

SELKEÄSTÄ VIELÄ SELKEÄMPI SEIKKAILU SUOMEN KIELEEN  
Äidinkielen ja kirjallisuuden oppi- ja tehtäväkirjan mukauttamisesta erityisoppilaille

Suomen kielen  
pro gradu –tutkielma  
Jyväskylän yliopistossa  
kesällä 2002

Suvi Toiviainen

Tiedekunta HUMANISTINEN		Laitos Suomen kielen laitos	
Tekijä Toiviainen Suvi			
Työn nimi Selkeästä vielä selkeämpi seikkailu suomen kieleen Äidinkielen ja kirjallisuuden oppi- ja tehtäväkirjan mukauttamisesta erityisoppilaille			
Oppiaine Suomen kieli		Työn laji Pro gradu -tutkielma	
Aika Kesä 2002		Sivumäärä 74 sivua	
<p><b>Tiivistelmä - Abstract</b></p> <p>Tutkielma on määrällinen ja laadullinen vertaileva kuvaus oppi- ja tehtäväkirjojen mukauttamisesta erityisoppilaiden käyttöön. Tutkimusaineisto koostuu peruskoulun yleisopetuksen kolmasluokkalaïsille tarkoitettusta SUOMI-sarjan oppikirjasta ja Suomenvihko-tehtäväkirjasta sekä niistä mukautetuista Minä ja SUOMI Ovi seikkailuun -oppikirjasta ja tehtäväkirjasta. Mukautettuja oppikirjoja voi käyttää luokkasteista välittämättä. Mukautetun oppimateriaalin mahdollisia käyttäjäryhmiä ovat muun muassa hitaasti oppivat, lukivaikeuksiset, tarkkaavaisuusvaikeuksiset ja maahanmuuttajaoppilaat. Molemmat kirjasarjat noudattavat nykyaikaisia käsityksiä oppimisesta.</p> <p>Oppikirja on mukautettu lähtötekstiä yksinkertaisemmaksi paljolti selkokielen periaatteiden mukaisesti. Muutoksia on tapahtunut sana-, lause- ja tekstitasolla sekä kuvituksessa. Tehtäväkirjojen tarkastelun näkökulma perustuu erilaisiin tehtävätyyppeihin kuten esimerkiksi kirjoitus- tai keskusteluharjoituksiin. Joitakin tehtävätyyppejä on lisätty mukautettuun tehtäväkirjaan, joitakin on taas vähennetty ja joidenkin tyyppien määrä on pysynyt lähes samana. Mukana on myös huomioita painoasun ja selkeyden muutoksista.</p> <p>Mukautetun oppimateriaalin avulla erityisoppilaille on mahdollisuus integroitua yleisopetukseen, koska kirjoja voi käyttää opetuksessa rinnakkain. Vaikka kirjasarjoissa on eroavaisuuksia, niissä on silti paljon samaa. Sen pohjalta voi toteuttaa yhteistä opetusta monenlaisille oppilaille.</p>			
Asiasanat oppikirjat, selkokieli, mukauttaminen, integraatio			
Säilytyspaikka Suomen kielen laitos			
Muita tietoja			

## SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
1.1. Tutkimustehtävä ja –menetelmä	1
1.2. Aineisto	2
1.3. Konstruktivismista	4
1.4. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteista ala-asteella	5
1.5. Aineistokirjojen käyttäjistä	7
1.5.1. Kolmasluokkalaisista yleensä	7
1.5.2. Erityisoppilaista ja heidän opetuksestaan	8
1.5.2.1. Hitaasti oppivista	8
1.5.2.2. Lukivaikeuksista	9
1.5.2.3. Tarkkaavaisuusvaikeuksista	12
1.5.2.4. Integraatioajattelusta	13
1.5.3. Maahanmuuttajaoppilaista	15
1.6. Oppikirjoista ja niiden teksteistä	16
1.7. Päälähteistä ja aikaisemmasta tutkimuksesta	17
2. SELKOKIELESTÄ JA –KUVASTA	18
2.1. Mitä selkokieli on?	18
2.2. Selkokielen periaatteita	19
2.2.1. Sanataso	19
2.2.1.1. Pituus	19
2.2.1.2. Tuttuus	20
2.2.1.3. Abstraktiotaso	20
2.2.1.4. Merkitysluokat	21
2.2.2. Lausetaso	21
2.2.2.1. Pituus	21
2.2.2.2. Lauserakenne	22
2.2.2.3. Sidosteisuus	22
2.2.3. Tekstitaso	23
2.2.3.1. Painoasu	23
2.2.3.2. Selkeys	24
2.2.3.3. Kiinnostavuus	24
2.3. Selkokuva	25

3. OPPIKIRJOJEN MUKAUTTAMISESTA	26
3.1. Sanataso	26
3.1.1. Sanojen vähentyminen	26
3.1.2. Sanojen lyhentyminen	26
3.1.3. Tuttuuden ja abstraktiotason muutokset	28
3.1.4. Sanaluokkajakautaman muutokset	30
3.2. Lausetaso	33
3.2.1. Virkkeiden lyhentyminen ja vähentyminen	33
3.2.2. Lauseiden vähentyminen	35
3.2.3. Lauseenvastikkeiden vähentyminen	36
3.2.4. Lauseiden aktiivisuus, myönteisyys ja kielteisyys	37
3.2.5. Sidosteisuus	38
3.3. Tekstitaso	40
3.3.1. Painoasu	40
3.3.2. Selkeys	41
3.4. Kuvitus	42
3.5 Kiinnostavuus	43
4. TEHTÄVÄKIRJOJEN MUKAUTTAMISESTA	44
4.1. Mitä on tullut lisää?	47
4.1.1. Tehtävien määrä	47
4.1.2. Pari- ja ryhmätehtävät	47
4.1.3. Lukemistehtävät	49
4.1.3.1. Ääneen lukeminen	49
4.1.3.2. Itsekseen ja selostaen lukeminen	50
4.1.4. Oppikirjan kappaleeseen liittyvät kysymykset	50
4.1.5. Keskustelut	51
4.1.6. Kuviin liittyvät tehtävät	52
4.1.7. Kirjoitustehtävät	53
4.1.8. Yhdistelytehtävät	55
4.2. Mitä on vähennetty?	56
4.2.1. Kielentuntemustehtävät	56
4.2.2. Tiedonhakuharjoitukset	59
4.2.3. Piirtämistehtävät	60
4.3. Mikä on pysynyt samana?	61
4.3.1. Pelit, leikit ja arvoitukset	61
4.3.2. Esitysharjoitukset	62
4.4. Painoasu	63
4.5. Selkeys	64
5. POHDINTA	65
LÄHTEET	72

# 1. JOHDANTO

## 1.1. Tutkimustehtävä ja -menetelmä

Mitä tapahtuu, kun kolmasluokkalaisten oppikirjatekstiä ja tehtäviä mukautetaan erilaisia oppijoita varten? Tässä työssä on havaintoja siitä, miten yhdet yleisopetukseen tarkoitetut oppi- ja tehtäväkirjat ovat muuttuneet, kun niitä on mukautettu erityisoppilaiden tarpeita vastaaviksi.

Tämä tutkielma on vertaileva oppikirjatutkimus, jossa vertaan alkuperäistä ja mukautettua tekstiä toisiinsa. Vertailevan tutkimuksen voi ajatella sijoittuvan pelkästään kuvailevien ja varsinaisten selittävien tutkimusten väliin. Vertailevan tutkimuksen tarkoitus ei ole ainoastaan tarkastelukohteiden kuvaus tai selittäminen, vaan pyrkimyksenä on myös joko eri piirteiden välisten yhteyksien tai eri alaryhmissä ilmenneiden erojen etsiminen. (Kari – Huttunen 1988: 94 – 95.)

Tämä tutkimus on sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen. Työ perustuu suureksi osaksi aineistosta kvantitatiivisin menetelmin saatuihin lukuihin. Luvut kertovat perustiedon, eli sen, onko jokin piirre muuttunut mukautettaessa vai ei. Olen kuitenkin myös kuvaillut, miten piirre on kirjoissa muuttunut. Olen havainnollistanut kuvailua aineistosta saaduin esimerkein.

Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen suuntaus täydentävät toisiaan. Ne ovat lähestymistapoja, joita on käytännössä vaikea tarkkarajaisesti erottaa toisistaan. Kvantitatiivinen vaihe voi edeltää kvalitatiivista osiota. Kvantitatiivinen menetelmä käsittelee numeroita ja kvalitatiivinen merkityksiä. Numerot ja merkitykset ovat kuitenkin toisistaan riippuvaisia, koska numerot perustuvat merkityksiä sisältävään käsitteellistämiseen ja merkityksiä sisältäviä käsitteellisiä ilmiöitä ilmaistaan numeroiden avulla. (Hirsjärvi 2000: 125 – 126.)

Johdantoluvussa esittelen aluksi tutkimusaineistoni ja oppimiskäsityksen, jota aineisto edustaa. Sitten valotan tutkimuksen taustaa ja sitä, mihin äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksella pyritään ala-asteella. Sen jälkeen esitän yleistä tietoa kolmasluokkalaisten ikäisistä lapsista ja selvitän, keitä mukautetun oppi- ja tehtäväkirjan käyttäjät voivat olla. Mahdollisia selko-oppikirjojen käyttäjäryhmiä on useita, mutta esittelen tarkemmin hitaasti oppivia, luku- ja kirjoitusvaikeuksisia, tarkkaavaisuushäiriöisiä ja maahanmuuttajaoppilaita. Selko-oppimateriaalin käyttäjiä koskevan tekstin jälkeen tarkastelen erityisoppilaiden integraatiota tavalliseen opetukseen. Sitten

esittelen oppikirjatekstiä ja sen ominaisuuksista saatuja tutkimustuloksia, tutkielmani päälähteitä ja aiheeseen liittyviä tutkimuksia.

Selkokieli ja sen periaatteet ovat tutkielmani teoreettinen tukiranka erityisesti oppikirjan mukauttamisen tarkastelussa. Sen vuoksi esittelen laajasti selkokieltä ja sen erityispiirteitä. Aineiston analyysi jakaantuu oppikirjaa ja tehtäväkirjaa koskeviin osiin. Lähestymistapani tehtäviin on vain osittain sama kuin oppikirjateksteihin. Oppikirjoissa on huomattavasti enemmän yhtenäistä tekstiä kuin tehtäväkirjoissa. Tehtäväkirjoista ei saa selkokielen periaatteiden avulla kovin paljon selville. Sen vuoksi olen tarkastellut mukauttamista tehtävätyypeittäin. Joitakin tehtävätyyppejä on lisätty, joitakin vähennetty ja joidenkin määrä on pysynyt lähes samana. Mukauttamisessa on kyse valinnoista. Kirjojen tekijät ovat ajatelleet erityisoppilaita äidinkielen ja kirjallisuuden oppijoina ja lisänneet tärkeiksi katsomiaan harjoituksia ja karsineet taas vähemmän tärkeitä.

Olen valinnut käyttämäni käsitteet niin, että ne olisivat mahdollisimman taloudellisia ja silti kuvaavia. “Yleisopetus” tarkoittaa sitä, mikä ei ole “erityisopetusta”. “Yleisopetus” voisi ehkä olla “normaaliopetuksen” synonyymi, mutta koska “normaali” on merkitykseltään niin ongelmallinen sana, en ole käyttänyt sitä. “Oppikirjalla” tarkoitan “oppi- ja lukukirjoja”. Kirjoitan useimmiten tekstin, kuvituksen ja tehtävien “mukauttamisesta”, jonka synonyyminä olen käyttänyt myös “selkokielistämistä” tai “yksinkertaistamista”.

## 1.2. Aineisto

Yleisopetukseen tarkoitettun SUOMI-oppikirjasarjan ovat kirjoittaneet Kaarina Järvi, Matti Leiwo, Paula Moilanen, Maija Ruuska ja Kari Vaijärvi. Käytössäni on ollut SUOMI 3 –oppikirjasta vuoden 1993 ja Suomenvihkosta vuoden 1997 painokset. Suomenvihko on tehtäväkirja. Edellä mainittuun oppikirjaan kuuluu oikeastaan tehtäväkirjaksi Opiskelukirja, mutta olen tarkastellut tässä tutkielmassa Suomenvihkoa, koska se on enemmän samankaltainen selkokieliseen oppikirjaan tehdyn tehtäväkirjan kanssa. Oppikirjan kuvittajina ovat olleet Pirkko Kanerva ja sarjakuvapiirtäjä Martti Sirola. Suomenvihkon ovat kuvittaneet Martti Sirola ja Varpu Riihijärvi.

Kari Vaijärvi, Paula Moilanen, Matti Leiwo, Meeri Peltonen ja Maija Ruuska ovat muokanneet SUOMI-sarjasta selkokielisen Minä ja SUOMI -sarjan. Siihen kuuluvat erityisoppilaille ja maahanmuuttajille yhteiset oppikirjat sekä tehtäväkirjat

molemmille käyttäjäryhmille erikseen. Olen perehtynyt tehtäväkirjojen osalta vain erityisoppilaille tarkoitettuun oppimateriaaliin. Myös oppikirjaa koskevassa tarkastelussa olen keskittynyt enimmäkseen erityisoppilaisiin kirjan käyttäjinä.

Minä ja SUOMI –sarjan oppikirja on Minä ja SUOMI Ovi seikkailuun. Oppikirjan tehtäväkirja on Ovi seikkailuun Tehtäväkirja E. Sen ovat tehneet Maija Hietanen, Paula Moilanen, Meeri Peltonen ja Kari Vaijärvi. Kirjat ovat periaatteessa kolmasluokkalaisille, mutta niitä voidaan käyttää opetuksessa oppilaiden tason mukaan luokka-asteista välittämättä. Käytössäni ollut lukukirja on vuodelta 1999 ja tehtäväkirja vuodelta 2000. Oppikirjan ovat kuvittaneet Riikka Juvonen ja Martti Sirola. Tehtäväkirjan kuvittajat ovat samat kuin Suomenvihkossakin.

Minä ja SUOMI -sarjan kirjat noudattavat soveltuvasti SUOMI-sarjan oppisisältöjä ja rakenteita. Niitä voidaan käyttää siis opetuksessa erikseen tai rinnakkain, jolloin koko luokka voi osallistua samoihin keskusteluihin sekä suullisiin ja yhteistoiminnallisiin tehtäviin. Minä ja SUOMI -sarjan oppikirjat ja tehtäväkirjat eriyttävät opetusta erilaisten oppilaiden tarpeiden mukaan. Oppikirjassa pohjustetaan helpojen selkokielisten kehyskertomusten avulla opittava asia. Kirjailija Kari Vaijärven laatimat kertomukset muodostavat jaksoja. Niissä kussakin on oma aihepiirinsä, joka integroituu oppilaiden elämään, muihin kouluaineisiin, mielikuvitukseen ja satuun. Jaksot ovat juoneltaan itsenäisiä kokonaisuuksia, joiden järjestystä voi tarpeen vaatiessa vaihdella. Niitä voi jättää käsittelemättäkin oppilaiden oppimiskyvyn mukaan. Jaksot muodostavat yhdessä romaanimaisen kokonaisuuden.

SUOMI 3- sekä Minä ja SUOMI Ovi seikkailuun –oppikirjojen kappaleet ovat kertomuksia fiktiivisestä maailmasta. Joidenkin kappaleiden lopussa on kielitietoa antavia opetusruutuja, joissa kerrotaan tiiviisti, mitä ovat esimerkiksi erisnimet, adjektiivit tai yhdyssanat. Laatikoista löytyy lisäksi erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin liittyviä tietoja, kuten ohjeita puhelimesta puhumiseen tai kirjaesittelyn tukisanalistan laatimiseen. Myös kirjallisuudenopetukseen liittyviä asioita on laatikoitu. Laatikoissa on esimerkiksi tietoa nuortenkirjoista ja satujen juonen etenemisestä. Kummankin oppikirjan takaosan täyttävät sivut, joille on koottu asiaa kielentuntemuksesta ja oikeinkirjoituksesta. Niitä edeltävällä sivulla ovat mallit käsialakirjaimista ja -numeroista.

Tehtäväkirjoissa on kappaleisiin ja niitä sivuaviin aiheisiin liittyviä harjoituksia. Tehtävien avulla voidaan ohjata oppilaan työskentelyä ja oppimista. Tehtävienteon neuvona on, että harjoituksia tehdään opettajan ohjeiden ja oman suunnittelun perusteella.

SUOMI 3 –oppikirjaan kuuluu Opettajan kirja, joka sopii myös mukautettuihin kirjoihin. Sen tekijät ovat samat kuin SUOMI 3 –oppikirjankin. Opettajan kirjasta löytyvät jokaisen oppikirjakappaleen tavoitteet ja toimintamuodot. Lisäksi kirjassa on tehtävienteko-ohjeita, ratkaisuja tehtäväkirjojen harjoituksiin, runsaasti lisätehtäviä, keskusteluaiheita, pedagogisia vihjeitä, tietoa erilaisista työtavoista, ennakoivia tekstejä luettavaksi ennen oppikirjakappaletta, vihjeitä kirjojen kuvien analysointiin, luettaviksi suositeltavia kirjoja, kalvopohjia, runoja, satuja, lauluja, leikkejä ja arvoituksia.

Tutkimusaineistonani ovat tarkemmin määriteltynä kirjojen toisiaan vastaavat kappaleet. SUOMI 3 –kirjasta aineistooni kuuluu 54 kappaletta ja Minä ja SUOMI Ovi seikkailuun –kirjasta 53 kappaletta. Ero kappalemäärissä johtuu siitä, että kaksi SUOMI 3 –kirjan kappaletta (*Prinssin lakki* ja *Äksykörnä taika*) on yhdistetty yhdeksi selkokirjan kappaleeksi (*Äksykörnä-noidan taika*). SUOMI 3 –oppikirjassa on yhteensä 80 kappaletta ja Minä ja SUOMI Ovi seikkailuun –kirjassa niitä on 63. Mukautettaessa on siis poistettu 17 kappaletta, joten kirjoissa on kappaleita, joille ei löydy vastinetta toisesta kirjasta. Niistä mukauttamista ei voi juuri tutkia.

Olen tutkinut niiden kappaleiden tehtävät, jotka ovat myös oppikirjoja koskevan luvun aineistona. Neljästä kappaleesta ei tosin ole Suomenvihkossa tehtäviä, joten aineistona on 50 Suomenvihkon ja 49 Minä ja SUOMI Ovi seikkailuun Tehtäväkirja E:n kappaletta. Opettajan kirjaa olen käyttänyt vain lähdemateriaalina.

### 1.3. Konstruktivismista

Molemmat kirjasarjat noudattavat uusia oppimiskäsityksiä eli konstruktivismin ajatuksia oppimistapahtumasta. Opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkitsemiseen liittyviä käsitteitä, koska niiden varassa oppija konstruoi omat tietorakenteensa yhä uudelleen asioita oppiessaan. Tieto ei siis siirry opettajan päästä oppilaan mieleen, vaan oppija rakentaa tietoa itse. Opettaja on pikemminkin ohjaaja. Oppija nähdään aktiivisena, omaehtoisena ja itseohjautuvana tiedonkäsittelijänä. Hän valikoi ja tulkitsee informaatiota ja jäsentää sitä aiemman tietonsa pohjalta. Oppija rakentaa kokemustensa välityksellä kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää ja itsestään tämän maailman osana. Uusi tieto joko sulautuu vanhaan rakenteeseen tai mukauttaa sitä. Oppiminen on aina sidoksissa siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. (ks. Rauste-von Wright – von Wright 2000: 15, 121.)



Aineistossani konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy sekä oppi- että tehtäväkirjoissa. Oppikirjojen kappaleiden otsikon alla on tehtäviä, joissa oppilasta pyydetään katsomaan kuvia ja otsikoita ja niiden avulla ennakoimaan tekstin sisältöä. Tällöin oppilaan asiaan liittyvät tietorakenteet aktivoituvat ja hänellä herää motivaatio etsiä kysymyksiin vastauksia tekstistä. Kappaleiden lopussa olevat kysymykset puolestaan ohjaavat tekstin sisällön ymmärtämiseen, pohtimiseen tai oman elämän tarkasteluun eli tietorakenteiden uudistumiseen. Kun opittavan asian voi liittää aikaisempiin tietoihin, voi oppiminen olla merkityksellisten kokonaisuuksien hallintaa, ei irrallisiksi jääviä ja helposti unohtuvia hajatietoja.

Vuoropuhelut ja dramatisoinnit tuovat kokemuksellisuutta, toiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä opetusmenetelmiin. Yhteistoiminnallisissa työtavoissa ja keskusteluissa syntyy tilanteita, joissa tietoa voi rakentaa yhdessä, kun ryhmien jäsenet esittävät näkemyksiään, jotka pohjautuvat heidän kokemuksiinsa ja edeltäviin tietoihinsa. Tehtäväkirjoissa oppilas toimii itseohjautuvasti suunnitellessaan tulevaa oppijaksoa ja arvioidessaan omien äidinkielen taitojensa kehittymistä jokaisen jakson lopussa. Kielitieto-osat ja hakemistot tekevät kirjoista myös hakuteosmaisia, ja ne ohjaavat oppilasta itsenäiseen tiedonhakuun.

Konstruktivismi on mukana myös oppikirjojen kertomuksissa. Kertomusten fiktiiviset henkilöt keskustelevat tietojensa pohjalta, tutkivat yhdessä asioita ja saavat uusia oivalluksia. He myös etsivät ratkaisuja ongelmiin erilaisten tietolähteiden avulla. Fiktiivisen maailman opettaja ohjaa oppimistapahtumia koulussa, ja hänellä on varsin vähän vuorosanoja. Henkilöt oppivat asioita muuallakin kuin koulussa. Asioita voi oppia kertomuksissa muun muassa kotona, kaupassa, kavereiden kanssa retkeillessä, vanhusten palvelutalossa vieraillessa ja kirjastossa.

Kuvitteelliset henkilöt pysyvät kirjojen ajan samoina, joten he tulevat kirjoja käyttäville oppilaille tutuiksi. Henkilöt elävät, kuten kymmenvuotiaiden voi kuvitella elävän. Lukija saa tietää henkilöiden ajatuksista, tunteista ja tekemisistä. Opettajan kirjan (s. 1) mukaan oppilaat voivat samastua kirjojen henkilöihin ja heille tapahtuviin asioihin, jolloin oppimisen ja elämyksen raja hämärtyy.

#### 1.4. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteista ala-asteella

Äidinkielen opiskelun yleistavoitteena peruskoulussa on oppilaan itseluottamuksen, ilmaisuhalun ja -rohkeuden sekä viestintätaitojen tukeminen. Äidinkielen opetus kantaa

päävastuun oppilaiden kielellisistä perustaidoista ja niiden kehittymisestä, joskin äidinkielen opetus nivoutuu tavalla tai toisella kaikkiin oppiaineisiin. Äidinkielen opetuksen tarkoituksena on myös vahvistaa oppilaiden identiteettiä ja antaa juuret suomalaiseksi kasvamisessa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994: 42.)

Ala-asteella äidinkielessä tavoitellaan oppilaan ilmaisukyvyyn kehittymistä niin, että hän haluaa ja osaa ilmaista itseään monipuolisesti sekä suullisesti että kirjallisesti. Oppilaan tulisi omaksua kaikissa oppiaineissa tarvittavia toimivia kuuntele-, puhe-, luku- ja kirjoitusstrategioita. Luku- ja kirjoitustaidoista pitäisi tulla niin sujuvia, että ala-asteen tavoitteet voidaan saavuttaa niiden varassa. Tavoitteena on myös oppilaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittyminen. Kirjallisuus, teatteri ja mediat antavat elämyksiä ja kokemuksia mielikuvituksen ja maailmankuvan laajentamiseksi. Elämysten ja kokemusten tulisi antaa ajatteluun virikkeitä ja lisätä lukuharrastusta. Oppilaasta pitäisi kehittyä aktiivinen kirjastonkäyttäjä. Äidinkielen opetuksen tehtävä on myös innostaa ja ohjata oppilasta havainnoimaan omaa ja ympäristön kieltä sen eri ilmenemismuodoissa ja tilanteissa. Lisäksi opetuksen täytyisi tukea oppimaan oppimista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994: 43 – 44.)

Minä ja SUOMI Ovi seikkailuun –kirjassa (s. 176) on kerrottu, miten äidinkielen tavoitteet kirjasarjassa painottuvat ja syventyvät. Tavoitteet jakautuvat neljään taitoalueeseen, jotka ovat *Kieli tiedon jäljillä*, *Kieli tarkastelun kohteena*, *Kieli kulttuuriperinnön siirtäjänä* ja *Kieli viestinnän välineenä*. Kolmasluokkalaiset oppivat ystäväyteen ja samastumiseen liittyvien kehyskertomusten avulla opiskelu- ja yhteistyötaitoja sekä tiedonhankintataitoja. Kieltä tarkastellessaan oppilaat saavat kartuttaa sanavarastoaan, ryhmitellä sanoja, tarkastella lauseiden muodostumista ja pohtia kohteliaisuutta kielessä. Kulttuuriperintöä välitetään lastenperinteen, eläinsatujen, jännitystarinoiden ja juhlaperinteen avulla. Kolmannella luokalla painottuu myös eläytymiseen ja esittämiseen liittyvä ilmaisurohkeus, arkipäivän viestintätalannetaitojen kehittyminen sekä joukkoviestinnän asioista kuvan ja tekstin suhde, sarjakuva ja uutinen. SUOMI 3:n tavoitteet löytyvät Opettajan kirjasta (s. 202 – 203), ja ne ovat täsmälleen samanlaiset.

## 1.5. Aineistokirjojen käyttäjistä

### 1.5.1. Kolmasluokkalaisista yleensä

Kolmasluokkalainen on useimmiten 9 – 10-vuotias. Piaget'n mukaan lapsen ajattelu on 7 – 11-vuotiaana konkreettien operaatioiden vaiheessa. Silloin lapsi alkaa hallita monia loogisia operaatioita, kuten esimerkiksi asioiden sarjoittamista sekä ajattelutoimintojen käänteisyyttä lisäämisessä ja vähentämisessä. Ajattelun kohteiden tulee kuitenkin yleensä olla konkreettisesti esillä. Lapsi ei kykene ajattelussaan vielä täysin irtautumaan läsnä olevasta tilanteesta. (Kuusinen – Korkiakangas 1991: 98.)

Ikävuosia kahdeksasta kymmeneen kutsutaan onnellisiksi vuosiksi, koska yleensä lapsi on silloin sekä fyysisesti että psyykkisesti elinvoimainen ja tasapainoinen. Hän on jo sopeutunut koulun alkamiseen ja koululaisen elämään, mutta murrosiän mahdolliset vaikeudet ovat vielä edessä. 8 – 10-vuotiaan lapsen maailmaan kuuluu usein koulun lisäksi liikuntaa, keräilyharrastuksia, muita harrastuksia ja tärkeitä erikokoisia toveripiirejä. Lapsi on utelias ja pohtiva. Hän jaksaa keskittyä johonkin itselleen tärkeään asiaan niin pitkään, että pääsee siitä jotenkin selville. Lapsen ajattelu muistuttaa yhä enemmän aikuisen ajattelua. Minäkeskeisyys hellittää ja toisen asemaan asettuminen alkaa luonnistua. Vähitellen ajattelu vapautuu konkreettisuudesta ja kirjallisuudesta. Ajatus kurottuu jo henkisiin ulottuvuuksiin samalla kun ajan- ja paikantaju avartuvat. (Jarasto – Sinervo 1998: 39 – 46.)

Kolmas luokka on merkittävä vaihe koulussa. Ensimmäisellä ja toisella luokalla opetus on suureksi osaksi leikinomaista. Kolmasluokkalaisten opetussuunnitelma ja oppimateriaalit kuitenkin edellyttävät, että oppilaat kykenevät hankkimaan uusia tietoja lukemalla. Lukemisen tarkoitus on luetun ymmärtäminen. Anneli Vähäpassi esittää tutkimustensa perusteella, että ainakin puolet äidinkielen opetusajasta pitäisi käyttää lukemisen ja kirjallisuuden opiskeluun. 3. – 6. luokat ovat tekstinymmärtämisen kehittämisen kannalta otollisinta aikaa. Silloin on hyvä harjoitella tekstinymmärtämisen strategioita. Ne eivät taas kehity ilman sopivaa lukemista, joten oppimateriaalilla on suuri merkitys. Kaunokirjallisuuden eläytyvä lukeminen ja kirjallisuudesta käytävä keskustelu ovat tekstinymmärtämistaidon kehittämisessä tärkeitä, koska ne lisäävät mielikuvia ja kokemuksia. Tekstin syvässä ymmärtämisessä on aina kyse kyvystä ja halusta pohtia, mitä lukee. Tätä kykyä ja halua voidaan kehittää vain, jos oppilaille annetaan aikaa ilmaista itseään joko keskustelemalla yhteisesti tai ryhmissä tai dramatisoimalla tekstin tapahtumia tai kirjoittamalla niistä. (ks. Vähäpassi

1987: 106, 112 - 113.) Lisäksi kolmannella luokalla alkaa tavallisesti ensimmäisen vieraan kielen opetus, johon tarvitaan myös äidinkielen taitoa, kielellistä tietoisuutta ja kognitiivisia toimintoja.

## 1.5.2. Erityisoppilaista ja heidän opetuksestaan

### 1.5.2.1. Hitaasti oppivista

Jokainen oppija on erilainen oppija. Jokaisella on omanlaiset tiedot ja käsitykset asioista ja omat tyylinsä oppia uutta. Oppimistyyliä ovat kuin sormenjäljet: kaikilla erilaiset. Jäljet muistuttavat osaksi toisiaan, mutta asiantuntijat kykenevät tunnistamaan, mitkä jäljet ovat kenenkin. (Ikonen 1995a: 30.)

Oppiminen tapahtuu biologisesta näkökulmasta katsottuna aivoissa, ja oppimisvalmiudet riippuvat aivojen ominaisuuksista ja tilasta. Aivojen ominaisuudet ja tila taas selittyvät sekä perinnöllisillä että elinympäristön vuorovaikutussuhteilla siten, että mitä enemmän aivoja käytetään ja aktivoidaan, sitä parempaan ne yleensä pystyvät. Ihminen tarvitsee useita tunteja päivässä aktiivista vuorovaikutusta, jotta hänen keskuhermostonsa pysyisi oppimiselle alttiina. Psykologisesti oppimisen onnistuminen on yhteydessä ihmisen aikaisempaan oppimishistoriaan eli siihen, miten hän on oppinut oppimaan, mitä tieto- ja taitovarastoja hänelle on kertynyt uuden oppimisen pohjaksi ja miten hän on oppimiskokemustensa pohjalta oppinut luottamaan omiin oppimiskykyihinsä. Yleisellä tasolla oppiminen on virheiden vähenemistä ja oikeiden vastausten lisääntymistä oppimistuokioon kuuluvien yritysten aikana. Tähän tasoon liittyy ajatus, että kun on oppinut ratkaisemaan tiettyjä ongelmia, niin myöhempien ongelmien ratkaisu helpottuu eikä virheitä synny enää niin paljon kuin aikaisemmin. Oppija on oppinut oppimaan. Oppijalle voi toki myös jäädä muodostumatta tällainen oppimisasenne, jolloin hän jää eräänlaiseen opittuun avuttomuuden tilaan uusia tilanteita kohdatessaan. (Ikonen 1995b: 13 – 14.)

Ikonen (1995b: 14 – 15) selvittää, että Seligmanin mukaan opittu avuttomuus aiheuttaa tilan, jossa tapahtumia ei pystytä kontrolloimaan ja yksilö uskoo, että onnistuminen ja epäonnistuminen johtuvat hänen omista kyvyistään. Tällöin hänen on hankala oppia, että onnistuminen ylipäättään on joskus mahdollista. Kontrolloimattomuus heikentää muun muassa motivaatiota ja onnistumisen oivaltamiskykyä sekä lisää emotionaalisia reaktioita. Oppilaan jälkeensä jääneisyys on usein yhteydessä turhau-

tumisen, vihan, epätoivon ja tappion tuntemuksiin, jotka vähitellen vaikuttavat suoritukseen ja koulusaavutuksiin.

Oppimisessa mitä erilaisimmat tekijät kietoutuvat vyyhdiksi. Oppimisen hitaus voi olla seurausta biologisista, psykologisista tai ympäristön olosuhteista. Oppimisvaikeuksien syy tulisi ensin selvittää, jotta oppilas pystyisi oppimaan hänelle mielekkäällä tavalla. Opettajan pitäisi nähdä erilaisessa oppilaassa hänen mahdollisuutensa ja vahvuutensa, ei vain heikkouksia. Erilaisen oppilaan tulisi antaa oppia omalla tavallaan. Oppilaan vahvuusalueita on hyvä hyödyntää opetuksessa. Esimerkiksi kielellisesti lahjakkaita kannattaa innostaa kertomaan ja kirjoittamaan tarinoita tai väittelemään. Loogis-matemaattisesti lahjakas oppii parhaiten analysoimalla, päättelöllä ja käytännön kokeiden avulla. Visuo-spatiaalisesti lahjakas oppii kuvien avulla. Musiikillisesti lahjakas tarvitsee musiikkia oppimiseen, kun kehollis-kinesteettisesti lahjakas tarvitsee liikettä. Sosiaalisesti lahjakasta auttavat oppimisessa erityisesti ryhmätyöt. Intuitiivisesti lahjakas hyötyy pohtimisesta ja keskusteluista. (ks. Hintikka – Stranden 1998: 101 – 103.)

Opettajan vastuulla katsotaan olevan opetusympäristön kehittäminen oppilaiden mukaiseksi. Oppilaiden väliset erot tekevät oikean ympäristön suunnittelusta haastavan tehtävän. Oppilaat reagoivat eri tavoin erilaisiin opetusmalleihin. Kaikille kuitenkin löytyy jokin sopiva oppimismenetelmä. Melkein jokainen tosin oppii jotakin jokaisesta opetusmallista. Sellaisia oppilaita on harvassa, jotka eivät hyödy mistään opetustavasta. (Ikonen 1995c: 48 – 50.)

Jos oppimisongelmat johtuvat huonosta itsetunnosta ja alisuoriutumisesta, oppilas tarvitsee tukea, kannustusta ja onnistumisen kokemuksia. Jos opettaja huomaa oppilaan epäonnistumisen helpommin kuin onnistumisen, vahvistuu opettajan käsitys oppilaan kykenemättömyydestä ja hän alkaa pitää oppilasta huonompana kuin tämä todellisuudessa on. Se taas vaikuttaa suoraan oppilaan käsityksiin omista suorituskyyvyyistään ja voi hidastaa oppimista entisestään. (ks. Ikonen 1995b: 13.)

#### 1.5.2.2. Lukivaikeuksista

Lukivaikeus aiheuttaa usein hämmästelyä, vaikka se on osa normaalivaihtelua. Ihminen voi olla keho piirtäjä tai surkea luistelija, mutta on yhtä lailla luonnollista, että hänellä on vaikeuksia lukemisessa tai kirjoittamisessa. Nekin ovat opittuja taitoja ja lisäksi varsin keinotekoisia tapoja käyttää kieltä. (ks. Niemi 2000: 38.)

Lukihäiriöllä tarkoitetaan sitä, että lapsi ei opi lukemaan ja kirjoittamaan lahjakkuutensa edellyttämällä tavalla. Lukivaikeuksia voi esiintyä niin heikkolajaisilla kuin hyvin lahjakkaillakin ihmisillä. Vaikeudet eivät siis ole mitenkään sidoksissa älykkyyteen. Tosin mitä lahjakkaampi lapsi on, sitä helpompi hänen on korvata lukihäiriön aiheuttamat haitat jollakin muulla taidolla. (Rajala - Virtanen 1986: 46.)

Asiantuntijoiden arviot lukivaikeuksisten määrästä vaihtelevat suuresti. Heitä on arvioitu olevan 5 – 30% kaikissa ikäluokissa. Yleisimmin heidän määräkseen ilmoitetaan 15 % jokaisesta ikäluokasta. Valtaosa lukihäiriöisistä on poikia. Yhtä lukihäiriöistä tyttöä kohden on keskimäärin kolme poikaa. Lukihäiriön perimmäinen syy on vielä epäselvä, mutta sen taustalla on usein erilaisia ja eriasteisia auditivisen, visuaalisen, motorisen tai rytmisen havaitsemisen, hahmottamisen ja muistin häiriöitä. Hahmottamisongelmien vuoksi lukihäiriöinen lukee ja kirjoittaa hitaasti ja usein virheellisesti. (Niemi 2000: 40; Rajala ym. 1986: 46 – 47.)

Lukivaikeuksisen henkilön aivoissa aktivaatio tapahtuu osittain eri paikoissa ja eri nopeudella kuin henkilöllä, jolla ei ole lukivaikeuksia. Myös hermosäikeiden välittäjäaineissa on löydetty eroja lukivaikeuksisten ja ei-lukivaikeuksisten välillä. Lukivaikeuksisilla aivopuoliskojen välinen työnjako ei ole aivan selkeä. Kielellisen kuulotiedon käsittely tapahtuu pääsääntöisesti vasemmassa aivopuoliskossa, mutta lukivaikeuksinen voi kääntää ääntä kohden vasemman korvansa, kun muut kääntävät oikean. Koska kuuloärsykeitä vastaanottava kohta sijaitsee aivojen oikealla puolella, ääniärsyke tarvitsee lukivaikeuksisella pitemmän reitin päästäkseen perille ennen kuin se voidaan tulkita. (Hintikka ym. 1998: 36.)

Aivojen rakenne- ja toimintaerojen lisäksi lukivaikeuksien syyt voivat olla geneettiset. Kaksosilla tehdyt tutkimukset osoittavat, että perinnöllisyyden vaikutus lukivaikeuteen on voimakas. Lukivaikeuksien syyt voivat liittyä sikiön kehitykseen tai happivajeeseen synnytyksessä. Myös muut vammat ja erilaiset sairaudet saattavat aiheuttaa lukivaikeuksia. Sellaisia vammoja ja sairauksia ovat esimerkiksi aivojen tai aistinelinten vammautuminen onnettomuuden seurauksena, allergia, astma, diabetes tai usein toistuvat korvatulehdukset. (Hintikka ym. 1998: 37 – 38.)

Lindeman jakaa lukemisvaikeuksiset oppilaat kolmeen ryhmään. On oppilaita, jotka osaavat lukemisen teknisen taidon, mutta eivät ymmärrä lukemaansa (hyperlektikot). Toiset ymmärtävät lukemansa, mutta heillä on vaikeuksia teknisessä lukemisessa (dyslektikot). Kolmannella ryhmällä, (heikoilla lukijoilla), on puutteita sekä teknisessä lukutaidossa että luetun ymmärtämisessä. Heikot lukijat tarvitsevat eniten tukitoimia lukijoina kehittymisessään. (Herajärvi 2002: 22.)

Lukivaikeuksilla on hyvin monia ilmenemismuotoja. Tyypillisiä oireita ovat esimerkiksi jotkin seuraavista: kaksoiskonsonantit tuottavat vaikeuksia; kirjaimia puuttuu tai ne vaihtavat paikkaa; vieraat konsonantit (b, d, g) ovat hankalia ja ne sekoittuvat muiden kirjainten kanssa; käsiala on epäselvää; pitkän ja lyhyen vokaalin erottaminen ja kirjoittaminen on vaikeaa; ääneenlukeminen on vastenmielistä; lukeminen on hidasta; tekstin rivien seuraaminen ei suju; itse luetun tekstin ymmärtäminen on hankalaa; nimiä on vaikea muistaa; oikea ja vasen sekaantuvat helposti; keskittyminen häiriintyy herkästi; symbolien ymmärtäminen on vaikeaa; riimit eivät hahmotu; pitkien sanojen ymmärtäminen ja ääntäminen on hankalaa; sekä lukiessa että kirjoittaessa voi sanan loppu tai lyhyt sana jäädä pois ja lauseiden muistaminen ja toistaminen on vaikeaa. (Hintikka 2000: 218 – 219.)

Lukemisvaikeuksisilla on havaittu olevan ongelmia lyhytaikaisessa muistamisessa. Lyhytaikaisen muistin osuutta pidetään lukemisprosessissa merkittävänä. Lukemisprosessiin kuuluu sanan tunnistaminen ja ymmärtäminen. Tunnistetut sanat säilyvät lyhytaikaisessa työmuistissa 5 – 20 sekuntia. Siinä ajassa luettu pitäisi ymmärtää ja painaa sen sisältö mieleen. Työmuistin kapasiteetti on rajallinen, sillä siihen mahtuu kerrallaan 3 – 7 asiaa. Ongelma ei ole kuitenkaan erityisesti kapasiteetin rajallisuus vaan tärkeintä näyttää olevan kapasiteetin käyttötapa eli tiedon prosessoinnin strategiat. (Niemi – Poskiparta 1995: 275 – 276.)

Lukivaikeuksista voi auttaa muun muassa ottamalla opetuksessa huomioon erilaiset oppimistyyliä, vahvistamalla itsetuntoa rakentavalla palautteella ja tietotekniikan avulla. Tietotekniikka on hyvä apuväline lukivaikeuksisten opettamisessa ja heidän kuntoutuksessaan. Lukivaikeuksisille on kehitetty erilaisia harjoitusohjelmia. On havaittu, että oppilaat kirjoittavat tietokoneella pitempiä ja monipuolisempia tarinoita kuin kynällä. Yleensä oppilaat pitävät tietokoneella työskentelystä. Oppilaiden motivaatio, keskittymiskyky ja itseluottamus lisääntyvät myönteisistä oppimiskokemuksista. Tietotekniikan avulla oppilaat voivat tehdä töitä oman rytminsä mukaan, ja tietokoneen etuihin kuuluu vielä se, että kone antaa palautetta välittömästi. (Hintikka ym. 1998: 57, 87, 97, 129 – 130.)

Lukiopetus on aina yksilöllistä. Parhaimmillaan se on kielellistä kokonaiskuntoutusta, koska lukiopetuksessa on mahdollista ottaa huomioon kaikki kielen osa-alueet. Perinteisesti lukiopetusta on hallinnut oirekeskeinen ajattelu. Opetus on perustunut oppilaan tekemiin virheisiin, huonoon käsialaan tai hitaaseen lukunopeuteen. Moni lukiopettaja on ollut käytännössä oppilaan virheiden korjaaja. On kuitenkin muistettava, että virheet ovat merkkejä lukemis- tai kirjoittamisprosessissa olevista

ongelmista, joihin on olemassa jokin syy. Koska syihin on vaikea vaikuttaa, opetuksessa on järkevämpää yrittää vaikuttaa itse prosesseihin. Lukemisen ja kirjoittamisen prosesseihin perustuva opetus edellyttää opettajalta syvällistä lukemis- ja kirjoittamisprosessien ja oppilaan taitojen tuntemusta. (Ahvenainen – Holopainen 1999: 84 – 85.)

### 1.5.2.3. Tarkkaavaisuusvaikeuksista

Tarkkaavaisuuden häiriöt ovat lukiongelmiä rinnalla toinen yleinen kouluvaikeuksien aiheuttaja. Ne voivat ilmetä jo ennen kouluikää, usein ylenmääräisenä vilkkautena. Tarkkaavaisuuden ongelmaa voidaan kuvata muun muassa käsitteillä tarkkaamattomuus, ylivilkkaus, impulsiivisuus, levottomuus ja häiritsevä käyttäytyminen. (Lyytinen 1995: 80.)

Diagnostisessa luokittelussa (DSM-IV) tarkkaavaisuuden häiriöt on määritelty hyvin seikkaperäisesti. Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriön (attention deficit / hyperactivity disorder, ADHD) tunnuspiirre on jatkuva käyttäytymistä luonnehtiva tarkkaamattomuus ja/tai hyperaktiivisuus ja impulsiivisuus. Häiriö jakautuu alatyyppeihin, joita ovat tarkkaamattomuus ja ylivilkkaus-impulsiivisuus. (Lyytinen 1995: 82.)

Tarkkaamattomuus voidaan diagnosoida, jos lapsella on vähintään puolen vuoden aikana kehitysvaiheeseen sopimatonta tarkkaamattomuutta. Hänellä täytyy olla usein toistuvina vähintään kuusi seuraavista oireista: vaikeuksia keskittyä tehtäviin; vaikeuksia ylläpitää tarkkaavaisuutta tehtävissä tai leikeissä; vaikeuksia tehtävien ja toimien järjestelyssä; hajamielisyyttä tai haluttomuutta suorittaa vähänkään pitkäjännitteisempää mentaalista ponnistelua vaativia tehtäviä. Oireisiin kuuluvat myös seuraavat tarkkaavaisuusongelmat: lapsi ei näytä kuuntelevan, mitä hänelle sanotaan; ei seuraa ohjeita ja epäonnistuu tehtävien teossa; kadottaa tehtävien suorittamisessa tarvittavia tavaroita ja häiriintyy helposti ulkopuolisista ärsykkeistä. (Lyytinen 1995: 82 – 83.)

Ylivilkkaus- ja impulsiivisuushäiriön oireista tulee samoin vähintään kuuden ilmetä puolen vuoden ajan ennen kuin se voidaan diagnosoida. Jotta lapsi on ylivilkas ja impulsiivinen, täytyy siis ainakin kuuden seuraavista oireista toistua usein: lapsi liikuttelee hermostuneesti käsiään tai jalkojaan tai vääntelehtii istuimellaan; ei malta istua paikallaan luokkahuoneessa tai muissa tilanteissa, joissa sitä edellytettäisiin; kuljeskelee tai kiipeilee rauhattomasti ja tilanteisiin sopimattomasti; on vai-



keuksia leikkiä tai keskittyä muuhun vapaa-ajan toimintaan rauhallisesti; käyttäytyy kuin moottorin liikuttamana; puhuu liikaa; vastaa ennen kuin kysymystä on ehditty kokonaan esittää; on vaikeuksia odottaa omaa vuoroa tai keskeyttää ja häiritsee muita. (Lyytinen 1995: 83.)

Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi saattaa olla myös hämmentynyt, vastuuttomasti käyttäytyvä, apaattinen ja ei-motivoitunut. Tarkkaavaisuuden ongelmassa voi olla kyse havaintotoimintojen kohdentamisen, tarkkaavaisuuden säätelyn tai ylläpitämisen vaikeuksista. Ne voivat ilmetä myös toiminnan suunnittelun, tavoitteellisuuden tai suorituspyrkimyksen puutteena. Edellä mainittuihin ilmenemismuotoihin nivoutuvat vaikeasti erotettavalla tavalla motivaation ja kognition kysymykset. (Lyytinen 1995: 84 – 86.)

Tarkkaavaisuusvaikeudet ovat useimmiten sellaisia, joissa tarkkaavaisuutta puuttuu. On kuitenkin lapsia, jotka ovat liian tarkkaavaisia. He kiinnittävät huomionsa pikkuasioihin ja unohtavat isot kokonaisuudet. Esimerkkinä tällaisesta häiriöstä on oppilas, joka kiinnitti kaiken huomionsa sivunumeroihin tekstin ja kuvien sijasta. Näennäinen tarkkaavaisuuden puute voi siis olla myös äärimmäistä tarkkaavaisuutta. (Ikonen 1995b: 25.)

Tarkkaavaisuusvaikeuksisia oppilaita voidaan kuntouttaa, kunhan ensin on huolellisesti selvitetty, millaisista ongelmista on kyse. On tärkeää, että kuntoutukseen osallistuvat kaikki lapsen kanssa toimivat aikuiset. Koulussa oppilas voi saada opettajan erityishuomiota, yksilöllistä erityistukiopetusta tai mahdollisuuksien mukaan pienryhmäopetusta. Vaikeissa tapauksissa lapsi sijoitetaan erityiskouluun. (Lyytinen 1995: 110 – 111.)

#### 1.5.2.4. Integraatioajattelusta

Integraatiokysymys on ollut erityiskasvatusta koskevassa keskustelussa voimakkaasti esillä jo 1970-luvulta lähtien. Integraatio tarkoittaa erityiskasvatuksen yhteydessä pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. Sen tavoitteena on luoda kaikille yhteinen koulu, ja sitä kautta kehittää yhteiskunnallista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. (Moberg 1998: 136 – 137.)

Suomessa on yleisesti ajateltu, että oppimisvaikeudet, käyttäytymisongelmat ja vammaisuus estävät lasta osallistumasta menestyksellisesti opetukseen ta-

vallisella luokalla. On totuttu luottamaan siihen, että erityistä tukea tarvitseva lapsi voi saada tarvitsemaansa opetusta vain erityisluokalla alan asiantuntijoiden opettamana. Erityisopetus ei ole kuitenkaan paikka. Se on tukitoimi, joka voidaan tuoda myös tavalliseen luokkaan. Tällöin oppilaan ei tarvitse siirtyä erityisopetukseen, vaan erityisopetus tulee hänen luokseen. (Saloviita 1999: 12 – 13.)

Yhteisen opetuksen merkittävin peruste on tasa-arvoisuus. Lapsen hyväksyminen oppimisvaikeudestaan huolimatta samalle luokalle muiden kanssa kertoo siitä, että häntä pidetään yhtä arvokkaana kuin muitakin lapsia. Häntä ei nähdä häiriötekijänä tai taakkana, vaan lapsena, jonka yksilölliset tarpeet otetaan yhtä vakavasti kuin muidenkin tarpeet. Erilaisuuden hyväksyminen lähtee siitä, että erilaiset ihmiset voivat elää ja oppia yhdessä. (Saloviita 1999: 13.)

Erityisoppilaiden integroituminen yleisopetukseen on onnistuessaan hieno asia. On tutkimustietoa siitä, että erilaisten oppilaiden opiskelu tavallisissa luokissa on tuloksellisempaa kuin erityisluokissa opiskelu, kunhan opiskelulle on turvattu riittävät resurssit ja siihen on sitouduttu (Moberg 1998: 154 – 155).

Opettajilla on merkittävä tehtävä integraation onnistumisessa. Tällä hetkellä suomalaisten opettajien usko integraatioon näyttää kuitenkin olevan melko heikko ja integraation tavoitteluun sitoutuvien opettajien määrä on pieni. Luokanopettajat väsyvät ja tuntevat, etteivät heidän taitonsa riitä erityisoppilaiden opettamiseen. Luokkakoot ovat usein suuria. Jos 30 oppilaan luokassa on monta erityisoppilasta, voi tilanne olla pahimmillaan kaikille tukala. Yksi ratkaisu tilanteeseen on opettajien koulutus. Opettajat tarvitsevat koulutusta oppilaiden yksilöllisten oppimistarpeiden kohtaamiseen, eriaistaiseen yhteisopetukseen ja yhteistyöhön toisten ammattilaisten kanssa. (ks. Moberg 1998: 156 – 157.)

Niin tavallisiin luokkiin integroiduille kuin erityisluokissa ja –kouluissakin opiskeleville erityisoppilaille tulee perusopetuslain mukaan laatia henkilökohtainen opetussuunnitelma eli HOPS. Se tehdään yhteistyössä oppilaan, hänen vanhempiansa sekä kaikkien oppilaan kasvatukseen ja opetukseen osallistuvien henkilöiden kanssa. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilölliset ominaisuudet, kehitystaso ja kouluyhteisöön sopeutuminen edellyttävät opetuksen ja tukipalveluiden yksilöllistä suunnittelua, oppimisvalmiuksien diagnosointia, edistymisen seuranta ja arviointia. HOPS on elävä asiakirja, jonka muoto ja laajuus vaihtelevat oppilaan edistymisen mukaan. Se määrittää mahdollisimman selvästi lapsen oppimisvaikeuden luonteen ja laajuuden sekä asettaa täsmällisiä pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteita. Opetusmenetelmät, tarvittavat oppimateriaalit ja opetusvälineet kirjataan myös suunnitelmaan. Li-

säksi määritellään tarvittavan henkilökunnan määrä ja tukitoimien tiheys. Suunnitelma sisältää onnistumisen kriteerit oppimisen seurantaan ja onnistumista varten. Se määrittää myös seuranta-, arviointi- ja tarkistusmenetelmät. Suunnitelmasta löytyy vielä päivämäärä, jolloin sitä tarkistetaan seuraavan kerran. (ks. Ikonen 2000: 47 – 50.)

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen ei yksin riitä takaamaan parempia oppimistuloksia. Se voi jäädä pelkäksi asiakirjaksi, jolla on ainoastaan mahdollistettu opiskelu lähikoulussa ja tarvittavat tukipalvelut. Tarvitaan opettajan sitoutumista, jotta opetussuunnitelma pysyisi ajantasaisena ja siitä olisi hyötyä oppilaan oppimisessa. (ks. Oksanen 1998: 238.)

### 1.5.3. Maahanmuuttajaoppilaista

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on pelkästään 1990-luvun kuluessa moninkertaistunut. Vuosikymmenen alussa heitä oli 25 000 ja lopussa 86 000. Maahanmuuttajamäärän kasvaessa on kouluille syntynyt tarve kehittää uuteen tilanteeseen sopivia opetusjärjestelyjä. (Bröcker – Hautaniemi 2001: 215.)

Maahanmuuttajia koskevat yleensä samat opetussuunnitelmat kuin äidinkieleltään suomalaisia oppilaita. Lait eivät velvoita tekemään maahanmuuttajille henkilökohtaista opetussuunnitelmaa, elleivät he ole erityisoppilaita.

Niissä ala-asteen kouluissa, joihin itse olen päässyt tutustumaan, on ollut erilaisia toimintamuotoja maahanmuuttajaopetuksen järjestämisessä. Esimerkiksi eräässä koulussa on valmentava luokka, johon maahanmuuttajalapset tulevat ensimmäiseksi Suomeen muutettuaan ja koulun aloitettuaan, elleivät osaa vielä suomea. Sieltä he siirtyvät kielitaidon kartuttua suomenkieliseen opetukseen tavalliselle luokalle. He saavat lisäopetusta suomi toisena kielenä –tunneilla, ja arviointeihin heille tulee maininta “suomi 2”. Joissakin kouluissa taas on erityisiä maahanmuuttajaluokkia, joissa eri-ikäiset ja eri maista tulleet lapset opiskelevat yhdessä.

Olen tutustunut maahanmuuttajiin ja heidän opetukseensa vain Espoossa ja Helsingissä. Molemmissa kaupungeissa maahanmuuttajia on jo melko paljon. Maahanmuuttajaopetus on varmasti järjestetty eri tavoin niillä paikkakunnilla, joilla maahanmuuttajia on vähän.

## 1.6. Oppikirjoista ja niiden teksteistä

Suomalaiseen opetukseen kuuluu moniin oppiaineisiin usein ensimmäisiltä luokilta asti oppikirja, jonka avulla pyritään opetussuunnitelmien tavoitteisiin muun opetuksen ohella. On luonnollisesti opettajakohtaista, miten oppikirjasidonnaista opetus on. Vaikka oppikirja onkin opetuksessa usein tärkeä, se ei voi ottaa harteilleen koko opetusprosessin ohjaamista. (ks. Karvonen 1995: 12.)

Oppikirjat edustavat omaa erityistä tekstilajiaan. Jokainen lukija pysyy yleensä päättelemään, milloin kyse on oppikirjatekstistä. Siinä on lyhyitä tekstijaksoja ja kuvia, paljon erilaisia tehtäviä ja aukkoja, joihin tehtävät voidaan täydentää. (Savolainen 1988: 18.) Kielen näkyvin piirre oppikirjoissa on virkkeiden lyhyys. Virkkeet ovat enimmäkseen yksilauseisia, ja sanoja yhdessä virkkeessä on 7 – 10. Toinen kielen valtapiiirre on virkkeiden lyhyiden vuoksi päälausevaltaisuus. Päälausevaltaisuuden takia tekstissä ei voi olla paljon esimerkiksi alustuskonjunktioita, joilla voisi osoittaa peräkkäisten lauseiden välisiä suhteita toisiinsa. Virkehierarkiaa ei pääse rakentumaan, jos jokainen virke on itsenäinen ja kertoo oman tiedon teemasta. (Rantalainen 1988: 87 – 91.)

Oppikirjateksteille ovat ominaisia myös otsikot, pääkohtaluettelot lukujen lopussa, typografiset korostukset, erilaiset termit, tyylin asiakeskeisyys ja esitustavan persoonattomuus. Oppikirjalle on tyypillistä, että se käsittelee opetettavaa asiaa mahdollisimman pelkistyneesti ja kiteytyneesti. Oppikirjojen kirjoittaja on asiantuntija. Lukija taas on kirjoittajaa tietämättömämpi. Lukija lukee entuudestaan tuntematonta tietoa, uusia asioita ja yleensä omaksuu ja hyväksyy ne. (Karvonen 1995: 16, 20 – 21.)

Anneli Vähäpassi (1987: 107) on tutkinut lukemista ja tekstinymmärtämistä suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimuksen mukaan kaunokirjallisia tekstejä ymmärrettiin yleensä paremmin kuin tietotekstejä. Parhaiten ymmärrettävä tekstityyppi oli kertova. Kaikkein heikoimmin oppilaat ymmärsivät eritteleviä ja yhteisössä toimimista ohjaavia tekstejä.

Tehtäväkirjojen käyttö opetuksessa yleistyi 1930-luvun lopussa (Lahdes 1997: 236). Nykyään ne liittyvät useisiin oppiaineisiin, ja esimerkiksi peruskoulun matematiikankirja sisältää lähes yksinomaan tehtäviä. Tehtäväkirjoissa nostetaan oppikirjojen keskeiset asiat harjoituksissa esille ja toistetaan niitä harjoitusmuodossa. Tehtäväkirja pistää oppilaat pohtimaan ja soveltamaan opittavia asioita, jotta heille syntyisi oma oivallus ja ymmärrys siitä, mihin kaikkeen kyseistä tietoa voi käyttää. Tehtävien avulla oppilas voi harjoitella esimerkiksi kirjoittamista sekä vastausten etsimistä ja

löytämistä tekstistä. Tehtäväkirjojen teksti koostuu enimmäkseen ytimekkäistä ohjeista ja kysymyksistä.

### 1.7. Päälähteistä ja aikaisemmasta tutkimuksesta

Tutkimukseni nojaa selkokieleen ja siihen liittyviin lähdeeteoksiin, joita ovat muun muassa Ari Sainion toimittama *Selkoa selkokielestä* (1994), saman toimittajan *Teksti, joka rakastaa lukijaansa* (2000), Johanna Juvosen ja Päivi Fadjukoffin toimittama *Selko-oppimateriaalin tekijän opas* (1995) sekä Pertti Rajalan ja Hannu Virtasen kirjoittama *Selkokieli: miten sanoma perille?* (1986).

Oppikirjoja on tutkittu monista näkökulmista. On tutkittu muun muassa oppikirjatekstiä, kuvituksen vaikutuksia, opettajien oppikirjasidonnaisuutta sekä oppikirjojen tuottamia käsityksiä oppilaasta, opettajasta, opetettavasta asiasta ja oppimiskäsityksestä. Oppikirjojen tasoa on aina arvosteltu, mutta tutkimus antaa tietoja, joiden avulla voidaan parantaa oppimateriaaleja ja käyttää niitä mielekkäämmin. On kuitenkin selvää, että oppikirjat ja muut kirjalliset oppimateriaalit ovat edelleen tarpeellisia ja usein korvaamattomia. (ks. Lahdes 1997: 237, 241.)

Myös selkokieltä ja erilaisia selkosovelluksia on tutkittu yllättävän monesta näkökulmasta (Sainio 2000a: 8). Tekstien mukauttamista selkokielelle on tutkinut esimerkiksi Marjukka Järvinen pro gradu -työssään. Hän tutki Aleksis Kiven *Seitsemän veljeksien* mukauttamista kääntämisenä. Järvisen mukaan selkokääntäjällä, kuten kielenkääntäjälläkin, on oltava vankka kielitaito ja kääntäjän on kannettava vastuu tekemisistään. Hän myös sopeuttaa kielimuodon lukijoiden mukaan ja selittää kielen kulttuuritaustan erilaisuuden aiheuttamia vaikeuksia, jotta käännöksen teksti olisi lukijalle mahdollisimman ymmärrettävää. Selkokäännöstä voi Järvisen mielestä kutsua tiivistelmäkäännökseksi, koska alkuperäistä tekstiä lyhennetään usein paljon. (Vinni – Sainio 2000: 99 – 100.)

Kirsi Heiskanen on verrannut tutkimuksessaan selkokielisten tekstien rakennetta ja luettavuutta yleiskielisiin teksteihin. Hän on analysoinut sekä kaunokirjallisuutta että tietotekstiä. Hän esittää ehdotuksia, joilla selkotekstien ymmärrettävyyttä voidaan parantaa. Heiskasen tulosten mukaan tekstiä pystytään eheyttämään esimerkiksi ilmaisemalla asioiden väliset suhteet tarkasti konnektoreilla tai hyödyntämällä asioiden peräkkäisyyttä ja sanojen toistamista. Tekstin asioiden aikasuhteet

ja tapahtumajärjestys pitäisi ilmaista selkeästi. Heiskanen mainitsee myös, että kuvitus ja graafiset keinot vaikuttavat tekstien ymmärrettävyyteen. (Heiskanen 1994: 63 – 74.)

Selkokieltä on tutkittu lisäksi muun muassa afaatikkojen kuntoutuksessa, kehitysvammaisten opetuksessa ja lukuryhmissä, ulkomaalaisten opetuksessa sekä dementoituvien ja muistihäiriöisten vanhusten käytössä (Sainio 1994a: 143; Vinni ym. 2000: 66 – 81; Frankenhaeuser – Sainio 1994: 125; Sainio 1994b: 149; Raitanen 1994: 135).

## 2. SELKOKIELESTÄ JA –KUVASTA

### 2.1. Mitä selkokieli on?

Selkokieli ei ole oma erillinen kielensä. Se on kuitenkin eri asia kuin sujuva ja helposti ymmärrettävä yleiskieli, sillä se on vielä sitäkin yksinkertaisempaa ja sitä kirjoitettaessa pyritään ottamaan huomioon vastaanottajan kokemusmaailma ja kielellinen kyvykkyys. (Mäkinen 1995: 36.) Selkokielessä kieltä on tietoisesti muutettu rakenteellisesti ja sisällöllisesti helpommaksi ymmärtää. Tavallisesti selkokielineen viesti tai taideteos suunnataan jollekin rajatulle väestöryhmälle, jonka vastaanottokyvyssä tiedetään olevan puutteita. (Rajala ym. 1986: 30.)

Selkokielellä on useita kohderyhmiä. Selkokielistä kirjallisuutta ja tiedonvälitystä tarvitsevia on ainakin seuraavissa väestöryhmissä: eri vammaisryhmät (kehitysvammaiset, kuulovammaiset, kuurosokeat, afaatikot, CP-vammaiset, MBD-oireiset, vaikeasti monivammaiset), jotkut lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiset, vanhukset ja suomen kieltä opettelevat henkilöt (siirtolaiset, pakolaiset, vähemmistöt, kuurot). (Sainio 1994c: 11.)

Selkokielelle ei ole kattavaa määritelmää eikä tiukkoja sääntöjä, vaan selkokirjoittajille on haluttu antaa luovaa vapautta. Selkokieltä koskevia väljiä määrittelyjä voi pikemminkin kutsua kirjoitettavan kielen tavoitteiksi tai sen kuvauksiksi. (Sainio 2000b: 45; Turunen 1994: 21.) Selkokieltä on pyritty luonnehtimaan myös tiettyjen periaatteiden mukaan. Jos tekstin kirjoittaja noudattaa näitä periaatteita, hänen voidaan katsoa kirjoittavan selkokieltä. (Turunen 1994: 21.)

Olen koonnut seuraavassa luvussa esittelemäni periaatteet selkokieltä käsittelevästä kirjallisuudesta. Euroopan unionilla on selkokieli-ohjeisto ja kansainvälisellä kirjastojärjestöllä IFLA:lla on samoin ohjeita selkomateriaalin tekijöille.

Kansainväliset ohjeet ovat paljolti suomen kieleenkin sopivia. Melkein kaikki esittelemäni periaatteet löytyvät jommistakummista ohjeista. Oikeastaan vain sanojen pituutta koskeva periaate liittyy nimenomaan yhteen suomen kielen ominaispiirteeseen, pitkiin sanoihin. (ks. Sainio 2000c: 11 – 36; Sainio 2000d: 37 – 44.)

Joissakin kirjoissa periaatteet on jaettu mikro- ja makrotason periaatteiksi. Mikrotasoon kuuluvat sanat ja lauseet, makrotasoon taas tekstin kokonaisuuden tiedostaminen ja yhteensovittaminen. Itse ymmärsin ne kuitenkin selkeimmin siten, että jaoin periaatteet sana-, lause- ja tekstitasoa koskeviksi. Samaa jakoa olen käyttänyt tässäkin tutkielmassa. En ole kertonut kaikista hyvän selkotekstin kirjoittamissuosituksista, joita lähdekirjallisuudessa on mainittu, vaan olen poiminut mukaan sellaisia näkökohtia, joiden avulla aineistostani on mahdollista saada jotakin tutkimustehtäväni kannalta olennaista esille.

Kuvituksella on oppikirjoissa merkittävä sijansa. Selkokieleen liittyvässä kirjallisuudessa kuvituksesta puhutaan monissa yhteyksissä, ja selkokieliseen tekstiin liittyy usein kuvitus. On keskusteltu siitä, pitäisikö kaikissa selkoteksteissä olla kuvia. Se voi kuitenkin olla joskus taloudellisesti mahdotonta, ja on varmasti olemassa tekstejä, jotka toimivat hyvin myös ilman kuvitusta. (ks. Virtanen 1995: 66.)

## 2.2. Selkokielen periaatteita

### 2.2.1. Sanataso

#### 2.2.1.1. Pituus

Selkokielen periaatteissa ei anneta sanojen pituuksille ohjearvoa, mutta pitkiä sanoja suositellaan karttamaan. Yhdyssanat, johtopäätteet, liitteet ja taivutusmuodot venyttävät usein suomen kielen sanoja. Pitkät sanat saattavat olla hankalia hahmottaa. (Sainio 2000b: 59.)

Sanojen pituus ei ole välttämättä yhteydessä morfologiseen monimutkaisuuteen. Pitkät sanat liittyvät lähinnä mekaaniseen luettavuuteen ja tarkemmin sanottuna siihen, millaisia ovat lukijan koodausyksiköt. Koodausyksiköllä tarkoitetaan tekstin osaa, jonka lukija ottaa lyhytkestoisen muistin käsittelyyn kerralla. Muistissa täytyy säilyttää tieto koodausyksikön osista, kunnes niistä on muodostettu ymmärrettävä kokonaisuus. Merkitykselliset kokonaisuudet siirtyvät sitten pitkäaikaisen muistin

varastoon. Esimerkiksi lukivaikeuksilla henkilöillä voi olla ongelmia koodauksessa. He saattavat koodata tekstiä hyvinkin pieninä tai joskus jopa ylivoimaisen suurina annoksina. Sanahahmojen pituus voi myös vaikeuttaa sensorista hahmottamista ja integroitavien sananosien säilyttämistä muistissa. (Turunen 1994: 25.)

Lukijoiden koodauskyky kuitenkin vaihtelee, samoin lukutilanteet. Niinpä selkokielen sanojen pituuksille ei voida antaa tarkkaa ohjemittaa. Lisäksi on huomattava, että sanan pituuden vaikutus lukemiseen riippuu tekstikokonaisuudesta, jossa sana esiintyy. Jos monta pitkää sanaa esiintyy peräkkäin, lukeminen vaikeutuu. (Turunen 1994: 25 – 26.)

#### 2.2.1.2. Tuttuus

Yksi selkokielen periaatteista on suositus käyttää tuttuja ja jokapäiväisiä sanoja. Tuttu sanahahmo on oletettavasti luettava. Kun sana on lukijalle myös käsitteenä tuttu, se on oletettavasti ymmärrettävä. Tuttuina sanoina on pidetty yleisiä, keskiarvoteksteissä (esimerkiksi sanomalehdissä) useimmin esiintyviä sanoja. Yleiset sanat ovat siis vain todennäköisemmin tuttuja lukijoille kuin harvinaiset sanat. Todellinen tuttu sana kuuluu lukijan kokemusmaailmaan, joka on jokaisella lukijalla luonnollisesti erilainen. Jotta kirjoittaja voisi käyttää tekstissään lukijoille tuttuja sanoja, hänen tulisi tuntea ainakin jonkin verran lukijakuntaansa. (ks. Turunen 1994: 26 – 27.)

Lukijalle täysin tuntemattomat sanat eivät välttämättä tuota ymmärtämisvaikeuksia, jos niitä ei ole tekstissä paljon ja niiden merkityksen voi päätellä kontekstista. Outoja sanoja vilisevä teksti käsittelee lukijalle usein tuntematonta aihetta, joten ymmärtämisvaikeuksien taustalla voi olla pikemminkin tiedon puute luettavasta asiasta kuin sanojen vaikeusaste. (Sainio 2000b: 59.) Lukija voi selvittää outojen sanojen merkityksen tekstin tuttujen sanojen ja niiden suhteiden perusteella (Turunen 1994: 27). Oudoiksi ja vaikeiksi oletetut sanat olisi hyvä myös selittää joko selkotekstissä tai alaviitteessä (Rajala ym. 1986: 32).

#### 2.2.1.3. Abstraktiotaso

Selkokielen periaatteisiin kuuluu useita tekstin abstraktiotasoon liittyviä seikkoja. Periaatteissa mainitaan muun muassa suurten lukujen, mittayksiköiden ja henkilömäärien



välttämisen periaate, konkreettisuuden periaate ja kielikuviin liittyvä periaate. Selkotekstin kirjoittajan on syytä olla kielikuvien kanssa tarkka. Käsittellisesti korkealentoinen kielikuva vaikeuttaa lukemista, mutta konkretisoiva kielikuva voi taas helpottaa luettavan asian ymmärtämistä. (Turunen 1994: 28.)

Riippuu luonnollisesti selkokielisen tekstin kulloisestakin kohderyhmästä, kuinka välttämättömiä abstraktiotasoon liittyvät periaatteet ovat. Esimerkiksi osa lukemisvaikeuksista ymmärtää helposti suuria lukuja ja muita abstrakteja käsitteitä. Sen sijaan kehitysvammaiset saavat selkoa yleensä vain suhteellisen konkreettisista ilmauksista. (Turunen 1994: 28.)

#### 2.2.1.4. Merkitysluokat

Aikaisemmissa selkokielen kirjoitusohjeissa on neuvottu, että verbejä ja substantiiveja pitäisi olla paljon ja adjektiiveja ja adverbeja vähän. Nykykäsityksen mukaan pelkkä sanaluokka ei kuitenkaan tee sanasta helppoa tai vaikeaa. Esimerkiksi adjektiiveja tarvitaan usein kuvailevina sanoina. Aikaa, paikkaa, tapaa, syytä tai määrää ilmaisevat adverbit puolestaan lisäävät usein tekstin sidosteisuutta ja sitä kautta myös sen ymmärrettävyyttä. (Sainio 2000b: 59 - 60.)

Edeltäviin perusteluihin vedoten Turunen (1994: 26) esittää merkitysluokkien periaatteen poistamista kokonaan selkokielen ohjeistosta. Sidostuskeinona selkokieleessä on adverbien lisäksi usein toisto. Pronomineja käytetään selkoteksteissä melko harvoin. (Heiskanen 1994: 70.)

#### 2.2.2. Lausetaso

##### 2.2.2.1. Pituus

Kuten sanoille, ei lauseillekaan ole selkokieleessä mitään tiettyä maksimipituutta. Lukijan lyhytkestoista muistia saattavat kuitenkin kuormittaa pitkien lauseiden sisältämät sanajonot. Lauseiden ja virkkeiden pituuden sijasta korostetaan niiden laatua. Tärkeää on lauseiden sitominen toisiinsa ja lauseiden välisten suhteiden ilmaiseminen. Pitkätkin lauseet ja virkkeet voi ymmärtää sujuvasti, kun sopivat sidoskeinot ilmaisevat,

miten uusi asia liittyy aikaisempaan tekstiyhteyteen. (Sainio 2000b: 60; Turunen 1994: 28 – 29.)

Yleinen yksinkertaistamisstrategia on sanojen ja tekstin osien poisto muokattaessa yleiskielistä tekstiä selkokielelle (Heiskanen 1994: 71). Kun sanoja poistetaan lauseista, ne lyhenevät, ellei niitä korvata jollakin muulla ilmaisulla.

#### 2.2.2.2. Lauserakenne

Selkokielessä pitäisi kaihtaa vaikeita lauserakenteita. Vaikeiksi lauserakenteiksi kutsutaan virkkeitä, joissa on lauseenvastikkeita tai useita sivulauseita. Erityisen vaikeita muistamisen kannalta ovat sellaiset rakenteet, joissa sivulause on ennen päälausetta ja sen sisältämää pääasiaa. Tällöin lukija joutuu säilyttämään muistissaan paljon ymmärtämisen kannalta epäolennaista asiaa ennen kuin hän pääsee tärkeimpään tietoon asti. (Turunen 1994: 28 – 29.)

Euroopan unionin ohje kehottaa käyttämään mieluummin aktiivi- kuin passiivilauseita. Yleensä aktiiviset verbinmuodot tuovat tekstiin elävyyttä ja yksinkertaisuutta. Ohjeet neuvovat myös selkotekstin kirjoittajaa tuottamaan myönteistä kieltä kielteisen sijasta. Kieltomuotorakenteilla on taipumus monimutkaistaa tekstiä ja sen ymmärtämistä. Väärin käsitetty kieltomuoto voi jopa kääntää sisällön merkityksen pääläelleen. (Sainio 2000c: 25 – 26.)

#### 2.2.2.3. Sidosteisuus

Tematiikka on rakennettava selkokielessä johdonmukaiseksi. Yhteen lauseeseen on hyvä laittaa vain yksi tärkeä asia. Olennaisimman tiedon pitäisi löytyä päälauseesta ja virkkeen alusta. Näin pääajatus eli teema hahmottuu ensin, ja sitä tarkennetaan reemalla mahdollisissa sivulauseissa ja lauseenvastikkeissa. (Sainio 2000d: 42.)

Lauseen tematiikalla eli informaatorakenteella tarkoitetaan sen konstituenttien sellaista keskinäistä järjestystä, joka ilmentää joitakin muita kuin kieliopillisia suhteita. Teema on verbiä edeltävä nominaalinen konstituentti, joka on tällä paikalla joko peruslauseetyypin rakenteen edellyttämänä tai siihen kompensatorisesti tai tekstuaalisista syistä siirrettynä. Teema on siis lauseen puheenaihe ja psykologinen subjekti eli se, mistä lauseessa sanotaan jotakin. Reema löytyy tavallisesti lauseen lopusta.

Siinä on se tieto, mitä puheenaiheesta sanotaan. Useimmiten reemaan sisältyy vastaanottajan kannalta sellaista ainesta, joka on joko täysin uutta tai ainakin juuri siihen yhteyteen asetettuna sellaista, mitä hän ei ehkä olisi tullut odottaneeksi. (Hakulinen – Karlsson 1988: 298.)

Teeman kulku voi olla johdonmukainen kolmella eri tavalla. Uuden lauseen teema voi tulla edellisen lauseen reemasta: *Ressu on koira. Koirat ovat mukavia.* Teema voi pysyä samana, jolloin samasta asiasta puhutaan useassa virkkeessä: *Ressulla on oma koppi. Ressu asuu koppinsa katolla. Se osaa myös lentää kuin toisen maailmansodan sankari.* Teemat voivat myös liittyä yhteen jonkin hyperteeman kautta, jolloin ne liittyvät hyperteemaan joko alakohtina tai ne ovat muuten merkitykseltään sitä lähellä: *Sarjakuvasankarit ovat monille tuttuja. Aku Ankka iloineen ja suruineen lienee heistä kaikkein tunnetuin. Tenavat antavat usein ajattelemisen aihetta. Tintti taas vie lukijansa kiehtoviin seikkailuihin.* (ks. Laurinen 1994: 49 - 50.)

Lauseita sitovat toisiinsa teema – reema-rakenteen lisäksi leksikaaliset sidokset, joita ovat samaan merkityskenttään kuuluvat sanat, käsitehierarkiat, toistot, samaa tarkoittavat ilmaukset, vastakohtat ja vertailut. Referenssin avulla viitataan johonkin henkilöön tai tilanteeseen, joka on mainittu aikaisemmin tekstissä. Viittaus voidaan tehdä pronomiinilla tai adverbiksi kangistuneella pronominikantaisella ilmauksella. Muita tekstin sidoskeinoja ovat konjunktiot, eräät adverbialit (esimerkiksi *lisäksi, kuitenkin, silti*), eräät postpositiot (*jonkin kanssa, jonkin vuoksi, jostain alkaen*) ja ajallista peräkkäisyyttä ilmaisevat sanat (*sitten, seuraavaksi, lopulta*). Sidoskeinoihin kuuluu myös substituutio, jossa tietty sanallinen aines korvataan toisella. Sidoskeinona käytetään myös ellipsiä eli poistoa, jossa ei tarvita minkäänlaista kielellistä ilmausta viittaamaan edellä olevaan tekstiin. (Laurinen 1994: 42 – 44.)

### 2.2.3. Tekstitaso

#### 2.2.3.1. Painoasu

Selkotestit painetaan kirjapainossa, tai ainakin ne kirjoitetaan kirjoituskoneella. Hyvä kirjasinkoko on 12 - 18 pistettä. Liian suuri kirjasinkoko tekee tekstistä vaikealukuista. Kirjasimien pitäisi olla tuttuja, esimerkiksi Times New Roman ja Palatino ovat yleisesti käytettyjä päätteellisiä antiikvakirjasimia. Pienaakkoset ovat pääsääntöisesti luettavaampia kuin suuraakkoset, joskin jotkut aikuiset kehitysvammaiset ovat tottuneet

lukemaan suuraakkosia. Myös otsikoissa pienaakkoset ovat suuraakkosia helpompilukuisia. Kursiivi sopii vain tarkoin harkituksi tehokeinoksi, sillä se on hankalammin luettavaa kuin pystysuora teksti. Lihavointi auttaa erottamaan avainsanat muun tekstin joukosta, koska silmä tarvitsee kiintopisteitä. Rivien välistys on selkotekstissä ilmava, ja kappaleiden väliin saa jäädä reilusti tilaa. Taiton pitäisi olla konstailemattoman selkeä. Tavujakoja ei käytetä. Jos mahdollista, niin asiakokonaisuuksien tulisi olla samalla rivillä. (Rajala ym. 1986: 32 – 33; Virtanen 1995: 62 – 63.)

Lauseet olisi hyvä jakaa riveille siten, että mahdollisimman moni lause alkaa rivin alusta. Teksti ei kuitenkaan saa näyttää liian levottomalta. Sen vuoksi suositellaan, että rivit olisivat suunnilleen yhtä pitkiä. (Virtanen 1995: 63.) Oikeanpuoleista marginaalia ei kannata tasoittaa, koska epätasainen oikea reuna helpottaa tekstin hahmottamista (Sainio 2000c: 33). Palstan leveys määräytyy kirjasinkoon mukaan: mitä isompi kirjasin, sitä leveämpi palsta. Liian leveä palsta (yli 12 cm) hankaloittaa lukemista. Seuraavan rivin alku on löydettävä harhailematta. (Virtanen 1995: 63.)

#### 2.2.3.2. Selkeys

Lauseiden johdonmukainen tematiikka on laajennettava koko tekstiä koskeväksi. Selkokielisten tekstien tulisi olla rakenteeltaan selkeitä ja loogisesti eteneviä. Selkeys koskee sekä sisällöllistä että muodollista puolta. Tapahtumien tulisi edetä aikajärjestyksessä. Lukijan pitäisi lisäksi tietää, mistä kohdasta hänen milloinkin odotetaan lukevan. Kappalejako on tärkeä selkokielessä. On suositeltavaa, että yksi kappale kertoo aina yhdestä asiasta. Selvyyden vuoksi myöskään henkilöitä ei saisi olla liikaa. (ks. Rajala ym. 1986: 33.)

#### 2.2.3.3. Kiinnostavuus

Tekstin olisi hyvä kiinnostaa lukijaryhmäänsä. Kiinnostuminen ilmenee fysiologisesti tarkkaavaisuuden tilana. Useilla selkokielen kohderyhmillä esiintyy ongelmia tarkkaavaisuuden tilan säätelyssä ja ylläpidossa. Sen vuoksi on perusteltua, että selkokielen kirjoittaja on selvillä lukijoita kiinnostavista aiheista ja kerronnan muodoista. (Turunen 1994: 30.)

Sanoman kiinnostavuus on sidoksissa myös ymmärrettävyyteen. Lukija on usein valmis näkemään paljon vaivaa häntä kiinnostavan tekstin lukemiseksi ja ymmärtämiseksi. (Rajala ym. 1986: 23.)

### 2.3. Selkokuva

Kuva on viestintäväline. Sen tarkoitus on välittää lukijalle jokin sanoma. Kuva voi havainnollistaa tekstin osia. Sen avulla voidaan myös konkretisoida tekstikohtia, joissa on paljon informaatiota. Kirjan henkilöille voidaan kuvituksessa antaa kasvot, ikä ja luonteenpiirteitä, joiden selvittämiseen tarvittaisiin tekstissä paljon sanoja. Kuvan avulla voidaan näyttää miljöitä, esineitä ja tilanteita nopeasti omaksuttavalla tavalla. Kun kuvalla tuodaan esille joitakin tarinan kohtia, voidaan tekstiä yksinkertaistaa ja siinä pystytään keskittymään kaikkein olennaisimpiin asioihin. Toisaalta kuvat keskittävät elämyskenttää, koska niillä voi osoittaa, että tietyt henkilöt, tapahtumat tai esineet ovat kyseessä olevassa tekstissä tärkeämpiä kuin toiset. Kuva rikastuttaa lukijan havaintoja tekstin käsittelemästä aiheesta. Se suo lisäksi lukijalle rentouttavia taukoja ja elämyksiä, jotka puolestaan voivat lisätä lukuinnostusta. Kuva vaikuttaa lukijan mielikuvitusmaailmaan. Se voi aktivoida muistoja, unelmia tai tiedostamattomia alitajuisia kokemuksia. Kuvalla on yhteys myös muistitoimintoihin. Kuvaan voi varastoitua paljon tekstin informaatiota. Jälkikäteen lukija saattaa kertoa suuren osan kertomuksesta vain katsomalla yhtä ainoaa kuvaa. Lisäksi kuva saattaa selventää vaikeita sanoja ja käsitteitä. (Perttunen 1995: 51 – 52; Sainio 1994d: 112 – 113.)

Kuvassa olennaisen informaation on korostuttava. Se ei saa peittyä yksityiskohtiin tai tulkintaa muuten vaikeuttaviin tekijöihin. Painojäljen tulisi olla mahdollisimman korkeatasoista ja tarkkarajaista. On syytä varoa, ettei kuvitus luo vääriä mielikuvia ja vie lukijan ajatuksia harhateille. Kuvien tehtävä on tukea tekstikokonaisuutta. Kuvien ymmärtäminen vaatii kuitenkin aina tulkintaa. Hyvin symbolistiset tai monitulkintaiset kuvat eivät ole selkokuviksi kaikkein soveliaimpia. (Rajala ym. 1986: 33 – 34.)

Se, mitä kuvassa ei näy, ei ole selkokieltä tarvitseville myöskään yleensä olemassa. Tottunut kuvankatsoja kykenee helposti täyttämään kuvan viestissä olevia aukkoja. Selkokielen lukijoille se ei ole yhtä mutkatonta. Selkokuvien erityispiirre on vielä se, että kuvissa tulisi säilyttää oikeat mittasuhteet. Esimerkiksi talo ja auto eivät voi olla samankokoisia. (Sainio 1994d: 114.)

### 3. OPPIKIRJOJEN MUKAUTTAMISESTA

Aineistoni käsittää yhteensä 107 oppikirjakappaletta. Vastaisuudessa lyhennän usein yleisopetukseen tarkoitettua SUOMI 3 -kirjan S3:ksi ja selkokielen Minä ja SUOMI Ovi seikkailuun -kirjan MS:ksi. Alleviivaukset esimerkkikatkelmissä ovat minun omiani.

#### 3.1. Sanataso

##### 3.1.1. Sanojen vähentyminen

S3:n aineistossa on yhteensä 19 872 sanaa. Kun aineistossa on 54 kappaletta, niin yhdessä kappaleessa on keskimäärin 368 sanaa. Suurin sanamäärä aineiston kappaleessa on 787, pienin taas 52. MS:n aineistossa on 12 482 sanaa ja 53 kappaletta. Sanoja on siis noin 236 yhdessä kappaleessa. Selkokielen aineiston pisimmässä kappaleessa on 546 sanaa ja lyhimässä 76.

Yhdessä MS:n keskiarvokappaleessa on siis 132 sanaa vähemmän kuin S3:n kappaleessa. Se on paljon. Sanojen väheneminen johtuu monesta syystä. Osittain muuttuneet tarinat, erilaiset kerrontamuodot, kerronnan tiivistyminen ja hankalien sanojen poistaminen ovat ainakin vähentäneet selkotekstien sanoja.

##### 3.1.2. Sanojen lyhentyminen

Selkokielen periaatteet eivät juuri puutu sanojen kirjain- tai tavumääriin. On kuitenkin selvää, että lyhyitä sanoja on helpompi lukea kuin moniosaisia yhdyssanoja tai pitkiä sanoja päätteineen ja liitteineen.

Tavu on sanan pituuden mittari. Heiskanen (1994: 68) luokittelee pitkiksi ja morfologisesti monimutkaisiksi yli kolmitavuiset sanat. Pitkät sanat ovat jonkin verran lyhentyneet, kun S3:n kappaleita on mukautettu erityisoppilaiden luettaviksi. S3:n aineiston sanoista yli kolmitavuisia on 17,7%, MS:ssa niitä on 14,4%. Seuraavan sivun taulukosta voi huomata, että pitkien sanojen määrä on vähentynyt melkein jokaisessa tavuryhmässä. Vain 7-tavuisia sanoja on suhteessa saman verran, ja 8-tavuisia on MS:ssa jopa hieman enemmän kuin S3:ssa. Kummassakin kirjassa on kaikissa

aineistokappaleissa nelitavuisia sanoja, ja se on myös pitkien sanojen tavallisin tavumäärä. Niitä pitempiä sanoja on melko vähän. Olen laskenut ensin pitkät sanat jokaisesta kappaleesta erikseen ja sitten laskenut kaikkien kappaleiden keskiarvon. Sen vuoksi taulukossa ei näy kappalemääriä.

Taulukko 1: Pitkien sanojen lyhentyminen

	S3 (% kaikista sanoista)	MS (% kaikista sanoista)
4-tavuiset	10,6%	8,5%
5-tavuiset	4,5%	3,8%
6-tavuiset	1,5%	1,1%
7-tavuiset	0,6%	0,6%
8-tavuiset	0,3%	0,4%
9-tavuiset	0,2%	-
yht.	17,7%	14,4%

Sanojen lyhentymiseen on useita syitä. Joskus sana on MS:ssa lyhyempi kuin S3:ssa, koska siitä on jätetty pois päätte, tunnus tai liite. Esimerkiksi *kirjoihisi*-sanasta (S3: 198) on karsittu omistusliite, joilloin siitä on tullut kolmitavuinen *kirjoihin* (MS: 132). Liitepartikkelin häviäminen on taas lyhentänyt *pitäisikö*-verbin (S3: 97) *pitäisi*-muotoon (MS: 64).

Kappaleet ovat kirjoissa osin erilaisia sisällöiltään, joten MS:sta ei löydy vastinetta läheskään kaikille S3:n pitkille sanoille. Joillekin sanoille on keksitty lyhyehkö synonyymi. Esimerkiksi *hullunkurisia*-sanasta (S3: 97) on tullut *hassuja* (MS: 64). Sanat ovat voineet saada synonyymien myös tuttuuden periaatteen vuoksi. Pitkät sanat ovat lyhentyneet myös silloin kun ilmauksia on korvattu aivan toisin sanoin, esimerkiksi kun retkeilijät menivät *Kuiskukallion* (S3: 12) sijasta *kauas metsään* (MS: 12).

Yhdyssanat ovat usein yli kolmitavuisia. Myös yhdyssanoja on selkokielisissä kappaleissa vähemmän. S3:n aineistossa yhdyssanoja on 362 eli yhdessä kappaleessa on keskimäärin 7 yhdyssanaa. MS:n aineistossa yhdyssanoja on vastaavasti 297 eli noin 6 yhtä kappaletta kohden.

Tavallisesti aineiston yhdyssanat ovat kaksiosaisia. Pisimmissä yhdyssanoissa on kolme osaa. Kolmiosaisia sanoja ovat *nukketeatterisatu* (S3: 86; MS: 58), *isänpäiväkorttia* (S3: 94), *värivalokuvaan* (S3: 107), *joulupostikortteja* (S3: 114), *vuorosanaviiva* (S3: 114), *polkupyöräkilpailua* (S3: 182), *sarjakuvapiirtäjä* (S3: 188),

*erikoislähikuvalla* (S3: 192), *jääkiekkokypärää / jääkiekkokypärän* (S3: 222; MS: 151), *keppinukketeatteri* (S3: 223; MS: 150), *metsäpalovaroitusta* (S3: 226; MS: 154) ja *sekapuuryteikkö* (S3: 238). Kolmiosaisia yhdyssanoja on molempien kirjojen kappaleissa, mutta S3:ssa niitä on enemmän kuin MS:ssa.

Yhdyssanatkin ovat joskus lyhentyneet mukauttamisen vuoksi. Aineistossa on tapauksia, joissa yhdyssanasta on jätetty toinen puoli pois. *Koiranpennusta* (S3: 97) on tullut *koira* (MS: 64), *särkypilleristä* (S3: 146) *pilleri* (MS: 100), *intiaanipäälliköstä* (S3: 201) *intiaani* (MS: 135) ja *nojatuolista* (S3: 223) *tuoli* (MS: 151).

### 3.1.3. Tuttuuden ja abstraktiotason muutokset

Eri sanat ovat tuttuja eri ihmisille. Jokaisella on omat tutut sanansa. Tuttuuden periaate on MS:ssa haastava, koska kirjaa käyttävät myös maahanmuuttajaoppilaat, joille yleisetkin suomen kielen sanat voivat olla vieraita.

Selkokielistämisestä ja sanojen tuttuudesta voi päätellä jotakin tarkastelemalla, mitkä mahdollisesti hankalat sanat on jätetty MS:sta pois tai korvattu jollakin toisella sanalla. Tarkastelu ei ole kuitenkaan aivan yksinkertaista. Ei voi noin vain sanoa, että jokin ilmaus on korvattu jollakin toisella. Jos esimerkiksi sana on jätetty pois ja sen tilalla on toinen sana, se ei välttämättä lue siinä korvaamassa merkitykseltään S3:n sanaa. Oppikirjojen tekstit ovat osittain erilaisia. Ne kertovat paikoitellen eri asioista, ja kertomiseen tarvitaan tällöin myös eri sanoja. Olen miettinyt, mitkä ilmaukset voisivat merkityksiltään korvata S3:n ilmaukset, ja etsinyt esimerkeiksi sellaisia tapauksia.

S3:ssa (s. 12) Taneli on *eno*, MS:ssa (s. 12) hän on käyttöyhteyksiltään monipuolisempi *setä*. S3:ssa (s. 13) pojat *laittautuivat yöpuulle*, MS:ssa (s. 13) *he menivät nukkumaan*. S3:ssa (s. 26) pikkuveli *tönötti television edessä*, MS:ssa (s. 22) hän *katseli televisiota*. *Elikoista* (S3: 75) on tullut *eläimiä* (MS: 48). Kettu kertoo voivansa asettaa häntänsä *päänaluseksi* (S3: 78), mutta selkokielen kettu laittaa häntänsä pään alle *tyynyksi* (MS: 50). *Pröystäily* (S3: 84) on vaihtunut *kehumiseksi* (MS: 54). *Väpättävä* parta (S3: 94) *heiluu* MS:ssa (s. 62). *Niljakkaasta* kalasta (S3: 154) on mukautettu *liukas* (MS: 105). *Hevoset on suittu!* – huudahdus (S3: 149) on korvattu *Hevoset on harjattu!* –vastineella (MS: 102). S3:ssa (s. 156) ääni *mökelsi* jotakin, mutta MS:ssa (s. 107) se *huusi*. *Verenkarvainen* aurinko (S3: 201) paistaa MS:ssa



*verenpunaisena* (s. 135). Siipi voi olla *tohjona* (S3: 230), mutta MS:ssa (s. 158) se on mahdollisesti *rikki*. *Kuudesti laukeavan* (S3: 238) tutumpi ilmaus on *pyssy* (MS: 160). *Numismaatikon* harrastus (S3: 137) selviää helpommin, jos puhutaan *rahojen keräilijästä* (MS: 94).

Mahdollisesti hankalia sanoja on myös jätetty kokonaan MS:sta pois, jolloin niitä ei ole korvattu millään sanalla. Esimerkiksi S3:ssa (s. 105) *kala hävisi suitsait vihreiden kasvien alle*. MS:ssa (s. 68) *kala hävisi vihreiden kasvien alle*.

Kaikkien sanojen ei tarvitse olla lukijalle entuudestaan tuttuja, vaan niiden merkityksen ja kirjoitusasun voi oppia tekstiä lukiessa. Sanavaraston kartuttaminen on mainittu myös yhtenä molempien kirjojen tavoitteena. Maahanmuuttajille kirjat opettavat paljon uusia sanoja, mutta myös äidinkieleltään suomenkielinen oppilas voi oppia kirjoista sanastoa. Sen vuoksi on hyvä, ettei sanojen tutuusperiaatetta sovelleta selkokieleen liian tiukasti. Siitä saattaisi kärsiä myös ilmaisuvoima, jolloin teksti latistuisi samojen tutuiksi oletettujen sanojen toistamiseen. Sanojen toistaminen on tosin tärkeää etenkin maahanmuuttajien kielenoppimisessa. Olennaista on joka tapauksessa se, että lukija saa vieraan sanan merkityksen selville joko tekstiyhteydestä, viitteestä tai sanastosta.

Vaikka vaikeita sanoja onkin korvattu tavallisemmilla sanoilla tai jätetty kokonaan pois, ei MS:n kieli ole kuitenkaan latteaa. Se on ytimekästä ja selvää suomen kieltä. Se ei liene yhtä elämyksellistä ja kiehtovaa kuin S3:n teksti, mutta onhan sen lukijoillakin osittain toiset tavoitteet kuin yleisopetuksen tekstiä lukevilla. Uutta kieltä, sujuvaa lukemista tai tehtävään keskittymistä opetellessa ei ole tarvetta ainakaan aivan aluksi tietää, mitä tarkoittavat esimerkiksi *paatti*, *rotisko*, *prättytys* tai *lonksahtaminen* (S3: 15). Edeltävien ilmausten sijaan *veneellä* ja *kummallisilla äänillä* (MS: 15) pääsee hyvin aloittamaan tai jatkamaan omaa seikkailuaan suomen kieleen.

Sanasto on muuttunut mukautettaessa myös konkreettisemmaksi. Kielikuvia on karsittu MS:n tekstistä. Esimerkiksi S3:ssa (s. 95) jutussa *ei ole oikein päätä eikä häntää*, mutta selkokielessä siinä on *jotakin sekaisin* (MS: 62). *Täyttä häkää* (S3: 94) on muutettu *juuri-sanaan virkkeessä Vennu piirsi juuri isänpäiväkorttia* (MS: 62). Selkokielessä Ronja ei *lentäisi kuin leppäkeihäs* (S3: 105), vaan hän *saattaisi lentää mukana* (MS: 68). S3:ssa (s. 116) opettaja kertoo, että *Heikin päivänä uskottiin talven selän taittuvan*. MS:sta (s. 88) personifikaatio on jätetty pois, ja opettaja sanoo, että *talvi loppuu Heikin päivänä*. *Nokkiinsa ottaminen* (S3: 131) on muuttunut *suuttumiseksi* (MS: 93).

Kuvallisia ilmauksia on myös jätetty jonkin verran MS:n tekstiin. Selkotekstissä voi muun muassa *pompata istumaan kuin raketit* (s. 13), *hieroa kauppoja* (s. 94), *nakella niskojaan* (s. 137) ja pääkin saattaa olla *oikea pata, joka porisee koko ajan* (s. 132).

Onomatopoeettiset sanat luovat kieleen ilmeikkyyttä. S3:ssa on paljon onomatopoeettisia sanoja, mutta niitä on jätetty MS:nkin kappaleisiin jonkin verran. Esimerkiksi *Kun vanha vene pillastui* -kappaleessa vene *puksuttaa*, moottori *ulvahtaa* ja isä *mutisee* (MS: 15). Vastaavassa S3:n tarinassa (s. 14 – 15) on onomatopoeettisia ilmauksia edellisten lisäksi vielä *rötkötti*, *pöristä*, *köhisi*, *prätkytys*, *nitisi*, *natisi* ja *lonksahti*. Vaikka onomatopoeettisten sanojen merkitystä voi hyvin yrittää päätellä siitä, miltä sanat kuulostavat, ne voivat silti olla abstraktisia ja vaikeita ymmärtää. MS:ssa on S3:n ilmauksia muutettu tutun yleiskielisiksi. *Prätkytys*, *nitinä* ja *natina* ovat siinä *kummallisia ääniä* ja *lonksahtaminen* on selkeästi *pysähtymistä*.

Kummankaan kirjan aineistokappaleissa ei ole suuria lukuja tai mit-tayksiköitä. Henkilöitäkin kappaleissa on kerrallaan vain muutama. Joissakin kappaleissa on MS:ssa vielä vähemmän henkilöitä kuin S3:ssa.

#### 3.1.4. Sanaluokkajakauman muutokset

Suosituksset selkokielen sanaluokkajakaumasta ovat muuttuneet. Aikaisemmissa ohjeissa kehoitettiin suosimaan substantiiveja ja verbejä ja välttämään adjektiiveja ja adverbeja. Nykyään ajatellaan, ettei sanaluokka tee sanasta helppoa tai vaikeaa. (Sainio 2000b: 59 – 60.)

Kiinnostuin ohjeiden muuttumisesta ja siitä, mihin sanaluokkiin aineistoni sanat kuuluvat. Halusin tietää, onko mukauttamisessa noudatettu vanhoja vai uusia suosituksia? Luokittelin kaikki aineiston sanat taulukkoon, joka on seuraavalla sivulla.

Taulukko 2: Sanojen jakautuminen sanaluokkiin

	S3	MS
substantiivit	35,6%	37,2%
verbit	27,7%	27,4%
adverbit	10,3%	9,7%
pronominit	10%	11,4%
adjektiivit	6,8%	6,3%
konjunktiot	6%	4,3%
pre- ja postpositiot	1,4%	1,3%
interjektiot	1,2%	1,6%
numeraalit	1%	0,8%
yhteensä	100%	100%

Substantiivit ja verbit ovat selvästi yleisimmät sanaluokat molemmissa kirjoissa. Yli kolmasosa aineiston sanoista on substantiiveja. S3:ssa niitä on 35,6% ja MS:ssa hieman enemmän, 37,2%. Toiseksi yleisin sanaluokka on verbit, joiden määrä on kirjojen aineistokappaleissa lähes sama: S3:ssa 27,7% ja MS:ssa 27,4%.

Seuraavaksi yleisimmät sanaluokat – adverbit, pronominit ja adjektiivit – ovat niitä, joista on annettu selkokielessä erilaisia suosituksia eri aikoina (ks. Heiskanen 1994: 70; Sainio 2000b: 59 – 60; Turunen 1994: 26). S3:n aineiston sanoista 10,3% ja MS:n sanoista 9,7% on adverbeja. Niiden määrä on siis vähentynyt tekstiä mukautettaessa, mutta ei merkittävän paljon.

Adjektiivit ovat vähentyneet samoin vain hieman. S3:n aineistossa adjektiiveja on 6,8% ja MS:ssa 6,3%. Adjektiiveja olisi voinut vähentää paljon enemmän MS:sta, jos tekstistä olisi haluttu tehdä mahdollisimman tiivistä. Esimerkiksi virkkeistä *Onpas siinä herkullisia jyviä* (MS: 58) tai *Kimmo voi ottaa hienoja valokuvia* (MS: 99) voi hyvin jättää adjektiivit pois ilman, että niiden ymmärtäminen vaikeutuu.

Heiskanen (1994: 70) mukaan selkokielessä käytetään melko vähän pronomineja. On yllättävää, että aineistossa selkokiehisen MS:n aineistossa on enemmän pronomineja kuin S3:ssa. MS:ssa on pronomineja 11,4% ja S3:ssa 10%. MS:n kappaleet ovat S3:n kappaleita useammin vuoropuheluita, joissa tarinoiden henkilöt keskustelevat keskenään. Seuraavista esimerkkikatkelmista näkyy, miten MS:n tekstissä on erilaisten kertomatekniikoiden vuoksi enemmän pronomineja kuin S3:n vastaavassa kohdassa.

*Ronja tarrasi niljakkaaseen kalaan ja sai sen vaivoin irti. Muhkea made luiskahti kuitenkin hangelle ja jäi siihen liikkumatta. (S3: 154.)*

*RONJA: Se on made! Minä irrotan sen verkosta. Voi, nyt se pääsi käsistäni. Onpas se liukas kala! (MS: 105.)*

Erilaiset kertomatekniikat eivät kuitenkaan yksin riitä selittämään pronomien määrän lisääntymistä, sillä S3:ssakin on vuoropuheluna kerrottuja kappaleita ja myös epäsuorassa kerronnassa tarvitaan pronomineja viittaamaan korrelaatteihin. Edellisistä esimerkeistä voi havaita, että S3:n virkkeet ovat pitempiä kuin MS:n virkkeet. S3:ssa on käytetty sidostuskeinona ellipsiä eli poistoa. Siinä ei lue, että *Ronja tarrasi niljakkaaseen kalaan, ja hän sai sen vaivoin irti. Muhkea made luiskahti kuitenkin hangelle, ja se jäi siihen liikkumatta.* MS:ssa virkkeiden lyhyiden vuoksi tekstissä tarvitaan pronomineja kertomaan, mistä puhutaan.

Suurin ero, joka aineistojen välillä on sanaluokissa, on 1,7%. Sen verran ovat vähentyneet MS:sta konjunktioit. Konjunktioiden vähentymistä selittää ainakin edellä mainittu selkotehtävän virkkeiden lyhyys. S3:n virkkeet koostuvat useammin monesta lauseesta kuin MS:n virkkeet, jotka ovat tavallisesti yksilauseisia. Kun virkkeessä on monta lausetta, tarvitaan konjunktioita yhdistämään ne toisiinsa ja osoittamaan lauseiden välisiä suhteita.

Prepositioita ja postpositioita on S3:n ja MS:n aineistokappaleissa melkein saman verran. S3:n sanoista niitä on 1,4% ja MS:n sanoista 1,3%. Interjektioiden määrä on puolestaan hieman lisääntynyt mukautettaessa. S3:ssa on huudahdussanoja 1,2% ja MS:ssa 1,6%. MS:n vuoropuheluissa huudahdussanat eivät ole aivan harvinaisia. Esimerkiksi Vennu saattaa huudahtaa *Huh!* (MS: 128) ja hänen pikkuveljensä Jarno *Yäk ja yäk* (MS: 149)! Numeraaleja on aineistossa vähän, S3:ssa 1% ja MS:ssa 0,8%. Niiden määrää MS:sta vähentää ainakin se, ettei sen kappaleissa ole viitattu tehtäväkirjaan sivunumerolla kuten S3:ssa. S3:ssa lukee aina kappaleen perässä, miltä tehtäväkirjan sivulta löytyvät kyseisen kappaleen harjoitukset.

Erot aineistojen sanaluokkajakaumassa ovat kirjojen välillä hyvin pienet. Vertailun perusteella voi todeta, että vaikka adjektiivien ja adverbien määrä onkin hieman vähentynyt, niin niitä ei kuitenkaan ole MS:sta erityisesti karsittu.

### 3.2. Lausetaso

#### 3.2.1. Virkkeiden vähentyminen ja lyhentyminen

Mukauttaminen on vähentänyt MS:sta virkkeiden määrää. S3:n aineistossa on 2 896 virkettä, eli yhdessä kappaleessa niitä on noin 54. Suurin virkemäärä on kappaleessa, jossa virkkeitä on 101. Vähiten virkkeitä on kahden virkkeen kappaleessa. Hajonta on siis suuri. MS:n aineistossa on 2 346 virkettä, eli keskimäärin 44 virkettä kappaleessa. Suurin virkemäärä kappaletta kohden on 82 ja pienin 17.

Taulukko 3: Sanojen määrä virkkeissä

	S3 N (%)	MS N (%)
1 sana / virke	38 (1,3%)	43 (1,8%)
2 sanaa / virke	69 (2,4%)	154 (6,6%)
3	257 (8,9%)	330 (14,1%)
4	422 (14,6%)	502 (21,4%)
5	469 (16,2%)	554 (23,6%)
6	415 (14,3%)	352 (15%)
7	311 (10,7%)	203 (8,6%)
8	258 (8,9%)	73 (3,1%)
9	180 (6,2%)	56 (2,4%)
10	140 (4,8%)	39 (1,7%)
11	90 (3,1%)	12 (0,5%)
12	65 (2,2%)	9 (0,4%)
13	43 (1,5%)	5 (0,2%)
14	33 (1,1%)	5 (0,2%)
15	31 (1,1%)	2 (0,1%)
16	19 (0,7%)	2 (0,1%)
17	11 (0,4%)	1 (0,04%)
18	14 (0,5%)	1 (0,04%)
19	7 (0,2%)	1 (0,04%)
20	5 (0,2%)	-
21	3 (0,1%)	1 (0,04%)
22	1 (0,04%)	-
23	3 (0,1%)	1 (0,04%)
24	2 (0,08%)	-
25	2 (0,08%)	-
27	3 (0,1%)	-
28	1 (0,04%)	-
29	2 (0,08%)	-
31	1 (0,04%)	-
40	1 (0,04%)	-
yhhteensä	2 896 (100%)	2 346 (100%)

Edellisen sivun taulukossa olevat luvut olen saanut laskemalla, montako sanaa jokaisessa virkkeessä on. Prosenttiluvut ilmaisevat, kuinka paljon aineistossa on esimerkiksi yksi-, kaksi- tai kolmisanaaisia virkkeitä.

Taulukosta näkee, että S3:n virkkeiden sanamäärän hajonta on huomattavasti suurempi kuin MS:n, jossa sanat jakautuvat virkkeisiin melko tasaisesti. Yli kymmenen sanan virkkeet ovat sen aineistossa yksittäisiä tapauksia. Mukautettaessa on siis lyhennetty pitkiä virkkeitä ja tehty virkkeistä tasamittaisempia.

S3:n aineistossa on eniten 4 – 6-sanaisia virkkeitä. Kaikkein tavallisin virkkeen pituus siinä on 5 sanaa (469 kpl, 16,2%). MS:sta erottuvat selkeästi yleisimmiksi 4 – 5-sanaiset virkkeet, joita on 45% aineiston kaikista virkkeistä (1 056 kpl). MS:ssakin on eniten 5-sanaisia virkkeitä (554 kpl, 23,6%). Molemmissa kirjoissa virkkeet ovat silti keskimääräisesti lyhyitä, sillä oppikirjoissa on tavallisesti noin 7 – 10 sanaa (ks. Rantalainen 1988: 87).

S3:ssa on muutamia hyvin pitkiä virkkeitä. Aineiston pisimmässä virkkeessä on 40 sanaa. Se on kansansadussa ja kuuluu seuraavasti:

*Eukko luulisi minua aaveeksi, pudottaisi korin ja pakenisi henkensä kaupalla... mutta suuni ei taida olla tarpeeksi iso moiseen ääneen... ja jos taas pyytäisin tiikeriä ulvomaan puolestani... niin minulle ei kyllä riittäisi enää ainuttaakaan... kun tiikeri itse olisi saanut osansa banaaneista (s. 81).*

MS:n aineistossa ei ole yhtä pitkiä virkkeitä kuin edeltävässä esimerkissä. Sen pisin virke on 23-sanainen. Edellisen esimerkin sadun tekstikatkelma on MS:ssa jaettu kolmeksi lyhyeksi virkkeeksi ja tiikeriosuus on jätetty kokonaan pois:

*Jänis ajatteli:*

*- Minä voin ulvoa oikein pelottavasti.*

*Silloin eukko pelästyy ja pudottaa banaanit.*

*Mutta suuni ei ole tarpeeksi iso sellaiseen ääneen. (s. 52.)*

Yksi syy virkkeiden lyhentymiseen MS:ssa on siis se, että S3:n pitkiä virkkeitä on katkottu lyhyemmiksi. Se lisää virkkeiden määrää MS:ssa, mutta silti aineiston virkkeiden kokonaismäärä on MS:ssa pienempi kuin S3:ssa. MS:sta on jätetty paljon pois myös tarinoiden yksityiskohtia, kuten satuesimerkissä tiikerikohta. Sanojen karsiminen on kolmas MS:n virkkeitä lyhentävä syy.

## 3.2.2. Lauseiden vähentyminen

Sivulauseiden paljous ja lauseenvastikkeet vaikeuttavat tekstin ymmärtämistä. Erityisesti sellainen lause, jossa sivulause on ennen päälausetta, voi olla vaikea muistaa ja ymmärtää. (Turunen 1994: 28.)

Suurin osa aineiston virkkeistä on yksilauseisia päälauseita. Päälausevaltaisuus onkin yksi oppikirjojen tunnuspiirteistä (Rantalainen 1988: 87). Sekä S3:n että MS:n aineistossa on kuitenkin myös yhdyslauseita. Seuraavasta taulukosta näkyy, että S3:ssa niitä on huomattavasti enemmän kuin MS:ssa.

Taulukko 4: Lauseiden laatu ja määrä

	S3 N (% kaikista lauseista)	MS N (% lauseista)
pl	1 821 (39,6%)	2 122 (68,5%)
pl+pl	655 (28,5%)	243 (15,7%)
pl+sl	296 (12,9%)	180 (11,6%)
pl+pl+pl	64 (4,2%)	6 (0,6%)
pl+sl+pl	60 (4%)	14 (1,4%)
pl+sl+sl	34 (2,2%)	2 (0,2%)
sl+pl	31 (1,4%)	21 (1,4%)
pl+pl+sl	20 (1,3%)	4 (0,4%)
pl+pl+pl+sl	11 (1%)	1 (0,1%)
pl+pl+pl+pl	9 (0,8%)	-
sl+pl+pl	11 (0,7%)	-
pl+sl+pl+pl	7 (0,6%)	-
pl+sl+sl+sl	6 (0,5%)	1 (0,1%)
pl+pl+sl+sl	5 (0,4%)	-
pl+sl+sl+pl	3 (0,3%)	-
pl+sl+sl+sl+sl	2 (0,3%)	-
sl+sl+pl	3 (0,2%)	-
pl+pl+sl+pl	2 (0,2%)	-
pl+pl+pl+sl+sl+sl+sl	1 (0,2%)	-
pl+sl+sl+sl+sl	2 (0,2%)	-
pl+sl+pl+pl+pl	1 (0,1%)	-
pl+sl+sl+pl+pl	1 (0,1%)	-
pl+pl+pl+sl+sl	1 (0,1%)	-
pl+pl+pl+sl+sl+sl	1 (0,1%)	-
sl+pl+pl+pl+pl	1 (0,1%)	-
lauseita yhteensä	4 600 (100%)	3 096 (100%)

Virkkeet ovat muuttuneet usein mukauttamisen vuoksi yksilauseisiksi. S3:n aineiston lauseista 39,6% on yksin virkkeen muodostavia päälauseita, mutta MS:ssa niitä on peräti 68,5% kaikista lauseista. Vaikka MS:n aineistossa on määrällisesti 1 504 lausetta vähemmän kuin S3:ssa, niin yksinäisten päälauseiden määrä on silti siinä suurempi, koska S3:ssa niitä on 1 821 ja MS:ssa 2 122.

Suhteellisesti samana on pysynyt vain sivulauseen ja päälauseen yhdistelmä, joita S3:ssa on 31 ja MS:ssa 21. Vaikka tapauksia on vain 1,4% kummankin kirjan aineiston lauseista, niitä ei ole silti erityisesti pyritty poistamaan MS:sta.

Muiden lauserakenteiden määrä on MS:sta vähentynyt. Yhdyslauseet ovat MS:ssa varsin yksinkertaisia. Kahden päälauseen muodostamia virkkeitä siinä on yhteensä 15,7% (S3:ssa 28,5%) ja päälauseen ja sivulauseen sisältäviä virkkeitä 11,6% (S3:ssa 12,9%). Muunlaiset lauseyhdistelmät ovat MS:n aineistossa harvinaisia. S3:ssa sen sijaan on runsas valikoima erilaisten lauseyhdistelmien muodostamia virkkeitä.

Kiilalauseiksi kutsutaan sellaisia sivulauseita, jotka keskeyttävät hallitsevan lauseen kulun, kunnes lauseen loppu seuraa häntänä kiilalauseen jälkeen. Kiilalauseita sisältävät virkkeet voivat tuntua jäykiltä, vaikeaselkoisilta ja lukemista hidastavilta. (Itkonen 1982: 97.) Aineistossa on yllättävän monta virkettä, joissa on kiilalause. S3:ssa niitä on 74 ja MS:ssakin 14, joskin selvästi vähemmän kuin S3:ssa. Kiilalauseelliset virkkeet saa helposti yksinkertaiseen muotoon. Esimerkiksi S3:n (s. 47) virke *Lehdenjakaja, joka näki tapauksen, ei loukkaantunut vakavasti* on muutettu MS:ssa (s. 34) kahdeksi virkkeeksi: *Lehdenjakaja näki tapauksen. Ryöstäjä löi häntä, mutta ei pahasti.*

### 3.2.3. Lauseenvastikkeiden vähentyminen

MS:ssa on selvästi vähemmän lauseenvastikkeita kuin S3:ssa. S3:n aineistossa on 16 aikaa ilmaisevaa, kun-lauseita vastaavaa temporaalista lauseenvastiketta kuten esimerkiksi *Repolainen vihelteli kulkiessaan ja murisi tyytyväisenä* (s. 79). Että-lauseita vastaavia partisiippiarakenteita siinä on 5, esimerkiksi *Hän arvelee saavansa siitä oivan aterian* (s. 82). Tarkoitusta ilmaisevia jotta- tai että-lauseita vastaavia finaaliarakenteita on puolestaan kolme, esimerkkinä niistä *Tuomarijänis oli jo aivan liian etäällä kuullakseen vanhan eukon päivittelyä* (s. 83).

MS:n aineistossa on vain yksi lauseenvastike. Se on temporaali rakenne virkkeessä – *Näistä taitaa tulla hauskat ja hyvät pidot, Eemelin äiti sanoi*



*jäätyään Liinan kanssa keittiöön* (s. 137). S3:ssa (s. 204) on sanasta sanaan sama virke. Lauseenvastikkeet on siis MS:sta jätetty lähes kokonaan pois. S3:ssakin niitä on enimmäkseen kappaleissa, joissa kerrotaan satu.

### 3.2.4. Lauseiden aktiivisuus, myönteisyys ja kielteisyys

Aineiston verbit ovat useimmiten aktiivimuotoisia. Passiivina on kuitenkin käytetty molempien kirjojen keskusteluissa, joissa tarinoiden henkilöiden vuorosanat on kirjoitettu paikoin puhekielisiksi. Esimerkiksi Kimmo sanoo Vennulle: *Pian nähdään, millainen luokka meillä on!* (MS: 13) ja isä Ronjalle: *Jutellaan, kun tulen takaisin* (MS: 85).

Passiivimuoto on puhekielessä hyvin yleinen monikon ensimmäisessä persoonassa. Siitä, miten sen käyttäminen sopii oppikirjatekstiin, voi olla erilaisia mielipiteitä. Puhekielisyydet tuovat tekstin lähemmäs todellisia kielenkäyttötilanteita. Tuskin kukaan äidinkieleltään suomenkielinen puhuja sanoo, että *pian näemme, millainen luokka meillä on*. Vielä harvinaisempaa on, että arkipuheissa käytettäisiin monikon ensimmäisen persoonan imperatiivia *jutelkaamme*. Toisaalta voi ajatella, että jos kirjakielissä ja huolitellussa puhekielessä halutaan vaalia jotain muotoja, niin niiden pitäisi löytyä ainakin äidinkielen oppikirjasta suositusten mukaisina. Puhekieliset muodot tarjoavat kuitenkin hyvän tilaisuuden opetuskeskusteluille puhutun ja kirjoitetun kielen eroista. Aineiston puhekieliset muodot ovat aina henkilöiden vuorosanoissa. Puhekielisyyksistä on aineistossa muutamia muitakin esimerkkejä:

- *Eikö sullakaan ole mukana mitään? Ronja kysyi ovella* (S3: 105).
- *No tietysti, kun tyttöjä on enemmän, Erkki mutisi. – Ne äänestivät kaikki Elinaa.* (S3: 110.)

Jälkimmäinen esimerkki olisi vielä epäkieliopillisempi, jos siinä lukisi, kuten puheessa yleensä sanotaan, eli *ne äänesti*. Senkin voi oppilaiden kanssa ottaa puheeksi kyseisessä kohdassa.

Euroopan unionin selkokieliohjeistossa (Sainio 2000c: 25 – 26) kehoitetaan selkotekstin kirjoittajaa käyttämään myönteistä kieltä kielteisen sijasta. Aineiston verbirakenteet ovat tilanteen mukaan sujuvasti myönteisiä tai kielteisiä. MS ei ole sen myönteisempi kuin S3. Ehkä ainoa tapaus, jossa kielteinen muoto vaikuttaa hankalasti ymmärrettävältä on S3:ssa:

*Erisnimiä eivät ole esimerkiksi*

- viikonpäivien, kuukausien ja juhlien nimet,
- kielten, kansallisuuksien ja asukkaiden nimet.

*Ne ovat yleisnimiä, jotka kirjoitetaan pienellä kirjaimella. (s. 129.)*

On helpompi oppia ja ymmärtää, mitä jokin on kuin mitä se ei ole. Erisnimien ja yleisnimien kirjoitusohje on muutettu selkotekstiin myönteiseksi ja selväksi:

***Erisnimet** kirjoitetaan **isolla** alkukirjaimella.*

***Muut sanat** kirjoitetaan **pienellä** alkukirjaimella.*

*Kirjoita pienellä alkukirjaimella esimerkiksi*

- viikonpäivien, kuukausien ja juhlien nimet
- kielten, kansallisuuksien ja asukkaiden nimet. (s. 91.)

### 3.2.5. Sidosteisuus

Teksti ei ole vain irrallisia lauseita ja niistä koostuvia virkkeitä. Irrallisten lauseiden jono ei ole vielä hyvä teksti. Lauseiden pitää muodostaa asiallisesti yhteenkuuluva kokonaisuus, ja lisäksi lauseet on sidottava toisiinsa sidoskeinojen avulla.

Oppikirjojen päälausevaltaisuutta on syytetty siitä, ettei virkehierarkiaa ei pääse rakentumaan, kun jokainen virke on itsenäinen ja kertoo oman tiedon teemasta (Rantalainen 1988: 91). Se on varmasti vaarana etenkin MS:ssa, jossa sivulauseita on vähän.

*MIKA: Kalani on viiksimonni.*

*Se on hauska kala. Toin kalan tänne vesimaljassa, mutta kotona monni asuu isossa akvaariossa.*

*Olen rakentanut luolia akvaarioon.*

*Kalat asuvat mielellään niissä. (MS: 68.)*

Tekstikatkelmassa on esimerkkejä MS:n sidosteisuudesta. Lauseissa on ensin teema ja sitten reema. Seuraavan lauseen teema tulee usein edeltävän lauseen reemasta, tai sitten siinä kerrotaan edeltävän lauseen teemasta uusi reema. Siinä on myös läheisesti yhteen kuuluvia sanoja. Synonyymeinä siinä on *viiksimonni*, *kala* ja *monni*. *Kala-* ja *akvaario-*sanojen toistaminen korostaa pääpuheenaihetta. Myös *asua-*verbi toistuu. *Se-* ja *niissä-*pronominit viittaavat edeltäviin lauseisiin. Katkelmassa on

myös vertausmainen asetelma, koska kala on lemmikkien kerhoillassa vesimaljassa, mutta kotona akvaariossa. *Tänne*-adverbi sitoo lauseen puhetilanteeseen.

S3:n vastaava kohta, jossa Mika kertoo lemmikkikalastaan on seuraavanlainen:

- *Viiksimonni on hyvin veikeä kala, Mika aloitti.*  
 - *Tämä malja on vain tällainen kuljetusastia. Oikeastaan monni asuu kaverinsa kanssa isossa akvaariossa. Sinne olen rakentanut kookospähkinän kuoresta ja kivistä luolia. Monnit oleilevat mielellään siellä.* (s. 106.)

S3:n katkelmassa on samoja sidostuskeinoja kuin MS:ssakin. Vesimaljasta on puhuttu jo aikaisemmin, joten *malja* ja *kuljetusastia* liittyvät siihen. Pronominit, adverbit, teemoilla alkavat lauseet ja merkityksiltään läheiset sanat tekevät tekstistä yhtenäisen.

Toiston yleisyys MS:n sidostuskeinona näkyy esimerkiksi seuraavasta kansansadun katkelmasta:

*Yöllä kettu hiipi komeroon ja söi omenan.*  
*Aamulla kettu vaati isännältä omenaa takaisin.*  
*Isäntä ei löytänyt omenaa mistään.*  
*Niinpä hän antoi ketulle kanan omenan tilalle.* (s. 50.)

S3:n vastaavassa satukatkelmassa on vähemmän toistoa ja enemmän pronomineja kuin MS:ssa. Myös tekstin tyyli on erilainen, saduille tyypillinen:

*Kun kaikki nukkuivat, repolainen nousi hiljaa ja rouskutti omenan suihin. Aamulla se vaati isännältä sitä takaisin.*  
 - *Vai on omena hävinnyt! Sinun on annettava tilalle kananen! Ja kana kainalossa repolainen lähti eteenpäin, kunnes tuli ilta ja talo vastaan.* (s. 78.)

Vaikka esimerkkikatkelmat ovat lyhyitä, niistä näkyy silti, että sidosteisuus ei ole kadonnut mukautettaessa. MS:n teksti on ytimekästä, mutta se on kuitenkin monin tavoin sidosteista. MS:n tekstissä on enemmän toistoa kuin S3:ssa, mutta siinä on myös pronomineja ja synonyymejä. Virkkeet ovat yleensä lyhyitä, mutta sidostuskeinojen avulla tekstistä ei ole tullut rytmiltään takovaa eikä merkitykseltään hajanaista kummassakaan kirjassa.

### 3.3. Tekstitaso

#### 3.3.1. Painoasu

S3:n kappaleissa on erivärisiä otsikoita. Ne on kirjoitettu muuta tekstiä suuremmin kirjaimin. Muu teksti on kirjoitettu mustalla, joskin ylänurkaan on kirjoitettu, mitä kappaleessa erityisesti harjoitellaan, esimerkiksi *Lukuharjoitusta* (S3: 12). Se sana on aina harmaa. MS:ssa tekstissä on käytetty enemmän värejä kuin S3:ssa. Se, mitä kappaleessa harjoitellaan, on painettu aina vihreällä, suurikirjaiminen otsikko on musta, tehtävänannot ja kappaleeseen liittyvät kysymykset ovat puolestaan punaiset ja pienellä pallolla merkityt. Kappaleiden varsinainen teksti on MS:ssakin musta. Otsikot, aiheet ja varsinaiset kappaletekstit on molemmissa kirjoissa kirjoitettu pienaakkosin.

Kursiivia ja lihavoitua on käytetty jonkun verran kummassakin kirjassa, mutta MS:ssa niitä on hieman vähemmän kuin S3:ssa. S3:ssa on kursivoitu runot ja kappaleiden lopussa oleva *Opiskelukirja*-sana. Sen jäljessä on aina sivunumero, jonka avulla tehtäväkirjasta löytyvät kappaleeseen kuuluvat tehtävät. MS:n kappaleiden loppuissa ei viitata tehtäväkirjaan, joten kursiivia on käytetty vain runoissa. S3:ssa on lihavoitu kirjan lopun kielitieto-osan tärkeimmät termit sekä joidenkin kappaleiden väliotsikot, uudet sanat ja ingressit. Myös kappaleiden loppujen kielitietoruuduista on joitakin sanoja vahvistettu. MS:ssa lihavoitua on käytetty muuten samoissa tapauksissa kuin S3:ssakin, mutta MS:ssa ei ole ingressejä missään kappaleessa.

S3:n teksti on tekstinasettelultaan usein yhtenäinen kokonaisuus, jossa kappaleita ei ole eroteltu toisistaan suurilla väleillä. Tekstit ovat suurimmaksi osaksi tarinoiden henkilöiden vuorosanoja, jotka on esitetty epäsuorana kerrontana vuorosana-viivoin ja puhujan ilmaisevin johtolausein. MS:n vuoropuhelukappaleissa on sen sijaan kunkin vuorosanan jälkeen jätetty usein selvä väli, jolloin lukijan on helppo pysyä mukana siinä, kuka milloinkin puhuu. Mukana pysymistä auttaa sekin, että kulloisenkin vuorosanan esittäjä on kirjoitettu isoin kirjaimin.

S3:ssa varsinaisen tekstin vieressä ovat reunalauseet. Ne ovat kuin väliotsikoita, jotka kertovat olennaisimman asian jokaisesta tekstijaksosta. MS:ssa ei ole sivunreunatekstejä. Joissakin kappaleissa on väliotsikot. S3:n tekstissä on tavuviivat ja molemmat reunat on tasattu. Selkokielen ohjeiden mukaisesti MS:ssa ei ole käytetty tavuviivoja ja oikea reuna on epätasainen. Asiakokonaisuudet ovat MS:ssa yleensä samalla rivillä. Kuvituksen vieressä olevia virkkeitä on tosin toisinaan jaettu myös eri riveille.

Kuuden kokonaisen ja yhden puolikkaan S3:n kappaleen teksti etenee palstoittain. Muutamissa kappaleissa sivun teksti jakautuu jopa kolmeen palstaan. Selkokielessä taiton pitäisi olla kuitenkin konstailemattoman selkeä (Rajala ym. 1986: 33). Palstoitus on tuskin suuri este lukemisen sujumiselle, mutta palstoitettu sivu näyttää täydeltä. Se saattaa säikäyttää jotakin lukijaa. Toisaalta palstatekstiä on varmaan hyvä lukea jo oppikirjassa, koska esimerkiksi sanomalehdissä se on yleinen tekstinasettelutapa. MS:ssa on myös yksi kokonainen kappale palstoitettu. Seitsemästä kappaleesta osa jakautuu palstoihin. MS:n palstoja erottaa aina toisistaan viiva, S3:ssa ei ole palstojen välisiä viivoja.

### 3.3.2. Selkeys

Oppikirjojen kappaleet ovat tarinoita, joissa fiktiivisille henkilöille tapahtuu kaikenlaista, joka liittyy myös suomen kieleen. He muun muassa käyvät kirjastossa etsimässä tietoa hakusanojen avulla, lukevat satuja ja runoja, esittävät näytelmiä, opiskelevat koulussaan kielitietoon liittyviä asioita, keskustelevat nimistä, tutkivat kuvia ja esittelevät kirjallisuutta. Kansanperinteen opetuskin on saatu kertomusmuotoon, kun Kärnänpöytä on saapunut koululle puhumaan vanhoista tavoista. Kirjojen lukijat oppivat uusista ja vanhoista joulunviettoperinteistä, kun fiktiiviset henkilöt ovat keskustelemassa palvelutalossa asuvan vanhuksen, Peltosen sedän, kanssa. Kaikki kappaleet muodostavat vielä keskenään juonellisesti yhtenäisen ja aikajärjestyksessä etenevän kokonaisuuden.

Tekstityypin valinta vaikuttaa ymmärrettävyyteen. Narratiiviset tekstit ovat yleensä ajatuksellisesti helpommin ymmärrettäviä kuin erittelevät ja käsitteelliset ekspositoriset tekstit. Narratiivisuus toimii lukijan apuna tekstin sisällön visualisoinnissa, sillä se esittää tapahtumia eri näkökulmista ja aktivoi lukijan taustatietoja asiasta. Narratiivinen teksti on myös rakenteltaan ja sanastoltaan tutumpaa kuin ekspositorinen teksti, koska se noudattaa kertomuskieliopin mukaisia sääntöjä. Tyypillisessä kertomuksen rakenteessa on aloitus, jossa esitellään henkilöt ja sijoitetaan tapahtumat tiettyyn aikaan ja paikkaan. Samalla lukijalle luonnehditaan kertomuksen aihe. Aloitusjaksoa seuraa tapahtumien kulun erittely, jossa henkilöt pyrkivät välitavoitteisiin ehkä monenkin yrityksen kautta. Lopuksi tavoitteet saavutetaan ja kertomus saa ratkaisunsa. Kertomuskielioppi on useimmille tuttu jo lapsuudessa kuulluista saduista. (Heiskanen 1994: 68 – 69.)

Kertomuskieliopin kaava sopii hyvin S3:n ja MS:n kappaleisiin. Erona kertomuksen rakenteissa on se, että S3:n aineiston kappaleissa on usein pitempi aloitusjakso kuin selkokielisissä kappaleissa. MS:n tarinoissa aloitukset ovat tavallisesti hyvin nasevia, ja niistä päästään nopeasti varsinaiseen tapahtumaosaan. Nasevuuteen vaikuttaa myös tekstin tiivistyminen, eli sanojen ja virkkeiden lyhentymisen ja vähentymisen.

MS:n kokonaisuudesta on saatu juonellisesti vielä ehjempi kuin S3:sta. Kummassakin kirjassa *Kaljalauma*-kappaleessa (S3: 26 – 27; MS: 22 – 23) Jarnolla on r-vika. S3:ssa puhevika unohtuu, sillä myöhemmässä kappaleessa (s. 97) Jarno jo sanoo: *Mia on kuin koira*. MS:ssa Jarnon r-vika pysyy yhtenä juonikuviona. Kirjan loppupuolella olevassa kappaleessa (s. 145) hän säikähtää noita-aiheista teatteriesitystä niin, että oppii sanomaan r:n, ja Vennu ja poikien isä huomaavat oppimisen. Myös yhdestä fiktiivisen maailman lapsesta, Jaskasta, on tehty MS:ssa johdonmukaisesti vilkas ja muita henkilöitä joskus puheillaan pahastuttava henkilö, joka tosin hyväntahtoisesti aina katuu ja pyytää anteeksi sanomisiaan. S3:ssa Jaska ei ole yhtä selvästi luokan viliksi oppilaaksi erottuva henkilö. MS:n kertomuksia yksinkertaistaa lisäksi se, ettei niissä ole aina yhtä paljon henkilöitä kuin S3:n vastaavissa tarinoissa. Myös kertomuksen perusjuonen kannalta epäolennaisten sivujuonien karsiminen on tehnyt MS:n kappaleista vielä selkeämpiä kuin S3:n kappaleet.

Abstraktiotasoltaan tarinat ovat kummassakin kirjassa sellaisia, että ne voisivat tapahtua oikeassa todellisuudessa. Näin oppilaiden on helpompi ymmärtää tarinoita ja samastua niiden henkilöihin kuin jos tapahtumat sijoittuisivat johonkin aivan toiseen todellisuuteen, jossa henkilötkin olisivat muita kuin ihmisiä ja eläimiä.

### 3.4. Kuvitus

S3:ssa ja MS:ssa on eri kuvittajat, ja sen huomaa selvästi. Sarjakuvien piirtäjä on säilynyt samana, mutta sarjakuvat eivät. S3:n sarjakuvissa on enemmän pieniä yksityiskohtia kuvissa kuin MS:ssa. MS:n sarjakuvien tekstejä on myös selkokielistetty. Kirjojen sarjakuvat ovat pedagogisia sarjakuvia. Niissä seikkailee salapoliisi Väinö Lakeus, joka tutkii asioita ja etsii tietoja. Opettajan kirjan (s. 6) mukaan sarjakuvien tarkoitus on luoda kirjojen käyttäjille myönteinen salapoliisin asenne suomen kielen opiskeluun.

Molemmissa kirjoissa on piirrosten ja maalattujen kuvien lisäksi valokuvia niissä kappaleissa, jotka ovat *Mitä kuvat ja teksti meille kertovat?* –jaksossa. Kuvat ovat sekä musta-valkoisia että värillisiä kuvia. MS:ssa valokuvat ovat pienempiä kuin S3:ssa. MS:n kuvat ovat myös S3:n kuvia useammin värillisiä.

S3:n kuvitusta voi luonnehtia taiteelliseksi ja maalaukselliseksi. Vesiväritöiden värit ovat haaleat ja kuulaat. MS:n kuvat ovat naivistisempia ja yksinkertaisempia kuin S3:ssa. MS:n kuvat ovat tarkkarajaisia ja väreiltään kirkkaita. Niistä erottaa selvästi henkilöiden kasvot ja ilmeet. Molempien kirjojen kuvat liittyvät teksteihin ja tukevat niiden sisältöjä. Mittasuhteet ovat luonnolliset kuvakohtaisesti kummankin kirjan kuvissa.

Kirjojen kuvituksesta on löydettävissä paljon eroja. Erot selittynevät suurelta osin sillä, että kuvittajat ovat kirjoissa erit. Jokaisella taiteilijalla on oma käsi-alansa. Mielenkiintoista olisi ollut nähdä, miten sama taiteilija olisi muokannut kuviaan selkokuviksi. Voi toki pohtia, ovatko MS:n kuvat tietoisesti selkokuviksi tehtyjä vai johtuuko niiden selkeys taiteilijasta. Joka tapauksessa ne noudattavat hyvin selkokuvaa koskevia ohjeita.

### 3.5. Kiinnostavuus

Molemmista oppikirjoista on varmasti yritetty tehdä mahdollisimman kiinnostavia. Niihin on valittu aiheita, joista kolmasluokkalaiset mahdollisesti innostuvat. Kirjojen kappaleissa seikkailevat lapset, eläimet, kummitukset, hölmöläiset ja noidat. Toiset kappaleet ovat fiktiivisiä tarinoita. Toisissa taas on asia-aihe, mutta niidenkin tapahtumat pysyvät silti fiktiivisessä maailmassa.

Kappaleissa on erilaisia kerrontamuotoja, jotka tuovat vaihtelua opiskeluun. Mukana on vuoropuheluita, sarjakuvia, näytelmiä, runoja ja satuja. Myös kuvat vaikuttavat kiinnostavuuteen. Oppikirjoissa on piirrettyjä kuvia, sarjakuvia ja valokuvia. Joku oppilas saattaa pitää enemmän S3:n taiteellisista kuvista ja joku taas MS:n värikkäistä selkokuvista. Kielikin on kiinnostavaa, jos sitä on käytetty hyvin. Lapset ovat usein kiinnostuneita sanoista, sanaleikeistä ja hauskoista ilmaisuista. Niitä on erityisesti S3:ssa, mutta myös MS:ssa. Ilmeikäs oppikirja teksti voi olla osa oppiaineen elämyksellisyyttä.

Kirjojen tekijät olettavat, että tekstit kiinnostavat niiden lukijoita. Kappaleiden lopussa on nimittäin kysymyksiä, joissa oppilaalta tiedustellaan, mikä

kertomuksen kohta kiinnosti tai jännitti häntä eniten (MS: 13, 78, 149; S3: 13, 117, 220). Oppilas, jota kyseinen kappale ei sattunut lukemishetkellä kiinnostamaan tai jännittämään, joutuu vastaamaan kysymyksenasettajien oletuksen vastaisesti. Tai sitten hän aavistaa, miten kysymykseen pitäisi vastata ja vastaa niin, vaikka olisikin eri mieltä.

Millainen ylipäättään on kiinnostava teksti? Se haastaa lukemaan, pitää otteessaan ja jää ehkä vielä askarruttamaan mieltä. Pitääkö oppikirjatekstin olla kiinnostava? Voiko olla sellaista kirjaa, joka miellyttäisi kaikkia? Kiinnostavuus on subjektiivinen kokemus. Yksi pitää yhdestä, toinen toisesta, kolmas kaikista ja neljäs ei mistään. Sen vuoksi varmasti riittää, että kirja on tarpeeksi kiinnostava.

Oppikirjat eivät ole yleensä viihdyttävää vapaa-ajan lukemista, eikä niitä ole oikeastaan sellaiseksi tehtykään. Oppikirjan tarkoitus on opettaa jotakin, ja oppiminen on toisinaan työlästä. Oppikirja on myös opetussuunnitelmien ohjaama kaupallinen tuote. Kirjan tekijät ovat tehneet sen sellaiseksi, että sitä ostettaisiin. Oppikirja vastaa aikuisten käsitystä hyvästä ja kiinnostavasta kirjasta. Oppilaat saanevat harvoin vaikuttaa oppikirjojen valintaan. Useimmiten ostopäätöksen tekevät varmaan opettajat kokemuksiensa ja näkemyksiensä perusteella.

#### 4. TEHTÄVÄKIRJOJEN MUKAUTTAMISESTA

SUOMI 3 –oppikirjan tehtäväkirja on tässä tutkielmassa Suomenvihko. Selkokielisten oppikirjan työkirja on nimeltään Minä ja SUOMI Ovi seikkailuun Tehtäväkirja E. Se sisältää nimenomaan erityisoppilaille mukautettuja ja laadittuja harjoituksia. Maa-hanmuuttajaoppilaille on oma tehtäväkirjansa. Käytän tässä luvussa osin samoja lyhenteitä kuin edellisessäkin. Olen lisännyt lyhenteisiin T:n tehtäväkirjan merkiksi. Yleisopetukseen tarkoitettu Suomenvihko on jatkossa S3T ja erityisopetukseen muokattu selkokielisten tehtäväkirja MST.

Olen tutkinut niiden kappaleiden tehtävät, jotka ovat oppikirjoja koskevan luvun aineistona. Neljästä kappaleesta ei ole tosin S3:ssa tehtäviä, joten aineistona on 50 S3T:n ja 49 MST:n tehtäväkappaletta. Lisäksi tarkastelen jaksojen alussa olevia suunnittelusivuja ja jaksojen päättyessä tehtäviä itsearviointeja.

Tehtäväkirjoissa on numeroidut tehtävät. S3T:n aineistokappaleissa on yhteensä 286 tehtävää, MST:ssa niitä on 299. Tosiasiassa tehtäviä on kuitenkin enemmän, sillä usein yksi tehtävä sisältää alakohtinaan monta erilaista tehtävää.



Esimerkiksi kappaleen *Kunnon lääkkeet* (MST: 110) ensimmäisessä harjoituksessa on oikeastaan neljä tehtävää:

1. a) Lukekaa oppikirjan vuoropuhelu.
- b) Tutkikaa, mitkä oppikirjan alleviivatuista sanoista voi näytellä ilmein ja elein ja mitä ei.
- c) Näytelkää vuorotellen joitakin sanoista ja toinen arvaa, mistä sanasta on kysymys.
- d) Tutkikaa sivun 101 opetusruudusta, mihin sanaluokkaan alleviivatut sanat kuuluvat.

Kun kaikki aineistokappaleiden erilaiset tehtävät laskee yhteen, saa konkreettisemmän ja totuudenmukaisemman kuvan siitä, paljonko niitä on. S3T:n kappaleissa on 355 tehtävää, eli yhdessä kappaleessa on keskimäärin 7 harjoitusta. MST:n aineistokappaleissa on 543 tehtävää, joten yhdessä kappaleessa niitä on noin 11.

Olen jakanut aineiston tehtävät itsenäisesti tehtäviin ja pareittain tai ryhmässä tehtäviin harjoituksiin. Seuraava taulukko havainnollistaa tehtävien tekotapaa ja niissä mukautettaessa tapahtuneita muutoksia. Palaan taulukon tuloksiin hieman tuonnempana tekstissä.

Taulukko 5: Tehtävien tekotapa:

	S3T N (%)	MST N (%)
yksin	239 (67,3%)	294 (54,1%)
parin kanssa tai ryhmässä	116 (32,7%)	249 (45,9%)
yhteensä	355 (100%)	543 (100%)

Olen myös ryhmitellyt kaikki aineiston tehtävät niiden luonteen mukaan. Aineistosta erottui omiksi ryhmikseen 11 erilaista tehtävätyyppiä: kirjoitus-, lukemis-, keskustelu-, kielentuntemus-, tiedonhaku-, yhdistely-, kuva- ja piirtämistehtävät, esitysharjoitukset, kappaleisiin liittyvät suorat kysymykset sekä pelit, leikit ja arvoitukset. Jotkut tehtävätyypit jakautuivat myös alakohtiin, esimerkiksi kirjoitustehtäviä on monenlaisia. Seuraavan sivun taulukosta näkyy tehtävien jakautuminen eri tyyppeihin ja prosenttiluvut, jotka kertovat tehtävätyypin määrän suhteesta muihin tehtävätyyppeihin. Prosenttilukujen perusteella voi tehdä myös kirjojen välisiä vertailuja.

Taulukko 6: Erilaiset tehtävätyypit:

	S3T N (%)	MST N (%)
Kirjoitustehtävät	106 (29,8%)	148 (27,3%)
- jäljentämistehtävät	23 (6,5%)	50 (9,2%)
- luova kirjoitus	55 (15,5%)	65 (12%)
- mielipiteet	8 (2,3%)	11 (2%)
- täydentämistehtävät	11 (3%)	15 (2,8%)
- ristikot	9 (2,5%)	7 (1,3%)
Lukemistehtävät	28 (7,8%)	90 (16,6%)
- ääneen	11 (3%)	66 (12,2%)
- itseksseen	9 (2,5%)	12 (2,2%)
- selostaen	8 (2,3%)	12 (2,2%)
Keskustelutehtävät	30 (8,5%)	46 (8,4%)
Kielentuntemustehtävät	79 (22,3%)	72 (13,3%)
Tiedonhakutehtävät	19 (5,4%)	14 (2,6%)
Yhdistelytehtävät	21 (5,9%)	28 (5,1%)
- virkkeet / yhdyssanat	10 (2,8%)	6 (1,1%)
- toisiinsa liittyvät asiat	11 (3,1%)	22 (4%)
Kuvatehtävät	20 (5,6%)	63 (11,6%)
Piirtämistehtävät	11 (3%)	4 (0,7%)
Esitysharjoitukset	15 (4,3%)	17 (3,2%)
- näytelmät	8 (2,3%)	9 (1,7%)
- esitelmät	7 (2%)	8 (1,5%)
Kysymykset kappaleista	17 (4,9%)	50 (9,2%)
- suorat kysymykset	7 (2%)	37 (6,8%)
- tapahtumajärjestys	2 (0,6%)	4 (0,7%)
- totta vai tarua	8 (2,3%)	9 (1,7%)
Pelit, leikit ja arvoitukset	9 (2,5%)	11 (2%)
yhhteensä	355 (100%)	543 (100%)

#### 4.1. Mitä on tullut lisää?

##### 4.1.1. Tehtävien määrä

Lähes sadan kappaleen tehtävistä syntyneet taulukot 5 ja 6 osoittavat, että erityisoppilaiden tehtäväkirjaan on lisätty paljon tehtäviä. Tehtävien määrä jokaista aineistokappaletta kohden on kasvanut keskimäärin neljällä, S3:n seitsemästä yhteentoista. Numeroitujen tehtävien määrässä ei ole tapahtunut juuri muutosta, kun niitä on S3T:ssa kappaleessa keskimäärin 5,7 ja MST:ssa 6,1. Sen sijaan uusia tehtävien alakohtia on lisätty runsaasti.

MST:ssa ei ole mitään uutta tehtävätyyppiä, vaan tehtävät voi luokitella samoihin ryhmiin kuin S3T:ssakin. Tehtävätyypit painottuvat kirjoissa eri tavoin. Joitakin tehtäviä on MST:ssa huomattavasti enemmän kuin S3T:ssa. Aineiston tehtävien määrä on sen verran pieni, että vertaan sen vuoksi määriä, en prosenttilukuja, mutta viittaan niihin toisinaan tekstissä.

##### 4.1.2. Pari- ja ryhmätehtävät

Tehtävien alakohtia on syntynyt muun muassa siten, että vaikka tehtävän alkuosa tehtäisiinkin yksin, niin jatkossa pyydetään vertaamaan omia vastauksia parin kanssa, tarkastelemaan tehtävään liittyvää asiaa pareittain tai lukemaan oma tuotos muille. Pari- ja ryhmätehtävien määrässä on tapahtunut suuri muutos (ks. taulukko 5 s. 45). S3T:ssa pareittain tai ryhmässä tehtävien harjoitusten määrä on 116, eli 32,7% kaikista tehtävistä on tarkoitettu yhdessä tehtäväksi. Suurin osa eli 239 (67,3%) harjoituksista tehdään tehtävänannon mukaan yksin. MST:ssa prosenttiluvut ovat tasoittuneet selvästi: itsenäisesti tehtäviä harjoituksia on siinä 294 (54,1%) ja parin kanssa tai ryhmässä tehtäviä 249 (45,9%).

Pareittain tai ryhmässä voi tehdä monenlaisia tehtäviä. Oppilasto-vereiden kanssa pohditaan esimerkiksi kielitietoon liittyviä kysymyksiä, joita perinteisesti on mietitty usein itsekseen. Oikeastaan vain kirjoittamistehtävät ja yhdistämistehtävät ovat usein sellaisia, että ne ohjataan tekemään yksin. Niidenkin tuotokset tai vastaukset voivat olla keskustelujen aiheina ja uuden tiedon rakentumisaineina ryhmässä.

Jaksojen alussa olevat tulevan jakson suunnitelmat ja jaksojen lopussa olevat itsearviointit tehdään melkein kokonaan yksin myös MST:ssa. Molemmissa kirjoissa on kuitenkin niissäkin muutamia yhdessä tehtäviä harjoituksia. Esimerkiksi kuvallisen viestinnän jakson alkaessa tehtäväkirjojen suunnittelukappaleiden ohjeet kehottavat seuraavasti:

*Rasti erikoistehtävistä sinua kiinnostavat. Suunnitelkaa, mitä tehdään ja kenen kanssa. Kirjoittakaa suunnitelma viivoille. (S3T: 149; MST: 133.)*

Myös päättyneen jakson arviointia tehdään joskus pareittain, vaikka itsearviointi olisikin tarkoitettu yksin tehtäväksi. Yhdessä arvioidaan esimerkiksi satujaksoa:

*Lue suunnittelusivulta tehtävän 2 kysymykset. Onnistuitko saamaan jakson aikana niihin vastaukset? Pohdi parisi kanssa oikeita vastauksia. (S3T: 69.)*

*Lue suunnittelusivulta tehtävän 2 väitteet. Muuttuiko käsityksesi jakson aikana? Keskustele muutoksista parin kanssa. (MST: 65.)*

Tehtäväkirjojen vertailun yksi selvä tulos on, että pari- ja ryhmätehtäviä on lisätty. Yhdessä oppimisen hyödyntämistä erityisopetuksessa on saattanut estää käsitys yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisesta. Usein niihin on pyritty vastaamaan siten, että jokaiselle oppilaalle on suunniteltu oma ohjelma ja omat tehtävät. Tällainen järjestely on johtanut muun muassa opettajajohtoisuuteen. (Oksanen 1998: 238.)

MST:ssa on haluttu lisätä vuorovaikutusta oppilaiden välillä. Oppilaiden yhteistyö ei toteudu aina spontaanisti, kun oppilaat laitetaan työskentelemään ryhmissä. Yhteistyön oppiminen on aikaa vievä prosessi, joka vaatii myös opettajan ohjausta ja yhteistyön kehittämisen mieltämistä tavoitteeksi. Vaikka ryhmätyöskentelyyn liittyy hankaluuksia, se voi silti tarjota tilaisuuden syvälliseen oppimiseen kognitiivisten konfliktien kautta. Konflikti syntyy, kun oppilas vertaa omia käsityksiään toisten ryhmäläisten käsityksiin. Konfliktin syntyminen edellyttää kognitiivisia taitoja vähintään sen verran, että oppilas osaa analysoida omia ja toisten käsityksiä sekä verrata niitä keskenään. Näihin toimintoihin useat oppilaat tarvitsevat opettajan ohjausta. (ks. Oksanen 1998: 238.)

Oppilaat voivat väsyä usein toistuviin ryhmätehtäviin. On myös mahdollista, että ryhmä toimii väärin esimerkiksi niin, että yksi jäsen tekee tunnollisesti kaikkien puolesta koko tehtävän ja muut tekevät jotakin muuta tai eivät tee mitään. S3T:n ja MST:n tehtävistä kuitenkin suurin osa tehdään yksin. Yksin ja yhdessä tehtävät

harjoitukset rytmittävät toimintaa. Lisäksi useimmat yhdessä tehtävistä harjoituksista ovat sen verran suppeita, ettei suuria ongelmia ehkä pääse syntymään. Ryhmässä toimiminen on hyvin tärkeä ja vaativa taito, jota voi parhaiten harjoitella vain ryhmässä toimimalla. Äidinkieli ja kirjallisuus on oppiaineena sellainen, joka tarjoaa ryhmässä oppimiseen erittäin hyvät mahdollisuudet. Kenenkään puolesta ei voi oppia lukemaan, kirjoittamaan, puhumaan, kuuntelemaan eikä tuntemaan kieltä ja kirjallisuutta, mutta muilta voi oppia aina jotakin ja itse voi auttaa muita oppimaan.

#### 4.1.3. Lukemistehtävät

##### 4.1.3.1. Ääneen lukeminen

Parin kanssa tai ryhmässä tehtävien harjoitusten määrän lisääntymiseen MST:ssa vaikuttavat muun muassa ääneenlukemistehtävät, joita on MST:ssa huomattavasti enemmän kuin S3T:ssa. S3T:ssa kyseisiä tehtäviä on aineistossa 11 (3%) ja MST:ssa 66 (12,2%).

MST:ssa on melkein systemaattisesti ensimmäisenä tehtävänä oppikirjan kappaleen ääneen lukeminen parin kanssa. Usein tehtävänanto myös neuvoo oppilaille, miten teksti luetaan. Esimerkiksi:

*Lukekaa oppikirja kertomus jakso kerrallaan ääneen toisillenne (MST: 102) tai Lukekaa oppikirjan sarjakuva ruutu kerrallaan vuorotellen toisillenne (MST: 142).*

Voi miettiä, miksi tällainen tehtävä on tarpeellinen. Tuntuu itsestäänselvyydeltä, että oppikirjan kappale täytyy lukea ennen kuin tehdään siihen liittyvät tehtävät. Oppikirjojen lukutehtävä voi olla kuitenkin itseohjautuvuutta tukeva. Opettaja ei ole tällöin aina se, joka kertoo, mitä seuraavaksi tehdään, vaan oppilas lukee sen itse kirjastaan. Perinteistä oppituntien järjestystä voi myös muuttaa. Ensin voi tehdä sellaisia tehtäviä, joiden tekemiseen ei tarvita kappaleen lukemista.

Ääneenlukemistehtävien lisääminen ja niiden suuri määrä MST:ssa kertovat siitä, että ääneen lukeminen on erityisoppilaille erityisen tärkeää. Tehtävän avulla saadaan lukemaan nekin oppilaat, joille lukeminen on vaikeaa ja vastenmielistä, ja jotka eivät jaksu keskittyä lukemaan kappaletta itsekseen. Samalla yhdistyvät kuulo- ja näköhavainto sanoista, kun näkee sanan kirjoitettuna ja kuulee sen äännettynä.

Oppilaiden lukiessa opettaja voi arvioida heidän työskentelyään. Jatkuva arviointi on opetuksen suunnittelun kannalta kaikkein hyödyllisintä. Ääneen lukemisen avulla voidaan selvittää lukemisen nopeutta, virheettömyyttä ja luetun ymmärtämistä. Lukemisnopeus kasvaa selvästi ensimmäisten kouluvuosien aikana ja suurin osa oppilaista saavuttaa sujuvan tason kolmen ensimmäisen kouluvuoden kuluessa. Erot lukemisnopeudessa ovat oppimisvaiheessa suuret. Nopeimmat kolmasluokkalaisten lukevat noin 300 tavua minuutissa ja hitaimmat ehtivät lukea vain 30 – 40 tavua. Opettajan pitäisi tehdä itselleen selväksi, miten hän puuttuu oppilaiden lukemisvirheisiin, joita varmasti tulee. Opettaja voi vaikka pyytää oppilasta lukemaan virheellisen sanan uudestaan. Jos sana ei vielä onnistu, opettaja voi auttaa prosessia menemällä tavutasolle. Tärkeää on, ettei opettaja anna valmista oikeaa mallia, vaan auttaa oppilasta ratkaisemaan ongelman itse. Luetun ymmärtämistä, joka on lukemisen varsinainen ja tärkein tarkoitus, opettaja voi arvioida esimerkiksi erilaisten kysymysten avulla. (Ahvenainen ym. 1999: 72, 76, 80, 98.)

#### 4.1.3.2. Itsekseen ja selostaen lukeminen

Ylivoimaisesti tavallisin lukemistehtävä tehtäväkirjojen aineistoissa on parin kanssa ääneen lukeminen. Muutaman kerran on kirjoissa kuitenkin tehtävänä lukea oppikirjakkappale tai jokin tehtävään kuuluva teksti hiljaa itsekseen tai siten, että sen sisältö selostetaan parille omin sanoin itsenäisen lukemisen jälkeen.

Tehtävämäärissä ei ole suurta eroa. S3T:n aineistossa itsekseen luettavia tehtäviä on 9 (2,5%) ja MST:ssä 12 (2,2%). Selostustehtäviä S3T:ssä on 8 (2,3%) ja MST:ssä 12 (2,2%). Selostustehtävät ovat vaativia. Niissä tarvitaan tekstinymmärtämistä, tärkeimpien asioiden hahmotuskykyä ja taitoa kertoa ne toiselle.

#### 4.1.4. Oppikirjan kappaleeseen liittyvät kysymykset

Oppikirjan kappaleeseen liittyviin kysymyksiin vastatakseen oppilas tarvitsee luetunymmärtämistaitoa. Kappaletta käsitteleviä kysymyksiä on MST:ssä melkein kolme kertaa enemmän kuin S3T:ssä. MST:ssä erilaisia kappaletta käsitteleviä kysymyksiä on aineistossa 50 (9,2%), kun S3T:ssä niitä on vain 17 (4,9%). Kumpikaan prosenttiluku ei

ole kuitenkaan suuri. Voisi olettaa, että kappaleeseen liittyviä kysymyksiä olisi tehtävinä enemmänkin. Joka tapauksessa niitä on lisätty MST:aan merkittävästi.

Molemmissa tehtäväkirjoissa on kysymyksiä, joihin löytyy tavallisesti vastaus suoraan tekstistä. S3T:n aineistossa niitä on tosin hyvin vähän, kun niitä on 7 (2,8%). MST:ssa tehtäviä on puolestaan 37 (6,8%). Siihen on lisätty nimenomaan seuraavanlaisia kappaletta käsitteleviä tiedonhakukysymyksiä:

*Keskustelkaa sitten,*

*- miksi kertomuksessa puhutaan kaljalaumasta.*

- -

*- mitä hassua tapahtui, kun täplät ja viivat unohtuivat tai niitä oli liikaa. (MST: 24.)*

Luetun kappaleen ymmärtämistä oppilaat harjoittelevat myös tehtävillä, joissa kysytään kertomuksen tapahtumien järjestystä ja väitteillä, joista oppilas saa päätellä, ovatko ne kertomuksen mukaan tosia vai epätosia. Näissä kahdessa tehtäväryhmässä ei ole S3T:n ja MST:n välillä paljon eroa. S3T:n aineistossa on tapahtumajärjestystehtäviä 2 (0,6%) ja MST:ssa 4 (0,7%). Oikeita ja vääriä väittämiä sisältäviä tehtäviä S3T:n aineistossa on 8 (2,3%) ja MST:ssa 9 (1,7%).

#### 4.1.5. Keskustelut

Pari- ja ryhmätehtävien määrän lisääntyminen MST:n aineistossa selittyy osaksi keskustelutehtävien lisääntymisellä. S3T:ssa keskustelutehtäviä on 30 (8,5%) ja MST:ssa 46 (8,4%).

Aineiston keskustelutehtävät voi jakaa mielipide- ja pohdintakeskusteluihin sekä luoviin keskusteluihin. Mielipide- ja pohdintakeskustelu voidaan käydä esimerkiksi siitä, mihin tarkoitukseen oppikirjan kuvia on käytetty tai siitä, onko lehdistä helppo löytää uutis-, mainos-, taide-, opetus-, tai viihdekuvia (S3T: 150; MST: 134). Oppilaat voivat myös keskustella parinsa tai ryhmänsä kanssa siitä, millainen on heidän mielestään hyvä kirjan alku, juoni ja loppu (S3T: 168; MST: 148). Oppilaiden pitäisi päästä keskustelussa selvyyteen siitä, mikä oppikirjan postikorteista on heidän mielestään kaunein (MST: 86), ja heidän tulisi myös ratkaista, miten yksinäiset lapset saataisiin leikkeihin mukaan (MST: 17). Keskustelujen aiheet voivat siis liittyä oppikirjan kappaleisiin tai elämään yleensä.

Luovissa keskusteluissa oppilaat ovat jossakin roolissa ja esittävät kuviteltujen henkilöiden vuoropuhelun tai sitten keskustelun aihe on sellainen, että siinä voi käyttää mielikuvitusta. Esimerkiksi oppilaat voivat käydä puhelinkeskustelun, jossa kaveri soittaa ja kysyy läksyjä, mummo pyytää kylään, joku yrittää myydä lehteä tai joku soittaa väärään numeroon (MST: 45). S3T:ssa on vastaavanlainen puhelinkeskustelutehtävä, mutta annetut aiheet ovat moniulotteisempia ja enemmän mielikuvitusta vaativia kuin MST:ssa. S3T:ssa tilanteet ovat esimerkiksi seuraavanlaisia:

- *Olet naapurissa kastelemassa kukkia.  
Puhelin soi.*

- *Olet yksin kotona. Puhelin soi. Vastaaat.  
Kuuluu vain epämääräistä muminaa. (S3T: 50.)*

Oppilaat pääsevät lisäksi pohtimaan muun muassa, mitä erään kappaaleen otsikko *Hevoslenleikkiä* tarkoittaa ja miettimään yhdessä, mistä silmärengasjäsenkenguru, kierteishäntämuurahaiskäpy ja vasarapäälentäväkoira ovat saaneet nimensä (MST: 100). Keskustelutehtävien määrää lisäävät MST:ssa pienet, varsinaisten tehtävien alakohtina olevat mielipide- ja pohdintatehtävät.

#### 4.1.6. Kuviin liittyvät tehtävät

Sekä oppi- että tehtäväkirjan kuvitus voi toimia havainnollisena tehtävän aiheena. Tällaisia tehtäviä on MST:ssa huomattavasti enemmän kuin S3T:ssa. MST:n aineistossa on 63 (11,4%) kuviin liittyvää tehtävää, kun taas S3T:ssa niitä on 20 (5,6%).

Kuvatehtävät edellyttävät muun muassa päättelyä ja yleistietoa. Niitä tarvitaan esimerkiksi seuraavissa tehtävissä:

2. Tutkikaa oppikirjan ja tehtäväkirjan kuvia.
  - Mistä tunnistatte kuvan henkilön salapoliisiksi?
  - Mitä koira mahtaa ihmetellä?
  - Mitä tehtäväkirjan suurin sopuli on tekemässä? (MST: 43.)

1. b) Päätelkää oppikirjan kuvista,
  - miten hevoset liittyvät kertomukseen
  - kenen reppu kuvassa on
  - mitä Affella on suussa. (MST: 108.)



Kirjojen kuvat toimivat virikkeinä erilaisiin keskusteluihin ja tarinoiden kirjoittamiseen. Oppilaat pääsevät myös tekemään parilleen kysymyksiä kuvista:

1. a) Valitse salaa oheisesta tai oppikirjan kuvasta jokin yksityiskohta.
- b) Anna parisi tai ryhmäsi yrittää kysymällä selvittää, mitä kuvan kohtaa ajatlet. Saat vastata vain joko kyllä tai ei.
- c) Pohtikaa yhdessä, millaiset kysymykset olivat hyviä ja millaiset vain pelkkiä hätäisiä arvailuja. (S3T: 14.)

2. Kuvailkaa vihje kerrallaan jotakin oppikirjan tai tämän aukeaman kalaa. Muut arvaavat, mistä kalan kuvasta on kysymys. (MST: 114.)

Kun tehtävät liittyvät jollakin tavoin kuvitukseen, kuvat eivät jää vain irralliseksi oppilaiden viihdykkeeksi tai sivujen täytteeksi ja väritykseksi. Joissakin tehtävissä oppilaat saavat itse miettiä kuvituksen suhdetta tekstiin:

1. b) Keskustelkaa, mitkä oppikirjan ja tämän aukeaman kuvista liittyvät kertomukseen. Perustelkaa mielipiteenne. (MST: 74.)
2. e) Mitä kertomukseen liittyvää tapahtuu tämän kirjan kuvassa? (MST: 160)

#### 4.1.7. Kirjoitustehtävät

Miltei kaikki kirjoitustehtävätyypit ovat aineistossa lisääntyneet kirjoja mukautettaessa. MST:ssa on enemmän luovaan ja jäljentävään kirjoittamiseen ja täydentämiseen liittyviä tehtäviä kuin S3T:ssa. Niistä eniten on kasvanut jäljentämisharjoitusten määrä. S3T:ssa niitä on 23 (6,5%) ja MST:ssa 50 (9,2%). Jäljentämisharjoituksissa oppi- tai tehtäväkirjassa on valmis malli, jonka oppilaat kirjoittavat vihkoonsa käsialalla. MST:ssa oppilas jäljentää vihkoonsa esimerkiksi rivin jokaista seuraavasta tehtäväkirjaan käsialalla painetusta mallista:

*L, l; Leila, laulu; Leila laulaa nallelle* (MST: 25).

Edellisenkaltaisia harjoituksia on kaikista suomen kielessä yleisistä kirjaimista. Ei ole yllättävää, että MST:n mukaan opiskelevat oppilaat jäljentävät

enemmän tekstejä kuin S3T:n käyttäjät. Tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriöihin voi kuulua muun muassa huolimattomuusvirheitä, keskittymisvaikeuksia, haluttomuutta pitkäkestoiseen ponnisteluun, vaikeuksia ohjeiden noudattamisessa, motorisia vaikeuksia ja yletöntä puhumista (Kuorelahti 1998: 128). Jäljentämistehtävät tehdään yksin ja tehtävänanto on hyvin selvä. Näin tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriöinen oppilas voi harjoitella niitä asioita, jotka ovat hänelle vaikeita.

Lukivaikeuksiin voi liittyä epäselvä käsiala sekä ongelmat pitkien ja lyhyiden äänneiden kirjoittamisessa (Hintikka 2000: 218). Myös niissä asioissa oppilas voi kehittyä jäljentämistehtävien avulla. Jäljentäminen on lisäksi kertaamista, kun tehtävänä on kirjoittaa esimerkiksi vihkoon oppikirjan kertomuksen väliotsikot (MST: 135) tai oppikirjassa olevan runo (MST: 99, 123, 155, 165).

Luovaa kirjoittamista vaaditaan tehtävissä, joissa oppilaan täytyy tuottaa omaa tekstiä. S3T:n aineistossa sellaisia kirjoittamistehtäviä on 55 (15,5%) ja MST:ssä 65 (12%). Luovan kirjoittamisen tehtävät ovat yleensä yksin toteutettavia. Oppilas voi kirjoittaa esimerkiksi uutisen, sadun, viestin puhelinvastaajaan, tarinan oppitai tehtäväkirjan kuvasta, salapoliisijutun, kuvitteellisen kirjan takakansitekstin, loitsun, runon, kertomuksen valitsemiinsa lehtikuviin, kuvatekstejä oppikirjan kuviin, tekstejä lahjapakettikortteihin, joulukirjeen ystävälle tai sukulaiselle, selostuksen jostakin kotiseudun tapahtumasta, jutun omasta kesälomasta tai puhuvan vihkon puheenvuoron. Joskus tehtävissä voidaan tarvita paria tai yleisöä kuulijoiksi, kun oppilasta pyydetään lukemaan oma tuotos muille. Luovan kirjoittamisen tehtävät ovat kirjoissa samantyyppisiä. MST:aan ei ole lisätty mitään erityisiä luovan kirjoittamisen harjoituksia, jotka S3T:sta puuttuisivat.

Täydentämistehtävät ovat osaksi jäljentämistehtäviä ja osaksi tekstin lukemista. Niissä on valmista tekstiä ja tyhjä tila, johon oppilaan tulee etsiä tai keksiä ja kirjoittaa vastaus. Täydentämistehtävien määrä on MST:n aineistossa lisääntynyt hie- man: S3T:ssa niitä on 11 (3%) ja MST:ssä 15 (2,8%). Täydentämistehtävä voi olla teksti, josta puuttuvat alkukirjaimet (S3T: 17; MST: 15) tai sitten oppilasta voidaan pyytää täydentämään lauseet erisimillä (S3T: 104; MST: 96) tai yhdyssanoilla (S3T: 109; MST: 101) oppikirjan kertomuksen mukaisesti.

MST:n täydentämistehtävät ovat hyvin selviä ja niihin löytyy vastaus tavallisesti sanatarkasti suoraan oppikirjasta. Sen sijaan varsin vaativaa päättelyä tarvitaan pelkästään S3T:ssä olevassa tehtävässä (s. 29), jossa oppilaan tulee täydentää kirjaimia alkuun ja loppuun niin, että niistä muodostuu kokonaisia sanoja:    *hd*   ,    *tj*   ,    *lsk*   ,    *ntt*   . Edellä on muutama esimerkki harjoituksen täyden-

nettävistä sanoista. Valmiita sanoja ei löydy edes oppikirjan kappaleesta, joten ne on keksittävä päättelemällä ja kokeilemalla itse. Tehtävän tekemiseen tarvitaan tietoa suomen kielen sanoista, tavutuksesta ja siitä, mitkä äänteet voivat olla vierekkäin.

Edellä jo mainitsin, että erilaisten kirjoitustehtävien määrä on melkein kaikissa tehtävätyypeissä kasvanut mukautettaessa. Poikkeuksen tekevät ainoastaan ristikot ja mielipidekirjoitukset. Niissäkään erot eivät ole kirjojen välillä suuret.

S3T:n aineistossa on 9 ristikkoa (2,5%) ja MST:ssa niitä on 7 (1,3%). Niissä on joko sanallinen tai kuvallinen vihje. Kummassakin kirjassa olevia samankaltaisia ristikoita on jonkin verran muutettu. Jotkin vihjeet voivat olla vaihtuneet tai S3T:n muutaman sanan vihjeistä on tehty kokonaisia virkkeitä: *kuiva kahvileipä* (S3T: 29) -> *Se on kuiva kahvileipä* (MST: 27). Vihjeiden muuttaminen kokonaisiksi virkkeiksi parantaa ymmärrettävyyttä ja tekee niistä hyvän kirjakielen mukaisia. MST:n ristikoihin (s. 73, 135) on lisätty myös kirjaimia valmiiksi enemmän kuin S3T:n ristikoihin (s. 77, 151).

Kirjoitustehtäviä, joissa kysytään oppilaan mielipidettä, on S3T:n aineistossa 10 (2,9%) ja MST:ssa 11 (2%). Mielipidettä ja perusteluja voidaan kysyä esimerkiksi siitä, minkä kirjan oppilas haluaisi lukea oppikirjassa olevien kansikuvien perusteella (S3T: 171; MST: 151) tai mitkä asiat suuttavat itseä (S3T: 103; MST: 94).

Voisi olettaa, että MST:ssa olisi vielä enemmän kirjoitustehtäviä, joihin saa kirjoittaa oman näkemyksensä kysytystä asiasta, koska jokaisella on yleensä jonkinlainen mielipide. Mielipidekysymyksiin ei tarvitse tavallisesti pelätä vastaavansa väärin. MST:aan on kuitenkin lisätty nimenomaan keskustelemalla tehtäviä mielipide- ja pohdintaharjoituksia.

#### 4.1.8. Yhdistelytehtävät

Yhdistelytehtävissä yhdistetään sanoja oppikirjatekstin mukaisiksi virkkeiksi tai yhdys-sanoiksi ja toisiinsa liittyviä asioita. S3T:n aineistossa on 10 (2,8%) sanojen yhdistämistehtävää ja MST:ssa niitä on 6 (1,1%). Niitä on siis MST:sta hieman vähennetty.

MST:aan on kuitenkin lisätty toisiinsa liittyvien asioiden yhdistelytehtäviä. Niitä on siinä 22 (4%) ja S3T:ssa 11 (3,1%). Toisiinsa liittyvät asiat voivat olla sanoja, joille oppilas etsii samaa tarkoittavan sanan ja yhdistää ne viivalla. Niissä kehitetty myös sanavarasto, sillä jotkut sanat vaikuttavat hankalilta ja harvinaisilta. Sellaisia sanoja ovat esimerkiksi *yrmeä*, *uuttera* ja *ponteva* (S3T: 162; MST: 182).

Yhdistelytehtäviin kuuluu myös kuvien ja niihin liittyvien sanojen tai virkkeiden löytäminen. Tällaiset tehtävät ovat nimeämisharjoituksia, kun niissä merkitään esimerkiksi kuvassa oleviin tyhjiin ruutuihin alla olevasta listasta, missä ovat pihakeinu, lapio, kottikärryt ja vesitynnyri (MST: 179).

## 4.2. Mitä on vähennetty?

### 4.2.1. Kielentuntemustehtävät

Olen luokitellut kielentuntemustehtäviksi monenlaiset kieleen ja oikeinkirjoitukseen liittyvät harjoitukset. Ne käsittelevät suomen kielen äänneoppia, muoto-oppia, lauseoppia, sanojen ja sanontojen merkityksiä, kielen käyttöä sekä kielenhuoltoa.

Kielentuntemustehtävät ovat molempien tehtäväkirjojen suurin yksittäinen tehtäväluokka. S3T:ssa kielentuntemustehtäviä on runsaasti, sillä niihin kuuluu 22,3% (79 kpl) aineiston tehtävistä. MST ei ole läheskään niin kielitietospainotteinen kuin S3T. Tehtäviä MST:n aineistossa on 13,3% (72 kpl). Tehtävien määrä ei ole sanottavasti vähentynyt, mutta muunlaisia harjoituksia on tullut niin paljon lisää, että suhdeluku muihin tehtäviin on MST:ssa pienentynyt selvästi.

MST:n kielitietoustehtävät eivät olennaisesti eroa S3T:n tehtävistä. Molemmissa kirjoissa oppilaat tekevät niitä sekä yksin että yhdessä. Usein tehtävät ovat kirjoissa samanlaiset tehtävänannon sananmuotoja myöten. Joitakin tehtäviä on kuitenkin myös muutettu. Muutamat MST:n tehtävistä ovat vähemmän vaativia kuin S3T:n vastaavat harjoitukset. Seuraavaa esimerkkitehtävää on helpotettu vähentämällä oppilaan työtä:

*3. Kirjoita alla olevien otsikoiden mukaisia yleisnimiä viivoille. Muista pieni alkukirjain.*

*Urheiluvälineitä:* \_\_\_\_\_

*Soittimia:* \_\_\_\_\_

*Viikonpäiviä:* \_\_\_\_\_

*Kuukausia:* \_\_\_\_\_

*Juhlia:* \_\_\_\_\_

*Asukkaita:* \_\_\_\_\_

*Ammatteja:* \_\_\_\_\_

*Kieliä:* \_\_\_\_\_

*Eläimiä:* \_\_\_\_\_

*Kasveja:* \_\_\_\_\_

*Rakennuksia:* \_\_\_\_\_ (S3T: 106.)

MST:ssa (s. 98) on muuten samanlainen tehtävä kuin S3T:ssa, mutta oppilaat keksivät viivoille vain viikonpäiviä, kuukausia, juhlia, kansallisuuksia ja kieliä. Tehtävää mukautettaessa on sanaryhmistä valittu sellaiset, jotka on katsottu tärkeimmiksi pienellä alkukirjaimella kirjoitettaviksi yleisnimiksi. MST:n tehtävässä keskitytään kyseisen kielioppisäännön ytimeen, kaikkein olennaisimpiin tapauksiin. On varmasti parempi osata vähän ja hyvin kuin paljon ja huonosti.

Kognitiivisen kieliopin mukaan kielioppi ei ole kokoelma ulkoa opettavia tiukkoja sääntöjä, vaan kieliopilliset rakenteet ovat kaikki merkityspohjaisia ja ne motivoituvat ihmisen havaitsemis- ja ajattelutavoista käsin. Se, millaisin mielikuvin kielenkäyttäjähahmottaa ja kielentää havaintonsa, näkyy hänen kielellisissä valinnoissaan. (Siironen 2002: 26.)

Molemmissa tehtäväkirjoissa on kielitietoustehtäviä, jotka vaativat oppilaan omaa ajattelua, päättelyä, merkitysten antamista ja tuottamista. Esimerkiksi edellisessä esimerkissä oppilas miettii itse, mitä ovat viikonpäivät, juhlat tai kansallisuudet sen sijaan, että ne olisi lueteltu valmiina tai oppilas etsisi ja kopioisi ne valmiista tekstistä. Samankaltainen on esimerkkit tehtävä, jossa oppilaat keksivät erisnimiä yleisnimiin:

*2. Sopikaa parin kanssa, kumpi sanoo*

*yleisnimen ja kumpi keksii sille erisnimen.*

*Esimerkiksi: kissa – Mirri; kaupunki – Turku jne. Vaihtakaa välillä osia. (S3T: 106; MST: 98.)*

Oppilas käyttää tehtävässä erisnimiä ja yleisnimiä eikä vain tunnista niitä tai yritä muistaa luetteloa siitä, mitä ne ovat. Tehtävässä oppilaan täytyy myös ymmärtää käsitteiden hierarkkisuuutta. Viikonpäivät on yläkäsite ja maanantai, tiistai ja keskiviikko ovat keskenään rinnasteisia alakäsitteitä. Ja laajemmin substantiivit on yläkäsite, joka jakaantuu yleisnimiin ja erisnimiin.

Tehtäväkirjoissa on harjoituksia, joissa oppilas alleviivaa adjektiiveja tai etsii runosta substantiiveja ja verbejä. Äänneitä ja sanojen tavutusta oppilaat harjoittelevat esimerkiksi seuraavissa tehtävissä:

*7. Ympyröi sanat, jotka muodostuvat pelkistä vokaaleista.*

*tu o ai avain oi ei aie Aune eilen aion uusi (S3T: 29; MST: 27.)*

8. *Tavuta pystyviivoin edellisestä laatikosta alleviivaamasi sanat (S3T: 30).*  
 6. a) *Tavuta laatikon sanat mallin mukaan (MST: 27).*

Äänteiden kestoja ja merkitystä voi harjoitella tehokkaammin minimiparien avulla kuin alleviivaamalla kirjaimia valmiista teksteistä. Molemmissa kirjoissa oppilaat myös katselevat, kuuntelevat ja vertaavat sanapareja, joissa äänteiden keston vaihtelu aiheuttaa merkityseron, esimerkiksi *tili – tiili* (S3T: 30; MST: 28). Oppilaat tuottavat minimipareja itsekin, kun heille on annettu valmiiksi lyhytvokaalinen sana, esimerkiksi *sika, lika, ero, meri, katu* ja *kura* (S3T: 30; MST: 28). Kirjoissa on samantyyppiset harjoitukset myös konsonanteista.

Myös sanaluokkien opiskelu voi olla muuta kuin irrallisten sanojen poimimista annettujen otsikoiden alle. Kirjoissa on tehtäviä, joissa oppilas pohtii, miten hänen alleviivaamansa adjektiivit muuttavat lauseita. Oppilaat pääsevät kertomaan parilleen lumiukosta tarinan, jossa on lumiukon kuvasta keksittyjä substantiiveja. He myös näyttelevät oppikirjan kappaleessa esiintyviä verbejä ilmein ja elein. Näin he oppivat käyttämään sanaluokkiin kuuluvia sanoja ja tiedostamaan niiden olemassaolon käytännön kielessä eikä vain tunnistamaan niitä valmiista teksteistä. (S3T: 124 – 129; MST: 110 – 115.)

Kielenhuoltotehtäviä on mukautettu siten, että niitä on lyhennetty ja yksinkertaistettu hieman kuten seuraavista esimerkkitehtävistä voi havaita. Oppilaan tehtävänä on lukea ensin oppikirjasta erisnimiin ja yleisnimiin liittyvä opetusruutu ja sitten kirjoittaa lauseet vihkoon oikein.

*LÄHDIMME PERJANTAINA BUSSILLA MÄKELÄÄN. AURINKO KIMALSI HELMIKUUN HANGELLA. MARTTI OLI SAANUT VIERAAKSEEN NORJALAISEN KIRJEENVAIHTOYSTÄVÄNSÄ OSLOSTA. KAVERUKSET PUHUIVAT ENGLANTIA KESKENÄÄN. OLOFIN MATKAA OLI SUUNNITeltu PÄÄSIÄISEKSI, MUTTA NORJAN KOULUISSA SATTUIKIN TALVILOMA JUURI TÄLLE VIIKOLLE. MEKIN VOISIMME KOKEILLA ENGLANNIN TAITOJAMME. (S3T: 106.)*

*LÄHDIMME PERJANTAINA BUSSILLA MÄKELÄÄN. AURINKO KIMALSI HELMIKUUN HANGILLA. MARTILLA OLI VIERAANA NORJALAINEN KIRJEKAVERI OSLOSTA. POJAT PUHUIVAT KESKENÄÄN ENGLANTIA. OLOFIN MATKAA OLI SUUNNITeltu PÄÄSIÄISEKSI, MUTTA NORJALAISESSA KOULUSSA SATTUIKIN TALVILOMA TÄLLE VIIKOLLE. MEKIN PÄÄSIMME KOKEILEMAAN ENGLANNIN TAITOJAMME. (MST: 98.)*

Mukauttamista on sekin, että S3T:ssa on tehtäviä, jotka on jätetty MST:sta kokonaan pois. Esimerkiksi seuraava tehtävä on sellainen. Se liittyy sanavarastoon, tilanteen mukaiseen kielenkäyttöön ja yleistietoon kirjallisuudesta. Monikohan kolmasluokkalainen tietää, mikä on pakina tai novelli?

*6. Alleviivaa seuraavista kirjoista nimitykset, jotka ovat mielestäsi eläintä halventavia.*

<i>Hauvajutut</i>	<i>Kattipakinat</i>
<i>Piskisadut</i>	<i>Mirrinovellit</i>
<i>Hurttakertomukset</i>	<i>Kolliromaanit</i>
<i>Penikkatarinat</i>	<i>Pentupakinat</i>
<i>Rakkiromaanit</i>	<i>Kisumuistelmat (S3T: 183.)</i>

#### 4.2.2. Tiedonhakuharjoitukset

Yksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusajatuksista on se, että ihminen on aktiivinen ja itseohjautuva tiedonkäsittelijä (Rauste-von Wright – von Wright 2000: 15). Tiedonkäsittelyyn tarvitaan uutta tietoa, joka voidaan saada ja rakentaa itse etsimällä erilaisista tietolähteistä.

Olen nimennyt tiedonhakutehtäviksi harjoitukset, joissa oppilaat etsivät tietoja sellaisista lähteistä, joita ei ole tarkasti kerrottu, vaan lähteinä voi käyttää esimerkiksi kirjallisuutta, haastatteluja tai Internetiä. Tehtävissä harjoitellaan tiedonhakuun liittyviä taitoja kuten aakkosjärjestystä tai asianmukaisten hakusanojen pohdintaa (S3T: 36 – 37; MST: 34 – 35). Tiedonhakutehtävissä on hyödynnetty myös oppikirjaa. Molemmissa kirjoissa on harjoitus, jossa oppilas etsii oppikirjan aakkosellisesta hakemistosta sivunumerot tehtävässä kysytyihin kysymyksiin (S3T: 33; MST: 33). Kirjoissa on tehtäviä, joissa oppilas pääsee etsimään tietoja käytännössä ja tekemään selostuksia annetuista ja itseä kiinnostavista aiheista (S3T: 37; MST: 35). Oppilaat kirjoittavat kuvan puhekupliin, mistä ja miten salapoliisi Väinö Laukeus voi etsiä tietoja (S3T: 39; MST: 37). Oppilaat saavat myös selvittää ja listata, mitä kirjoja Vaahterämäen Eemelistä on kirjoitettu (S3T: 173; MST: 153).

Edellä on esimerkkejä kirjojen samankaltaisista tiedonhakutehtävistä. MST:n aineistossa on vähemmän tiedonhakutehtäviä kuin S3T:ssa. MST:ssa niitä on 14 (2,9%) ja S3T:ssa 19 (5,4%). MST:sta on jätetty pois esimerkiksi tehtävä, jossa oppilas tutkii valitsemisensa sarjakuvissa esiintyviä kuvasymboleja ja tehtävä, jossa oppilaan tulee etsiä tietokirjoista nimiä, joiden nimet ovat yhdyssanoja (S3T: 159, 109).

Tutkimustyyppisissä tehtävissä oppilas voi erityisen hyvin suunnitella omia toimintatapojaan itse. Toki opettajan ohjausapu on silloinkin tärkeää. Se, että MST:ssa on vähemmän tiedonhakutehtäviä kuin S3T:ssa ei tarkoita, että MST olisi vähemmän itseohjautuvuuden kehittymistä tukevampi kuin S3T. Muunkinlaisissa tehtävissä voi harjoitella oman oppimisen ohjaamista. Tuloksista voi kuitenkin päätellä, että tiedonhakutaidot ja niiden soveltaminen käytäntöön ovat esillä MST:ssa, mutta ne eivät ole alue, jota siinä olisi haluttu painottaa.

#### 4.2.3. Piirtämistehtävät

Erilaiset piirtämistehtävät ovat MST:n aineistosta vähentyneet sekä määrällisesti että prosenttiluvun perusteella. S3T:ssa niitä on 11 (3%) ja MST:ssa 4 (0,7%). Piirtämistehtäviäkin eivät siis ole erityisoppilaiden painotusalue.

S3T:ssa (s. 169, 173) oppilaat saavat piirtää saduista juonikarttoja sekä kuvittaa kirjoittamansa sadun ja Eemelin kommellukset kirjassa olevan runon mukaisesti. Kyseiset tehtävät on jätetty pois MST:sta. Kirjojen yhteneväiset piirtämistehtävät ovat samoissa kappaleissa, mutta niissä on kaikissa jotakin eroa, joko työkentelytavassa tai vaativuudessa. S3T:ssa (s. 185) oppilas piirtää parinsa kanssa noidan, noidan talon, prinssin, kuningattaren tai linnan. Aiheen saa valita itse, mutta pari antaa yksityiskohtaiset piirros- ja väritysohjeet. Parilta ei saa kysyä mitään. Lopuksi parit keskustelevat, miten hyvin kuunteleminen ja piirtäminen onnistuivat. MST:n vastaavassa tehtävässä (s. 166) oppilaat piirtävät oppikirjan kuvauksen perusteella noidan ja prinssit. Kuuntelu- ja kuvailutehtävä on mukautunut tekstinymmärtämisharjoitukseksi.

Sarjakuvatehtävä on molemmissa kirjoissa, mutta S3T:ssa (s. 142) siinä on otettu huomioon myös taiteelliset seikat, sillä oppilaalle neuvotaan, miten kuvat piirretään ensin lyijykynällä himmeästi ja sitten viimeistellään tusseilla. Sarjakuvassa tulisi myös vaihdella ruutujen kokoa, kuvakokoja, kuvakulmia ja kuvasymboleja. MST:ssa (s. 142) riittää, että oppilas käyttää sarjakuvassaan vaihtelevia kuvakokoja. MST:ssa on vielä valmiina kolme ruutua, joten sarjakuvan pituuskin on ennalta määrätty. Samoin on toisissakin kuvallisen ilmaisun jaksoon liittyvissä tehtävissä, joissa S3T:ssa (s. 158) on viisi ruutua, joihin oppilas piirtää vaaditun kuvakoon. MST:ssa (s. 141) ruudut ovat karsiutuneet kolmeen kuten kuvakootkin. Yleiskuvat ja



erikoislähikuvat on katsottu vähemmän tärkeiksi, koska ne on jätetty MST:sta pois. Kokokuvat, puolikuvat ja lähikuvat ovat tehtävän aiheina kummassakin kirjassa.

Piirtämistehtävä voi olla hyvin opettavainen. Lähes kaikkiin aineistoni piirtämistehtäviin tarvitaan opitun tiedon prosessointia. Tehtävissä on myös mahdollisuus käyttää omaa luovuutta ja mielikuvitusta. Ainut piirrostehtävä, joka ei vaadi oppikirjan kappaleeseen liittyvää tietoutta, on valepuvun piirtäminen salapoliisi Väinö Lakeudelle (S3T: 39; MST: 37).

### 4.3. Mikä on pysynyt samana?

#### 4.3.1. Pelit, leikit ja arvoitukset

Pelejä ja leikkejä on aineiston tehtäväkirjoissa melkein saman verran. S3T:ssa niitä on 9 (2,5%) ja MST:ssa 11 (2%).

Kirjojen alkupuolella on sokkoleikki (S3T: 16; MST: 16). Toinen pari on opas ja toinen sokko. Leikin avulla voi harjoitella opastamista, kuuntelemista, parina toimimista ja toiseen luottamista. Oppilaat pääsevät testaamaan ja kehittämään tarkkaavaisuuttaan ja muistikykyään pelissä, jossa pitäisi muistaa koulutarvikkeita ja huomata, mikä niistä on kadonnut (S3T: 18; MST: 18). Leikit voivat olla myös sanaleikkejä parin kanssa kuten seuraava esimerkkitehtävä, jossa toinen vastaa aina samoin: *Menin kauppaan. – Minä myös. Ostin lihaa. – Minä myös. Se haisi. – Minä myös.* (S3T: 140; MST: 122.)

Arvoitukset ja kompakysymykset välittävät lapsille kansanperinnettä. S3T:ssa (s. 141) on vanhahtavia arvoituksia, esimerkiksi *Niin nivottu, näin navottu, vaikea tehdä, astua voi* tai *Yksi ymyr ymyrkäinen, kieli keskellä kitaa*. Kompakysymyksissäkin S3T:ssa (s. 140) on vanhahtava sanajärjestys: *Mitä säkkiä ei myllyyn viedä?* MST:ssa ei ole vanhahtavia arvoituksia ja kompakysymyksetkin on muutettu nykykieliseksi: *Mitä säkkiä ei viedä myllyyn* (s. 122)? MST:n (s. 140) kaikki arvoitukset ovat nykyaikaisia: *Mikä on sininen ja kävelee niityllä? (Lehmä sinisissä verkkareissa, koska punaiset on pesussa.)* MST:n arvoituksissa välittyy nykyperinne.

#### 4.3.2. Esitysharjoitukset

Suulliset ja sanattomat esitykset ovat etukäteen valmisteltuja ja yleisölle esitettäviä. Ne voi jakaa näytelmiin ja esitelmiin. Suullisten esitysten määrä on aineistossa likipitään sama. Näytelmiä on S3T:ssa 8 (2,3%) ja MST:ssa 9 (1,7%), esitelmiä on S3T:ssa 7 (2%) ja MST:ssa 8 (1,5%).

MST:ssa (s. 14) oppilaiden tehtävänä on näytellä oppikirjan kappale, joka on vuorosanamuodossa. S3T:sta sellainen tehtävä puuttuu. Näytelmä voi olla myös pieni tilannekohtaus. Sen aihe voi olla esimerkiksi kotiintuloajasta kiistely (S3T: 102; MST: 94). Kirjojen tilannetehtävät ovat muuten samanlaiset, mutta S3T:ssa oppilaat pohtivat yhdessä tilannetta ja sen ratkaisua esityksen jälkeen. MST:sta on jätetty pohdintaosuus pois. Näytelmä voidaan esittää myös ilman sanoja. Molemmissa kirjoissa on tehtävänä pantomiimin (S3T: 112; MST: 102) ja patsaan esittäminen (S3T: 112; MST: 103).

Kummankin kirjan aineistossa on kolme varsinaista näytelmätekstiä. Niissä on tapahtunut selviä mukauttamismuutoksia. MST:ssa (s. 62) oppilaat tekevät oppikirjan sadusta *Ketun ja sian vedonlyönti* keppinuketeatterin. S3T:ssa (s. 62) on sama tehtävä, mutta oppilaat saavat valita, minkä sadun esittävät. Teatteriesityksen voi tehdä oppikirjan sadusta tai työkirjassa olevasta *Tervapöppö*-sadusta. Sadun voi myös etsiä kirjoista ryhmän kanssa tai kirjoittaa itse.

Näytelmätekstejä on muokattu. *Tontut hukcateilla* –näytelmän (S3T: 96; MST: 88) sisältöä on MST:n versiossa muutettu yksinkertaisemmaksi. Siinä on vähemmän tapahtumia, juonenkäänteitä ja roolihenkilöitä kuin S3T:n näytelmässä. Noita-näytelmäkin on mukautettu selkokieliiseksi. MST:n näytelmän sanoja on karsittu ja vaihdettu, virkkeitä lyhennetty ja tavuviivat jätetty pois. Esimerkiksi selkokielistämisestä sopivat hyvin vaikka näytelmän ensimmäiset vuorosanat:

*KERTOJA: Olipa kerran maanmainio kuningatar, joka hallitsi viisaasti ja lempeästi valtakuntaansa kuninkaan lähdettyä muille maille. Kuningattarella oli kaksi reipasta, älykästä ja ihanaa prinssiä. Oikeastaan kaikki olisi ollut vallan hyvin, jollei Sysimetsässä olisi mellastanut oikea kiukkupussi ja kademieli noita Äksykörnä. (S3T: 186.)*

*KERTOJA: Olipa kerran viisas kuningatar. Hänellä oli kaksi reipasta prinssiä, Kultasilmä ja Rautapäi. Kaikki olisi ollut hyvin, mutta Sysimetsässä asusti kauhea noita Äksykörnä. (MST: 166)*

Esitelmätehtävät ovat kirjoissa hyvin samanlaiset. Oppilaat esittelevät esimerkiksi sanomalehdestä valitsemaansa uutista (S3T: 48; MST: 46), pitävät kirjaesitelmän (S3T: 175; MST: 155), kertovat lukemastaan sadusta juonikartan avulla (S3T: 169; MST: 149) ja esittävät lehtikuvista tekemänsä tuotoksen (S3T: 156; MST: 138.)

#### 4.4. Painoasu

Tehtäväkirjojenkin kappale alkaa aina otsikosta. Molemmissa kirjoissa se on kirjoitettu suurikokoisin pienaakkosin, S3T:ssa se on musta kuten tehtävätekstikin. MST:ssa otsikko on muutettu huomion paremmin herättäväksi punaiseksi. Muitakin väritysmuutoksia on tapahtunut: S3T:ssa tehtävien alakohtia osoittavat kirjaimet ovat vihreitä, MST:ssa taas mustia.

Kummassakin kirjassa on käytetty erilaisia kirjoitustapoja. Eniten on tavanomaista antiikvakirjasimin kirjoitettua tekstiä, joko pien- tai suuraakkosia. Tehtävissä on myös käsialaa ja käsinkirjoitettua tekstiä kuvituksessa. S3T:ssa kaikki tehtävänannot ja valintatehtävät on lihavoitu. MST:ssa ei ole valintatehtäviä, joten lihavoitnitkin puuttuvat. Muutenkin lihavoitinta on käytetty kirjassa hyvin vähän, tehtävänannotkin ovat tavallisenpaksuista tekstiä. Kursiivia S3T:ssa on käytetty ani harvoin. Sitä on runoissa ja tekstikatkelmien kirjoittajien nimissä. MST:ssa kursivoitua tekstiä tapaa vielä harvemmin kuin S3T:ssa.

S3T:ssa tehtävät etenevät huomattavasti useammin palstoittain kuin MST:ssa, jossa ne ovat allekkain. MST:ssa on enemmän rivin alusta alkavia lauseita kuin S3T:ssa, jossa virkkeet eivät aina mahdu yhdelle riville palstojen vuoksi. Tosin selkokielisessä oppikirjassa rivin alusta alkavia lauseita on systemaattisemmin kuin tehtäväkirjassa. MST:ssa sanojen ja virkkeiden katkeaminen ja jatkuminen seuraavalla rivillä ei ole poikkeuksellista.

Kuvitus on kirjoissa melko samanlainen, sillä kuvittajat ovat samat. Joitakin kuvia on muutettu, ja niiden asettelussa ja koossa on kirjoissa vaihtelua. MST:n kuviin on lisätty väritystä. Moni S3T:n harmaa kuva on MST:ssa punainen.

Painoasu on muuttunut yllättävän paljon kirjoja mukautettaessa. Kaiken kaikkiaan MST:n aukeamat ovat ilmavampia kuin S3T:n sivut, vaikka tehtäviä onkin enemmän. Palstat tekevät sivut aika täysiksi tekstistä. MST:n ilmavuutta lisäävät myös muut syyt. Kuvasympoleita on karsiutunut paljon pois, kun paritehtävä- ja

kirjoitustehtäväkuvat ovat hävinneet. Kaikki tehtävien taustavärit ovat punaiset, kun valintatehtäviä ei ole. Kirjoitus näyttää harmoniselta, kun lihavoiteja ja kursivoiteja ei ole juuri käytetty. Väritys on selkiytynyt sellaisiin kohtiin, joissa sitä erityisesti tarvitaan. S3T:ssa kulkevat sivujen yläreunoissa vihreät viivat. Sellaisia ei MST:ssa ole edes punaisina.

#### 4.5. Selkeys

MST:n tehtävissä on toistuva rytmii. Lähes aina ensimmäinen tehtävä on oppikirjan kappaleen lukeminen ääneen parin kanssa tai ryhmässä. Harvoin kappale pyydetään lukemaan hiljaa itsekseen. Kummassakin kirjassa viimeiset harjoitukset ovat usein itsenäisesti tehtäviä, joten ne sopivat kotiläksyiksi tai nopeimmille oppilaille lisätehtäviksi. Molemmissa kirjoissa ensimmäiset tehtävät koskevat yleensä aina oppikirjan kappaletta. Loput tehtävät eivät yleensä liity suoraan kappaleen tekstiin, mutta niissä harjoitellaan tavalla tai toisella sitä, mikä on kulloisenkin kappaleen teema.

Sivujen yläreunoissa lukee S3T:ssa vihreällä ja MST:ssa punaisella tekstillä muistutuksena asia, johon kappaleessa erityisesti keskitytään. S3T:ssa teksti on pienaakkosin, esimerkiksi *Lukuharjoitusta*, MST:ssa se on mukautettu suuraakkoselliseksi ja on *LUKHARJOITUSTA*.

S3T:ssa pari- ja ryhmätehtävien ohessa on kaksi hahmoa, jotka vaihtelevat jaksoittain. Ensimmäisessä jaksossa pari- tai ryhmätehtäviä symboloi kaksi ankkua, myöhemmissä jaksoissa samalla paikalla ovat muun muassa puput, kissat, koirat, sammakot ja ihmiset. Kirjoitusharjoitusten vieressä S3T:ssa on kynän kuva. MST:sta tehtävän työtavan ilmaisevat hahmoparit ja kynän kuvat puuttuvat.

Jaksojen loppuissa ovat itsearviointit. Monissa niistä on käytetty erilaisia konkreettisia ja selkeitä symboleita. Niissä voi olla naamoja, joiden suupielet osoittavat ylös, alas tai viivasuoraan sivuille (S3T: 23, 99, 117, 147; MST: 91, 105, 131). Niistä oppilas valitsee edistymistään vastaavan hymyasteen kunkin tavoitteen kohdalle. Oma kehittymistä arvioiva symboli voi olla myös kukka, jonka terälehdissä lukee jakson tavoitteita, ja oppilaan tehtävä on värittää jokaisesta lehdestä niin paljon kuin on jakson aikana mielestään oppinut (MST: 21, 39). Oma opiskelua ja oppimista arvioidaan myös kirjoittamalla pohdittu vastaus jaksoa koskeviin kysymyksiin. Arviointitavoissa ei ole kirjojen välillä juuri eroa. Eroa sen sijaan on jonkin verran tavoit-

teissa, jotka ovat MST:ssa selkokielisempiä kuin S3T:ssa. Sanoja on ainakin karsittu seuraavista esimerkeistä tai sitten tavoitteet ovat lieventyneet:

*Onnistuin*

*-huolehtimaan hyvin tehtävistäni (S3T: 23)*

*-huolehtimaan tehtävistäni (MST: 21)*

*-kirjoittamaan kaunista käsialaa (S3T: 23)*

*-kirjoittamaan käsialaa (MST: 21).*

Asettelu on molemmissa kirjoissa selkeä. Oppilaalla tuskin on vaikeuksia tietää, miten tehtävät etenevät. Tehtävät on numeroitu, ja numeroilla on väripohja, joka on MST:ssa punainen. S3T:ssa pohja on vihreä ja valintatehtävissä harmaa. Tehtävät on myös jaettu mahdollisiin alakohtiin aakkosten alkukirjainten avulla.

Tehtävänteko-ohjeet ovat samoin hyvin ymmärrettäviä. Ehkä MST:n opastustekstit ovat joskus vähän liiankin ytimekkäitä. Esimerkiksi kirjoittamistehtävän ohjeesta tuntuu puuttuvan yksi sana, kun siinä sanotaan: *Kirjoita käsialalla siististi vihkoosi yksi rivi jokaista*. Mikähän on ”jokainen”, kun jäljennettävä malli on *R, r; ruori, Riku; Riku pyörittää ruoria* (MST: 31)?

## 5. POHDINTA

Olen esittänyt havaintoja siitä, miten SUOMI 3 -oppikirja (S3) ja Suomenvihko-tehtäväkirja (S3T) on mukautettu erityisoppilaille Minä ja SUOMI Ovi seikkailuun -oppikirjaksi (MS) ja tehtäväkirjaksi (MST). Yleisopetukseen tarkoitetut kirjat ovat jo varsin selkeitä, mutta niistä on saatu tehtyä vielä selkeämpiä erityisoppilaita varten. Mukauttaminen on monen osatekijän summa, joten tässä tutkimuksessakin on monta pientä tulosta, jotka kertovat, miten kirjat ovat muuttuneet.

Aineiston analyysi on jakautunut kahteen osaan: oppikirjojen ja tehtäväkirjojen käsittelyyn. Oppikirjoja olen tarkastellut enimmäkseen selkokielen ohjeiden avulla. Tehtävät olen puolestaan jakanut erilaisiin tehtävätyyppeihin ja etsinyt tehtäväkirjojen eroja niistä ja niiden määristä.

Oppikirjojen aineistoa olen käsitellyt sana-, lause- ja tekstitasolla. Selviä mukauttamisia on tapahtunut jokaisella alueella. Tasot eivät ole irrallisia, vaan ne vaikuttavat toisiinsa. Esimerkiksi sanojen väheneminen tekee lauseista lyhyempiä ja koko tekstistä usein yksinkertaisemman ja ytimekkäämmän kuin lähtöteksti.

Sanat ovat vähentyneet paljon mukautettaessa. S3:n aineiston kappaleessa on keskimäärin 368 sanaa, kun MS:n kappaleessa niitä on 236. Sanat ovat vähentyneet, koska kappaleiden tarinat ovat osittain muuttuneet, kerronta on tiivistynyt, mahdollisesti vaikeita sanoja on poistettu ja kerrontamuodot ovat usein erilaiset. S3:ssa on paljon epäsuoraa kerrontaa, jossa johtolause ilmaisee puhujan kuten esimerkiksi virkkeessä – *Olimme enon luona maalla, Vennu kertoi Kimmolle* (S3: 12). Epäsuora kerronta on tavallisesti muutettu MS:ssa näytelmämäiseen vuoropuhelumuotoon: *VENNU: Olimme kesällä Taneli-sedän luona maalla* (MS: 12). Silloin tekstissä ei tarvita johtolauseita.

Sanat ovat myös lyhentyneet. S3:n aineiston sanoista 17,7% on pitkiä eli yli kolmitavuisia. MS:n aineistossa pitkiä sanoja on 14,4%. Pitkät sanat ovat molempien kirjojen kappaleissa ovat useimmiten 4-tavuisia. S3:ssa niitä on 10,6% ja MS:ssa 8,5%. Sanojen lyhentymisen johtuu päätteiden, liitteiden ja tunnusten poistamisesta, pitkien sanojen korvaamisesta lyhyillä synonyymeillä, pitkien sanojen poistamisesta kokonaan ja yhdyssanojen puolittumisesta. Yhdyssanatkin ovat hieman vähentyneet: S3:n aineistossa niitä on keskimäärin 7 yhdessä kappaleessa. MS:n kappaleessa niitä on noin 6.

Sanasto on muuttunut mukautettaessa tutummaksi ja konkreettisemmaksi kuin lähtötekstissä. S3:n kieli on persoonallista oppikirjatekstiksi. MS:n tekstissä monet omaperäiset sanat ovat saaneet yleisesti suomen kielessä tunnetun vastineen. Jonkin verran tyyliltään kohosteisia sanoja on tosin jätetty MS:nkin tekstiä elävöittämään. Kielikuvia on myös karsiutunut mukautettaessa. Vaikka sanasto on muuttunut lähemmäksi tavanomaista yleiskieltä, niin MS:n kieli ei ole silti latteaa. On ymmärrettävää, että erityisoppilaat ja suomea toisena kielenä opiskelevat lapset tarvitsevat suomen kielen perussanastoa äidinkielen taitojen harjoitteluun.

Selkokielen vanhat ja uudet ohjeet eroavat sanaluokkiin liittyvissä kohdissa. Aikaisemmin neuvottiin, että selkokielessä pitäisi olla paljon verbejä ja substantiiveja. Adjektiiveja ja adverbeja tulisi sen sijaan olla vähän. Nykykäsityksen mukaan sanaluokka ei liity sanojen vaikeuteen. (Sainio 2000b: 59 - 60.) Aineistoni selkokielineen oppikirja on kirjoitettu uusien ohjeiden mukaan, sillä sanaluokissa ei ole merkittäviä eroja lähtötekstiin verrattuna. Molempien kirjojen aineistokappaleissa on eniten substantiiveja ja toiseksi eniten verbejä. Kummankin kirjan aineiston sanoista yli 60% on substantiiveja ja verbejä. Verbit, adverbit, adjektiivit, konjunktiot, prepositiot, postpositiot ja numeraalit ovat vähentyneet mukautettaessa, mutta vain hyvin vähän. Vähentymismuutokset ovat 0,1% ja 1,7% välillä. Vähiten ovat vähentyneet prepositiot ja postpositiot, eniten konjunktiot. MS:n aineistossa on enemmän substantiiveja,

pronomineja ja interjektioita. Niissäkään sanaluokissa erot eivät ole suuret. Substantiivit ovat mukautettaessa lisääntyneet 1,6%, pronominit 1,4% ja interjektiot 0,4%.

Lausetasollakin on tapahtunut monia muutoksia. Sanojen tavoin myös virkkeet ovat vähentyneet. S3:n aineiston kappaleessa on keskimäärin 54 virkettä, MS:n keskiarvokappaleessa on 44 virkettä. Virkkeet ovat myös lyhentyneet. Molempien kirjojen aineiston virkkeissä on tavallisimmin 5 sanaa. S3:n aineiston virkkeistä 5-sanaisia on 16,2% ja MS:ssa niitä on peräti 23,6%. S3:ssa virkkeiden sanamäärän hajonta on suuri. Aineiston virkkeissä on 1 – 40 sanaa. MS:ssa sanat ovat jakautuneet tasaisemmin, koska virkkeissä on 1 – 23 sanaa. MS:n virkkeet ovat lyhentyneet, koska S3:n pitkiä virkeitä on jaettu lyhyempiin osiin ja tarinoista on karsittu sanoja.

Kummankin kirjan virkkeistä suurin osa on yksilauseisia päälauseita. S3:ssa niitä on 39,6% kaikista lauseista ja MS:ssa 68,5%. S3:n aineistossa on huomattavasti enemmän erilaisia yhdyslauseita kuin MS:ssa. MS:n yhdyslauseet ovat lähes aina joko päälauseen ja sivulauseen tai kahden päälauseen yhdistelmiä. S3:n yhdyslauseissa on laaja kirjo ja sivulauseita saattaa olla monta peräkkäin. S3:ssa on 74 päälauseisiin upotettua kiilalauseita. MS:sta niitä on vähennetty, mutta silti niitä on jäänyt 14 tapaus. Lauseenvastikkeita MS:sta on karsittu selvästi, sillä aineistoon ole jäänyt kuin yksi temporaalirakenne. S3:ssa erilaisia lauseenvastikkeita on yhteensä 24.

Selkoteksteissä on kiinnitettävä erityistä huomiota sidosteisuuteen. Lyhyitä virkeitä on vaikea ymmärtää, jos ne eivät liity toisiinsa sidostuskeinojen avulla. Niitä ovat teema – reema-rakenne, samaan merkityskenttään kuuluvat sanat, käsitehierarkiat, toistot, synonyymit, vastakohtat, vertailut, pronominit, adverbit, konjunktiot, eräät adverbialit, eräät postpositiot ja ellipsit (Laurinen 1994: 42 – 44). Vaikka MS:n virkkeet ovat lähes aina yksilauseisia päälauseita ja lyhyitä, ne muodostavat yhtenäisen, sujuvasti ymmärrettävän tekstin. Selkokielelle ominaisesti toisto on MS:ssa yleisempää kuin S3:n tekstissä (ks. Heiskanen 1994: 70).

Tekstitasolla oppikirjojen kappaleiden kertomuksissa on tapahtunut selkeyttäviä muutoksia. Joissakin MS:n tarinoissa on vähemmän henkilöitä ja useissa tarinoissa on vähemmän yksityiskohtaisia juonenkäänteitä kuin S3:ssa. Myös kappaleiden muodostama kokonaisjuoni on hieman yhtenäistynyt mukautettaessa, kun ensimmäisissä kappaleissa esitelly Jarnon puhevika saa ratkaisunsa kirjan loppupuolella ja Jaskasta on tullut johdonmukaisesti kovin vilkas oppilas.

Oppi- ja tehtäväkirjojen kiinnostavuutta pitäisi kysyä kolmasluokkalaisilta kirjojen käyttäjiltä itseltään. Aiheiden valinta, kertomusten sisällöt, kerrontatavat, kieli, kuvitus, tehtävientekotavat ja tehtävien aiheet ovat tekijöitä, jotka

vaikuttavat kirjojen kiinnostavuuteen. Kummassakin oppikirjassa oppilas alistetaan verbaaliselle manipulaatiolle, kun häneltä kysytään, mikä kappaleessa oli kiinnostavaa tai jännittävää.

Painoasun muutokset ovat tehneet MS:sta selkeämmän kuin S3. Värit ovat kirkastuneet ja löytäneet tehtävänsä. MS:ssa otsikko on aina musta, kappaleen aihe vihreä ja oppilaalle esitetyt kysymykset punaiset. Ne erottuvat hyvin varsinaisesta lukukappaleesta. S3:ssa on erivärisiä otsikoita, kappaleen aihe on harmaa ja kysymykset ovat mustat. Kursiivin ja lihavoinnin käyttö on vähentynyt. MS:ssa on kursivoitua tekstiä melkein yksinomaan runoissa ja muutamia ydinsanoja on lihavoitu. Useimmiten lihavoidut sanat ovat kielitieto-osissa. S3:n kappaleiden reunoissa on lauseet, jotka tiivistävät kertomuksen tärkeimmät asiat. MS:ssa ei ole reunalauseita. S3:n tekstissä on myös tavuviivat ja tasatut reunat, MS:ssa ei ole käytetty tavutusta ja oikea reuna on epätasainen, kuten selkokielen ohjeet neuvovat (ks. Sainio 2000c: 33). Palstoittain etenevä teksti on yleisempää S3:ssa kuin MS:ssa. MS:n muutamiin palstoitettuihin kappaleisiin on lisätty palstoja erottava viiva tekstin lukemista selkeyttämään.

Oppikirjoissa on eri kuvittajat, joten kuvituskin on erilainen. MS:n kuvat sopivat hyvin selkokuvien suosituksiin. MS:n kuvissa on kirkkaat värit ja selkeät, tarkkarajaiset hahmot. Kuvat ovat niin tarkkoja, että kuvien ihmisten ja eläinten ilmeet näkee selvästi. Kuvat myös havainnollistavat tekstiä, antavat kertomusten fiktiivisille henkilöille kasvot, konkretisoivat kappaleissa kerrottuja esineitä, suovat lukijalle taukoja ja elämyksiä ja ovat mittasuhteiltaan kuvakohtaisesti luonnollisia (ks. Perttunen 1995: 51 – 52; Sainio 1994d: 112 – 114). Myös S3:n kuvat havainnollistavat kertomusten tapahtumia ja liittyvät kappaleiden aiheisiin. S3:n kuvat ovat kuitenkin väreiltään haaleampia ja hahmojen rajat ovat epäselvemmät kuin MS:ssa. Kuvista on hankala tulkita kasvojen ilmeitä, ja joissakin kuvissa kasvoja ei näy ollenkaan.

Suuri muutos tehtäväkirjojen aineistossa on se, että erityisoppilaille tarkoitettuun työkirjaan on lisätty paljon uusia tehtäviä. Kun yleisopetuksen tehtäväkirjassa, S3T:ssa, on keskimäärin 7 yhteen oppikirjan kappaleeseen liittyvää tehtävää, niin erityisoppilaiden tehtäväkirjassa, MST:ssa, niitä on 11. Erityisoppilaiden on siis ajateltu tarvitsevan enemmän harjoitusta kuin yleisopetuksessa olevien. MST:n laaja tehtävävalikoima antaa myös valinnanvaraa, josta löytyy sopivia tehtäviä eri asioissa harjoitusta tarvitseville.

Toinen merkittävä yleisen tason muutos tehtäväkirjoissa on tapahtunut työskentelytavoissa. MST:ssa on huomattavasti enemmän parin kanssa tai ryhmässä



tehtäviä harjoituksia kuin S3T:ssa. S3T:n tehtävistä 32,7% tehdään parin kanssa tai ryhmässä, MST:ssa vastaava luku on 45,9%.

Lähes kaikki tehtävätyypit ovat lisääntyneet mukauttamisen ansiosta. Eniten ovat lisääntyneet lukemistehtävät, erityisesti ääneen lukeminen. Se voi olla vaikeaa muun muassa lukivaikeuksisille ja tarkkaavaisuushäiriöisille oppilaille (ks. Hintikka 2000: 218; Kuorelahti 1998: 128). S3T:ssa on 28 lukemistehtävää, ja MST:ssa niitä on 90, joista 66 on ääneenlukemisharjoista.

Toiseksi eniten on muuttunut kuviin liittyvien tehtävien määrä. S3T:ssa kuvatehtäviä on 20 ja MST:ssa 63. Kuvista on helpompi keskustella kuin luetusta tekstistä, jos lukeminen on vaikeaa. Kuvista keskustellessa oppilas voi käyttää myös omaa mielikuvitustaan, teksteissä sen sijaan on moni asia sanottu jo valmiiksi. Kuvatehtävissä myös hyödynnetään kirjojen kuvitusta, jolloin se ei jää pelkästään esteettiseksi tekijäksi. Äidinkieli on myös kuvien tulkitsemista. Kuvat välittävät viestejä tehokkaasti. On siis hyvä, että kuvien analysointiin totutaan jo varhain.

Kirjoitustehtävistä on lisätty erityisesti jäljentämisharjoituksia. Niitä on S3T:ssa 23 ja MST:ssa 50. Valmiiden tekstien jäljentämistä harjoitellaan yksin. Erityisoppilaiden ongelmia voivat olla huono käsiala ja keskittymiskyvyn puute (ks. Hintikka 2000: 218 - 219). Ainakin niitä taitoja voi harjoitella jäljentämistehtävien avulla. Jäljentämistehtävien periaate on hyvin yksinkertainen. Muiden kirjoittamistehtävien määrä on pysynyt lähes samana. S3T:ssa ja MST:ssa on kutakuinkin yhtä paljon luovia kirjoitusharjoituksia, mielipide- ja täydentämistehtäviä sekä ristikoita.

Kappaleisiin liittyvät kysymykset ovat yhteydessä luetun ymmärtämiseen. Kappaleisiin liittyviä kysymyksiä on S3T:ssa 17 ja MST:ssa niitä on 50. Keskustelutehtävien määrä on myös lisääntynyt, sillä S3T:ssa niitä on 30 ja MST:ssa 46. Yhdistelytehtävissä oppilas etsii virkkeille tai yhdyssanoille oikean loppuosan tai liittää yhteen toisiinsa kuuluvat asiat. S3T:ssa on 21 yhdistelytehtävää ja MST:ssa 28.

Kolmen tehtävätyypin harjoitukset ovat mukauttamisen vuoksi hieman vähentyneet. Kielentuntemustehtäviä on S3T:ssa 79 ja MST:ssa 72, tiedonhakutehtäviä on S3T:ssa 19 ja MST:ssa 14 ja piirtämistehtäviä on S3T:ssa 11 ja MST:ssa 4. Määrällisesti lähes samoina ovat pysyneet erilaiset esitykset sekä pelit, leikit ja arvoitukset. S3T:ssa oppilaat tekevät 15 näytelmää tai esitelmää, MST:ssa vastaava määrä on 17. Pelejä, leikkejä ja arvoituksia on S3T:n harjoituksista 9 ja MST:ssa niitä on 11. Näytelmiä ja arvoituksia on yksinkertaistettu sekä kielen että sisältöjen näkökulmista.

Tehtäväkirjojen painoasun muutokset ovat tehneet MST:sta vielä selkeämmän kuin S3T. Väritysmuutosten avulla MST:ssa otsikko erottuu hyvin muusta

tekstistä ja väritys tuo kuvat paremmin esiin kuin S3T:ssa. Kursiivi ja lihavointi ovat MST:ssa tarkoin harkituissa kohdissa. Kuvasympolit ja turhat viivat on jätetty pois. S3T:ssa tehtävät etenevät usein palstoittain, MST:ssa ne ovat yleensä numerojärjestyksessä allekkain. Vaikka MST:ssa on enemmän tehtäviä kuin S3T:ssa, niin sen aukeamat ovat ilmavia. MST ei ole yhtä selkokielinen kuin sen oppikirja, sillä siinä sanat jatkuvat toisinaan seuraavalla rivillä. Selkeyttä MST:aan tuo toistuva tehtävärytmi. Ensin on yleensä tehtävänä lukea kappale parin kanssa ääneen. S3T:ssa ensimmäinen tehtävä on harvoin kappaleen lukemista.

Yhteenvetona tehtäväkirjojen mukauttamisesta voi sanoa, että erityisoppilaille on lisätty eniten perustason työtä vaativia harjoituksia. Ääneen lukeminen, valmiin tekstimallin jäljentäminen ja kuvista keskusteleminen harjoittavat äidinkielen perustaitoja eli lukemista, kirjoittamista ja puhumista. Ne eivät ole yhtä vaativia kognitiivisesti kuin esimerkiksi oman tekstin tuottaminen, pelkästä sanallisesta aiheesta käytävät keskustelut tai kielitiedollisten ongelmien pohtiminen. Sellaisiakaan tehtäviä ei ole silti MST:sta juuri karsittu. Parin kanssa ja ryhmässä tehtävien harjoitusten määrän voimakas kasvu kertoo tehtävien muuttumisesta sosiaalisesti vaativampaan suuntaan.

Tutkimusaineistoni saaminen kvantitatiivisesti mitattavaan muotoon ei ollut aina aivan yksinkertaista tehtäväkirjoissa. Tehtävätyypit voisivat olla toisetkin. Tutkimukseni tehtävätyypit ovat kuitenkin sellaiset, joihin tehtävät pystyi luokittelemaan. Ongelma on se, että monipuoliset tehtävät kuuluvat useaan tehtävätyyppiin. Olen luokitellut tehtävät niihin tyyppeihin, joihin ne kuuluvat eniten. Lisäksi on mainittava, että tehtävien tutkiminen on teoreettista. Opettajan kirjassa (s. 5 a) korostetaan, ettei missään tapauksessa ole tarkoitus, että kaikki oppilaat tekevät kaikki tehtävät, vaan valinta ja tehtävien painottaminen yksilöllisten tarpeiden mukaan ovat osa oppimisen suunnittelua.

Olen havainnollistanut määrällisiä tuloksia esimerkein. Ne ovat usein tekstiyhteyksistään irrallisia katkelmia tai sanoja, vaikka tekstit ovat kuitenkin aina kokonaisuuksia. Olisin voinut ottaa esimerkiksi yhden tulosten keskiarvoja lähellä olevan kappaleen oppikirjasta ja sen tehtävät, mutta tällöin laadullisesta aineistosta olisi tullut suppea. Sen vuoksi esimerkit ovat koko aineistosta.

Tutkimusaineistoni teksti on aivan ilmeisesti erilaista kuin se teksti, josta oppikirjatutkimukset yleensä puhuvat. Aineistoni oppikirjoja voi lukea melkein kuin romaaneja, jos vain hyppää tiivistelmälaatikoiden ja kysymysten yli. Aineistoni teksti on suurelta osin oppikirjan henkilöiden välistä keskustelua, ei monologitekstiä. Keskusteluissa on mukana puhekielenkin piirteitä, kuten huudahduksenomaisia sanoja

ja passiivissa olevia monikon ensimmäisiä persoonamuotoja. Teksti ei ole tiukan kirjakielistä. Tekstin tyylikään ei ole asiakeskeistä eikä persoonatonta. (ks. Karvonen 1995: 16, 20 – 21.) Toisaalta aineistoteksteissä ja oppikirjojen tutkimusteksteissä voi nähdä yhteneväisiäkin piirteitä. Esimerkiksi virkkeet ovat lyhyitä ja päälauseita on paljon (ks. Rantalainen 1988: 87 – 91).

Yleisopetuksen rinnalle laadittu selkokielinen oppimateriaali on yksi askel, joka voi mahdollistaa erityisoppilaiden integroitumisen tavallisiin luokkiin. Se voi edistää myös sosiaalista integraatiota, koska esimerkiksi tehtäviä voi tehdä hyvin yhdessä. Sosiaalinen integraatio on kouluaikainen tavoite. Koulun jälkeen korostuvat tavoitteina sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Fyysinen integraatio, jossa erityisoppilaat vain ovat samassa tilassa ei-erityisten oppilaiden kanssa, ei oikeastaan vielä ole integraatiota. (ks. Moberg 1998: 138.)

Vaikka opettajan rooli integraation onnistumisessa on merkittävä, erilaisten oppilaiden sosiaalinen integroituminen yleisopetukseen ei voi kuitenkaan tapahtua pelkästään opettajaprofession sisäisen kehityksen varassa. Muutoksiin vaaditaan voimia myös koululaitoksen ulkopuolelta, muusta yhteiskunnasta. Rakenteidensa vuoksi koululaitos on eräänlainen pullonkaula erilaisuuden hyväksymisessä. Koulun jälkeisen yhteiskunnan järjestelmät ovat jo koulun järjestelmiä avoimempia. Monet koululaitoksen poikkeaviksi leimaamat henkilöt voivat koulun jälkeen aloittaa menestyksellisen paluun tavalliseen yhteiskuntaan. Esimerkiksi tuetusta työllistymisestä saadut kokemukset osoittavat, että tavalliset työpaikat ovat valmiita hyväksymään jäsenikseen henkilöitä, jotka koulumaailma on torjunut. (Saloviita 1998: 178 – 179.)

Minä ja SUOMI -sarjaa olisi kiinnostava havainnoida käytännössä, käyttöä vartenhan kirjat on tehty. Millaista on oppi- ja tehtäväkirjojen käytön arki, kun luokassa on monenlaisia oppilaita ja kahdenlaisia kirjoja? Miten äidinkieltä ja kirjallisuutta sellaisessa ryhmässä opetetaan, opiskellaan ja opitaan? Miten opettajat jaksavat ja selviävät? Miten erityisoppilaat ja maahanmuuttajat saavat selkoa selkokirjasta? Miten he suhtautuvat siihen, että heillä on erilaiset kirjat kuin muilla? Kuinka paljon kirjoja ylipäätään käytetään opetuksessa?

## LÄHTEET

- Ahvenainen, Ossi – Holopainen, Esko 1999. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Special Data, Jyväskylä.
- Bröcker, Laila – Hautaniemi, Petri 2001. Maahanmuuttajien erityisopetuksen palvelut ja niiden lähtökohdat. – Markku Jahnukainen (toim.), Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa s. 215 – 225. 11. täysin uudistettu painos. Lastensuojelun Keskusliitto. WS Bookwell, Juva.
- Frankenhaeuser, Beata – Sainio, Ari 1994. “Olen olemassa” – kokemuksia lukuryhmän toiminnasta työkeskuksessa. – Ari Sainio (toim.), Selkoa selkokielestä s. 125 – 134. Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Hakulinen, Auli - Karlsson, Fred 1988. Nykysuomen lauseoppia. 2. painos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 350. Gummerus, Jyväskylä.
- Heiskanen, Kirsi 1994. Selkokieli – lause- vai tekstitason selkeyttä? Selkokielen määrittelystä. - Ari Sainio (toim.), Selkoa selkokielestä s. 63 – 74. Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Herajärvi, Esko 2002. Miten lukijaksi kasvamista voi tukea? – Minna Inovaara – Anna Malmio (toim.), Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI s. 15 – 32. Painorauma Oy, Helsinki.
- Hietanen, Maija - Moilanen, Paula - Peltonen, Meeri - Vaijärvi, Kari 2000. Minä ja SUOMI Ovi seikkailuun Tehtäväkirja E. Opetushallitus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Hintikka, Anna-Maija 2000. Mitä on lukivaikeus? –kyselylomake. Liite 2. - Anna-Maija Hintikka (toim.), Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta s. 218 – 219. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry. Hero. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Hintikka, Anna-Maija – Strandén, Kaisa 1998. Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaikeuksista. Opetushallitus. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry. Hero. Edita, Helsinki.
- Hirsjärvi, Sirkka 2000. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Sirkka Hirsjärvi – Pirkko Remes – Paula Sajavaara, Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Ikonen, Oiva 1995a. Oppimistyyleistä ja strategioista. – Oiva Ikonen (toim.), Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä s. 28 – 43. WSOY, Juva.
- Ikonen, Oiva 1995b. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. – Oiva Ikonen (toim.), Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä s. 13 – 27. WSOY, Juva.
- Ikonen, Oiva 1995c. Käsitejärjestelmäteorian soveltaminen opetukseen. – Oiva Ikonen (toim.), Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä s. 44 – 52. WSOY, Juva.
- Ikonen, Oiva 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Opetus 2000. Toinen painos. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Itkonen, Terho 1982. Kieliopas. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Jarasto, Pirkko - Sinervo, Nina 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Elämää varten. Gummerus, Jyväskylä.
- Järvi, Kaarina - Leiwo, Matti - Moilanen, Paula - Ruuska, Maija - Vaijärvi, Kari 1993. SUOMI 3. WSOY, Porvoo.
- Järvinen, Marjukka 1998. Seitsemän selkokielistä veljestä, käännöstiede kaunokirjallisuuden selkokielelle mukauttamisen apuna. Pro gradu –tutkielma. Oulun yliopiston suomen kielen laitos.
- Kari, Jouko - Huttunen, Jouko 1988. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. 1. – 3 . painos. Otava, Keuruu.

- Karvonen, Pirjo 1995. Oppikirjateksti toimintana. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632. Gummerus, Jyväskylä.
- Kuorelahti, Matti 1998. Käyttäjätymisen ongelmat ja niiden luokittelu. – Tarja Ladonlahti – Aimo Naukkarinen – Simo Vehmas (toim.), Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet s. 123 – 135. ATENA KUSTANNUS, Juva.
- Kuusinen, Jorma - Korkiakangas, Mikko 1991. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. - Jorma Kuusinen (toim.), Kasvatuspsykologia s. 85 - 124. WSOY, Juva.
- Lahdes, Erkki 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Otava, Keuruu.
- Laurinen, Leena 1994. Selko- vai sekokieltä – selkokielisten tekstien ymmärrettävyydestä. – Ari Sainio (toim.), Selkoa selkokielestä s. 33 - 61. Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Lyytinen, Heikki 1995. Tarkkaavaisuuden ongelmista. - Heikki Lyytinen - Timo Ahonen - Tapio Korhonen - Marit Korkman - Tytti Riita (toim.), Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma s. 80 – 119. WSOY, Juva.
- Moberg, Sakari 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. – Tarja Ladonlahti – Aimo Naukkarinen – Simo Vehmas (toim.), Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet s. 136 – 161. ATENA KUSTANNUS, Juva.
- Moilanen, Paula - Ruuska, Maija - Järvi, Kaarina - Leiwo, Matti - Vaijärvi, Kari 1997. SUOMI 3 Suomenvihko. WSOY, Porvoo.
- Moilanen, Paula – Ruuska, Maija – Järvi, Kaarina – Vaijärvi, Kari – Leiwo, Matti 1999. SUOMI 3 Opettajan kirja. 1. – 2. Painos. WSOY, Helsinki.
- Mäkinen, Eeva-Kaisa 1995. Selkotekstin ominaisuuksia. – Johanna Juvonen – Päivi Fadjukoff (toim.), Selko-oppimateriaalin tekijän opas s. 51 – 60. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 18. Jyväskylän yliopistopaino.
- Niemi, Pekka 2000. Voiko lukivaikeutta selittää? – Anna-Maija Hintikka (toim.), Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta s. 38 – 46. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry. Hero. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Niemi, Pekka – Poskiparta, Elisa 1995. Muistiprosessit lukemisessa ja lukemishäiriössä. – Heikki Lyytinen – Timo Ahonen – Tapio Korhonen - Marit Korkman - Tytti Riita (toim.), Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma s. 264 – 280. WSOY, Juva.
- Oksanen, Elina 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. – Tarja Ladonlahti – Aimo Naukkarinen – Simo Vehmas (toim.), Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet s. 232 – 245. ATENA KUSTANNUS, Juva.
- Perttunen, Marjatta 1995. Kerro kuvin. – Johanna Juvonen – Päivi Fadjukoff (toim.), Selko-oppimateriaalin tekijän opas s. 51 – 60. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 18. Jyväskylän yliopistopaino
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus, Helsinki.
- Raitanen, Anitta 1994. Selkokieli vanhusten käytössä. – Ari Sainio (toim.), Selkoa selkokielestä s. 135 - 142. Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Rajala, Pertti - Virtanen, Hannu 1986. Selkokieli: miten sanoma perille? Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo, Pieksämäki.
- Rantalainen, Pirjo 1988. Erittäin luettavaa oppikirjan selkokieltä. – Leena Laurinen – Anneli Kauppinen (toim.), AfinLA:n vuosikirja n:o 43. Kielen käyttämisen ja ymmärtämisen ongelmia s. 87 – 92. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AfinLA) julkaisuja, Helsinki.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa – von Wright, Johan 2000. Oppiminen ja koulutus. 1. – 7. painos. WSOY, Juva.

- Sainio, Ari 1994a. Selkokieli osana afaatikon kuntoutusta. – Ari Sainio (toim.), Selkoa selkokielestä s. 143 - 148. Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Sainio, Ari 1994b. Selkotekstit ulkomaalaisten opetuksessa. – Ari Sainio (toim.), Selkoa selkokielestä s. 149 - 154. Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Sainio, Ari 1994c. Selkokielen nykytilanne. – Ari Sainio (toim.), Selkoa selkokielestä s. 11 - 19. Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Sainio, Ari 1994d. Selkokuvasta. – Ari Sainio (toim.), Selkoa selkokielestä s. 109 - 114. Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Sainio, Ari 2000a. Lukijalle. – Ari Sainio (toim.), Teksti, joka rakastaa lukijaansa. Kirjoituksia selkokielestä s. 7 – 9. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Sainio, Ari 2000b. Selkokieli Suomessa. – Ari Sainio (toim.), Teksti, joka rakastaa lukijaansa. Kirjoituksia selkokielestä s. 45 – 65. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Sainio, Ari 2000c. Tee se helpoksi. Euroopan unionin selkokieliyhdistys. – Ari Sainio (toim.), Teksti, joka rakastaa lukijaansa. Kirjoituksia selkokielestä s. 11 – 36. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Sainio, Ari 2000d. IFLA:n ohjeet selkomateriaalin tekijöille. – Ari Sainio (toim.), Teksti, joka rakastaa lukijaansa. Kirjoituksia selkokielestä s. 37 – 44. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Saloviita, Timo 1998. Erityisopetus koulu-organisaation patologiassa. – Tarja Ladonlahti – Aimo Naukkarinen – Simo Vehmas (toim.), Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet s. 162 – 181. ATENA KUSTANNUS, Juva.
- Saloviita, Timo 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Opetus 2000. Atena. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Savolainen, Katri 1998. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjatekstin tuottamana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja nro 43.
- Siiroinen, Mari 2002. Onko koulukieliopilla merkitystä? Virke 2/2002. Äidinkielen opettajain liiton jäsenlehti s. 26 – 27.
- Turunen, Minna 1994. Selkokielen määrittelystä. – Ari Sainio (toim.), Teksti, joka rakastaa lukijaansa. Kirjoituksia selkokielestä s. 76 – 102. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Vaijärvi, Kari – Moilanen, Paula – Leiwo, Matti – Peltonen, Meeri – Ruuska, Maija 1999. Minä ja SUOMI Ovi seikkailuun. Opetushallitus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Vinni, Irja - Sainio, Ari 2000. Tutkielmia selkokielestä. – Ari Sainio (toim.), Teksti, joka rakastaa lukijaansa. Kirjoituksia selkokielestä s. 76 – 102. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.
- Virtanen, Hannu 1995. Taidan taitto. – Johanna Juvonen – Päivi Fadjukoff (toim.), Selko-oppimateriaalin tekijän opas s. 61 - 69. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 18. Jyväskylän yliopistopaino.
- Vähäpassi, Anneli 1987. Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10. Jyväskylän yliopisto.