

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014. Helsinki: Opetushallitus, 32–34.

Kielen rikas maailma

Kieli on lapsille sekä oppimisen kohde että väline. Esiopetusiässä kielestä tulee yhä vahvemmin lasten ajattelun, ilmaisun ja vuorovaikutuksen väline, jonka avulla he jäsentävät arkeaan ja rakentavat maailmankuvaansa. Esiopetuksen tehtävä on tukea lasten kielellisten taitojen kehitystä kokonaisvaltaisesta kielen merkityksen hahmottamisesta kohti yksityiskohtaisempaa kielen rakenteiden ja muodon havaitsemista. Keskeistä on vahvistaa lasten kiinnostusta ja uteliaisuutta puhuttua kieltä sekä lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Kielellinen mallintaminen ja runsas myönteinen palaute ovat tärkeitä oppimiselle. Erilaisten viestien tulkitseminen ja tuottaminen suullisesti ja viestinnän välineitä käyttäen ovat osa vähitellen kehittyvää monilukutaitoa sekä tieto- ja viestintäteknologista laaja-alaista osaamista. Esiopetuksessa lasten kielellisen ja kulttuurisen taustan monimuotoisuus tunnustetaan, sitä kunnioitetaan ja sen jatkuvuutta tuetaan. Eri kielten havainnointi tukee lasten kielitietoisuutta sekä kulttuuriseen osaamiseen ja vuorovaikutukseen liittyvän laaja-alaisen osaamisen kehittymistä.

Kokonaisuuteen liittyvät opetuksen yleiset tavoitteet

Esiopetuksen tavoitteena on edistää lasten kielellistä kehitystä ja vuorovaikutustaitoja sekä vahvistaa heidän kiinnostustaan kieliin ja kulttuureihin. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä edistetään kielellä leikkien, loruillen sekä tutustuen monipuolisesti puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen. Lasten kehittyvää luku- ja kirjoitustaitoa tuetaan leikkien ja toiminnallisten harjoitusten avulla. Opetus ja oppimisympäristöt suunnitellaan niin, että niissä on lapsille runsaasti mahdollisuuksia havainnoida, tutkia ja kokeilla puhuttua ja kirjoitettua kieltä sekä laajentaa sanavarastoaan. Opetuskielen lisäksi esiopetuksessa havainnoidaan muita kieliä. On tärkeää, että lapset, joiden äidinkieli on muu kuin esiopetuksen kieli, saavat vahvan tuen opetuskielen taidon kehittymiselle ja samalla kokemuksen, että heidän kotona puhumansa kieli on tärkeä ja arvokas.

Yksityiskohtaisemmat tavoitteet

Lasten **suomen/ ruotsin/ saamen/ viittomakielen** taidon kehittymistä tuetaan monipuolisesti esiopetuksen aikana.

Opetus tarjoaa lapsille mahdollisuuksia harjoitella kuuntelemista ja puhumista erilaisissa tilanteissa. Heitä ohjataan kertomaan ja keskustelemaan sekä eläytymään, ymmärtämään ja muistamaan kuulemaansa. Sanojen merkityksiä pohditaan yhdessä ja sanoilla leikitellään. Yhteisissä keskusteluissa lapset kehittävät taitojaan kysyä, päätellä ja arvioida kuulemaansa. Lapsia innostetaan tarinoiden tekemiseen ja taitoa harjoitellaan esimerkiksi saduttamalla tai digitarinoita tekemällä.

Lapsille luetaan erilaisia tekstejä ja niistä keskustellaan yhdessä. Tämä auttaa lapsia ymmärtämään lukemisen merkitystä. Opettajan mallintamisen ja erilaisten harjoitusten avulla lapset saavat kokemuksia siitä, miten puheen voi muuttaa kirjoitetuksi kieleksi ja kirjoitetun kielen puheeksi. Kirjoitettua ja puhuttua kieltä tutkitaan yhdessä. Lapsia ohjataan havaitsemaan, että puheen voi jakaa pienempiin osiin, kuten sanoihin, tavuihin ja äänteisiin.

Lasten lukutaidon kehittymistä tuetaan järjestämällä heille mahdollisuuksia leikilliseen kirjoittamiseen ja omien tekstien tuottamiseen tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen. Lapsia innostetaan yhdessä ja omatoimisesti tunnistamaan ja tuottamaan eri tavoin kirjaimia, sanoja ja tekstejä taitojensa ja mielenkiintonsa mukaisesti heille mielekkäissä asiayhteyksissä.

Opetuksessa käytetään monipuolisesti lastenkirjallisuutta. Lapsia rohkaistaan tutkimaan ja lukemaan oman taitonsa mukaisesti erilaisia tekstejä sekä kertomaan ja ilmaisemaan eri tavoin kuulemastaan tai lukemastaan.

Erilaisten leikkien ja harjoitusten avulla tuetaan lasten hienomotoristen taitojen kehittymistä sekä heidän kykyään hahmottaa tilaa ja suuntia. Lapsia ohjataan tarkoituksenmukaiseen kynäotteeseen ja näppäimistöjen käyttöön.

Esiopetuksessa tuetaan lasten kielellisiä valmiuksia havainnoimalla **eri kieliä** yhdessä lasten kanssa. Erityisesti tarkastellaan lapsiryhmässä ja lähiympäristössä puhuttuja kieliä. Näin tuetaan lasten kielitietoisuuden ja oman kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehittymistä. Samalla lapsia autetaan havaitsemaan ympäröivän maailman kielellinen ja kulttuurinen rikkaus ja kiinnostavuus. Opetuksessa voidaan käyttää esimerkiksi erikielisiä lauluja, leikkejä ja viittomia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014. Helsinki: Opetushallitus, 107–111.

ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS

Vuosiluokilla 1–2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen erityisenä tehtävänä on edistää oppilaiden yksilöllisten edellytysten pohjalta itsensä ilmaisemisen ja vuorovaikutuksen taitoja, kielellistä tietoisuutta sekä kehittää kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoja. Opetuksen tehtävänä on kiinnostuksen ja innostuksen vahvistaminen kielelliseen ilmaisuun, draamaan, kaunokirjallisuuteen ja monimuotoisten tekstien tulkitsemiseen ja tuottamiseen. Opetuksessa huolehditaan oppimisprosessin jatkumosta esiopetuksesta kouluun niin äidinkielen perustaitojen kuin laaja-alaisen osaamisen osalta.

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokilla 1–2

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisympäristö rakennetaan monipuoliseksi teksti- ja kieliympäristöksi. Saatavilla tulee olla paljon oppilaita kiinnostavaa kirjallisuutta ja monimuotoisia tekstejä. Tekstejä tuotetaan yksin ja yhdessä ja niitä julkaistaan luokassa ja lähipiirissä. Kieltä tutkitaan leikinomaisesti, esimerkiksi rooli-, draama- ja teatterileikin keinoin. Opetusta eheytetään niin, että äidinkielen taitojen oppiminen nivoutuu ilmiöiden kielelliseen hahmottamiseen eri oppiaineiden yhteydessä. Koulu- tai lähikirjaston toimintaan ja erilaisiin lasten kulttuuritapahtumiin tutustuminen laajentavat oppimisympäristöä luokan ulkopuolelle. Lisäksi hyödynnetään lähiympäristön ja median kulttuurista monimuotoisuutta. Opetuksessa korostuvat kokemusten ja elämysten jakaminen sekä taitojen harjoittelu yhdessä ja yksin, myös viestintäteknologiaa hyödyntäen. Draamaa integroidaan kirjallisuuteen ja muihin oppiaineisiin, esimerkiksi musiikkiin, liikuntaan ja ympäristöoppiin.

Ohjaus, eriyttäminen ja tuki äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa vuosiluokilla 1–2

Tavoitteena on tukea oppilaiden kielellistä kehitystä ja vuorovaikutustaitoja sekä luku- ja kirjoitustaidon oppimista yhteistyössä kotien kanssa. Kielellisiä vaikeuksia puheen, lukemisen ja kirjoittamisen alueella pyritään tunnistamaan mahdollisimman varhain. Opettaja mallintaa sanojen, virkkeiden ja tekstien lukemista ja ymmärtämistä sekä kirjoittamisen tapoja. Oppilaita ohjataan käyttämään mediavälineitä monipuolisesti ja turvallisesti. Kielellisesti taitavia oppilaita ohjataan haastavampien tehtävien, materiaalien ja tekstiympäristöjen pariin. Tekstit ja työtavat valitaan niin, että oppilaiden yhdenvertaisuus ja sukupuolten tasa-arvo toteutuu.

Oppilaan oppimisen arviointi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa vuosiluokilla 1–2

Oppimisen arviointi on oppilaita ohjaavaa ja kannustavaa. Yhteisen pohdinnan sekä palautteen antamisen ja saamisen avulla opettaja ohjaa niin koko opetusryhmän kuin yksittäisen oppilaan oppimista ja edistymistä. Vuosiluokilla 1–2 oppimisen arvioinnin päätehtävänä on tukea ja edistää oppilaiden kielellistä kehitystä kaikilla tavoitealueilla. Opettaja pyrkii saamaan kokonaiskuvan kunkin oppilaan kielellisestä kehityksen edistymisestä. Arviointiin perustuvan palautteen kautta oppilaat saavat tietoa kielitaitonsa vahvuuksista sekä edistymisestään opiskelemansa kielen oppijana. Oppilaat saavat myös monipuolisesti palautetta siitä, miten he ymmärtävät ja käyttävät kieltä, ilmaisevat itseään, osallistuvat yhteiseen keskusteluun sekä tuottavat ja tulkitsevat tekstejä. Laadukas ja kannustava palaute osaamisen eri alueilta on tärkeää. Se auttaa oppilaita huomaamaan onnistumisiaan ja edistymistään sekä motivoi suuntaamaan työskentelyään kielellisen kehityksen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Arviointi tuottaa tietoa myös opetuksen suunnittelua varten sekä auttaa havaitsemaan mahdollisia tuen tarpeita oppilaiden kielellisessä kehityksessä.

Oppimisprosessin kannalta keskeisiä arvioinnin ja palautteen antamisen kohteita äidinkielen ja kirjallisuuden eri oppimäärissä ovat

- edistyminen itsensä ilmaisemisessa ja vuorovaikutustaidoissa, sana- ja käsitevarannon karttuminen
- edistyminen lukutaidossa sekä tekstien ymmärtämisessä ja lukemisen harrastamisessa
- edistyminen tekstin tuottamisessa, erityisesti käsin kirjoittamisen ja näppäintaitojen kehittyminen
- edistyminen kielen ja kulttuurin ymmärtämisessä, erityisesti havaintojen tekeminen sanojen merkityksestä ja arjen kielenkäyttötilanteista.

SUOMEN KIELI JA KIRJALLISUUS

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtäväkuvaus, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet sekä ohjaus, eriyttäminen ja tuki ja oppilaan oppimisen arviointi koskevat myös suomenkieli ja kirjallisuus -oppimäärää.

Oppimäärän erityinen tehtävä

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän erityisenä tehtävänä on kehittää oppilaiden suomen kielen, moniluku- sekä vuorovaikutustaitoja ja tutustuttaa kirjallisuuteen ja kulttuuriin. Opetus tukee oppilaiden monilukutaidon, kielitietoisuuden ja kielellisen identiteetin rakentumista. Opetuksessa ohjataan oppilaita ymmärtämään suomen kielen, kirjallisuuden ja muun kulttuurin merkitystä ja asemaa monikulttuurisessa ja monikielisessä yhteiskunnassa. Oppilaita ohjataan huomaamaan koulun ulkopuolella opitun kieli-, media- ja kulttuuritietouden merkitys suomen kielen oppimisen tukena.

Opetuksessa otetaan huomioon suomen ja ruotsin kielten asema kansalliskielinä ja suomen asema enemmistökielenä ja pääasiallisena opetuksen kielenä. Suomen kieli on paitsi opetuksen kohde myös väline muiden oppiaineiden opiskelussa, ja opetuksessa vahvistuvat keskeiset oppimaan oppimisen ja ajattelun taidot. Tehdään yhteistyötä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän ja muiden äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärien kanssa.

Vuosiluokilla 1–2 opetuksen painopiste on luku- ja kirjoitustaitojen perustan luomisessa sekä oppimaan oppimisen ja vuorovaikutuksen taitojen kehittämisessä. Opetuksen tehtävänä on herättää kiinnostusta kieleen, ilmaisuun ja erilaisten tekstien tuottamiseen ja tulkitsemiseen.

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 1–2

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Vuorovaikutustilanteissa toimiminen		
T1 ohjata oppilasta vahvistamaan taitoaan toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa	S1	L1, L2, L3
T2 opastaa oppilasta kehittämään kieltään ja mielikuvitustaan sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojaan tarjoamalla mahdollisuuksia osallistua erilaisiin ryhmäviestintätilanteisiin ja tutustua niiden käytänteisiin	S1	L1, L2, L7
T3 tukea oppilasta vahvistamaan ilmaisurohkeuttaan ja ohjata häntä ilmaisemaan itseään kokonaisvaltaisesti, myös draaman avulla	S1	L1, L2, L7
T4 ohjata oppilasta rakentamaan viestijäkuvaansa ja ymmärtämään, että ihmiset viestivät eri tavoin	S1	L1, L2, L7
Tekstien tulkitseminen		
T5 ohjata ja innostaa oppilasta lukutaidon oppimisessa ja tekstien ymmärtämisen taitojen harjoittelussa sekä auttaa häntä tarkkailemaan omaa lukemistaan	S2	L1, L4, L5
T6 ohjata oppilasta tarkastelemaan monimuotoisten tekstien merkityksiä ja rakenteita sekä laajentamaan sana- ja käsitevarantoaan tekstien tarkastelun yhteydessä	S2	L1, L2, L4
T7 ohjata oppilasta hakemaan tietoa eri tavoin	S2	L1, L4, L5
T8 kannustaa oppilasta kiinnostumaan lastenkirjallisuudesta, mediateksteistä ja muista teksteistä luomalla myönteisiä lukukokemuksia ja elämyksiä sekä tarjoamalla mahdollisuuksia tiedonhalun tyydyttämiseen sekä lukukokemusten jakamiseen	S2	L2, L4, L5
Tekstien tuottaminen		
T9 rohkaista ja innostaa oppilasta kertomaan tarinoita ja mielipiteitä sekä kuvaamaan kokemuksiaan puhumalla, kirjoittamalla ja kuvien avulla	S3	L1, L4, L5, L7
T10 ohjata oppilasta tuottamaan yksinkertaisia kertovia, kuvaavia ja muita tekstejä, myös monimediaisissa ympäristöissä	S3	L2, L4, L5
T11 opastaa oppilasta harjaannuttamaan käsinkirjoittamisen taitoa ja näppäintaitoja sekä ohjata	S3	L1, L4, L5

oppilasta vähitellen tekstien suunnitteluun ja rakentamiseen sekä tuntemaan oikeinkirjoituksen perusasioita ja kirjoitettua kieltä koskevia sopimuksia		
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen		
T12 kannustaa oppilasta kehittämään kielitietoisuuttaan ja kielen peruskäsitteiden tuntemusta sekä ohjata tekemään havaintoja puhutusta ja kirjoitetusta kielestä sekä auttaa huomaamaan, että omalla kielenkäytöllä on vaikutusta toisten käyttäytymiseen	S4	L2, L4, L7
T13 innostaa oppilasta kuuntelemaan ja lukemaan lapsille suunnattua kirjallisuutta ja valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa, kehittämään lukuharrastustaan sekä ohjata oppilasta kirjaston käyttöön	S4	L2, L3, L4
T14 ohjata oppilasta arvostamaan omaa kieltään ja kulttuuriaan sekä kulttuurista moninaisuutta, tutustuttaa joihinkin lastenkulttuurin muotoihin ja innostaa niiden käyttäjäksi sekä kannustaa tuottamaan omaa kulttuuria yhdessä muiden kanssa	S4	L2, L4, L7

Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet vuosiluokilla 1–2

S1 Vuorovaikutustilanteissa toimiminen: Harjoitellaan ympäristön kielellistä jäsentämistä ja nimeämistä, kuuntelemista, kysymistä, vastaamista ja kertomista. Harjoitellaan ryhmäviestinnän käytänteitä erilaisissa kasvokkain tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa. Havainnoidaan erilaisia viestintätapoja. Käsitellään erilaisten vuorovaikutusharjoitusten, keskustelujen ja draaman avulla lastenkirjallisuutta, satuja, kertomuksia, loruja, tietotekstejä, mediatekstejä ja pelejä.

S2 Tekstien tulkitseminen: Opetellaan lukemaan ja harjoitellaan siinä tarvittavia käsitteitä äänne, kirjain, tavu, sana, virke, lopetusmerkki, otsikko, teksti ja kuva. Tuetaan tekstinymmärtämisen taitoja ja harjoitellaan tekstinymmärtämisen strategioita. Havainnoidaan ja tulkitaan monimuotoisia ympäristön tekstejä, niiden merkityksiä ja rakenteita sekä työskennellään muun muassa kuvien, lastenkirjallisuuden, yksinkertaisten tietotekstien ja mediatekstien parissa. Pohditaan sanojen ja sanontojen merkityksiä sekä sananvalintoja teksteissä ja laajennetaan käsitteivarantoa. Tutustutaan erilaisiin tapoihin ilmaista aikaa, järjestystä ja paikkaa erityisesti kertovissa, kuvaavissa ja ohjaavissa teksteissä sekä opitaan käyttämään kerronnan peruskäsitteitä, kuten päähenkilö, tapahtumapaikka ja -aika ja juoni. Jaetaan lukukokemuksia eri tavoin, keskustellaan tekstien sisällöistä ja harjoitellaan tekstin kertomista omin sanoin. Harjoitellaan tiedon etsintää tekemällä havaintoja ympäristöstä ja tulkitsemalla kuvia ja kirjoitettuja tekstejä sekä harjoitellaan tiedon kertomista toisille.

S3 Tekstien tuottaminen: Harjoitellaan tuottamaan tekstejä, käyttämään mielikuvitusta, kertomaan tarinoita ja mielipiteitä sekä kuvaamaan omia kokemuksia, havaintoja ja ajatuksia puhumalla, kirjoittamalla ja kuvien avulla yksin ja yhdessä. Tarkastellaan puhutun kielen muuntamista kirjoitetuksi kieleksi ja harjoitellaan tekstin suunnittelua. Tutustutaan kertomiselle ja kuvaamiselle tyypillisiin tekstuaalisiin ja kielellisiin piirteisiin, esimerkiksi ajan ja paikan ilmaisutapoihin ja kertomuksen perusrakenteeseen, ja harjoitellaan niiden käyttämistä omista teksteistä. Opetellaan isojen ja pienten tekstauskirjainten piirtämistä sekä niillä kirjoittamista ja näppäintaitoja. Tuetaan oikeinkirjoitustaidon kehittymistä fonologisen tietoisuuden harjoitteiden ja lukemisen avulla. Harjoitellaan käyttämään

omissa teksteissä oikeinkirjoituksen perusasioita ja joitakin kirjoitettua kieltä koskevia sopimuksia, kuten sanaväli, tavutus, virke ja sen lopetusmerkit, iso alkukirjain virkkeen alussa ja tutuissa erisnimissä.

S4 Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen: Vahvistetaan kielellistä tietoisuutta tekemällä havaintoja puhutusta kielestä ja tutustumalla kirjoitettuun kieleen kuunnellen ja lukien. Tehdään havaintoja eri puhetavoista, koulussa ja vapaa-ajalla esillä olevista kielistä sekä kielenkäytön vaikutuksesta muihin. Pohditaan yhdessä sanoja, sanontoja ja ilmaisutapoja, leikitellään kielellä lorujen, runojen ja sanaleikkien avulla. Etsitään itseä kiinnostavaa luettavaa ja herätetään kiinnostusta lukuharrastukseen. Tutustutaan kuunnellen ja lukien monimuotoisiin teksteihin, kuten lapsille suunnattuun kirjallisuuteen ja mediateksteihin, ja käytetään niitä ilmaisun virikkeenä ja keskustellaan niiden merkityksestä omassa arjessa. Tutustutaan yhdessä kirjastoon ja sen käyttöön. Tutustutaan lastenkulttuuriin ja tapakulttuuriin omassa lähiympäristössä, juhlaperinteisiin sekä joihinkin kansanperinteen muotoihin ja osallistutaan yhdessä esitysten tai muiden kulttuurituotteiden tekemiseen.

Kielellisen tietoisuuden harjoituksia

Koska fonologinen tietoisuus on yhteydessä peruslukutaidon oppimiseen, ovat kielellisen tietoisuuden harjoitukset keskittyneet näihin taitoihin. Fonologisen tietoisuuden herättely tapahtuu yleensä äänteisiin liittyvillä leikeillä. Tyypilliset fonologisen tietoisuuden tehtävätyypit ovat riimin tunnistaminen ja tuottaminen, lorujen opettelu, sanojen kokoaminen kuulluista tavuista, sanan alkuäänteen tai loppuäänteen erottaminen/poisto/lisääminen, sanojen jakaminen tavuiksi, sanojen äänteiden analysointi sekä sanan kokoaminen äänteillä ja sanan sisäisten äänteiden lisääminen/poistaminen/vaihtaminen.

On kuitenkin muistettava, että myös muut kielellisen tietoisuuden osa-alueet rakentavat perustaa hyvälle luku- ja kirjoitustaidolle. Tästä syystä on tärkeää, että kielellisen tietoisuuden harjaannuttaminen on monipuolista. Taulukossa 5 on valikoima esi- ja alkuopetuksessa kokeiltuja leikkejä ja harjoituksia, jotka tukevat lapsen kielellisen tietoisuuden rakentumista. Keskeistä kaikissa harjoituksissa on tarkkaavuuden suuntaaminen kielen osiin ja rakenteisiin.

Taulukko 5. Esimerkkejä kielellisen tietoisuuden leikeistä ja harjoituksista

Sisältö	Esimerkkejä toiminnoista ja harjoituksista
Sanojen tarkastelu	- Kokosanahahmojen tunnistaminen: lapset kiinnittävät sanakortteja luokkaan oikeille paikoille (sakset, taulu, ikkuna, paperia, ovi, valot). Harjoitellaan sanan ja kuvan/esineen yhdistämistä sekä sanaparien tunnistamista. - Sanojen auditiivinen ja visuaalinen erottelu: lasten nimilappujen käyttö sanojen tunnistamisessa. - Lyhyitä ja pitkiä sanoja: pohditaan, mistä tietää onko sana lyhyt vai pitkä (lyhyt sana: sanominen vie lyhyen ajan, kirjaimia on vähemmän, sanakortissa sen kirjoitus on lyhyempi) ja sovitaan, että lyhyen sanan kohdalla mennään kyykkyy ja pitkän sanan kohdalla venytään pitkiksi esimerkiksi mummo – isovanhempi, ralliauto – volvo, juna – pakettiauto, muumitalo – Nipsu. - Yhdyssanat: Sanakortteja on piilotettu luokkaan. Pareittain etsitään kahta sanaa, jotka sopivat yhteen. Löydetty sanakorttiparit kootaan taululle ja luetaan yhdessä. Tarkastellaan, miten yhdyssanan merkitys rakentuu ja miten yhdyssanan merkitys muuttuu korttien paikkaa vaihtamalla (esimerkiksi telttaretki – retkitelttä). - Ylä- ja alakäsitteet: rakennetaan kauppa/kirjasto/varasto, jossa on eri osastoja erilaisille tavaroille. Kirjoitetaan osaston nimet ja tavarahyllyille nimilaput. Sopii hyvin myös luokan/kaapin/askarteluvaramon uudelleen järjestämiseen. - Riimittely: kuva/sanakortit, joiden avulla etsitään riimipareja.

Taulukko jatkuu.

Tavujen tarkastelu	• Tavurytmi: lasten nimien/viikonpäivien taputtaminen tavurytmissä, kehon liikkeet tavurytmiin esimerkiksi tömistys tai marssi. • Tavujen yhdistäminen sanaksi: mikä sana muodostuu tavuista ke-sä/au-rin-ko/a-si-a; kuvaa vastaavan sanan kokoaminen tavulapuista. • Sanan jakaminen tavuiksi: sano kuulemasi sana tavuittain esimerkiksi kana/orava/hämähäkki. • Tavujen lihottaminen: kirjainhissi, jossa lisätään/vaihdetaan kirjain tavun alkuun tai loppuun ja saadaan uusi tavu (lukemaan opetteluun tukena). • Tavuleikkejä: tavuketjussa jatka sanaketjua keksimällä uusi sana edellisen sanan viimeisellä tavulla esimerkiksi ma-to → to-mu → mu-sa → sa-la-kie-li → li-ka jne.; kim-leikki "mikä tavu puuttuu"; robottileikki tavuilla puhuvat robotit; merirosvojen aarrearkku, jossa olevat tavarat tulee tunnistaa sanaan kuuluvien tavujen perusteella (arvaajasta tulee uusi merirosvo ja aarrearkun haltija). • Tavupelit: muistipeli, domino, tavubingo.
Kirjainten tarkastelu	• Alkukirjaimen nimeäminen: esimerkiksi lasten nimet, kalenterimerkinnot. • Kirjainmuotojen tunnistaminen: etsitään samaa kirjainta sanalapuista, ympäristön sanoista, mainoksista. • Lasten nimikorttien järjestäminen alkukirjaimen mukaan ryhmiin. • Kirjainmuotojen harjoittelu: taikataikinasta/muovailuvahasta muotoilu, muodostetaan kehosta yksin tai ryhmässä, sormiväreillä, 'taikakynällä' eli sormella ilmaan/pulpetin kanteen, isoon kokoon paperille/taululle/hiekkiaan/lumeen. • Aakkoslaulu ja kirjainlorut.
Äänteiden tarkastelu	• Alkuääne-loppuääne: lasten nimien äännerakenteen tarkastelu. • Sanojen alkuäänteiden tunnistaminen ja vertailu: etsitään tietyllä äänteellä alkavia asioita luokasta/kuvasta. • Alkuääne: laiva on lastattu tietyllä alkuäänteellä; "äännepusissa" on esineitä, joita arvataan alkuäänteen perusteella. Arvaamisen jälkeen esineet ryhmitellään alkuäänteen mukaisiin ryhmiin. • Äänteiden keston kuulemiseen herkistäminen: opettaja sanoo sanoja ja rytmikapularyhmä soittaa silloin, kun sanassa kuuluu lyhyt äänne ja triangelit soittavat silloin, kun kuuluu pitkä äänne esimerkiksi saari – Sari/savi – saavi/tuli – tuuli. • Sanan alkuäänteen vaihtaminen: käytetään salakielenä esimerkiksi konsonanttikieltä, jossa alkuääne (konsonantti) korvataan jollakin toisella äänteellä (dinä, distun, dattialla tai minä mistun mattialla). • Äänteen yhdistäminen kirjainmuotoon: kirjainmuotojen tutkiminen, järjestäminen ja kirjoittaminen esimerkiksi hiekkapaperikirjaimilla, magneettikirjaimilla tai kirjainkortteilla.

Taulukko 5 jatkuu.

Lauseiden tarkastelu	• Sanojen erottaminen lauseesta: lasketaan kuullun lauseen sanamäärä ja sanotaan lause vielä sana kerrallaan. Voidaan myös laittaa sanoja vastaava määrä kortteja/nappeja esille tueksi. • Lauseen hahmottaminen: Kirjoitetaan lasten nähden paperiliuskalle lause Tänä on tiistai. Lause leikataan sanoiksi. Sanat järjestetään uudelleen lauseeksi. Vaihdetään sanojen paikkoja ja huomataan, ettei lauseen merkitys muutu. Poistetaan yksi sana vuorotellen. Huomataan, milloin lause ei enää ole järkevä. Mikä oli lauseen tärkein sana? • Lauseen muokkaaminen: tehdään sanakorteista lause, vaihdellaan tai lisätään lauseeseen yksi uusi sanakortti kerrallaan ja tarkastellaan, miten lauseen merkitys muuttuu (lisämäärytyksiä: mitä, miten, milloin). • Lauseen täydentäminen: opettaja kertoo tarinaa ja jättää silloin tällöin lauseen kesken. Yhdessä mietitään, miten lause voisi täydentyä. • Lauseiden järjestäminen: merirosvokapteenin lokikirjan lauseet ovat menneet myrskyssä sekaisin. Lauseet (3–5 lausetta eri lapuilla) pitää laittaa oikeaan järjestykseen, jotta tiedetään, mitä kapteenille tapahtui tai mistä aarre löytyy.
Tekstin tarkastelu	• Kuvan ja tekstin yhdistäminen: tutkitaan yhdessä, miten kuvat ja teksti liittyvät yhteen kuvakirjoissa, sarjakuvissa, tekstitetyissä lastenohjelmissa ja lasten elokuviissa, joiden tekstiä aikuinen lukee ääneen. • Kirjan lukeminen: keskustellaan ääneen luetusta tekstistä/kirjasta ja siitä, miten kuvat ja teksti liittyvät yhteen, mistä lukeminen kirjassa alkaa, miten se etenee, seurataan sormella tekstin lukemisen etenemistä vasemmalta oikealle ja tarkastellaan tekstin/kirjan otsikkoa/nimeä. • Tekstin muodostaminen: tehdään "minävihko" tai oma kirja, johon lapsi voi piirtää ja kirjoittaa, tai aikuinen voi kirjoittaa lapsen sanelemaa tekstiä (ks. sadutus) tai lapsiryhmän saneleman yhteisen tekstin jostakin yhteisestä kokemuksesta, jolloin lapset seuraavat tekstin muodostumista aikuisen kirjoittaessa (ks. LPP).
Kielen käyttö	• Säätelevä kieli: Kapteeni käskää -leikki • Heuristinen kieli: Lapsen päähän kiinnitetään sanalappu, jossa lukee, mikä tai kuka hän leikisti on (esimerkiksi lamppu). Hän yrittää saada kysymällä "Kuka minä olen?" selville, kuka hän on. Vastaaja saa sanoa vain "kyllä" tai "ei". • Rituaalikieli: roolileikki tai näytelmä, jossa ryhmälle annetaan kortti. Kortissa on tervehdys/fraasi, ja ryhmä esittää tilanteen, jossa sanontaa voi käyttää (esimerkiksi Kiitos; Onneksi olkoon; Tervetuloa; Hyvää yötä). Lopuksi keskustellaan tilanteista, joissa lapset ovat sanontaa käyttäneet. • Vuorovaikutuskieli: Oppilaan pitää selvittää jokin asia soittamalla (esimerkiksi pyytää äidiltä lupaa mennä kaverin luo, tiedustelee opettajalta, tarvitaanko sukset huomenna, hälyttää palokunnan). Kun puhelu päättyy, keskustellaan yhdessä, miten puhelimesta keskustellaan ja miten puhelinkäyttäytyminen ja puhetapa muuttuvat sen mukaan, kenelle soittaa ja mitä asiaa hoitaa.

MOTIVAATIO

Mitä on motivaatio?

Ensimmäiselle luokalle tulevat lapset ovat yleensä innokkaita koululaisia. Käsitys itsestä oppijana, työskentelytavat ja mieltymykset ovat lapsilla kuitenkin erilaiset. Siinä missä joku tarttuu mieluusti uusiin haasteisiin ja uskoo kykynsä selviytyä vaikeastakin tehtävästä, toinen pelkää epäonnistumista ja pyrkii välttelemään vaikeaksi kokemiaan tilanteita ja tehtäviä. Kahden taidoiltaan alun pitäen samanlaisen oppilaan edistyminen voi muodostua hyvinkin erilaiseksi. Käännekohta näyttää olevan ensimmäisen luokan joulu. Heleniuksen (2004) tutkimuksessa havaittiin, ettei 1. luokan oppilaiden välillä ollut syyslukukaudella vielä kovin suuria eroja lukemaan opetteluun liittyvässä motivaatiossa huolimatta lukutaidon edistymisen erilaisuudesta. Jos oppilaan lukutaidon oppiminen ei kuitenkaan edistynyt yhtä ripeästi kuin luokkatovereiden, pettymys alkoi vähitellen heijastua harjoittelumotivaatioon, ja tehtäviä välttävä käyttäytyminen lisääntyi. Mistä tämä voisi johtua?

Motivaation osatekijöitä on kolme: minäkuva, työskentelytavat ja mieltymykset. *Minäkuvalla* tarkoitetaan lapsen kuvaa itsestä oppijana sekä sitä, minäkalaisia uskomuksia ja päämääriä hänellä on omaan suoriutumiseensa liittyen (Wigfield & Eccles, 2000). Lapsen omat näkemykset ja uskomukset itsestään lukijana ovat yhteydessä hänen taitojensa kehittymiseen. On havaittu, että heikommin suoriutuvilla oppilailla on kielteisempi minäkuva kuin paremmin suoriutuvilla (Aunola, 2000; Aunola, Leskinen ym. 2002). Heikoille lukijoille harjoitus- ja opetustilanteet ovat usein suoriutumistilanteita, joissa he kokevat olevansa arvioinnin kohteena. Tällöin he helposti kokevat saamansa palautteen arvioksi omasta hyvydestä tai huonoudesta. Taitavat lukijat puolestaan kokevat samankaltaiset tilanteet pikemminkin oppimistilanteina, joissa palaute tukee edistymistä.

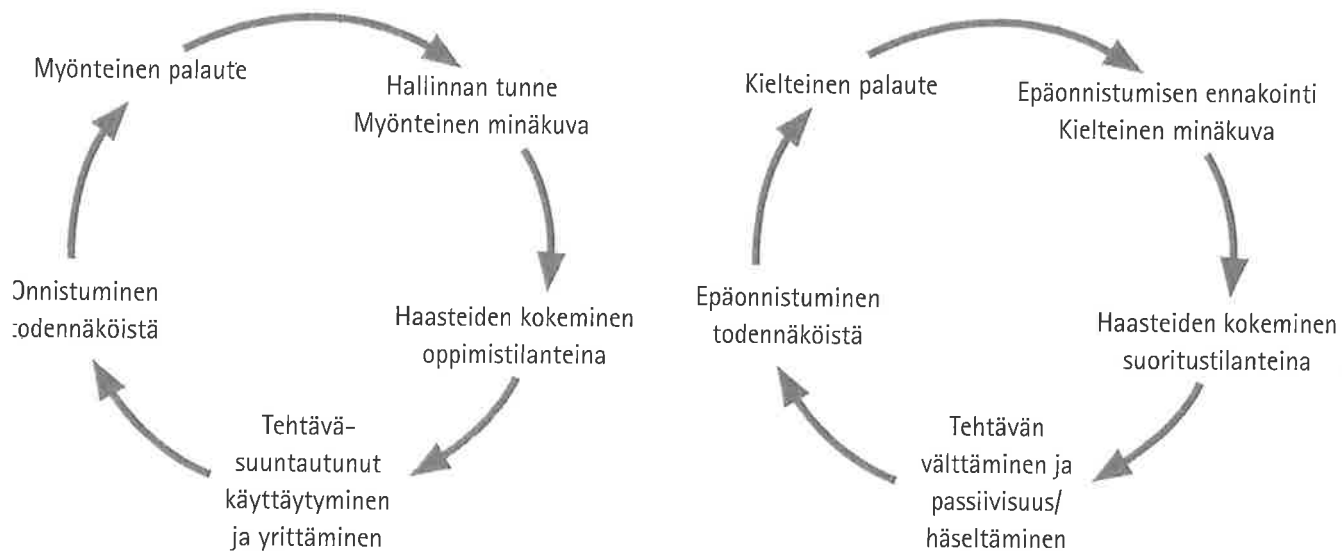
Työskentelytavat eli suoritusstrategiat näkyvät oppilaan tavassa toimia ja ajatella kohdatessaan haasteita (Onatsu – Arvilommi & Nurmi, 2000). Minäkuva vaikuttaa oppimistuloksiin työskentelytapojen kautta, ja työskentelytavoilta on taas yhteys koulumenestykseen (Nurmi ym. 2001). Heikoille lukijoille on tyypillistä epäonnistumisen pelko sekä yritteliäisyyden ja sitkeyden puute. Kun lapsi ei usko omiin mahdollisuuksiinsa selviytyä tehtävistä tai lukemistilanteista, haasteiden edessä hän joko vetäytyy syrjään tai keskittyy tehtävän kannalta epäolennaiseen. Taitavat lukijat uskovat itseensä ja kykynsä selviytyä vaativimmistakin tehtävistä. He ovat aktiivisia ja sitkeitä myös vaikeuksia kohdatessaan.

Aunolan, Nurmen, Niemen, Lerkkasen ja Rasku-Puttosen (2002) tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden omaksumien työskentelytapojen vaikutus näkyi lukemaan oppimisessa jo ensimmäisellä luokalla. Lapset, joiden toiminta oppimistilanteissa oli tehtäväsuuntautunutta, kehittivät lukutaidossaan muita nopeammin. Sen sijaan tehtävää välttävä toimintatapa ja sitkeyden puute heijastuivat kielteisesti lukutaidon kehitykseen. Toisaalta lukemaan oppimisessa edistyminen ja opettajan palaute näyttivät vaikuttavan siihen, minkälaisiksi lasten työskentelytavat myöhemmin muotoutuivat. Nopea edistyminen lukutaidossa 1. luokan aikana lisäsi tehtäväsuuntautunutta työskentelyä, kun taas lukemisen vaikeudet altistivat tehtävien välttelylle. Heleniuksen (2004) tutkimuksessa näytti siltä, että dysleksia-riskilasten oma aktiivisuus hakea opettajan palautetta suoriutumisestaan vaihteli suuresti: aktiiviset palautteen hakijat olivat tehtäväsuuntautuneempia ja edistyivät lukutaidossaan riskitekijöistä huolimatta paremmin kuin ne, jotka pysyivät mieluummin passiivisina seurailijoina.

Minäkuvan ja työskentelytapojen lisäksi motivaatiota voidaan tarkastella myös *mieltymysten* eli arvostusten ja kiinnostusten näkökulmasta. Vaikka oppilas luottaisi kykyynsä selviytyä tietystä tehtävästä, hän ei sitoudu sen suorittamiseen, jos hän ei arvosta tehtävää, se ei häntä kiinnosta tai sillä ei ole hänelle mitään merkitystä (Wigfield & Eccles 2000). Oppimistilanteisiin sitoutuminen vaatii sekä uskoa omiin kykyihin selviytyä että opittavan asian kokemista mielekkäänä. Tehtävän voi kokea mielekkääksi itsessään tai sen avulla saavutetun päämäärän vuoksi. Näistä ääripäistä on käytetty käsitteitä sisäsyntyinen ja ulkosyntyinen motivaatio (Ryan & Deci 2001). *Sisäsyntyinen motivaatio* viittaa motivoitumiseen asian tai toiminnan itsensä vuoksi. Se näkyy lapsen leikkiessä leikkiin sitoutumisena tai myöhemmin erilaisina mieltymyksinä esimerkiksi jotakin oppiainetta kohtaan. Sisäsyntyisen motivaation ajatellaan maksimoituvan ympäristössä, joka tarjoaa mahdollisuuden kolmen psykologisen perustarpeen eli pätevyyden, yhteenkuuluvuuden ja itsenäisyyden tarpeen tyydyttämiseen. Sisäsyntyisen motivaation muodostumisen kannalta luokan yhteishenki ja lukijoiden yhteisöön kuuluminen ovat siksi tärkeitä. *Ulkosyntyinen motivaatio* viittaa taas toimintaan, jossa motivoivana tekijänä ovat yksilölle ulkoapäin tulevat tekijät tai hyötyarvo kuten odotettu palkkio, arvosana, menestys tai kunnia, tai koska toimintaan saadaan kehoitus ulkoapäin. Koulussa tarvitaan molempia motivaatio-orientaatioita, mutta vain sisäsyntyinen motivaatio johtaa pitkäjänteiseen sitoutumiseen ja harrastuneisuuteen myös koulun ulkopuolella.

Kuvioon 4 (s. 44) on koottu edellä esitellyt motivaation rakentumiseen vaikuttavat tekijät ja niiden taipumus kasautua myönteisiksi tai kielteisiksi kehiksi.

JKU- JA KIRJOITUSTAIDON KEHITYKSEEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ



Kuvio 4. Myönteisesti ja kielteisesti kasautuvat kehät.

Vanhempien uskomukset

Lapsen kehityksen kannalta toinen tärkeä ympäristö koulun ohella on luonnollisesti perhe. Perhevuorovaikutus, vanhemmat ja sisarukset voivat vaikuttaa lapsen työskentelytapoihin antamalla toimintamalleja, palautetta, rohkaisua ja ohjausta (Aunola 2000). Motivaation kehityksen kannalta erityisesti vanhempien lapseensa kohdistamilla uskomuksilla on merkitystä, sillä vanhempien käsitykset lapsensa menestymisestä ja taidoista ovat yhteydessä lapsen omiin käsityksiin itsestään ja kyvyistään.

Aunolan, Nurmen ja kumppaneiden (2002) tutkimuksessa havaittiin kehämäistä kasaantumista myös vanhempien uskomusten ja lapsen työskentelytapojen kesken. Vanhempien usko lapsensa kykyihin menestyä koulussa tuki lapsen tehtäväsuuntautuneisuutta, kun taas vanhempien epävarmuus lapsen kyvyistä oli yhteydessä lapsen tehtävien teon välttelyyn. Toisaalta lapselle ominainen toimintatapa luokkatilanteessa vaikutti vanhempien ajattelutapoihin: mitä tehtäväsuuntautuneempi lapsi ensimmäisen kouluvuoden lopulla oli, sitä vakaammin vanhemmat uskoivat hänen kykyihinsä ja menestymiseensä.



Opettajan merkitys

Opettajan toimintaa voidaan myös lähestyä motivaation kolmen osatekijän näkökulmasta: miten opettaja tukee lasten oppijaminäkuvan rakentumista, miten hän ohjaa oppilaiden työskentelyä sekä ottaa opetuksessa huomioon lapsen kiinnostuksen kohteet ja mieltymykset. Tutkimuksissa on havaittu opettajalla olevan suuri merkitys motivaation ylläpitäjänä ja herättäjänä varsinkin ensimmäisinä kouluvuosina (Aunola ym. 2006).

Minäkuvan tukeminen. Lapsen näkemys itsestään oppijana heijastuu hänen motivaatioonsa ja sitä kautta lukemisen harjoitteluun. Vastaavasti näkemys itsestä lukijana vaikuttaa lapsen motivaatioon lukea. Oppimista tukevissa toimenpiteissä opettajan tulisi kiinnittää huomiota lasten oppijaminäkuvaan ja oppimista koskeviin uskomuksiin sekä kullekin lapselle ominaiseen tapaan kohdata oppimistilanteita. Aunolan, Leskisen ja Nurmen (2006) tutkimus kahden kunnan kaikissa 1. luokissa osoitti, että jos opettajan keskeisenä tavoitteena oli lasten minäkuvan tai motivaation tukeminen, lasten kiinnostus opeteltavia asioita kohtaan lisääntyi enemmän kuin luokissa, joissa opettajalla ei ollut tällaista tavoitetta.

Heikosti motivoituneiden oppilaiden opetusta suunniteltaessa on syytä pohdita, missä lapsi on onnistunut, ja tuoda osaaminen lapselle näkyväksi. Keskusteltaessa lukemisen ongelmista vanhempien kanssa opettajan olisi hyvä tuoda esiin vaikeuksien lisäksi lapsen mahdollisuuksia ja vahvuuksia sekä kiinnittää vanhempien huomio myös asioihin, joita lapsi jo osaa. Vanhempien käsitys lapsesta vaikuttaa siihen, mitä lapsi ajattelee itsestään lukijana. Lapsen käsitys taas heijastuu hänen motivaatioonsa harjoitella ja edelleen taidon oppimiseen.

Yhtenä avaimena ovat lapselle asetetut optimaaliset haasteet. Jos lukemistilanteet tai tehtävät ovat liian vaikeita oppilaan kykyihin nähden, epäonnistuminen on todennäköistä. Epäonnistuminen vahvistaa kielteistä oppijaminäkuvaa ja lisää tehtävien välttelyä tai riippuvuutta opettajasta. Jos taas tehtävät ja tilanteet ovat lapsen kykyihin nähden liian helppoja, hän ei koe mielihyvää osamisestaan eikä näin ollen saa ponnisteluistaan palautetta, joka vahvistaisi myönteistä oppijaminäkuvaa ja tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä. Opetuksessa opettajan vaativa tehtävä on ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot ja tarjota kullekin oppilaalle hänen kykyihinsä ja potentiaaliinsa nähden optimaalisia haasteita (vrt. Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen).

Sosiaalinen vuorovaikutus luokkatovereiden kanssa, yhdessä tekeminen ja kokeminen rakentavat oppilaan minäkuvaa. Oppilas alkaa väistämättä jossain vaiheessa koulunkäyntiä verrata taitojaan toisten oppilaiden taitoihin. Opettajan palautteen tulisi olla oppilasta henkilökohtaisesti huomioivaa, yksilöityä ja kannustavaa, mutta samalla realistista minäkuvaa tukevaa. Realistisen minäkuvan tukemisen rinnalla opettajan tulisi yhdessä lapsen kanssa miettiä, miten ongelmakohdissa voisi toimia ja miten niistä voi selvitä. Realististen oppimistavoitteiden pohjalta on mahdollisuus onnistua, jolloin syntyy myönteisiä oppimiskokemuksia.

Työskentelytapojen ohjaaminen. Tutkimukset osoittavat työskentelytapojen muotoutuvan suhteellisen pysyviksi jo ensimmäisien kouluvuosien aikana (Aunola & Nurmi. 2004). Ohjauksella ja palautteella voidaan suunnata lapsen huomiota tehtävästä suoriutumisen kannalta oleellisiin asioihin ja vahvistaa lapsen hallinnantunnetta myös haasteiden edessä. Hallinnantunteen vahvistuessa lapselle syntyy käsitys, että hän itse voi vaikuttaa oppimistuloksiinsa. Kun lapsi uskoo, että hän voi onnistua, hän jaksaa myös ponnistella.

Opettajan tuleekin valmistaa oppilasta pitkäjänteiseen harjoitteluun ja saada hänet ymmärtämään, että uuden taidon oppiminen voi viedä aikaa. Pienten konkreettisten tavoitteiden avulla hän voi auttaa oppilasta jäsentämään lukemaan oppimisen prosessia ja vahvistaa oppilaan ymmärrystä harjoittelun merkityksestä lukutaidon kehittymiselle. Työskentelytaitojen ohjaamisella ja harjoittelulla pyritään siihen, että lapsen riippuvuus opettajan tuesta ja avusta hiljalleen

vähenee. Konkreettisten oppimisstrategioiden (esimerkiksi mitä teen tehtävässä aina ensimmäiseksi: luen ohjeen) tai luetun ymmärtämisstrategioiden (esimerkiksi tekstin lukemisessa (1) ennakoi tekstin sisältöä, (2) seuraa, ymmärrätkö lukemaasi, ja (3) pohdi, pitäisikö lukea jokin kohta uudelleen) opettelu tukevat lapsen itsenäistä työskentelyä.

Lasten kiinnostuksen kohteiden huomioiminen opetusta suunniteltaessa. Lasten mielenkiinnon kohteiden tunteminen ja lasta kiinnostavien asioiden tai aiheiden huomioiminen opetuksessa pitää yllä lasten tehtäväsuuntautunutta toimintaa ja motivaatiota harjoitella vaikeaa taitoa. Lapset, joilla on ongelmia lukemisessa, usein kompensoivat ikäviä kokemuksia suuntaamalla mielenkiintonsa asioihin, joissa he kokevat onnistuvansa. Opettajan on hyvä tuntea luokkansa oppilaiden mielenkiinnon kohteet, mutta myös tarjota uusia kiinnostavia konteksteja ja valinnan mahdollisuuksia.

Ensimmäisen luokan oppilaille ovat vielä tärkeitä sadun ja leikin maailmat. He lähtevät helposti mukaan vuorovaikutteisiin toimintatapoihin kuten keskusteluun ääneen luetusta tekstistä tai parin kanssa tapahtuvaan harjoitteluun. Myös uudet välineet ja materiaalit, vaikkapa vaihtuva pieni luokkakirjasto tai tietokonepelit, asioiden konkreetti tekeminen ja tutkiminen sekä taito- ja taideaineiden sisältöjen liittäminen lukemaan oppimiseen (laulut ja leikit, motorikkaharjoitukset, kädentyöt ja kuvataide) ylläpitävät lasten kiinnostusta harjoitella lukemista ja kirjoittamista. Opettajan, luokkatovereiden ja kotiympäristön kokemukset sekä luokan yhteiset kokemukset siitä, kuinka paljon iloa, jännitystä ja mielihyvää lukemalla voi saada sekä malli lukuharrastukseen sitoutumisesta, ovat tärkeitä kiinnostuksen heräämisen ja mielenkiinnon säilymisen kannalta.

Opettajan mahdollisuuksia tukea oppilaan motivaatiota

- Tue oppilaan myönteistä minäkuvaa lukijana: huomaa, mitä oppilas jo osaa ja mitkä ovat hänen vahvuutensa, huomioi ja kehu oppilasta onnistumisesta, ahkerasta työskentelystä tai yrittämisestä, tee osaaminen ja oppimisen pienikin edistyminen hänelle näkyväksi.
- Etsi optimaalisia haasteita kullekin oppilaalle: huomioi aloittelevan lukijan kuin myös taitavan lukijan tarpeet eriyttämällä opetusta ja lukutaidon harjoittelua.
- Ohjaa oppilaat tehtäväsuuntautuneisiin työskentelytapoihin: ohjaa oppilaita valitsemaan itselle sopivia ja mielekkäitä tehtäviä tai toimintoja sekä luettavia kirjoja.
- Huomioi lasten mieltymykset ja kiinnostuksen kohteet: suhtaudu kannustavasti oppilaiden omien ideoiden toteuttamiseen sekä omien ratkaisujen keksimiseen, ota oppilaat mukaan rakentamaan oppimisympäristöjä ja ota oppilaiden ajatukset ja toiveet huomioon suunnitellessasi opetusta, tee luokasta lukijoiden yhteisö ja ole itse mallina aktiivisesta lukijasta esimerkiksi lukemalla oppilaille paljon ääneen erilaisia tekstejä.

LUKEMAAN OPETTAMISEN ALKEISMENETELMIÄ

Lukemaan opettamisen alkeismenetelmät jaetaan kahteen päätyyppiin: perustaltaan joko synteettisiin tai analyyttisiin menetelmiin. Suomessa käytetyt synteettiset menetelmät ovat rakentuneet pääasiassa suomen kielen rakenteen ja lapsen kielen kehityksen teorian pohjalta. Analyyttiset menetelmät ovat uudempia ja pohjautuvat epäsäännöllisten kielten rakenteeseen ja pääasiassa lukutaidon sukeutumisen teoriaan. Tämän lisäksi puhutaan sekamenetelmistä, joilla tarkoitetaan lukemaan opettamisen menetelmiä, joissa yhdistetään synteettisten ja analyyttisten menetelmien piirteitä. Suurin osa suomalaisista opettajista käyttää opetuksessaan juuri tämänkaltaisia sekamenetelmiä. Niissä on lisäksi yhdistynyt kunkin opettajan omia ”hyväksi havaittuja” kokemuksia lukutaidon opetuksesta (Lerikkanen 2003b). Lisäksi opetusmenetelmillä on taipumus muokkautua oman aikansa ja käytössä olevan opetusmateriaalin vaikutuksesta.

Jotta voisi tehdä yhdistelmiä ja sovelluksia, tulee ensin tietää eri menetelmien periaatteista sekä niiden hyvistä ja huonoista puolista löytääkseen itselleen sopivan ja perustellun opetustavan. Taulukkoon 8 (s. 60) on koottu tyypillisimpiä lukemaan opettamisen menetelmiä. Niiden lisäksi on myös yksittäisten opettajien kehittämää opetustapoja, jotka ovat rakentuneet näiden perusmenetelmien pohjalta tai niitä muokaten. Taulukon jälkeen jokainen menetelmä esitellään tarkemmin. Tällä hetkellä yleisimmin käytössä olevat menetelmät KÄTS ja LPP käsitellään yksityiskohtaisesti niiden alkuperäisten periaatteiden mukaisesti.

Taulukko 8. Lukemaan opettamisen alkeismenetelmiä Suomessa.

Synteettinen perusta	Analyyttinen perusta
Kirjaintavausmenetelmä: <i>kirjain – tavu – sana</i>	
Äännetavausmenetelmä: <i>äänne – tavu – sana</i>	Kokosanamenetelmä: <i>sana – tavu – kirjain</i>
Liukumismenetelmä: <i>tavu – sana</i>	Domanin menetelmä: <i>sana – lause – teksti – aakkoset</i>
Oivallusmenetelmä: <i>äänne – tavudrilli – sana</i>	Lausemenetelmä: <i>lause – sana</i>
KÄTS-menetelmä (Kirjain Äänne Tavu Sana): <i>kirjain-äännevastaavuus – tavu – sana</i>	LPP-menetelmä (Lukemaan Puheen Perusteella): <i>keskustelu – tekstisanelu – laborointi – uudelleen lukeminen – jälkikäsitteily</i>
Erityisopetuksen menetelmiä	
CID-assosiaatiomenetelmä yhdistettynä KPL-menetelmään (Kuuntelen Puhun Luen): <i>kirjain-äännevastaavuus – tavu – sana, jonka rinnalla kokosanaahmot – lause</i>	

Synteettiset menetelmät

Synteettisillä menetelmillä on pitkä historia ja edelleen vankka sija suomalaisissa kouluissa. Synteettisissä menetelmissä opetuksen lähtökohta on kirjain, äänne tai tavu, joita yhdistelemällä opitaan lukemaan sanoja. Opetus ja harjoittelu etenevät näin kielen pienistä osista kohti suurempia kokonaisuuksia (esim. kirjain – äänne – tavu – sana – lause – teksti). Synteettiset menetelmät sopivat ortografisesti säännönmukaiseen suomen kieleen, jossa kirjoitus on hyvin lähellä puhuttua kieltä. Menetelmät ohjaavat tarkkaan lukemiseen ja niiden avulla saavutetaan virheetön mekaaninen peruslukutaito verrattain nopeasti. Synteettisten menetelmien on myös havaittu tukevan vahvasti oikeinkirjoituksen oppimista ja sopivan erityisen hyvin hitaasti edistyville lapsille.

Synteettisiä menetelmiä on kuitenkin moitittu teknisyydestä. Niissä korostuu hyvin pitkään samanlaisena toistuva mekaaninen harjoittelu ja oikeinlukemisen vaatimus. Tämä on nähty ongelmana erityisesti motivaation säilyttämisen kannalta. Lisäksi synteettisin menetelmin etenevissä luokissa jää luetun ymmärtäminen helposti toissijaiseksi harjoittelun kohdistuessa lukemisen virheettömyyteen. Seuraavassa esitellään Suomessa käytettyjä synteettisiä lukemaan opettamisen menetelmiä.

Kirjaintavausmenetelmä

Kirjainten nimillä tavaaminen on lasten isovanhemmille ja vielä useille vanhemmillekin tuttu ja yksinkertainen tapa opettaa lukemista. Opetus etenee siten, että luetaan sanassa olevien kirjainten nimet (*tee aa tee*), tavu sanotaan sellaisena kuin se puhutaan (*tat-*), lisätään uuden tavun kirjainten nimet (*tee ii*), joista kootaan tavu (*ti*). Sana kootaan lisäämällä tavut yksi kerrallaan aikaisemmin sanottuihin tavuihin kunnes koko sana on saatu tavaamalla kootuksi (*tat-ti*). Menetelmästä käytetään myös nimitystä tavausmenetelmä.

Tässä menetelmässä on ongelmallista, että yksittäisten kirjainten ääntöhavainto on erilainen kuin tavutasolta saadut ääntöhavainnot ts. kirjainten nimet eivät vastaa puhutun kielen äänteitä vaan oppiminen perustuu pikemminkin visuaaliseen tavumuistiin kuin fonologisiin vihjeisiin. Kirjainten nimissä vokaalit pitenevät (*aa, uu, ii*) ja konsonanttien nimissä on mukana vokaaliainesta (*L=äl, T=tee, S=äs*). Joillakin lapsilla kirjainten nimien luetteleminen saattaa myös jäädä mekaaniseksi tavaksi, joka hidastaa sujuvan lukutaidon kehittymistä. Myös sanan edestakainen sahaava käsittely, jossa silmät palaavat sanan alkuun yhä uudelleen, ohjaa paitsi hitaaseen lukemiseen niin tuottaa myös paljon muistettavia yksiköitä. Usein sanan loppuun päästyään lukija on jo unohtanut sanan alun ja arvaa sanan joko kuvan, kontekstin tai viimeisen tavun perusteella (esim. *tatti* voi muuttua sanoiksi *sieni* tai *tina*). Tämä on erityisen tyypillistä lapsilla, joilla on puutteita työmuistissa tai jotka eivät oivalla, miten kirjainten nimet ”muuttuvat” sanaksi. Lapsi saattaa selvittää lukemaan opettelun alkuvaiheesta myös opettelemalla ulkoa aapisen sanoja tai arvaamalla sanoja kontekstin perusteella, jolloin aikuisesta näyttää siltä kuin lapsi osaisi lukea. Kaksitavuisten sanojen kohdalla menetelmä vielä toimii, mutta ongelmaksi muodostuvat suomen kielen lukuisat pitkät sanat ja niiden kokoaminen tavuittain (*hoo yy tee hyt > tee yy ty > hyt-ty- > än ee än nen > hyttynen*).

Vaikka menetelmässä on paljon ongelmia, niin sen avulla tai siitä huolimatta, on suurin osa suomalaisista oppinut lukemaan vielä muutama vuosikymmen sitten. Menetelmän väistyminen on kuitenkin tapahtunut nopeasti. Vielä 80-luvulla kirjaintavausta käytti yli 80% opettajista, kun 90-luvulla käyttäjiä oli enää pari prosenttia (Lerkkanen 1994). Menetelmässä korostuu oikein lukeminen, eikä siinä kiinnitetä huomiota sanojen merkityksiin tai luetun ymmärtämiseen. Menetelmän avulla oppii lähinnä mekaanisen lukutaidon ja suomen kielen tavurakenteen. Menetelmän sovelluksissa jätetään usein tavujen välikokoamiset pois ja painotetaan tavun mieleen painamista ja tavuittain tapahtuvaa sanan lukemista, jolloin hidas kokoaminen hiukan nopeutuu (esim. *äl ee ii lei > j oo jo > än aa na > leijona*).

Äännetavausmenetelmä

Äännetavausmenetelmän ja kirjaintavausmenetelmän periaate koota sanat tavuittain on sama. Äänneimenetelmässä kirjainten nimet korvataan kuitenkin kirjaimia vastaavilla äänteillä. Ensin luetellaan tavun äänteet (/k/ /i/ /s/), sitten kootaan äänteet tavuksi (*kis*) ja tehdään sama seuraavan tavun äänteillä. Sanaan lisätään tavu kerrallaan (/s/ /a/ *sa*), kunnes koko sana on koottu (*kis-sa*). Myöskään sanan edestakaista tavujen välikokoamista ei käytetä. Äänteiden luetteleminen ja tavujen välikokoamisen poisjätto ovat parannus kirjaintavausmenetelmään verrattuna. Nyt visuaalinen havainto kirjaimista, kuultu äänne ja suun ääntöliike tukevat toinen toisiaan.

Joidenkin äänteiden sanominen erillisinä tuottaa kuitenkin ongelmia. Lyhyiden vokaalien loppuun tulee helposti /h/:ta muistuttava henkäys. Myös soinnittomien konsonanttien (k, p, t) tuottaminen ääntenä on vaikeaa. Erillisten äänteiden yhdistämisvaiheessa saattavat myös äänteet helposti vaihtaa paikkaa, varsinkin lukijalle vieraissa sanoissa. Menetelmä on jäänyt enemmänkin välivaiheeksi kehiteltäessä suomen kieleen äännepohjaisia menetelmiä. Menetelmä on vain harvojen opettajien käytössä sellaisenaan.

Liukumismenetelmä

Liukumismenetelmässä sana kootaan tavuittain siten, että liukumalla äänteestä toiseen tavun ääntöä hidastetaan ja venytetään (esimerkissä äänteiden venytys on osoitettu pisteillä: *j..ää > h..al.. > l..i > jäähalli*). Tavujen käyttö perusyksikkönä perustuu siihen, että suomen kielessä tavu on puheen luonnollisen rytmin perusyksikkö, mistä syystä kirjoitettujen sanojen äänneyhdistelmät on luontevinta opettaa juuri tavun avulla. Menetelmässä pyritään suoraan sanatasoiseen lukemiseen. Menetelmän etuna pidetään sitä, että se vahvistaa oikean lukusuunnan oppimista ja tukee sujuvaa lukemista. Ongelmia on havaittu lähinnä oikeinkirjoituksessa, koska lapsilla voi olla pitkään epäselvyyttä äänteiden kestoissa ja tavurajoissa. Lapset myös ”lukevat” sanoja ulkomuistista, jolloin varsinaista lukemisen harjoittelua ei tapahdu.

Oivallusmenetelmä

Kansakoulunopettaja Linda Heiskasen 70-luvulla kehittämä oivallukseen tähtäävä menetelmä tunnetaan myös ns. raksahdusmenetelmänä. Menetelmä perustuu äänne-kirjainyhteyden oivaltamiseen. Menetelmässä lähdetään liikkeelle puheesta, sen tarkasta kuuntelemisesta sekä äänteiden erottelusta. Menetelmä painottaa ääntöjen varassa tapahtuvaa äänteiden yhdistämistä ja sanan kokoamista. Ensin erotetaan puhutusta sanasta äänteitä, jonka jälkeen äänteet yhdistetään tavuksi, tavut kootaan sanaksi ja sanat lauseeksi. Äänne-erottelussa ei käy-

tetä kirjainten nimiä, vaan äänteet pyritään erottamaan kuullun perusteella (auditiivinen havainto), jonka jälkeen tutkitaan, miten äänne syntyy (artikulaatio) ja miltä se näyttää kirjoitettuna (visuaalinen havainto). Kirjainten nimet opetellaan vasta myöhemmin.

Keskeistä menetelmässä ovat äänneyhdistelmien drilliharjoitukset, joiden tarkoitus on harjaannuttaa lapsia erottamaan äänteet hyvin tarkasti ja tekemään äänneyhdistelmiä. Drilliharjoituksissa käytetään paitsi tyypillisiä tavurakenteita niin myös merkityksettömiä ja suomen kielen rakenteesta poikkeavia äänneyhdistelmiä (esim. *oj, uai, av, srm* jne.). Menetelmään sisäänrakennettu pitkä merkityksettömien tavujen harjoittelun vaihe on saanut paljon kritiikkiä osakseen. Drilliharjoitusten katsotaan olevan lukutaidosta irrallisia harjoituksia, eikä suomen kielen rakenteesta poikkeavien tavujen käytöllä katsota olevan mitään tekemistä merkityksellisten sanojen lukemisen kanssa. Drilliharjoitukset ovat ongelmallisia myös harjoittelumotivaation ylläpitämisen kannalta. Lukemisen funktio, saada selvää kirjoitetusta kielestä, ei toteudu. Toisaalta oivallusmenetelmällä on edelleen omat kannattajansa, jotka pitävät menetelmän systemaattisuudesta ja puolustavat sitä juuri tarkkaa lukemista ja oikeinkirjoituksen oppimista hyvin tukevana menetelmänä.

KÄTS-menetelmä

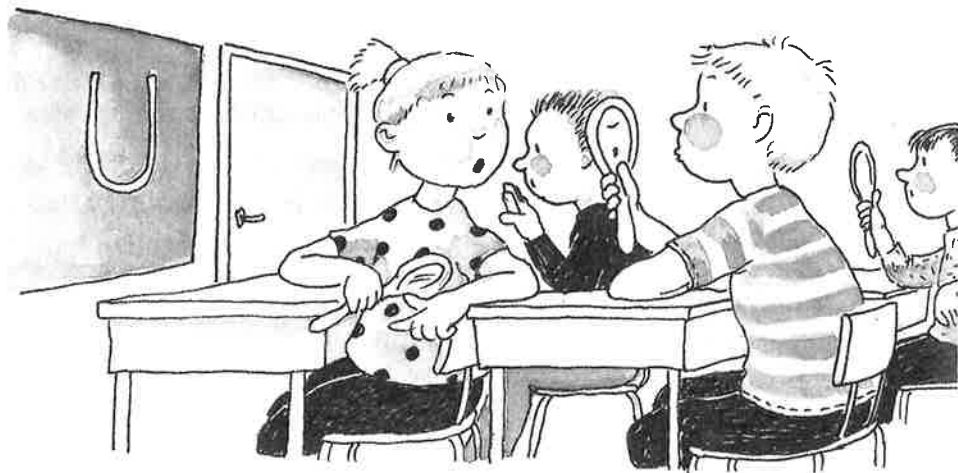
Erityisopettaja Sakari Karpin (1983) kehittämässä KÄTS-menetelmässä (Kirjain Äänne Tavu Sana) opetetaan rinnakkain sanojen tunnistamista, niiden lukemista ja kirjoittamista. Tästä syystä sitä kutsutaan usein myös analyttis-synteettiseksi sekamenetelmäksi. Menetelmä on alun perin kehitelty lukemisvaikeuksia korjaavaksi menetelmäksi erityisopetukseen. Sen kehittely 70-luvulla osui aikaan, jolloin uusin tutkimustieto lukemaan oppimisesta kyseenalaisti voimakkaasti suomalaisen kirjainten nimillä tapahtuvan tavaamistradition, ja useat opettajat ryhtyivät tahoillaan pohtimaan lukemaan opettamisen vaihtoehtoja. Suomen kielen rakenteeseen ja äänteisiin pohjautuva menetelmä tuli 80-luvulla vähitellen käyttöön lähes koko maassa systemaattisen opettajien täydennyskoulutuksen kautta. Hyvien tulostensa ansiosta siitä tuli vähitellen vahva perusmenetelmä, jonka elementtejä lähes kaikki käytössä olevat lukemaan opettamisen menetelmät edelleen jossain määrin soveltavat (Lerikkanen 2003b).

KÄTS-menetelmä voidaan yksinkertaistaa neljään toisiaan seuraavaan osaprosessiin: kirjaimen muuttaminen äänneeksi, äänneiden yhdistäminen, tavun hahmottaminen ja sanan hahmottaminen. Luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa on puhutun kielen rakenneyksiköiden hahmottaminen tärkeää. KÄTS:in alkuharjoitukset ovat rinnastettavissa kielellisen tietoisuuden harjoituksiin, joissa pyritään hahmottamaan ja analysoimaan puhuttuja tavuja ja sanoja. Sanojen

tavuerottelun pohjana on rytmi. Sanoja jaetaan tavuiksi tavurytmiä taputtamalla, tömistämällä tai marssimalla. Tämän jälkeen pohditaan esimerkiksi, montako taputusta Sannan nimessä oli, mitä sanottiin ensimmäisen taputuksen kohdalla, entä toisen. Keskeistä tavurytmin lisäksi on tavun puhuminen loppuun saakka (kaikki äänteet) ja tavun visualisointi taululle. Myös lorut, laulut ja soittimet sopivat hyvin tavurytmin harjoitteluun. Sanan hahmottamista tavujen perusteella opetellaan kuulostelemalla, mikä sana tavusta tai tavuista voisi tulla. Lyhyiden alkuharjoitusten jälkeen seuraavat kolme kirjoitetun kielen rakenteen mukais- ta tasoa, joissa kaikissa opetetaan tunnistamaan, kirjoittamaan ja lukemaan ään- teitä, tavuja ja sanoja.

Kirjain-äännetaso

- 1) *Tunnistaminen.* Harjoitellaan uutta kirjainta vastaavan äänten tunnistamista oppilaille tutun assosiaation avulla, joka on tullut esille kehyskertomukses- sa (esimerkiksi sisilisko sihisee). Sen jälkeen tuotetaan yhdessä äännettä vas- taava ääni (/s/). Äänne opetellaan tunnistamaan havainnoimalla peilistä kie- len asentoa, huulia, hampaita, ääntöliikettä ja ilmavirtaa sekä kuuntelemalla äänten kestoa. Lopuksi nimetään äännettä vastaava kirjain (esimerkiksi si- hinä-äännettä vastaa S-kirjain). Vokaalit opetellaan ulkoa äänteinä, ja konso- nanteissa painotetaan äännön oppimista.
- 2) *Kirjoittaminen.* Äännettä vastaavan kirjaimen muotoon tutustutaan jo kehys- kertomuksessa (esimerkiksi sisilisko nukkuu kippuralla kiven kolossa). Ke- hyskertomusta käytetään myös muistin tukena opeteltaessa kirjaimen piir- tämisen suunnat ja muodot. Kirjainta opetellaan muotoharjoitteiden ja kir- jaimen piirtämisen avulla ensin suureen kokoon ilmaan, tauluun, pulpetin kanteen, käteen, vihkoon ja lopuksi kirjoitusvihkon viivastoon. Sanelujen avulla tarkistetaan, että äänten muuttaminen kirjaimeksi hallitaan.
- 3) *Lukeminen.* Harjoitellaan kirjaimen muuttamista äänteeksi. Luetaan erillistä äännettä. Tunnistetaan myös irtokirjain (S) esimerkiksi pussista tai sormella selkään piirrettynä.



Tavutaso

- 1) *Tunnistaminen.* Tavutasolla edetään lyhyistä ja yksinkertaisista tavuista vaikeampiin tavurakenteisiin. Lyhin tavu on yksi vokaali. Aluksi harjoitellaan äänteiden erottelua tavusta: eri äänteet, äänteiden kesto ja äänteiden järjestys tavussa. Tavua voidaan konkretisoida venyttämällä ääntöä. Oppilaat oppivat muistin tukena toistamaan tavua puoliääneen ja täten tekemään havain-toja äännöstä.
- 2) *Kirjoittaminen.* Tavusanelujen avulla harjoitellaan äänteiden erottelua tavusta ja äänteiden merkitsemistä kirjaimilla: sanotaan tavu, luetellaan äänteet, kirjoitetaan tavu, vahvistus ja tarkistus.
- 3) *Lukeminen.* Äänteiden yhdistämistä tavuksi harjoitellaan lihottamalla ään-teitä, liukumalla ään-teestä toiseen ja tavujen toistoharjoituksilla. Lihottamisessa ään-teeseen tai tavuun liitetään yksi äänne kerrallaan (esim. m mu mus). Varsinkin alkuvaiheessa äänteet voidaan yhdistää toisiinsa myös venyttämällä ääntöä ääntöasennosta toiseen liukumalla (esim. m..us > mus). Lopuksi tavu luetaan aina normaalilla puherytmillä. Tavujen toistoharjoitusten (drilliharjoitukset) avulla uusi äänne liitetään mahdollisimman moniin aikaisemmin opittuihin ään-teisiin (esim. me mu ma mo mi). Toistoharjoituksissa käytetään vain suomen kielen rakenteen mukaisia tavujen perusrakenteita. Näitä tavutauluja löytyy aapisista. Sanojen tavuittain lukemista on jatkettava kunnes sanojen oikeinkirjoitus on opittu. Vasta sen jälkeen siirrytään tavuittain lukemisesta sanahahmojen varassa lukemiseen. Tavuittain lukemiseen palataan kuitenkin luettaessa pitkiä ja outoja sanoja.

Sanataso

- 1) *Tunnistaminen.* Tavuerottelu on edelleen keskeistä. Sanotaan sana ja erotellaan sanan tavut rytmin avulla. Tämän jälkeen tunnistetaan määrätty tavu (ensimmäinen, toinen jne.) esimerkiksi samankaltaisten tavujen joukosta.
- 2) *Kirjoittaminen.* Keskeistä on tavuerottelu. Sanojen kirjoittaminen etenee tavu kerrallaan: sanotaan koko sana, sanotaan ensimmäinen tavu ja kirjoitetaan se, sanotaan toinen tavu ja kirjoitetaan se jne.
- 3) *Lukeminen.* Harjoittelu rakentuu opittujen äänteiden ja kirjainten varaan. Aluksi sanat luetaan liukumalla tavu kerrallaan. Kun tavuhahmojen visuaalinen tunnistaminen automatisoituu, lukemisen sujuvuus lisääntyy eikä erillistä sanan kokoamista vähitellen enää tarvita. Tästä syystä lukemisen alkuvaiheessa samojen sanojen toistuminen tekstissä tukee visuaalisen hahmon muistiin kiinnittymistä ja tukee siten sujuvan lukutaidon kehittymistä.

KÄTS-menetelmän etuna on tarkan lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan oppiminen suhteellisen nopeasti. Kun perusasiat on opittu, oppilas pysyy lukemaan virheettömästi mitä tahansa tekstiä ja kirjoittamaan sanat oikein. Toisaalta taas on havaittu, että virheiden korjaamiseen painottuva menetelmä näyttää heijastuvan kielteisesti luovaan kirjoittamiseen tuotosten niukkuutena. Myös luetun ymmärtämisen taitojen kehittäminen jää selvästi myöhäisempään vaiheeseen. (Julkunen 1984.)

KÄTS:in avulla on päästy hyviin tuloksiin oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden opetuksessa (Karppi 1983). Menetelmän systemaattisuus (jokainen uusi äänne opetellaan samalla tavalla) ja hidas eteneminen tukevat nimenomaan riskilasten lukemaan oppimista. Yleisopetuksen kannalta menetelmän painottama hidas ja junnaava eteneminen sekä yksitoikkoisuus koetaan ongelmaksi. Motivaatio-ongelmat tulevat esille lähinnä toistuvien tavuharjoitteiden kohdalla varsinkin, jos ne jäävät lapsille täysin merkityksettömiksi drilliharjoituksiksi. Samoin on kritisoitu voimakasta opettajajohtoisuutta ja opettajan kontrollin korostamista nykyisten oppimiskäsitysten vastaisina. Toisaalta KÄTS:in eduksi on nähty se, että systemaattisen ja hitaan etenemisen ansiosta opettajan on helpompi seurata kunkin oppilaan edistymistä, havaita mahdolliset oppimisvaikeudet ja puuttua niihin jo varhaisessa vaiheessa.

Analyyttiset menetelmät

Lukutaidon sukeutumisen teorian myötä myös Suomeen muotoutui 70–80-luvuilla sovelluksia lukemaan opettamisen kokonaisvaltaisista menetelmistä. Näitä menetelmiä kutsutaan yhteisellä nimellä analyttisiksi menetelmiksi. Mallit tulivat lähinnä ruotsin- ja englanninkielisistä maista. Kyseiset kielet ovat lyhytsanaisia kieliä, joissa sanavartalot eivät yleensä taivutettaessa muutu ja joissa tarvitaan sanahahmojen tunnistamista puhutun ja kirjoitetun kielen välisen heikon yhteyden takia.

Analyttisissä menetelmissä opetuksen lähtökohtana on jokin merkitystä kantava kielen osa kuten kokonainen sana, lause tai teksti, jota ryhdytään tarkastelemaan, analysoimaan. Opetus etenee näin merkityksellisistä kokonaisuuksista kohti kielen pienempiä yksiköitä (esim. teksti – lause – sana – tavu – äänne/kirjain).

Analyttisten menetelmien kehittelyyn on merkittävästi vaikuttanut John Downingin kognitiivisen selkeyden teoria, joka painottaa lukemisen kommunikatiivista luonnetta. Hänen mukaansa lukemaan oppimisen välttämättömät edellytykset ovat lukemisen tarkoituksen ymmärtäminen, kielellinen tietoisuus

ja lukemisessa käytettävien käsitteiden oppiminen. Downing korostaa lapsen kannalta merkityspainotteista (*meaning based*) lähestymistapaa, jolla hän tarkoittaa sitä, että lukemiseen valitut asiat ja ajatukset olisivat lapselle merkityksellisiä ja liittyisivät hänen kokemusmaailmaansa. Kirjain-äännevastaavuus tulee opittavaksi vasta myöhemmin. (Downing 1979; Lehmuskallio 1983, 1991, 1997.)

Analyyttisten menetelmien ongelmana on pidetty niiden epäsäännöllisiin kieliin pohjautuvaa suhdetta kirjoitetun kielen tarkasteluun. Tästä on saattanut aiheutua, että kirjain-äännevastaavuus on jäänyt lapsille hahmottumatta. Samoin suomen kielessä keskeiset äänteiden kestojen erottelut, morfeemit ja tavurajojen hahmottaminen ovat saattaneet jäädä hämäräksi. Tämän on katsottu heijastuneen edelleen kirjoitustaidon oppimisen ongelmiin ja siihen, että lapset tekevät lukiessaan pitkään virheitä. Toisaalta analyttisten menetelmien etuna on nähty hyvä lukemismotivaatio, luetun ymmärtämisen pohjan vahvistaminen ja lasten tuottelias kirjoittaminen.

Kokosanamenetelmä

Kokosanamenetelmässä opetuksen perusyksikkö on kokonainen sana. Menetelmän perusidea nojaa lukutaidon oppimisen teorioihin, joiden mukaan lapsi oppii ensin hahmottamaan kirjoitettua kieltä kokonaisina sanoina, ikään kuin kuvina niiden konteksteissa. Kokosanamenetelmässä lähdetään siitä, että aluksi opetellaan ulkoa 70–80 sanan perussanasto. Oppimisessa apuna käytetään kortteja, joilla kuva ja sana liitetään toisiinsa tukemaan muistia. Kun sanoja on opittu tunnistamaan riittävästi, sanahahmoja aletaan pilkkoa ensin tavuiksi ja lopulta kirjaimiksi ja äänteiksi. Vaikka kokosanamenetelmässä oppiminen perustuu aluksi ulkomuistiin, myöhemmin tapahtuva sanojen analyysiprosessi opettaa kielen tavu- ja äännerakenteet.

Kokosanamenetelmää on kritisoitu siksi, että lapset arvaavat näkemäänsä sanoja niiden lukemisen sijaan. On myös kyseenalaistettu menetelmän sopivuutta suomen kieleen, jossa on paljon pitkiä sanoja, sanat ovat harvoin perusmuodossaan ja merkitystä kantavat morfeemit ovat sanan lopussa. Menetelmä ei myöskään tue oikeinkirjoituksen oppimista, koska se ei tunne tavurajoja eikä kiinnitä huomiota äänteiden keston. Toisaalta kirjoittamista (ts. sanojen jäljentämistä mallista) käytetään yhtenä tapana tutustua sanoihin ja niiden kirjoitusasuun.

Menetelmän käyttäjät uskovat, että lapsi saavuttaa kokosanamenetelmällä nopeasti sujuvan lukemisen kannalta tärkeän lukemistekniikan, jossa sanan yksiköiden sijaan pyritään kerralla hahmottamaan suurempia kokonaisuuksia. Kokosanamenetelmän kuva-sanakortti -idea on sovellettu pitkään esi- ja alkuopetukseen esim. nimettäessä esineitä, kun on tutustuttu uusiin asioihin tai rakennettu kielellisesti virikkeistä oppimisympäristöä kiinnittämällä luokkahuo-

neeseen sanakortteja asiayhteyksiinsä. Ajatuksena on, että lapset kiinnittäisivät huomiota ympäristön sanoihin ja muistaisivat sanojen kirjoitusasun helpommin niiden asiayhteyksistä. Sanakorttien käytön tulee tällöin edetä kokonaisen sanan kortista tavutettuun sanakorttiin.

Kokosananmenetelmän yksi sovellus on sanaryhmämenetelmä, jossa yksittäisten sanakorttien sijaan käytetään muutaman sanan kokonaisuuksia eli fraasikortteja. Tämä menetelmä on käytössä lähinnä rakenteeltaan epäsäännöllisissä kielissä, joissa on syytä tarkastella kielen rakenteellisia ominaisuuksia kuten artikkeleja ja prepositioita.

Domanin menetelmä

Sopivaa lukemaanoppimisikää tutkinut amerikkalainen Glenn Doman kehitti menetelmän, joka on hyvin nuorille, jopa 1-vuotiaille lapsille, suunnattu kokosananmenetelmä. Siinä lukemaan opettelu perustuu lapsen ehdoilla tapahtuviin päivittäisiin lukemisleikkihetkiin lapsen kotona yhdessä vanhemman kanssa. Lukemisleikissä lapselle näytetään hänen kotiinsa ja lähiympäristöönsä kuuluvien sanojen ja asioiden kirjoitettuja muotoja. Käytössä ovat suurikokoiset sana- tai lausekortit, joita tarkastellaan leikinomaisissa yhteyksissä. Tärkeänä periaatteena pidetään sitä, että harjoittelu kestää juuri niin kauan kuin lapsi on asiasta innostunut, eikä häntä saa mitenkään pakottaa harjoittelemaan.

Menetelmässä on tarkoin harkittu etenemisjärjestys. Siinä on seitsemän vaihetta: (1) 15 sanan perussanasto (äiti, isä, lapsen nimi jne.), (2) 20 lapseen itseensä liittyvää minä-sanaa (käsi, polvi, pää jne.), (3) lapsen lähiympäristön kotisanat (esineet ja tekeminen), (4) lauseenrakennussanat (valitusta lastenkirjasta), (5) lastenkirjaan liittyvät lause- ja virkekortit, (6) helpon kirjan lukeminen ja (7) aakkoset. Doman (1991) väittää, että sanakorttien säännöllinen näyttäminen lyhyen aikaa kerrallaan muutaman kuukauden ajan johtaa siihen, että lapsen sanavarasto laajenee, ja hän oppii lukemaan. Doman on käyttänyt menetelmäänsä menestyksekkäästi myös aivovauriolasten ja kehitysvammaisten kuntoutuksessa.

Muutamissa suomalaisissa pieniin lapsiin kohdistuneissa kokeiluissa sekä kotona että päiväkodissa on myös saatu myönteisiä tuloksia (Lehmuskallio 1983). Eräs Domanin menetelmän pohjalta kehitetty sovellus on 4–6-vuotiaille suunnattu päiväkodin lukuleikkiohjelma (Karvonen & Rikkola 1993), jonka avulla on onnistuneesti tuettu pienten lasten lukemistietoisuutta ja lukutaitoa (Karvonen 2005).

Lausemenetelmä

Menetelmän lähtökohtana on kokonainen lause. Lausemenetelmä pohjautuu käsitykseen siitä, että lause on ymmärtämisen kannalta mielekkäämpi kokonaisuus kuin sana. Lauseeseen lisätään tai siitä muutetaan yksi sana kerrallaan, jolloin myös sanojen ja lauseen merkitys muuttuu uudessa lause- ja asiayhteydessä (esim. *Mene kouluun. Mene pyörällä kouluun. Mene pyörällä kouluun nopeasti.*). Vasta tämän jälkeen tarkastellaan yksittäisiä sanoja ja niiden rakenteita. Kuvia käytetään lausemenetelmässä lauseiden ymmärtämisen tukena.

Lausemenetelmää käytetään pääasiassa muiden alkeismenetelmien rinnalla. Lukemaan opeteltaessa kannattaa tutkia, miten lauseen merkitys muuttuu, kun sanoja lisätään, poistetaan tai vaihdetaan lauseessa.

LPP-menetelmä

Ruotsalainen Ulrika Leimar (1974) on kehittänyt tekstimenetelmän LTG (Läsinlärning på talets grund), josta Suomessa käytetään nimeä LPP (Lukemaan Puhumisen Perusteella). Suomessa menetelmä levisi ensin ruotsinkielisiin kouluihin luokanopettaja Annika Ödmanin johdolla. Vähitellen se on levinnyt myös suomenkieliseen opetukseen. LPP-menetelmän keskeiset periaatteet, lapsilähtöisyys, yksilöllisyys ja toiminnallisuus toteutuvat yleensä luokan muussakin toiminnassa (Järvinen 1993).

LPP:ssä opetuksen lähtökohtana on lasten oma puhekieli, jota muutetaan kirjoitetuksi kieleksi, lauseiksi ja tekstiksi. Lukemisprosessissa halutaan painottaa lukutaidon riippuvuutta taidosta puhua ja kuunnella. Puhe taas edellyttää yhteistä käsitemaailmaa. Opettajan tehtävä on olla herkkä lapsia kiinnostavien teemojen ja aiheiden suhteen, jotta hän saa lapset keskustelemaan keskenään sekä yhdessä opettajan että koko ryhmän kanssa. Ryhmän kokemusten jakaminen keskustelun avulla laajentaa myös yksittäisen lapsen sanavarastoa ja kielellistä ilmaisua. Menetelmässä edetään viiden vaiheen kautta.

Keskusteluvaihe

Ryhmässä keskustellaan opettajan tai oppilaiden valitsemasta aiheesta, joka yleensä on jokin yhteisesti koettu, nähty tai kuultu tapahtuma (esimerkiksi ensimmäinen päivä koulussa, välitunti, koulun tapahtuma, retki, opintokäynti, tutkimuksen kohde, elokuva, teemapäivä, juhla). Opettaja on ensisijaisesti puheenvuorojen jakaja ja avointen kysymysten tekijä. Hän ei kommentoi jokaista puheenvuoroa. Keskustelussa korostetaan vuorotellen puhumista ja toisen kuuntelemista. Alussa suositellaan, että keskusteluvaiheeseen osallistuu vain puoli luokkaa kerrallaan, mutta myöhemmin, kun lapset jaksavat paremmin kuunnella toisiaan, onnistuu keskustelu myös koko luokan kanssa. Keskustelussa on tärkeää

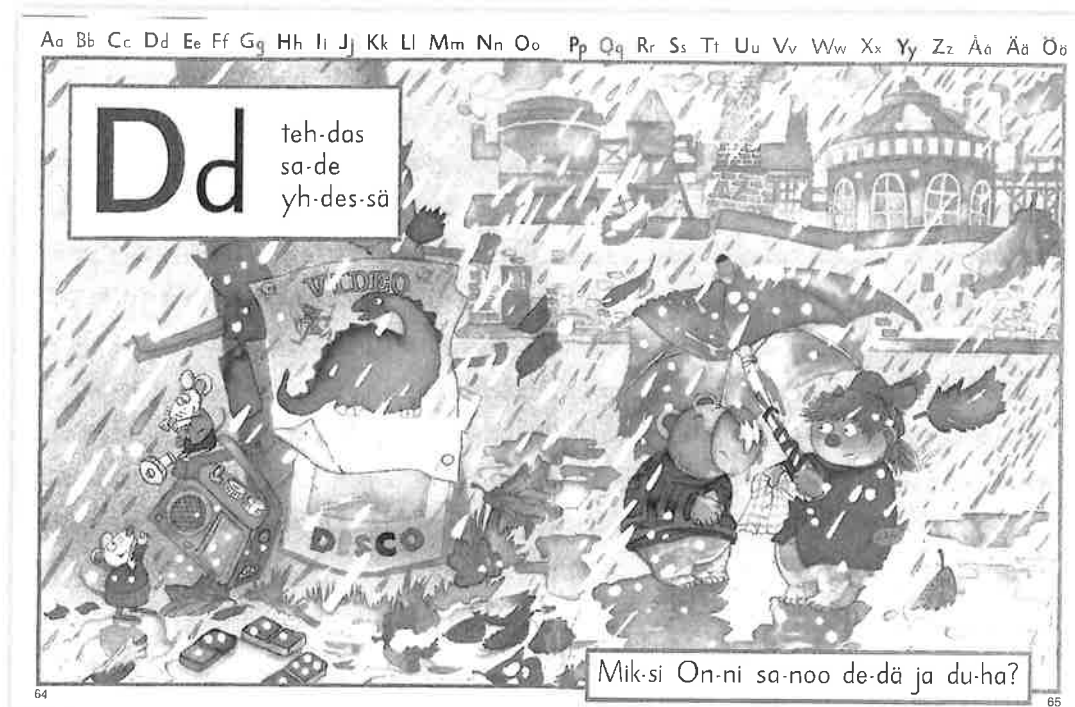
osallisuuden ja osallistumisen kokeminen ryhmässä. Tästä syystä suositellaan istumista puolikkaassa.

Saneluvaihe

Saneluvaiheen tarkoitus on ohjata lapset huomaamaan puheen ja kirjoitetun kielen välinen yhteys. Saneluvaihe aloitetaan keksimällä käydyn keskustelun pohjalta sanelulle nimi eli otsikko. Opettaja kirjoittaa ja oppilaat kokoavat sanaa ääneen sitä mukaa, kun puhe muuttuu kirjaimiksi. Kun otsikko on valmis, koko ryhmä sanoo sen uudelleen tavallisella lukunopeudella. Otsikon jälkeen opettaja kirjoittaa selailulehtiöön (fläppitaulu) tai taululle lasten ehdotusten mukaisesti keskustellusta aiheesta yhden asian eli lauseen kerrallaan. Kirjoittaminen tapahtuu samoin kuin otsikossa: opettaja kirjoittaa ja oppilaat puhuvat tekstiä ääneen. Näin teksti koostuu lasten sanavalinnoista sekä ilmaisuista ja on kiinnittynyt lasten omiin kokemuksiin. Tekstillä on myös yhteinen merkitys. Vaikka teksti kirjoitetaan siten kuin lapset sen sanelevat (puhekielisestikin), niin opettaja voi ohjata tekstiä järkeviin kokonaisuuksiin tai auttaa lasten ajattelua apukysymyksillä (esim. Mitä sitten tapahtui?). Kun teksti on valmis, se luetaan yhdessä ääneen lukutaitoisten oppilaiden johdolla. Opettaja osoittaa luettavaa kohtaa. Luennan jälkeen oppilaat voivat vielä kommentoida tai korjata tekstiä.

Saneluvaihe voi seurata joko välittömästi keskusteluvaiheen jälkeen tai esimerkiksi seuraavana päivänä, jolloin ensin palautetaan mieliin keskustelun sisältö. Saneluvaiheen kesto tulee suhteuttaa lasten keskittymiskykyyn (noin 15–25 minuuttia). Viereisellä sivulla 71 on esimerkki LPP-menetelmän mukaisesti *Iloisen aapisen* aukeamakuvan pohjalta tehdystä tekstistä 1. luokassa.

Onnilla on kova nuha.
Enni ei ymmärrä, mitä
Onni sanoo.
Onni höpöttää koko ajan
d-kieltä.
Onnilla on kylmä.
Ulkona sataa kaatamalla.
Enni haluaisi katsoa
elokuvan dinosauruksista.
Heidän sateenvarjonsa
on rikki.
Hiiret tanssivat diskoa.



Laborointivaihe

Laborointi eli käsittelyvaiheen tarkoitus on tukea oppilaiden kielellistä tietoisuutta sekä opettaa lasta analysoimaan puhetta ja kirjoitettua tekstiä. Saneluvaihetta seuraavaksi päiväksi opettaja valitsee sanellusta tekstistä kohtia, joita tarkastellaan yhdessä. Opettaja kirjoittaa tekstistä yksittäisiä sanoja, tavuja, sanojen päätteitä tai kirjaimia erillisille paperiliuskoille (laborointilaput).

Laborointivaihe aloitetaan lukemalla teksti yhdessä ääneen. Tekstistä keskustellaan, ja keskustelun lomassa opettaja kiinnittää lasten huomion haluamiinsa yksityiskohtiin, jotka hän on tekstistä valinnut (esim. yksittäisiä kirjaimia ja niitä vastaavia äänteitä, lyhyitä ja pitkiä vokaaleja, geminaattoja, tavuja, lyhyitä ja pitkiä sanoja, lauseita, yhdyssanoja jne.). Tarkastellut sana-, tavu- ja kirjainlaput kiinnitetään tauluun ja niitä tarkastellaan vielä yhdessä. Tämän jälkeen oppilaat saavat laborointilaput. Jokainen kertoo, mistä kohden tekstiä hänen lapunsa on. Liuska kiinnitetään oikeaan kohtaan tekstin päälle. Sanellusta tekstistä tehdään usein myös kirjain-äänneanalyysiä sekä tavuerottelua esim. KÄTS-menetelmän mukaisesti.

Uudelleenlukemisvaihe

Tavoitteena on, että kukin oppilas tarkastelee vuorollaan opettajan kanssa kahden kesken yhteisesti saneltua tekstiä, jonka opettaja on monistanut kaikille sanelukansioon. Tämä vaihe aloitetaan siten, että oppilaat tarkastelevat tekstiä itsenäisesti ja piirtävät siihen sopivan kuvan. Samaan aikaan opettaja tutkii tekstiä yhden oppilaan kanssa kerrallaan kahden kesken. Oppilas lukee opettajalle tuntemiaan sanoja, lauseita tai tekstin osia. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta saamaan sanoista selvää ja mahdollisesti lukea tekstiä yhdessä, ei kontrolloida oppilaan lukemista. Lopuksi oppilas valitsee tekstistä alleviivaamalla sanat, jotka hän osaa jo lukea tai haluaa opetella. Uudelleenlukuvaihe vaatii aikaa, joten on tärkeää, että kaikilla oppilailla on mielenkiintoista itsenäistä tekemistä (esimerkiksi työpiste- tai eriyttäviä koritehtäviä). Uudelleenlukuvaiheessa oppilaan on tärkeää tuntea, että opettaja on juuri häntä varten.

Jälkikäsittelevä vaihe

Saneltu teksti otetaan jälleen esille ja luetaan. Oppilas merkitsee sanat ja tekee niistä sanakortteja omaan sana- tai aakkoslaatikkoonsa. Sanakortti kirjoitetaan ensin lyijykynällä, opettaja tarkistaa oikeinkirjoituksen ja samalla oppilas vielä lukee sanan ääneen. Kortin sana viimeistellään tussilla. Oppilas painaa mieleensä, mitä kirjaimia sanassa on. Tämän jälkeen oppilas opettelee itsenäisesti lukemaan sanakortteihin kirjoittamiaan sanoja. Opettaja auttaa tarvittaessa. Kun oppilas mielestään osaa sanat, hän menee lukemaan ne opettajalle. Aluksi lukeminen voi olla kirjainten luettelemista tai varjolukemista yhdessä opettajan kanssa. Lopuksi sana tavutetaan korvakuulolta. Kun oppilas osaa lukea sanan ja analysoida sen tavuiksi ja äänteiksi, hän kuvittaa kortin ja sijoittaa sen sanalaatikossa oikeaan paikkaan aakkosjärjestykseen. Ensimmäisen luokan aikana sanakortteja valmistuu 40–90 oppilaan taidoista riippuen (Järvinen 1993).

Varsinaisten LPP-vaiheiden jälkeen työskentely jatkuu esimerkiksi sanalaatikossa olevien sanojen tavuttamisella yhdessä toisen oppilaan kanssa. Kertomusvihkoon voidaan kirjoittaa omia juttuja, tutustua lastenkirjallisuuteen ja tietokirjoihin sekä käyttää luokan tai koulun kirjastoa.

LPP:ssä kirjoitusharjoitukset kulkevat rinnan lukemaan opetteluun kanssa esimerkiksi jälkikäsittelevä vaiheessa. Harjoittelu tapahtuu pääasiassa itsenäisesti. Aluksi tutustutaan kirjaimiin kirjainkorttien ja erilaisten pelien ja leikkien avulla. Kirjainmuotoharjoituksia tehdään ensin isoon kokoon ja sitten *Minun kirjaimeni* -vihkoon lapsen haluamassa järjestyksessä. Kirjainten piirtämisharjoituksia varten luokassa on nähtävillä mallikortit suuntanuolineen ja kaikki kirjaimet koulun alusta asti. Opettajan tulee seurata, mitä kirjaimia oppilas missäkin vaiheessa jo osaa ja on harjoitellut.

LPP-menetelmää on kiitelty sen lapsilähtöisyyden, yksilöllisyyden ja vuorovaikutteisen toiminnan takia. Lapset kokevat työskentelyn yleensä helpoksi ja hauskaksi. Samassa aiheessa ja tekstissä pitkään pysyminen antaa lapsille aikaa myös työstää aihetta ajatuksellisesti ja kielellisesti. Lauseiden rakentaminen opitaan hallitsemaan varhain ja ilmaisussa käytetään rikasta kieltä. Myös luetun ymmärtämisen taidot on LPP-luokissa todettu hyviksi (Julkunen 1986).

LPP-menetelmää on moitittu lähinnä sen työläyden takia; periaatteessa kaikki opetusmateriaali valmistetaan aina uudelleen uuden ryhmän kanssa. Toisin jotkut opettajat käyttävä aapista myös LPP-menetelmän yhteydessä. Myös lasten omat sanavalinnat ja konsonanttikasaumia sisältävät pitkät sanat voivat johtaa liian monimutkaisiin lähtökohtiin luku- ja kirjoitustaidon opettelussa. Lasten lukutaitossa on havaittu lukemis- ja oikeinkirjoitusvirheitä, tavuttamisen ongelmia ja lukemisen hitautta pidempään kuin synteettisin menetelmin opetetuissa luokissa, mutta erot näyttävät tasoittuvan 2. luokan aikana (Julkunen 1986).

PL-menetelmä (Puheesta Lukemaan) on LPP:n sovellus, joka sisältää samat viisi opetusvaihetta kuin LPP. Menetelmässä painotetaan sosiaalisuutta, vuorovaikutustaitoja ja oppimaan oppimisen taitoja. Erona LPP:hen on se, että opettaja luo tietoisesti tilanteita, joissa lapsi pääsee eri aistien avulla havainnoimaan ja tutkimaan esineiden, asioiden ja tapahtumien eroja, kuvailemaan näkemäänsä ja kokemaansa, tekemään päätelmiä sekä havaitsemaan ylä- ja alakäsitteitä. PL-menetelmä painottaa kielellistä tietoisuutta harjoittavia tehtäviä ja leikkejä sekä luokittelu- ja lajittelutehtäviä toisin kuin LPP. (Lehtonen 1998.)

Myös *LVP-menetelmä (Lukemaan Viittomien Perusteella)* on sovellus LPP-menetelmästä. Se on alun perin kuuroille tarkoitettu lukemaan opettamismenetelmä, joka perustuu valmiiseen materiaaliin toisin kuin perinteinen LPP. Opetusmateriaali koostuu kuvatauluista, niihin liittyvistä kysymysmonisteista ja tietokoneavusteisesta opetusohjelmasta. Yhden opetusjakson pituus on 1–3 viikkoa oppilasryhmästä riippuen. Kukin jakso etenee samojen vaiheiden kautta kuin LPP:ssä. Menetelmässä on keskeistä, että jokainen oppilas saa edetä lukemaan oppimisessa omaa tahtiaan ja omalla tavallaan. LVP-materiaalia on käytetty myös muiden menetelmien rinnalla ja Suomi vieraana kielenä (S2) opetuksessa. (Lehtovirta ym. 1996, 1998.)

Erityisopetuksen menetelmiä: CID ja KPL

Erityisesti dysfaattisten lasten lukemaan opetuksen menetelmiä on kehitetty erityiskouluissa ulkomaisten mallien pohjalta 70-luvulta lähtien. Näistä tunnetuimpia ovat CID-assosiaatiomenetelmä ja KPL-menetelmä (Kuuntelen Puhun Luen), joita käytetään rinnakkain tai joilla täydennetään muita lukemaan opet-

tamisen perusmenetelmiä. Näissä menetelmissä korostuvat lasten tarpeiden mukaan valitut yksilölliset harjoitukset ja opitun systemaattinen seuranta.

CID-assosiaatiomenetelmä on saanut nimensä amerikkalaisesta laitoksesta Central Institute for the Deaf, jossa menetelmän kehitti alun perin Mildred McGinnis. Menetelmän tarkoituksena on opettaa lasta samaan aikaan puhumaan, ymmärtämään, lukemaan ja kirjoittamaan assosioimalla eri osa-alueet kiinteästi toisiinsa. Toistoharjoitukset ja ulkoaoppiminen muodostavat menetelmän keskeisen rungon. Toistoilla pyritään vahvistamaan puhutun ja kirjoitetun kielen välisten assosiaatioiden, eli yhteyksien, ja pysyvien muistijälkien muodostumista sekä tarkentumista. Toistojen avulla opetellaan myös työskentelyrutiineja, jotka helpottavat tarkkaavaisuuden suuntaamista opetettavaan asiaan. Menetelmä tukee myös lapsen kielellisen tietoisuuden ja lukemisvalmiuksien kehittymistä. Valmiusharjoituksissa korostetaan ohjeiden vastaanottamista ja kehonkavioon liittyviä harjoituksia sekä aisti-, rytmi- ja motorisia harjoituksia. Lukutaidon opetuksessa CID-opetus etenee osista kokonaisuuksiin eli kirjain-äänne-vastaavuuksista tavuihin ja niiden drillaamiseen sekä tavuista sanojen lukemiseen. (Siiskonen & Vuorinen 2004.)

KPL on kokosananametelmä, joka ei kuitenkaan yksinään sovellu lukemaan opetuksen perusmenetelmäksi. Sitä käytetään osana äidinkielen opetuksen kokonaisuutta, jossa luku- ja kirjoitustaidon opettamiseksi käytetään joko CID- tai KÄTS-menetelmää. KPL kehittää lapsen käsite- ja sanavarastoa sekä tutustuttaa häntä kirjoitettuun kieleen. Menetelmä on tarkoitettu erityisesti niille lapsille, joilla on suuria vaikeuksia lukemaan oppimisessa ja/tai suomen kielen omaksumisessa (myös maahanmuuttajataustaiset lapset). KPL-materiaaliin kuuluvat perussanaston kuva-sanakortit, joiden avulla opetellaan ymmärtämään käsitteitä, tuottamaan sanoja puhuen tai viittoen, tunnistamaan sanahahmoja kokonaisina ja kirjoittamaan niitä ulkomuistista. Sanasto on jaettu aihepiireittäin kahteenkymmeneen opetuskokonaisuuteen. Kussakin kokonaisuudessa on 12 sanaa (yhteensä 240 sanan sanasto). Sanoja käsitellään ensin yksittäin, ja vähitellen niitä yhdistellään lyhyiksi lauseiksi. (Vuorinen ym. 2002.)

LUKUTAIDON PERUSELEMENTTIEN OPETUS

Äänne ja kirjan

Yhä useammat lapset tuntevat kouluun tullessaan jo monia kirjaimia. Lasten tietämystä kannattaa käyttää äänteiden ja kirjainten opettelussa hyväksi. Esiopetusikäiset lapset tuntevat yleensä ainakin oman nimensä kirjaimet ja osaavat myös kirjoittaa oman nimensä (Lerkkanen & Poikkeus 2006). Lasten omat nimet ovatkin hyvä lähtökohta äänteiden ja kirjainten opetteluun. Vaikka lapsi tuntisi jo kaikki kirjaimet, ei hän välttämättä osaa niitä käyttää sanantunnistamisessa (lukemisessa) tai sanojen kirjoittamisessa. Aakkosetkin moni lapsi osaa luetella lorunomaisesti ulkoa, vaikka ei vielä tunnistaakaan kaikkia kirjaimia. Näistä syistä äänteiden ja kirjainmuotojen harjoittelu on syytä käydä läpi myös systemaattisesti jokaisen äänteen ja kirjaimen kohdalta. Ryhmän lasten taidot määrittävät, kuinka nopeasti voidaan edetä.

Kirjainten opetusjärjestykseen suositellaan kirjainten yleisyysjärjestystä suomen kielessä, jotta äänteistä saadaan mahdollisimman nopeasti koottua sanoja. Vokaalit on helppo kuulla ja oppia yksittäisinä äänteinä. Niiden opetteluissa voidaan myös edetä nopeasti. Konsonantteihin tutustuminen kannattaa aloittaa soinnillisista konsonanteista (/s/, /r/, /m/, /n/, /l/), jotka on helppo ääntää ja erottaa äänneyhdistelmissä. Soinnillisiin konsonantteihin saa myös hyvän ääntötunnun, koska niitä voi äännettäessä venyttää. Joitakin konsonanttiäänteitä on miltei mahdoton muodostaa yksittäisinä äänteinä (esimerkiksi /h/ /j/ /v/). Konsonantteja kannattaakin opetella vokaalien ja sanojen yhteydessä. Aluksi kiinnitetään huomiota myös vokaalien kestoihin (lyhyt vai pitkä). Konsonanttien kestojen kuuleminen on ongelmallisempaa. Äänteeseen ja kirjaimeen tutustuminen tapahtuu erilaisten kielellisen tietoisuuden leikkien avulla (ks. luku 2). Sanalappuja, tekstiä tai kuvia tarkastelemalla voidaan kuunnella, mitkä sanat alkavat samalla alkuäänteellä tai näyttävät kirjoitettuna alkavan samalla kirjaimella. Sanoja voidaan ryhmitellä esimerkiksi saman alkuäänteen perusteella. Oppilaat voivat työskennellä pareittain myös kirjainkorttien avulla esimerkiksi siten, että oppilas ottaa pulpetille sovitut kirjaimet ja miettii, millä niistä kuultu sana alkaa tai loppuu.

Jokaista äännettä ja kirjainta tutkitaan tarkasti: miltä äänne kuulostaa, miten suu on, missä on kieli ja missä kohden äänne syntyy. Opetellaan äännettä vastaavan kirjaimen nimi ja merkki (kirjain), joka äänteelle kirjoitetaan.

Kirjaimen nimen ja äänteen ero on selvitettävä oppilaalle (esimerkiksi kirjain, jonka merkki on M on nimeltään ÄM ja sen äänne on /m/). Opettajan on tärkeää olla myös oman puheen suhteen tarkka ja johdonmukainen. Mieti, milloin puhut äänteestä ja milloin käytät kirjaimen nimeä.

Uusi äänne liitetään aina aiemmin opittuihin äänteisiin. Liukumalla äänteestä toiseen tehdään havaintoja siitä, miten suun ja kielen asento muuttuvat. Samalla herkistetään korva kuulemaan lyhyen ja pitkän äänteen ero. Kirjain-äännevastaavuuden opetukseen yhdistetään yleensä kirjainmerkin piirtämisen harjoittelu (ks. s. 131). Kirjain-äännevastaavuuksien harjaannuttamiseen on olemassa myös tietokonepelejä (esimerkiksi Ekapeli, ks. luku 7).

Äänne ja kirjain

- Tutustutaan uuteen äänteeseen ja kirjaimeen: tarinat, kuvat, leikit, kirjainkortit, sanakortit, kirjainlaulut, lorut, runot.
- Tutkitaan äännettä tarkasti: äänteen ääntöpaikka, suun ja kielen asento, opitaan tunnistamaan äänne sanoissa.
- Herkistytään kuulemaan lyhyen ja pitkän äänteen ero sanoissa.
- Liitetään uusi äänne aiemmin opittuihin äänteisiin.
- Opetellaan kirjainmerkin piirtäminen.

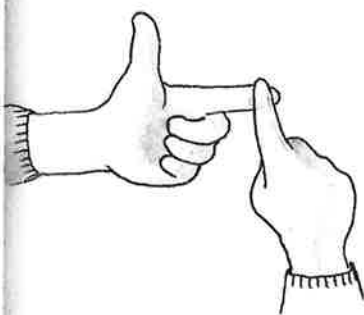
Tavun hahmottaminen

Yksittäisten äänteiden luetteleminen peräkkäin ei automaattisesti johda äänteiden yhdistämisen taitoon. *Liukumisessa* yhdistetään yksittäiset äänteet toisiinsa ääntöä venyttämällä siten, että oppilas pystyy hahmottamaan, mikä äänne liittyy kuhunkin kirjanmerkkiin. Äännön venytys koskee soinnillisia konsonantteja (s, r, m, n, l). Vokaalin suhteellisesta kestoarvosta pyritään pitämään kiinni (lyhyt vai pitkä kesto: /a/ vai /aa/). Lopuksi tavu sanotaan normaalia puhekieltä vastaavalla tavalla. Tavua *lihotetaan* lisäämällä tavuun äänne kerrallaan (esimerkiksi to > ton > tont). Tällä tavoin voidaan opettaa yhden kirjaimen vaikutus sekä tavun kirjoitettuun muotoon että puheeseen.

Tavujen kohdalla oppilas voi olla epävarma kuulemastaan kokonaisuudesta, koska merkitys puuttuu eikä hän voi merkityksen avulla vahvistaa kuulemaansa oikeaksi. Tästä syystä on tärkeää sitoa tavut pian sanoihin (esimerkiksi esillä on kuvat autosta ja aidasta ”Kumpi sana alkaa tavulla au, auto vai aita?”). Tavujen hahmottamisessa kannattaa käyttää puheen tavurytmiä. Tavuttamalla voidaan hahmottaa tavurajat sanassa sekä korostaa pitkien konsonanttien jakamista kahteen eri tavuun.

Perustavujen opetuksessa taulu on hyvä apuväline. Tauluun kirjoitettuja tavuja opetellaan yhdessä lukemaan: näytetään ja luetaan tavuja sekä kuunnellaan sanoja ja mietitään, mikä taululla olevista tavuista sanassa kuului (alkutavu/loputavu). Taululla olevaan tavuun voidaan lisätä kirjain kerrallaan ja lukea näin muodostuneita uusia tavuja. Tavuista myös keksitään sanoja (esimerkiksi taululla a > lisätään i > ai > sanoja ai-ta/ai-ka/ai-vas-taa, joista voi olla lisäksi apukuvia). Myös ongelmalähtöistä lähestymistapaa käytetään (esimerkiksi taululla on a i o > ”Mihin lisäisit /s/, että saisit tavun sa?”). Syntyneet tavut tulee aina myös lukea ääneen. Tavujen hahmottamisessa ja lukemisessa voidaan käyttää apuna kirjain- ja tavulappuja, lukukonetta, tavuhissiä, aapisista löytyviä tavutauluja ja lasten sanelemien tekstien sanoja.

Kirjain- ja tavulappujen etu on se, että voidaan kirjoittamisen sijaan keskittyä tavujen lukemiseen ja analysointiin. Kirjain- tai tavulappuja voidaan käyttää äänteiden ja tavujen tunnistamiseen ja lapuilla voidaan ”kirjoittaa” tavuja tai sanoja. Kirjain- ja tavulaput ovat myös monikäyttöistä leikkimateriaalia (ks. luku Sujuva lukeminen s. 102).



Lukukone muodostuu oppilaan omista sormista. Lukukoneessa etusormi ja peukalo ovat auki L-kirjaimen tapaan ja muu käsi on nyrkissä. Lukukone toimii siten, että etusormen päähän otetaan yksi äänne ja peukalon päähän toinen äänne (esimerkiksi peukalon päässä /a/ ja etusormen kärjessä /i/). Sormea liu’utetaan peukalon päästä kohti sormen tyveä ja samalla venytetään /a/-äännettä. Kun liukuminen hitaasti siirtyy etusormen päähän niin /a/ äänen perään liitetään /i/-äänne. Saadaan /ai/. Aluksi liukumalla lukeminen tehdään hitaasti, mutta samaa tavua toistetaan kunnes tavu osataan lukea normaalilla puherytmillä.

Kirjainhissiä varten tarvitaan paperi, johon leikataan kolme ”hissiaukkoa” rinnakkain, ja kolme paperiliuskaa, joihin kirjoitetaan kirjaimia tai kirjainyhdistelmiä. Keskimmäiseen paperiliuskaan kirjoitetaan lyhyitä ja pitkiä vokaaleja sekä diftongeja allekkain (esimerkiksi a, aa, ai...). Kahteen muuhun paperiliuskaan kirjoitetaan konsonantti (esimerkiksi vasemmalle m ja oikealle t). Opettaja tai oppilas työntää keskimmäistä liuskaa hitaasti hississä ylhäältä alaspäin. Kun hissi pysähtyy, oppilas lukee hissiaukoista näkyvän tavun (esimerkiksi mat, maat, mait).

Tavutaulut voivat olla osa tavujen perusopetusta tai lisäharjoituksia. Taulujen avulla jokin tietty äänne liitetään muihin äänteisiin. Tavuruudukoihin on koottu suomen kielen yleisiä tavurakenteita vaikeutuvaan järjestykseen ja niiden tarkoitus on tukea sujuvan lukutaidon kehittymistä sekä sanojen oikeinkirjoitusta. Käsittely aloitetaan kaksikirjaimisista perustavuista, jotka tavutauluissa ovat yleensä tummennettuna. Voidaan myös tunnistaa opettajan sanelemista

sanoista alkutavuja, jotka löytyvät tavutaulusta. Perustavuja lihottamalla kolmi-kirjaimisiksi saadaan uusia tavuja. Tavuruudukon tavuja voidaan tunnistaa ja lukea yhdessä, mutta myös käyttää parityöskentelyssä esimerkiksi parille lukeminen, sanelu ja sanojen keksiminen. Tavuruudukkojen käytössä pidetään tärkeänä leikinomaisuutta puuduttavan mekaanisen toistamisen sijaan (esimerkiksi luetaan junan kulkemaa reittiä it-et-at-ut-ot, sit-set-sat-sut-sot). Tavujen liittäminen sanoihin on myös tärkeää.

Lasten sanelemista teksteistä voidaan ottaa yksittäisiä sanoja tarkastelun kohteeksi kirjoittamalla tavuja paperiliuskoille ja etsimällä tavut tekstistä. Sanelluista sanoista voidaan myös tehdä tavuerottelua LPP:n tapaan.

Tavun hahmottaminen

1. Tavun tunnistaminen: sanan jakaminen tavuiksi esimerkiksi taputtamalla tai tavuleikeillä.
2. Tavun kokoaminen: liukuminen äänteestä toiseen esimerkiksi lukukoneen avulla.
3. Tavun lihottaminen: uusien äänteiden lisääminen tavuun kirjain kerrallaan esimerkiksi kirjainkorttien avulla.
4. Tavujen liittäminen sanoiksi esimerkiksi tavulappuja yhdistämällä.

Sanan hahmottaminen

Aluksi lapset tunnistavat ja leikkilukevat sanoja kokonaisina sanahahmoina asiayhteyksissään ja vähitellen tuttuja usein näkemiään sanoja ulkomuistista (esimerkiksi oma nimi, äiti, isä, maito). Jotta myös uusia ja outoja sanoja voisi selvittää, täytyy oppia myös fonologinen äänteiden kokoamisen tekniikka. Erillinen tavujen luetteleminen ei vielä johda sanojen lukemiseen. Tavut on myös osattava liittää toisiinsa sanaksi. Erityisesti alkutavun oikea ja sujuva hahmottaminen on tärkeää, koska alkutavulla on ennakkointiarvoa sanaa tunnistettaessa ja sanaa luettaessa. Suomen kielen vaikeimmat tavorakenteet esiintyvät usein sanojen alkutavuuissa. Mitä sujuvampaa äänteiden ja tavujen tunnistaminen on, sitä nopeampaa on myös sanojen tunnistaminen.

Sanojen kokoamisessa käytetään yleensä kahta tapaa: välikokoamista tai liukumalla kokoamista. Välikokoaminen tarkoittaa sitä, että uusi ratkaistu tavu lisätään aiemmin ratkaistuun tavuun (esimerkiksi hä > hämä > hämähäk > hämähäkki). Toinen tapa on liukua tavu kerrallaan ja toistaa yksittäisten tavujen jälkeen sana lukemalla se kokonaisena puhekieltä vastaavalla nopeudella (esimerkiksi hä > mä > häk > ki > hämähäkki). Tämä perustekniikka on kuitenkin

vain välivaihe edettäessä kohti sujuvaa sanojen lukemista, jossa tavujen ja sanojen tunnistaminen on yhä nopeampaa ja automaattisempaa. Sujuvuuden edistämiseksi on tärkeää, että oppilaalla on mahdollisuus lukea sama sana useita kertoja (esimerkiksi tekstiä, jossa sama sana tai sanonta toistuu neljä kertaa), jolloin sanan tunnistaminen ja muistista hakeminen nopeutuvat sanan lukukertojen lisääntyessä.

Sanojen lukemisharjoitusten (esimerkiksi sanalistojen) vaikeusastetta voi säädellä; sanan tuttuus, sanan pituus ja sanojen tavurakenne. Helpommissa sanoissa on 1–2 tavua ja tavua kohden 1–2 kirjainta (esimerkiksi yhdistelmät vv; kv; kv+kv; vv+kv, joissa k on konsonantti ja v vokaali). Alkuharjoituksissa käytettyjen sanojen tulisi olla ainakin aluksi lapsille tuttuja sanoja (vertaa esimerkiksi ai-ta ja ai-sa). Sanojen hahmottamisharjoituksissa voi käyttää esimerkiksi aapisen sanalista, sanalappuja ja lasten sanelemia tekstejä. Sanalappuja käytetään opetettaessa koko ryhmää, mutta erityisen hyvin ne sopivat harjoitusmateriaaliksi työskenneltäessä yksin ja pareittain. Kun sanalappujen lukemiseen liitetään kuvan ja sanan yhdistäminen, voidaan seurata, miten hyvin lukija ymmärtää lukemiaan sanoja. Sanalappuilla voidaan myös rakentaa lauseita, aluksi kahden sanan mittaisia. Sanalappujen päikkoja vaihtamalla tai jonkin sanalapun poistamisella voi tarkastella myös lauseen merkityksen muuttumista. Lasten sanelemista teksteistä sanoja voidaan tarkastella esimerkiksi LPP:ssä esitettyyn tapaan.

Sanatason harjoittelu

- Tuttujen lyhyiden sanojen tunnistamista ja leikkilukemista kokonaisina sanahahmoina.
- Tavujen kokoaminen sanoiksi: välikokoaminen tavuja luettelemalla tai kokonaisen sanan liukuminen tavu kerrallaan.
- Sanojen lukeminen: aluksi lyhyitä 1–2 -tavuisia ja 3-tavuisia, sitten 4-tavuisia sanoja.
- Lauseiden kokoaminen sanoista.
- Sanojen sujuvan lukemisen harjaannuttaminen toistojen avulla.