

ERITYTTÄMINEN LUKEMAANOPETUKSESSA

Seitsemän opettajan kokemukset lukevien koulutulokkaiden eriyttämisestä
lukemaanopetuksessa

Sirkku Korpi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	4
ERIYTTÄMISTÄ TUTKIMASSA	5
I ERIYTTÄMISEN MÄÄRITTELYÄ	7
1.1 Mitä eriyttäminen on?	7
1.2 Opetusjärjestelyihin liittyvä eriyttäminen	12
1.2.1 Ryhmittely (grouping)	12
1.2.2 Nopeuttaminen (acceleration)	21
1.2.3 Yksilöintiin pyrkivät työtavat	26
1.3 Opetussisältöihin liittyvä eriyttäminen	27
1.3.1 Rikastuttaminen (enrichment)	27
2 ERIYTTÄMISEN TEOREETTISTA PERUSTELUA	29
2.1 Erilaiset oppijat ja oppimistyyli	29
2.2 Modernit oppimiskäsitykset	32
2.3 Peruskoululainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet	35
3 LUKUTAITO JA SEN KEHITTYMINEN	37
3.1 Äidinkielen opetuksen lukutaitotavoitteet peruskoulussa	37
3.2 Alkuopetuksen lukutaitotavoitteet	38
3.3 Mitä lukeminen on?	39
3.4 Lukutaidon tehtävät	42
3.5 Varhaisen lukutaidon syitä	44
3.6 Lukutaidon kehittymisen edellytyksiä	46
3.6.1 Kielellinen tietoisuus	47
3.6.2 Lukemisen funktion ymmärtäminen	49
3.6.3 Metakognitiiviset taidot	50
3.7 Lukutaidon kehittymisen vaiheet	51
4 ERIYTTÄMINEN ALKUOPETUKSEN ÄIDINKIELESSÄ	53
5 ERILAISET LUKEMAANOPETTAMISMENETELMÄT	61
5.1 Kirjainmenetelmä	61

5.2 Äännemenetelmä	62
5.3 Tavuittain liukuminen	62
5.4 Linda Heiskasen menetelmä.....	63
5.5 KÄTS-lukemismenetelmä.....	63
5.6 Kokonaismenetelmät	64
5.7 Muita lukemismenetelmiä	67
5.7.1 Lpp-menetelmä	67
5.7.2 Domanin menetelmä	68
5.7.3 Lukuleikkimenetelmä.....	68
5.8 Lukemaanopetusmenetelmien vertailua	69
6. TUTKIMUSONGELMAT.....	70
7. TUTKIMUKSEN KULKU	71
7.1 Tiedot haastattelemistani opettajista.....	71
7.2 Tiedot kouluista ja luokista	73
8 ”MITÄ ENEMMÄN ERIYTTÄÄ SITÄ TYYTYVÄISEMPIÄ OPPILAAT ON” - OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA ERIYTTÄMISESTÄ	74
8.1 Tarvitaanko eriyttämistä lukemaanopetuksessa	76
8.2 ”Se on jatkuva” – eriyttämisen määrä lukemaanopetuksessa	78
8.3 Miten opettajat eriyttävät lukemaanopetuksessaan	79
8.4 Opettajien perusteluja eriyttämiselle	83
8.5 Eriyttämiseen liittyviä ongelmia.....	85
8.6 Eriyttämisen resurssit	88
8.7 Oppilaiden suhtautuminen eriyttämiseen	91
8.8 Kollegat, aapinen ja koulutus eriyttämisen tukena.....	93
8.8.1 Opettajien välinen yhteistyö eriyttämisessä	93
8.8.2 Käytössä olevat aapiset ja eriyttäminen	95
8.8.3 Koulutuksen anti eriyttämiselle.....	97
8.8.4 Lisäkoulutuksen ja materiaalin tarve	99
8.9 Lukemaanopetusmenetelmän vaikutus eriyttämiseen	100
9 TUTKIMUSMENETELMÄ.....	101
10 TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS	105

11 POHDINTA.....	108
LÄHTEET:	112
LIITTEET	119

TIIVISTELMÄ

KORPI, S.: ERIYTTÄMINEN LUKEMAANOPETUKSESSA – Seitsemän opettajan kokemukset lukevien koulutulokkaiden eriyttämisestä lukemaanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 2001. 121 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia lukevien koulutulokkaiden eriyttämisestä lukemaanopetuksessa. Tutkimusjoukkona oli seitsemän eri-ikäistä luokanopettajaa kahdelta eri paikkakunnalta Länsi-Suomen läänistä. Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia eriyttämisestä selvitettiin teemahaastattelun avulla.

Tutkimuksen keskeisiä ongelmia olivat luokanopettajien käsitys eriyttämisestä ja miten luokanopettajat eriyttävät lukevia koulutulokkaitaan lukemaanopetuksessa. Tärkeä ongelma oli myös se, miten opettajat perustelevat eriyttämistään.

Lähes kaikkien haastateltujen opettajien käsitys eriyttämisestä oli myönteinen eli opettajat näkivät lukevien koulutulokkaiden eriyttämisen tärkeänä lukemaanopetuksessa. Opettajien mielestä eriyttäminen on sitä, että kukin oppilas saa tasoistaan opetusta. Eriyttämistä perusteltiin enimmäkseen sillä, että oppilaat eivät turhaudu ja heillä säilyy motivaatio koulunkäyntiin, kun he saavat tasoistaan, eriytettyä opetusta. Kaikki opettajat olivat joutuneet eriyttämään lukevia koulutulokkaitaan lukemaanopetuksessaan, mutta käytetyt menetelmät vaihtelivat. Yleisimpänä eriyttämiskeinoina tulivat esille nopeus-, laajuus- ja syvyyseriyttäminen, ohjelmoitu opetus, oppilaiden ryhmittely luokan sisäisiin pientasoryhmiin sekä opetuksen rikastuttaminen.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että lukevien koulutulokkaiden eriyttäminen on keskeinen ongelma lukemaanopetuksessa. Yleistyneestä esiopetuksesta johtuen yhä suurempi osa koulutulokkaista osaa lukea kouluun tullessaan. Samanaikaisesti oppimisvaikeuksisten lasten määrä luokassa ei ole vähentynyt. Tästä syystä tasoerot luokan sisällä voivat olla hyvin suuria. Opetusta on suorastaan välttämätöntä eriyttää, etteivät lahjakkaat ja muita edellä olevat oppilaat turhautuisi ja toisaalta heikot oppilaat kärsisi ja menettäisi itseluottamustaan liian vaikeiden tehtävien vuoksi

Avainsanat: Eriyttäminen, opetuksen yksilöinti, differointi, differentiointi ja differentiaatio.

ERITYTTÄMISTÄ TUTKIMASSA

Kiinnostuin lukutaitoisten koulutulokkaiden eriyttämisestä lukemaanopetuksessa työskennellessäni ensimmäisen luokan opettajana 4-opettajaisella kyläkoululla Keski-Suomessa. Työpaikka oli ensimmäiseni, enkä ollut erikoistunut alkuopetukseen. Jouduin siis heti ensi töikseni perehtymään lukemaan opettamisen saloihin. Tukenani olivat koulun muut opettajat sekä erityisesti erityisopettaja, jolta sain runsaasti apua ja vinkkejä lukemaanopetukseen.

Omassa luokassani oli syksyllä 1998 yhteensä 15 oppilasta, joista kahdeksan osasi lukea kouluun tullessaan. Lukevien oppilaiden määrä luokassani oli niin suuri, että heidät oli otettava tavalla tai toisella huomioon lukemaanopetuksessa. Jouduin tarkasti miettimään, miten eriyttäisin lukevia oppilaita opettaessani muita oppilaita lukemaan, etteivät lukutaitoiset oppilaat turhautuisi. Halusin, että oppilaani säilyttäisivät koulumyönteisyytensä ja saisivat tarpeeksi haasteita, sillä he kaikki olivat innostuneilta opiskeluun. Pohtiessani eriyttämisen ongelmia omassa luokassani, kiinnostuin siitä, miten muut opettajat huomioivat lukevat koulutulokkaansa lukemaanopetuksessaan ja miten he eriyttävät heidän opetustaan. Päätin tehdä aiheesta pro gradu-työni.

Eriyttäminen on lähellä yksilöintiä. Voisimme vapaasti määritelläkin, että eriyttäminen on *yksilöllisten ominaisuuksien huomioimista kasvatuksessa*. Yksilöllistä opetusta on viime aikoina pohdittu muun muassa lahjakkaiden lasten kasvatuksen yhteydessä. Esimerkiksi Koskinen ja Sieppi ovat kokeilleet lahjakkaiden lasten opetuksen kerhomuotoista rikastamista Hämeenlinnan normaalikoulussa.

Eriyttäminen ja yksilöllinen opetus voidaan liittää kaikkeen oppimiseen. Uusiseelantilainen Barbara Prashnig on parin viime vuoden aikana herättänyt voimakkaasti huomiota teoksillaan *Erilaisuus - oppimisen vallankumous käytännössä* sekä *Erilaisuuden voima - opetustyyli ja oppiminen*. Prashnigin tärkein sanoma on se, että *kaikki lapset eivät opi samalla tavalla – he tarvitsevat eri tavoin esitettyä tietoa ja erilaisia oppimisympäristöjä*. Prashnig siis korostaa voimakkaasti *yksilöllisyyden ja erilaisuuden huomioimista* koulukasvatuksessa. Yksilöllisyyteen ja sen puolustamiseen onkin viime aikoina herätty – tämä näkyy muun muassa valinnaisuuden lisääntymisenä jo ala-asteella, erilaisina luokattomuuskokeiluina sekä nykyisen lukio-opiskelun kurssimuotoisuutena.

Peruskoulussamme on alusta lähtien huomioitu heikot ja

oppimisvaikeuksiset oppilaat tukiopetuksen ja erityisopetuksen keinoin. Yhä enenevässä määrin meidän olisi kuitenkin mielestäni kiinnitettävä huomiota myös keskitasoa paremmin menestyviin ja lahjakkaisiin oppilaisiin. Jos lahjakkaiden oppilaiden yksilöllisyyttä ei huomioida koulukasvatuksessa, on vaarana, että he turhautuvat ja laiskistuvat. Tähän viittaa muun muassa Uusikylä (1994, 174).

Demokratian perusajatukseen kuuluu yksilöllisyyden kunnioittaminen. Myös vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa koulun tehtävä määritellään pelkästään yksilöstä käsin. Modernit oppimiskäsitykset niinkään korostavat voimakkaasti yksilöllisyyden huomioimisen tärkeyttä. Tähän perustuen koulun pitäisi tarjota niin heikoille kuin lahjakkaillekin oppilaalle sopivia haasteita - opetuksessa tulisi ottaa huomioon kaikissa oppilaissa piilevät mahdollisuudet ja voimavarat.

Lukutaitoiset koulutulokkaat ovat yksi esimerkkiryhmä tieto- ja taitotasoltaan muita edistyneimmistä oppilaista. Ahvenaisen ja Karpin (1993, 116) mukaan he ovat usein myös keskitasoista lahjakkaampia yksilöitä. Perehdyn pro gradu -työssäni siihen, miten lukevia koulutulokkaita tulisi lukemaanopetuksessa eriyttää.

I ERIYTTÄMISEN MÄÄRITTELYÄ

Eriyttämistä voidaan määritellä hieman eri tavoin riippuen kunkin tarkastelijan näkökulmasta. Eriyttämisen synonyymina voidaan tietyin varauksin käyttää käsitteitä *opetuksen differentiaatio* sekä *opetuksen yksilöinti*. Tämän tutkimuksen ensimmäisessä luvussa tarkastelen, mitä eriyttäminen on ja perehdyn sen eri lajeihin: koulutuksen ja opetuksen eriyttämiseen, pedagogiseen ja organisatoriseen eriyttämiseen, yhtenäistävään ja erilaistavaan eriyttämiseen sekä eriyttämisen ulottuvuuksiin.

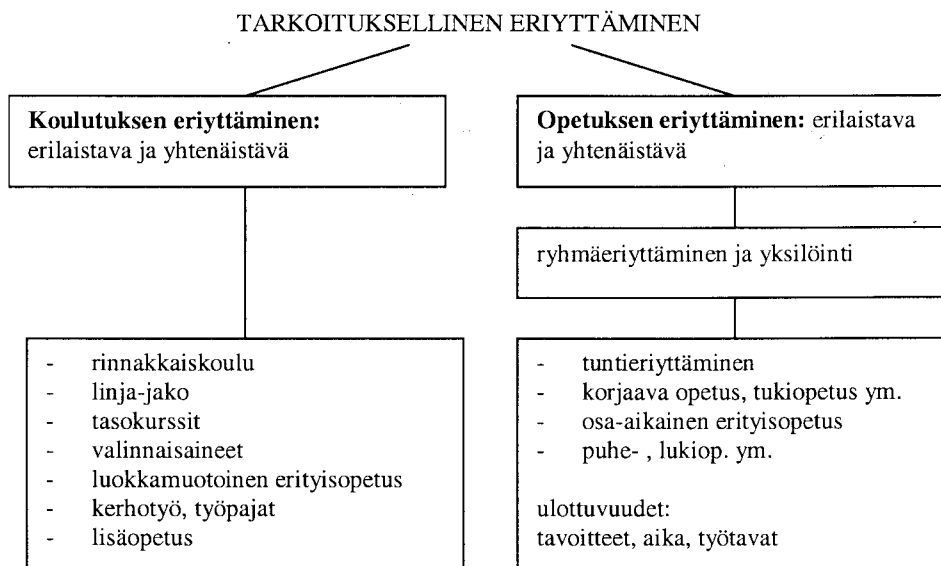
1.1 Mitä eriyttäminen on?

Runsaan (1991, 239-240) mukaan *opetuksen eriyttämisellä eli differentiaatiolla* tarkoitetaan koulutukseen tai opetukseen liittyviä erityisjärjestelyjä, joiden tarkoituksena on *oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien huomioon ottaminen opetustilanteessa*. Laukkasen (1985, 5-9) mukaan opetuksen eriyttäminen tarkoittaa yksinkertaisesti *opetuksen suunnittelua ja järjestämistä siten, että jokainen oppilas voi mahdollisimman hyvin saavuttaa koulun kasvatus- ja opetustyön tavoitteet*. Laukkasen mielestä pedagogisena synonyyminä eriyttämisen kanssa voidaan tietyin varauksin käyttää opetuksen *yksilöinnin käsitettä*. (Laukkanen 1985, 5-9.)

Opetuksen eriyttäminen voi tapahtua joko ryhmämuotoisena tai sitten yksilöllisenä. Esimerkiksi tukiopetustilanteessa voi olla kysymys kummastakin: autetaan ryhmää tai yksilöä jopa samassa tilanteessa. Lahdeksen (1997, 199-200) mukaan yksilötason eriyttäminen on *opetuksen yksilöimistä*. (Lahdes 1997, 199-200.)

Laukkasen (1985, 6) mielestä auttamistoimet kohdistetaan hitaimmin tai heikoimmin tavoitteita saavuttaneisiin oppilaisiin, mutta tämä ei saa aiheuttaa sitä, että laiminlyötäisiin muiden oppilaiden ohjaus ja kannustus mahdollisimman hyviin suorituksiin. Eriytyvä työskentely voi kestää tunnin tai useita tunteja. Yleisimmin on kuitenkin lähdetty siitä, että opetusta yksilöidään jokaisella tunnilla. (Laukkanen 1985, 8.)

Koulutuksen ja opetuksen eriyttäminen. Lahdes (1997, 200) jakaa tarkoituksellisen eriyttämisen koulutuksen ja opetuksen eriyttämiseen (vrt. kuvio 1).



Kuvio 1. Tarkoituksellinen eriyttäminen (Lahdes 1997, 200.)

Eriyttäminen on hänen mukaansa organisatorista, "ulkoista", koulutuksen eriyttämistä tai sitten opetuksen eriyttämistä luokassa, oppilasryhmän sisällä (Lahdes 1997, 200). Koulutuksellista eriyttämistä ovat muun muassa rinnakkaiskoulumuodot ja linjajaot, opetuksellista eriyttämistä taas oppitunnin sisäiset (pien)tasoryhmät (Lahdes 1986, 330). Näistä edellinen, kuten vaikkapa rinnakkaisen koulumuodon tai linjan valinta, on yksilölle ratkaisevampi (Lahdes 1997, 200).

Eriyttäminen organisatorisena ja pedagogisena toimintana. Eriyttäminen on luonteeltaan sekä *organisatorista* että *pedagogista* toimintaa (Runsas 1991, 239-240; Viljanen 1975, 13). *Organisatorisella eli ulkoisella eriyttämisellä* tarkoitetaan sellaisia järjestelyjä, joissa oppilaista muodostetaan erilaisia ryhmiä tiettyjä kriteerejä käyttäen. Tällaisia kriteereitä ovat muun muassa oppilaiden sukupuoli, ikä, äidinkieli, uskonto ja lahjakkuus. (Viljanen 1975, 13). Eräs esimerkki organisatorisesta eriyttämisestä on tasokurssit (Lampinen 1985, 23; Linnakylä 1980, 23). Organisatoriset järjestelyt muodostavat ne ulkonaiset puitteet, joiden sisällä yksityisen opettajan on toimittava (Viljanen 1975, 73).

Opetuksellisella eli sisäisellä eli pedagogisella eriyttämisellä tarkoitetaan Viljasen (1975, 13 ja 73) mukaan koululuokan sisällä tapahtuvia järjestelyjä, joissa

opettaja pyrkii ottamaan huomioon oppilaiden erityispiirteet erilaisia metodeja käyttäen. Linnakylä (1980, 27) käyttää opetuksellisesta eriyttämisestä termiä *menetelmällinen eriyttäminen* ja Viljanen (1975, 73) puhuu lisäksi *metodisesta eriyttämisestä*. Linnakylän (1980, 27) mukaan menetelmällistä eli opetuksellista eriyttämistä on vaikka se, kun opettaja käyttää eri oppilaille ja oppilasryhmille erilaisia työtapoja, antaa erilaisia tehtäviä, järjestää väliaikaisia ryhmyksiä ja vaihtelee oppimateriaaleja oppilaiden taitojen, tietojen ja kiinnostuksen mukaan.

Äärimuodossaan opetuksellisellinen eriyttäminen tarkoittaa *totaalista yksilöintiä*, jossa *jokainen oppilas etenee opiskelussaan yksilöllisten edellytystensä mukaan*. Lievemässä muodossaan opetuksellinen eriyttäminen voi olla esimerkiksi oppilaiden ryhmittämistä tavoiteryhmiin, joita opetetaan erilaisilla menetelmillä. (Viljanen 1975, 13.) Totaalista yksilöintiä on esimerkiksi opetus EMU-luokissa, jossa kullakin oppilaalla on oma henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

Viljanen pitää organisatorisen ja opetuksellisen eriyttämisen lähtökohtana oppimisen kannalta haitallisina pidettyjä heterogeenisiä oppilasryhmiä, joista pyritään muodostamaan homogeenisiä ryhmiä. *Eriyttäminen* ei hänen mukaansa kuitenkaan merkitse vain pyrkimystä muodostaa homogeenisiä ryhmiä, vaan se *tarkoittaa kaikkia opetustapahtuman perustekijöissä suoritettavia muutoksia*. Viljanen mukaan eriytyessä opetuksessa tavoitteet, opetusaines, menetelmät ja tulokset vaihtelevat oppilaiden erityispiirteiden mukaan. (Viljanen 1975, 13.)

Yhtenäistävä ja erilaistava eriyttäminen. Lahdes puhuu myös yhtenäistävästä ja erilaistavasta eriyttämisestä. Tavoitteet ratkaisevat, kummasta eriyttämismuodosta kulloinkin on kyse. Yhtenäistävässä eriyttämisessä kaikilla oppilaalla on samat tavoitteet, joihin opetuksella pyritään, kun taas erilaistavassa eriyttämisessä kullekin oppilaalle on asetettu yksilölliset tavoitteet. Yhtenäistävänä eriyttämisenä voidaan pitää esimerkiksi tukiopeutusta, jossa oppilasta autetaan saamaan muut kiinni. Erilaistavaa eriyttämistä ovat esimerkiksi eri linjat ja valinnaisaineet peruskoulussa. (Lahdes 1997, 200.)

Suurin osa koulutuksen eriyttämismuodoista tähtää Lahdeksen mukaan erilaistumiseen (vrt. kuvio 1). Esimerkiksi yläasteen 10-luokkalaisten lisäopetus on tulkittava lähinnä yhtenäistäväksi, kuten erityisopetuksen sopeutumattomien opetus (ESY). Sen sijaan luokkamuotoisen erityisopetuksen mukautetut oppimäärät (EMU=ent.apukoulu,

harjaannuttamisopetus) ovat lähinnä erilaistavaa eriyttämistä. Koulussa voi olla myös lievistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksista kärsiville tarkoitettua yhtenäistävä, osa-aikaista erityisopetusta. (Lahdes 1997, 200.)

Linnakylän (1980, 25) mukaan kumpaakin eriyttämisen lajia – yhtenäistävä ja erilaistavaa eriyttämistä - tarvitaan. Hän kirjoittaa: ”*Ne pikemminkin täydentävät toisiaan, kuin ovat toisensa poissulkevia.*” (ks. lisää 4)

Eriyttämisen didaktisia ulottuvuuksia. Eriyttämällä on Lahdeksen (1997, 201) mukaan kolme ulottuvuutta: *tavoitteet, aika ja työtavat*. Kun ne risteytetään, saadaan kuvion 2 kahdeksan vaihtoehtoa. Tapaus 1 kuvaa opettajan esittävää opetusta (kerronta, luento ja niin edelleen). Siinä ei ole eriytetty tavoitteita, aikaa eikä työtapoja.

	tavoitteet eriytyvät	opintoaika eriytyy	työtavat eriytyvät	esimerkkejä
1.	-	-	-	luokkaopetus
2.	-	-	+	
3.	-	+	+	tukiopetus
4.	+	-	-	
5.	+	+	-	
6.	+	-	+	
7.	-	+	-	ohjelmoitu opetus
8.	+	+	+	

Kuvio 2. Opetuksen eriyttämisen vaihtoehtoja (+=eriytyy, - = eriydy) (Lahdes 1997, 201.)

Tavoite-eriyttämisessä on kaksi vaihtoehtoa eli oppilailla on joko *samat* (yhtenäistäminen) tai *erilaiset* (erilaistaminen) tavoitteet. Erilaistava eriyttäminen tapahtuu joko *laajuus -tai syvyyssuunnassa*. Laajuuseriyttämisestä on esimerkiksi kysymys, kun opiskelija lisää perussanavarastoaan. Syvyyseriyttämisestä on taas kysymys, kun hän käyttää sitä erilaisissa käytännön tilanteissa oppien myös alan erikoissanastoa. (Lahdes 1997, 201)

Aikaeriyttämisestä on kysymys, kun opettaja antaa kotiläksyksi ne tehtävät, joita oppilas ei ole kerennyt tehdä tunnilla. Aikaeriyttämistä on myös tuntien ulkopuolinen tukiopetus. *Työtavoilla eriyttämisestä* puhutaan esimerkiksi silloin, kun oppilaat saavat itse valita opiskelun muotonsa. Tilanne, jossa oppilas saa itse valita tavoitteensa,

työtapansa ja käyttämänsä ajan, on eriyttämisen äärimuoto. Ohjelmoidussa opetuksessa, joka edustaa välimuotoa, eriytyy yleensä vain opiskeluaika. (Lahdes 1997, 201.)

Runsas (1991, 240) ja Uusikylä (1994, 169-186) antavat malleja siitä, miten eriyttämistä voidaan suorittaa lahjakkaita lapsia kasvatettaessa. Uusikylä (1994, 169) korostaa sitä, että lahjakkaiden opetuksessa on kysymys yksinkertaisesti siitä, että *opetus eriytetään vastaamaan heidän kykyjään ja tarpeitaan*. Saman ajatuksen olisi mielestäni oltava taustalla kaikkia oppilaita eriytettäessä – oli kyseessä sitten heikko, lahjakas tai keskitasoinen oppilas.

Uusikylän (1994, 171) kuvailee, miten lahjakkaiden opetusta voidaan rikastaa eri tavoin normaaliluokassa. Hän mainitsee keinoina muun muassa *opetuksen ryhmittelyn* (grouping) sekä *opetuksen nopeuttamisen* (acceleration). (Uusikylä 1994, 171.)

Runsaan (1991) mukaan lahjakkaiden kasvatuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota eriyttämisen eri dimensioihin eli *opetuksen yksilöintiin*. Hänen mukaansa didaktisesti differentiointia eli eriyttämistä voidaan toteuttaa seuraavien lähestymistapojen avulla:

1. *Laajusdifferentiointi* merkitsee sitä, että toiset oppilaat etenevät oppiaineksessa pitemmälle kuin toiset. Erottavana tekijänä on omaksutun aineksen määrä.
2. *Syvyysdifferentioinnissa* erottavana tekijänä on se, miten perusteellisesti oppilas on syventynyt johonkin oppikurssin osaan. Syvyysdifferentioinnin muotoja ovat dimensiot: käytännöllisyys - teoreettisuus ja konkreettisuus - abstraktisuus.
3. *Nopeusdifferentioinnissa* erottavana tekijänä on oppimiseen käytetty aika. Toiset oppilaat saavuttavat asetetun tavoitteen nopeammin kuin toiset.
4. *Varhainen – myöhäinen –dimensio* merkitsee sitä millä asteella yksilöinti aloitetaan.
5. *Niukkuus – runsaus –dimensiolla* ilmaistaan yksilöinnin määrää.
6. *Osittainen – kokonainen –dimensio* merkitsee sitä, että yksilöinti voi koskea koko oppiainesta tai vain osaa siitä.
7. *Tilannekohtainen – jatkuva –dimensiolla* tarkoitetaan sitä, että eriytyminen voi tapahtua ainoastaan yhden aineen puitteissa tai olla jatkuvaa.
8. *Itseohjautuvuuden astetta säätämällä differentioinnissa* pyritään

määrittämään, missä määrin opetuksen eteneminen on opettajan läsnäolosta riippuvainen. (Runsas 1991, 240.)

Edellä esitetyt opetuksen yksilöinnin dimensiot ovat osittain toisensa peittäviä. Runsas viittaa muun muassa Lahdekseen (1970, 130-131), Peltoseen (1970, 41-42) sekä POPS:iin (1970, 132) ja toteaa, että esimerkiksi *lahjakkaiden opetuksessa differentiointi tapahtuu yleensä sekä opintojen suoritusajan, laajuuden ja syvyyden suunnassa.* (Runsas 1991, 240.)

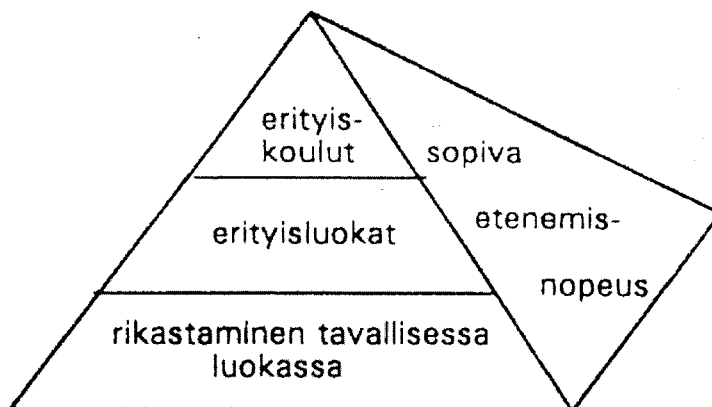
1.2 Opetusjärjestelyihin liittyvä eriyttäminen

Opetusjärjestelyihin liittyvää eriyttämistä ovat lähinnä oppilaiden ryhmittely, nopeuttaminen sekä yksilöintiin liittyvät työtavat. Tarkastelen niitä seuraavissa alaluvuissa.

1.2.1 Ryhmittely (grouping)

Ryhmittämisellä tarkoitetaan lähinnä tapaa muodostaa erilaisia opetustilanteisiin soveltuvia oppilasryhmiä. Muodostetut *ryhmät voivat olla pysyviä tai tilannekohtaisia, homogeenisia tai heterogeenisiä* (Runsas 1991, 241 ja Lahdes 1997, 206). Osa-aikaisesti ryhmittelystä on kyse silloin, kun osa opetusohjelmasta on pakollista ja osa sellaista, jonka oppilas voi valita vaihtoehtoisesti, valinnaisena tai vapaaehtoisena. Homogeenisiä ryhmiä on muodostettu erityisesti silloin, kun ryhmittelyllä on pyritty samanlaisten kasvatustarpeitten tyydyttämiseen. Ryhmittelyn esimerkkinä voidaan pitää lahjakkaille tarkoitettuja erityisluokkia ja -kouluja, joita on ollut esimerkiksi USA:ssa, entisessä DDR:ssä ja Neuvostoliitossa. (Runsas 1991, 241.)

Ryhmittelyä on kokeiltu esimerkiksi lahjakkaiden lasten kasvatuksen yhteydessä. Oppilaiden ryhmittelyillä (vrt. kuvio 3) on pyritty helpottamaan lahjakkaiden opetuksen järjestämistä ja tarjoamaan heille älyllisesti samalla tasolla olevien ikätoverien seuraa. Kuten kuviosta 3 ilmenee, voivat ryhmän koostumuksen pysyvyys ja taso, jolla työskennellään, vaihdella huomattavasti. Vaativimpana tasona mallissa ovat erityiskoulut, joihin oppilaat valitaan monipuolisten valintamenettelyjen jälkeen ja joissa opetus on erittäin pitkälle vietyä. (Koskinen ja Sieppi 1994, 19.)



Kuvio 3. Lahjakkaiden opetuksen pyramidimalli. Davis & Rimm (1989, 170.)

Opetuksen ryhmittely ei tarvitse olla kokoaikaista. Lahjakkaiden kasvatukseen perehtyneiden Koskisen ja Siepin (1994, 19) mukaan opetuksen *osa-aikainen ryhmittely* on vähemmän resursseja vaativa tapa, mutta se voi hyvin suunniteltuna tarjota oppilaille heidän kaipaamiaan haasteita ja kehittymismahdollisuuksia. Hämeenlinnan normaalikoulussa on kokeiltu lahjakkaiden lasten osa-aikaista ryhmittelyä, jota on muun muassa kerhomuotoinen rikastaminen. Mallin etuna on Siepin ja Koskisen mukaan sen *joustavuus*: opetus voidaan toteuttaa koulun omin henkilöresurssein ja sitä varten ei tarvitse varata erillisiä opiskelutiloja ja välineitä. Osa-aikaiseen ryhmittelyyn osallistuvat oppilaat pysyvät kiinteästi mukana oman luokkansa työskentelyssä, eivätkä entiset toverisuhteet näin ollen katkea järjestelyn takia. Oppilaan koulunkäynnin puitteet pysyvät siis varsin pitkälle entisenlaisina - hän osallistuu vain muutaman tunnin viikossa lahjakkaiden lasten opetusryhmään. (Koskinen ja Sieppi 1994, 19.)

Suomessa oppimisedellytysten mukaista ryhmittelyä on toteuttanut rinnakkaiskoulujärjestelmä, tasoeroihin perustuva rinnakkaisluokkajärjestelmä ja linjajako (Runsas 1991, 241). Rinnakkaiskoulujärjestelmässä kaikki lapset kävivät ensin yhdessä neljä vuotta kansakoulua, minkä jälkeen osa oppilaista siirtyi oppikouluun, muiden jatkaessa kansakoulussa (Viljanen 1975, 13).

Ryhmittelyä voidaan toteuttaa myös *luokan sisällä* (Runsas 1991, 241). Thomasin ja Crescimbenin (1970, 151) toteavat luokan sisäisen ryhmittelyn olevan usein jopa välttämätöntä. Runsaan mukaan luokan sisäistä ryhmittelyä käytetään, kun

oppilaat jaetaan oppimisedellytystensä tai harrastustensa mukaisesti pienryhmiin, jotka sitten opiskelevat samaa oppimäärää eri tahdissa tai sitten eri oppimäärää eri tahdissa. Ryhmien muodostamisessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että järjestelmällinen opetusohjelman rikastaminen mahdollistuu. (Runsas 1991, 241.)

Runsas (1994, 243-244) korostaa, että peruskoulun ala-asteen opetussuunnitelma rakentuu siten, että opetus on pääasiassa kaikille oppilaille yhteistä ja mahdollinen yksilöiminen tapahtuu opetuksen differentiaation avulla. Eritasoisten oppilasryhmien muodostamista on vastutettu muun muassa sillä perusteella, että koulun tehtävänä on kasvuolosuhteista johtuvien erojen tasottaminen. Oppilasaines on varsin heterogeenistä ja asettaa siten suuret vaatimukset sekä opettajalle että opiskelumateriaalille. Ala-asteen tuntikehys ei anna riittävästi resursseja pedagogiselle eriyttämiselle. (Runsas 1991, 243-244.)

Ryhmittelyn etuja ja haittoja. Ryhmittelyyn liittyy monenlaisia vaikeuksia. Eräs ongelmakohta on se, että *oppilaiden valinta erilaisiin ryhmiin on vaikeaa* (Koskinen ja Sieppi 1994, 20; Uusikylä 1994, 175). Toinen ongelma on se, että pysyvät tasoryhmät voivat johtaa oppilaiden leimautumiseen, mikä vähentää motivaatiota (Lahdes 1986, 344; Devine 1989, 327). Vaikka oppilaat valittaisiin ryhmiin tiettyjen kriteerien mukaan, on ryhmän sisällä vielä suuria yksilöllisiä eroja, jotka tulee huomioida ryhmän toimintaa suunniteltaessa (Koskinen ja Sieppi 1994, 20).

Ongelmana on myös se, että *ryhmiin pääseminen ja siellä oleminen voi aiheuttaa lahjakkaiden oppilaiden keskuudessa kilpailua, paineita ja liian kovia vaatimuksia, ja kovat ulkoiset vaatimukset saattavat alentaa oppilaiden omaa vaatimustasoa* (Koskinen ja Sieppi 1994, 20; Uusikylä 1994, 173-175). Koskinen ja Sieppi tuovat myös esille, että vanhempien käsitykset ja odotukset lapsestaan eivät välttämättä ole samanlaisia opettajien ja erityisryhmien vetäjien kanssa (mt. 1994, 20).

Uusikylän mukaan erityisryhmittelyä voidaan pitää epädemokraattisena. Oppilaiden jaottelusta ja eri lailla kohtelusta voi olla seurauksena itserakkautta ja elitismia. Muiden oppilaiden negatiivinen asenne saattaa johtaa jopa siihen, että lahjakkaat oppilaat eivät halua erityisopetukseen. (Uusikylä 1994, 173.) Koskinen ja Sieppi ovat sitä mieltä, että lahjakkaiden lasten ryhmistä ei olisi syytä tehdä elitistisiksi leimattuja ryhmiä - ryhmät ovat opetuksen yksilöllistämisen kannalta välttämättömiä pedagogisia ratkaisuja samoin kuin muukin erityisopetus (Koskinen ja Sieppi 1994, 20).

Vaihtoehto ryhmittelylle ovat sekakoosteiset ryhmät. Niitä muodostettaessa tulisi ottaa huomioon, että ryhmäkoko ei saa olla liian suuri, jos opetuksessa halutaan pystyä huomioimaan oppilaiden yksilölliset erot. Raimovaara (1985, 14) viittaa Suomen kieltenopettajien liiton yläasteen tuntikehys- ja eriyttämiskokeilijoille 1983 tekemään kyselyyn ja toteaa, että sekakoosteisen, ei-homogeenisen ryhmän, maksimikoko saisi olla korkeintaan 16 oppilasta. Hänen mukaansa tällöin runsas harjoittelu, yksilöllisempi opetus, työtapojen monipuolistaminen, suullisen kielenkäytön lisääntyminen ja henkilökohtainen ohjaus voivat olla mahdollisia. Yläasteilla onkin tasokurssien poistamisen jälkeen monissa kunnissa pienennetty luokkakokoja muun muassa sen vuoksi, että yksilöllisyyden huomioiminen opetuksessa olisi mahdollista. Ala-asteilla sen sijaan suurennettiin lamavuosina ryhmäkokoja, eikä niitä kaikilta osin palautettu 1990-luvulla lamaa edeltävälle tasolle, vaikka taloudellinen tilanne parantuikin.

Sekakoosteisten ryhmien hyvinä puolina yläasteen tuntikehys- ja eriyttämiskokeilussa 1983 mukana olleet kokeilukoulujen opettajat pitivät muun muassa sitä, että heikommat oppilaat saavat positiivisia malleja. Myönteinen ilmapiiri ja työrauha lisääntyvät ryhmissä, kun mukana on myös hyviä oppilaita. Myös oppilaiden persoonallisuus kehittyy - on helpompi huomata ja hyväksyä erilaiset ihmiset. (Raimovaara 1985, 13-14.) Uusikylän (1994, 173) mukaan lahjakkaiden oppilaiden poissaolo voi latistaa normaaliopetusta: ne virikkeet, jotka syntyvät lahjakkaiden ideoista, tuotoksista ja esityksistä, viedään pois tavallisilta oppilailta.

Sekakoosteisten ryhmien haittapuolina opettajat pitivät muun muassa nopeimmin oppivien huomioonottamisen vaikeutta. Nopeilta oppilailta puuttuu haasteita, he turhautuvat ja pitkästyvät ja jäävät liikaa vain kirjallisen harjoittelun varaan. Lisäksi suuret tasoerot tekevät eriyttämisen vaikeaksi ja kasvattavat opettajan työmäärää. (Raimovaara 1985, 13-14.)

Kokemuksia ryhmittelystä. Yhdysvalloissa on kokeiltu oppilaiden ryhmittelyjä heidän tasonsa mukaan muun muassa lukemaan opetuksessa. Thomas G. Devinen (1989, 326) mukaan ryhmittely on saanut osakseen kritiikkiä viime vuosina. Opettajat ja virkamiehet ovat sitä mieltä, että on helpompaa sopeuttaa opetuksen vauhti ja taso ja saada lapset sitoutumaan tehtäviin, jotka he voivat ymmärtää, kun oppilaat on jaettu kolmeen tasoryhmään: *laaja* (huiput), *suppea* (heikot) ja *keskitaso*. Kritiikki osoittaa kuitenkin, että *ryhmittelystä voi olla enemmän vahinkoa kuin hyötyä monissa ta-*

pauksissa. (Devine 1989, 326.)

Huippuryhmien oppilaat saavat eniten hyötyä ryhmittelystä. Devine (1989, 326) viittaa Allingtonin (1983) tutkimukseen ja toteaa, että huipputason ryhmissä 70% lukemisesta on hiljaista, kun taas heikkotasosten ryhmissä vain 30% on hiljaista. Sitä paitsi korkeimmissa ryhmissä olevat tytöt ja pojat lukevat joka päivä noin kolme kertaa enemmän sanoja kuin heikot lukijat. On väitetty myös, että lapset huippuryhmissä saavat enemmän hyväksyntää opettajiltaan. (Devine 1989, 326.)

Oppilaat heikoissa ryhmissä saavat heikompaa opetusta. Devine perustaa mielipiteensä Durkinin (1987, 484) tutkimukseen, joka oli yhteenveto useista eri tutkimuksista ja selonteoista. Durkinin tutkimuksen mukaan opettajilla, jotka työskentelevät heikkojen ryhmissä, on taipumus:

- valita liian helppoa materiaalia
- käyttää vähemmän aikaa opetuksen suunnitteluun
- antaa vähemmän aikaa lapsille korjata virheitään
- käyttää kaavamaisia esimerkkejä
- käyttää enemmän aikaa yksittäisiin sanoihin kuin koko tekstin merkityksen etsimiseen
- kysyä oppilailta vain luetun ymmärtämiseen liittyviä kysymyksiä
- käyttää enemmän aikaa tehtävän ulkopuolisiin kurinpidollisiin toimintoihin kuin itse tehtävään. (Devine 1989, 326.)

Devine toteaa viitaten Shannonin (1985) tutkimukseen, että huippuryhmien lapsia pyydetään usein lukemaan materiaaleja, jotka ovat helppoja heille, kun taas heikkojen ryhmien oppilaille annetaan liian vaikeita materiaaleja, joissa he lukevat vähintään joka kymmenennen sanan väärin. Devinen mukaan Shannonin tutkimus osoittaa, että materiaalin vaikeus ei rohkaise lapsia käyttämään hyväkseen kontekstia, vaan pakottaa heidät lukemaan sana sanalta. Devine viittaa edelleen Shannoniin (1985, 608) ja toteaa, että virheet pakottavat opettajan ja oppilaan jatkuvasti keskeytyksiin. (Devine 1989, 326)

Devinen mukaan toiset tutkimukset osoittavat, että heikkojen oppilaiden ryhmät ovat vähemmän sitoutuneita oppitunnin toimintoihin luultavasti sen vuoksi, että lapset ovat sosiaalisesti kypsymättömiä. Tämä tarkoittaa, että heidät nähdään ongelmanaiheuttajina, jotka epäonnistuvat yrittäessään herättää huomiota. Devine viittaa Commission on Readingiin (1985, 90) ja toteaa, että huippuryhmien lapset pyrkivät valvomaan ja kontrolloimaan toisiaan, kun taas heikkojen ryhmän lapset estävät toisiaan

keskittymästä muun muassa keskeyttämällä toinen toisiaan. (Devine 1989, 326-327.)

Ryhmillä on taipumus olla suhteellisen pysyviä, mikä tarkoittaa, että lapsi on heikkojen ryhmässä aina, jos hän siihen kerran joutuu. Vaikka viranomaiset kentällä puoltavat lasten siirtämistä ryhmästä toiseen tilanteen mukaan, lapset ovat taipuvaisia pysymään samassa ryhmässä, missä he ovat aloittaneet. Opettajat muodostavat ryhmät vuoden alussa sen perusteella, missä lapset olivat edellisenä vuonna, joten ryhmän vaihtamista vuosittain tapahtuu harvoin. (Devine 1989, 327.)

Ensimmäiset sijoitukset voivat perustua väärin mittauksiin. Lisäksi lapset pysyvät yleensä alkuperäisessä ryhmässään koko kouluaikinsa. Devine toteaa Allingtoniin (1983) viitaten, että *lapsen tulevaisuuden lukumenestystä eivät määrää hänen kykynsä, vaan se ryhmä, johon hänet alunperin sijoitetaan.* Täten lapsi, joka sijoitetaan heikkojen ryhmään, saa heikompaa opetusta ja tämän ensimmäisen sijoituksen vuoksi, toimii itseäntoteuttavan ennusteen mukaan. (Devine 1989, 327.)

Devine (1989, 327) väittää, että ryhmän lyömä "leima" vaikuttaa oppilaan suorituksiin. Mikä tahansa nimi ryhmälle onkin annettu, lapset tietävät sen tarkoituksen. Huippuryhmien lapset aistivat, että heitä pidetään "voittajina", kun taas heikkojen ryhmiin sijoitetut lapset tietävät, että heitä pidetään "häviöinä". *Lapset ja aikuiset pyrkivät toimimaan tavalla, jolla heidän odotetaan toimivan.* Ne, joiden annetaan uskoa, että he epäonnistuvat lukemiskilpailussa, todennäköisesti myös epäonnistuvat. (Devine 1989, 327.) Tähän liittyy läheisesti Weinerin (1992) kehittämä attribuutioteoria. Teoria yhdistää oppilaan saavutukset niihin käsityksiin, joita hänellä on itsestään. Jos oppilaan käsitys itsestään on se, että hän on huono koulussa, hän pyrkii toimimaan tämän itseäntoteuttavan ennusteen mukaisesti.

Devinen kokoamien tutkimusten valossa tasoryhmittelyyn liittyy ristiriitaisia tekijöitä. Samalla kun ryhmittely antaa opettajille mahdollisuuden varautua oppilaiden välisiin eroihin ja organisoida opetusta tehokkaammin (vrt. Devine 1989, 326-327), se näyttää asettavan oppilaat eriarvoiseen asemaan. Devine pyrkii kuitenkin osoittamaan, että ryhmittelyä ei tarvitse kokonaan kyseenalaistaa. Sen sijaan hän antaa opettajille ehdotuksia ryhmittelyn kehittämiseksi:

1. *Valitse materiaalia nykyistä paremmin.* Yksi ongelma heikkojen oppilaiden ryhmissä on se, että heille annetaan liian vaikeita materiaaleja. Opettaja voi katsoa perusvalikoimia ja muita tekstejä opetusta varten ja käyttää erilaisia tekniikoita määrittääkseen oppilaiden valmiuden ja varmistaakseen, että

materiaalit ovat sopivaa yksilöllistä tai opetuksellista tasoa tietyille oppilaille. (Devine 1989, 327-328.)

2. *Muuta lapsia ryhmästä toiseen.* Kun lapset kehittyvät, heitä tarvitsee siirtää ylöspäin ja päinvastoin - kun he eivät kehity, heidät voidaan siirtää alempiin ryhmiin. Opettajien täytyy osoittaa, että ryhmät eivät ole ikuisia. Ihmiset muuttuvat, lapset oppivat ja - joskus epäonnistuvat oppimisessaan. Jos ryhmittelyn tarkoitus on parantaa opetusta, silloin täytyy tehdä selväksi oppilaille, että ryhmän jäsenyys vaihtuu, kun oppimista tapahtuu. (Devine 1989, 328.) Thomas ja Crescimbenikin (1970, 151) toteavat: *"Ryhmytykset eivät ole kauttaaltaan pysyviä, sillä eräät yksilölliset erot häviävät, kun opetus ottaa huomioon oppilaan tarpeet. Oppilaat siirtyvät uuteen ryhmään, kun heidän ongelmansa on ratkennut."* (Thomas ja Crescimbeni 1970, 151.)

3. *Perusta taitoryhmiä.* Erilaisista ryhmistä tulevat lapset tarvitsevat usein apua samassa taidossa tai taidoissa. Opettaja voi yhdistää oppilaita eri ryhmistä opettaakseen heille saman asian. Siten kaksi lasta yhdestä ryhmästä, kaksi toisesta ja yksi kolmannelta voivat muodostaa ryhmän tehdäkseen yhdessä tiivistelmän tai löytääkseen pääideat jostain asiasta. Säännöllinen taitoryhmien muuttelu ja uudistaminen antaa lapsille tunteen, että he eivät ole sidottuja yhteen ryhmään ikuisesti. (Devine 1989, 328.)

4. *Muodosta erityisen kiinnostuksen mukaan ryhmiä.* Toinen tapa ottaa pois häpeä tasoryhmittelystä, on pistää tytöt ja pojat ryhmiin kiinnostuksen mukaan, jotta he tekisivät jonkun tietyn erikoistehtävän. Esimerkiksi ne, jotka ovat kiinnostuneita Meksikosta tai hirviöstä tai riikinkukoista, voivat työskennellä yhdessä tutkiakseen ja tehdäkseen raportin aiheestaan. Lapset, jotka työskentelevät yhdessä, voivat kehittää runoantologioita, uutiskirjeitä, filmiarvosteluja tai muita luokassa käytettäväksi ja nautittavaksi. (Devine 1989, 328.) Suomessakin on ala-asteen kouluissa kokeiltu työpajatyöskentelyä, jossa lapset voivat kiinnostuksensa mukaan valita ryhmän tai ryhmät, joihin he haluavat osallistua. Myös valinnaisuus ala-asteilla on lisääntynyt.

5. *Muodosta eri luokka-asteiden oppilaista ryhmiä.* Jos mahdollista - opettajat voivat organisoida eri luokan oppilaista ryhmiä, jotka työskentelevät yhdessä. Esimerkiksi viidesluokkalainen voi tulla lukemaan kolmasluokkalaisten ryhmälle jotakin ääneen. Joskus kaksi tai kolme lasta ylemmältä luokalta voi tulla

johtamaan tai opastamaan arvostelujen tekemistä tai käytännön jaksoja tietyillä osa-alueilla. Kaikki osallistujat hyötyvät tällaisista järjestelyistä: vanhemmat lapset saavat itseluottamusta ja heidän taitonsa vahvistuvat ja lujittuvat ja nuoremmat hyötyvät kypsempien oppijoiden kanssa yhteistyöstä. (Devine 1989, 328.)

6. *Järjestä vertaisopetusta.* Kun useat lapset ovat erityisen avun tarpeessa tietyssä taidossa, silloin opettajat voivat pistää yhden tai kaksi lasta, jotka osaavat taidon, auttamaan avun tarpeessa olevia. Vertaistutorointi on osoittautunut tehokkaaksi monissa tutkimuksissa - Devine viittaa esimerkiksi Slaviniin (1984) sekä Slaviniin ja Karweitiin (1984). (Devine 1989, 328.) Vertaisopetus vastaa apuopettajasysteemiä (ks.1.3.1), jossa asian jo osaava oppilas voi opettaa taitonsa ja tietonsa niille, jotka eivät sitä vielä hallitse.

7. *Opetä joskus koko luokkaa yhdessä.* Hyväksyessään tasoryhmät, lukemista opettavat opettajat ovat joskus unohtaneet, että monet asiat voidaan opettaa koko luokalle kerralla. Tietyt opiskelutaidot, kuten muistiinpanojen tai yhteenvetojen tekeminen ja vaikkapa pisteen (lauseiden lopussa) opettaminen, voidaan opettaa kahdellekymmenelle lapselle helpommin kuin viidelle. Tällainen koko ryhmän opetus murtaa häpeän, joka yhdistetään tasoryhmiin. Se antaa myös pojille ja tytöille, joilla on erilaiset kyvyt ja kiinnostuksen kohteet, mahdollisuuden osallistua yhteiseen oppimiseen. (Devine 1989, 329.) Thomas ja Crescimbenikin (1970, 151) ovat sitä mieltä, että koko luokan opettaminen yhtäaikaan on toisinaan tarpeen. Mutta koska oppimistapa ja -nopeus vaihtelevat yksilöittäin, opettajan on valmistauduttava käyttämään monentasoisia menetelmiä ja eritasoisia aineksia. (mt. 151.)

8. *Anna ryhmien harjoittaa itsenäistä lukemista.* Kun yksi ryhmä saa opettajan huomiota, toinen voi lukea vapaasti itsekseen. 20 minuuttia lukemista joka päivä omalla tasolla antaa lapsille välttämätöntä harjoitusta niissä taidoissa, joita he ovat jo oppineet opettajansa kanssa ja auttaa muodostamaan positiivista asennetta oppimista kohtaan. (Devine 1989, 329.)

Tasoryhmittelystä tuntikehysjärjestelmään siirtyminen suomalaisessa peruskoulussa. Suomalaisessa peruskoulussakin on kokeiltu ryhmittelyä oppilaitten tason mukaan: 1970-luvulla täällä olivat vielä tasokurssit käytössä. Vuonna 1979 alettiin kokeilla tasokurssien

poistamista käytännössä. Tasokurssijärjestelmää vastustettiin muun muassa siksi, että sen näytti lisäävän eriarvoisuutta: sosiaaliset ja alueelliset eriarvoisuudet eivät näyttäneet erityisesti vähenevän. Lisäksi sukupuolivinoutuminen alkoi pelottaa - pojat valitsivat yleensä alempia kursseja kuin tytöt. Oppilaiden erilaisuus oli hoidettava jotenkin muuten kuin tasokurssien avulla. Ihanteena oli, että kaikilla olisi tasavertaiset mahdollisuudet päästä koulutukseen peruskoulun jälkeen. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 59-61.)

Vuoden 1985 peruskoululaki antoi kouluille uudet mahdollisuudet suorittaa ryhmittelyitä, koululaitoksen siirtyessä tuntikehysjärjestelmään. Tuntikehys on PL 31 §:ssä säädetty tuntimäärä, jonka avulla määritetään, montako tuntia kussakin koulussa ja eräiltä osin kunnassa saadaan antaa opetusta. Tuntikehysjärjestelmä antaa mahdollisuuden muodostaa opetusryhmiä ja järjestää opetus kunkin kunnan olosuhteiden mukaan pedagogisesti tarkoituksenmukaisimmalla tavalla ottaen huomioon opettajat ja heidän pätevyytensä, koulun tilat, oppilaat ja heidän ainevalintansa sekä muut koulun työhön vaikuttavat tekijät. (Runsas 1991, 241; Lylykangas 1988, 9-12.)

Kuusisen (1992, 48) mukaan peruskoulua kehitettiin ns. radikaalin tasa-arvokäsityksen mukaan luomalla edellä mainittu tuntikehysjärjestelmä ja laajentamalla tukiovetusta tasokurssien sijaan. Toimien tarkoituksena oli antaa kouluille *mahdollisuuksia parantaa heikosti menestyvien oppilaiden opetusta* ja yleisesti organisoida koulun toimintaa tarkoituksenmukaisesti oppimistavoitteiden suuntaan. (Kuusinen 1992, 48.) Peruskoulua on syytetty tasapäistämisestä, koska pyrittiin lähinnä heikkojen oppilaiden saamiseen samalle tasolle muiden kanssa muun muassa tukiovetuksen ja erityisopetuksen keinoin (yhtenäistävä eriyttäminen).

Peruskoulun tavoite pyrkiä yhtenäisellä koulusysteemillä ja kaikille samansisältöisillä tavoitteilla *koulutukselliseen tasa-arvoon, oppilaiden synnynnäisen eriarvoisuuden nujertamiseen ja mahdollisuuksien parantamiseen* ei näytä toteutuneen. Kotitausta ja lahjakkuus määräävät yksilön koulutusuraa edelleen hyvin voimakkaasti: koulussa menestyvät parhaiten ne oppilaat, joiden yksilölliset ominaisuudet vastaavat koulun vaatimuksia. Oppilaan koulumenestys on ennustettavissa jo esikouluikässä! (Ks. Kuusinen 1992, 47-56; ks. myös 3.5.)

Minkä vuoksi tavoitteet eivät koulujärjestelmässämme näytä toteutuvan tasa-arvon ja yksilöllisyyden suhteen? Simola (1996, 347-348) vastaa osuvasti kysymykseen seuraavalla tavalla:

”-- todistukset ja arvosanat ovat keskeinen keino oppivelvollisten joukon

hallitsemisessa, mutta samalla pakollisuus ja joukkomuotoisuus tekevät pedagogisen oppilasarvioinnin vakavassa mielessä mahdottomaksi. Opettajan asiakassuhteen on vaikea professionaaliossa mielessä milloinkaan muuttua uskottavassa määrin yksilölliseksi ja luottamukselliseksi ilman olennaisia muutoksia koulun pakollisuudessa, joukkomuotoisuudessa ja tutkinto-velvollisuudessa."

Simola näkee odotusten ja vaatimusten sekä käytännön toiminnan välillä olevan suuren ristiriidan: opettajien odotetaan kehittävän suurissa opetusryhmissä kunkin oppilaan persoonallisia taipumuksia monipuolisesti ja lisäksi jokaisen oppilaan olisi saatava edellytystensä mukaista opetusta saavuttaakseen tiedolliset ja taidolliset tavoitteet. Vaatimuksiin vastaaminen edes jollain tavoin edellyttää luonnollisesti valintojen tekemistä: opettajan on valittava, millaisia asioita hän työssään painottaa. (Marttila 1998, 32.)

Koulutuspolitiikassakin on nähtävissä vastaavanlainen suuntaus. Päätösvaltaa painotusalueista ja valinnoista koulutuksen ja opetuksen suhteen on enenevässä määrin annettu kuntatasolle, koulutasolle ja opettajatasolle. Kyky tehdä tarvittavia valintoja ja linjauksia edellyttää näkemystä, tietoa ja visioita siitä, mikä on tärkeää ja oleellista. (Marttila 1998, 33.)

1.2.2 Nopeuttaminen (acceleration)

Runsaan (1991, 241) mukaan lahjakkaat oppilaat pystyvät suoriutumaan oppivelvollisuuskoulusta monesti nopeammin kuin niin kutsutut normaalioppilaat, jos heille vain annetaan siihen mahdollisuus. Koskisen ja Siepin (1994, 19) mukaan lahjakkaille pitää antaa tilaisuus todelliseen etenemiseen; samanikäisten mukana eteneminen ei ole aina riittävää. Uusikylän (1994, 171) mukaan opetuksen nopeuttamisen eli akseleraation haittana on se, että se voi joskus aiheuttaa ongelmia tunne-elämään. Hänen mukaansa on otettava huomioon se, että älyllisesti korkeatasoinen kehitys ei aina merkitse samaa kuin monipuolinen kehittyneisyys: esimerkiksi matemaattisesti lahjakas lapsi ei välttämättä ole sosiaalisesti niin hyvin kehittynyt. (Uusikylä 1994, 171.)

Lahjakkaiden kohdalla on käytetty esimerkiksi seuraavia nopeuttamismenetelmiä ajan säästämiseksi, opiskelumotivaation säilyttämiseksi ja heidän oman kehitystasonsa mukaisen opetuksen varmistamiseksi (Runsas 1991, 241):

1. Koulunkäynnin aloittaminen normaalia aikaisemmin

Menetelmä on ollut Suomessa mahdollinen oppivelvollisuuskoulun alusta eli vuodesta 1920 lähtien. Menetelmän soveltamista koskevat yksityiskohtaiset ohjeet annettiin kuitenkin vasta siirryttäessä peruskoulujärjestelmään.

2. Luokkatason yli siirtyminen

Tämän menetelmän on mahdollistanut se, että tiettyjä oppisuorituksia voidaan suorittaa yksityisesti lainsäädäntömme puitteissa. Menetelmän heikkoudet liittyvät sosiaalisiin suhteisiin; luokkatason yli "hypättäessä" vaihtuvat myös luokkatoverit. (Runsas 1991, 241.) Koskinen ja Sieppikin (1994, 19) toteavat, että ikäisiään vanhempien opiskelutovereiden seurassa lahjakas oppilas saa kaipaamiaan älyllisiä haasteita, mutta *tunne-elämän tasolla saattaa ilmetä ongelmia*. Sosiaalinen ja emotionaalinen kypsyminen ei aina etene samaan tahtiin älyllisen kehittymisen kanssa. Uusikyläkin (1994, 174) tuo esille sen, että älyllisesti kehittyneet nuoret oppilaat saattavat olla sosiaalisesti ja emotionaalisesti jopa ikätasoaan alempana. Tästä syystä kannattaakin tarkoin harkita, siirretäänkö lahjakas lapsi suoraan ylemmälle luokalle, kuin hänen ikänsä edellyttäisi. Hyvänä vaihtoehtona Koskinen ja Sieppi (1994, 19) pitävät opetuksen eriyttämistä normaaliluokissa. Tämä ei heidän mukaansa kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö opetuksen nopeuttaminen myös edellä esitetyllä tavalla olisi joskus oikea ja hyvä ratkaisu.

3. Luokkatasojen supistaminen

Lahjakkaiden opetuksessa on käytetty tätä menetelmää, joka ei kuitenkaan välttämättä sovellu meidän maamme opetusjärjestelmään. Käytännössä menetelmä merkitsee oppikurssien korvaamista kirjatenteillä ja käytännön opetuksen osuuden supistamista, teoriaosan pysyessä entisellään. (Runsas 1991, 241-242.) Esimerkiksi nykyinen luokaton lukio antaa mahdollisuuden suorittaa kurseja myös tenttimällä niin, että opiskelijan ei välttämättä tarvitse käydä oppitunneilla lainkaan kaikissa aineissa. Tämä vaatii opiskelijalta aiempaa enemmän itsenäisyyttä, opiskeluintoa ja motivaatiota, jotta kurssit tulisivat suoritetuiksi ajallaan.

4. Oppilas hyväksytään ylempiin oppilaitoksiin normaalia aikaisemmin

Menetelmä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilas sijoittuu jatko-opiskeluun jo ennen oppivelvollisuuskoulun päättymistä; toisaalta sitä on käytetty osa-aikaisen jatko-opiskelun yhteydessä. Runsas viittaa Kirkiin (1972) ja toteaa, että esimerkiksi USA:ssa on High School'in viimeisillä luokilla ollut mahdollisuus opiskella haluamiaan korkeakoulukursseja, jotka sitten myöhemmin - korkeakouluopiskelun alettua - luetaan

suoritetuiksi. (Runas 1991, 242.) Tämä on mahdollista Suomessakin. Esimerkiksi avoimessa yliopistossa voi kuka tahansa suorittaa haluamiaan kursseja vaikkapa lukion ohessa; lisäksi joissain erikoislukioissa (vrt. Päivölä) on mahdollista suorittaa korkeakoulujen tai yliopistojen kursseja jo lukioaikana. Kurssit luetaan sitten suoritetuiksi, kun opiskelija siirtyy lukiosta korkeakouluun.

5. Luokkajaon muuttaminen kurssijaksoksi

Tässä menetelmässä luokkajakoisesta opiskelusta siirrytään kurssijakoiseen opiskeluun. Tiedyt kurssit ovat oppilaille pakollisia ja ne järjestetään määräajoin. (Runas 1991, 242.) Kurssimuotoisuus on nykyään käytössä jo monilla yläasteillakin. Luokattoman kurssimuotoisen lukion kokeilu aloitettiin Suomessa jo 1970-luvun alussa (Hytönen 1997, 200). Nykyään kaikki maamme lukiot toimivat kurssimuotoisena.

6. Luokka-asteeton koulu

Viime vuosina on peruskoulussa ja jopa eräissä alkuopetusluokissa alettu kokeilla luokatonta opetusta. Näkemys vuosiluokkiin sitomattomasta peruskoulusta on sisällytetty myös valtioneuvoston 1990-luvun alussa hyväksymään koulutuksen kehittämissuunnitelmaan. (Hytönen 1997, 200.)

Mehtäläinen (1994, 7) näkee vuosiluokattoman opetuksen melko laajasti. Hänen mukaansa *luokattomuus* tarkoittaa peruskoulussa joko *ajoittaista tai kokoaikaista vuosiluokkiin sitomatonta opetusta*. Ajoittainen vuosiluokaton opetus on hänen mukaansa vain eräs joustava opetusjärjestely muiden joukossa - muita ovat muun muassa opetusryhmän sisäinen eriyttäminen, rinnakkaisluokkien uudelleenryhmittely, ajoittainen kurssien eriyttäminen, klinikkaopetus, oppiaineksen itsenäinen suorittaminen ja valinnaisuus. Mehtäläisen mukaan näin ymmärrettynä vuosiluokattomia opetusjärjestelyjä käytetään siinä määrin ja sillä tavoin, kun kussakin koulussa kunakin lukuvuonna katsotaan tarpeelliseksi. (Mehtäläinen 1994, 7.) Lähes jokaisessa koulussa Suomessa onkin toteutettu luokattomia opetusjärjestelyitä, jos luokattomuus ymmärretään näin laajasti.

Merimaan (1996, 109) mukaan opiskelu on vuosiluokatonta silloin, kun oppilas opiskelee tavoitteellisesti jonkun tietyn kokonaisuuden riippumatta siitä, millä luokalla hän on. Vuosiluokkiin sitomaton opetus *tapautuu siis rakenteeltaan luokallisessa koulussa* – oppilaan opiskelua ei ole vain määrätty suoritettavaksi samalla luokkatasolla olevien oppilaiden kanssa. Esimerkkinä vuosiluokattomasta opiskelusta Merimaa mainitsee *valinnaisaineet*; monessa koulussa niiden opiskelu on järjestetty siten, että

valinnaisaineryhmään voi osallistua oppilaita eri vuosiluokilta. *Opettajan näkökulmasta opetus on siis vuosiluokatonta, kun opetusryhmässä opiskelee samoja sisältöjä oppilaita eri vuosiluokilta*, vaikka koulu olisikin perinteisesti luokallinen. (Merimaa 1996, 109.)

Merimaan (1996, 111) mukaan vuosiluokattomassa koulussa *"koulun suuntaa pyritään muuttamaan sellaiseksi, jossa oppiminen tapahtuu oman toiminnan vaikutuksesta ja oman oivalluksen kautta osaamistasoltaan homogeenisessä ryhmässä ja yhdessä muun ryhmän kanssa."* Mehtäläinen (1996) luonnehtii vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen yksilökeskeisyyttä: *"Vuosiluokattoman toiminnan perimmäinen tarkoitus on oppilaiden huomioon ottaminen yksilöinä sekä yksilöllisten opintosuunnitelmien joko tilapäisempi tai pysyvämpi rakentaminen kullekin kouluasteelle ja -tyypille ominaisella tavalla"* (mt.,8).

Vuosiluokattomuutta voidaan perustella monin eri syin. Mehtäläinen perustelee sitä muutaman psykologisen "perustotuuden" avulla. Ensinnäkin, kouluun tulevat lapset ovat erilaisia tiedoiltaan, taidoiltaan ja valmiuksiltaan, eivätkä nämä erot välttämättä pienene kouluaikana. Toiseksi lasten kehityksessä on kausia, jolloin minkäänlaista edistystä ei näytä tapahtuvan ja toisaalta on taas nopean edistymisen kausia. Kolmanneksi lasten kehittyminen on erilaista ja eritahtista eri oppiaineissa. Näistä perustotuuksista seuraa se, että *oppilaan kehittymistä on arvioitava suhteessa hänen omiin edellytyksiinsä eikä esimerkiksi suhteessa vuosiluokittaiseen tavoitetasoon*. Tästä syystä Mehtäläisen mukaan koululaitoksessa on luovuttava tiukasti vuosiluokkiin sidotusta etenemisestä. "Luokan", jossa oppilas kulloinkin opiskelee, määrää oppilaan oma kehittyneisyys/kehittymättömyys. (Mehtäläinen 1996, 9-10.) Mielestäni luokattomuus olisi hyvä vaihtoehto esimerkiksi alkuopetuksessa: silloin oppilaitten tasoerot ovat suurimmillaan. Alkuopetuksessa oltaisiin niin kauan, kunnes kukin oppilas on saavuttanut vaadittavat perustiedot- ja taidot, joita ovat esimerkiksi perusluku ja -laskutaito ja tietenkin erilaiset työskentelyvalmiudet.

Oppilaan kehittämisellä - kypsytyksellä - Mehtäläinen tarkoittaa muun muassa oppilaan *perusvalmiuksia ja -taitoja*; oppilaita ryhmitellään joko *ajoittain tai pysyvämmmin esimerkiksi* lukemis- ja laskemistaitojen mukaan. Oppilaan perusvalmiuksiksi ja -taidoiksi katsotaan myös *motoriikka* (liikunta, kuvaamataito, käsityöt) ja *avaruudellinen hahmotuskyky* (kuvaamataito, matematiikka, käsityöt). Oppilaita voitaisiin ryhmitellä myös (testeillä mitattavan) *älykkyyden* mukaan. On huomattava, että tätä ei kuitenkaan suositella ainakaan yksin käytettäväksi ryhmittelyperusteeksi älykkyyden kapea-alaisuuden

vuoksi. Mehtäläinen suhtautuu varauksellisesti myös oppilaiden koulusaavutusten tason perusteella tapahtuvaan ryhmittelyyn, koska pysyvempien ryhmäjakojen teko tällä perusteella johtaisi liian moninaiseen ja ennen pitkää jo menneitä tasokursseja muistuttavaan ryhmittelyyn. (Mehtäläinen 1996, 10-12.)

Mehtäläisen mielestä myös oppilaiden *työ- ja opiskelutavat* sekä *ajattelun taidot* soveltuisivat ryhmittelyperusteiksi. Ensin mainitulla hän tarkoittaa sitä, missä määrin oppilaat ovat itseohjautuvia, kykenevät erilaisia tiedonlähteitä käyttäen itsenäiseen työskentelyyn ja - toisaalta - missä määrin oppilaat ovat opettajasidonnaisia, ohjeita odottavia ja tukea kaipaavia. Ajattelun taitojen mukainen ryhmittely taas tapahtuisi lähinnä sen mukaan, miten halukkaita oppilaat ovat kyseisiä taitojaan käyttämään. Vuosiluokattomien opetusjärjestelyjen perusteena onkin lukuisimmin käytetty Mehtäläisen mukaan perusvalmiuksia ja -taitoja. Niiden ohella otetaan huomioon työ- ja opiskelutavat sekä niin sanottu sosiaalinen ja henkinen kasvu tai kasvamattomuus. (Mehtäläinen 1996, 11-12)

Suomalaisen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen perusta näyttää varsin selvästi olevan yhdysvaltalaisen Goodladin ja Andersonin jo 1940-luvulla kehittelemässä kykyjen mukaan mahdollisimman *homogeenisiksi rakennettujen opetusryhmien pedagogiikassa*. Tähän liittyen on järjestetty kokeiluja, joita on toteutettu pääasiassa alasteen kouluissa ja varhaiskasvatuksessa. (Hytönen 1997, 202.)

Goodlad ja Anderson (1963, 92) suosittelevat oppilaiden kykyjen kannalta homogeenisiä ryhmiä muun muassa äidinkielen tunneille. Hytösen (1997, 203) mukaan esiopetuksessa ja alkuopetuksessa oppilaiden lukutaidon mukainen ryhmäjako tuntuukin perustellulta. Hänen mukaansa asialla on kuitenkin toinenkin puoli: *kielelliseltä kehitystasoltaan heikoimpien oppilaiden sijoittaminen keskenään samaan ryhmään saattaa heidän kielellisen kehityksensä ja koko myöhemmän koulunkäyntinsä kannalta olla haitallista* siitä syystä, että kielenkäyttöä opitaan sosiaalisesti. Lahjakkaiden oppilaiden ollessa heikkojen kanssa eri ryhmässä, heikot eivät saa malleja kehittyneestä kielestä ja lauserakenteista. (Hytönen 1997, 203.) Samaa ongelmaan viittaa myös Raimovaara (ks. 1.2.1).

Yhteisökasvatus näyttää olevan Goodladin ja Andersonin kehittämän metodin heikko kohta. Hytönen toteaa, että muun muassa Katz on yhteisöllisyyden näkökulmasta kritisoinut Goodladin ja Andersonin homogeenisten lapsiryhmien pedagogiikkaa. Hän viittaa Katziin (1995) ja Katziin et. al. (1990). Katzin keskeinen

argumentti on, että nykyään yhä useampi lapsi jää ilman niitä tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia kasvatuksen vaikutuksia, jotka syntyvät luonnollisella tavalla heterogeenisissä oppilasryhmissä. Syynä tähän on muun muassa pienentynyt perhekoko. Katz korostaa, että homogeenisten ryhmien sijaan tulisi pyrkiä mahdollisimman heterogeenisten ryhmien käyttöön. Katz on itse toteuttanut heterogeenisillä ja kooostumukseltaan pysyvillä lapsiryhmillä kokeiluja, joissa hän on havainnut lasten hyötyvän heterogeenisten ryhmien käytöstä sekä sosiaalis-emotionaalisesti että tiedollisesti. (Hytönen 1997, 203.)

Opetuksessa peräänkuulutettua joustavuutta tuo myös oppilaiden *valintamahdollisuuksien lisääntyminen* tarjoamalla heille valinnaisaineita, tuki- ja lisäkursseja tai erilaisia lyhytkursseja (Mehtäläinen 1996, 7). Valinnaisuuden suhteen suomalaiset peruskoululaiset ovat, ikävä kyllä, eriarvoisessa asemassa keskenään, sillä valintamahdollisuudet riippuvat hyvin paljon oppilaan asuinpaikasta ja koulusta. Oppilasmäärältään suurissa kaupunkikouluissa on luonnollisesti enemmän resursseja toteuttaa valinnaisuutta kuin vaikkapa pienissä maalaiskouluissa.

1.2.3 Yksilöintiin pyrkivät työtavat

Runsaan (1991, 242) mukaan lahjakkaiden kasvatuksessa voidaan myös työtapojen valintaa käyttäen ottaa huomioon oppilaiden normaalia suurempi ja itsenäisempi suorituskapasiteetti. Opetusmenetelminä on käytetty muun muassa seuraavia menetelmiä:

1. Ohjattu opetus

Menetelmässä opetus ohjataan erilaisilla kirjallisilla työohjeilla

2. Ohjelmoitu opetus

Menetelmässä koko opetus tapahtuu ennalta systemaattisesti laadittujen ohjelmien avulla. (Runsaas 1991, 242.) Tässä työtavassa opettajan korvaa Lahdeksen (1986) mukaan ohjelma, joka voi olla kirjallinen tai koneohjelma. Lahdeksen mukaan menetelmä vaatii runsaasti ennaltasuunniteltuja tehtäviä ja opiskelumateriaalia. Eräs tapa toteuttaa ohjelmoitua opetusta on käyttää tietokoneohjelmia apuna opetustyössä. (Lahdes 1986, 323-328.) Tämä onkin nykyään yhä tavallisempaa: lähes joka koululla on tietokoneita.

1.3 Opetussisältöihin liittyvä eriyttäminen

Opetussisältöihin liittyvää eriyttämistä on lähinnä opetuksen rikastuttaminen. Tarkastelen seuraavassa luvussa rikastuttamista ja sen eri muotoja.

1.3.1 Rikastuttaminen (enrichment)

Thomasin ja Crescimbenin (1970, 119) mukaan opetusohjelman rikastuttamisella tarkoitetaan sitä, että *oppilaalle annetaan kokemuksia ja virikkeitä enemmän ja laajemmalta alueelta kuin tavallinen opetusohjelma edellyttää*. Runsaan (1991, 242) mukaan rikastuttaminen on mahdollista kaikilla yksilöimisen dimensioilla. Yleisimpiä ovat kuitenkin seuraavat dimensiot: *laajuus-syvyys, käytännöllisyys-teoreettisuus ja konkreettisuus-abstraktisuus*. Rikastuttamisen yhteydessä on puhuttu myös käsitteistä horisontaalinen ja vertikaalinen. *Horisontaalisessa rikastuttamisessa* oppilaalle annetaan lisää samaa vaikeusastetta olevia tehtäviä, *vertikaalisessa rikastuttamisessa* oppilaalle taas annetaan lisää vaikeamman asteisia tehtäviä. (Runsas 1991, 242.)

Runsaan (1991, 243) mukaan lahjakkaiden opetuksessa on käytetty muun muassa seuraavia rikastuttamismenetelmiä:

- lahjakkaille annetaan suoritettavaksi lisätehtäviä, erityistehtäviä tai ylimääräisiä kursseja
- lahjakkaat toimivat apuopettajina auttaen luokan heikoimpia oppilaita tukiopetuksen omaisesti
- lahjakkaat toimivat ryhmätyöskentelyssä ryhmänjohtajina ja vastaavat erilaisten erityistoimenpiteiden suunnittelusta
- lahjakkaat opiskelevat harrastustensa ja taipumustensa mukaisesti joillakin erityisalueilla ylemmän luokkatason mukaisesti
- lahjakkaat osallistuvat harrastus- ja kerhotoimintaan koulupäivän aikana (vrt. Koskinen ja Sieppi 1994, 19 tai ks. 1.2.1)
- lahjakkaat toimivat omien erityisalueittensa asiantuntijoina opetuksessa. (Runsas 1991, 243.)

Opetuksen rikastuttaminen asettaa erityisvaatimuksia opettajalle, oppimateriaalille ja edellytyksenä on suhteellisen joustava opetussuunnitelma (Thomas ja Crescimbeni 1970,

114-118).

Uusikylä kritisoi apuopettajasysteemiä toteamalla, että erityislahjakkaiden käyttö pelkkinä apuopettajina ei ole heidän kannaltaan oikeudenmukaista eikä hyödyllistä. Hänen mielestään eri alojen erityislahjakkuuksien kehittyminen edellyttää myös yksilöllisiä työmuotoja. (Uusikylä 1996, 136.) Itse olen samaa mieltä: apuopettajana toimiminen on paikallaan joskus, mutta ei ole oikein, jos lahjakas tai muita edellä oleva oppilas joutuu aina olemaan vain apuopettajana.

2 ERIYTTÄMISEN TEOREETTISTA PERUSTELUA

Eriyttämistä ja eriytettyä opetusta voidaan perustella monin eri tavoin. Kaikkien perustelujen takana on demokratian perusolemukseen kuuluva yksilöllisyyden kunnioittaminen. Tätä taustaa vasten Uusikylä (1996, 122) näkee opetuksen yksilöllistämisen ja eriyttämisen koulun *velvollisuutena*, jos koulu haluaa tehdä tehtävänsä kunnolla.

Mutta mitä yksilöllisyys on pedagogiselta kannalta tarkasteltuna? Miten eriyttämiseen vaikuttaa se, että *jokainen oppija on hyvin erilainen kaikin tavoin* – sekä luonteeltaan, oppimiskyvyiltään ja työskentelytavoiltaan? Millaisia perusteluja erilaisten oppijoiden ja oppimistyylien tarkastelut antavat eriyttämiselle?

Käsittelen tässä luvussa erilaisia oppijoita ja oppimistyyliä sekä viimeaikaisia, uusimpia tutkimuksia niistä. Käyn myös läpi erilaisia nykyään vallalla olevia oppimisteorioita- ja käsityksiä, kuten lapsikeskeisyysajattelu, konstruktivismi ja kognitiivinen oppimiskäsitys sekä pohdin niiden suhdetta eriyttämiseen ja yksilöllisyyteen.

2.1 Erilaiset oppijat ja oppimistyylit

Eriyttämistä perustellaan kirjallisuudessa enimmäkseen sillä, että oppilaat ovat kykyrakenteiltaan, oppimisedellytyksiltään, persoonaltaan sekä temperamentiltaan hyvin erilaisia. Myös oppimistyylit (Lahdes 1986, 333; Lahdes 1997, 201-202; Prashnig 2000 ja 1997) vaihtelevat hyvin paljon riippuen oppijasta: kaikki oppijat oppivat erilaisilla menetelmillä. Saavutettu kyky- ja taitotaso vaihtelee varsin paljon riippuen muun muassa siitä, miten paljon lapsi on saanut virikkeitä ja harjaannuttanut taitojaan ennen kouluikää. Korkeamäki (1990, 159) toteaa, että esimerkiksi koulutulokkaiden kronologinen ikäero voi olla yhden vuoden, mutta lasten yksilölliset kehitysikäerot voivat olla useita vuosia.

Lahdeksen (1986, 329-333) mielestä eriyttämisen perustana on *oppilaiden persoonallisuuksien erilaisuus*. Eräs esimerkki on hänen mukaansa oppilaiden jako visuaalisiin ja semanttisiin oppilaisiin ja toisaalta myös pintaoppiviin ja syväoppiviin. Visuaaliset oppijat hyötyvät luonnollisesti visuaalisesta havainnollistamisesta, semanttiset oppilaat taas kirjallisesta ja/tai suullisesta selostamisesta. (Lahdes 1986, 329-333.)

Uusiseelantilainen Barbara Prashnigin mielestä opetusta ja opetusmenetelmiä on yksilöitävä sen vuoksi, että kaikki *oppilaat oppivat eri tavalla*. Hän jakaa oppilaat karkeasti neljään erilaiseen ryhmään sillä perusteella, mikä aisti heillä on hallitsevassa asemassa opittaessa uusia asioita. Tiedon omaksumiseen, muistiin ja oppimiseen vaikuttavat ihmisen kuudesta aistista eniten näkö-, kuulo-, kosketus- ja liikeaisti. Teknisin termein aisteja voidaan kutsua *visuaalisiksi, auditivisiksi, taktiilisiksi ja kinesteettisiksi* modaaliteeteiksi tai aistimieltymyksiksi. (Prashnig 2000, 191.)

Aistitiedon käsittelykeskukset sijaitsevat eri puolilla aivoja ja ne kehittyvät kaikilla ihmisillä eri tahtiin. Aluksi lapset oppivat ja muistavat vaikeita asioita kokemalla ne *kinesteettisesti* (K), mikä tarkoittaa koko kehon osallistumista tiedon omaksumiseen ja perustaitojen oppimiseen. Seuraavana on vuorossa *taktiilinen* (T) modaaliteetti, johon liittyy lasten tarve koskea kaikkeen, mikä heitä kiinnostaa. He oppivat kokeilemalla ja olemalla vuorovaikutuksessa sekä esineiden että ihmisten kanssa. Prashnigin mukaan noin 8-vuotiaana joillakin lapsilla kehittyi voimakkaita *visuaalisia* (V) taipumuksia: he omaksuvat tietoa havainnoimalla ja tarkkailemalla ympäristönsä tapahtumia. Näkemisestä tulee heidän oppimiselleen erityisen keskeinen ja tärkeä aisti. (Prashnig 2000, 191-193.) Prashnig viittaa Milgramiin, Dunniin ja Priceen (1993, 10) ja toteaa, että noin 11 vuoden iässä kehittyi *auditivinen* (A) modaaliteetti, minkä johdosta jotkut lapset oppivat helposti pääasiassa kuulonsa avulla ja pystyvät muistamaan monimutkaistakin kuulemaansa tietoa (Prashnig 2000, 193).

Mielestäni opettajien olisi ensiarvoisen tärkeää huomioida opetuksessaan se Prashnigin toteama tosiasia, että useimmilla kouluikäisillä lapsilla säilyy *kinesteettinen* ja *taktiilinen* modaaliteetti koko ala-asteen ajan: vahvasti visuaalisia ja auditivisia lapsia on paljon vähemmän kuin opettajat yleensä kuvittelevat. *Perinteinen yliopisto-opiskelu ja aikuiskoulutus perustuvat, ikävä kyllä, kuitenkin vielä vahvasti tiedon omaksumiseen kuulo- ja näköaistin varassa: tekemällä oppimista ja kokemuksellista oppimista pidetään vain akateemisen oppimisen lisänä.* (Prashnig 2000, 193-195.)

Prashnig (2000, 161) on huolissaan erityisesti vahvasti taktiilisista ja kinesteettisistä tyypeistä ja heidän koulunkäynnistään: taktiilisten oppilaitten ei anneta tarpeeksi tai ollenkaan käyttää käsiään oppimisen aikana ja kinesteettiset tyypit taas eivät saa käyttää koko kehoaan oppimisprosessissa apuna. Kinesteettisille tyypeille on ominaista se, että he tarvitsevat fyysisiä harjoituksia käsittääkseen ja oppiakseen opettavat asiat: pelkkä luokassa istuminen on näille oppilaille sietämätöntä. He eivät myöskään jaksakaan sitä,

että opettaja koko ajan vain puhuu ja puhuu, eikä mitään saa tehdä eikä liikkumistakaan sallita. Oppilaat alkavat helposti ”pelleillä” ja häiritä ja he hakeutuvat toisten samanlaisten oppilaiden seuraan. Opettajan voi olla todella hankalaa tulla heidän kanssaan toimeen. (Prashnig 2000, 161.)

Prashnigin mukaan opettajien on tärkeää oppia tuntemaan oppilaittensa oppimistyyliä, jotta he pystyisivät muuttamaan opetustapojaan parempaan suuntaan. Opettajat voivat siis käyttää analyysien tuloksia muun muassa *ymmärtääkseen ihmisten erilaisuutta luokkahuoneessa, havaitakseen erot tyttöjen ja poikien oppimisessa, ymmärtääkseen oppilaittensa biologiset oppimistarpeet, tunnistaakseen alisuoriutujien, hitaiden ja lahjakkaitten oppilaiden erilaiset tyylit, parantaakseen kommunikointia oppilaiden ja/tai heidän vanhempiensa kanssa sekä saadakseen luokkahuoneen sisustuksen paremmin soveltuvaksi oppilaiden yksityisille oppimistarpeille.* (Prashnig 2000, 125.)

Lahdeksen (1997, 201) mukaan käsitteet oppimisstrategia, kognitiivinen tyyli ja oppimistyyli liittyvät vahvasti kognitiiviseen psykologiaan, jonka piirissä on tutkittu muun muassa yksilöiden oppimisprosesseja. Oppimistyyli ei ole Lahdeksen mukaan eriyttämisen didaktinen dimensio, kuten tavoitteet, aika ja työtapa, vaan oppilaan tapa edetä eriyttämisprosessissa. Sen vuoksi opettaja voi käyttää sitä hyväksi muodostaessaan esimerkiksi oppilasryhmiä tai ohjatessaan yksilöä. (Lahdes 1997, 201.)

Oppimistyylien soveltaminen ei ole ongelmatonta, koska tyylejä on niin paljon ja niiden teoreettinen perusta on hyvin eritasoinen ja käsitteistö kirjava. Lahdes (1997, 202) toteaa, että ei ole helppoa löytää käyttökelpoista mallia. Hänen mukaansa tyylien tulisi olla myös opettajan tunnistettavissa. Hän arvelee, että opettajat kiinnittävät oppilaita ryhmittäessään huomiota lähinnä motivaatioon ja oppimistuloksiin. (Lahdes 1997, 201-202.)

Uusikylän (1996, 123) mukaan *oppilaiden erilaisuus pitäisi osata nähdä mahdollisuutena*: jokaisessa oppilaassa on voimavaroja ja erityislahjakkuutta, joka pitäisi löytää ja sitä pitäisi tukea. Mielestäni opettajien olisi tärkeää pyrkiä huomioimaan opetuksessaan erilaiset oppijat vaihtamalla opetustyyliä ja –menetelmiä sekä työskentelymuotoja säännöllisin väliajoin. Pahinta on, jos opettaja pitäytyy aina samassa opetusmenetelmässä huomioiden vain vaikkapa yhtä tyyppiä edustavat oppilaat. Opettajan tulisi kehittää omaa persoonallisuuttaan ja opetustyyliään jatkuvasti ja olla avoin uusille vaikutteille. Tähän auttaa muun muassa lisäkoulutus ja ammattikirjallisuuteen ja –lehtiin

perehtyminen.

Uusikylä toteaa (1996, 136), että ammattitaitoinen opettaja pyrkii yksilöimään opetustaan, motivoimaan oppilaitaan yksilöllisesti sen tiedon perusteella, minkä hän itse on oppilaistaan hankkinut. Opettajalla tulee olla riittävästi teoriatietoa, jotta hän pystyy sijoittamaan arkipäivän havainnot mielekkäisiin kehyksiin. Uusikylä muistuttaa, että mikään opetusmenetelmä ei ole paras joka tilanteeseen, kaikille oppilaille: eri alojen erityislahjakkuuksien huomioiminen edellyttää yksilöllisiä työmuotoja. (Uusikylä 1996, 136.)

Eriyttäminen ja opetuksen yksilöllistäminen lähtee liikkeelle oppilastuntemuksesta. Opettajan on tunnettava oppilaansa todella hyvin voidakseen eriyttää opetustaan. Eräs oppilaantuntemuksen tärkeä osa-alue on kunkin oppilaan oppimis- ja työskentelytyylin tunteminen. Näiden tunnistamisen avuksi on kehitetty erilaisia oppimis- ja työskentelytyylianalyyseja (ks. Prashnig 2000, 109-145). Näihin liittyvää opettajien koulutusta on järjestetty Suomessakin.

2.2 Modernit oppimiskäsitykset

Käsittelen tässä luvussa eriyttämisen ja yksilökeskeisyyden suhdetta lapsikeskeisyysajatteluun, konstruktivismiin sekä kognitiiviseen oppimiskäsitykseen. Kaikki edellä mainitut oppimisteoriat- ja käsitykset korostavat lapsen yksilöllisyyden huomioimisen tärkeyttä oppimisprosessissa.

Lapsikeskeisessä kasvatustajattelussa pohjana on *yksilöllisyyden kunnioittaminen* ja *yksilöidenvälisen tasa-arvon ihanne* (Hytönen 1997, 8). Konstruktivismi ja kognitiivinen oppimiskäsitys puolestaan korostavat yksilöllisyyden merkitystä painottaessaan *lapsen omaa roolia tiedonhankintatilanteissa*: oppimista ei tapahdu, jos lapsi ei itse ole aktiivinen ja motivoitunut oppimaan. Lisäksi uusi tieto yhdistetään aina aiemmin opittuun sekä konstruktivismiin ja kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan. Näkemysten mukaan jokaisella oppijalla on yksilöllinen oppimis- ja kokemushistoria ja se, mitä opitusta on jäänyt mieleen, vaihtelee. Oppijat voivat siis olla hyvin eri tasolla tiedoiltaan ja taidoiltaan. Tämä aiheuttaa sen, että opetus ei voi olla samanlaista kaikille – sitä on varioitava oppilaiden yksilöllisten erojen mukaan.

Lapsikeskeisessä kasvatustajattelussa jokainen lapsi hyväksytään sellaisena kuin

hän on. Tämä tarkoittaa sitä, että lasta ei yritetä sovittaa mihinkään muottiin; hänen ainutkertaiset tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa ovat kasvattajalle aina yhtä tärkeitä ja samanarvoisia. (Hytönen 1997, 8.) Atjosen (1990, 33) mukaan lapsikeskeisessä pedagogiikassa ajatellaan yleensä siten, että opetamme lapsia, emmekä oppiaineita. Atjonen kritisoi lapsikeskeistä kasvatustietämystä sen vuoksi, että hänen mielestään se asettaa hedelmättömästi lapsen ja aineen vastakkain, kun ne pitäisi nähdä rinnakkain. Tulisi miettiä tapoja tarjota lapselle tietoa siten, että otetaan huomioon hänen kehitystasonsa ja edellytyksensä. (Atjonen 1990, 33.)

Opetuksen integraatio liittyy keskeisesti lapsikeskeiseen kasvatustietämiseen. Laukkasen (1990, 61-62) mielestä opetuksen integraatio merkitsee myös opetuksen eriyttämistä. Tätä asiaa ei vain kovin usein tuoda esille, vaikka käytännössä jokainen opetuksen opetuksen 'ehyittäjä' ponnistelee myös eriyttämisongelman kanssa. Keskeinen lähtökohta opetuksen eriyttämisessä on huolehtia siitä, että opetus vastaa kunkin oppilaan senhetkisiä edellytyksiä. Kun oppilaan valmiusprofiili eri tiedonaloilla on erilainen, on huolehdittava siitä, että hän saa kullakin tiedonalalla tasoistaan opetusta. Tämä johtaa parhaassa tapauksessa yksilölliseen opetussuunnitelmaan. Yksilöllisyys tässä merkitsee sitä, että oppilas etenee opinnoissaan sen jälkeen, kun hän hallitsee asetetut tiedolliset ja taidolliset tavoitteet. Etenemistä eivät siis määrää ikä eikä oppilastovereiden tahti. Peruskoulun ala-asteen aikana on kuitenkin huolehdittava siitä, että kaikki oppilaat pääsevät samoihin tavoitteisiin, joskin myös tässä täytyy hyväksyä suoritusten välinen hajonta. (Laukkanen 1990, 61-62.)

Konstruktiiivinen oppimiskäsityksen perusajatus on, että tieto ei siirry suoraan sellaisenaan opettajalta oppijalle, vaan oppija rakentaa sen itse valikoimalla ja tulkitsemalla tietoa ja jäsentämällä sitä aiemmin omaksumiensa tietojen pohjalta. Toisin sanoen uusi tieto rakentuu aina vanhan päälle. Kun oppija omaksuu uutta tietoa, hän samalla rakentaa kokemustensa pohjalta kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää, ja kuvaa itsestään maailman osana. Tämä konstruointiprosessi tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. (Linna 1999,16.) Näin konstruktivismi korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta.

Konstruktiiivinen oppimiskäsitys pitää ihmisen perusluonnetta aktiivisena, tavoitteellisena ja palautetta kaipaavana. Ihminen on myös lajilleen tyypillisesti utelias ja etsii jatkuvasti tietoa itsestään ja ympäristöstään. Tämän pohjalta tarkasteltuna tehokas oppiminen edellyttää, että *oppija itse on aktiivinen* ja pitää oppimiseen tähtäävää toimintaa

itsensä kannalta mielekkäänä. Toiminnan on lisäksi oltava sopusoinnussa yksilön tavoitteiden ja arvojen kanssa. (Linna 1999, 16.)

Myös kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan omaa aktiivista roolia oppimisprosessissa ja sitä, että uusi tieto rakentuu aina vanhan päälle. Lisäksi kognitiivisessa oppimiskäsityksessä korostetaan myös oppilaan *metakognitiivisten eli ajattelun taitojen tärkeyttä*.

Käsitykset tiedosta ja oppimisesta liittyvät läheisesti toisiinsa. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan *oppija nähdään aktiivisena tiedon hankkijana, käsittelijänä ja tallentajana*, jolle oppiminen on uusien asioiden liittämistä aiempiin tietoihin sekä aikaisempien ajatus- ja toimintamallien uudelleenrakentamista ja täydentämistä. Tiedonkäsityksen muuttuminen vaatii myös ajattelunvalmiuksien, kuten käsitteenmuodostuksen, päättelytaidon ja ongelmanratkaisutaitojen tietoista harjaannuttamista. Ajattelutaitojen opettaminen on oppijan metakognitiivisten taitojen kehittämistä. Sillä tarkoitetaan yksilön tietoisuutta omasta ajattelustaan – kykyä säädellä ja arvioida omia ajatteluprosessejaan. Kun oppija on tietoinen ajatteluprosesseistaan, hänellä on mahdollisuus arvioida osaamistaan ja säädellä omaa oppimistaan itseensä luottaen. (Liukko 1994, 86-87.)

Uuden aktiivisen ja dynaamisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksen pitäisi olla *oppilaskeskeistä*. Koulun työtavat on vaikuttavat hyvin paljon siihen, saako oppilas itselleen sopivaa, eriytettyä ongelma-keskeistä opetusta. Opetuksessa tulisi siten käyttää monipuolisia työtapoja. Parhaiten oppilas oppii, jos hän itse on aktiivinen ja kriittinen kokeilija, etsijä, tiedon kerääjä, muokkaaja ja tulkitsija. Oppimista ei tapahdu, jos tieto ei kiinnosta lasta ja jos hänellä ei ole kysymyksiä. Oppimisprosessi on mielekkäämpi, jos lapsi joutuu käyttämään oppimaansa taitoa, vaikka kirjaimia, esimerkiksi viestiensä välineenä eikä pelkästään oppimisensa kohteena. (Liukko 1994, 86-87.) Opittua tietoa on siis saatava soveltaa johonkin, sillä on oltava käyttöarvoa!

Oppimistilanteessa on tärkeää keksiä esimerkkejä ja yhdistää uusi, opittava asia jo aiemmin opittuihin asiasisältöihin. Tietojen toistamisen ja kertaamisen sijaan olisi painotettava ymmärtämistä: tärkeintä on saada oppilas ajattelemaan itse, mitä hän tietää opittavasta asiasta tai mihin tuttuihin ilmiöihin uutta asiaa voisi verrata. (Liukko 1994, 87.)

2.3 Peruskoululainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet

Peruskoululaissa puhutaan yksilöllisyydestä ja sen kunnioittamisesta moneen otteeseen. Peruskoululain 3 §:n mukaan *"Peruskoulun kasvatusta ja opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti"*. Oppilaat ovat kouluun tullessaan hyvin eritasoisia. Opettajan olisi kyettävä huomioimaan opetuksessaan sekä heikot että lahjakkaat ja myös niin kutsutut keskitason oppilaat.

Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ei suoraan puhuta eriyttämisestä, mutta koulun tehtävä määritellään siinä selkeästi ja pelkästään yksilöstä käsin (Simola 1995, 70). Peruskoulun tehtävänä on Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 11) mukaan *"edistää oppilaittensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä, tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot."*

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa puhutaan oppilaiden yksilöllisyydestä vielä näin: *"Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Keinot ohjata oppimista riippuvat tästä yksilöllisestä kokemushistoriasta."* (POP 1994, 10.) Opetussuunnitelman perusteet viittaa siihen, että kaikki oppilaat tulevat kouluun hyvin erilaisista lähtökohdista ja ovat tiedoiltaan sekä taidoiltaan hyvin eritasoisia.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet huomioi sekä heikot että lahjakkaat oppilaat, koska siinä todetaan, että oppilaiden erilaisuus *"edellyttää yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistamista muun muassa lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisvaikeuksien perusteella"* (POP 1994,10). Mahdollisuudet ja jopa vaatimukset yksilöllisyyden huomioimiseen ovat siis olemassa.

"Peruskoulun opetus- ja kasvatustyön perustana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori. Hänen kasvunsa tukeminen ja opiskelunsa kannustaminen ovat tärkeitä terveen itsetunnon kehittymiseksi ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumiseksi." (POP 1994, 12.) Terveen itsetunnon kehittyminen ja lapsen kasvun tukeminen edellyttävät sitä, että lapsi saa tasoisiaan haasteita ja hänen kykynsä huomioidaan kouluopetuksessa: opetus ei ole samanlaista kaikille – sitä varioidaan yksilöllisten erojen mukaan.

Simolan (1994, 70) mukaan Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet eroaa edeltäjistään siinä suhteessa, että opetuksellisesta eriyttämisestä ja tukiopetuksesta ei puhuta enää lainkaan. Hän kirjoittaa viitaten Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (1994, 19): *”Ainoastaan kerran – puhuttaessa lievistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksista – viitataan opetuksellisiin ja muihin tukitoimenpiteisiin.”* Silloinkin nämä toteutetaan erityisopettajan ja yleisopetuksen opettajan yhteistyönä – ei siis yhden opettajan suorittamana opetuksellisena eriyttämisenä, kuten aiemmin. (Simola 1994, 70.)

Simolan mukaan Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa korostetaan sen sijaan koulujärjestelmän joustavuutta ja yksilöllisten opetusohjelmien mahdollistamista (vrt. POP 1994, 8). Simola kirjoittaa: *”Oppimisen perustaksi asetetaan oppija yksilöllisine kokemushistorioineen ja maailmoineen, joista sekä hänen edellytyksensä oppia, että oppimisen ohjaamisen keinot nähdään riippuvaisiksi.”* (vrt. POP 1994, 10) Simola näkee oppilaiden erilaisuuden siis yhä korostuneemmin koulun pedagogisena ongelmana. (Ks. Simola 1995, 70-71.)

3 LUKUTAITO JA SEN KEHITTYMINEN

Käsittelen tässä luvussa peruskoulun äidinkielen opetukselle sekä alkuopetukselle asetettuja lukutaitotavoitteita. Sen lisäksi pohdin, mitä lukeminen on ja mitkä ovat lukutaidon tehtävät. Tuon esille myös syitä, jotka vaikuttavat varhaisen lukutaidon kehittymiseen sekä pohdin lukutaidon kehittymisen edellytyksiä.

3.1 Äidinkielen opetuksen lukutaitotavoitteet peruskoulussa

Lukutaidon oppiminen on hyvin keskeisessä asemassa suomalaisessa peruskoulussa. Voisimme sanoa, että se muodostaa kaiken oppimisen perustan. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 42) määritellään koko *peruskoulun* äidinkielen opetuksen *lukutaitotavoite*:

"Oppilaasta kehittyy hyvä lukija ja kirjoittaja, joka hallitsee lukemisen ja kirjoittamisen sujuvan teknisen, myös mahdollisuuksien mukaan tietoteknisen, taidon; joka ymmärtää ja osaa lukea ja kirjoittaa erilaisia tekstejä; joka pystyy tekemään johtopäätöksiä, valikoimaan ja arvioimaan; joka pystyy valitsemaan tavoitteen kannalta sopivimman luku- ja kirjoitustavan ja joka pystyy arvioimaan omien taitojensa toimivuutta ja kehittämään niitä."

Ala-asteella korostetaan lukuhalun- ja harrastuksen kasvamista, samoin mielikuvituksen ja maailmankuvan laajenemista kirjallisuuden, teatterin ja median avulla. Ala-asteen aikana oppilaan tulisi tutustua monipuolisesti lapsille ja nuorille kirjoitettuun kirjallisuuteen. Luetun ymmärtämistä ja tiedonhankintataitoja kehitetään kaikissa oppiaineissa, samoin opetellaan käyttämään kirjastoja ja eri viestintävälineitä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42-46.)

Peruskoulun lukutaitotavoitteet ovat siis korkealla – pelkkä sujuva peruslukutaito ei riitä. Se on vasta ensimmäinen, mutta todella tärkeä virstanpylväs matkalla kohti funktionaalista, toimivaa lukutaitoa.

3.2 Alkuopetuksen lukutaitotavoitteet

Uusi kouluvuosi 2001 alkoi osassa Suomea alkuopetuksen uusimisen merkeissä: noin sata kuntaa sai kokeiltavakseen Peruskoulun opetussuunnitelmien uudet perusteet peruskoulun alimmille luokille. Opetushallituksen uudet ohjeet ovat nykyistä tarkempia: yleisten ainekohtaisten tavoitteiden lisäksi ne kertovat, mitä aihepiirejä kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana tulisi käsitellä. (Holopainen 2001.)

Opetussuunnitelman uusissa perusteissa pidetään alkuopetuksen tärkeimpänä tavoitteena, että *lapsi saa välineet myöhempää oppimistaan varten*. Siinä luku- ja kirjoitustaito ovat keskeisellä sijalla matemaattisten valmiuksien sekä opiskelu- ja työskentelytaitojen ohella. (Holopainen 2001)

Opetussuunnitelman uusimpiin perusteisiin ovat tulossa uutena niin sanotun *hyvän osaamisen kriteerit*. Opetushallituksen luonnoksen mukaan peruskoulun toisluokkalaisen on hallittava muun muassa seuraavat *lukemiseen liittyvät taidot* saadakseen todistukseensa arvosanan kahdeksan äidinkielestä:

- Lukeminen on sujuvaa (ei kirjain kirjaimelta, tavu tavulta muuten kuin oudoissa sanoissa)
- Luetun ymmärtäminen on kehittynyt yksityiskohtien ymmärtämisestä ja toistamisesta päätelmien tekemiseen.
- Oppilas etsii itselleen sopivaa ja mieluista luettavaa ja on lukenut useita lastenkirjoja. (Holopainen 2001.)

Lisäksi Peruskoulun opetussuunnitelman uusissa perusteissa (luonnos) asetetaan alkuopetuksen äidinkielen opetukselle omat kirjoitustaitotavoitteet sekä puheviestintään ja kerrontaan liittyvät tavoitteet. Peruskoulun opetussuunnitelman uusimpien perusteiden (luonnos) mukaan lukemista olisi siten lähdeittävä heti peruslukutaidon saavuttamisen jälkeen kehittämään kohti seuraavia lukutaidon tasoja, eli ymmärtävää ja päättelevää lukemista kohti, muun muassa herättämällä lasten lukuinnostus ja -halu. (Holopainen 2001.)

Uusi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (kokeiluversio) antaa alkuopetuksen opettajalle edeltäjäänsä selkeämmän kuvan siitä, mitä oppilaan olisi osattava alkuopetuksen päätösvaiheessa ja mitkä ovat arviointikriteerit. (Holopainen 2001).

3.3 Mitä lukeminen on?

Lukemista ja lukutaitoa on määritelty hyvin monin eri tavoin riippuen kunkin määrittelijän näkökulmasta ja tieteenalasta. Lehmuskallion (1983, 69) mukaan *lukeminen* on *prosessi*, jossa *lukija* irrottaa informaatiota *taitosisältönsä* avulla.

Linnakylä (1995, 10) määrittelee lukutaidon kykynä purkaa tekstikoodia, ymmärtää kirjoitettujen sanojen tarkoituksia ja päätellä merkityksiä luetusta tekstistä. Laajemmin tulkittuna lukutaito (literacy) voidaan nähdä sekä tekstien lukemisena että niiden tuottamisena eli kirjoittamisena. (Linnakylä 1995, 10.)

Opetusministeriön asettama työryhmä näkee lukutaidon 'literacy' hyvin laajana. Termi 'literate' viittaa paitsi luku- ja kirjoitustaitoiseen henkilöön, myös koulutukseen yleisemmin ja sen suomenkieleisenä vastineena voisi käyttää sanaa 'sivistynyt'. Mediasivistystä voidaan pitää osana nykyajan yleis- ja ammatillisivistystä, investointina inhimilliseen pääomaan. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000, 21)

Linnakylä (1995, 10) on samoilla linjoilla OPM:n työryhmän kanssa. Hän toteaa, että laajimmillaan lukutaitoa määriteltäessä puhutaan kuvan, tietotekniikan, median, ympäristön, kulttuurin, perinteen, taiteen, tieteen, moraalin ja arvojen lukutaidosta. Tällöin ollaan jo hyvin lähellä yleissivistyksen käsitettä, jos yleissivistyksellä ymmärretään oman aikakauden, yhteiskunnan ja kulttuurin ilmiöiden hallintaa (vrt. Välijärvi 1988).

Heleena Lehtosen (1998, 11) mukaan lukeminen muodostuu neljän tekijän yhteisvaikutuksesta. Ne ovat seuraavat:

1. *Lukija*, jolla tulee olla riittävät kielelliset taidot ja kognitiiviset kyvyt lukemisprosessin suorittamiseen.
2. *Kirjoitettu kieli*, jonka relevantit rakenteet auttavat tekstin koodaamista ja ymmärtämistä.
3. *Lukemisprosessi*, jossa voi ja pitäisi olla mukana kaikki mentaaliset prosessit (havaitseminen, sanojen tunnistaminen, ymmärtäminen, tulkinta, arviointi, soveltaminen) ja jossa lukijan asettamat tavoitteet ja lukemisen tarkoitus ohjaavat tarkoituksenmukaisiin strategioihin.
4. *Tilanne*, jossa teksti ja lukija kohtaavat; tulkinta vaihtelee tilanteen ja lukijan aikaisempien kokemusten mukaan.

(Lehtonen 1998, 11.)

Tässä tutkimuksessa keskityn etupäässä peruslukutaitoon ja sen hankkimiseen. Perinteinen peruslukutaito voidaan jakaa kolmeen osataitoon, joista ensimmäinen on *lukemisen perustekniikan hallitseminen*, toinen *luetun ymmärtäminen* ja kolmas *funktionaalinen lukutaito* (Heikkilä ja Hippolin 1997, 25).

Lukemisen perustekniikan taito tarkoittaa sitä, että oppilas osaa yhdistää kielen äänteet vastaaviin kirjaimiin ja lukemansa äänteet sanaksi sekä erottaa tavurajat. Oppilas siis muuntaa kirjoitetun koodin puhutuksi. Tätä tapahtumaa kutsutaan *dekoodaukseksi*. Oppilas tunnistaa ja lukee tavallisia sanoja sekä käsittää sanojen ja lauseiden merkityksen. Hän ymmärtää tuntemattomien sanojen merkityksen käyttämällä hyväkseen äänteiden yhdistämistä, tekstiyhteyttä. Lukemisen teknisiin taitoihin luetaan myös ääneenluvun taito; sillä tarkoitetaan, että lukija lukee selvästi ja kuuluvasti, liittää toisiinsa yhteenkuuluvat ilmaukset ja fraasit, pitää tauot oikeissa kohdissa, lukee sopivan hitaasti tai nopeasti ja kykenee lukemaan nopeasti ääneti ymmärtäen kuitenkin lukemansa. (Malmqvist 1973, 24; Vähäpassi 1982, 200-201.)

Toinen lukutaidon osataito, *luetun ymmärtäminen*, voidaan jaotella 1) sananmukaiseen ymmärtämiseen, 2) tulkitsevaan ja päättelevään lukemiseen, 3) arvioivaan lukemiseen ja 4) luovaan lukemiseen. Sananmukaisella ymmärtämisellä tarkoitetaan sanojen, ajatusten ja virkkeiden sana- ja asiatarkan merkityksen tajuamista. Tulkitsevalla ja päättelevällä lukemisella käsitetään tekstin täydentämistä ja johtopäätösten tekemistä, syiden ja seurausten sekä tapahtumien välisten suhteiden pohdintaa ja ennakointia sekä tapahtumakulun selvittämistä. Se on myös vertailujen suorittamista ja kirjailijan päämäärien tajuamista sekä tekstissä esilletulevan toiminnan motiivien ymmärtämistä. Arvioiva lukeminen edellyttää edellämainittujen lisäksi luetun laadun, merkityksen, luotettavuuden ja totuudenmukaisuuden pohdintaa. Luovalla lukemisella tarkoitetaan lukijan oman ajatteluun, soveltamiskyvyn ja luovuuteen liittyvien tekijöiden vaikutusta lukemisessa. (Vähäpassi 1982, 201-202.)

Lukutaidon kolmas ja samalla vaativin osataito on toimiva eli *funktionaalinen lukutaito*. Se on tavoite, johon edellisillä lukutaidon osataidoilla pyritään. Toimiva lukutaito kuvaa toisaalta lukijan ymmärrystä lukutaidon tarkoituksesta eli funktiosta ja toisaalta lukijan taitoa käyttää lukutaitoa erilaisiin tarkoituksiin funktionaalisesti. Kun lukija omaksuu toimivan lukutaidon, hän voi käyttää sitä moniin eri tarkoituksiin. (Heikkilä ja Hippolin 1997, 26-27.)

Se, millä tavoin lukija taitoaan käyttää eli mikä on kulloinkin lukemisen

funktio, riippuu siitä, millä lukemisen taitotasolla lukija on, eli mitä lukemisen osataitoja lukija jo hallitsee (Linnakylä 1995, 11).

Lukutaidon funktioita luokitellaan monesti yksityiskäyttöön, julkiseen käyttöön sekä opiskeluun ja työhön liittyvään lukemiseen. Tähän luokitteluun sisältyy lukuympäristö, lukemisen tarkoitus sekä viitteitä sosiaalisista suhteista, tekstityypeistä ja sisällöistä. Painottaen tätä näkökulmaa, funktionaalista lukutaitoa on usein jaoteltu seuraavasti:

1. *Ympäristöön ja arkitoimintoihin yhdistyvä lukeminen.* Taito kuuluu jokapäiväiseen arkielämään, liikkumiseen ja asiointiin. Maailman kansainvälistyessä aletaan edellyttää monenkielistä arkitoimintoihin yhdistyvää lukutaitoa.
2. *Sosiaalista ja yhteiskunnallista osallistumista tukeva lukeminen.* Tämä liittyy ihmissuhteiden ylläpitoon ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen.
3. *Ammatillinen lukeminen.* Taito on osa työtehtäviä, työnhankintaa ja työssä kehittymistä. Lähes jokaisessa työssä on nykyään erilaisten tekstien lukemista, mutta tietenkin lukemisen luonne vaihtelee ammattialoittain.
4. *Opiskelulukeminen.* Tämä voi kuulua kouluun, työhön ja vapaa-aikaan. Perussivistystä hankitaan lukemalla. Teksteihin sisältyvää tietoa voidaan pitää ihmiskunnan muistivarastona, josta etsijä voi löytää tarvitsemansa, jos osaa hakea.
5. *Vapaa-ajan viihdyttävä ja virkistävä lukeminen.* Se kilpailee usein TV:n katselun, urheilun, musiikin kuuntelun tai seurustelun kanssa. Viihdyttävä lukeminen voi olla kaunokirjallista tai joillekin myös tietotekstien lukemista. (OPM:n työryhmien muistioita 4:2000, 23-24; Linnakylä 1995, 18.)

Opetusministeriön työryhmän mukaan lukutaidon käsite on laajentunut ja monipuolistunut uusien teknologioiden myötä. Monimediainen lukutaito rakentuu kuitenkin vankan perinteisen peruslukutaidon varaan. Vanhojen ja uusien lukutaitojen erona on esimerkiksi se, että konventionaalinen lukutaito on luonteeltaan lineaarista, kun taas uudet lukutaidot ovat epälineaarisuutta ja hierarkkisuutta korostavia. Joka tapauksessa lukeminen - oli se sitten traditionaalista tai uuslukutaitoa vaativaa - on aina luova teko; se on erilaisten symbolimerkkien mielekästä tulkitsemista. (OPM:n työryhmien muistioita 4:2000, 21.)

3.4 Lukutaidon tehtävät

Lukutaidolla on hyvin monenlaisia merkityksiä ja tehtäviä. OPM:n työryhmän mukaan *lukutaidon vaatimusten ja luonteen monipuolistuminen* näkyy lukutaidon määrittelyssä ja lukutaitotutkimuksen paradigman muutoksessa. Viime aikoina yleisin näkökulma lukutaitoon on ollut luetun ymmärtäminen ja erityisesti tekstin merkityksen rakentuminen yksilön ja ympäröivän kulttuurin vuorovaikutuksessa tilanteen ja tarkoituksen mukaisesti. *Luetun ymmärtäminen* määritellään yleisimmin aiempiin kokemuksiin, yksilöllisiin ajattelutapoihin, arvostuksiin ja tavoitteisiin liittyväksi *merkityksen luomistapahtumaksi*. Siinä lukija rakentaa omaa tulkintaansa ja omia johtopäätöksiään tekstin ja sen eri osien sekä oman kokemusmaailmansa ja kulttuurisen kontekstin varassa. (OPM:n työryhmien muistioita 4:2000, 23)

Lukutaitoa ei työryhmän mukaan voida tarkastella enää vain lapsuuden ja kouluopetuksen tuottamana perustaitona. Se nähdään *koko eliniän kehittyvänä yksilön oppimisen ja henkisen kasvun, työnteon ja aktiivisen kansalaisuuden avaintaitona*. (OPM:n työryhmien muistioita 4:2000, 23)

Chall (1987, 69) on tehnyt lukutaidon kehittymistä kuvaavan mallin, joka perustuu Piaget'n kognitiiviseen kehitysteoriaan. Myös Chall jäsentää lukemaanoppimista elinikäisenä, vaiheittain assimilaation ja akkomodaation kautta etenevänä prosessina. Luettavasta tekstistä otetaan vastaan sellaista tietoa, jota lukijan kognitiivinen systeemi pystyy kulloinkin käsittelemään. Kankaaranta (1992, 25) on kääntänyt tutkimuksessaan suomen kielelle Challin kuvaamat lukutaidon vaiheet ja hän kuvaa niitä taulukon muodossa (taulukko 1).

Taulukko 1: Lukutaidon tehtävät elämänkaaren eri vaiheissa(Chall 1987, 69.)

Kehitysvaihe	Lukutaidon taso	Lukutaidon tehtävät
Vaihe 0 Varhaislapsuus Lukutaidon esitaso	Alle 1. luokan taso Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet, lukee merkkejä ja kylttejä, oppii kirjaimia ja äänneitä, oman nimen kirjoittaminen.	Lukutaidon tehtäviin tutustuminen
Vaihe 1 Lapsuuden keskivaihe Alkava lukeminen	1.-2.luokkataso Lukemisen ja kirjoittamisen ja laskemisen perustaidot, kirjain-äännevastaavuus, helppojen tekstien lukeminen	Lukutaidon tehtäviin tutustuminen Lukutaito itseisarvona ja mahdollisuutena
Vaihe 2 lapsuuden keskivaihe -nuoruus Uuden oppiminen	2.-3. luokkataso Tiedon ja taidon yhdistäminen Vakiintunut ja sujuva taito	Itsenäisyys, sosiaalisuus
Vaihe 3 Nuoruus Uuden oppiminen	4.-8. luokkataso Lukemalla oppiminen	Uuden oppiminen: tiedot, ajatukset, arvot, mielipiteiden ilmaisu
Vaihe 4 Nuoruus Useat näkökulmat	9.-12. luokkataso, lukio Kyky lukea erilaisia tekstejä	Identiteetti, valmistautuminen koulutus- ja ammattiuralle, sosiaalinen vuorovaikutus, vastuuntunto
Vaihe 5 Varhaisaikuisuus Tulkinta ja uuden luominen	Ammattikoulu, yliopisto Tiedon yhdistelyä, uuden tiedon luominen	Omat tarpeet ja tarkoitukset, ammatillinen lukeminen, toiminta yhteiskunnassa
Vaihe 6 Aikuisuus Elämänhallinta	Työelämä, jatkuva koulutus Itsensä kehittäminen, lukutaidon käyttö jokapäiväisessä elämässä, lukutaidon soveltava ja kriittinen käyttö	Sosiaaliset suhteet, perhe, tutustuttaa omat lapset lukutaitoon, lukutaidon tehtävät työssä ja arkielämässä, virallisten asioiden hoitaminen, uutisten seuraaminen, yhteiskunnallinen vaikuttaminen, ajanviete

Challin mallista voidaan todeta, että lukutaidon kehittyminen alkaa jo varhaislapsuudessa. Tällöin lapsi kerää kielellistä kokemustaustaansa ja niitä valmiuksia, joita lukemaanoppiminen edellyttää. (Heikkilä ja Hippolin 1997, 29.)

Mallin mukaan lukutaidon funktioissa tapahtuu eriytymistä ja tarkentumista koko elämänkaaren ajan. Lukemisen funktiot monipuolistuvat, mitä pidemmälle lukutaidon kehityksessä edetään. Toisaalta jo esikouluikäisen tietoisuus lukemisen funktioiden monipuolisuudesta on yllättävän selkeä, vaikka lapset eivät vielä osaisikaan lukea. (Linjama ja Piiparinen 1991, 113-115.)

3.5 Varhaisen lukutaidon syitä

Kyöstiön (1980) mukaan noin 15 % koulutulokkaista osaa lukea niin hyvin, että heidät voitaisiin lukemisen puolesta siirtää toiselle luokalle. Sarmavuoren (1979) mukaan noin 30% lapsista lukee lauseita ja noin 50% tunnistaa sanoja kouluun tullessaan. Noin 45 % oppilaista tunnistaa kirjaimia. Lukevien ja sanoja tunnistavien lasten määrä on jatkuvasti kasvanut vuodesta 1958, jolloin ensimmäinen laaja selvitys koulutulokkaiden vastaavista taidoista tehtiin (Somerkivi 1958).

Perssonin (1995, 109) mukaan se monopoliasema, joka koululla on ollut lukemaanopetuksessa, alkaa murtua. Sen vuoksi onkin mielenkiintoista tietää, mitä tapahtuu, kun lapsi alkaa lukea ilman, että hän on saanut muodollista opetusta. (Persson 1995, 109.)

Perssonin mukaan lapsilla, jotka oppivat varhain lukemaan, on usein *kasvuympäristö*, joka *stimuloi lapsen uteliaisuutta kirjoitettuun* sanaan: vanhemmat lukevat paljon lapsilleen ja keskustelevat heidän kanssaan. Kaikki tämä tarjoaa lapselle hyvät mahdollisuudet oppia lukemaan. (Persson 1995, 109.) Viitala (1993) lisää vielä yhteydet on *kodin runsaisiin kirjamääriin ja vanhempien tarjoamaan aktiiviseen lukemismalliin*.

Minäkäsitys on Korpisen (1990, 27) mukaan oppimisen tulosta. Lahdeksen mukaan minäkäsityksen muodostumisessa oppijan rooli liittyy voimakkaasti kouluun, vaikka vain pieni osa oppimisesta tapahtuukin koulussa. Persoonallisuuden kannalta on ratkaisevaa, kehittykö lapsen minäkuvasta ”onnistumis- vai epäonnistumismielinen”. (Lahdes 1987, 366-367). Viitala (1993, 28) toteaa moniin ulkomaisiin tutkimuksiin

vedoten, että *minäkäsitys* eri ikätasoilla olisi jopa *parempi lukutaidon selittäjä kuin älykkyys*. Hänen mukaansa lapsi, joka on älykäs ja omaa positiivisen minäkuvan, oppii varsin vaivattomasti lukemaan. Sen sijaan negatiivisen minäkuvan omaavalla, mutta älykkäällä lapsella on vaikeuksia lukemaanoppimisessa. Viitala viittaa Jacksoniin (1972) ja toteaa, että hidas oppija varustettuna positiivisella minäkuvalla etenee oppimisessa hitaasti, mutta varmasti. (Viitala 1993, 28.) Lapselle tulisi siis olla kehittynyt luottamus selviytymiseensä lukemiseen liittyvissä tehtävissä, koska itseluottamuksella on suora yhteys lukutehtävissä menestymiseen.

Attribuutioteoria (Weiner 1992) yhdistää oppilaan saavutukset niihin käsityksiin, joita hänellä on itsestään. Teorian mukaan oppilaan motivaatio, ponnistukset ja tulokset heikkenevät, mikäli hän saa jatkuvasti negatiivista palautetta, joka saa hänet uskomaan, että hänen tulostensa heikkous liittyy hänen kykyihinsä, sukupuoleensa tai tekijöihin, joihin hän itse ei voi vaikuttaa. Jos oppilas saadaan uskomaan, että heikot tulokset johtuvat yrityksen puutteesta, tulokset paranevat, kunhan yritykseen kohdistuva opettajan palaute on aitoa ja uskottavaa. (Uusikylä 1996, 135.)

Lapsen yleinen koulumenestys on Kuusisen (1992, 51) mukaan yhteydessä lahjakkuuteen ja kotitaustaan. Koulussa menestyvät parhaiten kielellisesti lahjakkaat lapset. (Kuusinen 1992, 51.) Viitalan (1993) mukaan myös lasten lukemisvalmiuksien kehittyneisyys (kognitiivinen selkeys) on yhteydessä *vanhempien korkeaan ammattiin ja koulustatukseen*, erityisesti äidin koulutukseen.

Perssonin mukaan kansainvälinen tutkimus osoittaa, että *vahva tunnekontakti* lapsen ja vanhempien välillä on yhteinen piirre perheissä, joissa lapset oppivat itse lukemaan. Vanhemmat asettavat lapsilleen kysymyksiä, joihin he todella odottavat lasten vastaavan. Esimerkiksi kysymykset "Mitä tarkoitat?" ja "Kerro minulle" stimuloivat lapsen kieltä ja lisäävät tietoisuutta puheen funktioista. Myös tunnekontakti lapsen ja vanhempien välillä on tärkeä tekijä lukemaanoppimisessa. (Persson 1995, 109.)

Lapsen ajattelun kehittyneisyydellä on yhteys lukutaidon oppimiseen. Tähän viittaa muun muassa Persson (1995, 109), joka jakaa koulutulokkaat ajattelutavaltaan minä- ja me-lapsiin. Minä-lapset ovat vielä egosentrisiä - he ajattelevat yhden ajatuksen kerrallaan, yhdestä suunnasta ja omasta näkökulmastaan. Minä-lapsi näkee kokonaisuuden, muttei voi pilkkoa sitä osiin ja taas muodostaa osista uutta kokonaisuutta. Me-lapset ovat hieman kehittyneempiä konkreettis-operationaalisella tasolla, mistä seuraa, että he voivat ajatella useita ajatuksia yhtäaikaan loogisessa yhteydessä. Heillä

on kyky nähdä kokonaisuuksia ja pilkkoa niitä osiin ja taas muodostaa niistä uusia kokonaisuuksia. Toisin sanoen *me-lapsilla on kognitiiviset edellytykset oppia lukemiskoodi*, kun taas minä-lapset selviävät vain ensimmäisestä edellytyksestä eli kokonaisuuksien näkemisestä. (Persson 1995, 109.)

Kun minä- ja me-lapset tulevat yhtä aikaa kouluun oppiakseen lukemaan, tulevat heidän eronsa heti ilmi. Me-lapsi voi nopeasti oppia lukemiskoodin analyyttisen metodin mukaan (lukemaanopetusmetodeista lisää myöhemmin), oppiessaan kirjainten ja äänteiden välisen suhteet. Minä-lapsille analyyttinen metodi on ongelmallinen, koska ajattelu ei ole vielä tarpeeksi kehittynyt: lapsi näkee kokonaisuuden, muttei sen osia. Perssonin mukaan ruotsalainen LPP-metodi (ks.5.7.1) ottaa huomioon minä-lapsien vaikeudet analysoida sanojen rakenneosia ja sen vuoksi menetelmässä lähdetäänkin liikkeelle kokonaisista sanoista. Myöhemmin minä-lapsetkin luonnollisesti pystyvät näkemään yksittäisen kirjaimen suhteen tiettyyn äänteeseen. Erilaisessa ajattelun vaiheessa olevat lapset asettavat opettajalle suuria haasteita; opettajan olisi kyettävä käyttämään lukemaanopetuksessaan sekä analyyttistä ja lpp-metodia sopeuttaakseen opetuksensa minä-lasten ja me-lasten erilaisiin kykyihin. (Persson 1995, 109.)

Koska lukutaidon kehittyminen on suorassa yhteydessä lasten ajattelun taitojen kehittymiseen, opettajien olisi kehitettävä lukemisvaikeuksisten lasten ajattelua, jotta näiden olisi helpompi oppia lukemaan. Lasten itsetuntoa ja positiivista minäkuvaa olisi myös syytä vahvistaa, koska niillä on niin suuri merkitys lukemaanoppimisprosessissa.

3.6 Lukutaidon kehittymisen edellytyksiä

Toimivan lukutaidon saavuttamisen edellytyksenä on kaikkien lukutaidon kehitysvaiheiden läpikäyminen. Kussakin kehitysvaiheessa opitaan taitoja, jotka vievät kehitystä eteenpäin kohti toimivaa lukutaitoa. *Lukutaidon esitaito* on ensimmäinen askel kohti toimivaa lukutaitoa; sillä tarkoitetaan lapsen kielellistä kokemustaustaa, jonka kehittymisen aikana lapsi omaksuu niitä lukemaanoppimista valmistavia taitoja, joita lukutaidon kehitys edellyttää. Lapsen kielellisten kokemusten määrä ja laatu vaikuttavat hyvin paljon siihen, kuinka paljon hän tietää lukemaanoppimisen hyödyistä, toisin sanoen – kuinka motivoitunut hän on lukemaanoppimiseen. Lukemaanoppimisen

edellytyksinä voidaan siis pitää *lapsen tietoisuutta kielestä* (kielellinen tietoisuus) sekä *lapsen tietoisuutta lukemisen tarkoituksesta eli funktiosta* (lukemistietoisuus). (Heikkilä ja Hippolin 1997, 33.)

3.6.1 Kielellinen tietoisuus

Tornéuksen (1991, 9) ja Poskiparran (1996, 369) mukaan kielellinen tietoisuus merkitsee ulkopuolista asennoitumista kieleen, kielen ottamista pohdinnan kohteeksi. Huomio kiinnitetään sanojen merkityksen sijasta niiden muotoon ja funktioon (Tornéus 1991, 9). Tornéuksen mukaan lapsilla on suuria eroja kielellisen tietoisuuden kehityksessään, mutta monet havainnot viittaavat siihen, että kehitystä voidaan edistää opetuksella. Samaa mieltä ovat Karvonen ja Rikkola (1994, 9).

Mattinglyn (1972, 116-121) mukaan kielellisellä tietoisuudella kuvataan sitä aikaväliä, joka jää puhumaan oppimisen ja lukemaan oppimisen väliin. Siten se, samoin kuin puhe ja lukutaito, kehittyy jokaisella lapsella yksilölliseen tahtiin. Kielellisen tietoisuuden ollessa vielä vähäistä, puhe on lapselle vain eriytymätöntä merkitysten virtaa. Puheen kehittyessä lapsen kielellinen tietoisuus kasvaa. Lapsen asennoituminen muuttuu – hän alkaa tarkkailla kielen ominaisuuksia ikäänkuin ulkopuolisena. Näin hän ottaa kielen pohdinnan kohteeksi ja alkaa miettiä sanoja. Aiemmin sana ”kissa” saattoi tuoda hänen eteensä kuvan kissasta. Nyt hän panee merkille, sanassa kissa sihisee keskellä ja sana loppuu a:han. (Poskiparta 1996, 369.)

Riippuen siitä, mitä kielen ulottuvuutta pohditaan, *kielellinen tietoisuus* voidaan jakaa viiteen osa-alueeseen:

1. *Fonologinen tietoisuus* on tietoisuutta äänneistä; se merkitsee lapsen kykyä jakaa kuulemaansa puhetta osiin, tavuiksi ja äänneiksi sekä kykyä myös rakentaa kokonaisuuksia sanan osista.
2. *Morfologinen tietoisuus* merkitsee tietoisuutta sanoista ja niiden tavutuksesta.
3. *Semanttinen tietoisuus* on tietoisuutta sanojen merkityksestä ja merkityseroista.
4. *Syntaktinen tietoisuus* on tietoisuutta lauseiden ja tekstin rakentumisesta sekä niiden tehtävästä.

5. *Pragmaattinen tietoisuus* on tietoisuutta kielenkäytöstä eri tilanteissa, eri puhujien kanssa eri kulttuureissa. (Tornéus 1991, 13.)

Tarkasteltaessa kielellisen tietoisuuden eri ulottuvuuksia lukutaidon kehityksen kannalta, voimme huomata yhteydet kielellisen tietoisuuden ulottuvuuksien ja lukutaidon osa-alueiden välillä. Bradleyn & Bryantin (1983) sekä Majsterekin & Ellenwoodin (1995) mukaan lapsen *fonologisella tietoisuudella* on erityisen suuri merkitys lukemaanoppimisen kannalta. Fonologisen tietoisuuden on todettu helpottavan lukemaanoppimista ja lukemaanoppimisen puolestaan lisäävän fonologista tietoisuutta (Majsterek & Ellenwood 1995, 449).

Höienin ja Lundbergin (1995, 171-188) mukaan fonologinen tietoisuus auttaa erityisesti lukutaidon perustekniikan kehittymistä ja siksi tätä tietoisuutta tulee kehittää lukemisen esitaitojen yhteydessä. Ymmärtävä lukeminen sen sijaan edellyttää fonologisen tietoisuuden lisäksi muun muassa semanttista ja syntaktista tietoisuutta. Alkuopetuksessa tulee huomioida näin ollen myös semanttisen ja syntaktisen tietoisuuden tukeminen tavoiteltaessa ymmärtävää lukemista. Kaikkia kielellisen tietoisuuden ulottuvuuksia tulee tukea lukutaidon kehityksen eri vaiheissa. (Heikkilä ja Hippolin 1997, 35-36.)

Downing (1987, 25-47) korostaa pragmaattisen tietoisuuden vaikutusta lukemaanoppimiselle pitäessään toimivan lukutaidon kehittymisen edellytyksenä lapsen tietoisuutta puhumisen ja lukemisen funktioista. Tämä tietoisuus on osa Downingin määrittelemää *kognitiivista selkeyttä*. Hänen mukaansa lapsella täytyy olla kognitiivinen selkeys, ennen kuin hän voi oppia lukemaan. Tämä tarkoittaa, että lapsi osaa osaa kuunnella puhetta tarkasti, tulee tietoiseksi puheesta ja sen tehtävästä sekä oivaltaa, että puhe voidaan jakaa osiin (lauseet, sanat, morfeemit, tavut ja äänneet). Lapsen tulee myös ymmärtää lukemisen ja kirjoituksen tekninen ja metakieli, termit ja käsitteet (esimerkiksi lukea, puhua, kirjoittaa, tavuttaa, sana, lause, kirjain, äänne jne). Hänen on oivallettava, että sana voidaan kirjoittaa ja kirjoitettu sana lukea, ja että kirjaimet edustavat äänneitä, jotka merkitään kirjaimilla (äännekirjainvastaavuus). Lapsen on siis ymmärrettävä lukutaitoon sisältyvien taitojen tarkoitus (miksi on hyvä osata lukea) ja kirjoitetussa kielessä symbolein esitetyt puheen ominaisuudet (puheen tekniset termit). (Downing 1985, 43-45.)

Myös Adams ja Ferreiro painottavat teknisten termien tuntemisen merkitystä. Adamsin (1991, 370-371) mukaan paras yksittäinen ennustaja sille, paljonko lapsi

hyötyy ensimmäisen kouluvuoden lukemaanopetuksesta, on kirjainten ja äänteiden tunteminen. Ferreiron mielestä kirjainten salaperäisyys kiehtoo lapsia, ja niiden oppiminen motivoi myös lukemaanoppimiseen (Ferreiro 1988, 367).

Karvosen ja Rikkolan (1994, 9) mukaan lapsen kielellistä tietoisuutta voidaan tukea keskustelemalla lapsen kanssa, katselemalla yhdessä kuvia ja keskustelemalla niistä, lukemalla lapselle ja käsittelemällä yhdessä lapsen kanssa ja hänen ehdoillaan luettua. Myös aikuisen omalla kielellisellä tietoisuudella on merkitystä: monipuoliset kielenkäyttötavat ja –mallit tukevat lapsen kielellistä kehitystä. (Karvonen ja Rikkola 1994, 9.)

Karvonen ja Rikkola korostavat leikin roolia ennen kouluikää: lapsi oppii leikkimällä. Leikinomaisin harjoituksin hän vahvistaa kehittymiselleen välttämättömiä valmiuksia ja taitoja. Leikin avulla hän myös yhdistää uusia asioita aiemmin oppimiinsa. Leikkiessään lapsi ennakoi sellaisen ajattelun kehittymistä, joka on vasta myöhemmin tulossa - lapsi ikäänkuin valloittaa lähikehityksensä alueita harjoittelemalla ikäänsä vaativampia toimintoja. Karvonen ja Rikkola viittaavat Almyyn et. al. (1984) ja toteavat, että lapsia erityisen kiinnostavaksi ja lukemisvalmiuksia tukevaksi on havaittu *leikinomaiset esilukuharjoitukset*. (Karvonen ja Rikkola 1994, 9.)

3.6.2 Lukemisen funktion ymmärtäminen

Lehmuskallion (1983, 166) mukaan lukemisen funktiolla tarkoitetaan sitä, että lukemisella on jokin *tehtävä, mieli, tarkoitus* ja *merkitys*. Kuten itse lukemisella on funktio, samoin on funktio luettavilla teksteillä ja kohteilla, joita lukija lukiessaan selvittää. Tässä kohdin puhutaan tekstin tai kirjallisuuden funktiosta; lukija joutuu siis lukiessaan kohtaamaan tekstien eli lukemisobjektienkin funktion. Lehmuskallion mukaan lukemisen funktioon liittyvät itse *lukemisen tehtävä ja merkitys* sekä *tekstien tehtävä ja merkitys* lukemisen kohteina. (Lehmuskallio 1983, 166-167.)

Perssonin mukaan aikuiset luulevat helposti, että lapset ajattelevat samoin kuin he. Tällöin lukemaanoppiminenkin on helposti itsestäänselvä tapahtuma, josta ei tarvitse edes keskustella. Mutta lapsille se ei välttämättä olekaan selvää: monilla lapsilla voi olla hyvin heikko käsitys siitä, miksi pitää oppia lukemaan ja kirjoittamaan. *Tietoisuudella siitä, mitä hyötyä lukutaidosta on, on erittäin suuri merkitys lapsen kyvyille*

oppia lukemaan. (Persson 1995, 110-11.)

Eräässä lukemis- ja kirjoittamistutkimuksessa, tutkija seurasi lapsiryhmää heidän kolmen ensimmäisen kouluvuotensa ajan. Francis (1982) jakoi lapset kolmeen ryhmään lukutaitonsa perusteella: *taitavat lukijat, verkkaiset lukijat ja myöhäiset lukijat.*

-*Taitavat lukijat* olivat ymmärtäneet, että heille on hyötyä lukemisesta. He olivat tietoisia lukemisen funktiosta, joka on yksi tapa kommunikoida - ei vain koulussa vaan myös sen ulkopuolisessa maailmassa. Heillä oli kyky keskustella ja argumentoida ja käydä dialogia.

-*Verkkaiset lukijat* näkivät, että lukemista on hyötyä koulussa. He eivät olleet käsittäneet sitä hyötyä, mikä lukemisesta on arkielämässä koulun ulkopuolella - he vain näkivät, että koulu vaatii heiltä lukutaitoa.

-*Myöhäiset lukijat* eivät olleet ymmärtäneet lukemisen funktiota tapana kommunikoida. He eivät tieneet, miksi pitää oppia lukemaan tai miksi käydään koulua ylipäätään. Koska lukemiskoodin oppiminen vei heiltä paljon aikaa, he oppivat sen sijaan kopioimaan kirjainmalleja, joita he eivät ymmärtäneet. He oppivat lukemaan mekaanisella tavalla, ennenkaikkea ulkoluvun kautta. (Francis 1982.)

Perssonin (1985, 111) mukaan on fakta, että lapsen kuvitelmat ja näkemykset lukutaidon funktiosta ovat niin merkityksellisiä, että niiden perusteella voidaan ennustaa, kenellä tulee olemaan lukemisvaikeuksia. Dahlgrenin ja Olssonin (1985, 221) mukaan niistä lapsista, jotka näkevät *lukemisessa mahdollisuuksia*, tulee parempia lukijoita kuin niistä, jotka näkevät lukemisen vain vaatimuksena koulun taholta. Dahlgrenin ja Olssonin mukaan lukemiskäsitysten sisältö voi jopa ennustaa lapsen tulevaa lukutaitoa siirryttäessä päiväkodista kouluun. (Dahlgren ja Olsson 1985, 221.) Tästä syystä on ensiarvoisen tärkeää, että jo päiväkodissa ja kodissa kehitetään lasten lukemiskäsityksiä.

3.6.3 Metakognitiiviset taidot

Ingrid Pramling on tutkinut, kuinka lapset ajattelevat. Ajatteluun tarvitaan kognitiivista kykyä, mutta ajatusten reflektointi taas vaatii metakognitiivista kykyä. Eräs edellytys metakognitiivisille kyvyille on, että lapsi ymmärtää, kuinka tärkeää on muistaa asioita. (Persson 1985, 112.)

Pramling (1986a;1986b;1988) korostaa metakognitiivisten taitojen merkitystä myös lukemaanoppimisprosessissa. Pramlingin mukaan kahden edellytyksen tulee täytyä, jotta lapsi ymmärtäisi kykynsä oppia. Ensimmäiseksi *lapsen täytyy oivaltaa, että hän ajattelee*. Toiseksi lapsen täytyy tajuta se, että ihminen *voi oppia asioita toistamalla niitä aktiivisesti* - toisin sanoen käyttämällä muistia. Pramling toteaa, että suurin osa esimerkiksi esikouluikäisistä lapsista ei ole tietoisia siitä, että he voivat itse vaikuttaa oppimiseensa. (Persson 1985, 112.)

Lapsen metakognitiivisia taitoja ja opiskelutaitoja olisi siis aktiivisesti vahvistettava. Tähän auttaa esimerkiksi lasten kanssa keskustelu ja pohdinta – ajatusten reflektointi.

3.7 Lukutaidon kehittymisen vaiheet

Lukutaidon kehittymistä ja siihen liittyviä vaiheita voidaan kuvata monella eri tavalla. Lehmuskallion (1983, 132) mukaan alkavan lukijan taitosisällöt sijoittuvat lukemisprosessin vaiheittaisen kehityskuvan mukaan alueisiin, jotka hän nimeää seuraavasti:

1. valmiusvaihe
2. alkava lukeminen
3. alkava itsenäinen lukeminen
- (4. siirryntävaihe)

Koko tämän alueen lukutaidon ulkoinen toimintamuoto perustuu *decoding-tapahtumaan* (dekoodaus) eli äänne-kirjainvastaavuuden ja kirjain-äännevastaavuuden oivaltamiseen (ks. 3.3) Taitoa tulisi osata sen jälkeen käyttää laajenevien ja vaativampien kielen yksikköjen käsittelyssä, kuten tavun ja sanan lukemisessa. Lukija siirtyy vähitellen käyttämään tekniikkaansa informaation irrottamiseen tekstistä; taidon hallinta etenee harjaantumisvaiheen ja automatisoitumisvaiheen avulla. (Lehmuskallio 1983, 132-133.)

Ingvar Lundberg (1989) jakaa lukemaan oppimisen neljään vaiheeseen:

1. *Pseudolukeminen*. Lapsi ei osaa lukea, mutta tuntee kontekstin; hän osaa etikettejä, esimerkiksi automerkin, juoman nimen (jaffa, coca cola) ja oman nimensä.
2. *Logografinen lukeminen*. Lapsi käsittelee sanoja kuin kuvaa, eikä ymmärrä

niiden kirjaimellista periaatetta - hän näkee kirjainyhdistelmän kokonaisuutena. Esimerkiksi yhdistelmä MMAM on sama kuin MAMMA. Kirjain on siis abstrakti ja aika lailla merkityksetön lapselle tässä vaiheessa. Sanat sen sijaan ovat merkityksellisiä ja mielekkäitä lapsen opittaviksi ja niistä hän onkin kiinnostunut. Lapsen intoa ei tulisi pilata kirjainanalyysillä.

3. *Kirjaimellinen lukeminen.* Lapsi osaa yhdistää kirjaimet sanaksi. Hän ymmärtää, että kirjaimet symbolisoivat foneemeja ja hän erottaa kirjainten järjestyksen. Jos lapsi on jo esikoulussa oppinut leikkimään kielellä, riittämään ja lukemaan loruja, tämä vaihe sujuu helpommin.

4. *Ortografinen vaihe.* Lapsi havaitsee sanojen päätteitä, taivutusmuotoja, prefiksejä ja tavuja. Hän tunnistaa sanan nopeasti, varmasti ja automaattisesti, miettimättä, mikä se on. Hän tajuaa sanat ortografisina rakenteina, ei enää kuvina, kuten aiemmin. (Lundberg 1989, 189-191.)

Katri Sarmavuoren (1995, 5) mukaan *lapsen kiinnostus ja sen herääminen on merkittävää.* Hän kyselee, että missä määrin lapsen spontaania kiinnostusta käytetään hyväksi antamalla hänelle sopivia virikkeitä lukemiskäyttäytymisen edistämiseksi. Lapsella on luontainen oppimishalu ja tarve ottaa asioista selvää ja jos hän saa sopivia sysäyksiä, hän selvittää kirjoitettuja viestejä. Onnistuessaan niissä, hän tulee lähelle dekodeerausta. Lukemisesta ei saisi tehdä liian vaikeaa vain aikuisille ja kouluu kuuluvaa käyttäytymistä. Leikkilukeminen on edistyksellistä ja lähellä oikeaa ja se on välttämätöntä lukemiskäyttäytymisen normaalille kehitymiselle. (Sarmavuori 1995, 5.)

Leikkilukemisesta ja lukuleikkien merkityksestä on viime aikoina puhuttu paljon varhaiskasvatuksen puolella ja siitä on kirjoitettu artikkeleita eri aikakauslehtiinkin. Lukutaidon kehitys alkaa siis jo hyvin varhaisessa vaiheessa, alle kouluikäisenä, kun lapsi saa ensimmäiset kokemukset kirjoitetusta kielestä.

4 ERIYTTÄMINEN ALKUOPETUKSEN ÄIDINKIELESSÄ

Kyöstiön (1980) mukaan noin 15 % koulutulokkaista osaa lukea niin hyvin, että heidät voitaisiin lukemisen puolesta siirtää vaikka heti toiselle luokalle. Toisaalta joukossa on lapsia, joille oman nimenkin tunnistaminen kirjoitettuna on vaikeaa. Heille koulun aloitus voi olla turhauttavan vaikeaa. (Korkeamäki 1990, 159.) Edellä mainituista syistä äidinkielen ja erityisesti lukemisen opetusta tulee alkuopetuksessa eriyttää tavalla tai toisella. Eriytettäessä käytetään samoja menetelmiä kuin muulloinkin eriyttäessä.

Huovin, Wäreen, Töllisen ja Lemmetyn (1994, 61-62) mukaan *eriyttämisen keskeinen periaate* on alkuopetuksen äidinkielessä se, että *kullekin oppilaalle tarjotaan mahdollisuus edetä kykyjään ja harrastuksiaan vastaavalla tavalla*. Eriyttämällä tarkoitetaan sitä, että opetus mukautetaan vastaamaan mahdollisimman hyvin jokaisen oppilaan tarpeita. (Huovi ym. 1994, 61-62.) Näin Huovi ym. korostavat oppilaiden yksilöllisten erojen huomioimisen tärkeyttä.

Niskanenkin (1980, 52) pitää tärkeänä sitä, että alkuopetuksessa *jokaisella oppilaalla on tasoonsa sopivaa työtä*. Sen vuoksi opettajan täytyy tietää oppilaiden taso jokaisella äidinkielen osa-alueella ja pitää helposti saatavilla erilaisia tehtäviä. (Niskanen 1980, 52.) Niskanen siis korostaa oppilaantuntemuksen tärkeyttä.

Niskasen (1980, 49) mukaan alkuopetuksessa on pakko eriyttää lukemaanopetusta. Hänen mielestään pelkkä tiedollinen ja taidollinen eriyttäminen ei riitä – *tärkeintä eriyttäminen, yksilöllinen ohjaus on alkuopetuksessa tunne- ja asennetasolla*. Myös Huovi ym. (1994, 61) näkevät, että *asenteet* ovat tärkeä lähtökohta eriyttävälle opetukselle: oppilaiden tulisi nähdä erilaisuus rikkautena. Kaikkien oppilaiden olisi opittava hyväksymään erilaisuudet ja totuttava auttamaan toisiaan samoin kuin itse vastaanottamaan ja pyytämään apua tarpeen tullen. (Huovi ym. 1994, 61.)

Niskanen mainitsee *tukiopetuksen ja erityisopetuksen* eriyttämisen *organisatorisina keinoina*. Ennakoivalla tukiopetuksella voidaan pohjustaa uutta asiaa niille, joille se katsotaan tarpeelliseksi. Erityisopettaja taas voi ottaa osaksi aikaa oppilaita klinikalle tai toimia samanaikaisopettajana luokassa. (Niskanen 1980, 50-51.) Ennakoiva tukiopetus heikoille oppilaille mahdollistaa sen, ettei varsinaisella oppitunnilla tarvitse panostaa heidän opettamiseensa niin paljon – opettajan aikaa jää myös lahjakkaille ja muita edellä oleville oppilaille. Näin tukiopetus ei hyödytä vain heikkoja oppilaita.

Myös Huovi ym. huomioivat hyvin hitaasti oppivat ja heikot oppilaat: heille

tulisi antaa lisää aikaa ja yksilöllistä opetusta. Keinoina Huovi ym. mainitsevat ennakoivan ja samanaikaisen tukiopetuksen. On tärkeää, että hitaasti edistyvä ei kokisi jatkuvasti tekevänsä vain perustehtäviä. (Huovi ym. 1994, 62) Mielestäni alkuopetuksessa on tärkeää huomioida hitaasti oppivien ja heikkojen eriyttäminen, mutta se ei saisi sulkea pois lahjakkaiden ja nopeasti oppivien eriyttämistä. Meidän olisi enenevässä määrin kiinnitettävä huomioita myös lahjakkaiden ja muita edellä olevien oppilaiden eriyttämiseen, etteivät he turhautuisi koulussa ja kukin oppilas saisi itselleen sopivia haasteita.

Toisena eriyttämisen organisatorisena keinona Niskanen mainitsee *oppilaiden ryhmittelyn tasoryhmiin*. Niskanen pitää tärkeänä sitä, että luokka voitaisiin ainakin kerran viikossa jakaa oppilaiden lähtötason mukaisiin ryhmiin esimerkiksi puolen luokan ryhmätunneilla. Vanhemmat olisi saatava ymmärtämään, kuinka merkityksellistä on saada silloin tällöin tasoistaan opetusta. Vanhemmille on syytä kertoa, miten eri vaiheessa lapset koulua alkaessaan voivat olla esimerkiksi lukemisvalmiuksiltaan. Joku lapsi voi lukea kokonaisia kirjoja – toinen harjoittelee vasta silmän kohdistamista luettavaan. Myöhemmin, kun mekaaninen luku- ja kirjoitustaito on saavutettu, heterogeeniset pienryhmät ovat oppilaalle kannustavampia. (Niskanen 1980, 50.)

Niskasen mukaan luokkatilanteessa *menetelmällinen eriyttäminen* on yleisintä. Esimerkiksi lukunopeudessa voi olla hyvin suuria eroja: siinä ajassa, kun toinen lukee sivun, toinen saa selville vain pari riviä. Joku taas lukee nopeasti, mutta tekee paljon virheitä. Esimerkiksi sanelukirjoituksessa oppilaiden erilainen ajankäyttö pakottaa opettajan *nopeuseriyttämiseen*. (Niskanen 1980, 52.)

Ensimmäisellä luokalla tarvitaan Niskasen mukaan lukemisessa ja sanelukirjoituksessa usein kolme, toisella luokalla tavallisesti kaksi ryhmää. *Opetus* voidaan *toteuttaa* kuten *yhdistetyssä luokassa*: osa tekee hiljaista työtä sillä aikaa, kun opettaja luettaa tai kirjoituttaa toisia. Ääneen työskentelyn aikana opettajan on luonnollisesti huolehdittava myös hiljaisesti työskentelevistä. Takana ovat ne ajat, jolloin yksi luki ja 30 kuunteli. (Niskanen 1980, 52.)

Huovi ym. (1994, 62) ovat miettineet, millaista on laajuus-, nopeus- ja syvyyseriyttäminen alkuopetuksen äidinkielellä:

Laajuuseriyttämisellä tarkoitetaan äidinkielen opetuksessa sitä, että oppilas tekee useampia tehtäviä, lukee pidemmän kertomuksen, kirjoittaa pidemmän kirjoitelman kuin muut oppilaat keskimäärin. Laajuuseriyttämisessä on kuitenkin muistettava se, ettei työn määrä aina korvaa laatua. Tämä tarkoittaa, että oppilaita

ei kannata palkita siitä, että he tekevät hosumalla muita enemmän. (Huovi ym. 1994, 62.)

Nopeuseriyttäminen lienee luokkatilanteessa tavallisinta: oppilaat suorittavat saman tehtävän, mutta siihen käytettävä aika vaihtelee oppilaasta riippuen. On tarkoin harkittava, milloin antaa koko luokalle yhteisen tehtävän, koska oppilaiden tehtävään käyttämä aika vaihtelee suuresti. Erityisesti on Huovin ym. mukaan katsottava, ettei nopean suorituksen palkkana saa tehdä aina jotain hauskaa, jolloin hitaimmat taistelevat aina perustehtävien parissa. Jotkut kiirehtivät tehtävissään, jotta saisivat tehdä hauskoja lisätehtäviä. (Huovi ym. 1994, 62.)

Syvyyseriyttämisessä opiskeltava sisältö on kaikille yhteinen, mutta suoritukset eriytyvät laadultaan; ajattelun ja taitojen kehittyneisyyden mukaan oppilaille on hyvin erilaiset työskentelytavat. Oppilaat eroavat hyvin paljon esimerkiksi siinä, miten he tekevät havaintoja, painavat mieleen asioita, pystyvät erittelemään, päättelämään, arvioimaan ja soveltamaan hankkimaansa tietoa. Huovi ym. ovat huolissaan siitä, että vaativia työtapoja tarjotaan vain nopeille ja hitaat suorittavat ainoastaan mekaanisia perusharjoituksia tai yrittävät oppia ulkoa asioita. Kaikkien oppilaiden olisi opittava myös päättelämisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja. (Huovi ym. 1994, 62.)

Huovin ym. mukaan eriyttävän opetuksen muotoa ja laajuutta säätelee osaltaan myös joukko opettajasta ja luokasta riippumattomia tekijöitä. Mitä pienempi opetusryhmä on, sitä yksilöllisemmäksi opetus voidaan suunnitella. Opetustuokiossa, jossa opetusryhmä on pieni, opetus olisikin suunnattava sellaisten sisältöjen ja taitojen tarkasteluun, joissa yksilöllinen ohjaaminen tuottaa parhaimmin tulosta. Pienryhmä on erityisen hyvä kuuntelutottumusten ja puhevalmiuksien kehittämisessä, sekä luovaan kirjoittamiseen ohjaamisessa. (Huovi ym. 1994, 61.)

Eriytettäessä oppisisältöjä ja menetelmiä on Huovin ym. mielestä tärkeää pyrkiä huomioimaan se, että mahdollisimman moni oppilas ylittäisi opetuksen keskeisiin tavoitteisiin. (Huovi ym. 1994, 61.) Huovi ym. korostavat sitä, että kaikilla on jotkut *tietyt yhteiset minimitavoitteet*, jotka jokaisen oppilaan olisi saavutettava. Linnakylä (1980, 25) on samaa mieltä korostaessaan sitä, että tietyt kielelliset perustaidot, kuten mekaaninen lukutaito ja luetun ymmärtämisen taito, kirjoitustaito, kuuntelu- ja puhetaito on taattava jokaiselle lapselle. Samoin on herätettävä kiinnostus kieleen ja rohkeus kielenkäyttöön. Vasta nämä *kielelliset perusvalmiudet antavat mahdollisuuden yksilöllisen kielen ja*

kielenkäytön harrastamiseen. Vaikkapa lukemisen tavoitteita voidaan erilaistaa perustaitojen saavuttamisen jälkeen tulkinnan syvyysasteen (syvyyseriyttäminen) ja tekstilajien, aihepiirien sekä tekstien välittämien arvojen (laajuuseriyttäminen) suhteen. (Linnakylä 1980, 25.)

Niskasen (1980, 53) mukaan eriyttäviksi tehtäviksi sopivat vartavasten suunnitellut eritasoiset tehtävät, työkirjan täyttämättä jääneet sivut, näytekappaleiden irrotetut lehdet ja salaperäiset kirjeet: esimerkiksi opettaja voi kirjoittaa oppilaille kirjeitä. Kirjeillä voi Niskasen mukaan olla tavaton tunnearvo. Opettaja voi vaikkapa kirjoittaa oppilaalle pienen henkilökohtaisen viestin ja neuvoa sitten kirjeessä työn. Luokassa voi olla myös kirjelaatikko, johon oppilaat kirjoittavat toisilleen kirjeitä. Oppilaat voivat myös lukea luokastaan ajankohtaista kirjallisuutta tai kirjoittaa tarinakirjaa, joka jokaisella on tai pelata jotain oppimispeliä. (Niskanen 1980, 53.)

Miten opettajan on suhtauduttava, jos joku oppilas tuntee pahaa mieltä eriyttämisestä? Niskanen toteaa, että asia on selvittävä joko *keskustelemalla* tai sitten yrityksen ja erehdyksen kautta: joku lapsi voi kokeilla itselleen ylivoimaisessa ryhmässä ja pyrkiä sen jälkeen takaisin omaansa. Kun ryhmät muodostetaan eri perustein eri tapauksissa, eivät lapset tule leimaamista ajatelleeksikaan. Jos ryhmiin jakautuminen on tapa eikä poikkeus, lapset pitävät sitä luonnollisena. (Niskanen 1980, 54.)

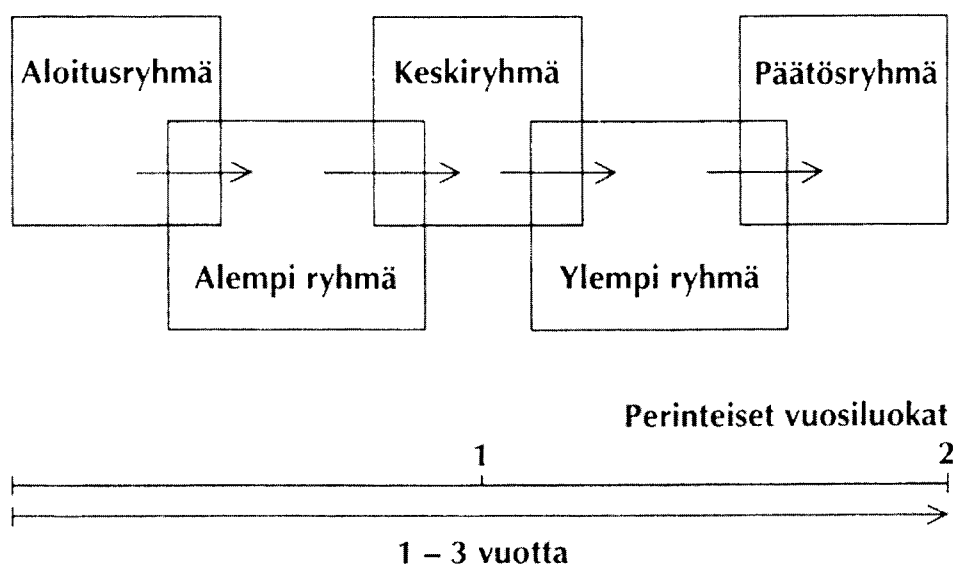
Niskasen mukaan parhaimmillaan eriyttämisestä tietää vain opettaja. Mutta kaiken aikaa on hänen mukaansa muistettava, että kaikki eivät sittenkään opi: ei mikään koulu pysty eriyttämään oppilaitaan samanlaisiksi. (Niskanen 1980, 55.)

Kokemuksia eriyttämisestä alkuopetuksessa. Eriyttämistä alkuopetuksen äidinkielessä on kokeiltu muun muassa alkuopetuksen luokattomuuskokeilujen yhteydessä (vrt. Korkeamäki 1990) sekä erilaisissa muissa eriyttämiskokeiluissa (vrt. esimerkiksi Kiiveri 1992). Kiiverin (1992) raportoimassa Kittilän koulukokeilussa oppilaat jaettiin lukemaanopetuksessa tasoryhmiin (hitaat, keskitasoiset ja nopeat) muun muassa lukemisnopeuden mukaan - välillä käytettiin suurryhmäopetusta. Näin opettaja pystyi työskentelemään melko homogeenisen ryhmän kanssa. (Kiiveri 1992.)

Korkeamäki (1990, 159) on kokeillut luokatonta alkuopetusta lukuvuonna 1988-89 Oulun yliopiston normaalikoulun ala-asteella. Kokeilun tavoitteena oli, että oppilas voisi ikään ja vuosiluokkaan perustuvan rytmin asemesta opiskella oman kehitysrytminsä mukaisesti. 1. ja 2. luokan väliset erot häipyivät ja oppilas opiskeli

ops:n mukaisia asioita pienryhmässä yksilöllisesti edeten. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että oppilas pystyi käyttämään ensimmäisen ja toisen luokan opiskeluun 1-3 vuotta tasonsa ja edellytystensä mukaan. Näin oppilas pystyi opiskelemaan alkuopetuksessa jopa kolme vuotta jäämättä luokalleen. Kokeilussa edettiin siten, että oppilaiden tavoitteet pidettiin yksilöllisinä oppimisaikaan nähden, mutta kuitenkin laadullisesti samanlaisina. Luokaton alkuopetus ei siis ole tasokurssiopetusta. (Korkeamäki 1990, 159-160.)

Alkuopetuksen keskeiset tavoitteet ovat äidinkielessä ja matematiikassa ja siksi perinteisesti edistyminen juuri näissä aineissa on ratkaissut oppilaan siirtymisen ensimmäiseltä toiselle luokalle. Sen vuoksi Korkeamäen toteuttamassa luokattoman alkuopetuksen kokeilussa ideana oli se, että oppilaat opiskelevat kehityksensä mukaisissa homogeenisissä pienryhmissä äidinkielessä ja matematiikassa. Pienryhmät saattoivat muodostua eri oppilaista kummassakin aineessa. Oppilas pystyi siirtymään joustavasti pienryhmästä toiseen, mikäli edistymistä oli tapahtunut. Tarvittaessa pienryhmän pystyi muodostamaan yksikin oppilas. Korkeamäki toteaa Kopmelsiin (1988) viitaten, että tämääntyylistä luokattoman opetuksen ryhmittelyn mallia (vrt. kuvio 4) on käytetty myös Zeelandin pedagogisen keskuksen ohjaamissa koulukokeiluissa Hollannissa. (Korkeamäki 1990, 159-166.)



Kuvio 4. Luokattoman opetuksen ryhmittelyn malli

(Korkeamäki 1990, 161. Alkuperäinen kuvio teoksessa *Ala-asteen koulu, Eurooppa ja*

innovaatio s. 119)

Korkeamäki (1990, 161-164) toteaa, että luokasta muodostui pienryhmien, joita äidinkielelläkin oli neljä kappaletta vuoksi luokka, jossa oli useita oppikuntia. Näiden oppikuntien opettamisen organisointi vaati runsaasti ennakkosuunnittelua. Toisaalta homogeeniset pienryhmät helpottivat itse opetustapahtumia. (Korkeamäki 1990, 161-164.)

Korkeamäen mielestä luokattoman opetuksen esikokeilun tulokset vahvistivat sitä ennakkokäsitystä, että oppilaiden eriyttäminen oppimisajalla on alkuopetuksessa tarpeellinen uudistus. Kokeilussa pystyttiin ehkäisemään yhden oppilaan todennäköinen luokan kertaaminen ja auttamaan toista oppilasta etenemään nopeammin kolmannelle luokalle ilman vuosiluokan asettamia rajoituksia. Kolmannen oppilaan koulukypsyysongelman aiheuttamat oppimisen viivästymät pystyttiin hoitamaan kokeiluluokan sisäisillä menettelyillä. Kokeilu osoitti lisäksi, että opetuksen järjestäminen mallin mukaisella tavalla on mahdollista. Esiin tulleet ongelmat olivat sellaisia, että ne pystytään ratkaisemaan kokemuksen karttuessa. (Korkeamäki 1990, 165.)

Korkeamäen mielestä esikokeilu osoitti sen, että luokattoman opetuksen kehittäminen on vuosia kestävä projekti. Projektin onnistuminen vaatii tuekseen tutkimusta ja opettajista, tutkijoista ja hallintovirkamiehistä koostuvan työryhmän. Korkeamäen mielestä luokattoman alkuopetuksen kokeiluun tulisi liittää myös esiluokka. Korkeamäki viittaa Masoniin (1980) ja toteaa, että alle kouluikäisten lukutaitoa koskevat tutkimustulokset ja lukutaitoisten koulutulokkaiden määrä osoittavat sen, että *lapsilla on halu ja kyky oppia varhemmin kuin suomalainen koulu olettaa*. (Korkeamäki 1990, 165-166.)

Suomessa oppilaiden ryhmittelyä luokan sisäisiin tasoryhmiin on kokeiltu muun muassa vuonna 1988-1990 alkuopetuksen 1. ja 2. luokan koulukokeilussa Kittilässä. Kokeilussa tutkimuskohteena oli kokonaisopetus sekä opetuksen eriyttäminen. Siitä on raportoinut Kaisa Kiiveri. Kokeiluluokassa toimi oppilasryhmä, jossa oli alunpitäen 40 oppilasta, toisinaan jakautuneena pienempiin omia tehtäviään suorittaviin ryhmiin. Ryhmää veti kaksi opettajaa, välillä apunaan erityisopettaja sekä kouluavustaja. (Kiiveri 1992.)

Kiiverin (1992, 24) mukaan Kittilän koulukokeilussa eriyttämistä toteutettiin

sekä *tavoitteissa, oppimissisällöissä että työtavoissa*. Eriyttäminen oli osin opetuksellista ja osin organisatorista. Sitä toteutettiin vaihtelevana taso- ja eritasoryhmityksenä. Joustavat opetusryhmät mahdollistivat oppilaiden tarkoituksenmukaisen ryhmittelyn eri tilanteissa. Eriyttämisen perusteena oli kunkin oppilaan senhetkinen yleistilanne tavoitteiden, oppisisältöjen ja työtapojen valinnan kannalta sekä toisinaan luokan sosiaalinen tilanne. Joustavuuden säilyttäminen oli tavoitteena tasoryhmiä muodostettaessa. Siirtymistä ryhmästä toiseen tapahtui joka suuntaan riippuen tilanteesta. (Kiiveri 1992, 24.)

Oppilaita jaettiin lukemaanopetuksessa tasoryhmiin erityisesti lukemisnopeuden mukaan. Tavoitteena oli jakaa oppilaat taitonsa perusteella mahdollisimman samankaltaisiin ryhmiin, joita olivat esimerkiksi hitaat, keskitasoiset ja nopeat lukijat. Oli opetustilanteessa hyödyksi, että opettaja saattoi työskennellä tavanomaista homogeenisemmän joukon kanssa. (Kiiveri 1992, 26-27.)

Opettajat arvioivat Kiiverin (1992, 31) mukaan oppilaiden työskentelyä suurryhmässä seuraavasti: *“Suurryhmässä työskentely on oppilaista luonnollista. Heillä ei ole kokemuksia muunlaisesta koulunkäynnistä. Yleensä yksittäiset oppilaat suhtautuivat suurryhmään myönteisesti. He ovat alun perin tottuneet suurryhmäopetukseen ja eri perusteiden muodostettaviin erilaisiin ryhmiin. Ilmeisesti myös kodeissa tuetaan kokeilua.”* (Kiiveri 1992, 31.)

Opettajat arvioivat yksittäisen oppilaan mahdollisuudet saada kykyjensä mukaista opetusta paremmiksi suurryhmissä kuin pienissä opetusryhmässä – olihan työskentelyssä apuna kaksi opettajaa, ajoittain erityisopettaja sekä kouluavustaja. Näin eriyttäminen tehostui. (Kiiveri 1992, 31.)

Oppilaiden omatoimisuuden havaittiin lisääntyneen koulun alusta lähtien ja sitä oli selvemmin kuin aikaisempina vuosina havaittavissa pienissä oppilasryhmissä. Omatoimisuus ilmeni opettajien mielestä erityisesti tiedonhankinnan alueella. (Kiiveri 1992, 31.)

Kokeilussa olleet opettajat pitivät tärkeänä opettajien välisen yhteistyön lisäämistä, samanaikaisopetuksen käytön lisäämistä, suurryhmä-pienryhmä -ajattelun ja opettajaresurssien järkevän käytön lisäämistä. Heidän mielestään perusopetusryhmässä voi olla säädösten määräämää oppilasmäärä enemmänkin oppilaita, kunhan edellä mainittuja resursseja käytetään tehokkaasti. Käytännössä tämä merkitsee *opettajien lisääntyvää yhteistyötä, opetuksen yhteissuunnittelua, työnjakoa, lisääntyvää*

oppilaantuntemusta ja muiden kasvattajien maailman tuntemista, ympäröivän yhteisön tarjoamien virikkeiden hyväksikäyttöä ja kritiikkiä käytössä olevia arviointimenettelyitä kohtaan. (Kiiveri 1992, 46.)

5 ERILAISET LUKEMAANOPETTAMISMENETELMÄT

Lukemaanopettamismenetelmät on perinteisesti jaettu *synteettisiin* ja *analyyttisiin* menetelmiin. Synteettisissä menetelmissä lähdetään pienistä osista liikkeelle edeten kohti suurempia kokonaisuuksia eli käytännössä äänteiden ja kirjainten analysoinnista kohti tavuja, sanoja ja lauseita. Analyyttisissä menetelmissä taas edetään kokonaisuuksista osiin: niissä lähdetään liikkeelle kielen laajemmista yksiköistä, esimerkiksi lauseista tai sanoista, ja opetetaan oppilaita analysoimalla irrottamaan kielen elementit, äänteet ja kirjaimet. (Sarmavuori & Rauramo 1984, 165.)

Synteettisiin menetelmiin luokitellaan kuuluviksi kirjainmenetelmä, äännemenetelmä sekä tavumenetelmät. *Analyyttisiin menetelmiin* luokitellaan kuuluvaksi sanamenetelmä, sanaryhmä- eli fraasimenetelmä, lause- eli virkemenetelmä sekä kertomusmenetelmä. (Lehmuskallio 1983, 171.)

5.1 Kirjainmenetelmä

Vielä 1980-luvun alussa yleisin alkuopetuksessa käytetyistä lukemaanopetusmenetelmistä oli kirjainmenetelmä eli *kirjainten nimillä tavaaminen*. Tavaamismenetelmä on selkeä ja yksinkertainen ja sillä on pitkät perinteet. Menetelmä on siinä mielessä hyvä, että lasten vanhemmat ja isovanhemmat hallitsevat menetelmän ja pystyvät siten voimakkaasti tukemaan alkeisopetusta. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 106.)

Kirjainmenetelmässä opetellaan ensin kirjaimen muoto ja nimi. Tavattaessa luetellaan kirjainten nimet, sanotaan tavu ja lisätään uusi tavu ennen ratkaistuun (esimerkiksi koo-ii-är-kir, jii-aa-ja, kirja). Tavaamisesta edetään lukemiseen. Koska tavaamisella on menetelmässä niin tärkeä osuus, tavarajat opitaan hahmottamaan hyvin. Kirjainten nimien käyttäminen saattaa olla harhaanjohtavaa, koska niiden avulla ei voi koota tavua – kokoaminen jää visuaalisen tavumuistin varaan. Erityisesti pitkiä sanoja luettaessa tavujen jatkuva välikokoaminen saattaa aiheuttaa sanan alkuosan unohtamisen. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 106.)

5.2 Äännemenetelmä

Äännemenetelmässä eli foneettisessa menetelmässä korostetaan äännekirjainvastaavuutta. Menetelmässä lähdetään liikkeelle siitä, että opetellaan kirjainten äännearvot sellaisina kuin ne sanassa kuuluvat. Tavaaminen tapahtuu vastaavaan tyyliin kuin kirjainmenetelmässä, mutta kirjainten tilalla käytetään äänteiden nimiä. (esimerkiksi mirri: m-i-r-mir, r-i-ri, mirri). Foneettisessa menetelmässä kiinnitetään huomiota äänen syntymistavan selostamiseen. Puhe-elimiiä ja niiden asentoja esittäviä kuvia käytetään opetuksessa hyödyksi. Menetelmä on johdonmukaisempi kuin kirjainmenetelmä, mutta ongelmana voi olla soinnittomien konsonanttien tuottamiseen liittyvät vaikeudet (esimerkiksi k,p,t). (Karppi 1983, 83-84; Ahvenainen ja Karppi 1993, 108.)

5.3 Tavuittain liukuminen

Menetelmässä lähdetään liikkeelle tavusta, koska tavu muodostaa puheen luonnollisen rytmisen yksikön ja näin ollen äänteiden ja niitä vastaavien kirjainten yhdistelmät on luontevaa opettaa tavun avulla. Tavun ääntöä pyritään hidastamaan, jotta kirjainmerkit, niiden ääntö ja ääni olisi samastettavissa siitä huolimatta, että niitä ei erotella erillisiksi yksiköiksi. (Karppi 1983, 84)

Konsonanttien kesto-ongelmat vältetään liukumalla tavuttain, jolloin pitkän konsonantin sijasta tulee hahmotettavaksi tavualkuinen ja -loppuinen konsonantti. Vokaalien kohdalla on pidettävä kiinni äänteiden suhteellisesta kestosta. Menetelmässä pyritään suoraan tavutasoiseen oppimiseen käyttämällä hyväksi ääntöliikkeiden, äänen ja visuaalisen merkin yhtäaikaista samastamista. Menetelmän on todettu yleensä johtavan sujuvaan lukemiseen, mutta puhtaasti lukemismenetelmänä käytettynä se saattaa tuottaa vaikeuksia kirjoittamisen oppimisessa. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 109-110.)

Seuraavassa esimerkissä tavuttain liukumisesta äänteiden venytys on osoitettu pisteillä:

r..an..-n..al-l..a rannalla

On huomattava, että äännön venytystä ei voida käyttää klusiilien kohdalla, jolloin äännön

konkretisoimiseksi on turvauduttava ääntöasennon opettamiseen. (Karppi 1984, 85.)

5.4 Linda Heiskasen menetelmä

Linda Heiskasen menetelmää voidaan pitää tavumenetelmän sovelluksena. Heiskanen nimittää omaa menetelmäänsä luonnonmenetelmäksi ja oivaltamiseen tähtääväksi luku- ja kirjoitusmenetelmäksi. (Sarmavuori & Rauramo 1984, 167-168.)

Menetelmä etenee vaiheittain:

1. Tehdään äänten *perushavaintoja*

- a) Miten äänne kuuluu (auditiivinen havainto)?
- b) Missä ja miten äänne syntyy suussa (artikulaatiohavainto)?
- c) Millainen merkki kyseisellä äänneellä on (visuaalinen havainto)?

2. Pyritään tuottamaan lukemisen ja kirjoittamisen tekninen oivallus *äänneleikin* avulla:

- a) Yhdistetään opittuja äänneitä mahdollisimman monella eri tavalla (=luetaan)
 - b) Puretaan äänneyhdistelmiä ja annetaan yhdistelmän äänneille merkit (=kirjoitetaan).
- (Sarmavuori & Rauramo 1984, 168.)

5.5 KÄTS-lukemismenetelmä

KÄTS-menetelmät on käytännön opetustyössä kehittänyt Sakari Karppi lukemisen perustekniikan opettamista varten. KÄTS-nimitys tulee kielen rakenteellisista yksiköistä:

K=kirjain

Ä=äänne

T=tavu

S=sana

Nimityksellä on haluttu korostaa kielen muuttumattomien, yleistettävien rakenteellisten yksiköiden merkitystä opetuksen ja oppimisen säätelijöinä. KÄTS-lukemismenetelmän osaprosessit ovat seuraavat:

-Kirjaimen muuttaminen äänneeksi

- Äänteiden yhdistäminen
 - Tavun hahmottaminen
 - Sanan hahmottaminen
- (Karppi 1984, 86)

Karppin kehittämää menetelmää pidetään synteettisenä, koska opetus etenee kirjain-äänne-tavu-sana -järjestyksessä. Kirjoittamisessa edetään päinvastaisesti, analyyttisesti. Menetelmän hyvä puoli on se, että sen avulla lapsen on mahdollista oppia muuttamaan kirjaimet puheeksi ilman välikokoamista ja edestakaista silmän liikettä. (Karppi 1983, 106-117.)

5.6 Kokonaismenetelmät

Analyyttiset eli kokonaismenetelmät lähtevät sanasta tai virkkeestä liikkeelle. Niiden käyttö on perusteltua siksi, että vasta sanatasolla kielen rakenneyksiköt saavat merkityssisällön ja esimerkiksi virke muodostaa informaatioisisällön, jolla on kommunikoinnin kannalta arvoa. Kielen pienimmät rakenneyksiköt kirjaimet, äänteet ja tavut oovat merkityksettöminä yksikköinä lapselle vieraita ja hänen kokemuspiiriinsä liittymättömiä. Kokonaismenetelmät voidaan nimetä *sanamenetelmäksi*, *sanaryhmämenetelmäksi*, *lausemenetelmäksi* ja *kertomusmenetelmäksi*. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 115.)

1. Sanamenetelmä

Menetelmä lähtee sanakokonaisuudesta: sanotaan tietty sana ja samalla näytetään sana kirjoitettuna esimerkiksi sanakortille (look and say). Opetus tähtää siihen, että lapsi oppisi tunnistamaan sanahahmon. Menetelmän toteuttamisessa voidaan käyttää apuna myös kuvia assosiaation helpottamiseksi. (Lehmuskallio 1983, 174.)

Menetelmässä oletetaan, että kullakin sanalla on tietyt auditiiviset ja visuaaliset tuntomerkit, joiden perusteella lapsen pitäisi oppia muuntamaan sanan visuaalinen hahmo akustiseksi, kun hänelle näytetään ja toistetaan sana tarpeeksi monta kertaa. Harjoittelussa lähdetään liikkeelle perussanastosta, joka käsittää n. 70-80 sanaa. Kun sanoja on opittu riittävästi, aletaan analysoida niitä tavuiksi, kirjaimiksi ja äänteiksi. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 115.)

Menetelmän etuna voidaan pitää muun muassa sitä, että *motivaatio* luettuun säilyy, koska alusta pitäen opitaan lukemaan merkityksellisiä kielen yksiköitä, sanoja. Lisäksi menetelmän avulla on saavutettu *nopeasti sujuva lukemistekniikka*: sana opitaan ensisijaisesti hahmottamaan kokonaisuutena ja lukemista hidastava sanan visuaalisen hahmon analysointi tavaamalla tai tavuttamalla ohitetaan. Näin tutussa tekstissä lukeminen etenee sujuvasti. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 115.)

2. Sanaryhmämenetelmä

Sanaryhmämenetelmässä lähdetään liikkeelle sanaryhmistä eli fraaseista. Sanalappujen tilalla ovat sanaryhmä- eli fraasikortit. Opetus etenee samalla tavalla kuin sanametodia käytettäessä. (Lehmuskallio 1983, 175.)

Sanaryhmämenetelmä on vieras suomen kielen rakenteelle. Käyttökelpoinen se on esimerkiksi englannin ja saksan kielessä. Englannin ja saksan kieli ovat epäfoneettisia kieliä, mikä tarkoittaa, että kielen rakenne sisältää sanontoja, erilaisia rakenteita, prepositioita tai artikkeleita. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 115.)

3. Lausemenetelmä

Lausemenetelmän juuret ovat sanamenetelmässä. Metodien kehittäjien - esimerkiksi belgialainen Decroly ja amerikkalainen Gates - mielestä vasta lause on kielen merkityksellinen kokonaisuus. Opetuksen lähtökohtana ovat siis lausekokonaisuudet kuten "Minä lähdän aamulla kouluun. Tuo minulle kirja." (Ahvenainen ja Karppi 1993, 115-116.)

Amerikkalainen Gates (1974) kehitti lausemenetelmän pohjalta vielä ns. *infrisie-menetelmän*, jossa opetuksen lähtökohtana olevaa lausetta muutetaan sana kerrallaan, esimerkiksi "Tuo kirja. Tuo minulle kirja. Tuo minulle kirja heti." Lauseeseen lisätään sana kerrallaan tai sitten muutetaan lauseessa olevaa sanaa. Merkityksen muutokset havainnollistetaan käyttäen apuna kuvia. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 116)

4. Kertomusmenetelmä

Kertomusmenetelmän lähtökohtana on pitempi lausekokonaisuus, joka voi olla lyhyt teksti tai lapsille tuttu pienimuotoinen kertomus. Tekstin tulisi liittyä mahdollisimman läheisesti lapsen ajatusmaailmaan. Opetustekniikkana käytetään jäljittelyä: opettaja toimii esilukijana - lapset jäljittelevät opettajaa mallin mukaan. Luettaessa kiinnitetään huomiota

erityisesti tärkeisiin sanoihin ja sanryhmiin painottaen niitä. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 116.)

Arviota kokonaismenetelmistä. Kokonaismenetelmissä oppiminen perustuu aluksi hyvin pitkälle ulkomuistiin: virkkeet opitaan muistamaan niihin liittyvien ajatusten varassa. Sanoista lähdettäessä kuva ja sana liitetään toisiinsa tukemaan muistia ja ulkoopituista sanoista tehdään myöhemmin kielen rakenteen mukaisesti tavu - ja äänneanalyysia. Menetelmä siis pyrkii analyysiprosessin avulla opettamaan kielen yleistyvät rakenteet. Lapsen kannalta menetelmä on varsin mielekäs. *Käytettäessä mitä tahansa menetelmää, alkeisopetus aloitetaan usein tutustumalla esineisiin, kuviin ja niiden nimeämiseen.* (Ahvenainen ja Karppi 1993, 116.)

Itseoppineiden lukijoiden, joita Karppi ja Ahvenainen pitävät yleensä keskitasoista lahjakkaampina, oppimismalli noudattelee usein kokonaisopetusmenetelmän ratkaisumallia. Menetelmä korostaa alusta pitäen ymmärtävää lukemista, mutta sen heikkoutena on ollut useimmiten fonologisen vaiheen vähäinen opetus, mikä saattaa aiheuttaa arvailevia lukijoita ja kirjoitushäiriöisiä oppilaita. Lukiessa ei muutaman sanan ymmärtäminen paljoa auta - täytyy hallita yleistävä kaikkien sanojen ratkaisutekniikka, joka parhaiten opitaan synteettisillä menetelmillä. Ahvenaisen ja Karpin mukaan kokonaismenetelmä soveltuu hyvin lyhytsanaisiin, visuaalista oppimista edellyttäviin epäfoneemisiin kieliin, joissa puhutun ja kirjoitetun kielen väliset yhteydet ovat monimuotoiset. Tämänäyttöisistä kielistä menetelmä onkin lähtöisin. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 116.)

Ahvenaisen ja Karpin mielestä - lapsen kehitys huomioiden ja pyrittäessä mahdollisimman varhaiseen lukemisen opetukseen - kokonaismenetelmät eli ikoniset menetelmät ovat mielekkäitä varsinkin, jos oppimateriaali liittyy läheisesti lapsen omaan kokemusmaailmaan. Tällainen *"leikkilukeminen"* tulisikin aina sisällyttää lukemisen alkeisopetukseen, jolloin tutustuttaisiin leikinomaisesti sanojen visuaalisiin hahmoihin ja luotaisiin siten perustaa sujuvalle ortografiselle koodaukselle ja sujuvalle lukemiselle. Leikkilukemista tulisi seurata yleistävään lukutaitoon tähtäävä fonologinen vaihe ja lopuksi taas voitaisiin palata ortografiseen koodausstrategiaan ja ikoniseen lukemistapaan. Näin saataisiin lukutaidon omaksumisessa käyttökelpoinen tasapaino ortografisen koodausstrategian automaattisen vallitsevuuden ja fonologisen koodaustavan välttämättömän hallinnan kesken. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 116-117.)

5.7 Muita lukemismenetelmiä

5.7.1 Lpp-menetelmä

Ruotsalainen Ulrika Leimar (1974, 1975) on kehittänyt lukemaanopetusmenetelmän, josta hän käyttää nimitystä Lukemaan puheen perusteella eli LPP-menetelmä (Ahvenainen ja Karppi 1993, 117). Menetelmä on hyvin yksilöllinen: *lähtökohtana on lapsen oma puhe, ajattelu ja kokemukset* (Järvinen 1993, 6).

LPP-menetelmässä kaikki kielelliset harjoitukset perustuvat lapselle merkityksellisiin sanoihin; LPP-menetelmä korostaakin enemmän semanttisia kuin foneettisia lähtökohtia. Äänneanalyysi - ja äänteiden yhteenliittämisharjoituksia ei kuitenkaan ole unohdettu täysin - ne ovat oleellinen osa menetelmään kuuluvassa laborointivaiheessa. *LPP-menetelmä on aluksi lähellä analyttisiä kokonaismenetelmiä, mutta opetuksen edetessä opetus on synteettistä.* LPP-menetelmä luokitellaan kuuluvaksi sekamenetelmiin. (Järvinen 1993, 6-7.)

LPP-menetelmä jakaantuu viiteen vaiheeseen:

1. Keskusteluvaiheessa kootaan lapsilta sanamateriaali
 2. Saneluvaiheessa opettaja kirjoittaa taululle tekstin ja lukee sen ääneen.
 3. Laborointivaiheessa analysoidaan puhetta ja tekstiä.
 4. Uudelleenlukuvaiheessa jokainen oppilas lukee kertomuksen opettajan kanssa.
 5. Jälkikäsittelevä vaiheessa kukin oppilas jatkaa työskentelyä itsenäisesti.
- (Järvinen 1991, 6-10.)

Heljä Järvisen mukaan LPP-menetelmää ei voitane pitää pelkästään lukemaanopettamismenetelmänä, vaan siinä on havaittavissa myös *kasvatuksellisia pyrkimyksiä*, joita ovat *muun muassa yksilöllisyyden korostaminen, toisten huomioon ottaminen, oman ja muiden työn kunnioittaminen ja tasa-arvoisuuden periaate.* Tämän tyyppiset ajatukset ovat hyvin lähellä muun muassa Freieren ja Freinetin pedagogioita. (Järvinen 1993, 7.)

5.7.2 Domanin menetelmä

Aivojen kehityksen tutkija Glenn Doman alkoi opettaa pieniä lapsia lukemaan 1961 ja julkaisi kirjan kehittämästään menetelmästä 1964. Se suomennettiin 1991 nimellä *Miten opetan pienen lapseni lukemaan*. Teos on suunnattu lasten vanhemmille. (Sarmavuori 1998, 24.)

Domanin metodissa lapselle näytetään tekstattuja sanalappuja, joiden tekstit käsittävät lapsen ympäristössä puhuttua sanastoa, esimerkiksi *äiti*, *käsi*, *sänky* ja niin edelleen. Päivän kuluessa lapselle näytetään monta kertaa samaa sanalappua sanoen samalla sana ääneen ja osoittaen esinettä. Kun lapsi oli oppinut noin 50 sanaa, sanalapun kokoa pienennetään. Sanoista edetään vähitellen lauseisiin ja pieneen kirjaan, jonka sanasto käsittää jo koottua sanavarastoa. Lopuksi on vuorossa äänteiden analysointi sanoista. (Lehmuskallio 1983, 178.)

Sarmavuori (1998, 29) kertoo tutustuneensa myös Domanin menetelmään ja kokeilleensa sitä omalle pojalleen. Domanin menetelmän käyttö alkoi helmikuussa pojan ollessa 3 v 10 kk vanha. Lukemaan oppiminen kesti kaksi vuotta. Prosessista valmistui kirja *Mikael oppi lukemaan kotona – lapsen lukuprosessi kolmen vuoden iästä kuuden vuoden ikään Domanin menetelmää käyttäen* (Sarmavuori 1995). (Sarmavuori 1998, 29.)

5.7.3 Lukuleikkimenetelmä

Sarmavuoren (1998, 41-42) mukaan lukuleikit ovat Länsi-Euroopan maissa käytössä ennen kouluikää. Niiden avulla tarjotaan lapsille mahdollisimman monipuolisia virikkeitä kirjallisen kulttuurin kasvuun; moni lapsi oppii lukemaan leikkien innoittamana. Sanalaput motivoivat vertailemaan sanahahmoja ja ottamaan selvää niistä. Lukemisen arvoitus ratkeaa lapsen kysellessä ja selvittäessä itse lukemisen ongelmaa. Lukuleikit virittävät halun dekodata eli purkaa koodi osiinsa (kirjaimiin) ja yhdistää ne uudelleen sanaksi. (Sarmavuori 1998, 41-42.)

Lukuleikkimenetelmä perustuu Belgiassa Liegen yliopistossa kehitettyyn *kokosanamenetelmään*, jota on kehitellyt tutkija Arlette Delhaxe. Sarmavuori viittaa Delhaxeen ym. (1989) ja toteaa, että menetelmä on hyvin lapsikeskeinen ja lapsen kiinnostusta herättävä: se korostaa lapsen visuaalisen ympäristön havainnointia ja sitä

kautta tapahtuvaa merkityksellisten sanojen oppimista. (Sarmavuori 1998, 42.)

Lukuleikkimenetelmässä on mukana piirteitä Domanin menetelmästä, ruotsalaisesta LPP-menetelmästä sekä kanadalaisen Downingin (1973) teoriasta, joka korostaa lukemisen merkityksen ymmärtämistä. Kokonaisen sanan hahmottamisesta edetään lyhyisiin lauseisiin - sen jälkeen opetellaan kirjaimia ja äänteitä. Sanat valitaan lapsen mielenkiinto säilyttäen ja kirjoitetaan pahvilapuille riittävän suurin kirjaimin. Sanojen lisäksi tulevat erilaiset kuvat ja piirroksot mukaan varmistamaan sanan merkitystä. Menetelmää voidaan kutsua analyyttiseksi. Ensin opetellaan oma nimi, perheen jäsenten nimet ja lähiympäristöön liittyvät sanat. Toimintavuoden lopussa lapset voivat kirjoitella tai sanella omia tarinoitaan, kirjoittaa yhdessä kirjoitteen esimerkiksi toiseen päiväkotiin tai tehdä jopa oman pienen kirjan. (Sarmavuori 1998, 42.)

Karvosen ja Rikkolan (1993) mukaan lukuleikkimenetelmän keskeisimpiä asioita ovat sanojen visuaalinen hahmottaminen ja vertaileminen, sanojen merkityksen ymmärtäminen, toisten lasten ja aikuisten kanssa yhdessä etsiminen sekä lukemisen merkityksen ymmärtäminen. Menetelmän tavoitteena on lukemisvalmiuksien vahvistaminen, kirjalliseen kulttuuriin kasvaminen ja sitä kautta lukemaan oppimisen mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille lapsille. (Karvonen & Rikkola 1993)

5.8 Lukemaanopetusmenetelmien vertailua

Ruotsalaiset tutkijat Eve Malmquist ja Åke Edfelt ovat pohtineet lukemaanopetusmenetelmien problematiikkaa. Kirjassaan Peruskoulun lukemisen opetus (1975, 58) Malmquist päätyy siihen, että ei voida sanoa, että joku tietty metodi olisi paras ja soveltuvin lukemaanopetukseen. Tutkimusten tulokset ovat olleet ristiriidassa keskenään. Malmquist on sitä mieltä, että yhdistelmämenetelmät voisivat kenties olla vastaus lukemaanopetuksen ongelmiin – ainakin ne voisivat olla luomassa suuntaa antavia lähtökohtia ja siksi niitä tulisi vakavasti analysoida. Jokaisessa koululuokassa on lasten kehitysvaiheiden hajonta suuri ja siksi lukemaanopetuksessa tarvitaan monia metodeja. Tätä puoltaa se, että hyvien lukijoiden on todettu käyttävän jo varhain erilaisia tekniikoita erilaisissa tilanteissa, jos heidän pitää tulkita lukemaansa. (Malmquist 1975, 58.)

6. TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen empiirisessä osassa olen halunnut perehtyä erityisesti opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin lukevien koulutulokkaiden eriyttämisestä lukemaanopetuksessa. Olen halunnut päästä kurkistamaan opettajien ajatuksiin “pintaa syvemmältä” ts. olen halunnut saada syvällistä tietoa siitä, mitä he asiasta ajattelevat ja minkälaisia kokemuksia heillä siitä on. Halusin myös tietää, kuinka yleistä, jokapäiväistä eriyttäminen on ja päästä selville, millaisia eriyttämisen muotoja ja tapoja opettajilla on käytössään. Tutkimusongelmani olen muotoillut seuraavanlaisesti:

- Mikä on luokanopettajien käsitys eriyttämisestä?
- Eriyttävätkö luokanopettajat lukevia koulutulokkaitaan lukemaanopetuksessaan?
- Miten usein opettajat eriyttävät?
- Miten luokanopettajat eriyttävät lukevia koulutulokkaita lukemaanopetuksessaan?
- Miten luokanopettajat perustelevat eriyttämistään tai sitä etteivät he eriytä
- Millaisena luokanopettajat kokevat lukevien koulutulokkaiden eriyttämisen?
- Millaisia resursseja eriyttämiseen on eri kouluilla ja luokissa?
- Mitkä seikat estävät eriyttämisen tai hidastavat ja vaikeuttavat sitä?
- Harjoittavatko opettajat yhteistyötä eriyttämiseen liittyen?
- Millainen on opettajankoulutuksen anti eriyttämiselle?
- Miten käytössä oleva lukemaanopetusmenetelmä vaikuttaa eriyttämiseen?
- Ovatko opettajat kokeneet tarvitsevansa lisäkoulutusta tai -materiaalia eriyttämiseen?

7. TUTKIMUKSEN KULKU

Haastattelin tutkimustani varten seitsemän alkuopettajaa kahdelta eri paikkakunnalta Länsi-Suomen läänistä keväällä 1999 ja 2000. Kuusi ensimmäistä opettajaa haastattelin keväällä 1999 ja seitsemännen keväällä 2000. Kuusi opettajista oli samalta paikkakunnalta. Haastattelut etenivät lähinnä teemahaastattelutyylillä. Vaikka muotoilinkin haastatteluteemat ennen haastattelua kokonaisiksi lauseiksi (ks. liite 1), en käyttänyt lauseita yleensä sellaisenaan, vaan keskustelin opettajien kanssa vapaasti haastatteluteemojen pohjalta siten, että kaikki haastatteluteemat tulivat läpikäytyksi kunkin opettajan kanssa. Esitin tarpeen tullen tarkentavia lisäkysymyksiä.

Iältään opettajat olivat 24 vuodesta 50 vuoteen. Suurin osa - eli 5 opettajaa seitsemästä - oli yli 40-vuotiaita. 2 opettajaa oli alle 30-vuotiaita. Opettajan kokemusta haastateltavilla oli yhdestä vuodesta 22,5 vuoteen, keskimäärin 13,3 vuotta. (Mukana on työkokemus sekä ylä- että ala-asteilla.) Kaksi opettajaa oli vailla luokanopettajan koulutusta; yksi opettaja oli koulutukseltaan yläasteen opettaja ja yksi opettaja taas oli saanut Ruotsissa kotikielen opettajan 2-vuotisen koulutuksen ja opiskellut lisäksi Suomessa runsaasti erilaisia opettajankoulutukseen liittyviä opintoja (ks. lisää 7.1).

Neljä opettajista toimi 2-3 opettajaisella kyläkoululla yhdysluokan opettajana ja kolme taas suuremman koulun opettajana (koulun koko yli 400 opp.) Luokkakoot vaihtelivat 11 oppilaasta 24 oppilaaseen. Kyläkouluissa olivat yhdistettyinä luokat 0-2.

7.1 Tiedot haastattelemistani opettajista

Olen numeroinut opettajat numeroilla 1-7. Tässä tärkeimmät tiedot kustakin opettajasta taulukon muodossa.

	Op.1	Op. 2	Op.3	Op.4	op.5	Op.6	op.7
Ikä	44 vuotta	29 vuotta	46 vuotta	44 vuotta	50 vuotta	44 vuotta	24 vuotta
Valm.v. ja koulutus	1990 Yläast. opettaja (Kaupall aineet) 1996 Luokan- opettaja	1994 Luokan- opettaja	1981 Kotikielen op. Ruotsis- sa Lisäksi kasv. tiet. cl	1983 Luokan- opettaja	? Hum. kand. Lisäksi kasv. tiede cl	1977 Luokan- opettaja	1998 Luokan- opettaja
Työkok./v.	6v ala-ast. 8v yläast.	n. 3,5 v	10 v. Ruotsissa kotik. op. 8 v. Suomessa	n. 19 v	n. 4 v yläast., 11 v. ala-ast.	22, 5 v	1 v
Erikois- tumis- aineet	Teologia (15 ov) erityis-ped. (15 ov)	Liikunta (15 ov) erit. ped. (15 ov)	Alkuop. (15 ov) Ruotsi (15 ov) Erit. ped. (15 ov) Aikuis- kasv. (15 ov)	Matem. (15 ov) Musiikki (15 ov.) Liikunta (15 ov.) Kemia (15 ov.) Psykol. (15 ov)	Psykol. (15 ov) äidink. (cl) historia (cl) kirjal- lisuus (cl) atk (15 ov) ympäris- tönsuoj. (15 ov) puhetekn. (15 ov.)	Alkuop. (15 ov) tekstii- lityö (15 ov) englanti (15 ov) suulli- nen ilm. (15 ov)	Alkuop. (15 ov) Musiikki (15 ov) Liikunta (15 ov) Käsityö (15 ov) Uskonto (15 ov) Atk (15 ov)

Taulukosta selviää, että kaikki opettajat olivat opiskelleet paljon. Erikoistumisaineita oli suurimmalla osalla neljä tai enemmän, vaikka opettajilla 3 ja 5 ei ollutkaan varsinaista luokanopettajan pätevyyttä.

7.2 Tiedot kouluista ja luokista

	op. 1	op. 2	op. 3	op. 4	op. 5	op. 6	op.7
Oppilas- määrä koulussa	n. 60	35	n.40	n.350	n.44	n.350	vajaa 700
Oppilas- määrä omassa luokassa	0 lk: 9 1. lk: 6 2. lk: 2	0 lk 2 1. lk: 6 2. lk: 3	0 lk: 8 1. lk: 8 2. lk. 3	23 (alunperin 24)	0 lk: 1 1. lk: 9 2. lk: 8	16	24
Lukutai- toisten koulutu- lokk. osuus ekaluo- kassa	1/6= 17%	0/6= 0% (2 oppi lukem. jo lokak.)	4/8= 50%	8/24= 33%	2/9= 22%	4/16= 25% (+4 tavuja lukevaa)	8/24= 33%

Taulukosta käytäntä ilmi, että lukevien koulutulokkaiden määrä vaihteli 0%:sta 50%:iin. Opettajan 2 luokassa ei ollut alkusyksystä lainkaan lukevia oppilaita tai paremminkin – oppilaat eivät heti näyttäneet taitoaan opettajalle. Lukutaito ilmeni sitten varsin pian - eli lokakuun paikkeilla. Tästä syystä otin myös opettaja 2:n haastateltavieni joukkoon.

Yhteensä haastattelemillani opettajilla oli opetettavanaan 93 oppilasta, joista 27 eli 29% osasi lukea kouluun tullessaan (luvussa ei ole mukana opettaja 2:n kahta oppilasta joiden lukutaito ilmeni vasta lokakuussa).

8 ”MITÄ ENEMMÄN ERIYTTÄÄ SITÄ TYYTYVÄISEMPIÄ OPPILAAT ON” - OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA ERIYTTÄMISESTÄ

Opettajien eriyttämisenäkemykset ja kokemukset jakautuivat karkeasti ottaen kahteen osaan: erittäin myönteisiin/myönteisiin ja varauksellisiin. Suurin osa haastattelemistani opettajista suhtautui eriyttämiseen myönteisesti tai erittäin myönteisesti ja piti eriyttämistä todella tärkeänä ja merkityksellisenä. Hyvin monessa vastauksessa tuli esille näkemys, että eriyttäminen on sitä, että *kukin oppilas saa tasonsa mukaista opetusta* - oli sitten kyseessä heikko tai lahjakas oppilas. Kaikki opettajat olivat kertomansa mukaan eriyttäneet eritasoisia oppilaitaan lukemaanopetuksessa, osa enemmän ja osa vähemmän.

Opettajilla 2,4,5,6, ja 7 oli kaikilla positiivinen tai hyvin positiivinen näkemys eriyttämisestä. Opettajien 1:n ja 3:n näkemys taas oli hieman varauksellinen. Opettaja 1 perusteli varauksellista näkemystään niin, että lukevaa oppilasta ei voi välttämättä eriyttää kovin paljon siksi, että hän ei välttämättä osaa vielä kirjoittaa:

”—sitä lukevaa oppilasta täytyy kuitenkin pitää mukana sen takia, että vaikka se osaa lukea, niin sillä ei oo kirjoittamisen valmiudet kuitenkaan olemassa vielä.” (Opettaja 1)

Opettaja 1 tarkoitti sitä, että kirjoittamisen opettelu ja lukemaan opettelu kulkevat osittain käsi kädessä – molemmissa taidoissa on tärkeää oppia hahmottamaan tavut.

“--se tulee siinä sitten kun se niinku oppii tavuttamaan ja hahmottamaan ne tavut. Niin se kirjoittamisen opettelukin tulee siinä. Sen takia ei hirveen paljon voi eriyttää.”

Opettaja 3:n näkemys eriyttämisestä oli hyvin lyhyesti ilmaistu: hänen mielestään eriyttäminen on yksinkertaisesti sitä, *”että oppilaat tekee eri asioita.”* Opettaja mielestä eriyttää voi *”osan ajasta”*, mutta hänen mielestään lukeva oppilas voi olla mukana myös ihan kirjainten opettelussa sen vuoksi, että on tärkeää, että koko ryhmä tekee samaa asiaa (vrt. 8.1). Opettaja 1:n mielestä sitten, kun ruvetaan tekemään jotakin itsenäisempää työtä, lukevalle oppilaalle on tarjottava jotain muuta tekemistä, ettei esimerkiksi lueteta koko luokkaa lukevan oppilaan istuessa ja huokaillessa paikallaan.

Huolimatta hieman varauksellisesta eriyttämisenäkemyksestään, opettaja 1:n mielestä lukemaanopetusta on eriytettävä ainakin alkuvaiheessa, kun harjoitellaan tavausta ja äänneiden yhdistelyä, ettei lukeva oppilas turhaudu.

”No kyllä ainakin alkuvaiheessa ku tätä näin tä tavausta ja äänneiden yhdistelyä opettaa, niin kyllä siinä vaiheessa täytyy antaa ylimääräistä tehtävää sille, joka osaa lukea.” (Opettaja 1)

Opettaja 2 korosti sitä, että ihan joka asiassa edetään oman tason mukaan eli ”toisille annetaan enemmän sitä tehtävää ja toisille vähemmän”.

”--jos sanelen jotakin niin mä pidän sanelun niin että ne ketkä niinku on hitaampia, heikompia siinä kirjoittamisessa, niin ne kirjoittaa vaikkapa sen ensimmäisen sanan. Että pöllö huhuilee, niin ne kirjoittaa vaan sen pöllön, niinku sen eläimen nimen. Ja muut kirjoittaa sen lopun. Ettei sitte tuu sitä, että toiset joutuu oottaan hirveen kauan, että vieläki tuo tuota samaa pöllöä kirjottaa. Ja joka asiassa niinku näin, että jokainen sen oman tason mukaan menee.” (Opettaja 2)

Opettaja 2:n toisesta kommentista käy ilmi, että *mitä enemmän hän eriyttää, sitä tyytyväisempiä oppilaat ovat*. Eriyttämättömyys aiheuttaa helposti työrauhahäiriöitä:

”No kyllä mun mielestä mitä enemmän eriyttää, sitä tyytyväisempiä oppilaat on, että monesti huomaa, että tänkin asian ois voinu eriyttää. Et näkee niinku istuskelee siellä ja sitte tulee sellasia työrauhahäiriöitä, että kun niill ei oo sitte mitään tekemistä, kun ne oottelee tai jos ne kokee, että tää on ny liian helppoo. Kyllä niinku mitä enemmän eriyttää niin sitä parempi.” (Opettaja 2)

Eriyttäminen on opettaja 2:n mukaan välillä melkoista ”jakautumista” yhdistetyssä 0-2 luokassa:

”Ett kun vaan ite jaksas jakautua kokoajan niin moneen kun tuossakin nollakakkosen porukassa on hyvin eritasoista ku aattelee nollasta kakkosen parhaimpiin niin.” (Opettaja 2)

Opettaja 4:n, 5:n ja 7:n vastauksissa tuli esille yksilöllisyysnäkökulma - eriytettäessä otetaan lapsi huomioon sellaisena kuin hän on ja kukin saa kykyjensä ja tasonsa mukaista opetusta:

”Mun mielestä eriyttäminen on lähinnä sitä, että se ottaa sen lapsen huomioon sellaisena kuin se on eli - eli jokaisen pitäis mennä omassa tasossaan eteenpäin.---Ja sitte taas nää lukemaan - jotka lukee - osaa jo lukee nii niitä pitäis viedä myös siinä lukemisessa eteenpäin.” (Opettaja 4)

Opettaja 6 korosti sitä, että eriyttäminen kannattaa, mutta sen täytyy tapahtua lapsen ehdoilla - kaikki lapset eivät halua silmätiukuiksi sen vuoksi, että he tekevät ”erilaista”.

Opettajalla 7 oli aika vähän kokemuksia eriyttämisestä, olihan hän ollut vasta vuoden opettajana, mutta ne kokemukset joita hänellä oli, olivat positiivisia. Erityisesti hän oli eriyttänyt lahjakkaita oppilaita – monesti he olisivat opettaja 7:n mukaan turhautuneet ”tavallisessa oppitunnissa”.

Opettaja 4:n mielestä eriyttäminen ei ole aina helppoa:

”--se on tietysti hirveen hankalaa. Yrittää nyt perustella lapselle että sä teet tätä, mä vaadin sulta tätä ja joku ääneen lukeminen, niin että kun ne vähän ihmettelee, miks se pitää lukutehtävä lukee kotona semmosen lapsen joka osaa jo lukea nii. Sehän on hirmu tärkeä sille nimenomaan. Mä

vaikka - nallekarhulle luet sen iltasadun. Mutta että sä luet sen iltasadun. Tai niinku lukutehtävän."

8.1 Tarvitaanko eriyttämistä lukemaanopetuksessa

Opettajien mielipiteet eriyttämisen tarpeellisuudesta lukemaanopetuksessa jakautuivat kahtia, kuten edellisessä luvussa tulikin jo esille. Opettajista suurin osa – viisi kappaletta - suhtautui myönteisesti tai erittäin myönteisesti eriyttämiseen ja oli sitä mieltä, että *eritasoisia oppilaita pitää eriyttää lukemaanopetuksessa*. Sen sijaan opettajien 1 ja 3 suhtautuminen eriyttämiseen vaikutti varaukselliselta (ks. 8), mutta kumpikaan heistä ei ollut silti täysin kielteinen eriyttämistä kohtaan - olivathan hekin eriyttäneet eritasoisia oppilaita lukemaanopetuksessaan.

Eriyttämiseen erittäin myönteisesti suhtautuivat opettajat 2, 4, 5 ja 7. Opettaja 7:n mielestä eritasoisia oppilaita pitää ehdottomasti eriyttää lukemaan opetuksessa, että heidän motivaationsa oppimiseen säilyy:

"Ehdottomasti pitää. Omassa luokassa oli 8 lukevaa oppilasta ja määh eriytin niitä aika paljon, että ne oli aina mukana, ku opeteltiin uutta äännettä ja uus kirjain ja. Siinä vaiheessa sitt laitoin ne eri tilaan työskentelemään, että ku alettiin opettelemaan tavuja ja liukumista ja tämmöstä ett se ei kuitenkaan - se ois ollu niistä tosi turhauttavaa." (Opettaja 7)

Opettaja 7 puhuu lukevista oppilaista lahjakkaina oppilaina (vrt. Ahvenainen ja Karppi 1993, 116) ja korostaa heidän eriyttämisensä tärkeyttä: "*—mun mielestä isompi asia on näitten lahjakkaitten eriyttäminen, ku tää heikkojen*".

Opettaja 2:n mielestä ihan joka asiassa on eriytettävä ja edettävä oppilaan omien edellytysten mukaan:

"No pitäähän sitä eriyttää ihan sen takia ettei turhaudu. Ja tuota niin no millä tavalla niin? Ihan sillä, että antaa niinku läksyksi eri mittaisia tekstejä luettavaks. Että kyllähän sen nyt sanoo niinku järkikin, että jos tuota toisilla kaks riviä teettää tuskaa nii, anna ny sille nopeelle sitte kaks riviä läksyksi. Et kyllä se niinku jokaiselle sen oman tason mukaan joka asiassa, niin lukemisessa kuin kirjoittamisessakin." (Opettaja 2)

Opettaja 4 kiinnitti huomiota kiinnitti huomiota siihen, että peruslukutaidon saavuttaminen ei riitä – sen jälkeen on kehitettävä lukutaidon seuraavia osataitoja. Hän oli *syvyyseriyttämisen* (ks. 1.1) kannalla, koska hänen mielestään jokaista on harjaannutettava yksilöllisten valmiuksiensa mukaisesti kohti lukutaidon vaativampia tasoja. (vrt. 3.2.)

"--kaiikkia pitää harjaannuttaa siinä omassa tasossaan, ettei saa jättää niitä hyviä lukijoita vaan niinku, noku no kun ne kerran osaa jo, vaan jotta sitten sitä pitää ruveta vaatimaan sitä hyvää ääneen lukemista, eläytyvää lukemista ja kaikkee muuta, että se on sitte heijän, heijän tota tehtävänsä siinä vaiheessa." (Opettaja 4)

Samaan asiaan viittaa myös opettaja 5:n näkemys. Hänen mielestään lukevilta oppilailta ei voi vaatia, että he istuisivat hiljaa ja kuuntelisivat, kun ei-lukevat opettelevat lukemista – heiltä on vaadittava enemmän:

"--niinku just tämä, että jos toinen oppilas lukee ymmärtäen ja sujuvasti ja näin ja tuota toinen tankkaa siinä vieressä niin, ei voi vaatia siltä että se on siinä hiljaa vierellä ja kuuntelee. Eli pitää antaa semmosta työtä, että hän tuntee olevansa ja hän kokkee jotakin kokoajan. Eikä pitää paikallaan ja jarruttaa sitä eteenpäin menoa. Eli vähän kokoajan ruokkia sitä." (Opettaja 5)

Eriyttämiseen myönteisesti suhtautuneen opettaja 6:n mielestä oppilas itse vaikuttaa siihen, kuinka paljon hänen opetustaan tulee eriytettyä. Eriyttämisen määrä riippuu oppilaan oma-aloitteisuudesta ja aktiivisuudesta:

"No se, ett se että mitä se on ite valmis vastaanottamaan ja millä tavalla olemaan. Ja luokkatilanteessa hyvin usein kyllä pystyy niin semmosen ujommankin muksun siirtämään semmoseen erityistehtävään. Eriyttäminen ja eriytyminen. Niin että se pystyy saamaan siitä itsellensä jotakin ja sitten on poissa jaloista. Sitäkin se on se eriyttäminen että 'mitä mää tekisin, mitä mää tekisin'. Pois jaloista semmoset. Täytyy saada ne perusasiat kuntoon kaikkien kanssa hoidettua." (Opettaja 6)

Opettaja 6 korosti sitä, että perusasiat on saatava ensin kaikkien kanssa kuntoon ja sitten tulee vasta eriyttäminen. Hänen eriyttämisenä oli lähinnä nopeuseriyttämistä (ks.1.1), koska hän puhui, että *"ensin on yhteiset tehtävät, jotka tehdään, ne jotka osaa eli ovat nopeita - niille on lisätehtävä."* Myös opettaja 5 oli nopeuseriyttämisen kannalla: *"--sitte on tietysti niitä yhteisiä töitä, että joista lähdetään liikkeelle, tehdään ne perustyöt ja sitte, sitte katsotaan että, että mites nopeesti se tekee--"* (Opettaja 5)

Varauksellisesti eriyttämiseen suhtautunut opettaja 1 oli sitä mieltä, että *"ei ainakaan kovin paljon oo tarpeellista"* puhuttaessa eriyttämisestä. Hänen mukaansa lukevien oppilaiden eriyttäminen on kyllä aiheellista syyspuolella harjoiteltaessa ensimmäisiä äänteitä ja niiden yhdistämistä. Kevätpuolella eriyttäminen ei ole enää hänen mukaansa niin välttämätöntä, eikä hänen mielestään opettajalla ole siihen silloin aikaakaan.

"-- Että kyllähän aina sitten siinä vaiheessa sitte kun ne ensimmäiset tulee ja, ensimmäiset äänteet ja tavut, äänteet yhdistellään niin siinä vaiheessa. Mutta sitte kun lähetään niinku kevätpuolelle, niin sittehän tulee niin paljon sellaista, jossa toinen voi olla mukana, että ei oo ehkä aikaakaan sillä

lailla." (Opettaja 1)

Opettaja 3:n varauksellisuus eriyttämistä kohtaan oli selkeää, vaikkakin hänen mielestään lukevaa oppilasta voi eriyttää osan ajasta:

"No kyllä mä olisin sitä mieltä, että ainakin osan ajasta, mutta tota niin, musta tuntuu, ett se ei niinku ainakaan nyt näinku ekaluokalla niin, ku siinä on niin paljon muitakin asioita opittavana, ett jos tää nyt on tämmönen oppilas joka osaa hirveen hyvin lukee jo, niin kyllä se mun mielestä voi osan aikaa olla ihan mukana, siinä ihan, ihan kirjainten opettelussakin." (Opettaja 3)

Opettaja 3 perustelee omaa mielipidettään aika erikoisella tavalla. Hän näkee itsetarkoituksena sen, että kaikki tekevät samaa työtä (vrt. 8):

"Ettei se mun mielestä haittaa, ja tota se voi olla koska siinä voi olla taas sitte tulee sitä, että me kaikki tehdään samaa, tulee semmosta, ett ryhmä tekee samaa juttua." (Opettaja 3)

Joissakin tilanteissa on kuitenkin opettaja 3:n mielestä huomioitava lukeva oppilas:

"Mutta sitte jos tota noi, sitt ku ruvetaan tekemään jotaki, jotakin enemmän itsenäistä sitte, niin siinä vaiheessa kyllä mun mielestä voi antaa sille lukevalle oppilaalle jotakin muuta tekemistä, ettei se sitte tarvitse jotakin kun, ettei se nyt esimerkiks lueteta koko luokkaa, niinku koko aika sitä samaa kohtaa. Sitt se lukeva istuu käsi poskella. Aah huokailee..." (Opettaja 3)

Pohtiessani opettajien näkemyksiä siitä, tuleeko lukevia oppilaita eriyttää lukemaanopetuksessa, minulla heräsi kysymys, millä tavoin opettajien oma näkemys lukemisesta ja sen kehitysvaiheista vaikuttaa heidän asenteisiinsa ja toimintatapoihinsa. Onko niin, että erityisesti syvyyseriyttäminen lukemisessa, jota opettaja 4 harjoitti, on yhteydessä siihen, että opettaja näkee lukutaidon kehittymisen elinikäisenä kasvuprosessina?

8.2 "Se on jatkuvaa" – eriyttämisen määrä lukemaanopetuksessa

Suurimmalla osalla opettajista eriyttäminen lukemaanopetuksessa oli jokapäiväistä: neljä opettajaa (opettajat 2, 4, 5 ja 6) kertoi eriyttävänsä jatkuvasti tai päivittäin. Kaksi opettajaa (opettajat 1 ja 7) kertoi eriyttävänsä muutaman kerran viikossa. Opettaja 3 ei osannut sanoa, kuinka usein hän eriyttää.

Opettaja 2 kuvasi eriyttävänsä "*jatkuvasti joka tunnilla*" todeten, että muutamille oppilaille täytyy tehdä melkein oma opetussuunnitelma joka tunniksi.

Opettaja 5 kertoi eriyttävänsä *“kokoajan just näille nopeille”*. Opettaja 6:llakin eriyttäminen oli päivittäistä.

Opettaja 4 kuvasi eriyttämistään lukemaanopetuksessa jatkuvaksi, mutta osin tiedostamattomaksi:

"Kyllä mä luulen, että se on jatkuvaa, ihan kokoajan mä - se varmaan tulee sillai vahingossa, että emmä nyt niinku tietoisesti sitä tee..." (Opettaja 4)

Opettaja 1 eriytti *“pari kertaa viikossa”* ja opettaja 7 kerran tai kaksi kertaa viikossa. Opettaja 3 ei osannut sanoa kuinka usein hän eriyttää, koska hän eriytti lähinnä läksyen määrässä antamalla erimittaisia lukuläksyjä eritasoisille oppilaille (vrt. luku 8.3).

8.3 Miten opettajat eriyttävät lukemaanopetuksessaan

Erilaisia tapoja eriyttää lukemaanopetuksessa oli hyvin paljon. Yleisimmin käytettiin varmasti *nopeus-, laajuus- ja syvyyseriyttämistä sekä opetuksen rikastuttamista..* Jonkin verran käytettiin myös *oppilaiden ryhmittelyä ja opetuksen nopeuttamista.*

Opettajat 3, 4 ja 6 ovat käyttäneet lahjakkaita oppilaita *apuopettajana* heikommille oppilaille rikastuttaen siten heidän opetustaan (ks. 1.3.1):

"Sen verran, oikeestaan mä oon kattonu sillä tavalla joskus, niinku että jos ne menee mielellään pareittain menee tietokoneelle, nii että siinä olis toinen joka osaa hyvin, ja että ne sitten toinen toistaan pystyis sillä tavalla, tai se parempi vois auttaa sitä heikompaa sitt siinä." (Opettaja 3)

"--kyllä myös sillä lailla, että on heikompi lukija, niin laittaa sen lukemaan sen paremman kanssa. Pari semmosta lukemista niin se parempi tietysti kontrolloi, että lukiko se oikein. Että se on myös semmosta eriyttämistä, että että se toinen auttaa niinku toista." (Opettaja 4)

Vaikka opettaja voisi nähdä apuopettajana toimimisen jo lukevan oppilaan opetuksen rikastuttajana (vrt. 1.3.1), näyttää siltä, että apuopettajasysteemiä on käytetty vain opettajaa hyödyttämään. Apuopettajasysteemi ei siis käytännössä ole välttämättä oikeudenmukaisin eriyttämistapa lukevan oppilaan kannalta (vrt. Uusikylä 1996, 136; ks. 1.3.1).

Toisaalta apuopettajana toimiminen voidaan nähdä sosiaalisten taitojen kehittämisen kannalta tärkeänä – jokainen voi olla jossain hyvä ja auttaa heikompiaan.

"--Nyt mull on ollu kaks vuosikertaa tässä aikaisemmin - mä vedän aina 1-2 perättäin - joissa ei oo ollu intoa apuopettajille. Mutta tässä ryhmässä taas kaikki haluaa olla apuopettajia. Ja se on iha - se on taas tätä sosiaalisuutta vielä paremmin että. Tämä eskariluokka - se on kasvattanu tätä sosiaalisuutta ja aivan mahtavasti. Ett nyt sitten on taas niitä, jotka haluaa auttaa toisia. Ja ne osaa tosi kätevästi sen. Syksyllä piti pikkusen puhutella siitä niin: kun sä autat, sä neuvot, mutta vastausta et sano. Vai haluatko sä loppuelämäs olla sanomassa hälle aina vastaukset?" (Opettaja 6)

Opettajat 2 ja 5 toivat esille *tietokoneen merkityksen* eritasoisten oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen syvyyseryttämisessä oivana apuvälineenä (ohjelmoitu opetus, ks. 1.2.3). Opettaja 2 kuvaili asiaa näin:

"--ton tietokoneen avulla aika hyvin pystyy eriyttämään, ku meillä on tosta aapisesta on niinku 3 eri cd-romppua eri tasoista. Että sitte joskus mä päästän ne tekemään ykköstä ne heikoimmat, lukemaan taikka kirjoittamaan - ihan kumpaa vaan siinä voi tehdä, ja sitte taas välillä sitten ne kolmosta ne vahvemmat. Siin on luetun ymmärtämistä ja sitte ite kirjoittamista ja tavujen harjoittelemista - kaikkea mahdollista siinä on." (Opettaja 2)

Opettajat 4 ja 5 olivat käyttäneet eriyttämisessä apuna *ryhmittelyä luokan sisäisiin pien(taso)ryhmiin* (vrt. 1.2.1). Opettaja 5 oli soveltanut ryhmittelyä omassa luokassaan jakamalla oppilaat viiteen eri ryhmään:

"Ja sitä eriyttämistä on kyllä noin isossa porukassa niin, saattaa joskus olla että se on, se on sitä, että että pieni ryhmä tekee yhtä ja toinen toista, että kolmas, neljäs ja viides ryhmä tekee eriä, tavallaan niinku erityyppistä työtä." (Opettaja 5)

Opettaja 5 oli toteuttanut ryhmittelyä joustavammin, pehmeämmälläkin tavalla. Hän opetti asian vain niille, jotka eivät sitä vielä osanneet jakaen luokan siten tavallaan kahteen ryhmään:

"-- ne jotka ei ymmärrä, niin ne on siinä minun opettajan pöydän tässä näin lähellä ja ja minä siinä selitän niille ne asiat, niin se on aivan erilaista se, että ne on siinä kokoajan minun lähellä ja mä selitän ja välillä otan taululle vain näille muutamalle sitten niitä asioita. Ett se on tämmöstä niinku tilanteesta riippuvaa eriyttämistä. Se on niinku semmosta inspirointia, että mä niinku inspiroin hyvin paljon." (Opettaja 5)

Vaikka tämä on mielestäni hyvä ja kokeilemisen arvoinen tapa eriyttää, sen toteuttamisessa on tärkeää huomioida se, että menetelmä vaatii erityisen paljon tilanneherkkyyttä ja oppilaiden tuntemusta.

Opettaja 4 oli myös toteuttanut ryhmittelyä oppilaitten tason mukaan:

"--Mä tein mielestäni hirveen hyvän ratkasun tossa alkusyksystä, että mä järjestin - kun meill on aina ryhmissä pulpetit - niin mä järjestin siihen yhteen pöytään kuus, jotka oli kaikista hittaimmin

oppivia. Sitte kahteen pöytään mä pistin neljän oppilaan ryhmissä, jotka oli jo lukevia ja sitte ne muut pöydät oli niitä siinä keskitasossa, niin mun oli hirveen helppo luokassa, kun luettiin joku juttu - niin mä aloitin ehkä siitä nopeimmasta päästä, että mä sain ne nopeesti tekemään jotain ja sitte ne - saatoin jopa niille hitaammillekin antaa jotain kun, ku eihän ne jaksa keskittyä siihen asiaan nii - jotain muuta asiaa sillä hetkellä, kun mä luetin sen keskiporukan ja sitten sain keskittyä ihan rauhassa siihen loppuporukkaan---" (Opettaja 4)

Opettaja 6 sen sijaan ei pitänyt ajatuksesta, että lapset jaettaisiin ryhmiin eriyttäessä:

"Mä en oo harrastanu sitä, että heti jakaisin lapset: tommonen ryhmä, tommonen ryhmä ja tommonen ryhmä ja teiän ryhmälle nämä ja teille nuo ja teille nuo tehtävät. Vaan ensin on yhteiset tehtävät, jotka tehdään; no jotka osaa eli ovat nopeita - niille on lisätehtävä." (Opettaja 6)

Erilaisia lisätehtäviä käytettiinkin hyvin paljon eriyttämisessä perustehtävien tekemisen jälkeen. Monet opettajat antoivat erilaisia oppikirjan ulkopuolisia itsenäisiä tehtäviä lukeville oppilaille lisätehtäväksi (nopeus-, laajuus ja syvyyseriyttäminen). Opettajat mainitsivat eriyttämiskeinoinaan ylimääräiset lisätehtäväkirjat lukeville oppilaille (opettajat 1 ja 7), luetun ymmärtämistehtävät ja lukutehtävät (opettajat 6 ja 7), erilaiset kirjat (opettaja 5), pulpettikirjan (opettaja 6), pelit (opettaja 6 ja 7), kirjoittamistehtävät (opettaja 7) sekä erilaiset monisteet (muun muassaopettaja 5).

Opettaja 5 korosti sitä, että kaikki tekevät ensin niin kutsutut perustehtävät (vrt. 8.1) ja nopeille on sitten esimerkiksi lisätehtävämonisteita (nopeuseriyttäminen):

"--jos tehdään vihkotöitä, kaikki tekee ne perusvihkotyöt ensin, eli eli mitä siihen niinku jokaisen kuuluu tehdä. Sitten yks on nopee, sillä ei kauaa mee ja se on hyvää siistiä jälkeä ja näin niin sen jälkeen niin niin, mulla on aina varastoss - mull on tuolla semmonen nippu, jossa on erillisiä tämmöisiä monisteita, jotka minä sitten annan, että teప్పä tämä nyt seuraavaksi." (Opettaja 5)

Opettaja 6 kuvaili, että eriyttäminen voi joskus olla myös jotain "yhteistä asiaa täällä luokassa - yhteiseksi hyväksi". Hän tarkoitti sitä, että eriyttävä lisätehtävä ei välttämättä aina liity varsinaiseen tunnin aiheeseen.

Opettaja 4 kritisoi luetun ymmärtämistä harjoitettavia monisteita, koska lapset eivät välttämättä jaksa keskittyä niihin. Eriyttämisen pitäisi olla sen sijaan "tekemistä" (ks. 8.5).

Opettaja 3 eriytti oppilaitaan lähinnä *läksyjen määrässä* antamalla hitaille oppilaille lyhempiä lukuläksyjä kuin nopeille (laajuuseriyttäminen):

"--kyllä mä niille hitaille oon pyrkiny sitte ainaki ehdottamaan, että jos ottais vähän pienemmän, ettei olis niillä tota noin niin, ehkä yhtä pitkät läksyt kotona harjoteltavaks sitte, ku mitä, mitä on

niillä, jotka osaa jo lukee hirmu hyvin. Se ois ainakin läksyjen määrässä. Ja sitt tota noin niin, ne jotka nyt osaa jo lukee hyvin, niin ne on ehkä kyllä saanu enemmän tehdä sitte jotain itsenäisiä, itsenäisiä tehtäviä sinä aikana, kun oon luetuttanu näitä, joilla on vähän hitaammin tää lukemisen oppiminen sujunu." (opettaja 3)

Opettaja 4 puhui aika paljon ulkoalukemisen merkityksestä. Hänen mielestään se kehittää hyvin paljon muistia - oppilas "*oppii painamaan joitain asioita mieleen, että se on semmosta niinku opiskelutekniikkaa myös samalla*". Opettaja 4:n mielestä ulkoalukemisessa tulee eriyttäminen myös huomioitua:

"--että silloin tavallaan ne hitaat, ne kuuntelee mitä nopeimmat oppii, toiset oppii nopeasti, hirveen nopeesti ulkoo jonku asian. Mutt ett kyllä mä näen sillä hirveen suuren pai-- se on justiin sitä eriyttämistä myös yhdellä tavalla." (Opettaja 4)

Opettaja 4:n piti laulamista erittäin hyvänä eriyttämiskeinona:

"Siinä oppii sanoja ajattelemaan, mitä ne laulun sanat on. Niitä oppii ulkoa ja siinä tulee tavallaan sitä sisällön ymmärtämistä ja kaikkee, koska se liittyy sitte taas - on se sitten uskontoa, ympäristöoppia tai siis luonnontietoa tai muuta nii, niin niin niillä laulun sanoillahan on - niitä aina silloin pystyy sen ymppäämähän siihen ite aiheeseen." (Opettaja 4)

Opettaja 4 käytti kertoi eriyttävänsä siten, että hän vaatii lahjakkailta oppilailta huomattavasti enemmän kuin heikoilta (vrt. syvyyseriyttäminen):

"--mä sitte vaadin huomattavasti enemmän niiltä. Että niitä sitte jos ne on hyviä kirjoittajia äidinkielen taidoissa niin, sitten tietysti niitä hyödyntää kaikennäköisiin kirjoittamisiin--" (Opettaja 4)

Opettaja 4: n mukaan lahjakkaat ja muita edellä olevat *lapset eriyttävät myös itse itseään*:

"Ja tuo - totta kai niitä lahjakkaita lapsia tietysti pitäis eriyttää eteenpäin, mutta se - ne on yleensä niin fiksuja, että ne eriyttää itte kokoajan itteensä. Ne tavallaan hakeutuu - toiset lapset on niin laiskoja, että eihän ne tee kun vain justiin sen pakollisen..." (Opettaja 4)

Hyvä eriyttämiskeino on äidinkielessä opettaja 4:n mukaan myös se, ettei käytäkään työkirjoja, vaan niiden sijasta *vihkoja* (laajuus- ja syvyyseriyttäminen):

"-- meill on ollu aina ne vihokot, nii sehän on erittäin hyvä eriyttäminen, että jos sää sanot, että hae tukisanat sieltä, kirjoita viis tärkeintä asiaa tai piirrä tai mitä milloinkin niistä asioista piti tehdä, nii jokainen lapsen tekee sen oman - oman juttunsa...Eli se laps joka ei pysty, kun justihin ehkä ne vaivoin saamaan sieltä kasaan, niin se tekee justihin sen, mutta joku semmonen lahjakas lapsi, joka on lahjakas piirtämään, hyvä kirjoittamaan, osaa oikein hyvin ottaa niitä tietoja sieltä, nehän oli aivan upeita ne jokku aukeamat--.

"--Että se on minusta erittäin hyvä, ja nytkin meillä on luontovihko jo ykkösellä, uskontovihko ja sitten Satuvakka-vihko. Eli siinähan pystyy hirveen hyvin niihin jo sillä lailla eriyttämään sitä

kirjoitusta ainakin, että kuka kirjoittaa enemmän, kuka vähemmän." (Opettaja 4)

Opettajat 4 toi esille myös oppilaiden rakastamat *nukketeatteriesitykset*:

"Mutt siin on aina, siin on se ongelma, ku on iso luokka, niin ku kaikille pitää olla sitte yhtä suuri osuus... ja sitt ne pakkaa hermostuu, ku joku ei lue - tai lukee nii hitaasti. Ett siinä sitte siinä vuorosanojen kattomisessa, että laittaa semmoselle hitaammalle vähä pienemmän tekstin...mutta se sillai tietysti vaatii opettajalta taas, että äkkiä jos on vieras teksti niin tulla että, minkä roolin tästä nyt kenellekin antaa, kuka tässä lukkee eniten ja kuka vähiten ja, että tulee vähän haasteita niinku kaikille että." (opettaja 4)

Yhdysluokkien opettajat 2 ja 5 toivat esille sen, että *eriyttäminen voi ylittää jopa luokkarajat yhdysluokassa 0-2* (vrt. opetuksen rikastuttaminen 1.3.1):

"--Siinä kyllä menee vähän niinku yli luokkarajojenkin sitte se eriyttäminen, että tänäänkin kirjoiteltiin niin jokainen kirjoitteli vähän sen oman tason mukaan että mitä kukakin. Nollatkin kirjoitteli, mutta yksittäisiä sanoja kuvasta. Ja ne oli jo nollille niinku hyviä teh-- sillälaila, että harvoin nollat ees lukee, mutta nämä jo kirjoittaa. Et siin ei aina katota, että ook sää ykkösellä vai ook sä nollalla vai kakkosella, ett se menee vähän sen oman tason mukaan." (Opettaja 2)

Opettaja 5 oli eriyttänyt jopa niin pitkälle, että oli siirtänyt ekaluokkalaisten tekemään toisen luokan tehtäviä äidinkielellä (vrt. opetuksen rikastuttaminen 1.3.1):

"--tämä joka on, se on todella pitkällä tossa lukemisessa niin, minä oon eriyttäny jopa niin paljon, että se yks oppilas on menny tokaluokkalaisten, niitten kanssa tekemään topun asioita, samoja asioita ja kirjoittanu jos on jotain kirjoittamista, niin olen eriyttäny niin pitkälle." **No miten se on toiminu?** "Hyvin toiminu. Ja laittanu ryhmätöihin ihan, et tokaluokkalaisten kans tekemään töitä." (Opettaja 5)

Opettaja 7 eriytti lukevia oppilaita pistämällä heidät tekemään omia tehtäviään yhdessä *kouluavustajan kanssa* 1-2 kertaa viikossa (vrt. syvyyseriyttäminen):

"No mää oon eriyttäny sitte niitä lahjakkaita oppilaita sillä tavalla, että ku alkusyksystä opeteltiin suurin piirtein että yks kirjain ja äänne viikossa, nii ihan silloin ku oli sitä ihan opettelua siinä niin, silloin ne oli siellä omassa tilassa, että yks kaks kertaa viikossa oli niinkö semmosta eriyttävää työskentelyä ja niillä oli aina mukana kouluavustaja siellä ja yleensä neljän hengen ryhmissä oli ne oppilaat. Tietenki olihan se toisaalta hankalaa niinku selittää aina kouluavustajalle, että mitä niitten kans tulee tehdä ja miten." (Opettaja 7)

8.4 Opettajien perusteluja eriyttämiselle

Yleisin perustelu eriyttämiselle oli se, että *oppilaat eivät turhaudu ja heillä säilyy motivaatio koulunkäyntiin*. Peräti viisi opettajaa (Opettajat 1,2,3, 6 ja 7) toi esille tämän

näkemyksen.

"Kyllähän se nyt on tavallaan siinä tilanteessa eriytettävä, ettei... ettei se oppilas turhaudu siihen istumiseen." (Opettaja 1)

"Sen takia, ettei se oppilas turhaudu ja että se oppii. Ensimmäisenä se että se oppii - oppii sen oman tason mukaan menemään. Ei siit oo mitään hyötyä, että se istuu täällä ja tietää, että oli vähän - meni vähä niinku riman alta tuo homma että." (Opettaja 2)

"No erityisesti sen takia, että säilyis motivaatio niillä lahjakkailla oppilailta." (Opettaja 7)

Opettajien 5, 6 ja 7 eriyttämisperusteluissa tuli myös esille turhautumiseen liittyvä *työ-
rauhanäkökulma*.

"--jos nää nopeet ei saa minkäänlaista huomiota siitä niin, että he selviytyvät, jos heitä ei noteerata, vaan annetaan odottaa aina, että se viimeinenkin takkuaja pääsee samaan, niin nehän herppaa heti." (Opettaja 6)

"-- ei oo sitte tuu mitään tämmösiä häiriötekijöitä, eikä lapset hermostu ja ja kyllä sen näkee, että heti, että jos on että 'mitä mä nyt teen', jos ei oo mitään tekemistä. Laps haluaa sen, ett heill on jatkuvasti jotain tekemistä. Ei ne jaksa vaan olla. Se on vaikeeta se oleminen." (Opettaja 5)

"Että sillon ku ne (lahjakkaat oppilaat) turhautuu siellä tunnilla, niin se ilmenee häiriönä ja sitt se edistää myös - tai estää niitä muitaki oppimasta, että ensisijaisesti sen takia, että niillä säilyy motivaatio ja mielekkyys siihen koulunkäyntiin." (Opettaja 7)

Opettaja 5 kiteyttää, että kun *"kaikilla on tekemistä, niin luokka on tyytyväinen, onnellinen ja työskentely sujuu hyvin"*.

Kolmen opettajan (opettajat 3, 4 ja 5) vastauksessa korostuu yksilöllisen oppimisen näkökulma: jokaisella oppilaalla on oltava heille itselleen *sopivia haasteita*.

"No että just, että jos niillä säilyis mielenkiinto siihen koulunkäyntiin, että niillä ois jokaisella ois itelleen jotakin sopivaa haastetta. Ettei menis mielenkiinto ja nii olis jokaisella opittavaa joka tapauksessa." (Opettaja 3)

"Eli se, että jokainen etenis tavallaan omassa tahdissaan--" (Opettaja 4)

Opettaja 5 toi esille *lapsen oikeuden oppia koulussa*:

"--mä oon läheltä seurannu ihmisiä tai sanotaan tämmöisiä lapsia, jotka käy koulua ja sanoo, että siellei mitään opi. Mä tiedän kaikki ne asiat, ei siellä mitään opi. Emmää jaksa olla siellä. Siell ei opi mitään. Niin niin, se on lapsen kannalta ihan väärin. Ne on tullu oppimaan eikä olemaan. Tietysti se on, koulu on päivähoitopaikkakin - tavallaan, mutta se pitäs olla muutakin kuin päivähoitopaikka - siis näille älykkäille lapsille. Ja sitte taas se, että ei kaikilta voi vaatia samaa."

(Opettaja 5)

Opettaja 7 huomioi vielä sen, että eriyttäessään lahjakkaita oppilaita, hänellä jää *enemmän aikaa heikoille oppilaille*:

"Toisaalta se mahdollistaa sitte niinkö minun ajasta enemmän niille, jotka sitä todella tarvii siinä tilanteessa." (Opettaja 7)

8.5 Eriyttämiseen liittyviä ongelmia

Opettajat mainitsivat eriyttämiseen liittyvinä vaikeuksina muun muassa sen, että se *teettää työtä, vaatii suunnittelua ja organisointia sekä vie aikaa*. Muina ongelmina opettajat pitivät muun muassa lasten erilaisia tarpeita, heidän pitkäjänteisyyden puutettaan ja vanhempien ennakkoluuloja eriyttämistä kohtaan. Yhdysluokissa 0-2 oli ongelmana se, että kakkosluokkalaiset saavat liian vähän huomiota. Opetus on myös melko työlästä.

Opettajien 1, 2 ja 3 mielestä lukevien oppilaiden eriyttämisessä ei oikeastaan ole oppilaiden kannalta ongelmia, mutta opettaja 1:n mielestä ylimääräisten tehtävien neuvominen *vie aikaa*.

"-- niillä jotka osaa lukee, ei niillä nyt eriyttäminen oo - oikeastaan siinä ei oo ongelmia. Paitsi että tottakai se nyt yrittää neuvoo siihen tehtävään, et siihen menee aikaa. Mut se osaa sen kuitenkin sitte tehdä itsenäisesti. Sitte kun eriyttää näitä erityisoppilaita - siinä joutuu sitten kokoajan oleen mukana. Se on niinku ainakin niiden kohdalla ongelma." (Opettaja 1)

Opettaja 2 ja 5 mainitsevat eriyttämisen ongelmakohdaksi sen, että se *teettää työtä*:

"No tietysti se itelle teettää niinku työtä. Mutta emmä nyt sitä kattois, että oppilaille on siitä mitään ongelmia tai mitään sillai vaikeuksia. Kyllä ne aika hyvin siihen sopeutuu, että joku tekee niinku aina eri tehtävää. Ei ne sitä kysele monta kertaa, että miks tuo saa tehdä tuommosta, että määhki haluaisin. Ku ne tietää, ettei ne ite pysty sitä tekemään. Kyllä ne niinku oppilaatki aika hyvin sen niinku ymmärtää ja jos joku kysyy niin mä oon selittäny sen sitten, että minkä takia." (Opettaja 2)

"No kyll on ongelmia siinä mielessä, että se vaatii - tai emmää tiiä ny onko se ongelma se, ett se vaatii työtä. Ja se vaatii sen, että tiedät, mistä äkkiä nappaat sitten, eli ett semmoset hyvät kansiot on hyvät olemassa, että että toss on sen tason, toss on sen tason tehtäviä ja tämmösiä ja." (Opettaja 5)

Opettaja 5 tuo esille myös sen, että *eriyttäminen vaatii suunnittelua ja organisointia*:

"--Ja tuota ja ne yleensä vaatii sellaista suunnittelua. Että aina ku tunnille meet niin, että nopea - se tekee tän nopeasti läpi, tässä on lisätehtävät, se menee vaikka koneelle tai suunnittelee sen, ne jotka saavat valmiiksi ne pääsee ja pääsee mukaan tekemään jotain muuta. Ja se vaatii semmosta niinku, enemmän semmost organisointia ja suunnittelua. Että ei se oo laiskan ihmisen touhua se eriyttäminen! Joo. Ei kyllä oo. Kokoajan saa tehdä töitä. Sitte ku tunti on loppu, tuntuu siltä että hupsista. Miten se tunti meni." (Opettaja 5)

Suunnittelun ja organisoinnin vaikeuksiin liittyy myös se, että *ei ole aina helppoa rakentaa tunteja* niin, että ne menisivät "täydellisen hyvin":

"No onhan se semmonen, ett eihän sitä nyt kuitenkaan, emmä ainakaan osaa aina niitä tunteja rakentaa sillä tavalla, ett se nyt menis täydellisen hyvin, että ett kyllä siellä tota noin niin - ei sitä yksinkertaisesti vaan osaa aina niinku niitä, että joskus ne joutuu, joutuu sitte kuuntelemaan ja odottelemaan ja..." (Opettaja 3)

Suunnittelun vaikeuksina opettaja 3 näki sen, että *sopivien tehtävien löytäminen ei aina ole helppoa*. Muiden opettajien mielestä materiaalia oli kullakin koululla riittämiin.

Opettajien (1, 2, 4, 5, 6 ja 7) mielestä *oppilaat suhtautuvat mutkattomasti eriyttämiseen. Vanhemmat sen sijaan voivat olla ennakkoluuloisia*. Ennakkoluuloja oli lähinnä heikkojen oppilaiden vanhemmilla ja ne liittyivät paljolti erityisopetukseen ja tukiopetukseen (ks. 8.7). Samat ennakkoluulot tulivat esille myös opettaja 4:n suorittaessa luokan sisäistä tasoryhmittelyä omassa luokassaan (vrt. luku 8.3).

"--eikä lapset sitä kokenu mitenkään, mutta ykski vanha-vanhempi oli sanonu, että ku mullamunki lapsi on siinä - ei se nyt rupusakkia sanonu, mutta..." (Opettaja 4)

Kaksi opettajista esitti eriyttämisen ongelmana *lasten lyhytjänteisyyden* – nämä eivät välttämättä jaksu syventyä ylimääräisiin tehtäviin:

"--Tää lapsen väsyminen ja pitkäjänteisyys. Se ei ekaluokan syksyllä oo kovin iso. Vaikka ne osaakin. Mutt ne ei jaksu sitte yksinänsä keskittyä johonkin hommaan niinkään pitkäksi aikaa." (Opettaja 6)

Edellä mainittuun liittyy myös opettaja 4:n näkemys siitä, että lapset eivät välttämättä jaksu keskittyä erilaisiin luetunymmärtämismonisteisiin, jota heille syödetään niin usein. Lapsilla pitäisi sen sijaan olla monipuolisempaa tekemistä:

"—siin (monisteissa) on yleensä lukemisen ymmärtäminen se juttu, nii se on jollekin - mullakin on pojat vielä hirveen hyviä lukijoita, ei ne jaksu keskittyä semmoseen paperiin. Ett siellä pitäis olla sitte taas tekemistä." (Opettaja 4)

Opettaja 4 myös mielti, onko edes ihan oikein syytää lahjakkaille oppilaille aina vain

monisteita toisensa jälkeen:

"Ett se on, se on niin monioppiinen juttu, että kyllähän mä pystyn monistetta monisteen perään iskemään niille, mutta ei se, se ei välttämättä oo ihan oikein sitte." (Opettaja 4)

Opettaja 4 toi esille sukupuolisidonnaisen näkökulman. Hänen mielestään rauhalliset tytöt jaksavat yleensä paremmin keskittyä erilaisiin monisteisiin kuin vilkkaat pojat:

"Että semmonen rauhallinen, yleensä tyttö niin, kyllähän se jaksaa niitä monisteita väritellä ja kirjoitella ja lueskella, mutta semmonen vilikkaampi poika, niin ei se välttämättä." (Opettaja 4)

Opettaja 5 mainitsee ongelmakohtana sen, että aikaa tahdo riittää niille, jotka ovat pitemmällä, kun *heikot oppilaat vaativat niin paljon opettajan huomiota*. Hän myös esitti sen olevan epäoikeudenmukaista, että lahjakkaat joutuvat aina tekemään vain itsenäistä työtä – hekin tarvitsevat opettajan apua.

"-- jos on oikeen tämmösiä pitkällä olevia, niin niille ei oo niin paljon aikaa sitte, mitä sitte näille jotka laahaa siellä perässä. Se on se ongelma. Ja minusta se ei oo oikein. Ei yks ihminen repee joka paikkaan. Ei se yksinkertaisesti pysty." (opettaja 5)

Myös opettaja 7 oli sitä mieltä, että *lahjakkaita oppilaita ei voi aina laittaa vain tekemään itsenäistä työskentelyä* - hekin tarvitsevat opettajan huomiota, ohjaamista ja motivointia tehtäviensä tekemiseen:

"-- kyllä neki tarvii semmosta motivointia ja että niitä pitää myös ohjata samalla tavalla kuin muitaki." (Opettaja 7)

Opettaja 7 kuvasi, kuinka lahjakkaat oppilaat hakevat opettajan huomiota ja aikaa jollain muulla tavalla, jos he eivät saa sitä "suosiolla":

"--jokainen niistäki oppilaista nii ois halunnu sitä oman opettajan aikaa, ett se oli semmonen, että ne sitte kerjäs sitä huomiota jotenki muuten ja sitä ei aluku ehkä itekään ymmärtäny, että mitä se oli--" (Opettaja 7)

Opettaja 7 pitää eriyttämisessä ongelmallisena sitä, *kuka valvoo oppilaita, jos he työskentelevät eriytettäessä eri tilassa*:

"No ainaki se, että kuka niitten oppilaitten kans on siellä eri tilassa. No meillähän se oli se

kouluavustaja joulun asti, mutta sen jälkeen. Niin niin ei ollut muuta mahdollisuutta kuin luokan ovi auki ja nurkkasilmällä kahtoo, että mitä siellä tapahtuu..." (Opettaja 7)

Opettaja 7 käytti aika paljon kouluavustajaa apuna eriyttämisessä. Hän sijoitti lukevat oppilaat 1-2 kertaa viikossa ihan eri tilaan kouluavustajan kanssa tekemään omia tehtäviään. Hänen mukaansa *ei ollut aina helppoa selittää kouluavustajalle, mitä oppilaitten kanssa tehdään*. Opettaja 7 puhui myös siitä, että kouluavustajilla ei välttämättä ole aina oikeanlaista lähestymistapaa oppilaisiin:

"--monesti koki sen, että kouluavustajat - kouluavustajilla ei oo niinku oikeanlaista lähestymistapaa niihi oppilaisiin, että ne oli vähä niinku ulkokohtasia, että ne saatto vaan istua jossaki pöyän päässä ja kattoo, että ne ei niinku menny siihen tilanteeseen niinku mukaan ja että ne - tai musta tuntu, että lapset monesti ajatteli, että se vaan niinku istuu tuossa että. Ett enempi - enempi ois saanu niinku olla niinku mukana siinä ite toiminnassa ja niinku innostaa niitä lapsia ja, että se ei oo vaan semmonen tarkkaileva silmä siellä." (Opettaja 7)

Monessa kyläkoulussa olivat sekä eskarit että 1.-2. luokka yhdistettynä. Opettajan 1 mielestä ongelmana voi *yhdysluokissa* olla, että kakkosluokkalaiset jäävät taka-alalle:

"Kyllähän se on ihan jos koko päivän on koko porukan kanssa, niin kyllä kakkosluokkalaiset eniten siinä joutuu sillä lailla tausta-alalle ja sitten vaan pitää keksiä semmosta tekemistä. Mutta jos jatkuvasti olis niin että ois nollakakkoset, niin kyllä mä ihmettelen, missä ajassa sitä sitten ykkösluokan taitoja opittais. Kyllä ne on tosiaan niin eritasoisia. Syksyllä kun aloitetaan niin yks on 6-vuotias ja yks on 8-vuotias, niin ei siinä millään opettajan aika riitä." (Opettaja 1)

Opettaja 2 toi esille sen, että yhdysluokka 0-2 on työllistää opettajaa varsin paljon:

"No jos mulla ny olis pelkästään ne ykköset siinä - ne 6 oppilasta niin - kyllähän se niitten kans onnistuis yksistään. Mut sitte kunn siin on ne muutkin paikalla, niin kyllä se niinku hirmu työlästä on." (Opettaja 2)

8.6 Eriyttämisen resurssit

Yleisesti ottaen opettajat olivat sitä mieltä, että resurssit heidän koulullaan eriyttämiseen ovat ihan hyvät. Opettaja 5 ilmaisi asian näin:

"Kyllä kaikki(resurssit) mun mielestä on käytössä, ett ei tässä oo semmosia, että vois lähteä niinku tota - aika pitkällekin saa kyllä viedä sitä, niinku huomasit tuolla, että mä jopa siirrän ykköseltä kakkosen ryhmään. Ei se se niinku tota poissulje oikeastaan minkäänlaista. Mutta ehkä sitte on vaikeempi kakkosta eriyttää toisippäin. Että, et sit pitää keksiä kyllä niin. Tuota ei nyt oikeen nii voi, että vie kolmoselle ja eri opettajalle, et se ei nyt toimi kyllä ainakaan vielä. Että se vaatii sitte niin jotenki semmoset opettajien väliset läheiset suhteet ja kontaktit siinä mielessä, että ne luokat olis niinku hyvin lähellä toisiaan ja kaikki tämmöset, että sitä niinku työskenneltäis tavallaan

yhdessä." (Opettaja 5)

Kouluavustajat. Jokaisen haastatteleman opettajan koululla oli käytössä kouluavustajia, luokka-avustajia sekä henkilökohtaisia avustajia. Opettaja 6 ilmaisi asian näin:

"--sitt meill on ollu luokka-avustajia ja henkilökohtaisia avustajia, että mikä määrä niiltä sitte irtoo sen oman nimetyn tehtävän ja kotipaikan tai kotiluokan ylitte, niin sitä voi sitten muut hyödyntää sen työpäivän aikana." (Opettaja 6)

Kouluavustajat olivat vaihtelevia aikoja opettajien tukena: esimerkiksi opettaja 2:lla kouluavustaja oli käytössä yhtenä päivänä viikossa, opettaja 5:lla 2,5 päivänä viikossa. Opettaja 5:n mukaan kouluavustaja mahdollistaa oppilaiden ryhmittelyn:

"Mutta sitte mulla on täällä eriyttämiseen siinä mielessä, että ku on tää kouluavustaja 2,5 päivää viikossa, nii nii se mahdollistaa sen eriyttämisen myös hyvin pitkälle. Eli eli esimerkiksi tää kouluavustaja jää yhden ryhmän kans tekemään töitä ja ite ottaa jonkun ryhmän, jossa ajattelee, että sen pitää niinku miettiä sitten, että missä minä olen paikalla ja missä kouluavustaja on paikalla. Että onko se sitte, sitten niin tuota siinä ryhmässä, jolla on vaikeuksia, tai sitten siinä ryhmässä kouluavustaja, jotka edistyy niinku nopeemmin ja näin että. Et se on sitte ihan, ihan tilannekohtanen. Se on ihan siitä tilanteesta ja aiheesta kiinni ja kaikesta niistä kiinni." (Opettaja 5)

Opettaja 1:n ja 2:n kouluilla kouluavustaja teki töitä pääasiassa esikoululaisten kanssa:

"Mulla on kouluavustaja käytössä. Pääasiassa se kuitenkin tekee töitä eskareitten kanssa. Että siinä ei aina ehkä kerkeä eriyttämään silloin kun pitäis. Ei aina huomaa. Ja sitten se on varmaan oppilaan luonteestakin kiinni, jos se tekee omia entisiäkin tehtäviä hitaasti, niin nekin on vielä tekemättä niin. Mutta jos olis oikeen niinku semmonen, joka turhautuis siinä ja osais, niin kyllä siinä olis varmaan ongelma semmonen, että riittääkö aika ja miten sen toteuttaa." (Opettaja 1)

"--mul on kouluavustaja täällä ollu keskiviikkoisin, että se on sitte ottanu - se on niinku nollien takia täällä ja nollien kans eniten onkin, mutta että on siitä ollu apua myös sitte näitten muittenkin opettamisessa. Se on ottanu siihen tietokoneelle jonkun, jonkun porukan tai näin että." (Opettaja 2)

Opettaja 7 toi esille sen, että avustajien perehdyttämisessä on melko kova työ:

"Mun mielestä hyvät, että jos ajattelee pientä koulua, että ei siellä oo näin paljon avustajia käytettävissä. Että just syksyllä, ku oli kokoajan se avustaja käytettävissä, niin sehä oli tosi hyvä tilanne. Se vaa ois vaatinu iteltä hirveesti aikaa niinku perehdyttää niitä avustajia---" (Opettaja 7)

Opettaja 7 puhui myös siitä, että avustajilla ei ole välttämättä oikeanlaista lähestymistäpää lapsiin (vrt. 8.5).

Tilat. Pienryhmätilojen puute tuntui olevan ongelma opettajien 2 ja 6 mielestä:

"--Että sillälailla, mutta niin ei oo näitä tiloja ja jos kaikki oppilaat pitää olla samassa tilassa, ettei sä voi laittaa niitä tekemään mihkään muualle. Ja tietysti aina, jos ite joudut oleen äänessä, ja joku tekee hiljasta, niin ainahan ne vähän häiriintyy. Että siin on se, että se on mulla siinä niinku on - se on niinku tuossa mitä ongelmia. Että jos niinku pitäs saaha rauhallista työtä tehdä, niin sitte jos sä joudut opettaan tai jakaan työtä. Aina levottomampaa, mitä useampaa työtä tehdään samassa tilassa." (Opettaja 2)

Opettaja 6:n mielestä omaa luokkaaakin voidaan kuitenkin jakaa myös pienempiin tiloihin:

"Että pienryhmätiloja saisi olla enemmän. Mutta kuitenkin taas se tarkoituksenmukaisuus siinäkin, että ku ne suurimman osan ajasta tyhjinä kuitenkin, että niin sitten me käytetään omaa luokkaa. Tehdään tänne: on yks nurkka ja on toinen nurkka ja sitte on kolmas nurkka ja sitten on loput paikoillansa ja. Sitten on käytävän naulakolla niin penkit - niitä käytetään. Ruokala on tossa käytävän toisella puolella. Sieltä otetaan lainaan yks pöytä silloin, kun siellä ei oo ruokailijoita. Kyllä se tässä hoituu tosi hyvin." (Opettaja 6)

Tietokoneet. Kaikilla kouluilla oli käytössä tietokoneita, ja kaikki opettajat käyttivät niitä opettamisessa ja eriyttämisessä apuna. Opettaja 3 koki ongelmana sen, että koneet eivät ole omassa luokassa:

"On, mutta ne ei oo luokassa. Että ne on sitte niinkun toisessa tilassa. Että se on pikkusen hankalaa. Ja tota noin sittä täytyy niinkun, koska mä oon sitte yksin, mun täytyy seilata sitte kahden tilan välissä, että se on oikeestaan aika epäkäytännöllistä. Mutta oon mä kuitenkin - mä oon käyttäny tietokoneohjelmia sitte jonku verran. Mutta tota noin niin, emmä oikeestaan tiä, onko se ollu oikeestaan eriyttämistä silloin." (Opettaja 3)

Kirjat, materiaalit ja välineet. Kirjoja, materiaaleja ja välineitä tuntui kullakin koululla olevan riittämiin - millään koululla ei kenenkään opettajan mukaan ollut niistä pulaa. Opettaja 5 totesi, että materiaalista ei ole pulaa – ennemminkin laiskuus voi joskus iskeä, ettei jaksa:

"Meil on kyllä aika just niinku lukemaan oppimiseen ja tämmöseen nii, mullaha on tuos iso varasto noita lukiopettajan tavaroita, tuossa käytössä. Mä voin käyttää niitä niinku mä haluan. Eli mulla on tossa kaapissa kaikki, mä voin ihan käyttää. Että jos mä vaan jaksan niihin perehtyä, niin niin mulla ois - mä voin ihan, ihan tosin. Lukiopettaja käy sitten vielä ja ja häneltä saan materiaalia, jos vaan on innokas pyytämään, että mitä mä nyt teen tässä ja ---organisoi ja kysyy neuvoa, niin niin mahdollisuuksia minusta löytyy aika paljon. Että se on kyllä ittestä kiinni. Siis mä oon sitä mieltä, että ittestä kiinni. Laiskuus voi joskus iskeä, ettei jaksa." (Opettaja 5)

Tukiopetus- ja erityisopetusresurssit. Tukiopetustunteja oli kaikilla kouluilla opettajien mielestä ihan riittämiin. Joka luokassa ja koululla tukiovetuksen määrä oli yksi tunti viikossa/opettaja tai luokka. Opettaja 1 totesi, että tukiovetusta "ei kuitenkaan tuu

käytettyä". Opettaja 7 piti tärkeänä, että kaikki oppilaat pääsevät tutustumaan tukiopetukseen:

"--viikossa voi yhen tunnin antaa tukiopetusta ja se on lähinnä niille heikoille, mutta annoin myös näille lahjakkaille silloin ihan alussa. Että kaikki pääsi tutustumaan, että mitä se tukiopetus on ja." (Opettaja 7)

Erityisopetusta oli opettajien 1, 4 ja 6 koulussa 2h viikossa/luokka. Opettaja 2 ei kertonut mitään koulunsa erityisopetustilanteesta. Opettajan 3 kyläkoululla erityisopettaja kävi kerran viikossa, mutta hän ei maininnut tarkalleen, montako tuntia juuri hänen luokalleen on varattu erityisopetukseen. Opettaja 5 kertoi, että lukiopettaja käy koululla, mutta hän ei maininnut, montako tuntia tämä pitää koululla käydessään. Opettajan 7 koululla oli erityisopetusta käytössä 1 tunti viikossa. Opettaja 6:n kertoi, että heidän koulullaan painotetaan erityisopetuksessa alkuopetusluokkia:

"No sitte ku tulee nää lukihäiriöitten tai ongelmien eriyttäminen, meillä on koulussa niin painotettu alkuopetusluokkia. Ja meillä on kaks tuntia viikossa erityisopettaja käytössä alkuopetuksen osalta." (Opettaja 6)

8.7 Oppilaiden suhtautuminen eriyttämiseen

Lähes kaikkien opettajien (Opettajat 1,2, 4, 5, 6 ja 7) mielestä, oppilaat suhtautuvat yleensä positiivisesti eriyttämiseen. Joskus jotain pientä "nurinaa" on kuulunut, mutta jos opettaja on selittänyt syyn eriyttämiseen, oppilaat ovat sen yleensä ymmärtäneet (vrt.4).

Opettajien mielipiteistä on pääteltävissä, että lapset hyväksyvät eriyttämisen ja eritasoiset tehtävät, jos heille se perustellaan ja selitetään ja/tai jos lapset oppivat alusta pitäen siihen, että kukin etenee omassa tasossaan ja kaikille annetaan aina haasteellisia, oman tasoisiaan tehtäviä (vrt. yksilöllinen ops).

"Kyllä ne tykkää tehdä työtä - tasoaan vastaavaa." **Ja toiset oppilaat eivät nurise, jos joku saa eri tehtäviä?** "Ei...Ei ne oo kyllä sillä lailla---Kyllähän nyt jotkut tietenkin aina sanoo vähän jotakin, mut sit kun ne kuitenkin tajuaa, että hänelläkään oo vielä - ei voi puhua mitään." (Opettaja 1)

"No kyllä ne joskus kurkkii toisiltaan, että miks tuolla on tuommonen ja minkä takia mulla ei oo. Mutta kun sen sitte selittäny. Kyllä säkin voit sitä kokeilla, että mikäs siinä, mutta tee ees tämä

tehtävä, että mikä on sulle annettu että. Ei ne, ei ne tuota nii sitä niinku pahana pidä sitä eriyttämistä, että kyllä se ihan hyvä, kyllä se niinku myönteisesti. Ja kyllä ne sen ihan ymmärtää, minkä takia eriytetään." (Opettaja 2)

Opettaja 4:n mielestä eriyttäminen *ei aiheuta kateutta* oppilaiden välille:

"Lapset on kyllä niin ihanan rehellisiä, että ei ne oo kateellisia siitä, jos toisille tekee jotain muuta. Eli se on - mä muistan aina semmosen yhen toisluokkalaisen tytön, joka tuota - se ei osannu toisella luokalla vielä - ku se tuli mulle toiselle niin, ja se ei osannu kun kauno- eikun no siihen aikaan tavutettiin (?) - ei ees tekstausta vielä, vaan tikkukirjaimilla osas muutaman tavun kirjoittaa ja mehän oltiin jo kaunoa mentiin kakkosella pitkästi... Nii yks tyttö tuli kysymään multa, ett miksi opettaja sä et vaadi siltä, miksi se saa tehdä tommosia. Se niinku jotenki kysy näin. Mä vaan katoin sen päälle ja mä sanoin, että kyllä sä varmaan tiedät. Se riitti sille vastaukseksi. Se halus vaan vahvistuksen sille, että miks mä en - lellinkö mä sitä. Sitä että ku sen ei tarviin kaikkia asioita tehdä. Että ku mä sanoin, että riitti, että kyllä sä tiedät varmaan. Se meni paikalle tyytyväisenä." (Opettaja 4)

Opettaja 5:n mielestä lapset oppivat siihen, että jokaisella on eritasoisia tehtäviä:

"Hyvin, ne on hyvin innostuneita. Koska se on niinku jokapäiväistä. Et siinä ei oo ollu niinku yhtään mitään niinku. Tuossaki nyt sitte niin, sinä teet tätä, ja sinä tätä, ja sinä tätä niin. Ei ne - ne niinku oppii siihen." (Opettaja 5)

Opettaja 7:n mielestä kaikki oppilaat kokevat eriyttämisen positiivisena:

"Positiivisena. Että sekä tukiopetuksessa, että näillä lahjakkailla, jotka on ollu siellä omassa tilassa nii, yleensä ne koki positiivisena, että ku mä sanoin, milloin saa lähtee, nii kyllä löyty niinku tavarat äkkiä esille ja oli se vissiin jonku näköstä kuitenkin - emmää tiä - palkkiota tai kannustusta tai jotaki semmosta, että ne on niinku hyviä jossaki asiassa, nii kyllä ne ihan mielellään lähti sinne." (Opettaja 7)

Opettaja 3:n mukaan *hitaammat lukijat haluaisivat aina saada saman (luku)läksyn* kuin nopeimmatkin lukijat:

"--kyllä ne mielellään haluais, että ne kaikki tekis kaikki samat. Kyll se vähän semmosta on, että ei ne kauheesti tykkää, että ett eriarvoiseen asemaan pistetään." (Opettaja 3)

Mielestäni opettaja 3:n oma hieman varauksellinen suhtautuminen eriyttämiseen näkyi myös hänen oppilaittensa mielipiteissä. Mielestäni oppilaat ymmärtävät eriyttämisen hyvin, jos heille selitetään, miksi opettaja antaa eri tasoisia tehtäviä kaikille. Jos opettaja mieltää eriyttämisen siten, että siinä saatetaan oppilaat eriarvoiseen asemaan, kyseinen asenne heijastuu helposti myös lapsiin.

Tiedustelin opettajalta 7 sitä, miten ei-lukevat oppilaat suhtautuivat siihen, kun lukevat oppilaat pääsivät niin usein eri tilaan tekemään tehtäviään. Hän vastasi siihen

näin:

"No joskus oli vähän semmosta mieltä, että ai no miks nuo taas pääsee. Mutt sitt mää oon käyttäny sitä tilaa myös kyllä muissa aineissa semmosessa mielessä, että kaikki on päässy kokeilemaan myös sitä luokan ulkopuolista tilaa, että että se ei niinku ois vaan näitten lukijoitten käytössä että. Mun mielestä se on kyllä tasottanu sitä tilannetta." (Opettaja 7)

Opettaja 4:n, 5:n ja 6:n mukaan *vanhemmilla on joskus negatiivinen asenne* esimerkiksi tukiopetusta kohtaan ja se heijastuu - ikävä kyllä - monesti myös lapsista.

"Tukiopetusta toiset vieroksuu. Mä en tiedä mistä kummasta se on saanu semmosen maineen, että se on tyhmien juntausta. Onko se nyt tyhmä, että on tukiopetuksessa? Mä en tiedä, mistä kummasta se on lähteny liikkeelle. Mutta sitte taas tää erityisopettaja - se on oikein haluttu. Ett siis se on jännä, ett en tiedä, mikä siinä on se pienen eron aiheuttaja. Mutt on se varmaan sitä niin, että joutuu yksinään olemaan koululla ja kaverit on menny."

Erytisopetus sen sijaan voi olla oikein haluttua:

"Mutt sitte ku saa erityiskohtelua erityisopettajan kanssa, niin se on jotain ihan ekstra. Huippuhaluttua ja positiivista juttua." (Opettaja 6)

8.8 Kollegat, aapinen ja koulutus eriyttämisen tukena

Tässä luvussa käsittelen opettajien välistä yhteistyötä eriyttämisessä ja käytössä olevan aapisen antamia eriyttämiseväitä. Lopuksi pohdin opettajien koulutuksen antamia valmiuksia eriyttämiseen ja sitä, onko opettajilla ollut lisäkoulutuksen tai -materiaalin tarvetta.

8.8.1 Opettajien välinen yhteistyö eriyttämisessä

Opettajat eivät olleet juurikaan harrastaneet yhteistyötä eriyttämisasiassa. Yhteistyö rajoittui siihen, että suurimmilla kouluilla oli pidetty *yhteisiä tukiopetus-ja erityisopetustunteja* kahden luokan oppilaille. Vaikka opettajat eivät olleet harjoittaneetkaan varsinaista yhteistyötä, he pitivät tärkeänä yhteisiä keskusteluja ja ajatuksenvaihtoa eriyttämiseen ja yleensä kasvatukseen liittyvistä ongelmista. Tätä oli harrastettu ainakin yhdellä koululla.

Kyläkouluilla työskentelevät opettajat eivät olleet juurikaan harrastaneet yh-

teistyötä keskenään eriyttämiseen liittyen, minkä voi hyvin ymmärtää, koska luokkien 3-6 ja 1-2 tasoerot ovat melko suuret:

"Korkeintaan niin, että joku porukka on jossain tilassa ja ne vuorotellen valvotaan niitä siitä."
(Opettaja 2)

Opettaja 6:n (kokemusta sekä kyläkoululla että isolla koululla opettamisesta) mukaan kyläkoulujen opettajien ja luokkien yhteistyö rajoittui lähinnä *retkiyhteistyöhön*.

"Oppiaineen sisäisiä ei pysty, koska välimatkat ovat niin mielettömiä. Retkiyhteistyötä tehdään kyllä ja kyläkoulut vierailevat toistensa luona, tekevät yhteisiä retkiä ja yhdistävät matkarahansa. Että jos välimatka on joku 5 km tai alta 10, niin aivan turha siinä on molempien maksaa joku linja-auto." (Opettaja 6)

Opettaja 6 mainitsi yhteistyön esteeksi sen, että opettajilla on myös oma yksityiselämä ja monilla lapsia, jotka vievät aikaa:

"Seki on se opettajien välinen yhteistyö, se on niin hankalaa, että jos jollakin on perhe-elämä hankalalla mallilla - lapset pieniä, sitten jos toinen puoliso on vuorotyössä. Aivan mahdotonta kuvitellakaan, että sä voit töitten jälkeen tehdä mitään ylimääräistä kenekään kanssa." (opettaja 6)

Opettaja 6:n mukaan opettajien välinen yhteistyö voi onnistua, jos heidän perhe-elämänsä on suunnilleen samassa vaiheessa lasten iän suhteen. Yhteistyön mahdollistaa myös se, jos toinen puoliso pystyy järjestämään työnsä niin, että hän kerkeää olemaan lasten kanssa.

Isompien koulujen opettajat (4 ja 6) olivat pitäneet *yhteisiä tukiopetustunteja* kahden luokan heikoille oppilaille. Tämä on sekä taloudellista että järkevää varsinkin, jos tukiopetustunteja luokkaa kohden on hyvin vähän.

"--kun sillon (naapuriluokan opettajalla) ollu joku matikan tukiopetus, niin mä oon pyytäny, että otakko munkin oman sinne, koska taas vieras ihminen ku opettaa sen saman asian, se - sillon jo se tehokkuus, etten mä käytä niitä omia sanojani kokoajan, vaan siihen tulee joku niinku uus vieras, niin se laps innostuu ja saattaa oppiakin sen asian iha paljo helpommin että... Tää oli nyt ihan matikassa joskus ja nii seki oli isommilla. Mutta tuota lapset vähän pelkää, jos on niinku ykkös-kakkosella, että... Sinne tulee helposti jännittävämpi tilanne vaan ku jos siin on joku toinen opettaja. Että en tiedä sitte...Sitä pitäs tehdä niin paljo sitte että..." (Opettaja 4)

Opettaja 6:n mielestä opettajien luonteet vaikuttavat siihen, tuleeko yhteistyöstä mitään.

"On. Mutt se on aina sitte taas siitä kiinni, että minkälaiset opettajat sattuu rinnakkain että. Että jos on semmoiset opettajat joilla jokaisella on vahva oma käsitys siitä, että minkälainen on koulunkäynti ja mitä hän tekee, niin se on sitte enempi sooloilua." (Opettaja 6)

Myös *erityisopetustunteja* on yhdistelty opettaja 6:n koululla:

"Sitte jos käy sillai niin, että luokassa on yks tai kaks semmosta jonka kanssa samantasoinen löytyy naapuriluokasta ja sitten on pitempi ero seuraavaan tasanteeseen, niin näille joskus pystytään järjestämään sillä lailla, että ne on sitten -- kerätään nää samantasoset samaan ja niillä on sitte enemmän: yhdistellään eri luokkien tunteja. Että se on meillä tosi joustavaa. Tarkoituksenmukaista ennen kaikkea. Meillä on aina ollu käytössä semmonen erityisopettaja, jonka kanssa pystyy sopimaan." (Opettaja 6)

Opettaja 7:n koulussa rinnakkaisluokkien opettajilla on ollut tapana keskustella ja vaihtaa ajatuksia keskenään muun muassa eriyttämiseen ja erilaisiin opettamisen ongelmiin liittyen, mutta varsinaista yhteistyötä he eivät ole tehneet. Opettaja 7 oli saanut erityisopettajalta paljon vinkkejä ja apua eriyttämiseen.

8.8.2 Käytössä olevat aapiset ja eriyttäminen

Suurimmalla osalla opettajista (opettajat 1-6) oli haastatteluhetkellä käytössään Otavan aapinen, josta he puhuivat Nupukaiset- nimellä. Opettajalla 7 oli käytössään Iloinen Aapinen. Otavan aapisen käyttäjät antoivat kuitenkin kommenttejaan ja mielipiteitään myös muista aapisista, joita he olivat aiemmin käyttäneet.

Opettajat pitivät suurimmaksi osaksi käytössä olevasta aapisestaan. Erityisesti Otavan aapista kehuttiin siitä, että siinä on eritasoisia lukemistehtäviä eri tasoisille lukijoille ja hyvää on myös se, että lukuläksyt ovat löydettävissä kaikki samalta aukeamalta (niitä ei tarvitse etsiä eri puolilta kirjaa, kuten Iloisessa aapisessa).

Otavan aapinen. Opettaja 1 kehui Otavan aapista siitä, että siinä on selkeästi aina se asia, mitä opetellaan, samalla sivulla.

"Oon tykänny toistaiseksi tästä Otavan aapisesta. Että tässä on nyt selkeesti se asia aina, mitä opetellaan samalla sivulla. Siinähan on siinä Iloinen Aapinen, et se pitää aina sitten etsiä täältä se tavuruudukko. Pitää eri paikasta etsiä. Että oppilaalla on niinku selkeempi, kun se on tässä samalla aukeemalla, mitä minä opettelen--. Mä oon tykännyt. Sitten tästä kakkosluokan lukukirjasta en oo kauheasti tykänny, mikä tähän liittyy. Mull on siinä kakkosilla ollu kyllä käytössä Iloinen lukukirja." (Opettaja 1)

Otavan aapisessa on hyvät *eritasoiset lukutehtävät* eritasoisille oppilaille opettajien 2 ja 6 mielestä:

" Siinä oli silloin alkusyksystä ne, ne lukutehtävät semmosia, että siinä oli eritasosia, että siinä oli niinku oikeen, oikeen jo kappaleita ja tarinoita semmosilleki, jotka luki paremmin. Ja sitten oli, oli tavallaan niinku aina ensimmäinen sivu oli semmonen, missä oli vaan niitä tavuja. Ja sitte jotain kokonaisia lauseita sillä toisella sivulla. Ja siinä on sitte hyvin liitteitä aina niinku, mitä pystyy monistamaan oppilaille niin. Siellä on jo syksypuolella luetunymmärtämistekstejä on semmosille lukeville ja sitte taas - vähä niinku jokatasosta tehtävää sieltä kyllä löytyy. Että kyllä se - se ihan siinä mielessä hyvä aapinen oli." (Opettaja 2)

Opettaja 4 kehui Otavan aapista siitä, että siitä löytyy *paljon lisätehtäviä*. Kieliopillista juonellisuutta hän ei ole siitä löytänyt:

"Siellä on hirveesti sitä lisätehtävämateriaalia. Mutta tuota - se mitä mää oon siihen kaivannu niin - ehkä huonosti luku tietysti opettajan oppaan, mutta - mää en niinku löydä semmosta kieliopillista juonellisuutta siitä. Eli semmonen - multa puuttuu niinku - mä en oo ehkä hahmottanu ite vaan, että mitkä asiat mun ois hirveen tarkasti pitäny ottaa nyt - niinku kieliopillisesti. Siellä tulee synonyymit, vastakohat, ilmotukset kaikki - kyllä ne siellä tulee, mutta että mää en oo niin selvästi itelle niitä...ja johtuu varmaan siitä, että mä en oo tarpeeks kattonu sitä opettajan opasta, että kyllä se varmaan siellä sanotaan." (Opettaja 4)

Iloinen aapinen. Opettaja 3 kehui ja kaipasikin kovasti Iloista aapista, vaikka hänen käytössään olikin Otavan aapinen. Hänen mielestään siinä oli *runsaasti erilaisia yksilöllisiä* tehtäviä:

"Mun mielestä se (Iloinen aapinen) oli jotenkin, jotenkin hirveen kiva ja siinä oli niinku hirveen runsaasti niitä erilaisia tehtäviä, että mun mielestä - ja siinä oli musta niinku paremmat mahdollisuudet vielä, vielä antaa niinku vähän yksilöllisesti siellä tekemistä ja sitte ne ei niin kovin huomanneet siellä aina kattoa, että mitä ne toiset tekee. Että siinä oli melkein helpompi sitte, mun mielestä sitä käyttää. Mutta siltä tossa, tässä Aapisessa niin siinä on, siinä on se yks työkirja on syksyllä ja yks on keväällä." (Opettaja 3)

Opettaja 7:n käytössä oli Iloinen aapinen. Hän piti siitä ja totesi sen antavan *hyvät mahdollisuudet eriyttämiseen*:

"Mulla on iloinen aapinen, se joka pienaakkositte-pienaakkosilla opetetaan lukemaan ja ja minun mielestä se antaa hyvät mahdollisuudet eriyttämiseen. Että siinä on just se tehtävävihko, josta mainitsin ja sitte se eteneminen on hirvee loogista." (Opettaja 7)

Muut aapiset. Opettaja 4 oli tykännyt kovasti eräästä aapisesta, jonka nimeä hän ei - ikävä kyllä - muistanut. Aapisessa oli ollut samassa kirjassa sekä luontokirja (ympäristö- ja luonnontiedon oppikirja) että äidinkielen kirja ja hän piti siitä, koska hän integroi hyvin paljon eri oppisisältöjä toisiinsa opetuksessaan:

"Se ainaki tämmöseen mun tyypiseen opetukseen, missä integroi kaikkia asioita yhteen, niin se sopi hyvin, kun siin oli luontokirja ja... ja tuo-tuo äidinkieli samassa. Eli se niinku vaihteli aina, ett siin oli äidinkielen tekstejä ja sitte oli luontokirjan teksti. Se niinku mentiin sillain rytmittain, ett oli vaan niinku yks kirja sitä varten." (Opettaja 4)

Opettaja 5 on opettanut niinkuin hän itse ”tykkää”, oppikirja ei sido eikä kahlitse häntä:

"Mä en oikeen tiedä, että voiko niinku--. Mä oon aina tehny vähä niinku mä itte tykkään. Etten mä oo menny niinku kirjan mukaan. Mull on niinku aivan oma--. --Sitte ku just näitä oikeen erityislahjakkaita, niin niin sitten ne pitää niinku onkia jotenkin muuten tai tai ottaa jotain - täysin tokaluokan kirjat käyttöön. Oon mä sitäkin tehny. Esimerkiksi joku on ollu niin pitkällä, että sillä ei oo ollu mitään oppimista enää niinku; osaa kaikki kauniisti tehdä kirjaimet ja kirjoittaa pitkiä tarinoita kauniilla käsialalla, kaikki jutut tulee ekaluokalla, lukee hyvin, ymmärtää hyvin. Niin oon mä tehny sitäkin, että se lähtee tekeen kaunoo." (Yleensä opettaja 5 on ottanut kaunokirjoituksen vasta 2. luokalla) (Opettaja 5)

8.8.3 Koulutuksen anti eriyttämiselle

Pätevät luokanopettajat. Suurin osa opettajista ei kovin paljon muistanut, mitä koulutuksessa oli puhuttu eriyttämisestä, koska koulutuksesta oli jo kulunut kaikilla aika paljon aikaa. Sen mukaan mitä he muistivat, eriyttämisestä ei oltu kovin paljon koulutuksessa puhuttu. Joistain erikoistumisopinnoista (psykologia, käsityöt, alkuopetuksen äidinkieli) oli ollut paljon hyötyä eriyttämisen kannalta. Monet opettajat olivat sitä mieltä, että *käytännön työ opettaa parhaiten eriyttämisenkin.*

Monikaan opettajista ei opettaja 2:n tapaan kunnolla muistanut, mitä eriyttämisestä oli puhuttu koulutuksessa, koska koulutuksesta oli jo niin paljon aikaa:

"No kun mä en muista. Mutta tuota niin kyllähän siellä tietysti eriyttämisestä puhuttiin ja oli - tietysti vähän joka kurssilla tuli aina jotaki, mutta emmää ny muista." (Opettaja 2)

Opettajat 2,4 ja 5 olivat sitä mieltä, että *käytännön ja kokemus opettavat eriyttämisen parhaiten:*

"Kyllä tää niinku työ opettaa tässä eniten, että... Emmä niinku jotain yksittäisiä eriyttämisvaihtoehtoja, -malleja muista, että miten niinku oli. Tässä sen oppii niinku väkisinki. Kaikkein eniten hyötyä siitä, että ku saa kokemusta." (Opettaja 2)

Äidinkielen perusopinnoista sai opettaja 1:n mielestä aika vähän konkreettista apua eriyttämiseen alkuopetuksen äidinkielessä:

"Tuosta äidinkielestä niinku sillä lailla aika vähän tuli oikeen niinku konkreettista, miten sä käytännössä teet. Että ehkä se olis sitte niinku - olisko se tieto sitten saatavissa alkuopetuksen erikoistumisopinnojen kautta. Että mun mielestä aika vähän pelkästään niissä äidinkielen perusopinnoissa. Aika vähän niinku just alkuopetukseen. Kyllähän sinne aika paljon eväitä annettiin kolmos-neloseen ja viitos-kutoseen äidinkielen työskentelyyn." (Opettaja 1)

Opettaja 6 näki opiskeluajan hyvin teoreettisena ja kaukana käytännöstä olevana aikana:

"22 vuotta sitten. Mä koin koko valmistumisajan niin - se oli niin helkkarinmoisen paperista, kuivaa ja teoreettista. Joku luennoi, onneks sitten oli toisia opettajia, jotka niinku käytti tosissaan ryhmätöitäkin, ongelmia. Mutt ne oli aina semmosia suljettuja ongelmia, ett siin ei kovin paljo päässy niinku ite miettimään ja tosissaan säveltämään. Mutt siitä on jo aikaa, että kyllä nyt varmasti on jo lehtoritkin erilaisia valmistusaikana. Meill oli sellaisia viiskymppisiä lehtoreita sillon, vaikkei ne mitään poliseeja (?) olleet, niin se oli kuitenkin se asetelma: minä puhun, sinä kuuntelet. Hyvin harva osas keskustella, johdatella opetuskeskustelua taikka aloittaakaan sitä. Monet häiriintyi sitte kun kysyttiin, tai et ne - mentaliteetti oli silloin tällainen erilainen. Aivan täysin." (Opettaja 6)

Opettaja 6 kertoi, että eriyttäminen terminä oli mainittu koulutuksessa, mutta eriyttämisen keinoja ei oltu tuotu esille. Eniten hyötyä ja konkreettisia vinkkejä eriyttämiseen hän oli kokenut saaneensa käsityön erikoistumisopinnoista:

"--käsitöillä oli sitten ihan käytännössä pakkokin olla eriyttämistä, koska toiset on motorisesti taitavampia ku toiset. Ett sitte nämä, jotka ei ookaan niin taitavia, että millä lailla pystyy muokkaamaan. Että jos pitäs neuvoo kaulahuivi, joku voikin neuloo koiralle tai nallelle maton tai peiton. Ettei siin oo pakko tulla mitään täyttä pituutta, mutta sama taito pitäis hankkia. Kaikki ei vaan pääse sitte siihen harjaantumisvaiheeseen. Se on ihan sitten pelkkää takkuamista." (Opettaja 6)

Opettaja 7 muisti eriyttämisen opiskeluajoiltaan vain "hienona sanana":

"Jaa-a. Vaikee verrata mihinkään, mutta ainaki siinä vaiheessa ku opiskeli niin se tuntu vähä semmoselta hienolta sanalta vaan, että puhuttiin eriyttämisestä ja eheyttämisestä ja kaikista näistä hienouksista, mutta jos ajattelee harjottelua, niin itse asiassa aika vähän sitä käytettiin sitä eriyttämistä, että oikeestaan vaan alkuopetuksessa ja nimenomaan sielläki siinä äidinkielessä, että oli eritasosia lukijoita, mutta ei muista että ois niinku muussa käytetty että. Teoriatasolla enimmäkseen sai sitä tietoa siinä."

Muistatko yhtään mi-mitään niinku karkeesti ottaen, että mitä - mitä opetettiin eriyttämisestä?

"Ei taia tulla kyllä mitään erityistä mieleen. Se että mitä se tarkoittaa ja kelle sitä suunnataan. Ja että lähinnä, että siitä oli saatu hyviä kokemuksia, että kannattaa niin tehdä."

(Opettaja 7)

Epäpätevät luokanopettajat. Opettaja 3:lla ei ollut varsinaista opettajan koulutusta, mutta hän oli Ruotsissa opiskellut 2-vuotisen kotikielen opettajan koulutuksen, joka antoi valmiuden siirtolaislasten opetukseen ja sitten lisäksi suorittanut esimerkiksi alkuopetuksen approbaturin, kasvatustieteen cum lauden, ruotsin kielen approbaturin, erityispedago-

giikan approbaturin sekä aikuiskasvatustieteen approbaturin, joten ajattelin, että on ihan mielenkiintoista kuulla myös, mitä valmiuksia hänen opintonsa olivat antaneet eriyttämiseen.

"--ei mulla oo kyllä mielikuvaa, että olis niinku kauheasti ollu, mutta sehän voi olla, että on haihtunut - mielestä tietenkin. Mutta ei, ei mun mielestä oo ollu mitään niinku hirveesti - painotettu sitä asiaa." (Opettaja 3)

Opettaja 5:lla ei ollut myöskään luokanopettajan virallista pätevyyttä, mutta hänellä oli aineenopettajan pätevyys ja hyvin paljon erilaisia muitakin opintoja suoritettuna (ks. tarkemmin 7.1). Opettaja 5 totesi psykologian opintojen antaneen hyvin apua eriyttämiseen:

"Kyll mää sanon, että niinku tähän mun koulutus pohjaan, niin jos ajattelee, että psykologia on antanu hirveen paljon. Vaikka mä en lukenu sitä kun approbaturin, mä sain siitä erinomaiset tiedot.--Ite lukenu kirjoista. Joo. Kirjoista lukemalla ja käytäntö ja maalaisjärki. Kyll mull on ihan kirjojaki eriyttämisestä.--mikähän aika se nyt oli, kun siitä ruvettiin puhumaan--. Kyllä se käytäntö on sitten se, joka sitte loppujen loppuks sen niinkun, vaikka kuinka kirjasta luet, niin ei se oo sama kun käytännön tilanne." (Opettaja 5)

8.8.4 Lisäkoulutuksen ja materiaalin tarve

Yleisesti ottaen opettajat olivat sitä mieltä, että lisäkoulutus- tai materiaali ei koskaan ole pahasta, mutta kukaan ei maininnut juuri nyt akuutisti tarvitsevansa eriyttämiseen liittyvää lisäkoulutusta tai -materiaalia.

"Kyllähän aina sitä kaipaa kaikenlaisia erilaisia tehtäviä, ja tuota niin näin, mutta lisäkoulutusta eriyttämiseen? No sitä alkuopetusta mä haluaisin ite kyllä jatkaa vielä, että ehkä se tulis sieltä niinku vielä - tulis vielä tarkemmin siitä alkuopetuksen eriyttämisestä, mutta tuota materiaalia tarvii aina. Ettei tarvi ite keksiä ja kehitellä, että mitenäs tätä ny eriyttäs. Mutta kyllä sitä niinku onki ihan, ettei siitä niinku pulaa oo. Että kyllä sitä ny tietysti aina erilaisia tehtäviä." (Opettaja 2)

Opettaja 6:n mielestä eriyttämiseen liittyen voisi järjestää jonkinlaista koulutusta jossain vaiheessa sen vuoksi, että aina on luokassa ollut erityisoppilaita:

"Mun mielestä jonkinlaista koulutusta kannattais järjestää jossakin vaiheessa. Erityisesti niin opettajanvalmistuksessa ja -koulutuksessa. Ett sillai. Kun ajattelee sitä niin, että yhteen luokkaan voi tulla niinku - tää on mulla eka vuosi semmonen, ei oo tarvetta siirtää ketään

EMU:un tai EHA:an. Tää on jotenki niin lokosa luokka ollu. Mull on aina ollu joku semmonen, joka ois tarvinnu sitte huomattavasti enemmän, ku mitä pystyy antamaan. Että jos sille yhdelle antaa, niin sitte muut kärsii. Ja ooppa siinä sitte ristiriitatilanteessa. Niin siinä mielessä, miten ratkaista tämmöstä ristiriitatilannetta, just tämmöseen ois - ja sillon kannattais olla jotain työnhjaustyyppistä. Ja ihan sekin niin, että valmistuneet opettajat tietäis, mitä tarkoittaa työnhjaus. Mä kerkesin oleen töissäkin jo kymmenen vuotta, ennenkuin kuulin koko sanan. Ja vielääkään ei oo oikeen niinku selvää, selvää käsitystä mulla siitä niin, että tarkoittaako työnhjauksen antaja sillä työnhjauksella sitä, mitä mä oon vailla." (Opettaja 6)

8.9 Lukemaanopetusmenetelmän vaikutus eriyttämiseen

Suurin osa haastattelemistani opettajista (opettajat 1, 2, 3, 4,5 ja 6) kertoi opettavansa enimmäkseen KÄTS-menetelmällä oppilaitaan lukemaan. Opettajat 1, 4 ja 5 kertoivat, että jos heidän oppilaansa on oppinut jollain muulla menetelmällä, kuten Lpp:llä tai tavaamalla lukemisen alkeita, eivät he sitä yleensä muuta, ettei lapsi menisi turhaan sekasin. Opettaja 7 käytti lukemaanopetusmenetelmänään lähinnä sekamenetelmää, eli LPP:tä ja KÄTS:iä.

Kolme opettajaa oli sitä mieltä, ettei lukemaanopetusmenetelmä vaikuta varsinaisesti eriyttämiseen (opettaja 2, 4, 6), opettaja 3 ei osannut sanoa kysymykseen mitään. Opettajat 1 ja 5 eivät kommentoineet, vaikuttaako lukemaanopetusmenetelmä jotenkin eriyttämiseen. Opettaja 7 oli sitä mieltä, että hänen menetelmänsä - yhdistetty Lpp ja Käts - sopii hyvin eriyttämiseen: lpp:ssä tarkastellaan suurempia kokonaisuuksia, kuten lauseita ja Käts:issä taas mennään enemmän yksityiskohtien tasolle. Aloitettaessa lukeminen Lpp-menetelmällä, kaikki voivat olla mukana, mutta kun siirrytään käts:in tasolle, eli tarkastelemaan yksityiskohtia, lukevat oppilaat voivat lähteä vaikkapa eri tilaan tekemään omia tehtäviään.

"No moon käyttäny sitä sekamenetelmää - LPP:tä ja KÄTS:iä, ett jonku verran aluks tarkasteltiin niinku lauseita ja niistä mentii sitte pienempii osiin ja mutta i-ihan se itse opettaminen tapahtu kyllä sitt ihan kirjain-äänne-tavu-sanamenetelmällä että. Ett siinä mielessä se oli hyvä, että jos aluksi aina tarkasteltiin semmosia isompia kokonaisuuksia nii, sinn-sillon oli mukana kaikki. Sitt ku mentiin tähän pienempään tarkasteluun niin, sitt siin oli hirveen hyvä eriyttää niitä lahjakkaita just eri tilaan työskenteleen." (Opettaja 7)

9 TUTKIMUSMENETELMÄ

Oma tutkimukseni on tutkimusmenetelmältään *laadullinen tapaustutkimus*. Siinä on myös hyvin paljon fenomenografisen tutkimuksen piirteitä, koska on tutkittu nimenomaan *opettajien käsityksiä* eriyttämisestä. Tutkimukseni on kuvailevaa tutkimusta: en pyri yleistämään tuloksia, vaan ensisijaisesti ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä. Syrjälän (1994, 11) mukaan kvalitatiivinen tapaustutkimus on kuvailevaa tutkimusta, toisaalta siinä voidaan pyrkiä löytämään ilmiöille myös selityksiä.

Fenomenografian nimi muodostuu sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Fenomenografiassa tutkitaan, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Eri ihmisillä voi olla samasta ilmiöstä hyvin erilaisia käsityksiä, joiden erilaisuus riippuu erityisesti ihmisten kokemustaustasta. Fenomenografian erottaa muusta käsitystutkimuksesta sen kiinnostus *käsitysten sisällöllisistä eroista*. (Ahonen 1994, 114-115.) Tässä tutkimuksessa olen tutkinut juuri opettajien eriyttämiskäsitysten sisällöllisiä eroja.

Ahonen viittaa Martoniin (1988 ja 1993) sekä Uljensiin (1992) ja toteaa, että fenomenografien lähtökohdilla on yhteyksiä fenomenologiseen filosofiaan, jossa huomio kohdistuu ihmisen elämysmaailmaan eli maailmaan sellaisena kuin ihminen sen kokee. (Ahonen 1994, 116-118.) Tässä olen pyrkinyt tutkimaan opettajien näkemyksiä ja kokemuksia eriyttämisestä juuri sellaisena kuin he asian kokevat.

Ahonen viittaa edelleen Uljensiin (1992) ja toteaa, että *käsitys* on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä, ja sille on ominaista *dynaamisuus*. Käsitykset ovat siis tietorakenteita, jotka kehittyvät ja muuttuvat kokoajan didaktisesti nähtynä. Niiden kehitystä edistää vuorovaikutus. (Ahonen 1994, 117-118.) Tästä johtuu, että jos joku toinen henkilö tekisi vastaavan tutkimuksen käyttäen aineistona samoja opettajia kuin minä ja tekisi heille täsmälleen samanlaiset kysymykset, hän ei välttämättä saisi tutkimuksestaan sellaista lopputulosta kuin minä. Opettajien käsitykset lukevien koulutulokkaiden eriyttämisestä lukemaanopetuksessa olisivat voineet muuttua kokemuksen myötä.

En ole pyrkinyt tässä tutkimuksessa selittämään kausaalisesti opettajien mielipiteitä ja käsityksiä. Ahosen mukaan fenomenografiassa ei pyritäkään kausaaliseen selittämiseen: ihmisen ajattelun ajatellaan olevan liian kokonaisvaltaista siihen. Ensisijaisesti pyritään *ymmärtämään*. (Ahonen 1994, 122-126.) Eskolan ja Suorannan

(1996, 34) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleensä esittää lopullisia totuuksia, selittää tai etsiä yleistyksiä, vaan ensisijaisesti *yrittää ymmärtää* tutkittavia ilmiöitä.

Tapaustutkimusta voidaan tehdä hyvin monella tavalla ja siksi sen määrittely on vaikeaa. Tapaustutkimuksen käsitteen lisäksi puhutaan myös idiografisesta, konstruktiiivisesta, etnografisesta, fenomenologisesta, hermeneuttisesta tai tulkinnallisesta tutkimuksesta, evaluaatio- tai toimintatutkimuksesta (Syrjälä & Numminen 1988, 6).

Syrjälän ja Nummisen mukaan tapaustutkimus soveltuu erityisen hyvin opetusta ja kasvatusta koskevien ongelmien ratkaisuun. Tapaustutkimukselle on ominaista *yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus sekä arvosidonnaisuus*. (Syrjälä ja Numminen 1988, 8.)

Tapaustutkimus kohdistuu tavallisesti tietyssä tilanteessa olevaan yksilöön, ryhmään, instituutioon tai laajempaan yhteisöön. Tarkastelukohteena ovat tällöin tilanteeseen osallistuvien ihmisten näkemykset tietyistä teoista, toiminnoista tai ilmiöistä ja niiden välitön merkitys osallistujille. Tapaustutkimuksen avulla voidaan lähestyä muutoin vaikeasti tutkittavia ilmiöitä, kuten koulun erilaisia sosiaalisia suhteita sekä pedagogista arkikokemusta. (Syrjälä ja Numminen 1988.) Tässä tutkimuksessa on tutkittu nimenomaan pedagogista arkikokemusta.

Sulkusen ja Kekäläisen (1992, 11) mukaan *kaikki laadulliset tutkimukset ovat tavallaan tapaustutkimuksia*, koska niiden pohjalta ei ole tarkoitus tehdä empiirisesti yleistettäviä päätelmiä. Analysoitava aineisto muodostaa siis tavallaan *kokonaisuuden, tapauksen*. (Sulkunen & Kekäläinen 1992, 11.) Tutkimusta, jonka lähtökohtana ei ole sosiaalinen teoria eikä evaluaatio, vaan kasvatustoiminnan ymmärtäminen ja ajattelun avartaminen sekä keskustelun herättäminen, kutsutaan kasvatustieteelliseksi tapaustutkimukseksi (Syrjälä & Numminen 1988, 23).

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut itselleni prosessi, jossa käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä on kehittynyt ja muuttunut koko ajan sitä mukaan, kun tutkimus on edennyt. Lincolnin ja Gubankin (1985, 192-195) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tulisi olla *prosessi*, jossa tutkijan ymmärrys ja tietoisuus tarkasteltavasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä kasvaa tutkimuksen edetessä. Eskola ja Suoranta (1996, 11) ovat samaa mieltä kuvatessaan kvalitatiivista tutkimusta on *dynaamisena prosessina*, joka elää koko ajan.

Tutkimukseni ongelmakenttä on elänyt kokoajan tutkimusprosessin edetessä. Lähdin liikkeelle tietyistä ongelmista, mutta matkan varrella olen ottanut mukaan ainakin yhden lisäongelman (Ovatko opettajat kokeneet tarvitsevansa lisäkoulutusta tai materiaalia eriyttämiseen). Toisaalta olen myös poistanut yhden alkuperäisen ongelman (Onko opettajien mielestä lukevien oppilaiden määrässä tapahtunut vuosien varrella muutoksia), koska ongelmaa ei pystynytään tutkimaan tällä menetelmällä eikä näin pienellä aineistolla. Syrjälän (1988, 16) mukaan tapaustutkimuksen ongelmanasettelu tapahtuu vähitellen tutkimuksen edetessä. Tutkimusongelmia pohditaan ja muotoillaan normaaliin tapaan myös etukäteen, mutta ongelmat täsmentyvät kentällä tutkijan havaintojen ja teoretisoinnin pohjalta. Lähestymistapa on siis yhtä aikaa induktiivinen ja deduktiivinen. (Syrjälä 1988, 16.) Näin on tässäkin tutkimuksessa ollut.

Haastattelu on fenomenografisen tutkimuksen yleisin aineiston hankintamenetelmä. Siinä toteutuu fenomenografian tiedonkäsitykseen kuuluva *intersubjektivisuus*. Tällä tarkoitetaan sitä, että kun haemme tietoa toisen ihmisen ajattelusta, mukana on kokoajan myös oma tietoisuutemme, jonka rakenteet heijastuvat siihen, miten tutkimme toisen henkilön ilmaisuja. (Ahonen 1994, 136.) Tässäkin tutkimuksessa olen tutkijana itse ollut subjektiivisine mielipiteineni ja näkemyksineni mukana erityisesti haastattelutilanteissa ja aineiston analyysivaiheessa. Jokainen tutkija saattaa nostaa aineistosta hieman eri asioita esille ja toisaalta jokainen haastattelutilanne muodostuu hyvin erilaiseksi riippuen siitä, kuka on haastattelijana. Näin joku toinen tutkija voisi saada hyvin erilaiset tulokset, jos hän toteuttaisi tämän saman tutkimuksen käyttäen aineistona samoja henkilöitä. Subjektivisuus on laadullisen tutkimuksen voimavara, mutta samalla myös heikkous.

Ahosen (1994, 137) mukaan fenomenografia edellyttää syvähaastattelua eli kysymysten ja vastausten spiraalimaista työntymistä kulloisenkin teeman ääri- ja syvyysalueille. Tähän olen pyrkinyt esittämällä opettajille tarkentavia lisäkysymyksiä, jos en aluksi – ensimmäisen kysymyksen myötä – päässyt käsiksi tarpeeksi syvällisiin kokemuksiin ja tietoihin.

Ahosen mukaan haastattelun on fenomenografisessa tutkimuksessa oltava avoin tai puolistrukturoitu. Puolistrukturoitua haastattelua voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi, sillä siinä haastatteliija lähtee liikkeelle ennalta päättämistään teemoista, mutta ei käytä valmista kysymyssarjaa varsinaisessa haastattelussa.

Avoimessa ja puolistrukturoidussa haastattelussa tutkija voi itse muotoilla kysymykset haluamallaan tavalla, kunhan hän vain käy läpi kaikki etukäteen miettimänsä teemat haastattelun kuluessa. (Ahonen 1994, 138.) Näin olen tässäkin tutkimuksessa tehnyt.

Hirsjärvi ja Hurme toteavat, että menetelmänä haastattelu perustuu *kielelliseen vuorovaikutukseen*. Keskustelutyylisessä haastattelussa vuorovaikutus korostuu ja tutkija voi lähestyä inhimillisen käyttäytymisen ehkä vaikeimmin tutkittavia ilmiöitä: tietoisuutta, aikomuksia ja elämyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 1979, 7.) Haastattelu tarjoaa myös mahdollisuuden kurkistaa toisen henkilön ajatuksiin, arvoihin, asenteisiin ja uskomuksiin (Cohen & Manion 1994, 272) Koin, että opettajat kertoivat minulle eriyttämiseen liittyviä kokemuksiaan varsin avoimesti, mikä oli tutkimukseni kannalta oleellisen tärkeää.

Teemahaastattelu on menetelmä, joka sallii tutkimuksen kohteeksi valittujen henkilöiden mahdollisimman luontevan ja vapaan reagoinnin. Keskustelunomainen tietojenkeruumenetelmä saa tutkittavat helposti suopeiksi tutkimukselle. On myös huomattava, että vapaamuotoiset, syvälliset keskustelut paljastavat asioita, joita tuskin voitaisiin saada selville muilla keinoin. Teemahaastattelu on menetelmä, joka oikein toteutettuna ottaa huomioon ihmisen sekä ajattelevana että toimivana olentona. (Hirsjärvi & Hurme 1979, 8.) Olen sitä mieltä, että en olisi esimerkiksi kvantitatiivisella menetelmällä saanut niin paljon syvällistä tietoa opettajien arkikokemuksesta eriyttämisessä. Siksi koen, että käyttämäni menetelmä sopi asettamieni tutkimusongelmieni selvittämiseen.

En päättänyt etukäteen, kuinka monta opettajaa haastattelen. Ajattelin kuitenkin, että haastattelen hieman useampaa kuin seitsemää opettajaa. Mietin, että joku 10-20 opettajaa olisi hyvä määrä. Huomasin kuitenkin, että jo seitsemästä opettajasta aineistoa tuli yllättävän paljon ja se alkoi toistaa itseään. Kun aineisto rupeaa laadullisen tutkimuksen yhteydessä toistamaan itseään, puhutaan *kylläntymistä eli saturaatiosta*. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta ylipäättään voidaan saada (Eskola & Suoranta 1996, 35). Niinpä sitten en enää jatkanutkaan haastattelujen tekemistä, ajattelin, että seitsemän haastattelua riittää ja koska kyseessä oli tapaustutkimus, tapausten määrä ei ollut oleellinen.

10 TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS

Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuutta on pyritty määrittelemään kvantitatiiviseen tutkimukseen kehitettyjen *reliabiliteetin* ja *validiteetin* käsitteiden avulla tai muuntaen niitä ensin tapaustutkimukseen soveltuviksi (Ks. esimerkiksi Walker 1980, Patton 1980, 326-339). Guba ja Lincoln (1981, 103-126) puhuvat kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä mieluummin tutkimuksen *uskottavuuden osoittamisesta ja toistamismahdollisuuksista*. Syrjälän (1988, 135) mukaan aivan viime aikoina on ryhdytty kehittämään tapaustutkimuksen taustalla olevan paradigman sisäisten kriteerien pohjalta omia tieteellisyyden kriteereitä. Tällaisena kriteerinä voidaan pitää esimerkiksi *rehellisyyttä*, jolla tarkoitetaan sitä, miten tutkija etenee voidakseen antaa moniulotteisesta todellisuudesta rehellisen ja puolueettoman kuvan; onko kaikilla konstruktiolla, joita tilanteesta voidaan muodostaa, samat mahdollisuudet sisältyä tuloksiin (Guba & Lincoln 1987). Tämän vuoksi olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessini tarkasti ja rehellisesti ja antanut opettajien "äänen" kuulua tässä tutkimuksessa mahdollisimman paljon. Erityisesti olen tuonut esille niin kutsuttuja negatiivisia tapauksia – opettajia, joiden käsitys eroaa huomattavasti muiden opettajien mielipiteestä.

Tutkimuksen *validiteetilla* tarkoitetaan yleensä tieteellisten löydösten tarkkuutta eli käytännössä sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu. Usein erotellaan käsitteet *sisäinen* ja *ulkoinen validiteetti*. Goetz ja LeCompte (1984) määrittelevät käsitteet seuraavanlaisesti: Validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on johdettu. *Sisäisen validiteetin* arvioinnissa tarkastellaan vuorostaan sitä, havainnoiko tutkija todella sitä, mitä ajatteli havainnoivansa ja mittaavansa. *Ulkoisen validiteetin* määrittelyssä on arvioinnin kohteena se, missä määrin tutkijan muodostamat oletukset ja johtopäätökset voidaan siirtää toiseen tilanteeseen tai toisia ryhmiä koskevaksi. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan tässä yhteydessä myös *yleistettävyydestä*. (Goetz ja Lecompte 1984, 221.) Guba ja Lincoln (1981, 103) käyttävät sisäisestä validiteetista mieluummin käsitettä *tutkimuksen uskottavuus*.

Laadullisessa tutkimuksessa *luotettavuuden* määrittely ei ole samanlaista kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Eroavaisuudet määrittelyssä johtuvat taustalla vaikuttavien todellisuuskäsitysten ja tieteenfilosofisten ajatusten eroista. Lisäksi laadul-

lisen tutkimuksen menetelmät poikkeavat kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmistä siten, että tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltava erilaisista lähtökohdista. Laadullisen tutkimuksen sisäinen validiteetti paranee, jos tutkija pystyy mahdollisimman hyvin perustelemaan tutkimuksen kohteina olevien "todellisuuksien" uudelleen muodostamisen eli rekonstruktioiden ja alkuperäisten konstruktioiden vastaavuuden. (Lincoln & Guba 1985, 296.)

Tutkimuksen *ulkoisella validiteetilla* tarkoitetaan yleensä yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Esimerkiksi evaluaatiotutkimuksessa yleistettävyys nähdään käyttökelpoisuutena vastaanottajan kannalta eikä tilastollisena todennäköisyytenä. (Syrjälä 1987, 142.) Uskoisin, että tämän tutkimuksen tulokset voivat antaa arvokasta kvalitatiivista tietoa tätä lukeville, samojen eriyttämisongelmien kanssa painiville opettajille. Opettaja voivat myös saada sijaiskokemuksia tutustuessaan haastattelemani opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin eriyttämisestä.

Tutkimuksen *reliabiliteetti* eli toistettavuus ja johdonmukaisuus tai sisäinen yhtenäisyys on ongelma kvalitatiivisessa tutkimuksessa, kun taas validiteetti on hyvin osoitettavissa. *Ulkoisella reliabiliteetilla* tarkoitetaan sitä, miten samanlaisiin tuloksiin tutkimuskohteessa toinen tutkija voi päästä käyttäen samoja metodeja. Jotta tutkimuksen ulkoinen reliabiliteetti toteutuisi, tutkijan on raportoitava tutkimusprosessi eri vaiheineen mahdollisimman tarkasti siten, että lukija voi nähdä, etteivät tulokset perustu vain henkilökohtaiseen intuitioon tutkitusta ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa toistettavuus on vaikeaa osoittaa, koska tilanteet, joissa aineistoa on koottu, ovat ainutkertaisia. (Syrjälä 1988, 143.) Voidaan kuitenkin sanoa, että mitä selvemmin ja eksplisiittisemmin tutkimusprosessi on kuvattu sen korkeampi on reliabiliteetti (Walker 1980). Näistä syistä olenkin pyrkinyt raportoimaan tutkimukseni mahdollisimman tarkkaan.

Laadullisen tutkimuksen menetelmät ja sen taustalla olevat tiedekäsitykset ovat sellaisia, että ne voivat olla jossain määrin ristiriidassa tutkimuksen toistettavuuden kanssa. Tutkimuksessa ei voida välttää *subjektiivisuutta*, koska tulkinta ja tulokset ovat ainutkertaisia ja ainutlaatuisia. Laadullinen *tutkimus onkin tutkittavien subjektiivisten tulkintojen tulkitsemista*. Subjektiivuus on laadullisessa tutkimuksessa myös voimavara, koska se korostaa tutkittavien ja tutkijan välistä vuorovaikutusta. (vrt. Syrjälä 1998, 142-143; Lincoln & Guba 1985, 316.)

Eskolan ja Suorannan mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden

kriteeri on *tutkija itse* ja siten luotettavuus liittyy koko tutkimusprosessiin ja raportointiin (Eskola & Suoranta 1996, 165.) Syrjälä lisää vielä sen, että *luotettavuuden arviointi* ei ole vain tutkijan ja tutkimuskohteen asia, vaan *myös tulosten vastaanottajan asia*. Tämä tarkoittaa sitä, että raportin on kuvattava todellisuutta niin, että se tuottaa lukijalle sijaiskokemuksia, joiden perusteella tämä voi itse arvioida, miten tutkimus vastaa sen kuvaamaa todellisuutta. (Syrjälä ja Numminen 1988, 137.) Näin ollen lukija voi tämän raportin luettuaan itse arvioida tutkimukseni luotettavuutta ja uskottavuutta lukemansa perusteella.

11 POHDINTA

Tätä tutkimusta tehdessä sain selville, mikä on haastattelemini luokanopettajien näkemys ja kokemus eriyttämisestä. Pääsin kurkistamaan opettajien ajatuksiin “pintaa syvemmältä” keskustelunomaisen teemahaastattelumenetelmän ansiosta, kuten oli tarkoituskin. Mielestäni haastateltavani puhuivat rennosti ja vapautuneesti haastattelutilanteissa, kunhan alkukankeus meni ohi. Tämän ansiosta sain haastatteluaineiston kokoon nähden yllättävän paljon laadullista tietoa tutkimastani ilmiöstä.

Opettajien näkemysten ja kokemusten mukaan eriyttäminen on sitä, että kukin oppilas saa tasoistaan opetusta – oli kyseessä sitten heikko, lahjakas tai keskitasoinen oppilas. Suurin osa luokanopettajista piti lukevien koulutulokkaiden eriyttämistä lukemaanopetuksessa tärkeänä tai erittäin tärkeänä. Kaikki opettajat olivat joutuneet pohtimaan eriyttämisen ongelmaa omassa luokassaan, eikä tutkimusjoukossani ollut yhtään opettajaa, joka ei olisi eriyttänyt oppilaitaan lukemaanopetuksessa.

Luokanopettajien käyttämistä eriyttämistavoista tulivat esille *nopeus-, laajuus- ja syvyyseriyttäminen, opetuksen rikastaminen sekä ohjelmoitu opetus* (tietokoneiden käyttö eriyttämisessä apuna). Jonkin verran käytettiin myös oppilaiden *ryhmittelyä* luokan sisäisiin pientasoryhmiin.

Nopeus-, laajuus- ja syvyyseriyttämistä toteutettiin muun muassa siten, että opettajat antoivat lukutaitoisille koulutulokkailleen tehtäväksi erilaisia eriyttäviä lisätehtäviä tai erimittaisia lukuläksyjä oppilaan tason mukaan. Opetuksen rikastamismenetelmistä yleisin oli lukevien oppilaiden käyttäminen apuopettajina ei-lukeville oppilaille. Rikastamismenetelmistä tuli vielä esille oppilaan siirtäminen opiskelemaan ylemmälle luokka-asteelle jossain yksittäisessä aineessa: Eräs yhdysluokan 1-2 opettajista oli kokeillut lahjakkaan 1. luokkalaisen oppilaan siirtämistä 2. luokalle äidinkielellä ja kokemukset siitä olivat myönteisiä. Yhdysluokassa tämä onkin helppoa ja yksinkertaista toteuttaa. Ongelmana voi tällaisessa tilanteessa olla äidinkielen opetuksen järjestäminen oppilaan siirtyessä toiselle luokalle.

Ohjelmoitua opetusta toteutettiin kaikilla kouluilla: jokaisella koululla oli käytössä tietokoneita ja niissä erilaisia opetusohjelmia. Ohjelmat eriyttivät opetusta sekä nopeus-, laajuus- että syvyysuunnassa.

Suurin osa luokanopettajista perusteli eriyttämistään sillä, että oppilaat

eivät turhaudu ja heidän motivaationsa koulunkäyntiin säilyy, kun heidän opetustaan eriytetään. Työrauhanäkökulma oli myös yleinen perustelu – oppilaat hermostuvat ja alkavat häiriköidä, jos heillä ei ole tarpeeksi tekemistä. Kuten opettaja 5 sanoi: *“Lapsi haluaa sen, ett heill on jatkuvasti jotain tekemistä. Ei ne jaksa vaan olla. Se on vaikeeta se oleminen.”* Eriyttämistä perusteltiin myös sillä, että jokaisella oppilaalla on oltava tasoisiaan haasteita.

Opettajat toteuttivat eriyttämistä luokissaan jatkuvasti, päivittäin tai muutaman kerran viikossa. Eriyttämiseen liittyvinä ongelmina mainittiin muun muassa, että se vie aikaa, teettää työtä sekä vaatii suunnittelua ja organisointia. Oppilaiden todettiin suhtautuvan yleensä myönteisesti eriyttämiseen – vanhemmat sen sijaan voivat joskus olla ennakkoluuloisia esimerkiksi tukiovetusta tai oppilaiden ryhmittelyä kohtaan. Tämä tuli esille erityisesti ryhmiteltäessä oppilaita väliaikaisesti luokan sisäisiin tasoryhmiin. Ennakkoluuloja mainittiin olevan lähinnä heikkojen oppilaiden vanhemmilla.

Eriyttämiseen liittyvinä ongelmina tuli vielä esille oppilaiden lyhytjänteisyys. Erityisesti pojat eivät välttämättä jaksa keskittyä eriyttäviin, ylimääräisiin tehtäviin varsinkaan, jos tehtävät ovat jotain monisteita tai papereita. Eriyttämisen pitäisi olla “tekemistä”. Erään opettajan mielestä ei ole oikein, jos lukevat, usein lahjakkaat oppilaat eivät saa riittävästi opettajan huomiota, vaan he joutuvat osaamisensa palkkana tekemään vain itsenäisiä tehtäviä heikkojen oppilaiden viedessä kaiken huomion opettajalta. Kaikki oppilaat tarvitsevat tasaisesti opettajan ohjausta ja huomiota – myös lahjakkaat oppilaat.

Opettajat mainitsivat eriyttämiseen liittyvänä vaikeutena vielä sen, että opettajan aika ei riitä lahjakkaille oppilaille, kun heikot oppilaat vievät hänen huomionsa. Ongelmana oli myös oppilaiden valvonta, jos heidät sijoitetaan eriytettäessä oman luokan ulkopuoliseen tilaan. Yhteistyö kouluavustajan kanssa saattaa myös aiheuttaa ongelmia – ei esimerkiksi ole helppoa selittää hänelle, mitä hänen tulisi oppilaitten kanssa tehdä, jos hän on vaikkapa lukevien oppilaitten kanssa eri tilassa valvomassa heidän työskentelyään. Opettajan ja kouluavustajan välisen suhteen on oltava toimiva, jotta yhteistyö sujuu.

Yleisesti ottaen opettajat pitivät eriyttämisen resursseja hyvinä: välineitä ja materiaalia tuntui kullakin koululla olevan riittävästi. Lisäksi kouluilla oli käytössään luokka-, koulu- tai henkilökohtaisia avustajia. Silti opettaja 5 totesi: *“Että se*

(eriyttäminen) on kyllä ittestä kiinni. Siis määhän on sitä mieltä, että ittestä kiinni. Laiskuus voi joskus iskeä, ettei jaksa.”

Opettajat eivät olleet juurikaan tehneet yhteistyötä eriyttämiseen liittyen. Suurimpien koulujen opettajat tosin olivat harjoittaneet jonkin verran tukiovetus- ja erityisopetusyhteistyötä; opettajat olivat esimerkiksi yhdistäneet kahden luokan oppilaita samalle tukiovetus- tai erityisopetustunnille. Tämä on sekä taloudellista että järkevää, jos tukiovetus- ja erityisopetuskiintiöt ovat koululla riittämättömät.

Opettajilla oli käytössään joko Otavan aapinen tai Iloinen aapinen. Opettajat pitivät enimmäkseen aapisestaan ja totesivat sen antavan hyvät mahdollisuudet eriyttämiseen. Sekä Otavan aapisesta että Iloisesta aapisesta löytyi eritasoisia lukutehtäviä eri kypsyysasteella oleville lukijoille. Jotain pientä kritiikkiä omia aapisia kohtaan esitettiin, mutta ne eivät varsinaisesti liittyneet eriyttämiseen. (ks. tarkemmin 8.8.2)

Kysyttäessä opettajilta heidän koulutuksensa antia eriyttämiseen, ongelmana oli se, että opettajat eivät enää kovin paljon muistaneet, mitä eriyttämisestä oli puhuttu, koska koulutuksesta oli jo niin paljon aikaa. Yleisesti kyllä muistettiin, että jotain oli puhuttu – lähinnä mitä termi eriyttäminen tarkoittaa ja niin edelleen. Opettajien vastauksissa korostui mielipide, että käytännön työ ja kokemus opettaa eriyttämisen parhaiten. Joistain yksittäisistä opintokokonaisuuksista, kuten psykologian approbatur ja käsityön erikoistumisopinnot, oli ollut paljon hyötyä eriyttämisen kannalta.

Opettajat olivat sitä mieltä, että lisäkoulutus ja –materiaali ei koskaan ole pahasta, mutta heistä kukaan ei ollut ajatellut tarvitsevänsä lisäkoulutusta tai -materiaalia nimenomaisesti eriyttämiseen. Opettaja 3 kiteytti asian: *“Joo, kyllä. Kyllä sitä(koulutusta) tarvii aina kaikenlaiseen asiaan.”* Eli lisäkoulutukseen ei kuitenkaan suhtauduttu kielteisesti.

Suurimmalla osalla opettajista oli käytössään Käts-menetelmä lukemaanopetusmenetelmänä – eräällä opettajalla oli vielä Käts'in lisänä Lpp. Tosin opettajat totesivat, että jos joku oppilas on oppinut jollain muulla menetelmällä lukemaan, he eivät halua “sekoittaa” häntä, eli oppilas saa jatkaa lukemisen opettelua sillä menetelmällä, jolla hän on aloittanutkin. Lukemaanopetusmenetelmällä ei katsottu olevan vaikutusta eriyttämiseen. Ainoastaan opettaja 7 oli sitä mieltä, että hänen käyttämänsä menetelmät - Käts ja Lpp - antavat yhdessä hyvät mahdollisuudet

eriyttämiseen. (ks. lisää 8.9)

Tämän tutkimuksen tuloksena sain vastaukset asettamiini tutkimustehtäviin. Käsitykseni eriyttämisestä ja lukemaanopetuksesta sekä sen eri menetelmistä syveni. Uskon, että minun olisi nyt helpompi lähteä opettamaan ensimmäistä luokkaa kuin syksyllä 1998.

Ehdottaisin jatkotutkimusaiheeksi opettajien yhteistyötä eriyttämisessä. Olisi kiinnostavaa tehdä lisätutkimusta myös oppilaiden ryhmittelystä oman tason mukaan alkuopetuksen äidinkielessä ja matematiikassa. Aihetta voisi tutkia esimerkiksi yhdistämällä kaksi luokkaa ja jakamalla niiden oppilaita erilaisiin tasoryhmiin äidinkielessä ja matematiikassa, kuten Kaisa Kiiverin (1992) raportoimassa Kittilän koulukokeilussa on tehty. Lisäksi minua kiinnostaisi tutkia luokatonta alkuopetusta, johon on yhdistetty myös esiluokka. Mielestäni olisi kiinnostavaa myös selvittää, voitaisiinko alkuopetusta järjestää siten, että heikommat oppilaat kävisivät sen läpi kolmessa vuodessa ja lahjakkaammat taas 1-2 vuodessa.

LÄHTEET:

- Adams, M.J. 1991. Beginning to read: A critique by literacy professionals and a response by Marilyn Jager Adams. *The Reading Teacher* 44 (6), 370-394.
- Ahvenainen ja Karppi. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Kirjoittajat.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-160.
- Atjonen, P. 1990. Kunnan opetussuunnitelma opetuksen eheyttämisessä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.) *Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Helsinki: VAPK-kustannus, 27-44.
- Bradley, L. & Bryant, P.E. 1983. Categorising sounds and learning to read: a causal connection. *Nature* 301, 419-421.
- Chall, J.S. 1987. Developing literacy. Teoksessa D. Wagner (toim.) *The future of literacy in a changing world*. Oxford: Pergamon Press, 69-80.
- Cohen, L. & Manion, L. 1990. *Research methods in education*. 4th ed. London: Routledge.
- Dahlgren, G. & Olsson, L. E. 1985. *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Davis, G.A & Rimm, S.B. 1989. *Education of the gifted and talented*. (2nd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Devine, T.G. 1989. *Teaching Reading in the Elementary School. From Theory to Practise*. Boston (Mass.): Allyn and Bacon, Inc.
- Downing, J. 1985. The child's understanding of the functions and processes of communication. Teoksessa M. Clark (toim.) *New directions in the study of reading*. Basingstroke: Taylor & Francis, 43-53.
- Downing, J. 1987. Comparative perspectives on world literacy. Teoksessa D. Wagner (toim.) *The future of literacy in a changing world*. Oxford: Pergamon Press, 25-47.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C:13.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä:

Gummerus.

- Ferreiro, E. 1988. Introduction. *European Journal of Psychology of Education* 3, 4, 365-370.
- Francis, H. 1982. *Learning to read*. London: George Allen & Unwin.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. 1984. *Etnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic press.
- Goodlad, J.I. & Anderson, R.H. 1963. *The Nongraded Elementary School*. (Revised edition). New York/Burlingame: Harcourt, Brace & World.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1981. *Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Guba, E.G & Lincoln, Y.S. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Guba, E.G & Lincoln, Y.S. 1987. *Naturalistic inquiry*. Teoksessa Dunkin, M.J. (toim.) *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press, 147-151.
- Heikkilä, Anni & Hippolin, Riitta. 1997. "FESTIVA LENTE" - hitaasti kiiruhtaan toimivan lukutaidon portaissa. *Journal of Teacher Researcher* 4/1997.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1979. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holopainen, M. 2001. *Peruskoulun alaluokkien opetusta uusitaan*. Ilkka 27.08.01.
- Huovi, H.; Wäre, M.; Töllinen, M.; Lemmetty, J. 1994. *Iloinen lukukirja 2. Opettajan kirja*. Syksy. Espoo: Weilin+Göös.
- Hytönen, Juhani. 1997. *Lapsikeskeinen kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Järvinen, Heljä. 1993. *LPP. Lukemaan puhumisen perusteella*. Helsinki: Otava.
- Kankaanranta, M. 1992. *14-vuotiaiden nuorten käsityksiä lukutaidon tehtävistä*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisematon pro gradu-tutkielma.
- Karppi, Sakari. 1983. *Lukutaidon ABC. Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen*. Espoo: Weilin+Göös.
- Karvonen, P. & Rikkola, L. 1993. *Lukuleikkejä lapsille*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kiiveri, K. 1992. *Alkuopetuksen koulukokeilu Kittilässä 1. ja 2. luokan suuryhmäopetuksessa toteutetusta kokonaisopetuksesta ja opetuksen eriyttämisestä vuosina 1998-2000*. Rovaniemi: Lapin lääninhallitus, kouluosasto.
- Korkeamäki, R. *Luokattoman alkuopetuksen kokeilu*. Teoksessa R. Laukkanen, E.

- Piippo & A. Salonen (toim.) Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK-kustannus, 159-166.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. 34.
- Koskinen, K.-L. & Sieppi, H. 1994. Lahjakkaiden kerhomuotoinen rikastamisohjelma. Teoksessa Lehtonen, H.(toim.) Opetuksen yksilöinti. Tampereen yliopisto.
- Kouluhallitus ja opetusministeriö. 1989. Ala-asteen koulu, Eurooppa ja innovaatio. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koululait perusteluineen.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. Kasvatus 23 (1), 47-56.
- Kyöstiö, O. Is learning to read easy in a language in which the grapheme-phoneme correspondences regular? Teoksessa J. Kavanagh & R.Venezky (toim.) Orthography, reading and dyslexia. Baltimore: University Park Press, 35-49.
- Lahdes, E. 1987. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lampinen, J. 1985. Johtaako tuntikehysjärjestelmä piilotasokursseihin? Tempus 1985: 2A, 23-25.
- Laukkanen, R. 1990. Näkökulmia opetussuunnitelmaan. Teoksessa Laukkanen, R., Piippo, E. & Salonen, A. (toim.) Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista Helsinki: VAPK-kustannus, 53-62.
- Laukkanen, R. 1985. Opetuksen eriyttäminen pedagogisena ratkaisuna. Tempus 1985: 2A, 5-9.
- Lehmuskallio, Kaija. 1983. Mitä lukeminen sisältää? Porvoo: WSOY.
- Leimar, U. 1974. Läsning på talets grund. Lund: Ulrika Leimar och Liberläromedel.
- Lehtonen, Heleena. 1998. Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen. Tampereen yliopisto.
- Linjama, E. & Piiparinen, M.-R. 1991. Esikoululaisten käsitykset lukemisen funktioista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.
- Linnakylä, P. 1980. Oppilaantuntemus on eriyttämisen perusta. Teoksessa Opetuksen eriyttäminen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXVII, 22-37. Helsinki: Merkur.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus

- Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Liukko, S. 1994. Kirjoittamaan oppiminen ja tietokone. Teoksessa Opetuksen yksilöinti. Toim. Heleena Lehtonen. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 1.
- Lundberg, I. 1989a. Cognitive aspects of reading. Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 6, 30-39.
- Lundberg, I. 1989b. Språkutveckling och läsinlärning. Teoksessa Sandqvist, C. & Teleman, U. (toim.) Språkutveckling under skoltiden. Lund: Studentlitteratur.
- Lylykangas, Marja-Leena. 1988. Tuntikehyskyselyn tuloksia: Miten pienryhmät uudistavat äidinkielen opetusta. Virke 3:9-12.
- Majsterek, D.J.& Ellenwood, A.E. Phonological awareness and beginning reading: evaluation of school-based screening procedure. Journal of Learning Disabilities 28 (7), 449-456.
- Malmquist, E. 1973. Peruskoulun lukemisenopetus. Helsinki: Weilin & Göös.
- Marttila, M. 1998. Avoin mahdollisuus – näkökulmia oppilaiden yksilöllisyyden huomioimiseen koulukasvatuksessa. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.
- Mason, J.M. 1980. When do Children begin to read: An exploration of four year old childrens's letter and word reading comprehension. Reading research Quarterly, 15, 203-227.
- Mattingly, I.G. 1972. Reading, the linguistic process and linguistic awareness. Teoksessa J. f. Kavanagh & I.G. Mattingly (toim.) Language by ear and eye. Cambridge: The MIT Press, 116-121.
- Mehtäläinen, J. 1996. Vuosiluokattomuuden monet tavoitteet. Teoksessa Merimaa, E. (toim.) Kohti vuosiluokatonta peruskoulua. Kehittyvä koulutus 2/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Merimaa, A. 1996. Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun ohjaus yläasteella. Teoksessa Merimaa, E. (toim.) Kohti vuosiluokatonta peruskoulua. Kehittyvä koulutus 2/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Niskanen, V. 1980. Äidinkielen opetuksen eriyttäminen ensimmäisinä kouluvuosina. Teoksessa Opetuksen eriyttäminen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXVII, 49-55. Helsinki: Merkur.
- Patton, M.Q. 1980. Qualitative evaluation methods. London: Sage.

- Persson, Sven. 1995. Flexibel skolstart för 6-åringar. Lund: Studentlitteratur,.
- Poskiparta, E. 1996. Koulutulokkaiden tärkeät taidot. *Psykologia* 31, 368-378.
- Pramling, I. 1986a. Meta-inläring i förskolan. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik. Nr 15.
- Pramling, I. 1986b. Barn och inläring. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, I. 1988. Att lära barn lära. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Prashnig, B. 1997. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Paremmen elämämisen, oppimisen ja työskentelyn opas. Jyväskylä: Atena.
- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raimovaara, Maija. 1985. Tuntikehyksen käytön suunnittelusta yläasteella. *Tempus* 2A, 12-14.
- Runsas, Reijo (toim.). 1991. Lasten erityishuolto - ja opetus Suomessa. 1991. Jyväskylä: Gummerus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Tasa-arvon suuri masuuni. Muistutuksia 1960-1970-lukujen peruskoulukeskusteluista. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Opetushallitus, 36-60.
- Sarmavuori, K. 1979. Lasten kielellinen kehitys koulun alussa. ABC-projektin raportti 2. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 74.
- Sarmavuori, K. & Rauramo, S. 1984. Luokanopettajan äidinkielen opetusoppi. Helsinki: Koulun erityispalvelu oy.
- Sarmavuori, K. 1995. MIKAEL OPPI LUKEMAAN KOTONA - lapsen lukuprosessi kolmen vuoden iästä kuuden vuoden ikään Domanin menetelmää käyttäen. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n TUTKIMUKSIA 11. Turku: Turun yliopisto.
- Simola, H. Paljon vartijat. 1995. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Somerkivi, U. 1958. Lukutaito. Helsinki: Otava.
- Sulkunen, P. & Kekäläinen, O. 1992. WPINDEX. Laadullisen aineiston analyysiohjelma. Helsinki: Gaudeamus.

- SUOMI (O)SAA LUKEA. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset. Opetusministeriön työryhmien muistioita. 4:2000. www.minedu.fi/julkaisut/lukutaidot.pdf
- Syrjälä, L. 1988a. Tapaustutkimuksen tutkimusasetelmat. Teoksessa L. Syrjälä & M. Numminen. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51, 15-22
- Syrjälä, L. 1988b. Tapaustutkimuksen uskottavuuden osoittaminen. Teoksessa L. Syrjälä & M. Numminen. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51, 135-145.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-24.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Thomas, G.I. & Crescimbeni, J. 1970. Lahjakkaan lapsen ohjaaminen. Keuruu: Otava.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen – lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatusta. Porvoo: WSOY.
- Uusikylä, K. 1996. Oppilas on yksilö! Teoksessa Koulun puolesta. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 121-141.
- Walker, R. 1980. The conduct of educational case studies. Ethics, theory and procedures. In Dockrell, W.B. & Hamilton, D. (Eds.) Rethinking Educational Research. London: Hodder and Stoughton, 30-63.
- Weiner, B. 1986. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer.
- Viitala, T. 1993. Koulutulokkaiden lukemisvalmiudesta ja sen yhteydestä lapsen minäkuvaan ja kotiympäristötekijöihin. Oulu: Oulun yliopisto.
- Viljanen, Erkki. 1975. Opetuksen eriyttäminen. Tampere: Kirjapaino-Oy tamprint.
- Vähäpassi, A. 1982. Lukutaidosta ja sen tasoista. Teoksessa M. Larmola (toim.) Kouluikäisten kieli. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo, 198-215.

Väljärvi, J. 1988. Jaksomuotoinen opetus lukion yleissivistävän tradition kehittäjänä.
Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 15.

LIITTEET

Gradun haastattelukysymykset- ja teemat

Miten luokanopettajat eriyttävät lukevia koulutulokkaitaan lukemaanopetuksessaan peruskoulun ensimmäisellä luokalla

I Opettajaan itseensä liittyvät tiedot

1. Nimi
2. Ikä
3. Valmistumisvuosi- ja paikka
4. Työssäoloaika vuosina
5. Erikoistumisaineet
6. Monettako kertaa opetat alkuopetusta
7. Mitä muita luokka-asteita olet opettanut

II Kouluun liittyvät tiedot

8. Koulu, jossa nyt työskentelet (mahd. muut koulut, joissa olet työskennellyt)
9. Kuvaile kouluasi

III Luokkaan liittyvät tiedot

10. Kuvaile luokkaasi (oppilasmäärä jne.)
11. Millainen on oppilasjakauma luokassasi? (kuinka paljon on heikkoja, lahjakkaita ja keskitasoisia oppilaita jne.)
12. Mikä oli lukevien koulutulokkaitten määrä luokassasi syksyllä (1998/1999)?
13. Jos olet opettanut useita vuosia alkuopetusta, onko lukevien koulutulokkaitten määrässä tapahtunut nähdäksesi kasvua viime vuosina? (Millainen oli lukevien oppilaiden määrä esimerkiksi vuosi sitten, 10 vuotta sitten ja niin edelleen)

IV Eriyttäminen

14. Mitä eriyttäminen on? Kokemuksesi ja näkemyksesi eriyttämisestä?
15. Pitääkö mielestäsi eritasoisia oppilaita eriyttää lukemaanopetuksessa, jos pitää millä tavoin?
16. Kuinka paljon ja miten olet itse eriyttänyt lukemaanopetuksessasi?
17. Miksi eriytät/et eriytä?
18. Mitä ongelmia/vaikeuksia eriyttämiseen liittyy?
19. Millaiset resurssit luokassasi/koulullasi on eriyttämiseen?
20. Kokemukset yhteistyöstä toisten opettajien kanssa eriyttämiseen liittyen (Onko yhteistyötä ollut, jos on millaista?)
21. Miten oppilaat kokevat eriyttämisen?
22. Millainen oli koulutuksesi anti eriyttämiseen? (Saitko tarpeeksi tietoa asiasta siinä vaiheessa?)
23. Käyttämäsi aapinen ja minkälaiset mahdollisuudet se antaa eriyttämiseen?
24. Käyttämäsi lukemaanopetusmenetelmä ja mitä mahdollisuuksia se antaa eriyttämiseen?
25. Oletko kokenut, että tarvitsisit lisäkoulutusta tai materiaalia eriyttämiseen