaan. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) nähdään vieraan kielen oppiaineena olevan taito- ja kulttuuriaine. (ks. luku 2.1.1) Opetussuunnitelmassa painotetaan myös, että oppilaan tulee oppia, että *taitoaineena ja kommunikation välineenä kieli edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua.* (POPS 2004, 138.)

Opettajan on myös hyvä kannustaa ja innostaa oppilaita kielen opiskeluun ja moni opettajista sanoikin, että he opettajina kokevat kantavansa ison vastuun oppilaan motivaatiosta ja asenteesta kieltä kohtaan. Dörnyei ja Ushioda (2011) mukaan opettajan oma innostuneisuus vaikuttaa oppilaiden innostuneisuuteen ja oppimiseen sitoutumiseen positiivisesti. Opettajan kannattaakin tuoda oma kiinnostus oppiainesta kohtaan esille ja kertoa omasta suhteestaan vieraaseen kieleen. Jos opettaja onnistuu siirtämään oppilaille innon ja kiinnostuksen vierasta kieltä kohtaan, motivaatio on pitkäaikaisempaa ja kestävämpää. (Dörnyei & Ushioda 2011, 110.) Yksi opettajista sanoi

kertovansa kielenoppimistarinoita oppilaille, koska ne voivat antaa toivoa ja intoa oppilaille, joilla on alkuun hankaluuksia kielen oppimisen kanssa. Toisaalta myös taitavat oppilaat voivat tarinoista oppia uutta kielen oppimisesta.

Osalle oppilaista englanti on jo jossain määrin tuttua vieraan kielen opiskelun alkaessa, mutta osa oppilaista joutuu mahdollisesti ensimmäistä kertaa koulussa turvautumaan oppikirjan sanastoon ja opettajan apuun tehtäviä tehdessään. Oppilas ehkä ensimmäistä kertaa ei itse pysty tuottamaan vastauksia ikään kuin omasta päästään, kuten matematiikan tunneilla. Oppilas siis opiskelee uutta vierasta kieltä ja se voi saada osan oppilaista pois heidän mukavuusalueeltaan. Osalla oppilaista tämä voi myös luoda kielijännitystä. Onkin tärkeää, että opettaja luo turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön, jossa oppilas uskaltaa tehdä virheitä ja kysyä apua. Myös oppimisstrategioiden opettaminen on tärkeää. (ks. luku 6.1.4.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokkien 3-6 kohdalla painottaa hyvien kielenoppimistottumusten oppimisen tärkeyttä. (POPS 2004, 138.) Yksi opettajista sanoikin, että alakoulun tärkeimmäksi kielenoppimistavoitteeksi voisi asettaa hyvien kielenoppimiskäytänteiden oppimisen. Näitä taitoja oppilaat voivat hyödyntää tulevaisuuden opinnoissaan ja elämässään. Eli opettajien olisi hyvä siirtää ikään kuin hiljaista tietoa hyvän kielen oppimisen taidoista oppilaille.

Taitava oppija on usein löytänyt häntä itseään kiinnostavia tapoja käyttää englantia vapaa-ajallaan. Toisaalta osa oppilaista myös tekee ylimääräisiä harjoituksia tehtäväkirjasta ja lukee kirjan lukukappaleita ääneen. Englannin kieli on tullut taitaville oppijoille osaksi persoonaa ja jollakin tavalla henkilökohtaisesti tärkeäksi. Tämä myös lisää motivaatiota ja aiheuttaa ikään kuin hyvän oppimisen kierteen. Yleensä oppilaat pitävät niistä oppiaineista, joissa he ovat hyviä, koska he ovat kokeneet onnistumisen kokemuksia ja se lisää heidän minäpystyvyyden tunnettaan. Jos minäpystyvyyden tunne on korkea, oppilas yrittää lannistumatta vaikka epäonnistuisikin ja välillä olisi hankalaa. Tämä taas auttaa oppilasta asettamaan yhä korkeampia oppimistavoitteita ja myös saavuttamaan ne. (Bandura 1997, ks. luku 3.4.)

Moni opettajista koki myös, että taitavat oppilaat ovat haasteellisia opettaa, mutta lopulta kehittävät opettajaa taitavammaksi opettajaksi. Taitavat oppijat usein kyseenalaistavat vanhoja käytänteitä ja ajatuksia, ja on opettajasta kiinni, suhtautuuko hän tähän ongelmana vai mahdollisuutena kehittyä opettajana ja

parantaa opetustaan. Taitavien oppijoiden koettiin myös kysyvän paljon hyviä ja mielenkiintoisia kysymyksiä, joiden avulla kaikkien opetusta voitiin syventää. Sosiaalisesta vuorovaikutuksesta vetäytyvä oppija on opettajalle haasteellinen. Välillä tämä johtuu oppijasta, mutta joskus myös ryhmä hiljentää oppilaita.

## 7.2 Englannin opetuksen ylöspäin eriyttäminen alakoulussa

Toinen tutkimuskysymykseni oli, millaista opettajien tekemä ylöspäin eriyttäminen on käytännössä. Seuraavissa alaluvuissa tiivistän päätulokset ja vertaan tuloksia teoriaan yleisemmällä tasolla. Käyn myös läpi, mitä uutta tietoa tulokset toivat.

### 7.2.1 Keskeiset tulokset

Aineistosta ilmeni viisi eri opetuksen tapaa, millä opettajat eriyttävät opetustaan ylöspäin. Kuudes ylöspäin eriyttämisen tapa oli kaksikielisille suunniteltavat erityisohjelmat, joita ei läheskään kaikissa opetusryhmissä ole. Ensimmäinen opetuksen ylöspäin eriyttämisen tapa oli *opetuksen suunnittelu ja lisämateriaalin hankinta*. Ylöspäin eriyttämistä kuvailtiin vähemmän suunnitelmalliseksi kuin alaspäin eriyttämistä, mutta laadukas ylöspäin eriyttäminen vaatii myös suunnittelua ja valmistelua. Moni opettajista oli hankkinut erilaisia ylöspäin eriyttäviä materiaaleja kaappeihin, joita myös usein kutsutaan ankkuritehtäviksi. Oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen ja oppilaan mukaan ottaminen opetuksen suunnitteluun ja arviointiin koettiin myös tärkeäksi. Suunnittelussa tärkeää oli myös miettiä, onko materiaalia tarpeeksi ja onko se riittävän haasteellista. *Oppikirjojen materiaalia* opettajat kuvailivat positiiviseen sävyyn, ja opettajat olivat sitä mieltä, että varsinkin nykyään oppikirjat eriyttävät ylöspäin hyvin ja ovat laadukkaita. Englannin oppikirjojen kuvattiin olevan selkeästi parempia verrattuna muiden kielten materiaaleihin.

Opettajien mukaan onnistunut *ryhmittely* vaatii ryhmän ja siinä olevien yksilöiden tuntemista. Ryhmittelyssä opettajat vuorottelivat taitavien oppilaiden sijoittelua toisen taitavan oppilaan kanssa ja välillä taas heikomman oppilaan tueksi riippuen tehtävästä ja tehtävyydestä. *Spontaani ylöspäin eriyttäminen* vaatii opettajalta herkkyyttä huomata, milloin oppilas tarvitsee lisää haasteita. Nämä tilanteet voivat olla myös lyhyitä opetuksen yhteydessä

tapahtuvia hetkiä, jolloin opettaja huomioi oppilaan erityisosaamisen. Taitaville oppilaille voi myös antaa erityisrooleja, kuten opettajan tulkkina toimiminen tai kilpailuissa opettajan kanssa tuomarina oleminen. Spontaani ylöspäin eriyttäminen vaatii kuitenkin valmistelua. Yksi tapa on tarttua taitavien oppijoiden kysymyksiin ja ottaa ne luokan yhteiseen pohdintaan, josta muutkin oppilaat voivat hyötyä. *Arviointi ja palautteen antaminen* on opettajien mielestä kaikille oppilaille samanlaista, ja suullinen arviointi mahdollistaa yksilöllisemmän arvioinnin. Opettajat pitivät tärkeänä myös, että taitavat oppilaat saavat kannustusta englannin harrastamiseen ja opiskeluun. Kaksikielisille oppilaille on osa opettajista tehnyt omia *opetusohjelmia*. Yksi opettajista oli tehnyt oman kansion jokaiselle kaksikieliselle oppilaalle ja osa opettajista antoi kaksikielisen oppilaan tehdä ylempien luokkien kirjoja ja lukea muita englanninkielisiä kirjoja.

Opettajien *tuen tarpeet ja ongelmat ylöspäin eriyttämisessä* olivat oppimateriaalin painottuminen kirjallisiin harjoituksiin, kiire, isot opetusryhmät, oppilaiden kotona opitut asenteet ja oppilaiden häiriökäyttäytyminen. Toisaalta osa opettajista mainitsi ylöspäin eriyttämisen olevan helpompaa kuin alaspäin eriyttämisen, kunhan opettaja kehittää tarpeeksi haastavia tehtäviä taitavalle oppilaalle.

Yliopisto-opinnoista eivät kieltenopettajat omien muistikuviansa mukaan olleet saaneet tukea ylöspäin eriyttämiseen juuri ollenkaan. Kirjasarjoista opettajat saivat tukea opetuksen ylös- ja alaspäin eriyttämiseen, joskin kirjojen eriyttävät tehtävät ovat opettajien mukaan välillä rakenteeltaan ja tyyliltään liian samanlaisia muiden oppikirjan tehtävien kanssa. Kieltenopettajat saivat enemmän tukea ylöspäin eriyttämiseen toisilta kieltenopettajilta kuin erityisopettajilta. Tuki on yleensä materiaalin vaihdon ja vinkkien muodossa, mutta henkilökemiat vaikuttavat siihen kuinka paljon yhteistyötä tehdään. Erityisopettajien huomion sanottiin pääasiassa menevän alaspäin eriyttämiseen. Yksi opettajista mainitsi myös, että koulunkäynnin ohjaajasta on ollut paljon apua ylöspäin eriyttämisessä. Internetistä opettajat kokivat saavansa hyvin tietoa ja materiaalia, mutta opettajan täytyy tarkastaa internetistä löytyvä materiaali ja muokata sitä tarpeen tullen. Osa opettajista käytti internetiä avuksi hyvin paljon, osa haluaisi käyttää enemmän ja osa ei käyttänyt ollenkaan. Taitavalta oppilaalta voi opettajien mukaan saada hyviä ideoita siitä, miten juuri hänelle voisi opetusta eriyttää ylöspäin. Eli ei ole yhtä hyvää kaikille oppilaille toimivaa ylöspäin eriyttämisen tapaa ja kaikki oppilaat ovat yksilöllisiä.

## 7.2.2 Opettajien tekemä ylöspäin eriyttäminen verrattuna teoriaan

Opettajan kannalta eriyttäminen tarkoittaa sitä, että opettaja ennakoivasti muokkaa opetussuunnitelmaa, opetusmenetelmiä, resursseja ja toimintaa niin, että ne vastaavat oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Opettaja pyrkii tällä tavalla toimiessaan siihen, että jokaisella oppilaalla on maksimaaliset oppimismahdollisuudet. (Tomlinson ym. 2003.) Renzullin ja Reissin (1985) mukaan eriyttää voi neljällä eri taholla: oppimissisältöjen, opetustyylin, tuotoksien ja oppimisympäristön valinnassa. Opetusta voidaan eriyttää myös oppilaan kiinnostuksen, oppimistyylin tai sen hetkisen tason mukaan. (Renzulli & Reiss 1985.) Opettajien vastauksissa nämä neljä eri tahoja tulivat hyvin ilmi ja näiden lisäksi vielä korostuivat arviointi ja palautteen antaminen. Spontaania ylöspäin eriyttämistä korosti moni opettajista, ja jossain määrin spontaani ylöspäin eriyttäminen on samankaltainen opetustyylin valinnan kanssa, koska Renzulli ja Reiss (1985) painottivat, että opetusprosessin eriyttämisessä opettaja voi ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimistyylit. (ks. luku 4.3.)

Vaikka opettajien ylöspäin eriyttäminen oli vähemmän suunniteltua kuin alaspäin eriyttäminen, vaatii laadukas ylöspäin eriyttäminen suunnittelua ja valmistelua. Kaikille oppilaille yhteisen oppiaineksen lisäksi opettaja voi suunnitella *ankkuritehtäviä* (ks. luku 4.3), jotka tukevat ja syventävät opittua oppisisältöä ja antavalle taitavalle oppilaalle haasteita. Ankkuritehtävänä voi toimia myös jokin muu pitempiaikainen projekti tai esimerkiksi päiväkirja, jota oppilas kirjoittaa englanniksi. Tässä korostuu oppilaan yksilöllisyyden huomiointi ja kiinnostuksen kohteiden selvittäminen (ks. luku 4.2.) Kaikki oppilaat eivät halua tehdä lisää koulumaisia tehtäviä vaan tuottaa omia tekstejään tai kehittää jotain uutta. Oppilaiden mukaan ottaminen opettajien mukaan lisäsi oppilaiden kiinnostusta ja osallistumista. Yksittäisten tuntien suunnittelussa opettajat saattoivat suunnitella myös yksittäisiä tehtäviä niin, että niitä voi helposti helpottaa tai vaikeuttaa. Opettaja voi antaa oppilaalle mahdollisuuden itse päättää, haluavatko he tehdä haastavamman tehtävän. Opettaja voi myös antaa vaihtoehtoisia tehtäviä, jolloin oppilaalla niin ikään on mahdollisuus valita haluaako hän ottaa haasteita vastaan vai ei. Suomessa englannin opetus alakoulussa rakentuu vahvasti oppikirjan ympärille. Ylimääräistä sisältöä moni opettaja etsii tai tekee itse monesti vasta, kun oppikirjasta puuttuu jotain. Opettajat kehuivat sitä, että kirjasarjat nykyään myös eriyttävät ylöspäin taitaville oppilaille.

Renzullin ja Reiss (1985) laskivat ryhmittelyn kuuluvan oppimisympäristön eriyttämiseen. Opettajien mukaan onnistunut ryhmittely kuitenkin vaatii ryhmän ja siinä olevien yksilöiden tuntemista. Opettajat käyttivät kahdenlaista ryhmittelyä. Ensimmäisessä taitavat oppilaat laitettiin tekemään tehtäviä keskenään, koska tämä mahdollistaa korkeammalle tasolle pääsemisen. Toisena vaihtoehtona oli, että opettaja sijoittaa taitavan oppilaan heikomman oppilaan pariin tai heikompaan ryhmään avuksi. Ryhmittelyyn vaikutti tehtävät ja tehtävätyypit. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan tietoisesti ryhmitelleet ja osa koki ryhmittelyn erityisesti alakoulussa haastavaksi, koska se vie aikaa. Osa opettajista käytti pääasiassa istumajärjestyksen mukaisia pareja ja ryhmiä tarkoituksenaan säästää aikaa. Teoriassa mainittua pysyvää taitotasoihin perustuvaa ryhmittelyä ei kukaan opettajista ollut käyttänyt, ja pysyvää ryhmittelyä onkin pidetty epädemokraattisena ja elitistisenä (ks. luku 4.3).

Spontaani ylöspäin eriyttäminen on jossain mielessä ehkä tärkein ylöspäin eriyttämisen vaihe, koska se osoittaa sen kuinka opettaja tiedostaa luokassa olevat tasoerot ja oppilaiden erilaiset tarpeet. Tämä vaatii opettajalta myös lisäherkkyyttä huomata ja huomioda erilaisia oppijoita. Opettaja voi luokassa antaa taitavalle oppilaalle erilaisia erityisrooleja. Spontaani ylöspäin eriyttäminen vaatii kuitenkin jonkin verran suunnittelua, erityisesti materiaalin suhteen. Opettaja voi hankkia kaappeihin esimerkiksi erilaisia englanninkielisiä tehtävämonisteita, kirjoja, pelejä ja lehtiä. Myös internetistä löytyy paljon erilaisia harjoituksia, mutta kaikki opettajat eivät käytä internetiä hyödykseen. Taitavien oppilaiden kysymyksiin, kuten toki myös muiden oppilaiden kysymyksiin, on hyvä tarttua ja taitavalle oppilaalle voi antaa aikaa miettiä uuden kielioppiasian ratkaisua. Taitavat oppijat usein myös pitävät muiden oppilaiden auttamisesta ja neuvomisesta, mutta se ei saisi olla pääasiallinen ylöspäin eriyttämisen keino.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin pedagogisiin ylöspäin eriyttämisen keinoihin, jotka voivat koskea ylös- tai alaspäin eriyttämistä (ks. luku 4.3.) Pedagogisia ylöspäin eriyttämisen keinoista opettajat käyttivät opetuksen yksilöllistämistä, lisätehtäviä, luokan sisälle muodostettavia opintoryhmiä, oppiaineen syventämistä ja omia opinto-ohjelmia kaksikielisille oppilaille. Syventämistä voi kutsua myös opetuksen rikastuttamiseksi. Wardin (1975) mukaan opetusta rikastuttavat keinot, jotka lisäävät joko opetuksen syvyyttä tai laajuutta. Tähän voi kuulua erillisiä tehtäviä, itsenäistä työskentelyä ja pienryhmätyöskentelyä. (Ward 1975, 65.) Opettajien esimerkeissä taitavat oppijat kuvattiinkin usein autonomisiksi oppijoiksi, jotka olivat kykeneviä toimimaan itseohjautuvasti ja



selviämään erilaisista haasteista itsenäisesti. Gallagherin (1975, 142) mukaan itsenäisyys onkin lahjakkailla usein yhdistävä tekijä. (ks. luku 4.3.)

Ainoastaan yksi opettaja sanoi melko suoraan, että hän ei eriytä opetustaan ylöspäin. Hän ei kokenut pystyvänsä hallitsemaan luokkaa, jos oppilaat tekevät eri asioita. Mielestäni tutkimuksestani kuitenkin ilmeni monta erilaista tapaa, jolla oppilaat voivat tehdä samaa asiaa, mutta valita itse, kuinka haastavana he haluavat tehtävän tehdä. Eli myös samalla tehtävällä voi eriyttää. Sama opettaja kertoi myös opettavansa samalla paikkakunnalla jo seitsemättä vuotta, mutta hänellä ei vielääkään ollut vakituista työpaikkaa. Opettaja tarvitsee tietynlaista pysyvyyttä kehittääkseen työtään pitkäkestoisesti, ja työpaikan toistuva vaihtuminen voi olla tämän esteenä.

Opettajien tuen tarpeet ja ongelmat ylöspäin eriyttämisessä olivat oppimateriaalin painottuminen kirjallisiin harjoituksiin, kiire, isot opetusryhmät, oppilaiden kotona opitut asenteet ja oppilaiden häiriökäyttäytyminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, 138–140) mukaisesti nykyään A-kielen osalta alakoulun luokilla korostetaan taitoa kommunikoida aluksi suullisesti viestien ja pikkuhiljaa lisäten kirjallista viestintää. Eli myös opetussuunnitelma painottaa suullisia harjoituksia, joten ylöspäin eriyttävien suullisten harjoitusten kehittäminen olisi linjassa opetussuunnitelman kanssa. Haasteena on tosin, voiko oppilas silloin olla luokkatilassa läsnä, koska suulliset harjoitukset saattaisivat häiritä muita oppilaita. Toisaalta ylöspäin eriyttäviä suullisia harjoituksia voisi käyttää silloin, kun muutkin oppilaat tekevät suullisia harjoituksia. Yksi opettaja mainitsi, että hän yrittää käydä englanninkielisiä kahdenkeskisiä keskusteluita taitavan oppilaan kanssa aina, kun on mahdollista. Sosiaalisesti taitamattomat taitavat oppilaat olivat myös haasteellisia opettajille, koska heidän asenteensa tai turhautumisensa häiritsi yleistä opetusta. Toki myös turhautuminen on johonkin pisteeseen asti estettävissä sillä, että opettaja on miettinyt ylöspäin eriyttämistä etukäteen. Opettajan kannalta eniten haastetta ylöspäin eriyttämiseen toi ajan puute, koska opettajan työhön kuuluu paljon muutakin kuin itse opettaminen.

Laineen (2010) mukaan opettajien on hyvä ymmärtää, että oppilaiden ei tarvitse tehdä aina samoja asioita, mutta tämä vaatii opettajalta joustavuutta sekä luottamusta oppilaisiin. Laineen mukaan myös opettajia kannattaisi rohkaista yhteistyöhön muiden opettajien kanssa ja jakamaan omia materiaalejaan muiden opettajien kanssa. (Laine 2010, 2-5.) Enemmän tukea kieltenopettajat

saivat ylöspäin eriyttämiseen toisilta kieltenopettajilta kuin erityisopettajilta. Tuki oli yleensä juuri materiaalin vaihdon ja vinkkien muodossa, mutta henkilökemiat vaikuttavat siihen, kuinka paljon yhteistyötä tehdään. Erityisopettajien huomion sanottiin pääasiassa menevän alaspäin eriyttämiseen. Yksi opettajista mainitsi, että koulunkäynnin ohjaaja on ollut avuksi ylöspäin eriyttämisessä. Sama opettaja mainitsi, että toivoisi tulevaisuudessa opettajien opettavan enemmän yhdessä.

Eriyttäminen ei tarkoita sitä, että kaikki opetus yksilöllistetään jokaiselle oppilaalle, eli opettajan ei tarvitse joka tunnilla tehdä kaikille eri tehtäviä. Laineen (2010) mukaan onkin tärkeintä, että pystyisimme kehittämään opetusta niin, että kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus ainakin ajoittain saada omatasoistaan opetusta ja haasteita, mutta myös tukea kun he sitä tarvitsevat. (Laine 2010, 1.) Myöskään kielten opettamisessa ei ole yhtä hyvää ja kaikille oppilaille sopivaa opetusmetodia. Oppilaat ovat erilaisia, joten harkittu opetusmenetelmien yhdistäminen ja vaihtelevuus eli eklektisyys on hyvä asia. (Oxford & Lee 2008, 312.) Opettajista osa kokikin riittämättömyyden tunnetta siksi, että ei aina pysty tarjoamaan taitavalle oppilaalle tarpeeksi tehtäviä ja haasteita, mutta tämä ei ole mahdollista eikä sen pitäisi olla pyrkimyksenä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kannattaisi luovuttaa tai olla yrittämättä luoda taitaville oppilaille onnistuneita oppimiskokemuksia. Koen hyväksi, että opettaja rohkeasti kokeilee ja vaihtelee opetustyyliään. Tästä hyötyy niin taitava kuin heikompi oppilas. Jokaisella oppilaalla on kuitenkin oma yksilöllinen tapansa oppia ja omat yksilölliset kiinnostuksen kohteensa vaikka ne eivät niin vahvasti välttämättä alakoulun puolella näy.

Hyvä käytäntö voisi olla, että opettajat keräisivät ja etsisivät eriyttävää materiaalia pikku hiljaa. Vaikka projekti alkaisikin ehkä yksittäisistä tehtävistä ja englanninkielisistä kirjoista, niin vuosien varrella materiaalia kuitenkin kertyisi lisää. Lopulta eriyttävää materiaalia olisi lähes joka tarkoitukseen. Opettajien olisi myös mahdollista esimerkiksi samassa koulussa tai kunnassa jakaa materiaalia yhteiseen käyttöön. Toisaalta voisi hyödyntää internetiä ja luoda materiaalipankkeja kaikille opettajille käytettäväksi. Tästä hyötyisivät kaikki opettajat ja erityisesti oppilaat. Ehkä tärkeimpänä asiana on kuitenkin opettajan kyky nähdä oppilaat yksilöinä ja ymmärtää oppilaan tarve saada opetusta omalla tasollaan, oli se sitten haastavampaa tai helpompaa kuin muilla.

### 7.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimuksessani osalla opettajista ilmeni toiveita erillisestä ylöspäin eriyttävästä materiaalista ala- ja yläkouluun. Erityisesti suullisia harjoituksia taitaville oppilaille oli opettajien mielestä liian vähän. Tässä voisi olla mahdollisuus kielenopettajaopiskelijalle tehdä opinnäytetyönä materiaalipaketti ylöspäin eriyttämiseen joko ala- tai yläkoulun puolelle. Materiaalipaketin voisi tehdä myös oppimisstrategioiden opettamista varten. Tutkimuksessani ei haastateltu taitavia oppijoita tai oppilaita. Jatkotutkimusmahdollisuutena olisi haastatella taitavia oppilaita esimerkiksi heidän opiskelutavoistaan ja toiveistaan opetuksen suhteen. Mielenkiintoista voisi olla tietää, mitä mieltä oppilaat ovat siitä, millainen on taitava englannin oppija.

Tämä tutkimus on keskittynyt englannin ylöspäin eriyttämiseen, mutta yhtä lailla monien muiden oppiaineiden ylöspäin eriyttämisestä voisi tehdä tutkimusta, koska samat keinot eivät sovi kaikkiin oppiaineisiin. Yksi opettajista korosti, että tekee ylöspäin eriyttämistä lähinnä englannin kielessä ja matematiikassa, koska siinä tasoerot näkyvät selkeimmin. Esimerkiksi juuri matematiikan ylöspäin eriyttämisen keinoja voisi tutkia.

### 7.4 Tutkimuksen eettisyys

Eettiseen tutkimuksen tekemiseen kuuluu, että haastatteluja tehdessä tutkija on velvollinen pitämään saadun aineiston tallessa ja suojassa. Haastateltavista ei saa julkaista sellaista tietoa, jonka perusteella heitä voitaisiin tunnistaa. Haastateltaville tulee kertoa tutkimuksen luonteesta ja siitä, mihin aineistoa käytetään. Haastattelijan on hyvä olla kohtelias ja ystävällinen, mutta säilyttää kuitenkin haastattelijan rooli, johon kuuluu tietyn etäisyyden pitäminen. Haastateltaville tulee kertoa haastattelijan nimi, yhteystiedot ja organisaatio tai koulu, jota haastattelijaa edustaa. Näin haastateltava voi jälkikäteen ottaa yhteyttä haastattelijaan, jos hänelle jää jotain kysyttävää tutkimukseen liittyen. Usein on myös hyvä antaa haastateltaville mahdollisuus lukea valmis tutkielma tai tutkimus. Tutkijan on myös etukäteen hyvä miettiä, miltä hänestä itsestään tuntuisi, jos häneltä kysyttäisiin hänen tekemiään kysymyksiä. Näin voidaan mahdollisesti välttää loukkaavia tai liian tunkeilevia kysymyksiä. (Gill 2005, 10–17.)

Lähestyin itse haastateltavia sähköpostilla kertoen nimeni, yhteystietoni, tutkielman aihealueen, yliopiston nimen sekä miten kauan haastattelu kestäisi. Kerroin haastateltaville, että tuloksissa en mainitse heidän enkä heidän koulujensa nimiä. En myöskään maininnut opettajien asuinpaikkoja vaan totesin, että haastattelut ovat tehty Pohjois-Savon ja Keski-Suomen alueella. Lupasin opettajille myös säilyttää haastattelunauhut niin, että kukaan ulkopuolinen ei pääse niihin käsiksi. Oma tutkimusaiheeni ei ollut erityisen sensitiivinen, mutta haastateltavilla on kuitenkin oikeus pysyä nimettöminä ja tunnistamattomina. Taustakysymykset koskivat haastateltavien koulutusta, ikää ja työhistoriaa eli ei mitään erityisen henkilökohtaisia tietoja.

## 7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus ja validiteetti ovat erilaisia käsitteitä määrällisessä ja laadullisessa tutkimuksessa. Määrällisessä tutkimuksessa pyritään mahdollisimman objektiivisiin tuloksiin, mutta laadullisessa tutkimuksessa nähdään todellisuuden olevan sosiaalisissa suhteissa rakennettua ja subjektiivista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen toistettavuus ja samojen tuloksien saaminen ei ole keskeistä kuten määrällisessä tutkimuksessa. (Hesse-Biber 2010, 101.)

Tutkimusmenetelmänä käyttämäni teemahaastattelu sopi mielestäni hyvin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että teemahaastattelu oli menetelmänä minulle tuttu tapa jo entuudestaan, koska käytin teemahaastattelua jo kandidaatin tutkielmassani. Tein myös pilottihaastattelun, jonka avulla pystyin tarkastamaan, että valitsemani teemat ja kysymykset vastasivat tutkimuskysymyksiini. Pilottihaastattelun jälkeen lisäsin vain pari kysymystä aiempien teemojen alle, joten käytin myös pilottihaastattelua tutkimusmateriaalina, koska se oli mielestäni kuitenkin hyvin onnistunut haastattelu ja antoi minulle lisää tietoa tutkittavasta aiheestani. Gillhamin (2005) mukaan haastattelujen laadullinen analysointi on aina yhden ihmisen tulkintaa haastateltavien sanomisista ja joku toinen voisi tulkita aineistoa erilailla. Aineiston tunteminen ja ajan käyttäminen tulkintojen tekemiseen voi kuitenkin parantaa laatua. Haastatteluissa tutkija on tutkimusväline sekä aina inhimillinen ja erehtyväinen. Toisaalta tutkijan on tehtävä omia johtopäätöksiä ymmärryksen saavuttamiseksi aineistosta. (Gillham 2005, 5.) Koen, että tästä syystä riittävä määrä aineistonäytteitä

tulosluvuissa antaa myös lukijalle mahdollisuuden tehdä tulkintoja haastateltavien ajatuksista.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että tutkittava joukko on homogeeninen eli kaikki tutkittavat olivat englantia alakoulussa opettavia opettajia, jotka ovat päteviä opettamaan alakoulun englantia. Kaikissa haastatteluissa ilmapiiri oli sopivan rento ja vapautunut. Aineiston analyysia ja tutkimuksen eri vaiheita on hyvä kuvata niin tarkasti, että lukijalla on käsitys siitä, miten tutkimus on edennyt. Tähän olen omassa tutkimuksessani pyrkinyt parhaani mukaan. Olen myös liittänyt työhöni näytteitä litteroinnista ja selittänyt, miten ja millä periaatteilla olen litteroinut aineiston. Liitteissä 2 ja 3 on näytteet litteroinnista. Myös analyysista on näyte liitteessä 4.

Tutkimukseen osallistui opettajia, jotka kokivat aiheen kiinnostavaksi, joten sinällään näiden opettajien vastaukset eivät kuvasta kaikkien englannin opettajien mielikuvia taitavista oppijoista tai ylöspäin eriyttämisestä. Toisaalta tutkimuksen tarkoituksena ei ollut kartoittaa, kuinka paljon englannin opetusta eriytetään ylöspäin, vaan enemmän pohtia mahdollisia keinoja, haasteita ja mahdollisuuksia. Kuitenkin itse myös toivoin saavani haastateltavaksi opettajia, jotka olivat jo joutuneet pohtimaan aihetta ja siten heillä mielestäni olisi enemmän sanottavaa aiheesta.

## 7.6 Tutkimuksen arviointi

Olin tyytyväinen siihen, että moni haastattelemistani opettajista sanoi, että tutkimukseni aihe oli tärkeä ja kiinnostava. Pari opettajaa sanoi myös, että he eivät yleensä osallistu haastatteluihin, mutta koska aiheeni oli heidän mielestään merkityksellinen, he halusivat osallistua kiireistä huolimatta. Tämä lisäsi omaa tunnetta siitä, että olen valinnut hyvän aiheen, jota ei ole liikaa tutkittu ja käsitelty. Myös aiheen kiinnostavuus ehkä osoitti sitä, että sillä on yhteys opettajien tekemään työhön.

Itselleni oli tärkeää tutkia sekä taitavan englannin oppijan mallia että ylöspäin eriyttämisestä. Tutkimusta voisi kritisoida siitä, että olisin voinut keskittyä vain toiseen, mutta uskon näin ainakin itse saaneeni enemmän tuloksia ja tietoa aiheesta. Koin myös, että nämä kaksi teemaa tukevat toisiaan kuitenkin yllättävän hyvin ja ovat tiukasti linkittyneitä toisiinsa.

Uskon, että tutkimuksestani voi olla hyötyä kieltenopettajille tai kielenopettajaksi opiskeleville, koska he voivat lukea muiden opettajien kokemuksia taitavien oppilaiden ylöspäin eriyttämisestä. Toivon, että opiskelijat tai opettajat voivat löytää tutkimuksestani uusia keinoja ylöspäin eriyttämiseen tai siihen liittyvien ongelmien ratkaisemiseen. Tutkimus omalla kohdallani monipuolisti käsitystäni siitä, millainen on taitava oppija ja kasvatti omaa uskoani siihen, että kaikkien oppilaiden kielenoppimistaitoja on mahdollista kehittää. Toivottavasti tutkimustani lukevat opiskelijat tai opettajat voivat laajentaa omia käsityksiään taitavasta englannin oppijasta. Opin tutkimuksen aikana myös paljon ylöspäin eriyttämisestä opettajan työssä yleensä. Ymmärrän nyt paremmin, kuinka pienissä hetkissä ja tilanteissa voi taitavia oppilaita ottaa huomioon, ja käsitän vielä selkeämmin, miten tärkeää on ottaa oppilaiden toiveet huomioon ylöspäin eriyttämisessä ja opetuksessa yleensä. Aion myös itse opettajana käyttää enemmän aikaa taitojen ja oppimisstrategioiden opettamiseen kaikille oppilaille kaikissa oppiaineissa.

## Lähteet

- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman
- Barbe, W. B. 1975. A study of family background of the gifted. Teoksessa W.S Barbe, & Renzulli J.S (toim.) Psychology and education of the gifted. New York: Irvington, 111-119.
- Birkstedt, J. 2004. Suomalaisen englanninopetuksen lyhyt historia. Teoksessa T. Nevalainen, M. Rissanen & I. Taavitsainen (toim.), Englannin aika. Elävän kielen kartoitusta. Helsinki: WSOY, 242-251.
- Dörnyei, Z. 2005. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. London: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. 2009. Motivation, Language Identities and the L2 self: A Theoretical Overview. Teoksessa Z. Dörnyei & Ushioda, E. (toim.) Motivation, Language Identity and the L2 Self. Bristol: Multilingual Matters, 1-9.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. 2011. Teaching and Researching Motivation. toinen painos. Harlow: Pearson Education.
- Gallagher, J. J. 1975. Characteristics of the gifted children: a research summary. Teoksessa W.S Barbe, & Renzulli J.S (toim.) Psychology and education of the gifted. New York: Irvington, 127-150.
- Gardner, H. 2000. Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st Century. New York: Basic Books.
- Gardner, R. & W. Lambert 1972. Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley: Newbury House.
- Genesee, F. 1976. The role of intelligence in second language learning. Language Learning 26/2, 267-280.
- Gillham, B. 2005. Research Interviewing : The Range of Techniques. Berkshire: McGraw-Hill Education.

- Grenfell, M & Harris, V. 1999. *Modern Languages and Learning Strategies : In Theory and Practice*. London: Routledge.
- Hellström, M. 2008. *Sata sanaa opetuksesta - keskeisten käsitteiden käsikirja*. Juva: PS-kustannus.
- Hesse-Biber, S. N. 2010. *Mixed Methods Research: Merging Theory with Practice*. New York: Guilford Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H (toim.). 2004. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. 2009. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Hämeenlinna: Tammi, 123–165.
- Hyytiä, H.-M. 2008. "Lasketaanko, että laulan yleensä englanninkielisten kappaleiden mukana?" Tapaustutkimus alakoulun oppilaiden vapaa-ajan englanninkontakteista. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Jalkanen, L. & Ruuska, J. 2007. *Affektiiviset tekijät vieraan kielen opiskelussa. Tapaustutkimus alakoulun englannin tunneista oppilaiden kokemana*. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Johnson, K. 2001. *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Johnson, K. 2008. *An introduction to foreign language learning and teaching*. Toinen painos. Harlow: Pearson Education.
- Kauppila, R.A. 2007. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen*. Juva: WSOY
- Krashen, S.D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D., & Terrell, T.D. 1983. *The natural approach*. New York: Pergamon. Kirjaan viitattu teoksessa Johnson, K. 2001. *An introduction to*



foreign language learning and teaching. Harlow: Pearson Education.

Laine, S. 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Opetushallitus.

Laine, Timo. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & V. Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Latz, A.O., Neumeister, K.L.S., Adams, C.M., & Pierce, R.L. 2009. Peer coaching to improve classroom differentiation: Perspectives from project CLUE. *Roeper review*, 31/1, 27–39.

Leppäkoski, J. 2004. Lahjakkuuden tunnistaminen ja huomioon ottaminen alakoulun opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Leppänen, S. & Nikula, T. 2008. Johdanto. Teoksessa S. Leppänen, T. Nikula and L. Kääntä (toim.) Kolmas kotimainen - Lähikuvia englannin käytöstä Suomessa, Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9-41.

Little, D. 2004. Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom. *Utbildning & Demokrati* 13, 105-126.

Little, D. 2007. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1/1, 14-29.

Maijala, M. 2007. Opiskelijoiden käsityksiä kieliopin opettamisesta ja oppimisesta. Teoksessa M. Maijala, Hulkko, T. & Honka, J. (toim.) Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin. Turun yliopisto: Turun yliopiston kielikeskus, 27–39.

Moilanen, K. 2004. Yli esteiden - Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Helsinki: Tammi.

Naiman, N., Fröhlich, H., Stern, H., & Todesco, A. 1978. The Good Language Learner Research in Education Series 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Nel, C. 2008. Learning style and good language learners. Teoksessa Griffiths, C.

(toim.) Lessons from Good Language Learners. Cambridge University Press, 49-61.

Nevalainen, T. 2004. Suuret kielet ja pienet kielet. Teoksessa T. Nevalainen, M. Rissanen & I. Taavitsainen (toim.), Englannin aika. Elävän kielen kartoitusta. Helsinki: WSOY, 8-25.

Norton, B. & Toohey, K. 2001. Changing perspectives on good language learners. TESOL Quarterly 35/2, 307-322.

Oxford, R & Lee, K. 2008. The Learner's Landscape and journey: a summary. Teoksessa Griffiths, C. (toim.) Lessons from Good Language Learners. Cambridge University Press, 294-306.

Perusopetuslaki 1 luku § 3 Opetuksen järjestämisen perusteet.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). 2004. Tulostettu 9.12.2011.

[http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.

Renzulli, J.S. 1978. What makes giftedness: A re-examination of the definition of the gifted and talented. Storrs, CT: University of Connecticut, Bureau of Educational Research Report Series.

Renzulli, J.S & Reis, S. M. 1985. The Schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Rubin, J. 1975 What the 'Good Language Learner' can teach us. TESOL Quarterly 9/1, 41-51.

Rubin, J. 2008. Reflections. Teoksessa Griffiths, C. (toim.) Lessons from Good Language Learners. Cambridge University Press, 10-18.

Schilling, M. 2006. Learner training, attitudes and motivation. Exploring one

route to a better learner: An investigation into the effects of learner training on young adults learning English as a foreign language. Albert-Ludwigs-University. Faculty of Philology. Väitöskirja.

Sousa, D. 2009. *How the Gifted Brain Learns*. Toinen painos. Thousand Oaks: CORWIN.

Tomlinson, C.A. 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. 2003. Differentiating instruction in Response to students' readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the education of the gifted* 27/2, 119–145.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuokko, E. 2007. Mille tasolle peruskoulun englannin opetuksessa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 69.

Ushioda, E. 2008. Motivation and good language learners. Teoksessa Griffiths, C. (toim.) *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press, 19–35.

Ushioda, E. 2011. Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching* 5/2, 221–232.

Uusikylä, K. 1994. *Lahjakkaiden kasvatusta*. Helsinki: WSOY.

Uusikylä, K. 2003. *Vastatulia inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusikylä, K & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WS Bookwell Oy.

Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Vygotski, L.S., *Mind in Society. The development of higher psychological processes.* 1978, Cambridge, MA: Harvard University Press

Yle Uutiset (verkkouutiset Kotimaa). 9.11.2011. Pojat kiilaavat tyttöjen ohi englannin kielessä tietokonepelien ansiosta. Tulostettu 16.11.11. Saatavilla www-muodossa:

[http://www.yle.fi/uutiset/kotimaa/2011/11/pojat\\_kiilaavat\\_tyttojen\\_ohi\\_englannin\\_kielessa\\_tietokonepelien\\_ansiosta\\_3012279.html?print=true](http://www.yle.fi/uutiset/kotimaa/2011/11/pojat_kiilaavat_tyttojen_ohi_englannin_kielessa_tietokonepelien_ansiosta_3012279.html?print=true)

Ward, V. S. 1975. Basic Concepts. Teoksessa W.S Barbe, & Renzulli J.S (toim.) *Psychology and education of the gifted.* New York: Irvington Publishers, 61-74.

# Liitteet

## Liite 1. Teemahaastattelurunko

### Teemahaastattelu

#### **OSA 1. Taitava englannin oppija**

Tässä osiossa rajattu pois englanninkielisissä maissa yli vuoden tai jolla on syntyperäinen englanninkielinen tai -kieliset vanhemmat

-Kuvaile millainen on taitava englannin oppija alakoulussa ?

-Kuvaile yhtä taitavaa englannin oppijaa mahdollisimman tarkasti (tausta, toiminta, taidot)

\*Taitava englannin oppija luokassa

-Miten taitava oppilas näkyy?

-Miten toimii?

-Hyötyä muille oppilaille?

-Entä haittaa?

-Sukupuolen vaikutus?

\*Taitava oppija oppituntien ulkopuolella

-Mitä tekee (erilailla kuin vähemmän)?

-Miten ympäristö edistää tai haittaa?

-Onko mahdollista etukäteen ennustaa, että jostain oppilaasta tulee tai ei tule taitava englannin oppija ennen englannin opiskelun aloittamista ? Minkä perusteella?

- Millainen on taitamaton oppija alakoulussa?

-Kuvaile yhtä taitamatonta englannin oppijaa? (tausta, toiminta, taidot ym.)

-Mitkä tekijät ovat edistäneet sinun englannin taitojen kehittymistä?

-Millainen suhde englannin oppimiseen sinulla on ollut alusta alkaen ja mitkä asiat ovat siihen vaikuttaneet?

## **OSA 2. Opetuksen ylöspäin eriyttäminen**

-Miten ottaa huomioon ylöspäin eriyttämisen opetuksen eri vaiheissa:

-opetusta suunniteltaessa?

-materiaalia tehdessä/valitessa

-opetusmenetelmien käytössä

-oppitunnin aikana (spontaanit tilanteet)

-arvioinnissa ja palautteen antamisessa

-oppimisympäristö tai ryhmittely

\* Miten oppilas/ oppilaan toiveet voidaan ottaa huomioon ylöspäin eriyttämisen eri vaiheissa?

\*Onko ylöspäin eriyttäminen erilaista eri luokilla (3-6)?

\*Mistä saat tai olet saanut tietoa, materiaalia ja tukea ylöspäin eriyttämiseen?

-Yliopisto-opinnot, täydennyskoulutus tai muut opinnot?

-Oppikirjasarjat (eroja?)

-Kirjallisuus

-Internet

-Kollegat tai erityisopettaja?

-Muu?

Jos et ole saanut tai saa, mistä syystä?

\*Opettajan tuen tarve ja ongelmat ylöspäin eriyttämisessä

-Missä tarvitsee tai voisi tarvita tukea tulevaisuudessa?

-Millaisen oppilaan kanssa tarvitsee tai voisi tarvita apua?

-Ongelmat tai haasteet ylöspäin eriyttämisessä?

-Luokanopettajille: mitä eroa englannin opettamisen ylöspäin eriyttämisessä verrattuna muihin oppiaineisiin?

-Kieltenopettajille: ero muiden kielten ylöspäin eriyttämiseen?

\*Mikä on ylöspäin eriyttämisen merkitys?

-Mitä tapahtuu jos opetusta ei eriytetä ylöspäin vai tapahtuuko?

\*Voiko kaikista tulla taitavia tai parempia englannin kielen oppijoita?

-Miten oppilas voi vaikuttaa tähän?

-Miten opettaja voi edistää tätä?

-Estävät tekijät oppilaassa (tai opetuksessa)?

-Opetatko oppilaille miten kieliä opitaan tai kannattaa opetella? Miten?

Muuta lisättävää aiempiin kysymyksiin tai aiheeseen?

## Liite 2. Näyte litteroidusta aineistosta

Litterointi on sanatarkkaa, kuitenkin siten, että haastattelijan lyhyet myötäilevät ilmaukset (esim.: jaa, joo, kyllä) haastateltavan vastausten aikana on jätetty litteroinnin ulkopuolelle. Samoin muita täytesanoja (esim. niinku, tota) on jätetty pois myös haastattelijan esittämistä kysymyksistä. Myöskään haastateltavan lyhyitä myötäileviä kommentteja haastattelijan puheen aikana ei ole kirjattu, jos niillä ei ole koettu olevan merkitystä. Turhia täytesanoja on poistettu luettavuuden parantamiseksi, sillä haastattelut toimivat lähteenä tässä tutkielmassa. Myös murre sanoja on muutettu yleiskielisiksi.

H= Haastattelija

ko1= Kieltenopettaja numero 1

H: Miten sä itse kuvailisit tällaista taitavaa englannin oppijaa joka on alakoulussa?

ko1: No osaa sillee aika hyvin siellä tunnilla ja pystyy yleensä tekemään ne tehtävät sillee nopeesti ja sitten tuota... Ja innostunut siitä asiasta ja positiivishenkinen.

H: Ja sitten jos kuvailisit yhtä taitavaa oppilasta, jotain tiettyä niin osaisitko kuvata millaista sen toiminta tai taidot on?

ko1: Hän on vähän semmoinen porukassa, siellä on semmoinen ilmapiiri, että siellä ei kauheesti viitata että saattaa olla että se vaikuttaa siihen oppilaaseen että vaikka olis hyvä niin ei välttämättä viittaa... Että aina katsoo siitä seurastansa että onko viittaaajia ja sitten massanmukaisesti menee että semmonen. No jos otan yhen esimerkiksi niin mulla on saksassa ja enkussa sama oppilas ja hän on silleen hyvä ja tekee paljon ylimääräistäkin ja pystyy silleen monimutkaisia asioita ymmärtämään niiku kieliopissa ja pystyy lauseita rakentamaan hyvin monipuolisesti ja sillai tosi semmoinen lahjakas on siinä.. yleensäkin kieliä oppimaan. Ja sitten oppii sanatkin nopeesti että eihän esim enkun sanoja oikeestaan opiskele että silleen luonnollisesti tarttuu vaan.

H: Mites tuollainen taitava oppija näkyy siinä luokassa, taisit äsken jo vähän sanoa että ei näy vähän riippuen luokasta?

ko1: Niin, kyllä ja sitten... no toisessa ryhmässä on sitten paljonki semmosia englannin taitajia ja siellä on silleen ihan kilpailu siitä että kuka saa vastata... Se niin riippuu siitä ryhmästä että mikä siellä se meininki.

H: Eli voi olla että ei aina tuu ilmi tai sitten jos on ryhmä sellainen tulee paremmin ilmi?

ko1: Niin.. semmoista ryhmädynamiikkaa.

H: Mites onko tällaisesta taitavasta oppijasta hyötyä muille oppilaille?

ko1: No ainaski on semmoisia jotka auttaa toisia ja sitten vähän korjaavatkin sitä toista oppijaa jos menee jokin vikaan. Kyllä on apua.

H: Entäs sitten voiko olla haittaa taitavasta oppijasta?



### Liite 3. Näyte litteroidusta aineistosta

H= Miten sitten taitava oppija yleensä näkyy luokassa?

ko3=Osaa kysyä aika hyviä kysymyksiä, että niistä osaa päätellä.

H= Minkä tyyppisiä kysymyksiä?

ko3=No osaavat yhdistellä asioita, että kysyvät vaikka, että liittyykö tämä tähän asiaan tai eikös me viimeksikin puhuttu tästä. Sitten on kiinnostunut ja haluaa kysyä ylimääräisiä sanoja. Osa vertailla asioita ja ymmärtää kokonaisuuksia.

H= Taisitkin sanoa, että tuo yksi oppilas viittasi paljon luokassa, onko muita tapoja miten se voisi näkyä?

ko3= Suoriutuu nopeasti tehtävistä. Voi olla jotenkin, että opettaja ei huomaa, että sen taitavan oppilaan vierustoveri ei ymmärrä jotakin, niin taitavat monesti neuvovat kavereitakin. Ovat avuksi ja omatoimisiakin.

H= Seuraava kysymys vähän olikin, että onko sinun mielestä taitavasta oppilaasta hyötyä muille?

ko3= Kyllä, juuri se, että taitava oppilas osaa kysyä niitä hyviä kysymyksiä niin niistä voi olla tosi paljon apua sitten.

H= Aivan, eli jos muutkin oppilaat vaan seuraa hyvin niin voivat siitä oppia?

ko3: Aivan, ja sitten toimii muille hyvänä esimerkkinä. Taitava oppilas osaa yleensä keskittyä hyvin. Voi olla vilkaskin oppilas, mutta osaa käyttää ajan tehokkaasti. Siinäkin hyvänä esimerkkinä toisille, että siinä tilanteessa kun läksyjä annetaan, heikommat oppilaat ahdistuu niistä, että: "voi ei, taas näin paljon" niin taitavat oppilaat, joille se ei tuota hirveesti ongelmaa niin ne eivät ahdistu siitä työmäärästä vaan aattelevat, että "Aha, olisko jotain lisää, saako nämäkin tehdä?"

H= Niin kuin sanoitkin noista isommista kokonaisuuksista, niin näkee, että tästä on hyötyä ja siihen on syy.

ko3= Kyllä, ymmärtävät, että koulussa tätä asiaa opeteltiin, niin nyt sitä kotona sitten harjoitellaan. Ymmärtävät miksi asioita tehdään.

H= Ootkos sä koskaan huomannut, että taitavasta oppilaasta olisi ollut haittaa luokassa?

Ko3= No, heikommat oppilaat saattavat ahdistua siitä, kun toinen on niin hyvä. Joskus tasoerot on niin valtavat.

H= Oletko huomannut, että jos taitavia oppilaita, että tytöillä ja pojilla olisi jotain eroa siinä miten ne ovat taitavia?

ko3=Tähän ei tule ainakaan tule heti mieleen, ehkä sitten enemmän yksilöllisiä eroja. Tytöt saattaa olla huolellisempia. Sehän voi olla tyttöjen piirre muutenkin, muissakin aineissa. Yhtäläillä heikko oppilas voi olla huolellinen.

## Liite 4. Näyte analyysista

2 a) Miten opettaja ottaa huomioon ylöspäin eriyttämisen opettamisen eri vaiheissa?

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>Tätä mä mietin tosi paljon, että se on lähinnä ollut intuitiivista, että on tehnyt töitä tosi paljon erityisoppilaitten kanssa, että niille on järjestetty vaikka minkälaista joustoa ja tuokiota ja erityisopettajana on aina heikomman oppilaan puolella. Tokihan mä tiedostan ne, niihin on jotenkin erilainen suhde. Sitten ei voi sanoa, että olisi yhtä tietynlaista hyvää kielen oppijaa tai osajaa, ne on kaikki omia tapauksiaan, että ne ovat suorastaan vaatineet ottamaan huomioon, jollain lailla valitessaan oppimateriaalia: onko se riittävää, riittävän haastavaa. (ko4)</p> <p>Että tämä on kauheen tärkeä tekijä. Jos on vaikka tilanteita, missä ei kirjaa käytetä niin silloin saatan tehdä eriyttämistä siten, että otan lisätehtäviä vähän nopeammille, tai sellaisia jossa on enemmän haastetta eli vaikeampaa sanastoa tai tuottamista, saatan pistää, mulla on pelejä tuolla kaapeissa, että sitten ex tempore voin pistää oppilaat niiden parissa tekemään. Täytyy olla varmuuden vuoksi varattuna nopeimmille ja edistyneimmille materiaalia. Ja sitten tietysti ne jotka tarvii sitä haastetta enemmän. Osa suunniteltua ja osa spontaania. (ko5)</p> <p>Niin on ottanut huomioon, mutta niin suunnitelmallisesti kuin heikko-oppija, jonka tukea on suunnitellut lisämateriaalin avulla niin ehkä en kauheesti lisämateriaalia itse valmistanut, mutta mä olen kyllä pyrkinyt siihen, että luokassa aina on tai käden ulottuvilla aina on semmoista ekstraa ja sit se täytyy räätälöidä sen oppilaan kiinnostuksen mukaisesti. Otetaan esimerkkinä, että joillekin lahjakkaille tai taitaville oppilaille on riittänyt motivaation säilyttämiseksi se, että niillä on jotain kirjoja luokissa, jotain lisätehtäviä niitä on netistä saanut, lisätehtävämönisteita.</p> <p>Mut sitten mulla on ollut yks tällainen oppilas joka ei oo niihin tarttunut niihin koulutehtäviin, että hän on mieluummin istunut ja pyöritellyt peukaloita, sitten vasta kun keksittiin ottaa tyhjä vihko, johon hän kirjoitti englanniksi kuin</p> | <p>-Ylöspäin eriyttäminen ollut intuitiivista, vähemmän suunniteltua kuin alaspäin eriyttämienn</p> <p>-Ei ole vain yhtä hyvää kielen oppijaa, materiaalia valitessa miettii onko materiaalia tarpeeksi ja onko se tarpeeksi haastavaa</p> <p>-ankkuritehtävät erityisesti silloin kun ei käytetä kirjaa</p> <p>-ylöspäin eriyttäminen osittain spontaania ja osittain suunniteltua</p> <p>-Ankkuritehtävinä: kaapeissa kirjoja, lisätehtäviä netistä, englanniksi päiväkirjaan kirjoittamista ja lisätehtäviä monisteina</p> <p>-Kaikki oppilaat eivät tartu ylimääräisiin</p> | <h1>1. Opetuksen suunnittelu ja lisämateriaalin hankkiminen</h1> |
|---|---|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>päiväkirjaan niin se oli hänelle semmoinen mieluisa tehtävä, että hän halusi, että mä arvioin ne hänen tekstit ja että ne korjataan ihan viimeisen päälle. Se oli mun mielestä ihan aika paljon aikaakin vaativaa, mutta hänelle räätälöity semmoinen, missä hän sai näyttää oikeesti sitä omaa osaamistaan, joka oli jo tämmöisellä tuottamisen tasolla. (ko5)</p>   | <p>koulumaisiin tehtäviin, jolloin viimeistään on hyvä asia miettiä oppilaan kanssa yhdessä, että mitä hän haluaisi tehdä tehtyään valmiiksi muut tehtävät</p> |  |
| <p>Joo, että hän ei halunnut monistetta monisteen perään liittyen koulumaisiin tehtäviin. Tai sitten oli sellaisia oppilaita, että mä vedin kaapista sitä materiaalia, että jaa täällä on tällaista kirjaa ja niin edelleen, että niiden kiinnostuksen vei sellainen kirja, joka olikin aikuisille suunnattu. Ja se tieto, että tämä on aikuisille suunnattu, että tämä on haasteellinen se niin kuin sytytti. (ko5)</p>   | <p>-autenttiset kirjat, jotka haastavat oppilaat</p>   |  |
| <p>Materiaalia tehdessä ja valitessa taas jos otetaan joku aukkotehtävä, että kuunnellaan laulu, johon lasten pitää laittaa sanat niin mä kirjoitan ne lyricsit siihen, ne aukot ja sinne alareunaan katkoviivojen alle on heikoille ne sanat annettu. Ja sanon lahjakkaille, että jos luulet, että et tarvii niin taita piiloon. Luotan siihen, että oppilas ottaa haastetta itselleen ja kyllä ne ottaa. Ne taittaa ne piiloon, ne ei halua, että se on liian helppoa. Ja sitten taas muut saa katsoa sanoja ja sijoittaa ne oikeisiin kohtiin. Et täsmälleen sama harjoitus taas kaikille, ei vaadi sen enempää. Mä yritän yleensä käyttää samaa materiaalia kaikille, koska se on upottava suo, jos alan tekemään ihan eri harjoitusta toisille. Mieluummin sama, mutta varioiden, että annan tukisanalistoja tai jotakin muuta vastaavaa. (ko2)</p> | <p>-saman tehtävän ylöspäin eriyttäminen pienillä muutoksilla</p>  |  |
| <p>Saattaa olla, että jos on kirjoitustehtävä, että annan vaihtoehtoja, eritasoisia. Löytyy vaihtoehtoja vähän heikommille ja sitten taitavimmille. Toki voi olla, että se taitava oppilas ei tartu niihin haastavimpiin vaan ottaa myös helpompia. (ko3)</p>  | <p>-Vaihtoehtoja ja erilaisia aiheita</p>  |  |
| <p>Opetusmenetelmissä käytän paljon ryhmitöitä, paljon paritöitä ja aktivoin kaikkia. Koska opettajajohtoisuus, että kysyn yhdeltä ja yksi vastaa niin nämä lahjakkaat, ei ne rupee viittaamaan jos ne huomaavat et "ääh taas tuommoinen helppo kysymys". Ei se silloin aktivoi. Vaan nimenomaan sellaisia työtapoja, jossa niiden on omaa päätä käytettävä, omaa kieltä</p>   | <p>-Mahdollisimman vähän opettajajohtoisuutta<br/>-Erialaisten menetelmien käyttö<br/>-Ryhmä ja parityöt</p>   |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>tuotettava. Niin ne on ne parhaat ylöspäin eriyttämisen tavat. Sitten vaan huolehtii, että ne vähemmän taitavat saavat sen tuen, että pärjäävät. Näin mä yritän, aina se ei onnistu, mutta yritän ja tätä yritän myös saarnata eteenpäin. Opetusmenetelmiä varioimalla. (ko2)</p> <p>Mä yritän luoda, vaikka alakoulussa ei ole kursseja, mä yritän luoda kokonaisuuksia, joista mä näkisin, että jos sellaisia tiettyjä perussisältöjä on menty, jos vaikka keväällä tai syksyllä olis sellaista aikaa, että ei oltaisi todellakaan vaikka ei aina oltaisi yksittäisillä tunneillakaan kirjassa vaan kiinni, niin vielä sellainen pitempi jakso, mikä irtoaa kirjasta, koska silloin oppilas pystyy itse vaikuttamaan miten hän käyttää kieltä, mitä hän tekee sillä kielellä. Se on yksi tapa. (ko6)</p> <p>Oppilaitten toiveista, ja opettajat lukevat luokkaansa jatkuvasti ja yllätys oli se, kun tein omaa tutkimusta, että miten paljon enemmän oppilaista lähti irti kun he olivat mukana ja saivat sanoa mitä haluavat. Onko siellä oikeesti niin paljon tilanteita, jossa oppilaat saavat kasvojaan menettämättä ja uhkaa tuntematta niin osallistua siihen opetuksen suunnitteluun ja mielipiteen ilmaisuun. Ei se välttämättä onnistu, että opettaja on tutkivaopettaja, koska se on aina opettaja ja arvioijan positiossa, mutta kyllä niitä pitäis järjestää tai siitä pitäisi tulla sellainen maan tapa, että oppilailla on oikeus ja velvollisuus paitsi itsearviointiin myöskin sen opetuksen arviointiin ja suunnitteluun. (ko4)</p> | <p>-Tehtävät, jotka haastavat ajattelemaan</p> <p>-Pidemmän jakson suunnittelu lukuvuodelle, jossa ollaan irti kirjasta, joka on myös oppilaslähtöisempi</p> <p>-Oppilaiden mukaan ottaminen opetuksen suunnitteluun ja arviointiin lisää oppilaiden kiinnostusta ja osallistumista</p> <p>-Onko tähän oikeasti mahdollisuutta?</p> <p>-Oppilaan oikeus osallistua</p> |  |
|---|--|--|

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>Sillä tavalla onneksi kirjantekijät ovat ottaneet mukavasti huomioon, että on lisätehtäviä, että oppilaat voivat omatoimisesti tehdä lisätehtäviä odotellessa jos ovat olleet nopeampia. (ko3)</p> <p>Vähän vaihtelee. Ja saattaa olla, että ovat usein rakenteeltaan samanlaisia ja siten vähän tylsiä. Saattaa olla, että eivät toisaalta ole myöskään niin mekaanisia vaan täytyy muodostaa lauseita ja ovat vaativampia. (ko3)</p> <p>Keskitie.. ehkä on vaikeaa löytää semmoista.. et perustehtäviä missä voi ottaa huomioon että antaa plustehtäviä semmosille jotka suoriutuu paremmin ja helpommin siitä asiasta. Niin silleen voi näyttää sen innostuneisuutensa sitten. Että en minä sitten ehkä muuten mitenkään. No ehkä mulla on sitten nelosluokalla että ne jotka haluaa tulla eteen esittämään sitä keskustelua eli dialogia niin ovat innokkaita ja no ne on silleen et jes et onpa ihana päästä eteen esittämään mutta kaikki ei halua (ko1)</p> <p>Englannissa materiaalit hyvät ja paremmat kuin ranskassa ja englantia on ympärillä. (ko3)</p> <p>Kyllä ne nykyään huomioi jo kirjoissa, että ne eriyttää ylöspäin. Siellä on lisätehtävää lisätehtävän perään, että siellä on eritasoisia tehtäviä. Sitten on ollut tätä E-materiaalia, mutta pidän tätä ihan hyvänä et ne olis siinä samassa kirjassa, että ei erottele oppilaita. Kyllä sitä varmaan opettajien vaatimuksestakin sitä e-materiaalia on tullut lisää. Ja sitten on tämä nettimateriaali tietysti joka on tietysti valtaisa ja tietokoneet tarjoavatkin tähän eriyttämiseen ihan mahtavasti. Materiaalia joo jos tahtoo järjestää niitä tuntitilanteita niin, että se tietokone on saatavilla siinä. (ko4)</p> <p>Joo sikäli, että mä en varsinaisesti sellaista valmista materiaalia minä en tee, tänä päivänä onneksi on niin hyvää opetusmateriaalia niin ne onneksi valmistetaan niin, että niissä on tosi hyvin eriytettyä niin ylös kuin alaspäin. Tuntia suunniteltaessa saatan katsoa, että jos näyttää turhan simppeleiltä ne tehtävät että ne ja ne voivat lähteä tekemään edistyneille tarkoitettuja</p> | <p>-Englannin kirjoissa nykyään hyvin materiaalia myös taitavimmille</p> <p>-Miinuksena, että ovat välillä liian samankaltaisia kirjan muihin tehtäviin</p> <p>-kirjan perustehtävät kaikille ja plustehtävät nopeammille</p> <p>-kirjan kappaleiden esittäminen luokan edessä</p> <p>-englannin materiaalit paremmat kuin muiden kielten</p> <p>-Kirjan nettimateriaali on yksi tapa eriyttää ylöspäin</p> <p>-valitsee kirjasta mitkä</p> | <h2>2. Oppikirjojen tarjoaman materiaalin hyödyntäminen</h2> |
|--|---|--|

|   |   |                        |
|---|---|------------------------|
| <p>omia lukukappaleita, jotka on merkitty tietyllä värillä. Enemmän se opetusmateriaalia tänä päivänä on laadukasta ja hyvää. Meilläkin pari vuotta sitten alkoi formaalissa enkussa uusi kirjasarja, joka on hyvin eriytetty. (ko5)</p>  | <p>tehtävät sopivat nopeille</p>  |                        |
| <p>Ehkä silloin niissä pienissä hetkissä, että vois kattoa että te ja te teette yhdessä. Mutta ehkä se on sellainen kiinteä istumajärjestys, mikä siellä on, että saattaa herkästi, että ei silloin lähde vaihtamaan varsinkaan hyvin nuorten oppilaitten kanssa. (ko6)</p> <p>Opetusmenetelmien käytössä, mietin millaisissa ryhmissä laitan ne tekemään, joskus on hyvä laittaa lahjakkaita samoihin ryhmiin, koska ne pääsee ihan eri sfääreihin, mutta vähemmän lahjakkaat tai taitavat oppilaat, ei ehkä puhuta lahjakkuudesta vaan taitavuudesta, ne tarvii enemmän aikaa. Koska silloin kun oot noheva ja nopee on kiva tehdä samanlaisten kanssa töitä. Toisinaan sitten voi tehdä niin, että laittaa sen taitavan oppilaan hitaampien tai vähemmän taitavien oppilaiden kanssa, jolloin hän voi toimia apuopena. Joskus mä sanonkin, että toimi apuopena, auta jos kaverit ei tiää (ko2)</p> <p>Ihan niin kuin tasoryhmiä mä en ole koskaan tehnyt. Silleen vaivihkaan, jos on eriyttävä tehtävä, että muutamalle, jotka tiedän että pystyy niin vaivihkaa, että heille olen sitten antanut sen tehtävän. (ko5)</p> <p>Joo tarvii, mutta minusta on hyvä, että vaihtelee. Joskus saa ihan huikeita tuloksia, että laittaa taitavia oppilaita tekemään keskenään töitä ja joskus taas toimii tosi hyvin, jos on taitava ja heikompi oppilas yhdessä. Mutta sitten jos se asetelma on jatkuvasti se, saattaa taitava oppilas turhautua. "Vastaa nyt, mennään jo eteenpäin!" On tosi tärkeää kiinnittää tähän huomiota. Toki, jos on uusi ryhmä, menee aikansa että tutustuu oppilaisiin ja tietää heidän tasoaan. (ko3)</p> <p>Oppimisympäristöstä ja ryhmittelystä vähän puhuttiinkin jo, joko niin että taitavia on keskenään tai taitavia ripotellaan eri ryhmiin. Se riippuu vähän tehtävästä tai tehtävyytystä. (ko2)</p> | <p>-Miettii keiden kannattaa tehdä yhdessä, mutta voi olla kiinteän istumajärjestyksen kanssa hankalaa varsinkin hyvin pienten oppilaiden kanssa</p> <p>-Välillä tarkoituksella taitavat oppilaat yhdessä työskentelemään</p> <p>-Välillä taitava oppilas vähemmän taitavan oppilaan kanssa, jolloin vähemmän taitava saa tukea</p> <p>-huomaamattomasti taitavammille oppilaille lisätehtäviä</p> <p>-</p> <p>-Menee aikaa ennen kuin oppii tuntemaan ryhmän tason, jota ennen ryhmittely on haastavampaa ja intuitiivisempaa</p> <p>-Tehtävästä ja tehtävyytystä riippuen taitavia oppijoita sijoitellaan eri ryhmiin</p> | <h3>3. Ryhmittely</h3> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
| <p>Oppitunnin aikana spontaaneissa tilanteet no nyt sitten nämä lahjakkaat, jotka on asuneet ulkomailla niin käytän tulkkina. Sanon jonkin asian englanniksi, ja sitten sanot, että sä olet mun tulkkina nyt, käännä suomeksi kaikille muille. Sitten pystyn puhumaan ihan eri tasoista englantia, käyttämään haastavia sanoja. Kilpailuissa toimivat mun kanssa tuomareina, koska kilpailut on niin helppoja niin saavat erityisroolin siinä. Aina miettinyt valmiiksi, että miten ohjeistuksen teen, että jos luetaan kappaletta niin sanon, että lue siihen asti kun sanon "stop". Eikä niin, että "lue kerran", koska sitten ne taitavat on luku sen silmänräpäyksessä ja toiset eivät ole päässeet edes ensimmäistä kappaletta niin siksi sanon sen, että siihen asti kun sanon stop. Silloin ne lahjakkaat lukee sen kakstoista kertaa ja hitaammat kerran. Siinä ei kellekään tapahdu mitään pahaa, päinvastoin on hyvä, että kaikki tekee samaan aikaan hommia. Tai sitten mä sanon niin, että sun täytyy saada tämä ja tämä tehtävä valmiiksi, jos oot nopee saat mennä tekemään ton ja ton. Mut en aio tarkastaa tuota ja tuota jälkimmäistä vaan ne on sellaisia, jotka taitavat voi tehdä keskenään, mua ei haittaa vaikka sinne jäisi joku virhekin. (ko2)</p> <p>No mä yritän esimerkiksi, jos näiltä taitavilta oppilailta tulee hyviä kysymyksiä niin mä yritän niitä hyödyntää sitten. Sen lisäksi oppilaiden tietoa ja päättelykykyä. Eli vaikka jotain kielioppiasiaa, niin en anna sitä ratkaisua heti vaan annan niitten oppilaitten päätellä, että miksihän se menee niin tai näin. (ko3)</p> <p>Niitäkin ei voi lyödä lukkoon, koska joissakin ryhmissä on tosi hyvin toimivia tilanteita, jos nämä nopeimmat oppilaat menee auttamaan mielellään muita, mutta sitten toisissa ryhmissä ei voi käyttää ollenkaan, koska voi olla oppilaitten väleissä jotakin tai joku voi ihan loukkaantua</p> | <p>-Taitavien oppilaiden käyttäminen tulkkina ja kilpailuissa tuomareina (erikoisroolit)</p> <p>-Ohjeistuksessa esimerkiksi niin, että luetaan kappaletta siihen asti kunnes opettaja kertoo seuraavan tehtävän</p> <p>-Kun oppilas on valmiina aiemmin pääsee oppilas jatkamaan toisiin tehtäviin</p> <p>-Taitavien oppilaiden kysymyksiin tarttuminen ja yhteiseen keskusteluun ottaminen</p> <p>-Kieliopin opettamisessa opettaja ei anna heti vastausta vaan antaa miettiä, miksi asiat menevät tietyllä tapaa</p> <p>-Joissain ryhmissä toimii hyvin, että taitavat oppilaat auttavat muita oppilaita, mutta joissain ryhmissä ei ollenkaan</p> | <h2>4. Spontaani ylöspäin eriyttäminen opetuksen aikana</h2> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>siitä, että häntä ohjaa joku luokkatoveri. Se nyt on yksi sellainen, josta jotkut on nauttineet tosi paljon. Täytyy katkoa millaista se tuki on, että ei anna valmiita vastauksia. Mutta on ollut sellaisia oppilaita, jotka ovat yrittäneet tehdä ja ehkä tehnytkin suunnilleen tän harjoituskirjan niin voi olla, että oppilas sanookin, että "Mut kun mä tein ne jo, kun mulla ei ollut kotona muutakaan tekemistä". Sitten ne ehkä kaipaakin opettajan kanssa niitä kahdenkeskisiä keskusteluita, että mitä sä tykkäisit tehdä ja mikä sua hyödyttäisi ja mitä sä haluaisit mulle näyttää. Että ei oo mitään patenttiratkaisuja. (ko4)</p> <p>Sanotaan, että ehkä ei ihan suoria mutta saatan tunnilla seuralla oppilaitten reaktioita, että jos tulee syviä huokauksia varsinkin sellaisilta oppilailta, jotka on taitavempia, että hienoista turhautumista, niin saatan reagoida, että okei kun toiset alkaa tehdä näitä tehtäviä niin ala sää tehdä näitä. En muista sellaisia suoria toiveita, että joku haluaisi tehdä jotain muuta, koska oppimateriaali on aika hyvää ja kaikille löytyy jotain. Sitten tietokoneella kun ollaan niin saattaa tulla joku oppilaista kysymään, että onko täällä jotain vaikeampia tehtäviä. Ja itse asiassa sen takia niitä käytänkin, koska nettitehtävien kautta voi hyvinkin eriyttää, että voi sanoa, että käypäs tuolla on sellainen tehtävä, että voit kokeilla, mutta mä tiedän että sä voisit pärjätä. Ja sitten se oppilas saattaa tulla sitten sanomaan, että hmmmph tää oli ihan lälly tehtävä, mä osasin kaikki. Et se on ihanaa kun ne tulee silleen, kun oppilaat huomaa, että osasivat jo vaikeampiakin tehtäviä hienosti. Tietokone ja netti motivoi kyllä tosiaan paljon tekemään. Ainut miinus on, että ne ei suullista viestintää tue niin paljoa. (ko5)</p> <p>Mutta sitten ihan siinä tunnin keskellä sellainen nopea reagointi siihen, että sä oot jo valmis, ja mä oon yrittänyt miettiä, että mitä mä teen sellaisen kanssa joka on jo valmis, silloin on joko työkirjasta tai mulla on joku oma materiaali mukana, se voi olla nykyään myös sähköinen materiaali, koska kirjasarjoissa on nykyään tosi hyviä nettitehtäviä ja Smart-taulu on käytössä. Sitä pystyy aika nopeasti soveltamaan. Mutta sitten oon sanonut vasta yhdelle kolmasluokkalaiselle, että mieti mitä haluaisit tehdä, haluatko lukea kirjaa vai haluatko kirjoittaa. Hän sanoi, että hän haluaa kirjoittaa</p> | <p>-Opettajan täytyy olla tarkkana millaista tukea oppilas antaa</p> <p>-Voi olla oppilaita, jotka ovat kotona tehneet melkein koko harjoituskirjan, jolloin on hyvä oppilaan kanssa kahden kesken miettiä, millainen tehtävä häntä kiinnostaisi</p> <p>-Opettajan reagointi oppilaiden nonverbaaliin viestintään</p> <p>-Tietokoneilla haastavampien tehtävien kokeilu motivoi oppilaita</p> <p>-Osittain suunniteltua osittain hetkessä mietittyä</p> <p>-Opettajan oma tekemä materiaali</p> |  |
|--|---|--|



|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>omia juttujaan. (ko4)</p> <p>Ehkä se kolmosella on sitä, että käytän luokkakieltä ja pyydän oppilasta tulemaan mukaan selittämään mua, että se on hyvin pienessä se eriyttäminen tai tulee joku synonyymi sana ja saatan kysyä, että tiedättekö miten muuten tämän voisi sanoa englanniksi? Pienissä hetkissä, pidän mielessä, että täällä luokassa saattaa olla joku joka tietää jopa tämän sanan toisella tavalla. Turtle - tortoise on esimerkiksi tällainen, jonka lapset saattaa tietää. (ko6)</p> <p>Sitten kun luku- ja kirjoitustaito kehittyy niin kun äsken sanoin, niin voi olla että kysyn että haluatko kirjoittaa tai lukea oheislukemistoa. Että siinä tulee mitä pitemmälle mennään, että kutosella voi antaa jo pitempiä tekstejä luettavaksi ja antaa sitä omaehtoista työskentelyä vaikka tietokoneella tai tällaista. (ko6)</p>   | <p>-oppilaan laajan sanavaraston hyödyntäminen</p> <p>-Sen tiedostaminen, että luokassa on taitavia oppilaita</p> <p>-Oppilaan kasvaessa ja taitojen kehittyessä voi antaa haastavampia luku- tai kirjoitustehtäviä ja itsenäisempää työskentelyä</p>  |   |
| <p>Kyllä.. toisaalta jos ajattelee sellaista tosi hyvää sitä vois aatella mihi sellainen oikeesti pystyy että jos hän ei tee niiku sataprosenttisesti sitä asiaa esim. kokeessa tai jos on ysi- kymppi rajalla niin olla tuntiaktiivisuutta ja innostuneisuutta aika paljon että siihen että sen kymppin että sillälailla voi vaatia vähän enemmän semmoiselta jotka haluaa niitä suurempia arvosanoja. (ko1)</p> <p>No läksyinä silleen et saa plussaa jos on tehny ylimääräisiä. (ko1)</p> <p>Arvioinnissa ja palautteen antamisessa... Noh arviointihan on samaa kaikille. Ylöspäin eriytettävälle ei ole eri skaalaa. Mut ne on vaan sitten siellä "high-endissä". Sanallisessa palautteessa voi sitten antaa, että on mennyt erinomaisesti ja jatka samaan tyyliin. Semmoista kannustusta sitten enemmän. Kannustusta kaikille, mutta näille enemmän, että tuo esille vielä paremmin ja näytät tykkäävän, näytä sitä enemmän tunnilla.(ko2)</p> <p>Kehuja ja kannustusta, erityisesti kannustusta siihen harrastuneisuuteen. Esimerkiksi kirjojen lukemiseen vinkkejä, mitä voisi lukea tai joku lehti mitä voisi lukea. Oon myös kannustanut niitä, jotka ovat kolmosella tai nelosella olleet taitavia niin valitsemaan A2-kieltä viitoselta eteenpäin, että jos kielet kiinnostaa niin voisi</p> | <p>-taidoiltaan taitavalta oppijalta myös taitavaa työskentelyä ja osallistumista tunnilla parhaimpiin numeroihin.</p> <p>-ylimääräisestä työstä plussaa</p> <p>-arviointi on samaa kaikille</p> <p>-sanallisessa palautteessa voi antaa paremmin tietoa oppilaan taidoista ja kannustaa vielä parempiin tuloksiin</p> <p>-palautteella voi kannustaa jatkamaan harrastuneisuutta ja opettaja voi antaa vinkkejä esimerkiksi siitä, mitä oppilas voisi</p> | <p>5. Arviointi ja palautteen antaminen</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>hyvin pärjätä. (ko3)</p> <p>Joo, mä en tiedä mikä on ennen ollut opetussuunnitelmassa, mutta tää harrastuneisuus on vähän hassu tai kiinnostuneisuus, miten sä mittaat näitä kiinnostusta että nää on vähän vaarallisia arvioinnin suhteen, mutta kyllä se että oppilas näyttää oma-aloitteista toimijuutta ja haluaa tuoda sitä esille niin kyllä se näkyy arvioinnissa. (ko4)</p> <p>Mä ite olen kokenut, että kannustimet, erityisesti ne joilla on haasteita erityisesti tarvitsevat, mutta sitten ei saa unohtaa niitä, jotka ehkä omaksuvat tai oppivat helposti myös he tarvitsevat kannustinta. Herkemmin saattaa arvioinnissa niin kuin kokeiden ja numeroiden kanssa olla pilkuntarkempi taitavampien kanssa, koska uskoo, että ne kestää sen paremmin. Koska sä osaat näin hyvin niin mä voin sulle jo tämmösistä asioista sanoa, joista mä en sanoisi noille muille vielä. Olen koittanut heille niissä tilanteissa selittää, että kun sä olet näin hienosti pärjännyt, niin voin sanoa, että tiedätkö tähän kohtaan tulisi ´the´ artikkeli ja mä perustelen sen heille. Hänellä voi olla se kapasiteetti oppia se asia jo siitä tilanteesta. Täytyy kyllä olla todella herkkä, että en mä ihan kaikille sitä tee, mutta just niille, jotka mä oppilaantuntemuksen kautta pystyn sanomaan, että tälle oppilaalle voin kielioppinoppeja käymään läpi. Jonkin kohdalla saatan olla tosiaan huomioimatta, että artikkelit puuttuu. Jos on saanut kokonaisen lauseen kirjoitettua, joka on ymmärrettävä niin loistavaa, tosi upeeta (ko5)</p> <p>Siinä oikeesti tulee se tasapäistämisen vaihe, että en kirjaa ylös, että on tehnyt ylimääräisiä materiaaleja ja saavuttanut peruskoulun tavoitteet, mitään tällaista en oo tehnyt. Alakoulussa meillä on käytössä sanallinen arviointi, että se joustaa siellä puolella että siihen voisi halutessaan näin laittaa mutta yleensä tulee kirjattua, että tiedot ja taidot erinomaiset, ei tule kirjattua mitenkään yksilöllisesti. (ko6)</p> | <p>seuraavaksi lukea</p> <p>-kannustaa ottamaan toisia valinnaisia kieliä</p> <p>-harrastuneisuutta vaikea mitata, mutta oma-aloitteinen toimijuus ja taitojen näyttäminen vaikuttavat positiivisesti arviointiin</p> <p>-kokeiden arvioinnissa olla joidenkin taitavien oppijoiden kohdalla hieman tiukempi, koska taitava oppija voi hyötyä saadusta palautteesta ja oppia siitä uutta</p> <p>-Vaikka sanallinen arviointi mahdollistaa enemmän yksilöllisen arvioinnin, mutta ei ole välttämättä kaikilla opettajilla käytössä</p> |  |
|--|---|--|

On, on on. Yleensä koskee näitä puolinatiiveja. Mulla oli yks oppilas, joka on nyt yläkoulussa, joka oli tosi lahjakas, et kirjoittamisessa oli pientä häikkää, mutta muuten oli tosi lahjakas niin, hänelle räätälöitiin ihan oma ohjelma. Hän oli niin hyvä, että turhaan hän kuudennella luokalla teki niitä yksinkertaisia tehtäviä. Sitten mä tein hänelle oman opinto-ohjelman. Hänellä oli sitten sellaista projektia, että hän haastatteli omaa isäänsä kotona ja teki siitä diaesitystä tai tarinaa kirjoitti tai muuta sellaista omaa toimintaa. Ihan tavan tuntien aikana. Hän teki samat kokeet, kun muut, mutta kun ne oli aina kymppenä niin siinä ei ollut mitään tarvetta muuten todistaa, että hän pystyi tekemään tunnilla, että annoin tietokoneen ja sanoin, että tee tämmöinen. Sitten nää tosi taitavat oppilaat on ihan liekeissä kun niille sanoo, no tänä vuonna en oo ottanut, mutta mulla on sellainen kansio, mihin mä aina kopioin tehtäviä kun löydän jotain kivoja tehtäviä, että sanon aina, että hei ota tuo kansio ja ota sieltä moniste, kun olet valmis ennen muita. Eli silleen, että ne eivät ole rangaistuksia vaan kivoja tehtäviä. Mitä esim. löytyy englanninkielisistä kirjoista salapoliisitehtäviä tai jotenkin ovat haasteita aivoille. (ko2)

Joo, kyllä. Tänä vuonna en oo tehnyt, mutta tossa pari vuotta sitten mulla oli melkein joka luokka-asteella yks tai kaks, millä oli omalla nimellä kansio, sitten mä yritin aina muistaa. Sitten ne aina välillä sano, että "Ope täällä ei oo uusia monisteita?". No niin, viikonloppu hommia sitten, etsimään lisähaastetta sitten. Ne kävivät omatoimisesti tarkastamassa, mulla oli tarkastuslappu jossakin paikassa mukana. Ne tiesi aina kun tulivat luokkaan ottaa sen kansion, ja se kansio oli sitten vieressä tunnilla. Välillä ne osallistuivat ryhmiin ja keskusteluihin, ja sitten kun oli taas hiljaista työskentelyä, niin sitten ne teki sitä kansiota. (ko2)

Joo, joo. Koska sitten, mitä pienempi oppilas, jos se on oppinut puhumaan englantia äidin tai isän kanssa, mutta ei ole oppinut kirjoittamista niin sitten meidän tarvi harjoitella kolmannella luokalla kirjoittamista, että se kolahtaa se homma. (ko2)

Ehkä ideoiden vaihtamisia enemmän, joo materiaalin joskus. Mulla oli sellainen oppilas joka oli asunut Amerikassa perheen kanssa niin me yhdessä etsittiin materiaalia hänelle. Hän yleensä teki kokeet kyllä, ja oli fyysisesti läsnä luokassa, mutta ei osallistunut siihen tuntiin. Hänellä oli yleensä ylempien luokkien kirjoja,

-Kaksikielisille räätälöidyt omat ohjelmat

-Tekee samat kokeet kuin muut

-On samoilla tunneilla kuin muut, mutta tekee omia harjoituksiaan tietokoneella tai muuten

-Omat kansiot vuosiluokittain, joissa on haastavia tehtäviä internetistä tai englanninkielisistä kirjoista

-Kansion tehtäviin tarkastuslaput

-Välillä osallistuivat ryhmiin ja keskusteluihin ja hiljaisen työskentelyn aikana tekivät kansiota

-Puolinatiiveilla, erityisesti nuorilla oppilailla, ovat kuitenkin kirjoitustaidot puutteelliset, joten englannin tunnilla oleminen on heille hyödyksi

-Ylempien luokkien kirjojen lukemista ja tekemistä

## 6. Kaksikielisten omat ohjelmat

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>mitä hän sai tehdä ja kirjoja mitä lukea, joskus kirjoitustehtäviä. (ko3)</p> <p>Ei varmaan silloin kysytty, välillä käytin häntä apuna, että sai lukea malliksi, kun ääntäminen oli niin hyvää, hän puhui amerikanenglantia. (ko3)</p> <p>Oli ihan mielissään, että sai tehdä ylempien luokkien materiaalia. Hänelle sen takia tehtiin kokeet ja hän oli luokassa, koska kirjoittaminen ei ollut niin vahvaa. Suullinen kielitaito oli tosi vahvaa. (ko3)</p> <p>Niin ja hänkin aina satunnaisesti osallistui, vaikka jos tiesi jonkin toisen sanan joka tarkoitti samaa tai halusi lisätä jotain. Mulla on myös ranskan ryhmässä sellainen oppilas, joka on kaksikielinen, jolla on äiti suomalainen ja isä sveitsiläinen ja koti on siis kaksikielinen. Osaa ranskaa tosi hyvin, mutta silti valitsi A2-ranskan, että oppisi kirjoittamaan. Hän on hirveen hyvällä asenteella ollut siellä ja ääntämisessä hirmu taitava tietenkin. (ko3)</p> <p>Kyllähän se ehkä aluksi oli semmoinen, että miten mä siitä selviän. Entä jos se lapsi nauraa mun kielitaidolle, mutta sitten kun näihin lapsiin tutustuu ja mä oon sanonutkin oppilaille, että mä oon suomalainen ja pienemmät oppilaat voivat olla aluksi ihmeissään, jos ne kysyy jotain sanaa ja opettaja sanoo, että enpäs kyllä tiedä, että katsonpas sanakirjasta. Pienet oppilaat varsinkin kuvittelee, että englannin opettaja puhuu täydellisesti englantia ja tietää kaikki sanat ja niin edelleen. Just tän ranskankieltä opiskelevan pojan äiti toivoi, että hän tulee ranskan tunneille, että sitten oppii kirjoittamaan, ja samaa kirjaa käyttää kuin muut. Eikä ole silleen yhtään turhautunut (ko3)</p> | <p>-Kirjoitustehtäviä</p> <p>-Välillä opettajan apuna</p> <p>-Suullinen kielitaito voi olla paljon parempi kuin kirjallinen</p> <p>-osallistuu tuntiin osatessaan esimerkiksi toisen samaa tarkoittavan sanan tai jos halusi lisätä jotain</p> <p>-Voi olla alkuun ja varsinkin vasta-aloittaneen opettajan itsetunnolle haaste, mutta</p> <p>-Usein vanhenpien toive, että osallistuu silti kielten tunneille</p> |  |
|--|--|--|