

# **Eriyttämisen keinot neljännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa**

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatijat:  
Juuso Porekari  
Oona Åberg

Ohjaaja:  
Yliopistotutkija Tuike Iiskala

15.05.2022

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijät:** Juuso Porekari & Oona Åberg

**Otsikko:** Eriyttämisen keinot neljännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa

**Ohjaaja:** Yliopistotutkija Tuike Iiskala

**Sivumäärä:** 77 s., liite 4 s.

**Päivämäärä:** 15.5.2022

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella peruskoulun neljännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen eriyttämisen keinoja. Opetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan niitä opetuksessa käytettäviä pedagogisia ratkaisuja, joilla tuetaan oppilaiden yksilöllistä kehitystä. Tutkimuksessa selvitettiin, miten eri oppikirjoissa huomioidaan erilaisten oppijoiden eriyttämisen tarpeet. Lisäksi oppikirjasarjojen välisiä eroja vertailtiin keskenään. Tutkimuksen avulla saadaan ajankohtaista tietoa erilaisista eriyttämisen keinoista ja niiden esiintyvyydestä eri oppikirjoissa.

Tutkimusaineisto koostui neljästä eri oppikirjasarjasta (*Uusi Kipinä, Välkky, Kuiske, Huima*), kolmelta eri kustantamolta. Aineiston teksti- ja tehtäväkirjat (N=8) olivat opetuskäytössä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aikana. Kirjasarjat sisälsivät koko neljännen vuoden oppimateriaalin. Tutkimus oli laadullinen ja analyysi toteutettiin teorialähtöisenä sisällönanalyysinä. Sisällönanalyysin lisäksi käytettiin kvantitatiivista sisällön erittelyä. Aineistossa esiintyvät eriyttämisen keinot luokiteltiin neljään eriyttämisen pääluokkaan: Typografisiin keinoihin, visuaalisiin keinoihin, pedagogisiin keinoihin ja luokittelemattomiin tehtäviin. Lisäksi pääluokkien sisällä eriyttämisen keinot jaettiin vielä 12 alaluokkaan.

Tutkimustulosten mukaan kaikki oppikirjasarjat hyödynsivät eriyttämisen keinoja monipuolisesti, joskin eriyttämisen keinojen painotukset vaihtelivat kirjojen välillä. Teorialähtöisen luokittelun lisäksi aineistosta nousi esiin kirjakohtaisia eroja ja eriyttämisen keinojen ominaispiirteitä, kuten vaihtoehtoiset toimintatavat sekä vaihtoehtoiset tehtävät. Typografia oli aineiston jokaisen kirjan yleisin eriyttämisen keino. Visuaalisena keinona oleellisen tiedon korostaminen grafiikan avulla oli johdonmukaista läpi aineiston. Eniten vaihtelevuutta esiintyi eriyttämisen pedagogisten keinojen välillä. Aineiston kaikki oppikirjat sisälsivät lisäksi luokittelemattomia tehtäviä, joiden yhteydessä ei hyödynnetty tutkimuksessa tarkasteltuja eriyttämisen keinoja. Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että aineiston teksti- ja tehtäväkirjat oli suunniteltu opetusmateriaalikonaisuuksiksi tukemaan opettajan eriyttävää opetusta.

**Pääkäsitteet:** eriyttämisen keinot, oppikirjat, äidinkieli ja kirjallisuus, neljäs luokka, oppikirjatutkimus

## Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Eriyttäminen</b> .....	<b>7</b>
2.1	Eriyttämisen tarve ja eriyttäminen opetuksessa.....	7
2.2	Eriyttämisen tavoitteet ja eriyttämisen mallit.....	8
2.3	Keskeiset oppimisteoriat eriyttämisen taustalla.....	10
<b>3</b>	<b>Oppikirjat perusopetuksessa</b> .....	<b>13</b>
3.1	Tehtävätyypit äidinkielenkirjoissa.....	15
3.2	Eriyttämisen keinoja oppikirjoissa.....	17
<b>4</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b> .....	<b>20</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen</b> .....	<b>22</b>
5.1	Tutkimusaineisto.....	22
5.2	Tiedonkeruumenetelmä.....	25
5.3	Aineiston sisällönanalyysi.....	26
<b>6</b>	<b>Tulokset ja niiden tulkinta</b> .....	<b>32</b>
6.1	Oppikirjojen keinot huomioida opetusryhmän eriyttämisen tarpeet.....	32
6.2	Äidinkielen- ja kirjallisuuden oppikirjasarjojen väliset erot eriyttävän materiaalin suhteen.....	51
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>65</b>
7.1	Tutkimustulosten pohdinta.....	65
7.2	Luotettavuus ja tutkimusetiikka.....	67
7.3	Jatkotutkimusaiheita.....	70
	<b>Lähteet</b> .....	<b>72</b>
	<b>Aineisto</b> .....	<b>77</b>
	<b>Liitteet</b> .....	<b>78</b>

# 1 Johdanto

Jokaisella oppilaalla on yksilölliset kiinnostuksen kohteet, oppimistyylit ja henkilökohtaiset vahvuudet, joten he myös oppivat asioita omalla tavallaan. Oppilaiden kulttuuriset erot, ikä ja käytettyjen oppimisstrategioiden erot sekä oppilaat, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, tuovat opettajalle paljon haasteita luokka-aineiden monipuolisuudessa. (Tomlinson 2001, 1–2.) Oppilaalle jää aikaa syvemmälle ja keskittyneemmälle opittavan aineksen käsittelylle, kun opetus ja oppiminen tapahtuvat jokaisen oppilaan oman taitotason ja vahvuuksien mukaisesti (Watts-Taffe ym. 2012, 305–306). Oppilaiden väliset erot vähenevät ja opetuksen haasteet pienenevät, jos oppilaiden vahvuuksiin kiinnitetään huomiota ja koulu sekä opettajat tarjoavat mahdollisuuksia monipuoliselle ja erilaisille opiskelumenetelmien käyttötavoille (Beecher & Sweeny 2008, 527). Oppijoiden oppimismotivaation sekä koulumenestyksen on myös todettu paranevan siinä tilanteessa, kun eri oppimistyylit huomioivia elementtejä sisällytetään opetukseen eriyttämisen keinojen avulla (Fine 2003, 58).

Opetusmateriaalit, kuten oppikirjat, vaikuttavat vahvasti oppisisältöjen ja opetuksessa käytettävien opetusmenetelmien valintaan. Painetut teksti- ja tehtäväkirjat ovatkin edelleen suosituimpia oppimateriaaleja suomalaisessa peruskoulussa opettavien lukuaineiden opetuksessa. (Karvonen, Tainio & Routarinne 2017, 40.) Vahtola (2015, 183) esittääkin ajatuksen siitä, että hyvin suunnitellulla oppimateriaalipaketilla opettaja pystyy vapauttamaan huomiotaan opettamistyöhön ja oppijoiden yksilölliseen kohtaamiseen. Opettajat kokevat myös Roihan ja Polson (2018) mukaan etenkin opetusmateriaalin valmistuksen työläimmäksi osaksi eriyttävää opetusta. He mainitsevat myös ajanpuutteen rajoittavaksi tekijäksi muun muassa selkokielisten tekstien etsimiseen ja laatimiseen. Erityisesti opettajien on mielenkiintoista tutkia ammattinsa takia, miten valmiit opetusmateriaalit vastaavat opetuksen eriyttämisen tarpeisiin.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS) mukaisesta materiaalista, tarkemmin 4. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävä- ja tekstikirjoista. Tutkimuksessa käytetään oppiaineesta termiä äidinkieli ja kirjallisuus, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) määritelmän sekä aineiston oppikirjojen käyttämän termin mukaisesti. Tässä tutkimuksessa tutkitaan eriyttämistä aineistoon valikoituneista oppikirjoista, sillä äidinkieli toimii välineaineena muiden aineiden oppimiselle ja vaikuttaa siten myös osaltaan muiden koulussa opittavien taitojen ja oppisisältöjen oppimiseen (Taalas 1984, 183). Oppilaat tekevät tehtäväkirjan tehtäviä

useimmiten itsenäisesti. Itsenäistä työskentelyä edellytetäänkin neljännellä luokalla jo huomattavasti enemmän kuin esimerkiksi oppilaan aloittaessa ensimmäisellä luokalla. (Roiha & Polso 2018.) Tästä syystä on mielenkiintoista tutkia, miten itsenäisessä työskentelyssä on tarjolla valmiita opetusmateriaalien sisältämiä eriyttämisen keinoja, joita opettajan ei tarvitse olla läsnä toteuttamassa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opetusta ja määrittelevät oppimisen tavoitteet kullekin luokka-asteelle ja oppiaineelle (POPS 2014). Lapsen kehitystason mukaisesti neljännen luokan oppilaan katsotaan POPS:n (2014) mukaan osaavan jo kirjoittaa ja lukea. Neljäsluokkalainen 10–vuotias lapsi on kehitystasoltaan konkreettisten operaatioiden ja muodollisten operaatioiden kausien välissä. Lapsi alkaa esimerkiksi ymmärtämään tilan käsitteen ja ymmärtää koordinaatioita ja hän on siirtymässä loogisen ajattelun alueelle. Lapsen kolmas ja viimeinen kehityskausi eli muodollisten operaatioiden kausi alkaa noin 11-vuoden iässä ja kestää noin 14- ikävuoteen asti. Tällöin lapsen kehitykseen mahtuu myös runsaasti muutoksia nopeassa ajassa. Tällöin lapsi alkaa ymmärtää verrannollisuuden käsitteen, hän oppii kyvyn päätellä ja kuvitella samaan aikaan kahdenlaisen vertailujärjestelmän tekijöitä. (Piaget 1988, 105–107.) Myös tästä lapsen luonnolliseen kehitykseen pohjautuvasta syystä oppilaiden taitotasot voivat vaihdella. Tästä syystä neljäsluokkalaisille tarkoitettuja opetusmateriaaleja on tarkoituksenmukaista tutkia.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteena neljännellä luokalla on siis syventää oppilaiden kirjoittamis- ja lukutaitoa (POPS 2014). Oppilaan kirjoittaminen 4.-luokalla edellyttää, että oppilas haluaa ja osaa lukea ja lisäksi arvioida omaa tekstiänsä kirjoittamisprosessin aikana. Tekstiä lukemalla oppilas pystyy havaitsemaan puutteita ja näin suunnittelemaan sen avulla, millä tavalla jatkaa omaa kirjoittamistaan. Hyvien kirjoitus- ja lukutaitojen kehittyminen vaikuttavatkin positiivisesti toisiinsa. Lisäksi lukemis- ja kirjoittamisprosesseja voidaan tarkastella kehityksellisestä näkökulmasta. (Mäki, Voeten, Vauras & Niemi 2002.) Itse kirjoittamis- ja lukemistapahtumia voidaan tarkastella seuraavan mallin avulla. Gough (1986; 1990) kollegoineen tukee Mäen ym. (2002) teoria oman kuvauksensa lukemisen yksinkertaisen mallin (Simple view of reading) avulla. Tämä malli perustuu lukutaidon kehittymiseen kahden perustaidon edellytyksiin: dekodaukseen (decoding skills) sekä luetunymmärtämisen taitoon (listening comprehension skills). (Hoover & Gough 1990; Gough & Tunmer 1986.) Tämä avaa tutkimuksessa käytettyjen äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen vaatimuksia ja opetus keinoja.

POPS (2014) lisääkin vielä, että opiskeltavia aineita 4-luokalla ovat jo 1–3-luokilta tutut matematiikka, äidinkieli ja kirjallisuus, ympäristöoppi sekä uskonto tai muu katsomus. Näiden lisäksi opiskellaan liikuntaa, käsityötä ja kuvataidetta. Neljännellä vuosiluokalla alkavat myös uusina reaaliaineina historia ja yhteiskuntaoppi, joiden opiskelu edellyttää jo aiemmilla luokilla opittujen luku- ja kirjoitusprosessien hallintaa. Tästä syystä tutkimuksessa tutkittiin juuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen hyödyntämää eriyttämistä, koska äidinkielen ja kirjallisuuden taidot heijastuvat osaamiseen myös muissa aineissa.

## 2 Eriyttäminen

### 2.1 Eriyttämisen tarve ja eriyttäminen opetuksessa.

Opetuksen eriyttäminen on opetuksen tapa, joka ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyyden ja kunkin oppimiseen liittyvät erityistarpeet ja taitotasojen erot. Opetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan niitä opetuksen keinoja, joilla pyritään toisaalta tukemaan heikompien oppilaiden oppimista, toisaalta tarjoamaan lisää haasteita niitä tarvitseville. Opetusryhmien sisäiset taitotasoerot ja oppimisen tarpeet saattavat olla hyvinkin vaihtelevia. (Gibson 2003, 163–164.) Tomlinson (2001) mainitsee taitotasojen erojen ja eriyttämisen tarpeiden johtuvan muun muassa kielellisistä valmiuksista, itsesäätelyn, oppimisen tai keskittymisen vaikeuksista, fyysisestä vammasta, sosiaalisesta, kulttuurisesta tai ekonomisesta taustasta, oppimisen tavasta ja kiinnostuksen kohteista sekä jo aiemmin rakennetuista tiedoista ja taidoista. Koska oppilaat eivät ole samanlaisia, myös oppimisen tapojen ja apukeinojen tulisi olla erilaisia. Opetushallitus (2014, 30) määrittääkin, että eriyttämisen tulisi olla kaiken opetuksen ensisijainen tukimuoto.

Vuoden 2010 jälkeen erityisopetusta alettiin Suomessa toteuttaa kolmiportaisen tuen avulla. Kolmiportainen tuki sisältää yleisen, tehostetun sekä erityisen tuen (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 21). Yleistä tukea tarjotaan yleisopetuksessa heti, kun huomataan tuen tarve, eikä tukitoiminnan aloittaminen tällöin vaadi mitään erityistä tutkimusta tai päätöstä. Eriyttäminen voidaan lukea osaksi jo oppimisen yleistä tukea ja yksilöllistetty eriyttävä opetus onkin avainasemassa oppimisen tuen suunnittelussa ja toteutuksessa kaikilla tuen portaita. Mikäli oppilas tarvitsee säännöllisiä ja monipuolisia tukimuotoja omaan oppimisensa tueksi, otetaan hänet tehostetun tuen piiriin pedagogisen arvion perusteella. Eritystä tukea annetaan oppilaalle, jolla aikaisemmat tukimuodot eivät ole tuottaneet toivottua oppimistulosta. (Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen 2017, 4–5; POPS 2014.) Eritystä tukea tarvitsevien ja opetuskieltä oppivien oppilaiden määrä yleisopetuksen luokissa on inklusion myötä kasvanut, kun erityisluokilta ja erityiskouluista on alettu siirtää oppilaita yleisopetuksen luokkiin inklusiivisemmän opetuksen periaatteen mukaisesti. Opettajien arkipäivään kuuluvat erilaisten oppijoiden kohtaaminen, sekä kullekin oppilaalle sopivien oppimisen ja eriyttämisen keinojen pohtiminen. Siksi eriyttämisen tutkiminen oppikirjossa onkin tärkeää. Roihan (2018) mukaan opettajille tarjotaan usein ratkaisuksi opetuksen eriyttämistä, mutta tietoa, resursseja tai osaamista ei monen opettajan mielestä ole riittävästi aiheesta. (Roiha & Polso 2018.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmakin (POPS 2014) velvoittaa opetuksen eriyttämiseen, ja eriyttäminen nostetaan esiin myös ainekohtaisesti opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhteydessä. POPS (2014) nostaa äidinkielen ja kirjallisuuden ainekohtaisiksi oppimisen tuen tavoitteiksi mm. luku- ja kirjoitustaidon sekä kielellisen kehityksen tuen. Lisäksi mainitaan sanavaraston laajentaminen, kielentäminen ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen tuen sekä yksilöllisesti oppilaalle soveltuvien luku- ja oppimisstrategioiden kehittäminen. Myös omien tekstien tuottamiseen ja oikeinkirjoitukseen tarjotaan tukea. Kielellisesti jo taitavien oppilaiden tuki keskittyy tavoitteiden asettamiseen ja lukutaidon haastamiseen. (POPS 2014.)

Eriyttäminen sisältyy jokaisen oppilaan opetussuunnitelmaan tuen portaasta riippumatta, jotta jokainen saisi parhaan mahdollisen hyödyn opetuksesta. Jotta tämä toteutuisi, jokaisen oppilaan kohdalla on paitsi opetuksen, myös käytössä olevan opetusmateriaalin tärkeää tarjota oppimisen tukea ja eriyttämisen keinoja. Eriyttäminen perustuukin oppilaan tuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan eriytettäessä on ajateltava opiskelun laajuutta, syvyyttä ja etenemistä, sekä oppilaiden eri oppimistapoja ja -strategioita. Eriyttäminen voidaan laajimmillaan käsittää opetuksen toteuttamisena jokaisen oppilaan yksilöllisyys huomioon ottaen koulunkäynnin ja opetuksen monilla osa-alueilla (Roiha & Polso, 2018). Eriyttämällä opetusta pystytään tukemaan oppilaan motivaatiota ja itsetuntoa sekä turvataan oppimisen rauhaa. Tuen tarvetta pyritään myös ehkäisemään eriyttämisen eri keinoilla. (POPS 2014.)

## **2.2 Eriyttämisen tavoitteet ja eriyttämisen mallit**

Tomlinsonin ym. (2003) mukaan eriyttävässä opetuksessa pyritään tarjoamaan joustavia tehtäviä, jotka antavat sekä vihjeitä työskentelyn avuksi oppimisen tukena, että virikkeitä vaativampaan työskentelyyn. Näin mahdollistetaan onnistuminen ja tavoitteet täyttävä oppiminen, jokaisen oppilaan taitotaso kuitenkin huomioiden. Myös Roiha ja Polso (2018) määrittelevät eriyttävän opetuksen tavoitteeksi, että jokaiselle oppilaalle tarjotaan mahdollisuudet oppia ja kokea onnistumisia. Heidän mukaansa eriyttäminen jaetaan tyypillisesti alas- ja ylöspäin eriyttämiseen (Roiha & Polso 2018), joita molempia tarkastellaan myös tässä tutkimuksessa.



Alaspäin eriyttäessä pyritään tukemaan oppilaita, jotka muutoin kokisivat opetuksen liian vaativaksi. Yhä yleistyvempiä haasteita oppimiselle saattavat aiheuttaa muun muassa opetusryhmän sisäiset taitotasoerot opetuskielen hallinnassa, itsesäätelyn ja käyttäytymisen vaikeudet, dysleksia tai muistiin liittyvät vaikeudet, jolloin opetuksen alaspäin eriyttäminen on tarpeen. Tällöin erityisesti työskentelyn ohjeistuksella ja esimerkeillä, yhtäjaksoisen työn kestolla ja työskentelyn vaatimuksilla on suuri vaikutus oppilaan onnistumisen mahdollisuuksiin ja joita voidaan eriyttää oppilaan taitotasoa vastaavaksi. (Cash, 2017; Fine 2003. 58.) Ylöspäin eriyttävä opetus puolestaan pyrkii motivoimaan oppilaita, jotka kaipaavat lisää haasteita opiskeluunsa (Roiha & Polso, 2018). Esimerkiksi tehtävien laajuuden vaatimusten, opitun tiedon soveltamisen ja oppilaiden välisen yhteistyön avulla voidaan tarjota tarvittavia haasteita niitä tarvitseville ylöspäin eriyttäen (Tomlinson ym. 2003. 19).

POPS:n (2014, 30–31) mukaan ohjeistustaan eriyttävä opettaja pyrkii toteuttamaan opetusta siten, että jokaiselle oppilaalle olisi tarjolla sopivasti haasteita heidän omaan taitotasoonsa nähden. Eriyttävässä opetuksessa onkin tärkeää, että myös oppilaat ottavat aktiivisesti osaa arviointiin ja päätöksentekoon ottaen enemmän vastuuta omasta kehityksestään. Kun oppilaita ohjataan jakamaan vastuuta ja tekemään itsenäisiä päätöksiä opiskelustaan, oppivat he paitsi olemaan ylpeitä työskentelystään, myös valmistautuvat paremmin tulevaisuuteen. (Tomlinson, 2001. 43, 94.)

Eriyttämisen piirissä voidaan lisäksi puhua reaktiivisesta ja proaktiivisesta eriyttämisestä. Reaktiivinen eriyttäminen otetaan käyttöön vasta ongelmien ilmetessä, kun taas proaktiivinen eriyttäminen pyrkii yksilölliseen opetukseen vastaten ennakoivasti oppilaiden tarpeisiin jo ennen haasteiden ilmenemistä (Tomlinson ym. 2003). Monessa tutkimuksessa, kuten Lewisin ja Battsin (2005) tutkimuksessa on todettu, että oppimistuloksiin pystytään vaikuttamaan usean vuoden pitkäaikaisella eriyttämisellä. (Valiande ym. 2011, 9–10; Lewis & Batts 2005; Fisher ym. 1980; McQuarrie ym. 2008). Myös POPS:n (2014) tavoitteissa pyritään vähentämään tehostetun ja erityisen tuen tarvetta ehkäisevällä toiminnalla. Roiha ja Polso (2018) lisäävät, että laajasti toteutetusta opetuksen eriyttämisestä voivat hyötyä kaikki oppilaat osaamisesta tai taitotasosta riippumatta. Eriyttämisen hyötyjä voivat olla muun muassa yleinen oppimistulosten parantuminen, kouluviihtyvyyden lisääntyminen ja onnistumisen kokemusten mahdollistaminen. Lisäksi hyötyjä ovat positiivisten kokemusten tarjoaminen oppilaille, opetuksen mielekkyyden ja koulumotivaation lisääminen, työskentelyrauhan parantuminen sekä oppimisvaikeuksien tukeminen ja ehkäisy. (Roiha & Polso 2018.)

Tutkijat näkevät eriyttämisen monella tavalla. Tomlinsonin (2001) mukaan opetus koostuu yleensä vähintään kolmesta oppimisen elementistä. Opetuksen sisällöstä, joka oppilaiden tulisi oppia, oppimisen prosessista, jonka kautta oppilaat rakentavat ymmärrystään annetuista tiedoista, sekä oppimisprosessin tuotoksesta, jonka avulla oppilaat osoittavat oppimaansa. Eriyttämällä kaikkia näitä osa-alueita voidaan opetuksessa tarjota erilaisia lähestymistapoja niin opittuun tietoon, oppimisprosessiin kuin oppimisprosessin tuotostenkin suhteen kannustamalla siten jokaista oppilasta kasvuun ja kehitykseen. Myös Dixon ym. (2014, 113) jakavat opetuksen eriyttämisen kolmeen mahdolliseen osa-alueeseen: opetussisällön esittämiseen, opetustavan eriyttämiseen sekä opitun tuottamisen eriyttämiseen. Samoin opetushallitus (2011a, 9) jakaa eriyttämisen näihin kolmeen luokkaan. Oppikirjan eriyttämisen tutkimus tässä tutkimuksessa sijoittuu osittain ensimmäiseen ja toiseen luokkaan.

Roiha ja Polso (2018) taas käsittelevät eriyttämistä kehittämänsä viiden O:n mallin kautta, joka kuvaa opetuksen yksilöllistämisen huomioimista opetuksen eri osa-alueilla. Mallin mukaan nämä osa-alueet ovat 1) opetusjärjestelyt, 2) oppimisympäristö, 3) opetusmenetelmät, 4) oppimisen tukimateriaali sekä 5) oppimisen arviointi. Se on pikemminkin käytännöllinen kuin tieteellinen malli, mutta havainnollistaa eriyttämisen toteuttamista käytännössä opetuksen eri osa-alueilla. Roiha ja Polso (2018) korostavat, että parhaat tulokset saavutetaan, kun eriyttämistä toteutetaan laajasti kaikilla näillä opetuksen osa-alueilla. Tässä tutkimuksessa perehdytään kuitenkin vain oppimisen opetus- eli tukimateriaalien tutkimiseen osana eriyttävää opetusta. On myös muistettava, kuten Ekonoja (2014) mainitsee, että pelkkä opetusmateriaalin eriyttäminen ei vielä tuo parhaita mahdollisia oppimistuloksia, mutta koulussa käytetyistä tehtävistä suurin osa on edelleen peräisin oppikirjoista, jolloin oppimateriaalien kautta tapahtuva eriyttäminen on olennainen osa eriyttävää opetusta. Myös Gibson (2013), Watts-Taffe ym. (2012, 304) ja Tomlinson ym. (2008, 4) lisäävät, ettei eriyttäminen ole itsessään opetuksen muoto vaan heidän mukaansa sen piiriin voi kuulua erilaisia strategioita ja menetelmiä ja sen voisi nähdä pikemminkin opetuksen taustalla vaikuttavana ideologiana.

### **2.3 Keskeiset oppimisteoriat eriyttämisen taustalla**

Opettaminen ja eriyttäminen perustuvat oppimiskäsityksiin. Tutkittaessa äidinkieltä voidaan lähestyä opetusta niin konstruktivistisen kuin behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan. Nykyään opetuksessa suositaan konstruktivistista oppimiskäsitystä (POPS 2014).

Opetussuunnitelma on korostanut konstruktivistista oppimiskäsitystä jo vuodesta 1994 asti. Tuolloin oppilaan rooli alkoi muuttua behavioristisesta tiedon omaksujasta enemmän tiedon prosessoijaksi. Samaan aikaan opettajan odotettiin opettavan lasta tämän omasta lähtökohdastaan lähtien luoden pohjan eriyttävälle opetukselle. Nykyisessä POPS:ssa (2014) eriyttäminen mainitaan osana kaikkien oppiaineiden opetusta. (Järvinen 2011, 28–29, 35–36). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten oppikirjat toimivat oppilaan oppimisen tukena juuri eriyttämisen keinojen kautta.

Konstruktivistinen teoria siis korostaa oppilaan yksilöllisyyttä ja tiedon kulttuurista sekä sosiaalista alkuperää. Sen pohjalta jokainen oppilas muodostaa tietorakenteensa itse, eli tietoa ei pystytä välittämään oppilaalle sellaisenaan, vaan oppilas muokkaa uuden tiedon omiin tietorakenteisiinsa sopivaksi. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015.) Sekä oppilaan omat ennakkotiedot, että kiinnostuksen kohteet toimivat pohjana niin konstruktivistiselle oppimisteorialle kuin eriyttämisllekin (Roiha & Polso 2018). Tässä tutkimuksessa tarkasteltavat eriyttämisen keinot pyrkivätkin ottamaan huomioon myös oppilaiden erilaiset taito- ja tietotasot osana eriyttävää opetusta.

Myös Vygotskyn (1978) sosiokulttuuriseen teoriaan kuuluva käsite, lähikehityksen vyöhyke, ottaa huomioon oppilaiden ennakkotiedot ja valmiudet. Vygotsky viittaa lähikehityksen vyöhykkeellä oppilaan sen hetkisen kehitystason ja oppimisen avun, esimerkiksi opettajan tuen avulla tavoitettavissa olevan kehitystason väliseen etäisyyteen. Lähtökohtana eriyttämisen onnistuneessa toteutuksessa on, että opettaja on tietoinen oppilaan yksilöllisestä lähikehityksen vyöhykkeestä voidakseen tarjota oppilaalle soveltuvia haasteita ja oppimisen tukea (Roiha & Polso, 2018). Eriyttäminen pohjautuu myös tuttuun tietoon, eli ajatukseen, että oppija rakentaa uuden tiedon vanhan tietonsa päälle, koska jokaisella oppilaalla on oma taitotasonsa. Lähikehityksen vyöhyke kuvaa oppilaan optimaalista aluetta, joka on sijoittunut potentiaalisen ja aktuaalisen kehitystason väliin. Aktuaalinen taso tuo ilmi lapsen jo oppimaa eli saavuttamaa kehityksen vaihetta. Tällä tasolla olevat tehtävät lapsi pystyy suorittamaan ilman apua itsenäisesti. Potentiaalisen kehitystason tehtävistä lapsi taas ei pysty suoriutumaan ilman aikuisen apua tai toisen oppilaan kanssa toteutettavaa, vertaisoppimisen tukea. (Vygotsky 1982, 85–89; 1978, 86). Tässä tutkimuksessa tutkitaan juuri oppikirjaa “auttajana”, joka auttaa lasta saavuttamaan tietyn tehtävän tavoitteen ilman opettajan tukea.

Äidinkielessä ei pyritä käyttämään pelkästään opettajajohtoista behavioristista oppimiskäsitystä (POPS 2014, 14). Poikkeuksena kuitenkin kieliopin opetus, jota opettaessa

voidaan hyödyntää behavioristista toimintatapaa. Behavioristisessa käsityksessä opettaja ei ole ohjaaja, vaan aktiivinen tiedon siirtäjä oppilaalle. Tässä tutkimuksessa kuitenkin pyritään selvittämään, oppikirja toimii ilman opettajaa, jolloin oppilas olisi aktiivinen toimija. Tällöin konstruktivismin kaltainen oppimisstrategia eli oppilaslähtöinen strategia toimisi opetuksessa. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007).

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu ärsykkeen ja reaktion kautta. Behaviorismissa opettajan välitön palaute on tärkeää oppimisen kannalta. käsitys perustuukin pitkälti palkitsemiseen ja rankaisemiseen. Jatkuva ulkoinen palkitseminen kuitenkin turruttaa oppilasta, joka taas ei ole pitkällä aikavälillä oppilaan sisäisen motivaation ylläpitämiseksi kannattavaa. Tehtävät ovat usein hyvin mekaanisia, jolloin työkirjatehtäviin haetaan oikea vastaus oppikirjan tekstistä. Näiden tehtävien tarkoitus on kontrolloida oppilaiden eriosatavoitteiden hallintaa. (Lehtinen, Kuusinen 2001; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan oppikirjojen toteuttamaa eriyttävää opetusta, jolloin materiaalin eriyttäviä elementtejä tarkastellaan ilman opettajan palautteen vaikutusta.

Eriyttävä opetus korostaa edellisten oppimiskäsitysten lisäksi motivaatiota eli oppilaiden kiinnostusta opittavaa asiaa kohtaan. Motivaatio vaikuttaa muun muassa siihen, kuinka paljon vaivaa oppilas käyttää opittavan asian oppimiseen tai tehtävän suorittamiseen ja kuinka kauan hän on valmis työskentelemään asian parissa (Panisoara, Duta ja Panisoara 2015, 1214–1215). Motivaatio vaikuttaa myös yksilön toiminnan käynnistämiseen ja työskentelyn aloittamiseen. Mikäli opettaja lähestyy opetettavaa asiaa oppilaiden mielenkiinnon kautta, ovat oppilaat sitoutuneempia tehtävän suorittamiseen ja asian oppimiseen. Tämä lisää myös oppilaiden osallisuuden tunnetta, mikä puolestaan vahvistaa oppilaan motivaatiota. (Roiha & Polso 2018.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin myös oppilaiden motivaatiota ja mielenkiintoa ylläpitäviä tekijöitä kuten eriyttämisen visuaalisia keinoja.

### 3 Oppikirjat perusopetuksessa

Oppikirjoja alettiin tehdä ensimmäisenä opettajan työvälineeksi ja opetuksen avustajaksi. Oppivelvollisuuden alkaessa opettajalla oli yksi oppikirja opetettavaa ainetta kohden. Ajan kuluessa ja teknologian kehittyessä opettajalle ja oppilaalle on tehty myös erilaisia lisämateriaaleja kuten vihkoja, opettajanoppaita, digitaalista materiaalia ja muuta lisämateriaalia. Tätä kokonaisuutta kutsutaan yleisellä oppimateriaali. Materiaalin oletetaan sisältävän luokalla tai kurssilla vaadittava oppimäärä ja vuoteen 1991 opetushallitus valvoi oppikirjojen sisältöjä, jotta ne olivat opetussuunnitelman mukaisia. Vuoden 1991 rakennemuutos poisti oppikirjojen valvonnan, mutta opetusmateriaali pyritään edelleen tekemään opetussuunnitelman mukaisesti, jotta opettajat pystyvät hyödyntämään sitä helposti. (Sarmavuori 2000).

Hiidenmaan (2015) mukaan peruskoulun varhaisessa vaiheessa oppikirjoja tarkasteltiin ja tutkittiin paljon, jonka myötä oppimateriaaleja myös kehitettiin uuden koulujärjestelmän vaatimusten mukaisiksi. Tällöin opetussuunnitelmat ohjasivat opetuksen toteutuvan toisistaan eriäville luokan sisäisille ryhmille, jolloin etenkin kielten opetuksessa ja matematiikassa oppilaille oli tarjolla sekä laajoja että suppeita tasokursseja. Vuonna 1985 tasokursseista luovuttiin eikä oppimateriaalien tarjoaminen rinnakkaisille ryhmille enää ollut tarpeellista. Tasokursseista luovuttiin sillä perusteella, että jokaiselle oppilaalle on taattava samanlaiset mahdollisuudet jatkaa lukiossa tai muussa toisen asteen koulutuksessa peruskoulun jälkeen. Vaikka tasokursseja ei enää suomalaisessa perusopetuksessa olekaan, on inklusio uudelleen korostanut erilaisten oppijoiden oikeutta jatkokoulutukseen ja opiskeluun sekä oppimisen tukeen osana yleisopetusta. (Hiidenmaan 2015. 27–40.) Tästä syystä myös opetusryhmien sisäisten taitotaserojen huomioiminen opetuksessa, eli eriyttäminen, on noussut aiempaa tärkeämpään osaan myös oppimateriaaleissa. (Roiha & Polso 2018).

Oppikirjatutkimuksessa on myös aiemmin kiinnitetty huomiota erityisesti siihen, että opetusmateriaaleja pystytään tarkastelemaan monista eri näkökulmista. Tutkimus voidaan myös rajata muun muassa oppiainekohtaisten sisältöjen ja niiden esittämisen tarkasteluun, opetuksen pedagogisten lähestymistapojen, kuten eriyttämisen keinojen valintoihin, opetusmateriaalien välittämään maailmankuvaan tai materiaalien käyttämiseen opetus-oppimisprosessien eri vaiheissa. Oppimateriaalit tarjoavatkin usein monia käyttömahdollisuuksia ja niitä voidaan hyödyntää opetuksessa monin eri tavoin. Oppikirjatutkimuksessa tutkijat tarkastelevat materiaalien tehtävistä haluttuja piirteitä, ja näin

keskittyen niihin ja sivuuttaen muut näkökulmat taustalle. (Karvonen, Tainio & Routarinne 2017.)

Suomessa oppikirjoja on analysoitu ja tutkittu viimeisen vuosikymmenen aikana lähinnä pro gradu –tutkielmissa ja opinnäytetöissä, tavoitteena syventää omaa ammatillista osaamista opetustyössä (Hiidenmaa 2015, 27; Karvonen, Tainio & Routarinne 2017). Muun muassa Hannus (1996), Kauppinen ym. (2008), Mikkilä ja Olkinuora (1995), Elomaa (2009) sekä Karvonen (1995) ovat tutkineet Suomessa oppikirjoja myös syvällisemmin. Varhaisempi oppikirjatutkimus keskittyy enemmänkin materiaalin tutkimiseen oppimisvälineenä, mutta myös esimerkiksi oppimispsykologiseen näkökulmaan (Mikkilä ja Olkinuora 1995, 3). Zohrabi (2011, 220) on tutkinut, miten tutkimuksilla on lisäksi yritetty löytää jonkinlaista kriteeristöä oppikirja-arviointia varten, mutta niiden toimivuutta on kyseenalaistettu, eikä kaikkia ole todettu toimiviksi arvioitaessa kaikkia oppikirjoja.

Häkkisen (2002) mukaan oppikirjat kuvastavat oman aikansa käsityksiä maailmasta sekä tietoja, taitoja ja asenteita, joita opetetaan eteenpäin seuraavalle sukupolvelle. Ne heijastavat myös aikamme pedagogisia lähestymistapoja ollessaan opetuksen sekä oppimisen fyysisiä välineitä. Häkkinen kuvailee oppikirjan merkitystä yhtenäiskulttuurin luomisessa. Hän osoittaa, että oppikirjat muodostivat ikäluokalle yhtenevät ajattelutavat sekä käsitteet. Ikäluokan käytössä olivat jopa samanlaiset kielikuvat. (Häkkinen 2002). Pingelin (2010) mukaan oppikirjojen avulla ankkuroimme haluttuja poliittisia ja sosiaalisia normeja yhteiskuntaamme.

Ajankohtainen POPS (2014) ohjaa opetusta ja asettavat sille tietyt yleiset tavoitteet. Jotta oppimateriaalit tukisivat opetusta tarkoituksenmukaisella tavalla, tulisi oppikirjojenkin pyrkiä sisällyttämään POPS:in (2014) mainitsemat opetuksen yleiset sekä oppiainekohtaiset tavoitteet ja asiasisällöt materiaaleihinsa. Vuosiluokkien 3–6 opetuksen teemat ja tavoitteet määritellään POPS:issa yhteisesti. Näiden vuosiluokkien tehtävänä äidinkielessä on POPS:n (2014) mukaan muun muassa sujuvoittaa oppilaiden ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä lukemisen ja tekstien tuottamisen taitoja ja strategioita. Lisäksi pyritään laajentamaan oppilaiden tekstilajivalikoimaa. Tavoitteena on myös ohjata oppilaita toimimaan monipuolisissa, myös monimediaisissa, vuorovaikutustilanteissa ja kehittää samalla oppilaiden monilukutaitoja osana oppimaan oppimista. Yhdessä kielellisten taitojen kehittämisen kanssa opitaan tietoa paitsi kielestä, myös kirjallisuudesta, mediasta ja

kulttuurista. Samalla pyritään herättämään oppilaan kiinnostus kieltä ja kirjallisuutta kohtaan tarjoten myös näihin aiheisiin liittyviä elämyksiä. (POPS 2014, 161).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) nostavat esiin myös eriyttämisen erityistarpeet äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. POPS (2014) korostaakin erityisesti luku- ja kirjoitustaidon kehittämisen tukea, sanavaraston laajentamisen tukea, sekä vuorovaikutustaitojen kehittämisen ja ajatusten kielentämisen tukea. POPS mainitsee myös oppilaan taitotason mukaisten tekstien pariin kannustamisen ja innostamisen. Oppimaan oppimisen taitojen tuki keskittyy puolestaan luetun ymmärtämisen strategioihin sekä oman tekstin tuottamisen malleihin. Keskeistä eriyttävässä toiminnassa on kannustaminen, omien vahvuuksien tunnistaminen ja tavoitteiden asettaminen. Ylöspäin eriyttämisen tavoitteena mainitaan kielellisesti kehittyneiden oppilaiden haastaminen vaativampien tekstien avulla sekä oppilaille itselleen sopivien työtapojen löytäminen. (POPS 2014, 161).

Oppikirjat luodaan siis ajankohtaisen POPS:in tavoitteiden pohjalta. Moni kirjasarja tarjoaakin yleisten oppikirjojensa lisäksi myös erityisesti heikoille tukea tarvitseville oppilaille suunniteltua, alaspäin eriyttävää erityismateriaalia, joissa tehtäviä ja tekstejä on karsittu ja yksinkertaistettu. Nämä materiaalit keskittyvät yleensä lähinnä opittavan asian ydinsisältöihin. Joissain tapauksissa tällainen alaspäin eriyttävä oppikirja soveltuu oppilaan opetukseen hyvin. Niiden ongelmana on kuitenkin tietyille oppilastyypille suunnitellut ja usein yksitasoiset materiaalit, joista on usein karsittu pois kaikki soveltavat tehtävät. Eriyttävät oppikirjat ovat usein myös perusoppikirjaa kalliimpia, mikä puolestaan luo haasteen koulujen tiukoille budjeteille. (Roiha & Polso, 2018). Näistä syistä tutkimuksessa haluttiinkin keskittyä perusoppikirjojen sisältämiin eriyttämisen keinoihin. Opetusvälineet tai eriyttämisen keinot oppikirjoissa yksistään eivät kuitenkaan korvaa opettajan toteuttamaa oppimisen kokonaisvaltaista eriyttämistä, mutta ne voivat toimia opetuksen eriyttämisen tukena (Roiha & Polso, 2018).

### **3.1 Tehtävätyypit äidinkielenkirjoissa**

Scheininin (2004) mukaan keskilapsuudessa (6–12 v.), joka on myöhempää kehitysvaihetta lapsen elämässä, lapsi alkaa oppia käyttämään kuvauksellisia ilmauksia, abstrakteja sanoja sekä metaforia ja harvinaisempia sanoja. Tässä vaiheessa lapsi alkaa oppimaan eri teksti- ja tyyllilajeja ja kyky hallita globaaleja rakenteita kehittyy. Tähän aikaan kehittyy myös lapsen

päätelykyky ja käsitteellinen ajattelu. (Scheinin 2004, 29–31.) Kirjasarjojen rakenne on erilainen riippuen tekijästä, mutta tehtävätyypit pyrkivät painottamaan pääasiassa POPS:ssa (2014) mainittuja ja lapsen kehitysvaiheen mukaisia teemoja. Ensimmäisessä tehtävätyypissä tarkoitus on antaa oppilaalle lukuelämys ja yhteys omaan arkeen. Toinen tehtävätyyppi harjoittaa luetun ymmärtämistä ja oppilaan sanastoa. Kolmas tehtävätyyppi on tekstin tuottoa ja sen harjoittelua, neljäs taas kehittää oppilaan monilukutaitoa. Jotkut kirjat ovat myös jaksottaneet aiheita, jolloin tietyssä aikana painotetaan enemmän eri osa-alueita. (Helin, Hurmerinta, Ilomäki-Keisala, Muhonen & Santala 2019; Haviala, Kalm, Katajamäki, Siter & Vepsäläinen 2019.)

Tarkasteltaessa erilaisia tehtävätyyppejä oppikirjoissa, voidaan tehtäviä tarkastella myös siitä lähtökohdasta, minkälaista tietoa tehtävissä pyritään oppimaan ja millä tavalla sitä harjoitellaan. Andersonin ja Krathwohlin tavoitetaksonomia-ajattelun avulla voidaan miettiä eri tehtävätyyppejä tästä näkökulmasta. Tavoitetaksonomiassa kohdistetaan huomio tiedon eri lajeihin. Tällaisia lajeja ovat muun muassa faktatieto, menetelmätieto, käsitetieto ja metakognitiivinen tieto. Huomio kiinnitetään myös tiedon prosessointiin, joita ovat muistaminen, soveltaminen, ymmärtäminen ja arvioiminen. (Rättyä 2017; Rättyä 2015; Pintrich 2002; Krathwohl, 2002; Anderson & Krathwohl, 2001.) Tehtäviä voidaan jakaa neljään luokkaan myös tavoitteiden perusteella Andersonin ja Krathwohlin (2001) tavoitetaksonomiaa käyttäen. Ensimmäisen tason tavoite on käsitteen muistaminen ja toisena tavoitteena on käsitteiden ymmärtäminen ja käyttäminen suppeissa tehtävissä. Kolmannella tasolla tavoite on käsitteiden välisten suhteiden ymmärtäminen ja neljännen tason tavoite on käsitteiden soveltaminen tekstin ja puheen analyysissä. Näiden tehtävätyyppien avulla voidaan jäljittää myös eriyttämisen keinoja tutkimuksessa. (Andersonin & Krathwohlin 2001; Krathwohl, 2002.) Tässä tutkimuksessa otetaan huomioon kaikki oppikirjoissa esiintyvät tehtävät tehtävätyypistä riippumatta ja niitä tarkastellaan tutkittavien eriyttämisen keinojen suhteen. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan jaotella eriyttämisen keinoja koskemaan vain tiettyä tehtävätyyppiä. Jotkin tehtävätyypit voitiin kuitenkin usein yhdistää esimerkiksi nimenomaan ylöspäin eriyttäviin keinoihin tai vaihtoehtoisesti alapäin eriyttäviin keinoihin. Tällaisia olivat esimerkiksi opittua tietoa soveltavat tehtävät, jotka tyypillisesti Cashin (2017) ja Finen (2003) mukaan eriyttivät opetusta ylöspäin sekä tehtävät, jotka tarjosivat esimerkkejä tiedon ymmärtämisen tukena alaspäin eriyttävänä keinona.



### 3.2 Eriyttämisen keinoja oppikirjoissa

Eriyttävän opetuksen tavoitteena on tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuudet oppia ja kokea onnistumisia, ja eriyttäminen jaetaan tyypillisesti alaspäin ja ylöspäin eriyttämiseen. Opetuksessa pyritään tarjoamaan joustavia tehtäviä, jotka antavat sekä vihjeitä oppimisen tukemiseen että virikkeitä vaativampaan työskentelyyn (Watts-Taffeym. 2012, 306). Näin mahdollistetaan onnistuminen ja tavoitteet täyttävä oppiminen, jokaisen oppilaan taitotaso kuitenkin huomioiden. (Beecher & Sweeny 2008, 527; Cash, 2017.)

Cash (2017) ja Fine (2003) mainitsevat alaspäin eriyttämisen konkreettisiksi keinoiksi mm. työskentelyn ohjeistuksen ja esimerkkien, sekä työn yhtäjaksoisen keston ja työskentelyn vaatimusten vaikutukset oppimiseen onnistumiseen. Ylöspäin eriyttävä opetus puolestaan pyrkii motivoimaan oppilaita, jotka kaipaavat lisää haasteita opiskeluunsa. Esimerkiksi tehtävien laajuuden vaatimusten, opitun tiedon soveltamisen ja oppilaiden välisen yhteistyön avulla voidaan tarjota tarvittavia haasteita niitä tarvitseville ylöspäin eriyttäen. Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin näitä eriyttämisen keinoja.

Oppikirjojen pidemmät ja vaikeaselkoisemmat tekstit ovat usein haastavia muun muassa oppilaille, joilla on lukivaikeus tai heikko suomen kielen kielitaito. Monimerkityksellisiä sanoja vältetään eikä kuvattaville asioille anneta useita ilmauksia. Lisäksi hankalammat sanat pyritään avaamaan jo aikaisemmin tai tekstin yhteydessä. Sanastoltaan ja rakenteeltaan yksinkertaisemmat tekstit saattavatkin tukea paremmin näiden oppilaiden oppimista. Abstraktit ilmaukset vaativat enemmän kielellistä taitoa, joten heikommilla oppilailla niitä vältetään tai esitetään esimerkkien yhteydessä. Oppilaalle, jolla on lukivaikeus, voi myös liian pieni fonttikoko tai riviväliltään liian ahtaasti kirjoitettu teksti tuottaa vaikeuksia. Lukemisen tukena voidaan paitsi käyttää suurempaa fonttikokoa ja sana- sekä riviväliä, myös tukimerkintöjä kuten alleviivauksia tai korostuksia. (Roiha & Polso, 2018; Simola, M. 2015., 165, 168, 169; Virtanen 2009, 76–75, 82, 87,90, 91.) Vaikeat abstraktit passiivimuodot ja lauseenvastikkeet sekä hankalat verbi- ja sijamuodot vähentävät tekstin konkreettisuutta ja ymmärrettävyyttä (Simola 2015, 167; Kulkki-Nieminen & Leskelä 2012, 548; Virtanen 2009, 76).

Tomlinson ja Eidson (2002) esittävät useita eriyttämisen keinoja, joita voidaan hyödyntää oppimateriaaleissa ja opetuksessa. Näitä ovat selkeän ohjeistuksen lisäksi esimerkiksi työskentelytapojen ja tavoitteiden selkeyttäminen esimerkkien avulla. Luetun ymmärtämistä voidaan tukea esittämällä visuaalisia esimerkkejä sanallisten tai kirjallisten esimerkkien sijaan

tai niiden lisäksi. Esimerkit ja kuvitus voidaan myös sitoa oppilaiden kiinnostuksen kohtiin tai omiin kokemuksiin motivaation herättämiseksi ja kiinnostuksen ylläpitämiseksi. Oleellisen asian korostaminen auttaa sekä luetun ymmärtämisessä, että oleellisen tiedon muistamisessa. Korostus voidaan toteuttaa niin tekstin muotoiluin, kuten kirjainkoon ja alleviivauksen avulla, tai esimerkiksi sijoittamalla oleellinen tieto laatikoihin. Myös kuvia voidaan käyttää oleellisen tiedon korostamisen tukena. Tomlinson ja Eidson (2002) mukaan vertaisoppimista voidaan käyttää niin ylöspäin kuin alaspäin eriyttämisessä. Vertaiselta voidaan saada tukea tehtävän suorittamiseen ja luetunymmärtämiseen sekä taitoihin syventää asian ymmärtämistä ja tiedon soveltamista. (Tomlinson & Eidson, 2002.) Tässä tutkimuksessa keskitytäänkin näihin Tomlinsonin ja Eidsoninkin (2002) mainitsemaan oppikirjoissa sovellettaviin eriyttämisen keinoihin.

Muita eriyttämisen keinoja Tomlinsonin ja Eidsonin (2002) mukaan ovat muun muassa vapaaehtoiset oppitunnin sisäiset workshopit, eri taitotasolle ja valmiuksille soveltuvat internet sisällöt ja tiedonhaun tehtävät, fyysisen oppimisympäristön ja oppituntien rakenteeseen liittyvät järjestelyt sekä eri tasoiset oppimisen tehtävät. Oppilaat tarvitsevat sopivasti haasteita ja onnistumisia säilyttääkseen motivaation oppimista kohtaan ja kehittääkseen taitojaan. Esimerkiksi tarjoamalla eritasoisia tekstejä, voidaan auttaa oppilaita työskentelemään omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Oppilaille voidaan lisäksi tarjota erilaisia tapoja suorittaa tehtävä ja osoittaa osaamistaan. (Tomlinson & Eidson, 2002.) Tämän tutkimuksen luokat perustuvat aiemmin mainituille Tomlinsonin ja Eidsonin (2002) eriyttämisen keinoille, joita on mahdollista toteuttaa oppikirjoissa ilman opettajan aktiivista eriyttämistä. Näitä ovat eriyttämisen visuaaliset keinot, typografiset keinot ja pedagogiset keinot.

Aikaisemmissa visuaalisten keinojen tutkimuksissa on tutkittu kuvien käyttöä ja niiden merkitystä oppimiselle (mm. Levin, 1979; Rasco, Tennyson & Boutwell, 1975). Tutkimuksissa on huomattu, että kuvat tukevat tekstin ymmärtämistä ja sisällön hahmottamista. Kuvat saattavat myös avustaa lyhyt- ja pitkäkestoista muistamista. Levin (Levin, 1981; Carney & Levin, 2002) on luonut kuvakategoriat, joita käytetään useasti oppikirjakuvatutkimuksissa. Nämä hänen kategoriansa jaetaan esittäviin- ja koristekuviin. Esittävät kuvat visualisoivat tekstien sisältöjä tai niiden osa-alueita. Koristekuvilla ei niinkään ole suhdetta tekstin sisältöön, eivätkä ne tue sen sisäistä tulkintaa tai muistamista, niiden tehtävänä on herättää lukijan huomio tai mielenkiinto. Boererin (2004) mukaan koristekuvat voidaan jakaa vielä neljään alakategoriaan. Ensimmäiseksi kuviin, jotka herättävät huomiota,

toiseksi lukijan tunteisiin ja asenteisiin vaikuttaviin kuviin, sekä kolmanneksi organisoiviin kuviin. Kolmannessa kategoriassa kuva luo tekstille visuaalisen rakenteen tai kehyksen. Carney ja Levin (2002) lisäävät, että näin haastavaa toimintoa tai tekstiä pystytään jäsentämään helpommin luettaviksi osiksi. Neljäs alakategoria on muistitekniset kuvat, jotka avustavat tekstin sisällön muistamisessa. Pozzer-Ardenghi ja Roth (2004) myös lisäävät, että kuvia katsellessa lukija tulkitsee kuvia aiempien päätelmien ja tietojen mukaan, tällöin kulttuurinen tausta sekä arkipäivä ja arkipäiväiset päättelytaidot vaikuttavat kuvan sisällön ymmärtämiseen. Tässä tutkimuksessa visuaaliset keinot jaettiin luetunymmärtämistä helpottaviin tukikuviin, tehtävän suorittamiseen tai oleellisen tiedon korostamiseen liittyviin pedagogisiin kuviin ja Boererinkin (2004) mainitsemaan koristekuviin, joilla pyrittiin motivoimaan oppilasta tehtävän pariin.

Lukkarilan (2001, 7) käsittelee puolestaan typografiaa eriyttämisen keinona. Sillä on tarkoitus vaikuttaa tekstin tiedon välittymiseen ja ymmärtämiseen. Typografiaan luetaan muun muassa kirjaimet, numerot ja välimerkit, jotka pyrkivät auttamaan lukijaa jäsentämään tekstejä. (Lukkarila 2001, 7.) Brusilan (2001, 83–84) mukaan teksti saa visuaalisen muodon lisäksi lisämerkitystä typografialla ja näin pystytään lisäämään haluttua informaatiota. Typografisin keinoin vaikuttaminen voi olla lukijalle jopa tiedostamatonta vaikuttamista. Typografia on siis viestintää sanoman merkityksen lisäämiseksi oikeiden kirjaintyylien ja fonttien avulla. Tällä tavalla voidaan lisätä lukemisinnokkuutta ja jaksamista miellyttävien, houkuttelevien ja helpolukuisten tekstien avulla (Itkonen 2006, 72). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin eriyttämistä myös typografisten keinojen kuten fontti, muotoilu ja kirjasinkoko osalta.

## 4 Tutkimuskysymykset

Äidinkielen ja kirjallisuuden teksti- ja tehtäväkirjojen analysoinnin avulla on mahdollista selvittää, miten oppikirjat tukevat opetusta. Tällä tavoin voidaan myös selvittää minkälaisia mahdollisuuksia oppikirjat antavat kouluopetukseen. (Kauppinen ym. 2008, 206.) Tällä tutkimuksella pyrittiin tarkastelemaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja eri kustantajilta ja selvittämään, minkälaisia eriyttämisen keinoja aineiston kirjoissa oli hyödynnetty. Lisäksi tarkasteltiin kuinka paljon erilaisia eriyttämisen keinoja käytettiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Tutkimuksen avulla pyritään muodostamaan parempi kuva eriyttämisen keinoista, joita oppikirjoissa käytetään ja kuinka niitä voisi paremmin hyödyntää osana eriyttävää opetusta. Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten juuri neljännellä luokalla äidinkielen oppikirjoissa oli otettu huomioon erilaiset oppijat ja eriyttämisen tarpeet. Äidinkieli toimii välineaineena muiden oppiaineiden oppimiselle ja kehittää niitä taitoja, joita tarvitaan myös esimerkiksi reaaliaineiden opiskeluun (Taalas 1984, 183). Lisäksi neljännellä luokka-asteella oppilailta odotetaan kykyä työskennellä myös itsenäisesti, jolloin eriyttämisen keinojen merkitys oppikirjoissa korostuu (Roiha & Polso 2018).

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Miten oppikirjat ottavat huomioon opetusryhmän sisäiset eriyttämisen tarpeet?

Ensimmäinen tutkimuskysymykseen tarkastellaan eriyttämisen keinojen esiintyvyyttä koko tutkittavassa aineistossa. Tavoitteena oli selvittää, mitkä eriyttämisen keinot toistuvat aineistossa ja mitä eriyttämisen keinoja oli hyödynnetty vähemmän. Lisäksi pyrittiin selvittämään, oliko oppikirjoissa käytetty kaikkia luokittelun eriyttämisen keinoja (Tomlinsson & Edison 2002) tai esiintyikö niissä luokittelun ulkopuolisia eriyttämisen keinoja, joita ei ole mainittu analyysin lähteissä.

2. Miten äidinkielen oppikirjasarjat eroavat toisistaan eriyttävän materiaalin suhteen?

Toinen tutkimuskysymys keskittyi vertailemaan kirjasarjojen teksti- ja tehtäväkirjoja keskenään niissä käytettyjen eriyttämisen keinojen suhteen. Lisäksi tarkasteltiin kirjasarjojen ominaispiirteitä, sekä vertailtiin kirjasarjojen teksti – ja tehtäväkirjoja kokonaisuuksina toisiinsa. Tutkimuskysymysten avulla pyrittiin saamaan lisää tietoa oppikirjojen sisältämistä

eriyttämisen keinoista, jotta niitä voidaan hyödyntää paremmin osana opetusta. Tarkastelun kohteena oli myös se, oliko kirjoissa nähtävissä joitain kirjasarjojen välisiä erityispiirteitä.

## 5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa avataan tutkimuksen toteutusta. Ensimmäisessä alaluvussa kerrotaan tutkimuksen tiedonkeruun menetelmästä ja miten tutkimuksen aineisto on kerätty. Toisessa alaluvussa avataan, mitä tutkimusaineistoon sisältyy. Lopuksi kolmannessa luvussa kerrotaan, miten tutkimuksen aineistoa on analysoitu.

### 5.1 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineisto koostui neljän eri kirjasarjan neljännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden fyysisistä oppilaan oppikirjoista. Tutkimusaineiston kriteereiksi muodostuivat luokka-asteen ja aineen perusteella materiaalit, jotka olivat painettuja fyysisiä oppikirjoja, suomenkielisiä ja viimeisimmän opetussuunnitelman mukaisia. Kirjasarjojen tuli lisäksi sisältää sekä teksti- että tehtäväkirjan. Aineistoon sisältyi kolmen eri kustantajan kirjasarjat, jotka on listattu tarkemmin taulukkoon 1. **Sanoma Pro** oli kustantaja, jolta aineistoon sisältyi kaksi eri oppikirjasarjaa *Välkky 4* (2019) ja *Huima 4* (2020). Näiden lisäksi tutkimukseen kuului **Otavan** *Uusi Kipinä 4* (2018) ja **Edukustannuksen** *Kuiske 4* (2020) kirjasarja. Tutkimusaineisto koostui suomen kielen äidinkielen kirjasarjoista, jotka olivat nykyisen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaisia ja ne olivat toimineet oppikirjoina viimeisimmän opetussuunnitelman aikana. Tutkimukseen saadut painokset olivat tutkimusaineiston keruuhetkellä uusimmat. POPS (2014) ohjeistaa opetusmateriaaleja käsittelemään kunkin oppiaineen perusopetuksen perusteiden määräämiä oppimääriä ja aiheita. Oppikirjojen tulee siis ottaa huomioon tehtävänkuvaus, oppimisympäristöt ja erilaiset työtavat. Työtapoihin ja pedagogisiin ratkaisuihin sisällytetään muun muassa tavoitteet, ohjaus ja eriyttäminen sekä oppilaan tuki. Alustavan aineiston läpikäynnin perusteella eri kirjasarjat painottivat opetussuunnitelman aiheita lukuvuoden eri aikoina. Tästä syystä valittu materiaali analysoitiin koko lukuvuoden ajalta. Mikäli aineistoista analysoitaisiin esimerkiksi vain syyslukukauden opetusmateriaalit, ei kirjasarjoissa välttämättä käsiteltäisi samoja aiheita syyslukukauden aikana. Tämä saattaisi vaikuttaa aineistossa ilmeneviin eriyttämisen keinoihin.

**Sanoma Pro** on Suomen suurin oppimateriaalikustantaja, jonka oppimateriaaleja käyttää 47 000 opettajaa yli 3 000 suomalaiskoulussa (Sanoma Pro, 2021). Myös **Otava** on yksi laajimmista suomalaisista oppimateriaalien yleiskustantajista, jonka oppimateriaalit tavoittavat vuosittain noin 30 000 opettajaa ja noin 600 000 oppilasta (Otava, 2021).

Kolmanneksi oppikirjakustantajaksi tuli hieman pienempi kustantaja **Edukustannus**, joka kuuluu Publiva Oy:hyn. Se on toteuttanut uusia oppimiskäytäntöjä vuodesta 2011 (Publiva Oy, 2021). Kustantajat **Sanoma Pro** ja **Otava** ovat tässä tutkimuksessa laajan käyttöasteensa vuoksi, sillä haluttiin tarkastella, minkälaiset eriyttämisen keinot nousivat esiin laajimmin käytössä olevissa oppikirjoissa. **Edukustannus** ei ole käyttöasteeltaan yhtä suuri kuin muut kustantamot, mutta tutkimuksen kannalta oli mielenkiintoista tutkia myös sen tarjoamia oppimateriaaleja.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineistoon sisältyvät 4. luokan äidinkielen kirjasarjat.

Kirjan nimi	Kustantaja	Julkaisu vuosi	Painos	Sivumäärä
<b>Välkky 4</b> tekstikirja	Sanoma Pro	2019	3.–8. painos	<b>177</b>
<b>Välkky 4</b> tehtäväkirja	Sanoma Pro	2019	3.–9. painos	<b>96</b>
<b>Huima 4</b> tekstikirja	Sanoma Pro	2020	1. painos	<b>128</b>
<b>Huima 4</b> tehtäväkirja	Sanoma Pro	2020	1.–2. painos	<b>148</b>
<b>Uusi Kipinä 4</b> tekstikirja	Otava	2018	2.–3. korjattu painos	<b>212</b>
<b>Uusi Kipinä 4</b> tehtäväkirja	Otava	2018	2.–3. korjattu painos	<b>133</b>
<b>Kuiske</b> tekstikirja	Edukustannus	2020	2. painos	<b>152</b>
<b>Kuiske</b> tehtäväkirja	Edukustannus	2020	3. painos	<b>112</b>

*Välkky 4* kirjasarjan tehtäväkirjassa on 96 sivua ja tekstikirjassa 176 sivua. Tutkimusaineiston *Välkky 4* tekstikirja on **Sanoma Pro:n** kustantama ja se on julkaistu vuonna 2019. Aineiston *Välkky 4* tehtäväkirja on **Sanoma Pro:n** oppikirja vuodelta 2020. *Välkky 4* teksti- ja tehtäväkirja on jaettu kuuteen jaksoon, jotka käsittelevät opiskelutaitoja (1), kieltä ja kirjoittamista (2), kirjallisuutta (3), kieltä (4), viestintää ja tiedonhankintaa (5) sekä kirjallisuutta (6). Lisäksi viimeiseksi jaksoksi on toteutettu Opin lisää! -lisämateriaali. Jaksojen aikana oppilas harjoittelee kyseisiä taitoja jakson teemojen mukaisesti. **Sanoma Pro:n** *Välkky 4* tuoteperheeseen kuuluvat teksti- ja tehtäväkirjan lisäksi, tehtäväkirja ratkaisut, Eriytävä tehtäväkirja, Suomi toisena kielenä, Kirjoitusvihko, Opettajan opas, Arviointi sekä digitaaliset materiaalit e*Välkky* Opetusmateriaali, Oppilaan verkkotehtävät ja Peikkoleiri

mobiilipeli. *Välkky 4* materiaalin lisäksi voidaan opetuksessa hyödyntää **Sanoma Pro:n** Arttu-sovelluksen digitaalisia materiaaleja.

**Sanoma Pro:n** *Huima 4* tekstikirjassa on 128 sivua ja *Huima 4* tehtäväkirjassa 148 sivua. Tutkimusaineiston *Huima 4* tekstikirja ja *Huima 4* tehtäväkirja on julkaistu vuonna 2020. *Huima 4* teksti- ja tehtäväkirjat on jaettu kuuteen jaksoon, joissa käsitellään monipuolisesti opetussuunnitelman mukaisia äidinkielen ja kirjallisuuden teemoja. Taitoja harjoitellaan jaksoissa hajautetusti ja monipuolisesti, mutta eri jaksoissa painotus vaihtelee oikeinkirjoituksen, kielioppitiedon, opiskelutaitojen, monilukutaidon ja kirjallisuuden välillä. *Huima 4* tuoteperhe sisältää *Huima 4* teksti- ja tehtäväkirjojen lisäksi fyysisinä materiaaleina Opettajan oppaan, Suomi toisena kielenä-kirjan, Eriyttävän tehtäväkirjan sekä kirjoitustaitovihon ja digitaalisina materiaaleina Digiopetusmateriaalin, Muokattavat kokeet sekä Bingel tehtävät. Lisäksi *Huiman* yhteydessä voidaan hyödyntää **Sanoma Pro:n** Arttu-sovelluksen digitaalisia sisältöjä.

**Otavan** *Uuden kipinän 4* tehtäväkirjassa on 133 sivua ja tekstikirjassa on 212 sivua, nämä aineistoon sisältyvät oppikirjat on julkaistu vuonna 2018. *Uusi Kipinä 4* tehtäväkirja ja lukukirja on jaettu seitsemään jaksoon, joiden aikana käsitellään kielitietoa, lukutaitoa, opiskelutaitoja, kirjoitustaitoa sekä mediataitoja. Kunkin jakson aikana harjoitellaan näitä taitoja jakson teeman mukaisesti. Jaksojen teemat ovat tekstilajit (1), kirjallisuuden klassikot (2), sanaluokat (3), kaunokirjallisen tekstin kirjoittaminen (4), Kalevala (5), media (6) ja puheviestintä (7). *Uusi Kipinä 4* tuoteperhe koostuu tekstikirjasta ja tehtäväkirjasta, opettajan oppaasta ja opettajan liitteet-kirjasta sekä *Uusi Kipinä 4* digiopetusmateriaalista, joka sisältää myös digikirjan oppilaille, sekä oppilaiden digitehtäviä.

Publiva Oy:hyn kuuluvan **Edukustannuksen** *Kuiske 4* tekstikirjassa on 152 sivua ja se on julkaistu alun perin vuonna 2018. Aineiston analyysissä käytettiin kirjan 2. painosta, joka on julkaistu vuonna 2020. *Kuiske 4* tehtäväkirjassa on 112 sivua ja se on julkaistu vuonna 2018. Aineiston analysoitiin kirjan 3. painos vuodelta 2020. *Kuiske 4* teksti- ja tehtäväkirjat on jaettu kuuteen jaksoon, joiden aikana harjoiteltiin hajautetusti opetussuunnitelman mukaisia äidinkielen ja kirjallisuuden taitoja. *Kuiske 4* tuoteperheeseen kuuluvat tekstikirjan ja tehtäväkirjan lisäksi *Keskity* ja kirjoita työkirja, *Kuiske 4* Opettajan opas sekä *Kuiske 4* Digimateriaali.



## 5.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimus aloitettiin perehtymällä tutkimustietoon eriyttämisen, oppikirjojen ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen teoriaosuuden sekä tutkimuskysymysten kirjoittamista varten. Tutkimuskysymysten muodostamisen jälkeen otettiin yhteyttä tutkimuksen kriteerien täyttävien oppikirjasarjojen kustantajiin sähköpostitse (LIITE 1) ja jokainen kustantajasta oli halukas antamaan materiaalia tutkimuksen käyttöön. Tutkimusaineiston hankintalomakkeessa ilmoitettiin kustantajille työn aihe ja tutkimustarkoitus. Sähköpostissa ilmoitettiin myös, että tutkimus tullaan julkaisemaan Turun yliopiston julkaisuarkistossa. Kaikilta neljältä kustantajalta saatiin tarvittava fyysinen materiaali teksti- ja tehtäväkirjojen tutkimiseen. Eri kirjasarjat käyttävät kirjoista eri nimityksiä, mutta tässä tutkimuksessa käytetään selvyuden vuoksi yleisnimiä teksti- ja tehtäväkirja kaikkien kirjasarjojen oppikirjoista. Tutkimukseen saatiin jokaiselta kustantajalta teksti- ja tehtäväkirjat. Lisäksi saatiin materiaalia, jota ei tutkittu tässä tutkimuksessa. **Sanoma Pro:lta** saatiin opettajanoppaat, eriyttävät tehtäväkirjat ja digimateriaalit. **Otava** antoi tutkimuksen käyttöön myös digimateriaaleja, jotka sisälsivät oppikirjat sekä opettajanoppaan. **Edukustannus** ilmoitti, ettei heillä ole erillistä eriyttävää kirjaa, mutta he lähettivät oppikirjojen lisäksi myös opettajanoppaan ja sen yhteydessä infotekstin, miten materiaalin eriyttäminen on rakennettu.

Tavoitteeksi muodostui tutkia oppilaan fyysisten oppikirjojen valmiutta tukea eriyttävää opetusta. Tällä tavoin oppilaan valmis materiaali voisi tukea opettajaa työssään, keventäen eriyttävien materiaalien luomisesta syntyvää työtaakkaa. Tässä tutkimuksessa ei otettu huomioon fyysisistä teksti- ja tehtäväkirjoista erillistä eriyttävää materiaalia kuten eriyttävää tehtäväkirjaa tai opettajanoppaita. Lisäksi tässä tutkimuksessa selvitettiin oppikirjojen eriyttämisen mahdollisuuksia ilman opettajan aktiivista eriyttämistä. Myös tästä syystä rajaus tehtiin sisällyttämään vain oppilaan fyysiset materiaalit jättäen pois opettajanoppaan sekä mahdolliset eriyttävät kirjat. Aineiston ulkopuolelle rajattiin lisäksi digitaalinen materiaali. Digitaalinen materiaali saattoi muuttua nopeammalla aikavälillä kuin fyysinen kirja, mikä olisi saattanut aiheuttaa ongelmia tutkimuksen edetessä ja sen tulosten luotettavuudessa. Tutkimuksen aineiston ulkopuolelle rajattiin myös opetukseen tarkoitetut muut materiaalit. Muita opetukseen käytettäviä materiaaleja saattoivat olla esimerkiksi sanomalehdet ja kaunokirjalliset teokset, kuten oppilaiden omat lukukirjat, jotka rajattiin tutkimuksen aineiston ulkopuolelle. Lisämateriaalien aiheuttamien lisäkustannusten vuoksi niitäkään ei ole otettu huomioon, jotta jokaisella oppilaalla on samat mahdollisuudet eriytettyyn aineistoon resursseista riippumatta.

### 5.3 Aineiston sisällönanalyysi

Tutkimuksen aineistoa käsiteltiin laadullisesti. Laadullisessa sisällönanalyysissä aineiston analysointitapa on riippuvainen siitä, onko kyseessä teorialähtöinen, teoriaohjaava vai aineistolähtöinen sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 120–135). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli tutkia tutkimusaineistoa nimenomaan aineistolähtöisesti eli miten eri opetusta eriyttäviä lähestymistapoja oppilaan oppimateriaaleissa hyödynnetään. Tutkimukseen tehtiin oma luokitus eriyttämisen keinoista, jotka perustuivat muun muassa Tomlinsonin & Eidsonin (2002) tutkimukseen ja havaintoihin kirjojen silmäilyvaiheessa (TAULUKKO 2).

Luokittelusta on poistettu Tomlinsonin ja Edisonin (2002) mainitsevat taitto ja kielelliset piirteet. Pelkän aineiston pohjalta näitä ei voitu perustellusti arvioida, sillä vertailukohdaksi olisi tarvittu esimerkiksi kirjasarjojen eriyttävät oppikirjat, jotka eivät sisältyneet aineistoon. Lisäksi päädyttiin lisäämään luokka “luokittelemattomat tehtävät” niille aineiston tehtäville, joihin ei voitu liittää mitään taulukon 2 luokkien sisältämistä eriyttämisen keinoista.

Laadullisessa sisällönanalyysissä tutkittava aineisto hajotetaan ensin pienempiin ja pelkistettyihin osiin, jotka ryhmitellään johdonmukaisesti oikeiden käsitteiden alle, jotta ne muodostaisivat eheän kokonaisuuden. Tällä tavoin hajanaisesta materiaalista pyritään tekemään tiivis ja selkeä kuvaus tutkimusaiheesta, josta voidaan löytää uutta ja syvempää tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109). Tämän tutkimuksen sisällönanalyysissä edettiin Tuomen ja Sarajärven (2009) määrittelemän laadullisen tutkimuksen mallin mukaisesti.

TAULUKKO 2. Eriyttämisen keinojen luokittelu Tomlinsonia & Eidsonia (2002), Roihaa & Polsoa (2018), Cashiä (2017) sekä Fineä (2003) mukailleen, sekä luokittelemattomien tehtävien luokka.

Eriyttämisen typografiset keinot	Eriyttämisen visuaaliset keinot	Eriyttämisen pedagogiset keinot	Luokittelemattomat tehtävät
Kirjasinkoko  (suurempi/pienempi teksti)	Pedagogiset kuvat  (toistuvat kuvat oleellisen tiedot yhteydessä)	Vastausvaihtojen rajaaminen  (annettu valmiit vastausvaihtoehdot esim. A, B, C)	Ei luokittelussa esiintyviä eriyttäviä elementtejä
Fontti ja muotoilu  (tekstin kursivointi, lihavointi, muusta tekstistä eroava fontti kiinnittämässä huomion)	Tukikuvat  (kuvaavat tekstissä esiintyviä aiheita, antavat vihjeitä tehtävän suorittamiseen)	Vastausten laajuuden vaatimukset  (tehtävässä ilmoitettu vaatimus vastauksen koosta)	
	Muut kuvat/  Koristekuvat  (pitävät yllä oppilaan mielenkiintoa, eivät suoraan tue tehtävän suorittamista tai opittavan asian oppimista)	Vertaisoppiminen  (tehtävänannossa ohjeistetaan työskentelemään yhdessä muiden kanssa)	
	Oleellisen tiedon korostaminen (oleellinen tieto nostettu esiin grafiikan, kuten laatikoiden avulla)	Käsitteiden selittäminen  (käsitteet selitetään ensimmäisellä lukukerralla lukijalle)	
		Johdatteleva tehtävä  (tehtävässä on annettu tehtävän aloitus, lauseen aloitus tms.)	
		Esimerkki  (esimerkkilause tai esimerkkivastaus tehtävään)	

Tässä tutkimuksessa aineisto siis pelkistettiin taulukon 2 mukaisesti. Työn yksikkönä (n) toimii yksi sivu eli materiaalia läpikäydessä tutkittiin aineistoa yksi sivu kerrallaan. Mikäli sivulla huomattiin jokin taulukossa 2 mainittu eriyttämisen keino, merkittiin sivunumero ylös analyysitaulukkoon (mallina LIITE 2). Yhdellä sivulla saattoi olla useampikin eriyttämisen keino ja jopa yksi tehtävä saattoi sisältää monta eri eriyttämisen keinoa (KUVIO 1).

Luokittelemattomissa tehtävissä ei kuitenkaan hyödynnetty mitään luokittelun mukaisista eriyttämisen keinoista. Tämän luokan avulla pyrittiin selvittämään kuinka suuri osa tehtävistä ei sisältänyt eriyttämisen keinoja. Jos sivulla oli luokittelematon tehtävä, merkittiin sen sivun numero muiden eriyttämisen keinojen tapaan analyysitaulukkoon luokittelemattomien tehtävien kohdalle. Sivun muissa tehtävissä tai ulkoasussa saattoi kuitenkin esiintyä eriyttämisen keinoja, jolloin sivu luokiteltiin tavalliseen tapaan kyseisen eriyttämisen keinoon kohdalle analyysitaulukkoon, kuten liitteessä 2. Luokittelemattomia tehtäviä kohdeltiin siis analyysissä kuten muitakin eriyttämisen keinoja. Kirjoja käsiteltiin erillisinä kokonaisuuksinaan, vaikka ne kuuluivat samoihin oppikirjasarjoihin. Täällä tavalla saatiin kokonaiskuva eriyttämisen keinoista ja samalla pystyttiin vertailemaan eriyttämisen keinoja paitsi oppikirjasarjojen välillä, myös teksti- ja tehtäväkirjojen välillä.

Tutkimus perustui oletukselle, että tietyt tekstit, kuvitukset ja tehtävien ominaisuudet helpottavat oppimista ja ymmärtämistä (mm. Julkunen 1989) ja mahdollistavat syväoppimista (mm. Hohti & Leino 2001) (Karvonen, Tainio & Routarinne 2017.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien tapausten määrä ei usein ole suuri (Alasuutari 2012a) eikä tähänkään työhön sisältynyt neljää oppikirjasarjaa enempää. Tutkimusaineistosta ei siis pyritäkään muodostamaan yleistyksiä vaan aineiston avulla pyritään tekemään aikaisempaa tutkimusta syvemmäksi ja ymmärrettävämmäksi (Alasuutari 2012b).

Kun tutkimusaineisto oli kerätty, tutustuttiin tutkimuksessa aineistoon. Työtapa toteutettiin lukien *Uusi Kipinä 4:n* kaksi ensimmäistä kappaletta tutkijat yhdessä, luoden näin perustaa luokittelutavalle. Kappaleet 3.–7. luettiin itsenäisesti, jonka jälkeen tarkistettiin yhteneväisyys. Aineistosta kerättyä tietoa vertailtiin varmistaen, että tutkijasta riippumatta tehtävä oli luokiteltu samalla tavoin. Samankaltaisten ryhmien yhdistäminen tai jonkin ryhmän erottaminen kuului myös tähän vaiheeseen. Yläkategorioita ja alakategorioita luotiin eriyttämisen keinoille aineiston selkeyttämiseksi. Yläkategorioiksi muodostuivat typografia, visuaaliset keinot, pedagogiset keinot ja luokittelemattomat tehtävät (TAULUKKO 2). Tällä

tavoin käsitteellistimme aineiston (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Tämän jälkeen koko loppuaineisto käytiin läpi siten, että kumpikin tutkija analysoi aineistoa itsenäisesti taulukon 2. luokittelun mukaisesti. Tutkimuksen analysoinnin aikana havaitut eriyttämisen keinot kirjattiin analyysitaulukkoon sivuittain, kun materiaalista tunnistettiin jokin eriyttämisen keino. Tämän prosessin avulla nousivat esiin etenkin eriyttämisen keinot, jotka toistuivat aineistossa usein.

Kuviossa 1 esitetään aineistosta esimerkkisivu, jonka avulla avataan aineiston luokittelua tässä tutkimuksessa. Kuten esimerkkisivulla, joissakin tapauksissa tehtävä tai teksti saattoi sisältää useampaakin eriyttämisen keinoa. Tällöin kirjattiin ylös kumpikin esiintynyt eriyttämisen keino kyseiselle sivulle.

Kyseistä koko sivun esimerkkiä (KUVIO 1) tutkittaessa huomataan ensin Typografiset keinot (1), eli fonttikoon ja muotoilun poikkeavuus muuhun tekstiin verrattuna. Typografisten keinojen lisäksi grafiikan avulla on korostettu oleellista tietoa (1). Seuraava kohta esimerkissä sisälsi eriyttämisen keinoina käsitteiden selittämistä (2) ja esimerkkejä (3), jolloin se kirjattiin näihin molempiin tyypeihin. Lisäksi kyseinen esimerkki havainnollisti jokaista sadun tuntomerkkiä tukikuvin (4) sekä korosti oleellisen tiedon (5) värillisen laatikon avulla. Esimerkki luettiin tällöin mukaan myös tukikuviin ja oleellisen tiedon korostamiseen grafiikan avulla. Esimerkkisivun ensimmäinen tehtävä (6) on luokiteltu luokittelemattomaksi tehtäväksi, sillä se ei sisältänyt mitään luokittelun mukaisista eriyttämisen keinoista.

Samalla sivulla esiintyy myös useampi pedagoginen kuva (7, 9, 10). Tutkimuksessa laskettiin eriyttämisen keinoja sivuittain, jolloin pedagogiset kuvat luettiin sivulta tyyppiin pedagogiset kuvat vain kerran. Kohdassa seitsemän (7) nähdään useampi kuva, jotka ovat liitettynä tehtävään ja kuvien tarkoituksena on herätellä oppilaan ennakkotietoja opittavasta aiheesta. Se luetaan pedagogiseksi kuvaksi, sillä kuva on olennainen osa tehtävän suorittamista.

Pedagoginen kuva numero yhdeksän (9) ohjaa oppilaan asennoitumaan tiettyyn toimintamuotoon johdonmukaisesti läpi kirjan, jolloin myös se laskettiin pedagogiseksi kuvaksi. Tässä tapauksessa pedagoginen kuva ohjaa oppilasta toimimaan parin kanssa vertaisoppimista hyödyntäen. Pedagogiseksi kuvaksi luettiin myös kuva kymmenen (10), joka puolestaan sisältää opetettavaa tietoa, ja ohjaa tehtävän suorittamisessa. Vertaisoppimiseen ohjataan tehtävässä 2 b. joka on edustettuna kohdassa kahdeksan (8).

**KIRJOITTAMINEN**

1. Typografia, fonttikoko, muotoilu, oleellisen tiedon korostaminen grafiikan avulla

**Satu**

Satu on mielikuvituksellinen kertomus, johon on kätkeyty jokin opetus tai viisaus.  
Esimerkkejä sadun tuntomerkeistä:

2. Käsitteiden selittäminen  
3. Esimerkki

4. Tukikuva



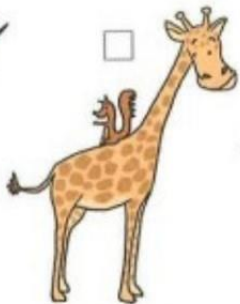

mielikuvitus-olennot  
taikaesineet  
muodonmuutokset  
ihmisten tavoin toimivat eläimet

5. Oleellisen tiedon korostaminen grafiikan avulla

**1 Kirjoita niin monta satuhahmoa kuin muistat.**

6. Luokittelematon tehtävä


**2 a. Mitkä kuvista liittyvät johonkin tuttuun satuun? Merkitse rasteja.**

7. Pedagoginen kuva  
9. Pedagoginen kuva

**b. Valitse yksi a-kohtan kuvien saduista. Kerro parillesi lyhyesti, mitä siinä tapahtuu.**

8. vertaisoppiminen



10. Pedagoginen kuva

34 ORAVA JA PÄÄSKYKENEN

KUVIO 1. Esimerkki aineiston käsittelystä (Huima 4 tehtäväkirja 2020, 34)

Kun tutkimusaineisto oli käyty läpi ja analyysitaulukkoon oli kirjattu ylös ne sivut, joissa kutakin eriyttämisen keinoa esiintyi, laskettiin jokaiselle eriyttämisen keinolle esiintyvyyssprosentti. Prosentista selvisi, kuinka suuressa osassa kirjan kokosivumäärästä oli käytetty kutakin tarkasteltavaa eriyttämisen keinoa. Esiintyvyyssprosentti laskettiin kertomalla esiintyvyyssivumäärä sadalla ja jakamalla tulo kirjan kokonaissivumäärällä. Esimerkiksi, jos typografiaa oli 56 sivulla ja kokonaissivumäärä oli 150 laskettiin se seuraavasti:  $56 \times 100 / 150 = 37,33\%$  Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, miten teksti- ja tehtäväkirja eriyttivät yhdistelmänä, verrattuna toisiin kirjasarjoihin. Tällöin ne teksti- ja tehtäväkirjan sivut, joilla oli esiintynyt tiettyä eriyttämisen keinoa, summattiin ja kerrottiin sadalla. Tämän jälkeen jaettiin saatu tulo yhteissivumäärällä, prosenttilaskusäännön mukaisesti. Esimerkiksi *Välkky 4* tekstikirjassa oli eriyttävää piirrettä kirjasin koko 125 sivulla ja tehtäväkirjassa 14 sivulla, tällöin 125 summataan lukuun 14 ja kerrotaan 100, jonka jälkeen tulo jaetaan kaikkien sivujen yhteislukumäärällä. Näin muodostuu seuraava:  $[(125+14) \times 100]:273=50,3$ . Tällöin *Välkky 4* kirjasarjana eriytti materiaaliaan kirjasin koon suhteen 50,3 prosentilla.

## 6 Tulokset ja niiden tulkinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa tällä hetkellä opetuskäytössä olevien neljännen luokan äidinkielen oppikirjojen tavoista eriyttää opetusta. Aluksi käsitellään aineistossa esiintyviä eriyttämisen keinoja ja niiden käyttöä oppimisen tukena. Teksti- ja tehtäväkirjoista koottiin konkreettisia esimerkkejä erilaisista eriyttämisen keinoista, joita kirjojen tehtävissä oli käytetty. Tulokset ja johtopäätökset perusteltiin teoreettisen viitekehyksen, sekä osittain muun lähdekirjallisuuden pohjalta. Alaluvussa 5.1 vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja avataan tarkemmin, miten aineiston oppikirjat ottavat huomioon opetusryhmän sisäiset eriyttämisen tarpeet. Samalla käsitellään eri eriyttämisen keinojen tyyppisiä ja käyttöä aineiston oppikirjoissa oppimisen tukena. Alaluvussa 5.2 vastataan toiseen tutkimuskysymykseen teksti- ja tehtäväkirjojen välisistä eroista, sekä kirjasarjojen välisistä eroista eriyttämisen keinojen suhteen.

### 6.1 Oppikirjojen keinot huomioida opetusryhmän eriyttämisen tarpeet

Tässä luvussa käsitellään typografian, visuaalisten ja pedagogisten eriyttämisen keinojen esiintyvyyttä aineistossa. Tekstissä esitellään esimerkkejä kyseisistä eriyttämisen keinoista. Esimerkkejä eriyttämisen keinoista kuvataan myös liitteessä 2. Lopuksi esitellään tuloksia luokittelemattomista tehtävistä sekä niistä eriyttämisen keinoista, joita ei esiintynyt koko aineistossa, vaan vain yhdessä tai kahdessa kirjassa. Näitä kirjakohtaisia eriyttämisen keinoja käsitellään kirjasarjojen ominaispiirteiden yhteydessä.

#### Typografia

Tässä luvussa keskitytään oleellisen tiedon korostamisen typografisiin keinoihin ja avataan pedagogisten kuvien käyttöä tarkemmin seuraavassa luvussa visuaalisten keinojen yhteydessä. Typografisilla keinoilla voidaan ohjata oppilaan huomiota oleelliseen tietoon ja korostaa haluttuja asioita visuaalisesti tekstin sisällä. Tässä luvussa tarkastellaan kirjasarjojen tapaa korostaa, alleviivata ja ohjata lukijan huomiota haluttuun suuntaan typografisin keinoin, jotta teksti on oppilaalle helpompaa ja selkeämpää. Jokaisessa kirjassa esiintyi typografisina keinoina paljon fonttikoon ja –tyypin variaatioita. Aineistossa eriyttävänä keinona toistui usein olennaisen ja uuden tiedon korostaminen, joka toteutettiin mm. typografian ja pedagogisten kuvien avulla. Tärkeä tieto on pyritty merkitsemään johdonmukaisesti läpi



kirjan. Lukijan huomiota on voitu ohjata toistuvalla kuvalla eli pedagogisella kuvalla sekä muusta tekstistä eroavan fontin, tekstin värin, fonttikoon tai kirjainten paksuuden avulla. Oleellisen tiedon korostamista kuvien tai grafiikan avulla käsitellään tarkemmin visuaalisten keinojen yhteydessä.

Aineistosta nousi esiin, että tekstikatkelmissa, uusien kappaleiden ja aiheiden alussa otsikot ja väliotsikot olivat suurempia kuin muualla aineistossa kuten kuviossa 2. Otsikot sisälsivät opittavan teeman tai tekstin aiheen antaen suuntaa ja vihjeitä tekstin käsittelemälle aiheelle.

Suurennettujen väliotsikoiden (KUVIO 2) avulla oppilasta voidaan ohjata jäsentämään tekstiä, jos se on pitkä tai vaikealukuinen. Näin voidaan tukea informaation välittymistä oppilaille ja samalla teksti jäsenyy ja tekstin luetun ymmärtämistä tuetaan merkittävästi. Lukija ei välttämättä edes huomaa tai tiedosta, että hänen huomionsa on kiinnitetty johonkin tiettyyn asiaan. Näin voidaan tukea etenkin heikkoa lukijaa alaspäin eriyttävänä keinona. Samalla kognitiivisesti kehittynyttä oppilasta voidaan ohjata otsikoiden avulla esimerkiksi kertaamaan kokeeseen oleellisia asioita. Kuvion 2. esimerkissä otsikoiden lisäksi ohjeistusta oli selkeytetty ranskalaisin viivoin. Lyhyt ja selkeä ohjeistus tukee etenkin heikon lukutaidon omaavan oppilaan työskentelyä. Kuvion 2. esimerkin tehtävänannossa ohjeistettiin lisäksi tiedonhaun toteutuksessa. Omin sanoin kirjoittamisen lisäksi ohjattiin pohtimaan oleellisia asioita tekstistä tukien luetunymmärtämistä.

## “Omin sanoin kirjoittaminen

### **Kun haet tietoa, muista seuraavat asiat:**

- Mieti, mikä tieto on tärkeää ja mikä vähemmän tärkeää.
- Älä kopioi tekstiä suoraan vaan kirjoita asiat omin sanoin...”

KUVIO 2. Esimerkki kirjaisinkoosta (Huima 4 tehtäväkirja, 2020, 42)

Kirjoitusasua muokattiin myös esimerkiksi vaihtamalla tekstin väriä kuten kuvion 3. esimerkissä tai kursivoimalla oleellista tietoa tekstistä, kuten kuvion 4 esimerkissä. Kun vain osa tekstistä korostettiin värin tai muotoilun avulla, oli korostuksen kohteena usein

työstettävän tekstin nimi, kuten kuvioissa 3 ja 4 tai jokin muu oleellinen tieto tai termi, kuten opetettava sanaluokka. Korostettaessa sanan sanaluokkaa, sanaluokan fontin väri saatettiin muuttaa eroamaan muusta tekstistä. Näin luotiin lisämerkitystä tekstile ja haluttua viestiä pystyttiin vahvistamaan typografian avulla, kuten kuvioissa 3 ja 4.

Tehtävä 2. Lue sarjakuva *Kamala luonto* sivulta 41. Kerro tai kirjoita.

KUVIO 3. Esimerkki tiedon korostamisesta fontin eri värin avulla (Kuiske tekstikirja 4, 2020. 42)

Tehtävä 1. Lue teksti *Kingi*. Keskustele tai kirjoita lukukokemuksestasi.

- a) Ihmettelen, miksi...
- b) Minä en olisi...
- c) Miltähän...

KUVIO 4. Esimerkki tiedon korostamisesta fontinavulla (Välkky tekstikirja 4, 2019. 91)

Typografisin keinoin saatettiin myös erottaa esimerkiksi tehtävänanto ja siihen liittyvät esimerkit tai johdattelevat, tehtävän suorittamista ohjaavat, apukysymykset toisistaan esimerkiksi kursivoimalla, kuten kuvion 5 esimerkissä. Näin oppilaalle pyrittiin korostamaan, että kursivoitu teksti on tehtävän apuna, mutta sitä ei ole kuitenkaan tarkoitus sisällyttää omaan tekstiin eivätkä ne ole osa varsinaisia ohjeita. Näin oppilasta tuettiin jäsentämään eri tekstejä ja oman tekstin kirjoittamista. Samalla ohjattiin oppilaan huomio oleelliseen tietoon tekstissä. Kuvion 2 esimerkissä käytettiin lisäksi ranskalaisia viivoja selkeyttämään ohjeistusta, kuten esimerkissä 5.

★ Kirjoita pelin nimi ja vastaa seuraaviin kysymyksiin kokonaisilla virkkeillä.

- *Kuka on keksinyt pelin?*  
*Missä ja milloin peli on keksitty?*  
*Miten peliä pelataan?*  
*Miten hyvin peli on menestynyt?*  
*Mikä tekee pelistä merkittävän?*

KUVIO 5. Esimerkki Typografialla erotetuista apukysymyksistä (Kuiske 4, 2020. 126)

Aineiston teksteistä nostettiin esiin haluttuja asioita myös alleviivaamalla. Kuvion 6. esimerkissä haluttiin korostaa puhekielen eroja kirjakielen. Tehtävässä oli alleviivattu lauseen subjektit “se” ja “kissa” sekä adverbiaalit “tuonne” ja “metsäpolulle päin”, jotka edustavat kirjakielen vastiketta puhekielen versiolle. Alleviivaamalla pyritään kohdistamaan oppilaan huomio lauseessa muuttuviin tai muuten tärkeisiin kohtiin ja ohjaamalla tekstien vertailua. Oleellista tietoa korostettiin aineistossa typografian keinojen lisäksi myös grafiikan ja kuvien avulla, jota avataan tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

### **Nimeä:**

- täsmällisillä sanoilla.

**I** Se juoksi tuonne. -> **I** Kissa juoksi metsäpolulle päin.

KUVIO 6. Esimerkki oleellisen tiedon korostamisesta alleviivaamalla (Välkky 4, 2019. 32)

### **Visuaaliset keinot**

Oppilaan huomiota ohjattiin oleellisen tiedon oppimiseen typografian lisäksi myös pedagogisten kuvien avulla. Kuvat tukevat tekstin sisältöjen hahmottamista ja ymmärtämistä. Kirjassa toistuvat pedagogiset kuvat ohjasivat oppilaan huomion opittavan tiedon tiivistelmiin, tietoiskuihin tai tekstikappaleisiin. Näin oppilas tietää nähdessään tietyn kuvan, että tietolaatikko sisältää esimerkiksi uuden opittavan asian tai luettavan tekstikappaleen.

Kuvion 7. esimerkin pedagoginen kuva, jossa esiintyy jänis, merkitsee aina uutta opittavaa tietoa, jolloin oppilas tämän nähdessään tietää sen sisältävän tärkeää ja oleellista tietoa. Kuvan avulla kiinnitettiin myös oppilaan huomio. Aikaisempien tietoperusteiden avulla oppilas yhdistää kuvan uuteen asiaan ja pystyy näin asennoitumaan siihen. Tällä kertaa uutena aiheena on yhdyssanojen kirjoitusasun harjoittelu, joka toimii myös myöhempänä muistutuksena siitä, miten kirjoitussäännöt menivät.



Yhdyssana koostuu kahdesta tai useammasta sanasta, jotka muodostavat uuden sanan. Yhdyssanan sanojen väliin voi tulla yhdysmerkki.

*uima-allas, 38-vuotias, E-vitamiini, Tessu-koira, @-merkki*

Yhdysmerkillä voidaan korvata yhdyssanojen yhteinen osa.

*elokuu ja syyskuu → elo- ja syyskuu*

Joidenkin sanojen merkitys muuttuu sen mukaan, kirjoitetaanko sanat yhteen vai erikseen.

*isovarvas – iso varvas*

KUVIO 7. Esimerkki pedagogisesta kuvasta (Uusi Kipinä 4 tehtäväkirja 2018, 10)

Visuaalisina eriyttämisen keinoina käytettiin pedagogisten kuvien lisäksi tukikuvia tekstin ymmärtämisen tukena. Tällöin kuvat visualisoivat tekstin oleellisia käsitteitä, tapahtumia tai tietoja, ja tukivat siten luetun ymmärtämistä. Kuvat saattoivat myös havainnollistaa oppilaalle vieraampia käsitteitä ja laajentaa siten oppilaan sanaston hallintaa.

Kuvion 8. esimerkissä kuvassa näkyy simpukka, joka on mainittu myös sen viereisessä tekstissä “simpukan uni”. Myös valas ja meri toistuvat niin kuvassa kuin tekstikatkelmassa. Näillä keinoilla eriytetään alaspäin tukien oppilaan luetun ymmärtämisen taitoa ja sanaston hallintaa, mutta toisaalta kuvien avulla motivoidaan ja herätetään myös etevämpien lukijoiden mielenkiinto. Tällöin tukikuvien voidaan ajatella toimivan sekä ylöspäin että alaspäin eriyttämisen keinoina. Esimerkissä näkyy myös kuva kirjasta, joka on kyseisessä kirjassa käytetty pedagoginen kuva, ja mikä viestii uudesta tekstikatkelmasta ja tekstilajista. Kuvien

tarkoitus on heijastaa tekstien sisältöjä tai tiettyjä osia siitä, tukien oppilaiden ymmärrystä ja lukutaidon kehittymistä.

### Kaunokirjallinen teksti: runo

- 1 Lue teksti *Simpukan uni*.



#### Simpukan uni

Kuka laulaa simpukalle  
tuutulaulua?  
Kuka kertoo meduusalle  
iltasatua?  
Kuka heijaa valaslapsen  
uneen turvaisaan?  
Kuka kantaa mustekalan  
illoin nukkumaan?  
Suuri valtameri yössä  
hiljaa hengittää.  
Syvyyksissä meren sen  
on aivan pimeää.  
Pohjalla on hyvä olla  
helimisimpukan,  
valas kuulee unen läpi  
meren kuiskinnan.

Anna-Mari Kaskinen: *Runomeri*. Kirjapaja 2006.



Voit katsoa videon  
tämä tekstilajista  
puhelimella tai  
tabletilla.



- 2 Laske, kuinka monta  
a. säettä runossa on \_\_\_\_\_  
b. säkeistöä runossa on. \_\_\_\_\_
- 3 Alleviivaa runosta riimit.

- 4 Mistä tunnistat tekstin runoksi?

---



---

KUVIO 8. Esimerkki tukikuvasta. (Uusi Kipinä 4 tehtäväkirja 2018, 16)

Pelkät koristeelliset kuvat olivat aineistossa harvassa. Jokaisessa kirjassa oli alle 20 prosentilla sivuista koristekuvia, *Huiman* tehtäväkirjaa lukuun ottamatta. Koristekuvien

tarkoituksena oli ylläpitää oppilaan mielenkiintoa ja opiskelumotivaatiota, kuten kuvion 9. esimerkissä. Siinä nähdään kettu, joka ei liity tehtävän tai tekstin sisältöön, mutta iloisuudellaan ja peukkua näyttämällä pyrkii motivoimaan oppilaita opiskelemaan. Koristekuvilla ei ole samankaltaista suhdetta tekstien sisältöihin, kuin pedagogisilla- tai tukikuvilla. Koristekuvilla kuitenkin voidaan pyrkiä vaikuttamaan oppilaan tunteisiin, tai herättää tämän huomiota ja kiinnostusta opittavaa asiaa kohtaan. Jotkut koristekuvat voivat toimia tekstin kehyksinä tai visuaalisen rakenteen luojina, ja jäsentää samalla tiedon osia.



KUVIO 9. Esimerkki koristekuvasta (Huima 4 tehtäväkirja 2020, 16)

Oleellista tietoa korostettiin aineistossa paitsi pedagogisin kuvin ja typografian keinoin, myös grafiikan avulla kuten kuvioden 10 ja 11 esimerkeissä. Oleellisen tiedon koostaminen grafiikan avulla toteutettiin usein aineistossa laatikoimalla oleellinen tieto, kuten esimerkissä 10, tai korostamalla sitä taustavärin, taulukon tai käsitekartan avulla, kuten esimerkissä 11. Tekstin oleellisimpien kohtien korostamisen taustavärien avulla voidaan ajatella auttavan etenkin heikkoa lukijaa alaspäin eriyttävänä keinona. Lukija voi tällöin keskittyä tarkemmin kyseiseen kohtaan ja siten lyhyempään tekstiin. Samalla taitavammalle lukijalle on tarjolla samassa yhteydessä luettavaksi pidempi teksti. Myös laatikoimalla korostetaan oleellisia asioita kiinnittämällä oppilaan huomio esimerkiksi uuden asian oppimiseen. Esimerkissä 11 tieto on tiivistetty aikajanelle selventämään tapahtumien järjestystä ja eri tapahtumien välillä kulunutta aikaa.


### Erilaisia substantiiveja

Substantiivit nimeävät asioita ja esineitä.  
Substantiivi voi olla **erisnimi** tai **yleisnimi**.

**Kristiina Haapalainen ja Taisto Miettinen**  
ovat **maailmanmestareita**.

Substantiivit voivat olla käsin kosketeltavia tai omin silmin nähtäviä.  
**kännykkä, suo, kilpailija ja Aleksi**

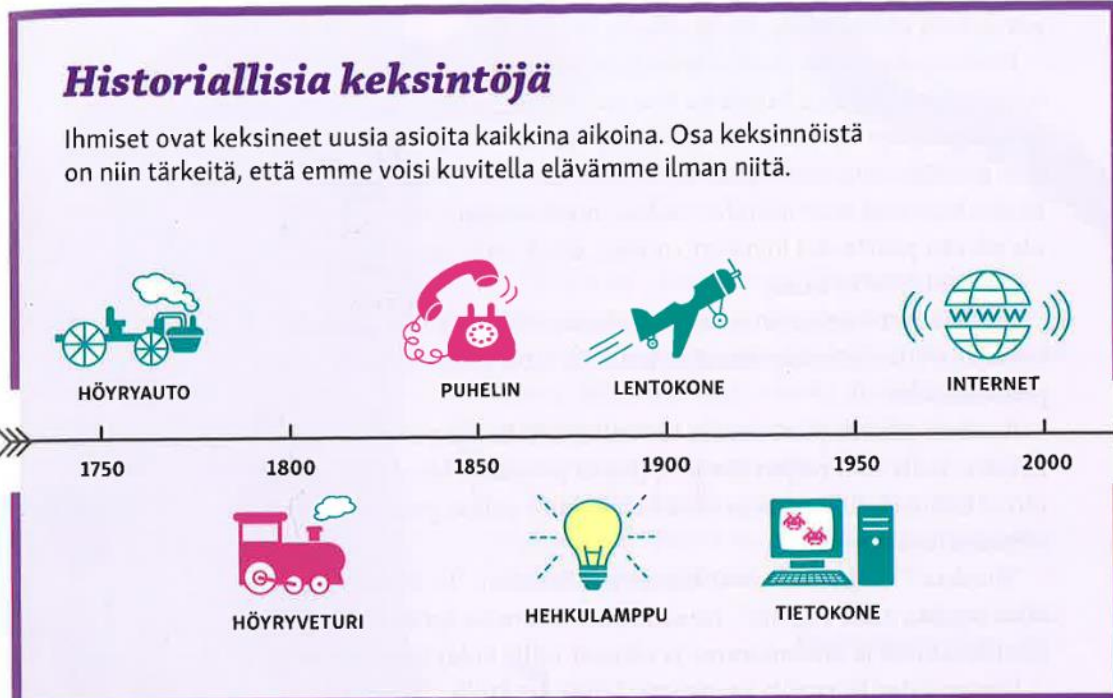
Substantiivit voivat olla myös asioita, joita voi vain kuvitella,  
ajatella ja kokea.  
**sisu, kesäilta, kisatunnelma, voitto ja kaipaus**



KUVIO 10. Esimerkki grafiikan avulla oleellisen tiedon korostamisesta (Kuiske 4 taitojen vihko, 2018, 64)

### Historiallisia keksintöjä

Ihmiset ovat keksineet uusia asioita kaikkina aikoina. Osa keksinnöistä on niin tärkeitä, että emme voisi kuvitella elävämme ilman niitä.



HÖRYAUTO

PUHELIN

LENTOKONE

INTERNET

1750

1800

1850

1900

1950

2000

HÖRYVETURI

HEHKULAMPPU

TIETOKONE

Lähde: [www.justscience.in](http://www.justscience.in)

KUVIO 10. Esimerkki grafiikan avulla oleellisen tiedon korostamisesta (Kuiske 4 taitojen vihko, 2018, 64)



Aineistossa osa tehtävistä oli rakennettu niin, että oppilaan tehdessä tehtävää, hän tuli itse korostaneeksi oleellista tietoa. Kuvion 12 esimerkin tehtävänannossa ohjeistettiin ympyröimään, alleviivaamaan tai muuten korostamaan haluttua asiaa ja opiskeltavan aiheen kannalta oleellista tietoa. Esimerkissä ohjattiin myös etsimään tekstin pääsisällöt ja alleviivaamaan oleelliset tiedot tekstistä. Tällä tavoin tuetaan etenkin heikon lukijan luetunymmärtämistä ja kerrataan samalla tekstistä opittuja tietoja. Myös myöhemmin aiheeseen palatessaan oppilaan huomio kiinnittyy oleellisiin alleviivattuihin kohtiin tekstistä. Esimerkissä 12 korostettiin myös tehtävänannon oleellista tietoa typografian keinoin ja kysymyksiä jäseneltiin ranskalaisin viivoin.

### **“Lue tietoteksti ja tee tehtävät.**

1. Etsi tekstistä vastaukset seuraaviin kysymyksiin. Alleviivaa vastaukset.
  - Mikä oli Sibeliuksen ammatti?
  - Milloin Sibelius eli?”

KUVIO 12. Esimerkki oleellisen tiedon korostamisesta tehtävän sisällä (Huima 4 tehtäväkirja, 44)

### **Eriyttämisen pedagogiset keinot**

Eriyttämisen pedagogisiin keinoihin luokiteltiin tässä tutkimuksessa ne eriyttämisen keinot, jotka liittyivät eriyttämisen opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin keinoihin. Kasvatuksellisiin keinoihin liittyy erityisesti vertaisoppiminen, jonka voidaan ajatella olevan eriyttämisen keino sekä ylöspäin että alaspäin eriyttäessä opittavien taitojen osalta, mutta myös sosiaalisten taitojen opetuksessa. Kaikkien eriyttämisen keinojen taustalla on pedagoginen tarkoitus, mutta näissä keinoissa keskityttiin esimerkiksi visuaalisuuden sijaan oppimaan ohjaamiseen ja opittavan aiheen oppimisen tukikeinoihin. Näitä pedagogisia eriyttämisen keinoja tässä tutkimuksessa olivat vertaisoppimisen lisäksi vastausvaihtoehtojen rajaaminen sekä vastausten laajuuden vaatimukset, käsitteiden selittäminen, johdattelevat tehtävät ja esimerkit. Tässä luvussa eritellään yksityiskohtaisemmin aineistossa ilmenneet eriyttämisen pedagogiset keinot, sekä oppikirjojen väliset eroavaisuudet kyseisten eriyttämisen keinojen esiintyvyyden välillä.



*Vastausvaihtoehtojen rajaaminen ja vastausten laajuuden vaatimukset.*

Tehtävien yhteydessä toistuivat etenkin vastausvaihtoehtojen rajaaminen ja vastauksen laajuuden vaatimukset. Vastausvaihtoehtoja rajattiin esimerkiksi tarjoamalla valmiit vastausvaihtoehdot tai tarjoamalla valmis teksti, josta vastaukset tuli poimia. Näin kirja ohjasi oppimista vanhasta tiedosta uuteen tietoon.

Kuvion 13 esimerkkit tehtävä tukee oppilasta tehtävän suorittamisessa tarjoamalla valmiit vastausvaihtoehdot. Tämä auttaa oppilasta muistuttamalla minkä tyyppisestä asiasta termissä preesens on kyse, eikä oppilaan tarvitse käyttää yhtä paljon energiaa palauttaakseen asiaa muistiin pelkän oman tiedon perusteella. Tehtävänanto on lisäksi lyhyt, mikä helpottaa oppilaan työskentelyä. Kun valmiit vastausvaihtoehdot on annettu, ei oppilaan myöskään tarvitse itse keksiä preesensissä olevia lauseita tai kirjoittaa niitä itse. Tällainen tehtävä toimii kertauksena opitulle asialle ja sen voidaan ajatella olevan alaspäin eriyttävä ja perustehtävä.

Alleviivaa preesensissä olevat virkkeet.

1. Eilen en nauttinut siitä yhtään. / Juuri nyt en nauti siitä.

KUVIO 13. Esimerkki Vastausvaihtoehtojen rajaamisesta (Uusi Kipinä 4 tehtäväkirja 2018, 82)

Aineistossa esiintyvät vastauksen laajuuden vaatimuksia sisältävät tehtävät saattoivat viitata mm. kokonaisiin virkkeisiin, tiettyyn virkemäärään tai virkkeiden tai vastauksen sisältöjen vähimmäismäärään.

Kuvion 14 esimerkkit tehtävä pyrki tukemaan luetun ymmärtämistä tekstikappaleen lukemisen jälkeen. Tehtävänannossa ohjeistettiin tiivistämään tekstin tärkein asia yhteen virkkeeseen, mikä ohjaa oppilasta rajaamaan tekstin sisällöstä vain oleellisimman tiedon. Tämä luetun tiedon soveltaminen auttaa niin heikkoa kuin jo etevääkin lukijaa jäsentelemään tekstin sisältöä ja pohtimaan lukemaansa. Lisäksi rajausta yhteen virkkeeseen voidaan ajatella toimivan alaspäin eriyttävänä keinona ja tukevan heikkoa kirjoittajaa. Myös lyhyt ohjeistus ja selkeän tavoitteen antaminen voidaan nähdä toimivan alaspäin eriyttävänä eriyttämisen keinona. Tämän kaltaisten tehtävien voidaankin ajatella olevan kaikille soveltuvia perustehtäviä, jotka syventävät nimenomaan luetunymmärtämisen taitoja.

Kirjoita tekstin tärkein asia omin sanoin yhdellä virkkeellä.

KUVIO 14. Esimerkki vastauslaajuuden rajaamisesta (Uusi Kipinä 4 tehtäväkirja 2018, 69)

Myös kuvion 15 esimerkkit tehtävä pyrki vahvistamaan oppilaan luetunymmärtämistä. Tehtävänanto oli hieman edellistä pitempi, ja luetunymmärtämiseen liittyvä kysymys sisälsi kahden luetussa tekstissä oleellisen tiedon ymmärtämistä. Tämä tehtävä pyrki harjoittamaan myös kirjoittamisen taitoja, kun vaatimuksena on ainakin kolme virkettä. Heikolle kirjoittajalle riitti siis kolmen virkkeen pituinen teksti, mutta ohjeistus antoi vapauden kirjoittaa myös pidemmän tekstin, mikäli oppilas kaipaa lisää haastetta ja on motivoitunut kirjoittaja. Tällaisen tehtävän voidaan ajatella olevan perustehtävä, joka kuitenkin ohjaa edellistä tehtäväesimerkkiä vahvemmin oman kirjoitetun tekstin tuottamiseen ja antaa ylöspäin eriyttävänä keinona mahdollisuuden myös pidemmän oman tekstin kirjoittamiseen.

Mistä paikoista kertoja etsii Melkioria ja vihjeitä Melkiorin olinpaikasta? Kirjoita ainakin kolme virkettä.

KUVIO 15. Esimerkki haastavammasta vastauslaajuuden rajaamisesta (Huima 4, tekstikirja 2020, 87)

*Vertaisoppiminen.*

Eriyttämisen pedagogisiin keinoihin luokiteltiin myös vertaisoppiminen. Sen voidaan ajatella kuuluvan myös kasvatuksellisiin eriyttämisen keinoihin, sillä vertaisoppimistehtävissä voidaan harjoitella paitsi opittavaa asiaa myös sosiaalisia taitoja ja vertaisten kanssa toimimista, ryhmätyöskentelyä, neuvottelua ja keskustelutaitoja.

Tämän tutkimuksen aineisto sisälsi tehtäviä, jotka ohjasivat ilman opettajan aktiivista ohjeistusta toimimaan parin tai ryhmän muiden oppilaiden kanssa, mikä eriyttämisen keinona kuuluu vertaisoppimiseen. Osa tehtävistä ohjeisti lisäksi toimimaan ryhmässä tai itsenäisesti.

Kuvion 16 esimerkkit tehtävä ohjasi toimimaan parin kanssa ilman opettajan aktiivista ohjeistusta. Tehtävässä harjoiteltiin sekä yhteistyö- ja keskustelutaitoja vertaisen kanssa, että

tiedonhaun taitoja. Parin kanssa toteutettava vertaisoppimistehtävä tarjosi mahdollisuuden sekä ylöspäin että alaspäin eriyttämiseen oppilaiden taitotasoista riippuen. Heikompi lukija voi tiedonhaun yhteydessä saada tukea toiselta oppilaalta oleellisen tiedon löytämiseen tekstistä. Toisaalta oppilailla saattaa olla ennakkotietoa aiheesta, jota he voivat jakaa keskenään. Oman tiedon, sekä tiedonhaun yhteydessä selviävän uuden tiedon jäsentely ja opettaminen toiselle toimii myös ylöspäin eriyttämisen keinona. Myös ääneen lukeminen voi toimia sekä ylöspäin että alaspäin eriyttämisen keinona. Toisaalta ääneen lukeminen kehittää lukutaitoa, mutta se voi auttaa myös ymmärtämään luetun tekstin sisältöjä. Lisäksi parit voivat selvittää itselleen epäselviksi jääneitä asioilta toiselta, jolloin myös haastavampi teksti voidaan tuoda oppilaiden lähikehityksen vyöhykkeelle.

Lue kertomus parillesi. Selvitä parisi kanssa, miten Kalevalan sammon ryöstö oikeasti tapahtui.

KUVIO 16. Esimerkki vertaisoppimisesta parin kanssa (Uusi Kipinä 4 tehtäväkirja 2018, 61)

Kuvion 17 esimerkkitehtävä ohjasi tehtävänannossaan toimimaan yhdessä ryhmän kanssa. Tämä asettaa korkeammat vaatimukset sosiaalisille ja ryhmässä toimimisen taidoille parityöskentelyyn verrattuna, kun yhteistyötä tekeviä oppilaita on useampia. Tehtävässä harjoitellaan paitsi vertaisten kanssa toimimista myös neuvottelu- ja suunnittelutaitoja. Ryhmässä toimiessa vertaiset voivat tukea toisiaan myös näissä taidoissa, jolloin eriyttäminen on mahdollista sekä ylöspäin että alaspäin. Heikot suunnittelutaidot omaava oppilas voi hyötyä toisen oppilaan tuesta ja käytetystä suunnittelutyön mallista ja keinoista. Kirjoitustaidoissa heikompi hyötyy ryhmän tuesta, kun kaikki kapasiteetti tehtävän suoritukseen ei kulu kirjoitustyöhön. Myös neuvottelutaidoissa vertaisten malli ja tuki voivat tukea heikompia ja toisaalta kehittää ylöspäin eriyttävänä keinoja jo edistyneemmän oppilaan taitojen kehittymistä edelleen. Toisaalta useammalla oppilaalla saattaa olla enemmän ideoita keksiä oma pelinsä, jolloin vertaisilta saadaan myös tukea ja virikkeitä myös ideointiin. Väljä tehtävänanto mahdollistaa joko lyhyen ja yksinkertaisen pelin suunnitteluun ja toteutukseen tai motivoituneen ryhmän monimutkaisemman pelin kehittämiseen. Oman pelin pelaaminen

tehtävän suorittamisen lopuksi toimii motivoivana tekijänä ryhmän yhteiselle toiminnalle ja suunnittelutyön onnistumiselle.

### **Suunnitelkaa peli**

- Suunnitelkaa ryhmissä uusi peli, jossa ihmiset ovat pelinappuloina.
- Kirjoittakaa pelin säännöt ja pelatkaa peliä.

KUVIO 17. Esimerkki vertaisoppimisesta ryhmässä (Huima 4, tekstikirja 2020, 95)

*Käsitteiden selittäminen, johdatteleva tehtävä ja esimerkit.*

Eriyttämisen pedagogisiin keinoihin luokiteltiin lisäksi käsitteiden selittäminen, johdattelevat tehtävät ja esimerkkien antaminen, jotka kaikki sisällöllisesti ohjaavat uuden asian oppimiseen tai vanhan tiedon kertaamiseen. Käsitteiden selittämisellä pyrittiin avaamaan uusia ja vaativampia käsitteitä sekä syventämään ymmärrystä opittavasta asiasta. Käsitteiden selittämisellä pyrittiin selittämään paitsi kielioppitermejä, myös laajentamaan oppilaiden sanavarastoa ja osaamista kirjallisuuden ja kulttuurin saralla.

Kuvion 18 esimerkkitehtävässä käsitellään kielioppitiedon termiä päälause ja sen päätavoitteena on selittää käsite päälause. Tehtävä on otsikoitu siten, että jo otsikosta selviää tiivistetysti mistä termissä on kyse. Lisäksi termiä on korostettu typografisin keinoin ja käsite on selitetty lyhyesti ja tiiviisti. Päälauseesta on myös annettu esimerkki uuden asian ymmärtämisen tukena. Tällainen tehtävä tai tekstikatkelma voi opettaa joko täysin uutta asiaa tai toimia kertauksena jo aiemmin opitulle tiedolle. Tehtävässä käsitteiden selittämistä tuetaan esimerkkien ja typografian keinoin. Käsitteiden selittäminen voi toimia alaspäin eriyttävänä ja kertaavana keinona tehtävän suorittamiselle.

### **“Päälause kertoo pääasian**

*Päälause* kertoo virkkeen tärkeimmän asian.

*Ruisleipä on suomen kansallisruoka...”*

KUVIO 18. Esimerkkikäsitteen selittämisestä ja typografiasta (Kuiske 4 taitojen vihko 2018, 26)

Käsitteitä selitettiin tehtävien lisäksi myös tekstikappaleiden sisällä. Kuvion 19 esimerkissä on ote tekstikappaleesta, jossa käsitellään erilaisia medioita, tiedonhakua ja internetiä. Tekstissä selitetään vaikeaselkoisempia käsitteitä kuten internet, tukien siten luetunymmärtämistä. Samalla laajennetaan oppilaan sanavarastoa. Tämän tyyppisen tekstin voidaan nähdä tukevan paitsi alaspäin eriyttävänä keinona tekstisisällön ymmärtämistä heikolle lukijalle, tarjoten myös lisätietoa edistyneemmälle lukijalle.

“...Internet on maailmanlaajuinen, tietokoneiden muodostama verkosto. Internetissä tietokoneet voivat keskustella keskenään siirtämällä tietoa yhdeltä koneelta toiselle. Voit käyttää internetiä pelien pelaamiseen, chattailuun, videoiden katsomiseen, verkkosivujen selaamiseen, sähköpostien lähettämiseen ja ostosten tekemiseen...”

KUVIO 19. Esimerkki käsitteiden selittämisestä (Huima 4 tekstikirja 2020, 90)

Käsitteiden selittäminen saatettiin toteuttaa myös erillisinä tietolaatikoina, esimerkiksi ennen aihetta käsittelevää tekstikatkelmaa, kuten kuvion 20 esimerkissä. Kun käsite esitellään jo ennen tekstin lukemista, voi tekstin lukeminen ja sen sisällön ymmärtäminen olla helpompaa, kuin mikäli käsite selitettäisiin vasta jälkikäteen. Tekstin aiheena oleva Kalevala on osa kansanperintöämme, ja oppimalla asioita myös Kalevalan taustoista laajentaa oppilas samalla tietojaan ja taitojaan kulttuurin ja kirjallisuuden osa-alueilla. Kuten edellisessäkin esimerkissä käsitteitä selittävä teksti tukee alaspäin eriyttävänä keinona tekstisisällön ymmärtämistä ja tarjoaa samalla lisätietoa edistyneemmälle lukijalle pitäen yllä motivaatiota ylöspäin eriyttämisen keinona.

“Kalevala on kokoelma kansanrunoja, joita on kerrottu tai lauettu sukupolvelta toiselle...”

KUVIO 20. Esimerkki käsitteiden selittämisestä (Uusi Kipinä 4 tehtäväkirja 2018, 62)

Analyysin aikana tehtiin lisäksi havaintoja myös muista kirjassa käytetyistä pedagogisista keinoista, jotka otettiin huomioon aineiston analysoinnissa jatkossa. Näitä keinoja olivat johdattelevat tehtävät, jotka saattoivat esimerkiksi antaa tehtävälle alun, josta oppilas voisi jatkaa lausetta tai muita vihjeitä kuten kuvia, jotka ohjasivat tehtävän suorittamista. Näin oppilaan oli turvallista muodostaa uutta sisältöä turvallisessa ja taitotasolle sopivassa mielessä.

Kuvion 21 esimerkkit tehtävässä ohjataan oppilasta pohtimaan omia mielipiteitään ja luetun tekstin herättämiä tunteita ja ajatuksia. Tehtävä johdattelee oppilaan pohdintaa haluttuun suuntaan tarjoamalla lauseelle alun, josta oppilaan on helpompi jatkaa omien pohdintojensa mukaan. Tarjoamalla virkkeille alun, ohjataan ja tuetaan oppilaan luetun ymmärtämistä suuntaamalla huomio tekstin oleellisiin asioihin kuten päähenkilöön ja tärkeisiin tapahtumiin. Kun aihe on annettu, oppilaan ei myöskään tarvitse käyttää energiaa itse aiheen valintaan ja pohtimiseen, vaan hän voi keskittyä jatkamaan virkettä omien tuntemustensa perusteella. Tämän pohdinnan johdattelun voidaan ajatella olevan alaspäin eriyttämisen keino. Vaihtoehtoisesti ylöspäin eriyttävä versio tehtävästä voisi olla: Kirjoita mitä ajatuksia teksti herätti. Tällöin oppilaan pitäisi itse keksiä aiheet alusta asti ja pohtia syvemmin lukemaansa. Tehtävässä vastauksen laajuuden vaatimuksia ohjattiin vastausta varten jätetyn viivan pituudella, josta oppilas saattoi päätellä riittääkö vastaukseksi sana, vai useampi virke.

“Kirjoita tekstin herättämistä ajatuksista. Jatka virkettä.

- a) Minun mielestäni pikkuhirviö on \_\_\_\_\_.
- b) ...“

KUVIO 21. Esimerkki johdattelevasta tehtävästä (Uusi Kipinä 4 tehtäväkirja 2018, 44)

Johdattelevissa tehtävissä hyödynnettiin myös kuvavihjeitä. Kuvion 22 esimerkkit tehtävässä harjoitellaan kielioppitaitoja päättelemällä yhdyssanoja kahden kuvan yhdistelmästä. Kuvien alla on tila vastaukselle, jossa on hyödynnetty lisäksi apuviivoja kirjoituksen tukena. Tehtävä kertaa yhdyssanan käsitettä visuaalisten pedagogisten kuvien avulla. Kahden kuvan yhdistäminen yhdeksi sanaksi konkretisoi yhdyssanan käsitteen merkitystä. Kuvan yhdistäminen tekstiin ja opittavaan aiheeseen voi auttaa painamaan mieleen opittavan asian.

Tehtävän pedagogisten kuvien voitaisiinkin ajatella toimivan myös muistiteknisinä kuvina, jotka luovat vahvempia yhteyksiä opittavien asioiden välillä helpottaen mieleen painamista ja muistijäljen syntymistä. Samalla harjoitellaan yhdyssanojen kirjoittamista ja laajennetaan oppilaan sanavarastoa. Tehtävän voisi siis ajatella toimivan alaspäin eriyttävänä tehtävänä tukikuvien, tukiviivojen ja kuvien johdattelevan luuteen vuoksi. Toisaalta tehtävässä haastetaan myös oppilaan päättelykykyä ja motivoidaan herättämällä kiinnostus kuvien avulla ylöspäin eriyttävinä keinoina.

**6 a. Katso kuvia. Päättel, mikä yhdyssana kuvista muodostuu. Kirjoita yhdyssana.**

			
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
			
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

KUVIO 22. Esimerkki esimerkkitehtävästä (Huima 4, tehtäväkirja 2020, 31)

Aineistossa annettiin myös esimerkkejä, jotka selvensivät selitettävää käsitettä tai tehtävänantoa. Esimerkit saattoivat olla esimerkkejä opittavan käsitteen sisältämistä aiheista, esimerkkivastauksia tai esimerkiksi kirjoitustehtävän aiheita.

Kuvion 23 esimerkissä hyödynnetään esimerkkejä kahdella tavalla. Ensimmäisessä virkkeessä annetaan esimerkkejä siitä, mitkä asiat voisivat olla kuvailun kohteena ja miten niitä voitaisiin kuvailla adjektiivien avulla. Tällä tavalla voidaan johdatella oppilaan ymmärrystä siitä, miten adjektiiveja voi käyttää. Toisaalta annetaan myös suora esimerkkilause, jossa on käytetty opittavaa kielioppiasiaa eli adjektiivia. Tässä esimerkissä virkkeen adjektiivi on lisäksi korostettu punaisella värillä, jolloin esimerkkivirkkeen adjektiivi nousee selkeästi esiin muusta tekstistä korostaen entuudestaan oleellista tietoa myös virkkeen sisällä. Teksti toimii aiemmin opitun asian kertauksena samalla syventäen kielioppitietoutta adjektiiveista. Esimerkit selventävät opittavaa asiaa ja toimivat alaspäin eriyttämisen keinona. Lisäksi punaisella korostetun adjektiivit tukevat oppilaan huomion kiinnittymistä ja adjektiivien erottumista muusta tekstistä, minkä voi ajatella olevan alaspäin eriyttämisen keino.

“...Adjektiivit ovat hyödyllisiä, kun haluat kuvailla, miltä jokin näyttää, kuulostaa, tuoksuu, tuntuu tai maistuu.

### **Adjektiivit kuvailevat**

Adjektiivit kertovat, millainen joku, jotkut tai jokin on.

Suomen **tulisin** kisa...”

KUVIO 23. Esimerkki esimerkkitehtävästä (Kuiske 4 tehtäväkirja 2018, 68)

Kuvion 24 esimerkkitehtävässä harjoitellaan kielioppisisältöjä keskittyen verbeihin ja verbien persoonamuotojen harjoitteluun. Tehtävässä hyödynnetään esimerkkejä eriyttämisen keinona antamalla kaksi valmista esimerkkivastausta oppilaalle malliksi tehtävän tavoitteesta. Tehtävä jatkuu saman kaavan mukaisesti, jolloin oppilaan on turvallista jatkaa tehtävää eteenpäin ottaen mallia esimerkkivastauksista. Tehtävä antaa myös valmiiksi käytettävän verbin sekä siinä käytettävät persoonapronominit helpottaen oppilaan työskentelyä. Myös annettu vastaustila ohjaa esimerkkien lisäksi oppilaan käsityksiä tehtävän tavoitteista ja vastausten laajuuden vaatimuksista. Esimerkkejä käytettiin siis oppilaan oppimisen tukena ja alaspäin eriyttämisen keinona.



“Taivuta verbiä persoonamuodoissa. Kirjoita virkkeet.

minä Minä syön. Minä en syö.

sinä \_\_\_\_\_

hän \_\_\_\_\_

Me...”

KUVIO 24. Esimerkki esimerkkitehtävästä (Kuiske 4 tehtäväkirja 2018, 25)

Esimerkkejä voitiin antaa myös vastauksen mahdollisista aiheista. Kuvion 25 esimerkkitehtävässä tavoitteena on kirjoittaa henkilökuvaus jostakin kuvan henkilöstä. Etevämpi kirjoittaja voi lähteä suorittamaan tehtävää jo näillä ohjeilla, mutta alaspäin eriyttämisen keinona sulkuihin on annettu myös esimerkkejä henkilökuvausaiheista. Vastauksen laajuuden vaatimuksia on rajattu ohjaamalla kirjoittamaan vain yhdestä kuvan henkilöstä. Toisaalta itse henkilökuvausaiheille ei ole annettu laajuuden vaatimuksia rajaavia ohjeita, joten tehtävän voi ajatella olevan mahdollista toteuttaa oppilaan oman taitotason mukaan joko ylöspäin tai alaspäin eriyttävänä.

“Valitse kuvasta yksi henkilö. Kirjoita hänestä henkilökuvaus (ulkonäkö, luonne, liikkuminen, puhetapa).”

KUVIO 25. Esimerkki esimerkkitehtävästä (Uusi Kipinä 4 tehtäväkirja 2018, 53)

### **Luokittelemattomat tehtävät**

Aineistossa esiintyi myös materiaalia, joka ei eriyttänyt tai joita ei voitu luokitella mihinkään edellä mainituista eriyttämisen keinojen luokista. Näissä tehtävissä ei esiintynyt tutkimuksessa tarkasteltavien eriyttämisen keinojen piirteitä ja ne kerättiin yhdessä luokkaan luokittelemattomat tehtävät. Mikäli sivulla esiintyi tehtävä tai tehtäviä, joissa ei esiintynyt

eriyttämisen keinoja, ne jaoteltiin luokittelemattomiksi tehtäviksi. Myös sivut, joilla ei ollut tehtäviä, mutta ei myöskään eriyttämisen keinoja, jaoteltiin luokittelemattomiin materiaaleihin, eli tässä tutkimuksessa luokittelemattomiin tehtäviin.

Luokittelemattomat tehtävät sisälsivät usein lyhyitä tehtävänantoja ja saattoivat esimerkiksi ohjeistaa oppilaita lukemaan tietyn tekstin, kuten kuvion 26 esimerkissä. Yhden tekstin lukeminen itsessään ei eriytä ylöspäin tai alaspäin. Jos tekstiä muutetaan tai rajataan, tehtävä eriyttäisi oppilaita, jolloin se ei lukeutuisi luokittelemattomaksi tehtäväksi.

“Lue jakson tavoitteet. “

KUVIO 26. Esimerkki luokittelemattomasta tehtävästä (Uusi Kipinä 4 tehtäväkirja 2018, 8)

Kuvion 27 esimerkissä pyydetään kirjoittamaan aiheesta ilman vastausvaihtoehtojen tarkempaa rajaamista, esimerkkejä, johdattelua tai vastauksen laajuuden vaatimuksia. Oppilaan oletetaan palauttavan itsenäisesti mieleen mitä sadut ovat, mitä satuja oppilas tuntee, sekä mitä satuhahmoja hän muistaa, ja kirjoitettava ne itsenäisesti ylös. Tehtävässä ei esiinny tutkimuksen kohteena olevia eriyttämisen keinoja.

“Kirjoita niin monta satuhahmoa kuin muistat.”

KUVIO 27. Esimerkki luokittelemattomasta tehtävästä (Huima 4 tehtäväkirja 2020, 34)

Myös kuvion 28 esimerkissä pyydetään keksimään tekstiin liittyen katsojille kannustushuutoja määrittelemättä tarkemmin vastausten laajuutta, sen vastausvaihtoehtoja tai antamatta esimerkkejä. Tällöin tehtävät eivät hyödynnä tutkimuksessa tarkasteltavan luokittelun mukaisia eriyttämisen keinoja. Erilaiset oppilaat vastaavat tehtävään samankaltaisesti, ilman helpotusta heikoille oppilaille tai tarjoamalla kehittyneempien oppilaiden haastamista.

“Keksi ja kirjoita, mitä kannustushuutoja katsojat huutavat pelaajille.”

KUVIO 28. Esimerkki luokittelemattomasta tehtävästä (Kuiske 4 tehtäväkirja 2020, 54)

Luokittelemattomiin tehtäviin luokiteltiin myös esimerkiksi tehtävät, jotka sisälsivät lisämateriaalia QR-koodien takaa kuten kuvioissa 29 ja 30. Lisäksi luokittelemattomiin tehtäviin luokiteltiin tiedonhakutehtävät, joiden toteuttamiseen tarvitaan oppikirjan ulkopuolista materiaalia. Tämä luokitus tehtiin aineiston rajauksen perusteella, sillä tutkimusaineisto ja siihen sisältyvät eriyttämisen keinot päätettiin rajata vain fyysisten oppikirjojen sisältämiin materiaaleihin.

“(QR-koodi) Voit katsoa videon tästä tekstilajista puhelimella tai tabletilla.”

KUVIO 29. Esimerkki tutkimuksen ulkopuolisesta eriyttämisen keinosta (Uusi Kipinä 4 tehtäväkirja 2018, 12)

“Katsokaa Lasten uutisten lähetys ja vastatkaa kysymyksiin.”

KUVIO 30. Esimerkki tutkimuksen ulkopuolisesta eriyttämisen keinosta (Huima 4 tekstikirja 2020, 97)

## **6.2 Äidinkielen- ja kirjallisuuden oppikirjasarjojen väliset erot eriyttävän materiaalin suhteen**

Tässä kappaleessa käsitellään eriyttämisen keinojen esiintyvyyttä kirjoissa sekä vertaillaan oppikirjasarjoja myös keskenään. Eriyttämisen keinot käsitellään aiemmin esitetystä järjestyksessä niin, että typografiset keinot ovat ensin, sitten visuaaliset keinot ja lopuksi pedagogiset eriyttämisen keinot. Vertailua tehdessä listataan keinojen esiintyvyyttä yleisesti

kirjoissa. Sen jälkeen pohditaan, miten teksti ja tehtäväkirjat eroavat toisistaan ja lopuksi vertaillaan kirjasarjoja kokonaisuuksina toisiinsa niin, että kunkin kustantajan teksti- ja tehtäväkirjan eriyttäminen on laskettu yhteen.

### Typografiset eriyttämisen keinot

Kun vertailtiin, mitä eriyttämisen keinoa eri kirjasarjat käyttivät eniten, huomattiin selkeästi, että typografisilla keinoilla korostettiin oppilaalle tärkeää tietoa eniten tekstikirjoissa. Tehtäväkirjoissa typografisia keinoja käytettiin paljon, mutta ei enää selkeästi muita enemmän. Myös teksti- ja tehtäväkirjojen välillä huomattiin eroja. Suurin ero oli *Välkky 4* –kirjasarjassa. Tekstikirjassa eriytettiin kirjaisinkoon avulla 70,6 prosentilla sivuista (TAULUKKO 3), kun taas tehtäväkirjassa vain 14,6 prosentilla. Myös fontin ja muotoilun erot olivat suurimmat *Välkky 4* kirjasarjan kirjojen välillä. Yleisesti kirjaisinkoon avulla eriyttämistä hyödynnettiin enemmän tekstikirjoissa. Poikkeuksena *Uusi Kipinä 4*, joka eriyttää prosentuaalisesti enemmän, 55,7 prosentilla tekstikirjan sivuista ja 61,7 prosentilla tehtäväkirjan sivuista. Vertailtaessa kokonaisuutena kirjasarjoja, huomataan, että lähes kaikki kirjasarjat eriyttävät yli 50 prosentin molemmissa typografisissa keinoissa. Suurimpana typografisena eriyttäjänä kokonaisuutena oli *Huima 4*, joka eriytti noin 60 prosentilla.

TAULUKKO 3. Typografian käyttö aineiston oppikirjoissa.

Kirjasarja		Kirjasinkoko		Fontti ja muotoilu	
		n	%	n	%
<b>VÄLKKY 4</b>	Tekstikirja	125	70,6	101	57,0
<b>VÄLKKY 4</b>	Tehtäväkirja	14	14,6	28	29,2
<b>HUIMA 4</b>	Tekstikirja	95	74,2	86	67,2
<b>HUIMA 4</b>	Tehtäväkirja	70	47,3	82	55,4
<b>UUSI KIPINÄ 4</b>	Tekstikirja	118	55,7	112	57,6
<b>UUSI KIPINÄ 4</b>	Tehtäväkirja	82	61,7	80	60,2
<b>KUISKE</b>	Tekstikirja	65	42,8	61	40,1
<b>KUISKE</b>	Tehtäväkirja	45	40,2	41	36,6

### Visuaaliset eriyttämisen keinot

Visuaalisiin keinoihin luetaan tukikuvat, muut kuvat oleellisen tiedon korostaminen grafiikan avulla, sekä pedagogiset kuvat, jotka auttavat kuvan avulla oppilasta jäsentämään kirjaa. Tukikuvat olivat aineiston pohjalta eriyttämisen keino, jota käytettiin melko aktiivisesti

kaikissa aineiston oppikirjoissa (TAULUKKO 4). Kaikissa oppikirjasarjoissa tukikuvien määrä korostui nimenomaan tekstikirjoissa ja siellä tekstien ja myös eri tehtävien yhteydessä. Tukikuvia eriyttämisen keinona käytettiin erityisesti *Uusi kipinä 4*:n teksti- ja tehtäväkirjassa 55,2 ja 48,1 prosentilla, *Huiman* tekstikirjassa 63,3 prosentilla sekä *Välkky 4* tekstikirjassa 47,5 prosentilla sivuista. Prosentuaalisesti vähiten tukikuvia hyödynsivät *Huima 4* ja *Välkky 4* tehtäväkirjoissa 27,0 ja 27,1 prosentilla sivuistaan. On kuitenkin hyvä huomioida, että näissäkin oppikirjoissa esiintyi tukikuvia yli 25 prosentilla sivuista.

Kun vertailtiin tekstikirjan ja tehtäväkirjan yhdistelmää kokonaisuutena eri kirjasarjojen välillä ja laskettiin niille prosentuaalisen arvo, huomattiin, että eniten tukikuvia käyttää *Uusi kipinä* yhteensä 47,0 prosentilla sivuista. Muut kirjasarjat ovat 6 prosentin sisällä verrattuna *Uuteen Kipinään*. Vähiten tukikuvia kokonaisuutena käyttää *Kuiske 4*, 41 prosentilla sivuista. Tukikuvia siis käytetään hyvin samansuuntaisesti eriyttämisen keinona kaikissa kirjasarjoissa.

TAULUKKO 4. Visuaaliset keinot tutkituissa kirjasarjoissa

Kirjasarja	Tukikuvat		Pedagoginen kuva		Muut kuvat		Oleellisen tiedon korostaminen grafiikan avulla	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>VÄLKKY 4</b> TEKSTIKIRJA	84	47,5	46	26,0	18	10,2	33	18,5
<b>VÄLKKY 4</b> TEHTÄVÄKIRJA	26	27,1	28	29,2	17	17,7	8	8,3
<b>HUIMA 4</b> TEKSTIKIRJA	81	63,3	28	21,9	17	13,3	58	45,3
<b>HUIMA 4</b> TEHTÄVÄKIRJA	40	27,0	63	42,6	44	29,7	84	56,8
<b>UUSI KIPINÄ 4</b> TEKSTIKIRJA	117	55,2	55	25,9	25	11,8	127	59,9
<b>UUSI KIPINÄ 4</b> TEHTÄVÄKIRJA	45	48,1	64	48,1	6	4,5	80	60,2
<b>KUISKE</b> TEKSTIKIRJA	67	44,1	28	18,4	33	21,7	9	5,9
<b>KUISKE</b> TEHTÄVÄKIRJA	43	38,4	32	28,6	22	19,6	23	20,5

Pedagogisten kuvien käytöstä aineiston analyysissä ilmeni, että yleisesti yksittäiset kirjat vaihtelevat eriyttävän materiaalin suhteen. Eniten pedagogisia kuvia käytti *Uusi Kipinä 4*

tehtäväkirja 48,1 prosentilla sivuistaan. Vähiten pedagogisia kuvia hyödynsivät *Huima 4* tekstikirja (21,88 %) ja *Kuiske 4* tekstikirja (18,42 %). Teksti ja tehtäväkirjojen vertailussa pedagogisten kuvien käyttö oli aineiston kaikissa oppikirjasarjoissa prosentuaalisesti yleisempää tehtäväkirjoissa. Myös sivumäärällisesti verrattuna enemmistö tehtäväkirjoista käytti pedagogisia kuvia enemmän, vain *Välkky 4* tekstikirjassa (n=46) käytettiin sivumäärällisesti enemmän pedagogisia kuvia kuin kustantajan tehtäväkirjassa (n=28). Aineistosta kävi ilmi, että kaikki kirjasarjat teksti- ja tehtäväkirjan yhdistelmänä eriyttävät tällä eriyttämisen keinolla 34,4 ja 22,7 prosentin erotuksella.

Muita kuvia esiintyi aineistossa kaiken kaikkiaan vähemmän kuin tukikuvia ja pedagogisia kuvia. Muihin kuviin laskettiin koristekuvat, jotka eivät lukeutuneet tukikuviin, pedagogisiin kuviin tai oleellisen tiedon korostamiseen grafiikan avulla. Tarkastellessa tehtävä- ja tekstikirjan eroja huomataan, että tehtäväkirjassa on enemmän muita kuvia. Erona kuitenkin on *Uusi Kipinä*, jossa muita kuvia on enemmän tekstikirjassa (n=25) kuin tehtäväkirjassa (n=6). Harvimmin muita kuvia esiintyi *Välkky 4* tekstikirjassa 10,2 prosentilla ja *Uusi Kipinä 4* tehtäväkirjassa 5,0 prosentilla. Vertailtaessa tukikuvien, pedagogisten kuvien ja muiden kuvien käytön eroja, voidaan huomata, että pääasiassa kirjasarjat käyttävät enemmän tuki- ja pedagogisia kuvia, kuin muita kuvia. Ainoat poikkeukset tekivät *Huiman* tehtäväkirja ja *Kuiskeen* tekstikirja, joissa muiden kuvien määrä oli prosentuaalisesti suurempi kuin pedagogisten kuvien tai tukikuvien. *Huima 4* tehtäväkirja käytti 2,9 prosenttia enemmän muita kuvia kuin tukikuvia ja *Kuiske* tekstikirja taas 3,3 prosenttia vähemmän pedagogisia kuvia kuin tukikuvia.

Kokonaisuutena tarkastellessa muut kuvat jakautuivat paljon. Hajonta oli n. 13 prosenttiyksikön sisällä. *Uusi Kipinä 4* vähiten 9,0 prosentilla ja *Huima 4* 22,1 prosentilla. Kokonaisuudessa kaikissa kirjasarjoissa tukikuvia käytettiin kuitenkin vähiten visuaalisista keinoista.

Yleisesti tehtävä- ja tekstikirjoissa oleellisen tiedon korostamista grafiikan avulla hyödynnettiin kaikkein hajautetuimmin. Kun verrattiin teksti- ja tehtäväkirjoja, suurin ero esiintyi *Kuiskeessa* tehtäväkirjan 20,5 prosentin ja tekstikirjan 5,9 prosentin välillä. Vähiten eroa oli oleellisen tiedon korostamisessa *Uusi Kipinä 4* tehtäväkirjan 60,2 prosentin ja tekstikirjan 59,9 prosentin välillä. Harvimmin oleellisen tiedon korostamista grafiikan avulla hyödynsivät *Välkky 4* tehtäväkirja 8,3 prosentilla ja *Kuiske 4* tekstikirja 5,9 prosentilla.

Oleellista tietoa korostettiin aineistossa erilaisin painotuksin. Osa kirjoista, kuten *Välkky 4* ja *Huima 4* tekstikirjat, eriyttivät 60–70 prosentilla sivuista kiinnittämällä oppilaan huomion tärkeisiin kohtiin typografian avulla, kun taas esimerkiksi *Uusi Kipinä 4:n* tehtäväkirja painotti tärkeää tietoa myös 60 prosentilla grafiikan avulla. Kun verrataan kirjasarjoja kokonaisuuksina, huomataan että esimerkiksi *Välkky 4* nostaa esiin oleellista tietoa grafiikan avulla 12,8 prosentilla ja typografialla n. 50 prosentilla. Samankaltaisia vastauksia saatiin myös muilta kirjasarjoilta. *Huima 4* eriytti kuitenkin grafiikan avulla 51,4 prosentilla, eli aineiston oppikirjoista eniten, mutta verraten typografiaan ero on 9 prosenttiyksikön sisällä.

### **Pedagogiset eriyttämisen keinot**

*Vastausvaihtoehtojen rajaaminen ja vastausten laajuuden vaatimukset.*

Vastausvaihtoehtojen rajaaminen oli aineiston analyysin pohjalta eriyttämisen pedagogisista keinoista yleisin, vaikka sitä käytettiin kirjoissa vaihtelevasti. Tarkemmat tulokset näkyvät taulukossa 5. Oppikirjoissa esiintyi eriyttämisen keinona myös vastausten laajuuden vaatimuksia. Yhteistä kaikille kirjasarjoille oli, että vastausvaihtoehtojen rajaamista eriyttämisen keinona käytettiin useammin tehtäväkirjan yhteydessä kuin tekstikirjan tehtävissä. Jokaisen kirjasarjan tehtäväkirjassa vastausvaihtoehtojen määrässä oli eroa tekstikirjaan verrattuna vähintään 18,1 prosenttiyksiköllä. Vastausvaihtoehtojen rajaamista käytettiin eriyttämisen keinona eniten *Uusi Kipinä 4* tehtäväkirjassa, jossa eriyttämisen keinon esiintyvyys oli 63,2 prosenttia. Pienin osuus vastausvaihtoehtojen rajaamisessa oli *Kuiske* tekstikirjassa, jossa esiintyvyys oli 0,7 prosenttia. Kun verrataan kirjasarjoja kokonaisuuksina, huomataan myös vaihteleva käyttö ja painotus 8 ja 37,4 prosentin välillä, *Uusi Kipinä 4* eniten ja *Välkky 4* vähiten.

Vastausten laajuuden vaatimusten eriyttämisen keinoa esiintyi jokaisessa aineiston oppikirjassa, joskin *Kuiske 4* tekstikirjassa vain 0,7 prosentissa kirjasta. Vastausten laajuuden vaatimuksien suhteen ei ollut nähtävissä yhtä selkeää jaottelua teksti- ja tehtäväkirjojen välillä kuin vastausvaihtoehtoja rajaavien tehtävien suhteen. Pääosin tehtäväkirjoissa käytettiin tekstikirjoja enemmän vastausten laajuuden vaatimuksia eriyttämisen keinona. Lukuun ottamatta *Huima 4* tehtävä- ja tekstikirjaa, joissa tekstikirjassa esiintyi 5,6 prosenttia tehtäväkirjaa useammin vastausten laajuuden vaatimuksiin liittyviä tehtäviä. Eniten vastausvaihtoehtojen rajaamiseen liittyviä tehtäviä eli 26,6 prosenttia kirjan sisällöstä, sisälsi

*Huima 4* tekstikirja. Eriyttämisen keinon esiintyvyys kussakin aineiston oppikirjassa näkyy taulukossa 5.

Kun tarkasteltiin kirjasarjoja kokonaisuutena, huomattiin että vastausten laajuuden vaatimuksia käytettiin pedagogisista eriyttämisen keinoista vähiten. Prosentuaalisesti tätä keinoa käytettiin 4,5 prosentin ja 23,6 prosentin välillä.

TAULUKKO 5. Eriyttämisen pedagogiset keinot 1.

Kirjasarja	Vastausvaihtojen rajaaminen		Vastausten laajuuden vaatimukset		Vertaisoppiminen	
	n	%	n	%	n	%
<b>VÄLKKY 4</b> TEKSTIKIRJA	3	1,7	18	10,2	60	<b>33,9</b>
<b>VÄLKKY 4</b> TEHTÄVÄKIRJA	19	19,8	15	15,6	14	<b>14,6</b>
<b>HUIMA 4</b> TEKSTIKIRJA	29	22,7	34	26,6	43	<b>33,6</b>
<b>HUIMA 4</b> TEHTÄVÄKIRJA	68	46	31	21	23	<b>15,5</b>
<b>UUSI KIPINÄ 4</b> TEKSTIKIRJA	45	21,2	23	10,9	67	<b>31,6</b>
<b>UUSI KIPINÄ 4</b> TEHTÄVÄKIRJA	84	63,2	27	20,3	17	<b>12,8</b>
<b>KUISKE</b> TEKSTIKIRJA	1	0,7	4	0,7	18	<b>11,8</b>
<b>KUISKE</b> TEHTÄVÄKIRJA	27	24,1	8	7,1	8	<b>7,1</b>

### *Vertaisoppiminen*

Kaikissa aineiston oppikirjoissa oli hyödynnetty vertaisoppimista, mutta tämä eriyttämisen keino korostui tutkimuksen perusteella etenkin tekstikirjojen tehtävissä. Eniten vertaisoppimista pedagogisena keinona hyödynsivät *Välkky 4* tekstikirja 33,9 prosentilla. Vähiten vertaisoppimiseen ohjaavia tehtäviä sisälsi *Kuiske 4* tehtäväkirja 7,4 prosentilla sivuista. Vertaisoppimisen esiintyvyys kirjojen välillä näkyy taulukossa 5. Kun tarkasteltiin oppikirjasarjoja kokonaisuutena vertaisoppimisen suhteen, oppikirjat käyttivät



vertaisoppimista hyvin tasaisesti läpi aineiston. Prosentuaalisesti kirjasarjat eriyttivät kirjoissaan 23,9 ja 27,1 prosentin välillä.

*Käsitteiden selittäminen, johdattelevat tehtävät ja esimerkit.*

Käsitteiden selittämistä esiintyi jokaisessa aineiston oppikirjassa ja sitä käytettiin eriyttämisen keinona niin teksti- kuin tehtäväkirjoissakin. Eniten käsitteiden selittämistä hyödynnettiin *Uusi Kipinä 4* tekstikirjassa 28,3 prosentilla. Vähiten käsitteitä selitettiin *Kuiske 4* tekstikirjassa 2,6 prosentilla, joskin sarjan tekstikirjassa hyödynnettiin käsitteiden selittämistä runsaammin 13,4 prosentilla. Taulukossa 6. esitetään käsitteiden selittämisen esiintyvyys aineiston jokaisessa kirjassa. Kun laskettiin oppikirjasarjojen eriyttäminen kokonaisuutena, huomattiin että *Kuiske 4* selittää 7,1 prosentilla sivuistaan käsitteitä, siinä missä muut kirjat taas 16,5 ja 26,7 prosentin välillä.

Taulukossa 6. nähdään, että myös johdattelevia tehtäviä hyödynnettiin aineiston kaikissa oppikirjoissa, ja niiden hyödyntämisessä teksti- ja tehtäväkirjojen välillä ei ollut suuria eroja. Johdattelevia tehtäviä esiintyi 28,1 prosentilla *Välkky 4* tehtäväkirjan sivuista ja 11,8 prosentilla *Kuiske 4* tekstikirjan sivuista. Muut oppikirjat käyttivät johdattelevia tehtäviä näiden välillä melko tasaisesti, hieman useammin tehtäväkirjoissa kuin tekstikirjoissa. Kun tarkastellaan oppikirjasarjoja kokonaisuuksina, huomataan että kirjasarjat käyttävät tätä eriyttämisen keinoa hyvin samankaltaisesti läpi aineiston, vain 5,1 prosentin erolla. Eniten johdattelevia tehtäviä käyttää kokonaisuutena *Välkky 4* 19,8 prosentilla ja kokonaisuutena vähiten *Kuiske 4* 14,7 prosentilla sivuistaan.

Esimerkkejä eriyttämisen keinoina käytettiin kaikissa aineiston oppikirjoissa, eikä tekstikirjojen ja tehtäväkirjojen välillä ollut nähtävissä selkeää jaottelua (TAULUKKO 6). Esimerkkejä hyödynnettiin eniten *Huima 4* tehtäväkirjassa 35,1 prosentilla sivuista ja vähiten *Välkky 4* tehtäväkirjassa 5,2 prosentilla sivuista. Kun puolestaan tutkittiin tehtävä- ja tekstikirjoja kokonaisuuksina, huomattiin, että näiden välillä löytyi eroja. *Huima 4* eriyttää 28,3 prosentilla kokonaissivumäärästä, *Uusi Kipinä 4* 20,0 prosentilla, *Välkky 4* 13,1 prosentilla ja *Kuiske 4* eriyttää 10,2 prosentilla sivuista.

TAULUKKO 6. Eriyttämisen pedagogiset keinot 2.

Kirjasarja	Käsitteiden selittäminen		Johdatteleva tehtävä		Esimerkki	
	n	%	n	%	n	%
<b>VÄLKKY 4</b> TEKSTIKIRJA	31	17,5	27	15,3	31	<b>17,5</b>
<b>VÄLKKY 4</b> TEHTÄVÄKIRJA	14	14,6	27	28,1	5	<b>5,2</b>
<b>HUIMA 4</b> TEKSTIKIRJA	22	17,2	15	11,7	26	<b>20,3</b>
<b>HUIMA 4</b> TEHTÄVÄKIRJA	39	26,4	30	20,3	52	<b>35,1</b>
<b>UUSI KIPINÄ 4</b> TEKSTIKIRJA	60	28,3	37	17,5	37	<b>27,4</b>
<b>UUSI KIPINÄ 4</b> TEHTÄVÄKIRJA	32	24,1	24	18,1	32	<b>24,1</b>
<b>KUISKE</b> TEKSTIKIRJA	4	2,6	18	11,8	13	<b>8,6</b>
<b>KUISKE</b> TEHTÄVÄKIRJA	15	13,4	19	17,0	14	<b>12,5</b>

### Luokittelemattomat tehtävät

Tehtävisivut, joissa esiintyi luokittelemattomia tehtäviä, eli joissa luokittelun eriyttämisen keinoja ei hyödynnetty otettiin lisäksi huomioon tutkimuksessa. Luokittelemattomia tehtäviä esiintyi kaikissa aineiston oppikirjoissa, mutta selkeää eroa teksti- ja tehtäväkirjojen välillä ei ollut (TAULUKKO 7). Niitä esiintyi eniten *Välkky 4* tehtäväkirjassa 56,3 prosentilla ja vähiten *Huima 4* tehtäväkirjassa 17,57 prosentilla sivuista. Kun tarkastellaan oppikirjasarjojen kirjoja kokonaisuutena, huomataan että vaihtelua on nähtävissä. Eniten luokittelemattomia tehtäviä käytti *Uusi Kipinä 4* kokonaisuudessaan 39,1 prosentilla sivuista ja vähiten 21,0 prosentilla *Huima 4*.

TAULUKKO 7. Luokittelemattomat tehtävät

Kirjasarja		Ei eriyttäviä elementtejä	
		n	%
<b>VÄLKKY 4</b>	TEKSTIKIRJA	50	<b>28,3</b>
<b>VÄLKKY 4</b>	TEHTÄVÄKIRJA	54	<b>56,3</b>
<b>HUIMA 4</b>	TEHTÄVÄKIRJA	26	<b>17,6</b>
<b>UUSI KIPINÄ 4</b>	TEKSTIKIRJA	69	<b>32,6</b>
<b>UUSI KIPINÄ 4</b>	TEHTÄVÄKIRJA	66	<b>49,6</b>
<b>KUISKE</b>	TEKSTIKIRJA	34	<b>40,2</b>
<b>KUISKE</b>	TEHTÄVÄKIRJA	45	<b>22,4</b>

## Äidinkielen oppikirjojen eriyttämisen keinojen erityispiirteitä

Kaikki tutkimusaineiston kirjasarjat ottivat huomioon opetuksen eriyttämisen, mutta painotus eri eriyttämisen keinojen välillä vaihteli. Aineistosta nousi myös esiin tutkimuksessa Tomlinsonin (2002) eriyttämisen keinojen (Eriyttämisen typografiset-, eriyttämisen visuaaliset- ja eriyttämisen pedagogiset keinot) pohjalta eriteltyjen eriyttämisen keinojen luokittelun lisäksi myös muita eriyttämisen keinoja, joita hyödynsivät vain yksi tai muutama kirjasarjoista tai oppikirjoista. Nämä eroavuudet saattoivat vaikuttaa myös eriyttämisen keinojen määriin, vaikkei niitä aineiston analyysissä otettu huomioon. Tällaisia ovat muun muassa kuviossa 31. esiintyvä keskustele tai kirjoita- tyyppinen vaihtoehtoisen työtavan tarjoava tehtävä. Seuraavassa luvussa eritellään näitä aineiston analyysin ulkopuolelle jääneitä kirjasarjojen eriyttämisen erityispiirteitä.

Kirjasarjoissa hyödynnettiin vaihtoehtoisia työtapoja tehtävien eriyttämisessä *Huima 4* keskustele ja kirjoita tehtävien tavoin (KUVIO 31). Tällöin oppilaalla oli mahdollisuus valita itselleen mieluisin työskentelytapa ja hyödyntää lisäksi eriyttämisen keinona vertaisoppimista. Erityisesti *Huima 4* oppikirjasarja korostaa eriyttämisen keinojen osalta vaihtoehtoisia toteutustapoja, kuten keskustelu tai kirjoitus, piirtäminen tai kirjoitus.

“1. Keskustele tai kirjoita

a) Ketä Ronja etsi?

b) Miksi Ronja pidätti henkeään eikä uskaltanut liikahtakaan? ...”

KUVIO 31. Esimerkki vaihtoehtoisesta toimintatavasta (Huima 4, tekstikirja 2020, 9)

Vaihtoehtoisen toimintatavan tarjoava tehtävä tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden valita itse itselleen soveltuvamman toimintatavan, mikä toimii sekä alas- että ylöspäin eriyttävänä keinona. Keskustelun yhteydessä oli mahdollista hyödyntää myös vertaisoppimista, joka saattaa tukea esimerkiksi oppilaan luetun ymmärtämistä.

*Huima 4* hyödynsi myös vaihtoehtoisia tehtäviä, kuten kuvion 32 esimerkki, joista oppilaalla oli mahdollisuus valita taitotasolleen soveltuva tehtävä.

“3. Valitse ja kirjoita

- a) Mitä Ronja kuuli? Kirjoita ainakin kolme virkettä.
- b) Miksi sekä Ronja että Birk viehlsivät? Kirjoita omin sanoin.
- c) Millainen Ronja on? Kirjoita hänestä esittely. Voit etsiä hänestä tietoa hakusanalla Ronja ryövärintytär.”

KUVIO 32. Esimerkki vaihtoehtoisesta toimintatavasta (Huima 4, tekstikirja 2020, 9)

Tehtävätyyppi mahdollistaa alaspäin eriyttämisen virketasoisella kirjoitustehtävällä sekä ylöspäin eriyttämisen valitsemalla vaihtoehdon, jossa oppilas kirjoittaa itsenäisesti tekstin, ja kertaa samalla jo opittuja tekstilajeja.

Lisäksi *Huima 4* tehtäväkirja tarjoaa vaihtoehtoisia kirjoittamisen polkuja, joista oppilas voi valita vaihtoehdon A tai vaihtoehdon B. Alaspäin eriyttävä polku A antaa oppilaan kirjoittamisen tueksi sanoja, kuvia ja valmiita tapahtumavaihtoehtoja, jotka ohjaavat ja tukevat tekstin kirjoittamista. Ylöspäin eriyttävä polku B puolestaan tukee tekstin aiheen valinnassa ja oman tekstin rakenteen suunnittelussa, mutta ohjaa itsenäisempään kirjoitustyöhön. Esimerkiksi *Huima 4* tehtäväkirjan sivuilla 36 ja 37 on vaihtoehtoinen kirjoituspolku, jossa tavoitteena on kirjoittaa satu. Lisäksi *Huima 4* (2020) tekstikirjassa on vaihtoehtoisia A ja B tekstipareja kuten sivuilla 100–101 ja 102–104, joista oppilas valitsee itselleen sopivimman tekstin. Teksti A soveltuu heikommalle lukijalle, kun taas teksti B edistyneemmälle lukijalle, jolloin vaihtoehtoiset tekstit eriyttävät sekä alas- että ylöspäin. Innokas lukija voi myös lukea molemmat tekstit.

*Huima 4* kirjasarja hyödynsi lisäksi tiedonhakutehtäviä ylöspäin eriyttävänä keinona, kuten esimerkissä 30. Lisäksi kirjasarja hyödynsi kirjan ulkoista materiaalia **Sanoma Pron Arttu** sovelluksen avulla, mikä päädyttiin kuitenkin rajaamaan aineiston ulkopuolelle tutkimuksen keskittyessä vain fyysiseen painettuun materiaaliin. On kuitenkin otettava huomioon, että sovellus sisältää tehtäviin ja teksteihin liittyviä lisämateriaaleja, joita voidaan käyttää erityisesti ylöspäin eriyttämisen apuna.

*Välkky 4* kirjasarjan tekstikirjan lopusta löytyy **Opin lisää!**-osio, joka sopii erityisesti ylöspäin eriyttämiseen. Osioista löytyy lisätehtäviä, joita opettaja voi ohjata yksittäisille oppilaille tai ryhmille. Oppilas voi myös suorittaa lisätehtäviä itsenäisesti. Lisätehtävät tarjoavat esimerkiksi tukea eri työtapojen harjoitteluun ja opitun tiedon soveltamiseen kuten kuvion 33. esimerkkit tehtävässä. Aiheina ovat vuorovaikutustaidot, kirjallisuus, kirjoittaminen, tiedonhankinta ja media.

### “Esiintyjänä

- Valitse, miten jaat tietosi muille.

Pidät esitelmän, järjestät tietokilpailun, teet räpin, kirjoitat pienen näytelmän...

- Suunnittele esityksesi. Käytä apunasi sivun 146 esiintyjän ohjeita.
- Harjoittele esityksesi yksin tai koeyleisön edessä.
- Esiinny muille.”

KUVIO 33. Esimerkki työtapojen harjoittelusta (*Välkky 4* tekstikirja 2019, 160)

*Välkky 4* tuoteperheeseen kuului myös kirjoitusvihko kirjoitustaidon harjoittamiseen, sekä oppilaan digimateriaali sekä verkkosivuilla, että Bingel palvelussa, jossa oppilaalla on mahdollista harjoitella opittuja taitoja. Lisäksi kirjasarja hyödynsi *Huima 4* tavoin kirjan ulkoista materiaalia Sanoma Pron Arttu sovelluksessa. *Välkky 4* tarjosi myös ylöspäin eriyttäviä tiedonhakutehtäviä.

*Kuiske 4* oppikirjasarja toteuttaa eriyttämisen keinoja aktiivisesti myös tutkimuksessa analysoitavan aineiston ulkopuolella, sillä suuri osa eriyttämisen keinoista on sijoitettu esimerkiksi kaikkien oppilaiden käytössä olevaan *Kuiske* digimateriaaliin. Digimateriaalin avulla oppilaan on esimerkiksi mahdollista lukea ja kuunnella tekstikirjan tekstejä, mikä harjoittaa paitsi kuullun ymmärtämistä myös tukee luetun ymmärtämisen harjoittelua. Lisäksi digimateriaali tarjoaa luetunymmärtämisen harjoituksia, joiden avulla heikko lukija voi harjoittaa lukutaitoaan sekä tiivistelmiä teksteistä, jotka tukevat etenkin heikon lukijan

luetunymmärtämistä. Myös Tutustu ja kerta- osioiden avulla voidaan syventää luetunymmärtämistä. Kuiske Digissä on lisäksi selitetty tekstien sanoja synonyymien, kuvien ja ääniteiden avulla, jolloin heikko lukija tai heikon kielitaidon omaava oppilas voi tarkistaa vaikeiden sanojen merkityksen ja laajentaa siten sanavarastoaan ja luetun ymmärtämisen taitojaan. Kuiske digimateriaali sisältää myös ylöspäin eriyttävän Lisätietoa-osion, jota kielestä kiinnostunut oppilas voi tutkia niin itsenäisesti kuin opettajan avullakin.

Lisäksi Kuiske 4 kirjasarja tarjoaa keskity ja kirjoita- vihon oikeinkirjoituksen vahvistamiseksi ja sopii eriyttämisen lisämateriaaliksi kaikille oppilaille. Oppilaan taitojen vihossa eli kirjasarjan tehtäväkirjassa tekstin tuottamista ja kirjoitustaidon kehittämistä tuetaan kirjoitusviivaston avulla. Lisäksi kirjan takaa löytyvät mallikirjaimistot, joita heikompi oppilas voi mallintaa työskentelyn tukena.

Kuiske 4 opettajan oppaan arviointimateriaalissa on mukana tekstejä, jotka voidaan toteuttaa niin kuullun, kuin luetun ymmärtämisenkin testeinä. Jokaisesta tekstistä on valittavissa joko alkuperäinen teksti sekä selkokielinen versio, mikä mahdollistaa alaspäin eriyttämisen myös testien yhteydessä. Selkokielisiin teksteihin on tarjolla omat tehtävänsä.

Uusi Kipinä 4 tekstikirjassa on kiinnitetty huomiota eriyttämisen keinoihin, niiden sijoitteluun ja merkintään. Kirjan eriyttävää käyttöä on lisäksi tuettu merkitsemällä tekstien alaspäin eriyttävä osuus vihreällä väripohjalla (KUVIO 34). Tällä tavoin on grafiikan avulla korostettu oleellista tietoa myös pitemmissä teksteissä, jolloin oppilas voi valita lukeeko koko tekstin, vai vain siinä esiintyvät oleelliset tiedot. Heikolle lukijalle riittää tällöin väripohjalle kirjoitetun tekstin lukeminen, jonka pohjalta hän voi vastata perustehtävien kysymyksiin.

## Löytöretkiä avaruuteen (pääotsikko)

Ihmiset lähettivät ensimmäisen kerran satelliitin Maata kiertävälle radalle yli 50 vuotta sitten. Sputnik 1, ensimmäinen Maata kiertänyt satelliitti oli rantapallon kokoinen, mutta se painoi 84 kiloa. Sen jälkeen avaruuteen on laukaistu tuhansia satelliitteja, joista monet kiertävät edelleen planeettaamme. Nykyisin satelliitteja käytetään tietoliikenteeseen ja tieteelliseen tutkimukseen.

## Ihminen avaruudessa (väliotsikko)

Ihmisiä alettiin lähettää avaruuteen pian Sputnikin jälkeen eli vuonna 1961. Neuvostoliittolainen Juri Gagarin oli ensimmäinen ihminen Maata kiertävällä radalla. Gagarin kiersi planeettamme yhden kerran, poistui avaruuskapselistaan, kun se oli palannut Maan ilmakehään, ja laskeutui laskuvarjon varassa. Historiallinen hetki koettiin vuonna 1969, kun ensimmäinen ihminen laskeutui Kuun pinnalle. Astronautti Neil Armstrong pystytti Kuuhun Yhdysvaltain lipun ja jätti Kuun pinnalle myös avaruussaappaansa.

KUVIO 34. Esimerkki tekstin värjäämisestä heikommalle lukijalle (Uusi Kipinä 4 tekstikirja, 2018, 28)

*Uusi Kipinä 4* on lisäksi kiinnittänyt erityistä huomiota tehtävien sijoitteluun vaikeusasteen mukaisesti (KUVIO 35). Kirjasarjan tehtävät etenevät helpoista vaikeampiin tehtäviin, ja niiden vaikeusasteet on merkitty selkeästi niin opettajalle kuin oppilaallekin. Tämä helpottaa oppilaan itsenäistä työskentelyä, opetuksen eriyttämistä ja opettajan ohjeistusta oppilaan taitotasolle soveltuviin tehtäviin. Ensimmäinen tehtävä käsittelee aina luettua tekstiä ja on kaikille oppilaille soveltuva perustehtävä. Lisäksi kirjasarja tarjoaa ylöspäin eriyttäviä tehtäviä, jotka on merkitty tähdillä. Kyseiset tehtävät vaativat yleensä omaa pohdintaa ja opitun tiedon soveltamista, tiedonhakua tai itsenäistä kirjoittamista. Tiedonhakutehtäviä ovat lisäksi salamatehtävät.

- ★ “4. Kirjoita virkkeitä, joissa käytät edellisten tehtävien sanoja eri merkityksessä.”

KUVIO 35. Esimerkki tähti tehtävästä (Uusi Kipinä 4 tekstikirja 2018, 17)

Myös *Uusi Kipinä 4* kirjasarja tarjoaa fyysisten kirjojen lisäksi digimateriaalia. Digitehtävistä löytyy perustehtävien lisäksi alaspäin eriyttäviä E-tehtäviä sekä ylöspäin eriyttäviä Y-tehtäviä. E-tehtävä on edellisen perustehtävän helpotettu tai selkeytetty versio ja sen nimi on sama kuin edellisen tehtävän (erona E-kirjain). Y-tehtävä soveltaa ja syventää perustehtävissä opittua asiaa uuden materiaalin tai sanaston kautta ja mahdollistaa siten ylöspäin eriyttämisen. Lisäksi opettajan materiaaleista löytyy esimerkiksi helppolukuisia versioita tekstistä

Aineistosta kolmella neljästä kirjasarjasta oli lisäksi tuoteperheessään vaihtoehtona alaspäin eriyttävä harjoituskirja, sekä suomi toisena kielenä-materiaali. Nämä rajautuivat kuitenkin tutkimusaineiston ulkopuolelle lisämaksullisina materiaaleina.



## 7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella neljännen luokan äidinkielen oppikirjojen sisäänrakennettuja tapoja eriyttää opetusta. Tutkimuksessa vertailtiin myös eri kirjasarjojen välisiä eroja eriyttämisen keinojen käytössä, sekä teksti- ja tehtäväkirjoissa käytettyjen eriyttämisen keinojen eroja. Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia ja niiden perusteella tehtyjä johtopäätöksiä. Lisäksi avataan tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksia sekä tutkimuksen perusteella heränneitä ajatuksia mahdollisista jatkotutkimuksen aiheista. Lopuksi luvussa tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

### 7.1 Tutkimustulosten pohdinta

Opetuksen eriyttämisen keinoiksi voidaan määritellä tapoja tukea oppijan kehittymistä osaamisen seuraavalle vyöhykkeelle, joka ei olisi ollut saavutettavissa ilman tukea (Tomlinson ym. 2008, 4). Voidaankin todeta tutkimuksen tulosten pohjalta, että eriyttämisen keinoja hyödynnettiin läpi aineiston monipuolisesti. Aineistot sisälsivät Cashin (2017) ja Finenkin (2003, 58) mainitsemia sekä ylöspäin että alaspäin eriyttäviä oppimisen tuen keinoja, vaikka alaspäin eriyttävät keinot korostuivat. Ylöspäin eriyttäminen oli sisällytetty lähinnä tämän tutkimuksen ulkopuolelle rajattuun materiaaliin. Eriyttämisen keinoja toteutettiin kaikissa aineiston oppikirjoissa typografian, visuaalisten keinojen, grafiikan sekä pedagogisten keinojen avulla. Oppilaan oppimista tuettiin myös selittämällä vieraita käsitteitä sekä antamalla esimerkkejä ja mallivastauksia johdatellen tehtävän suorittamista. Myös oleellisen tiedon korostamisen ja luetunymmärtämistä tukevien kuvien käytön voidaan nähdä oppijoita tukevana eriyttämisen keinoina (Tomlinson & Eidson, 2002), jotka esiintyivät aineistossa. Oleellisen tiedon korostamisella grafiikan avulla tuettiin etenkin heikkoja lukijoita ja kiinnitettiin oppilaan huomio oppikirjoissa käsiteltäviin oleellisiin asioihin. Näin voitiinkin ajatella, että oleellisen tiedon korostaminen typografian avulla toimi erityisesti alaspäin eriyttämisen keinona. Osa oppikirjasarjoista hyödynsi lisäksi runsaasti vertaisoppimista eriyttämisen keinona, josta voivat hyötyä niin heikommät oppijat kuin jo edistyneemmätkin (Vygotsky 1982, 85–89; 1978, 86). Aineistossa esiintyi myös luokittelemattomia tehtäviä, jotka eivät sisältäneet mitään tutkimuksen luokittelun eriyttämisen keinoista.

Kun oppikirjoja tarkasteltiin yksittäisinä aineistoina, esiintyi niiden välillä merkittäviäkin eroja eriyttämisen keinojen painotusten välillä. Tutkimuksessa todettiin kuitenkin, että kun teksti- ja tehtäväkirjoja tarkasteltiin oppimateriaalikonaisuutena, tasoittuivat eriyttämisen keinojen esiintyvyyksien erot. Tutkimuksessa havaittiin myös oppikirjakohtaisia erityispiirteitä. Aineiston kirjasarjoista *Uusi Kipinä 4* oli kiinnittänyt erityistä huomiota tehtävien sijoitteluun vaikeusasteen mukaisesti. Kirjasarjan tehtävät etenevät loogisesti helpoista perustehtävistä vaikeampiin tehtäviin, ja niiden vaikeusasteet oli merkitty selkeästi niin opettajalle kuin oppilaallekin. *Välkky 4* kirjasarjan tekstikirja oli puolestaan ottanut lisähaasteita kaipaavat oppilaat erityisesti huomioon tarjoamalla lisätehtäviä **Opin lisää!** -osiossa, joka soveltui erityisesti ylöspäin eriyttämiseen. *Kuiske 4* puolestaan tarjosi eriyttäviä elementtejä sisältävän lisämateriaalinsa sähköisenä kaikkien oppilaiden käyttöön. *Huima 4* hyödynsi ainoana kirjasarjoista vaihtoehtoisia toimintatapoja, kuten keskustele tai kirjoita -tyyppisiä tehtäviä. Kyseinen oppikirjasarja tarjosi myös vaihtoehtoisia tehtäviä, kuten, valitse vaihtoehdoista a, b tai c ja tee tehtävä. *Huima 4* oli uusin tutkimuksessa tarkastelluista oppikirjoista. Voidaankin pohtia, onko tämä vaihtoehtoisten toimintatapojen sisällyttäminen oppikirjojen tehtävänantoihin uudistus, jota tullaan näkemään oppikirjoissa tulevaisuudessa yhä enemmän.

Opetuksen eriyttämisen keinoilla voidaan ehkäistä oppimisen haasteiden syntymistä, samoin kuin antaa oppimiseen tukea sitä tarvitseville. Oleellista on oppimisen tuki ja eriyttäminen kaikilla tuen portailla, myös ennaltaehkäisevästi, mikä on keskeinen eriyttämisen periaate. (Tomlinson & Moon 2013, 2). Opetuksen eriyttäminen, erilaisten oppijoiden kohtaaminen sekä oppilaiden erilaiset tuen tarpeet ovat yleistyneet viime vuosina myös yleisopetuksen luokissa inklusion myötä (Roiha & Polso 2018). Opetuksen eriyttäminen on osa opettajan arkipäivää, mikä on huomioitava myös opetusmateriaaleissa. Tuloksissa kävikin ilmi, että kaikki aineiston oppikirjasarjat huomioivat oppilaiden erilaiset eriyttämisen tarpeet monipuolisesti helpottaen niin oppilaan kuin opettajankin arkea.

Tämän tutkimuksen tuloksista saatiin tietoa suomalaisista äidinkielen ja kirjallisuuden neljännen luokan oppikirjoista keskittyen oppimisen tukeen ja eriyttämisen keinoihin. Aineiston oppikirjat ja niiden pohjalta saadut tulokset kuvaavat tämänhetkistä oppikirjatarjontaa sekä oppikirjojen välisiä yhteneväisyyksiä ja erityispiirteitä. Oppikirjatutkimusten avulla voidaan kerätä tietoa esimerkiksi opetuksen sen hetkisistä piirteistä ja toisaalta mahdollisuuksista kehittää oppikirjoja ja niissä käytettyjä pedagogisia keinoja (Perkkilä ym. 2018, 346). Tutkimuksesta saatuja tietoja ja vertailuja voivat hyödyntää

oppikirjojen tekijät ja kustantajat, jolloin tutkimustulokset voidaan ottaa huomioon oppikirjoja kehittäessä. Toisaalta oppikirjojen tekijöiden lisäksi tutkimustuloksista voivat hyötyä myös niiden käyttäjät. Opettajat valitsevat itse opetuksessaan käyttämänsä oppikirjat, ja ovat tällöin vastuussa oppimateriaaleistaan, oppilaiden oppimistuloksista sekä opetus suunnitelman tavoitteiden toteutumisesta (Pehkonen & Rossi 2018, 57; Häkkinen 2002, 78–79; Pietikäinen 2015; Perkkilä ym. 2018, 345). Opettajat voivat hyödyntää tutkimuksessa toteutettua oppikirjojen vertailua valitessaan opetukseensa ja opetusryhmälleen soveltuvia oppikirjoja. Opettaja voi lisäksi hyödyntää tutkimuksen tuloksia verratessaan itse oppikirjojen eriyttämisen keinoja muissa kirjoissa. Lisäksi opettaja myös näkee kirjojen rakennetta ja eriyttämisen pääpainoa eri kirjoissa. Toisaalta kun oppikirjoissa käytettyjä eriyttämisen keinoja avataan tarkemmin, voi niiden hyödyntäminen osana opetusta olla myös opettajalle helpompaa. Kun ymmärretään paremmin oppimateriaalin tarjoamat mahdollisuudet, osataan niitä ehkä myös käyttää paremmin osana eriyttävää opetusta.

Vaikka yhteiskuntamme ja samalla myös koulumaailma ovat viime vuosina digitalisoituneet yhä vahvemmin, ovat fyysiset oppikirjat säilyttäneet asemansa opetuksessa (Kaarainen, Saikkonen, ja Savela (2018). Tutkimusaineiston kaikkiin oppikirjasarjoihin sisältyi kuitenkin myös digitaalista materiaalia ja osaan painetuista kirjoista oli lisäksi sijoitettu QR-koodien avulla lisämateriaalia luomaan siltoja painetun kirjan ja digimateriaalin välille täydentäen toisiaan. Vaikka painetut oppikirjat tuntuvat edelleen säilyttävän suosionsa, vaikuttaa aineiston kirjasarjojen tuoteperheidenkin perusteella siltä, että juuri painetun ja digitaalisen materiaalin hybridikäyttö opetuksessa on yleistymässä (Jiang, Vauras, Volet, Salo, & Kajamies, 2019). Myös eriyttämisen keinoja oli sisällytetty digitaalisiin materiaaleihin, erityisesti ylöspäin eriyttävää materiaalia. Lisäksi tarjolla saattoi olla myös esimerkiksi helpotettuja versioita teksteistä. Vaikka opetuksen digitaalisen ja fyysisen materiaalin hybridikäyttöä voidaan varmasti kehittää vielä tulevaisuudessakin, on tärkeää, että eriyttämisen keinoja sisällytetään jatkossakin myös fyysisiin opetusmateriaaleihin monipuolisen ja johdonmukaisen oppimisen tuen varmistamiseksi.

## **7.2 Luotettavuus ja tutkimusetiikka**

Tämä oppikirjatutkimus on pyritty tekemään objektiivisesti siten, että sitä ei ole rahoittanut mikään kustantamo, eikä sitä ole myöskään tilattu. Tutkimusaineisto koostui neljästä äidinkielen oppikirjasarjasta ja yhteensä kahdeksasta oppikirjasta kolmelta eri kustantamolta.

Useampi kustantaja ja aineiston laajuus lisäsivät tulosten luotettavuutta ja vertailtavuutta (Eskola & Suoranta 1996, 166–170).

Objektiivista tutkimista pyrittiin parantamaan triangulaatiolla, joka tämän tutkimuksen kohdalla tarkoitti tutkijoiden määrää (Eskola & Suoranta 1996, 165–170). Tutkijat työskentelivät tutkimuksen aikana yhteistyössä niin luokittelussa kuin luokkien määrittelyissä. Tehtävissä primäärifunktiona käytettyjen eriyttämiskeinon tuli olla yksimieleinen molempien tutkijoiden tulkinnassa. Tuomi (2018) mainitsee myös yksimielisyyskertoimen laskemisen nostavan luotettavuutta kahden tutkijan luokittelussa aineistoa. Tässä tutkimuksessa tätä arvioitsijareliabiliteetin parantamista ei kuitenkaan tehty, mutta jatkossa tämän tyyppisissä tutkimuksissa luotettavuuden tarkastelua monipuolistaisi myös rinnakkaisarvioinnin hyödyntäminen.

Tässä tutkimuksessa käytetty eriyttämisen keinojen luokittelu muotoutui teoriapohjaisesti. Luokittelussa esiin tulleet eriyttämisen keinot on pyritty avaamaan ja selittämään siten, että tutkimus on toistettavissa tarpeen vaatiessa (Eskola & Suoranta 1998). Tutkimuksessa on käytetty tiettyä luokittelutapaa, joka heijastaa vain luokittelutavalle ominaisia tuloksia. Oppikirjoja voidaan tutkia myös eritavoilla, kuten teemoitteluilla, taulukoinneilla sekä muilla luokittelu menetelmillä. Tehdessä tutkimusta näillä tavoilla tulokset voivat poiketa juuri tämän tutkimuksen tuloksista. Tässä tutkimuksessa keskityttiin tutkimaan aineistoa pedagogisesta näkökulmasta rajoittuen vain eriyttämisen keinojen tutkimukseen, jolloin tutkimuksessa ei huomioitu esimerkiksi aineistojen opetussisältöjä, niiden heijastamaa arvomaailmaa tai maailmankuvaa.

Kirjasarjoihin kuului myös opettajanoppaita, digimateriaaleja ja eriyttäviä oppikirjoja, jotka sisälsivät eriyttäviä materiaaleja. Tässä tutkimuksessa digimateriaalit, samoin kuin eriyttävät oppikirjat rajattiin lisäkustanteisina aineiston ulkopuolelle. Myös opettajanoppaat päädyttiin jättämään aineiston ulkopuolelle, sillä tutkimuksen aiheena olivat oppilaan materiaalit, jotka eriyttäisivät opetusta myös ilman opettajan aktiivista eriyttämistä. On kuitenkin hyvä huomata, että myös nämä materiaalit sisälsivät eriyttämisen keinoja, vaikka ne eivät olleet mukana tämän tutkimuksen aineistossa. On myös hyvä muistaa, että lopulta opettaja on se taho, joka tuntee oppilaansa parhaiten ja on heidän pääasiallinen eriyttäjänsä (POPS 2014.). Karvosen ym. (2010) mukaan erityisesti opettajanoppaat jäävät usein tutkimusaineiston ulkopuolelle, mikä saattaa yksipuolistaa eriyttämisen keinoja. Oppikirjasarjat suunnitellaan kokonaisuuksina, jolloin kirjasarjan osat täydentävät toisiaan. Tutkimuksen luotettavuuden

kannalta on hyvä huomioida, että aineiston rajaaminen sisällyttämään vain osan tuoteperheen aineistosta, saattaa aiheuttaa tutkimustuloksissa esiintyvien eriyttämisen keinojen yksipuolistumisen.

Aineisto sisälsi myös luokittelemattomia tehtäviä, jotka eivät sisältäneet tutkimuksessa tarkasteltavia eriyttämisen keinoja. Nämä tehtävät saattoivat olla esimerkiksi behavioristisen oppimisteorian mukaisia, mekaanisia, jolloin työkirjatehtäviin haetaan oikea vastaus oppikirjan tekstistä. Näiden tehtävien tarkoitus on kontrolloida oppilaiden eri osatavoitteiden hallintaa (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007). Luokittelemattomat tehtävät saattoivat kuitenkin joissain tapauksissa sisältää muita eriyttämisen piirteitä, joita ei tässä tutkimuksessa tarkasteltu. Tällaisina toimii muun muassa kielelliset piirteet, vaikea- tai helpotettu sanasto, sekä tehtävien järjestys ja rivivälit (Roiha & Polso 2018; Virtanen 2009) Toisaalta aineiston rajauksesta johtuen, näihin luokittelemattomiin tehtäviin saattoi liittyä eriyttämisen keinoja esimerkiksi digimateriaalissa, joka tässä tutkimuksessa rajattiin aineiston ulkopuolelle. Mikäli aineiston rajausta tehtäisiin toisin ja oppikirjojen tuoteperheitä tutkittaisiin kokonaisuuksina, saattaisi käydä ilmi, että näitä luokittelemattomia tehtäviä onkin lopulta vähemmän, kun kaikki tarjolla oleva materiaali sisällytettäisiin mukaan analyysiin.

Kirjasarjoista nousi esiin myös joitakin vain tietyille kirjasarjoille ominaisia eriyttämisen erityispiirteitä, kuten esimerkiksi vaihtoehtoiset työskentelytavat, opittua tietoa soveltavat sekä tehtävien vaikeustason merkitseminen. Finen (2003, 58) mukaan oppilaiden opiskelumotivaatio parantuu, kun erilaiset oppimisen tavat huomioidaan opetuksessa. Lisäksi Beecherin ja Sweenyn (2008, 527) mukaan, oppilasryhmän sisäiset tasoerot pienenevät, mikäli opetuksessa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia työskentelymahdollisuuksia. Nämä erityispiirteet eivät kuuluneet alkuperäiseen eriyttämisen keinojen luokitteluun, joka luotiin muun muassa Tomlinsonin ja Eidsonin (2002) eriyttämisen keinojen pohjalta. Ne sijoitettiin luokittelemattomiin tehtäviin, mikäli muita eriyttämisen keinoja ei noussut esiin.

Erytispiirteet päätettiin kuitenkin nostaa esiin omassa alaluvussaan. Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on otettava huomioon, että mikäli nämä eriyttämisen keinojen erityispiirteet olisi sisällytetty luokitteluun olisivat eriyttämisen keinojen luokittelusta saadut tulokset saattaneet muuttua.

### 7.3 Jatkotutkimusaiheita

Oppikirjoja ei juuri ole tutkittu eriyttämisen näkökulmasta, joten jatkotutkimuksena voitaisiin tarkasteluun ottaa myös muiden aineiden oppikirjoja ja tutkia, eroavatko esimerkiksi kielten opetuksessa käytettyjen oppikirjojen eriyttämisen keinot äidinkielen eriyttämisen keinoista. Myöskään kansainvälisellä tasolla eriyttämisen keinojen hyödyntämistä oppikirjoissa ei ole juuri tutkittu. Siksi olisi mielenkiintoista tutkia, hyödynnetäänkö tämän tutkimuksen tuloksissa esiintyneitä eriyttämisen keinoja myös muiden maiden opetusmateriaaleissa, vai onko maiden välillä eroja eriyttävän opetuksen toteuttamisessa.

Opettajanoppaat sisältävät usein yhteistoiminnallisia ja tutkivia työskentelyn tapoja sekä toiminnallisempia tehtäviä. (Karvonen ym., 2010, 39.) Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena olivat oppilaan fyysiset materiaalit, minkä vuoksi opettajan materiaalit rajautuivat aineiston ulkopuolelle. Jatkotutkimusaiheena voitaisiin tutkia oppikirjasarjojen tarjoamia opetusmateriaaleja sisällyttäen myös opettajanoppaat ja niissä esiintyvät eriyttämisen keinot. Lisäksi opettajanoppaitten tarjoamia eriyttäviä materiaaleja voisi vertailla jatkotutkimuksena oppilaiden materiaaleissa esiintyviin eriyttämisen keinoihin.

Lisäksi tutkimuksessa ilmeni, että eriyttämisen keinoja käytettiin usein myös rinnakkain tai toisiinsa limittyen. Näin yhdessä tehtävässä saatettiin hyödyntää useampaa eriyttämisen keinoa samanaikaisesti. Siksi jatkotutkimuksena voisi tutkia, tukevatko eriyttämisen keinot yhdessä käytettynä tehokkaammin myös yksittäisen oppilaan oppimista, vai tarjoaako tehtävä tällöin enneminkin oppimisen tukea erilaisille tukea tarvitseville oppilaille. Myös tutkimusta tehtävien sijoittelun merkityksestä oppikirjoissa osana eriyttävää opetusta on hyvä lisätä. Oppikirjat sisälsivät erilaisia tehtävätyyppejä niin Rättyän (2017) kuin Andersonin ja Krathwohlinkin (2001) jaotteluiden mukaisesti. Jatkotutkimuksena voitaisiinkin tarkastella, käytetäänkö eriyttämisen keinoja yhdessä tiettyjen tehtävätyyppien kanssa. Myös tehtävätyyppien ja eriyttämisen keinojen yhdistelmien vaikutuksia oppimistuloksiin olisi mielenkiintoista tutkia.

Opetuksessa korostuu ajatus oppilaslähtöisyydestä niin oppilaiden kiinnostuksenkohteiden kuin työskentelytapojenkin suhteen. Tulevaisuudessa juuri vaihtoehtoiset työskentelytavat sekä vaihtoehtoiset tehtävät saattavatkin yleistyä, parantaen oppilaiden opiskelumotivaatiota autonomiaa tukevan opetuksen avulla (Jiang, Vauras, Volet, Salo, & Kajamies, 2019). Opetuksen eriyttäminen on osa vastuullista opetusta ja eriyttämisen tarpeita tulee olemaan myös tulevaisuudessa niin kauan kuin on erilaisia oppijoitakin (Tomlinson,

2001). Eriyttämisen ja siihen liittyvien pedagogisten keinojen kehityksen tutkiminen olisikin mielenkiintoista jatkoa tutkimukselle. Olisi mielenkiintoista toteuttaa vastaava tutkimus esimerkiksi kymmenen vuoden kuluttua ja vertailla äidinkielen oppikirjoissa tuolloin esiintyviä eriyttämisen keinoja tässä tutkimuksessa esiintyviin ja vallalla oleviin eriyttämisen tapoihin.

## Lähteet

- Ainscow, M. Dyson, A. & Weiner, S. 2013. From Exclusion to inclusion: Ways of Responding in schools to students with special educational needs. Manchester.
- Alasuutari, P. 2012a. Mitä on laadullinen tutkimus. Tampereen yliopisto. Luettu (7.10.2021): [http://www.wedu.oulu.fi/tohtorikoulutus/jarjestettava\\_opetus/Alasuutari/Mita\\_laadullinen\\_tutkimus\\_on.pdf](http://www.wedu.oulu.fi/tohtorikoulutus/jarjestettava_opetus/Alasuutari/Mita_laadullinen_tutkimus_on.pdf)
- Alasuutari, P. 2012b. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, L. A. & R. Krathwohl (toim.), (2001/2014). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Es-sax: Pearson.
- Beecher, M. & Sweeny, S. 2008. Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: one school's story. *Journal of Advanced Academics* 19 (3), 502–530.
- Boerer, R. 2004. Two-dimensional approach of classification for visual representations in online educational material (6.6.2020). TECFA education and technologies. Luettu 20.03.2022: [http://tecfa.unige.ch/staf/stafk/benetos/staf13/per1/tache2/class\\_rep.html](http://tecfa.unige.ch/staf/stafk/benetos/staf13/per1/tache2/class_rep.html)
- Brusila, Riitta 2002. Typografia kulttuurisena kielenä. Teoksessa *Typografia – kieltä vai visuaalisuutta?* (toim. Riitta Brusila), 83–96. 1. painos. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Carney, R. & Levin, J. 2002. Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5–26.
- Fine, D. 2003. A sense of learning style. *Principal Leadership* 4 (2), 55–59.
- Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa (teoksessa: *Opettajatiedon kipinöitä: kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu : Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (e-kirja) Vastapaino. Luettu (12.04.2022): <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6>
- Fisher, C., Berliner, D., Filby, N., Marliave, R., Cahen, L. & Dishaw, M. 1980. Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: an overview. Teoksessa C. Denham & A. Lieberman (toim.) *Time to learn. A review of the beginning teacher evaluation study*. Washington, DC: National Institutes of Education, 7–32.



- Gibson, L. 2013. Differentiated instruction and students with learning disabilities. P. Bakken, F. Obiakor & A. Rotatori (toim.) Learning disabilities: identification, assessment, and instruction of students with LD. Advances in special education, Vol 24. United Kingdom: Emerald, 161–183
- Gough, P. B. & Tunmer, W. 1986. Decoding, reading and reading disability. Remedial and Special Education, 7, 6-10.
- Hoover, W. & Gough, P. B. 1990. The simple view of reading. Reading & Writing. 2, 127-160.
- Häkkinen, K. 2002. Suomalaisen oppikirjan vaiheita. Suomen tietokirjailijat ry.
- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–153.
- Itkonen, M. 2006. Typografia ja luettavuus. Teoksessa L. Leskelä & H. Virtanen (toim.) Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik, 72–86.
- Jahnukainen, M. Pösö, T. Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja Lastensuojelun kehitys ja nykytila. Julkaisussa: Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta vastapaino, 15–54.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., Salo, A.-E., & Kajamies, A. 2019. Autonomy-supportive and controlling teaching in the classroom: A video-based case study. Education Sciences, 9(229), 1-19.
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa - Näkökulmia muutokseen. Tampereen Yliopisto. Luettu 14.11.2021: <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8380-6>
- Kaarakainen, M. T., Saikkonen, L., & Savela, J. (2018). Information skills of Finnish basic and secondary education students: The role of age, gender, education level, self-efficacy and technology usage. Nordic Journal of Digital Literacy, 13(04), 56-72.
- Karvonen, U., Tainio, L. & Routarinne S. Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. Kasvatus & Aika 11(4) 2017, 39–57. Luettu 12.11.2021 (<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68764>)
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory into Practice, 41(4), 212–218. Luettu: 12.11.2021 [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Lehtinen, E., Vauras, M. 2001. Kasvatuspsykologia. PS-kustannus

- Lehtinen, E., Vauras, M., Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. PS-kustannus
- Levin, J. R. (1979). On Functions of Pictures in Prose. National Institution of Education.  
Luettu: 26.03.2022. Haettu osoitteesta: <https://eric.ed.gov/?id=ED186847>
- Lukkarila, Jarno 2001. Tekstuuri – Typografia julkaisijan työvälineenä. 1. painos Helsinki: CredoNet.
- Moberg, S. Hautamäki, J. Kivirauma, J. Lahtinen, U. Savolainen, H. Vehmas, S. 2015  
Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S. & Niemi, P. 2002. Relationships between reading and writing skills in the intermediate grades. Teoksessa L. Verhoeven, C. Elbro & P. Reitsma (toim.) Precursors of functional literacy. Amsterdam: John Benjamins, 215-228
- Opetushallitus. 2011a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Tampere: Juvenes Print
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 18.03.2022
- Panisoara, G., Duta, N., Panisoara I-O 2015. Procedia - Social and Behavioral Sciences 197.  
Luettu 10.5 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.382>
- Pehkonen, E. & Rossi, M. 2018. Hyvää matematiikan opetusta etsimässä. Helsinki: MFKA-Kustannus Oy.
- Perkkilä, P., Joutsenlahti, J. & Sarenius, V.-M. 2018. Peruskoulun matematiikan oppikirjat osana oppimateriaalitutkimusta. Teoksessa J., Joutsenlahti, H., Silfverberg & P., Räsänen (Toim.), Matematiikan opetus ja oppiminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 344–365.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suomentanut Saara Palmgren. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö, 104-109. Alkuteokset: Six études de psychologie; Problèmes de psychologie génétique; Psychologie et épistémologie.
- Pietiäinen, J.-P. 2015. Ahneita kustantajia vai laadun tekijöitä? Teoksessa H., Ruuska, M., Löytynen & A., Rutanen (toim.) Laatu! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 57–65.
- Pingel, F. 2010. UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. UNESCO

- Pintrich, P. 2002. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41 (4), 219–225. Luettu (15.08.2021):  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3)
- Pozzer-Ardenghi, L. & Roth, W.-M. (2004). *Students' Interpretation of Photographs in High School Biology Textbooks*. Victoria: University of Victoria.
- Rasco, R. W., Tennyson, R. D., & Boutwell, R. C. (1975). Imagery instructions and drawings in learning prose. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 188–192.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. *Johdatus Kasvatustieteisiin*. PS-kustannus. Luettu (13.08.2021):  
[https://utuvolter.fi/permalink/358FIN\\_UTUR/1cgjm0n/alma9918884585405971](https://utuvolter.fi/permalink/358FIN_UTUR/1cgjm0n/alma9918884585405971)
- Roiha, A. & Polso, J. (2018) *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roiha, A., & Polso, J. (2018). Viiden O:n malli vieraiden kielten eriyttämiseen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(1). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201803091691>
- Rättyä, K. (2015). Kielitiedon opetusmenetelmien uudet suunnat: toiminnallinen kielioppi ja kielentäminen. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja*. (Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu n:o 73) (s.187–207). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Rättyä, K. (2017) *Kielitiedon didaktiikkaa. Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 1*. Helsingin yliopisto
- Sarmavuori, K. 2000. *Äidinkielen oppikirjojen aallokossa. Äidinkielen opetustieteen seura*
- Scheinin, P. 2004: *Sukupuolten mahdollisuudet koulutukseen*. – Eija Vitikka (toim.), *Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset* s. 30–41. Helsinki: Opetushallitus.
- Simola, M. 2015. Sano se selkokielellä. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen. (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 161–175.
- Sousa, D., & Tomlinson, C. 2018. *Differentiation and the Brain : How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=5267576>. Created from kutu on 2021-02-19 08:43:01.

- Taalas, S. 1984. Äidinkielen asema uudistuvassa ammattikoulussa. Aulikki Pöntinen & Sirkka Ruokokoski (toim.): Äidinkielen opetuksen uudet kehukset s. 182–190. Helsinki: Äidinkielen opettajainliitto.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. ProQuest Ebook Central. Luettu 12.1.2021: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Tomlinson, Carol Ann, and Caroline Cunningham Eidson. Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 5-9, Association for Supervision & Curriculum Development, 2002. ProQuest Ebook Central. Luettu 12.1.2021: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=3002032>.
- Tomlinson, C-A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. Moon, T., Brimjoin, K., Conover, L., Reynolds, T. 2003. Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. Journal for the Education of the Gifted. Luettu 14.11.2021: <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tuomi, J. 1956. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. Uudistettupainos 2018
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vygotsky, L. 1978. Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes. Teoksessa V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman & M. Cole (toim.) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. 1987. Editet by Rieber, P. & Carton, A. The collected works of LS Vygotsky: The fundamentals of defectology. Klower Academic/Plenum Publishers. New York (luettu 26.3.2022: [https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=E\\_UxpP4hzz0C&oi=fnd&pg=PA1&dq=The+Collected+Works+of+L.+S.+Vygotsky&ots=MOIKWVtiNU&sig=XgEDSNEJz4j8b\\_aQ2g8nr9Pt5b4&redir\\_esc=y#v=onepage&q=The%20Collected%20Works%20of%20L.%20S.%20Vygotsky&f=false](https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=E_UxpP4hzz0C&oi=fnd&pg=PA1&dq=The+Collected+Works+of+L.+S.+Vygotsky&ots=MOIKWVtiNU&sig=XgEDSNEJz4j8b_aQ2g8nr9Pt5b4&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Collected%20Works%20of%20L.%20S.%20Vygotsky&f=false))
- Watts-Taffe, S., Laster, B.P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C. & Walker-Dalhouse, D. 2012. Differentiated instruction. Making informed teacher decisions. The Reading Teacher66 (4), 303–314.

## Aineisto

- Arvaja, S., Huttunen, T., Kangasniemi, E., Konttinen, M., Lairio, S., Löyttyniemi, A. & Pesonen-Kokko, S. 2018. Uusi Kipinä 4. 2.–3., korjattupainos. Helsinki: Otava.
- Arvaja, S., Huttunen, T., Kangasniemi, E., Konttinen, M., Lairio, S., Löyttyniemi, A. & Pesonen-Kokko, S. 2018. Uusi Kipinä 4, tehtäviä. 2.–3., korjattupainos. Helsinki: Otava.
- Bruun, J., Kilpimaa-Lipasti, N., Komulainen, M. & Kotilainen, H. 2020. Huima 4. 1. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Bruun, J., Kilpimaa-Lipasti, N., Komulainen, M. & Kotilainen, H. 2020. Huima 4, tehtäväkirja. 1.–2. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Haviala, A., Kalm, M., Katajamäki, M., Siter, M. & Vepsäläinen, M. 2020. Väkky 4. 3.–8. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Haviala, A., Kalm, M., Katajamäki, M., Siter, M. & Vepsäläinen, M. 2020. Väkky 4, harjoituskirja. 3.–9. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Helin, E., Hurmerinta, E., Ilomäki-Keisala, U., Muhonen, S. & Santala, E. 2018. Kuiske 4, lukutaito. 2. painos, 2020. Helsinki: Edukustannus.
- Helin, E., Hurmerinta, E., Ilomäki-Keisala, U., Muhonen, S. & Santala, E. 2018. Kuiske 4, taitojen vihko. 3. painos, 2020. Helsinki: Edukustannus.

## Liitteet

Liite 1. Viesti kustantajille

Hei!

Olemme Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijoita. Lähestymme teitä kiinnostuksestamme äidinkielen oppikirjasarjoihinne Väkky ja Huima. Tutkimme pro gradu – tutkielmassamme eriyttämisen erilaisia keinoja neljännen luokan äidinkielen oppikirjoissa. Aiempia tutkimuksia tästä näkökulmasta ei tietääksemme ole tehty, joten voimme tarjota kirjasarjoillenne tutkitun näkökulman. Samalla kehitämme omaa ammattitaitoamme eriyttämisestä ja tutustumme eri kirjasarjoihin tulevan ammattimme kannalta. Valmis pro gradu –tutkielma julkaistaan Turun yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa. Pro gradu –tutkielmamme ohjaaja on yliopistotutkija Tuike Iiskala (sähköpostiosoite).

Meitä kiinnostaisi tutkia Väkky 4 oppikirjaa, tehtäväkirjaa sekä opettajanopasta näiden muodostamana kokonaisuutena sekä mahdollisesti eriyttävää tehtäväkirjaa vertailukohtana, jotta voimme ottaa huomioon myös tarjolla olevan eriyttävän lisämateriaalin.

Lisäksi tuoreempi kirjasarjanne Huima 4 kiinnostaisi samalla tavoin oppikirjan, tehtäväkirjan, opettajanoppaan sekä mahdollisesti eriyttävän tehtäväkirjan osalta.

Olisiko teiltä mahdollista saada näitä oppimateriaaleja tutkimuskäyttöön ja toteuttaa siten kustantamonne materiaalien vertailua osana tutkielmaamme?

Kiitämme jo etukäteen avustanne!

Terveisin,

Pro gradu –tutkielman tekijät Juuso Porekari & Oona Åberg



	Pedagoginen kuva	Valkoinen jänis oleellisen tiedon yhteydessä	10, 12, 16, 18, 20, 22, 24, 30, 34, 36, 38,
	Muut kuvat	Koristekuva, virikekuva  Katso kuvaa ja kirjoita virke jossa on...  Valitse yksi tapahtumapaikka, rastita.	37  54  10, 12, 14, 28, 29, 35, 47, 56, 81
	Oleellisen tiedon korostaminen grafiikan avulla	Näin teet ajatuskartan:  Näin luet kaunokirjallisen tekstin	22  24  10, 12, 16, 18, 20, 30, 34, 36, 38,
<b>Eriyttämisen pedagogiset keinot</b>			
	Vastausvaihtojen rajaaminen	Alleiviivaa preesensissä olevat virkkeet.  1. Eilen en nauttinut siitä yhtään. / Juuri nyt en nauti siitä.	82      8, 9, 10, 11, 16, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30
	Vastausten laajuuden vaatimukset	Kirjoita tekstin tärkein asia omin sanoin yhdellä virkkeellä.	69     17, 35, 37, 39, 43, 60, 65, 66, 68,
	Käsitteiden selittäminen	Kalevala on kokoelma <b>kansanrunoja</b> , joita on kerrottu tai lauettu sukupolvelta toiselle.	62     10, 12, 30, 34, 36, 38, 48, 52,
	Esimerkki	“Valitse kuvasta yksi henkilö. Kirjoita hänestä henkilökuvaus	53



		(ulkonäkö, luonne, liikkuminen, puhetapa).”	6, 10, 22, 36, 38, 40, 53, 54,
	Johdatteleva tehtävä	“Kirjoita tekstin herättämistä ajatuksista. Jatka virkettä”  1. Minun mielestäni pikkuhirviö on _____.	44,  7, 18, 27, 31, 35, 39, 41, 44, 45, 51, 53
	Vertaisoppiminen	Lue kertomus parillesi. Selvitä parisi kanssa, miten Kalevalan sammon ryöstö oikeasti tapahtui.  Miettikää ryhmässä, mitä yhteistä korttien sanoilla on.	61  77  51, 53, 55, 61, 67, 91,
<b>Neutraalit tehtävät</b>			
	Ei eriyttäviä elementtejä	Lue jakson tavoitteet.  Kirjoita kuvaus tapahtumapaikasta.	8  55  7, 8, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,