

ETTEI KENENKÄÄN TARVITSISI OPETELLA UUELLEEN LUKEMAAN

Äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttäminen peruskoulun ensimmäisellä luokalla

Anna-Maija Vuokila

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2009

TIIVISTELMÄ

Vuokila, A.-M. 2009. Ettei kenenkään tarvitsisi opetella uudelleen lukemaan. Äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttäminen peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 129 sivua, 3 liitesivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli perustella äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttämistä ensimmäisellä luokalla ja löytää siihen käytännössä toteutettavia menetelmiä. Laadullinen fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus perustui pääasiassa kirjallisuuteen ja aikaisempaan tutkimustietoon. Tutkimuksessa kirjallisuudesta saatua tietoa peilattiin kolmen kokeneen alkuopettajan kokemuksiin ja tutkijan omiin havaintoihin esiopettajana.

Tutkimusten mukaan reilu kolmasosa lapsista osaa lukea kouluun tullessaan. Ensimmäisen luokan opettaja on hyvin haastavan tilanteen edessä, jotta lahjakkaat ja pitkälle edistyneet oppilaat eivät turhautuisi koulunkäyntiin jo sen alkuvaiheessa. Oppimisvaikeuksiin on viime vuosina paneuduttu ansiokkaasti. PISA-tulokset osoittavat, että suomalaisnuoret ovat tasaisen taitavia lukijoita. Vaikka koulun aloitusvaiheessa lukijoiden tasoerot ovat suuret, ne tasoittuvat nopeasti alkuopetuksen aikana. Lukutaitotutkimusten mukaan sekä heikkojen lukijoiden että huippulukijoiden määrä on vähentynyt. Syyksi arvellaan suomalaisen peruskoulun tasapäistävää vaikutusta.

Suomessa samanikäisiä lapsia on perinteisesti opetettu yhtenä ryhmänä tasoeroista huolimatta. Heterogeenisen ryhmän opettaminen on monessa suhteessa vaativaa, mutta siinä on myös hyvät puolensa: lahjakkaat oppilaat rikastuttavat hitaammin kehittyvien oppilaiden opiskelua ja ryhmän heterogeenisyys auttaa sosiaalisten taitojen oppimista. Opettajankoulutus ei anna suoraan riittäviä valmiuksia opetuksen eriyttämiseen, vaan jokaisen opettajan on löydettävä itselleen ja oppilailleen sopivat menetelmät. Uusin oppimateriaali antaa siihen helpotusta. Opettajan ei tarvitse enää valmistaa kaikkea eriyttävää materiaalia itse. Erilaiset opetusmenetelmät, yksin, kaksin ja ryhmissä työskentely, tuovat vaihtelua opiskeluun.

Lasten yksilöllisyyden ymmärtäminen auttaa opettajaa eriyttämisen tarpeellisuuden huomaamisessa. Lähtötason arvioiminen sekä yhteistyö esiopetuksen ja vanhempien kanssa helpottavat opetuksen eriyttämistä jo opintien alkuvaiheessa. Esi- ja alkuopetuksen tulisikin muodostaa yhtenäinen jatkumo, jotta oppilas ei joudu aloittamaan alusta niiden taitojen opettelemista, jotka hän jo hallitsee. Vaikka jokainen oppilas on nähtävä yksilönä, yksilöllinen opettaminen ei useinkaan ole mahdollista. Siksi luokasta on hyvä löytää tasoryhmiä, joille voi suunnata opetustaan.

Äidinkielen opetuksen eriyttäminen ylöspäin on tarpeellista samoin kuin alaspäin eriyttäminenkin. Vaikka pidemmälle ehtineet oppilaat kykenevät suhteellisen hyvin itsenäiseen työskentelyyn, heitäkään ei pidä jättää yksin silloin, kun toiset opettelevat lukemisen ja kirjoittamisen alkeita. Sujuvaltakaan tuntuva lukutaito ei vielä sinänsä takaa, että oppilas hallitsee sekä fonologisen että ortografisen lukutaidon. Opettaja tarvitsee tietoa lapsen kielellisestä kehityksestä sekä käytännön menetelmiä eriyttämiseen. Ennen kaikkea hän tarvitsee pedagogista rakkautta kyetäkseen näkemään oppilaansa yksilönä.

Avainsanat: äidinkieli, alkuopetus, varhainen lukutaito, lahjakkuus, ylöspäin eriyttäminen, yksilöllisyys

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	9
2.1 Tutkimuksen metodologia.....	9
2.2 Aineisto – tutkimuksen sydän	12
2.3 Tutkimustehtävien esittely	16
2.4 Tavoitteena luotettava tutkimusprosessi	18
3 KIELEN RAJAT OVAT MAAILMAN RAJAT	21
3.1 Kielellinen kehitys varhaislapsuudessa.....	21
3.2 Luku- ja kirjoitusvalmiudet kehittyvät esiopetuksessa	24
3.2.1 Kielellinen tietoisuus herää	24
3.2.2 Sukeutuva luku- ja kirjoitustaitotaito	27
3.2.3 Yhtenäinen jatkumo esikoulusta kouluun	30
4 ÄIDINKIELI – OPPIMISEN KOHDE, VÄLINE JA PERUSTA.....	34
4.1 Perusopetuksen äidinkielen opiskelun yleiset tavoitteet ja keskeiset sisällöt	34
4.2 Äidinkielen alkuopetus	36
4.2.1 Äidinkielen alkuopetuksen tavoitteet ja sisällöt.....	37
4.2.2 Lähtökohtana oppilaantuntemus	40
4.2.3 Äidinkielen alkuopetuksen kulmakiviä.....	44
5 HAASTEENA KIELELLISESTI LAHJAKAS OPPILAS.....	50
5.1 Lahjakkuuden monimuotoisuus	50
5.2 Kielellisen lahjakkuuden tunnistaminen	54
5.3 Lahjakas lapsi koulussa.....	57
5.3.1 Tasa-arvosta tasapäistämiseen	57
5.3.2 Motivoitunut menestyjä vai alisuoriutuva luovuttaja.....	60
5.3.3 Opetuksen eriyttämisestä vastaus haasteeseen.....	66
6 LAHJAKKAIDEN LASTEN OPETUS	70
6.1 Ylöspäin eriyttämisen mahdollisuuksia	70
6.1.1 Eriyttämisen terminologiaa	71
6.1.2 Opetuksen rikastaminen	72
6.2 Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys eriyttämisen perusteena	76
6.2.1 Oppilas on yksilö	76
6.2.2 Opiskelua lähikehityksen vyöhykkeellä.....	78
6.2.3 Opetuksen suunnittelun realismia	79
7 ÄIDINKIELEN OPETUKSEN YLÖSPÄIN ERIYTTÄMISEN ARKEA	82
7.1 Eriyttävä Pikkumetsän aapinen	82
7.2 Ylöspäin eriyttämistä tavallisessa ensimmäisessä luokassa.....	85
7.2.1 Eriyttäviä yksilötehtäviä	86
7.2.2 Eriyttämistä ryhmissä tai pareittain.....	90
7.2.3 Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita	94

8 YHTEENVETOA –

MITEN NUPPU VOISI PUHJETA TÄYTEEN KUKKAANSA?	100
8.1 Ylöspäin eriyttämiseen on aihetta	100
8.2 Eriyttämisen menetelmistä vaihtelua opetukseen	103
8.3 Lahjakas opettaja eriyttävän opetuksen takana	106
9 TUTKIMUSTYÖN KUVAILUA JA ARVIOINTIA	113
LÄHTEET	118
OPPIMATERIAALILÄHTEET	129
LIITTEET.....	130
Liite 1. Esimerkkisivu Pikkumetsän aapisen opettajan oppaasta.....	130
Liite 2. Esimerkki Pikkumetsän aapisen harjoituskirjan lisätehtävistä.....	131
Liite 3. Esimerkki Pikkumetsän aapisen moniste- ja kalvopohjista. Lisätehtävä lukutaitoisille variksille	132

1 JOHDANTO

”Koulussa ei ole tullut mitään uutta. Esikoulussa opetettiin paljon hauskemmin...” Löysin entisen esikoululaiseni kirjeen opettajanpöydän laatikosta järjestellessäni luokkaa sijaista varten. Olin lähdössä opiskelemaan luokanopettajaksi Kokkolaan. *”On siellä joskus puhuttu sellaisistakin asioista, joita en ole aikaisemmin tullut ajatelleeksi”*, vastasi kolmevuotiaana lukemaan oppinut veljenpoikani, kun tiedustelin, mitä asioita hän oli ensimmäisen luokan syksyllä oppinut.

Olen työskennellyt pitkään esiopettajana ja huomannut, miten erilaisia kouluunlähtijöitä olen joka vuosi saattamassa opintielle. Lukutaitoisten ja yleensäkin kielellisissä taidoissa pitkälle ehtineiden oppilaiden suhteen olen kauan huoleton. Sen sijaan kiinnitin huomiota mahdollisiin oppimisvaikeuksiin: tein paljon yhteistyötä erityisopettajan sekä tulevan luokanopettajan kanssa, jotta hitaasti edistyvien oppilaiden koulutie lähtisi hyvin alkuun. Kasvatustieteen aineopintojen proseminarityönikin käsitteli lukivaikeuksien ennakoimista ja lukivalmiuksien vahvistamista esiopetuksessa. Vähitellen olen alkanut yhä enemmän pohtia myös taidoissaan pitkälle ehtineiden oppilaiden koulutaipaleen alkua. Tukiopetukseen on olemassa materiaalia ja lisätunteja sekä erityisopettajan apua. Opettaja aloittaa opetuksensa a-kirjaimesta ja suuntaa opetuksensa pääasiassa keskittämällä oppilaille. Mitä tekevät monet lukutaitoiset lapset ensimmäisellä luokalla? Usein he näyttävät seuraavan, kun muille opetetaan kirjaimia ja kirjain-äännevastaavuutta eli dekodaausta, vaikka kotona lukevat jo paksuja kirjoja.

Lähes kaikki suomalaislapset ovat nykyään esiopetuksen piirissä. Esiopetuksen perusteiden (2000, 11) mukaisesti lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä tuetaan kielellä leikkien, loruillen ja tutustuen monipuolisesti myös kirjoitettuun kieleen. Elinympäristöt ovat muuttuneet niin, että alle kouluikäisetkin törmäävät kirjoitettuun kieleen kaikkialla ja ovat jo usein pitkällä kirjoitetun kielen oppimisessa, monet jo lukijoita, kouluun tullessaan. Tämä kehitys on saanut aikaan sen, ettei opettajakaan voi pysytellä entisissä rutiineissaan ja työtavoissaan miettimättä niiden tarkoituksenmukaisuutta lapsen näkö-

kulmasta. Ovatko ne mielekkäitä minun oppilaileni juuri tällä hetkellä? (Korkeamäki 2002, 75–84.) Lapset eivät tule kouluun tyhjinä tauluina. Yhteistyötä esiopettajan ja vanhempien kanssa tarvitaan, jotta lapsen opintiestä tulisi yhtenäinen jatkumo.

Luokanopettaja, jolla saattaa olla yli kaksikymmentä ensiluokkalaista opettavanaan, on usein haasteellisen tehtävän edessä. Jokainen oppilas on omanlaisensa yksilö: toiset ovat vilkkaita, toiset syrjäänvetäytyviä, toiset taidoissaan pidemmällä, toiset aivan alkeissaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan kuitenkin jokaisen oppilaan olisi saatava perustaa oppimisensa aiemmin opitun pohjalle, omista yksilöllisistä lähtökohdistaan käsin (esim. Puolimatka 2002, 242; Tynjälä 2002, 72). Koulussa jokaisella lapsella on oikeus oppia uutta, myös taitavalla ja lahjakkaalla.

Lahjakas on voimakas ja arvovarauksia sisältävä sana. Se on kuitenkin käytössä vakiintunut lähes synonyymiksi pitkälle edistyneelle tai suoritustasoltaan korkealle yltävälle. Olipa kyseessä lahjakkaaksi todettu lapsi tai sujuvasti lukeva tavallinen koululainen, molemmat tarvitsevat eriyttävää opetusta silloin, kun luokkatoverit opettelevat kirjaimia. Csikszentmihalyi ja Robinson (1986) korostavat, että lahjakkuus voi muuttua yksilön ja kulttuurin arvostusten muuttumisen myötä; ei voida ilman muuta olettaa, että lahjakkaasta viisivuotiaasta tulee lahjakas teini-ikäinen (ks. Uusikylä 2005, 71). Tämä ajattelutapa vapauttaa käyttämään lapsesta adjektiivia lahjakas ilman, että hänelle asetetaan suunnattoman suuria odotuksia tulevaisuuden suhteen.

Opetushallitus käynnisti keväällä 2009 lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehityshankkeen. Sen keskeisenä tavoitteena on lisätä opettajien valmiuksia lasten erityislahjakkuuksien ja -vahvuuksien tunnistamiseen mahdollisimman varhain. Hankkeen tavoitteena on myös etsiä keinoja, joiden avulla opettaja pystyy huomioimaan lahjakkaat oppilaat paremmin omassa luokassaan. Erillisiä lahjakkaiden luokkia tai ryhmiä ei ole tarkoitus perustaa. Suunnitelmat ovat vielä alkuvaiheissaan, mutta yleissivistävän koulutuksen johtaja Jorma Kauppinen opetushallituksesta arvelee erityisvahvuuksien huomioimisen tarkoittavan lisämateriaaleja, erilaisia haasteita ja erilaisia tehtäviä. Mahdollisesti hankkeen avulla syntyy verkostoja, joiden avulla lahjakkaille oppilaille tarjotaan jotakin ylimääräistä, esimerkiksi kerhoja, kilpailuja tai harrasteleirejä. Kauppinen mukaan lahjakkaiden opetukseen kiinnitetään huomiota vasta nyt, sillä Suo-

nessa on ollut pitkään vahva koulutuspoliittisen tasa-arvon perinne. (Puupponen 2009, 13.)

Oli mielenkiintoista lukea tätä sanomalehti Ilkan artikkelia (emt.), joka sattui silmääni elokuussa juuri tutkielmani viimeistelyvaiheessa. Lyhyeen artikkeliin mahtui monia tutkimukseni keskeisiä teemoja – lahjakkaiden lasten opetukseen on siis tulossa uudenlaista panostusta. Professori Kari Uusikylä huomauttaa, että lahjakkaiden opetukseen valitsemisen perusteet on tehtävä harkiten. Toinen pohdittava asia on, mille lahjakkaiden lajeille tarjotaan painotettua opetusta. Uusikylä puolustaa suomalaista peruskoulua: on hyvä, että oppilaita ei jaotella osaamisen perusteella liian varhain eri ryhmiin. Kauppinenkin katsoo, että koulutuksen tasa-arvo on kaunis ajatus. Se on kuitenkin pahimmillaan ymmärretty siten, että kaikille oppilaille pitäisi opettaa saman verran kaikkea. Kauppisen mukaan opettajat yleensä tunnistavat luokastaan lahjakkaat oppilaat ja jakavat heille haastavampia tehtäviä jo nyt. Hankkeen avulla lahjakkaiden opetusta yritetään terävöittää ja nostaa uudenlaiseen keskusteluun.

Kielellistä lahjakkuutta on tutkittu paljon. Se voidaan jakaa useisiin osa-alueisiin, kuten kirjallisen ja suullisen ilmaisun lahjakkuus sekä lahjakkuus luetun ymmärtämisessä. Kielellinen lahjakkuus voi ilmetä jo varhain esimerkiksi kykynä kertoa johdonmukaisia ja rikkaita tarinoita. (Uusikylä 2005, 67.) Äidinkieli on myös oppiaineena hyvin monipuolinen. Tutkielmassani keskityn luku- ja kirjoitustaitoon, niiden opettamiseen ja opetuksen eriyttämiseen. Lerkkasen (2006, 120, 137) mukaan lukemisen ja kirjoittamisen välinen suhde on suomen kielessä ainutlaatuinen lähes täydellisen kirjainäännevastaavuuden takia, ja niinpä luku- ja kirjoitustaito kehittyvätkin käsi kädessä erityisesti koulunkäynnin alkuvuosina. Lukutaidon kehittyminen edellyttää kiinnostusta kirjoihin ja lukemiseen. Siksi koulun tärkeä tehtävä on perehdyttää lapset kirjallisuuden maailmaan. Äidinkielen didaktiikan professori Katri Sarmavuori (2009, 21) asettaa luokanopettajille suuren haasteen: alakoulun vastuulla on 80 prosenttia perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opinnoista. Luokanopettajalla on äidinkielenopetukseen käytettävänä huomattavasti suurempi tuntimäärä kuin yläkoulun aineenopettajalla. Äidinkielen taitojen pohja luodaan ensimmäisten kouluvuosien aikana.

Haluaisin olla opettaja, jonka luokassa kaikki oppilaat saisivat kokea uuden oppimisen iloa. Siksi koen tarpeelliseksi perehtyä äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttämiseen.

Tavoitteenani on pystyä perustelemaan eriyttämisen tarvetta myös muille opettajille. Tutkimuksessani etsin menetelmiä eriyttämiseen ja tutustun käytössä olevan opetusmateriaalin antamiin eriyttämisen mahdollisuuksiin. Haastattelen muutamaa kokenutta opettajaa, jotka ovat toteuttaneet eriyttämistä omassa työssään. On tärkeää, että arvokkaat kokemukset saavat siirtyä uusien opettajien käyttöön. Tiedän, että eriyttämistä tarvitaan, mutta Goethen sanoin ”*tietäminen ei riitä, eikä tahtominen, vaan on myös toimittava!*”

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkimukseni tavoitteena on löytää perusteluja sille, että kielellisissä taidoissaan pitkällä olevalle oppilaalle on järjestettävä oman tasonsa mukaista opetusta samoin kuin hitaasti edistyväillekin. Tutkimustehtävänäni on löytää myös konkreettisia keinoja ylöspäin eriyttämiseen. Tutkielmani pohjautuu pääasiassa kirjallisuuteen. Olen etsinyt ja lukenut kirjallisuutta, josta saadun tiedon perusteella pystyn monipuolisesti löytämään perusteita sille, että lahjakkaat lapset tarvitsevat myös huomiota. He eivät ole vain helppoja tapauksia, jotka pärjäävät suurin piirtein itsekseen. Kirjallisuudesta löytämieni tietojen tueksi olen haastatellut kolmea kokenutta alkuopettajaa, joiden kokemuksia peilaan kirjatietooni. Kerron tutkielmassa myös omista kokemuksistani opettajana ja koululaisena.

2.1 Tutkimuksen metodologia

Tutkimukseni metodologia perustuu fenomenologiseen ihmiskuvaan ja ihmisten elämismaailman tutkimiseen. Fenomenologia näkyy toisaalta lasten elämismaailman kunnioittamisena, näkökulmanani on ennen muuta painottaa lasten yksilöllisyyttä ja oikeutta oppimiseen, ja toisaalta opettajan elämismaailmaan perehtymisenä. Varton (1992, 23–24) mukaan laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma. Niitä voidaan tarkastella yhdessä elämismaailmana, jolla tarkoitetaan ihmistutkimuksessa tavattavien tutkimuksen kohteiden merkitysten kokonaisuutta. Elämismaailma on siis merkityksistä muodostuva kokemustodellisuus, kun taas luonnollinen maailma muodostuu väistämättömistä ja välttämättömistä luonnontapahtumista ilman merkityksiä. Olen haastattelemani opettajien kanssa samassa elämismaailmassa, mutta oletan, että heillä kokeneempina opettajina on selkeämmät merkityskokonaisuudet, joiden avulla he pystyvät kokemaan elämismaailman eriytyneemmin. Etsin tutkimuksessani lisää merkityksiä omaan ja lukijoideni elämismaailmaan erityisesti kirjallisuuden avulla. Haastattelujen tarkoituksena on selkiyttää niitä.

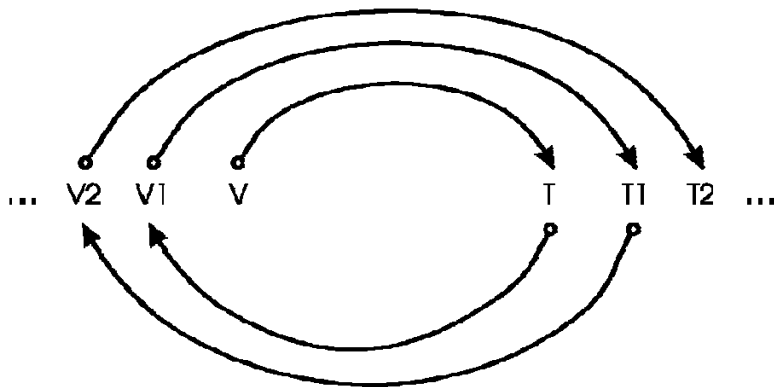
Laineen (2007, 33–45) mukaan fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystämme jonkin inhimillisen elämän ilmiöstä. Ymmärtämisellä eli tunnetun tekemisellä tiedetyksi on tärkeä tehtävä inhimillisen todellisuuden ongelmien selvittämisen ja muuttamisen kannalta. Tutkija saa yleensä sysäyksen tutkimukselleen, kun huomaa jossain asiassa ongelmia tai kehittämistarpeita. Jos tutkija haluaa kehittää esimerkiksi opettamisen käytäntöä omassa koululaitoksessaan, hänellä tulee olla käsitys siitä, millaisista olennaisista puolista opettaminen siellä rakentuu ja millaisten merkitysten varassa opettajat ja oppilaat suhtautuvat opetuksen todellisuuteen. Omat lähtökohtani tutkimukseeni ovat juuri edellä kuvatun kaltaiset. Olen havainnut ensimmäisen luokan äidinkielen opetuksessa kehittämistarpeita ja tavoitteenani on selvittää, miten ongelmiin löytyisi ratkaisu. Ensin minun on kuitenkin kirjallisuuden avulla perehdyttävä opettamisen käytäntöihin ja taustoihin. Vasta sitten pyrin haastattelujen avulla saamaan selville opettajien merkityksiä tutkimukseni kohteesta.

Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneutiikka tulee yleensä tulkinnan tarpeen myötä, sillä hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneutiikka on tutkimuksellista dialogia aineiston kanssa: tutkiva dialogi tarkoittaa kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä. Tavoitteena on, että tutkija vapautuisi omasta minäkeskeisyydestään avoimempaan ajatteluun. (Laine 2007, 31, 36.) Tontin (2005, 64) mukaan dialogin avulla muokkaamme jatkuvasti ennakkoymmärrystämme ja koettelemme omien ennakkoluulojemme pitävyyttä. Tämä edellyttää pysyttelemistä avoimena tulkinnan kohteelle. Siljander (1991, 30–31) toteaa, että hermeneuttisen pedagogiikan edustajat korostavat kasvatustieteen pragmaattista vastuuta: kasvatustieteellä ei voi olla pelkästään teoreettista intressiä.

Tutkielmassani ei ole erikseen teoria- ja tutkimusosuutta, vaan tutkimukseni kohteena on alan kirjallisuus, joka käy vuoropuhelua käytännön kokemusten kanssa. Hermeneuttisen kehän (kuvio 1) tavalla edeten aikaisemmat tulkintani auttavat minua käsittelemään uutta tietoa entisen ymmärryksen pohjalle (Siljander 1988, 115). Tuon esiin ensin teoreettisen idean tai tulkinnan ja sitten nostan empiirisen aineiston havainnon keskustelemaan sen rinnalle. Tähän tapaan kirjoitettuna tutkimuksen jokainen luku muodostaa ikään kuin oman itsenäisen tutkielmansa, kun teoria ja empiria kulkevat rinnakkain. Toisaalta voin myös työni edetessä palata johonkin aikaisempaan asiayhteyteen, mikäli uuden tiedon varassa pystyn tulkitsemaan sitä paremmin. Jokaisen pääluvun loppuun

teen lyhyen yhteenvedon luvun tärkeimmistä asioista. Lukujen viimeiset kappaleet lukemalla voi nähdä tutkimuspolkuni kulun pääpiirteissään. Yksi luku on ikään kuin yksi pyörähdys hermeneuttisella kehällä ja avaa aina yhden kierroksen kerrallaan tutkimukseni kohdetta.

Hermeneuttisen kehän (kuvio 1) alussa on siis tutkijan oma esiyymmärrys (V). Esiymmärrys peilautuu tulkittavana olevaan tekstiin (T), mikä ikään kuin korjaa tai täydentää esiyymmärrystä. Tämä muuttunut esiyymmärrys taas saa aikaan tekstin uutta tulkintaa (V1). Näin tutkimusprosessin edetessä tutkijan esiyymmärrys muuttuu. Mikäli muutosta ei tapahtuisi, tutkija kiertäisi samaa kehää ilman, että tutkimuskohteesta saatu tieto syvenee. Hermeneuttisessa tutkimuksessa esiyymmärryksellä onkin tärkeä merkitys: se tavallaan kätkeytyy tulkintaprosessin tulokseen, sillä ymmärtäminen rakentuu aina arkiymmärryksen perustalle. (Siljander 1988, 115–116.) Hermeneuttinen kehä siis kuljettaa tutkijaa kohti tutkimuskohteen mieltä, ja avaa kohdetta sen olennaisten todellistumisten suuntaan. Toisaalta se kerii koko ajan auki myös tutkijaa itseään ja syventää hänen esiyymmärrystään. (Varto 1992, 69.)



KUVIO 1. Hermeneuttisen kehän spiraaliluonne (Siljander 1988, 115)

Hermeneuttisesta kehästä on olemassa monenlaisia malleja, jotka kuvaavat sen jatkuvaa ja päättymätöntä liikettä. Bontekoe (1996, 4) kuvaa omassa mallissaan hermeneuttisesta kehästä osien ja kokonaisuuden välistä yhteyttä. Käsiteltävän aiheen kokonaisuuden konteksti auttaa ymmärtämään siihen liittyviä osia, jotka näin voidaan määritellä ja yhdistää osaksi kokonaisuutta. Bontekoen mallissa vuoropuhelua käyvät siis tutkimuksen osat kokonaisuuden kanssa. Tämä tuo myös mielenkiintoisen näkökulman omaan tut-

kimukseeni. Tavoitteenani on, että tutkimuksen yksityiskohdat palvelevat päämäärää, vastauksien löytymistä tutkimustehtäviin.

Kuten edellä on käynyt ilmi, fenomenologis-hermeneuttinen metodi on enemmänkin tieteenfilosofinen suuntaus kuin kaavamainen aineiston keräämisen ja tulkinnan väline. Tutkimuksen taustalla on tutkijan ihmis- ja tiedonkäsitys, tässä tapauksessa myös oppimiskäsitys. Näiden käsitysten pohjalle muodostuu tutkijan oma esiymmärrys, joka on koko tutkimuksen lähtökohta. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on kuitenkin olemassa myös omat vaiheensa, jotka jollakin tavalla pitäisi näkyä tutkimuksen kulussa. (Laine 2007, 28–44.)

Oman esiymmärrykseni perusteella olen hankkinut aineistoa, lukenut ja hahmottanut sen kokonaisuutena. Seuraavaksi olen kuvannut tutkimuskysymysten kannalta aineistosta olennaisesti esiin nousevat asiat sellaisenaan. Vasta sen jälkeen jäsenän aineiston merkityskokonaisuuksiksi omalla kielelläni. Synteesissä merkityskokonaisuuksista muodostuu verkosto, jossa voin arvioida niiden välisiä suhteita. Lopuksi arvioin tutkimuksesta saatua uutta tietoa käytännöllisten sovellutusten ja jatkotutkimusten kannalta. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystämme tutkittavasta aiheesta. (Laine 2007, 44.) Fenomenologisen tutkimuksen rakenne yhdistettynä hermeneuttisen kehän tavalla etenevään tutkimustapaan tuntuu sopivan omaan tutkimukseeni: fenomenologia ja hermeneutiikka kulkevat kuin käsi kädessä. Jo tutkimusvaiheen alussa on hyvä hahmottaa prosessin kokonaisuus, sillä se tuo selkeyttä ja johdonmukaisuutta työskentelyyn. Näin tutkijana ymmärrän paremmin, mitä olen tekemässä.

2.2 Aineisto – tutkimuksen sydän

Laadullinen tutkimus etenee prosessinomaisesti. Aineiston keruu on joustavaa: se saattaa tapahtua pitkällä aikavälillä tutkijan tietoisuuden kehittyessä. Teoreettisten näkökulmien jäsentämisen vuoksi tutkija voi joutua täydentämään aineistoaan koko tutkimusprosessin ajan. Aineistonkeruussa voi olla monenlaisia menetelmiä ja sitä kerätään monenlaisista lähteistä. Olennaista ei kuitenkaan ole menetelmien määrä, vaan tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja sen käsitteellistämisen kehittyminen. (Kiviniemi 2007, 75–78.) Aineiston keruun avoin ja harkinnanvarainen luonne sopii hyvin omaan tutki-

mukseeni: voin etsiä lisää kirjallisuutta ja tehdä haastateltavilleni tarkentavia kysymyksiä, jos ne ovat työni etenemisen kannalta tarpeen.

Tutkimuksessani suurimman osan aineistosta muodostaa kirjallisuus. Opetukseen ja kasvatustieteeseen liittyvää kirjallisuutta on saatavilla niin runsaasti, että niistä on valittava vain keskeiset tutkimukseeni liittyvät teokset. Kirjallisen aineiston valinnassa ja rajaamisessa olen käyttänyt omaa esiyymmärrystäni äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttämisestä. Taustaksi olen etsinyt kirjallisuutta lapsen kielellisestä kehityksestä ja äidinkielen opetuksesta yleensä. Tavoitteenani on ollut löytää monipuolista kirjallisuutta: väitöskirjoja, tieteellisiä artikkeleita ja käytännön opetustyöhön suunnattuja teoksia. Pyrkimyksenäni oli löytää mahdollisimman uutta kirjallisuutta, mutta jotkut kasvatustieteen klassikot nähdäkseni puolustavat paikkaansa myös tässä tutkimuksessa. Joiltakin osin kirjallisuus alkoi jo toistaa itseään, mutta aivan tutkimuksen teon loppuun asti etsin ja löysin uutta tietoa. Varton (1992, 108) mukaan hermeneutiikka asettaakin teorianmuodostukselle joitakin erityispiirteitä. Tutkimuksen kehämäisestä etenemisestä johtuen teoria ole sidoksissa niihin oletuksiin, joita tein tutkimukseni alussa. Ymmärtämisestä, tutkimuskohteen käsitteellisestä tavoittamisesta johtuen tutkimuksen lähtöoletukset ylittivät ja jouduin etsimään uutta tietoa.

Apua eriyttämistä käsittelevän kirjallisuuden löytämiseen pyysin myös koulutuksessamme vierailleilta äidinkielen alkuopetuksen asiantuntijoilta, Marita Mäkiselältä ja Marja-Kristiina Lerkkaselta. He molemmat totesivat saman asian kuin olin jo aikaisemmin huomannut: opetuksen eriyttämistä ei ole kukaan Suomessa tutkinut. Siksi he pitivätkin tutkimukseni aihetta erittäin tarpeellisena. Kaiken kaikkiaan lahjakkaiden opetukseen liittyvää kirjallisuutta näyttää löytyvän eniten Yhdysvalloista. Suomessa lahjakkaiden opetukseen on paneutunut erityisesti professori Kari Uusikylä, jonka teokset muodostavat merkittävän osan lähdeaineistostani.

Yhtenä kirjallisena lähteenä tutkimuksessani on Pikkumetsän aapinen (Wäre ym. 2008a) lisämateriaaleineen. Sain kolmelta kustantajalta uusimmat aapiset, jotka tällä hetkellä ovat suomalaisissa peruskouluissa yleisesti käytössä. Alun perin aioin vertailla näitä kolmea aapista ylöspäin eriyttämisen näkökulmasta. Lopulta päädyinkin ratkaisuun, jossa käytän vain yhtä ensimmäisen luokan äidinkielen opetuksen materiaalia esimerkkinä. Silloin valitsin Pikkumetsän aapisen, josta nopean tutustumisen perusteella

löysin eniten aineksia ylöspäin eriyttämiseen. Valintani perusteena oli myös kirjan uutuus, joten oletan sen olevan käytössä vielä useita vuosia. Myös haastattelemani opettajat ovat käyttäneet Pikkumetsän aapista, mikä lopullisesti oli painavin syy juuri tämän aapisen valintaan.

Kirjallisen aineiston tueksi etsin haastateltavakseni opettajia, jotka ovat työssään paneutuneet opetuksen eriyttämiseen ja lahjakkaiden oppilaiden huomioimiseen opetuksessa. Tavoitteenani oli saada syvällisiä vastauksia muutamalta asiaan perehtyneeltä opettajalta sen sijaan, että olisin haastatellut satunnaisotannalla suurta opettajien määrää. Eskola ja Suoranta (1999, 18, 61) puhuvat harkinnanvaraisesta näytteestä, sillä laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellinen kriteeri on sen laatu eikä määrä. Tutkimukseni kannalta on siis tärkeämpi saada käsitteellisesti kuin määrällisesti kattava tutkimusaineisto. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena päästä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyrkimyksenä on kuvata jotakin tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta joistakin ilmiöistä.

Tietoteknisen kehityksen myötä tietokonevälitteinen viestintä on yleistymässä myös tutkimushaastatteluja tehtäessä. Tutkija voi kotona tietokoneensa ääressä kommunikoida virtuaaliodellisuudessa fyysisesti hyvinkin kaukana olevien ihmisten kanssa. Virtuaalisia haastatteluja voi tehdä monella tavalla: sähköpostitse tai Internetissä, strukturoituna tai strukturoimattomana, yksilö- tai ryhmähaastatteluna, yksityisesti tai eriaikaisesti julkisessa muodossa. Viestintä voi tapahtua reaaliajassa tai eriaikaisesti. Silloin kukin osapuoli saa kirjoittaa itselleen sopivana ajankohtana. Sähköpostia voi käyttää sekä strukturoituna että strukturoimattomana haastatteluun. Tällä tavalla menetellen säästetään matkustamisen vaivalta ja kustannuksilta. (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori 2005, 264 – 266.)

Omassa tutkimuksessani sähköposti on ollut oivallinen apuväline. Sain tuttavieni kautta tietää tutkimukseeni sopivista haastateltavista, jotka ovat kokeneita opettajia, ja joiden koulussa on paneuduttu opetuksen eriyttämiseen. Haastattelemani opettajat ovat **Aino**, joka on toiminut luokanopettajana noin 34 vuotta, **Kaisa** noin 32 vuoden kokemuksella sekä **Marja** 24 luokanopettajavuotta takanaan. Käytän heistä tutkielmassani muutettuja nimiä. He ovat opettaneet alakoulun kaikkia luokkia, mutta kaikilla on vankka kokemus koulutulokkaiden opettamisesta. Itse olen työskennellyt esiluokanopettajana seitsemän

vuotta ja luokanopettajana alkuopetuksessa kolme vuotta. Lastentarhanopettajan työtä olen tehnyt toistakymmentä vuotta. Ensisijaisena tavoitteenani ei ollut löytää haastateltaviksi mahdollisimman pitkiä työkokemuksia omistavia opettajia. Työn edetessä kuitenkin huomasin, että oli suuri onni löytää tällaisia aarteita: vasta kokemuksen myötä hekin olivat oivaltaneet eriyttämisen merkityksen ja saaneet siihen työkaluja. Yhteinen kokemuksemme on, että opettajankoulutus ei kovin hyvin vastaa tähän tarpeeseen.

Haastateltavani asuvat ja työskentelevät satojen kilometrien päässä asuin- ja opiskelupaikkakunnaltani, joten päätin käyttää yhteydenpitovälineenä sähköpostia. Opettajathan ovat yleensä harjaantuneita kirjoittajia, joten haastattelu kirjallisessa muodossa ei tuntunut heistäkään hankalalta. Soitin kaikille kolmelle haastateltavalleni ensin, ja sain puhelimesta sellaisen käsityksen, että he ovat sitoutuneita yhteistyökumppaneita. He kaikki ovat innostuneita omasta työstään ja haluavat jakaa innostustaan kanssani. Muussa tapauksessa strukturoimattoman, sähköpostin kautta pitkällä aikavälillä tapahtuvan haastattelun vaarana voisikin olla keskeytymisen riski (Tiittula, Rastas & Ruusuvuori (2005, 266).

Toimimme samoin kuin Tiittula ym. (emt.) esittävät, eli annoin haastateltavilleni aikaa pohtia rauhassa vastauksiaan, ja he lupasivat vastata lisää, jos minulle jää jotakin kysyttävää. Haastattelu päättyi sitten, kun olen saanut riittävän määrän tietoa. Virtuaalikommunikointi ei ilmeiden ja eleiden puuttuessa ole sen arvottomampaa kuin kasvokkain tapahtuvakaan haastattelu – haastattelumenetelmän valintaan vaikuttaa tutkimuksen luonne ja tavoitteet. Tähän tutkimukseen sähköposti sopi mainiosti apuvälineeksi, mutta halusin silti keskustella haastateltavieni kanssa myös puhelimesta. Tuntui hyvältä kuulla heidän äänensä, ja näin he personoituiivat mielessäni eri tavalla kuin pelkästään kirjoitetun tekstin perusteella.

Kirjallisesti saadun aineiston säilyttäminen on helppoa: kaiken voi tallentaa omalle koneelle. Tekstiä on myös helppo hyödyntää tutkimusraportissa. Haastattelusta peräisin oleva aineiston on kuitenkin erotuttava selvästi tutkijan omasta tekstistä – sähköisessäkin muodossa tehtyjen haastattelujen on täytettävä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät kriteerit. Haastateltavan tulee olla tietoinen tutkimuksen tarkoitusperistä. Mitä enemmän tutkija antaa itsestään tietoa haastateltavalle, sitä todennäköisemmin hän kokee luottamusta ja turvallisuutta viestintäympäristössä. Näin haastattelun vastaukset ovat avoi-

mempia ja antoisampia. Vuorovaikutustaidot ovat siis tarpeen myös virtuaalisen haastattelun tekijälle. (Tiittula ym. 2005, 268 – 270.)

Ainon, Kaisan ja Marjan kirjalliset tuotokset ovat hyvin erityyppisiä, sillä annoin heille vapaat kädet kirjoittaa omia ajatuksiaan ensimmäisen luokan äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttämisen teemasta. Fenomenologisen tutkimuksen aineistonkeruun tavoitteena onkin saada esille tutkittavien välitön kokemus: tutkittavat voivat kuvata juuri niitä kokemuksia, joita heillä on omassa arkipäivässään tutkijaa kiinnostavasta asiasta ilman ennakko-oletuksia (Perttula 1995, 65–66). Olin ilahtunut siitä, että heidän kirjoitelmansa painottuivat eri asioihin. Aino on työssään perehtynyt yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja kehotti minuakin siihen tutustumaan. Kaisa kirjoitti paljon opetuksen yksilöllistämisen filosofisista lähtökohdista ja pohti lahjakkuuden käsitettä. Marjalla on hyviä kokemuksia Pikkumetsän aapisesta ja hän antoi esimerkkejä sen käyttämisestä opetuksessa. Tällä tavalla tutkija saa tietoa haastateltavien konkreettisesti koetuista maailmoista laadullisesti monesta erilaisesta näkökulmasta (emt., 67). Kirjoitelmat olivat myös erimittaisia. Kaisan teksti oli paljon muita pidempi ja siksi sen osuus on tutkimusraportissani näkyvin. Tämä seikka ei kuitenkaan vähennä muiden haastateltavieni merkitystä: kaikki kuljettavat hermeneuttista tutkimuspolkuani omalla tärkeällä panoksellaan.

2.3 Tutkimustehtävien esittely

Tutkijan on tärkeää eritellä lähtökohdat tutkimuksensa alussa. Omat ennakko-oletukset ja tapa ymmärtää kohteensa ennen tutkimusta sekä kyky saada tämä ennakoitu tutkimuksensa osaksi on hyvä selvittää. Tematisoiminen eli tutkimuksen johtoajatuksen ja näkökulman nostaminen selkeästi esiin tekee tietäväksi myös tutkijan esitulkinnan kohteestaan. Tutkimuksen kohde tulee otetuksi heti alusta asti tutkijan esiyymmärryksen mukaisesti jonain, ja selkeä johtoajatus auttaa säilyttämään näkökulman tutkimuskohteeseen läpi tutkimuksen. (Varto 1992, 26–51.) Oma esitulkintani tutkimukseni kohteesta on, että peruskoulun näkemys tietynlaisesta oppilaiden tasa-arvoisuudesta on johtanut siihen, että koulussa on liian vähän paneuduttu lahjakkaiden opetukseen. Koulutuksessa opettajat saavat vähän keinoja eriyttämiseen, ja arkityön kiireessä siihen ei ehditä pa-

neutua. Kirjallisuudesta löytyy kuitenkin painavia perusteita eriyttämiselle ja uskon, että kokeneilla opettajilla on yksinkertaisia käytännön keinoja eriyttämiseen.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen rajaaminen – tutkimuksen kohde, aiheet, lähteet, kysymykset, otokset – luo elämismaailmaan uusia merkityksiä. Tutkijalla on eettinen vastuu toimissaan koko tutkimuksen ajan. Niinpä edellä kuvatut tutkimuksen rajaukset ovat eettisiä ratkaisuja. Tutkijan ei kuitenkaan tarvitse yrittääkään olla neutraalisti objektiivinen, sillä se on mahdotonta. Hänen on vain johdonmukaisesti osoitettava koko tutkimuksensa ajan, että tutkittava, tutkija ja tutkimus ovat yhteisessä maailmassa. (Var-to 1992, 34–35.) Tutkija ei ole tutkimuksen alkuvaiheessakaan perspektiiviton, vailla omia ajatuksia tutkittavasta asiasta. Tutkijan teoreettiset näkökulmat ja vähitellen käsitteellistyvät näkemykset suuntaavat tutkimuksen kulkua. (Kiviniemi 2007, 74.) Oman esiymmärryksen perusteella olen valinnut tutkimukseni aiheen ja aineiston. Koen olevani tutkimusaiheessani sisällä oman työkokemukseni kautta ja katson tutkimusaiheeni realistisin silmin. Siinä mielessä voin perustellusti todeta, että tässä tutkimuksessa tutkija ja tutkimuksen kohde ovat samassa maailmassa.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että hypoteeseja ei aseteta ennen aineiston hankintaa. Vaikka tutkijalla onkin omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta asiasta, hänen ei tarvitse tehdä ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta ja tutkimuksen tuloksista. Kun tutkija on tiedostanut omat ennakkokäsityksensä, hän voi tutkimuksen edetessä löytää uusia näkökulmia eikä vain todentaa ennestään epäilemiään asioita. Tutkijan tulisi yllättyä ja oppia tutkimuksen kuluessa. (Eskola & Suoranta 1999, 20.) Ilman hypoteeseja, mutta omat ennakkokäsitykseni tiedostaen, olen muotoillut tutkimustehtäväni.

Ensimmäisenä tutkimustehtäväni on perustella äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttämisen tarpeellisuutta. **Miksi ensimmäisen luokan äidinkielen opetusta täytyy eriyttää ylöspäin?** Opetussuunnitelmasta, kielellisten taitojen tasoeroja koulun aloitusvaiheessa osoittavista tutkimuksista sekä ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksistä etsin vastauksia tähän kysymykseeni. Tuntemieni lasten kautta olen pohtinut pitkälle edistyneiden oppilaiden oppimismotivaation säilymistä riittävien haasteiden puuttuessa. Näitä monisäikeisiä asioita käsittelen sen verran, kuin katson olevan tarpeellista ylöspäin eriyttämisen perustelemiseen. Toisena tutkimustehtäväni etsin käyttökelpoisia menetelmiä äidin-

kielen opetuksen ylöspäin eriyttämiseen. **Millä tavalla opettaja voi eriyttää äidinkielen opetusta ylöspäin tavallisessa ensimmäisessä luokassa?** Tutkin myös, löytyykö valmiista oppimateriaalista aineksia ylöspäin eriyttämiseen. Apunani näissä tehtävissä on kirjallisuus ja omat kokemukset, mutta ennen muuta haastattelemini opettajien kokemus.

2.4 Tavoitteena luotettava tutkimusprosessi

Tavoitteenani on mahdollisimman totuudenmukaisesti löytää vastauksia tutkimustehtäviini, jotka palvelevat sekä oppilaan että opettajan parasta. Oma subjektiivinen tulkintani luonnollisesti määrää tutkimuksen suuntaa, olenhan joutunut tekemään omia arvovalintojani jo tutkimuksen alkuvaiheessa aihetta ja aineistoa valitessani ja rajatessani. Tämän vuoksi tavoitteenani on mahdollisimman tarkasti reflektoida, analysoida ja raportoida kaikkia tutkimukseni vaiheita. Latomaan (2009, 81) mukaan luotettavuuden arvioinnin edellytys onkin se, että tutkija esittelee menetelmälliset ratkaisunsa. Myös Koroljungberg (2005, 279) painottaa tutkimusprosessin yksityiskohtaista raportointia todistena tutkimuksen aitoudesta ja totuudenmukaisuudesta.

Luotettavuutta mittaa myös aineiston laatu, riittävyys ja analyysi. Lukijan on pystyttävä seuraamaan tutkijan päättelyä: tutkimuksen kaikki vaiheet on kirjoitettava selvästi auki. Aineiston riittävyttä voidaan perustella jo edellä mainitsemani saturaatiolla. Kun lisäaineisto ei tuota kohteesta uutta informaatiota, ja aineiston tietty peruslogiikka alkaa toistua, on kyse saturaatiosta eli kylläntymisestä. Tutkimuksen lukijaa vakuuttaa myös tutkimuksessa käytetyn kirjallisuuden määrä ja laatu. Lähteiden käytöllä tutkija voi osoittaa omaa lukeneisuuttaan. (Eskola & Suoranta 1999, 63, 216–232.) Olen vuoden ajan perehtynyt tutkimukseni piiriin kuuluvaan kirjallisuuteen. Olen ahkerasti käyttänyt kirjastojen palveluja ja Internetin mahdollisuuksia aineiston hankinnassa. Kuten edellä jo kerroin, tavoitteenani oli löytää mahdollisimman monipuolista, tieteellistä ja tuoretta kirjallisuutta. Aina en siinä tosin onnistunut toivomallani tavalla, ja joissakin yhteyksissä jouduin turvautumaan liian vanhaankin kirjallisuuteen – opetuksen eriyttämisestä ei todellakaan ole Suomessa liikaa kirjoitettu.

Tutkija voi ottaa luotettavuutensa vakuudeksi myös autenttisia aineistokatkelmia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 228). Kvalitatiivinen tutkimusprosessi eteneekin aineiston ehdoilla (Perttula 1995, 102). Sitaattien avulla voin osoittaa, että olen todella tehnyt haastatteluja – haastateltavat tulevat lähemmäksi lukijaa. Lainauksia on käytettävä kuitenkin harkiten, etteivät ne ole pelkästään sivuntäytettä. Tutkimusraportissani on sopivia lainauksia haastattelemieni opettajien kirjoitelmista. Kaisan kirjoitelma on sen tyyppinen, että siitä voi ottaa eniten suoria sitaatteja. Ainon ja Marjan kirjoitelmat taas ohjaavat enemmänkin minua ottamaan selvää asioista tai antavat käytännöllisiä neuvoja opetustyöhön. Jonkin verran käytän sitaatteja myös kirjallisuusaineistostani.

Myös eettiset kysymykset liittyvät läheisesti tutkimuksen luotettavuuteen. Perinteiset tutkimuksen eettiset normistot kehottavat takaamaan tutkimuskohteen anonyymiteetin (Eskola & Suoranta 1999, 224). En ole joutunut paljon miettimään eettisiä kysymyksiä, sillä kirjallisen aineiston lisäksi käytän vain lähinnä opettajien itsensä tekemiä kirjoitelmia. En kerro heidän nimiään enkä koulujaan. Lisäksi muistelen joitakin kokemuksia omalta työuraltani, mutta niitä ei voi liittää keneenkään tiettyyn oppilaaseen. Linaan työssäni erään lahjakkaan esikoululaisen kirjoittamaa runoa, ja häneltä sain mielihyvin luvan sen tehdä.

Tutkimuksen validiutta voidaan lisätä triangulaation eli tutkimusmenetelmien yhteiskäytön avulla (Hirsjärvi ym. 2007, 228). Olisin voinut tehdä tämän tutkimuksen pelkästään kirjallisuuden perusteella, mutta alkuopettajien kokemukset ja omat näkemykseni esiopettajana rikastuttavat tutkimusta ja tuovat teorian tietoon käytännön todellisuutta. Ajattelen, että tämä voidaan laajasti ottaen nähdä myös eräänlaisena triangulaationa. Kun kirjallisuudesta löytämäni aikaisempi tutkimustieto ja haastattelemieni opettajien käytännön kokemukset tukevat toisiaan, lopputulos lisää tutkimukseni luotettavuutta ja uskottavuutta. Kaikkein paras keino olisi ollut päästä käytännössä seuraamaan näiden kokeneiden opettajien työskentelyä. Toivottavasti se joskus on mahdollista.

Tutkimuksen yleistettävyyden näkemyksiin löytyy erilaisia näkökantoja eri metodisuuntauksissa. Haastateltavakseni valitsemani opettajat eivät tarkoitushakuisesti ole mitään uniikitapauksia, vaikka ovatkin paneutuneet opetuksensa eriyttämiseen. Tavoitteenani oli todella saada tietoa, miten opetusta voidaan eriyttää tavallisessa koululuokassa. Haastateltavani ovat koulutukseltaan luokanopettajia ja työskentelevät suomalaisissa

peruskouluissa: heidän käyttämänsä opetuksen eriyttämisen menetelmät ovat siksi käytännössä toteutettavissa. Peltolan (2007, 112) mukaan tutkimuksen päämääränä on ilmiöiden ymmärtäminen esimerkkien ainutlaatuisten ominaisuuksien ja niiden taustalla olevien asiayhteyksien vuoropuheluna. Jos esimerkit kuuluvat yleiseen ilmiökategoriaan, niitä voidaan käyttää tarkentamaan, laajentamaan tai kyseenalaistamaan tuota kategoriaa (Peuhkuri 2007, 135).

Fenomenologiseen merkitysteoriaan sisältyy ajatus ihmisyksilön yhteisöllisestä perustasta. Merkitysten lähteenä on yhteisö, jossa elävällä on omaan kulttuuriinsa sidoksissa oleva elämismaailmansa. Näin ollen jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotakin yhteistä. Hermeneuttinen tutkimus taas ei pyrikään löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia yksittäistapauksia yleistämällä. Hermeneuttinen tutkimus ei etene induktiivisesti yksittäistapauksesta yleiseen, sillä myös ainutkertainen ja ainutlaatuinen kiinnostaa hermeneutikkaa. (Laine 2007, 30.) Haastattelemieni kokeneiden opettajien kertomukset ja kirjallisuudesta löytämäni arvokas tieto on kiinnostavaa jo sinänsä. Kuitenkin suomalaisen koulun konteksti on niin homogeeninen, että ajattelen tutkimukseni saatavan tiedon olevan kutakuinkin yleistettävissä.

Vasta tutkimuksen lopputuloksesta voidaan nähdä, miten hyvin se vastaa sille asetettuja päämääriä. Vaikka hermeneuttisen kehän myötä tutkimus elää ja voi saada ennalta suunnittelemattomiakin ulottuvuuksia, sen on palveltava tutkimukselle asetettuja pyrkimyksiä. Tavoitteenani on löytää vastauksia äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttämisen perusteluihin ja menetelmiin ensimmäisellä luokalla. Lopussa esittelemäni johtopäätökset on oltava näkyvissä hermeneuttisen kehän vaiheissa. Tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta parantaa myös tutkimusraportin eheys. Silloin lukija pystyy hyvin seuraamaan tutkimuksen kulkua ilman liian suuria hyppäyksiä tai aukkopaiikkoja. Tekstin tulisi olla yhtenäistä, sidosteista ja hyvin jäsenneltyä. Yhtenäisessä tutkimuksessa käytetään samoja käsitteitä alusta loppuun, eikä niitä saa olla liian paljon. Kerronnallisuus ei ole vain fiktiivisten tekstien ominaisuus, vaan ajallinen ja juonellinen rakentuminen on myös tieteellisen tekstin olemisen mahdollisuusehto (Tontti 2005, 72–73). Tavoitteenani onkin saada aikaan johdonmukaisesti etenevä tutkimusraportti, josta lukija saa käytännön hyötyä opettajan työhön.

3 KIELEN RAJAT OVAT MAAILMAN RAJAT

Oman äidinkielen oppiminen on yksi tärkeimmistä lapsen kokonaiskehityksen osa-alueista. Aika ennen kouluikää on hyvin merkityksellinen myöhemmän kehityksen ja oppimisen kannalta: kielen oppimista voidaan tietoisesti kehittää pienestä pitäen. Luku- ja kirjoitustaito ovat pitkälle kehittyneitä kognitiivisia taitoja. Niiden normaalille kehitymiselle lasketaan perusta varhaisissa kielenkehityksen vaiheissa. Äidinkieli on ajattelun, viestinnän ja maailmankuvan muodostumisen väline. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 30–32.) Ludvig Wittgensteinin (1984, 68) ajatelma ”*Kieleni rajat merkitsevät maailmani rajoja*” on hyvin osuva, sillä kielen ja ajattelun kehitys kulkevat käsi kädessä. Jokaisella lapsella on oma kehityshistoriansa, ja siksi ensimmäisen luokan opettajan on hyvä tietää, miten lapsen kielelliset taidot ovat kehittyneet ennen kouluun tuloa. Opittavat tiedot ja taidot muodostavat jatkumon, jonka yhtenäisyys edellyttää hyvää yhteistyötä vanhempien, esiopettajan ja opettajan välillä.

3.1 Kielellinen kehitys varhaislapsuudessa

Arjen yhteiset hetket vanhempien ja muiden perheenjäsenten kanssa muodostavat lapsen varhaisen oppimisympäristön. Lapsen ja vanhemman suhde kahden ensimmäisen elinvuoden aikana näyttää ennustavan kieltä opettelevan lapsen taitoja. Taitavat vanhemmat keskittyvät hoiva-, leikki- ja lukutuokioiden aikana juuri niihin asioihin, joihin lapsen tarkkaavaisuus on suuntautunut. Kun vanhemmat tulkitsevat lapsen ilmeitä, eleitä ja muita ilmaisuja, ne saavat merkityksen. Vain vuorovaikutuksessa toisten kanssa voi oppia itsensä ilmaisemista. Lapsi oppii puhumaan monimutkaista suomen kieltä ilman systemaattista opetusta. Sitä ei voi kuitenkaan oppia ilman toista ihmistä. Suotuisa puhekielen kehitys ennen viidettä ikävuotta ennakoi myös kirjallisen kielen varhaista oppimista: sanaston laajuutta ja sanataivutusten hallintaa voidaan pitää todellisina lukutaidon ennustajina. Lapsi oppii äidinkieltään parhaiten arjen askareissa hyvässä vuorovaikutuksessa vanhempiensa kanssa. (Brunell 1993, 41–42; Silvén 2006, 47–60.)

Lapsi oppii yleensä ensimmäiset sanansa noin kymmenen kuukauden iässä ja alkaa muodostaa kahden sanan lauseita puolitoistavuotiaana. Silloin lapsen sanavarastossa on noin 50 sanaa. Sanavarasto alkaa laajentua hyvin nopeasti, ja passiivinen sanavarasto on aktiivista paljon suurempi. Aluksi lapsi oppii substantiiveja ja verbejä, myöhemmin adjektiiveja ja pronomineja. (Niemi 2001, 57.) Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 21, 26) mukaan tämän hetken käsitys on, että kielen oppimista selittävät lähinnä kognitiiviset, Piaget'n kognitiiviseen kehitysteoriaan pohjautuvat teoriat. Lapsen normaalissa kehityksessä kieli ilmaantuu ajattelun kehittymisen myötä; kieli on alisteinen ajattelulle, ja se heijastaa ajattelun kehitystä. Psykologingvistisessä teoriassa yhdistyvät kehityspsykologinen, neurologinen ja lingvistinen teoria. Sen mukaan kielen oppiminen on sekä ympäristön tuella tapahtuvaa oppimista että perimän säätelemää kypsymistä ja luovaa, aktiivista toimintaa. On muistettava, että vaikka lapsi varttuisi lukutaidolle suotuisassa kieliympäristössä, lukutaitoon saattavat vaikuttaa merkittävästi suvuittain vaikuttavat geneettiset riskitekijät (Lyytinen & Lyytinen 2006, 90).

Piaget (1988, 102–109) on jakanut lapsen älyllisen kehityksen kolmeen pääjaksoon:

Sensomotorinen kehityskausi ulottuu syntymästä kielen ilmaantumiseen eli noin kaksivuotiaaksi. Aluksi lapsi reagoi ärsykkeisiin refleksinomaisesti, mutta siirtyy vähitellen tahdonalaisiin liikkeisiin. Toimintaan pohjautuvat skeemat kehittyvät: lapsi osaa käyttää tuttuja keinoja uusien päämäärien saavuttamiseksi. Ymmärrys esineiden pysyvyydestä myös silloin, kun ne eivät ole näkösällä, kehittyi.

Konkreettisten operaatioiden kauden esioperationaalisessa vaiheessa (noin 2–6 -vuotiaana) lapsen elämään tulee symbolifunktio: kieli ja mielikuvitusleikit kehittyvät. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa (noin 7–11 -vuotiaana) lapsi alkaa ymmärtää loogisia operaatioita, esimerkiksi sarjoittamista, luokittelua ja yksi-yhteen vastaavuutta, jos ne perustuvat konkreettisesti havaittaviin asioihin ja esineisiin. Ajan ja tilan tajuaminen kehittyvät.

Muodollisten operaatioiden kaudella (noin 11–14 -vuotiaana) ajattelu ei enää vaadi kohteen konkreettista läsnäoloa. Abstrakti ajattelu, päättelykyky ja soveltamisen taito kehittyvät. Teoriat ja symbolit ovat ajattelun välineitä.

Olennaista Piaget'n geneettisen epistemologian teoriassa on se, että lapsen sosiaalinen, henkinen ja fyysinen kehitys etenevät käsi kädessä vaihe vaiheelta. Lapsi ei voi käsittää kehitystasoonsa nähden liian monimutkaisia asioita. (Pass 2004, 64–65.)

Vaikka nykyisetkin oppimisteoriat pohjautuvat Piaget'n kognitiiviseen kehitysteoriaan, sitä on myös kritisoitu. Piaget väheksyi ympäristön ja kasvatuksen roolia lapsen kehityksessä. Piaget'n luokittelua arvostelevien mielestä ei ole olemassa yhtä ainoaa samalla tavalla etenevää kognitiivisen kasvun mallia, sillä kasvatusta ja opetusta vaikuttavat lapsen kehittymiseen. (Mehtäläinen 1993, 99.) Lasten ajattelun kehittyminen on hyvin yksilöllistä ja ympäristön virikkeistä riippuvaa. Tietty ajattelun tason vaihe voi esiintyä varhaisemmin jossakin erityistilanteessa ja toisissa yhteyksissä vasta myöhemmin. (Beard 1971, 33.) Piaget'n teoriasta olennaisinta lienee ymmärtää kehityksen kokonaisvaltaisuus ja uusien taitojen rakentuminen entisten pohjalle. Ympäristön ja vuorovaikutuksen merkitystä kasvatuksessa ei tämän päivän käsityksen mukaan kuitenkaan voida unohtaa. Passin (2004, 41, 50) mukaan Piaget'lla (1896–1980) ja hänen aikalaisellaan Vygotskylalla (1896–1934) oli näkemuseroja viime vuosituhannen alussa. Vygotsky oli Piaget'n kanssa eri mieltä siitä, että kehityksen portaitten tulisi olla tietyssä kronologisessa ikäryhmässä. Piaget'lla ei ollut juuri ollenkaan sosiaalista aspektia opetuksessaan, mikä taas oli Vygotskyn opetuksen kulmakivi.

Kielellisen kehityksen tutkimuksessa vygotskylainen ajattelu ympäristötekijöiden vaikutuksesta on voimakkaasti näkyvissä. Julkunen (1990, 73) korostaa, että lukutaitoon kasvaminen alkaa heti syntymän jälkeen. Rikkaassa kielellisessä ympäristössä lapset ovat vuorovaikutuksessa sekä puhutun että kirjoitetun kielen kanssa alusta alkaen. Lapselle lukeminen ja lapsen kanssa keskusteleminen tukevat lapsen kielellistä kehitystä jo ensimmäisinä ikävuosina. Aikuisen kanssa vietetyt yhteiset lukuhetket ovatkin mitä parhain lukemismotivaation kasvattajia ennen kouluikää (Sarmavuori 2003, 17). Torrance ja Olson (1985, 282) sekä Niemi (2001, 58) toteavat, että lapset, joiden kanssa on keskusteltu paljon, eivät kehity niin hyvin lukijoiksi kuin lapset, joille keskustelemisen lisäksi on luettu usein.

Kirjoitettu ja puhuttu kieli eroavat toisistaan lauserakenteiltaan ja sanastoltaan. Kirjoitetun kielen tunteminen helpottaa myöhemmin lukemaan oppimista. Kodin ja varhaiskasvattajien osuus lukemaan oppimisen tukijana näyttäisi siis olevan erilaisten kokemusten tarjoaminen: turvallisessa vuorovaikutuksessa lapselle luetaan usein ja hänen kanssaan keskustellaan paljon. Esiopettajana olen kehottanut vanhempia keskustelemaan lasten kanssa arkipäivään liittyviä käsitteitä käyttäen. Olen nimittäin työssäni tehnyt havainnon, että yllättävän usein lasten käsitevarastosta puuttuu tavallisiakin käsitteitä kuten

pari, keskimäinen, pystysuora, vaakasuora, joka toinen, ajan käsitteistä puhumatta-
kaan. Lapsen kotona käytetyn kielen rikkaus heijastuu käsitevaraston muodostumiseen.

3.2 Luku- ja kirjoitusvalmiudet kehittyvät esiopetuksessa

Kielellisten taitojen kehittymisen edellytys on, että lapsi on kuullut ja häntä on kuunnel-
tu, hän on puhunut ja hänelle on puhuttu, hänen kanssaan on keskusteltu. Lapsi on saa-
nut kysellä ja hänelle on vastattu. Sana- ja käsitevaraston laajuudella on suuri merkitys
luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa. Erilaiset tiedot ja taidot, mahdollisesti jo ennen
esiopetusta opittu luku- ja kirjoitustaito on otettava esiopetuksessa huomioon siten, että
kukin lapsi voi tarttua kieleen omien edellytystensä mukaisesti. Esiopetuksen tavoitte-
na on herättää lapsen mielenkiinto suullisen ja kirjallisen kielen havainnointiin ja tutki-
miseen. Lapsi saa vähitellen kokemuksia siitä, että puhuttu kieli voidaan muuttaa kirjai-
tukseksi ja kirjoitettu kieli puheeksi. Aluksi aikuinen antaa siihen mallin, mutta vähitel-
len lapsi kokeilee kirjoittamista ja lukemista myös itse. (EOPS 2000, 11.) Esiopetukses-
sa luku- ja kirjoitustaidon valmiudet kuuluvat laajempaan sisältöalueeseen, joka on ni-
meltään Kieli ja vuorovaikutus (Lerikkanen 2006, 16). Esiopetuksen opetussuunnitelman
perusteissa (2000) korostuu näkemys lapsen kehityksestä ja oppimisesta jatkumona.

3.2.1 Kielellinen tietoisuus herää

Suomen kielessä puhutaan yleensä lukutaidosta ja sen oletetaan sisältävän myös kirjai-
tustaidon osaamisen. Englanninkieliselle literacy-käsitteelle, joka sisältää luku- ja kir-
joitustaidon hallinnan, ei ole suomenkielistä vastinetta. Meillä luku- ja kirjoitustaidon
oppiminen kulkevat käsi kädessä. Jotta opettaja voisi tunnistaa oppilaidensa lukutaidon
kehitysvaiheen sekä seurata ja tukea sopivalla tavalla heidän edistymistään, hänen on
tunnettava luku- ja kirjoitustaidon kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. (Lerikkanen 2006,
10–11.)

Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen ehdoton edellytys on tulla ensin tietoiseksi puhutun
kielen rakenteista. Eri puolilla maailmaa tehdyt tutkimukset ovat vakuuttavasti osoitta-
neet kielellisen tietoisuuden vaikuttavan merkittävästi lukemisen oppimisen sujuvuu-
teen. Lapsen on kyettävä tarkastelemaan puhetta ikään kuin ulkopuolelta, metalingvisti-

sesti. Tämä tarkoittaa sitä, että huomio sanojen merkityksestä siirretäänkin niiden muotoon ja funktioon. Tämä on lapselle vaativa tehtävä. Kielellisen tietoisuuden kehittymissä on suuria eroja lasten välillä. Toiset lapset ovat kiinnostuneempia kielellä leikkimisestä kuin toiset. Syytä lasten erilaisuuteen ei tiedetä, mutta tiedetään, että kielellisen tietoisuuden kehitystä voidaan edistää opetuksella. Kielellisen tietoisuuden kehitys vaatii lapselta tiettyä kognitiivista kehitystasoa. Yleensä esiopetusikäisten lasten kognitiivinen kehitystaso riittää siihen, että he pystyvät halutessaan vaihtamaan näkökulmaa kielen tarkastelussa sisällöstä rakenteeseen. (Tornéus 1991, 9–26.) Pienen lapsen kielellinen tietoisuus on vähäistä, puhe on vain eriytymätöntä tajunnanvirtaa. Vähitellen hän alkaa miettiä sanoja: sana ”kissa” ei tuokaan hänen eteensä pelkästään mielikuvaa kissasta, vaan hän panee merkille, että sanassa ”kissa” sihisee keskellä ja se loppuu a:han. (Poskiparta 1996, 369.)

Kielellinen tietoisuus voidaan jakaa viiteen osa-alueeseen. *Fonologisella tietoisuudella* tarkoitetaan tietoisuutta äänneistä. Se merkitsee lapsen kykyä jakaa kuulemaansa puhetta osiin, tavuiksi ja äänneiksi sekä kykyä rakentaa kokonaisuuksia sanan osista. Fonologinen tietoisuus on siis tietoisuutta kielen äännejärjestelmästä. Dekoodaus eli kirjainäännevastaavuuden ymmärtäminen vaatii fonologista ymmärrystä. Fonologista tietoisuutta voidaan harjoitella esimerkiksi loruttelun ja riittelyn avulla. Fonologisen tietoisuuden kehittyminen edistää lukemaan ja kirjoittamaan oppimista, ja äänneanalyysi on välttämätön edellytys uusien sanojen oikeinkirjoitukselle. (Kyröläinen 1999, 182–183; Lerkkanen 2006, 31.) Joillekin esikoululaisille sanojen jakaminen äänneisiin on vielä vaikeaa, mutta useimmat erottavat helposti esimerkiksi sanat kuu ja luu erilaisiksi. Samoin he erottavat loppusoinnut runoista ja osaavat riimitellä. Tämä perustuu siihen, että he mieltävät sanahahmojen eli äännekokonaisuuksien erilaisuuden, vaikka eivät vielä osaakaan erotella sanasta yksittäisiä äänneitä. (Tornéus 1991, 18–19.) Sanojen alkuäänneiden erottamista harjoitellaan esimerkiksi leikillä ”Laiva on lastattu o:lla” (orava, omena) tai laulamalla tuttuja lauluja vaikkapa r-kielellä, ”Rämä-rämä-räkki...”. Vokaaleja voidaan opetella vaikkapa laulamalla laulua ”Alamaassa maja matala” eri vokaaleja käyttäen. Kokemukseni mukaan lapset innostuvat tämäntyyppisistä leikeistä, ja ainakin esikouluvuoden keväällä ne onnistuvat lähes kaikilta lapsilta.

Morfologinen tietoisuus on tietoisuutta sanoista, niiden muotojen tajuamista. Suomen kieli sijamuotoineen, astevaihteluineen ja persoonapäätteineen on lapselle haasteellinen.

Lukutaidon kehittyessä lapsi pystyy dekodeemaan suurempia kokonaisuuksia ja morfologinen tietoisuus helpottaa dekodeausstrategioiden kehittymistä ja luetun ymmärtämistä. Lapsi huomaa, että suomen kielessä myös sanojen osilla on merkitys, esimerkiksi koulu/i/ssa/kin. Morfologisella tietoisuudella on suuri merkitys luetun ymmärtämisen ja oikeinkirjoituksen kehittymisessä. (Kyröläinen 1999, 182–183; Lerkkanen 2006, 31; Tornéus 1991, 34.) Esikoulussa morfologisen tietoisuuden harjoituksia voidaan tehdä esimerkiksi yhdyssanoja rakentamalla ja hajottamalla sekä pohtimalla niiden merkityksiä (Pitkä 2001, 61).

Syntaktisella tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta kielen säännöistä, esimerkiksi lauserakenteesta ja sanajärjestyksestä. Lauserakenteiden tiedostaminen helpottaa lukemisen ymmärtämistä. Syntaktisen tietoisuuden omaksuminen tapahtuu yhtä tiedostamatta kuin muukin kielen kehitys. Seitsemänteen ikävuoteen mennessä lapset ovat hankkineet pitkälle kehittyneen syntaktisen valmiuden: he hallitsevat suurimman osan kielensä sääntöjärjestelmästä sekä puhuessaan että kuunnellessaan. (Tornéus 1991, 39.) Kirjoitetusta kielestä puuttuu melodia, joka rytmittää puhetta. Niinpä lapsen on löydettävä kirjoitetusta kielestä melodia välimerkkien avulla. Lukeminen ja kirjoittaminen pakottavat lapsen asennoitumaan kieleen tietoisemmin: välimerkit kuuluvat ja näkyvät tekstissä. Alkavalle lukijalle on usein vaikeaa kyetä löytämään tekstistä sopivat hengähdyskohdat niin, että sanat rakentuisivat kokonaisuuksiksi. (Kyröläinen 1999, 184; Lerkkanen 2006, 32; Tornéus 1991, 44–45.)

Semanttinen tietoisuus on sanojen merkityksen, esimerkiksi synonyymien, homonyymien, kaksoismerkityksien ja kielikuvien ymmärtämistä. Kun lapsi alkaa tietoisesti leikkiä sanoilla, hän tarkastelee puhumaansa kieltä ulkopuolelta. *Mikä syntyy, kun kissa ja hevonen menevät naimisiin? (hepokatti). Pihassa on kuusi, jonka oksalla istuu kuusi lintua.* (Lerkkanen 2006, 32; Mäkinen 2002, 35.) Esi- ja alakoululaiset yleensä rakastavat tällaisia sanaleikkejä. Ne vaativat jo hyvää kielellistä tietoisuutta.

Pragmaattinen tietoisuus kuvaa tietoisuutta kielen käyttötehtävistä. Lapsen kieli kehittyy vuosien mittaan yksinkertaisista omien tarpeiden tyydyttämiseen käytettävistä viesteistä monimutkaiseen vuorovaikutukseen ja informatiiviseen ilmaisuun. Vähitellen lapsi oppii käyttämään myös mielikuvitusta ilmaisussaan. Kaiken kaikkiaan lapsi oppii käyttämään kieltä tarkoituksenmukaisesti erilaisissa viestintätilanteissa. (Lerkkanen

2006, 33.) Pragmaattisessa tietoisuudessa on kyse muustakin kuin kielellisestä tietoisuudesta. Lapsen yleinen kognitiivinen, sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys sekä kokemustausta vaikuttavat paljon pragmaattisen tietoisuuden tasoon. Pragmaattista tietoisuutta voidaan harjoittaa esimerkiksi rohkaisemalla heitä kyselemään ja vastaamaan kysymyksiin ääneen luetusta tarinasta. Näin he oppivat kuuntelemaan tarkkaavaisesti ja luottamaan kieleen ymmärtämisen välineenä. Lapset, joilla on vaikeuksia luetun ymmärtämisessä, suhtautuvat yleensä passiivisesti tekstiin ja sen sisältöön. He eivät tunnu pohtivan tekstin sisältöä ja huomaavat vasta jälkikäteen, etteivät ymmärtäneet lukemaansa. Luetun ymmärtämisen harjoittelu alkaa siis rohkaisemalla lapsia kriittiseen ja pohtivaan kuuntelemiseen. (Tornéus 1991, 54–56.)

Kielellisen tietoisuuden johdonmukainen harjoittelu on tärkeää, sillä kaikkien lasten metalingvistinen kehitys ei tapahdu spontaanisti. Näillä lapsilla on ongelmia myös lukemaan oppimisessa. Tutkimusten mukaan harjoituksista tuntuvat hyötyvän eniten juuri kielelliseltä tietoisuudeltaan heikot lapset. Voimme siis ajatella optimistisesti, että esiopetuksella on mahdollisuuksia tasoittaa lasten lähtökohtien erilaisuutta. (Tornéus 1991, 29, 63.) Esiopetuksessa on viime vuosina hyvin johdonmukaisesti harjoitettu kielellistä tietoisuutta, opeteltu kirjaimia ja ääniteitä sekä arvioitu lasten edistymistä. Tarkoituksena on, että lukutaito kehittyy pikku hiljaa vygotskilaisen ajattelutavan mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä lapsen valmiudet ja kiinnostuksen huomioon ottaen. Vähitellen lapselle syntyy ymmärrys, että puhetta voidaan muuttaa kirjoitukseksi ja päinvastoin. Kielen rakennetta, myös kirjain-äännevastaavuutta, tutkitaan lasten kiinnostuksen mukaan. (Korkeamäki & Goman 2002, 277.) Esiopetuksen tavoitteena ei siis ole opettaa lapsia lukemaan, vaan kehittää lukemaan oppimisen valmiuksia.

3.2.2 Sukeutuva luku- ja kirjoitustaitotaito

Lukutaidon tutkimuksen laajentuessa lapsen varhaisvuosiin tiedostettiin, että luku- ja kirjoitustaito eivät suinkaan kehity irrallaan muusta lapsen kehityksestä. Aikaisemmin oli jopa esitetty vanhemmille toive, etteivät he opettaisi lapsiaan lukemaan ja kirjoittamaan. Se olisi yksinomaan ammattitaitoisen opettajan tehtävä, sillä vanhempien opetus voisi olla virheellistä. Uudesta näkökulmasta katsottaessa huomattiin kuitenkin, että

perheellä ja ympäristöllä onkin keskeinen merkitys lapsen kielellisten taitojen kehittymisen prosessissa. (Lerikkanen 2006, 55.)

Korkeamäki (2001, 69–72) toteaa, että monet lapset oppivat lukemaan ilman systemaattista opetusta esiopetusvuoden aikana tai jo aikaisemminkin. Lasten oman, aktiivisen tutkimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena he alkavat tehdä havaintoja kirjoitetun ja suullisen kielen välisestä yhteydestä ja kielen rakenteesta. Virikkeellisessä ja innostavassa oppimisympäristössä lapset prosessoivat kirjoitettua kieltä erilaisissa yhteyksissä, joten heidän käsityksensä, tietonsa ja taitonsa saavat alkunsa monista eri lähteistä. Aluksi lapset kiinnittävät huomiota logoihin ja mainoksiin ja kyselevät niiden merkitystä. Vähitellen tutut nimet alkavat hahmottua ja näin tekstitietoisuus sekä kirjaintuntemus kehittyvät. Tätä nimitetään sukeutuvaksi lukutaidoksi.

Myös kirjoittamisen harjoittelu alkaa tavallisesti tutuilla nimillä, oman ja perheenjäsenten nimien kirjoittelusta. Lapsille annetaan mahdollisuus kokeilla kirjoittamista oman kiinnostuksen mukaan erilaisille papereille erilaisilla kynillä ja välillä tietokoneellakin. Ensimmäisissä kirjoituskokeiluissa lapset kirjoittelevat vain satunnaisia kirjainjonoja tai riimustelevat. Opettajan tehtävänä on vygotskilaisen hengen mukaisesti tiedostaa lapsen sen hetkisen kehityksen taso ja varovaisesti vihjailla puuttuvista kirjaimista. Periaatteena on, että korostetaan sitä, mikä on oikein. Esiopetuksessa on hyvä käyttää vain suurakkosia, sillä on helpompi oppia yksi kirjaintyyppi kerrallaan. Suur- ja pienaakkosten käyttäminen yhtä aikaa saattaa aiheuttaa ongelmia kirjainten tunnistamisessa ja rasittaa turhaan muistia. Kirjoittamisen ja lukemisen alkeet tulevat vähitellen luonnolliseksi osaksi lasten leikki- ja toimintaympäristöä: äänne-kirjainvastaavuuteen tutustutaan lasten mielenkiinnon ja edellytysten perusteella. (Korkeamäki 2001, 73–74.)

Tällainen kokonaisvaltainen lähestymistapa kieleen on tullut vähitellen osaksi varhaiskasvatusta. Esiopetuksessa opettajan tehtävänä on järjestää oppimisympäristö, joka tarjoaa luonnollisia mahdollisuuksia lapsille harjoittaa kielellisiä valmiuksia. Tämä ei tarkoita koulumaista opetusta, vaan leikkiin kätkettyjä tilanteita, joissa lapsi on itse aktiivinen toimija. Foneemista tietoisuuttakin lapset oppivat parhaiten lorujen, riimien ja muiden tekstien yhteydessä. Suomen kielessä luku- ja kirjoitustaito kulkevat käsi kädessä, ja niinpä suhtautuminen myös lasten kirjoitustaidon kehittymiseen on muuttunut. Lapsia rohkaistaan kirjoittamaan ilman aikuisen kontrollia. Myös kirjoittaminen voi olla

osa leikkiä: alkuvaiheessa tärkeintä ei olekaan kirjoittaa oikein vaan paljon ja innolla. (Korkeamäki & Goman 2002, 276–277; Lerkkanen 2006, 55.)

Lähes kaikki suomalaislapset kuuluvat tänä päivänä esiopetuksen piiriin ja viime vuonna onkin alettu entistä tietoisemmin tukea lasten kehitystä tässä vaiheessa. Kielellisen tietoisuuden harjaannuttaminen vastaa myös Esiopetuksen opetussuunnitelman (2000, 16) yhteen tavoitteeseen ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia ja oppimisen riskejä. (Lerkkanen 2006, 36.) Mäkisen (2002, 57) mukaan esiopetusvuosi on Suomessa oivallinen ajankohta vahvistaa lasten fonologisen tietoisuuden taitoja varhentamalla virallista lukemaan opettamisen alkua. Koulussa lukemaan opettaminen aloitetaan ikään kuin vuoden huipulta olettamalla, että lukemisvalmiuteen tarvittava herkistyminen kielen äänteelliselle rakenteelle olisi kehittynyt itsestään ennen virallisen lukemaan oppimisen alkamista.

Vaikka esiopetuksen tavoitteena ei olekaan lukutaidon saavuttaminen, monien lasten lukemaan oppimisen herkkyyksikausi näyttää sijoittuvan siihen vaiheeseen. Heidän lukutaitonsa sukeutuu esiopetuksesta saamistaan virikkeistä. Onkin mahdollisesti esiopetuksen ansioita, että noin kolmasosa lapsista osaa lukea kouluun tullessaan, ja suurimmalla osalla lapsista kirjaintuntemus on hyvällä tasolla. Holopaisen (2002, 45) työryhmän tutkimustuloksen perusteella koulun alkuvaiheessa 49,4 prosenttia lapsista tuntee kaikki suomalaiset kirjaimet nimeltä, ja 88 prosenttia osaa nimetä niistä yli puolet. Esikouluvuoden jälkeen 16 prosenttia lapsista osaa lukea täysin oikein ja 24,8 prosenttia lähes oikein myös merkityksettömiä sanoja. Tämä tarkoittaa sitä, että he hallitsevat dekodauksen eli kirjain-äännevastaavuuden. Männikkö (1998a, 127) toteaa, että mitä nuorempana lapsen lukemiseen ja kirjoittamiseen tarvittavat toiminnot kypsyvät, sitä enemmän hänellä on mahdollisuuksia käyttää näitä taitoja älykkyytensä harjoittamiseen. Maailman rajat laajentuvat huomattavasti lukutaidon myötä.

Samansuuntaisesti Eskareista epuiksi -tutkimusaineistosta (Leppänen ym. 2004, 86–88; Leppänen 2006, 40) käy ilmi, että 36 prosentilla lapsista näyttää olevan suhteellisen korkea taso lukutaidon alkeissa jo esikoulun alkuvaiheessa, ja esiopetusvuoden aikana heidän kohdallaan tapahtuu huomattavaa kehitystä. Lähes 40 prosenttia lapsista osaa lukea ainakin sanatasolla kouluun mennessään. Vähän yli puolella lapsista lukutaito on vielä matalalla tasolla esikoulussa, mutta he kehittyvät nopeasti ensimmäisen kouluvuo-

den aikana. Noin kuudella prosentilla oppilaista on vaikeuksia oppia lukemaan ensimmäisellä luokalla. Tämä pitkittäistutkimus osoittaa myös, että lasten lukutaito kehittyy esiopetuksessa kumulatiivisesti: erot lasten lukutaidoissa kasvavat. Ne lapset, joilla valmiudet oppia lukemaan ovat hyvällä tasolla jo esiopetusvuoden alussa, kehittyvät lukutaidossaan paremmin kuin ne lapset, joilla on heikot valmiudet. Ensimmäisen kouluvuoden aikana erot kuitenkin tasoittuvat. Suomen kielen selkeä kirjainäännevastaavuus auttaa sanojen nopeaa dekodauksen oppimista systemaattisessa kouluopetuksessa. Tällainen tulos herättää kuitenkin kysymyksen: onnistuuko koululaitos tarjoamaan opetusta, joka hyödyttäisi kaikkia oppilaita maksimaalisesti?

Omat kokemukseni esiopettajana ovat Leppäsen tutkimusryhmän mukaiset. Lapset, joilla kielellisen kehityksen herkkyyskausi sijoittuu esiopetusvuoteen, edistyvät nopeasti ja hyötyvät esiopetuksen tarjoamista virikkeistä. Yhä useampi lapsi oppii lukemaan esiopetusvuoden aikana aivan kuin itsestään. Toisaalta lapset, jotka eivät ole vielä valmiita vastaanottamaan esiopetuksen tarjoamia kielellisiä virikkeitä, eivät aina edisty toivotulla tavalla. Toisaalta juuri heille pienetkin edistysaskeleet voivat olla ratkaisevan tärkeitä. Opettaja-lehden (Pieni esiopetusryhmä 2009) artikkeli kertoo, että Alkuportaati - tutkimusryhmän vielä keskeneräisen tutkimuksen mukaan kielellisten taitojen erot kuitenkin tasoittuisivat esiopetusvuoden aikana. Tämän tutkimuksen tuloksia on mielenkiintoista lukea sitten, kun se valmistuu. Näyttää siltä, että esi- ja alkuopetusikäisten lasten kielellinen kehitys kiinnostaa kovasti tutkijoita.

3.2.3 Yhtenäinen jatkumo esikoulusta kouluun

Haastattelemieni opettajien kokemukset myötäilevät Leppäsen työryhmän saamia tuloksia. Marjan mukaan lukutaitoisia kouluuntulijoita on nykyään paljon enemmän kuin hänen uransa alkuvuosina 1980-luvulla. Ainon mielestä ”*esiopetuksen yleistyminen on lisännyt eriyttämisen tarvetta ylöspäin, mutta myös erityisopetusta tarvitsevien lasten nostaminen ylöspäin on lisääntynyt todella paljon: ääripäät ovat kaukana toisistaan*”. Omissa esioppilaissanikin on vuosien varrella ollut hyvin monentasoisia kielellisten taitojen hallitsijoita. Joskus esikouluvuoden alussa olen opettanut lasta tunnistamaan ensin oman nimensä muiden nimien joukosta ja sitten kirjoittamaan sen itse. Joskus oman nimen kirjoittamisen opetteluun on kulunut melkein koko vuosi. Näissä tapauk-

sisä olen tehnyt yhteistyötä erityisopettajan, puheterapeutin ja toimintaterapeutin kanssa ja miettinyt todella paljon koulun aloituksen sujumista. Varsinaista lukivaikeutta ei voida diagnosoida ennen systemaattisen lukemaan opettamisen aloitusta, mutta kielellisen tietoisuuden harjoitukset voivat ennalta ehkäistä mahdollisia lukivaikeuksia (Ahvenainen & Holopainen 2005, 31). Toisessa ääripäässä ovat lapset, jotka jo esikoulun joulujuhlissa ovat kyenneet lukemaan esimerkiksi jouluevankeliumin sujuvasti ja eloisasti. Kerran sain jopa esikoululaisen itsensä kirjoittaman taidokkaan riimirunon keväällä muistoksi (ks. luku 5.3.3). Koulun aloitusvaiheessa lasten lukemisen taidot ja tuen tarpeet vaihtelevatkin suuresti (Lerikkanen 2006, 35).

Kouluvalmiuden määrittäminen on hyvin vaikea ja moniselitteinen asia, ja lasten kouluvalmiuden sijaan olisikin puhuttava yhä enemmän koulun valmiudesta ottaa vastaan erilaisia oppilaita (Linnilä 2006, 263–264). Usein puhutaan myös lasten koulukypsyydestä, mutta tuntuu kuin nykyajan peruskoulu ei olisi vielä lapsikypsä (Leppälä 2007, 20). Esiopetuksessa ei voida tehdä ihmeitä hitaammin oppiville, mutta ei toisaalta estää taitavia oppimasta: koulunsa aloittavat lapset ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan hyvin heterogeeninen joukko. Lehtonen (1994, 118) kuvailee, että ajattelun kehittyminen on jatkuva prosessi eikä etene hyppäyksittäin tasolta toiselle. Ajattelun kehittymiseen vaikuttavat monet seikat, ja siksi saman luokan oppilaat ovat ajattelussaan hyvin eri vaiheissa. Tämä on otettava huomioon opetusta suunniteltaessa.

Lerikkanen (2006, 17–18) on koonnut esi- ja alkuopettajien tueksi taulukon (taulukko 1), joka konkretisoi kielellisten taitojen kehittymistä ja äidinkielen opetuksen toimintatapoja esi- ja alkuopetuksen taitteessa. Lukutaidon kehitysrytmit ovat yksilöllisiä, eivätkä kaikki lapset etene suoraviivaisesti samalla tavalla. Esiopetusikäiset lapset ovat kielellisissä taidoissaan hyvin eri vaiheissa, ja heille tarjotaan esikoulussa haasteita oman lähikehityksensä alueella. Ensimmäisen luokan opettajan on kuitenkin hyvä tietää pääpiirteissään esiopetuksen äidinkielen sisällöt ja painopisteet, jotta opetuksesta voisi tulla sujuva ja yhtenäinen jatkumo. Tiedonsiirto myös yksittäisten oppilaiden taidoista olisi hyvin suotavaa, jotta opettaja pystyisi suunnittelemaan opetustaan oppilaiden tarpeita vastaavaksi heti alusta alkaen.

TAULUKKO 1. Esimerkkejä esi- ja alkuopetuksen jatkumosta eri sisällöissä (Lerkkanen 2006, 18).

Esiopetusvuoden aikana	1. luokan aikana
Sanavaraston laajentaminen ja pragmaattinen tietoisuus (keskustelu- ja kommunikointitaitojen harjoittaminen).	Puhutun ja kirjoitetun kielen taitojen sekä sanavaraston laajentaminen.
Ensisijaisesti opitaan leikin kautta.	Opitaan sekä systemaattisen opetuksen että leikin kautta.
Kirjaintuntemus ja tekstietoisuus kehittyvät kiinnittämällä huomiota ympäristön sanoihin, kirjainmuotoihin ja teksteihin.	Kirjainten nimet ja muodot hallitaan.
Fonologinen tietoisuus kehittyy: tunnistetaan alkuäänteitä, tavutetaan sanoja taputtamalla, lorutellaan ja riimitellään.	Kirjain-äännevastaavuus ja äännetason koostaminen sekä osiin jakaminen hallitaan.
Luku- ja kirjoitusvalmiudet kehittyvät.	Peruslukutaito ja kirjoitustaito hallitaan.
Kiinnostus kuunnella lukemista ja ymmärtää kuulemaansa kehittyy.	Kiinnostus lukea myös itse merkityksellisiä tekstejä ja ymmärtää lukemaansa kehittyy.
Kirjoitetun kielen tuntemus laajenee kirjojen avulla.	Tunnetaan ja luetaan erilaisia tekstejä ja lastenkirjallisuutta.
Opetellaan tekemään kynä-paperitehtäviä.	Opitaan tekemään lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä harjoituksia ja tehtäviä itsenäisesti sekä koulussa että kotona.

Olen omassa esiopettajan työssäni päässyt toteuttamaan hyvin onnistunutta yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen kanssa. Olen vaihtanut oppitunteja tulevan ensimmäisen luokan opettajan kanssa, ja niin hän on päässyt tutustumaan tuleviin oppilaisiinsa jo esiopetusvuoden aikana. Olen myös tehnyt tiivistä yhteistyötä alakoulun laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. Esiopetuksen ja alakoulun tilat sijaitsivat samassa pihapiirissä, ja toiminta oli koulutoimen alaista. Nämä seikat helpottivat luonnollisesti yhteistyön sujuvuutta. Opetuksen sisällöllinen yhteistyö esimerkiksi äidinkielen osalta jäi kuitenkin liian ohueksi ja painottui selkeästi oppimisessaan hitaammin edistyvien tukemiseen. Tässä yhteistyössä saimmekin aikaan hyvää tulosta: tukitoimet koulun aloitusvaiheessa saavuttivat niitä tarvitsevan heti kouluntyön alkaessa. Sen sijaan lukutaitoiset ja jopa taitavat lukijat näyttivät jäävän usein ilman erityistä huomiota.

Vaikka yhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen välillä on viime vuosina puhuttu paljon, sitä on tehty liian vähän pedagogisesta näkökulmasta. Haring (2003, 53, 226) toteaa tutkimuksensa perusteella, että yhteistyö on lähinnä sosiaalista ja organisatorista yhteisten juhlien järjestämistä tai koulun tilojen lainaamista. Nekin ovat hyvä alku yhteistyölle, mutta opettajien pitäisi päästä syvemmälle: pedagogiselle ajattelulle tulisi löytää yhteis-

nen kieli. Yhtenäisen pedagogisen ajattelun ytimenä on lapsen oppimisen edistäminen. Vasta silloin voidaan puhua yhtenäisestä jatkumosta esiopetuksesta alkuopetukseen. Esiopetusta voidaan järjestää omana ryhmänä päiväkodin tai koulun tiloissa, osana päiväkodin muuta toimintaa tai koulun yhdysluokassa. Esiopetuspaikka ja hallinnon alaisuus sosiaali- tai koulutoimissa vaikuttavat usein kontekstien yhtenevyyteen.

Luotettava arviointi jo esiopetuksessa ja tiedon siirtäminen lapsen mukana alkuopetukseen on lapsen edun mukaista. Perusopetuslain (1998) salassapitovelvollisuuspykälän mukaan opetuksen asianmukaisen järjestämisen edellyttämät välttämättömät tiedot voidaan luovuttaa toisille viranomaisille (Perusopetuslaki 1998, 40§). Esiopetus on perusopetuslain ja -asetuksen alaista toimintaa riippumatta siitä järjestetäänkö opetus päivähoitopaikassa, koulussa tai muussa siihen soveltuvassa paikassa. Luonnollisesti yhteistyötä tehdään avoimesti myös vanhempien kanssa. Opettajan tulee aina käsitellä oppilaittensa ja heidän perheittensä asioita luottamuksella ja kunnioittavasti, samalla tavalla kuin toivoisi oman perheensä asioita lapsensa koulussa käsiteltävän (Ekebon, Helin & Tulusto 2000, 158). Alkuopettajien työn kiireisyys näyttää usein tulevan esteeksi esi- ja alkuopetuksen yhteistyölle (Haring 2003, 223). Jos alkuopettaja näkee pedagogisen yhteistyön esiopettajan kanssa oppilaiden etuna ja oman työn helpotuksena, aikaa yhteistyölle varmasti löytyy. Silloin yhtenäinen jatkumo esiopetuksesta alkuopetukseen voi toteutua.

Tiedonsiirto esiopetuksesta alkuopetukseen onkin tärkeää, sillä lapset tulevat kouluun pitkä kielellisen oppimisen historia takanaan. Lapsen kielellinen kehitys alkaa heti hänen syntymänsä hetkellä. Esiopettajana on ollut helppo havaita, kenen lapsen kanssa kotona keskustellaan ja kenelle luetaan paljon. Kirjoitetun kielen rakenteet tulevat lapselle tutuiksi vain kirjoitettua kieltä kuuntelemalla. Vaikka perinnölliset tekijät vaikuttavat luonnollisesti myös kielelliseen kehitykseen, ympäristön vaikutus näyttää olevan merkittävä. Systemaattinen kieleen tutustuminen alkaa esiopetuksessa. Sen tavoitteena on vahvistaa lukemaan oppimiseen tarvittavaa kielellistä tietoisuutta. Harjoitukset tapahtuvat leikinomaisesti lapsen kehityksen lähivivöhykkeellä hänen omaa kehitystasoaan ja kiinnostustaan kunnioittaen. Pitkään esiopettajana toimittuani olen havainnut, että yhä useampi lapsi on jo esiopetusiässä kielellisessä kehityksessään siinä vaiheessa, että kirjain-äännevastaavuuden koodi aukeaa ja hän oppii lukemaan. Arkikokemukseni vastaavat tutkimustuloksia: noin kolmasosa lapsista osaa lukea jo kouluun mennessään.

4 ÄIDINKIELI – OPPIMISEN KOHDE, VÄLINE JA PERUSTA

Varhaislapsuudessa ja esiopetuksessa luodaan tärkeä pohja luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. Varsinainen systemaattinen äidinkielen opetus alkaa koulussa. Äidinkielen opetuksen lähtökohtana ovat ne taidot, jotka lapsella on hallussa kouluun tullessaan. Tämä edellyttää hyvää yhteistyötä ja tiedonsiirtoa esi- ja alkuopetuksen välillä. Äidinkieli on suomalaisen peruskoulun alkuopetuksessa tärkeä oppiaine: sitä opiskellaan viikossa seitsemän oppituntia. Äidinkielen luonne poikkeaa muista kouluaineista siinä suhteessa, että se ei ole pelkästään opiskeltava oppiaine vaan myös väline muiden oppiainesten omaksumiseen (POPS 2004, 46; Lehtonen 1993, 245). Sujuvilla äidinkielen taidoilla on ratkaiseva merkitys lapsen koulumenestykseen. Lehtonen (emt., 216–217) toteaa lukutaidon ja koulumenestyksen välistä yhteyttä koskevassa tutkimuksessaan, että hyvissä lukijoissa ei ollut yhtään lukuaineissa heikosti menestynyttä oppilasta. Lukutaidolla ei tässä yhteydessä tarkoiteta pelkästään sujuvaa mekaanista lukutaitoa, vaan ennen muuta lukustrategioiden hallintaa. Hyvät lukijat oppivat strategiat peruslukutaidon kehittymisen rinnalla.

4.1 Perusopetuksen äidinkielen opiskelun yleiset tavoitteet ja keskeiset sisällöt

Suomalaiset koululaiset ovat menestyneet hyvin PISA-tutkimusten lukutaitotesteissä. Kuitenkin myös suomalaisnuorten lukutaidossa on eroja. Merkityksellisiä lukutaidon tasoon vaikuttavia tekijöitä näyttävät tutkimusten mukaan olevan muun muassa sukupuoli ja omakohtainen lukuharrastus. Tytöt ovat yleisesti vahvemmin sitoutuneita lukuharrastukseen. Kotikulttuurin taustaerojen tasoittamisessa koululla on tärkeä tehtävä lukemisaktiivisuuden ja lukuharrastuksen herättämisessä. (Linnakylä 2004, 181; Linnakylä & Malin 2004, 116–127). Kaunokirjallisuuden asemaa onkin nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 46) vahvistettu ja oppiaineen nimi on nyt äidinkieli ja kirjallisuus. Äidinkieli on monipuolinen oppiaine. Opetuksessa merkittävä osuus on myös vuorovaikutustaitojen harjoittamisella ja mediakasvatuksella, mutta tutkimuksessani

paneudun pääasiassa luku- ja kirjoitustaidon opettamiseen. Monenlaiseen kirjallisuuteen tutustuminen kuuluu kiinteästi näiden taitojen harjoitteluun (Linna 2004, 97).

Tutkimukseni kohteena olevan oppiaineen nimi on siis virallisesti äidinkieli ja kirjallisuus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 46) äidinkielen ja kirjallisuuden perustehtävänä nähdään oppilaan kiinnostuttaminen kieleen, kirjallisuuteen ja vuorovaikutukseen. Merkittävästi opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille myös äidinkielen yhteisöllistä näköalaa: oppilas kokee osallisuutta yhteisöön ja tietoon, kun oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin. Kielellisten taitojen avulla oppilas rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan. Tavoitteena on, että oppilas kykenee viestimään ja lukemaan aktiivisesti ja eettisesti, sekä pääsee osalliseksi kulttuurista ja ympäröivästä yhteiskunnasta. Opetussuunnitelman perusteissa (emt.) korostuu äidinkielen ja kirjallisuuden luonne tieto-, taito- ja taideaineena. Äidinkielen opetuksessa kaikki elementit kulkevat rinnakkain alusta lähtien. Opetuksen tehtävänä on suunnitelmallisesti kehittää kieleen pohjautuvia opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja, mutta korostaa myös taideaineen ominaisuutta. Oppilaiden tarkastelun kohteeksi olisi tuotava hyvin monenlaisia tekstejä: puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden kaikkien yhdistelmiä.

Linnakylä (1993, 132–147) kaipaa äidinkielen opetukseen kulttuurista, pragmaattista ja funktionaalista lähestymistapaa kieleen. Sen avulla äidinkielen opetus voidaan liittää tähän hetkeen ja tulevaisuuteen. Lasten omille valinnoille tulisi antaa arvoa opetusmateriaalia, esimerkiksi kirjallisuutta, valittaessa. Opetussuunnitelmissa, myös edellä esitetyssä viimeisessä, äidinkieli määritellään tietoina ja taitoina sekä taiteena ja kulttuurina. Tiedoilla tarkoitetaan lähinnä kielen rakenteiden ja käytön tuntemusta, taidoilla puhekielen – puhumisen ja kuuntelemisen – sekä kirjoitetun kielen – lukemisen ja kirjoittamisen – taitoja. Taidetta ja kulttuuria äidinkielen opetuksessa edustavat lähinnä kirjallisuus sekä suullinen ja kirjallinen ilmaisu. Linnakylän mukaan äidinkielen opetuksen reviiriä olisi uskallettava laajentaa äidinkielen rakenteiden ja ominaispiirteiden analysointia hylkäämättä. Äidinkielen opetus ei saisi painottua liikaa kielen rakenteisiin ja kielenhuoltoon. Äidinkieli on oppiaine, joka tavallaan sisältyy kaikkeen oppimiseen ja opiskeluun, mutta on myös luontevasti integroitavissa hyvin moneen muuhun oppiaineeseen. Äidinkielen voima elämysten, tunteiden ja ajatusten välittäjänä lienee kiistaton.

Kirjallisuuden merkityksen korostaminen vuoden 2004 Opetussuunnitelman perusteissa on varmaankin vastaveto nykyiselle kehitykselle: elokuvat, videot, erilaiset äänitteet, tietokonepelit ja Internet kilpailevat kirjan kanssa lasten ja nuorten ajan käytössä. Linna (2002, 105–106) mukaan kirja voi kuitenkin selviytyä tässä kilpailussa, jos lapset ja nuoret opastetaan löytämään kirjojen avara maailma. Lukemalla lapsi laajentaa maailmankuvaansa, oppii ymmärtämään paremmin itseään ja muita, hänen sanavarastonsa laajenee ja kielensä rikastuu. Kirjallisuus rikastuttaa myös ajattelua, ja kirjat voivat viedä lapsen sekä menneisyyteen että tulevaisuuteen. Rationaalisena ja kiireisenä aikana kirjan merkitys on myös antaa siivet mielikuvitukselle ja tarjota rauhallisia hetkiä omien ajatusten kanssa. Kirjaan syventyminen on kuin matka, johon kukaan ei voi lukijaa seurata. Opettajalla on suuri merkitys lukuinnostuksen syöttämisessä: lukevien luokkien opettajat ovat suunnitelleet kirjallisuuden opetustaan pitkäjänteisesti. Mitä enemmän oppilaat lukevat, sitä rikkaammaksi heidän kielensä kehittyy, sillä lapset ammentavat ajatuksia ja ideoita, sanoja ja sanontoja kirjoista omiin kirjoitelmiinsa (Linna 2004, 97). Viidennen luokan päätyessä oppilaan olisi kyettävä valitsemaan itselleen mieluista luetavaa, osattava kuvailla itseään lukijana sekä laajentamaan tietämystään ja mielikuvitustaan lukemisen avulla (POPS 2004, 52).

Äidinkielen opetuksessa, samoin kuin monessa muussakin oppiaineessa, opetuksen ongelmana saattaa olla liiallinen oppikirjasidonnaisuus. Opettajan tulisi huolehtia, että aikaa jää myös kaunokirjallisuudelle ja äidinkielen suulliselle ilmaisulle. Oppikirjan asioita ja työkirjan tehtäviä voi rohkeasti karsia ja valita niistä keskeisimmät. Uudet oppimateriaalisarjat näyttävät ohjaavankin opiskelua myös kaunokirjallisuuden pariin. Oppiaineen nimi äidinkieli ja kirjallisuus jo sinänsä velvoittaa meitä opettajia suhtautumaan oppiaineeseen hieman uudella tavalla.

4.2 Äidinkielen alkuopetus

Maailman muuttuessa, kehittyessä ja teknistyessä, monet taidot ovat menettäneet merkitystään. Luku- ja kirjoitustaito ovat kuitenkin vuosisatojen kuluessa tulleet vain yhä tärkeämmiksi yhteiskunnassa selviämässä: lukutaidotonta kansalaista voi uhata jopa syrjäytyminen. Toisaalta elinympäristöt ovat muuttuneet niin, että jo pienet lapsetkin törmäävät kirjoitettuun kieleen kaikkialla ja tulevat tekstitietoisiksi hyvin varhain. Niin-

pä ensiluokalle tullessaan lapset ovat usein jo hyvin pitkällä kirjoitetun kielen oppimisessa. (Korkeamäki 2002, 83; Linnakylä 1995, 20.) Lehmuskallio (1999, 108–109) kuvaa, miten lapsi tekee tuttavuutta puhutun ja kirjoitetun kielen kanssa heti syntymänsä jälkeen. Tekstiä on kaikkialla. Kirjoitettu kieli suorastaan ympäröi lasta, ja voimme jopa puhua tekstiympäristöstä. Niinpä lapsella on kouluun tullessaan takanaan jo noin seitsemän vuoden oppimishistoria, jonka tulisi olla ohjaava tekijä lapsikuvaa ja oppimiskäsitystä muodostettaessa.

4.2.1 Äidinkielen alkuopetuksen tavoitteet ja sisällöt

Alkuopetusikäinen lapsi on Piaget'n kognitiivisen kehitysteorian mukaan juuri siirtymässä esioperationaaliseen vaiheeseen konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Konkreettisten operaatioiden kauden katsotaan alkavan silloin, kun lapsi kykenee muodostamaan ajatuksissaan luokkia ja sarjoja; hän alkaa sisäistää fyysisiä toimintoja henkiseksi toiminnoiksi. Vaikka lapsi konkreettisten operaatioiden vaiheessa oppiikin hallitsemaan monimutkaisia suhteita, kuten luokkien hierarkkisuuutta ja käsitteiden korvaamista toisella, lapsen ajattelussa on vielä paljon rajoituksia. Hän ratkaisee ongelmia yleensä kokeilemalla sen sijaan, että testaisi hypoteeseja. Ajattelu on siis sidoksissa konkreettisiin käsityksiin ja kokemuksiin. Tälle kaudelle on myös tyypillistä, että lapsen minäkeskeisyys vähentyy ja yhteistoiminta toisten kanssa alkaa sujua. (Beard 1969, 76–81.) Vaikka Piaget'n luokittelua voi käyttää opetuksen suunnittelun pohjana, se ei saa olla rajoittava tekijä. Kehitysvaiheen tunnistaminen auttaa opettajaa hahmottamaan haasteet ikäkaudelle sopiviksi, ja rohkaisee oppilasta ylittämään aikaisemman ajattelunsa rajat. Joskus tehtävä voi tuntua oppilaille liian vaikealta, mutta ongelmana onkin opetuksen muokkaaminen ikäkaudelle sopivaksi. (Entwistle 1987, 44.)

Alkuopetuksessa, vuosiluokilla 1–2, äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisin tehtävä on jatkaa kotona, varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa alkanutta kielen oppimista. Opetussuunnitelman perusteissa (2004, 46) kehoitetaan ottamaan huomioon, että oppilaat voivat olla tässä tilanteessa oppimisprosessissaan hyvin eri vaiheissa. Esiopetuksessa ja jo ennen sitä on luotu pohjaa luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. Tavoitteet luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle ensimmäisellä luokalla ovat aika suurpiirteiset. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 47) mukaan tavoitteena on, että oppilas oppii lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikoita sekä niiden opettelussa tar-

peellisiä käsitteitä. Oppilaan tulisi myös ymmärtää säännöllisen lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelun merkitys omalle oppimiselleen. Medialukutaito sekä viestintävalmiudet tietoteknisessä ympäristössä kuuluvat myös koulunaloitusvaiheeseen. Vähitellen oppilaan pitäisi ottaa huomioon kirjoitettua kieltä koskevia sopimuksia: iso alkukirjain ja lopetusmerkki lauseeseen. Oppilas opettelee valitsemaan itseään kiinnostavaa kirjallisuutta ja lukee lukutaitoaan vastaavia kirjoja.

Alkuopetuksen loppuvaiheessa, toisen luokan päättyessä, oppilaan hyvän osaamisen tasoa kuvataan tarkemmin. Taso vastaa kouluarvosanaa kahdeksan. Silloin oppilas on edennyt alkavan lukemisen vaiheesta perustekniikan vahvistumisen vaiheeseen. Hänen lukutaitonsa on tässä vaiheessa niin sujuvaa, että hän selviää ikäkaudelleen tarkoitettujen tekstien lukemisesta. Oppilas on jo alkanut tarkkailla lukiessaan, ymmärtääkö hän lukemaansa ja pystyy tekemään päätelmiä lukemastaan. Toisen luokan päättyessä oppilaan tulisi kyetä ilmaisemaan itseään kirjallisesti niin, että hän selviää arkisista kirjoittamistilanteista ja osaa käyttää myös mielikuvitusta kirjoituksessaan. Oppilas pystyy tuottamaan luettavaa tekstiä sekä käsin että tekstinkäsittelyohjelmalla. Hyvästä osaamisesta kertoo myös se, että oppilas osaa kirjoittaa helppoja ja tuttuja sanoja lähes virheettömästi ja on alkanut käyttää lauseissa isoa alkukirjainta sekä lopetusmerkkiä. (POPS 2004, 48.)

Tähän tavoitteeseen opettajan olisi pyrittävä saattamaan kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana oppilaansa, joista osa tuntee koulua aloitellessaan vasta muutaman kirjaimen, osa mahdollisesti täyttää nämä tavoitteet jo valmiiksi. Korkeamäen (2002, 75) mukaan esiopetuksen myötä yhä useampi lapsi saavuttaa lukemisen koodin purkamisen taidon ennen kouluun menoa. Esiopetuksen ansiosta ensiluokkalaisilla on monenlaisia taitoja, ja heitä voidaankin pitää eri tavoin kompetentteina oppijoina samankaltaisten nollasta alkajien sijaan. Jos lapsi on edennyt jo pitkälle lukutaidon oppimisessaan, perinteinen kirjain kirjaimelta etenevä aapisen opiskelu ei enää vastaa tarkoitustaan.

Myös kirjoittamisen opetuksen aloittaminen saattaa olla epätarkoituksenmukaista. Usein ensin kiinnitetään huomiota vain kirjainten muotoon ja oikeinkirjoitukseen, siisteyteen ja virheettömyyteen. Vasta ulkonaisten taitojen oppimisen jälkeen aloitetaan omien tarinoiden kirjoittaminen. Kirjoitustaidon tulisi kuitenkin Linnan (2004, 95) mukaan lähteä siitä, että lapsi löytää itsestään tarinankertojan. Jos kirjoittamisen muodosta tulee alku-

vaiheessa sisältöä tärkeämpi, monelta lapselta katoaa kirjoittamisen ilo. Lapsia tulisi rohkaista kertomaan tarinoita itsestään, näkemästään ja kuulemastaan sekä täysin mielikuvituksen perusteella. Myös POPS (2004, 48) korostaa, että päähuomio lasten tuottamissa teksteissä tulisi olla niiden sisällössä ja luomisen ilossa. Linna (2004, 96–97) painottaa lisäksi äidinkielen opetuksen yhteisöllisyyttä: enää ei lueta ja kirjoiteta yksin oman pulpetin ääressä, vaan kokemuksia pyritään jakamaan luokkatovereiden kanssa. Ajatukset kirkastuvat, kun niistä keskustellaan toisten kanssa. Oppilaat oppivat myös vähitellen antamaan ja vastaanottamaan palautetta luokkatovereiltaan. Kun luokasta muodostuu kirjoittajien ja lukijoiden yhteisö, jokainen haluaa kehittää itseään näissä taidoissa ilman kilpailua. Oppilaat toimivat kannustaen, rohkaisten ja auttaen yhteistyössä vailla keskinäistä vertailua. Lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen vaatii päivittäistä harjoittelua. Taitavakaan oppilas ei ole näissä taidoissa koskaan valmis, aina riittää harjoiteltavaa.

Vapaan ja luovan kirjoittamisen lisäksi lapsi tarvitsee luonnollisesti myös systemaattista opetusta. Lapsi oppii puhumaan omassa kehitysympäristössään vuorovaikutuksessa läheistensä kanssa. Myös lukemisen koodin lapsi voi oivaltaa lähes itsenäisesti tarpeelliset valmiudet hallitessaan. Krokforsin ja Wäre-von Hedenbergin (2002, 87) mukaan kirjoittamaan oppiminen vaatii kuitenkin aina ohjausta ja harjoitusta. Isoihin tekstauskirjaimiin useimmat lapset ovat tutustuneet jo esiopetuksessa. Alkuopetuksen tavoitteena on tarkoitus saavuttaa taito kirjoittaa sujuvasti luettavaa tekstiä isoin ja pienin tekstauskirjaimin sekä oppia käsialakirjaimet ja niiden liittäminen toisiinsa. Kolmannelta luokalta lähtien tavoitellaan kohti omaa selkeää peruskäsialaa. Vähitellen oppilaat oppivat tuottamaan tekstiä myös tietokoneella, mutta käsin kirjoittaminen on yksi alkuopetuksen perusasioita. Se tukee lapsen kielellistä kehitystä ja lukemaan oppimista. Käsin kirjoittaminen on aistialueiden yhteistoimintaa, ja se tukee lapsen psyykkistä ja motorista kehitystä muutenkin kuin pelkästään lukijana ja kirjoittajana. Jokaisesta ei tarvitse tulla kirjailijaa, mutta toimiva kirjoitustaito, kuten sujuva lukutaitokin, ovat jokaisen ihmisen elämänhallintaan liittyvä perusoikeus.

4.2.2 Lähtökohtana oppilaantuntemus

Ensimmäisen luokan opettajan työtä helpottaa todella paljon, jos hän on tehnyt yhteistyötä esiopettajan kanssa viimeistään esiopetusvuoden kevään aikana. Luvussa 3.2.3 esittelemäni Lerkkasen (2006, 18) tekemä taulukko äidinkielenopetuksen sisältöjen jatkumosta siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen auttaa johdonmukaisen opetuksen suunnittelussa. Oppilaisiin etukäteen tutustuminen ja luotettavaan arviointiin perustuvan tiedon siirtäminen opettajalta toiselle on lapsen edun mukaista: opettaja pystyy suuntaamaan opetuksensa alusta asti oikein. Esiopetusta varten on olemassa monenlaisia normitettujakin arviointivälineitä, mutta tärkeänä perustana lapsen kehityksen ja oppimisen arvioinnissa ovat dokumentoidut arkihavainnot.

Lerkkanen (2006, 142) kehottaa havainnoimaan kielellisistä ja lukemisen valmiuksista *vuorovaikutusta, kielellistä ymmärtämistä, kielellistä tietoisuutta sekä lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä taitoja*. Näistä osa-alueista tehtyjen havaintojen lisäksi dokumentointiin liitetään lapsen omia tuotoksia, jotka voidaan koota portfolion tyyppiseen Kasvun kansioon. Itselläni on ollut tapana koota esioppilaille tällaiset Kasvun kansiot, jotka siirtyvät sitten kouluun. Kansiosta tuleva opettaja voi saada käsityksen siitä, mitä lapsi jo osaa. Olen käyttänyt myös Kouluvalmiuden arviointi ryhmässä -testiä (Elomäki ym.1999), Lukemisen aika, leikin taika -testiä (Mäkinen 2004) sekä BOEHMin peruskäsitetestiä (Heimo 1993). Näistä olen saanut itselleni esiopettajana tärkeää tietoa opetuksen suunnitteluun, mutta myös tietoa oppilaan tulevaa opintietä varten. Testien tulokset olen käynyt läpi erityisopettajan kanssa, ja niistä on keskusteltu myös vanhempien kanssa.

Ensimmäisen luokan opettajan on syytä arvioida oppilaita heti koulun alussa. Lasten taidot kehittyvät myös koulun alkua edeltävän kesän aikana, eikä ole lainkaan harvinaista, että lapsi oppii lukemaan juuri ennen koulun alkamista (Lerkkanen, Poikkeus & Kettonen 2007, 20). Arvioinnin tehtävänä on auttaa opetuksen suunnittelua ja antaa palautetta oppilaan edistymisestä. Opetuksen suunnittelun kannalta on ensiarvoisen tärkeää saada tietää, mitä lapset jo osaavat. Lähtötilanteen arvioinnissa kartoitetaan oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen perusvalmiuksia arkihavainnoinnin, tehtävien ja seuratyyppisten testien avulla. Lisäksi on tärkeää kirjata ylös huomioita lasten työskentelytaidoista, motivaatiosta ja tarkkaavaisuudesta. Nämä ovat taitoja, jotka yleensä kehittyvät en-

simmäisen kouluvuoden aikana, ja siksi lähtötilanne on hyvä dokumentoida. Jutteleamalla lasten ja vanhempien kanssa opettaja saa selville myös lapsen kiinnostuksen kohteita ja lukutottumuksia. Luokanopettajan käyttöön on olemassa vain vähän ryhmässä toteutettavia normitettuja testejä, mutta seulatyypiset testit, kuten ARMI-testit (Lerikkanen, Poikkeus & Ketonen 2006) sopivat mainiosti luku- ja kirjoitustaidon arviointiin ensimmäisen luokan alussa, keskellä ja lopussa. (Lerikkanen 2006, 144–145.)

ARMI-testistön alkukartoitustehtävät on siis hyvä teettää oppilailla heti koulun alussa elo-syyskuun vaihteessa. Tehtävät olisi parasta tehdä puolelle luokalle kerrallaan, jotta opettaja pystyisi havainnoimaan samalla oppilaiden työskentelyä. Kartoituksen tavoitteena on saada tietoa opetuksen suunnittelua varten oppilaiden taidoista sekä löytää mahdollista varhaisen puuttumisen tarvetta. Arviointitehtävissä tutkitaan *kielellisen ymmärtämisen taitoja: peruskäsitteiden ymmärtämistä ja kuullun ymmärtämistä, kielellistä tietoisuutta: alkuäänteiden tunnistamista ja tavutietoisuutta, lukemisen tasoa: kirjaintuntemusta ja sanojen lukemista sekä lukutaitoisilta lukunopeutta sekä lukutarkkuutta*. ARMI sisältää myös lomakkeen vanhemmille tehtävää kyselyä varten. Siitä saadaan arvokasta tietoa lapsen kiinnostuksen kohteista ja lukutottumuksista sekä kielellisiin taitoihin ja lukumotivaatioon vaikuttavista ympäristötekijöistä. (Lerikkanen ym. 2006, 6, 31–33.)

Lähtötason kartoittamisen lisäksi opettajan on hyvä tutustua myös oppilaidensa temperamenttityyppeihin ja oppimiseen liittyviin motivationaalisiin orientaatioihin. Ne ovat merkittäviä tekijöitä päivittäisessä työskentelyssä ja uusien asioiden oppimisessa. Monipuolinen oppilaantuntemus auttaa opettajaa oppilaiden motivoimisessa ja opetuksen suunnittelussa. Salonen ja Lepola (1994, 78–97) esittelevät artikkelissaan aikaisemmista motivaatiotutkimuksista ja -teorioista kehittämiensä kolmijakoisen orientaatiomallin. *Tehtäväorientoitunut* oppilas pyrkii itsenäiseen tehtävän hallintaan. Hän kestää ristiriitoja ja vaikeuksia. Hän nauttii niiden voittamisesta eikä anna ulkopuolisten häiriötekijöiden vaikuttaa työskentelyynsä. Sisäisen motivaationsa avulla hän suorittaa tehtävänsä alusta loppuun ja pyrkii myös keksimään ja kokeilemaan erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Tehtäväorientaatio on ominaista hyvin menestyville oppilaille. Itseohjautuvuus, innostuneisuus, keskittyneisyys ja sitkeys kuvailevat tehtäväorientoitunutta koululaista.

Riippuvuusorientoituneen oppilaan päämääränä on sosiaalinen mukautuminen tai miellyttäminen. Hänen motivaationsa lähteet ovat yleensä ulkoisia. Oppilas etsii ja seuraa sosiaalisia käyttäytymisvihjeitä; niiden pohjalta hän pyrkii arvioimaan toimintansa hyväksyttävyyttä. Sosiaalinen riippuvuusorientaatio johtaa usein pinnalliseen oppimiseen tai heikkotasoiseen suoritukseen. Ulkoisen motivaation vuoksi hän suhtautuu voimakkaammin tehtävän antajaan kuin itse tehtävään. Avuttomuus, epävarmuus, huomion tarve ja matkiminen ovat tyypillisiä piirteitä oppilaalle, jolla on sosiaalinen riippuvuusorientaatio. (Salonen & Lepola 1994, 83–84.)

Minädefensiivinen orientaatio johtaa yleensä pinnalliseen oppimiseen ja tehottomiin ongelmanratkaisustrategioihin, koska oppilas välttelee epäonnistumista. Passiivisuus, haluttomuus, ahdistuneisuus ja sijaistoiminnot leimaavat minää puolustava käyttäytymistä. Tällainen oppilas saattaa peittää epäonnistumisiaan joko huumorilla tai vetäytymisellä omiin oloihinsa. Nämä orientaatiokuvaukset ovat suuntaa antavia ja voivat vaihdella eri oppimistilanteissa. (Salonen & Lepola 1994, 96–97.) Orientaatiotaipumukset voivat myös muuttua kehityksen myötä, kuten Lerkkanen (2006, 144) toteaa.

Lahjakkuuden, kykyjen ja oppimismotivaation lisäksi myös synnynnäinen temperamentti vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen. Jotkut temperamenttipiirteet tukevat koulumenestystä, jotkut piirteet ovat neutraaleja, mutta jotkut temperamenttipiirteet voivat tehdä lapsesta suurella todennäköisyydellä alisuoriutujan. Silloin lapsen koulumenestys on hänen kykyihinsä ja oikeaan osaamiseensa nähden liian heikkoa. Temperamenttipiirre ei ole yhteydessä älykkyyteen, sillä kaikenlaisilla temperamenttipiirteillä varustetuista ihmisistä löytyy enemmän ja vähemmän älykkäitä. Usein tulkitaan virheellisesti, että nopeasti uuden asian kimppuun käyvä lapsi olisi hyvä oppija, vaikka pelkkä nopeus ei kerro oppimisesta mitään. On tärkeää ymmärtää, että hitaasti ja varoen uutta asiaa lähestyvä lapsi ei ole huono oppija. Temperamentti vaikuttaa lapsen suhtautumiseen oppimista ja kaikkea uutta kohtaan. Oppilaiden erilaiset temperamentit selittävät myös sen, että ei ole olemassa yhtä yleisesti parasta oppimistapaa. Toiset oppivat tekemällä, toiset katselemalla. Joku etsii aina uusia tapoja oppia ja inhoaa tuttujen asioiden kertaamista. Joku taas rakastaa kertausta. Jotkut lapset ovat vastaanottavaisia palkitsemiselle ja onnistumisen kokemuksille. Joillekin taas onnistuminen ei aiheuta harppausta oppimisessa, eikä kritiikki tee vaikutusta. (Keltikangas-Järvinen 2006, 11–17, 60–63.)

Keltikangas-Järvisen (2004, 286–297) mukaan erityisesti kolmen temperamenttipiirteen yhdistelmä on osoittautunut tärkeäksi koulumenestyksen säätelijäksi. Ne ovat *aktiivisuus, häirittevyys ja sinnikkyys*. Sinnikkyydellä tarkoitetaan tarkkaavaisuuden kestoa: sinnikäs ja peräänantamaton lapsi saattaa jatkaa samaa toimintaa tuntikausia. Aktiivisuus tarkoittaa tässä yhteydessä motorista aktiivisuutta, vilkkautta ja jopa levottomuutta. Edellä mainittua tehtäväorientoitunutta oppilasta kuvaavat temperamenttipiirteet ovat korkea sinnikkyys, hyvä keskittymiskyky ja vähäinen muu aktiivisuus. McLean (2003, 34–36, 123–124) nimittää tällaista sisäisen motivaationsa löytänyttä omien kykyjensä kehittymismahdollisuuksiin uskovaa oppilasta mestariksi. Mestari ei vertaa itseään muihin, vaan epäonnistumisenkin hän kykenee näkemään oppimisprosessinsa osana. Mestari-aseteella varustettu oppilas on varmasti jokaisen opettajan unelma, sillä heikoistakin lähtökohdista hän voi ponnistaa huikkeisiin suorituksiin. Sen sijaan lapsen aktiivisuus, häirittevyys ja peräänantavuus häiritsevät hänen koulusuorituksiaan ja saattavat johtaa alisuoriutumiseen lahjakkuudestakin huolimatta (Keltikangas-Järvinen 2004, 285–287; 2006, 11, 13).

McLean (2003, 128–129) puhuu sitouttamisprosessista, jonka aikana opettaja pyrkii tutustumaan oppilaisiinsa yksilöinä. Sen avulla opettaja voi suunnitella opetustaan jokaiselle mahdollisimman sopivaksi. Heikolla motivaatiolla varustetuille oppilaille on yhteistä negatiivinen käsitys itsestä oppijana. Aivan erityisesti heidän tulisi saada onnistumisen kokemuksia koulussa alusta asti. Opettaja voi nimittäin olla myös motivaation sammuttaja asettaessaan oppilaille epäsoivia tavoitteita tai antaessaan hänelle tahdintonta palautetta.

Kaisa huomauttaa, että opettajan ei tarvitse tyytyä pelkästään testaaajan ja observoijan rooliin: myös oppilaiden kanssa keskustelemalla saa paljon arvokasta tietoa. ”*Miten opit asioita parhaiten? Ovatko tehtävät sinulle liian helppoja? Oletko pitkästynyt?*” Kaisa kertoo keskustelewansa näistä asioista paljon oppilaidensa kanssa. Oppilaat ovatkin usein itse oman oppimisensa parhaita asiantuntijoita. Henkilökohtaiset keskustelut oppilaiden kanssa ovat monessa mielessä tärkeitä kiireisen koulupäivän keskellä: on arvokasta huomioida jokainen oppilas yksilöllisesti. Pelkkä oppilaan taitotason arviointi ei riitä, sillä oppilaan temperamentti ja motivationaalinen orientaatiotyyppi vaikuttavat erityisesti opetusmenetelmien valintaan. Koulun aloitusvaiheessa opettajan kannattaa käyttää aikaa oppilaisiin tutustumiseen ja luokan yhteishengen luomiseen. Tässä vai-

heessa tehty perusteellinen työ palkitsee opettajan moninkertaisesti. Pitkäaikainen suhde opettajaan on syvällisen oppilaantuntemuksen ehto – olisikin ihanteellista, että sama opettaja voisi opettaa oppilaita koko alkuopetuksen ajan.

4.2.3 Äidinkielen alkuopetuksen kulmakiviä

Kuten edellä on käynyt ilmi, yhteistyö esiopettajan kanssa sekä oppilaiden taitojen alkukartoitus ovat tärkeitä äidinkielen alkuopetuksen lähtökohtia. Näiden alkutoimenpiteiden jälkeen opettaja pystyy paremmin hahmottamaan oman luokkansa tarpeita. Löytyipä luokasta äidinkielen taidoiltaan minkätasoisia oppijoita tahansa, tiettyihin asioihin olisi syytä opintien alkuvaiheessa kiinnittää erityisesti huomiota. Ensimmäiseksi tulee tarkastaa oppilaiden *peruskäsitteiden hallinta*, mikä on yksi ARMI-testistönkin osa-alue. Lerkkasen (2006, 7) ja Heimón (1993, 1–2) mukaan koulutulokkaan peruskäsitteiden hallinnalla on havaittu olevan yhteyttä luku- ja kirjoitustaidon sekä matemaattisten taitojen kehitykseen kolmen ensimmäisen kouluvuoden aikana. Erityisesti peruskäsitteiden hallinta on yhteydessä luetun ymmärtämisen taidon kehittymiseen, mutta se vaikuttaa paljon myös kykyyn seurata ja ymmärtää päivittäistä opetusta. Käsitteiden omaksumista on tutkittu pitkään, ja esimerkiksi Piaget'n (1952) ja Vygotskyn (1974) teorioiden mukaan käsitteiden sisältö ja merkitys muuttuvat lapsen ajattelun kehittyessä. Käsitteet luodaan ajattelun ja kielen avulla. Opettajan puhe ja opetusmateriaalit saattavat sisältää sellaisia käsitteitä, joita kaikki oppilaat eivät ymmärrä. Tähän asiaan opettajan kannattaa kiinnittää huomiota heti koulutyön alussa.

Viimeistään koulutien alkuvaiheessa oppilaan tulisi saada käsitys *luku- ja kirjoitustaidon funktiosta*. Sujuvan lukutaidon saavuttaminen on koko alkuopetuksen keskeisin tavoite, ja siksi ensimmäiset lukemisen oppimisen kokemukset ovat hyvin merkityksellisiä. Koulu asettaa lukutaidolle myös suuria odotuksia, sillä oppiminen koulussa on paljolti lukemalla oppimista. Rikkaassa kielellisessä ja etenkin kirjallisessa ympäristössä kasvaneelle lapselle lukeminen on luonnollista. Kuitenkin myös kehittyneissä maissa, kuten Suomessa, on lukemiskulttuuriltaan hyvin erilaisia koteja. (Linnakylä 1995, 20–21.) Erilaisista lähtökohdista tulevien lasten pitäisi pystyä näkemään luku- ja kirjoitustaidon tärkeä tehtävä: se on avain uusien asioiden oppimiseen. Linnakylä (1993, 148)

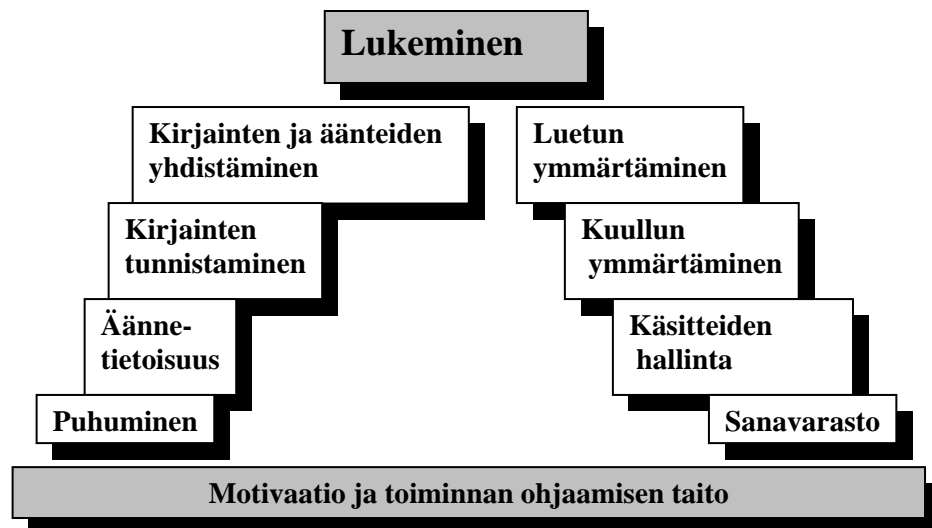
korostaa, että äidinkielen oppimisen on oltava sidoksissa kontekstiin. Oppimisen on onnistuakseen liityttävä oppilaan kokemusmaailmaan ja arkitodellisuuteen.

Erityistä huomiota onkin kiinnitettävä käytettävien tekstien kiinnostavuuteen. Äidinkielen opiskelun lähtökohtana on lapsen luovuus ja oma ilmaisukieli (Kyröläinen 1999, 175). Foneemista tietoisuutta ja lukutaitoa on parasta harjoitella leikkien ja pelien avulla sekä leikkitilanteissa, jolloin lapset näkevät harjoittelun merkityksen omassa toiminnassaan (Lerikkanen 2006, 35). Vähitellen tavoitteena on oppia käyttämään luku- ja kirjoitustaitoaan monipuolisesti ja nähdä arvokkaiden taitojensa monet funktiot. Luku- ja kirjoitustaitoa voi käyttää tiedon hankintaan, oppimiseen ja viihtymiseen. Ajan mittaan oppilaat kykenevät myös omien ajatustensa syventämiseen ja uusien ajattelutapojen keksimiseen lukemisen avulla. (Linnakylä 1995, 14–15.) Äidinkielen opetuksessa käytetään siis monenlaisia menetelmiä ja oppimateriaaleja. Aapinen oheismateriaaleineen on vain yksi osa äidinkielen opetusta.

Tässä tutkielmassa en esittele tarkemmin erilaisia lukemaan opettamisen menetelmiä, sillä nykykäsityksen mukaan menetelmällä sinänsä ei ole suurta merkitystä (Linnakylä 1995, 147). Oli menetelmä mikä tahansa, oppijan on oivallettava, että puheen voi muuttaa kirjoitukseksi ja kirjoitetun puheeksi (Krokbors & Wäre-von Hedenberg 2002, 87). Lukemaan opettamisen menetelmät jaetaan kahteen tyyppiin. *Synteettisten menetelmien* lähtökohtana on kirjain, äänne tai tavu joiden avulla muodostetaan sanoja. Nämä menetelmät perustuvat fonologiseen tietoisuuteen ja kykyyn muuttaa kirjain äänneeksi sekä yhdistellä niitä toisiinsa. Synteettiset menetelmät tukevat vahvasti oikeinkirjoituksen kehittymistä ja sopivat siksi erityisesti hitaasti kehittyville lapsille. Synteettinen, fonologiseen prosessiin perustuva lukemaan opettamisen menetelmä on muun muassa edelleen käytössä oleva, Sakari Karpin vuonna 1983 kehittämä KÄTS-menetelmä (Kirjain Äänne Tavu Sana). *Analyttiset menetelmät* perustuvat kokonaisten sanojen tai jopa lauseiden hahmottamiseen. Opetus etenee merkityksellisistä kokonaisuuksista kielen pienempiin yksiköihin. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi Domanin kokosanamenetelmä ja lasten omaan puhekieleen perustuva LPP-menetelmä (Lukemaan Puheen Perusteella). (Lerikkanen 2006, 60–69.)

Ennen kouluun menoa lukemaan oppineet lapset ovat usein oppineet hahmottamaan ja lukemaan kokonaisia sanoja. Lukemaan oppiminenhan alkaa tuttujen nimien ja logojen

tunnistamisesta. Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 55, 69–70) mukaan sanan tunnistava lukeminen ei vielä takaa sitä, että sana osataan kirjoittaa oikein. Myös lukutaitoisten koulutulokkaiden fonologisen tietoisuuden taidot on siis syytä tarkistaa. Hyvä lukija kykenee käyttämään sekä *ortografisen eli tunnistavan lukemisen* että *kielelliseen tietoisuuteen perustuvaa fonologista väylää*. Onnistunut lukeminen ja kirjoittaminen edellyttävät molempien väylien joustavaa käyttöä. Toisen strategian käyttämättömyys saattaa viitata siihen, että lapsi ei ole saavuttanut relevanttia oppimistasoa (Höien & Lundberg 1990, 67). Myös Krokfors ja Wäre-von Hedenberg (2002, 87) korostavat, että lukemisen kaikkien tasojen tunnistaminen on välttämätöntä lukuopeuden ja sujuvan kirjoitustaidon kehittymisen kannalta. Tämän perusteella voi päätellä, että sitoutuminen yhteen tiettyyn lukemaan opettamisen menetelmään ei olekaan hyvä asia: lukutaito sukeutuu monia kanavia pitkin.



KUVIO 2 . Lukutaidon rakentumisen hierarkkisuus. (Mäki 2000, 16)

Lukutaito on kuin kasvi, jolla on monihaarainen juuristo. Siitä se saa voimaa kasvuun. Lukeminen ei ole yksinomaan esikoulussa tai koulussa opetuksen tuloksena saatu taito, vaan se saa aineksensa kaikista lapsen kokemuksista ja elämyksistä sukeutuen. Lukutaidon juuret luodaan jo varhaislapsuudessa: hyvä sanavarasto syntyy vuorovaikutuksessa vanhempien ja muiden aikuisten kanssa sekä kirjoitettua kieltä kuuntelemalla. Puhuttu ja kirjoitettu kieli ympäröi lasta jo syntymästä alkaen. Vaikka lukemaan opettamiseen ei ole olemassa yhtä ja ehdotonta oikeaa menetelmää, lukutaito voidaan nähdä myös joh-

donmukaisesti ja hierarkkisesti askel askeleelta etenevänä taitona – uusi taito perustuu vanhan pohjalle. Mäki (2000, 16) kuvaa lukutaidon pyramidina (kuvio 2), jonka perustana on motivaatio oppimiseen ja oman toiminnan ohjaamisen taito. *Mekaaninen ja ymmärtävä lukeminen* kehittyvät rinnakkain ja johtavat hyvään lukutaitoon. Pyramidin molemmat sivut ovat yhtä tärkeitä ja siksi opettajan tulee tarkistaa myös sujuvilta lukijoilta ortografisen ja fonologisen lukemisen taito sekä luetun tekstin sisällön ymmärtäminen.

Muistan, miten jouduin opettelemaan tavaamista ensimmäisellä luokalla, vaikka osasin lukea sujuvasti jo kouluun mennessäni. Osasin myös kirjoittaa ilmeisesti aika hyvin, sillä minulla oli useita kirjeenvaihtotovereita jo tuossa vaiheessa. Nykyisen tutkimuksen valossa silloinen opettajani oli oikeilla jäljillä tavaamistaitoa vaatiessaan: myös lukutaitoisien fonologiset taidot tulee tarkistaa. Fonologinen tietoisuus on erityisen tärkeää esimerkiksi kaksoiskonsonanttien eli geminaattojen oikeinkirjoituksessa sekä taidossa jakaa sanat tavurajan kohdalta riviltä toiselle. Nykyään tätä tarkistusta ei tehdä junnaavaa tavausta opettelemalla vaan tarkistamalla, kykeneekö oppilas erottelemaan sanasta äänneet ja tavut. Holopaisen (2002, 45) mukaan fonologista tietoisuutta voidaan testata esimerkiksi merkityksettömien sanojen lukemisella. Se mittaa fonologisen dekodeeraamisen taitoa, jolloin sanan merkityssisältö ei ohjaa lukemista. Itselleni tavaamisen opetteluun tarkoitus jäi lapsena epäselväksi.

Sujuvasti lukevienkin koulutulokkaiden luetun ymmärtämisen ongelmat voivat jäädä helposti huomaamatta (Lerikkanen 2006, 20). Ymmärtävän lukemisen taitoja on hyvä selvittää esimerkiksi ARMI-arviointimateriaalin (Lerikkanen ym. 2006) avulla. Luetun ymmärtäminen voi ilmentyä lukemisen ryhmittämisenä ja rytmittämisenä merkitykselliseksi lausekkeiksi ja lauseiksi. Täsmällinen ja ilmeikäs sujuva lukija tunnistaa sanan ja sen merkityksen sekä tulkitsee lauseita ja tekstikokonaisuuksia. Ymmärtävä lukija kytkee tekstin sisältämät merkitykset aikaisempiin tietoihinsa, kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa. Pää- ja sivulauseet muodostavat ymmärrettäviä kokonaisuuksia: lukeminen on soljuvaa ja rytmikästä. Tällaista sujuvaa lukemista kuunnellessa voi käsittää kokeneiden opettajien lausahdukset siitä, että lapsen ääneen lukeminen paljastaa, ymmärtääkö hän lukemansa sisällön. Sujuvasti lukevat lapset liikkuvat ketterästi kahden koodiston välillä. Kirjoitettu koodi kääntyy puheeksi. (Mäkinen 2005, 26–31.)

Lerikkanen (2006, 77) on koonnut ”huoneentaulun” ensimmäisen luokan opettajalle. Nämä asiat tulisi pitää mielessä, olipa lukemaan opettamisen menetelmä mikä tahansa:

- 1. Ole itse innostunut siitä, mitä teet. Toimi johdonmukaisesti valitsemasi periaatteen mukaan.*
- 2. Opi tuntemaan lasten taidot sekä yksilölliset tarpeet. Eriytä opetusta, harjoittelua ja etenemisvauhtia kunkin oppilaan tarpeiden mukaan.*
- 3. Tunnista erityistä tukea tarvitsevat lapset. Järjestä apua ja anna lisätukea mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.*
- 4. Kiinnitä erityistä huomiota motivaation säilymiseen, niin varhaisten lukijoiden kuin hitaasti edistyvien.*
- 5. Käytä vuorovaikutteisia ja osallistuvia työtapoja sekä tekstejä, joilla on merkitystä lapsille.*
- 6. Varmista, että luokkaympäristö tarjoaa virikkeitä lukemiselle ja kirjoittamiselle.*
- 7. Jatka kielellisen tietoisuuden harjoituksia niin pitkään kuin ne lapsia kiinnostavat.*
- 8. Opetta kirjain-äännevastaavuus ja tavujen käyttö.*
- 9. Sisällytä alusta asti päivittäiseen ohjelmaan sanavaraston sekä kuullun tai luetun ymmärtämisen harjoituksia.*
- 10. Pidä yllä taitojen säännöllistä harjoittelua sekä koulussa että kotona. Keskustele vanhempien kanssa siitä, kuinka koti voi tukea lukutaidon kehitystä.*

Lerkkasen mukaan (2006, 86–89) lapsista, joille on luettu paljon, tulee yleensä innokkaita lukijoita. Ääneen lukeminen kehittää sanavarastoa ja tarkkaavaisuutta. Myös kuullun ymmärtäminen kehittyy, varsinkin jos tarinasta ja sanojen merkityksestä keskustellaan. Opettajan on hyvä lukea satujen lisäksi myös muita tekstejä ääneen, esimerkiksi eläimet, avaruuden ja tekniikan ihmeet kiinnostavat lapsia. Näin lapset tutustuvat erilaisiin teksteihin ja heille paljastuu lukemisen ilo ja hyöty. Opettajan tehtävänä on luoda kuuntelulle ja keskustelulle otollinen ilmapiiri ja mukavia kuuntelurutiineja. Opettajalla on oltava myös omakohtainen suhde luettavaan tekstiin: myös opettaja saa nauttia ääneen lukemisesta. Tunne välittyy lapsille. Korkeamäki (2001, 72) korostaakin, että lukutilanteiden ensisijainen tavoite on kirjoista nauttiminen, sillä se lisää lasten motivaatiota olla kirjojen kanssa tekemisissä ensin aikuisen kanssa ja myöhemmin itsenäisesti.

Esiopettajana toimiessani tapanani on ollut aina päättää päivä lukuhetkeen. Esikouluvuoden syksyllä olen lukenut kuvakirjoja kuvia lapsille näyttäen, jotta kuuntelemiseen tottumattomatkin lapset jaksavat paremmin seurata mukana. Vähitellen olen siirtynyt paksumpiin ja vähäkuvaisiin kirjoihin. Lasten keskittymiskyky on kasvanut huomattavasti vuoden aikana. Nekin lapset, joille kotona ei ole paljon luettu, ovat oppineet nauttimaan lukuhetkistä ja eläytymään tarinaan myös ilman kuvaa. Esiopettajana yksi työni päämäärä onkin ollut tutustuttaa lapset hyvään lastenkirjallisuuteen ja opettaa heidät myös siitä nauttimaan. On ollut ilo nähdä sen hetkisiä tai entisiä oppilaita kirjastossa kirjapinoja lainaamassa. Olen huomannut, että vaikka lapset oppivat itsekin lukemaan, he kuuntelevat edelleen mielellään aikuisen lukemista. Yhteiset lukuhetket kokoavat mukavasti yhteen myös äidinkielen taidoissaan hyvin eri vaiheissa olevan ensimmäisen luokan.

Monta esiopetusryhmää kouluun saatelleena voin todeta, että koulutulokkaiden kielelliset ja muutkin taidot ovat hyvin kirjavat. Opettajan tärkein tehtävä koulutyön alussa onkin oppia tuntemaan oppilaidensa tiedot, taidot, temperamentti ja oppimisorientaatio-tyyppi. Varhaisissa lukijoissa olen kohdannut temperamentiltaan erilaisia lapsia. Sen sijaan kaikki tuntemani aikaisin lukemaan oppineet lapset ovat olleet suhteellisen tehtävö-orientoituneita. Kielellisten taitojen tason arviointi tapahtuu helpoiten valmiita lähtötasotestejä käyttämällä. Myös sujuvalta vaikuttavan lukijan luetun ymmärtämisen taidot sekä fonologisen ja ortografisen lukemisen taidot tulee tarkistaa, sillä onnistunut lukeminen ja kirjoittaminen edellyttävät sekä tunnistavan lukemisen että kielelliseen tietoisuuteen perustuvan väylän käyttöä (Ahvenainen & Holopainen 2005, 69–70).

Oppilaisiin tutustumiseen kannattaakin käyttää riittävästi aikaa ensimmäisen luokan alussa. Vasta sen jälkeen opettaja voi suunnitella opetustaan juuri omille oppilailleen sopivaksi. Alkuopetuksen tärkeimpiä tavoitteita on, että oppilaat oppivat luku- ja kirjoitustaidon (POPS 2004, 47). Osa oppilaista hallitsee kuitenkin nämä taidot jo kouluun tullessaan. Nämä taitavat lapset asettavat opetukselle omat haasteensa, johon opettajan pitäisi pystyä vastaamaan. Äidinkielen opetuksen pohja luodaan alkuopetuksen aikana, ja siksi äidinkieltä on ensimmäisen luokan lukujärjestyksessä seitsemän oppituntia (emt., 300). Se on suuri tuntimäärä, johon tulee sisältyä sopivia tavoitteita kaikille oppilaille.

5 HAASTEENA KIELELLISESTI LAHJAKAS OPPILAS

Lähtötasotesteillä, arkihavainnoinnilla sekä keskustelulla esiopettajan ja vanhempien kanssa ensimmäisen luokan oppilaista yleensä erottuu lukevien oppilaiden ryhmä. Mutta milloin oppilasta voidaan pitää kielellisesti lahjakkaana? Onko keskimääräistä aikaisemmin lukemaan oppinut lapsi kielellisesti lahjakas? Sarmavuoren (2003, 10–12) mukaan yleinen käsitys on, että lukemaan oppimiseen tarvitaan noin kuuden ja puolen vuoden älykkyystaso. Koulutulokkaiden älykkyysikä saattaa vaihdella jopa alle viidestä vuodesta lähelle kahtatoista vuotta. Ensimmäisen luokan oppilaat ovat siis hyvin heterogeeninen joukko, ja monella älykkyysikä on elinikää korkeampi. Älykkyys ja varhainen lukutaito eivät aina korreloi keskenään, mutta yksi yhteinen piirre lahjakkaiksi tutkimuksissa todettujen ihmisten lapsuusmuistoista on löytynyt: lähes kaikki olivat oppineet lukemaan ennen kouluikää helposti ja itsekseen (Männikkö 1998a, 116). Sujuvasti lukevat koulutulokkaat voivat tuntua opettajasta helpotukselta, mutta asettavat opetukselle myös omat haasteensa.

5.1 Lahjakkuuden monimuotoisuus

Haastateltavani Kaisa kertoo mieltävänsä käsitteen lahjakkuus orastavana, kontekstiin ja tehtäviin sidottuna ominaisuutena:

Se ei ole aina näkyvää, emmekä voi tietää, millaisena se vuosien kuluttua näyttäytyy. Sanaa lahjakkuus käytän harvoin vanhempainilloissa, mutta kahdenkeskisissä keskusteluissa saatan kysyä, oletteko huomanneet, että lapsenne osoittaa kiinnostusta ja lahjakkuutta siinä ja siinä. Kun lahjakkuus liitetään akateemisiin oppiaineisiin, tullaan aremmiksi. Paljon helpompi on sanoa, että lapsi on lahjakas kuvallisessa ilmaisussa. Lahjakkuus liittyy geeneihin, ympäristöön ja sosioekonomiseen taustaan. Se on herkkä alue vanhemmille. Vanhemmille korostan Gardnerin ajatuksia: lahjakkuutta on vähintään kahdeksaa, yhdeksää intelligenssiä, kaikki tärkeitä. Jokaisen yksilön profiili on erilainen, mutta kaikki intelligenssit ovat kui-

tenkin jossakin määrin kehitettäviä. Onko kaikkien sitten hallittava kaikkea? Oliko hyvä vaatia perusasioita yhteiskunnassa tarvittavien taitojen osalta itsestään selvästi, vai voisimmeko sitäkin enemmän keskittyä vahvuuksiin? Ne tuovat itsetuottamusta, nostavat motivaatiota, ja niillä on transfer-vaikutusta.

Kaisa-opettaja on pohtinut asiaa monipuolisesti ja syvällisesti. Uusikylän (1991, 299–304) mukaan koulukasvatuksesta vastaavilta voidaankin edellyttää tutkimuksiin perustuvaa analyysia lahjakkuudesta ja sen vaalimisesta koulussa. Lahjakkuus on kulttuurisidonnainen käsite, ja niinpä sen merkitys onkin vaihdellut eri aikoina. Yhdysvalloissa on kymmenittäin erilaisia lahjakkaiden opetuksen malleja, mutta myös Suomessa on viime aikoina puhuttu jonkin verran lahjakkaiden opetuksesta. Mitä lahjakkuudella tarkoitetaan? ”Nerot”, ”akateemisesti lahjakkaat”, ”hyvin lahjakkaat” ja ”hyvin luovat” ovat pelkkien ”lahjakkaiden” ja ”luovien” lisäksi käytettyjä käsitteitä. Mikä on ”lahjakkaan” ja ”hyvin lahjakkaan” välinen ero? 1980-luvulla termit ”gifted” ja ”talented” erotettiin lahjakkaiden opetuksessa: ensimmäisellä tarkoitetaan korkean älykkyysosamäärän omistavia oppilaita, toisella taiteessa, urheilussa tai muulla alalla erityislahjakkaita.

Uusikylä (2002, 69) painottaa, että jokainen erityislahjakas (”talented”) on myös synnynnäisesti lahjakas (”gifted”). Kaikista synnynnäisesti lahjakkaista ei kuitenkaan syystä tai toisesta koskaan tule erityislahjakkaita. Uusikylä (2005, 36–44) käyttää teksteissään lahjakkuutta ja älykkyyttä lähes synonyymeinä. Älykkyys onkin tavalla tai toisella mukana lähes kaikissa lahjakkuuden määritelmässä. Uusikylä kuvailee Storferin tavoin älykkyyttä monitahoiseksi timantiksi, jonka kaikkia osa-alueita ei voi koskaan täysin ymmärtää. Ei ole olemassa mitään yleisesti hyväksyttyä älykkyuden määritelmää. Lapsen lahjakkuutta, erityisesti akateemista kyvykkyyttä ei voida luotettavasti mitata muuten kuin älykkyystesteillä. Luovuus ja moni erityislahjakkuus on arvokasta, mutta niitä on vaikea mitata luotettavasti.

Kaisan mainitsemat Gardnerin intelligenssit eli lahjakkuuden lajit ovat lingvistinen, loogis-matemaattinen, spatiaalinen, kehollis-kinesteettinen, musikaalinen, intrapersoonallinen (kyky ymmärtää itseä) ja interpersoonallinen (kyky ymmärtää muita ihmisiä) intelligenssi. Edellä luetellut seitsemän lahjakkuutta ovat ilmeisesti tärkeimmät lahjakkuusalueet, mutta myöhemmin Gardner on löytänyt niitä lisääkin. Uusikylän (1991, 301; 2005, 66–69) mukaan Gardner kyseenalaistaa kielellisen ja loogis-matemaattisen

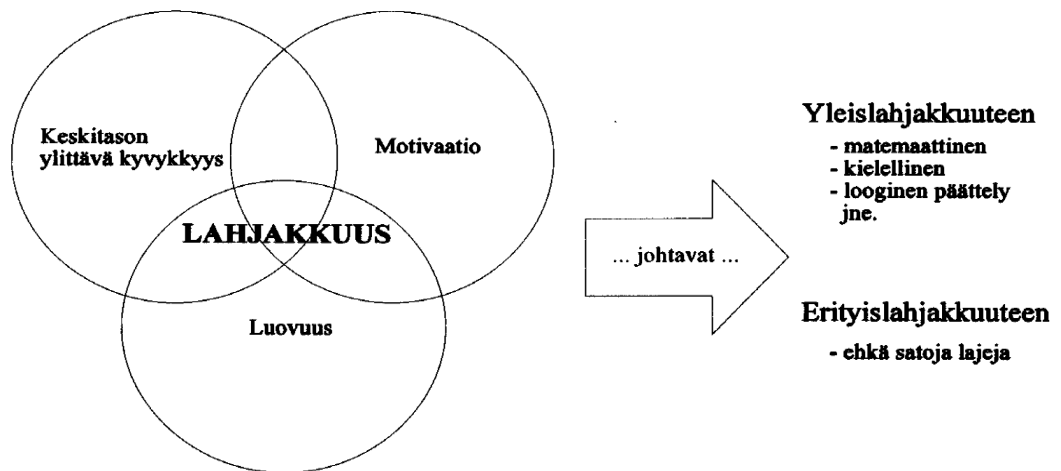
intelligenssin erityisaseman ja kannattaa älykkyyksien tasa-arvoistamista. Uusikylä on kuitenkin tästä eri mieltä, sillä modernissa yhteiskunnassa kielellisen lahjakkuuden ja loogisen päättelyn taidot ovat erityisen tärkeitä. Jostakin syystä akateemisten taitojen yhteydessä arkaillaan adjektiivin lahjakas käyttöä. Kuten Kaisakin sanoo, on paljon helpompi puhua taiteellisesta lahjakkuudesta kuin esimerkiksi kielellisestä lahjakkuudesta. Ehkäpä musikaalinen, kuvataiteellinen tai liikunnallinen lahjakkuus on helpommin konkretisoitavissa kuin kielellinen lahjakkuus. Akateemisissa kouluaineissa hyvät arvosanat voi saavuttaa myös ahkeruudella. Miten ahkeruus ja lahjakkuus voidaan erottaa toisistaan?

Sternbergin (1993, ks. Pehkonen & Scheinin 1997, 5–6) viisikulmioteoria pyrkii pääsemään käsiksi siihen, mitä yleensä pidetään lahjakkuutena. Toistaiseksi ei ole mitään yksiselitteistä tapaa lahjakkuuden mittaamiseen, ja Sternberginkin teoria on implisiittinen eli epämuodollinen ja käytännönläheinen. Sternbergin mukaan yksilön on täytettävä samanaikaisesti viisi vaatimusta, jotta häntä voidaan pitää lahjakkaana: (1) erinomaisuuden vaatimus, (2) harvinaisuuden vaatimus, (3) tuottavuuden vaatimus, (4) osoitettavuuden vaatimus ja (5) arvostuksen vaatimus. Taitoa arvioidaan suhteessa vertaisryhmään – erinomaisesti hallitun taidon tulisi olla vertaisryhmässä harvinainen. Esimerkiksi lukutaitoa ei voida pitää lahjakkuuden osoituksena, jos vertaisryhmässä moni muukin hallitsee sen taidon. Lahjakkuuden osoittamiseen on perinteisesti käytetty kouluarvosanoja ja älykkyystestejä, mutta nykyään niiden pätevyyttä tähän tarkoitukseen epäillään. Jotta yksilöä voidaan pitää lahjakkaana, hänen erinomaisesti hallitsemansa harvinaisen, tuottavan ja osoitettavan taidon tulisi myös olla yhteiskunnan arvostama. Arvostuskriteerit vaihtelevat ajan ja paikan mukaan.

Renzullin (1986, 66–76) kolmen ympyrän malli (kuvio 3) antaa selkeän kuvan lahjakkuuden ilmenemiseen vaikuttavista tekijöistä. Keskitason ylittävällä kyvykkyydellä tarkoitetaan esimerkiksi korkeatasoista abstraktia ajattelua, verbaalista ja numeerista järjkeilyä, hyvää muistia ja sujuvasanaisuutta. Erityisen kyvykkäällä ihmisellä on nopea, tarkka ja valikoiva muistiinpalauttamisen taito. Lisäksi hän kykenee lajittelemaan oleellisen informaation epäoleellisesta ongelmanratkaisutilanteessa. Myös motivaatiolla on merkittävä osuus lahjakkuuden muodostumisessa. Motivoituneella on kyky innostua, kiinnostua, jopa lumoutua kohteena olevasta tehtävästä. Motivaatio auttaa työskentelemään sitkeästi ja pitkäjännitteisesti omiin kykyihin luottaen. Motivoitunut asettaa omal-

le työlleen korkeat tavoitteet ja kykenee ottamaan vastaan myös kritiikkiä. Luovuus ilmenee ajattelun sujuvuutena, joustavuutena ja omaperäisyytenä. Luova henkilö on avoin ja utelias uusille kokemuksille. Hän uskaltaa ottaa riskejä: hänellä on herkkyyttä ja halua reagoida ympäristön ärsykkeisiin sekä omiin ideoihin ja tunteisiin.

Renzullin mallin mukaan lahjakkuuden lajeja on olemassa kymmeniä, jopa satoja. Onkin tärkeää huomata, että lahjakkuutta voi ilmentyä hyvin monella alalla. Lahjakkaita ovat kuitenkin vain ne lapset, joilla keskitason ylittävä kyvykkyys, motivaatio ja luovuus muodostavat sopivan interaktion. Lapsen pitäisi kyetä vielä soveltamaan omaa lahjakkuuden aluettaan johonkin arvokkaana pidettävään toimintaan. Renzullin mukaan niille lapsille, jotka ovat tämän määritelmän mukaan lahjakkaita, tulisi järjestää runsaasti sellaista toimintaa, joka ei sisälly tavanomaiseen opetukseen. (Renzulli & Reis 1986, 218–222.)



KUVIO 3. Renzullin malli (1986, 76, suomentanut Lehtonen 1994, 14–15) lahjakkuuden osa-alueista.

Kodilla on tärkeä merkitys lapsen varhaisessa kielen ja ajattelun kehityksessä, kuten jo aikaisemmin on tullut ilmi. Myös Uusikylä (1998, 76–78) korostaa emotionaalisesti turvallista ja lasta arvostavaa ilmapiiriä varhaislapsuudessa. Lasta kuunnellaan ja häntä ohjataan erilaisten virikkeiden pariin. Riittävän rikas kielellisen kehityksen pohja auttaa kouluiässä kehittämään ajattelua, omaksumaan käsitteitä ja ratkaisemaan ongelmia. Vaikka koti vaikuttaakin ratkaisevasti älykkyyden ja erityislahjakkuuksien kehittymiseen, Uusikylä varoittaa kilpailuhenkiseltä lasten kehittämiseltä. Vanhempien on ymmärrettävä, mikä ero on terveellisten virikkeiden ja tehovalmennuksen välillä. Tarkoi-

tuksellinen ihmelasten kasvattaminen voi olla kohtalokasta: opettajat ja vanhemmat saattavat vaatia oppilailta hyviä suorituksia pelkästään omaa kunnianhimoa tyydyttääkseen.

Tämän tutkielman aihe valikoitui omasta tarpeistani vastata lahjakkaiden oppilaiden asettamiin haasteisiin, jotta myös he kokisivat koulunkäynnin mielekkäänä. Ensisijaisena tavoitteenani ei ole löytää menetelmiä, joiden avulla juuri omat oppilaani pääsisivät huipputuloksiin. Näillä kahdella tavoitteella on eroa, mutta lopputuloksena voi silti syntyä parempia oppimistuloksiakin. Lahjakkuudesta puhumiseen kaipaan toisaalta lisää rohkeutta, mutta ymmärrän siinä piilevät vaarat. Kilpailu ja vertailu eivät saa väärällä tavalla sävyttää lasten opiskelua. Oppilaiden kykyjen ja taitojen erilaisuuden pitäisi olla luonnollinen asia: jokaiselta lapselta löytyy omanlaistaan lahjakkuutta.

5.2 Kielellisen lahjakkuuden tunnistaminen

Noin sata vuotta sitten huomattiin, että ihmisen älykkyyttä voidaan mitata testaamalla. Sen seurauksena syntyi ajatuksia rodunjalostuksesta ja eugeniikasta: toiminta kääntyi ihmisyyttä vastaan. Älykkyystestit mittaavat ihmisen lahjakkuutta vain hyvin kapealta alueelta, ja alettiinkin puhua mieluummin lahjakkuudesta ja kyvyistä. Useimmat ihmiset ovat lahjakkaita jossakin asiassa. Ihmistä, joka on äärimmäisen lahjakas jollakin elämänaalueella, voidaan nimittää jopa neroksi. (Hakala 2002, 9.) Uusikylän (1991, 300, 302) mielestä on hyvä asia, että Yhdysvaltojen kaltainen testausinnostus ei ole saanut Suomessa jalansijaa. Myös edellä mainitsemani yhdysvaltalainen älykkyystutkija Howard Gardner huomasi, että lahjakkuus näkyy parhaiten observoimalla oppilaita heidän tavallisissa toimissaan omassa luokassa.

Tuleva huippulahjakkuus on kuitenkin usein vaikea erottaa lapsijoukosta. Tarkkasilmäinen ja kannustava opettaja on varmasti tällaiselle lapselle se onnenkantamoinen, mikä auttaa häntä eteenpäin omissa pyrkimyksissään. Männikön (1998a, 116–124) mukaan älykkyys ilmenee uusien asioiden nopeana oppimisena, asioiden tarkastelemisena kokonaisuuksina ja useista näkökulmista, ongelmanratkaisukykyinä sekä nopeana päättelykykyinä. Tutkimuksissa lahjakkaita havaittujen sanavarasto on suurempi ja puhe monimutkaisempaa kuin ikätovereilla. Koulunkäynnin aloituksesta lahjakkaita on saman-

suuntaisia mielikuvia: moni kertoo menneensä kouluun suurin odotuksin, mutta pitkäs-
tyneensä siellä ajan mittaan.

Kielellisestä lahjakkuudesta ja varhaista lukutaitoa ennustavista tekijöistä on Suomessa tehty viime vuosina useita tutkimuksia, joita olen tässä tutkielmassani jo aikaisemmin käsitellyt. Suotuisa puhekielen kehitys ennen viidettä ikävuotta ennakoi myös kirjallisen kielen varhaista oppimista: sanaston laajuutta ja sanataivutusten hallintaa voidaan pitää todellisina lukutaidon ennustajina (Silvén 2006, 59–60). Leppäsen (2006, 40–41) tutkimusten perusteella voidaan todeta, että myöhempään lukutaitoon ja erityisesti luetun ymmärtämiseen ovat yhteydessä varhaiset lukujonotaidot ja metakognitiivinen tietoisuus. Lukujonotaidoilla tarkoitetaan kykyä luetella erityyppisiä lukujonoja eteen- ja taaksepäin. Metakognitioiden avulla lukija kykenee tiedostamaan omaa lukemisprosessiaan ja käyttämään tietoisesti sopivia lukustrategioita (Lerikkanen 2006, 119). Hyvä kirjaintuntemus ja äännetietoisuus esiopetusvuoden alussa ennustavat hyvää lukutaitoa (Aunola & Nurmi 2004, 7). Holopaisen (2002, 46) tutkimuksen mukaan nopean sarjallisen nimeämisen taidot ennustavat parhaiten lukusujuvuuden kehittymistä.

Koskisen ja Siepin (1994, 17) mukaan Suomessa on virinnyt keskustelu tarpeesta saada tietoa ja koulutusta lahjakkaiden lasten kasvatuksesta ja opetuksesta. Jo lahjakkuuden tunnistamiseen tarvittaisiin lisää tietoa. Lehtonen (1994, 24–25) pitää älykkyystestien käyttöä suomalaisissa olosuhteissa tarpeettomana aivan erityistapauksia lukuun ottamatta. Testien laajamittainen käyttö vaatisi liian paljon aikaa ja koulutettuja testaajia. Sen sijaan lahjakkuusteorioihin ja lahjakkuuden monipuoliseen käsitteeseen tutustuakseen opettajat tarvitsisivat lisäkoulutusta. Lahjakkaiden lasten piirteistä on tehty listoja, joita voidaan käyttää tukena lahjakkaiden tunnistamisessa.

Feldhusen (1986, 115) on tehnyt listan piirteistä, jotka ilmentävät lahjakkuutta:

1. *Laaja tietomäärä tai poikkeuksellisia taitoja hyvin nuorena*
2. *Hyvä muisti ja järkeilykyky tulevat näkyviin varhaisessa vaiheessa*
3. *Hyvä keskittymiskyky, opiskelulle omistautuminen, energisyys*
4. *Riippumattomuus, halu opiskella yksin*
5. *Vahva minäkuva, hyvä sisäinen kontrolli, käsitys itsestä luovana persoonana*
6. *Hakeutuminen muiden lahjakkaiden lasten ja aikuisten seuraan*
7. *Voimakas keskittyminen yksityiskohtiin työskentelyn aikana*

8. Taiteellisista kokemuksista hyötyminen ja nauttiminen

Uusikylä on koonnut teoksensa Lahjakkaiden kasvatus (2005, 205–218) loppuun käytökelpoisia liitteitä lahjakkaiden lasten tunnistamiseen ja kasvattamiseen. Renzullin ja Roeperin listat lahjakkaiden lasten tunnusmerkeistä tarjoavat opettajalle kättä pitempää tunnistamisen vaikeassa tehtävässä. Listoissa olevat asiat kuvailevat lapsen älykkyyteen ja lahjakkuuteen liittyviä piirteitä hyvin monipuolisesti, mutta kielelliseen lahjakkuuteen liittyen Roeperin listasta (Uusikylä 2005, 208–209) voi poimia muutamia esimerkkejä:

Lahjakas lapsi pystyy abstraktiin ajatteluun, ennen kuin on henkisesti kypsä käsittelemään asioita. Lahjakas lapsi oppii usein puhumaan aikaisin, ja hänellä on ikäisiään parempi sanavarasto. Lahjakas lapsi rakastaa sanojen määrittelyä. Muut lapset eivät välttämättä täysin ymmärrä häntä. Lahjakkaalla lapsella on hyvä muisti. Hän käyttää kommunikointiin verbaalisia kykyjään toiminnan sijasta. Lahjakkailla on usein kehittynyt huumorintaju. Vitsit ja sanaleikit huvittavat heitä, vaikka keskiverto lapsi ei tajuaisi niissä mitään hauskaa. Lahjakkaat oppivat usein itse lukemaan. Useimmat lahjakkaat lapset rakastavat kirjoja. Lahjakkaat tarvitsevat aikaa olla yksin ja mietiskellä. Lahjakkaalla lapsella on usein tiedonjano. Vaikka lahjakkaat ovat aktiivisia, he jaksavat myös keskittyä pitkään, kun jokin asia kiinnostaa heitä.

Älykkäänkin lapsen kasvatuksen lähtökohta on kokonainen lapsi. Myös hänellä on tarve kuulua sosiaaliseen yhteisöön, kokea turvallisuutta, yhteenkuuluvuutta ja rakkautta. Huomattava on myös se, että huippuälykkään kykyrakenne voi olla hyvin vaihteleva: musikaalisuuden, sosiaalisten taitojen, käden taitojen, käytännöllisen lahjakkuuden tai luovuuden eri osa-alueilla voi olla suuria vaihteluita. Lahjakkuus on harvoin yleislahjakkuutta. Koti- ja koulukasvatuksella on ratkaiseva merkitys, kenen synnynnäisestä älykkyydestä jalostuu aikuinen lahjakkuus, ja millainen ihminen älykkäästä lapsesta kehittyy. Jotta älykkäiden tarpeita ymmärrettäisiin, älykkyyttä on opittava tunnistamaan. Uusikylän (1998, 68) mukaan tasapainoinen, kypsä persoonallisuus ja korkea moraalit yhdistettynä älykkyyteen ja luovuuteen on erittäin arvokas ja harvinainen yhdistelmä.

Kielellisten taitojen taso on suhteellisen helposti tunnistettavissa koulun aloitusvaiheessa yksinkertaisesti toteutettavien luvussa 4.2.2 käsittelemieni lähtötasotestien avulla.

Lähtötasotestit eivät kuitenkaan anna kovin syvällistä tietoa oppilaan lahjakkuuden tasosta. Varsinaisen kielellisen lahjakkuuden tunnistamiseen on Feldhusenin ja Roeperin listoista varmasti hyötyä. Lukutaitoiset oppilaat erottuvat aloittelevien koululaisten ryhmästä nopeasti – heitä nykyään onkin ensimmäisessä luokassa jo suuri joukko. Todelliset kielelliset lahjakkuudet tarvitsevat opetukselta kuitenkin vielä enemmän kuin monet lukutaidon saavuttaneet luokkatoverinsa. Lukevienkin oppilaiden ryhmässä on suuria eroja kielellisissä taidoissa. Toiset hallitsevat mekaanisen lukutaidon, toiset lukevat jo vaikeatajuisiakin kirjoja. Taidoissaan pitkällä olevan ja lahjakkaan oppilaan välistä eroa on vaikea määrittellä. Lahjakkuuden tunnistaminen on vaativa tehtävä, johon opettajien olisi hyvä saada lisäkoulutusta.

5.3 Lahjakas lapsi koulussa

Snellmann ja Rätty (1998, 86–87) kyselevät, minne lahjakkuus katosi 1990-luvun kouluuudistuksissa? Lahjakkuuskäsite ei ole yksiselitteinen, ja siitä on olemassa erilaisia tulkintoja. Onkohan siinä syy koko sanan käytön kaihtamiseen koulumaailmassa? Toinen syy voi olla lahjakkuuteen liitetty eräänlainen elitismien leima. Lisääntyvän valinnanvapauden ja opetuksen yksilöllisten erojen huomioonottamisen pelätään johtavan vanhempien sosiaalisiin taustoihin perustuviin jakoihin. PISA 2000 ja 2003 - tutkimukset osoittavat, että suomalaiset saavat olla tyytyväisiä peruskouluunsa. Tasaisen menestyksen takaa voi löytyä myös joitakin ihmettelyn aiheita.

5.3.1 Tasa-arvosta tasapäistämiseen

Väljärven (1998, 90–92) mukaan tasa-arvon tavoite määritteli suomalaisen koulukeskustelun pohjavireen 1970- ja 1980-luvuilla. Tasa-arvo ja yksilöllisyys koulutuksen tavoitteina vaikuttavat olevan sovittamattomassa ristiriidassa. Kansainvälisissä vertailuissa suomalaislasten oppimistulokset ovat olleet hyvin tasaisia. Näyttää siltä, että tasapäisyydestä on tullut suomalaisen peruskoulun ihanne. Väljärvi on huolissaan asenteesta, että lahjakkuus on koulussa pikemminkin ongelma kuin voimavara. Suomalaiset huippuosajat saattavat jäädä löytymättä, jos lahjakkaiden lasten erityistarpeita ei huomioida.

Kansainvälisten lukutaitotutkimusten tuloksista voidaan todeta, että suomalaisnuoret peruskoulun päättövaiheessa ovat kansainvälisesti katsottuna tasaisen taitavia lukijoita: suomalaisnuorten koetulokset vaihtelevat melko kapealla alueella, ja heikot koetulokset puuttuvat lähes täysin. Tietoyhteiskunnan kannalta riittävän hyvään lukutaitoon ylittää 80 prosenttia ja erinomaiseen lukutaitoon puolet 15-vuotiaiden ikäluokasta. Toisaalta monesta muusta maasta löytyy huippuosaajia suunnilleen yhtä paljon ja Uudesta-Seelannista jopa enemmän kuin Suomesta. PISA (Programme for International Students Assessment) on OECD:n jäsenmaiden yhteinen tutkimusohjelma, jossa arvioidaan 15-vuotiaiden nuorten osaamista matematiikassa, luonnontieteissä, lukutaidossa ja ongelmanratkaisussa. Vuoden 2003 PISA-tuloksissa heikkoja suomalaislukijoita oli hieman vähemmän kuin vuonna 2000. Kuitenkin myös huippulukijoita oli huomattavasti vähemmän kuin aikaisemmin. Tästä voisi päätellä, että lahjakkaiden lukijoiden kehittämiseen ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Suomalaisen peruskoulun lievä tasapäisyminen on tuloksista havaittavissa. (Linnakylä 1995, 198; Linnakylä & Malin 2004, 119; Linnakylä & Sulkunen 2005, 54; Vahasalo 2006, 168.)

Voimme tietenkin olla iloisia suomalaiskoululaisten menestyksestä kansainvälisessä vertailussa. Menestyksen tulisi kannustaa opettajia eteenpäin lukutaidon kehittämisessä, sillä lukutaitoa on aina vara parantaa. Lukutaito ei periydy, eikä sillä ole ylärajaa. Taito voi kehittyä koko eliniän moneen eri käyttötarkoitukseen; valikoivaa, soveltavaa ja kriittistä lukutaitoa voi kehittää monella tavalla. Huippulukijoiden osuuden väheneminen on kuitenkin huolestuttava ja vakavasti otettava haaste. (Linnakylä 1995, 205; Linnakylä & Sulkunen 2005, 41, 51.) Tukitoimet lukivaikeuksiin näyttävät tuottaneen tulosta. Onkin ensiarvoisen tärkeää, että jokainen suomalainen saavuttaisi aktiivista kansalaisuutta edellyttävän lukutaidon. Ristiriitaiselta sen sijaan tuntuvat tutkimustulokset, joiden mukaan yhä useampi koulutulokas osaa lukea jo kouluun tullessaan, mutta toisaalta huippulukijoiden määrä perusopetuksen päättövaiheessa on vähentynyt. On tosin muistettava, että PISA-tulokset kertovat muutaman vuoden takaisesta tilanteesta. Laajentuneen esiopetuksen vaikutukset eivät vielä näy PISA-tutkimuksissa.

Vahasalon (2006, 173–176) mukaan joku irvileuka onkin todennut: ”*PISA-tutkimus paljasti, ettei Suomessa ole erityisen lahjakkaita oppilaita, mutta maamme tyhimmät ovat maailman viisaimpia.*” Vaikka perusopetuslaki lähtee siitä, että kaikille oppilaille tulee antaa opetusta omien lähtökohtien perusteella, lahjakkaiden opetusta pidetään eli-

tistisenä ja syrjäyttävänä. Lahjakkaiden opetus tuntuu olevan maassamme tabu. Koulutuksen tasa-arvo ei kuitenkaan toteudu, jos molempia ääripäitä ei huomioida. Professori Kari Uusikylä (ks. Vahasalo 2006, 175) on esittänyt Suomi 2015 -ohjelman loppuraportissa toimenpide-ehdotuksia koulun kehittämiseksi. Yksi hänen teeseistään on, että koulutuksen on autettava jokaista löytämään erityislahjansa ja luovuutensa. Yksi keino siihen olisi lisätä opettajankoulutukseen lahjakkuutta ja luovuutta käsitteleviä opintojaksoja.

Kari Uusikylä kannattaa voimakkaasti suomalaista peruskoulua. Hänen kirjoituksistaan voi tehdä päätelmän, että lahjakkaiden koulutuksen puutteet eivät johdu peruskoulusta sinänsä. Lahjakkaiden erityisopetukseen liittyy elitismin ongelma: sen vastustajat väittävät, että lahjakkaiden erityisopetus johtaisi itserakkaiden etuoikeutettujen luokan syntymiseen (Uusikylä 2005, 164). Tämä ongelma on maailmanlaajuinen. Geake ja Gross (2008, 218) viittaavat artikkelissaan useisiin tutkimuksiin (Gallagher 1976; Bégin & Gagne 1994; Geake 1997; Gross 1997, 1999, 2001) Australiassa, Britanniassa, Yhdysvalloissa ja Euroopassa, joiden mukaan akateemisia erityisryhmiä pidetään elitistisinä. Tutkimustulokset osoittavat, että enemmistö opettajista, jotka vastustavat älyllisesti lahjakkaiden oppilaiden erityiskohtelua, eivät vastusta urheilussa tai musiikissa lahjakkaiden oppilaiden erityisryhmiä tai opetuksen nopeuttamista. Tällä tavalla ajattelevat opettajat näkevät, että liikunnallisesti tai taiteellisesti lahjakas oppilas tuo iloa koko yhteisöön, kun taas älykäs lapsi hyötyy itsekkäistä ponnisteluistaan vain itse. Tämä ilmiö ei ole sidottu mihinkään yksittäiseen maahan tai kulttuuriin. Esimerkiksi Itävallassa, joka on kuuluisa laadukkaasta koululaitoksestaan, ei ole erityisemmin panostettu lahjakkaiden koulutukseen – myös siellä lahjakkaiden koulutus nähdään elitistisenä. Tosin Uusikylän (2005, 166) mukaan elitismin pelko on Pohjoismaissa ollut äärimmillään. Geake ja Gross (2008, 219) kuitenkin arvelevat, että kyseessä on pikemminkin yhteiskunnallisesti kiusallinen psykososiaalinen ilmiö kuin opettajien rajoittuneisuus.

Voidaankin kysyä, saavatko lahjakkaat oppilaat riittävästi mahdollisuuksia yksilölliseen opetukseen ja virikkeitä omien taipumustensa kehittämiseen? Kielellinen lahjakkuus on monessa mielessä suuri etu lapselle. Koulun työtavat perustuvat verbaalisuuteen ja opettajajohtaisuuteen. Onkin todettu, että koulussa menestyvät parhaiten ne oppilaat, jotka jo ennen koulun alkua osoittautuvat kielellisesti lahjakkaiksi. (Kuusisen 1992, 51.) Jos

lahjakkaiden erityisluokat johtavat elitismiin, löytyisikö ratkaisu ongelmaan opetuksen eriyttämisestä tavallisessa luokassa?

5.3.2 Motivoitunut menestyjä vai alisuoriutuva luovuttaja

Lapsen lahjakkuuden eri osa-alueilla voi siis olla suuriakin vaihteluja. Esimerkiksi kielellisesti lahjakkaalla lapsella voi olla paljon puutteita sosiaalisissa taidoissa. Varhaisten lukijoiden vanhemmat ovat kysyneet joskus minulta esiopettajana mielipidettä lapsensa aikaistettuun koulunaloitukseen. Olen aina suhtautunut siihen varauksella. Harvoin olen tavannut lasta, joka olisi kaikilla osa-alueilla muita vuoden edellä. Männikkö (1998a, 127) varoittaa, että pienelle lapselle asetettuja vaatimuksia ei pitäisi mitoittaa pelkästään hänen tiedollisen tasonsa mukaan. Näin voi käydä silloin, kun älykäs lapsi sijoitetaan kouluun ikäisiään vanhempien ryhmään. Lapsi saattaa joutua ponnistelemaan kohtuuttomasti niissä asioissa, joissa hän ei ole ikäisiään edellä. Kielellisesti lahjakkaat lapset luokassa vaativat kuitenkin opettajalta aina toimenpiteitä. Vanhemmat ovat olleet oikeassa huolestuessaan siitä, että sujuvasti lukevat lapset saattavat pitkästyä ensimmäisen luokan äidinkielen oppitunneilla.

Älykkäät lapset odottavat kouluun pääsemistä uuden ja mukavan oppimisen toivossa. Monesti he kuitenkin joutuvat pettymään muiden odotteluun ja opettajan huomion puutteeseen. Lahjakkaan lapsen ajatellaan liian usein pärjäävän itsekseen, vaikka myöskin heille opettaja on tärkeä kodin ulkopuolinen aikuinen, jonka avulla oma minä rakentuu. Opettaja saattaa pitää selviönä, että lahjakas suoriutuu kaikesta hyvin. Siksi hän jää usein ilman tunnustusta ja kiitosta. Lahjakkailta lapsilla ensimmäiset kouluvuodet saattavat kulua täysin turhauttavaan oleskeluun. Tällä kokemuksella saattaa olla kauaskantoiset vaikutukset opiskeluasenteeseen. (Männikkö 1998a, 127; Uusikylä 2005, 141.)

Uusikylän (1998, 71–72) mukaan lapset, joiden älykkyysosamäärä on noin 150 sopeutuvat yleensä kouluun: heille koulunkäynti on helppoa eikä hyvien arvosanojen saaminen edellytä ponnistelua. Tätä älykkäämmille lapsille opiskelu tavallisessa luokassa lähes aina aiheuttaa tympääntymistä. Älykkäiden lasten aktiivitaso on yleensä korkea ja mielenkiintoisia haasteita tarjoamaton opetus saattaa johtaa tällaisen oppilaan jopa häiriköijäksi, vaikka tarpeeksi haastaviin tehtäviin lahjakas oppilas pystyisi keskit-

tymään pitkiäkin aikoja. Tässä kohtaa edellytetään opettajalta ymmärtämystä, sillä synnynäinen älykkyys tai erityislahjakkuus vaatii ponnistelua ja harjoittelua ennen kuin se jalostuu aikuisen lahjakkuudeksi. Lahjakkuutta syttyy ja sammuu elämän varrella, sillä kukaan ei selviä elämästä vain sillä, että on saanut syntymälahjakseen enemmän kuin muut. Vaarana on, että oppilas heittäytyy kapinalliseksi laiskuriksi, joka ei motivoidu kehittämään itseään pitkäjännitteisesti. Hänestä saattaa tulla alisuoriutuja, joka ei menesty koulussa niin hyvin kuin hänen kykynsä edellyttäisivät (Uusikylä 2005, 128). Onkohan sitten syytä vai seurausta, kun Geaken ja Grossin (2008, 217) mukaan opettajat yhdistävät älyllisen lahjakkuuden helposti sosiaaliseen sopeutumattomuuteen?

Älykkyys ei siis välttämättä muutu saavutuksiksi. Älykkäänkin lapsen on tunnistettava omat kykynsä ja mahdollisuutensa. Siihen hän tarvitsee usein aikuisen apua, sillä myös älykäs lapsi kaipaa kannustusta ja hyväksyntää. Ponnistelematta saavutettu alimitoitettun tehtävän lopputulos ei motivoi, vaan siitä seuraa helposti alisuoriutumisen kierre. Älykäs lapsi on yleensä kokeilunhaluinen ja ottaa asioista selvää. Tehtävien eteen ponnisteleminen ja niistä suoriutuminen tuottaa myös älykkäälle lapselle oppimisen iloa. Syy huippuälykkäiden ikävystymiseen koulussa saattaakin löytyä siitä, etteivät siellä tarjotut liian helpot tehtävät tarjoa heille motivoivia huippukokemuksia. (Männikkö 1998b, 47–48.) Motivaatio menestymiseen on osa lahjakkuutta. Tämä lahjakkuuden piirre tulee usein esiin jo ensimmäisinä kouluvuosina. Lahjakkaat oppilaat ovat monesti hyvin intensiivisiä valitsemalleen kiinnostuksen kohteelle ja näkevät omat mahdollisuutensa päämääränsä saavuttamiseen lähes rajattomina. (Feldhusen 1986, 114.) Siihen koulun tulisi antaa mahdollisuus.

On huomattava myös piilevä vaara, että lahjakkaalta lapselta odotetaan aina hyviä suorituksia, ja huomio kiinnitetään helposti ainoastaan hänen älylliseen ja tiedolliseen kehitykseensä (Uusikylä 1998, 79). Yksipuolinen uppoutuminen pelkästään oman lahjakkuusalueen maailmaan saattaa olla uhka lapsen tasapainoiselle kasvulle. Oppiminen on olennaiselta olemukseltaan sosiaalista vuorovaikutusta – sosiaalisuus ja vuorovaikutussellisuus korostuvat lasten oppimisen lähteenä. Oppimistilanteessa välittyvä henkilökohtainen palaute opettajalta ja opiskelutovereilta on voimakkain yksittäinen oppimisprosessia ohjaava tekijä. (Väljærvi 1998, 96–100.) Delcourt, Cornell ja Goldberg (2007, 359) korostavat, että lahjakkaiden lasten opetusta suunniteltaessa on aina yhdistettävä akateemisten taitojen oppiminen realistisen ja positiivisen minäkäsityksen kehittämi-

seen. Ennen esikoulua tai sen aikana lukemaan oppineiden käsitys itsestään lukijana on positiivisempi kuin koulussa lukutaidon oppineilla (Lepola 2006, 51). Vaikka vahvuuksiin ei pidäkään uppoutua liikaa, sujuvasti lukeva koulutulokas tarvitsee sopivasti haasteita. Muuten häntä voi uhata alisuoriutuminen.

Kontoniemen (2003, 90–92, 213) tutkimuksen mukaan alisuoriutuminen ja kouluhaluttomuus voi alkaa jo ensimmäisen kouluvuoden aikana. Alisuoriutujat ovat useimmiten poikia. Poikien alisuoriutuminen alkaa tyttöjä aikaisemmin ja sen piirteet ovat näkyvämpiä. Alisuoriutujat ovat ääripäiden oppilaita:

hiljainen – vilkas

ei mistään kiinnostunut – täysin harrastuksissaan elävä

eristäytynyt – joukkoihminen

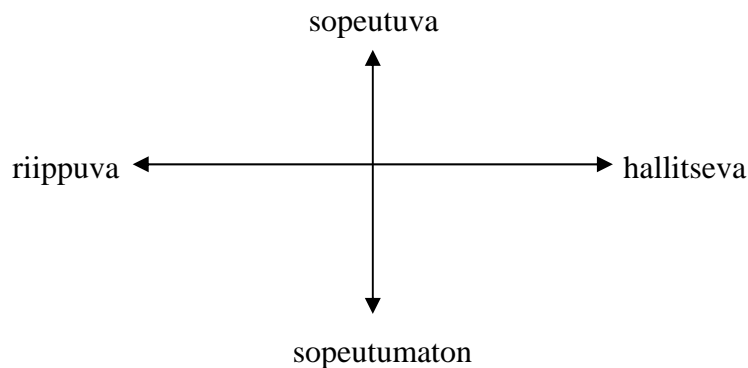
ahdistunut – hauska pelle

ajelehtija – johtaja.

Poikien alisuoriutuminen ilmenee yleensä oikean laidan kuvauksen muodossa ja on siis näkyvämpää kuin tyttöjen velvollisuudentunteen ja sosiaalisen joustavuuden sävyttämä käyttäytyminen. Toisaalta tyttöjen realistisuudesta saattaa tulla jopa este kykyjen rohkealle käytölle. Uusikylä (2008, 63–64) arvelee, että tyttöjen hiljaista alisuoriutumista voidaan perustella myös attribuutioteorialla: yksilö sisäistää muuttumattomina ne ominaisuudet, jotka ympäristö on häneen liittänyt. Jos joku uskoo, ettei ole älykäs, hänestä tulee alisuoriutuja. Kaiken kaikkiaan pojat uskovat keskimäärin tyttöjä enemmän itseensä – kun vain viitsii opiskella, menestystä seuraa. Oman kokemukseni mukaan voisin yleistäen todeta, että pojat ottavat rohkeammin riskejä, kun taas tytöt hoitavat kiltisti ja tunnollisesti velvollisuutensa. Tytöt tavallaan alistuvat rutiininomaiseen työskentelyyn, mutta pojat tuovat selvemmin ilmi turhautumisensa. Tästä lienee kysymys.

Alisuoriutujien tunnistamisen avuksi Rimm (1995, 10 – 24) on luokitellut heidät neljään pääryhmään, joista muodostuu erilaisia yhdistelmätyyppejä. Rimmin mielestä alisuoriutuminen on opittu käyttäytymis- ja toimintatapa, joten erilaisten opiskelua haittaavien tapojen voidaan ajatella osoittavan tai ennustavan alisuoriutumista. Tällaisen kartan (kuvio 4) avulla opettaja voi tarkkailla omia oppilaitaan ja erottaa alisuoriutumiselle altistavaa käyttäytymistä. Varmaankin helpoimmin luokasta erottuvat hyperaktiiviset tyypit ja passiiviset vetelehtijät. Jotkut alisuoriutujat ovat luovia tai erityslahjakkaita jollakin tietyllä alueella. He saattavat antautua täysin vain tälle omalle kiinnostuksen

kohteelleen ja laiminlyövät muita alueita häviämisen pelossa. Entä sitten, jos he eivät saa mahdollisuutta edes oman erityisosaamisensa kehittämiseen?



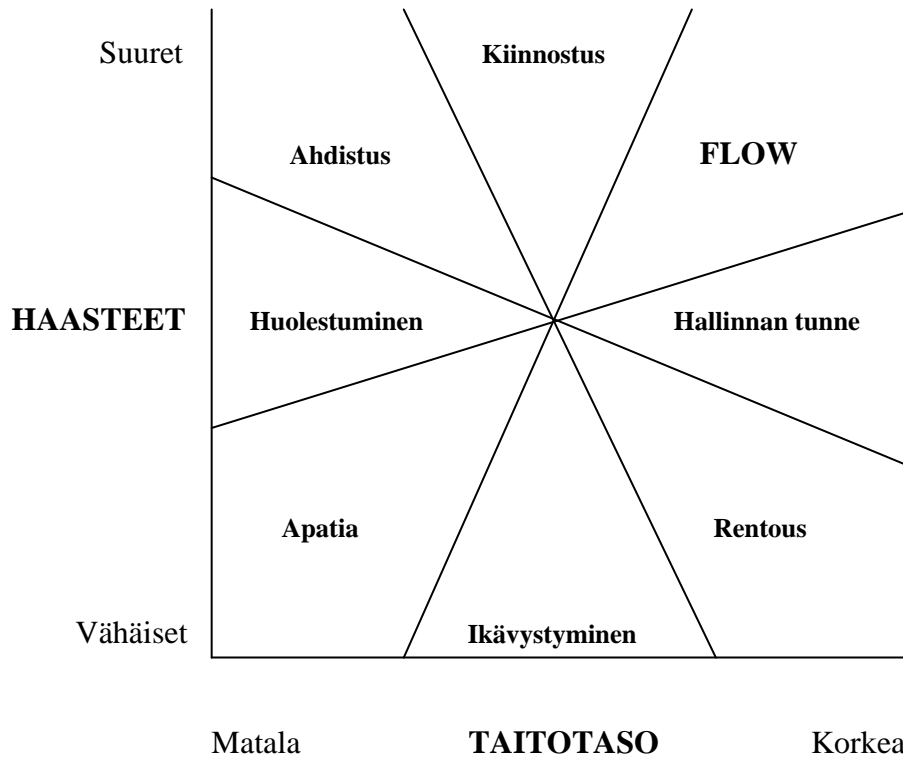
KUVIO 4. Alisuoriutumisen luokat (Rimm 1995, 11).

Lehtosen (1994, 8) mukaan lahjakkaat oppilaat käyttäytyvät koululuokissa eri tavoin: yleisimmät roolit ovat hiljainen ja sopeutunut uurastaja, sosiaalinen menestyjä sekä turhautunut häirikkö. Hiljainen ja vaivaton oppilas jää usein syrjään, eikä hänen tarpeitaan huomata. Toinen äärimmäisyys on häiriköimällä omaa turhautumistaan ilmentävä älykkö. Liian helpot ja samaa toistavat tehtävät kyllästyttävät häntä. Häiriköinti ei tietenkään ole aina merkki lahjakkuudesta. Uusikylä (1992, 55) korostaa, että useimmiten lahjakkaat sopeutuvat vallitseviin olosuhteisiin joustavasti. Yleensä lahjakkailla oppilailla on positiivinen minäkuva, vähän ahdistuneisuutta ja korkea suoritusmotivaatio.

Uusikylän (1998, 73) nuorille mensalaisille (kansainvälinen älykkyytensä testanneiden järjestö) tekemän tutkimuksen mukaan osa alisuoriutujista syytti ympäristön ymmärtämättömyyttä, osa itseään. Toisaalta joku lahjakas ja kypsä ihminen voi tahallaankin jättäytyä kilpailuyhteiskunnan oravanpyörästä. Älykkäiden alisuoriutumiseen ja tavoitteiden alimitoittamiseen on usein etsitty syytä siitä, että he eivät ole oppineet tekemään työtä tavoitteidensa eteen. He ovat saavuttaneet riittävän hyvän tuloksen ilman ponnisteluakin. Tässä tilanteessa tarvitaan vanhempien ja opettajien herkkää vaistoa: myös älykäs lapsi tarvitsee kannustusta ja hyväksyntää touhuilleen. Lapsen kykyjä ei pitäisi aliarvioida.

Syy huippuälykkäiden ikävystymiseen koulussa saattaa löytyä siitä, etteivät siellä tarjotut tehtävät saa aikaan motivoivia huippukokemuksia (Männikkö 1998b, 47–48). Vy-

gotskylainen lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva opetus tulisi muistaa lahjakkaidenkin oppilaiden kanssa työskennellessä. Sopivat tavoitteet, niiden eteen ponnisteleminen, onnistuneiden saavutusten tuottama oppimisen ilo lisäävät kaikkien koululaisten oppimismotivaatiota. Myös lahjakkaiden lasten tulisi saada tämä kokea.



KUVIO 5. Flow-kokemus ja muut tunnetilat taitotason ja tehtävän haasteellisuuden vaihdellessa (Csizentmihalyi 1997, 31).

Jos oppilaalla on vahva sisäinen motivaatio tavoitetta kohti ponnistellessaan, hän voi saavuttaa jopa flow-kokemuksen. Flow on tila, joka edellyttää toiminnan vapaaehtoisuutta, sisäistä motivaatiota ja toiminnan hallinnan tunnetta. Tila syntyy tehtävän sopivan haasteellisuuden sekä omien taitojen ja kykyjen optimaalisesta suhteesta (kuvio 5). Flow-käsitteen luoja, Csikszentmihalyin, mukaan myönteiset emootiot, kuten onnellisuus, vireys ja innostuneisuus synnyttävät tietoisuuden järjestystä ja eheyttä. Ihminen voi ikään kuin unohtaa itsensä ja keskittyä tekemään jotakin itsensä ulkopuolella. (Silkelä 2002, 239–241.) Myös ajan taju saattaa unohtua. Oppilaat ovat flow-tilassa, kun he kaksoistunnin aikana kysyvät: ”Oliko tämä ensimmäinen vai toinen tunti?” (McLean 2003, 84).

Uusikylä ja Atjonen (2005, 138–139) korostavat, että koulutehtävien vaikeuden on oltava sopiva suhteessa yksilön taitoihin: flow-tilan saavuttaminen on kouluopiskelussakin mahdollista ja tärkeää. Taitojen ja tietojen kehittyessä haasteita tulee lisää siten, että oppilas joutuu ponnistelemaan tavoitteet saavuttaakseen. Oppilaan pitäisi tuntea, että hän kykenee vielä parempiin tuloksiin. Saavuttaakseen flow-tilan hän voi heittäytyä rohkeasti virran vietäväksi, mutta voi itse määrätä työskentelynsä suunnan ja nopeuden. McLean (2003, 83–85) vertaa flow-tilassa työskentelyä automaattiohjauksella toimimiseen, niin helpolta se tuntuu. Flow voidaan nähdä ihanteellisena tilana, jossa oppilaat kykenevät sisäisen motivaation avulla uppoutumaan opiskeluun. Vaikka täydellisen sisäisen motivaation tilassa aktiivisesti työskenteleminen onkin ihanteellista, McLean muistuttaa, että myös toimettomuuden hetket ovat tärkeitä. Oppilaat tarvitsevat rauhallisia lepoaikoja, jolloin he voivat kutsua esiin omia sisäisiä voimavarojaan. Se voi olla oppilaan kehitykselle jopa merkityksellisempää kuin jatkuva aktiivisuus. Oppilaiden ei aina tarvitse toimia täydellä teholla.

Motivaation esteenä ja alisuoriutumisen syynä voi olla toki muitakin tekijöitä kuin opetuksen laatu. Kyse on kuitenkin hyvin monivivahteisista asioista. Mikä sitten voisi olla menestymisen tiellä, jos oppilaalla on lahjakkuutta, kykyjä ja halu oppia, jos opetus tarjoaa siihen sopivasti haasteita ja oppilaalla on sopiva kodin tuki takanaan? Kuten oppilaantuntemusta käsittelevässä luvussa 4.2.2 totesin, Keltikangas-Järvisen (2006, 95–97, 266) mukaan synnynnäinen temperamentti on sellainen tekijä. Lahjakkuuskaan ei auta silloin, kun lapsen temperamenttiin kuuluu matala sinnikkyys. Tällainen lapsi ei jaksa ponnistella ja nähdä vaivaa, työskennellä määrätietoisesti.

Temperamenttiltaan sinnikäs ja peräänantamaton lapsi ei luovuta, vaikka tehtävä tuntuisi hänestä vaikealta. Vaikeus on hänelle haaste. McLean (2003, 123–128) tähdentää, että motivaatio on monen tekijän summa, joka saa ihmisen toimimaan tiettyä tavoitetta kohti. Motivaatio antaa pyrkimyksille suunnan ja syvyyden, se johdattaa häntä tavoitteeseen tietyllä innostuksen asteella. Oppimisen tärkein, tehokkain ja palkitsevin motivaatio tulee oppijasta itsestään. Lapsi tarvitsee sen kehittämiseen aikuisen tukea ja ohjausta. Sopivan haasteelliset tavoitteet ovat varmaankin oppimismotivaation syntymisen ehdoton edellytys.

5.3.3 Opetuksen eriyttämisestä vastaus haasteeseen

Onko totta, että suomalainen koulu tyypistää yksilöllisen lahjakkuuden ”määrämittoihin” ja tuhoaa sen uutta luovan innovatiivisuuden? Opettajan merkitys lahjakkuuden tunnistamisessa sekä lahjakkaan oppilaan motivoinnissa ja rohkaisussa on ratkaisevan tärkeä. Opettajan on opittava hyväksymään se, että oppilaat oppivat eri tavalla, eri aikatauluissa ja eri järjestyksessä. Miten koulu voisi luoda edellytyksiä tavoitteellisuuden, pitkäjänteisyyden ja haasteiden rohkean vastaanottamisen vahvistumiselle? Lahjakkuuden kehittyminen vaatii melkein aina lapselta jo varhain emotionaalista, kognitiivista ja motivaationaalista panostusta. Vähin, mitä koululta voidaan odottaa lahjakkuuden tukemisessa, on raivata esteitä yksilön kehitykseltä. Älykkyyden lisäksi lahjakkuus edellyttää vahvaa tehtävään sitoutumista, motivaatiota ja innovatiivisuutta. Eri tavalla lahjakkaille lapsille on pystyttävä luomaan monipuolisia mahdollisuuksia edetä oppimisessaan. Potentiaalisen lahjakkuuden kehittyminen korkeatasoiseksi suoritukseksi sekä yhteiskuntaa hyödyttäväksi taidoiksi on haaste, johon koulun pitäisi pystyä vastaamaan. Kansakuntana meillä ei ole varaa tuhjata lahjakkuutta. (Välijärvi 1998, 90–103.)

Laadukas koulutus on hyväksi sekä yksilölle että yhteiskunnalle (Ahonen 2003, 204). Yhdyn kuitenkin mielelläni Uusikylän (1991, 303) näkemykseen, että kansallisen edun periaate yksilön lahjakkuuden kriteerinä on ylikorostuneena vaarallinen. Jos kansainvälisen taloudellisen kilpailun takia nähdään tarpeelliseksi esimerkiksi aikaistaa koulun aloitusta vuodella, ollaan hakoteillä. Lähtökohtana tutkimukseni aihevalinnalle ei suinkaan ollut kansallinen etu. Tutkimukseni alkuunpanijana oli puhtaasti huoli yksittäisestä lapsesta, hänen oppimismotivaationsa ja oppimisen ilonsa säilymisestä. Lahjakkaista yksilöistä riippuu hyvin pitkälle se, mihin maailma on menossa (emt.). Siinä mielessä tutkielmani aiheella on myös kansallista merkitystä.

Kielellisen lahjakkuuden tunnistamiseen löytyy siis joitakin apukeinoja lahjakkuustutkijoilta. Lahjakkuutta tai yksinkertaisesti sanottuna taidoissaan pitkälle etenemistä osoittaa luonnollisesti myös se, että oppilas selvittää helposti ensimmäisen luokan lähtötasotestit. Kun omassa luokassaan havaitsee keskiryhmää edellä olevia oppilaita, se merkitsee aina heidän opetuksensa eriyttämistä ylöspäin. Joku opettaja voi kokea tilanteen mielenkiintoisena haasteena, toinen rasiitteena. Varmaankin jokaisesta luokasta löytyy eriytettävää sekä ylös- että alaspäin. Lahjakkuus-käsitteen pohtimiseni lopputu-

los on, että sen käyttämistä on turha pelätä. Lahjakas ei tarkoita mitään kauhean juhlallista ja lopullista arviota lapsesta. Kokenut Kaisa-opettaja ja Suomen ehkä kokenein lahjakkuustutkija Kari Uusikyläkään eivät osaa sanoa tyhjentävää vastausta siihen, ketä voidaan pitää lahjakkaana. Molemmat kuitenkin toteavat, että lahjakkuus on kontekstiin sidottu käsite: kenenkään tulevaisuutta ei opettaja voi täysin ennustaa.

Sternbergin (1993, ks. Pehkonen & Scheinin 1997, 6) mukaan lahjakkuuden kriteerinä on harvinaisuus vertaisryhmässä. Sekin on aika suhteellinen käsite. Toisaalta onkin sama, pidämmekö lasta lahjakkaana vai emme. Pelkästään se, että hän on muita luokkatovereita edellä, edellyttää hänen opetuksensa eriyttämistä sopivasti ylöspäin. Jo sanatasoinenkin lukutaito edellyttää eriyttämistä silloin, kun toiset vasta opettelevat kirjaimia. Lahjakkuus ei ole ainoa syy ylöspäin eriyttämiseen – jollakin oppilaalla voi yksinkertaisesti vain olla korkea motivaatio ja halu tehdä töitä muita oppilaita enemmän (Phillips 2008, 50). Lahjakkuuden ja koulumenestyksen yhteys ei todellakaan ole yksiselitteinen: koulussa menestyy myös yrittämällä, vaikka älykkyys ei olisikaan huipputasoa. Toisaalta joku huippuälykäs menestyy koulussa joko keskinkertaisesti tai kehnosti syystä tai toisesta. (Uusikylä 2005, 144–145.)

Varhaista lukutaitoa voidaan tutkimusten mukaan pitää jonkinlaisena lahjakkuuden mittarina ja hyvänä koulumenestyksen ennustajana. Julkusen (1987, 76; 1991, 82) mukaan ennen koulun alkua lukemaan oppineet ymmärtävät lukemaansa paremmin vielä yhdeksännelläkin luokalla kuin vasta koulussa lukemaan oppineet. Aikaiset lukijat osaavat tehdä päätelmiä ja perustella asioita lukemansa perusteella monipuolisesti. Heidän koulumenestyksensä on kaikissa oppiaineissa myöhemmin lukemaan oppineita parempaa. Laakson (1992, 97–98) tutkimus vahvistaa varhaisen lukutaidon merkitystä myöhemmälle koulumenestykselle: varhaiset lukijat menestyivät muita paremmin äidinkiessä vielä peruskoulun loppuvaiheessakin. Laakson mukaan yläasteen äidinkielen koulumenestystä voidaan ennustaa melko hyvin koulunaloitusvaiheessa arvioidun lukemisvalmiuden perusteella.

Tulevan koulumenestyksen melko hyvästä ennustettavuudesta huolimatta monenlaisia yllätyksiäkin on työhistoriani aikana tullut suuntaan ja toiseen. Keltikangas-Järvisen (2004; 2006) tutkimus temperamentin sinnikkyysaste näyttää vaikuttavan yllättävän paljon koulumenestykseen varsinkin ylemmillä luokilla. Liian vähäiseen ponnisteluun tot-

tuminen ensimmäisinä kouluvuosina tuskin vahvistaa sinnikkyyttä. Esiopetusvuoden perusteella voi nähdä oppilaan tulevan opinpolun suuntaviivoja, mutta tarkkoja ennusteita ei voi eikä tarvitsekaan tehdä. Tärkeintä on huolehtia siitä, että lapsi saa juuri tällä hetkellä sellaista opetusta, joka on hänen kehitysvaiheelleen sopivan haasteellista. Kaisa-opettajan motto ”*Ei kenenkään tarvitse opetella uudelleen lukemaan*” on niin osuva, että siitä koko tutkielmani sai nimensä.

Nyt on aika löytää konkreettisia eriyttämisen keinoja. Toivon, että neljä vuotta sitten esioppilaanani olleen Annin kaltaisten lasten ei tarvitse ensimmäisellä luokalla tyytyä kirjainten opetteluun. Sain Annilta muistoksi esikouluvuoden keväällä hänen itsensä kauniilla käsialalla kirjoittaman riimirunon.

Kissaruno

*Kerran aamulla saattaa nähdä kissan,
joka tekee pissan.
Kerran aamulla saattaa nähdä kalan,
tuon kissan aamupalan.
Kerran aamulla saattaa nähdä koiran villin,
vaan mitä se soittaa,
se on pilli.*

Anni 6v

Anni oli vertaisryhmässään niin harvinainen, että häntä uskallan kutsua kielelliseksi lahjakuudeksi. Kysyin Annilta lupaa tämän runon julkaisemiseen ja kuulin, että hänen äidinkielenumeronsa on nyt neljännellä luokalla kymmenen. Koulussa hänen lempiaineensa on äidinkieli, ja hän nauttii edelleenkin tarinoiden kirjoittamisesta. Anni suunnitelti kesäpuuhinaan kirjoittavansa videofilmin käsikirjoitusta. Anni vaikuttaa tässä vaiheessa monilahjakuudelta, sillä hän harrastaa myös esimerkiksi käsitöitä ja leipomista. Esiopettajana oli mielenkiintoista seurata entisten oppilaiden opintietä. Huomasin juuri yliopistojen opiskelijavalintalistoja selatessani, että alussa siteeraamani turhautuneen ekaluokkalaisen kirjeen kirjoittaja oli tullut valituksi lääketieteelliseen tiedekuntaan. Kirje on ollut siis pöytälaatikossani jo useamman vuoden; tuntuu kuin tämä taidoissaan pitkälle ehtineiden koulunaloittajien turhautumisen problematiikka olisi painanut mieltäni jo pitkän aikaa. Aiheentalintani sai lisäpontta, kun havaitsin veljenpoikani koulumotivaation laskun viime syksynä. Asia on siis yhä ajankohtainen.

Keskellä kiireistä koulutyötä opettajan on hyvä välillä asettua oppilaiden asemaan ja pohtia, palveleeko opetus kaikkia oppilaita. Ensimmäisen luokan oppilaat ovat yleensä hyvin motivoituneita koululaisia. Enpä muista koskaan tavanneeni esikoululaista, joka ei olisi innolla odottanut ensimmäiselle luokalle menemistä. Lasten odotukset koulun suhteen ovat siis suuret: opettajat ovat vaativan tehtävän edessä, jotta innostus saisi säilyä. Yksi olennaisista asioista motivaation säilymisen kannalta on mitä ilmeisimmin tehtävien ja taitotason kohtaaminen. Ensimmäisen luokan oppilaat ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan niin heterogeeninen joukko, että ainoana keinona oppimismotivaation säilymiseen näyttää olevan opetuksen eriyttäminen.

Innostuksen hiipuminen koulunkäyntiä kohtaan uhkaa sekä erityistä tukea tarvitsevaa että taidoissaan pitkällä olevaa lasta. Lahjakkaat oppilaat turhautuvat liian helpon oppiaineen äärellä samalla tavalla kuin erityistä tukea tarvitsevat liian vaativia tehtäviä tehdessään. Molempien ääripäiden oppilaiden opettaminen vaatii opettajalta erityistä paneutumista – oppimismotivaation säilymiseksi ja alisuoriutumisen estämiseksi äidinkielen opetuksen eriyttäminen myös ylöspäin on välttämätöntä. Silloin kenenkään ei tarvitse opetella sellaisia asioita, jotka hän jo osaa. Oppilaisiin tutustuessaan opettaja löytää luokastaan lukevien ryhmän. Myös kielellisesti erityislahjakkaiden lasten tunnistamiseen on olemassa keinoja. Apuna voi käyttää esimerkiksi Uusikylän (2005) Lahjakkaiden kasvatusta -kirjan lopusta löytyviä tunnistuslistoja. Lahjakkuuden tunnistamiseen ja lahjakkaiden lasten opettamiseen opettajien olisi tosin hyvä saada lisäkoulutusta. Oppilaiden taitotaso on syytä olla selvillä, sillä uuden oppimisen ja oivaltamisen ilon tuottama flow-tila voi syntyä vain tehtävän sopivan haasteellisuuden sekä omien taitojen ja kykyjen optimaalisessa suhteessa. Sen kokemiseen on oikeus myös lahjakkaalla lapsella.

6 LAHJAKKAIDEN LASTEN OPETUS

Noin kaksi prosenttia oppilaista ei pysty seuraamaan normaaliopetusta. He tarvitsevat ja saavat erityisopetusta. Jokaisessa ikäluokassa on myös noin kaksi prosenttia älykkäitä tai erityislahjakkaita, jotka eivät juuri hyödy tavallisesta opetuksesta. Heikin tarvitsisivat erityisopetusta. Lahjakkaiden opetuksen asiantuntijat korostavat, että ylöspäin eriyttävän opetuksen tulee kehittää lapsia monipuolisesti. Älyllisten haasteiden lisäksi myös lahjakkaat lapset tarvitsevat sosiaalista, eettistä ja emotionaalista kasvatusta. Usein ajatellaan, että lahjakkaat lapset ovat ongelmattomia, helppoja tapauksia. Lahjakas lapsi ei kuitenkaan ole aikuinen – hänellä on ikätasonsa mukainen tunne-elämä ja hän tarvitsee sen mukaisesti hyväksyntää ja turvallisuutta. Hän ei kaipaa liiallisia vaatimuksia tai ylenmääräistä palvelua, mutta alisuoriutumisen estämiseksi tehtävien tulisi vastata yksilöllisiä kykyjä. (Uusikylä 2005, 138–168.)

6.1 Ylöspäin eriyttämisen mahdollisuuksia

Runsaan (1991, 239) mukaan lahjakkaiden opetukseen suhtautuminen on ollut voimakkaasti kaksitahoista. Toisaalta on vaadittu opetuksellisin perustein erityisopetuksen järjestämistä lahjakkaille, toisaalta on vaadittu lahjakkaiden pysyttelemistä normaaliopetusryhmissä sosiaalisin perustein. Lahjakkaiden opetus ei ole mikään uusi asia, sillä jo vuosikymmeniä Suomessakin opettajat ovat kohdistaneet lahjakkaisiin oppilaisiinsa erityistoimenpiteitä, kuten luokan yli siirtoja ja lisätehtävien antamista. Ensimmäisen kerran peruskoulun opetussuunnitelmakomitea pyrki virallisesti ottamaan kantaa lahjakkaiden opetukseen jo vuonna 1970 vaatimuksella, että jokaisen oppilaan tulisi saada edetä opiskelussaan omien edellytystensä mukaisesti. Tämä vaatimus kirjattiin tosin tilanteessa, jossa rinnakkaiskoulujärjestelmä korvattiin peruskoululla. Uusikylä (2003, 16) pohtiikin, että 1970-luvulla luodun peruskouluideologian ehkä suurin virhe oli lahjakkuuserojen kieltäminen oppilaiden välillä. Opetussuunnitelmiin kirjatusta vaatimuksesta huolimatta lahjakkaimmat oppilaat ovat joutuneet kärsimään koulunsa läpi. Aikaisemmin torjuvan suhtautumisen kohteeksi joutunut lahjakkaiden erityisopetus saa nyky-

ään yhä enemmän kannatusta Euroopassa – Suomessakin valtioneuvosto on määritellyt sen viralliseksi opetuksen kehittämistavoitteeksi (Uusikylä 2005, 168).

Joissakin suomalaiskouluissa on erityisesti paneuduttu lahjakkaiden oppilaiden opetukseen. Esimerkiksi Helsingissä toteutettiin Helsingin opetusviraston ja Helsingin yliopiston yhteistyönä luonnontieteellisesti lahjakkaille yläasteen oppilaille suunnattu opetuskokeilu lukuvuonna 1995–1996. Projekti oli nimeltään Sillanrakentajat. Siinä 30 oppilaalla 16:sta eri helsinkiläiskoulusta oli tilaisuus tutustua Helsingin yliopiston laitosten, tiedekeskus Heureka ja tähtitieteellinen yhdistys Ursan toimintaan ja työskennellä eri projekteissa alansa asiantuntijoiden ohjaamina. (Pehkonen & Scheinin 1997.) Hämeenlinnan normaalikoulussa kehitettiin opetuksen yksilöintiä ja lahjakkaiden opetusta erityisesti 1990-luvulla. Sen tuloksena on kirjoitettu useampiakin tutkimusraportteja. (esim. Lehtonen 1994). Erikoisluokkia, joissa annetaan syventävää opetusta musiikissa, liikunnassa tai luonnontieteissä on Suomessa useilla paikkakunnilla. Erikoistumisaineissa annetaan lisäopetusta, muuten opetussuunnitelma on sama kuin muillakin. Erikoisluokkiin hakeudutaan pääsykokeiden kautta. (Vahasalo, 2006, 174.) Suomessa lahjakkaiden opetuksesta on kirjoittanut ja puhunut erityisesti ”lahjakkuusprofessori” Kari Uusikylä. Suurin osa hänen tuotannostaan näyttää olevan 1990-luvulta, mutta hän puhuu aiheesta edelleenkin, emeritusprofessorina.

6.1.1 Eriyttämisen terminologiaa

Eriyttäminen on pedagogista ja organisatorista toimintaa. Se voi olla yhtenäistä, jolloin tavoitteena on kaikkien oppilaiden pääsy samoihin tavoitteisiin, tai erilaistavaa eriyttämistä, joka palvelee oppilaiden pääsemistä omiin tavoitteisiinsa. Tällöin puhutaan lahjakkaiden opetuksesta. Lahjakkaiden opetuksessa kiinnitetään erityisesti huomiota opetuksen yksilöintiin. *Laajuusdifferoinnilla* tarkoitetaan sitä, että toiset oppilaat etenevät oppiaineksessa pidemmälle kuin toiset. Yksilöllistävänä tekijänä on siis oppiaineksen määrä. *Syvyysdifferoinnissa* eriytetty opetus syventyy johonkin oppiaineksen osaan yleisopetusta perusteellisemmin. *Nopeusdifferoinnissa* erottavana tekijänä on oppimiseen käytetty aika. Differoinnin tekijöinä voivat olla myös yksilöinnin aloitusaika, yksilöinnin määrä, osittaisuus tai kokonaisuus, tilannekohtaisuus tai jatkuvuus sekä itseohjautuvuuden aste. (Runsas, 1991, 240.) Oppimistyyli ei Lahdeksen (1997, 201–202)

mukaan ole eriyttämisen didaktinen ulottuvuus. Se on oppilaan tapa edetä eriytymisprosessissa. Oppimistyyli on kirjava käsite, ja opettajan on hyvä vaihdella opetusmenetelmiä siten, että ne sopivat sekä impulsiivisille että harkitseville oppilaille.

Eriyttämisen tilannekohtainen tarve on opettajan aina tarkasti arvioitava. Esimerkiksi ensimmäisen luokan äidinkielen oppitunneilla eriyttämisen tarve on hyvin suuri. Luku-aidon tasoerot kuitenkin pienenevät nopeasti, joten pysyviä tasoryhmiä kannattaa välttää. (Leppänen ym. 2004, 86–88; Lerkkanen 2006, 20–21.) Ensimmäisellä luokalla lahjakkaiden eriyttäminen saattaa olla liiankin itseohjautuvaa, jos opettajalla ei ole aikaa heille. Itseohjautuva opiskelu vaatii kuitenkin oppilaalta vahvaa itsekontrollia, mikä ensimmäisen luokan alussa ei vielä välttämättä ole kovin korkealla tasolla. Aarnoksen (2003, 15–21) mukaan ulkoinen kontrolli muuttuu sisäiseksi iän mukana. Sisäinen kontrolli on tärkeä taito, jota koulun aloitusvaiheessa kannattaa erityisesti harjoitella. Valinnan mahdollisuudet ja vastuun ottaminen omasta opiskelusta toisaalta kehittävät sisäistä kontrollia ja lisäävät itseohjautuvuutta. Skinnerin ym. (1990, ks. Aarnos 2003, 19) tutkimuksista ilmenee, että lahjakkaat oppilaat positiivisen palautteen perusteella tietävät, että he omilla ponnisteluillaan pääsevät hyviin tuloksiin. Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että sisäisen kontrollin tunteminen riippuu palautteen lisäksi myös ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista. Oppilaalla on oltava mahdollisuus käyttää omaa potentiaaliaan maksimaalisesti. Kaisa-opettaja kuvailee eriyttämisen etenevän itseohjautuvaksi ”*luottaen, vapautta ja vastuuta pienin askelin antaen*”.

Lahjakkaiden lasten opetuksen pääperiaatteena on, että opetus yksinkertaisesti eriytetään vastaamaan heidän kykyjään ja tarpeitaan (Uusikylä 1992, 147). Uusikylä (2005, 164) käyttää termiä opetuksen rikastaminen yleiskäsitteenä, kun tarkoittaa normaaliopetuksen laajentamista ja syventämistä sekä opetusjärjestelyillä että oppisisällöillä. Eriyttämiseen liittyvässä termien viidakossa Uusikylän valinta tuntuu selkeältä.

6.1.2 Opetuksen rikastaminen

Opetuksen rikastaminen voidaan toteuttaa joko *ryhmittelemällä* tai *nopeuttamalla* sitä. Opetusta voidaan nopeuttaa kouluuntuloa aikaistamalla, luokan yli hyppäämällä tai omaan tahtiin tapahtuvalla opiskelulla. (Uusikylä 2005, 169–170.) Ryhmittelyä havain-

nollistamaan Davis ja Rimm (1989) esittävät lahjakkaiden opetuksen pyramidimallin (kuvio 6). Sen mukaan erityisopetus voidaan jakaa 1) tavallisessa luokassa annettavaan erityisopetukseen, jossa käytetään esimerkiksi erilaisia ryhmityksiä ja lisämateriaaleja, 2) täysiaikaiseen erityisluokkaopetukseen ja 3) kokonaan erityiskouluissa tapahtuvaan opetukseen. Pyramidin huippua kohti mentäessä opettavien joukko pienenee ja opetus keskittyy yhä kapeammalle alueelle. (Davis & Rimm 1989, 169–170.)



KUVIO 6. Lahjakkaiden opetuksen pyramidimalli (Davis & Rimm 1989, 170).

Uusikylä (2005, 170–171) korostaa, että jokaisen koulun on itse luotava omat eriyttämismallinsa. Ryhmittely *lahjakkaiden osa-aikaisiin ryhmiin*, jotka työskentelevät esimerkiksi tunnin päivässä omassa resurssiluokassaan asiasta kiinnostuneen opettajansa kanssa, on yksi eriyttämisen vaihtoehto. Tällaisia kokeiluja on toteutettu Suomessakin ainakin eräissä normaalikouluissa, muun muassa Hämeenlinnassa. Koskisen ja Siepin (1994, 19) sekä Uusikylän (2005, 174–175) mukaan osa-aikainen ryhmittely on vähän resursseja vaativa tapa, joka voi hyvin suunniteltuna tarjota lahjakkaille heidän kaipaamiaan haasteita ja kehitysmahdollisuuksia. Malli on joustava: opetus voidaan toteuttaa omin henkilöresurssein eikä sitä varten tarvita erillisiä opetustiloja tai välineitä. Osa-aikaiseen ryhmittelyyn osallistuvat ovat edelleen kiinteästi mukana oman kotiluokkansa työskentelyssä, eivätkä entiset toverisuhteet katkea. Oppilas vain osallistuu muutaman tunnin viikossa lahjakkaiden lasten opetusryhmään.

Myös Phillips (2008, 51–54) näkee lahjakkaiden osa-aikaisissa ryhmissä paljon etuja. Oppilas saa edetä tietyssä aineessa omalla tasollaan ilman ylemmälle luokalle siirtymistä. Opetuksen rikastaminen ehkäisee alisuoriutumista, mutta hän voi harjoitella edelleenkin sosiaalisia taitoja ikäistensä kanssa. Ikärajoja pitäisi ylittää rohkeammin lahjak-

kaiden ryhmissä, jotta oppilaat voisivat edetä opinnoissaan yksilöllisesti. Uusikylä (2005, 174) pitää samanikäisten lahjakkaiden ryhmää oppilaan kannalta parempana vaihtoehtona kuin eri-ikäisten kanssa ryhmittelyä. Phillipsin (2008, 51) mukaan uuraamme hyvin motivoituneiden oppilaiden oppimisintoa, jos emme anna heidän edetä hyvin hallitsemisissaan oppiaineissa omaa tahtiaan.

Ryhmittelyllä on myös huonot puolensa. Oppilaiden valinta ryhmiin on hankalaa, sillä lahjakkaidenkin ryhmässä on suuria yksilöllisiä eroja. Oppilaiden ja vanhempien odotukset ja käsitykset eivät aina käy yksiin opettajan näkemysten kanssa. Niinpä ryhmien muodostaminen vaatiikin avoimuutta ja neuvottelutaitoa. Lahjakkaiden lasten ryhmistä ei pidä tehdä elitistisiksi leimattuja ryhmiä, vaan ne olisi nähtävä opetuksen yksilöllistämisen keinona kuten muukin erityisopetus. (Koskinen & Sieppi 1994, 20; Uusikylä 2005, 175.)

Opetuksen *nopeuttaminen* on joskus aiheellista, jotta lahjakas oppilas saisi tilaisuuden todelliseen etenemiseen: lahjakkaita tulisi rohkaista opiskelemaan omaan tahtiin. Oppilaille, jotka eivät saa tavallisessa opetuksessa tarpeeksi haasteita, saattaa kehittyä heikkoja opiskeluasenteita ja työtapoja. Tavallinen täysiaikainen opiskelu saattaa olla lahjakkaalle lapselle jopa turhaa ajan haaskausta, kun taas opetuksen nopeuttaminen edistää oppilaan henkistä valppautta ja tuotteliaisuutta. Toisaalta opetusohjelmia voidaan tehdä haastavammiksi myös muilla tavoilla kuin nopeuttamalla. Nopeuttaminen eli akseleraatio voi eristää lahjakkaat oppilaat tovereistaan liian pitkälle vietyinä. Luokan yli hypänneellä voivat opiskeluun jääneet aukot vaikuttaa oppimisen laatuun myöhemmin, sillä lapsen kehitys eri aloilla voi olla epätasaista. (Uusikylä 2005, 174.) Tulisi aina muistaa, että pienen lapsen tärkein asia ei ole mahdollisimman suuren tietomäärän kerääminen. Vähintään yhtä tärkeää on oppia tulemaan toimeen itsensä ja muiden kanssa. Tämä tapahtuu parhaiten vuorovaikutuksessa ikäistensä seurassa. Jos älykäs lapsi sijoitetaan kouluun ikäisiään vanhempien ryhmään, hän saattaa joutua ponnistelemaan kohtuuttomasti niillä elämänalueilla, joilla hän ei ole ikäisiään edellä. (Männikkö 1998a, 127.)

Olen lukenut paljon Kari Uusikylän kirjoja ja artikkeleita sekä kuunnellut ja lukenut hänen haastattelujaan. Hän on todennut monessa yhteydessä, että lahjakkaat lapset tarvitsevat erityisopetusta. Useista haastatteluista (esim. Puupponen 2009, 13) on käynyt

ilmi, että hän ei silti kannata erillisiä lahjakkaiden luokkia ja kouluja alakoululaisille. Lahjakkaiden erityisopetus olisi hänen mukaansa parasta toteuttaa eriyttämisenä normaaliluokassa erilaisin menetelmin. Kaikesta kritiikistä huolimatta Uusikylä puolustaa suomalaista peruskoulua ja uskoo sen mahdollisuuksiin (Uusikylä 2003, 222–223). Vahasalo (2006, 174–175) taas näkee erikoisluokat ilonpilkkuna muuten tasapäisessä peruskoulussamme. Hän kannattaa jopa niiden lisäämistä. Malin ja Männikkö (1998, 141) ovat sitä mieltä, että huippuälykkäät lapset eivät tarvitse erityiskouluja älykkyytensä kehittämiseen vaan älyllistä kehitystä tukevaa ympäristöä. He perustelevat mielipidettään sillä, että älykäskin lapsi tarvitsee sosiaalisessa kehityksessään samanikäisten ryhmää, mutta toisaalta tiedollisen kehityksen tukemista. Runsaan (1991, 243) mukaan lahjakkaiden opetuksessa ei ole tapahtunut samanlaista kehitystä kuin on tapahtunut muilla erityisopetuksen sektoreilla. Lahjakkaiden opetus on ollut perinteisesti opettajan varassa tapahtuvaa pedagogista eriyttämistä. Peruskoulun tavoitteenasettelussa on haluttu välttää tiedollisten tavoitteiden ylikorostamista sosiaalisten tavoitteiden kustannuksella. Käytännössä tämä merkitsee lahjakkaiden erityistarpeiden huomioimista luokan sisäisin järjestelyin mahdollisuuksien mukaan.

Olen keskustellut asiasta usein lasten vanhempien ja erilaisten koulujen opettajien kanssa. Asiassa on todellakin kaksi puolta. Kouluissa, joissa on esimerkiksi vieraisiin kieliin, matematiikkaan tai musiikkiin painottuneita luokkia, oppilasaines jakautuu hyvin epätasaisesti. Lahjakkaat saavat omissa luokissaan painotettua opetusta ja se on heille ilman muuta hyvä asia. He vievät kuitenkin omasta luokasta mukanaan monenlaista lahjakkuutta. Lahjakkaat oppilaat todennäköisesti rikastaisivat koko luokkaa ja saisivat myös muut innostumaan. Näinhän koululuokissa yleensä näyttää tapahtuvan. Erityisluokat ovat kuitenkin marginaalinen ryhmä ja luokat joka tapauksessa hyvin heterogeenisiä, joten jokainen opettaja kohtaa työssään eriyttämisen problematiikan. Opetuksen eriyttäminen omassa luokassa on aina ensisijainen eriyttämisen keino (Lerkkanen 2006, 124). Erikoisluokat ja muut erityisjärjestelyt on suunnattu yleensä vasta kolmannesta luokasta ylöspäin. Niinpä pysähdyinkin tutkielmassani pyramidin alimmalle portaalle.

Uusikylän (1996, 122) mukaan seuraava askel suomalaisen koulun kehittämisessä on se, että oppilaita kohdellaan yhä enemmän yksilöinä. On ajattelematonta kohdella kaikkia samalla tavalla: opetuksen yksilöllistäminen ja eriyttäminen on koulun velvollisuus, jos se tekee tehtävänsä kunnolla. Haastateltavani Kaisa pohtii oppilaiden yksilöllisyyttä:

”Päämääränäni on, että oppilaat saisivat säilyttää persoonansa ja oppia omista lähtökohdistaan. Jos oppilas on potentiaali, hänelle tulisi järjestää sellaista opetusta, joka häntä parhaiten tukee.” Ennen konkreettisiin eriyttämismenetelmiin perehtymistä perustelenkin eriyttämistä vielä lyhyesti nykyisellä ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksellä.

6.2 Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys eriyttämisen perusteena

Suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelma pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Sen mukaan oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka seurauksena syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen on tavoitteellista toimintaa, jossa oppilas aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee uutta tietoa. Oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikille samat, mutta oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisesti yhteisöllinen oppiminen. (POPS 2004, 18.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeisin teesi onkin, että uutta tietoa opitaan aina aikaisemman tiedon pohjalta (Tynjälä 2002, 72). Tämän vuoksi oppilaantuntemus on hyvin tärkeää: konstruktivistinen opettaja pyrkii selvittämään oppilaiden käsitykset opetettavasta asiasta (Puolimatka 2002, 242). Toteutuuko tämä ihanteellinen tavoite käytännön koulutyössä? Miten opettajana kykenen suunnittelemaan opetuksen jokaiselle oppilaalleni sopivaksi?

6.2.1 Oppilas on yksilö

Viime aikoina ilmassa on ollut ristiriitaisia ajatuksia ihmisen yksilöllisyydestä ja yhteisöllisyydestä. Rauhalan (1998, 92–107) mukaan liiallisen kollektivisoinnin ja yhteisöllistämisen paineet ovat vaikuttaneet ihmistä koskevaan yleiseen ideaalinmuodostukseen. Pinnallinen sosiaalisuus, puuhakas osallistuminen ja ihmissuhteiden määrä ovat muodostuneet jonkinlaisiksi ihmisen arvon ja kansalaiskelpoisuuden mitoiksi. Hyvät ihmissuhteet ja sosiaaliset taidot ovat kuitenkin ennemminkin seurausta ihmisen persoonallisuuden kehittymisestä. Yksilöllisyyden vieroksunta samastetaan usein itsekeskeisyyteen, sosiaaliseen kylmyyteen ja eristäytyneisyyteen. Aidon yksilöllisyyden perustana on itsensä tunteminen: omat voimavarat, puutteet ja heikkoudet on tunnettava. Se on elämäntaidon välttämätön edellytys. Yksilöllinen ihminen pystyy sietämään myös yksi-

näisyyttä, jopa nauttimaan siitä. Joskus yksinäisyys on oman luovuuden toteutumisen yksi ehto. Monissa tilanteissa yksittäistä ja ainutkertaista ei voida yleistysten kautta ymmärtää ja hallita. Nämä Rauhalan ajatukset voidaan soveltaa myös koulumaailmaan: opettajan on annettava arvoa jokaisen oppilaan yksilöllisyydelle. Se on suorastaan opetuksen suunnittelun lähtökohta.

Toisaalta nykyaika on nostanut ihanteeksi persoonallisuustyypin, jonka täytyy saada itselleen nopeasti kaiken haluamansa: rahaa, mainetta ja julkisuutta. Tällainen narsistisesti häiriintynyt itsekeskeinen persoona ei kuitenkaan saavuta onnea. (Uusikylä & Atjonen 2005, 110.) Tästä ei yksilöllisyydessä olekaan kysymys. *”Aito yksilöllisyys ei tarkoita itsekkyyttä, omahyväisyyttä tai eriytyneisyyttä Yksilöllisyys ei ole elitismää, vaan loppujen lopuksi toiminta koituu koko luokan hyväksi, myös heikompien”*, kirjoittaa Kaisa-opettaja. Lahjakkaat yksilöt ovat rikkaus. Heitä ei pitäisi kadehtia, sillä jokaisesta ihmisestä löytyy lahjakkuutta muodossa tai toisessa. Pitäisi hyväksyä se tosiasia, että ihmiset ovat erilaisia, vaikka ihmisinä ovatkin samanarvoisia. (Uusikylä 2005, 195.) Opettajan tulisi nähdä oppilaansa rohkeasti yksilöinä: opettajan työn tarkoituksena ei ole täyttää kouluvuoden aikana jokaisen oppilaan päätä samalla tiedolla samoin tavoin (Uusikylä & Atjonen 2005, 96). Yksilö voi olla yksilö ainoastaan yhteisössä, sillä yhteisö antaa ihmiselle yksilöllisen leiman. Ihmisen erottuminen omaksi itsekseen, roolin ja aseman löytyminen, edellyttää yhteistyötä. Yksipuolinen sosiaalinen toiminta kaventaa ihmisen persoonallisuutta. (Järvilehto 1995, 139–143.) Siksi lasten onkin tärkeää olla tekemisissä erilaisten tovereiden kanssa, hyväksyä erilaisuus ja erilaiset tavoitteet opiskelussa.

Luvussa 5.1 siteerasin Kaisan ajatusta siitä, että oppilaiden vahvuuksiin keskittyminen saa aikaan transfer-vaikutusta. Tietojen ja taitojen opettelemiseen liittyy yleensä odotus, että niitä pystytään käyttämään muuallakin kuin siinä kontekstissa, jossa ne on opittu (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 124). Tämä voidaan ymmärtää siten, että oppilas voi siirtää ja soveltaa hyvin hallitsemiaan tietoja ja taitoja myös muihin opiaineisiin ja elämään yleensäkin. Äidinkielen taidot, jos mitkä, ovat juuri tällaisia. Sujuvasta luku- ja kirjoitustaidosta on hyötyä kaikessa opiskelussa ja elämässä. Transfer-vaikutus voi näkyä paitsi oppilaan itsensä, myös koko kouluyhteisön opiskelussa. Tikkasen (2007, 34) mukaan Englannissa ollaan lahjakkaiden tukemisessa Suomea pidemmällä: vuodesta 1999 alkaen siellä on koulutettu opettajia koordinaattoreiksi lahjakkai-

den opetuksen järjestämisessä omissa kouluissaan. Heidän ajatuksenaan on, että ”*nousu-
suvesi nostaa kaikki laivat*”. Englannissa lahjakkaita oppilaita etsitään ja tuetaan erityi-
sesti heikoissa kouluissa, sillä siellä uskotaan lahjakkaiden oppilaiden tarpeisiin huomi-
on kiinnittämisen nostavan kaikkien oppilaiden tasoa. Yksilön tarpeiden huomioiminen
hyödyttää siis koko yhteisöä.

6.2.2 Opiskelua lähikehityksen vyöhykkeellä

Oppimisen ja kehityksen yhteys sekä opettajan ja muun sosiaalisen ympäristön merkitys
oppimisessa ovat mielenkiintoisia asioita, joista on olemassa erilaisia suuntauksia. Pe-
rinteisen opettajajohtoisen behavioristisen suuntauksen rinnalle nousseen konstruktivis-
tinen oppimiskäsityksen taustalla ovat Piaget’n ja Vygotskyn kehitysteoriat (esim. Pass
2004). Piaget’n ja Vygotskyn painopisteet poikkeavat paljon toisistaan erityisesti sosi-
aalisen ympäristön vaikutuksessa kehitykseen. Haring (2003, 27) vertailee näitä suun-
tauksia havainnollisesti (taulukko 2).

**TAULUKKO 2. Oppimisen ja kehityksen suhteen päälinjat Berkin ja Winslerin
(1995) mukaan (Haring 2003, 27).**

Näkökulma	Kuvailu	Käsitys lapsesta ja sosiaalisesta ympäristöstä	1900-luvun teoria
Oppiminen ja kehitys ovat irralaisia ilmiöitä.	Kehitys on dominoiva prosessi; oppiminen seuraa kehitystä sekä selvittää ja pa- rantaa jo olemassa olevia ra- kenteita.	Aktiivinen lapsi; sosiaalinen ympäristö pidättäytyy häiritse- mästä luonnollista ke- hitystä.	Piaget’n kognitiivinen kehitysteoria
Oppiminen ja kehitys ovat identtisiä.	Kehitys on täysin oppimisen tulosta; sosiaalinen ympäristö tarjoaa virikkeet, jotka lapset omaksuvat valmiiksi annettuina.	Passiivinen lapsi; sosiaalinen ympäristö ottaa täyden vastuun kehityksestä.	Behaviorismi
Oppiminen johtaa/ edeltää kehitystä.	Oppimisella on tärkeä rooli kehityksessä, sillä se edistää kehitystä lapsen saadessa ope- tusta kykenevämmältä osapuol- elta lähikehityksen vyöhyk- keellä olevissa tehtävissä.	Aktiivinen lapsi ja aktiivinen sosiaalinen ympäristö työskentelevät yhteisesti kehityk- sen synnyttämiseksi ja edistämiseksi.	Vygotskyn sosiokulttuuri- teoria

Piaget’lla oli hyvin optimistinen usko siihen, että lapsi kykenee ohjautumaan luonnostaan itsenäisesti ja omatoimisesti oman järkevän etunsa mukaan (Puolimatka 2002, 254). Piaget’n ajatukset ovat siis oppilaan itseohjautumiseen perustuvan radikaalin yksilökonstruktivismiin taustalla. Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria taas korostaa aktiivisen sosiaalisen ympäristön ja opettajan merkitystä ja johtaa lähinnä sosiokonstruktivismiksi nimitettyyn konstruktivismiin suuntaukseen. Se painottaa vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita oppimisessa, mutta antaa myös opettajalle mahdollisuuden edistää oppilaan mielekästä oppimista ja auttaa häntä sisäisen motivaation löytämisessä (Kauppila 2007, 48–49). Sosiaalisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lapsi ei opi itsekseen ilman apua, vaikka konstruktivismi sinänsä korostaakin lapsen omaa aktiivisuutta. Varsinkin pienten lasten opetuksessa opettajan rooli on merkittävä, sillä tottuneetkaan oppijat eivät aina osaa valita strategioitaan tarkoituksenmukaisesti ilman ohjausta (Raustevon Wright ym. 2003, 165).

Yksi Vygotskyn pedagogisen ajattelun keskeinen käsite on lähikehityksen vyöhyke, josta olen jo aikaisemmin useammassakin yhteydessä maininnut. Lähikehityksen vyöhykkeen alaraja määrittyy sen mukaan, mihin lapsi pystyy jo itsenäisesti kyseisessä asiassa. Yläraja taas määrittyy sen mukaan, mihin lapsi pystyy aikuisen ohjauksen tai kehittyneempien tovereiden vertaistuen avulla. Tämän vyöhykkeen laajuus antaa kuvan lapsen kehitysvalmiuksista kyseessä olevassa asiassa. Se ennustaa lapsen tulevaa suoriutuskykyä huomattavasti paremmin kuin pelkät suoritustestien tulokset. Siksi opetus tulisi suunnata lähikehityksen vyöhykkeelle tavoitteena laajentaa sitä. Opetuksen tulisi siis edeltää kehitystä eikä kulkea sen perässä. (Vygotsky 1978, 84–91, 281–302; Raustevon Wright ym. 2003, 160.) Koulun aloitusvaiheessa tehtävien lähtötasotestien tulokset antavat tietoa lähivyöhykkeen alarajasta ja opetus on suunnattava sen yläpuolelle. Juuri tästä on eriyttävässä opetuksessa kysymys. Lähikehityksen alueella määritellään ne kehitykselliset tavoitteet, jotka ovat vielä nappuina, mutta joilla on mahdollisuus avautua täyteen kukkaansa sopivissa olosuhteissa.

6.2.3 Opetuksen suunnittelun realismia

Piaget’n ja Vygotskyn ihanteen mukaisesti opetus tapahtuisi ilman luokkarajoja: jokainen saisi kehittyä omaan tahtiinsa (Pass 2004, 108). Suomalaisissa peruskouluissa on kuitenkin perinteisesti opetettu kaikkia samanikäisiä oppilaita yhtenä luokkana. Luokat

ovat taidoiltaan ja kyvyiltään hyvin heterogeenisiä, ja jokaisen oppilaan lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen voi tuntua mahdottomalta tehtävältä. Hyvä oppilaantuntemus toki on suurena apuna, mutta suuret luokkakoot ja muut resurssien puutteet asettavat opetukselle omat rajoituksensa. Voivatko konstruktivismin ja yksilöllisyyden kauniit ajatukset toteutua?

Vastuun opetuksesta kantaa aina viime kädessä opettaja, olipa opetuksen lähtökohtana millainen ihmis- tai oppimiskäsitys tahansa (Uusikylä & Atjonen 2005, 25). Suomalainen opettaja on saanut ja pystynytkin suhteellisen itsenäisesti kehittämään omaa tapansa opettaa (Hytönen 1997, 133). Hyvästä tahdostakaan huolimatta täydellinen opetuksen yksilöllistäminen ei luonnollisesti ole mahdollista, ja yksilöllisten opetussuunnitelmien laatiminen kaikille oppilaille ei ole ajatuksena realistinen. Hytönen (2007, 100) painottaa, että etukäteen tasapainoisiksi laaditut valtakunnalliset, kuntatason ja eri yksiköiden omat opetussuunnitelmat ovat paras tapa turvata kaikkien lasten tasapainoinen kehitys julkisessa koululaitoksessa. Se on lähtökohta, jonka pohjalta jokainen opettaja suunnittelee opetustaan. Haastattelemi opettajat toteuttavat eriyttämistä ryhmissä – harvassa luokassa on mahdollisuutta yksilölliseen eriyttämiseen ainakaan jatkuvasti. Ryhmät, joilla ei tarkoiteta näkyviä tasoryhmiä, löytyvät peruslähtökohdat selvittämällä. Kaisa on käyttänyt ensimmäisen luokan alussa kolmea tai neljää opetustasoa, Marja ja Aino kolmea. Jos omasta luokasta löytää nämä ryhmät, joille voi suunnata sopivan tasoisia haasteita, lähikehityksen vyöhyke ei varmaankaan voi olla kovin kaukana.

Eriyttämisen taustalla oleva ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitys voidaan tiivistää lyhyesti. Oppilas on yksilö, jonka lähtökohdat otetaan opetuksessa huomioon. Opetettava uusi tieto rakentuu aikaisemman opitun pohjalle. Oppiminen tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä opettajan ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa luokkatovereiden kanssa. Tämä edellyttää hyvää oppilaantuntemusta, jotta tavoitteet voidaan asettaa sopivan haastaviksi. Opetusmenetelmät sinänsä voivat olla vaihtelevasti tarpeen mukaan behavioristisia, eli opettajajohtoisia, yksilökonstruktivistisen itseohjautuvia Piaget'n malliin tai vygotskylaisen sosiokonstruktivistisia vaikkapa yhteistoiminnalliseen tapaan. Taitava opettaja käyttääkin opetusmenetelmiä monipuolisesti, sillä minkä tahansa opetusmenetelmän yksipuolinen soveltaminen johtaa opetuksen köyhtymiseen (Puolimatka 2002, 290). Taustalla oleva ymmärrys oppilaiden yksilöllisistä tarpeista auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa. Opettajan ei tarvitse olla mikään yli-ihminen, annetut resurssit ovat

realistinen tosiasia, mutta sisäistetty pyrkimys oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen kantaa jo pitkälle. Jos opetus perustuu oppilaiden lähtökohtiin eikä pelkästään oppikirjojen sisältöön, eriyttäminen on luonnollista.

”Eriyttäminen vaatii opettajalta tosi paljon suunnittelua ja ylimääräistä työtä”, kirjoittaa Aino ja jatkaa. ”Eriyttäminen kuuluu oleellisesti opettajan työhön. Olen tarvinnut koulutusta, jotta osaisin sitä tehdä. Olen kouluttautunut pääsääntöisesti omalla kustannuksellani, erityispedagogiikan opintoja ja muuta täydennyskoulutusta, koska olen ollut kiinnostunut asiasta.” Kaisa kertoo eriyttäneensä opetusta suunnitellusti viimeisten parinkymmenen vuoden aikana. Hän on tehnyt opettajan työtä jo 32 vuotta. Marja toteaa, että kokemuksen myötä eriyttäminen on helpompaa: se on jo osa normaalia työtä. Hänen mukaansa oppimateriaaleista on nykyään aikaisempaa enemmän apua. *”Omissa opinnoissani 80-luvulla en muista eriyttämistä juuri harjoitelleeni ohjatussa harjoittelussa. Siitä kyllä puhuttiin silloin jo, mutta se oli lähinnä tukiopetusta”,* kertoo Marja. Omassa koulutuksessaan opetuksen eriyttämistä käsiteltiin hyvin vähän. Yhä edelleenkin se vaatii opettajalta aktiivista oma-aloitteista perehtymistä. *”Eriyttämisen keinoja löytyy oppaista, kollegoilta kuulee ja niitä sitten olen oman luokan tarpeisiin soveltanut”,* toteaa Kaisa.

Eriyttämisen lähtökohtana on siis kaikille yhteinen opetussuunnitelma, jonka pohjalta opetusta eriytetään oppilaiden taitojen mukaisesti. Eriyttävää opetusta suunnataan lähinnä luokasta löytyville tasoryhmille. Opetuksessa on hyvä käyttää erilaisia, vaihtelevia opetusmenetelmiä, jotka tukevat temperamentiltaan ja oppimisorientaatiotyypiltään erilaisia oppilaita. Opetuksen rikastaminen erilaisten ryhmittelyjen sekä oppiaineen syvyyden ja laajuuden avulla ovat ne keinot, joilla opettaja yleisimmin eriyttää opetustaan ylöspäin. Suomalaisessa peruskoulussa erityislahjakkaidenkin lasten alkuopetus annetaan yleensä tavallisessa luokassa. Eriyttämisen menetelmiä onkin pystyttävä toteuttamaan taidoiltaan hyvin heterogeenisessä ryhmässä. Seuraavassa luvussa esittelen muutamia kirjallisuudesta ja haastateltaviltani saamiani tavallisessa ensimmäisessä luokassa toteutettavia äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttämisen tapoja.

7 ÄIDINKIELEN OPETUKSEN YLÖSPÄIN ERIYTTÄMISEN ARKEA

Muutkin kuin varsinaisesti lahjakkaiksi todetut lapset tarvitsevat ylöspäin eriyttämistä: koulun aloitusvaiheessa eriyttämisen tarve on suurimmillaan. Lähes 40 prosenttia lapsista osaa lukea kouluun tullessaan, osa sujuvastikin, mutta kuudella prosentilla on vaikeuksia oppia lukutaito ensimmäisen luokan aikana (Leppänen ym. 2004, 86–88). Lukutaitoiset koulutulokkaat odottavat lukutaitonsa kehittämiseen toisenlaisia haasteita kuin vasta ensiaskeliaan ottavat. Opetuksen eriyttäminen omassa luokassa on ensisijainen keino reagoida oppilaiden taitojen ja edistymistahdin erilaisuuteen. Arkikielessä opettajat puhuvat alaspäin ja ylöspäin eriyttämisestä. (Lerikkanen 2006, 35, 124.) Lähtötason kartoituksella luokasta löytyy yleensä kolme ryhmää. Kaisan-opettajan mainitsema neljäs ryhmä voisi olla ne kahteen prosenttiin kuuluvat erityislahjakkuudet, jotka lukevat paksuja kirjoja jo ennen kouluikää. Opettajan tulee tarjota myös heille riittävän motivoivia, oman kehityksen lähivyöhykkeen mukaisia tehtäviä.

7.1 Eriyttävä Pikkumetsän aapinen

Aapinen oheismateriaaleineen on edelleenkin tärkeä opetuksen työväline useimmille ensimmäisen luokan opettajille. Aapinen on säilynyt perusrakenteeltaan hyvin samantaisena vuosikymmenestä, jopa vuosisadasta toiseen – kirjaimet esitellään yksi kerrallaan. Tavudrillejä oli aapisessa jo vuonna 1865 (Liukko 1994, 92). Selailin omaa aapistani 41 vuoden takaa. Kirja on minulla tallessa ehyenä ja siistinä, tärkeänä muistona ensimmäisestä kouluvuodesta. Vasta nyt kiinnitin huomiota aapiseni nimeen: Opin lukemaan (Kuosmanen ym. 1968). Olin osannut lukea jo monta vuotta ennen kouluun menoa. Siitä huolimatta kirjasta tuli minulle rakas ja tärkeä. Minulla ei ollut taitoa yhtä kriittiseen asenteeseen opetusta kohtaan kuin johdannon alussa kuvailemallani kirjeenkirjoittajatyöllä, vaikka tavaamisen opetteluun tarkoitusta ihmettelinkin. Useimpien tyttöjen tapaan sopeuduin ja tyydyin vallitseviin olosuhteisiin.

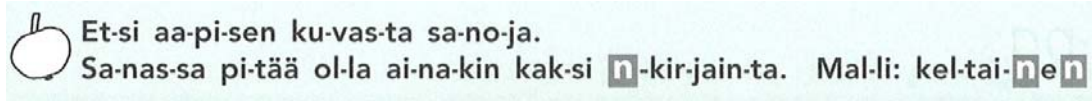
Arvelen, että aapinen on nykyäänkin rakas kirja koulunsa aloittaville lapsille heidän lähtötasostaan huolimatta. Opettajan on kuitenkin huomattava, että aapinen on vain yksi oppimateriaali muiden joukossa. Aapisella on mahdoton tehtävä täyttää sekä romaaneja lukevan että muutaman kirjaimen tuntevan oppilaan tarpeet: sujuvalle lukijalle aapinen ei edelleenkään anna riittävästi haastetta. Uudet aapiset näyttävät onneksi kiinnostavan jo huomiota myös ylöspäin eriyttämiseen. Myöskään kirjaimia ei piilotella enää entiseen tapaan. Useimpien aapisten alussa näyttää olevan aakkoslaulu, jonka avulla tutustutaan heti kaikkiin kirjaimiin (esim. Wäre ym. 2008a, 6–7). Kaikki kirjaimet laitetaan heti luokassa esille, ovathan ne tulleet tutuiksi jo esikoulussa. Kuten jo luvussa 3.2.2 totesin, Holopaisen (2002, 45) tutkimustulosten mukaan koulun alkuvaiheessa lähes puolet oppilaista tuntee kaikki suomalaiset kirjaimet nimeltä ja 88 prosenttia osaa nimetä yli puolet suomalaisista kirjaimista. Kirjaimet eivät siis enää ole mikään suuri salaisuus kouluuntulijoille. Toki myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat on otettava huomioon, eikä etenemisnopeus heidän kannaltaan saa olla liian nopea – ylöspäin eriyttämistä ei pidä toteuttaa alaspäin eriytettävien kustannuksella. Seuraavassa esittelemäni eriyttämisen keinot palvelevat samalla tavalla molempia ryhmiä, mutta näkökulmani tässä tutkielmassa on ylöspäin eriytettävien asemassa.

Valitsin tutkimukseni esimerkkimateriaaliksi ja tutustumiseni kohteeksi yhden uusimmista käytössä olevista aapisista, Pikkumetsän aapisen (Wäre ym. 2008a). Valintani osui ilmeisesti oikeaan, sillä kaikki haastateltavani olivat siihen hyvin ihastuneita. Kaisa kiteytti kollegoidensa mielipiteen: ”*Pikkumetsän aapinen on kuin nenä päähän. Siellä on sitä eriyttävää materiaalia, jota opettaja ennen muinoin itse kyhäili.*” Pikkumetsän aapisessa luku- ja kirjoitustehtävät on valmiiksi jaoteltu kolmeen ryhmään. **Varistekstit** on tarkoitettu sujuvasti lukeville, **hiirilauseet** jo vähän osaaville ja sanalistat **mopoille**, jotka eivät osaa ollenkaan lukea. Marja toteaa, että on ”*aivan myyty*” Pikkumetsän aapisen suhteen, koska siinä on myös sujuville lukijoille valmiiksi materiaalia.

Opettajan oppaassa (Wäre ym. 2008c, 21) Pikkumetsän aapisen tekijät kehottavat oppikirjan ensimmäisen jakson aikana opettajaa tutustumaan oppilaisiinsa ja heidän taitoihinsa. Ihanteellisessa tilanteessa tutustuminen alkaa jo esikouluvuoden aikana, ja Pikkumetsän aapisen liitteistä löytyykin ohjeita opettajalle sekä tehtäviä esikoululaisille tutustumisvaiheeseen (Wäre ym. 2008b, 11–16). Alkukartoitukseen voidaan käyttää moniste- ja kalvopohjissa olevaa liitettä 16–17 (Wäre ym. 2008b, 26–27) tai ARMI -

arviointimateriaalia (Lerikkanen ym. 2006). Monistepohjissa on myös hyvää materiaalia kotiin monistettavaksi: kirje vanhemmille koulun alkuun liittyvistä asioista, Pikkumetsän aapisen esittely sekä tietoa lukemaan opettamisesta. Monistepohjista löytyy myös lapsen taitoja kartoittava kyselykaavake (Wäre ym. 2008b, 32–35). Wäreen ym. (2008c, 21) mukaan vielä tässä vaiheessa ei ole syytä osoittaa oppilaiden erilaista taitotasoa. On tärkeää, että jokainen oppilas kokee olevansa tervetullut luokkaan ja on hyväksytty juuri sellaisena kuin on. Lukutaitoisetkin haluavat tulla luokkayhteisön jäseniksi. Jatkuvampi lukutaidon mukainen eriyttäminen aloitetaan myöhemmin, aapisen toisesta jaksosta. Kaiken kaikkiaan eriyttämisen on oltava hienotunteista: parhaimmillaan eriyttämisestä tietää vain opettaja (Niskanen 1980, 55). Toisaalta, jos eriyttäminen on luonnollinen osa luokan työskentelyä, sitä ei tarvitse salailakaan. Eriyttäviä lisätehtäviä löytyy jo aloitusjaksoon monistepohjista (Wäre ym. 2008b, 104–109, liite 3).

Harjoitusvihkon (Wäre, Suonranta-Hollo & Lerikkanen 2006) kirjainkohtaiset perusaukeamat on tarkoitettu kaikille oppilaille. Lisätehtävät sen sijaan on jaoteltu kaikille tarkoitettuihin lisätehtäviin, moposivuihin (mts. 54–77) ja lukijoille suunnattuihin hiirisivuihin (mts. 78–94, liite 2). Perussivujen ja hiirisivujen alareunassa on taitoa vaativia ylöspäin eriyttäviä omenatehtäviä (kuvio 7), jotka voi tehdä suullisesti tai kirjallisesti, yksin tai pareittain, kotona tai koulussa (Wäre ym. 2008c).



KUVIO 7. Esimerkki harjoituskirjan omenatehtävästä (Wäre ym. 2006, 13).

Lerkkasen (2006, 126) mukaan alkuopetuksessa erityisesti lukutaidon harjoitukset vaativat eriyttämistä. Kirjoitustaidossa ei ole niin suuria eroja kuin lukemisessa. Harjoituskirjan perusaukeamat ovatkin tarpeellisia kaikille oppilaille, sillä myös hienomotoriset taidot vaativat ohjausta ja harjoitusta (Krokkfors & Wäre-von Hedenberg 2002, 87). Luokan taitavat ja innokkaat kirjoittajat tarvitsevat kuitenkin motivaation näkökulmasta tilaisuuksia tarinoiden kirjoittamiseen. Sisältö on kirjoitelmissa muotoa tärkeämpi: pelkkä mekaaninen kirjoittaminen vie ilon kirjoittamisesta. (Lerikkanen 2006, 126; Linna 2004, 95.)

Huolimatta siitä, että aapinen ei tarjoa tarpeeksi haasteita sujuvalle lukijalle, on tärkeää, että myös hän pääsee sisälle aapisen maailmaan. Nykyiset aapiset, kuten Pikkumetsän aapinenkin, ovat lumoavia kokonaisuuksia eläinhahmoineen, lauluineen ja leikkeineen. Aapisen maailma on yhteinen koko luokalle. ”*Kun aapisen tarinoita luetaan, lauluja opetellaan tai kuunnellaan kuunnelmia, kaikki ovat yhdessä, eikä silloin eriytetä*”, kertoo Marja-opettaja. Eriyttävää lukemista löytyy kaikille oppilaille myös muualta. Opettajille on kirjalista ja vihjeitä kirjojen käsittelyyn Pikkumetsän aapisen kotisivuilla (www.wsoy.fi), jotka vaativat avautuakseen rekisteröitymisen. Samoilta sivuilta löytyy eriyttäviä tehtäviä oppilaille. Hyviä lukuvinkkejä on myös netlibriksen kirjatarjottimilla (www.netlibris.net). Sieltä löytyy esimerkiksi kaikkien varhaisten lukijoiden esikuvan, Matildan (Dahl 1990), mukaan nimetty kirjatarjotin. Käytän Pikkumetsän aapista oppikirjanani, kun esittelen muutamia vaihtoehtoja ylöspäin eriyttämisen toteuttamiseksi. Ansa-oravan, Ossi-jäniksen, Alaska-pesukarhun ja Hukka-Uuno -kirjastonhoitajakoiran avulla tekemistä löytyy toivottavasti myös variksille, sujuvasti lukeville koulualokkaille.

7.2 Ylöspäin eriyttämistä tavallisessa ensimmäisessä luokassa

Eriyttämiseen paneutuminen vaatii opettajalta paitsi vaivannäköä, myös yhteistyökykyä. Lehtosen (1994, 100) mukaan oppijakeskeisten opetusmenetelmien toteuttaminen isoissa heterogeenisissä luokissa edellyttää joustavaa ryhmittelyä: opetuksen kehittämiseen tarvitaan koko kouluyhteisö. Tavallisessakin koulussa eriyttämiseen löytyy monia vaihtoehtoja, jos yhteistyökumppaneina voi käyttää koulunkäyntiavustajia, erityisopettajia tai rinnakkaisluokan opettajia. Erityisesti suunnittelutyössä kannattaa tehdä yhteistyötä. Kaisa ja Marja kertovat käyttävänsä erityisopettajan apua myös ylöspäin eriyttämisessä. Taitavatkin lukijat käyvät erityisopettajan luona, eivät vain erityistä tukea tarvitsevat. Luokanopettaja ja erityisopettaja toteuttavat joskus samanaikaisopetusta omassa luokassa, jolloin eritasoiset oppijat voidaan ottaa paremmin huomioon. Alkuopetuksen äidinkielen oppitunneista osa, yleensä kaksi tuntia viikossa pidetään puolelle luokalle kerrallaan. Opettaja jakaa oppilaat näihin ryhmiin tason tai jonkin muun perusteen mukaan. Joka tapauksessa puolen luokan äidinkielen tunneilla opetus on huomattavasti helpompaa ja tehokkaampaa kuin koko ensimmäisen luokan kanssa. Erilaiset ryhmittelyt ja vaihtelevat tehtävät tuovat intoa myös lukutaitoisten äidinkielen opiskeluun.

7.2.1 Eriyttäviä yksilötehtäviä

Eriyttäminen ensimmäisellä luokalla tapahtuu yleensä siten, että lukutaitoiset oppilaat saavat vaativampia tehtäviä, pidempiä tekstejä, lisätehtäviä, käyttävät koulun kirjastoa tai lukevat pulpettikirjaa sillä aikaa, kun opettaja opettaa toisille lukutaidon alkeita (Lerikkanen 2006, 125). Erilaisilla tehtävillä opetusta voidaan differoida: lahjakkaat oppilaat etenevät oppiaineuksessa pidemmälle ja syventyvät siihen perusteellisemmin. He voivat myös edetä joissakin asioissa luokkatovereitaan nopeammin. (Runsas 1991, 240.) Kaisan luokassa ”*oppilas voi hakea vaikka satasivuisen romaanin kirjastosta tai kirjoittaa omaelämäkerran halutessaan. Kunhan hän tekee sen omasta halustaan, intohimos- ta, ei opettajaa tai vanhempia miellyttäkseen*”. Aluksi yksilötehtävät vaativat opettajan ohjausta, mutta vähitellen oppilaat oppivat itsenäisesti valitsemaan itselleen sopivia tehtäviä.

Brunellin (1993, 41) mukaan taitavat lukijat pystyvät heikkoja lukijoita paremmin opiskelemaan itsenäisesti. He saavat enemmän irti lukemisestaan ja koulutyöstään. Uusikylä (2005, 191) painottaakin itseohjautuvuuden merkitystä. Lahjakkaiden, ja muidenkin lasten, tulisi saada suunnitella omaa opiskeluaan tottua tapaa enemmän. Suunnittelun harjoitus voidaan aloittaa jo alimmilla luokilla esimerkiksi valitsemalla itse muutamista vaihtoehtoista oppisisältöjen painotuksia ja työtapoja. Kapinallisella oppilaalla ei oman valinnan jälkeen ole kapinoimista, ja syrjään vetäytyneet lapset saavat harjoitusta itsenäiseen toimintaan. ”*Vähitellen alan opettaa lapsia siihen, että minä en heitä eriytä, vaan annan heille materiaaleja, jopa valittavaksi. Yhdessä yritämme valita tehtäviä, jotka eniten miellyttävät, kiinnostavat ja ovat taitoihin nähden tasapainossa. Oppilaat huomaavat, että silloin itsekkin nauttii oppimisesta, eikä ole mitään mieltä piilottaa puutteitaan tai yrittää jotakin, mihin ei ole vielä valmis*”, kirjoittaa Kaisa.

Pikkumetsän varistehtävät

Varikset ovat taitavia lukijoita. Aapisesta he lukevat koko aukeaman, mutta perehtyvät erityisesti heille tarkoitettuihin varisteksteihin. Niissä keskeistä on sujuvan ja ymmärtävän lukutaidon kehittäminen sekä suulliseen ja kirjalliseen ilmaisuun innostaminen. Yksinkertaisiakin perustehtäviä voidaan näin eriyttää ylöspäin. Varsinaisten varistekstien avulla lukijat saavat harjoitella kriittistä lukutaitoa. Ne tutustuttavat myös erilaisiin tekstityyppisiin, kuten raporttiin, päiväkirjaan ja kirjeeseen. Varistekstit sisältävät aina

kaksi kysymystä: ensimmäinen edellyttää luetun ymmärtämistä ja päätelmien tekemistä, toinen ohjaa soveltamaan luettua, vertaamaan tekstiä omaan elämään, keksimään ja kuvittelemaan. Kysymyksiin voi vastata yksin tai parin kanssa, kirjallisesti tai suullisesti. Varikset harjoittelevat lukemaan tekstinsä sujuvasti ja ilmeikkäästi. Tarina voidaan esittää lukijateatterina myös koko luokalle. (Wäre ym. 2008c, 14–15.)

Varis lausuu runon

Mi-nä lau-sun teil-le ru-non.
O-len kek-si-nyt sen it-se.
Se on täl-lai-nen.

*Tai-vaal-la pil-ven on hat-ta-roi-ta,
nii-tyl-lä päi-vän on kak-ka-roi-ta,
mi-nä syön mauk-kai-ta mak-ka-roi-ta.*

Ei-kö ol-lut-kin kau-nis ru-no,
oi-kein her-kul-li-nen?
Nyt mais-tui-si nak-ki.

1. Ku-ka o-li kek-si-nyt ru-non?
2. Jat-ka va-rik-sen ru-no-a
tai kek-si o-ma ru-no.



KUVIO 8. Esimerkki Pikkumetsän aapisen varistekstistä (Wäre ym. 2006, 23).

Esimerkkiteksti (kuvio 8) on Pikkumetsän aapisen alkupuolella oleva lukutaitoisille tarkoitettu tehtävä. Pikkumetsän aapisen ansiona on se, että myös taitaville lukijoille ja kirjoittajille on mielekästä tekemistä alusta asti. Näin he voivat olla mukana aapisen maailmassa, vaikka tarvitsevat myös vaativampaa luettavaa siinä ohessa. Pikkumetsän aapisen tekijät ovat todellakin paneutuneet ylöspäin eriyttämiseen. Opettajan oppaassa (2008c, liite 1) on runsaasti ideoita kaikille tasoryhmille.

Hiljaisia töitä

Jokainen alkuopettaja joutuu kehittämään omalle luokalleen sopivan järjestelmän, jossa hiljaiset, itsenäisesti tehtävät työt löytyvät nopeasti, ja jokaisella on omalle tasolle sopivaa tekemistä. Wäre ym. (2008c, 215) mukaan oppilaat on hyvä ohjata alusta asti tehtäväsuuntautuneisiin työtapoihin. Niskanen (1980, 52–53) ehdottaa, että eriyttä-

mistä varten opettaja valmistaisi luokan jokaiselle oppilaalle oman pussin, ja sinne sopivantasoisia lisätehtäviä. Pienessä luokassa tämä voi onnistuakin, mutta Pikkumetsän oppilaille on luontevaa laittaa omat lisätehtävälokeronsa variksille, hiirille ja mopoille. Jos varisten ryhmästä erottuu vielä pidemmällä äidinkielen taidoissaan olevia oppilaita, heille laitetaan oma tehtävälokero. Älykäs lapsi ei kestä saman tankkausta eikä kymmenkertaista määrää rutiinitehtäviä (Uusikylä 2003, 91).

Niskasen (1980, 53–54) mukaan oppilaat oppivat vähitellen hakemaan lokerosta lisätehtäviä heti, kun muut tehtävät on tehty. Eriyttäviä tehtäviä voivat olla esimerkiksi varsinaisesti eriyttämiseen suunnitellut tehtävät, työkirjojen täyttämättä jääneet sivut, näytekappaleiden irrotetut sivut tai salaperäiset kirjeet. Opettaja voi joskus kirjoittaa oppilaalle pienen henkilökohtaisen viestin, jossa hän neuvoo sopivaa tekemistä. Tehtävä voi olla vaikkapa tarinan tai kirjeen kirjoittaminen. Valmiit lisätehtävät palautetaan sovittuun paikkaan. Niiden tarkastamiseen ei opettajan kannata käyttää tarpeettomasti aikaa: luokkansa tunteva opettaja ymmärtää, mitkä tehtävät on syytä tarkastaa huolellisesti, mitkä voi vilkaista vain ohimennen. Tärkeintä on, että lapsilla on mielekästä tekemistä. Monistettavia eriyttäviä tehtäviä löytyy esimerkiksi Pikkumetsän aapisen liitteistä (Wäre ym. 2008b). Myös monet alkuopetukseen suunnatut tietokoneohjelmat antavat vaihtoehtoja itsenäiseen, hiljaiseen eriyttämiseen.

Toimiva luokkakirjasto

Opettajan tehtävänä on muodostaa luokastaan lukijoiden yhteisö. Hän voi itse olla mallina aktiivisesta lukijasta lukemalla oppilaille erilaisia tekstejä ääneen päivittäin. Yhdessä koetut tarinat rakentavat myös luokkahenkeä. Luokassa tulisi olla erilaisia kirjoja: hyväksi lukijaksi tullaan vain harjoittelemalla ja lukemalla paljon. (Linna 1999, 19; Wäre ym. 2008c.) Kaikkien ei tarvitse lukea samoja tekstejä, eikä opettajan ole tarpeen kontrolloida kaikkien lukemisia. Toisaalta lukemista motivoi se, että opettaja on kiinnostunut oppilaiden lukemisesta ja lukukokemuksia vaihdetaan toisten kanssa. Oppilaat saavat valita lukemisekseen itseään kiinnostavia ja itselleen sopivan tasoisia kirjoja. Hyvä luokkakirjasto on alkuopetusluokan sydän. Kirjat ovat lasten saatavilla, ja niiden lukemiseen tarvitaan miellyttävä, rauhallinen paikka. Luokkakirjaston tulisi olla luokan viihtyisin alue mattoineen, tyynyineen ja sohvineen. Lukevasta luokasta näkyy, että kirjoja on työstetty: luokan seinillä on lukutoukka tai lukupuu, kirja-arvosteluja ja kirjoihin liittyviä piirustuksia sekä muita töitä. Lapsilla täytyy olla aikaa kirjojen lukemi-

seen. (Linna 1999, 95–113; 2002, 105–110.) Lukutaitotutkimuksen mukaan lukutaidon taso on merkittävästi korkeampi niissä luokissa, joissa erilaista lukumateriaalia on tarjolla runsaasti (Linnakylä, 1995, 132). Tilanteen mukaan kirjoja lainataan toki yleisestä kirjastostakin.

Lukuvartit kotona

Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä voidaan lisätä lasten lukemisharrastusta. Yksi suosittu yhteistyömuoto on Vartti päivässä -ohjelma. Vanhemmat ja lapset varaavat aikaa 15 minuuttia joka päivä yhteiseen lukuhetkeen. Lukuvartti on mainio tapa eriyttää lukemista, sillä jokainen perhe voi valita itselleen sopivan tavan toteuttaa lukuhetkensä. He voivat lukea yhteistä kirjaa vuorotellen ääneen, tai joskus kaikki perheenjäsenet lukevat hiljaa omia kirjojaan. Yhteinen lukutuokio rakentaa perheestä lukijayhteisöä. Perheenjäsenet jakavat elämyksiään luetusta kirjasta, ja koulussa keskustellaan siitä, mitä lapset ja vanhemmat ovat kotona lukeneet. (Linna 1999, 69; Mäkelä 2001, 35–36.) Sepänen (2004, 19–21) aloittaa lukuvarttiprojektin vanhempainillalla. Siellä opettaja kertoo lukuprojektista ja antaa vanhemmille kirjavinkkejä hyvistä ääneen luettavista kirjoista. Vanhemmat saavat mukaansa lukupäiväkirjan, johon luettuja kirjoja ja niistä virranteita keskusteluja kommentoidaan. Lukupäiväkirja kulkee kodin ja koulun väliä. Lukuvartin jokainen opettaja ja perhe voi toteuttaa omalla tavallaan. Tavoitteena on, että lukutaitoinen lapsi lukee itse kirjaa ääneen, mutta aikuisenkin lukemisen kuuntelu on hänelle edelleen tärkeää. Lukutuokiot tarjoavat lapselle rauhallisen hetken aikuisen seurassa.

Oman tason mukaiset läksyt

Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen (Linnakylä 1995, 204) mukaan kotitehtävien rooli suomalaisessa koulukulttuurissa on erikoinen: monissa muissa maissa parhaat lukijat tekevät kotitehtäviä muita enemmän, Suomessa eniten kotitehtäviä on heikoilla lukijoilla. Parhaat lukijat ehtivät tehdä usein kaikki tehtävät jo tunnilla. On lahjakkaiden lukijoiden potentiaalin vajaakäyttöä, jos heidän ei tarvitse tehdä mitään lukemisen eteen. Uusikylä (2005, 174) varoittaaakin, että liian vähäiset haasteet johtavat heikkoon opiskeluasenteeseen ja väärin työtappoihin. Wäre ym. (2008c, 222) kehottavat opettajaa totuttamaan oppilaansa alusta asti säännölliseen kotitehtävien tekemiseen. Tehtävien laatu ja määrä mukautetaan oppilaiden taitoihin. Sopiva läksy on selkeä: lapsi selviytyy siitä

ilman aikuisen jatkuvaa tukea. Myös taitavien ja nopeiden lasten on opittava huolehti-
maan kotitehtävistä ja näkemään vaivaa niiden eteen.

7.2.2 Eriyttämistä ryhmissä tai pareittain


Luokan käytössä olevat jakotilat helpottavat opetuksen eriyttämistä. Marja-opettajalla on käytettävissään eriyttämistila oman luokan läheisyydessä. *”Työrauha on silloin pa-
rempi, mutta se kyllä säilyy, vaikka kaikki ryhmät työskentelevät välillä samassa tilassa.
Kaikki vain eivät pysty keskittymään, jos ääntä on paljon.”* Opetuksen eriyttäminen
pitäisikin ottaa huomioon jo koulurakennuksia suunniteltaessa. Omassa toiveluokassani
olisi erillinen ikkunallinen tila luokan takaosassa. Siellä pienryhmä voisi työskennellä
rauhassa valvovien silmieni alla. Ensimmäisen luokan oppilailla tulisi olla mahdollisuus
välillä rauhalliseen lukuhetkeen ja välillä ääntäkin tuottavaan leikkituokioon. Parhaassa
tapauksessa käytössäni olisi myös pätevä koulunkäyntiavustaja.

Oppilaat on hyvä totuttaa erilaisiin työtapoihin. Mikään opetusmuoto, oppilaskeskeinen,
yhteistyöhön perustuva tai opettajajohtoinen, ei ole toistaan huonompi. Menetelmä vali-
taan opetuksen tavoitteiden perusteella. Myös oppilaiden yksilöllisiä taipumuksia ja
työtapamieltymyksiä on syytä kunnioittaa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 112.) Ylöspäin
eriyttäminen on perinteisesti ollut lisätehtävien yksin tekemistä. Lahjakkaallakin lapsel-
la on tarve kuulua sosiaaliseen yhteisöön, kokea turvallisuutta, yhteenkuuluvuutta ja
rakkautta (Uusikylä 1998, 68). Myös hän kaipaa opettajan huomiota ja aikaa.

Yksilöllisyyden positiivinen kehittyminen tarvitsee ympärilleen erilaisuutta arvostavan
yhteisön. Yksilöllisyyttä tukevassa ja kannustavassa ympäristössä oppilaat huomaavat,
että he tarvitsevat toisiaan oppiakseen uusia asioita. (Linna 2002, 110.) Vygotskyn
(1978, 86–90) mukaan opetus on hyvää silloin, kun se kulkee sopivasti kehityksen edel-
lä: sen, mitä lapsi osaa tehdä autettuna tänään, hän kykenee tekemään itsenäisesti hu-
menna. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lapset voivat oppia myös
toisiltaan – kykenevämpi lapsikin voi olla toisen auttaja (Haring 2003, 27). Vanhan vii-
sauden mukaan paras tapa oppia jokin asia on joutua opettamaan se jollekulle toiselle
(Linna 1999, 74). Ryhmiä muodostetaan siksi tilanteen mukaan joko seka- tai tasoryh-
miksi. Pikkumetsän ryhmät on muodostettu taitotason perusteella. Niiden koostumusta
on syytä tarkistaa aika ajoin, sillä lukutaito kehittyy yksilöllisesti (Lerikkanen 2006, 21).

Pikkumetsän lukuryhmät

Marja-opettaja on löytänyt Pikkumetsän aapisesta luontevan tavan eriyttämiseen. ”Syyslukukaudella teimme kahdella–kolmella äidinkielen lukutunnilla viikossa niin, että jaoin luokan kolmeen ryhmään. Varikset (jo sujuvasti lukevat) lukivat ensin hiljaa itseksensä antamani lukutehtävän, sitten toisilleen ääneen, sitten harjoittelivat yhdessä lukukappaleen esityskuntoon. Hiiret (vähän jo osaavat) tekivät pari- tai ryhmätyötä varisten tyyliin (vuorokeskusteluja) ja mopot (eivät vielä osanneet ollenkaan lukea) opettelivat lukemaan opettajan avustamina aapisen tavu- ja sanajuttuja.” Marja huomauttaa myös, että ”vielä kevätlukukaudella variksilla on vaikeuksia tavuttaa sanoja oikein”. Varhain lukemaan oppineiden fonologinen tietoisuus vaati siis edelleenkin harjoittelua. Tavuttele- ja muut fonologista tietoisuutta kehittävät harjoitukset ovat tarpeellisia koko luokalle. ”Eriyttämistä ei tarvitse tehdä kaiken aikaa”, kirjoittaa Marja-opettaja.

-  Mi-nä me-nen tä-nään met-sään.
-  Min-ne met-sään si-nä me-net?
-  Mi-nä me-nen l-ki-met-sään.
-  Ei sin-ne saa men-nä.
Siel-lä on käär-meitä.
-  Niin on, mut-ta ei nii-tä e-nää nä-e.
-  Mik-si si-nä me-net l-ki-met-sään?
-  l-ki-met-säs-sä on kau-nis-ta.
-  Ker-ro sit-ten, mi-tä näit.

KUVIO 9. Esimerkki Pikkumetsän aapisen vuoropuheluista (Wäre ym. 2006, 58).

Suurimmalla osalla äidinkielen tunneista lukutaitoiset oppilaat kuitenkin tarvitsevat omia, haasteellisempia tehtäviä, jos osa oppilaista vielä harjoittelee kirjainäännevastaavuutta. Aapisessa olevia kaikille tarkoitettuja yksinkertaisia vuorokeskusteluja (kuvio 9) varikset harjoittelevat lukemaan ilmeikkäästi omassa ryhmässään. He saavat myös keksiä ja kirjoittaa, miten vuoropuhelu voisi jatkua. (Wäre ym. 2008c, 14.) Tämäntyyppiset tehtävät ovat hyvä esimerkki Pikkumetsän aapisen eriyttämiseen pa-

neutumisesta: yksinkertaisiltakin näyttävistä tehtävistä löytyy monta tasoa. Vuoropuhelua voi jatkaa niin pitkälle kuin mielikuvitusta riittää.

Parilukeminen

Parilukemisessa kaksi oppilasta lukee yhdessä samaa tekstiä, välillä hiljaa itsekseen, välillä vuorotellen toisilleen ääneen. Teksti voi olla lyhyt kertomus, asiateksti tai kokonainen kirja. Kuvalukeminenkin sopii ensimmäiseksi parilukutehtäväksi ensimmäisen luokan alussa. Luokkaan on hankittu eritasoista lukemista kaksin kappalein. Aluksi lukuparit kannattaa muodostaa lukutaidon kehitysvaiheen perusteella. Pari valitsee yhdessä opettajan kanssa kiinnostavan ja sopivan tasoisen luettavan. Opettaja antaa lukutehtävälle aikataulun: sovitaan, missä ajassa kirja pitää lukea ja millä tunnilla parit keskustelevat kirjoistaan. Pari lukee kirjansa osittain kotona – vanhemmat tukevat parilukuprojektia. Prosessi voidaan aluksi toteuttaa viikossa. Maanantaina lukuparit valitsevat kirjan ja saavat kirjaan liittyvät tehtävät. Perjantaina luetusta kirjasta keskustellaan pareittain: lukijat vaihtavat mielipiteitä ja perustelevat omia näkökulmiaan. Pidemmässä projektissa koulussa kirjaa luetaan ja käsitellään kerran viikossa, kotona parin yhdessä sopima määrä. Kirjoja voidaan työstää monella tavalla, esimerkiksi:

- Piirrä lukemaasi kirjaan liittyvä kuva.
- Esittele kirjan päähenkilö tai -hahmo. Kirjoita sanoja, jotka liittyvät häneen.
- Tuo kotoa jokin esine, joka liittyy kirjaasi. Kerro, miksi se liittyy kirjaan.
- Valmistele parisi kanssa pöytäteatteriesitys kirjastasi.
- Etsi kirjastasi hauska/jännittävä/ihmetystä herättävä kohta.
- Rakenna miellekartta kirjan henkilöistä/tapahtumapaikoista.

Parilukeminen on hyvä aloitus yhteistoiminnallisten työskentelytapojen oppimiseen. Aluksi parit voivat keskustella hyvin yksinkertaisista kysymyksistä. Kirjoista keskustelemaan oppimisessa oppilaat tarvitsevat aluksi yleensä paljon opettajan apua, mutta vähitellen lapset tottuvat vaihtamaan ajatuksia lukemistaan kirjoista ja tarinoista. Parilukemista voidaan toteuttaa myös kahden rinnakkaisluokan yhteistyönä. Silloin pareja on ohjaamassa kaksi opettajaa ja mahdollisuuksien mukaan myös erityisopettaja. Jos ensimmäisen luokan oppilailla on koulukummit ylemmillä luokilla, lukuhetket heidän kanssaan sopivat hyvin parilukemisen ajatukseen. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2008, 4–6; Nieminen 2008, 8; Olin 2004, 30–34.)

Parilukeminen tuo mukavaa vaihtelua koulutyöhön. Sitä pystyy toteuttamaan monella tavalla – luettujen tekstien työstämiseen opettaja ja oppilaat voivat käyttää omaa mielikuvitustaan. Pareittain lukeminen on monipuolinen keino eriyttää lukemista koulun aloitusvaiheessa, jolloin lukutaidon tasoerot ovat hyvin suuret. Kirjaan liittyvät tehtävät on helppo eriyttää lukuparin taitotason mukaan: koko luokan ei tarvitse lukea samaa kirjaa eikä tehdä samoja tehtäviä. Vaikka heterogeenisessä luokassa toivotaankin, että *”nousuvesi nostaa kaikki laivat”*, silloin tällöin on hyvä käyttää myös homogeenistä ryhmittelyä. *”Osa-aikaisessa ryhmittelyssä samantasoiset lapset pääsevät ajoittain yhteen”*, kirjoittaa Kaisa. Kun erilaisiin ryhmiin jakautumisesta tulee tapa, lapset pitävät sitä luonnollisena työmuotona (Niskanen 1980, 54).

Kirjoittamista yhteistyönä

Opettajien yleinen tapa eriyttää taitavien kirjoittajien opetusta on antaa heidän tehdä omia kirjoitelmiaan itsenäisesti. Marjan luokassakin *”taitavat kirjoittajat saavat kirjoittaa kuvista tai otsikon avulla, muiden kanssa tehdään ohjatummin”*. Ryhmätyö tuo vaihtelua myös kirjoittamiseen. Oppilaita voi ohjata tekemään yhteistyötä kirjoitusprosessin aikana: kun kirjoittaja keskustele ja kertoo ajatuksistaan, sanottava selkiytyy hänen mielessään. Keskustelu opettajan tai luokkatoverin kanssa auttaa kirjoittajaa. Kirjoittajalle annetaan ideoita ja palautetta, mutta kirjoittajalla on oikeus päättää omasta tekstistään. Vapaisiin kirjoitelmiin ei merkitä kirjoitusvirheitäkään, jos oppilas ei itse sitä halua. (Linna 1999, 52–53.) Kirjoitelma on taideteos, johon opettajan punakynä ei kuulu. Sanojen tarkkaa oikeinkirjoitusta harjoitellaan muiden harjoitusten ja sanelujen avulla. (Wäre ym. 2008c, 220.)

Sanelukirjoitus tasoryhmissä

Sanelukirjoituksessa oppilaat on syytä jakaa tasoryhmiin (Niskanen 1980, 53). Taitavien kirjoittajien oikeinkirjoituksessa opettaja kiinnittää huomiota eri asioihin kuin aivan alkutaipaleella olevien. Niinpä heidän sanelutehtävänsä ovat vaativampia kuin aloittelevien.

7.2.3 Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita

Luokassa opiskellaan välillä yksin tai kaksin, välillä ryhmissä tai koko luokan kanssa yhdessä. Opettaja valitsee opetustavan muodon ja menetelmän opetettavaan asiaan sopivaksi. Edellä esittelemäni pari- ja ryhmätyömuodot ovat hyvää harjoitusta yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Järvisen (2002, 255–257) mukaan yhteistoiminnallisesti toimiva luokka helpottaa opettajan työtä ja antaa oppilaille mahdollisuuden toimia oman lukutaitonsa tasolla. Työskentely ryhmissä sujuu rauhallisesti, jos heti aluksi sovitaan yhteiset pelisäännöt. Silloin esimerkiksi pelien pelaaminen ja hiljaiset lukutehtävät sujuvat samanaikaisesti. Hakkarainen ym. (2005, 164–165) toteavat, että pienryhmätyöskentely on keskeisin yhteisöllisen toiminnan muoto. Mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sitä enemmän yhteisöllinen työskentely vaatii puhumista, koska useimmat eivät vielä osaa kirjoittaa. Opettajan haasteellinen tehtävä on opettaa oppilaat puhumaan kontrolloidusti ja kurinalaisesti. Helpompi olisi opettaa heidät olemaan aivan hiljaa.

Luokanopettaja ohjaa samaa luokkaa päivästä, viikosta ja usein myös vuodesta toiseen. Yleensä hän myös työskentelee samassa kotiluokassa suurimman osan koulupäivästä. Näin hän oppii tuntemaan oppilaansa hyvin ja pystyy tukemaan heidän kasvuaan ja vuorovaikutustaitojensa kehittymistä pitkäjänteisesti. Myös oppimisympäristön ja materiaalien järjestäminen omassa kotiluokassa on helppoa. Uuden luokan kanssa yhteistoiminnallinen työskentely kannattaa aloittaa pienissä ryhmissä ja pienin tehtävin. Aluksi pääasia on keskittyä ensisijaisesti yhteistoiminnan oppimiseen – viestintään, vuorovaikutukseen ja yhteisistä säännöistä sopimiseen. (Koppinen & Pollari 1993, 91–93.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole ryhmätyön synonyymi. Se ei tarkoita oppilaiden istuttamista saman pöydän ääreen keskustelemaan ja tekemään omia tehtäviään. Se ei myöskään tarkoita käytäntöä, jossa nopeat auttavat hitaita tai tuotosta, jonka yksi tekee ja muut allekirjoittavat. Yhteistoiminnallisuus on paljon enemmän kuin pelkkä fyysisesti lähellä työskenteleminen ja ajatusten vaihtaminen. (Johnson & Johnson 1992, 66.) Yhteistoiminnalliseen oppimiseen perehtyneen Aino-opettajan käsitys on juuri tällainen: ”Ajattelen, että yhteistoiminnallinen oppiminen on minulle enemmän kuin työtapa. Se on näkökulma, joka heijastuu myös yksin ja kaksin oppimisessa, emme työskentele aina ryhmissä. Tärkeintä on oppia ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Oppilas on

vastuussa siitä tehtävästä, joka hänelle on annettu. Vastuun ottamista harjoittelemmme yhteistoiminnallisissa ryhmissä.”

Yhteistoiminnallisen oppimisen toimintatavat saattavat tuntua työläiltä ainakin pienten oppilaiden kanssa. Aino kertoo käyttävänsä yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä kuitenkin aivan ensimmäisen luokan alusta asti. Hän on itse hankkinut lisäkoulutusta asiaan. ”*Metodi korostaa erilaisten oppijoiden huomioimista oppimistapahtumassa, suosittelun tutustumaan*”, kirjoittaa Aino. Olisi kiinnostavaa seurata käytännössä Ainon luokan työskentelyä.

Jaettu tehtävä

Toiminnan lähtökohtana on jaettu tehtävä, jonka toteuttaminen ei ole yksin mahdollista. Perustana on ajatus, että oppilaat tarvitsevat aidosti toinen toistensa tietoja ja panosta. Se on merkityksellinen jaetun asiantuntijuuden elementti. Tavoitteena on luoda tilanne, jossa kaikilla oppilailla, ei ainoastaan lahjakkailla, on jotakin tarpeellista asiantuntemusta, jota muut oppilaat tarvitsevat tehtävänsä ratkaisemiseen. Jokaisella oppilaalla tulee olla vastuuta ja velvollisuuksia omasta oppimisestaan yhteisöllisestä työskentelystä huolimatta. Vaarana ovat toisaalta vapaamatkustajat, jotka nojautuvat muiden oppilaiden ponnisteluihin enemmän kuin omiinsa ja toisaalta tehokkaat oppijat, jotka pitävät yhteisöllistä oppimista vain rituaalina. Yhteistoiminnallinen oppiminen vaatiikin opettajalta taitavaa ohjausta. (Hakkarainen ym. 2005, 169–173.) Aino-opettajan luokassa pienryhmän kaikilla jäsenillä on oma tärkeä roolinsa: *lukija, ymmärtämisen tarkastaja, tarkkailija ja järjestelijä*. Lukutaitoinen oppilas lukee annetun tehtävän ohjeet muille ryhmän jäsenille. Ymmärtämisen tarkastaja huolehtii, että kaikki ovat ymmärtäneet tehtävän. Tarkkailija seuraa, että kaikki ottavat vastuun omasta osuudestaan. Järjestelijä huolehtii tarvittavat välineet tasapuolisesti kaikille ryhmän jäsenille, sekä huolehtii esimerkiksi ryhmän äänen käytöstä. Roolit auttavat yhteisen tehtävän äärellä ponnistelemaan myös yhteisiin tavoitteisiin.

Yksinkertainen esimerkki yhteistoiminnallisen ryhmän työskentelystä voisi olla esimerkiksi Pikkumetsän harjoituskirjan tehtävän tekeminen omassa kotiryhmässä. Järjestelijä huolehtii, että kaikilla on tarvittavat välineet esillä. Lukija lukee tehtävän ääneen ja ymmärtämisen tarkastaja huolehtii, että kaikki käsittävät tehtävän. Tarkkailija seuraa,

että kaikki keskittyvät omaan tehtäväänsä. Yhteistoiminnallisten taitojen kehittyessä tehtäviä voidaan muuttaa vaativammiksi.

Oppilaat työskentelevät tehtävänsä parissa, kunnes kaikki ryhmän jäsenet ovat onnistuneet ymmärtämään ja suorittamaan sen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaille annettu vastuu on kaksijakoinen: oppia tehtäväksi annettu asia ja huolehtia siitä, että kaikki muutkin ryhmän jäsenet oppivat sen. Oppilaat havaitsevat, että heidän panoksensa vaikuttaa toisten menestykseen – he ovat puolin ja toisin vastuussa toistensa oppimisesta. Yhteistoiminnallisen oppitunnin peruspiirteitä ovatkin positiivinen riippuvuus toisista, opiskelua edistävä vuorovaikutus, yksilöllinen vastuu ja tilivelvollisuus sekä sosiaaliset taidot. Positiivista keskinäistä riippuvuutta voidaan kehittää jakamalla työt ryhmän jäsenten kykyjen mukaisesti. (Johnson & Johnson 1992, 67–68.) Yksi yhteisöllisen oppimisen perusideoista on saada paremmin menestyvien oppilaiden omaehtoisesti hallitsemat ajattelun ja oppimisen strategiat kaikkien oppilaiden nähtäville (Hakkarainen ym. 2005, 162).

Kotiryhmä

Yhteistoiminnallisessa oppimisessä käytetään kahdenlaisia ryhmiä: kotiryhmiä ja asiantuntijaryhmiä (Koppinen & Pollari 1993, 66). Kotiryhmä on perusryhmä, jonka toimivien koko on yleensä kahdesta neljään jäsentä (Hakkarainen ym. 2005, 167). Ryhmä voi olla heterogeeninen tai homogeeninen, mutta siinä on aina hyvä olla sekä tyttöjä että poikia. Ryhmien muodostaminen vaatii opettajalta hyvää oppilaantuntemusta; kun opettaja tuntee oppilaiden motivaatio- ja suoritustason, hän voi suunnitella ryhmät siten, että oppilaat oppivat myös toisiltaan. Opettaja voi tarvittaessa sijoittaa jokaiseen ryhmään jäsenen yhden tietyn muuttujan suhteen, esimerkiksi sujuvan lukijan.

Näin toimii myös Aino. Hänen käytännön kokemuksensa myötäilee tutkimustuloksia, joiden mukaan noin 40 prosenttia koulutulokkaista osaa lukea. ”*Meidän koulussamme ensimmäisissä luokissa on noin 20 oppilasta, joista kuudesta yhdeksään lasta osaa lukea jo kouluun tullessaan. Muodostan oppilasta kolmen tai neljän hengen kotiryhmät, ja jokaiseen ryhmään tulee yksi lukutaitoinen oppilas.*” Lukutaitoinen oppilas saa heti koulun alussa käyttää hallitsemaansa taitoa ryhmän hyväksi. Hän on ikään kuin mallina muille oppilaille ja rohkaisee muitakin lukemaan ääneen lukutaidon opittuaan. Aino on kokenut, että tämä tehtävä motivoi paljon lukutaitoista koulun aloittajaa. Vähitellen, kun

ryhmästä löytyy muitakin lukijoita, kaikkia tehtäviä voidaan vaihtaa. Tarkoituksena on, että kaikki ovat vuorotellen kaikissa tehtävissä.

Epäsuositun oppilaan viisas opettaja sijoittaa myönteisten ja sosiaalisesti taitavien ryhmään. Joskus opettaja voi suunnitella ryhmien kokoonpanoa yhdessä oppilaiden kanssa, joskus hän voi muodostaa ryhmät täysin sattumanvaraisesti. (Koppinen & Pollari 1993, 66–67.) Joskus on todettava, että ryhmä toimii tehokkaammin, kun oppilaat saavat itse valita työtoverinsa – tämä koskee myös opettajien välistä yhteistyötä. Jotta oppilaat oppisivat toimimaan kaikkien tovereidensa kanssa, on kuitenkin mielekästä, että opettaja määrää ryhmien kokoonpanon ainakin joskus. (Hakkarainen ym. 2005, 167.) Kotiryhmät voidaan pitää koossa yhden aihekokonaisuuden ajan ja järjestää ne sitten uudelleen. Ihanteena olisi, että jokainen oppilas työskentelisi lukuvuoden tai -vuosien aikana jokaisen luokkatoverinsa kanssa. Ryhmätoverien vaihtaminen parantaa luokkahenkeä sekä lisää oppilaiden keskinäistä tuntemusta ja arvostusta. Kun ryhmänmuodostuksen periaatteet tehdään heti koulun alussa selviksi, oppilaat tietävät saavansa tehdä yhteistyötä jossakin vaiheessa myös parhaan kaverinsa kanssa. Kotiryhmät voivat olla samat kaikilla oppitunneilla, ja ne voivat pysyä samana koko lukuvuodenkin. Tavoitteena on, että ryhmä pysyy samana niin kauan, että se oppii toimimaan yhdessä. Samat ongelmanratkaisutaidot pätevät uudessakin ryhmässä, ja siksi vain hyvin toimivan ryhmän voi hajottaa. (Koppinen & Pollari 1993, 67.)

Aino vaihtaa kotiryhmiä vain kolme tai neljä kertaa vuodessa. Hänen mielestään on tärkeää, että ryhmä oppii toimimaan yhdessä ennen kuin se hajotetaan. Oppilaat arvioivat itse ryhmänsä toimintaa ja omaa osuuttaan siinä. Myös opettaja antaa oman arvionsa. Ainin opetusmenetelmässä tärkein oivallus on, että ”yhteistoiminnallisuus on näkökulma”. Se ei siis tarkoita sitä, että luokka työskentelee koko ajan ryhmissä. Opetuksen tärkeimpänä tavoitteena on oppimaan oppimisen taito, vastuun ottaminen omasta oppimisesta. Koulun alussa Aino pitääkin erittäin tärkeänä työskentelytapojen oppimista, siksi hän ei eriytä opetusta alkuvaiheessa kovinkaan paljon. Myös lukutaitoiset tarvitsevat ohjausta luokan yhteisiin toimintatapoihin, ryhmäytymiseen ja uuteen aapiseen tutustumiseen. Alusta asti Aino-opettaja kuitenkin eriyttää läksyt, ja kun lukutaitoa harjoittelevat lukevat alussa yksinkertaisia tavuharjoituksiaan, lukeville on varattu sopivaa lukemista ja lisätehtäviä. Eriyttävää materiaalia on aina tarjolla. Aino korostaa, että myös lukutaitoisten lukemista on opettajan tärkeää ehtiä kuuntelemaan.

Asiantuntijaryhmät

Asiantuntijaryhmiä käytetään tilapäisesti erilaisissa projekteissa. Asiantuntijaryhmissä kotiryhmän jäsenet keräävät tietoa nopeasti ja tehokkaasti ja tuovat ne sitten kotiryhmään käsiteltäviksi. Kotiryhmästäkin voidaan muodostaa esimerkiksi kahden oppilaan asiantuntijaryhmiä, jotka perehtyvät toistensa tuella uuteen asiaan ja opettavat sen sitten kotiryhmänsä jäsenille. Yhteistoiminnallinen palapeli on eräänlainen malli toteuttaa oppimista asiantuntijaryhmissä ja kotiryhmissä. Kotiryhmän jäsenet hajaantuvat asiantuntijaryhmiin ja perehtyvät huolellisesti annettuun tehtävään, jotta voivat esitellä sen omassa kotiryhmässään ja auttaa ryhmänsä jäseniä oppimaan uusi asia. Tavoitteena on, että kotiryhmässä uudesta asiasta keskustellaan ja työskennellään aktiivisesti. Tarkoitus ei ole niellä asiantuntijan opetusta sellaisenaan. Kotiryhmässä roolit jaetaan niin, että keskustelua ohjaa se, joka on vuorollaan työskentelyn johtaja. Palapelimenetelmän yksi ansio on siinä, että luokan lahjakkaatkin ovat riippuvaisia muista ja saavat tehdä yhteistyötä erilaisten oppijoiden kanssa. Tämä työtapaa on vaativa, ja sitä kannattaakin käyttää harkiten. (Koppinen & Pollari 1993, 67–68.) Tätä menetelmää voi käyttää sitten, kun luokka toimii jo hyvin ja yhteistoiminnallista työtappaa on harjoiteltu yksinkertaisilla tehtävillä.

Hyviä ja huonoja puolia

Taitavasti toteutettu yhteistoiminnallinen oppiminen näyttää palvelevan mainiosti äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttämistä. Lukutaitoinen oppilas voi auttaa ryhmäänsä ja harjoittaa lukutaitoaan ryhmän hyväksi myös muilla oppitunneilla. Lehtonen (1994, 81) varoittaa kuitenkin, että liiallinen ja yksipuolinen ryhmätyön käyttö saattaa heikentää oppimista ja kyllästyttää sellaista oppilasta, joka haluaa tutkia ja pohtia asioita itseksensä. Motivaatio oppimiseen voi laskea, jos lahjakas oppija joutuu vetämään heikompiä ryhmäläisiä työn äärelle. Se voi ärsyttää ja viedä ilon oppimiselta. Hakkaraisen ym. (2005, 162) mukaan ”opettajana” toimiminen on toisaalta hyvin kasvattavaa, sillä toisille opettaessaan huomaa usein oman ymmärryksensä aukot. Opettaminen on kaikkein tehokkain oppimistapa: jakaessaan tietoa ja osaamistaan muille hyvin menestyvä oppilas ei ole ainoastaan antavana osapuolena. Yhteinen ponnistelu avaa uusia ideoita ja näkökulmia.

PISA -lukutaitotutkimuksen mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen ei edistä huippulukutaitoa, vaikkakin yhdessä tekeminen voi vahvistaa sosiaalisia taitoja (Linnakylä &

Malin 2004, 128). Tämä on ymmärrettävää erityisesti, jos yhteistoiminnallista oppimista toteutetaan aina heterogeenisissä ryhmissä. Toisaalta homogeenisissäkin ryhmissä on tasoeroja, eikä huippulahjakkaalla oppilaalla ehkä ole muilta ryhmän jäseniltä omiin taitoihinsa mitään uutta saatavaa. Vaikka sosiaaliset taidot ja yhteistyö kaikkien luokkatovereiden kanssa onkin tärkeää myös lahjakkaille oppilaille, homogeeniset lukuryhmät ovat heidän kannaltaan hyvä ratkaisu. Tähän tulokseen on tullut myös Järvinen (2002, 249–257), kun hän esitellessään yhteistoiminnallista oppimista alkuopetuksessa kertoo ryhmittelevänsä oppilaat lukemaan opettamisen tilanteissa tasoryhmiin, vaikka kotiryhmät ovatkin heterogeenisiä. Tähän suuntaan ohjaa myös Pikkumetsän aapinen, kun se jakaa lukijat variksiin, hiiriin ja mopoihin.

Yhteistoiminnalliseen oppimiseen syvällisesti perehtynyt Aino-opettaja tuntuu käyttävän tämän menetelmän suomia keinoja viisaasti. Yhteistoiminnallisuus on kuin punainen lanka vastuun ottamisessa luokan toiminnasta ja omasta oppimisesta. Tämä tavoite päämääränään oppilaat työskentelevät välillä yksin, kaksin tai ryhmässä. Heterogeenisissä kotiryhmissä lukutaitoiset voivat auttaa ryhmäänsä taidollaan, mutta samalla myös tyydyttää pätemisen tarvettaan. Välillä myös Ainon luokassa lukutaitoiset työskentelevät omassa ryhmässään, kun aloittelevat lukijat hiovat taitoaan.

Tasoryhmissä työskentely onkin luontevaa ja tehokkaalta vaikuttavaa eriyttämistä. Opettajan on mietittävä, haluaako hän kertoa oppilailleen, millä perusteella mopot, hiiret ja varikset on jaoteltu. Oppilaat ovat tosin hoksaavaisia ja huomaavat pian lukutaidon olevan ryhmäjaon perusteena. Opettajan on tärkeä korostaa, että varhainen lukutaito ei tee ketään toista arvokkaammaksi. Lukutaito on vain taito, jonka toiset oppivat aikaisemmin, toiset myöhemmin. Itse olen kallistumassa siihen suuntaan, että alusta asti on hyvä tehdä oppilaille selväksi, etteivät kaikki oppilaat tee aina samanlaisia asioita. Ei opettaja itse saa arkailla opetuksen eriyttämistä. Opetusta eriytetään myös matematiikan tunneilla ja ehkäpä taito- ja taideaineissakin. Opettaja luonnollisesti suhtautuu tasapuolisesti ja arvostavasti kaikkiin oppilaisiinsa. Eriyttämistä ei pidä korostaa, mutta ei sitä ole syytä turhaan piilotellakaan. Ryhmittelyistä huolimatta aivan yksilölliseenkin työskentelyyn on tärkeää järjestää tilaisuuksia: lukuryhmissä voidaan työskennellä itsenäisesti tai yhteistoiminnallisesti. Koulussa opiskellaan siis välillä yksin, kaksin tai erilaisissa ryhmissä.

8 YHTEENVETOA –

MITEN NUPPU VOISI PUHJETA TÄYTEEN KUKKAANSA?

Äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttämiseen ensimmäisellä luokalla on olemassa runsaasti perusteita: myös lukutaitoiset oppilaat tarvitsevat haasteita säilyttääkseen motivaation ja tunteakseen oppimisen iloa. Lukutaitotutkimusten ja kokeneitten alkuopettajien kokemuksen mukaan ylöspäin eriyttämisen tarve näyttää lisääntyneen. Käyttökelpoisia eriyttämisen menetelmiä löytyy opettajan oppaista ja muista kirjoista sekä opettajatovereilta. Jokainen opettaja voi muotoilla eriyttämisen menetelmät itselleen ja omalle luokalleen sopiviksi. Yhteistyö opettajakollegoiden ja koulun muun henkilökunnan kanssa kuitenkin helpottaa eriyttämistä ja tuo siihen uusia mahdollisuuksia. Opetuksen eriyttäminen vaatii opettajalta aina vaivannäköä ja mielellään myös lisäkoulutusta, sillä hyvän opetuksen takana on hyvä opettaja. Hienotkaan opetusmenetelmät eivät tuota tulosta, jos opettaja ei näe oppilaitaan arvokkaina ja ainutlaatuisina yksilöinä. Olen tutkielmassani pohtinut lahjakkaan oppilaan olemusta. Millainen on lahjakas opettaja?

8.1 Ylöspäin eriyttämiseen on aihetta

Äidinkielen opetus painottuu alakouluun. Alkuopetusvuosina eli ensimmäisellä ja toisella luokalla äidinkieltä on yhteensä 14 viikkotuntia (POPS 2004, 304). Käytännössä tämä tarkoittaa, että kahtena ensimmäisenä kouluvuotena oppilaalla on lukujärjestyksessään seitsemän viikkotuntia äidinkielen opetusta. Se on suuri tuntimäärä. Jos lapsi osaa lukea jo kouluun tullessaan ja äidinkielen opetuksen tavoitteena alkuopetuksessa on lähes pelkästään opettaa lapset lukemaan, se on todella suuri tuntimäärä melkein hukkaan heitettyä aikaa. Se on vain muiden oppilaiden lukutaidon kehittymisen odottelua, jotta he kolmannella luokalla olisivat suurin piirtein samalla tasolla. Luku- ja kirjoitustaito ovat vasta alku johonkin uuteen. Niiden avulla lapsi voi tehdä ja oppia monia asioita itsenäisesti tai yhdessä muiden nämä taidot hallitsevien tovereiden kanssa. Ahosen ym. (1995, 183) mukaan matematiikan oppimista pidetään selvemmin aikaisemmin opi-

tun varaan rakentuvana kuin monien muiden oppiaineiden rakentumista. Matematiikan opetuksen eriyttäminen on siksi toisella tavalla haasteellista kuin äidinkielen eriyttäminen. Myös lukutaito kehittyy hierarkkisesti (Mäki 2000, 16) käsi kädessä kirjoitustaidon kanssa, mutta ne opittuaan lapsi voi toimia uusien taitojensa kanssa hyvin vapaasti ja itsenäisesti sopivan ohjauksen tuella. Luku- ja kirjoitustaito on kuin nappu, joka tarvitsee sopivaa hoitoa pystyäkseen avautumaan täyteen kukkaansa.

Kaisa-opettaja puhuu ”*orastavasta, kontekstiin ja tehtäviin sidotusta*” lahjakkuudesta. Kielellinen lahjakkuus ei pääse näkyviin, jos oppilas ei saa sitä harjoittaa. Nupun puhkeaminen ilman muiden nappujen kehittymisen odottelua antaa iloa ja hyötyä sekä oppilaalle itselleen että mahdollisesti myös koko kansakunnalle. PISA-tulosten mukaan suomalainen peruskoulu ei paneudu riittävästi lahjakkaiden lukijoiden opetukseen (Linnakylä 1995, 205; Linnakylä & Sulkunen 2005, 41, 51). Silti opettajalla tulee lahjakkaan oppilaansa tukemisessa olla päällimmäisenä lämpö ja oppilaan oma hyvä. Koulun tulee auttaa lasta kehittymään ja voimaan hyvin omien resurssiensa rajoissa (Tikkanen 2007, 35.) Kielellisesti lahjakkaat oppilaat eivät välttämättä ole lahjakkaita kaikissa asioissa. ”*Lukutaitoiset lapset tarvitsevat yleensä samalla tavalla oppimaan oppimisen taitojen harjoittelua kuin muutkin lapset*”, toteaa Aino-opettaja. Tämä ei silti merkitse sitä, että lukemaan pitäisi opetella uudelleen.

Julkunen (1990, 79–80) on vertaillut eri vuosina tehtyjä tutkimuksia koulutulokkaiden kielellisistä taidoista. Vertailu osoittaa, että ennen koulua lukemaan oppineiden määrässä on tapahtunut huima nousu viisikymmentäluvulta lähtien. Lukutaitoisten koulutulokkaiden määrän ei luulisi ainakaan vähenevän tulevaisuudessa, koska suuntaus on ollut sama jo vuosikymmeniä. Myös haastateltavani, joilla on pitkä työkokemus, ovat huomanneet lukutaitoisten koulutulokkaiden lisääntymisen. Kaisa pohtii myös, että ”*toisaalta yksilöllisiä tarpeita, esimerkiksi kykyjen erilaista kypsymistä tai temperamenttia ei ole aiemmin näin vahvasti korostettu*”. Keltikangas-Järvisen (2006, 93) mukaan temperamentin ja äidinkielen opintomenestyksen korrelaatio näyttää vähäiseltä, mutta opetusmenetelmien valintaan sillä on oma vaikutuksensa. Hitaammin syttyvällä temperamentilla varustettu lapsi vaatii kaiketi enemmän aikaa ja rauhaa opiskelulle kuin nopeasti syttyvä ja innostuva. Toivottavasti tämä yksilöllisyyden huomioiminen johtaa myös opetuksen eriyttämiseen ja opetusmenetelmien vaihtelevaan käyttöön.

Itsekseen lukemaan oppineet lapset ovat oppineet taitonsa teksteistä, jotka miellyttävät tai kiinnostavat heitä. Heidän motivaatiotaan lukemiseen ei varmaankaan lisää se, että he koulussa joutuvat ikään kuin taantumaan aapisen tasolle. He tarvitsevat myös koulussa kiinnostavia ja haastavia tekstejä. Aapinen antaa mukavan kehyksen koko ensimmäisen luokan opiskelulle, mutta lahjakkaalle lukijalle ja kirjoittajalle se ei tarjoa tarpeeksi haasteita. Lehtonen (1993, 256) toteaa, että lukemaan oppimisen jälkeen luettavien tekstien käsittelyn tulisi olla monipuolista: luettujen tekstien määrä ei ole tae luetun ymmärtämisen kehittymisestä. Kokemukseni mukaan esikoulussa lapset pystyvät ensimmäistä luokkaa vapaammin valitsemaan lähikehityksen vyöhykkeellä olevaa tekemistä. Ensimmäisen luokan opettajan työ on vaativaa, olenhan sen itsekin kokenut työskennellessäni kaksi vuotta siinä tehtävässä. Siitä huolimatta rohkenen kysyä, olisiko lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen mahdotonta myös koulussa?

Esi- ja alkuopetuksen taite vaikuttaa kriittiseltä vaiheelta työskentelytaitojen omaksumisessa. Jo esiopetuksessa on syytä ohjata lapsia tehtäväorientoituneeseen työskentelyyn, mutta erityisesti ensimmäisen kouluvuoden aikana käytetyt työskentelytaidot luovat pohjaa koulutaitojen kehitykselle. Siksi olisi hyvä, että myös pidemmällä taidoissaan oleva oppilas oppisi ponnistelemaan ja näkemään vaivaa koulutyön eteen: sinnikkyyttä ja pitkäjännitteisyyttä häneltä vaaditaan kuitenkin jossakin myöhemmässä elämänvaiheessa. Jos koulu ei tarjoa tarpeeksi haasteita, varsinkin lahjakkaita poikia uhkaa jo koulutien alkuvaiheessa alisuoriutuminen (Kontoniemi 2003, 91; Uusikylä 2005, 153). Tyttöjen alisuoriutumista voidaan usein perustella attribuutioteorialla, jonka mukaan yksilö sisäistää muuttumattomina ne ominaisuudet, jotka ympäristö on häneen liittänyt. Jos joku uskoo, ettei ole älykäs, hänestä tulee alisuoriutuja. (Uusikylä 2008, 63.) Lehtosen (1993, 207) tutkimuksen mukaan hyvillä lukijoilla on kuitenkin muita positiivisempi käsitys itsestä oppijana. Näyttää siltä, että riittävien haasteiden puuttuminen on suurin alisuoriutumiselle altistava tekijä. Kontoniemi (2003, 103) tarjoaa lääkkeeksi opetuksen eriyttämistä ja motivointia.

Kontturin (2007, 96) mukaan koulutulokkaiden sisäinen motivaatio on yleensä korkea. Oppimismotivaation säilymisessä merkittävimpänä tekijänä näyttää olevan oppilaan taitojen ja tehtävän haasteiden sopiva kohtaaminen. Työskentely lähikehityksen vyöhykkeen ylärajoilla pitää mielenkiinnon yllä, mutta ei ole lapselle ylivoimainen (Uusikylä 2003, 210). Tämä ei ole mahdollista ilman opetuksen eriyttämistä. Yhteistyö van-

hempien kanssa tulee esiin useissa eriyttämisen menetelmissä. Lapselle onkin merkityksellistä, että vanhemmat ja opettaja ovat kiinnostuneita hänen koulunkäynnistään. Luokkayhteisöön kuulumisen lisää myös oppimismotivaatiota. Taitavaakaan oppilasta ei pidä jättää huomiotta: ryhmän ulkopuolelle jääminen aiheuttaa ahdistusta myös hänelle (Männikkö 1998b, 49–50). Vaikka lahjakkaat oppilaat tuntuvat kykenevän itsenäiseen työhön ja kaipaavat yksilöllisyyttä, heillä on myös tarve olla huolehdittuja ja toisiin sitoutuneita. Lahjakkaat oppilaat eivät tarvitse mitään erityishuomiota eivätkä jalustalle nostamista. Keskitasoa pidemmälle edenneet oppilaat ansaitsevat vain sopivan tasoista opetusta ja sopivia haasteita säilyttääkseen mielenkiinnon ja motivaation oppimista kohtaan. Opetuksen ylöspäin eriyttämisen tulisi olla yhtä luonnollista kuin alaspäin eriyttämisenkin.

8.2 Eriyttämisen menetelmistä vaihtelua opetukseen

”No’, neiti Honey sanoi, ’tämä on vain arvailua, mutta näin minä luulen. Ollessasi minun luokallani sinulla ei ollut mitään tekemistä, ei mitään mikä olisi pakottanut sinut ponnistelemaan. Sinun kerrassaan suunnattoman suuret aivosi olivat seota turhautumisesta.’ ” (Dahl 1990, 229.) Mainion Matilda -lastenkirjan opettaja ei kyennyt järjestämään lahjakkaalle oppilaalleen eriyttävää opetusta omassa luokassaan, ja siksi Matilda siirrettiin ylemmälle luokalle. Opettaja oli oikeassa siinä, että ennen kouluun tuloa klassikkoja lukenut oppilas tarvitsee haasteita saadakseen aivoilleen ponnistelua. Suomalaisessa peruskoulussa opetuksen nopeuttamista siirtymällä vanhempien oppilaiden ryhmiin ei pidetä ensisijaisena eriyttämisen vaihtoehtona. Uusikylän (2005, 172) mukaan lahjakkaatkaan oppilaat eivät voi oikaista liikaa: oppiminen vaatii aikaa ajatella ja pohdita. Lahjakkaat oppilaat saattavat olla älyllisesti kypsiä, mutta sosiaalisesti ja emotionaalisesti jopa ikätovereitaan alemmalla tasolla.

Kielellisesti lahjakas oppilas ei välttämättä ole erityisen lahjakas kaikissa oppiaineissaan, esimerkiksi matematiikassa. Varhennettu koulunaloitus vaatii aina psykologin, tarvittaessa myös lääkärin lausunnon (Ekebom ym. 2000, 13). Lapsuus on niin lyhyt ja arvokas aika ihmisen elämässä, että sen lyhentäminen koulun aloitusta aikaistamalla on aina harkittava hyvin perusteellisesti. Olen pitkän työskentelyni aikana esikoululaisten ja päiväkotilasten parissa vain kerran suosittelut varhennettua koulunaloitusta. Eriyttä-

misen keinoja olisikin löydyttävä omaan luokkaan. Kuuselan ja Hautamäen (2002, 326) mukaan luokan sisäinen eriyttäminen on didaktisesti kaikkein vaativinta eriyttämistä: siinä on otettava huomioon koko opetusryhmän heterogeenisuus.

Lahjakkaille tarkoitetun opetuksen tulee soveltua muuhun opetukseen (Lehtonen 1994, 99). Erilaiset opetusmenetelmät tuovat vaihtelua kaikkien oppilaiden koulupäivään. Toistuvat rutiinit ja haasteiden puute tappavat innostuksen – motivoiva opetus sisältää riittävästi uusia elementtejä. Erilaisten opetusmenetelmien käyttö ei kuitenkaan ole itsetarkoitus, vaan tavoitteena on saada aikaan kasvatuksellisesti hyviä oppimistuloksia. Koska oppilaat ovat erilaisia, mikään menetelmä tai opetusjärjestely ei sinänsä ole yleispätevä tai kaikkein paras. (Uusikylä 2006, 99, 110.) Opetuksen eriyttäminen on vaativa tehtävä ja edellyttää hyvää oppilaantuntemusta sekä opetusmenetelmien hallintaa. Joskus se on kuitenkin niin yksikertaista, että sitä on vaikea edes toisille kuvailla. Aino-opettaja toteaaakin, että ”*yksinkertainen materiaali voi palvella hyvin monenlaista oppimista*”. Pikkumetsän aapisen esimerkit ovat siitä hyvä osoitus. Vaativalta tuntuva ajatus opetuksen eriyttämisestä tuntuu jo paljon selkeämmältä, kun lähtötasotestien ja oppilaisiin tutustumisen jälkeen löytää luokasta kolme ryhmää, joille voi suunnata opetustaan.

Eriyttämisellä ei tarkoiteta temppukokoelmaa, vaan kokonaisvaltaista ymmärrystä oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. Opetuskeskusteluin voi olla eriyttävää. Siinä voi olla sisältöä, josta monentasoiset oppijat saavat osansa. Olen esikoululaisten kanssa huomannut, että kielellisesti lahjakkaat oppilaat ymmärtävät hyvin huumoria ja vertauskuvia. Ei ole vaarallista, jos esimerkiksi kirjaa luettaessa kuulijoiden ymmärryksen taso on erilainen. Toisin kuin opetuskeskustelussa, kertomusten kuuntelemisessa kaikkien sanojen ja käsitteiden ymmärtäminen ei ole aina välttämätöntä. Dahl (1990, 18) antaa lastenkirjassaan tähän oivallisen neuvon: ”*Äläkä välitä niistä kohdista, joita et ymmärrä. Anna kaikessa rauhassa sanojen tulvehtia ympärilläsi kuin musiikin.*” Opetuksen eriyttäminen ei tarkoita mitään juhlallista eikä se aina vaadi erityistoimenpiteitä tai -järjestelyjä. Aivan kuten Marja-opettaja toteaa: ”*Se on ihan normaalia työtä.*” Erilaisiin eriyttämisen menetelmiin on kuitenkin aihetta työskentelyn toimivuuden parantamiseksi perehtyä.

Aloittelevasta opettajasta ensimmäisen luokan vastaanottaminen tuntuu ymmärrettävästi vaativalta, sillä äidinkielen ylöspäin eriyttämisen onnistuminen edellyttää hyvää oppiaineiden hallintaa. Vasta sen jälkeen opettaja kykenee eriyttämään opetustaan luontevasti. Yhteistyö mahdollisen rinnakkaisluokan opettajan, muiden alkuopettajien tai erityisopettajan kanssa helpottaa suunnittelutyötä ja eriyttävän opetuksen toteutusta. Kiinteä yhteistyö esiopetuksen kanssa auttaa ensimmäisen luokan opettajaa vastaanottamaan koulutulokkaat: tiedonsiirto esiopetuksesta alkuopetukseen mahdollistaa opinpolun yhtenäisen jatkumisen. Joissakin kouluissa on kokeiltu jopa vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa (esim. Leppälä, 2007). Sen ideana on, että oppilas voi edetä omaan tahtiinsa eri oppiaineissa kolmen vuoden aikana. Lukutaitoiset esikoululaiset voisivat olla totuttua enemmän yhteistyössä ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa ilman varsinaista luokatonta opetustakin.

Oppilaat oppivat eri tavalla: toiset oppivat parhaiten ryhmässä, toiset vaativat omaa keskittymisrauhaa. Siksi opetusmenetelmiä on hyvä vaihdella. Tynjälä (2002, 166–167) punnitsee yhteistoiminnallisen oppimisen hyviä ja huonoja puolia. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmän tuki ja kannustus tuottavat positiivisia emotionaalisia kokemuksia ja vaikuttavat myönteisesti sisäiseen motivaatioon. Itseohjautuvuutta voi harjoitella myös ryhmässä ottamalla vastuuta omasta osuudestaan. Ryhmätoiminnalla opitaan nykyään erityisesti arvostettuja sosiaalista vuorovaikutusta, yhteistyö- ja kommunikaatio-taitoja sekä itseilmaisua. Joskus voi kuitenkin olla kohtuutonta vaatia, että hyvin heterogeeninen ryhmä voisi toimia ehjänä kokonaisuutena. On tosiasia, että toiset oppilaat työskentelevät mieluummin yksikseen kuin ryhmissä. Myös siihen tulee antaa mahdollisuus. Uusikylä (1996,136) korostaa, että erityislahjakkuuksien kehittyminen vaatii myös yksilöllisiä työmuotoja. Lahjakkaiden oppilaiden käyttö pelkkinä apuopettajina ei ole heidän kannaltaan oikeudenmukaista eikä hyödyllistä. Oikein ymmärretyssä yhteistoiminnallisessa oppimisessä lahjakkaalla oppilaalla ei koskaan olekaan apuopettajan roolia. Aino-opettajan ajatus yhteistoiminnallisesta oppimisesta työtavan sijasta näkökulmana oli minulle avartava näkemys. Aion ehdottomasti kokeilla omassa työssäni hänen menetelmiään.

Olen Hytösen (1997, 128–130) tavalla pohtinut opetuksen painopisteitä yhteiskunnan tarpeiden ja lapsen omien tarpeiden kannalta. Ajattelen, että lapsen etu on ensisijainen. Tietysti myös hänen tulevaisuutensa ja sijoittumisensa yhteiskuntaan on otettava huo-

mioon kasvatuksessa ja opetuksessa. Kautta koulunkäynnin historian on pohdittu, ketkä ansaitsevat eniten koulun voimavaroja: lahjakkaat, jotka hyödyttävät eniten yhteiskuntaa vai heikot, jotta he eivät syrjäytyisi. Opettajana koen velvollisuudekseni tehdä parhaani kaikkien oppilaiden puolesta. Lahjakkaiden opetuksessa en ajattele yhteiskunnallista hyötyä, vaan lapsen omaa parasta. Hytönen pohtii yhteistoiminnallisen työskentelyn perustetta myös yhteiskunnan arvostamien sosiaalisten taitojen kannalta. Tässä on varmaankin perää – sosiaaliset taidot yleisesti ottaen helpottavat elämää. Kuitenkin lapsen yksilöllisyyttä tulee kunnioittaa myös opetusmenetelmiä valittaessa.

Lukutaitoisenaan koulutulokkaan innostus lukuharrastukseen ei ole itsestäänselvyys. Ympäristön, koulun ja kodin, on annettava sille tukensa. Opetusmenetelmien ja -materiaalin valinnassa tulisi ottaa huomioon lasten aikaisemmat kokemukset ja mielenkiinnon kohteet. On luotava erilaisia tilaisuuksia ja tarpeita lukemiseen, jotta lasten sisäinen motivaatio kehittää edelleen lukutaitoa lukijoiden yhteisössä syntyisi, ja lapset sitoutuisivat lukemisen harrastamiseen. (Lerkkanen 2006, 57.) Kielellisesti lahjakaskin lapsi tarvitsee aikaa ja huomiota opettajalta, myös hänellä on oikeus saada omien taitojensa mukaista opetusta peruskoulussa. Riittävän hyvät resurssit – sopivat ryhmäkoot, tilat ja välineet – helpottavat opetuksen eriyttämistä. Hienotkaan ulkonaiset puitteet eivät kuitenkaan ole tae opetuksen eriyttämisen onnistumiselle. Opetuksen eriyttämisen onnistumiseen tarvitaan pysyvä opettaja, joka tuntee oppilaansa syvällisesti.

8.3 Lahjakas opettaja eriyttävän opetuksen takana

Linnakylä (1995, 192–193) määrittelee hyvän lukemisen opettajan piirteitä suomalaisessa kolmannessa luokassa. Hänen mukaansa hyvä lukemisen opettaja on useimmiten nainen, jolla on pitkä opettajankokemus ja joka on itse innokas lukija. Hän lukee mielellään sekä ammatti- että kaunokirjallisuutta. Hyvä opettaja osallistuu aktiivisesti jatko- ja täydennyskoulutukseen. Hän diagnosoi oppilaiden lukemishäiriöt tarkasti. Hyvä opettaja luo oppilailleen mahdollisuuksia lukea paljon myös luokassa: niinpä hän pyrkii luomaan oman luokkakirjaston. Hänen opetuksessaan painottuu kaunokirjallisuuden lukeminen, oppilaskeskeinen työskentely ja oppilaiden omat kirjavalinnat. Taitava lukemisen opettaja arvostaa selvästi lukuilon ja -harrastuksen luomista, joten hän innostaa oppilaitaan lukemaan myös vapaa-aikanaan, kertomaan lukemistaan kirjoista ja vertaa-

maan kirjojen kokemuksia oppilaiden omiin kokemuksiin. Hyvä opetus tukee luetun ymmärtämistä, mutta ei väheksy mekaanisenkaan lukutaidon varmistamisen merkitystä. Linnakylän mukaan systemaattisella arvioinnilla ei ole lukutaidon edistämässä kovin merkittävää roolia, vaan opettaja luottaa pikemminkin lukuhalun ja -ilon virittämään motivaatioon.

Nämä piirteet sopivat hyvin myös hyvään ensimmäisen luokan opettajaan. Muutamaan kohtaan kuitenkin teen korjauksen. Hyvä opettaja ei pelkästään diagnosoi lukemisvaikeuksia vaan lukemisvalmiuksia kaikilta oppilailta. Vasta sopivantasoisten haasteiden löytyminen voi synnyttää lukuhalua ja -iloa. Tämä edellyttää nimenomaan systemaattista arviointia. Kokemus ja täydennyskoulutus helpottavat opettajan työtä, mutta aloittelevakin luokanopettaja pystyy opettamaan monenkirjavaa oppilasjoukkoaan. Hän joutuu vain näkemään vaivaa kokenutta kollegaansa enemmän. Ensimmäisen luokan opettajan työ vaatii huolehtimista ja pikkutarkkaakin paneutumista. Nämä ovat ehkä keskimäärin naisopettajille miehiä tunnusomaisempia piirteitä.

”Ensimmäisen luokan oppilaat ovat innokkaita koululaisia ja oppivat juuri sellaisiksi koululaisiksi kuin opettaja heidät opettaa ja kasvattaa”, lupaa Järvinen (2002, 247). En voi enkä haluakaan täysin yhtyä tähän ajatukseen. Ensinnäkin ajattelen, että hyvä opettaja näkee jokaisen oppilaansa arvokkaana yksilönä, eikä hänen ensisijainen tavoitteensa ole kasvattaa oppilaista juuri sellaisia kuin hän haluaa. Toiseksi kukaan opettaja ei siihen edes kykene. Opettajan oma arvomaailma kuitenkin leimaa väistämättä opetusta, sillä opettaja haluaa oppilailleen hyvää. Värri (1997, 19–29) pohtii väitöskirjassaan kasvatuksen olemusta. Hän korostaa, että kasvatuksen päämäärät ovat riippuvaisia kasvatustodellisuudesta. Kasvattaja ei voi sivuuttaa oman yhteiskuntansa olemassaoloa tai edustamansa julkisen kasvatustodellisuuden virallista ideologiaa ja kasvatustavoitteita. Joskus kasvattajan omien arvojen ja yhteisöllisten normien välillä voi olla jännitettä ja jopa ristiriitaisuutta, mutta opettaja on tahdostaan riippumatta myös instituutionsa ideologian ja päämäärien edustaja. Kasvatuksen lähtökohdat ovat aina kiinnittyneet yleiseen ja sosiaalisesti arvotettuun. Suurin ongelma kasvatuksessa on ollut *Menonin paradoksi*: kasvatuksen tavoitteena on hyvä elämä, vaikka kasvattaja ei itsekään voi määrittellä kasvatustavoitteiden täsmällistä sisältöä. Kasvattajalla on kuitenkin oltava näkemys hyvästä elämästä, jotta kasvatustavoitteet olisi mahdollista ja eettisesti perusteltua. Kasvattajan täytyy

silti muistaa, että hänellä ei ole oikeutta alistaa kasvatettavan kokemuksia oman maailmankuvansa mukaisiksi.

Vaikka opettaja ei voi muovata oppilaitaan mielensä mukaan, ilmapiirin ja toimintakulttuurin muodostumiseen hän voi vaikuttaa ratkaisevalla tavalla. Siinä juuri ensimmäisen luokan opettaja on avainasemassa, saman olen kokenut ottaessani useana syksynä vastaan uuden esikoululaisten ryhmän. Toimintakulttuurin muotoutumisessa opettajan on oltava koko ajan läsnä ohjaten ja rajoja asettaen. Uuden luokan kanssa työskentelemisen aloitus vaatii vaivannäköä, mutta tuottaa tulosta: selkeät toimintatavat helpottavat sekä oppilaita että opettajaa. Ulkonaisten puitteiden toimivuuden lisäksi opettajan on paneuduttava oppilaiden lähtötasoon, jotta työskentely uuden luokan kanssa alkaa sujua jokaisen oppilaan kehityksen lähivyöhykkeellä.

Hyvä opettaja on joustava – hän osaa vaihdella opetustapojaan itsenäisestä työskentelestä yhteistoiminnallisuuteen tarpeen mukaan. Taitava opettaja ottaa huomioon oppilaidensa yksilöllisyyden opetusmenetelmiä valitessaan. Hän uskaltaa olla sopivan tiukka ja vaativa, sillä liian vähäiset vaatimukset eivät edistä oppilaan oppimista. (Uusikylä 2006, 97–98.) Hän luo oppilaille mielekkäitä oppimistilanteita ja auttaa heitä kehittämään sisäistä motivaatiotaan (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2008, 3). Hyvä opettaja eriyttää opetustaan. Eriyttäminen edellyttää opettajalta pedagogista tahdikkuutta ja hienotunteisuutta. Tahdikkuus on improvisointia, intuitiivista ja spontaania toimintaa. Siihen liittyy välitön havainnointi, tunne ja tieto siitä, mitä ja miten tulee tehdä. (Meri & Toom 2006, 61.) Eriyttäminen vaatii opettajalta vankkaa ennakkosuunnittelua, hyvää oppiaineksen hallintaa, tietoa oppimisprosesseista, joustavaa tilanteiden arviointia sekä rohkeaa ja luovaa asennetta opetukseen. Eriyttävä, oppilaiden yksilölliset kehitysmahdollisuudet huomioonottava opetus on sekä tiedettä että taidetta. Äidinkielen oppimisen teorit ja tutkimuksen löydökset ovat tiedettä, luovaa taidetta taas oppilaiden ja tavoitteiden mukaiset sovellukset. (Linnakylä 1980, 36.)

Sosiokonstruktivistisesta oppimisenäkemyksestä katsottuna hyvä opettaja motivoi oppilaita osoittamalla, että tehtävä on heille mielekäs. Opettaja jakaa tehtävän sellaisiin osiin, että yhteistyö sen parissa on mahdollista. Taitava opettaja lisää sopivasti suorituspainetta ja kannustaa oppilaita parempiin suorituksiin. Hän antaa oppilailleen tunnustusta ja huomiota sekä vahvistaa oppilaiden pyrkimyksiä suorittaa tehtävät loppuun.

(Kauppila 2007, 123.) Viisas opettaja ymmärtää, että nykyisen oppimiskäsityksen mukaiset opetussuunnitelmat ovat joustavia: ne ottavat huomioon niin oppijan valmiudet kuin tiedon suhteellisuuden ja muuttuvuudenkin. Parhaimpiin tuloksiin pääsevät opettajat, jotka rikastavat tehtäviä ja luovat oppilaille mahdollisuuksia onnistumisen, edistymisen ja kasvun tunteille. (Ruohotie 1998, 12, 70.) Taitava opettaja huomaa toiminnallisessa opetuksessa piilevät sudenkuopat. Jos tekeminen on itseisarvo, eikä sillä ole selkeitä kasvatuksellisia ja sisällöllisiä tavoitteita, opetus on pelkkää puuhastelua. (Krokkfors & Patrikainen 2006, 35.)

Koulu ja oppiminen muuttuvat vain, jos opettajat muuttuvat. Opettaja vastaa oppimisympäristöstä ja järjestää opetuksen parhaaksi katsomallaan tavalla. Opettajalta vaaditaan rohkeutta, oma-aloitteisuutta, spontaanisuutta, sensitiivisyyttä ja pedagogista luovuutta. Valmius oppia uutta ja kyky muutoksiin ovat vahvan ja joustavan ammattidentiteetin tunnusmerkkejä. Opettajan on osattava kestää myös keskeneräisyyden tunnetta. (Laine, 1999, 235–251.)

Lahjakkaan opettajan kuvaukset saattavat tuntua saavuttamattomalta tavoitteelta. Lisään kuitenkin vielä, että täydellinen opettaja ei ole lahjakkaan opettajan synonyymi. Keskenäisyyden tunne on tuttu varmaankin kaikille opettajille. Uusikylä (2006, 78–79) lohduttaakin aloittelevaa opettajaa: opettajan pedagogiset erityiskyvyt kehittyvät vähitellen luontaisten kykyjen pohjalta, kun opettaja saa harjaannusta pedagogisten ongelmien ratkomiseen. Ajattelen, että vähin ja tärkein, mitä opettaja voi tehdä, on raivata esteet pois kehittymisen tieltä. Kehittymisen esteeksi voi muodostua esimerkiksi liiallinen oppikirjaan sitoutuminen. Pikkumetsän aapisen opettajan opas on monipuolinen ja ottaa huomioon myös lukutaitoiset – sen avulla aloitteleva opettaja voi turvallisesti tehdä työtään. Aapinen ei kuitenkaan pelkästään riitä kaikille oppilaille oppimateriaaliksi.

Itselläni on kokemus aloittelevana ensimmäisen luokan opettajana. Jouduin lyhyellä varoitusajalla, lastentarhanopettajan koulutus ja muutaman vuoden työkokemus taustallani, ottamaan vastaan ensimmäisen luokan. Tunsin todellakin tekeväni työtä, kun tutustuin oppilaisiin, perehdyin lukemaan opettamisen menetelmiin sekä aapiseen ja muuhun oppimateriaaliin. Lapsiryhmässä toimiminen ja ryhmän hallinta oli minulle tuttua, mikä tietysti auttoi opettajan työssä. Oppiainekseen perehtyminen ja hitaasti edistyvien tukeminen vei kuitenkin niin paljon voimia ja aikaa, ettei opetuksen ylöspäin eriyttämiseen

juuri jäänyt voimavaroja. Eipä siitä tosin tuolloin, 1990-luvun alussa juuri puhuttukaan – ainakaan tuon ajan oppimateriaali ei erityisemmin sisältänyt eriyttäviä elementtejä. Työskentelin alkuopetuksessa yhteensä kolme vuotta. Ne olivat työläitä, mutta antoisia ja mieleen painuneita vuosia, joiden virittämänä nyt olen valmistumassa luokanopettajaksi. Näiden vuosien välillä sain toimia mielenkiintoisen ajanjakson esiopetuksessa. Koko pitkän työurani olen siis työskennellyt esi- ja alkuopetuksen parissa. Työkokeimuksen myötä olen yhä enemmän alkanut pohtia lapsen yksilöllistä olemusta. Jokainen lapsi tulee kouluun oma kehityshistoriansa ja kotitaustansa mukanaan. Jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas. Ison luokan tai lapsiryhmän kanssa toimiessani olen tuntenut monesti riittämättömyyttä: miten voin tarpeeksi huomioida jokaista lasta.

Opettajan työ vaatiikin ennen kaikkea pedagogista rakkautta. Opettajalla on oltava sydän paikallaan, jotta hän pystyy näkemään jokaisen oppilaan arvokkaana ihmisenä, jonka kehityspotentiaalin tukeminen ja omien lahjojen löytäminen on opettajan vastuulla. Pelkkä sydän ei silti riitä. Opettajalla on oltava myös ajattelukykyä, mikä tarkoittaa teoreettisen tietämyksen ja käytännön yhteen sovittamisen taitoa vaihtelevissa opetustilanteissa. Lahjakkaalla opettajalla on rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta, halua kehittyä ja oppia uutta itsekin. (Uusikylä 2003, 136.) Aino-, Kaisa- ja Marja-opettajat ovat juuri tällaisia kokeneita, rohkeita, avarakatseisia opettajia, jotka oma-aloitteisesti ovat kehittäneet omaa työtään. He eivät ole koulutuksessa aikoinaan saaneet riittävästi tietoa eriyttämisestä, mutta ovat perehtyneet siihen itsenäisesti tarpeen mukaan. Samaa oma-aloitteisuutta vaaditaan meiltä myöhemminkin opettajiksi valmistuvilta: opettajankoulutus ei tuota valmiita opettajia. Uusikylän (2003, 137) sanoin ”hyvä koulu on luotava joka ikisenä päivänä uudestaan. Se on arvokas tehtävä. Sivistynyt kansakunta huolehtii sekä päänsä että sydämensä hyvinvoinnista.”

Yhteiskunnallinen tilanne ja koulun käytössä olevat resurssit ovat ikuisuuskysymyksiä, jotka pohdituttavat vuosikymmenestä toiseen. Elämme laman kourissa, ja monilta suunnilta kantautuu viestejä kouluihin kohdistetuista säästöpäätöksistä. Opettajan on tyydyttävä vallitsevaan tilanteeseen, eikä häneltä voida tietenkään vaatia ylivoimaisia ponnisteluja myöskään eriyttämisen suhteen. Eriyttämisen perusolemuksen, oppilaan yksilöllisyyden, ymmärtäminen on lähtökohta, joka auttaa toteuttamaan eriyttämistä huonoissakin olosuhteissa ja vähäeleisesti. Sen ei tarvitse aina olla kovin suurimuotoista ja näkyvää. Niskanen (1980, 55) oivaltaakin: ”Parhaimmillaan eriyttämisestä tietää vain opet-

taja. Ja hieman keinotekoisesti kääntäen: Parhaimmillaan opettaja tietää eriyttämistä.”

Haavion (1954, 37–54, 67–73) käyttämät käsitteet pedagoginen tahdikkuus, pedagoginen rakkaus ja oppilasyksilöllisyyksien ymmärtäminen ovat aina yhtä ajankohtaisia. Ne ovat myös hyvän, eriyttävän opettajan tuntomerkkejä, kuten edellä olen jo todennut. Tahdikkaalla opettajalla on hyvä havaitsemis- ja harkitsemiskyky: hän reagoi nopeasti luokassa vaihteleviin tilanteisiin ja pystyy vastaamaan niihin joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti. Haavion mukaan pedagogisen tahdikkuuden nopea huomiokyky, liukuva tarkkaavaisuus ja avoin silmä ovat synnynnäisiä ominaisuuksia. Hankittu osa tahdikkuutta on opettajan toimintaa ohjaava pedagoginen ihanne, opettajan rakkaus lapsia kohtaan, itsehillintä ja pedagoginen kokemus. Pedagoginen tahdikkuus on herkkyytensä, nopeutensa ja intuitiivisen oikeaan osumisensa vuoksi suorastaan kasvatuksen taitetta. Pedagoginen rakkaus on luontevuutta, lämpöä ja sydämellisyyttä oppilaita kohtaan. Sen seurauksena opettaja tuntee myötätuntoa, kiintymystä ja auttamisenhalua. Pedagogisen rakkauden tavoittelemisen ja sen jatkuva hoito ovat kasvatustoiminnan onnistumisen tärkeimpiä edellytyksiä. Oppilaiden ymmärtämisen avuksi Haavio kehottaa opettajaa muistelemaan omia lapsuuselämyksiään.

Myös Webbin (2002, 2–8) mukaan hyvä opettaja tarvitsee aina luovuutta (creativity), rohkeutta (courage) ja pedagogista rakkautta (caring). Nämä ”kolme ceetä” Uusikylä ja Atjonen (2005, 98) höystävät loogisella älyllä, sosiaalisella intelligenssillä ja erityislahjakkuuksilla. Rohkeus on tullut esille jo monessa yhteydessä. Opettajan ei tarvitse vedota opetussuunnitelman rajoituksiin opetusta suunnitellessaan. Suomessa opettajalla on paljon vapauksia: jos työkirjassa on huonoja tehtäviä, ei niitä kannata teettää. Rohkea opettaja joustaa, antaa oppilaille vapautta, kannustaa heitä luovuuteen ja käyttää hyväksi myös oppilaiden omia intressejä. (Uusikylä ja Atjonen 2005, 137.) Vastuu eriyttämisestä ja opetuksesta yleensäkin on aina yksittäisellä opettajalla. Glass (1982, Lahdeksen 1997, 208 mukaan) toteaa, että pieni ryhmä antaa mahdollisuuden hyvään opetukseen. Hän jatkaa kuitenkin, jos opettaja on huono 30 oppilaan luokassa, hän on huono myös 15 oppilaan luokassa. Pienessä luokassa on paljon paremmat mahdollisuudet oppilaiden yksilölliseen tuntemiseen ja opetuksen eriyttämiseen – opettajalla on yksinkertaisesti paljon enemmän aikaa oppilasta kohti. Ryhmäkoon pienentäminen ei tietysti automaattisesti paranna opetuksen laatua: opettajan on pystyttävä tämä etu hyödyntämään.

Mitä isommasta luokasta on kysymys, sitä enemmän oppilaalta vaaditaan taitoa keskittyä omiin tehtäviinsä. Niinpä taitava opettaja tukee myös oppilaan itsekontrollin kehittymistä. Tehtäväsuuntautunut työskentely on lahjakkaalle oppilaalle tyypillinen, mutta ei itsestään selvä ominaisuus. Oppilaiden hyvä itsekontrolli helpottaa eriyttämisen toteuttamista – oppilaat kykenevät vastuuntuntoiseen itsenäiseen työskentelyyn. Itsekontrollin kehittymisen tukeminen on yksi keskeisistä alkuopetuksen oppimaan ohjaamisen tehtävistä. Lapsi, jolla on hyvä sisäinen kontrolli, ymmärtää, että asioiden eteneminen riippuu hänen omista sisäisistä tekijöistään (Aarnos 2003, 17–23). Aarnos (emt., 64–65) kuvailema taitava opettaja pyrkii rakentamaan yhdessä lasten kanssa turvallisen ilmapiirin, jossa erehdyksetkin ovat inhimillisiä. Se rohkaisee oppilaita itsenäisyyteen ja vastuunottoon, omien valintojen tekemiseen. Lahjakkaalla opettajalla on inhimillistä, ihmisyydestä kumpuavaa auktoriteettia, jonka seurauksena oppilaat ja opettaja kunnioittavat toisiaan ja luottavat toisiinsa. Se johtaa sisäisen itsekontrollin vahvistumiseen.

Opettajat, oppilaat ja opetustilanteet ovat erilaisia. Myös jokainen hyvä opettaja on erilainen – siihen ei ole olemassa mitään standardimallia. Opetuksen eriyttäminen kuitenkin edellyttää opettajalta rohkeutta, luovuutta ja innostuneisuutta, kykyä irrottautua kaavoista. Vain silloin opetus voi muotoutua oppilaiden lähtökohtien mukaiseksi. Franklin (1981, 102) ajatusta haaviolaisittain mukaillen taitava opettaja kykenee näkemään oppilaansa olennaiset piirteet ja ominaisuudet: mahdollisuudet siihen, mikä vielä odottaa toteutumistaan. Pedagogisen rakkauden avulla opettaja tekee oppilaansa kykeneväksi toteuttamaan näitä mahdollisuuksia. Nappu saa avautua täyteen kukkaansa.

9 TUTKIMUSTYÖN KUVAILUA JA ARVIOINTIA

Äidinkieli on ollut koulussa aina lempiaineeni. Myös sen opettaminen on ollut minulle läheistä ja tärkeää. Siksi olen esiopettajana seurannut lasten siirtymistä ensimmäiselle luokalle joskus huolestuneena – löytyykö äidinkielen opetuksesta kaikille oppilaille sopivia haasteita. Olen aikaisemmissa opinnoissani perehtynyt lukivaikeuksiin. Nyt halusin saada tietoa myös asian toisesta puolesta, äidinkielen taidoissaan pitkällä olevien opetuksesta. Luokanopettajanopintojeni alusta asti oli selvää, että haluan syventyä lopputyössäni aiheeseen, josta saan käytännön hyötyä opettajan työhöni. Toivon, että myös muut alkuopettajat saavat tutkimusraportistani joitakin ajatuksia omaan työhönsä. Ennen muuta toivon, että tulevat oppilaani saavat yksilöllisempää opetusta kuin ovat saaneet ennen tämän tutkimuspolun läpikäymistä.

Pohdin pitkään tutkimukseni toteuttamisen muotoa. Epäilin, saisinko opettajia haastatteleamalla uutta tietoa eriyttämisestä. Monet opettajatuttavani ovat nimittäin valitelleet, että tästä aihepiiristä on koulutuksessa puhuttu kovin vähän. Sama on myös oma kokemukseni. Yllätyin, että siitä ei ole tehty Suomessa tutkimustakaan. Ainoat löytämäni eriyttämistä yleensä ja äidinkielen opetuksen eriyttämistä käsittelevät suomalaiset perusteokset Viljanen (1975) ja Koppinen (1980) ovat jo kovin vanhoja. Olin jo vaihtamassa tutkimukseni aihetta. Kiinnostukseni aiheeseen ei kuitenkaan sammunut, sillä kirjallisuutta, tutkimuksia ja artikkeleita yleensä äidinkielestä, opetuksesta ja lahjakkuudesta löytyi runsaasti. Esi- ja alkuopetusikäisten lasten lukutaitoon liittyvistä asioista on tehty useita tutkimuksia Suomessa tällä vuosituhanella. Ulkomaalaisia, erityisesti yhdysvaltalaisia artikkeleita lahjakkaiden opetuksesta löytyi Internetin avulla. Onnekseni löysin myös kolme asiaan vihkiytynyttä kokenutta opettajaa, jotka sain yhteistyökumppanikseni.

Hermeneuttinen kehä kuvaa hyvin tämän tutkimustyön kulkua: välillä koin kirjaimellisesti olevani sen vietävissä. Tutkimuspolkuni tuntui kiertävän kehää ja johtavan asiasta toiseen. Ohjaajani opastuksella valitsin tutkimusmetodikseni fenomenologis-

hermeneuttisen tutkimuksen. Tässä tapauksessa olisi ollut keinotekoisia käsitellä teoria ja käytännön kokemukset erillään. Alkuvaiheessa tosin epäilin, ettei työskentelyni ole tutkimuksen tekoa. Vasta kun löysin haastattelemini opettajien kirjoitelmista tukea kirjallisille löydöilleni ja ihmettelin heidän viisaita ajatuksiaan niitä teoriaan peilattaessa, työ alkoi tuntua tutkijan työltä. Fenomenologisen käsityksen mukaan yksittäiset ilmiöt voivat olla esimerkkejä yleisestä. Uskon, että Aion, Marjan ja Kaisan kokemukset ja omat muistelukseni voivat olla yleistettävissä kaikkien opettajien työn todellisuuteen. Kirjallisuudesta, tutkimuksista ja artikkeleista löytyi paljon tietoa, mutta vasta sen peilaaminen arjen kokemuksiin tekee siitä arvokasta ja antoisaa.

Tutkimuspolkuni sai suuntansa haastateltavieni kirjoitelmien pohjalta. Kaisa paneutui erityisesti ylöspäin eriyttämisen filosofiseen taustaan. Hänen innoittamana perehdyin filosofien ajatuksiin oppilaan yksilöllisyydestä sekä lahjakkuuden kysymyksiin. Marja kirjoitti paljon arvokkaita kokemuksiaan eriyttämisen käytännön keinoista Pikkumetsän aapiseen perustuen. Aion kehotuksesta taas tutustuin yhteistoiminnallisen oppimisen olemukseen. Yhteydenpitoi haastateltaviini jäi alkuperäistä suunnitelmaani vähäisemmäksi. Se jäi harmittamaan. Vaikka jo heidän ensimmäiset sähköpostin liitetiedostona tulleet kirjoitelmansa olivatkin antoisia, aioin käydä vuoropuhelua vielä myöhemmin tutkimuksen kuluessa. Varsinaisen tutkimusraporttini kirjoitus painottui loppukevääseen ja kesään, enkä halunnut häiritä kevätkiireisiä ja kesälomalaisia opettajia. Aion kanssa tosin viestittelimme vielä elokuussa, kun kaipasin käytännön esimerkkejä yhteistoiminnalliseen oppimiseen lukutaitoisen ensimmäisen luokan oppilaan näkökulmasta. Toisaalta keskusteluni kevättalvella puhelimesta Aion, Kaisan ja Marjan kanssa ja heidän silloin lähettämänsä kirjoitelmat olivat niin syvällisiä, että yhdessä omien kokemusteni kanssa ne kuljettivat koko hermeneuttista polkuani hyvin tiiviisti.

Kirjallista aineistoa hankkiessani pystyin tekemään jonkinlaisia päätelmiä lahjakkaiden opetuksen tilanteesta. Yhdysvalloissa näyttää ilmestyvän paljon lahjakkaiden kasvatukseen ja opetukseen liittyviä tieteellisiä lehtiä. Niistä löysin useita mielenkiintoisia tuoreita artikkeleita lähteikseni. Lahjakkaiden opetukseen ilmeisesti paneudutaan siellä hyvin, ainakin tutkimusta tehdään jatkuvasti. Tieto muiden maiden lahjakkaiden opetuksesta myös avasi näkemystä: elitismien pelko ei ole yksin tasapäästämisestä syytetyn suomalaisen peruskoulun ongelma. Suomessa jonkinlainen buumi lahjakkaiden kasvatuksessa näyttää olleen 1990-luvulla, jolloin professori Kari Uusikylä kirjoitti aiheesta

useita teoksia. Samalla vuosikymmenellä Suomessa oli myös muutamia lahjakkaiden opetukseen liittyviä kokeiluja. PISA-tutkimusten tulosten perusteella on käyty keskustelua mahdollisesta hukatusta lahjakkuudesta. 2000-luvulla Suomessa on tehty paljon lukutaitoon liittyviä tutkimuksia, ja niiden tulosten pohjalta äidinkielen opetuksen eriyttämistä ensimmäisellä luokalla oli helppo perustella.

Tutkielmani valmistumisen aikoihin luin lehdestä hyviä uutisia: opetushallitus on käynnistänyt lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan kehityshankkeen, jonka tarkoituksena on löytää keinoja lahjakkaiden oppilaiden löytämiseen ja tukemiseen tavallisessa koulu- luokassa (Puupponen 2009, 13). Sen edistymistä seuraan nyt mielenkiinnolla. Hanke on jo herättänyt vastustusta (esim. Laaksola 2009, 39), kuten usein käy lahjakkuudesta puhuttaessa. Laaksola pelkää lahjakkaiden tunnistamisen ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen jakavan oppilaat jo varhain onnistujiin ja epäonnistujiin, lahjakkaisiin ja ei-lahjakkaisiin arjalaiseen tyyliin. Toivon, että tämäläiset kommentit eivät haittaa hankkeen etenemistä.

Olen tutkimusprosessin aikana seurannut aihepiiriin liittyvää keskustelua ja kirjoittelua, sekä tarttunut lähes kaikkeen saatavilla olevaan aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Tutkimusraporttia lukiessani huomaankin käyttäneeni siinä hyvin paljon lähteitä: lähteet muodostavat suurimman osan tutkimukseni aineistoa. Toivon, että ajatuksenkulkuni ja omat pohdintani näkyvät siinä, mitä lähteitä olen kirjalliseen aineistooni valinnut, ja miten ne johdattavat tutkimukseni etenemistä. Laadullisesta aineistosta on harvoin nostettavissa selkeitä tuloksia ilman viittauksia teoriaan ja aikaisempiin tutkimustuloksiin; tutkimuksen tärkeä osa onkin keskustelu aiempien kirjoittajien kanssa (Eskola 2007, 163). Olen kerännyt kirjallista aineistoa ja tutustunut siihen kesästä 2008 asti. Tämä aika on ollut hyvin mielenkiintoista ja antoisaa. On ollut hienoa tutustua viisaisiin teksteihin, filosofisiin ja käytännönläheisiin. Raporttiin mahtui vain hyvin pinnallinen raappaisu aineistosta. Ajattelenkin, että lähdeluettelon perusteella aihepiiristä kiinnostunut voi löytää lisää tietoa. Lukutaitoiselle koulutulokkaalle löytyy tekemistä, sillä maailma on täynnä kiinnostavia kirjoja ja kirjoittamattomia sivuja. Kenenkään ei kannata käyttää aikaansa uudelleen lukemaan opettelemiseen.

Haastattelemieni opettajien kokemukset koulutuksesta saaduista eväistä ovat suunnilleen samat kuin meillä, vuonna 2009 luokanopettajiksi valmistuvilla. Samoin esimerk-

kioppilaideni, 1996 ja 2008 koulunsa aloittaneiden sujuvien lukijoiden, tunnelmat olivat samankaltaiset. Olen kesän aikana keskustellut useiden vanhempien kanssa, jotka ovat myös pohtineet lukutaitoisen tai muulla tavalla taitavan koulutulokkaan osaa. Aihepiiri vaikuttaa siis yhä ajankohtaiselta, kuten käynnistetty hankekin osoittaa. Kari Uusikylä on pitänyt lahjakkaiden opetuksesta keskustelua yllä näihin asti. Näyttää kuitenkin siltä, että erityisiä toimenpiteitä keskustelu ei ole saanut aikaan: opettajankoulutukseen ei ainakaan vielä ole ilmaantunut lahjakkuutta käsitteleviä kursseja. Opetuksen eriyttämisestä yleensäkin ei juuri käsitelty. Opetusharjoittelussa yhtenä painopistealueena tosin oli opetuksen eriyttäminen. Koulutus ei kuitenkaan antanut siihen kovinkaan paljon eväitä, mikä toisaalta on ymmärrettävää opettavien aineiden tiiviiden kurssien takia. Jo pelkästään perusoppiaineiden sisäistämisessä aloittelevalla opettajalla on paljon työstämistä. Lahjakkaiden opetukseen tulisikin järjestää täydennyskoulutusta.

Tutkimustehtävänäni oli perustella äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttämisen tarpeellisuutta sekä etsiä siihen käyttökelpoisia menetelmiä. Löysin tutkimustehtäviini moniakin vastauksia. Laineen (2007, 44) mukaan tutkimus on onnistunut, jos se auttaa tutkijaa näkemään tutkittavan ilmiön aikaisempaa selkeämmin ja monipuolisemmin. Kun tutkimuksen kokonaisrakenne on valmis, tutkija voi vapauttaa itsensä aineistolähtöisyyden asettamista rajoista ja tarkastella tutkimuksen tuloksia mistä tahansa tutkimuksen kannalta merkityksellisestä näkökulmasta. Minulle kävi juuri näin: tutkimukseni lopulla kiinnitin huomioni opettajan merkitykseen opetuksen eriyttämisessä, vaikka se ei ollut alkuperäinen ajatukseni. Toisaalta hyvän opettajan olemuksen pohtimiseni voi nähdä myös hermeneuttisen kehän auki kerimisen tuloksena – sieltä löytyi koko tutkimuskohteeni ydin.

Äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttämiseen löytyi useita perusteluja. Tärkein peruste on yksinkertaisesti sanottuna se, että koulutulokkaiden kielelliset taidot vaihtelevat muutaman kirjaimen tuntemisesta lähes täydelliseen lukutaitoon. Samanlainen opetus ei siis voi palvella kaikkia oppilaita. Kielellisissä taidoissaan pitkällä olevat lapset tulevat kouluun innokkaina ja motivoituneina oppimaan uusia asioita. Siihen opetuksen pitäisi pystyä vastaamaan. Eriyttämisen keinoista esittelin muutamia vaihtoehtoja, joita jokainen voi kehittää omiin tarpeisiinsa sopiviksi. Lopuksi päädyin kuvailemaan ja pohtimaan hyvän opettajan olemusta. Huomasin, että opetuksen, myös ylöspäin eriyttämisen, ydin on siinä, että opettaja näkee jokaisen oppilaansa yksilönä. Eriyttämistä voi tehdä

hyvin monenlaisin menetelmin. Tämä tutkimusraportti antaa siihen joitakin virikkeitä, mutta tärkeintä on kuitenkin se, että jokainen opettaja ymmärtää eriyttämisen olevan luonnollinen osa jokapäiväistä työtä. Vaativuudestaan huolimatta pienten lasten kanssa työskenteleminen on hyvin antoisaa: sekä opettaja että oppilaat voivat kokea työn iloa silloin, kun opetuksen haasteet ja oppilaiden taitotaso kohtaavat toisensa sopivalla tavalla.

Olisikin mielenkiintoista nähdä pitkittäistutkimus, jossa seurattaisiin ylöspäin eriyttämisen vaikutusta kielellisesti lahjakkaiden oppilaiden kehitykseen ja oppimismotivaation säilymiseen. Yleensäkin eriyttämisen aihepiiri odottaa tutkimuksen tekijöitä. Tässä tutkielmassa oppilaiden näkökulma jäi muutamiin esimerkeiksi ottamiini ajatuksiin. Vastaavan tutkielman lähtökohtana voisikin olla lahjakkaiden, kielellisissä taidoissaan pitkällä olevien lasten omat ajatukset ja kokemukset opetuksen haasteiden ja oman taitotason kohtaamisesta. Näin tutkimuksen näkökulma siirtyisi opettajasta oppilaaseen.

Toivon, että tutkielmani lukija voi pohtia tutkimustuloksia ja päätelmiä omiin kokemuksiinsa peilaten. Toivon, että se herättelisi sekä itseäni, että muita opettajia punnitsemaan omia toimiamme ja käytänteitämme. Tutkielmani lopputulos on fenomenologiseen tapaan yleistettävissä: jokainen opettaja löytää varmasti menetelmiä äidinkielen opetuksen ylöspäin eriyttämiseen, jos on ensin oivaltanut sen tarpeen ja välttämättömyyden. Opettaja tarvitsee työssään tietoa, taitoa ja sydäntä.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2003. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia.

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.

Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 168–187.

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.

Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. Eskareista epuiksi -tutkimus: motivaation ja koulutaidon kehitys esiopetuksesta kouluun. NMI-bulletin 14, 7–12.

Beard, R. 1969. Piaget's Developmental Psychology. London: Routledge & Kegan Paul.

Beard, R. 1971. Piaget'n kehityspsykologia. Helsinki: Forum-kirjasto.

Bontekoe, R. 1996. Dimensions of the Hermeneutic Circle. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press International.

Brunell, V. 1993. Pitääkö koulun olla kaikille sama? Teoksessa Kangasniemi, E. & Konttinen, R. (toim.) Lue, etsi tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2000. Juva: WSOY, 32–51.

Csikszentmihalyi, M. 1997. Finding Flow. The Psychology of Engagement with Everyday Life. New York: Basic Books.

Davis, G.A. & Rimm, S.B. 1989. Education of the Gifted and Talented. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Delcourt, M.A.B., Cornell, D.G. & Goldberg, M.D. 2007. Cognitive and Affective Learning Outcomes of Gifted Elementary School Students. Gifted Child Quarterly 51, 4, 359–381.

Ekebom, U., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita.

Elomäki, T., Huolila, R., Poskiparta, E. & Saranpää, P. 1999. Kouluvalmiuden arviointi ryhmässä. Ryhmätutkimuksen käsikirja ja seurantalutkimus. Turun kaupungin sosiaali-keskuksen julkaisu 2A.

Entwistle, N. 1987. *Understanding Classroom Learning*. Lontoo: Hodder and Stroughton.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Määräys 64/011/2000. Helsinki: Opetushallitus 19.12.2000.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin näkökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Feldhusen, J.F. 1986. A Conception of Giftedness. Teoksessa Sternberg, R.J. & Davidson, J. (eds.) *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 112–127.

Frankl, V. 1981. *Ihmisyden rajalla*. Helsinki: Otava.

Geake, J.G. & Gross, M.U.M. 2008. Teacher's Negative Affect Toward Academically Gifted Students. *Gifted Child Quarterly* 52, 3, 217–231.

Haavio, M. 1954. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.

Hakala, J. 2002. *Luova prosessi tieteessä*. Helsinki: Gaudeamus.

Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille*. 1. painos. Helsinki: WSOY.

Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 93.

Heimo, H. 1993. *BOEHMin peruskäsitteistä*. Suomalaisen laitoksen käsikirja. Helsinki: Psykologien kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Holopainen, L. 2002. *Development in Reading and Reading Related Skills. A Follow-up Study from Pre-school to the Fourth Grade*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 200.

Hytönen, J. 1997. *Lapsikeskeinen kasvatus*. 4. uudistettu painos. Juva: WSOY.

- Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Höien, T. & Lundberg, I. 1990. Läsning och lässvårigheter. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus, 57–84.
- Julkunen, M-L. 1987. Luetunymmärtämistäidot peruskoulun 6. luokalla. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 18.
- Julkunen, M.-L. 1990. Koulun alku ja lukeminen. Teoksessa Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 73–83.
- Julkunen, M-L. 1991. The comprehensive school pupil as a reader – grades 1 to 9. Teoksessa Olkinuora, E. (toim.) Knowledge transmission processes at school in Finland and Czechoslovakia. State-of-the-art analyses, research reviews and study reports. University of Turku, Faculty of Education Research Reports A, 148, 71–97.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2008. Parilukeminen on yhdessä oppimista. Kielikukko 27, 4, 2–7.
- Järvilehto, T. 1995. Mikä ihmistä määrää? Ajatuksia yhteistyöstä, tietoisuudesta ja koulutuksesta. Oulu: Pohjoinen.
- Järvinen, A. 2002. Yhteistoiminnallisuus alkuopetuksessa. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharon, S.(toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja.1. painos. Porvoo: WSOY, 245–265.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 210.
- Kontturi, T. 2007. Lindismi ja oppimisteoriat. Teoksessa Heiskanen, L. & työryhmä. Näin opetan kirjoittamaan ja lukemaan. Joensuu: Ilias, 93–97.

Koppinen, M.-L. (toim.) 1980. Opetuksen eriyttäminen. Äidinkielenopettajain liiton vuosikirja XXVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Korkeamäki, R.-L. 2001. Lapsen kirjoitetun kielen oppiminen kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta. Teoksessa Högström B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 69–75.

Korkeamäki, R.-L. 2002. Lukemaan oppiminen edellyttää mielekkäitä tekstejä ja aktiiviteetteja. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 75–85.

Korkeamäki, R.-L. & Goman, A. 2002. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen erilaisissa esiopetuksen ympäristöissä. Kasvatus 3, 275–287.

Koro-Ljunberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. Kasvatus 4, 274–284.

Koskinen, K.-L. & Sieppi, H. 1994. Lahjakkaiden kerhomuotoinen rikastamisohjelma. Teoksessa Lehtonen, H. (toim.) Opetuksen yksilöinti. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja 1, 5–38.

Krokkfors, L. & Patrikainen, S. 2006. Hyvä, paha opetus. Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–45.

Krokkfors, L. & Wäre - von Hedenberg, M. 2002. Käsikirjoittaminen ja kirjoittamaan opetus. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 86–104.

Kuusela, J. & Hautamäki, J. 2002. Lahjakkaiden opetus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 320–329.

Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. Kasvatus 23,1, 47–56.

Kyröläinen, K. 1999. Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiskelussa. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Julkaisusarja B: 64. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 173–218.

Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 89.

Laaksola, H. 2009. Ei liian varhaista lahjakuuskarsinointia. Opettaja 36, 3.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen Yliopisto.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Latomaa, T. 2008. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 17 – 88.

Lehmuskallio, K. 1999. Lapsi kielen valloittajana. Teoksessa Siniharju, M. (toim.) Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Helsinki: Opetushallitus, 93–136.

Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Acta Universitatis Tamperensis A 380.

Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisu- ja nro 3. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lepola, J. 2006. Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittymiseen 5–8-vuotiailla. Teoksessa Lepola, J. & Hannula, M. (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 205, 23–61.

Lepola, J., Punna, T. & Poskiparta, E. 2006. Mikä selittää kuullun ja luetun ymmärtämisen taitojen kehitystasoa? Teoksessa Lepola, J. & Hannula, M. (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 205, 63–94.

Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 86.

Leppänen, U. 2006. Development of Literacy in Kindergarten and Primary School. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Reach 289.

Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. 2004. Development of reading skills among preschool and primary school pupils. Reading Research Quarterly 39, 1, 72–93.

Lerikkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.

Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Ketonen, R. 2007. ARMI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle. NMI-bulletin 15, 20–25.

Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.

- Linna, H. 2002. Lapsi ja kirjallisuus. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Helsinki: Opetushallitus, 105–114.
- Linna, H. 2004. Kirjoittaminen koulussa. Teoksessa Parkkola, S. & Repo, N. (toim.) Timantinmetsästäjä. Luovan kirjoittamisen opas. 1. painos. Porvoo: WSOY, 95–97.
- Linnakylä, P. 1980. Oppilaantuntemus on eriyttämisen perusta. Teoksessa Koppinen, M-L. (toim.) Opetuksen eriyttäminen. Äidinkielenopettajain liiton vuosikirja XXVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 22–37.
- Linnakylä, P. 1993. Haasteita ja mahdollisuuksia äidinkielen opetuksen suunnitteluun. Teoksessa Kangasniemi, E. & Kontinen, R. (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2000. Juva: WSOY, 132–149.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Linnakylä, P. 2004. Nuorten lukijaprofiilit. Teoksessa Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 167–184.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2004. Miten heikot lukijat eroavat hyvistä, miten hyvät huipulukijoista? Lukutaidon taustatekijöiden tarkastelua. Teoksessa Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 115–131.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2005. Suomalaisnuorten lukutaito ja -harrastus. Teoksessa Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–64.
- Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemuksen valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 294.
- Liukko, S. 1994. Kirjoittamaan oppiminen ja tietokone. Teoksessa Lehtonen, H. (toim.) Opetuksen yksilöinti. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja 1, 81–107.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennaltaehkäisevät toimet. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 87–105.
- Malin, A. & Männikkö, K. 1998. Pyöreän pöydän pohdintoja älykkyyydestä. Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys. Valoa ja varjoja. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 137–146.
- McLean, A. 2003. The Motivated School. London: Paul Chapman.

- Mehtäläinen, J. 1993. Oppimisympäristö ajattelun kehittämässä. Teoksessa Kangasniemi, E. & Konttinen, R. (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2000. Juva: WSOY, 94–113.
- Meri, M. & Toom, A. 2006. Ei takomalla vaan kyselemällä – sokraattinen menetelmä ja tahdikkaus opettajan taitavuuden elementteinä. Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 57–68.
- Mäkelä, M.-L. 2001. Kirjavinkkareilta kirjaklassikoita. Lukuharrastus viriää yhteistyöstä. Teoksessa Korolainen, T. (toim.) Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Helsinki: Tammi, 23–47.
- Mäki, H. 2000. Ruma ankanpoikanenko? Tietoa oppimisvaikeuksista vanhemmille. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. Acta Universitatis Tamperensis 902.
- Mäkinen, M. 2004. Lukemisen aika, leikin taika. Lukemisvalmiuksien arvioiminen ja harjoittaminen. Kummi 3. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Mäkinen, M. 2005. Sujuvoituvan lukemisen sudenkuoppia. NMI-bulletin 15, 26–37.
- Männikkö, K. 1998a. Tekeekö älykkyys erilaiseksi? Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys – valoa ja varjoja. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 114–130.
- Männikkö, K. 1998b. Tunneäly – periytyvä lahjakkuuden laji vai kasvatuksen tulos? Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys – valoa ja varjoja. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 42–51.
- Niemi, P. 2001. Lapsen kielellisen kehityksen pääpiirteet esiopetusikään asti. Teoksessa Högström B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 57–60.
- Nieminen, T. 2008. Lasten lukutaito kehittyy vuorovaikutuksessa. Kielikukko 27, 4, 8–9.
- Niskanen, V. 1980. Äidinkielenopetuksen eriyttäminen ensimmäisinä kouluvuosina. Teoksessa Koppinen, M-L. (toim.) Opetuksen eriyttäminen. Äidinkielenopettajain liiton vuosikirja XXVII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 48–55.
- Olin, A. 2004. Parilukeminen Suikkilan koulun ensimmäisessä luokassa. Teoksessa Linna, H. Luokat lukemaan. Helsinki: Tammi, 29–35.
- Pass, S. 2004. Parallel Paths to Constructivism: Jean Piaget and Lev Vygotsky. Connecticut: Information Age Publishing.

- Pehkonen, L. & Schein, P. 1997. Sillanrakentajat. Ideasilta – lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämiskokeilu. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 155.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 111–129.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräys 1/011/2004. Helsinki: Opetushallitus 16.1.2004.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Peuhkuri, T. 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 130–148.
- Phillips, S. 2008. Are We Holding back our Students that Possess the Potential to Excel? Education 129, 1, 50–55.
- Piaget, J. 1952. The child's conception of number. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.
- Pieni esiopetusryhmä edistää oppimista. 2009. Opettaja 35a, 33.
- Pitkä, O. 2001. Kielellisen tietoisuuden harjoituksia. Teoksessa Högström B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 61–62.
- Poskiparta, E. 1996. Koulutulokkaan tärkeät taidot. Psykologia 31, 368–378.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Puupponen, A. 2009. Opetushallitus haluaa löytää luokan lahjakkuudet. Ilkka 21.8.2009, Maakunta, 13.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutkertaisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste- von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Renzulli, J. S. 1986. The Three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Teoksessa Sternberg, R.J. & Davidson, J. E. (toim.) Conceptions of Giftedness. Cambridge: University Press, 53–92.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. 1986. The Enrichment triad/revolving Door Model: A schoolwide Plan for the Development of Creative Productivity. Teoksessa Renzulli, J. S. (ed.) *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Connecticut: Creative Learning Press, 216–266.

Rimm, S. 1995. *Why bright kids get poor grades. And what you can do about it*. New York: Crown Publishers.

Runsas, R. 1991. Lahjakkaat lapset. Teoksessa Runsas, R. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 10. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 233–248.

Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.

Salonen, P. & Lepola, J. 1994. Motivaation arviointi. Teoksessa Vauras, M., Poskiparta, E. & Niemi, P. (toim.) *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1.luokan oppilailla*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisu 3, 77–100.

Sarmavuori, K. 2003. *Alkuaskeleet äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: Äidinkielen Opetustieteen Seura ry.

Sarmavuori, K. 2009. Äidinkielen opinnot estetään luokanopettajilta. *Luokanopettaja* 1, 21.

Seppänen, T. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö. Lukuvartti päivässä. Teoksessa Linna, H. (toim.) *Luokat lukemaan*. Helsinki: Tammi, 19–27.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 55/1988.

Siljander, P. 1991. Mitä on hermeneuttinen kasvatustiede? *Kasvatus* 22, 1, 28–35.

Sikkelä, R. 2002. Mitä flow-kokemukset ovat? *Psykologia* 37, 3, 239–245.

Silvén, M. 2006. Lukutaidon varhaiset ennustajat: puheen kehitys ja vuorovaikutus vanhempien kanssa. Teoksessa Takala, M. & Kontu, E. (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 47–62.

Snellman, L. & Rätty, H. 1998. Tunne älysi, käy koulua. Teoksessa Malin, A. & Mänikkö, K. (toim.) *Älykkyys. Valoa ja varjoja*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 82–89.

Tiittula, L., Rastas, A. & Ruusuvuori, J. 2005. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. *Virtuaalihaastattelun näkymiä*. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 264–271.

Tikkanen, T. 2007. Nousuvesi nostaa kaikki laivat. Lahjakkaiden oppilaiden tukemisesta kiinnostuneet opettajat kokoontuivat Helsingissä. *Opettaja* 20–21, 34–35.

- Tontti, J. 2005. Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan päälinjat. Teoksessa Tontti, J. (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino, 50–81.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen: lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Torrance, N. & Olson, D.R. 1985. Oral and literate competencies in early school years. Teoksessa Olson, D.R., Torrance, N. & Hildyard, A. (toim.) Literacy, language and learning. Cambridge: Cambridge University Press, 256–284.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 1991. Lahjakkuuden määrittelemisestä kasvatuksen kannalta. Kasvatus 4, 299–305.
- Uusikylä, K. 1992. Lahjakkuus ja kasvatus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste 2.
- Uusikylä, K. 1996. Oppilas on yksilö! Teoksessa Myyrä, H. (toim.) Koulun puolesta. Opetus 2000. Juva: WSOY, 121–141.
- Uusikylä, K. 1998. Apua! Lapsihan on älykäs! Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys – valoa ja varjoja. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 66–81.
- Uusikylä, K. 2002. Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 2005. Lahjakkaiden kasvatus. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva.
- Uusikylä, K. 2008. Naislahjakkuus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Vahasalo, R. 2006. Koulutuspolitiikka: tilkkutäkki, syntisäkki vai johtotähti? Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 163–178.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Webb, J. T. 2002. Cultivating courage, creating and caring. Gifted Education Press Quarterly 16, 1, 2–8.

Viljanen, E. 1975. Opetuksen eriyttäminen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Wittgenstein, L. 1984. Tractatus Logico-Philosophicus eli Loogis-filosofinen tutkielma. Suom. Heikki Nyman. 3. tarkastettu painos. Porvoo: WSOY.

Vygotsky, L. S. 1974. Thought and language. Ed. by Hanfmann, E. & Vakar, G., 11. painos. Massachusetts: The MIT Press.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Väljjarvi, J. 1998. Lahjakuus – koulun voimavara vai ratkaisematon ongelma? Teoksessa Malin, A. & Männikkö, K. (toim.) Älykkyys – valoa ja varjoja. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 90–106.

Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatuus – kasvatuus hyvään. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

OPPIMATERIAALILÄHTEET

Dahl, R. 1990. Matilda. Porvoo: WSOY.

Kuosmanen, P., Merenkylä, L., Merenkylä, P. & Lahtinen, H. (kuv.) 1968. Lukutunnin kirja. Osa 1: Opin lukemaan: lasten aapinen. 6. painos. Helsinki: Valistus.

Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A-M. & Ketonen, R. 2006. ARMI. Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle. Helsinki: WSOY.

www.netlibris.net

www.wsoy.fi /Pikkumetsän aapisen kotisivut

Wäre, M., Suonranta-Hollo, L., Lerkkanen, M.-K. 2006. Pikkumetsän aapinen. Harjoitusvihko 1a. Helsinki: WSOY.

Wäre, M., Lerkkanen, M.-K., Suonranta-Hollo, L., Korolainen, T., Parkkinen, J., Kirkkopelto, K. & Ketonen, R. 2008a. Pikkumetsän aapinen. Helsinki: WSOY.

Wäre, M., Lerkkanen, M.-K., Suonranta-Hollo, L., Korolainen, T., Parkkinen, J., Kirkkopelto, K. & Ketonen, R. 2008b. Pikkumetsän aapinen. Moniste- ja kalvopohjat 1a. Helsinki: WSOY.

Wäre, M., Lerkkanen, M.-K., Suonranta-Hollo, L., Korolainen, T., Parkkinen, J., Kirkkopelto, K. & Ketonen, R. 2008c. Pikkumetsän aapinen. Opettajan opas 1a. Helsinki: WSOY.

LIITTEET

Liite 1. Esimerkkisivu Pikkumetsän aapisen opettajan oppaasta.

NSET

Eriyttäminen

Eriyttäminen toimii kahden aukeaman materiaalin avulla. Oppilaat voi jakaa **mopoihin** (aloittelijat), **hiiriin** (harjoittelevat lukijat) ja **variksiin** (taitavat lukijat) lukutaidon vaiheen mukaan ja antaa erilaisia luku- ja kirjoitusharjoituksia sekä kotitehtäviä näille ryhmille. Selvästi erilaiset tehtävät annetaan toisen aukeaman materiaalista vuorokeskustelu, sanalistat, hiirilauseet ja varisteksti.

Mopoille ja harjoitteleville lukijoille on monisteet Hiiren tavullekkejä/sanaleikkejä kotiin (Liite 85 ja 86).

Taitaville lukijoille löytyy eriyttävä moniste Hiiren paritehtäviä taitaville lukijoille (Liite 101) tavupalkkien ja sanalistojen lukemisharjoittelun ajaksi. Lisäksi varisteksteihin on yleistettäviä (Liite 100).

Vuorokeskustelu



- **Mopot** (aloittelijat)
 - Harjoittelevat opettajan johdolla ja pareittain.
 - Katsovat ja seuraavat sormella luettavaa tekstiä.
- **Hiiret ja varikset**
 - Harjoittelevat ilmeikästä luentaa.
 - Keksivät, miten vuorokeskustelu voisi jatkua.
- **Kotitehtävät**
 - Mopot opettelevat yhden roolin ja muut koko vuorokeskustelun.

Sanalistat



- **Mopot**
 - Lukevat valitut sanalistan sanat opettajan/parin kanssa ja yksin. (Listat taitojen mukaan.)
 - Sanelevat pareittain toisilleen sanoja.
 - Keksivät suullisesti lauseita, joissa käyttävät sanoja.
- **Hiiret ja varikset**
 - Kirjoittavat tikkukirjaimilla lauseita, joissa käyttävät sanalistan sanoja.
 - Sanelevat/kirjoittavat pareittain sanalistan sanoja.
- **Kotitehtävät**
 - Valitaan 1–4 sanalista lukuläksyksi.
 - Kirjoitusläksy: Lue – Peitä – Kirjoita – Tarkista. Valitse sanojen määrä taitojen mukaan.

Hiirilauseet



- **Hiiret ja varikset**
 - Opetellaan lukemaan sujuvasti lauseet ja kysymykset, jotka esitetään parille/koko luokalle ja joihin yritetään vastata muistin mukaan tai tarkistamalla kuvasta.
 - Vastaukset voi piirtää/kirjoittaa tikkukirjaimin.
 - Keksitään itse lisää samanlaisia lauseita ja kysymyksiä parille/luokalle.

Varisteksti

- **Varikset** (taitavat lukijat)
 - Aihe liittyy kunkin kirjaimen kuvaan ja kertomukseen. Varis tarkkailee tapahtumia ja tutkailee tekstissä asioita omasta toisenlaisesta näkökulmastaan. Tekstit edustavat eri tekstityyppisiä, ovat rakenteeltaan vaativia ja edellyttävät hyvää lukutaitoa.

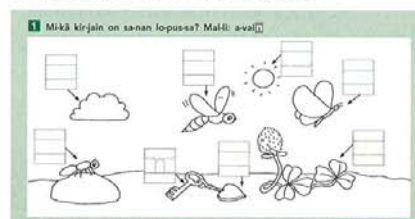
- Harjoitellaan lukemaan sujuvasti ja eläytyen ensin itsekseen ja sitten parille/kotona. Ilmeikäs lukeminen ja oppilaan pitämät tauot ja painotukset tukevat aina myös luetun ymmärtämistä. Esitetään teksti luokkatovereille.
- Vastataan kysymyksiin suullisesti/kirjallisesti. Toinen varistehtävä tehdään piirtäen ja/tai kirjoittaen. Keksitään lisää kysymyksiä parille/luokalle.
- Tekstistä keskustellaan luokassa/parin kanssa: verrataan, mitä samanlaista/erilaista opettajan lukemassa kertomuksessa ja varistekstissä on. Mitä hassua varis ajattelee?
- Jos luokassa ei ole lukijoita, opettaja voi lukea tekstin (kuullun ymmärtäminen).
- Muut voivat lukea Varis-tekstejä myöhemmin keväällä.
- Ohjaa myös kotiväkeä lukemaan tekstejä kotona aloittelevalla lukijalla.

Harjoitusvihko

• Perussivujen uusi tehtävätyyppi



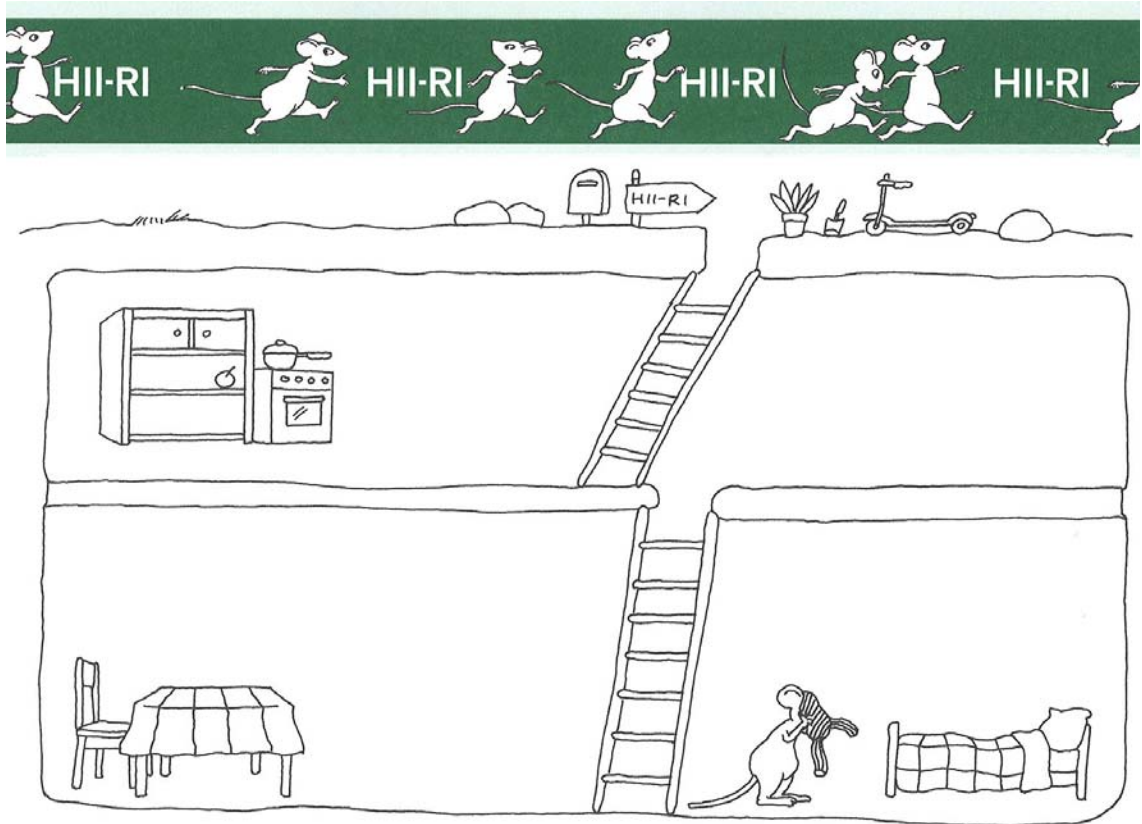
• Moposivujen uusi tehtävätyyppi



Arviointi

- **Harjoitusvihko** kertausaukeama s. 20–21.
- **Arkihavainnot.** Varmista, että kaikki hallitsevat sujuvasti opetellut äänteet ja niitä vastaavat kirjainmerkit. Järjestä tarvittaessa tukipetusta tai erityisopettajan tukea.
- **Mopon katsastus 2** (Liite 157): Tarkista, ketkä oppilaat osaavat opeteltujen kirjainten kirjain-äännevuuden ja ketkä osaavat erottaa tuttuja äänneitä sanojen alusta sekä tavuista. Opettajan ohjeet ovat monisteiden johdannossa.
- **Sanojen lukeminen 1** (Liite 165)
- **ARMI.** Taitojen kartoittamista voidaan jatkaa erityisopettajan johdolla niille lapsille, joille 1. kirjainjakso on ollut haastava (kielellisen tietoisuuden täydentäviä tehtäviä s. 35–43 tai havaintolomakkeita 44–51).

Liite 2. Esimerkki Pikkumetsän aapisen harjoituskirjan lisätehtävistä.



1 So-pii-ko sa-na ku-vaan? Sopii. Ei sovi.

1. tuo-li	<input type="checkbox"/>	6. lamp-pu	<input type="checkbox"/>	11. peh-me-ä	<input type="checkbox"/>
2. mat-to	<input type="checkbox"/>	7. i-mu-ri	<input type="checkbox"/>	12. ko-va	<input type="checkbox"/>
3. tyy-ny	<input type="checkbox"/>	8. ka-me-ra	<input type="checkbox"/>	13. si-le-ä	<input type="checkbox"/>
4. kuk-ka	<input type="checkbox"/>	9. kat-ti-la	<input type="checkbox"/>	14. ruu-dul-li-nen	<input type="checkbox"/>
5. pyö-rä	<input type="checkbox"/>	10. kynt-ti-lä	<input type="checkbox"/>	15. rai-dal-li-nen	<input type="checkbox"/>

2 Täy-den-nä ku-vaa.

- Piir-rä ku-vaan tau-lu, mat-to ja lamp-pu.
- Piir-rä ku-vaan tik-kaat, ik-ku-na ja ko-ri.
- Piir-rä ku-vaan kak-si tuo-li-a, as-ti-oi-ta ja kol-me ys-tä-vää.



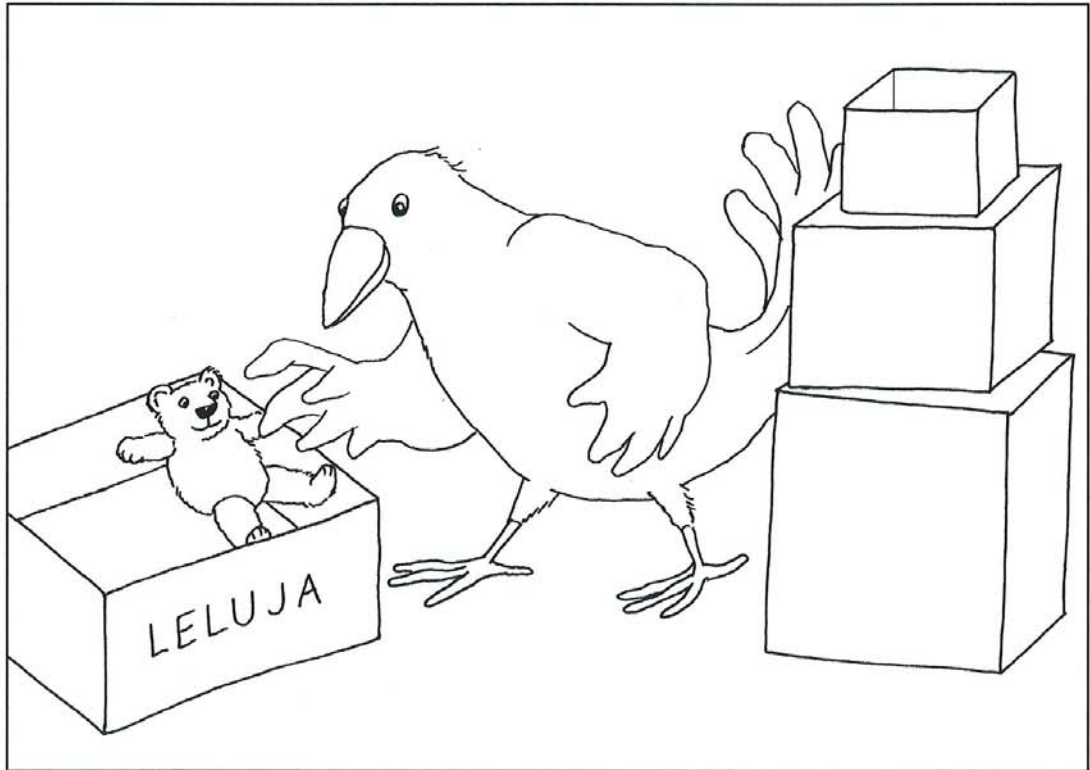
- Piir-rä hii-ren ys-tä-vän ko-ti.
- Kek-si o-ma teh-tävä. So-pii-ko sa-na ku-vaan?



Liite 3. Esimerkki Pikkumetsän aapisen moniste- ja kalvopohjista. Lisätehtävä lukutaitoisille variksille.

nimi _____

päiväys _____



1. Lu-e ja piir-rä.

- Va-ri-ksel-la on hat-tu.
- Va-rik-sel-la on lauk-ku.
- Maas-sa on a-vain ja le-lu.
- Le-lu-laa-ti-kos-sa on au-to ja pal-lo.
- Y-lim-mäi-ses-sä laa-ti-kos-sa on man-si-kan ku-va.
- Y-lim-mäi-ses-tä laa-ti-kos-ta kur-kis-taa hii-ri.
- Kes-kim-mäi-ses-sä laa-ti-kos-sa on pää-ry-nän ku-va.
- Kes-kim-mäi-ses-sä laa-ti-kos-sa on vii-si kir-jain-ta.
- A-lim-mai-ses-sa laa-ti-kos-sa on o-me-nan ku-va.
- A-lim-mai-sen laa-ti-kon ym-pä-ril-lä on na-ru.

2. Vä-ri-tä ku-va.

3. Mi-tä ku-vas-sa ta-pah-tuu? Kek-si ja kir-joi-ta.