

Olivia Avci & Roosa Leinonen

ESI- JA ALKUOPETUKSEN LUKEMAAN OPPIMISEN MATERIAALIT ALASPÄIN ERITYTTÄMISEN TUKENA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidutkielma
Helmikuu 2025

TIIVISTELMÄ

Olivia Avci ja Roosa Leinonen: Esi- ja alkuopetuksen lukemaan oppimisen materiaalit alaspäin eriyttämisen tukena

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta

Helmikuu 2025

Esi- ja alkuopetuksessa lapset ovat hyvin eritasoisia lukijoita. Ryhmät ovat suuria ja integroituja. Jokaisessa oppilasryhmässä on täten monen tasoisia ja -tarpeisia lukijoita ja lukemaan opettelijoita, joten opetuksen tulee olla eriytettyä. Tässä kandidaatintutkielmassa tutkittiin kahden suuren suomalaisen oppikirjakustantamon, Sanoma Pron ja Kustannusosakeyhtiö Otavan, lukemaan oppimisen kahta erilaista kirjasarjaa eriyttämisen tuen näkökulmasta. Tutkimus toteutettiin analysoimalla kahden kirjasarjan esiopetuskirjoja, aapisia ja lukukirjoja niiden digitaalimuodoissa. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka analyysimenetelmänä käytimme teorialähtöistä analyysimetodia. Tutkimustuloksissa ilmeni oppikirjojen samankaltaiset lähestymistavat lukemaan oppimisen suhteen. Tulosten mukaan eri luokka-asteilla painotus eri tehtävätyyppeihin vaihtelee paljon, mutta samalla tehtävien monipuolisuus on hyvin vähäistä. Tulosten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että kirjoissa on otettu huomioon heikosti lukemaan oppivat, vaikka pääpainotus tehtävissä tuntuu kuitenkin olevan oletustasoiselle oppilaalle suunnattu.

Avainsanat: Eriyttäminen, oppimisvaikeudet, lukeminen, lukivaikeudet, esiopetus, alkuopetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Olivia Avci and Roosa Leinonen : Reading skill textbooks as a tool for differentiating down in early childhood education

Bachelor's Thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture

February 2024

Currently student groups are composed of a variety of diverse types of learners, therefore classes are mostly integrated. Children attending preschool, first or second grade vary largely in the level of their reading skills. To support each child with the most opportune learning environments, learning must be differentiated. In this thesis we look at what two of the most common textbook publishers in Finland, Sanoma Pro and Publishing limited company Otava, have to offer in terms of reading textbooks for children and how the books are differentiated for learners with reading disorders. This study is a qualitative study that uses a theory-based method for analyzing the content provided by the digital versions of preschool textbooks, ABC books or primers, which are used in the first grade, and reading books or readers, which are used in the second grade. The conclusions of the study show that both book series provide similar results in the diversity of exercises used in each grade. It is also shown that both series do differentiate exercises to be more suitable for students with reading disabilities, yet the focus is mostly on students that learn without issues.

Keywords: Differentiation, learning disabilities, reading, reading disorders, early childhood education, primary education

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
- Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia:

Tekoälysovellusten nimet ja versiot: ChatGPT – OpenAI, GPT-4-turboversio

Käyttötarkoitus: Ohjelmaa on käytetty aiheiden kehittelyyn ja osittain kirjoitustyökaluna sanajärjestysten pohtimiseen sekä kieliopin tarkastukseen.

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty: Tutkimuskysymykset-osiossa kysymysten muotoiluun ja teoreettisen viitekehysten osissa kieliopin tarkastukseen.

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
2.1	Eriyttäminen	8
2.1.1	<i>Eriyttäminen lukemaan oppimisessa.....</i>	<i>9</i>
2.2	Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen	9
2.3	Lukemaan oppiminen	11
2.3.1	<i>Lukemaan oppimisen vaikeudet.....</i>	<i>12</i>
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	15
3.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	15
3.2.1	<i>Oppikirjatutkimus.....</i>	<i>16</i>
3.3	Tutkimusaineisto	17
3.4	Aineiston analysointi	18
4	TULOKSET	19
4.1	Ystävien kirjasarja – Sanoma Pro	19
4.1.1	<i>Ystävien eskari</i>	<i>20</i>
4.1.2	<i>Ystävien aapinen</i>	<i>22</i>
4.1.3	<i>Ystävien lukukirja.....</i>	<i>27</i>
4.2	Seikkailujen kirjasarja –Otava	30
4.2.1	<i>Seikkailujen eskari.....</i>	<i>31</i>
4.2.2	<i>Seikkailujen aapinen</i>	<i>33</i>
4.2.3	<i>Seikkailujen lukukirja</i>	<i>36</i>
5	POHDINTA.....	40
5.1	Yhteenveto ja johtopäätökset	40
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	42
5.3	Jatkotutkimusideat	43
5.4	Lopuksi.....	44
	LÄHTEET.....	45

1 JOHDANTO

Suomalainen kasvatus ja koulutus pyrkii tarjoamaan korkeatasoista opetusta integroiduissa oppimisympäristöissä. Niin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014a) kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014b) tuovat esille, kuinka opetuksessa on otettava huomioon jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet oppimisen suhteen inklusioperiaatteiden mukaisesti. Tällä pyritään siihen, että yhden ryhmän sisällä eri tavoilla oppivat lapset voivat saada tarvitsemaansa yksilöllistä tukea. Monimuotoiset tarpeet ryhmissä vaativat myös oppimateriaaleja, jotka ovat mahdollisimman monipuolisia. Yhden oppikirjan oletetaan palvelevan oppilaita, joiden taidot ovat pitkälle kehittyneitä, mutta samalla kirjan tulee tukea niitä, joille kyseinen aihe tuottaa vaihtelevia haasteita.

Tässä tutkielmassa haluttiin selvittää, kuinka suuret oppikirjakustantamot ottavat lukemaan oppimisen materiaaleissaan huomioon yksilöt, joilla esiintyy lukivaikeuksia. Tarkempuna kiinnostuksen kohteena oli se, miten oppikirjat itsessään eriyttävät alaspäin ja tukevat oppijaa ilman opettajan ohjausta tai lisämateriaaleja. Opettajalla on valtava merkitys tehtävän eriyttämisen tapahtumisessa ja onnistumisessa (Takala ym., 2007). Suurissa ryhmissä voi kuitenkin olla esimerkiksi ajallisesti haasteellista tarjota jokaiselle yksilöllistä tukea jokaisen kirjan sisältämän harjoituksen aikana. Tällöin oppija jää kirjan harjoitusten tuoman tuen ja opetuksen varaan. Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaista tukea oppikirjat tarjoavat sisällöllisesti ja visuaalisesti lapselle, joka kokee lukemaan oppimisen haasteelliseksi. Samalla pohdittiin lukemaan oppimisen harjoitusten eriytymistä siirtyessä luokka-asteelta toiselle. Aiheesta ei juurikaan ole tehty samankaltaisia tutkimuksia.

Tarkastelun alaiseksi valittiin kaksi suurta suomalaista oppikirjakustantamoa, Sanoma Pro ja Kustannusosakeyhtiö Otava. Molemmilta valittiin yhden lukemaan oppimista tukevan kirjasarjat. Sarjan tuli sisältää niin esikoulussa käytettävän oppikirjan kuin alkuopetuksessa käytettävät materiaalit,

eli ensimmäisellä luokalla käytettävän aapisen ja toisella luokalla käytettävän lukukirjan. Sanoma Prota aineistoksi valikoitui Ystävien kirjasarja ja Otavalta Seikkailujen kirjasarja, jotka ovat molemmat laajalti käytössä kouluissa ympäri maan.

Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, jonka metodologiana toimi teorialähtöinen aineiston analyysi. Suomessa yleisimpiin lukemaan oppimisen menetelmiin kuuluva KÄTS-menetelmä (Ketonen, 2019) todettiin toimivan oivallisena pohjana materiaalien teemoitteluun. Teemoittelun pohjalta pyrittiin saamaan tarkkaa tietoa materiaaleissa esiintyvistä tehtävätyypeistä ja niiden määrästä eri kirjoissa ja kirjasarjoissa.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että kaikki materiaalit sisältävät enemmän ylöspäin eriyttämisen mahdollisuuksia, kuin lukivaikeuksisille oppilaille tärkeitä alaspäin eriyttämisen mahdollisuuksia. Alaspäin eriyttäminen on otettu eri lukemaan oppimisen oppikirjoissa huomioon lähes samoilla tavoilla. Materiaalien todettiin käsittelevän KÄTS-menetelmän mukaisia oppimisen alueita oletettuun osaamistasoon nähden kattavasti, mutta eri variaatioita tehtävätyypeille kirjat tarjoavat vähän. Kirjain-, tavu- ja sanaharjoitukset saavat eniten kirjoissa huomiota. Äänneharjoituksia kirjoissa ilmenee vähiten, mutta esiintyvät silti lähes jokaisessa kirjassa.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä kappaleessa avataan tutkielman keskeisiä käsitteitä.

2.1 Eriyttäminen

Eriyttäminen, joka johtuu englannin kielen sanoista *differentiated instruction* tai *differentiation*, on opetuksen tukikeino, jossa opetus ja sen menetelmät sovitetaan oppilaiden taitotasoihin (Roiha & Polso, 2023). Eriyttäminen ei itsessään ole uusi ilmiö, mutta se on kehkeytynyt YK:n vammaisyleissopimuksen (27/2016) vaatiman inklusiivisen opetuksen seurauksena yhä tiiviimmäksi osaksi kaikkea perusopetusta.

Eriyttämistä vaatii nykyisten ihmisoikeussopimusten sekä oppimismallikäsitteiden lisäksi Opetushallituksen (2014b) laatima, kaikelle perusopetukselle kehykset antava Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Eriyttäminen ei ole irrallaan opetuksen suunnittelusta tai toteutuksesta, eikä se tapahdu tyhjiössä, vaan sen tulee kytkeytyä osaksi kaikkea opetusta. Opetussuunnitelman perusteissa linjataan, että eriyttäminen on kaiken opetuksen lähtökohta, joka perustuu oppilaiden tarpeille ja mahdollisuuksille valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti (Opetushallitus, 2014b, s. 30).

Tutkimukset osoittavat, että kasvatuksen asiantuntijoilla on laajasti eri käsityksiä siitä, mitä eriyttäminen on sekä näkemyksiä siitä, kuinka helppoa sen toteuttaminen opetuksessa on (Graham ym., 2021). Tässä tutkimuksessa eriyttämisellä tarkoitetaan ennakoivaa suunnittelua sekä inklusiivisia harjoitteita, jotka luovat saavutettavia oppimiskokemuksia kaikille heterogeenisen oppilasryhmän oppilaille Grahamin ym. (2021) määritelmää mukaillen.

2.1.1 Eriyttäminen lukemaan oppimisessa

Tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sekä maahanmuuttajien määrien kasvaessa yleisopetuksessa opettajien rooli lukivaikeuksien ennaltaehkäisyssä ja tukemisessa on entistä tärkeämpi (Baker, 2007). Eriyttämistä toteutetaan lisätukea kaipaaville oppilaille alaspäin mm. yksinkertaistetuilla tehtävänannoilla, helpotetuilla tehtävillä tai pienemmillä ja useammilla harjoitteilla, ja nopeasti oppiville ja eteneville oppilaille ylöspäin mm. syväluotaavammilla tehtävillä tai ylipäättään lisätehtävillä. Eriyttämisen merkitys korostuu oppilasryhmien suurten erojen ja moninaisuuden vuoksi juuri lukemaan oppimisessa (Puzio ym., 2020).

Lukemaan oppimisen tuki edellyttää, että opettajat huomioivat oppilaidensa yksilölliset valmiudet ja eriyttävät opetusta myös oppimateriaaleissa (Mooij & Smeets, 2006). Oppikirjat mukailevat osittain opetussuunnitelmien tavoitteita, mutta oppikirjat eivät ole velvoitettuja niin tekemään. Opettajat eivät voi seurata suoraan esimerkiksi oppimateriaalien tarjoamia tuntisuunnitelmia, vaan heidän on itse luovittava eri oppimateriaalien kanssa löytääkseen omaan opetukseensa käytössä olevista resursseista parhaat tuet oppimiseen.

Eriyttäminen ohjailee työtapojen valintaa (Opetushallitus, 2014b). Mursulan ja Tiaisen (2020) mukaan eriyttämistä tukevat vuorovaikutukselliset menetelmät, sillä vuorovaikutuksen avulla opettaja saa jatkuvasti tietoa lasten osaamisen tasosta ja pystyy muuttamaan opetustaan havaintojensa mukaan. Kuten kaikki opeteltavat asiat, myös lukeminen avautuu eri oppijoille eri tavoin, joka korostaa opettajan valitsemien opetusmenetelmien ja –materiaalien merkitystä (Mursula & Tiainen, 2020). Mitä monipuolisempia mahdollisuuksia opeteltavien asioiden, kuten lukemaan oppimisen, harjoitteluun järjestetään, sitä vahvemmin asiat jäävät muistiin ja sitä paremmin ne opitaan (Louhela-Risteelä & Meriläinen, 2020).

2.2 Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen

Esiopetuksesta perusopetuksen puolelle siirryttäessä lapset kokevat suuren muutoksen. Karila ym. (2013) kuvailevatkin tätä yhdeksi keskeisimmistä nivelvaiheista lapsen varhaisvuosina. Joissakin tapauksissa sijainti,

oppimisympäristö, opettajat, luokkatoverit, käyttäytymissäännöt sekä toimintakulttuuri muuttuvat kaikki (Haring ym., 2008; Karila ym., 2013). Toki esimerkiksi sijainti fyysisesti voi pysyä samana, jos kunnan toimesta esiopetus on järjestetty samoissa tiloissa kuin perusopetus, tai opettaja sekä luokkatoverit voivat pysyä samana, jos lapsi on ollut osana nykyaikaista joustavaa esi- ja alkuopetuksen sekaryhmää (ks. Karila ym., 2013), mutta muutoksia on silti valtavasti.

Opetushallituksen laatiman Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014a) mukaan esiopetus osana varhaiskasvatusta on yhdessä perusopetuksen kanssa tarjoamassa lapsille yhtenäisen ja jatkuvan oppimisen polun. Siirtymän esiopetuksesta alkuopetukseen tulisikin tapahtua mahdollisimman saumattomasti. Käsite alkuopetus viittaa perusopetuksen ensimmäiseen ja toiseen vuosiluokkaan.

Esi- ja alkuopetusvuosien aikana tavoitteena on luoda pohja oppimisen polulle ja edistää kokonaisvaltaisesti lasten kasvua, kehitystä ja hyvinvointia (Kyrönlampi ym., 2020). Eriyttäminen on merkittävässä roolissa jo lasten oppimispolkujen alkutaipaleella – Kyrönlampi ym. (2020) esittävät, että esi- ja alkuopetuksessa tulee painottaa lasten yksilöllisiä oppimispolkuja, sillä lapset kehittyvät ja kasvavat yksilölliseen tahtiin.

Esiopetuksen oppilailla on todella vaihtelevat taitotasot lukemisessa ja kirjoittamisessa (Dahl-Leonard ym., 2023). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) äidinkielen ja matematiikan taitojen alkumittaus vuodelta 2019 osoittaa, että ensimmäiselle luokalle siirtyessään miltei 40 % oppilaista ei osaa lukea, kun samanaikaisesti lähes 30 % lukevat kokonaisia virkkeitä (Ukkola & Metsämuuronen 2019, 47). Kuitenkin yli 60 % kaikista oppilaista hahmottavat kirjain-äänne-vastaavuuden, joka on edellytys nopeasti kehittyvälle lukutaidolle (Ukkola & Metsämuuronen 2019, 47). Nämä vaihtelevat tasot lukutaidossa tuottavat opettajalle haastetta eriyttää lukemaan opettamistaan (Dahl-Leonard ym., 2023). Esiopetusikäisen heikko kirjaintuntemus, fonologinen tietoisuus sekä nimeämisen vaikeudet ennustavat tulevia lukivaikeuksia (Lerkkanen, 2015). Eriyttäminen on siis kriittisessä asemassa esi- ja alkuopetuksessa siksikin, että näinä vuosina varhaisella ja oikeanlaisella puuttumisella ja tuella voidaan vähentää lukivaikeuksien kärjistymistä (Lovett ym., 2017; Dahl-Leonard ym., 2023).

2.3 Lukemaan oppiminen

Lukutaito voidaan jakaa karkeasti peruslukutaitoon, eli tekniseen lukutaitoon, ja luetun ymmärtämisen taitoon (Takala & Kontu, 2010). Peruslukutaidolla viitataan yksilön dekodauskykyyn, eli siihen, kuinka hyvin hän pystyy tunnistamaan kirjain-äännevastaavuuksia ja niiden kautta lukemaan sanoja. Peruslukutaidon kehittymistä pidetään Suomessa yhtenä alkuopetuksen keskeisistä tavoitteista (Opetushallitus, 2014b). Esiopetusikäisiltä peruslukutaidon kehittymistä ei vaadita (Opetushallitus, 2014a), mutta yleensä lasta kannustetaan lukutaitoon johtavien osa-alueiden kehittämiseen, mikä vastaavasti vahvistaa lapsen lukivalmiutta. Luetun ymmärtäminen puolestaan viittaa yksilön kykyyn käsitellä ja tulkita lukemansa tekstin sisältöä. Takala & Kontu (2010) väittävät, että heikot dekodoustaidot eivät ole suorassa yhteydessä heikkoihin luetun ymmärtämisen taitoihin, mutta huomauttavat myös, että hyvä peruslukutaito tukee luetun ymmärtämistä.

Lukutaidon kehittyminen on hyvin yksilöllistä. Goodacre (2011) väittää, että lapsi oppii lukemaan, kun hän on yksilönä siihen valmis. Hän toteaa myös, että lukutaito on mahdollista opettaa lapselle jo varhaisella iällä. Tällöin oppiminen on kuitenkin rajallista heikon työmuistin takia. Lukemaan oppimista ei siis pidetä ikäsidon naisena (Lyytinen ym., 2019). Tutkijat ovat lähes yksimielisiä siitä, että lukemaan oppimiseen vaikuttavat yksilön kognitiiviset valmiudet, lukumotivaatio, oppimiseen saadun tuen määrä ja laatu, sekä yksilön geeniperimä (Aro & Lerkkanen, 2019; Goodacre, 2011; Lyytinen ym., 2019; Ketonen, 2019; Takala & Kontu, 2010). Ensisijaisesti näistä tekijöistä koostuu yksilön lukivalmius.

Lapsen lukuvalmiuteen vaikuttaa myös dekodaukseen tarvittavien osataitojen kehittyminen (Goodacre, 2011). Näihin osataitoihin kuuluvat esimerkiksi fonologinen tietoisuus ja kirjaintuntemus (Ahonen ym., 2019; Goodacre, 2011). Fonologisella tietoisuudella viitataan foneemien, eli äänneiden, tunnistamiseen. Foneemi voi tarkoittaa yhden kirjaimen tai usean kirjaimen muodostamaa äännettä (Goodacre, 2011). Kirjaintuntemus puolestaan perustuu kirjain symbolien ja symbolia vastaavan nimen tunnistamiseen. Kirjaimia opeteltaessa käytetään aktiivisesti visuaalista muistia, minkä vuoksi on tärkeää, että kirjainten esitysmuoto on mahdollisimman selkeä (Goodacre, 2011).

Kirjainten ja äänneiden tunnistusta kutsutaan yhdessä kirjain-äännevastaavuudeksi. Suomen kielessä kirjain-äännevastaavuus on hyvin yksinkertaista (Kairaluoma & Takala, 2019). Monen kirjaimen muodostamia foneemeja on vähän, ja useaa kirjainta vastaava nimi ja foneemi ovat samat. Tämä tekee kielestä erittäin säännönmukaista. Säännönmukaisissa kielissä lukemaan oppiminen on usein helpompaa kuin epäsäännönmukaisissa. Näissä kielissä kirjain-äännevastaavuudet ovat usein komplekseja ja kontekstista riippuvaisia.

KÄTS-menetelmä – kirjain äänne tavu sana – on analyyttis-synteettinen sekamenetelmä, ja yksi käytetyimmistä lukemaan oppimisen menetelmistä suomen kielessä. Kyseisessä menetelmässä lukutaito rakennetaan pala palalta. Ketonen (2019) ilmaisee menetelmän rakentuvan ensin kirjaintuntemuksen opettelusta, jonka jälkeen kirjaimiin liitetään äänteet. Tämän jälkeen muodostetaan tavuja. Sitten tavuista rakennetaan sanoja. KÄTS-menetelmän lisäksi Suomessa käytetään paljon analyyttistä LPP-menetelmää (lukemaan puheen perusteella), mutta KÄTS-menetelmä on suomen kielessä todetusti toimiva kielen säännönmukaisuuden takia (Ketonen, 2019). Menetelmä kehiteltiin alun perin lukemisvaikeuksia korjaavaksi menetelmäksi erityisopetukseen (Lerkkanen, 2017).

2.3.1 Lukemaan oppimisen vaikeudet

Lukivaikeus on yksi yleisimmistä oppimisvaikeuden muodoista. Sitä ilmenee eri muodoissa lähes 5 % maapallon väestöstä (Lerkkanen & Vahtera, 2013), ja suomalaisista noin joka kymmenes tarvitsee tukea hyvän peruslukutaidon saavuttamiseksi (Lyytinen ym., 2019; Sulkunen, 2019). Lukivaikeuden eri muotoja ovat muun muassa aleksia, hyperleksia ja dysleksia. Aleksia on dysleksian lievä muoto, joka ilmenee yleensä lukemisen hitautena, samankaltaisten kirjainten sekoittumisena sekä kirjainten ja sanojen tunnistamisen haasteina (Goodacre, 2011). Hyperleksialla viitataan yksilön hyvään peruslukutaitoon, mutta heikkoon luetun ymmärtämiseen (Kairaluoma & Takala, 2019). Usein lukivaikeutta ja dysleksiaa käytetään toistensa synonyymeinä, mutta toisinaan dysleksia viittaa vain vaikeaan lukivaikeuteen. Tällöin voidaan myös puhua laajasta lukivaikeudesta, eli haasteita esiintyy sekä

teknisessä lukemisessa että luetun ymmärtämisessä (Kairaluoma & Takala, 2019). Lukivaikeuden ohella monet kokevat myös muita oppimisen haasteita, kuten keskittymisvaikeuksia (Huemer, 2009) tai ahdistuneisuutta (Goodacre, 2011).

Yleisimmillään lukivaikeus ilmenee fonologisten taitojen puutteena (Callaghan & Madeleine, 2012; Takala & Kontu, 2010; Kairaluoma & Takala, 2019). Huemer (2009) kuitenkin huomauttaa, että säännönmukaisissa kielissä fonologisten taitojen kehittämiseen keskittyminen harvoin hyödyttää lukivaikeuksista. Kuten aikaisemmin todettiin, suomi kuuluu säännönmukaisiin kieliin. Näissä kielissä dekodaukseen tarvittavat foneemit ovat yleensä selkeitä niiden yksinkertaisen kirjain-äännevastaavuuden vuoksi. Tällöin lukuhitaus ja luetun ymmärtämisen haasteet ovatkin yleisempiä (Huemer, 2009).

Lukivaikeus voi olla vaikea tunnistaa. Usein peruslukutaitoa opettelevien lukeminen on hidasta ja kangertelevaa. Tätä ei voida kuitenkaan pitää vahvana merkinä lukivaikeuden kehittymisestä, sillä taito on vasta hankittu. Siksi on tärkeää, että osataan havainnoida myös varhaisessa vaiheessa ilmeneviä lukivaikeuden merkkejä. Näihin kuuluvat esimerkiksi kielenkehityksen haasteet, kirjainten oppimisen vaikeudet (Kairaluoma & Takala, 2019; Lyytinen ym., 2019) ja heikko sarjallinen nimeämisenopeus (Huemer, 2009; Aro & Lerkkanen, 2019; Takala & Kontu, 2010). Kyseisiä haasteita voi esiintyä jo muutaman vuoden ikäisellä lapsella. Alkavan lukivaikeuden merkkejä ilmentävä lapsi voidaan luokitella riskiryhmään kuuluvaksi. Yleensä lähisuvussa esiintyvä lukivaikeus asettaa myös lapsen riskiryhmään. Vaikka näiden tekijöiden perusteella ei voida saada varmaa tietoa tulevasta lukivaikeudesta, voidaan lapselle tarjota tukea lukivalmiuksien tehostamiseksi. Usein lievä lukivaikeus jää helposti huomaamatta ja voi tuottaa lapselle myöhemmässä vaiheessa haasteita esimerkiksi uusien kielten oppimisessa (Takala & Kontu, 2010). Huomaamatta jäänyt lukivaikeus voi johtaa lukumotivaation katoamiseen ja sitä kautta itsetunnon laskuun (Kairaluoma & Takala, 2019; Takala & Kontu, 2010).

Varhainen puuttuminen lukivaikeuteen voi vaikuttaa merkittävästi sen kehittymiseen. Mitä aikaisemmin haasteet havaitaan, sitä suuremmalla todennäköisyydellä voidaan lukivaikeuden tuottamilta haasteilta välttyä tai niitä voidaan vähintään lieventää (Callaghan & Madelaine, 2012; Kairaluoma & Takala, 2019; Dahl-Leonard, ym. 2024). Lukivaikeuksiselle lapselle voidaan

tarjota tukea yksinkertaisilla keinoilla, kuten yhteisillä lukuhetkillä, jotka tukevat lapsen lukemaan oppimisen motivaatiota (Goodacre, 2011; Callaghan & Madeleine, 2012; Lyytinen ym., 2019). Lapselle tulisi myös tarjota mahdollisimman monta tilaisuutta erilaisten lukuharjoitusten toistoon (Huemer, 2009; Callaghan & Madeleine, 2012; Dahl-Leonard, ym. 2024) ja saada niistä rakentavaa palautetta. Kodin ja koulun resurssit vaikuttavat siihen, kuinka paljon tukea lapsi voi saada. Näihin kuuluvat esimerkiksi kulttuurinen pääoma ja materiaallinen pääoma, kuten saatavilla olevien kirjojen määrä (Sulkunen, 2019).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä kappaleessa kerrotaan tutkimuksemme toteuttamisesta. Ensin käydään läpi tutkimuksen tavoitteet ja kysymykset. Tämän jälkeen esitellään metodologista pohjaa ja lopuksi keskitytään aineiston ja tästä tehtävän analyysin kuvaamiseen.

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli saada käsitys siitä, millaista tukea alaspäin, lukivaikeuksisille oppilaille eriyttämiseen esi- ja alkuopetuksen lukemaan oppimisen materiaalit tarjoavat oppilaille. Tutkimuksella pyrittiin selvittämään, kuinka itse materiaali tukee oppimista ilman opettajalta saatua yksilöllistä ohjausta. Tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten esi- ja alkuopetuksen lukemaan oppimisen materiaalien visuaalinen ja sisällöllinen rakenne tukee alaspäin eriyttämistä?
2. Mitä eri KÄTS-menetelmän harjoituksia oppimateriaalit esi- ja alkuopetuksen eri luokka-asteilla painottavat?

3.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, etteivät tutkimuksen eri vaiheet tai eteneminen näyttäydy tutkijoille välttämättä kovin kirkkaana etukäteen, vaan ne muotoutuvat esimerkiksi aineistonkeruun myötä (Kiviniemi, 2018).

Tutkimuksen pohjana toimii hermeneuttinen lähestymistapa. Hermeneutiikka esitetään yleensä ymmärtämistä ja analysointia käsittelevänä teoriana (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Materiaalista tehtyjen havaintojen perusteella pyrittiin luomaan ymmärrys siitä, kuinka monipuolinen materiaali itsessään on. Koska hermeneuttinen tutkimus pohjautuu tutkijan

havaintoihin, ottaa kyseinen lähestymistapa huomioon myös inhimillisen näkökulman itse tutkijaan. Tällöin hyväksytään mahdollisten ennakkoluulojen olemassaolo tutkimusta toteutettaessa (Moilanen & Rähä, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) painottavat kuitenkin, että tutkimusta tehdessä tulisi pysytellä tarkkoina siinä, että analyysi tapahtuu aineiston tiedonantajien, tässä tapauksessa siis oppikirjojen tekijöiden, ehdoilla, eikä tutkijoiden ennakkoluulojen saattamana.

Tutkimus toteutettiin teorialähtöisenä sisällönanalyysinä. Kyseessä on klassinen tutkimusmetodi, jossa tutkimus ja siinä käsiteltävä aineisto saa suuntansa toimivaksi todetusta teoriasta (Eskola, 2018). Teorialla tutkimuksessa viitataan viitekehykseen (Takala & Sarajärvi, 2018), joka tässäkin tutkimuksessa ohjasi aineistosta tehtyjä havaintoja.

Teorian pohjalta rakennetaan yleensä tarkkaan rajoitettu analyysirunko (Takala & Sarajärvi, 2018). Tarkka analyysirunko rajoittaa analyysissä tehdyt havainnot vain teorian sisältämiin alueisiin. Toisaalta Takala ja Sarajärvi (2018) huomauttavat, että väljempi analyysirunko voi rakentua teorian ja aineiston sisällön yhteisvaikutuksesta. Näissä tapauksissa sisällöstä tehdyt havainnot voivat kytkeytyä suoraan teoriaa tai teoriaa voidaan lisätä sisällöstä löytyvien elementtien pohjalta.

3.2.1 Oppikirjatutkimus

Oppiminen on tavoitteellista toimintaa, ja arviointi mittaa oppimisen tavoitteiden toteutumista. Arviointi perustuu tavoitteisiin ja tavoitteet pilkotaan oppisisällöiksi, jotka kirjoitetaan oppimateriaaleihin (Ruuska, 2015). Oppimateriaalit sisältävät tehtäviä, harjoituksia ja erilaisia projekteja, joiden kautta tiedot muuttuvat taidoiksi (Ruuska, 2015). Eräs oppikirjatutkimuksen suuntauksista edustaakin pedagogista oppimistutkimusta, jossa pääpaino on erilaisten opetusmateriaalien käytettävyyden ja hyödyllisyyden opettajien tai oppilaiden näkökulmasta (Vehkakoski, 2012). Yleensä tarkasteltavana ovat opetusmateriaalin sisältämien tehtävien tyypit sekä niiden mahdollistama oppilaiden osallistuminen (Vehkakoski, 2012). Oppikirjoista voi analysoida opetettavaa sisältöä ja sen neutraaliutta tai puolueellisuutta, oleellisuutta ja ajankohtaisuutta.

Oppikirjojen sisältöjen tutkimisen lisäksi oppikirjatutkimuksessa tulee esille

tekstien tutkiminen vastaanottajiensa eli oppilaiden ja opettajien näkökulmasta (Vehkakoski, 2012). Tekstiä voi tutkia ja analysoida monelta kantilta, mutta oppikirjatutkimuksen kannalta eräs olennainen tapa on multimodaalinen analyysi, sillä oppikirjat ovat multimodaalisia eli ne koostuvat monista erilaisista kuvista ja teksteistä.

Multimodaalisuudella tarkoitetaan tekstiä, jonka merkitykset toteutuvat useamman kuin yhden kanavan kautta (Mikkonen, 2012). Multimodaalisessa analyysissä tarkastellaan tekstejä, kuvia ja niiden vuorovaikutusta sekä sitä, miten tämä kokonaisuus tukee viestin kuljettamista vastaanottajalle (Mikkonen, 2012). Multimodaalisessa teoksessa teksti ja kuvat on asetettu tiettyyn kokosuhteeseen, ja ainakin oppikirjoissa tämän tulisi olla tarkoituksenmukaista. Oppikirjailijat ovat valinneet, millaista kuvitusta haluavat tekstisisällön lisäksi ja pohtineet, millainen kuvitus tukisi oppimista. Multimodaalisen teoksen elementtien informaatioarvoa voi arvioida tutkimalla kuvattujen asioiden paikkaa ja kokoa suhteessa aukeaman kokoon (Mikkonen, 2012).

3.3 Tutkimusaineisto

Aineiston valintaa ja rajausta päätettäessä oli selkeää, että tarkastelun alle kannattaisi ottaa kaksi eri laajalti käytössä olevaa kirjasarjaa. Kokemusten ja kokeneiden opettajien kanssa käytyjen keskusteluiden pohjalta päätettiin, että tutkimukseen valikoituisi kirjasarjat Sanoma Prota ja Kustannusosakeyhtiö Otavalta. Sanoma Prolla on Ystävien kirjasarjan lisäksi esi- ja alkuopetukseen suunnattu toinen käytössä oleva kirjasarja, Apilatie kirjasarja, johon kuuluvat eskarikirja, aapinen sekä lukukirja oheismateriaaleineen. Kustannusosakeyhtiö Otavalla ei Seikkailujen kirjasarjan lisäksi ole muuta lukemaan oppimisen oppikirjasarjaa, joka alkaisi eskarista ja jatkuisi alkuopetuksen loppuun asti.

Tutkimuksen teon ajaksi käyttöön saatiin oikeudet sekä SanomaProta Ystävien kirjasarjan, että Kustannusosakeyhtiö Otavalta Seikkailujen kirjasarjan digimateriaaleihin. Digiopetusaineistot olivat osaltaan poikkeavia oppilaiden materiaalien sekä painettujen oppimateriaalien kanssa, joten rajanveto tehtiin digiopetusaineistot poissulkien. Tämä päätös tehtiin tutkimuskysymysten näkökulmasta, sillä tarkoituksena oli selvittää, missä määrin materiaalit itse tarjoavat eriyttämisen mahdollisuutta ilman mahdollisia lisämateriaaleja tai ohjeistusta opettajalta.

Tämän tutkimuksen kannalta olennaista oli tarkastella kaikkien kirjojen tehtävänantoja sekä tehtävien sisällöllisiä tekstejä. Vuori (2021) tosin toteaa, että teksti ”venyvänä käsitteenä” voi tarkoittaa puhutun ja kirjoitetun kielen lisäksi myös kuvan, sanan ja äänen yhdistelmää. Tekstien ohessa tarkasteltiin kirjojen kuvitusta ja rakennetta.

3.4 Aineiston analysointi

Tämä tutkimus pyrkii kuvaamaan oppikirjojen sisältöä harjoitusten sisällön ja visuaalisen esittämisen pohjalta. Jotta materiaali saatiin tiivistettyä selkeäksi kokonaisuudeksi, käytettiin hyväksi teemoittelua. Teorialähtöisessä sisällönanalysissä luokittelu tai teemoittelu perustuu yleensä aikaisempaan teoriaan tai käsitejärjestelmään, mutta teemat voivat myös muokkautua aineiston pohjalta poimittujen luokitusten mukaiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemoittelu tässä tutkimuksessa rakentui aineiston läpikäynnin pohjalta tehtyjen havaintojen ja aikaisemman teorian yhteen liittämistä.

Teemoittelun pohjana toimi teknistä lukutaitoa käsittelevä KÄTS-menetelmä. Kirjojen sisältämät harjoitukset jaettiin kirjaimia, äänneitä, tavuja ja sanoja käsitteleviin osataito harjoituksiin. Sanaharjoitusten joukkoon liitettiin myös lauseita käsittelevät tehtävät. Useat harjoitukset oli mahdollista luokitella monen eri teeman alle, mutta tässä luokittelussa pyrittiin ottamaan huomioon ensisijaisesti tehtävänannossa annettu painotus tehtävätyypin suhteen. Näiden jakojen pohjalta saatiin tietoa siitä, mitä lukemaan oppimisen harjoitusvaihetta kukin kirja eniten tukee. Harjoitusten määrän lisäksi saman teemoittelun pohjalta tutkittiin, kuinka monta variaatiota harjoitukset käyttävät osataitojen suhteen eri kirjoissa. Esimerkiksi luetunymmärtämisen tehtävät laskettiin sanatehtävien erillisinä variaatioina. Toisaalta samantyyppiset, mutta eri kirjainta käsittelevät kirjaintehtävät laskettiin yhden tyyppiseksi tehtäväksi.

4 TULOKSET

Tässä kappaleessa esitellään tulokset, jotka saatiin tarkastelemalla aineistoja teorialähtöisen aineiston analyysin avuin. Tutkimuskysymyksiin yksi ja kaksi vastataan esittelemällä aineiston pohjalta tehdyt havainnot ja pohdinnassa käydään tarkemmin päätulokset.

4.1 Ystävien kirjasarja – Sanoma Pro

TAULUKKO 1. KÄTS-harjoitusten määrät kirjoittain

	Kirjain-harjoitukset	Äänne-harjoitukset	Tavu-harjoitukset	Sana-harjoitukset
Ystävien eskari	85	19	7	8
Ystävien aapinen	28	54	63	182
Harjoituskirja A	153	19	77	68
Harjoituskirja B	23	7	17	71
Ystävien lukukirja	1	0	2	31
Kielitietäjä	32	4	16	96
Tekstitaitaja	2	0	2	36

TAULUKKO 2. KÄTS-harjoitusten variaatiot kirjoittain

	Kirjain-harjoitusten variaatiot	Äänne-harjoitusten variaatiot	Tavu-harjoitusten variaatiot	Sana-harjoitusten variaatiot
Ystävien eskari	11	6	4	7
Ystävien aapinen	2	3	3	8
Harjoituskirja A	4	4	4	3
Harjoituskirja B	5	1	5	5
Ystävien lukukirja	2	0	1	3
Kielitietäjä	4	1	6	3
Tekstitaitaja	2	0	1	6

4.1.1 Ystävien eskari

Ystävien eskari -oppikirjassa käydään läpi niin lukemisen harjoituksia kuin matemaattisia harjoituksia. Tässä tutkimuksessa keskityttiin kuitenkin käsittelemään vain lukutaitoa kehittäviä tehtäviä. Kirjassa jokaista kirjainta varten on yksi tehtävä sivu. Poikkeuksellisesti vierasperäiset kirjaimet (b, f, c, q, w, x, z ja å) jakavat yhden sivun muutaman kirjaimen ryhminä. Muita lukemiseen liittyviä tehtäviä esiintyy kertaustehtävien joukossa ja erilaisten ”lautapeli”-tyyppisten tehtävä sivujen yhteydessä. Suurin osa tehtävänannoista on annettu vain isoja kirjaimia käyttäen. Tehtävänannot ovat enimmäkseen lyhyitä ja tavutettuja. Lisäksi niissä fokuksessa oleva kirjain on yleensä esitetty isompana ja värillisenä. Kirjainten pientä muotoa ei erikseen kirjassa opetella, mutta pieniä kirjaimia esiintyy ylöspäin eriytyvissä tehtävän annoissa.

Ystävien eskarikirja tukee ensisijaisesti teknisen lukutaidon perusteiden harjoittamista. Kyseiselle koulutasolle hyvä lukutaito on harvinaista, joten luetunymmärtämisen tehtäviä käsitellään vain vähän. Luetunymmärtäminen esiintyy lähinnä tehtävänantojen lukemisena. Kokonaisuudessaan tehtävätyyppien variaatiota on tehtävämääriin nähden paljon (Taulukko 2.).

4.1.1.1 Kirjain- ja äänneharjoitteet

Kirja sisältää enimmäkseen kirjaintuntemukseen liittyviä tehtäviä (Taulukko 1.). Jokainen kirjain esitetään isona kirjaimena, jonka piirtosuunnan avuksi on annettu nuolia. Kirjaimen muotoa pyritään harjoittamaan piirtämällä se useaan kertaan eri koissa. Piirtämisen lisäksi kirjaimen muotoa pyritään mallintamaan esimerkiksi rakentamalla kirjain arkipäiväisistä tavaroista (Esimerkki 4.1.1a), mallintamalla sitä oman kehon avulla (Esimerkki 4.1.1b) tai piirtämällä kirjainta kaverin selkään. Tunnistuksen tehostamiseksi kirjassa on erilaisia väritystehtäviä. Joskus näissä tehtävissä on sekaisin myös samankaltaisia tai väärin päin kirjoitettuja kirjaimia, mutta vain oikein päin kirjoitetut oikeat kirjaimet hyväksytään. Kirjainta pyritään myös tunnistamaan sanan sisältä (Esimerkki 4.1.1c) ja tunnistamaan kuvia, jotka alkavat kyseisellä kirjaimella.

Esimerkki 4.1.1a

"MUO-TOI-LE U. Voit käyttää muovailuvahaa tai lankaa."

Esimerkki 4.1.1b

"TEE KE-HOS-TA-SI R-KIR-JAIN"

Esimerkki 4.1.1c

"YM-PY-RÖI Y-KIR-JAI-MET. Missä Y kuuluu? Väritä."

Äännetehtäviä kirja käsittelee suhteellisen paljon (Taulukko 1.). Äännetehtävissä pohditaan, kuuluuko sanassa haettu kirjain (Esimerkki 4.1.1c) tai alkaako sana kyseisellä kirjaimella (Esimerkki 4.1.1e). Äännetehtävät ovat enimmäkseen kuvatuellisia. Osa äännetehtävistä pyrkii myös kiinnittämään huomiota kaksoiskonsonanttien tai -vokaalien ääntämiseen. Kirjassa on myös yksi riimejä käsittelevä tehtävä, joka pohtii sanojen ääntämisen samankaltaisuuksia.

Esimerkki 4.1.1d

"SA-NO SA-NA. KUM-PI KIR-JAIN KUU-LUU A-LUS-SA? KIR-JOI-TA."

4.1.1.2 *Tavu- ja sanaharjoitteet*

Tavuihin ja sanoihin keskittyviä tehtäviä on kirjassa vähän (Taulukko 1). Tavutehtävissä pyritään tunnistamaan tavupareja, alku- ja lopputavuja. Haastavammissa tavutehtävissä tavuja pyritään järjestelemään sanaksi tai sanoista pyritään laskemaan tavujen määrä. Sanat ovat näissä tehtävissä valmiiksi tavutettuja. Sanatehtäviä on lähinnä kuvatuellisena ja osa näistä liittyy lautapelitehtäviä (Esimerkki 4.1.1e). Kirjassa esiintyy myös muutamia yhdyssanoja käsitteleviä tehtäviä.

Esimerkki 4.1.1e

"MI-KÄ SA-NA JA KU-VA JÄL-JES-SÄ ON?"

4.1.2 Ystävien aapinen

Ystävien aapisen alkulehdillä esitellään kirjan hahmot kuvien ja tavuttamattomien nimien kera. Aloituskaksossa on kaksi laulua, joiden tavoitteena lienee virittää tunnelmaa koulun ja lukemaan oppimisen aloitukselle. Toinen lauluista on nimeltään Aakkoslaulu, mutta laulu on kustantajien oma kuten kaikki muutkin kirjan laulut, eikä perinteinen, koko kansalle tuttu "A, B, C, D, E, F, G...". Aloituskaksossa tutustutaan kahteen kirjan päähenkilöistä sekä kirjoittamisen opetteluun kannalta olennaisiin kirjan tapahtumapaikkoihin.

Aloituskaksion jälkeen seuraa kuusi kirjainjaksoa, joista yleensä jokaisessa tutustutaan neljään uuteen kirjaimeseen. Jokaista kirjainta varten on oma kappaleensa, kaksi harjoitusten ja kuvitusten täyttämää aukeamaa kirjaimeseen liittyen. Viimeisessä, kuudennessa jaksossa, jossa on poikkeuksellisesti neljän sijaan kolme kappaletta, tutustutaan yhdessä kappaleessa kerralla kuuteen vierasperäiseen kirjaimeseen. Viiden ensimmäisen kirjainjakson päätteeksi on samaa kaavaa toistava kertausaukeama.

Kirjainjaksoja seuraa neljä tekstijaksoa, joista kolmen ensimmäisen jaksion rakenne on sama: laulu yhdellä aukeamalla, neljä yksittäisen aukeaman laajuista tarinaa tai tekstiä, sekä yhden aukeaman laajuinen lyhennelmä jostakin tutusta kansansadusta. Viimeisessä tekstijaksossa on muuten sama rakenne, mutta viimeisen kansansadun tilalla on jaksossa toinen laulu.

Viimeisenä Ystävien aapisessa on juhlijakso, joka koostuu kalenterista (merkittävien päivien vuosikello), viidestä juhlapäivään liittyvästä teematarinasta tai -tekstistä sekä kahdesta laulusta.

Kaikissa kirjainkappaleissa läpi aapisen toistuu sama kahden aukeaman rakenne. Samaa, eriyttävää kahden aukeamaan periaatetta on noudatettu kaikissa aapisissa vuonna 2006 julkaistun Pikkumetsän aapisen jalanjäljissä (Lerkkanen, 2017). Ensimmäisellä aukeamalla on yhden sivun laajuinen kuva, johon liittyvä tarina löytyy opettajan oppaasta. Vain kuvaa katsomallakin voi tutustua uuteen kirjaimeseen, sillä kuvassa esiintyy paljon asioita, joiden nimet alkavat harjoiteltavalla kirjaimella tai ne sisältävät harjoiteltavaa kirjainta. Kuvassa on paljon yksityiskohtia, joka kutsuu lukijaa tarkastelemaan itseään pitkään ja hartaasti. Kuvitetun kuvan ylälaudassa on iso, pieni ja tekstattu kirjain.

Kuvissa esiintyy toisinaan myös yksittäisiä kirjoitettuja sanoja, jotka eivät ole tavutettuja. Kuvitetun kuvan alalaidassa on aina kahden virkkeen loru tai hokema.

Ensimmäisellä aukeamalla toisella sivulla on tavuviirejä, joita lukemalla pääsee harjoittelemaan kirjaimen ääntämistä ja yhdistämistä muihin kirjaimiin. Kirjan edetessä ja yhä useampien kirjainten ollessa opeteltuja, tavut muuttuvat pidemmiksi ja tavuviirejäkin esiintyy useampi. Tavuviirien jälkeen sivulla on kahdeksan sanaa, joille ensimmäisissä jaksoissa jokaiselle on pieni kuvatuki, mutta kolmannelta kirjainjaksosta eteenpäin vain neljälle kahdeksasta sanasta löytyy enää kuvatuki. Ensimmäisellä aukeamalla on aina sinisessä laatikossa muutama kysymys kuvasta, jotka toimivat kuvan tulkinnan ja luetunymmärtämisen harjoitteina. Lisäksi ensimmäisellä aukeamalla seikkailee aina joku aapisen hahmoista, jolla on puhekuplassaan vaihtelevat kirjain-, äänne-, tavu- tai sanatehtävä opeteltavaan kirjaimiin liittyen (Esimerkit 4.1.2a ja 4.1.2b).

Esimerkki 4.1.2a

“Lu-e ta-vu pa-ri-le. Jos n kuu-luu a-lus-sa, pa-ri na-paut-taa o-maa ne-nään-sä. Jos n kuu-luu ta-vun lo-pus-sa, pa-ri na-paut-taa na-paan-sa!”

Esimerkki 4.1.2b

“Piir-rä pa-rin sel-kään pie-ni ja i-so E.”

Kirjainjaksoissa kirjainkappaleiden toisella aukeamalla on yksi rivi lisää harjoitettavia tavuja, niiden alapuolella teematehtävä, sivun alalaidassa kahta vaikeustasoa sananauhoja sekä lukuteksti, joka sisältää vuoropuhelua ja kerrontaa.

Aapisen kaikissa kirjainkappaleissa toistuvalla varioivalla monilukutaidon tehtävällä ei ole kirjan puolesta annettua nimeä, joten tässä tutkimuksessa niitä tehtäviä kutsutaan teematehtäviksi. Teematehtävien kautta kartutetaan monialaisesti oppimista esimerkiksi ympäristöopin sisällöistä sääkartan, luontokäyttötymisen ja sienten tutkimisen muodossa, sekä eri tekstilajeja esitellään lukemaan opetteleville sarjakuvan, esitteen, päiväkirjamerkinnän, etiketin, lehtijutun ja uutisen muodossa. Teematehtävissä on muun muassa ohje

kaarnalaivan tekoon, käsienpesuohje, sängynpetausohje, nauravien nakkien resepti, pylväsdiagrammi ja tunnekasvatusta.

Teematehtävät ovat ensimmäisissä kappaleissa yksinkertaisia, kuvia painottaen, mutta kirjan edetessä tekstit pitenevät. Myös kappaleiden lukutekstit ovat alussa lyhyempiä. Teksteissä on kaksi osiota, ensin vuoropuhelua lyhyemmillä virkkeillä, ja katkoviivan alapuolella pidempiä virkkeitä. Kirjan edetessä pidemmälle lukuvuotta teksteissä esiintyy enemmän kielikuvia ja kuvainnollista kieltä.

Kertausaukeamilla on tavuviirejä jakson kirjaimia käyttäen, kolmea vaikeustasoa sanoja, sekä kolmen kuvan sarjakuva.

Tekstijaksossa tekstit muuttuvat aukeaman mittaisiksi, ja kuvitusten määrä kutistuu vain tekstiä ympäröiväksi taustakuvaksi, joka liittyy tekstin tarinaan. Itse kappaleen tekstin lisäksi aukeaman alalaidassa on joka kappaleessa viiden sanan sananauha tekstin aihepiiriin liittyen sekä kysymyslaatikko. Kysymykset liittyvät usein luetun ymmärtämiseen ja tekstin tulkintaan, mutta osa kysymyksistä ohjaa myös teknisesti tekstin tarkasteluun (Esimerkki 4.1.2c).

Esimerkki 4.1.2c

“Et-si virk-kei-tä, jois-sa on nel-jä sa-naa.”

Aapisen viimeisessä jaksossa, juhla-jaksossa, on painotus jo pelkästään luetun ymmärtämisessä sekä omien kokemusten pohtimisessa, ei enää teknisen lukutaidon harjoittamisessa. Tämän voi huomata esimerkiksi siinä, etteivät vuosikellon juhlapäiviä ole tavutettu.

Ystävien aapiseen liittyy A- ja B-harjoituskirjat. Harjoituskirja A harjoittaa teknisemmin kirjaimia, vaikka myös lukemista, ja se aloitetaan kouluvuoden alussa, jolloin luku- tai kirjoitustaitoa oppilailla ei voida olettaa. Harjoituskirjan aloitusjaksossa ei olekaan vielä kirjoitustehtäviä, vaan kynänkäyttöharjoituksia, hienomotoriikkaa, piirtämistä, värittämistä ja yhdistämistä.

Aloitusjakson jälkeen harjoituskirja A:ssa on kuusi kirjainjaksoa, ja jokaiselle kirjaimelle vaihdellen yhdestä neljään sivua harjoituksia. Harjoituskirjan tehtäviä voi edistää rinnakkain aapisen kanssa, sillä kirjaimet ovat jaksotettu samoin kuin aapisessa. Jokaisen jakson päätteeksi on “Papun kuntokeskus”-kertausaukeama, jossa on koottuna harjoitelluista kirjaimista harjoitteita ja lopuksi

kaveripalaute

sekä

itsearviointi.

Harjoituskirja A:ssa jokaista kirjainta harjoitellaan kirjoittamaan monissa eri tehtävissä, ja lisäksi harjoiteltavaan kirjaimen liittyen löytyy vaihteleva kattaus äänne-, tavu- ja sanatason harjoitteita. Kirjan lopussa on lisätehtäväosio, jossa on koottuna 15 erityylistä kirjain-, äänne-, tavu- ja sanatehtävää, joita myös aiemmissa jaksoissa on esiintynyt. Lisäksi lisätehtäväosion jokaisella kahdeksalla sivulla on yksi ylöspäin eriyttävä tehtävä lehtisymbolin alla. Lehtitehtävät ovat luetunymmärtämis- ja kirjoitustehtäviä.

Harjoituskirja B:ssä edetään kirjainten ja kirjoittamisen opettelusta syvempään kielen tarkasteluun ja kielioppiharjoituksiin. Kirja on jaettu neljään jaksoon, joista ensimmäisessä käsitellään kirjainmuotojen kertausta, aakkosjärjestys, vierasperäiset kirjaimet, diftongit, geminaatat, kaksoisvokaalit, konsonanttiyhtymät ja vaikeat sanat. Toisessa jaksossa harjoitellaan sanojen tavuttamista, opetellaan sanavälien jättämistä ja uutena opeteltavana asiana tulevat verbit, substantiivit sekä yhdyssanat. Kolmannessa jaksossa työn alle otetaan adjektiivit, vastakohtat, synonyymit, yksikkö ja monikko, äng-äänne sekä sijamuodot. Neljännessä, viimeisessä jaksossa käsitellään virkettä, kysymystä, riimejä sekä luetunymmärtämistä. Harjoitukset tarkastelevat kielioppia kuitenkin aloittelevalla tasolla, ja kirjassa esimerkiksi nominin sijamuotoharjoitus on tarjoiltu yksinkertaisessa muodossa (Esimerkki 4.1.2d).

Esimerkki 4.1.2d

“Täy-den-nä vir-ke tai-vu-te-tul-la sa-nal-la: *Ket-tu päät-ti sii-vo-ta* [kuva talosta].”

Harjoituskirja B:n lopussa on lisätehtäväosio, johon on koottu yhteensä 34 samantyylistä tehtävää kuin aiemmissa kappaleissa. Lisätehtäväosiossa on lisäksi 11 lisäkirjoitustehtävää lehtisymbolin alla. Kirjoitustehtäviä on sekä teknisempiä, kuten “keksi viisitavuisia sanoja” ja luovempia, kuten “kirjoita kesäruno”.

4.1.2.1 *Kirjain- ja äänneharjoitteet*

Tuloksista (Taulukko 1) voidaan todeta, että kokonaisuudessaan tavu- ja sanatason harjoitteita on enemmän, mutta aapisen ja syksyllä aloitettavan harjoituskirja A:n ensimmäisissä kappaleissa harjoitteet ovat kirjain- ja äännepainotteisia. Kirjainkappaleissa kirjainharjoitteita on vaihdellen yksi tai kaksi ja äänneharjoitteita kaksi tai kolme.

Sen lisäksi, että oppilaat opettelevat lukemaan ja tutustuvat mahdollisesti ensi kertaa yksittäisiin kirjaimiin, oppilaille tehdään tutuksi KÄTS-lukemaan oppimisen menetelmää. Kirjainmuotoa tunnistetaan, vertaillaan samannäköisiin esineisiin ja piirretään ilmaan, kaverin selkään ja kynällä paperille sekä opetellaan kirjaimen nimi. Kirjainta äännetään lyhyenä ja pitkänä ja yhdistetään muihin kirjaimiin muodostaen tavuja – poikkeuksena tähän ensimmäinen, A-kappale, jolloin harjoitellaan vain a- ja aa- äänneitä ja tavuja, sillä muita kirjaimia ei ole vielä opeteltu. Harjoituskirja A:ssa tunnistetaan alkukirjainta sekä alku- ja loppuäänneitä tavuista ja sanoista, mutta variaatioita tehtäviin on vain vähän (Taulukko 2).

Keväällä käytettävässä harjoituskirja B:ssä painotus on siirtynyt kirjainharjoitteista pidemmälle, sillä kaikkia kirjaimia yksitellen on jo käsitelty. Kirjainharjoitteita on eniten harjoituskirjan ensimmäisessä jaksossa, jossa kerrataan kirjainmuotoja, tehdään aakkosjärjestysharjoitteita sekä harjoitetaan vieraita kirjaimia. Kirjan lisätehtäväosiossa esiintyy muutamia kirjain- ja äänneharjoitteita kertaukseen.

4.1.2.2 *Tavu- ja sanaharjoitteet*

Aapisessa tavu- ja sanaharjoitteet kulkevat mukana jo ensimmäisistä kappaleista lähtien. Tavu- ja sanaharjoitteet ovat aluksi pienemmässä roolissa ja suppeampia. Aapisessa tämä näkyy tavuviirien vähäisenä määränä sekä tekstien, jotka tässä tutkimuksessa on luokiteltu sanatason harjoitteiden alle, lyhytenä.

Harjoituskirja A:ssa jopa osa tehtävänantojen sanoista on aluksi korvattu pienillä kuvakkeilla, jotta mahdollisimman moni oppilas, lukutaidon puutteesta tai alkeellisuudesta huolimatta, voisi tarttua tekemiseen omin avuin. Kuitenkin jo

harjoituskirja A:n ensimmäisistä kappaleista lähtien tavuja ja sanoja tunnustetaan (Esimerkki 4.1.2.2a).

Esimerkki 4.1.2.2a

”Et-si sa-ma sa-na. Ym-py-röi.”

Esimerkin 4.1.2.2a esimerkissä on kuva aasista ja kuvan alla viisi eri A:lla alkavaa sanaa, joista sana ”aasi” tulee ympyröidä. Tällaiset tunnustus- ja yhdistelyharjoitteet variaatioineen toistuvat monissa kappaleissa läpi harjoituskirja A:n, kunnes toisesta jaksosta lähtien esiintyy kappaleissa satunnaisia harjoituksia, joissa ohjataan oppilasta itse kirjoittamaan puuttuva tavu tai sana. Harjoituskirja B:ssä tavutason harjoitteita on hieman vähemmän kuin kirjaintason harjoitteita (Taulukko 1), mutta sanaharjoitteita määrällisesti eniten.

Aapisen kappaleissa on vaihtelevasti viisi tai kuusi sanatason harjoitetta jokaisessa, ja lisäksi teksti- ja juhlaajaksojen tekstit on laskettu sanatason harjoitteiksi.

4.1.3 Ystävien lukukirja

Toisella luokalla käytettävä Ystävien lukukirja kuljettaa lukijansa tuttujen hahmojen kanssa pidempien tekstien lukemisen sekä monilukutaidon äärelle. Lukukirjassa on aloitusjakson lisäksi seitsemän tekstijaksoa ja lopussa juhlaajakso. Lukukirjan ohella on kaksi harjoituskirjaa, Kielitietäjä ja Tekstitaitaja, jotka nimiensä mukaisesti sisältävät erilaisia harjoituksia. Näitä kirjoja voi molempia tehdä rinnakkain lukukirjan kanssa, tarkempaa järjestystä ei ole määritelty.

Lukukirjan sisäkannessa on kirjan hahmojen, siis eskarikirjasta ja aapisesta tuttujen mutta myös uusien hahmojen esittely sekä aloituslaulu.

Jokaisen seitsemän tekstijakson rakenne on sama: alkulaulu, neljä lukukirjan omaa aukeaman mittaista tarinaa, kirjavinkkaus, leikkinurkka, kirjakatkelma, monilukutaito sekä kirjakoukku.

Lukukirjan juhlaajakso noudattaa samaa kaavaa kuin aapisessa: vuosikellokalenteri merkkipäivistä sekä tekstejä ja lauluja merkkipäiviin, kuten isän- ja äitienpäivään, ystävänpäivään ja joulun liittyen. Lukukirjan juhlaajaksossa

on lisäksi tekstit, jotka esittelevät Aleksis Kiven Seitsemän veljestä sekä Kalevalan tarinoita pelkistettynä.

Lukukirjan lopussa on yleistävääaukeama, joiden 28 erilaista tehtävää voi soveltaa kirjan erilaisiin teksteihin. Tehtäviä on neljää tyyppiä: lue ja päättele, lue ja keksi itse, eläydy ja ilmaise, päättele ja keksi.

Kielitietäjä on tyyliltään teknisempi harjoituskirja, joka noudattaa sisällöiltään samaa kaavaa kuin ensimmäisen luokan harjoituskirja B, mutta vie oppimista syvemmälle kielioppiin. Jos ensimmäisellä luokalla verbejä kuvattiin tekemisen sanoina, substantiiveja asioina ja esineinä ja adjektiiveja kuvailevina sanoina, otetaan Ystävien lukukirjan Kielitietäjässä oikeat termit käyttöön sanaluokissa. Lisäksi opetellaan esimerkiksi vertailumuotoja, vuorosanojen merkitsemistä ja erisnimiä.

Tekstitaitaja-harjoituskirja painottaa enemmän kriittistä ajattelua, tekstin tuottamista ja luovaa tekemistä. Tekstitaitajassa harjoitellaan mielipiteen ja tosiasian erottamista, kirjoittamisen eri tyyliä, eri tekstityylien kuten satujen ja tietotekstien kirjoittamista sekä mainosten, kuvien ja uutisten lukemista. Lisätehtäväosio ohjailee luovaan kirjoittamiseen (Esimerkki 4.1.3a).

Esimerkki 4.1.3a

“Lue teksti. Jatka tarinaa.”

4.1.3.1 *Kirjain-, äänne- ja tavuharjoitukset*

Toiselle luokalle päästyä oletus on, että jokainen oppilas lukee jo melko sujuvasti. Tuloksissa ilmenee, että kirjain- ja äännetason harjoitteita Lukukirjassa sekä Tekstitaitajassa on yhteensä alle kymmenen (Taulukko 1). Lukukirjassa ja sen harjoituskirjoissa myöskään tavutus ei ole enää vakio. Vain pitkät ja/tai vaikeat sanat teksteissä ja tehtävänannoissa ovat tavutettuja (ks. alla Esimerkit 4.1.3.2b ja 4.1.3.2c). Kielitietäjässä kirjain-, äänne- ja tavuharjoitukset liittyvät kertaukseen, vierasperäisiin kirjaimiin sekä äng-äänteeseen.

4.1.3.2 *Sanaharjoitukset*

Kaikki lukukirjan tekstit on laskettu sanatason harjoitteiden alle, joka selittää niiden korkean määrän (Taulukko 1). Tuloksista (Taulukko 2) voi havaita, että

sanaharjoitteiden variaatioita on vain kolme lukukirjassa. Luettavien tekstien lisäksi sanatason harjoitteiksi on laskettu joissakin kappaleissa esiintyvät yksittäiset tehtävät – jokaisesta tekstistä on aukeaman laidassa kolme-viisi kysymystä, jotka liittyvät luetun ymmärtämiseen tai tekstin tekniseen tarkasteluun (samaa tyyliin kuin Esimerkki 4.1.2c).

Kirjavinkkaussivuilla tutustutaan monenlaiseen ja monen tasoiseen kirjallisuuteen lyhyiden esittelyiden kautta. ”Kotikolon kirjahyllyssä” on pienet kuvat kirjojen oikeista kansista sekä yhden-kahden virkkeen kuvaukset kirjoista. Leikkinurkka-sivulla esitellään jokin peli tai leikki ja mahdollisia variointikeinoja. Kirjakatkelma-aukeamilla tutustutaan myös erilaisiin kirjallisuuden edustajiin lukemalla katkelmia kirjoista ja tekemällä niistä tehtäviä. Monilukutaitoaukeamilla on vaihtelevia tehtäviä, kuten resepti puolukkapiirakkaan, mukaelma kansansadusta sekä kalenterinlukutaitoa. Taas Kirjakoukku-aukeamilla esitellään katkelmia eri kirjoista eri teemoilla kuten liikunta, mysteerit ja arvoitukset ja hölmöläistarinat.

Kirjan jaksojen neljässä omassa tarinassa esiintyy lukukirjan omat hahmot. Aukeaman vasemmanpuoleisen sivun teksti on lyhyempää ja selkolukuisempaa, oikeanpuoleisen sivun teksti hieman pidempää ja pidempiä sanoja sisältävää. Tarina-aukeamilla on alalaidassa sana- tai kirjan edetessä virkenauha, noin neljä-viisi sanaa tai virkettä tarinan aihepiiristä tavutettuna.

Kielitietäjässä ja Tekstitaitajassa kaikista harjoitteista eniten ilmenee sanatason harjoitteita, mutta niissä on vain vähän variointia (Taulukko 2). Sillä lukukirjassa on edetty teknisemmästä lukemaan opettelusta kielioppiin, ovat monet laskemamme sanatason harjoitteet kielioppia tarkastelevia (Esimerkit 4.1.3.2a ja 4.1.3.2b).

Esimerkki 4.1.3.2a

”Keksi kuvan tilalle sopiva sana. Kirjoita.”

Esimerkki 4.1.3.2b

”Mitkä sanat ovat vas-ta-koh-ti-a? Väritä.”

Kuten aiemmin mainittu, Tekstitalajassa painotus siirtyy tekstien tutkimiseen ja tuottamiseen, mutta yksittäisiä sanantunnistus- tai tuottamistehtäviä kirjasta löytyy (Esimerkki 4.1.3.2c).

Esimerkki 4.1.3.2.c

”Keksi ja kirjoita sanoille rii-mi-pa-rit”.

4.2 Seikkailujen kirjasarja –Otava

TAULUKKO 3. KÄTS-harjoitusten määrät kirjoittain

	Kirjain-harjoitukset	Äänne-harjoitukset	Tavu-harjoitukset	Sana-harjoitukset
Seikkailujen eskari	44	10	6	18
Seikkailujen aapinen	29	0	44	178
Syksyn tehtäväkirja	68	25	113	81
<i>Kevään tehtäväkirja</i>	24	9	30	143
Seikkailujen lukukirja	1	0	0	163
Syksyn tehtäväkirja	13	0	19	178
<i>Kevään tehtäväkirja</i>	10	3	7	173

TAULUKKO 4. KÄTS-harjoitusten variaatiot kirjoittain

	Kirjain-harjoitusten variaatiot	Äänne-harjoitusten variaatiot	Tavu-harjoitusten variaatiot	Sana-harjoitusten variaatiot
Seikkailujen eskari	8	10	3	1
Seikkailujen aapinen	3	0	3	14
Syksyn tehtäväkirja	5	2	6	10
<i>Kevään tehtäväkirja</i>	3	3	4	16
Seikkailujen lukukirja	1	0	0	13
Syksyn tehtäväkirja	8	0	4	21
<i>Kevään tehtäväkirja</i>	3	1	2	14

4.2.1 Seikkailujen eskari

Seikkailujen eskarikirja on noin satasivuinen harjoituskirja, jota voi lähteä lukemaan kahdesta suunnasta. Yhdeltä puolelta avautuu matikkaosio ja toiselta puolelta avautuu lukemisen osio. Eskarikirjan lukemiseen keskittyvässä osiossa on aloitusjakso sekä seitsemän kirjainjaksoa. Kaikki kirjainjaksot ovat rakenteeltaan samanlaisia.

Kirjan aloitusjakso, kuten myös kaikki kirjainjaksot, alkavat kuvitetulla aukeamalla. Opettajan oppaassa on tarinat näiden aloitusaukeamien kuvien taustalle, joiden kautta oppilaat pääsevät tutustumaan kirjasarjan hahmoihin, tapahtumapaikkoihin ja oppimaan uutta. Oppilaan kirjassa näitä tarinoita ei ole. Aukeaman alalaidassa on tehtävä kuvasta asioiden etsimistä varten. Jokaisella kuvitetulla jaksonaloitusaukeamalla on myös tavutettu kahden virkkeen lause, runo tai hokema isoilla kirjaimilla, joka liittyy kuvan tapahtumiin. Aloitusaukeamien yksityiskohtaisessa kuvituksessa esiintyy myös satunnaisia sanoja tavutettuna, muun muassa aloitusjakson aloitusaukeamalla piirretty "MET-RO"-suuntakyltti. Kirjan edetessä tunnistettavia sanoja ja kirjaimia löytyy kuvista useampia.

Aloitusjaksossa pohditaan omia taitoja, toiveita ja tarpeita esikoulun aloittamisen suhteen. Tehtävissä pyydetään yhdistämään, värittämään, suunnittelemaan ja piirtämään, merkitsemään kuvaan tai täydentämään kuullun ohjeen mukaan. Viimeinen aloitusjakson tehtävä ohjailee jo vahvemmin sanojen maailmaan riimiparien yhdistystehtävän muodossa.

Kaikissa seitsemässä kirjainjaksossa toistuu sama rakenne tehtävien osalta: ensin yksi tai kaksi tehtävää monialaisista aiheista. Näitä tehtäviä ovat muun muassa luonnontieteelliset kokeet ja tutkimukset, tunteiden tunnistus, eläinten luokittelu hämärä- ja päiväeläimiin, roskienlajittelutehtävä, tutustuminen kevään merkkeihin, pohdintoja muun muassa pelon aiheuttajista, auttamisesta ja viikoittaisesta liikkumisesta, terveellinen ruokalautasen suunnittelu, tunteiden nimeäminen, mainoksen ja tietoiskun suunnittelu ja laatiminen. Monialaisten tehtävien jälkeen tutustutaan uuteen kirjaimeen.

Eskarikirjassa ei ole erikseen tehtäviä sanojen kirjoittamista varten, mutta sanatason harjoitteiksi voidaan laskea muun muassa jaksosten aloitusaukeamien alalaidassa esiintyvät sanalaatikot (kuusi isoin kirjaimin kirjoitettua, tavattua

sanaa, joita voi etsiä kuvaan piirrettyinä) sekä tehtävät, joissa yhdistetään kuvien pohjalta riimipareja (esimerkki 4.2.1a). Riimiparien etsiminen vaatii kuvien nimeämistä ja näin sanojen tunnistamista.

Läpi kirjan on havaittavissa eräänlaiset tehtävätyypit, jotka eivät rajaa pois kirjoittamista sen jo taitavilta. Tehtävänannon alla on vain suuri tyhjä ruutu, joka kutsuu oppilaan piirtämään tai kirjoittamaan, taitotasonsa mukaisesti (esimerkki 4.2.1a).

Esimerkki 4.2.1a.

“Mi-tä hy-vää mi-nus-sa on? Mis-sä o-len hy-vä?”

Kirjainjaksojen päätteeksi on yksi reflektioaukeama, jossa pohditaan eskarissa opittuja taitoja ja odotuksia tulevalta koulutaipaleelta.

4.2.1.1 *Kirjain- ja äänneharjoitukset*

Eskarikirjassa harjoitellaan uuden kirjaimen piirtämistä, ja tukena tässä toimii haalein viivoin hahmotellut kynänvetosuunnat sekä harjoiteltavalla kirjaimella alkavan sanan kuva kirjaimen alla – esimerkiksi N-kirjaimen opettelussa viisi isoa N-kirjainta piirretään norsun kuvan päälle. Eskarikirjassa on harjoituksia vain isoja kirjaimia varten, tehtäviä pieniä kirjaimia varten ei ole. Pieniin kirjaimiin voi kuitenkin tutustua eskarikirjankin kautta, sillä tehtävänannot on kirjoitettu pienillä kirjaimilla. Kirjan ensimmäisissä jaksoissa ja ensimmäisten kirjainten kohdalla tehtävät ovat kirjain- ja äännepainotteisia (Esimerkit 4.2.1.2a ja 4.2.1.2b).

Esimerkki 4.2.1.2a

“Et-si E. Ym-py-röi.”

Esimerkki 4.2.1.2b

“Mil-lä ään-teel-lä sa-na al-kaa? Yh-dis-tä.”

4.2.1.2 Tavu- ja sanaharjoitukset

Eskarikirjan edetessä, viidennestä kirjainjaksosta eteenpäin, uusiinkin kirjaimiin tutustuessa harjoitteissa esiintyy enenevästi tavu-, sekä muutamia sanatason harjoitteita (Esimerkit 4.2.1.2c ja 4.2.1.2d).

Eskarikirjassa ei kirjoiteta yhtäkään sanaa tai kahden virkkeen mittaisia loruja pidempiä lukutekstejä, mutta sanoja voi tunnistaa ja lukea kuvista ja tehtävänannoista. Näitä on laskettu sanatason harjoitteiksi.

Esimerkki 4.2.1.2c

“Mis-sä sa-nois-sa on sa-ma al-ku-ta-vu? Yh-dis-tä.”

Esimerkki 4.2.1.2d

“Vä-ri-tä rii-mi-pa-rit sa-mal-la vä-ril-lä.”

4.2.2 Seikkailujen aapinen

Seikkailujen aapinen koostuu itse aapisesta ja tähän liittyvistä tehtäväkirjoista. Tehtäväkirjat ovat jaettu lukukausien mukaan syys- ja kevätlukukauden tehtäväkirjoihin. Kirjoissa tehtävätyypit muuttuvat haastavammiksi, mitä pidemmälle lukukaudella edetään. Ensin kirjat käsittelevät kaikki kirjaimet niin, että sanoja voidaan rakentaa vähitellen opituista kirjaimista. Tämän jälkeen niin tehtäväkirjat kuin aapinen siirtyvät käsittelemään enemmän teknisen lukutaidon automatisointia tukevia ja luetunymmärtämiseen liittyviä tehtäviä. Aapinen on vahvasti kuvitettu ja erittäin värikäs siinä missä tehtäväkirjoissa esiintyy vain pieniä yksinkertaisia kuvia lähinnä kuvatukien muodossa ja värimaailma koostuu sinisen erisävyistä.

Aapinen seuraa harjoitusten osalta lähes samanlaisena toistuvaa rakennetta. Kirjan alkupuolisko koostuu kirjainsivusta, tavuja ja sanoja harjoittavasta sivusta sekä tarinasivuista. Kirjainsivu sisältää kirjaimen muodon niin isona kuin pienenä kirjaimena. Sivuuun liittyy kuva, johon opettajan oppaasta löytyy paljon erilaisia kirjaimen ja äänteen pohtimisen tehtäviä. Tämä materiaali ei kuitenkaan näy oppilaan kirjan versiossa. Seuraavalla sivulla löytyy tavuja, joita pyritään tunnistamaan kuvatuen avulla sanoista ja lukemaan tavuja, jotka eivät

liity osaksi mitään sanaa. Samalla sivulla löytyy ylöspäin eriytyvä sanojen lukemista harjoittava tehtävä, jossa on annettu yksinkertaisia sanoja harjoitteleville lukijoille, vaikeampia sanoja jo lukutaidon osaaville ja sanapareja niille, jotka vaativat enemmän haastetta. Tarinasivuilla on lyhyt tarina, johon liittyy ”noppatehtäviä”, eli luetunymmärtämistä harjoittavia kysymyksiä. Tarinasivuilla on myös lyhyt vuoropuhelu, jolla pyritään kannustamaan ääneen lukuun ja esimerkiksi vertaistuelliseen oppimiseen. Vuoropuhelun yhteydessä on myös lisää sanoja, jotka ovat ensimmäisen sanaosion kaltaisesti ylöspäin eriytyviä.

Kirjan loppupuoli keskittyy enemmän sanaharjoituksiin kuin kirjainten ja tavujen käsittelyyn. Kirjainten läpikäynnin jälkeen kaikki kappaleet muuttuvat tarinapätkiä käsitteleviksi. Teksti on jaettu kolmeen eri tasoon ja tämän lisäksi on annettu sananauha, jonka avulla voidaan harjoitella yksittäisen sanojen lukemista, jos pidemmät tekstit tuottavat haasteita. Ensimmäinen tekstiosuus koostuu selkeistä lyhyistä lauseista ja fonttikoko on muuta tekstiä suurempaa. Toinen teksti on fonttikooltaan pienempää, lauseet ovat pidempiä ja jokainen lause asettuu omalle rivilleen. Niin ensimmäinen kuin toinenkin teksti on täysin tavutettua. Viimeinen teksti on lähes normaalia tekstiä, mutta pitkät haastavat sanat ovat tavutettuja. Kaikkia tekstiosuuksia varten on sivuilla annettu ”noppatehtäviä” luetunymmärtämisen harjoittamiseksi. Muutaman kappaleen välein kirjassa on myös toiminta-aukeamia, jotka sisältävät usein laulun tai runon ja kirjaimia, tavuja tai sanoja harjoittelevan pelin. Pelin ohjeet löytyvät vain opettajan oppaasta. Kirjan lopussa löytyy teemasivuja, jotka sisältävät lauluja, runoja ja tarinoita, jotka usein liittyvät erilaisiin juhlapäiviin.

Tehtäväkirjoissa jokaiselle kirjaimelle on omistettu oma kappale. Kappale käsittelee monipuolisesti kirjain-, tavu- ja sanatasolla kirjainta (Taulukko 3.). Tehtäväkirjoissa ja aapisessa tehtävien väliset variaatiot ovat kuitenkin vähäisiä suhteessa harjoitusten määriin (Taulukko 4.). Molemmissa kirjoissa tehtävänannot ovat enimmäkseen lyhyitä ja selkeitä tavutettuja virkkeitä. Tehtävänannot voivat myös sisältää pienen kuvatuen merkintätavasta. Suurin osa kirjainkappaleista asettuu syyslukukauden kirjaan. Vain vierasperäiset kirjaimet käsitellään kevätlukukauden tehtäväkirjassa. Molempien kirjojen lopussa on erilaisia usein ylöspäin eriytyviä lisätehtäviä.

4.2.2.1 Kirjain- ja äänneharjoitteet

Kirjaimia käsittelevät tehtävät ovat lähinnä muodon piirtämisen toistamista. Kappaleiden aluksi kirjain on esitetty piirtosuuntaa avustavien nuolien kanssa. Tämän jälkeen kirjainta piirretään toistuvasti niin isona kuin pienenä kirjaimena. Vain muutamassa tehtävässä kirjaimen muoto pyritään tunnistamaan muiden kirjainten joukosta (Esimerkki 4.2.2a). Kirjaintehtävät ovat suhteellisen yksipuolisia niin syksyn kuin kevään tehtäväkirjoissa. Kevään tehtäväkirja sisältää myös aakkosjärjestystä käsitteleviä tehtäviä, joissa vihjeiden perusteella tulee selvittää puuttuva kirjain.

Esimerkki 4.2.2a

”Ke-net Ol-li ta-paa kou-lu-mat-kal-la? Väritä A -reit-ti.”

Äänneharjoituksia on tehtäväkirjoissa muutamia, mutta niiden painotus on kirjainsivujen yhteydessä. Jokaisen kirjaimen esittelyn yhteydessä on kuvia, joiden on tarkoitus toimia alkuäänteen tunnistuksen harjoituksina (Esimerkki 4.2.2b). Kevään tehtäväkirjassa on myös ng-äänteen ja nk-äänteen tunnistuksen harjoituksia (Esimerkki 4.2.2c)

Esimerkki 4.2.2b

”Mi-kä al-kaa i:l-lä?”

Esimerkki 4.2.2c

”Kuu-luu-ko sa-nas-sa n-k vai n-g? Yh-dis-tä oi-kein.”

4.2.2.2 Tavu- ja sanaharjoitteet

Tavuja käsitteleviä tehtäviä on paljon syyslukukauden tehtäväkirjassa. Kirjainsivulla on tavun kirjoittamista toistavia tehtäviä. Näitä ei esiinny kevätlukukauden kirjassa. Tämän tehtävätyypin lisäksi molemmat kirjat sisältävät alku- ja lopputavun tunnistuksen tehtäviä. Joskus kyseinen tavu puuttuu ja se tulee täyttää. Toisinaan tavu tulee vain tunnistaa sanasta. Lähes jokainen

kappale sisältää myös sanojentavutustehtäviä. Joissain tehtävissä tavuja kirjoitetaan erilaisten vihjeiden perusteella (Esimerkki 4.2.2d). Tavujen lukemista tulee myös tavujenyhdistämistehtävissä, joissa tavuja yhdistelemällä pyritään luomaan sanoja.

Esimerkki 4.2.2d

”Ke-nel-le kylt-ti kuu-luu? Kir-joi-ta sa-mat ta-vut.”

Sanaharjoitusten määrä on suuri niin syys- kuin kevätlukukauden tehtäväkirjoissa. Sanatehtävissä on lisäksi paljon variaatiota. Osa tehtävistä käsittelee vain sanoja. Tällaisia tehtäviä ovat esimerkiksi sanojen kirjoittaminen vihjeiden ja kuvien perusteella, yhdyssanojen muodostusta ja riimiparien tunnistusta. Sanatehtävät yhdistyvät kuitenkin nopeasti lausettehtäviksi. Lausettehtävät ovat usein virkkeestä puuttuvan sanan lisäämistä tai ylimääräisen sanan poistamista. Lauseita pyritään myös muodostamaan vihjeiden perusteella (Esimerkki 4.2.2e). Kevään sanatehtävien yhteydessä on paljon luetun ymmärtämisen tehtäviä. Nämä tehtävät liittyvät joko sivulla annettuun tekstiin tai kuvaan.

Esimerkki 4.2.2e

”Kir-joi-ta vas-tauk-seen so-pi-va ky-sy-mys.”

4.2.3 Seikkailujen lukukirja

Kuten Seikkailujen aapinen, Seikkailujen lukukirja koostuu itse lukukirjasta ja lukukausiin jaetuista tehtäväkirjoista. Koska kyseisellä luokalla oletetaan oppilaiden osaavan teknisen lukutaidon perusteet kohtalaisen hyvin, keskittyvät niin tehtäväkirjat kuin lukukirjakin käsittelemään enimmäkseen sanatehtäviä (Taulukko 3.) ja luetunymmärtämisen tehtäviä. Tämän vuoksi tehtäviä on paljon (Taulukko 3.), mutta variaatiota on suhteellisen vähän (Taulukko 4.). Lukukirjan aikana pyritään automatisoimaan teknistä lukutaitoa.

Lukukirjan tekstipätkät muuttuvat haasteellisimmiksi vähitellen kirjan edetessä. Ensimmäiset kappaleet sisältävät ylöspäin eriytyviä tekstipätkiä ja virkenauhan. Virkenauha sisältää yksinkertaisia muutaman sanan lauseita, jotka

ovat täysin tavutettuja. Eriytyvät tekstipätkät ovat kirjan alkupuolella jaettu kolmeen eri tyyliin. Ensimmäinen pätkä koostuu yksinkertaisista lauseista, jotka ovat täysin tavutettuja. Jokaiselle lauseelle on oma rivinsä selkeyttämisen vuoksi. Tämän tekstipätkän fontti on myös hieman isompikokoista lukemisen helpottamiseksi. Toinen tekstipätkä koostuu monimutkaisemmista lauseista, joille jokaiselle on varattu oma rivinsä. Lauseista vain pitkät ja haasteellisemmat sanat ovat tavutettuja. Viimeinen tekstiosio on astetta haasteellisempaa tekstiä. Lauseita ei ole eritetty omille riveilleen ja vain muutama haasteellisempi sana on tavutettu. Tekstien luetunymmärtämisen tueksi on kappaleen lopussa ”noppakysymyksiä” jotka liittyvät eri tekstiosioiden sisältöön. Vähitellen ensimmäisen tasonpätkät poistuvat tarina-aukeamilta ja kirjan lopussa tarinat ovat vain kolmannen asteen kaltaisia ja pidempiä kuin kirjan alussa. Virkenauhat säilyvät läpi kirjan.

Tarina-aukeamien lisäksi kirja sisältää monilukutaitoa kehittäviä elementtejä. Monilukutaitoa kehitetään tutustuttamalla lukija moneen erityyppiseen tekstiin. Tarinatekstien lisäksi lukukirja sisältää lauluja, runoja, näytelmiä, reseptejä ja tietokirjatekstejä. Tietokirjatekstit ovat usein haasteellista tekstiä, johon liittyy erilaisia luetun ymmärtämisen tehtäviä tehtäväkirjoista. Näiden lisäksi lukukirja sisältää muutaman kappaleen välein ”Nokankutkus”-sivun, jossa käydään läpi kieliopin sääntöjä kuten lauserakennetta, yhdyssanoja ja aakkosjärjestyksen kertaamista. Kirjan lopussa on erilaisiin merkkipäiviin liittyviä tekstejä.

4.2.3.1 Kirjain-, äänne- ja tavuharjoitteet

Tehtäväkirjat sisältävät vain muutamia kirjain-, äänne- ja tavutehtäviä (Taulukko 3.). Kirjaintehtävissä esiintyy kirjaimen muodon muistuttelua sen piirtämisen avulla. Osa kirjaintehtävistä pyrkii tekemään erotuksen isojen ja pienten kirjainten välillä (Esimerkki 4.2.3a). Osa kirjaintehtävistä yhdistyy sanatehtäviin puuttuvan kirjaimen tunnistuksen muodossa (Esimerkki 4.2.3b) tai alkukirjaimen tunnistustehtävinä. Äännetehtävät käsittelevät ng- ja nk-äänteiden tunnistusta. Tavutehtävistä suurin osa pyytää tavuttavaan valmiiksi annetut sanat tai tunnistamaan ylimääräisen tavun sanassa. Tavutehtävissä on myös tavujen määrää käsitteleviä tehtäviä (Esimerkki 4.2.3c) ja tavujen järjestelyä sanoiksi.

Esimerkki 4.2.3a

”Kirjoita sanat pienillä kirjaimilla. Aloita nimet isolla kirjaimella.”

Esimerkki 4.2.3b

”Sanasta puuttuu kirjaimia. Kirjoita sana”

Esimerkki 4.2.3c

”Mitä Miisa saa lahjaksi? Selvitä. Kulje kolmitavuisten sanojen reitti.”

4.2.3.2 *Sanaharjoitteet*

Tehtäväkirjat sisältävät kattavasti sanatehtäviä (Taulukko 3). Useimmat pelkkiä sanoja käsittelevät tehtävät ovat sanaparien muodostusta, sanojen taivutusta haluttuun muotoon (Esimerkki 4.2.3d) ja erilaisia sanojen muodostamistehtäviä, kuten kirjainten ja tavujen järjestämistä ja yhdyssanojen muodostamista. Näiden lisäksi tehtävissä esiintyy sanaristikoita ja sanasokkeloita. Tietyntyyppeisiä sanoja, kuten yhdyssanoja tai adjektiiveja, pyritään myös löytämään pidemmistä teksteistä. Sanoja tunnistetaan myös harjoituksissa, joissa sanat ovat kirjoitettu ilman välejä lauseeksi ja oppijaa pyydetään korjaamaan lauserakenne. Lauseita käsitteleviä tehtäviä ovat esimerkiksi luovan kirjoittamisen tehtävät (Esimerkki 4.2.3e), lauserakenteiden tunnistusta ja mahdollista korjaamista annetuista teksteistä (Esimerkki 4.2.3f). Useimmat tehtävät kirjoissa käsittelevät kuitenkin luetun ymmärtämisen tehtäviä. Luetunymmärtämisen tehtävät liittyvät tehtäväkirjassa annettuihin teksteihin, kuviin tai lukukirjan tietokirjateksteihin. Usein nämä tehtävät ovat kysymyksiä, oikein/väärin -väittämiä tai ohjeita, joiden mukaan oppijaa pyydetään toimimaan.

Esimerkki 4.2.3d

”Taivuta annetut tekemisen sanat tekijän mukaan.”

Esimerkki 4.2.3e

"Arvo kaksi sanaa. Keksi hassu virke, jossa sanat ovat mukana. Sanoja saa taivuttaa. Keksi lisää virkkeitä. *Vihkotehtävä. Arvo haluamasi määrä sanoja. Kirjoita tarina, jossa käytät niitä kaikkia."

Esimerkki 4.2.3f

"Korjaa teksti. Muuta kaikki tarvittavat kirjaimet isoiksi kirjaimiksi."

5 POHDINTA

Tässä kappaleessa kootaan yhteen tuloksia ja esitetään niistä heränneitä pohdintoja. Tässä kappaleessa tarkastellaan myös tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, sekä esitetään muutamia jatkotutkimusehdotuksia.

5.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tulokset osoittivat, että molemmat kirjasarjat tukevat lukemaan oppimista hyvin samoilla tavoin. Esikouluun tarkoitetut kirjat keskittyvät enemmän kirjaintunnistuksen opetteluun, luoden samalla pohjaa varsinaiselle lukemaan oppimiselle. Koska esikoulukirjojen tehtävien painotus on yksipuolista, on eriyttäminen muiden tehtävätyyppien suhteen haasteellista. Aapiset sisältävät paljon jokaiseen KÄTS-menetelmän osataitoihin liittyviä harjoituksia. Molemmat aapiset ja niihin kuuluvat tehtäväkirjat tarjoavat paljon teknistä lukutaitoa kehittäviä harjoituksia. Tällöin jokaisen KÄTS-menetelmään kuuluvan osataidon harjoittaminen on tehty mahdolliseksi. Lukukirjat ja näiden tehtäväkirjat puolestaan painottavat vahvemmin sanatehtäviin asetettuja luetunymmärtämisen tehtäviä. Kuten tuloksissa todetaan, oletetaan lukukirjaa käyttävien tekninen lukutaito jo suhteellisen vahvaksi, joten KÄTS-menetelmän mukaisien osataitojen harjoittaminen voi kirjojen kautta olla haasteellista. Tällöin esimerkiksi alaspäin eriyttämisen mahdollisuudet ovat suhteellisen pienet.

Kirjat sisältävät vaihtelevissa määrin eri harjoitteiden variaatioita. Mitä enemmän variaatiota harjoituksista löytyy, sitä todennäköisemmin löytyy kaikenlaisia oppijoita yksilötasolla tukevia harjoituksia. Tärkeää on kuitenkin huomata, että myös samankaltaisten harjoitusten toisto voi olla lukuvaikeuksiselle oppilaalle hyödyllistä (Huemer, 2009). Toistolla voidaan kuitenkin tässä tilanteessa viitata saman alueen, kuten kirjaimen, harjoitteluun mahdollisimman monipuolisesti eri tapoja käyttäen.

Äänneharjoitusten määrä jää kaikissa kirjoissa vähäisiksi. Vaikka aikaisemmin todettiin, että säännönmukaisissa kielissä fonologisuuteen liittyvät haasteet ovat suhteellisen vähäisiä (Huemer, 2009), kantaa äännetietoisuus silti suurta merkitystä lukemaan oppimisessa esimerkiksi kirjain-äännevastaavuuksien kehittymisessä (Goodacre, 2011). Äänneharjoitusten vähäisyys voi olla siis erittäin merkittävää alaspäin eriyttämisen kannalta, mutta toisaalta suomen kielessä lukivaikuden omaava yksilö saattaa tarvita enemmän apua juuri muiden oppimisen alueiden suhteen. Samalla tulee huomata, kuinka äänneharjoituksiin kannustaminen voi olla vahvasti riippuvainen oppijan halukkuudesta lukea ääneen.

Vaikka molemmat kirjasarjat käsittelevät oppimisen alueita hyvin samoilla tavoilla, on kirjojen välillä silti joitakin eroja. Seikkailujen kirjasarjassa tehtävien tarjonta KÄTS-menetelmän osataitojen suhteen on laajempaa ja usein kirjat tarjoavat enemmän variaatioita eri tehtävistä kuin Ystävien kirjasarja. Variaatioiden ja harjoitteiden kokonaismäärän erot ovat pieniä, mutta laajempi määrä voi tehdä opetuksen eriyttämisestä helpompaa.

Oppimateriaaliksi voidaan käsittää kaikki se informaatio, jota oppijat käyttävät oppiakseen (Vainionpää, 2006). Oppikirjat ovat yleinen oppimateriaalin muoto, joita useimmissa oppiaineissa hyödynnetään. Kirjallisten oppimateriaalien käytön runsautta on kyseenalaistettu viime vuosina ja rinnalle on tuotu paljon muunlaista opetusmateriaalia sekä toisaalta toiminnallista opetusta, joka ei kirjallista materiaalia vaatisi. Silti oppikirjojen asema on pysynyt vahvana ja useat opettajat nojaavat opetuksen suunnittelussa paljolti oppikirjojen tarjoamiin harjoituksiin. Ja kuten Heinonen (2005) toteaa, on lukemaan oppimisessa oppikirjojen merkitys kiistaton.

Yhä runsaamman eriyttämisen tarpeen myötä onkin helpotus, jos opettaja pystyy antamaan samanaikaisesti eri oppilaille erilaisia tehtäviä. Tällöin eri sarjojen oppikirjoista on hyötyä (Vainionpää, 2006). Kuitenkaan oppimateriaali itsessään ei opeta lukemaan. Keskiössä on opettaja valitsemineen opetusmenetelmineen ja -materiaaleineen. Lerkkasen (2015) mukaan laadukkaan oppimateriaalin tulisi seurata opetussuunnitelmaa, olla opettajan työväline ja tukea oppilaan oppimista. Keskeistä oppimateriaalienkin eriyttämisprosessissa on pysyttely opetussuunnitelman linjoissa ja tavoitteissa,

ottaen samanaikaisesti huomioon oppilaiden motivaatiotasojen ja oppimisprosessien moninaisuuden (Mooij & Smeets, 2006).

Esi- ja alkuopetusta molempia ohjailevat omat opetussuunnitelmat sekä valtakunnallisella että tarkemmin paikallisilla tasoilla. Opettajat ovat näiden opetussuunnitelmien "tulkitsijoita", kuten Estola ym. (2020) kuvailevat. Suomalaisilla opettajilla on laaja autonomia opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Estola ym., 2020). Tämä päätävältä toisaalta luo vastuun ja veloitteen huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet ja taitotasot oppiaine- ja tilannekohtaisesti.

Saavutettava oppimateriaali edistää oppilaan oppimista, suoritusten parantumista ja osallisuutta tehtävien tekemisessä (Paloneva & Mäkipää, 2019). Usein eriyttämisen suunnittelu ja toteutus jää täysin opettajan vastuulle, jotka kamppailevat arjen kiireen ja resurssipulan kanssa (Roiha & Polso, 2023). Minimaaalisilla resursseilla työskentelevät opettajat saisivat sitä enemmän helpotusta työhönsä, mitä enemmän oppimateriaalit itsesään eriyttäisivät itseään sekä alas- että ylöspäin.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessa saatujen tulosten luotettavuus ja eettisyys voi olla kyseenalaistettavissa etenkin tuloksissa käsiteltyjen harjoitusten tulkinnoissa. Vaikka käytetty teemoittelu pohjautuukin yleiseen opetusmetodiin, eivät kaikki tehtävät kirjoissa jakaudu selkeästi vain yhden tyyppisiin harjoituksiin. Harjoitusten asettaminen kuhunkin kategoriaan on tehty osittain yksilöllisten tulkintojen ja osittain yhteisten pohdintojen perusteella. Jokainen tutkija toimii yksilöllisesti omien näkemystensä ja tulkintojensa kautta eri tavoin aineistoa kerätessään (Kiviniemi, 2018). Tähän pohjautuu myös hermeneuttinen lähestymistapa (Laine, 2018). Eri tutkijat voisivat siis laskea saman harjoituksen moneen eri kategoriaan tai luokitella tehtävät tiukempia rajauksia käyttäen. Kiviniemi (2018) huomauttaakin, kuinka tämänkaltaisia tutkimusmittauksissa tapahtuvia eroja pidetään reliabiliteetin kannalta ongelmallisina.

Pelkän oppikirjan huomioon ottamiseen tutkimuksessa voi myös herättää kysymyksiä. Kuten aikaisemmin todettiin, ovat oppikirjat vain yksi oppimismateriaalin muoto (Vainionpää, 2006). Huomiotta jäävät siis opettajan

oppaat ja muu opetusmateriaali tutkimuksen rajaamiseksi. Tulosten perusteella ei voida todeta, että jokainen lukivaikeuksia omaava yksilö oppisi lukemaan tai kokisi haasteita materiaalia käyttäessään. Tähän vaikuttavat myös muut tarjolla olevat materiaalit, eriyttämistä toteuttavat opettajat ja yksilölliset tavat käsitellä oppikirjojen sisältöjä.

Aineiston suhteen eettisyydessä ja luotettavuudessa kyseenalaistettavaa on hyvin vähän. Molemmilta kustantamoilta saatiin tutkimuksen ajaksi oikeudet kirjamateriaalien tutkimiseen ja analysointiin. Kirjasarjojen valinta oli osittain tutkijoiden kokemuksiin ja kiinnostuksiin pohjautuvaa, joten valintojen eettisyyttä on mahdollista kyseenalaistaa. Tarkasteltavaksi valittiin oppikirjasarjat aikaisempien havaintojen pohjalta luotujen esiyymmärrysten kautta, joka tukee hermeneuttista lähestymistapaa (Laine, 2018). Tutkimuksesta saatavaa ymmärrystä syventääkseen olisi voitu ottaa useampia kirjasarjoja samoilta tai muilta oppikirjakustantamoilta tutkinnan alle. Tämä tutkimus jättääkin avoimeksi pohdinnan siitä, olisiko materiaalin lisääminen tuonut esille uusia ulottuvuuksia vai olisivatko tulokset vain vahvistaneet jo saatuja löytöjä.

5.3 Jatkotutkimusideat

Etenkin kotimaista tutkimusta lukemaan oppimisen materiaaleista ja niiden eriyttämisestä löytyy varsin vähän. Oppimateriaalitutkimusta ylipäätään tehdään vain vähän. Kotimainen oppikirjatutkimus on jäänyt gradu- ja opinnäytetyötasolle, ja systemaattinen tutkimus on jäänyt uupumaan (Ruuska, 2015; Hiidenmaa, 2015).

Oppikirjoja ja -materiaaleja tutkimalla voitaisiin syventää ymmärrystä tehokkaista ja toimivista oppimisharjoitteista ja näin kehittää niitä yhä paremmin oppilaita ja opettajia palveleviksi tässä eriyttämisenkin tarpeen kiihtyvässä ajassa. Kuten Heinonen (2005) toteaa, ovat oppikirjat osana koulujärjestelmäämme yhteiskunnassa vallitsevien arvojen välittäjiä ja edustajia, mutta samalla kaupallisia tuotteita, joiden avulla kustantajat pyrkivät mahdollisimman korkeisiin voittoihin. Jokaisen oppikirjan laatijan tavoitteena siis onkin, että mahdollisimman monessa koulussa juuri tämä kirja todettaisiin oppimisen tavoitteita parhaiten tukeväksi, ja sitä ostettaisiin opetukseen. Eri oppiaineiden oppikirjojen vertailulla ja tutkimisella voitaisiin oppia, mitkä

oppimistekniikat ja harjoitetyylit ovat eniten näkyvillä, eriyttävätkö materiaalit itse itseään ja minkä verran jää opettajan suunnitteleman eriyttämisen varaan. Eriyttämisen kynnystä ja mahdollisuuksia on tutkittu paljon opettajien toimijuuden ja aktiivisuuden näkökulmasta (Graham ym., 2021), mutta oppikirjojen tarjoamien mahdollisuuksien tai rajoitusten näkökulmasta vain vähän.

5.4 Lopuksi

Tutkimustuloksista nousi esiin mielenkiintoinen havainto: kaikki tarkastellut oppikirjat painottivat ylöspäin eriyttämistä enemmän kuin alaspäin eriyttämistä. Tämä herättää kysymyksen siitä, miten tällainen painotus tukee inklusiivisuuden periaatetta. Inklusiivisen opetuksen tulisi huomioida oppilaiden moninaiset mielenkiinnon kohteet, oppimisen tavat sekä yksilölliset oppimisen mahdollisuudet, ja rakentua monitasoiseksi eriyttäväksi opetukseksi (Mooij & Smeets, 2006). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014b) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014a) mukaan eriyttämisen tulisi perustua oppilaan tarpeisiin ja mahdollisuuksiin edetä opinnoissaan yksilöllisesti.

Roiha ja Polso (2023) osoittavat, että opettajat käyttävät enemmän aikaa alaspäin kuin ylöspäin eriyttämiseen. Tämä kertonee siitä, että oppikirjoissa on enemmän valmiita mahdollisuuksia ylöspäin kuin alaspäin eriyttämiseen. Oppikirjat ovat opettajille tärkeitä työvälineitä, mutta ennen kaikkea ne ovat oppilaille keskeisiä oppimisen välineitä. Monet opettajat kokevat, että oppikirjat eivät tue riittävästi eriyttämistä, vaan ovat liian yhdenmukaisia (Roiha & Polso, 2023).

Jotta oppikirjat palvelisivat oppimisprosessia mahdollisimman hyvin, niiden tulisi tukea monipuolisesti erilaisia oppijoita. Käytännössä tämä näkyy usein siinä, että kirjat sisältävät haastavampia tehtäviä, mikä helpottaa ylöspäin eriyttämistä. Kuitenkaan alaspäin eriyttämisen merkitystä ei tulisi unohtaa. Tutkimuksen kohteena olleet oppikirjat tukevat lukemaan oppijoiden lähtötasoa sekä niitä, joilla taito on jo osittain hallussa. Sen sijaan eri tavoilla oppivat ja lukivaikeuksista kärsivät oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen T., Meronen, A. & Bast, T. (2019). *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Baker, B. (2007). Preparing Teachers to Support Struggling First-Grade Readers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(3), 233–242. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/10901020701555531>
- Baker, J., & Dever, M. T. (2005). Kindergarten Time: Kindergarten Teachers' Considerations when Setting Instructional Priorities. *Teacher Development*, 9(1), 21–41. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/13664530500200239>
- Callaghan, G., & Madelaine, A. (2012). Levelling the Playing Field for Kindergarten Entry: Research Implications for Preschool Early Literacy Instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 13–23.
- Dahl-Leonard, K., Hall, C., Mesa, M. P., Zucker, T. A., & Peacott, D. (2024). Exploring Small-Group Reading Instruction for Students at Risk for Reading Difficulties in Kindergarten Classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, 40(6), 549–566. <https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2298497>
- Dahl-Leonard, K., Mesa, M. P., Hall, C., & Zucker, T. A. (2023). Understanding kindergarten teacher self-efficacy for providing reading instruction to students with reading difficulties. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 29(7–8), 772–787. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2201424>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Estola, E., Uitto, M. & Karikoski, H. (2020). Suhteet lapsiin työn ytimessä - opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K., Uitto, M., & Estola, E. (toim.). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.

- Goodacre, E. (2011). *Children and Learning to Read*. London; New York Routledge.
- Graham, L. J., de Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education (Oxford)*, 9(1), 161–198. <https://doi.org/10.1002/rev3.3238>
- Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihonko, M. (2008). Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.). *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hiidenmaa, P. (2015). Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa Ruuska, H., Löytönen, M., & Rutanen, A. (toim.). *Laatua! : oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Suomen tietokirjailijat.
- Huemer, S. (2009). *Training reading skills: towards fluency*. University of Jyväskylä. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3586-3>
- Kairaluoma, L. & Takala, M. (2019). Johdanto lukivaikeuteen. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.). *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. (toim.) (2013). Kasvatusinstituutiot kohtaavat – joustava esi- ja alkuopetus opettajien yhteisen oppimisen haasteena. *Päiväkodista peruskouluun - siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus. *Julkaisut*, 2013, 17.
- Ketonen, R. (2019). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.). *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K. & Uitto, M. (2020). Johdanto. Teoksessa Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K., Uitto, M., & Estola, E. (toim.). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Laine, T. (2018) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia*

- aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Lerikkanen, M-L. (2015). Aapinen elää ajassa. Teoksessa Ruuska, H., Löytönen, M., & Rutanen, A. (toim.). *Laatua! : oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Suomen tietokirjailijat ry.
- Lerikkanen, M-L. (2017). Aapinen ja lukutaidon opetus. Teoksessa Hiidenmaa, P., Löytönen M. & Ruuska, H (toim.). *Oppikirja Suomea rakentamassa*. 2. painos. Suomen tietokirjailijat ry.
- Lerikkanen, M.-K., & Vahtera, L. (2013). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* (1.-3. painos.). Sanoma Pro.
- Louhela-Risteelä, V. & Meriläinen, H. (2020). Onnistuneen kolmiportaisen tuen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K., Uitto, M., & Estola, E. (2020). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., Morris, R. D. & Graham, S. (2017). Early Intervention for Children at Risk for Reading Disabilities: The Impact of Grade at Intervention and Individual Differences on Intervention Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lyytinen, H., Eklund, K., Ronimus, M. & Lyytinen, P. (2019). Lukemaan oppimisen vaikeudet, niiden varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.). *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Mooij, T. & Smeets E. (2006). Design, Development and Implementation of Inclusive Education. *European Educational Research Journal* <https://doi.org.libproxy.tuni.fi/10.2304/eerj.2006.5.2.94>
- Mikkonen, K. (2012). Multimodaalisuus ja laji. Teoksessa Heikkinen, V. (toim.) (2012). *Genreanalyysi : tekstilajitutkimuksen käsikirja* (s. 296–308). Gaudeamus.
- Mursula, T. & Tiainen, O. (2020). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen havainnoiden ja vuorovaikutuksessa. Teoksessa Kyrönlampi, T., Mäkitalo,

- K., Uitto, M., & Estola, E. (2020). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Opetushallitus (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Opetushallitus (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Paloneva, M-S. & Mäkipää, J-P. (2019). Oppimateriaalien ja lukiapuvälineiden saavutettavuus. Teoksessa Takala, M., Kairaluoma, L., Aro, T., Holopainen, L., & Ellibs. (2019). *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Gaudeamus.
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. (2019). How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal*. 19(4) <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1177/1474904119892734>
- Puzio, K., Colby, G. T., & Algeo-Nichols, D. (2020). Differentiated Literacy Instruction: Boondoggle or Best Practice? *Review of Educational Research*, 90(4), 459–498. <https://doi.org/10.3102/0034654320933536>
- Roiha, A., Polso, J., Mujiono, T., Sanino, D. & Paajanen, M. (2023). *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas* (2., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Ruuska, H. (2015). Opettajan ei tarvitse tehdä työvälineitään. Teoksessa Ruuska, H., Löytönen, M., & Rutanen, A. (toim.). *Laatua! : oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Suomen tietokirjailijat.
- Spencer-Ernandez, J., & Edwards-Kerr, D. (2018). Transitioning from basic school to grade one: early identification of students at-risk for reading difficulties. *Early Child Development and Care*, 188(9), 1271–1286. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1433668>
- Sulkunen, S. (2019). Heikosti lukevat suomalaislapset ja nuoret. mitä heistä tiedetään kansainvälisten arviointitutkimusten perusteella? Teoksessa Takala, M. & Kairaluoma, L. (toim.). *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. & Kontu, E. (2010) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia. lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet* (s. 72–89). Gaudeamus.
- Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahdoton inkluusio? : tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. (toim.). (2019). Alkumittaus – matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen ensimmäisen luokan alussa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. *Julkaisut*, 17, 2019. (Viitattu 6.1.2025).
- Vainionpää, J. (2006). *Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa*. Tampereen yliopisto.
- Vehkakoski, T. (2012). Kasvatustieteet. Teoksessa Heikkinen, V. (toim.). *Genreanalyysi : tekstilajitutkimuksen käsikirja* (s. 516–521). Gaudeamus.
- Vuori, J. (2021). Mediatekstit. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 20.1.2025 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/mediatekstit/>
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista*. (31.5.2016). Haettu osoitteesta 14.1.2025. <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027>