

Eriyttäminen
7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa
- kahden oppikirjasarjan tarkastelua
Iina Volotinen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Suomen kielen sivututkielma
Kevätlukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Volotinen, Iina. 2015. Eriyttäminen 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa - kahden oppikirjasarjan tarkastelua. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Suomen kielen sivututkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 133 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin eriyttämistä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Oppikirjat ovat opettajalle valmiina oppimateriaaleina tärkeä työväline. Eriyttämisellä voidaan huomioida oppijoiden yksilölliset tarpeet ja maksimoida oppijoiden kasvu ja kehitys. Eriyttävät oppikirjat voivat olla yksi eriyttämisen keino. Oppikirjatutkimusten avulla voidaan selvittää oppikirjojen ominaisuuksia ja tukea oppikirjojen kehitys- ja valintatyötä. Systemaattista oppikirjatutkimusta ei ole juurikaan tehty, eikä eriyttäviä oppikirjoja ole ennen tiettävästi tutkittu. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka eriyttävät oppikirjat huomioivat oppijoiden yksilölliset tarpeet. Tutkimuksessa analysoitiin 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden tavallisten ja eriyttävien harjoituskirjojen eroja.

Aineistona olivat Otavan Särnä-sarjan ja Sanoma Pron Tekstitaituri-sarjan 7. luokan harjoituskirjat sekä 7. luokan eriyttävät harjoituskirjat. Tavallisia ja eriyttäviä kirjoja vertailtiin toisiinsa, ja huomio kiinnitettiin kaikkiin kirjojen välisiin eroavaisuuksiin. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin sekä lingvistisen tekstianalyysin avulla.

Eriyttämisen suuruus ja laajuus oli kirjoissa vaihtelevaa, ja eriyttämisen keinot limittyivät toisiinsa. *Eriyttämisen visuaaliset keinot* jakautuivat typografiin ja taittoon. Eriyttävät kirjat erosivat tavallisista kirjoista kirjasinkoon, riviväliden, rivityksen sekä tehtävien ja kuvien sijoittelun suhteen. *Eriyttämisen pedagogiset ratkaisut* näyttäytyivät tehtävien laajuuden ja sisällön muutoksina, esimerkkien ja valmiiden vastausten lisäämisinä, tärkeiden asioiden korostamisena, käsitteiden selittämisenä ja sisällön tiivistämisenä sekä tavoitteiden ja oppikirjaviittausten muuttamisena. *Eriyttämisen kielelliset piirteet* näkyivät tehtävänannoissa, vastausvaihtoehdoissa sekä opetusteksteissä. Eriyttävien ja tavallisten kirjojen lause- ja virkerakenteet sekä sananvalinnat erosivat toisistaan, ja eriyttäviin kirjoihin oli tehty kielellisiä lisäyksiä ja poistoja. Eriyttävissä oppikirjoissa tuettiin oppijaa oppiainesta selkiyttämällä ja supistamalla sekä tarjoamalla apukeinoja oppimiseen. Eriyttävät kirjat eivät täysin huomioineet yksilöllisiä tarpeita, sillä monipuolisia opetus- ja oppimismenetelmiä ei juurikaan tarjottu.

Eriyttäminen vaatii toteutuakseen oppikirjojen lisäksi opettajan työpanosta. Eriyttämisen keinojen sisällyttäminen tavalliseen kirjaan voisi olla avuksi kaikkien oppijoiden tukemisessa. Jatkossa tulisi kenties tutkia lisää eriyttävien kirjojen kohderyhmää ja käyttötarkoitusta, jotta käytännön tarpeet voitaisiin täyttää entistä paremmin.

Hakusanat: eriyttäminen, oppikirjat, äidinkieli ja kirjallisuus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	OPPIKIRJAT	8
2.1	Oppikirja ja sen asema	9
2.2	Oppikirjojen valvonta ja vaatimukset.....	12
2.3	Oppikirjat yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa	17
3	TUKI JA ERIYTTÄMINEN	19
3.1	Kolmiportaisen tuen malli	19
3.2	Eriyttämisen määrittelyä.....	21
3.3	Eriyttämisen keinoja	25
3.4	Selkokieli eriyttämisen kielellisenä keinona	29
3.5	Eriyttäminen ja oppikirjat	32
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	34
4.1	Tutkimustehtävä	34
4.2	Tutkimuksen kulku ja aineisto.....	35
4.3	Aineiston analyysi	38
5	ERITYTTÄMISEN VISUAALISET KEINOT	41
5.1	Typografian muuttaminen	42
5.2	Taiton muuttaminen.....	44
5.3	Tarkastelua.....	45
6	ERITYTTÄMISEN PEDAGOGISET RATKAISUT	48
6.1	Tehtävien laajuuden ja sisällön muuttaminen.....	49
6.1.1	Tehtävien vähentäminen	49
6.1.2	Vastausvaihtoehtojen poistaminen	52
6.1.3	Vastausten määrän vähentäminen.....	53

6.1.4	Tekstien lyhentäminen.....	54
6.1.5	Tehtävien sisällön muuttaminen.....	56
6.2	Esimerkkien ja vastausten lisääminen	59
6.3	Tärkeiden asioiden korostaminen	63
6.4	Käsitteiden selittäminen ja sisällön tiivistäminen.....	64
6.5	Tavoitteiden ja oppikirjaviittausten muuttaminen	66
6.6	Tarkastelua.....	67
7	ERIYTTÄMISEN KIELELLISET PIIRTEET	75
7.1	Lause- ja virkerakenteet	75
7.2	Sananvalinnat	84
7.3	Kielellisen aineksen lisäykset	90
7.4	Kielellisen aineksen poistot	94
7.5	Tarkastelua.....	97
8	POHDINTA.....	104
8.1	Eriyttämisen toteutuminen oppikirjoissa.....	104
8.2	Luotettavuus ja eettiset ratkaisut.....	112
8.3	Jatkotutkimusehdotuksia.....	117
	LÄHTEET	119
	LIITTEET.....	128
	Liite 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.....	128
	Liite 2. Tavallisten ja eriyttävien kirjojen väliset eroavaisuudet	129
	Liite 3. Visuaaliset eroavaisuudet, Tekstitaituri	132
	Liite 4. Visuaaliset eroavaisuudet, Särämä	133

1 JOHDANTO

Kirjat ovat tärkeässä asemassa nykymuotoisessa kouluopetuksessa (Häkkinen 2002, 43; Luukka ym. 2008, 64; Ruuska 2015b, 18). Oppikirjoja käytetään opetuksessa paljon, mistä kertovat muun muassa korkeat painettujen oppikirjojen myyntiluvut sekä suuri oppikirjauutuuksien määrä (Repo 2015, 273–274). Oppikirja määritellään usein tiettyä alaa käsitteleväksi teokseksi, joka on varta vasten laadittu opetus- ja oppimistarkoituksiin (Häkkinen 2002, 11; Karvonen 1995, 12; Lappalainen 1992, 11). Oppikirjojen vaatimuksena on, että ne perustuvat valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan (Ekola 1978, 106–107; Elomaa 2009, 14; Leino 1978, 5–6; Luukka ym. 2008, 53; Sarmavuori 2000, 5). Tutkin tässä tutkimuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen eriyttämisen keinoja, ja määrittelen oppikirjoiksi sekä oppiaineen teksti- että harjoituskirjat.

Heterogeeniset opetusryhmät ja jokaisen oppijan yksilölliset tarpeet asettavat oppikirjoille suuria vaatimuksia (Ruuska 2015b, 21). Oppikirjojen avulla pitäisi pystyä eriyttämään opetusta huomioiden oppijoiden yksilölliset tuen tarpeet, tavoitteet ja kiinnostuksen kohteet. Eriyttämisen myötä jokaiselle oppijalle voidaan tarjota itselle sopiva työskentelytapa, ja näin maksimoida oppijoiden kehitys ja menestys (mm. Dixon, Yssel, McConnell & Hardin 2014, 111; Tomlinson & Moon 2013, 9). Eriyttäminen on oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista erilaisten opetusstrategioiden ja -menetelmien avulla (Fine 2003, 55; Gibson 2013 163–164; Tomlinson, Brimijoin & Narvaez 2008). Fadjukoff (2003, 176) toteaa osuvasti, ettei kaikkia yksilöllisyyden vaatimuksia luultavasti pystytä koskaan täyttämään. Eriyttävät oppikirjat voivat kuitenkin olla yksi keino yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastaamiseen. Ne pyritään laatimaan niin, että oppiaines on kaikkien oppijoiden kannalta helposti ymmärrettävässä muodossa. Lisäksi eriyttävissä kirjoissa voidaan tarjota monipuolisesti erilaisia työskentelymahdollisuuksia ja tukimuotoja niin oppijoille kuin opetusta suunnitteleville opettajillekin. (Otava 2014; Sanoma Pro 2014.)

Useat oppikirjat pyrkivät eriyttämään, ja niihin on sisäänrakennettuina esimerkiksi monipuolisia työskentelymahdollisuuksia tai eritasoisia tehtäviä.

Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin erityisesti eriyttämistarkoitukseen tehtyjen kirjojen tarkastelemiseen. Eriyttävät oppikirjat voivat mahdollistaa suunnitelmallisen eriyttämisen, jonka Tomlinson ym. (2008, 5) mainitsevat tärkeäksi. Tomlinsonin ym. (2008, 5) mukaan eriyttämisen ei kuitenkaan tulisi olla mekaanista, vaan sen avulla tulisi jatkuvasti vastata oppijoiden tarpeisiin. Eriyttämiseen vaaditaan opettajan työpanosta (Watts-Taffe ym. 2012, 305), eikä esimerkiksi pelkkä eriyttävien oppikirjojen käyttö opetuksessa toteuta eriyttämistä. Toisaalta parhaimmassa tapauksessa eriyttävät oppikirjat voivat olla keino vastata nopeasti oppijan tarpeisiin muiden keinojen puuttuessa.

Tutkin seitsemännen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen eriyttämisen keinoja. Aineistonani olivat Otavan Särämä-sarjan ja Sanoma Pron Tekstitaituri-sarjan 7. luokan harjoituskirjat sekä 7. luokan eriyttävät harjoituskirjat. Analysoin oppikirjojen eriyttämisen keinoja vertaillen tavallisia harjoituskirjoja eriyttäviin harjoituskirjoihin. Tutkin oppikirjoja niin oppimisen kuin opettamisenkin välineenä. Käytän tutkimuksessani käsitteitä *tavallinen* ja *eriyttävä* oppikirja. *Tavallisella oppikirjalla* viitataan oppikirjoihin, joita käytetään yleisimmin opetuksessa. *Eriyttävä oppikirja* viittaa kirjoihin, jotka on muokattu tavallisten oppikirjojen pohjalta tukea tarvitsevien oppijoiden tarpeiden mukaisesti. Sanalla *tavallinen* en halua arvottaa kirjojen normaaliutta tai epänormaaliutta. Tarkoitukseni on vain osoittaa kirjojen käytön yleisyys ja se, että *tavallisia* kirjoja käytetään opetuksessa ensisijaisesti kaikkien oppijoiden kanssa. Tutkimuksen tarkoituksena on arvioida tällä hetkellä käytössä olevia äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen eriyttämiseen tarkoitettuja materiaaleja. Tutkimuksen taustalla on oma kiinnostukseni sitä kohtaan, millaisia oppikirjat ovat ja kuinka ne ottavat erilaiset oppijat huomioon. Oppikirjat ovat opettajalle valmiina oppimateriaalina tärkeä työväline, ja eriyttäminen voidaan nähdä yhtenä opetuksen kulmakivenä. Tämän vuoksi olen kiinnostunut selvittämään, minkälaiset lähtökohdat oppikirjat antavat jokaisen oppijan yksilöllisten tarpeiden huomioidulle.

Oppikirjoista on niiden yleisyyden takia tullut ”väärällä tavalla itsestäänselvyys”, mikä näkyy muun muassa vähäisenä oppikirjatutkimuksena (Ruuska

2015b, 18). Oppikirjoja on tutkittu opinnäytetöissä ja pro gradu -tutkielmissa, mutta systemaattista oppikirjatutkimusta ei ole tehty juuri lainkaan (Hiidenmaa 2015, 27). Suomessa oppikirjoja ovat tutkineet muun muassa Kauppinen ym. (2008), Elomaa (2009), Hannus (1996), Mikkilä ja Olkinuora (1995) sekä Karvonen (1995). Varhaisemmat oppikirjatutkimukset keskittyivät tutkimaan materiaaleja opettamisen välineinä, nykyään kirjoja tutkitaan myös esimerkiksi oppimispsykologiselta kannalta (Mikkilä & Olkinuora 1995, 3). Tutkimuksissa on laadittu myös erilaisia arviointikriteerejä oppikirja-arviointeja varten, mutta niitä ei ole todettu toimiviksi kaikkien oppikirjojen arvioinnissa (Zohrabi 2011, 220). Käytetyimpien äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen analysoinnilla voidaan saada selville, millaista kuvaa oppijoille rakennetaan kielestä ja tekstin kanssa toimimisesta. Tutkimuksilla voidaan selvittää lisäksi, millaisia tekstuaalisia ja toiminnallisia mahdollisuuksia oppikirjat luovat kouluopetukseen (Kauppinen ym. 2008, 206.) Oppikirjat kertovat ympäröivästä maailmasta omalla aikanaan (Hiidenmaa 2015, 27).

Tämän tutkimuksen kaltaisesta oppikirjatutkimuksesta voi olla hyötyä niin oppikirjantekijöille, oppikirjakustantamoille kuin kentällä toimiville opettajillekin (Leino 1978, 30; Sarmavuori 2000, 3). Oppikirjantekijät ja oppikirjakustantajat voivat kehittää osaamistaan ja tuotteitaan oppikirjatutkimusten avulla. Oppikirjoja on arvioitava aika ajoin, jotta löydetään niiden heikkoudet ja voidaan kehittää kirjoja edelleen (Zohrabi 2011, 220). Opettajat voivat saada oppikirjatutkimuksista vinkkejä oppikirjavalintojen tekemiseen, oppikirjojen käyttämiseen opetuksessa sekä eriyttämisen toteuttamiseen. Opettajilla ei ole useinkaan koulun arjessa aikaa toteuttaa pitkäkestoista oppikirjojen laadunarviointia (Vainionpää 2006, 204), joten tutkimukset oppikirjojen ominaisuuksista, laadusta ja käytettävyydestä voivat hyödyttää heitä (Leino 1978, 22, 30). Oppikirjoja käyttääkseen opettajan on jatkuvasti arvioitava, kuinka kirjat sopivat juuri haluttuun opetustilanteeseen ja kyseisille oppijoille.

Oppikirjatutkimukset ovat huomionarvoisia myös siksi, että oppikirjojen laatu, korkeatasoisuus ja kirjoille asetetut vaatimukset herättävät keskustelua. Koulut toivovat käyttöönsä pedagogisesti mahdollisimman hyviä oppikirjoja,

mutta yhtä aikaa kustantamot kilpailevat keskenään oppikirjamarkkinoilla pyrkien koulutuksen kehittämisen lisäksi takaamaan mahdollisimman suuren voiton. Kuten Hannus (1996, 13) toteaa, myynnin edistämiseksi kustantajat eivät aina kiinnitä huomiota pelkästään oppikirjojen pedagogisiin tavoitteisiin. Vielä 1990-luvun alkupuolelle asti oppikirjojen sisältöä on valvottu kouluhallituksen toimesta (Häkkinen 2002, 78–79; Lappalainen 1992, 171;). Tänä päivänä kuka tahansa voi kuitenkin tehdä oppikirjan (Karvonen 1995, 12; Lappalainen 1992, 151), ja opettajat saavat itse päättää, mitä kirjoja opetuksessaan käyttävät (Häkkinen 2002, 78–79; Vahtola 2015, 178). Perusteena oppikirjojen valinnalle tulisi olla oppimisen edistäminen eivätkä esimerkiksi taloudelliset ja ulkonäölliset seikat, jotka usein kiireessä saattavat jäädä oppimateriaalivalinnan ainoiksi perusteluiksi (Vainionpää 2006, 99).

Tutkimukseni rakentuu siten, että käsittelen toisessa luvussa oppikirjojen asemaa kouluopetuksessa sekä vaatimuksia, joita oppikirjoille asetetaan. Kerron luvussa myös oppikirjoista äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Kolmannessa luvussa kokoan koulun antamia opetuksen tukimuotoja. Kerron aluksi kolmiportaisesta tuesta, jonka jälkeen määrittelen eriyttämisen käsitettä ja kokoan eriyttämisen keinoja. Kolmannessa luvussa kirjoitan myös selkokielestä eriyttämisen keinona ja käsittelen eriyttämistä oppikirjojen avulla. Neljännessä luvussa kerron tutkimukseni kulusta sekä aineistosta, ja pohjustan analyysilukuja 5–7. Päättäntäluvussa pohdin tutkimukseni tuloksia vertaillen niitä aiempaan teorian tietoon. Tämän lisäksi teen johtopäätöksiä, arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä sekä asetan jatkotutkimusehdotuksia.

2 OPPIKIRJAT

Kokoan tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa oppikirjan määritelmiä, ja pohdin oppikirjojen asemaa opetuksessa ennen ja nyt. Toisessa alaluvussa kerron oppikirjojen valvonnasta ja oppikirjoille asetetuista vaatimuksista niin opet-

tajien, oppikirjantekijöiden kuin oppijoiden ja vanhempienkin taholta. Kolmannessa alaluvussa kerron tarkemmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista.

2.1 Oppikirja ja sen asema

Oppikirja määritellään usein teokseksi, joka on valmistettu nimenomaisesti opetus- ja oppimistarkoituksiin (Häkkinen 2002, 11; Karvonen 1995, 12; Lappalainen 1992, 11). Oppikirjat ovat alansa perus- ja alkeistietoa sisältäviä tietokirjoja, joiden pyrkimyksenä on parantaa ja lisätä lukijan tietotaitoa alasta (Häkkinen 2002, 11). Oppikirjojen kansien väliin on koottu kaikki tietyn alan keskeisinä pidetyt asiat. Tämän johdosta ne antavat selkeän kuvan siitä, mitä asioita minäkin aikana on pidetty koulutuksen kannalta merkittävimpinä ja oleellisimpina. (Kauppinen ym. 2008, 204; Lappalainen 1992, 12; Luukka ym. 2008, 64; Pingel 2010, 7.) Perusopetuksen koulukirjojen lisäksi oppikirjoja valmistetaan ammatti- ja yliopistokoulutusten tarpeisiin. Oppikirjojen ensisijaisena vaatimuksena on se, että ne perustuvat valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan ja niiden pohjalta on helppo suunnitella ja toteuttaa opetussuunnitelman mukaista opetusta (Ekola 1978, 106–107; Elomaa 2009, 14; Leino 1978, 5–6; Luukka ym. 2008, 53; Sarmavuori 2000, 5). Tässä tutkimuksessa määrittelen oppikirjaksi sekä oppiaineen teksti- että harjoituskirjat, sillä niitä käytetään opetuksessa usein rinnakkain ja ne ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa.

Tiedonkasvun ja tekniikan kehittymisen myötä oppikirja-termin sijaan tai rinnalla on alettu käyttää laajempaa oppimateriaali-käsitettä. Oppimateriaaleiksi luetaan tekstikirjoihin liittyvät opettajanoppaat, oheismateriaalit, työkirjat, tietokoneohjelmat (Sarmavuori 2000, 5) sekä muut sähköiset materiaalit (Vahtola 2015, 179). Oppimateriaaliksi voidaan luokitella myös kaikki muu opetuksessa käytetty materiaali, vaikkei sitä olisi suunniteltu opetustarkoituksiin. Sähköisistä oppimateriaaleista on alettu käyttää termiä e-oppimateriaalit ja tulevaisuuden tavoitteeksi on asetettu e-oppimateriaalien laadun ja saatavuuden kehittäminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 27–28). Edellä esiteltyjen lisäksi on lanseerattu käsite hybridimedia, jolla tarkoitetaan sähköisessä muodossa

olevan kirjallisen oppikirja-aineiston yhdistämistä multimediamateriaaliin, videomateriaaliin tai oppilaiden itse luomaan materiaalin (Opetushallitus 2011b, 19).

Kirjat ovat aina olleet tärkeässä roolissa kouluopetuksessa ja niiden voidaan sanoa toimineen opettajan ohjenuorana (Häkkinen 2002, 43). Kuten todettua, on oppikirjoina käytetty ja käytetään yhä edelleen myös teoksia, joita ei ole nimenomaisesti suunniteltu opetustarkoituksiin. Nykypäivänä oppimateriaalina voivat toimia esimerkiksi lehdet, internet-sivut sekä kaunokirjalliset teokset. Historiassa oppikirjoina ovat toimineet muun muassa Raamattu ja latinankieliset antiikin perusteokset. (Lappalainen 1992, 11–12.) Luukka ym. (2008, 64) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että oppikirjoilla on yhä edelleen oma tärkeä roolinsa koulussa käytettävänä opetusmateriaalina kaikkien muiden tekstien ohessa. Tähän voidaan nähdä ainakin kolme syytä. Ensinnäkin oppikirja asetetaan usein jopa opetussuunnitelman korvikkeeksi (Hiidenmaa 2003, 218; Kauppinen ym. 2008, 204; Luukka ym. 2008, 64; Pudas 2013, 16). Tämä siitäkin huolimatta, että oppikirjat eivät voi sisältää kaikkea sisällöllistä ja pedagogista antia, jonka opetussuunnitelma asettaa päämääräksi. Oppikirjan tarkoituksena olisi antaa opetukselle raamit ja toimia sellaisena opetuksen välineenä, jonka oheen opettaja suunnittelee pedagogisesti ja sisällöllisesti kattavan opetuksen. Toisena oppikirjojen suuren suosion luonnollisena selityksenä lienee se, etteivät opettajat ehdi tai koe olevansa päteviä itse valmistamaan tarpeisiinsa sopivaa materiaalia (Elomaa 2009, 31). Oppikirjakustantajat pyrkivät vapauttamaan opettajan opetustyöhön valmistamalla opettajan työtä helpottavia materiaalipaketteja (Vahtola 2015, 182). Kolmanneksi oppikirjojen pysyvistä roolista kouluopetuksessa kielivät oppikirjojen suuret myyntiluvut (Repo 2015, 273). Oppikirjojen asema ei tule näillä näkymin hiipumaan lähitulevaisuudessakaan (Elomaa 2009, 32; Pudas 2013, 16), vaikka myyntiluvut ovat laskeneet vuodesta 2005 lähtien (Repo 2015, 274). Laskevaa trendiä selittävät vähenevä oppilasmäärä, oppikirjojen kierrätys sekä mahdollisesti harjoituskirjojen käytön väheneminen. Jatkuva uusien oppikirjojen ilmestymistähti kertoo oppikirjojen suosiosta. (Repo 2015, 273–274.)

Painetun oppikirjan roolin voidaan nähdä kuitenkin muuttuvan tulevaisuudessa (Vahtola 2015, 184). Pietiäinen (2015, 64) toteaa, että suurimmat muutokset oppimateriaalimarkkinoilla ovat vielä edessä. Sähköisten oppimateriaalien tuottaminen liittyy vahvasti opetuksen kehittämiseen (Ekonoja 2014, 29). Suunnitteilla ovat niin digitaalisten oppimateriaalien jakamisen mahdollistama koulutuspilvi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013) kuin oppimateriaalien verkkoversioiden valmistaminen (Liikenne- ja viestintäministeriö 2010, 27). On huomattava, että digiaineistojen julkaiseminen on kalliimpaa ja riskialttiimpaa kuin painettujen kirjojen julkaiseminen. Se vaatii kouluilta suurta rahallista panostusta, johon ei tällä hetkellä ole varaa. (Vahtola 2015, 179.) Hannus (1996, 148) toteaa myös, että tietokoneet ja verkkoyhteydet tuovat lisämahdollisuuksia perinteisten oppikirjojen rinnalle, mutteivät poista oppimateriaalien ja oppimisen ongelmia. Kansainvälisesti sähköisiä oppikirjoja on jo käytetty opetuksessa, ja käyttökokemuksia on kartoitettu. Kuzman, Kuzman ja Thiewesin (2013, 185) tutkimukseen vastanneista yliopisto-opiskelijoista 67 % oli käyttänyt joskus sähköisiä oppikirjoja. Heistä suurin osa piti perinteisiä oppikirjoja sähköistä oppikirjaa parempana oppimisen välineenä, tosin opiskelijoilla ei ollut vielä pitkällistä kokemusta sähköisistä kirjoista. (Kuzma ym. 2013, 185.) Tulevaisuuden haasteena voidaan nähdä se, miten opetuksessa saadaan hyödynnettyä erilaisten materiaalien parhaat puolet (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 27).

Oppimateriaalit eivät toimi itsessään ilman muokkaamista (Elomaa 2009, 75). Hiidenmaa (2003, 228) toteaa, ettei täysin kirjaton opetus useinkaan ole helppoa toteuttaa, eivätkä toisaalta erilaiset työskentelymuodot tai ajankohtaislähteet tee oppikirjoista tarpeettomia. Kaikki oppimateriaalit ja opetusmuodot tukevat toisiaan, ja tietoa olisikin jopa suotavaa hankkia monesta eri lähteestä. (Hiidenmaa 2003, 228.) Oppikirja on perusaineksen tuova pohja, jonka perustalle oppiminen rakentuu ja jonka lisäksi ammennetaan tietoa muista lähteistä. Oppikirjojen merkitys kokonaiskuvan ja rungon luomisessa on tärkeä, sillä tähän ei yksittäisiä oppimateriaaleja käyttämällä voida yhtä lailla päästä. (Ruuska 2015a, 43.) Oppikirjojen käyttötavat ja niiden asema opetuksessa muokkautuvat jatkossa muiden oppimateriaalien mukana.

2.2 Oppikirjojen valvonta ja vaatimukset

Oppikirjojen julkaisemista on alusta asti valvottu tarkasti. Aluksi kirkko, myöhemmin 1800-luvun lopusta asti valtion koulutoimi, tarkasti oppikirjat ennen niiden julkaisua. Samana aikana vallitsi myös yleinen painotarkastus, jonka alaisia oppikirjatkin olivat. Alun perin oppikirjojen valvonta juontaa juurensa niiden tunnustuksellisuuden ja kirkon virallisen opin tarkasteluun. Valvonnalla on myös haluttu seurata julkisuuskuvaa, jota Suomen ja muiden maiden suhteista on luotu. Tämän lisäksi varsinkin myöhemmin valvonnalla pyrittiin takaamaan oppikirjojen ja osittain myös kouluopetuksen laatu. Valvonnassa keskityttiin kuitenkin lähinnä siihen, mitä oppikirjoissa ei saanut olla sen sijaan, että olisi arvioitu, mitä niissä olisi pitänyt olla. (Lappalainen 1992, 171; Lehtonen 1983, 16, 24, 27.) Kritiikkinä valvontaprosessille esitettiin, ettei työllistävän, jäykän ja pitkäkestoisen prosessin nähty kehittävän teoksia. Ainoastaan teosten valmistumisajat sekä hinnat kasvoivat prosessin myötä. (Lappalainen 1992, 171; Sarmavuori 2000, 5.) Lehtonen (1983, 17) lisää valvontaprosessin heikkoudeksi myös sen, etteivät kentällä toimivat opettajat voineet itse vaikuttaa oppikirjavalintoihin.

Valvontamenettely poistui vasta 1990-luvun alussa kouluhallituksen muututtua Opetushallitukseksi (Häkkinen 2002, 78–79; Lappalainen 1992, 171). Pitkäikäisen valvontamenettelyn myötä Suomi on kommunistien hallitsemien maiden lisäksi ainoa maa, jossa oppikirjoja on valvottu valtion toimesta vielä viime vuosikymmenienkin aikana (Lappalainen 1992, 171). Valvonnan poistuttua koulut ovat saaneet itse päättää, mitä oppikirjoja opetuksessaan käyttävät tai ovat käyttämättä (Häkkinen 2002, 78–79). Joissain kunnissa oppikirjavalinnat tehdään myös ylemmällä taholla kunnan hallinnossa. Lisäksi on mahdollista, että kunnan taloudellinen tilanne vaikuttaa merkittävästi koulun oppikirjavalintoihin.

Oppikirjojen tekijöiden voi olettaa olevan päteviä suunnittelemaan käytäntöä palvelevia oppikirjoja. Tällä hetkellä Suomessa kuka tahansa voi periaatteessa kirjoittaa ja julkaista oppikirjan (Karvonen 1995, 12; Lappalainen 1992,

151), mutta oppikirjoja kirjoittavat pääasiassa kyseisen luokka-asteen ja aineen opettajat (Lappalainen 1992, 171; Pudas 2013, 5; Vahtola 2015, 179). Myös yliopiston professoreja konsultoidaan kustantajien mukaan opetuskirjatyössä (Pudas 2013, 5). Oppikirjailijoiden nimet ja koulutustaustat jäävät usein taka-alalle, sillä kirjasarjat tunnistetaan lähinnä nimiensä perusteella (Ruuska 2015b, 19). Oppikirjat valmistetaan usein ryhmätyönä (Pudas 2013, 5; Ruuska 2015b, 19). Oppikirjatiimi suunnittelee oppikirjan pedagogiset lähtökohdat sekä aihealueet opetussuunnitelman ja oppijoiden tarpeiden perusteella (Pudas 2013, 5). Pohjustustyön jälkeen tiimi tuottaa oppikirjaluonnoksen tai käsikirjoituksen, jota kentällä toimivat ammattilaiset arvioivat pedagogisten ja sisällöllisten lähtökohdienten kautta (Pudas 2013, 5; Ruuska 2015b, 21). Zohrabin (2011, 220) tutkimuksen mukaan oppikirjojen käyttökokemukset ovat ensiarvoisen tärkeitä oppikirjoja kehitettäessä. Arviointien perusteella tehdään tarvittavia muutoksia ja suunnitellaan muun muassa kirjan kuvitus, sommittelu sekä taitto (Pudas 2013, 5). Oppikirja muuttuu ja täsmentyy vielä paljon matkalla luonnoksesta painettuun kirjaan (Ruuska 2015b, 19).

Oppikirjojen tarkastusprosessin poistuminen on lisännyt oppikirjantekijöiden ja kustantajien valtaa sekä mahdollisuuksia (Aalto & Taalas 2011). Oppikirjat eroavat kuitenkin edelleen muista oppimateriaaleista siinä, että niiden on perustuttava opetussuunnitelmaan (Heyneman 2006, 37). Oppikirjoille asetetut vaatimukset eivät ole pelkästään pedagogisia, sillä koulun, käyttäjien ja oppikirjantekijöiden ohella myös kustantajilla on tietyt taloudelliset kriteerinsä oppikirjoille. Hannus (1996, 13) toteaa oppikirjamarkkinoiden olevan niin Suomessa kuin ulkomaillakin bisnestä, jossa pedagogiset tavoitteet jäävät helposti hyvän myynnin edistämisen varjoon. Kasvaneiden markkinoiden takia kilpailu eri kustantajien välillä on kovaa ja kannattavien oppikirjojen tekeminen yhä haastavampaa (Sarmavuori 2000, 5–6). Pienet kustantajat jäävät oppikirjamarkkinoilla isojen jalkoihin. Oppikirjatuotannon keskittyminen muutamaankustantajaan ei välttämättä kuihduta alaa. Se voi kuitenkin johtaa uudistumishaluttomuuteen, koska ainoilla oppikirjakustantajilla menee ilman muutoksiakin hyvin. (Vahtola 2015, 184.)

Yhtenäistävän kontrollin puuttuminen voi myös monipuolistaa oppikirjamarkkinoita (Vahtola 2015, 178–179). Opettajilla on valinnanvaraa eri kustantajien kirjojen välillä (Ruuska 2015b, 18). Aalto ja Taalas (2011) toteavat kuitenkin, että oppikirjat ovat keskenään hyvin samankaltaisia, eikä montaa uudistushenkistä kirjaa ole tarjolla. Kustantajat tekevät uudistuksia hitaasti ja vain välttämättömissä tilanteissa (Vahtola 2015, 178), sillä perinteisiä opetuskäytäntöjä vaalivat oppikirjat ovat alusta asti tuottavia. Suomalaisen koulutuksen oppikirjakeskeisyys lisää osaltaan kustantamoiden valtaa kouluopetuksen kehittämisessä (Pudas 2013, 5). Tällä hetkellä ristiriitaa aiheuttaa se, että kustantajilla on paljon valtaa oppikirjojen suunnittelussa, mutta opettajilla ei ole aikaa oppikirja-arviointiin, rahaa valita tarpeisiinsa sopivia oppikirjoja (Vainionpää 2006, 99) eikä mahdollisuutta valita kirjaa monipuolisesta valikoimasta.

Valtion hallinnoiman oppikirjojen tarkastusmenettelyn poistuminen ei ole vähentänyt oppikirjoihin kohdistuvia vaatimuksia, vaan oppikirjateksteille asetetaan jopa suurempia vaatimuksia kuin muille ympärillämme oleville teksteille (Hiidenmaa 2003, 216). Oppikirjojen tulee sopia monenlaisille lukijoille (Hiidenmaa 2006, 61). Selkeyttä ja ymmärrettävyyttä on opettajien kokemuksiin perustuvissa tutkimuksissa sekä asiantuntija-arvioissa korostettu oppikirjan vaatimuksena (Ansary & Babaii 2002; Ekola 1978, 106–107; Fadjukoff 2003, 168; Hiidenmaa 2003, 216; Häkkinen 2002, 84; Kuusisto 1989, 20; Leino 1978, 14; Ruuska 2015b, 23). Oppikirjojen rakenteellista selkeyttä ja lukijaystävällisyyttä pidetään tärkeänä (Chamblis 1994, 353) ja oppikirjojen kielen oletetaan olevan loogista, selkeää ja virheetöntä (Häkkinen 2002, 84).

Helppouden, selkeyden ja ymmärrettävyyden takaamiseksi vaatimuksia asetetaan oppikirjatekstin ohella kirjan ulkoasulle (Fadjukoff 2003, 169). Sujuvan opetuksen takaamiseksi oppijoiden tulisi voida lukea ja ymmärtää oppikirjoja helposti ja motivoitua niiden lukemisesta (Kia-Ahmadi & Arabmofrad 2015, 24). Vaatimuksista huolimatta oppikirjoja on usein pidetty vaikeaselkoisina ja niiden käyttämiä käsitteitä epäselvinä (Fadjukoff 2003, 168; Hiidenmaa 2003, 221). Oppikirjojen on tutkimuksissa todettu olevan rakenteellisesti helppolukui-

sia, mutta sisällön ja merkityksen tulkinta on osoittautunut haastavaksi (Hiidenmaa 2003, 221).

Hiidenmaa (2003, 227) pohtii kuitenkin, ettei oppikirjan tule vääristää kuvaa lukemisesta. Usein asiat esitetään oppikirjoissa irrallisina faktoina (Karvonen 1995, 108; Pudas 2013, 16), jolloin oppijalle voi jäädä osin väärä vaikutelma lukemisen helppoudesta ja vaivattomuudesta. Näin rakennettu oppikirja ei kuitenkaan ohjaa opittavien asioiden todelliseen ymmärtämiseen ja sisäistämiseen. Oppikirjan ei tulisi Hiidenmaan (2003, 227) mukaan käsitellä vain ”ongelmatominta jäävuoren huippua” vaan sen tulisi taustoittaa tietoa siitä, luoda yhteyksiä aiempaan tietoon sekä saada oppilas kyseenalaistamaan tietoa. Hannus (1996, 13) esittää samansuuntaista todetessaan, että onnistuneen oppikirjan keskeisenä haasteena on pystyä tiivistämään laaja opittava asia selkeäksi, mutta yhtä aikaa syvempää ymmärtämistä tukevaksi kokonaisuudeksi.

Oppikirjoissa jätetään usein mainitsematta tiedon lähde sekä se, miksi kyseinen tieto on tärkeä oppia. Tietokirjoille tyypillisesti oppikirjoissa esitetään lähinnä yleisesti hyväksytyjä tutkimustuloksia huomioimatta tiedon lähteitä ja tiedonhakuprosessia (Hiidenmaa 2003, 13; Mikkilä & Olkinuora 1995, 12). Opittavasta asiasta esitetään sillä hetkellä vallalla oleva perustieto tiiviissä muodossa. Oppikirjailija nähdään tällöin alansa asiantuntijana, jonka ei tarvitse viitata alan muihin asiantuntijoihin perustietojen osalta. (Ruuska 2015b, 24.) Lähteiden mainitsematta jättäminen on ristiriidassa paitsi syvemmän ymmärtämisen kriteerin kanssa, myös ajankohtaisuuden (Kuusisto 1989, 26) ja objektiivisuuden (Leino 1978, 14) kriteerien kanssa. Oppijan passivointi, kriittisyyden puute sekä irrallisten faktojen opettaminen on koettu niin oppimateriaalien kuin koko suomalaisen kouluopetuksen ja opetussuunnitelmankin ongelmaksi (Fadjukoff 2003, 168). Viime aikoina on alettu pitää tärkeänä sitä, että oppikirja antaa tilaa oppilaan omille tulkinnoille ja tunteille. Oppikirjan tulee myös antaa tukea aktiivisuudelle itse omaksua ja etsiä tietoa, sekä yhdistellä ja suhteuttaa opittavia asioita toisiinsa (Fadjukoff 2003, 168; Kuusisto 1989, 20; Varis 2013, 4). Tällaiseen opittujen asioiden yhdistelemiseen tähdätään myös opetussuunnitelmassa

(Opetushallitus 2014, 31). Oppikirjojen tulisi harjaannuttaa oppijoita tiedonhaussa sekä tiedon prosessoinnin ja luotettavuuden arvioinnissa.

Oppimateriaalin tehtävä oppimisprosessin ohjaajana on viime aikoina korostunut kun opettaja- ja oppimateriaalikeskeisestä opettamisesta on pyritty siirtymään oppijakeskeiseen oppimiseen (Ekola 1978, 106–107; Fadjukoff 2003, 17). Itseohjautuvuutta tukevalle oppimateriaalille on asetettu seuraavia kriteereitä: olennaisen asian löytämisen helppous, opiskelun tavoitteiden selkeä esittäminen, työskentelyn ohjaaminen, opittavan asian suhteuttaminen jo opittuun tai osattuun, rohkaisun ja palautteen antaminen sekä toimintaan ja itsearviointiin ohjaaminen (Fadjukoff 2003, 174–175). Edellä esitetyissä vaatimuksissa heijastuvat niin ikään selkeyden, kokonaisuuksien hallinnan sekä ajankohtaisuuden kriteerit. Näiden kriteerien toteuttaminen voi osaltaan täyttää myös Lappalaisen (2011, 7) mainitsemaa kriteeriä oppijoiden motivoimisesta sekä Kuusiston (1989, 26) kriteeriä oppiaineen hyödyllisyyden tunteen luomisesta.

Kaiken edellä esitetyn ohella oppikirjan haasteena ja vaatimuksena on olla kaikille yksilöille sopiva oppijoiden taustoista huolimatta (Kia-Ahmadi & Arabmofrad 2015, 24). Oppikirjan tulee huomioida erilaiset oppimisstrategiat, kiinnostuksen kohteet (Ruuska 2015b, 21) ja tuen tarpeet (Fadjukoff 2003, 169). Lisäksi oppimateriaalin tulisi soveltua opetuksen eriyttämiseen (Leino 1978, 24) ja tarjota opettajalle lisämateriaaleja sekä vinkkejä opetusmenetelmien käytöstä (Ansary & Babaii 2002). Kaiken kaikkiaan oppikirjojen on huomioitava oppilaan kehitystaso (Hannus 1996, 13; Kuusisto 1989, 20). Nämä kriteerit keskittyvät oppikirjan sisällön lisäksi oppikirjan pedagogiseen puoleen. Oppikirjojen vaatimuksista korostuu kyky mukautua oppijoiden tarpeisiin tilanteen mukaan, koska kaikki oppijat ovat erilaisia.

Edellä esitettyjen lähinnä oppikirjan sisältöön ja opetusteksteihin liittyvien vaatimusten ohella oppikirjoille asetetaan myös ulkoisiin ominaisuuksiin, käyttöön sekä käyttömukavuuteen liittyviä vaatimuksia. Värikkyys, huumori (Hii-denmaa 2003, 216), taloudellisuus, materiaalin kestävyys sekä helppokäyttöisyys (Leino 1978, 7; Ansary & Babaii 2002) ovat esimerkkejä oppikirjoille asetuista kriteereistä. Hyvin pitkälti jo aiemmin mainittuun yksilöllisyyden vaati-

mukseen liittyy myös Leinon (1978, 7) mainitsema kriteeri opetusjärjestelyiden helppouden sekä arvioinnin huomioimisen tärkeydestä oppikirjoissa. Uuden haasteen oppimateriaalien tekemiselle tarjoaa median käytön ja mediaviestinnän opetuksen tarpeen jatkuva kasvaminen (Elomaa 2009, 76).

2.3 Oppikirjat yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaan kielellistä käsitteistöä sekä tietoa kielestä, ja kasvattaa oppijaa aktiiviseksi viestijäksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään (Opetushallitus 2004, 46; Opetushallitus 2014, 287). Peruskoulun ylemmillä vuosiluokilla on tavoitteena laajentaa oppilaan tekstitaitoja lähipiirissä tarvittavien taitojen ulkopuolelle. Kriittisen lukutaidon sekä arjessa tarvittavien tekstien tuottamisen harjaannuttaminen ovat opetuksessa keskeisiä (Luukka & Leiwo 2004, 23). Tavoitteena on myös kasvat-
taa oppijan näkemystä itsestään kielenkäyttäjänä ja vahvistaa yleissivistävää tietoutta kirjallisuudesta ja kielestä. (Opetushallitus 2004, 53; Opetushallitus 2014, 287.)

Perusopetuksen uusi opetussuunnitelma hyväksyttiin loppuvuodesta 2014 ja se otetaan vuosiluokilla 7–9 käyttöön porrastetusti vuosien 2017–2019 aikana (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Uudessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 287) korostetaan kielen merkitystä kaikessa opiskelussa. Keskeiseksi tavoitteeksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa mainitaan kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitojen kehittäminen. Lisäksi asetetaan tavoitteeksi saada oppijat kiinnostumaan kielestä ja kulttuurista tuomalla opetus lähelle oppijoiden omaa kokemusmaailmaa (Opetushallitus 2014, 288). Jokaista oppijaa pyritään ohjaamaan itseä kiinnostavan ja omalle lukutaidolle sopivan kirjallisuuden pariin. Oppijoita tuetaan itselle sopivien opiskelustrategioiden sekä omien vahvuuksien löytämisessä ja käyttämisessä, ja lisäksi oppijoille tarjotaan yksilöllistä tukea eri osa-alueissa tarpeen mukaan. (Opetushallitus 2014, 288.) Oppijoiden erilaisuus ja oppimisvaikeudet otetaan huomioon myös oppi-

misympäristössä, opetusmenetelmissä sekä opetuksessa (Opetushallitus 2014, 288).

Yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen oli vuonna 2010 keskimäärin tytöillä tyydyttävää ja pojilla kohtalaista. Heikkoja suorituksia oli kaiken kaikkiaan noin 16 % oppilaista ja etenkin kirjoitustaito näyttäytyi oppijoiden heikkoutena. (Lappalainen 2011, 5, 101.) Opetushallituksen tuottaman arvioinnin ulkopuolelle jäivät oppilaat, joiden oppimäärä oli yksilöllistetty tai jotka puhuivat suomea muuna kuin äidinkielenään (Lappalainen 2011, 17). Usein äidinkieleen, matematiikkaan ja vieraisiin kieliin annetaan kouluissa tuki- ja erityisopetusta (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, 146). Tukea saaneet oppijat suoriutuivat kuitenkin Opetushallituksen teettämässä arvioinnissa muita heikommin, ja oppijoiden vastauksista kävi ilmi, että monet heikommat oppijat olivat jääneet kokonaan tukitoimien ulkopuolelle (Lappalainen 2011, 103). Lappalainen toteaaakin, että nimenomaan yleisopetuksen puolelle olisi tärkeää kehittää tukitoimia, joilla voitaisiin lisätä äidinkielen taitojen perusharjoittelua ja monipuolisempia opiskelumuotoja (Lappalainen 2004, 151). Perustaitojen kehittäminen olisi tärkeää nimenomaan Luukan ja Leiwon (2004, 21) korostaman aktiivisen kansalaisuuden toteutumisen kannalta. Yhtenä tukitoimena Lappalainen (2004, 151) mainitsee eriyttävien oppimateriaalien kehittämisen.

Luukan ym. (2008, 90, 92) mukaan suurin osa opettajista pitää oppikirjaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tärkeimpänä oppimateriaalina kaunokirjallisuuden ohessa ja sanoo käyttävänsä sitä opetuksessaan usein. Tuoreessa tutkimuksessa Mietola (2014, 167) havainnoi erityisluokkien toimintaa ja totesi Luukan ym. (2008) tapaan kielen opetuksen olevan melko oppikirjakeskeistä. Toisaalta osa Luukan ym. (2008, 90) tutkimista opettajista käytti oppikirjoja opetuksessaan vähän tai ei lainkaan. Tutkimuksen mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytetään harjoituskirjoja selvästi tekstikirjoja vähemmän, sillä vain puolet vastanneista opettajista sanoi käyttävänsä harjoituskirjoja usein tai joskus (Luukka ym. 2008, 90–91). Kansainvälisten tutkimusten mukaan oppikirjoja käytetään ensisijaisesti oppituntien suunnittelun ja valmistelun apuna, mutta oppikirjojen käyttö tunnilla vaihtelee tiukasta noudattamisesta vain ajoit-

taiseen muutamien tehtävien hyödyntämiseen (Pingel 2010, 46). Tarkkaa tilastoa oppikirjojen käyttämisestä opetuksessa ei ole, minkä vuoksi myöskään tämän tutkimuksen aineistona olevien oppikirjojen käytön laajuudesta ei ole tietoa. Markkinoilla on tällä hetkellä tarjolla kymmenkunta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaa. Sanoma Pro ja Otava ovat Suomen suosituimpia oppikirjakustantajia (Pietiäinen 2015, 63; Pudas 2013, 4) ja oletettavasti heidän kustantamiaan kirjoja käytetään myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa laajimmin.

3 TUKI JA ERIYTTÄMINEN

Aloitan luvun kertomalla kolmiportaisen tuen mallista. Tämän jälkeen, toisessa alaluvussa, pureudun tarkemmin eriyttämiseen tuen muotona. Kolmannessa alaluvussa käsittelen erilaisia eriyttämisen keinoja ja neljännessä luvussa esittelen tarkemmin selkokieltä yhtenä kielellisenä eriyttämisen keinona. Viimeisessä alaluvussa kerron eriyttämisestä oppikirjojen avulla.

3.1 Kolmiportaisen tuen malli

Suomen koulujärjestelmässä otettiin vuoden 2011 alusta käyttöön kolmiportaisen tuen malli, jossa tuen muodot jaetaan yleiseen tukeen, tehostettuun tukeen ja erityiseen tukeen (Opetushallitus 2011a, 10). Kaikki oppijat ovat ensisijaisesti yleisen tuen piirissä, mikä tarkoittaa sitä, että tukea tulisi antaa tarpeiden mukaan jokaiselle oppijalle kaikessa opetuksessa. Kuten opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 12) todetaan ”laadukas opetus sekä mahdollisuus saada ohjausta ja tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin kaikkina työpäivinä on jokaisen oppilaan oikeus”. Ensimmäisen portaan eli yleisen tuen pääasiallinen tukimuoto on opetuksen eriyttäminen (Opetushallitus 2011a, 13). Yleisellä tuella ja eriyttämisellä tarkoitetaan käytännössä kaikenlaisia tukikeinoja, joiden avulla pyritään vastaamaan oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin, haasteisiin ja kiinnostuksen

kohteisiin. Esimerkkinä opetussuunnitelmassa mainitaan opettajien välinen yhteistyö, avustajien käyttö sekä joustava oppilaiden ryhmittely (Opetushallitus 2011a, 13). Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus ovat myös tukimuotoja, joita voidaan tarjota tilapäisesti opinnoissaan jälkeen jääneelle tai muuten tukea tarvitsevalle yleisopetuksen oppilaalle (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 22) oppimissuunnitelman laatiminen luetaan myös eriyttäväksi tuen muodoksi yleisen tuen portaalla. Oppimissuunnitelma voidaan tehdä kaikille oppijoille tuen tarpeiden arvioinnin ja tuen toteuttamisen keinojen kartoittamiseksi ja toimeen panemiseksi. Tässä tutkimuksessa tutkitut eriyttävät oppikirjat voivat olla yksi keino eriyttää oppiaineen sisältöjä ja työskentelytapoja oppijan tarpeita vastaaviksi.

Mikäli yleisen tuen portaan tukitoimet eivät ole riittäviä, voidaan oppijalle antaa tehostettua tukea. Toisen portaan tehostettua tukea annetaan oppijalle, joka tarvitsee säännöllistä tukea koulunkäynnissään ja oppimisessaan, tai joka tarvitsee useita tukimuotoja samanaikaisesti (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Tehostettua tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista on kasvanut joka vuosi vuoden 2011 lakimuutoksen jälkeen, ja syksyllä 2013 tehostettua tukea sai 6,5 % peruskoulun oppilaista (SVT 2013). Tehostettu tuki on yleistä tukea vahvempaa ja pitkäjänteisempää ja se suunnitellaan henkilökohtaisesti kutakin oppijaa varten. Ennen tehostettuun tukeen siirtämistä on tehtävä pedagoginen arvio oppijan tuen tarpeista yhdessä oppijan, opettajien ja vanhempien kanssa. (Opetushallitus 2011a, 13–14.) Tehostetun tuen piirissä laaditaan tukitoimien arvioimiseksi ja kartoittamiseksi oppimissuunnitelma.

Edelleen erityisen tuen portaalle siirrytään, mikäli tehostetun tuenkaan tukitoimet eivät riitä oppijan kohdalla. Erityisen tuen portaalla käytössä ovat kaikki perusopetuksen tukimuodot erityisopetus ja oppimäärän yksilöllistämisen mukaan lukien (Opetushallitus 2011a, 15). Vuoden 2011 kolmiportaisen tuen käyttöönotosta lähtien erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä on tehostettua tukea saaneiden määrästä eroten vähentynyt vuosittain, ja syksyllä

2013 erityistä tukea sai 7,3 % peruskoulun oppilaista (SVT 2013). Erityisen tuen saamiseksi on tehtävä kirjallinen erityisen tuen päätös, jota arvioidaan uudelleen tietyin väliajoin (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Erityisen tuen piirissä on mahdollista tarjota oppijalle tarpeiden mukaan kaikkia tuen muotoja joko yleisopetuksen tai erityisopetuksen ryhmässä.

Oppijan tarvitsemaa ja saamaa tuen määrää tulee arvioida ja tarkkailla jatkuvasti, ja oppijalla on mahdollisuus siirtyä tuen portailla niin alas- kuin ylöspäin (Opetushallitus 2011a, 10–11). Erityisopetusta, johon luetaan osa-aikaisen erityisopetuksen ohella tehostetun ja erityisen tuen piiriin kuuluva erityisopetus, voi antaa ainoastaan erityisopettaja (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986). Koska eriyttäminen nähdään kuitenkin yhtenä yleisen tuen portaan tukimuotona, voivat kaikki opettajat toteuttaa sitä opetuksessaan. Tämän tutkimuksen aiheen kannalta on huomioitavaa, että eriyttävien oppikirjojen käyttäminen ei edellytä tehostettuun tukeen siirtämistä tai erityisen tuen päätöstä. Tutkimuksessa analysoitavia eriyttäviä oppikirjoja voidaan käyttää kaikilla tuen portailla oppiaineen sisältöjen ja työskentelytapojen eriyttämiseen. Eriyttäviä oppikirjoja voidaan opettajan valinnan mukaan käyttää myös koko yleisopetuksen ryhmän kanssa (Sanoma Pro 2014).

3.2 Eriyttämisen määrittelyä

Oppiminen on riippuvaista oppijan aiemmista tiedoista, motivaatiosta sekä työskentely- ja oppimistavoista (Opetushallitus 2004, 18). Jokainen oppii asioita omalla tavallaan, sillä kiinnostuksen kohteet, oppimistyyli ja henkilökohtaiset vahvuudet ovat yksilöllisiä. Mikäli opetus ja oppiminen vastaavat omaa taitotasoa ja omia vahvuuksia, jää aikaa keskittyä opittavan aineksen syvälliseen käsittelyyn (Watts-Taffe ym. 2012, 306). On todettu, että oppijoiden väliset erot pienenevät ja haasteet vähenevät, mikäli kiinnitetään huomiota oppilaiden vahvuuksiin ja annetaan mahdollisuus monipuolisesti erilaisten opiskelumenetelmien käyttöön (Beecher & Sweeny 2008, 527). Oppijoiden koulumenestyksen sekä oppimismotivaation on myös todettu paranevan silloin, kun opetukseen

lisätään eri oppimistyyliä huomioivia elementtejä (Fine 2003, 58). Oppimistulosten parantumisen ja oppiaineksen kohdistamisen myötä myös oppijoiden itsevarmuuden omaa oppimistaan kohtaan on todettu kasvavan (McQuarrie, McRae & Stack-Cutler 2008, 13). Kouluopetuksessa olisikin tärkeää huomioida jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Näin opetuksesta voitaisiin rakentaa kullekin oppijalle mahdollisimman mielekästä, tehokasta ja toimivaa. (Opetushallitus 2011a, 9.) Mikään yksittäinen opetustyyli tai -menetelmä ei ole sopiva kaikille oppijoille (Cobb 2010, 38; Dixon ym. 2014, 112) ja heterogeenisen oppilasryhmän opettaminen vaatii suunniteltua jokaisen yksilön tarpeiden huomioimista.

Eriyttäminen on hyvä lähtökohta jokaisen oppijan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen (Cobb 2010, 38; Watts-Taffe ym. 2012, 304). Eriyttämisen avulla voidaan tarjota kullekin oppijalle mahdollisimman sopiva tapa työskennellä, työstää ja opiskella opittavaa asiaa, ja näin voidaan maksimoida jokaisen oppilaan kasvu ja menestys (Dixon ym. 2014, 111; Hall 2002; Tomlinson & Moon 2013, 9; Tomlinson ym. 2008, 3). Oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tukemisen lisäksi eriyttämisellä voidaan vahvistaa oppijan henkilökohtaisia ominaisuuksia ja tukea näin oppijoiden itsetuntemuksen ja itsetunnon kehitystä (Ikonen ym. 2003, 143). Lähtökohtana on, että opetussuunnitelma ja opetustavat mukautuvat oppijoiden tarpeiden mukaisesti sen sijaan, että oppijat mukautuisivat opetussuunnitelman ja opetustapojen mukaisesti (Hall 2002). Eriyttämistä puhutaan paljon ja sitä pidetään tärkeänä, jopa välttämättömänä osana koulutyötä. Eri lähteet määrittelevät eriyttämisen kuitenkin hieman eri tavoin, eri asioita korostaen.

Puhuessaan jokaisen oppijan tarpeet huomioivasta opetuksesta Ikonen ym. (2003) asettavat rinnakkain termit yksilöllistäminen ja eriyttäminen. Yksilöllistämällä tarkoitetaan Ikonen ym. (2003, 144) mukaan nimenomaan eriyttävän opetuksen toteuttamista oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Sillä tarkoitetaan Ikonen ym. (2003, 144) mukaan myös opetuksen suunnittelemista ja toteuttamista henkilökohtaisesti opetusjärjestelyjä, oppimisympäristöjä ja mahdollisesti oppimäärää mukauttamalla yleisopetuksessa. Tomlinson ym. (2008, 5) erottavat

eriyttämisen kuitenkin yksilöllistämisestä, sillä vaikka eriyttämisen tarkoituksena on keskittyä yksilöihin, ei eriyttämisessä ole tarkoituksena luoda jokaiselle oppijalle yksilöllistä opetusta jokaiselle tunnille. Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 29) mukaisesti opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppijoiden tukeminen niin, että jokainen oppija pystyisi saavuttamaan yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet. Näin ollen eriyttäminen voidaan nähdä ensisijaisena tukimuotona, sillä siinä tarpeiltaan eritasoisia oppijoita tuetaan ilman oppimäärän yksilöllistämistä.

Gibson (2013, 163–164) määrittelee eriyttämisen opetusstrategioiksi ja opetuksen lähtökohdiksi, joiden avulla voidaan arvioida jokaisen oppijan yksilöllisiä tarpeita ja opettaa heitä niiden mukaisesti. Yksilöllistettyyn oppimäärään siirrytään vasta, kun oppija ei eriyttämistuesta huolimatta voi saavuttaa tavoitteita, joita yleinen oppimäärä asettaa (Opetushallitus 2004, 29). Yksilöllistetyllä oppimäärällä tarkoitetaan sitä, että oppijan oppimistavoitteet, -sisällöt sekä arviointi eivät mukaile valtakunnallista opetussuunnitelmaa, vaan ne on henkilökohtaisesti räätälöity tämän oppijan tarpeita ja valmiuksia vastaaviksi. Huomioitavaa on, että yksilöllistetyn oppimäärän käyttöönotto vaatii oppijan siirtämistä erityisen tuen portaalle (Opetushallitus 2011a, 13). Oppijan oppimäärän yksilöllistäminen ei kuitenkaan poista sitä, etteikö eriyttämistä voitaisi käyttää hyväksi oppimisen tukemisessa. Yksilöllistäminen ei myöskään välttämättä koske kaikkia oppiaineita. Yksilöllistämisen ja eriyttämisen keinot voivat olla osin samanlaisia ja ristikkäisiä, yksilöllistämistä voidaan pitää yhtenä eriyttämisen keinona. Luultavasti tämän takia Ikonen ym. (2003) ovat myös rinnastaneet yksilöllistämisen ja eriyttämisen käsitteet niin vahvasti.

Tomlinson ja Moon (2013, 2) määrittelevät eriyttämisen opettajan ennakkoivaksi toiminnaksi, jolla pyritään vastaamaan oppijan tarpeisiin. Opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004, 24) korostaa yhtä lailla eriyttämistä ennakoivana tukitoimena, joka tulisi ottaa käyttöön heti, jos oppimisen haasteita ilmenee. Eriyttämisen avulla voidaan ehkäistä tuen tarpeen syntymistä (Opetushallitus 2014, 30). Opetuksen eriyttäminen on opetusryhmän tarpeiden ja oppilaiden erilaisuuden huomioimista, ja sen pyrkimyksenä on luoda onnis-

tumisen kokemuksia, sopivia haasteita ja oppijan vahvuudet huomioivia kehittymisen mahdollisuuksia jokaiselle oppijalle (Opetushallitus 2011a, 9). Hall (2002) kuvaa eriyttämisen oppijoiden taustan, valmiuksien, kielen, kiinnostuksen kohteiden ja oppimistyylien huomioimisena ja niihin vastaamisena. Tomlinson ym. (2008, 4) määrittelevät myös, että eriyttäminen on luottamista oppijan kykyihin sekä auttamista heitä seuraavalle portaalle. Tämä ajatus liittyy hyvin vahvasti Vygotskyn (1982, 184) määrittelemään lähikehityksen vyöhykkeeseen. Sen ajatuksena on auttaa oppijaa tuettuna saavuttamaan oman kehitystilansa ja älyllisten valmiuksiensa rajoissa enemmän kuin mitä hän ilman tukea pystyisi saavuttamaan (Vygotsky 1982, 184). Näin toimimalla pyritään edesauttamaan oppijan todellista kehittymistä.

Tomlinson ym. (2008) ja Gibson (2013) näkevät eriyttämisen myös monipuolisten menetelmien ja oppimisstrategioiden hyödyntämisenä. Myös opetus suunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 30) korostetaan, että eriyttämisellä mahdollistetaan oman opiskelun yksilöllinen suunnittelu sekä toteuttaminen. Eriyttäminen voidaan nähdä erilaisina lähestymistapoina samaan asiaan (Tomlinson ym. 2008, 5) tai opetusstrategioina ja opetuksen lähtökohtina, joiden avulla voidaan arvioida jokaisen oppijan yksilöllisiä tarpeita ja opettaa heitä niiden mukaisesti (Gibson 2013, 163–164).

On kiinnitettävä huomiota siihen, ettei eriyttäminen tarkoita ainoastaan heikoimpien oppijoiden tukemista. Kaikki oppijat hyötyvät eriyttämisestä (McQuarrie ym. 2008, 15; Valiande, Kyriakides & Koutselini 2011, 14). Opetusta voidaan eriyttää niin ylös- kuin alaspäinkin pyrkien siihen, että jokaiselle oppijalle mahdollistetaan oppiminen omalta lähtötasoltaan eteenpäin. Kuten edellä on esitetty, eriyttämistä on tarkoitus toteuttaa kaikilla oppitunneilla ja jokaisen oppijan kanssa riippumatta siitä, millä tuen portaalla oppijan ajatellaan olevan (Ikonen ym. 2003, 143; Tomlinson ym. 2008, 4; Weber, Johnson & Tripp 2013, 182). Eriyttämisen tulisi olla kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta (Opetushallitus 2014, 30). Tavoitteena on, että jokainen oppija oppii kaiken sen, mikä hänelle on tarpeellista oppia (Tomlinson ym. 2008, 4). Eriyttäminen on yleisopetuksen menetelmä, jota voidaan kohdistaa kaikkiin sillä hetkellä tukea tar-

vitseviin, ja jota kaikki opettajat voivat opetuksessaan toteuttaa. Tomlinson ym. (2008, 4) ja Hall (2002) korostavat, että eriyttämistä tulisi toteuttaa nimenomaan yhdessä luokkahuoneessa, eikä sen tulisi johtaa eristämiseen. Fine (2003, 55) korostaa kuitenkin, ettei tukea tarvitsevien oppijoiden opettaminen yleisopetuksen ryhmässä itsessään tue oppijoiden kehittymistä ja oppimista. Ennen kaikkea on tärkeää selvittää, millä tavalla kukin oppija oppii parhaiten ja opettaa oppijoita heidän vahvuuksiensa mukaisesti. (Fine 2003, 55.)

Tässä tutkimuksessa käsitän eriyttämisen lähinnä ensimmäisen tuen portaan tukimuodoksi, jota tarjotaan kaikille oppijoille kaikessa opetuksessa. Eriyttäminen nähdään tässä tutkimuksessa oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisena erilaisia opetus- ja oppimismenetelmiä käyttäen. Tässä tutkimuksessa eriyttäminen linkittyy vahvasti eriyttäviin oppikirjoihin, jotka näen yhtenä eriyttämisen osa-alueena. Näen eriyttämisen kuitenkin tässäkin tutkimuksessa laajemmin esimerkiksi ympäristöön, opetusmenetelmiin sekä oppimisstrategioihin liittyvänä tukitoimena oppimateriaalien eriyttämisen lisäksi.

3.3 Eriyttämisen keinoja

Tutkimuksia eriyttämisestä kokonaisuutena on tehty vähän, koska eriyttämisessä yhdistyvät monenlaiset opetusmenetelmät ja teoriat opetuksesta (Valiande ym. 2011, 4). Erilaisista eriyttämiseen kytkeytyvistä opetusstrategioista, -menetelmistä tai -teorioista tehtyjä tutkimuksia voidaan kuitenkin tarkastella, kun halutaan tietää, kuinka eriyttäminen on toteutunut ja mitä sen avulla on saavutettu. (Hall 2002; Tomlinson & Allan 2000, 23.) Erilaiset eriyttämisen keinot on tutkimuksissa todettu toimiviksi. Opettajat, jotka saivat aikaan oppijoiden taitojen kehitystä heidän taustoistaan huolimatta, käyttivät opetuksessaan muita opettajia enemmän eriyttämisen keinoja, ja heidän opetuksensa oli menetelmiltään ja materiaaleiltaan monipuolisempaa (Stronge, Ward, Tucker & Hindman 2007, 176–177). Oppijoiden itsevarmuus, vastuuntunto ja tavoiteorientoituneisuus kasvoivat kun oppijoille annettiin heidän taitotasoonsa nähden sopivia oppimisen ja sen osoittamisen välineitä sekä valinnanmahdollisuuksia

opiskelun toteuttamiseen (McQuarrie ym. 2008, 13–14). Toteuttamalla eriyttämistä konstruktivistisen opetustyylin avulla saatiin aikaan positiivisia vaikutuksia oppijoiden menestymiseen (Kim 2005, 7). Tutkimuksissa on todettu, että nimenomaan pitkäaikaisella usean vuoden eriyttämisellä on positiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin (Fisher ym. 1980; Lewis & Batts 2005; McQuarrie ym. 2008; Valiande ym. 2011, 9–10). Jatkossa tarvitaan edelleen lisää tutkimusta, joka tukee eriyttämisen tarkoituksenmukaisuutta ja tehokkuutta erilaisten oppijoiden opetuksessa (Anderson 2007, 52).

Eriyttämisessä on huomioitava oppijoiden tausta. Dixonin ym. (2014, 113) mukaan eriyttämisen toteuttamiseksi on otettava huomioon oppilaan taustatieto opittavista asioista, oppilaan valmius opiskella asiaa (readiness), kieli sekä oppilaan kiinnostuksen kohteet. Oppijoiden valmiutta korostavat myös Tomlinson ja Moon (2013, 10) viitaten siihen, mitä oppijoiden on mahdollista oppia tuettuna (vrt. Vygotsky 1982). Valmiudella ei siis niinkään viitata oppijan jo osaamiin taitoihin, vaan tuettuna osattaviin taitoihin. Oppijoiden valmiuksien sekä kiinnostuksen kohteiden huomioimisen lisäksi on tärkeää huomioida oppijoiden erilaiset oppimistavat (Gibson 2013, 164; Tomlinson ym. 2008, 4; Tomlinson & Moon 2013, 2). Samalle oppijalle voi toimia eri oppimistrategia tai tyyli eri aiheiden opiskelussa, ja monipuolisia työskentelytapoja tarjoamalla voi auttaa kutakin oppijaa löytämään itselleen sopivimman tavan oppia (Tomlinson & Moon 2013, 11). On todettu, että opettajien kyvykkyys havaita oppijoiden taitotaso sekä kyky valita oppijoille sopivat tehtävät, vaikuttavat positiivisesti oppijoiden oppimiseen ja menestymiseen (Fisher ym. 1980, 19). Myös Fine (2003, 55) on tutkimuksessaan todennut, että oppimisen maksimoimiseksi opettajan on kiinnitettävä huomiota tavallisessa luokassa olevien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistyyliin ja opetettava heitä niiden mukaisesti.

Eriyttäminen ei ole helppoa. Weberin ym. (2013, 185) mukaan eriyttämisen toteuttaminen vaatii avointa ja turvallista ilmapiiriä sekä kykyä kestää epävarmuuden hetkiä ja päästä eroon eriyttämiseen liittyvistä harhakäsityksistä. Opettajat kamppailevat eriyttämisen haasteiden kanssa, sillä oppilasryhmät ovat oppimisen tarpeiltaan hyvin erilaisia (Dixon ym. 2014, 112). Eriyttävän opetuk-

sen taustalle vaaditaan opettajalta erinomaista oppilastuntemusta, erilaisten opetus- ja oppimismenetelmien hallitsemista sekä kykyä ideoida jatkuvasti uutta (Beecher & Sweeny 2008, 527; Dunn ym. 2009, 139; Opetushallitus 2014, 30). McQuarrie ym. (2008, 13) korostavat, että oppijoiden jatkuva arviointi on eriyttämisen keskeinen lähtökohta. Opettaja on keskeinen tekijä eriyttämisessä, sillä onnistuneen eriyttämisen taustalla on opettajan hyvä oppilastuntemus ja kyky valita sopivat opetusmateriaalit ja -menetelmät yksilöllisesti kullekin oppijalle (Dixon ym. 2014, 113; Watts-Taffe ym. 2012, 306). Kaikkien oppijoiden tarpeiden, vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen vaatii opettajalta edistynyttä suunnittelutyötä (Gibson 2013, 164, 180) sekä lisäkoulutusta perinteisen opetustyylin monipuolistamiseksi (Dunn ym. 2009, 139). Weber ym. (2013, 185) toteavat myös, että eriyttäminen vaatii toteutuakseen pitkäaikaista sitoutumista. Eriyttäminen ei toteudu ilman opettajan työpanosta pelkkää teoreettista mallia tai opetussuunnitelmaa toteuttamalla (Watts-Taffe ym. 2012, 305). Myöskään eriyttävän oppikirjan käyttäminen ei itsessään ole eriyttämistä.

Eriyttäminen kytkeytyy moniin opetuksen ulottuvuuksiin. Dixonin ym. (2014, 113) mukaan opetuksen eriyttäminen voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: opetussisällön esittämisen, opetustavan sekä opitun tuottamisen eriyttämiseen. Moberg ja Vehmas (2009, 64) määrittelevät yhtä lailla eriyttämiseen kuuluvan sisältöjen sekä menetelmien eriyttämisen ja mainitsevat lisäksi oppilasarvioinnin ja opetuksen tavoitteiden eriyttämisen tärkeiksi osa-alueiksi. Mobergin ja Vehmaksen mainitsemat eriyttämisen osa-alueet ovat jälleen hyvin lähellä yksilöllistämisen ajatuksia ja keinoja. Samankaltaisia eriyttämisen keinoja mainitaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2011a, 9), jossa eriyttämiseksi luetaan muun muassa opetuksen sisältöjen sekä opetusmateriaalien ja -menetelmien eriyttäminen. Uudessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 30) eriyttäminen liitetään opiskelun laajuuteen ja syvyyteen, työskentelyrytmiin ja etenemiseen sekä oppijoiden erilaisiin oppimisen tapoihin. Ero yksilöllistämisen ja eriyttämisen välillä voidaan nähdä edelleen melko epäselvänä. Myös Tomlinson ja Moon (2013, 2) jakavat eriyttämisen eri osa-alueisiin. Heidän mukaansa eriyttävään opetukseen kuulu-

vat opetuksen sisältöjen, oppimisprosessin, oppimisen tuotoksen sekä oppimismapiirin eriyttäminen. Eriyttäminen ei liity ainoastaan itse opetukseen, vaan se tulee ottaa huomioon oppimisympäristöä, opetussuunnitelmaa, rutiineja ja ohjausta suunniteltaessa (Tomlinson & Moon 2013, 2). Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2011a, 9) eriyttäminen nähdään yhtä lailla kolmen osatekijän summana; opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden vaihteluna.

Eriyttäminen ei ole mikään tietty opetuksen muoto, vaan se voi sisältää monenlaisia strategioita ja menetelmiä niin paikkaan, aikaan, materiaaleihin kuin opetusryhmiinkin liittyen (Gibson 2013, 164; Tomlinson ym. 2008, 4; Watts-Taffe ym. 2012, 304). Eriyttämisen voisi nähdä enemmänkin ideologiana opetuksen taustalla. Gibsonin (2013, 161) mukaan eriyttämisen keinot ovat kuitenkin tehokkaimmillaan, mikäli niitä käytetään uskollisesti ja tarkasti. Tomlinson ym. (2008, 5) korostavat, että eriyttämistä tulee käyttää silloin, kun siihen on tarve, mutta sen on lähtökohtaisesti oltava suunniteltua eikä vain sellaista, jota tehdään yhtäkkiä tarpeen mukaan.

Eriyttämisen keinona käytetään myös henkilökohtaisten tavoitteiden asettamista (Beecher & Sweeny 2008, 520; Tomlinson & Moon 2013, 10). Tavoitteita voidaan eriyttää kunkin oppijan kohdalla erikseen ja ne voidaan jakaa niin kurssi- tai ainekohtaisiin kuin tehtäväkohtaisiinkin tavoitteisiin. Tavoitteita eriyttämällä oppijat voivat työskennellä omalla lähikehityksen vyöhykkeellään niin, ettei tavoitteita ole asetettu liian korkealle tai matalalle. McQuarrien ym. (2008, 16) tutkimuksen mukaan oppimisen tavoitteiden asettaminen on tärkeää tuen tarpeessa oleville, sillä tavoitteiden avulla oppijat pystyvät myös itse ohjaamaan oppimistaan. Oppimissuunnitelma voi olla yksi askel eriyttämiseen, sillä sen avulla saadaan seurattua ja koottua yhteen oppijan oppimistavoitteet, tuen tarpeet ja koulussa toteutettavat tuen muodot. (Opetushallitus 2004, 22). Tavoitteiden eriyttämiseen ja eri taitotasoihin linkittyy vahvasti myös Beecherin ja Sweenyn (2008, 520), Gibsonin (2013, 164) sekä Tomlinsonin ja Moonin (2013, 10) mainitsema opetusryhmien koon ja koostumuksen eriyttäminen. Tällöin pienemmille oppilasryhmille voidaan asettaa omat yhteiset tavoitteet, jolloin

jokainen oppija saa omaa tavoitetasoaan vastaavan oppimistavoitteen. Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 24) tukiopetus on mainittu yhtenä oppilasryhmään liittyvänä eriyttämisen muotona. Tukiopetuksessa niin tehtäviä, ajankäyttöä kuin ohjaustakin voidaan eriyttää oppijan tarpeiden mukaisesti.

3.4 Selkokieli eriyttämisen kielellisenä keinona

Oppimateriaalia on usein tarpeen muokata selkokieliseksi, mikäli oppijan haasteet liittyvät käsitys- ja hahmotuskykyyn. Tällöin kiinnitetään huomiota materiaalin kielen, kuvituksen, taiton ja ulkoasun selkeyteen sekä ymmärrettävyyteen. (Fadjukoff 2003, 169.) Tässä tutkimuksessa tutkittuja eriyttäviä oppikirjoja ei voida pitää puhtaasti selkokielisinä. Tehdyn analyysin perusteella voidaan kuitenkin todeta, että kielelliset eriyttämisen keinot mukailevat monia selkokielen ohjeistuksia ja piirteitä. Yhtäläisyyksien takia esittelen seuraavaksi lyhyesti selkokielisyyden piirteitä.

Selkokielellä tarkoitetaan Selkokeskuksen (2015) määritelmän mukaisesti suomen kielen muotoa, joka on mukautettu sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi. Sen tarkoituksena on tukea tiedonsaantia, mikäli yleiskielen ymmärtäminen on liian vaikeaa (Virtanen 2009, 16). Selkokieli pyrkii takaamaan jokaiselle ihmiselle tasavertaisen mahdollisuuden osallistua yhteiskunnan toimintaan, saada tietoa ja käyttää palveluja. Selkeydellä pyritään parantamaan tekstin ymmärrettävyyttä ja edistämään vuorovaikutusta. (Kulkki-Nieminen & Leskelä 2012, 545.) Kun esimerkiksi ohjekirjoja muutetaan helppolukuisemmaksi, käytetään selkeää yleiskieltä. Selkeä yleiskieli hyödyttää kaikkia, mutta se on eri asia kuin tietyille erityisryhmälle suunnattu selkokieli (Kulkinen-Nieminen & Leskelä 2012, 547; Simola 2015, 161).

Selkokieli on suunnattu ihmisille, ”joilla on vaikeuksia lukea tai ymmärtää yleiskieltä” (Selkokeskus 2015). Selkokielen tarvearvion (Virtanen 2014, 20) mukaan selkokielen tarvitsijoita on Suomessa noin 10 % väestöstä, tosin määrä vaihtelee eri ikäryhmien välillä. Ryhmään kuuluu henkilöitä, joiden lukutaito

on heikko tai joille lukeminen on vaikeaa. Esimerkiksi henkilöt, joilla on hahmottamisen, tarkkaavaisuuden tai keskittymisen vaikeuksia, kielellisiä haasteita tai kehityksen viivästymiä voivat hyötyä selkokielestä. Selkokielestä voi olla hyötyä myös ikääntyville ja maahanmuuttajille, monissa tapauksissa myös muulle väestölle. (Virtanen 2009, 39.) Selkokielen käyttäjäryhmä on kuitenkin monimuotoinen. Sama teksti voi olla toiselle liian yksinkertainen ja yhtä aikaa toiselle liian vaikea. Tavoitteena on, että selkoteksti voidaan suunnata tietylle käyttäjäryhmälle. (Virtanen 2009, 73.) Laajalle heterogeeniselle vastaajajoukolla tehdyssä selkotekstissä joudutaan tekemään kompromisseja, jolloin teksti ei ole täydellisesti sopiva kenellekään (Kulkki-Nieminen & Leskelä 2012, 546).

Selkokielisten kirjojen ja tekstien on selvästi poikettava luettavuudeltaan tavallisista teksteistä. Suomalaiset selkolehdet ja -kirjat edellyttävät usein jomelko kehittynyttä lukutaitoa. (Virtanen 2009, 16, 66.) Suomessa on ilmestynyt noin 300 selkokirjaa eri kirjallisuuden aloilta, ja näistä suurin osa on alkuperäis-teksteistä selkomukautettuja kirjoja. Oppimateriaalikeskus Opikse tuottaa selkokielistä materiaaleja opetuksen tueksi. Suomessa ilmestyy myös kolme selkolehteä. Tämän lisäksi esitteitä ja ohjeita julkaistaan selkokielellä, uutisia lähetetään ja kirjoitetaan selkokielellä ja internetsivuja valmistetaan selkokielistiksi. (Simola 2015, 173–174.)

Teksti, joka on selkokielellistetty, voi yhtä lailla muiden tekstien kanssa olla mielikuvituksellista ja elävää (Virtanen 2009, 64). Selkokielineen teksti rakennetaan usein niin, että se on samaa tekstilajia kuin lähtöteksti. Huomioitavaa on, että selkoistamisen piirteet vaihtelevat sen mukaan, minkälaista tekstilajia selkoistetaan (Kulkki-Nieminen & Leskelä 2012, 549, 570). Selkokielessä on tiettyjä tyypillisiä piirteitä. Selkokielineen teksti kirjoitetaan monesti lyhyemmäksi ja ytimekkäämmäksi kuin alkuperäinen teksti, sillä lukemisen hitaus ja mahdolliset motivaation haasteet vaikeuttavat pitkän tekstin lukemista (Kulkki-Nieminen & Leskelä 2012, 561; Virtanen 2009, 9). Joskus selkoteksti voi olla myös yleiskielistä tekstiä pidempi, mikäli pidemmän muodon on ajateltu olevan lyhyttä selkeämpi (Virtanen 2009, 19).

Selkokieline teksti on kirjoitettu suomen oikeinkirjoitussääntöjen mukaisesti, jotta lukijan on helppo oppia ymmärtämään myös yleiskielistä tekstiä (Simola 2015, 163). Kielen rakenteita muutetaan selkokielessä helpommiksi. Lyhytrakenteinen, selkeä ja jäsennelty teksti helpottaa työmuistin toimintaa (Numminen 2006, 36). Lauseita voidaan lyhentää tai pilkkoa pienemmiksi kokonaisuuksiksi hahmottamisen helpottamiseksi (Simola 2015, 166; Virtanen 2009, 75–76). Selkokielessä suositaan myös käytäntöä, jossa kerrotaan vain yksi tärkeä asia yhdessä lauseessa (Virtanen 2009, 97). Selkokielessä asioiden esittämisjärjestykseen ja loogiseen rakenteeseen kiinnitetään erityistä huomiota. Tärkeimmät asiat esitetään ensin ja lisäykset vasta tämän jälkeen. (Simola 2015, 164, 166; Virtanen 2009, 77.) Helppoja ja tavallisia lauserakenteita suositaan (Simola 2015, 166) ja aiheita rajataan niin, että liialliset yksityiskohdat karsitaan tekstistä (Simola 2015, 164; Virtanen 2009, 79). Myös pitkät määriteketjut puretaan selkotekstissä usein osiin (Simola 2015, 167).

Ymmärtämistä vaikeuttavat hankalat sanat, erikoiskielen sanat, pitkät yhdyssanat ja kapulakieliset ilmaukset korvataan tutummilla ja yksinkertaisimmilla sanoilla. Monimerkityksisiä sanoja pyritään välttämään, ja yhdelle asialle annetaan vain kaksi tai kolme eri ilmausta. Vaikeat sanat voidaan myös selittää tekstin sisällä tai erikseen sivun alareunassa. Lukemistilanteen sujuvuuden kannalta suositaan sanojen selitystä suoraan tekstissä. Konkreettisuutta voidaan lisätä myös abstrakteja ilmaisuja välttämällä ja esimerkkejä lisäämällä. (Simola 2015, 165, 168, 169; Virtanen 2009, 76–75, 82, 87, 90, 91) Konkreettisuutta lisätään myös välttämällä abstrakteja passiivimuotoja ja lauseenvastikkeita sekä vaikeita sija- ja verbimuotoja (Kulkki-Nieminen & Leskelä 2012, 548; Simola 2015, 167; Virtanen 2009, 76;).

Kielen piirteiden lisäksi selkokielessä kiinnitetään huomiota typografiaan, taittoon sekä kuvitukseen. Kirjasintyyppi, kirjainten koko, rivien pituus, riviväli ja palstan muoto ovat asioita, joita monesti muokataan selkokielisessä tekstissä. Kirjasinkoko ja rivivälit ovat suurempia selkokielessä tavalliseen verrattuna. Lisäksi pyritään siihen, että lauseet alkavat rivin alusta ja yhdelle riville sisälly-

tetään vain yksi ajatus. (Simola 2015, 171; Virtanen 2009, 119–122, 124.) Rivit ladotaan kapeiksi lukemissujuvuuden parantamiseksi (Simola 2015, 171).

3.5 Eriyttäminen ja oppikirjat

Opetusmateriaalit ovat yksi eriyttämisen kohde (Opetushallitus 2011a, 9). Gibson (2013, 164) toteaaakin, että opetusmateriaalien monipuolinen käyttö on tärkeä eriyttämisen keino. McQuarrien ym. (2008, 20, 23) tutkimuksen mukaan eriyttämiseen liittyvien strategioiden ja materiaalien suunnittelu ja etsiminen vie paljon aikaa, ja opettajat kokevat onnistuneen eriyttämisen todellisena haasteena. Tomlinson ja Moon (2013, 8) pohtivat, olisiko opettajan järkevää eriyttää tavallisia tehtäviä alaspäin vai tehdä ensin helpot tehtävät ja eriyttää ylöspäin. Toisaalta voisi olla oppijoiden edistymisen kannalta parasta luoda mielenkiintoinen tehtävä vahvojen oppijoiden mukaan, ja kehittää mahdollisimman hyviä tukimuotoja niin, että myös heikommat oppijat voivat saavuttaa tehtävän vaikeustason. (Tomlinson & Moon 2013, 8.) Tässä tutkimuksessa tutkituissa oppikirjoissa on tehty ensin tavallisen kirjan tehtäviä, joita on eriytetty alaspäin tai joiden tekemistä on tuettu eri tukimuodoin.

Oppikirjojen opetustekstejä voidaan muokata eriyttävässä tarkoituksessa. Tomlinson ja Moon (2013, 10) mainitsevat tiivistämisen hyvänä eriyttämisen keinona. Tekstejä voidaan soveltaa myös taitotasoltaan erilaisiksi oppijoiden tarpeiden mukaisesti, tai oppilaalle voidaan antaa erilaisia tekstivaihtoehtoja, joista hän voi valita itseään kiinnostavimmat tekstit (Beecher & Sweeny 2008, 515). Opetustekstien ohella myös oppimistehtäviä voidaan varioida vaikeustasoltaan erilaisiksi tai niitä voidaan yhdistää oppijoiden kiinnostusten ja kokemusten mukaisiin asioihin (Gibson 2013, 164; Opetushallitus 2011a, 9; Tomlinson & Moon 2013, 7). Lisäksi oppijoiden valinnanvapautta voidaan lisätä myös tehtävien kohdalla (Beecher & Sweeny 2008, 515). Voidaan hyödyntää Tomlinsonin ja Moonin (2013, 10) mainitsemaa urakkatyöperiaatetta, jolloin tehtävien lisäksi oppimisaikaa voidaan eriyttää oppijakohtaisesti, ja oppijat voivat itse valita ajankohdan tehtävien tekemiselle. Näillä keinoilla pyritään luomaan op-

pijalle mahdollisimman selkeä kuva opittavasta aiheesta ja tuomaan opittavat asiat mahdollisimman lähelle oppijan omaa kokemusmaailmaa.

Oppikirjat määrittelevät monesti sen, millaisia opetusmenetelmiä opetuksessa voidaan käyttää (Ekonoja 2014, 28). Kuten Leino (1978, 23) toteaa, voi oppimateriaali tarjota monipuolisesti erilaisia harjoittelumateriaaleja oppilaiden edellytysten mukaisesti. Materiaalien määrällä, laadulla ja vaikeustasolla voidaan luoda erityyppisiä, erilaisille oppijoille sopivia mahdollisuuksia. Tukiopetusmateriaalit, muut lisämateriaalit sekä eri tavoilla ryhmitetyt materiaalit voivat olla esimerkkejä eriyttävästä oppimateriaalista. Oppimateriaalin on mahdollista toimia niin ylöspäin kuin alaspäinkin eriyttävänä mahdollisuutena. Kuusiston (1989, 44) tekemä tutkimus osoittaa erityisesti erityisopettajien sekä äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien kaipaavan lisää eriyttäviä oppi- ja tehtäväkirjoja lahjakkaiden sekä heikoimpien oppijoiden opetuksen eriyttämiseen. Zohrabi, Sabouri ja Behroozian (2012, 20) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, ettei yksi ja sama oppikirja ole kaikille oppijoille sopiva. Eriyttävälle oppikirjoille on tarvetta myös sen perusteella, ettei opettajilla ole välttämättä valmiuksia (Fadjukoff 2003, 168) tai resursseja valmistaa itse oppimateriaalia.

Leinon (1978, 14) mukaan oppimateriaalin on huomioitava vastaanottajansa kyky ymmärtää ja määrällisesti vastaanottaa tietoa. Fadjukoff (2003, 169) toteaaakin, että heterogeenistä opetusryhmää opettaessa voidaan oppijoille antaa taitotasojen mukaisesti erilaisia oppimateriaaleja, joiden parissa työskennellä yhteisten ohjeiden mukaisesti. Kuusiston (1989, 50) tutkimat opettajat kaipasivat etenkin perusoppimäärien selkiytystä kaikille saavutettavaan muotoon, eikä oppikirjojen tietomäärää etenkään yläasteella haluttu vähentää. Fadjukoffin (2003, 174) mukaan materiaalien yksinkertaistaminen ja niiden käytön suunnitelmallisuus korostuvat, mitä suurempia oppimisen vaikeuksia oppijalla on.

Oppimateriaalien avulla pyritään mahdollisesti toteuttamaan opetuksen perusteet, jotta opettaja voi keksittyä opetustehtäviin (Leinon 1978, 32). Tätä tukee myös Vahtolan (2015, 183) ajatus siitä, että hyvin suunniteltu oppimateriaalipaketti vapauttaa opettajan opettamistyöhön ja oppijoiden yksilölliseen kohtaamiseen. Oppimateriaalin itsessään tai sen käyttötavan olisi myös tärkeää

tukea itseohjautuvaa oppimista (Fadjukoff 2003, 175). Eriyttävien oppikirjojen kehittämisellä pyritään mahdollisesti juuri siihen, että oppimateriaalit ovat helposti ymmärrettävässä muodossa kaikille oppijoille. Tomlinsonin ym. (2008, 5) mukaan eriyttämisen tulisi tarjota valtaa ja valintoja niin oppijalle kuin opettajallekin. Eriyttävät oppikirjat voivat vastata tähän haasteeseen, mikäli ne tarjoavat oppijoille monipuolisesti erilaisia työskentelymahdollisuuksia ja antavat opettajille mahdollisuuden tehdä valintoja erilaisten oppimateriaalien välillä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerron, kuinka olen toteuttanut tutkimukseni. Kokoan ensimmäisessä alaluvussa tutkimustehtäväni. Toisessa alaluvussa kerron lyhyesti tutkimukseni kulusta ja esittelen tutkimusaineistoni. Kolmannessa alaluvussa kerron aineistoni analyysistä ja analyysilukujeni rakenteesta.

4.1 Tutkimustehtävä

Koulussa opetetaan hyvin heterogeenisiä ryhmiä, sillä oppijat eroavat niin taitotasojensa, aiemman tietämyksensä, kiinnostuksen kohteidensa kuin esimerkiksi tuen tarpeidensakin puolesta toisistaan. Eriyttämällä voidaan huomioida oppijoiden yksilölliset tarpeet ja maksimoida näin jokaisen oppijan oppiminen (mm. Dixon ym. 2014, 111). Eriyttämisen tulisi olla kaikenlaisen opetuksen ensisijainen tukimuoto (Opetushallitus 2014, 30), jossa voidaan monipuolisia menetelmiä, oppimistrategioita ja oppimisen välineitä käyttäen vastata kaikenlaisten oppijoiden tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin (mm. Gibson 2003, 163–164). Eriyttäminen voi kohdistua oppisisältöihin, opetusmenetelmiin tai esimerkiksi oppimateriaaleihin (Opetushallitus 2011a, 9). Oppikirjat voivat olla yksi eriyttämisen väline. Varsinkin äidinkielen ja kirjallisuuden sekä matematiikan oppikirjoista valmistetaan erikseen eriyttäviä oppikirjoja, jotka huomioivat myös taitotasoltaan hieman heikommat oppijat.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella eriyttäviä oppikirjoja ja selvittää, millaisia eriyttämisen keinoja niissä käytetään. Vertailen 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden eriyttäviä ja tavallisia harjoituskirjoja toisiinsa. Karitoitan tutkimuksessani äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen ominaisuuksia, ja keskityn erityisesti siihen, millä keinoin eriyttävät oppikirjat huomioivat oppijoiden yksilölliset tarpeet. Tutkin, millä tavalla tavalliset ja eriyttävät oppikirjat eroavat toisistaan. Tutkimustehtäväkseni asetin seuraavan pääkysymyksen:

Miten 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden tavalliset oppikirjat eroavat eriyttävistä oppikirjoista?

4.2 Tutkimuksen kulku ja aineisto

Tutkimus on toteutettu syksyn 2014 ja kevään 2015 aikana. Ideoin tutkimukseni aiheita jo kesällä 2014, ja syksyllä keräsin taustatietoa oppikirjoista, eriyttämisestä sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta teoriaosuuden kirjoittamista varten. Syksyn kuluessa rajasin aiheeni sekä alustavat tutkimuskysymykseni ja kirjoitin teoriaosiota. Otin syyspuolella yhteyttä myös oppikirjakustantajiin, Otavaan ja Sanoma Prohon. Tiedustelin mahdollisuutta saada tutkimani oppikirjat omakseni tutkimustyötä varten. Molemmat kustantajat olivat kiinnostuneita tutkimuksestani ja lähettivät minulle tarvitsemani oppikirjat postitse. Tarkoitukseni oli tutkia Sanoma Pron Tekstitaituri-sarjaa ja Otavan Aleksis-sarjaa. Kuultuani Otavan uudesta Särnä-sarjasta päätin ottaa sen tutkimusaineistokseni Aleksis-sarjan sijaan.

Tutustuin oppikirjoihin alustavasti syyspuolella ja rajasin käsittelemäni aineiston 7. luokan oppikirjoihin. Aloitin aineistoni analysoinnin tammikuun alussa. Tammi-toukokuussa analysoin aineistoani ja kirjoitin analyysilukuja samanaikaisesti. Täydensin maaliskuuhun aikana teoriaosioitani ja luonnostelin pohdintaa. Toukokuussa kirjoitin analyysilukuni loppuun ja täydensin sen mukaisesti myös teoriaosioita. Vasta tällöin liitin teoriaosioon luvun 3.4 selko-

kielisyydestä, sillä se tuki kielellisten piirteiden analyysiani. Toukokuussa kirjoitin myös pohdintaosuuteni loppuun ja viimeistelin työn.

Tutkimukseni aineistona ovat 7. luokan tavallinen ja eriyttävä harjoituskirja Otavan Särmä-sarjasta sekä Sanoma Pron Tekstitaituri-sarjasta. Yhteensä aineistoa on siis neljän oppikirjan verran. Kummankin oppikirjasarjan tavalliset ja eriyttävät harjoituskirjat ovat samanpituisia. Särmä-sarjan harjoituskirjoissa on molemmissa 136 sivua, ja Tekstitaituri-sarjan harjoituskirjat ovat 144 sivua pitkiä. Yhteensä tutkimuksessani on näin aineistoa 560 sivua. Harjoituskirjojen alussa on muutaman sivun mittainen esittelyteksti, jota en ole analysoinut. Molemmat oppikirjasarjat on tehty yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Otavan kustantamasta Särmä-sarjasta olivat ilmestyneet syksyyn 2014 mennessä vain 7. luokan materiaalit, minkä vuoksi rajasin myös Sanoma Pron Tekstitaituri-sarjasta aineistokseni ainoastaan 7. luokan oppikirjat. Oppikirja-aineiston rajaaminen yhdelle luokka-asteelle mahdollistaa kirjasarjojen rinnakkaisen tarkastelun, sillä kirjojen oppisisällöt ja tavoitteet vastaavat toisiaan. Olen rajannut aineistoni 7. luokan kirjoihin myös siksi, että kaikkien yläkoulun luokka-asteiden kirjojen käsitteleminen olisi laajentanut aineistoani liian suureksi. Olen päättänyt käyttämään aineistonani oppikirjoja kokonaisuudessaan, sillä haluan saada kattavan kuvan harjoituskirjojen käyttämisestä eriyttämisen keinoista. Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin erikseen kummankin oppikirjasarjan kirjoja.

Otavan kustantama luokille 7–9 suunnattu Särmä-oppikirjasarja noudattaa uutta vuonna 2016 voimaan tulevaa opetussuunnitelmaa. Sarjan 8. ja 9. vuosiluokkien oppikirjat ovat tekeillä ja ne ilmestyvät vuosien 2015 ja 2016 aikana. Särmä-sarjaan kuuluu kullekin luokka-asteelle 7–9 tekstikirja sekä harjoituskirja. Tavallista harjoituskirjaa korvaamaan sarjassa ilmestyy kullekin luokka-asteelle myös eriyttävä harjoituskirja. Tekstikirjaan on rakennettu myös eriyttäviä osioita, mutta ainoastaan harjoituskirja on eriytetty kokonaan. Tässä tutkimuksessa keskityn analysoimaan 7. luokan harjoituskirjaa sekä eriyttävää harjoituskirjaa. Olen jättänyt tekstikirjojen lisäksi sarjaan kuuluvat opettajanoppaat, S2-materiaalit sekä sähköiset materiaalit tutkimukseni ulkopuolelle. Sär-

mä-sarjan eriyttävät harjoituskirjat mukailevat tavallista harjoituskirjaa. Molemmat harjoituskirjat on jaettu tekstikirjan mukaisesti viiteen osaan: kirjoittaminen, puhuminen, kieli, media ja kirjallisuus. Osat käsitellään kirjoissa yksi kerrallaan edellä mainitussa järjestyksessä. Oppikirjojen esittelytekstien (Otava 2014) mukaan Särämä-oppikirjasarjan eriyttävät materiaalit on luotu erityistukea tarvitsevia oppilaita varten. Eriyttävässä harjoituskirjassa on mainittu, että kirjassa olevat tehtävät ovat alaspäin eriytettyjä (Särämä e-harjoituskirja 2014, 3). Eriyttävien harjoituskirjojen kirjasinkokoa on suurennettu tavallisen harjoituskirjan tekstistä, ja helppolukuisuuteen on kiinnitetty erityistä huomiota. Eriyttävän harjoituskirjan tehtäviä ja taittoa on muokattu ja aineistoja lyhennetty tarpeen mukaan. (Otava 2014.) Eriyttävään harjoituskirjaan on merkitty tähdelä tehtävät, jotka eroavat kokonaan tai osittain Särämän tavallisen harjoituskirjan tehtävistä.

Tekstitaituri-sarjaan kuuluu sekä oppikirja että tehtäväkirja kullekin luokka-asteelle 7–9. Tämän lisäksi sarjassa on eriyttävä tehtäväkirja jokaiselle luokka-asteelle. Tekstitaituri-sarjaan kuuluvat oppi- ja tehtäväkirjojen ohella S2-opetukseen suunnatut kirjat, opettajan materiaalit sekä sähköiset materiaalit. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan ainoastaan Tekstitaituri-sarjan 7. luokan tehtäväkirjaa sekä 7. luokan eriyttävää tehtäväkirjaa. Tekstitaituri-sarjan oppikirja on jaettu neljään osaan, joista kolmea käsitellään myös tehtäväkirjoissa. Tehtäväkirjoissa käsitellään osioita kieli, kirjallisuus sekä media ja tiedonhaku. Oppikirjoissa käsiteltyä tekstipakki-osiota ei ole tehtäväkirjoissa lainkaan. Eriyttävä tehtäväkirja mukailee tavallista tehtäväkirjaa, ja tehtävät ovat pääosin samoja kuin tavallisessa tehtäväkirjassa. Eriyttävän tehtäväkirjan tehtäviä on kuitenkin helpotettu mallein, esimerkein, ohjein ja selityksin. Eriyttävän tehtäväkirjan ulkoasussa ”on pyritty väljyyteen”. (Sanoma Pro 2014.) Eriyttäviä tehtäväkirjoja voidaan käyttää oppikirjasarjan esittelytekstien mukaan eriyttämisen lisäksi myös helpompana tehtäväkirjana koko yleisopetuksen ryhmän käytössä (Sanoma Pro 2014).

4.3 Aineiston analyysi

Olen toteuttanut tutkimukseni pääosin laadullisin menetelmin. Tutkimusaineistonani ovat oppikirjat, jotka ovat julkista kirjallista materiaalia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84). Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksena tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161), minkä vuoksi käytän analyysissäni monenlaisia menetelmiä. Tutkin oppikirjoja sisällönanalyysin ja lingvistisen tekstianalyysin avulla. Näiden lisäksi analysoin aineistoani määrällisesti laskien tiettyjen analyysiluokkien esiintymismääriä. Muun muassa Pingel (2010, 68) on todennut, että kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus voivat täydentää toisiaan. Kerron seuraavaksi tarkemmin analyysini etenemisestä.

Luin oppikirjoja läpi useaan otteeseen tutustuakseni aineistoon ja saadakseni esiymmärrystä siitä (Patton 2002, 440). Tämän jälkeen aloitin analyysini vertailemalla tavallisia ja eriyttäviä harjoituskirjoja toisiinsa sivu sivulta. Etsin kirjojen välisiä eroavaisuuksia ja erotin näin aineistostani kohdat, joissa eriyttävässä kirjassa eriytetään oppisisältöjä tai esitystapaa. Tätä osuutta sisällönanalyysistä voidaan kutsua aineiston pelkistämiseksi, sillä siinä aineistosta karsitaan pois epäoleellinen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Karsin oppikirja-aineistosta pois kohdat, joissa tavallinen ja eriyttävä kirja olivat samanlaisia. Taulukoin sivunumeroiden avulla aineistostani erilleen kaikki kohdat, joissa eroavaisuuksia oli. Merkitsin oppikirjoista nostamiani kohtia sivunumeroilla, mutta taulukoin sivunumerot pelkistämällä kunkin eroavaisuuden pääajatuksen muutamalla sanalla. Esimerkkinä tästä analyysin vaiheesta voi tarkastella liitettä 1. Määrällinen analyysi voi kertoa painotuksista ja kriteereistä (Pingel 2010, 67), minkä takia koin esiintymien määrän laskemisen tärkeäksi. Kiinnitin analyysissäni huomiota kaikkiin kirjojen välisiin eroavuuksiin, kuten siihen, että ulkoasu tai tehtävänanto erosi toisistaan tavallisessa ja eriyttävässä kirjassa. Tarkastelin analyysin aikana tavallista ja eriyttävää kirjaa rinnakkain, mikä mahdollisti kirjojen tarkan vertailun toisiinsa.

Yhtä aikaa aineiston pelkistämisen kanssa ryhmittelin ja taulukoin tavallisten ja eriyttävien harjoituskirjojen välisiä eroja etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia niiden välillä. Tätä kutsutaan aineiston luokitteluksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Ryhmittelyä tehdessäni kuljetin löytämiäni eroja analyysitaulukon mukana kirjojen sivunumeroiden avulla. Ryhmittelin kummastakin oppikirjasarjasta löytämäni erot saman ryhmittelyn mukaisesti käyttäen samoja ala- ja yläluokkien nimityksiä. Erotin tässä vaiheessa kuitenkin kahden oppikirjasarjan aineistoesimerkit toisistaan. Tämä mahdollisti sen, että sain kokonaiskuvan tietyn oppikirjasarjan käyttämistä eriyttämisen keinoista ja pystyin vertailemaan niiden käyttöä oppikirjasarjojen välillä.

Luin kirjat toistamiseen läpi samalla tekniikalla tarkistaen, vahvistaen ja laajentaen ensimmäisellä lukukerralla kirjojen eroista tekemääni ryhmittelyä. Huomasin toisen lukukerran myötä, että joidenkin ryhmien rajat olivat epäselviä, ja muokkasin ryhmittelyä tarkemmaksi. Yhdistin tässä vaiheessa myös samankaltaisia ryhmiä toisiinsa ja loin yläkategorioita eriyttämisen keinoille. Tätä analyysivaihetta kutsutaan aineiston käsitteellistämiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Yläkategorioiksi muodostuivat analyysin perusteella visuaaliset keinot, pedagogiset ratkaisut sekä kielelliset piirteet. Kirjoitin analyysia ryhmäryhmältä palaten samalla aineistoesimerkkeihin ja tarkistaen ryhmittelyn oikeellisuutta. Edelleen kirjoitusvaiheessa muokkasin tekemääni ryhmittelyä selkeämmäksi poistaen ryhmistä niihin sopimattomia aineistoesimerkkejä ja siirrellen esimerkkejä ryhmästä toiseen. Tarkensin ryhmiä myös jaottelemalla niitä pienempiin alakategorioihin selkeyden ja yksityiskohtaisuuden takaamiseksi.

Aineiston sisällönanalyysi toimi myös tekstianalyysin pohjana. Tekstianalyysin aluksi keräsin kaikki tavallisen ja eriyttävän kirjan väliset teksteissä esiintyvät eroavaisuudet tekstitiedostoihin. Erotin tehtävänantojen, opetustekstien ja vastausvaihtoehtojen erot omiin tekstitiedostoihinsa. Kuljetin analyysissa mukana rinnakkain tekstikatkelmia tavallisesta ja eriyttävästä kirjasta. Nimesin katkelmat oppikirjan ja sivunumeron mukaan, jotta pystyin palaamaan tekstien todelliseen kontekstiin tarvittaessa. Luin tekstikatkelmia läpi esiymmärryksen saamiseksi ja tyypittelin niitä karkeasti eri ryhmiin. Tämän jälkeen kuvailin jo-

kaisen esimerkin kielellisiä eroavaisuuksia systemaattisesti lingvistisen tekstianalyysin avulla, minkä myötä opin tuntemaan aineistoani ja ymmärtämään sen erityispiirteitä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166). Kiinnitin huomiota lingvistiselle tekstianalyysille tyypillisesti rakenteisiin, kielioppiin ja muuhun kielelliseen muotoiluun. Kuvailun jälkeen yhdistin aineistoni samankaltaisia esimerkkejä toisiinsa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 167), ja ryhmittelin eroavaisuudet kielen piirteiden mukaan viiteen ryhmään: rakenteeseen, muotoon, sananvalintoihin, lisäämiseen ja poistamiseen liittyvät eroavaisuudet. Hahmotelin tässä vaiheessa myös eri esimerkkien välisiä yhteyksiä ja säännönmukaisuuksia (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 167), joiden pohjalta lähdin kirjoittamaan analyysiosiota. Analyysin kirjoittamisen aikana ryhmittely supistui neljään ryhmään: lause- ja virkerakenteet, sananvalinnat sekä lisäämiseen ja poistamiseen liittyvät eroavaisuudet. Kirjoitin kielellisen analyysin jälkeen teoriaosioon analyysia tukevan luvun selkokielestä. Eriyttävien kirjojen kielellisten piirteiden yhteydet selkokieleen nousivat aineistosta, eikä selkokielen piirteiden määrittely vaikuttanut analyysityöhöni.

Jaoin kaikki tavallisten ja eriyttävien harjoituskirjojen eroavaisuudet kolmeen ryhmään: visuaalisiin keinoihin, pedagogisiin ratkaisuihin sekä kielellisiin piirteisiin. Nämä ryhmät jakautuivat edelleen alaryhmiin. Käsittelen luvuissa 5–6 tavallisten ja eriyttävien oppikirjojen eroja ja eriyttämisen keinoja tämän kolmiosaisen ryhmittelyn mukaisesti. Etenen luvussa laajemmista visuaalisista keinoista kohti yksityiskohtaisempia pedagogisten ratkaisujen ja kielellisten piirteiden eroavaisuuksia. Keskityn tarkastelussani laadulliseen analyysiin, enkä tarkasti erittele sivuja, joilla eroja on havaittavissa. Tarkka erittely eri keinojen esiintyvyydestä on liitteenä (liite 2). Kokoan jokaisen analyysiluvun lopuksi tarkastelu-lukuun teorian ja omien tulosteni yhteneväisyyksiä sekä päätelmiä.

Ryhmittely ei ole tarkkarajainen, sillä eri keinot limittyvät toistensa kanssa. Lähes kaikki kielelliset piirteet ja visuaaliset keinot voidaan nähdä pedagogisina ratkaisuin, mikäli ne ajatellaan eriyttämisen keinoina ja eriyttäminen nähdään pedagogisena ratkaisuna. Toisaalta pedagogiset ratkaisut näyttäytyvät

kielellisinä piirteinä ja visuaalisina keinoina. On huomioitava, että myös harjoituskirjoissa erilaiset eriyttämisen keinot sulautuvat toisiinsa ja yhdessä harjoituksessa voidaan havaita niin visuaalisia, pedagogisia kuin kielellisiäkin eroavaisuuksia tavallisen ja eriyttävän kirjan välillä. Olen jakanut eroavaisuudet ryhmiin sen mukaan, onko havaitsemani eroavaisuus pääasiassa visuaalinen, pedagoginen vai kielellinen.

Analyysiluvuissa on yhdistetty Särämä- ja Tekstitaituri-oppikirjojen analyysit, sillä analyysien tulokset mukailevat samaa kaavaa. Viittaa oppikirjoihin poikkeuksellisesti oppikirjojen nimellä tekijän sijaan, jotta lukijan on helpompi seurata, mistä oppikirjasta esimerkki on otettu. Käytän sekä Tekstitaituri- että Särämä-sarjan kirjoista nimitystä harjoituskirja ja eriyttävistä harjoituskirjoista lyhennettä e-harjoituskirja. Kaksiosaisissa esimerkeissä on aina ensimmäisenä tavallisen harjoituskirjan katkelma ja tämän jälkeen sama katkelma eriyttävästä harjoituskirjasta. Tämän selkeän jaon takia en ole numeroinut esimerkkejä, vaikka se suomen kielen pro gradu -tutkielmissa onkin tavallista. Analyysiluvussa olen päätenyt käyttämään aikamuotoa preesens, mikä on tyypillistä kielen tutkimuksen alalla. Oppikirjat ovat edelleen olemassa ja ne ovat myös lukijan saavutettavissa, joten preesensin käyttö aikamuotona on perusteltua. Kirjat ovat myös pysyvää aineistoa, jossa edelleen tehdään asiat samalla tavalla kuin analyysihetkellä.

5 ERIYTTÄMISEN VISUAALISET KEINOT

Molempien oppikirjasarjojen eriyttävät harjoituskirjat eroavat visuaaliselta ulkoasultaan tavallisista harjoituskirjoista. Käsittelem tässä luvussa tarkemmin tavallisten ja eriyttävien harjoituskirjojen visuaalisia eroavaisuuksia. Olen jakanut erot kahteen ryhmään, joita käsittelem omissa alaluvuissaan. Ensimmäisessä alaluvussa 5.1 käsittelem typografian muutoksia ja toisessa alaluvussa 5.2 kokoon taittoon liittyviä eroavaisuuksia. Kokoan lopuksi kolmannessa alaluvussa 5.3 tavallisten ja eriyttävien harjoituskirjojen keskeisimpiä visuaalisia eroavaisuuksia.

sia ja pohdin teoriatietoon pohjaten sitä, mitä visuaalisia eroavaisuuksia voidaan pitää eriyttämisen keinoina. Kokoan viimeisessä alaluvussa myös huomioita teoriakirjallisuuden ja analyysini tulosten yhteneväisyyksistä.

5.1 Typografian muuttaminen

Tekstitaituri- ja Särmä-sarjan eriyttävissä harjoituskirjoissa on osittain suurennettu kirjasinkokoa ja laajennettu rivivälejä tavallisesta kirjasta. Muutos on havaittava, muttei silmiinpistävä. En ole voinut tehdä tarkkaa analyysia siitä, ovatko eriyttävien kirjojen kirjasinkoko ja riviväli suurempia läpi kirjojen. Laajemmat rivivälit kiinnittävät huomiota erityisesti vastausvaihtoehtojen välissä sekä pidemmissä tekstikappaleissa. Lisäksi usein tehtävänannon ja itse tehtävän välillä on suurempi riviväli eriyttävässä kuin tavallisessa kirjassa. Esimerkkejä kirjasinkoon ja rivivälin eroavaisuuksista voi tarkastella liitteistä 3 ja 4.

Kummassakin oppikirjasarjassa tehtävänantojen ulkomuoto eroaa joissain kohdin tavallisen ja eriyttävän kirjan välillä. Eriytävissä harjoituskirjoissa tehtävänannon tekstit on jaksotettu riveille osin eri tavalla kuin tavallisessa kirjassa. Särmä-sarjan eriyttävän kirjan 12 ja Tekstitaituri-sarjan eriyttävän kirjan 16 tehtävänannossa rivitys on erilainen tavalliseen kirjaan verrattuna. Virkkeet on osassa tehtävänantoja kirjoitettu omille riveilleen tavallisen kirjan asettelusta eroten. Tästä tehtävänanto Särmä-sarjasta toimii esimerkkinä.

Testaa, millainen kirjoittaja olet. Ympyröi sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto.

(Särmä harjoituskirja 2014, 5.)

Testaa, millainen kirjoittaja olet.
Ympyröi sinua parhaiten kuvaava vaihtoehto.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 5.)

Molempien oppikirjojen tehtävänannot on yllä olevassa esimerkissä jaksotettu kahdelle riville. Eriytävissä kirjassa rivitys on tavallisen kirjan sijaan toteutettu virke kerrallaan. Näin yhdellä rivillä käsitellään yksi asia. Esimerkissä korostuu

se, että eriyttävässä kirjassa yhtä riviä kohden annetaan yksi tehtävänanto kahden sijaan. Sen lisäksi, että tehtävänantoa on jäsennetty rivityksen avulla, on erilainen rivitys vaikuttanut myös rivien pituuteen. Eriyttävien kirjojen tehtävännannoissa rivit ovat usein lyhyempiä kuin tavallisissa kirjoissa.

Tehtävännantojen rivitystä on muutettu Särämä-sarjan eriyttävissä kirjoissa myös sijoittamalla osa pitkän tehtävännannon lauseista omalle rivilleen tai jaksottamalla pitkää virkettä muuten rivityksellä. Näissä tehtävännannoissa ei ole sijoitettu jokaista virkettä omalle rivilleen, sillä tehtävännannot sisältävät melko lyhyitä virkkeitä. Osa tehtävännannon lauseista on kuitenkin siirretty omalle rivilleen. Myös Tekstitaituri-sarjan eriyttävässä harjoituskirjassa on tehtävännantoja, joiden asettelua on muutettu jaksottamalla virkkeiden rivitystä eri tavalla kuin tavallisessa kirjassa. Tästä esimerkkinä on seuraava tehtävännanto, jossa tehtävännannon keskeisimmät ohjeet on sijoitettu omille riveilleen.

Päättele seuraavien tietosanakirjamääritelmien hakusanat ja kirjoita ne viivoille.

(Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 123.)

Päättele seuraavien tietosanakirjamääritelmien hakusanat ja kirjoita ne viivoille. Käytä apuna laatikkoa.

(Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 123.)

Yllä olevassa esimerkissä eriyttävän kirjan tehtävännantoon on lisätty *Käytä apuna laatikkoa* -huomautus, sillä kirjassa on annettu valmiiksi vastausvaihtoehtoja laatikossa (katso tarkemmin luku 6.3). Ero näkyy tehtävännannossa, mutta se ei ole peruste tehtävännannon uudelle rivitykselle. Tehtävännannon pitkä ensimmäinen virke olisi mahtunut yhdelle riville, mutta eriyttävässä kirjassa se on katkaistu kahden lauseen välistä ja osa tekstistä on siirretty seuraavalle riville. Näin tehtävännannon ohjeet *päättele* ja *kirjoita* ovat omilla riveillään. Samankaltaisia esimerkkejä löytyy sekä Tekstitaiturin että Särämä-sarjan eriyttävistä kirjoista.

5.2 Taiton muuttaminen

Tehtävät ovat pääosin samoilla sivuilla tavallisissa ja eriyttävissä harjoituskirjoissa. Muutamilla sivuilla tehtävät on kuitenkin sijoitettu eri tavalla kirjojen välillä. Tehtävien sijoittelu eroaa neljällä Särnä-sarjan aukeamalla ja seitsemällä Tekstitaituri-sarjan aukeamalla. Tehtävien erilaiseen sijoitteluun näyttävät vaikuttavan edellä mainitut kirjasinkoon ja rivivälin muutokset sekä muun muassa tehtävien laajuuden mukauttaminen ja joidenkin tehtävien poistaminen, joista kerron tarkemmin luvussa 6.1.

Tekstitaituri-sarjan eriyttävässä kirjassa on tehtävien asettelun lisäksi numeroitu tehtäviä eri tavalla kuin tavallisessa kirjassa, minkä takia tehtävien järjestys vaihtelee. Tehtävien keskinäinen järjestys vaihtelee kolmella aukeamalla Tekstitaiturin eriyttävän ja tavallisen harjoituskirjan välillä. Tehtävien paikkoja on vaihdettu eriyttävässä kirjassa esimerkiksi siten, että jälkimmäiseksi siirretty tehtävä on merkitty eriyttävässä kirjassa lisätehtäväksi. Voidaan ajatella, että keskeisempänä pidetty tehtävä on siirretty ensimmäiseksi, jotta sivun viimeisenä voidaan esittää lisätehtäväksi tarjottava tehtävä. Tehtävien järjestyksen muutoksesta on esimerkkinä Tekstitaituri-sarjan tehtävänanto, jossa osatehtävien järjestystä on muutettu eriyttävässä kirjassa.

a. Muokkaa alla olevia tekstejä sujuvammiksi. Kirjoita tekstit viivoille niin, että käytät pronomineja. Tekstiin saa tehdä muitakin muutoksia.

b. Ympyröi kaikki kirjoittamasi pronominit. (Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 25.)

a. Ympyröi tekstistä kaikki pronominit (5).

b. Muuta seuraava teksti sujuvammaksi. Korvaa alleviivatut sanat pronomineilla. Kirjoita teksti uudelleen. (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 25.)

Tehtävä on tavallisessa kirjassa rakennettu a-kohdasta eteenpäin asteittain rakentuvaksi tehtäväksi, mutta eriyttävässä kirjassa osaset on eroteltu toisistaan. Tavallisessa kirjassa tehtävänä on tehdä sujuvampi teksti kahdesta tekstistä, joista sitten etsitään pronomineja. Eriyttävässä kirjassa ensimmäinen teksti on sujuvoitettu valmiiksi ja tehtävänä on etsiä siitä pronominit. Tämän jälkeen toinen teksti tulee rakentaa sujuvammaksi.

Tavallisten ja eriyttävien harjoituskirjojen välillä esiintyy edellä esitettyjen lisäksi epäsäännönmukaisia visuaalisia eroavaisuuksia. Tällaisia ovat erot, joita esiintyy harjoituskirjoissa vain yksi tai kaksi. Kuva on sijoitettu eri kohtaan tavallisessa ja eriyttävässä kirjassa Särämä-sarjan yhdellä aukeamalla ja Tekstitaituri-sarjan kahdella sivulla. Kuvien erilaista sijoittelua voi tarkastella liitteistä 3 ja 4. Kuva on suuremmassa koossa yhdellä Tekstitaiturin tavallisen kirjan sivulla eriyttävästä eroten. Yhdellä Tekstitaiturin tavallisen kirjan sivulla on kuva, jota ei ole ollenkaan eriyttävän kirjan vastaavalla sivulla, ja vastaavasti eriyttävän kirjan yhdellä sivulla on kuva, jota ei ole tavallisessa kirjassa. Tekstitaituri-sarjan tavallisessa ja eriyttävässä kirjassa on myös täysin eri kuvat yhdellä sivulla.

Vastaustilan muutokset ovat myös esimerkki epäsäännönmukaisista eroavaisuuksista. Särämän eriyttävässä kirjassa on annettu välillä enemmän vastaustilaa kuin tavallisessa kirjassa. Muutamissa Tekstitaiturin eriyttävän kirjan tehtävissä vastaustilat on erotettu toisistaan laatikoilla tavallisesta kirjasta eroten.

5.3 Tarkastelua

Eriyttävissä kirjoissa on kiinnitetty huomiota oppikirjan visuaaliseen ulkoasuun eri tavalla kuin tavallisissa kirjoissa. Seuraava taulukko (taulukko 1) kuvaa oppikirjoissa käytettyjä eriyttämisen visuaalisia keinoja.

TAULUKKO 1. Eriyttämisen visuaaliset keinot

TYPOGRAFIA	TAITTO
<ul style="list-style-type: none"> • kirjasinkoko • riviväli • rivitys 	<ul style="list-style-type: none"> • tehtävien sijoittelu • tehtävien järjestys • kuvien sijoittelu • vastaustila

Visuaaliset eriyttämisen keinot jakautuvat typografiaan ja taittoon, jotka jakautuvat edelleen alaluokkiin. Eriyttämistä on siis toteutettu eriyttämällä opetussi-

sällön esittämistä, jonka Dixon ym. (2014, 113) mainitsevat eriyttämisen kolmi-
jaon ensimmäiseksi kohdaksi. Eriyttämisessä on tärkeää ottaa huomioon oppi-
joiden erilaiset oppimistavat (mm. Gibson 2013, 164), ja joillekin oppijoille ni-
menomaan visuaalisuus voi olla tärkeä oppimisen keino. Kiinnittämällä huo-
miota visuaaliseen ulkoasuun voidaan ottaa huomioon visuaalisten oppijoiden
lisäksi myös kielelliset oppijat, sillä visuaaliset keinot, kuten typografia, ulottu-
vat myös kielen selkeyden tasolle. Visuaalisuutta ei ole oppikirjoissa huomioitu
kuitenkaan Tomlinsonin ja Moonin (2013, 11) ehdotuksen mukaisesti antamalla
oppijoille erilaisia vaihtoehtoja tehtävien toteuttamiseen oppimistyylien mu-
kaan. Kaavioita, kuvioita tai visuaalisia tehtävävastauksia ei esimerkiksi ole
otettu eriyttäviin oppikirjoihin mukaan tavallisia kirjoja enempää.

Ensimmäisessä alaluvussa käsiteltyjä kirjasinkoon, rivivälin ja rivityksen
muutoksia voidaan pitää ennakoivina eriyttämisen keinoina (vrt. Opetushalli-
tus 2004, 24). Typografia, kuvitus ja taitolliset ratkaisut vaikuttavat asian ym-
märrettävyyteen sekä kiinnostavuuteen (Virtanen 2009, 119). Typografia vaikut-
taa lukemisinnostukseen ja jaksamiseen, sillä typografian avulla voidaan tehdä
tekstistä miellyttävää, helppolukuista ja houkuttelevaa (Itkonen 2006, 72). Kir-
jasinkoon, rivivälin ja rivityksen muutoksilla eriyttävästä kirjasta on voitu luo-
da selkeämpi niin, että oppijan on mahdollisimman helppo orientoitua itse teh-
täviin ja oppisisältöihin. Ulkoasultaan selkeään ja jäsennehtyyn tekstiin on hel-
pompki kiinnittää huomio kuin epäselvään ja jäsentymättömään tekstiin. Visuaa-
lisilla seikoilla voidaan varmistaa se, ettei tehtävän tekeminen jää kiinni tehtä-
vänannon tai sivun ulkoasun sekavuudesta. Visuaalisesti selkeä oppimateriaali
voi näin vahvistaa oppijan itseohjautuvuutta, mikäli oppija pystyy selkeän op-
pimateriaalin myötä tekemään tehtäviä itsenäisemmin (Fadjukoff 2003, 175).
Tällä tutkimuksella en ole voinut selvittää oppijoiden itseohjautuvuutta kirjoja
käytettäessä, mutta voidaan olettaa, että itseohjautuvuus kasvaa, mikäli tehtä-
vänannon ymmärtäminen itsenäisesti helpottuu.

Eriytävissä harjoituskirjoissa on kiinnitetty huomiota kirjasinkokoon, ri-
vien pituuteen ja riviväliin. Näitä voidaan pitää eriyttämisen keinoina, sillä niil-
lä on merkitystä selkeyden kannalta (Virtanen 2009, 120). Tätä tukee myös Fad-

jukoffin (2003, 169) esittämä näkemys siitä, että oppimateriaalin kielen, kuvituksen, taiton ja ulkoasun selkeyteen sekä ymmärrettävyyteen on kiinnitettävä huomiota, kun oppijan haasteet liittyvät käsitys- ja hahmotuskykyyn. Vaikka eriyttäviä kirjoja ei voida suoraan ajatella selkokielistä, on niissä toteutettu monesti selkokielisyyden kriteerejä. Eriytävissä kirjoissa esimerkiksi leipätekstin kirjasinkoko on tavallista kirjaa hieman suurempi ja rivivälit ovat ilmavia, mitkä ovat Virtasen (2009, 124) ja Simolan (2015, 171) mukaan myös selkokielisyyden piirteitä. Kirjasinkoko on kuitenkin vain hieman suurempi eriyttävissä kuin tavallisissa kirjoissa, joten eron todellinen merkityksellisyys selkeyden kannalta on epävarmaa.

Tekstin selkeyttämiseksi lauseet rivitetään usein niin, että yhdellä rivillä on yksi ajatuskokonaisuus, ja lause alkaa mahdollisuuksien mukaan rivin alusta (Simola 2015, 171; Virtanen 2009, 122). Myös tätä selkokielisyyden periaatetta on toteutettu eriyttävissä harjoituskirjoissa, minkä vuoksi sitä voidaan pitää eriyttämisen keinona. Rivitys helpottaa paitsi asian jäsentymistä, myös visuaalista hahmottamista. Selkokielinen teksti ladotaan usein eriyttävän kirjan esimerkkien mukaisesti kapeaksi niin, ettei lukijan tarvitse siirtää katsettaan useasti riviä lukiessaan (Simola 2015, 171). Eriytävissä kirjoissa hahmottamista on voitu helpottaa myös sillä, että tehtävän ohjesanat on sijoitettu rivin alkuun. Samanlaista rivitystä on mahdollisesti toteutettu myös tavallisen kirjan tehtävänannoissa, mutta tämä rivitystekniikka ei ole osa jokaista tehtävänantoa kaikissa tutkituissa oppikirjoissa.

Toisessa alaluvussa käsiteltyä tehtävien erilaista asettelua eriyttävässä ja tavallisessa kirjassa ei välttämättä voida nähdä suunniteltuna eriyttämisen keinona (vrt. Tomlinson ym. 2008, 5). Syyt erilaiseen sijoitteluun ovat lähinnä muiden teknisten seikkojen aiheuttamia, ja lisäksi tehtävien erilaista sijoittelua esiintyy melko harvassa. Olen nostanut tämän kirjojen välisen eroavaisuuden esiin, sillä käytettäessä oppitunnilla yhtä aikaa tavallisia ja eriyttäviä harjoituskirjoja muutokset tehtävien asettelussa voivat vaikuttaa opetuksen toimivuuteen. Tunnin kulkua voi sekoittaa se, että eri oppijoilta löytyvät tehtävät eri kohdasta aukeamaa. Yhtä lailla tunnin kulkuun voivat vaikuttaa myös tehtävi-

en järjestäminen ja numerointi eri tavalla eriyttävässä kirjassa tavalliseen verran. Tätä voidaan kuitenkin pitää eriyttämisen keinona, sillä erilaisella numeroinnilla on opetussisältöjä eriyttävä tarkoitus (Moberg ja Vehmas 2009, 64) ja erilaisen numeroinnin avulla tehtäviä on voitu muokata vaikeustasoltaan erilaisiksi (mm. Gibson 2013, 164).

Kuvien erilainen sijoittelu, koko ja olemassaolo tavallisessa ja eriyttävässä kirjoissa johtuvat luultavasti kirjasinkoon, rivivälin ja tehtävän laajuuden muutoksista. Näin ollen niitä ei voida pitää suunnitelmallisena eriyttämisen keinoina (vrt. Tomlinson ym. 2008, 5). Nostan nämä eroavaisuudet kuitenkin esiin, sillä ne voivat kiinnittää eri kirjojen mukaan opiskelevien oppijoiden huomion. Oppijat saattavat kirjoja lukiessaan huomioida sen, että toisen oppijan kirja näyttää ulkoasultaan erilaiselta. Tällaiset visuaaliset muutokset voivat helposti näyttäytyä oppijalle eriyttämisen keinona, vaikka näin ei olisi tarkoitettukaan. Vastaustilan muutoksia ja selvennyksiä voidaan sen sijaan pitää selvästi eriyttämisen keinoina, sillä niissä on eriytetty opitun tuottamista, jonka Dixon ym. (2014, 113) näkevät eriyttämisen kolmijaon kolmantena kohtana. On kuitenkin huomioitava, että vastaustilaa on eriytetty kirjoissa hyvin harvoin.

6 ERIYTTÄMISEN PEDAGOGISET RATKAISUT

Olen luokitellut pedagogisiksi ratkaisuisi tässä tutkimuksessa erot, jotka liittyvät lähinnä harjoituskirjojen kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin eroavaisuuksiin. Kaikkien kirjojen eriyttämisen keinojen taustalla voidaan nähdä olevan pedagoginen ajatus, mutta jotkut eriyttämisen keinot näyttäytyvät erityisesti kielen ja visuaalisen ulkoasun muutoksina. Myös tässä esiteltävät pedagogiset ratkaisut näyttäytyvät kielen ja visuaalisuuden keinoin, mutta taustalla ovat pedagogiset ratkaisut ovat eroissa tärkeämmässä roolissa. Pedagogisiin ratkaisuihin lukeutuvat tehtävien laajuuteen ja sisältöön, esimerkkeihin ja valmiisiin vastauksiin, tärkeiden asioiden korostamiseen, käsitteiden selittämiseen ja teorian tiivistämiseen sekä aihealueen tavoitteisiin ja oppikirjaviittauksiin liittyvät rat-

kaisut. Erittelen tässä luvussa esimerkkien avulla eriyttävien ja tavallisten harjoituskirjojen pedagogisten ratkaisujen eroavaisuuksia tarkemmin.

6.1 Tehtävien laajuuden ja sisällön muuttaminen

6.1.1 Tehtävien vähentäminen

Kokonaisten tehtävien poistaminen. Kummankin oppikirjasarjan eriyttävät kirjat mukailevat tavallisen harjoituskirjan tehtäviä. Eriyttävistä harjoituskirjoista on kuitenkin poistettu muutamia kokonaisia tehtäviä. Särnä-sarjan eriyttävästä harjoituskirjasta puuttuu täysin viisi tehtävää, jotka esiintyvät tavallisessa kirjassa. Tekstitaituri-sarjan eriyttävässä harjoituskirjassa tehtäviä on poistettu enemmän, yhteensä yhdeksän kokonaista tehtävää. Tekstitaituri-sarjan tavallisessa kirjassa on lisäksi kolmella sivulla annettu lisätehtäviä, joita ei ole annettu eriyttävässä kirjassa lainkaan. Tekstitaiturin tavallinen ja eriyttävä harjoituskirja eroavat lisätehtävien osalta myös siinä, että kaksitoista tehtävää tai tehtävän osaa on eriyttävässä kirjassa merkitty lisätehtäväksi. Tavallisessa kirjassa nämä tehtävät ovat perustehtäviä. Lisätehtävien viereen on eriyttävässä kirjassa tavallisesta kirjasta poiketen kirjoitettu lisäys *lisätehtävä*. Osa eriyttävässä kirjassa lisätehtäväksi merkityistä tehtävistä eroaa myös sisällöltään tai laajuudeltaan tavallisen kirjan vastaavista tehtävistä.

Eriyttävistä tehtäväkirjoista poistetut tehtävät ovat pääosin opittavaa asiaa syventäviä ja soveltavia tehtäviä. Poistetut tehtävät voivat liittyä aiemmin samalla sivulla esitettyihin tehtäviin täydentäen niitä tai ottaen aihealueeseen liittyen tarkasteluun jonkun uuden opittavan asian. Tästä esimerkkinä on Tekstitaituri-sarjan tehtävänanto: *Valitse edellisestä tehtävästä yksi substantiivi ja kirjoita siitä määritelmä* (Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 19), joka on täysin poistettu eriyttävästä kirjasta. Osa poistetuista tehtävistä liittyy selvästi johonkin yksittäiseen kielioppiasiaan tai muuhun tekstikirjassa käsiteltyyn oppisisältöön. Tällöin poistetun tehtävän sisältöä ei harjoitella lainkaan eriyttävässä kirjassa. Molempien oppikirjasarjojen eriyttävistä harjoituskirjoista on esimerkiksi poistettu tehtävä, jossa käsitellään harvinaisia sijamuotoja: *Korvaa lauseiden alleviivatut*

osat harvinaisilla sijamuodoilla (abessiivilla, komitatiivilla ja instruktiivilla). Kirjoita koko lause. (Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 39) ja Kirjoita alleviivatut kohdat uudelleen niin, että käytät abessiivia, komitatiivia ja instruktiivia. (Särmä harjoituskirja 2014, 65).

Molempien sarjojen eriyttävistä kirjoista on poistettu myös soveltavia pohdintatehtäviä, joista ovat esimerkkejä seuraavat Särmän ja Tekstitaiturin tehtävät: *Mihin perustuu Musta Hevonen -sarjakuovan viitsi?* (Särmä harjoituskirja 2014, 49) ja *Mistä voit päätellä, että seuraavat lauseet ovat merkitykseltään kielteisiä, vaikka niissä ei ole kieltosanaa? Alleviivaa paljastavat kohdat.* (Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 43.) Pohdintaa vaativat soveltavat tehtävät voivat olla ensimmäisen esimerkin tapaan avointa vastausta vaativia tehtäviä tai toisen esimerkin tapaan tehtäviä, joissa pohdinta tulee osoittaa tietystä katkelmasta muilla keinoilla.

Osatehtävien poistaminen. Eriyttävien kirjojen tehtävät on kaiken kaikkiaan rakennettu usein laajuudeltaan suppeammiksi kuin tavallisen kirjan tehtävät. Kokonaisten tehtävien lisäksi monista eriyttävän harjoituskirjan tehtävistä on poistettu yksi tai useampi osatehtävä. Osatehtävillä tarkoitetaan tässä tehtävään sisältyviä alakohtia, jotka on usein merkitty a:sta alkaen kirjaimin. Jokaisessa osatehtävässä annetaan lukijalle jokin uusi kysymys tai tehtävänanto aihealueeseen liittyen. Tekstitaituri-sarjan eriyttävässä kirjassa 20 tehtävästä on poistettu osatehtävä. Särmä-sarjan eriyttävässä kirjassa osatehtäviä on poistettu enemmän, yhteensä 26 tehtävästä. Tekstitaiturin eriyttävässä harjoituskirjassa kahdesta ja Särmän harjoituskirjassa neljästä tehtävästä on poistettu useampi kuin yksi osatehtävä.

Eriyttävistä harjoituskirjoista poistetut osatehtävät ovat tehtävässä käsiteltyjä asioita syventäviä ja täydentäviä, pohtivia ja omaa toimintaa refleктоivia tai tehtävää alustavia kohtia. Poistetut täydentävät osatehtävät voivat liittyä tehtävässä aiemmin käsiteltyihin kielioppiasioihin, syventää ymmärrystä ja harjoituttaa opittua asiaa lisää. Tästä esimerkkinä on seuraava Tekstitaiturin tehtävä, joka on viimeinen osa kirjakieltä ja puhekieltä käsittelevästä tehtävästä: *Valitse puhekielisestä katkelmasta yksi virke ja kirjoita se kirjakiellellä.* (Tekstitaituri harjoitus-

tuskirja 2014, 58). Eriyttävässä kirjassa viimeinen osatehtävä on poistettu, jolloin tehtävänä on arvioida katkelmien puhekielisyyttä ja kirjakielisyyttä sekä alleviivata puhekielisestä katkelmasta viisi kohtaa, joista päätelmiä on tehty. Soveltava osuus, puhekielisyyden muuttaminen kirjakielisyydeksi, on poistettu.

Eriyttävästä kirjasta poistetut osatehtävät voivat olla myös pohtivia ja omaa aiempaa toimintaa refleктоivia tehtäviä. Tästä esimerkkinä ovat seuraavat Särämä-sarjan eriyttävästä harjoituskirjasta poistetut osatehtävät: *Perustele, miksi alleviivoamasi sanat eivät sovi sääennusteeseen.* (Särämä harjoituskirja 2014, 70) ja *Pohdi, miksi listaamasi sivustot ja ilmiöt ovat suosittuja.* (Särämä harjoituskirja 2014, 94). Kummassakin esimerkkit tehtävänä on pohtia ja perustella aiempia vastauksia ja näin syventää oppimista. Tämä käy ilmi verbeistä *perustele* ja *pohdi*. Eriyttävässä kirjassa nämä tehtävänannot jäävät kyseisissä tehtävissä täysin huomiotta eikä omaa toimintaa ohjeisteta refleктоimaan.

Poistetut osatehtävät voivat liittyvä itsereflektion lisäksi toiminnanohjaukseen. Tekstitaituri-sarjan tehtävä on tästä hyvä esimerkki. Tehtävänantona on seuraava: *Millainen lukija olet? Tee itsestäsi lukijamuotokuva. Esitelkää muotokuvat toisillenne.* Tehtävässä on puhekuplia, joihin tulee kirjoittaa omaan lukemisharrastukseen liittyviä asioita. Tavallisessa kirjassa on seitsemän puhekuplaa otsikoilla *1. lempikirjojani, 2. lempisarjakuviani, 3. suosikkihahmojani kirjoissa tai sarjakuvissa, 4. lempisatujani, 5. kirjoja, joita minulle on luettu, 6. kirjoja, joista on tehty elokuva ja 7. kirjoja, joita aion lukea.* Eriyttävästä kirjasta on poistettu seitsemäs puhekupla *kirjoja, joita aion lukea* kokonaan, ja jäljelle on jäänyt kuusi puhekuplaa. Eriyttävässä kirjassa ei näin suunnata oppijan tuleviin lukukokemuksiin lainkaan. (Tekstitaituri harjoituskirja 2014 ja e-harjoituskirja 2013, 78.)

Eriyttävistä kirjoista poistetut osatehtävät voivat myös alustaa tulevan tehtävän tekemiseen. Tällöin eriyttävässä kirjassa on oikaistu siten, että kirjaan on valmiiksi tehty a-kohdassa vaadittu tulevaa tehtävää pohjustava asia. Esimerkkinä tästä on Tekstitaituri-sarjan eriyttävästä kirjasta poistettu osatehtävä: *Lisää virkkeisiin pilkut tarvoittaessa.* (Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 69). Eriyttävässä kirjassa pilkut on lisätty virkkeisiin valmiiksi ja oppijan tehtäväksi jää b-kohta: *Mikä pilkkusääntö ja virke kuuluvat yhteen? Kirjoita laatikkoon oikean pilkku-*

säännön numero. (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 69.) Toisena esimerkkinä alustavan tehtävän poistamisesta on Tekstitaituri-sarjan tehtävä, jossa pitää alleviivata päälauseet, lisätä pilkut ja nimetä sivulauseet. Eriyttävässä kirjassa päälauseet on alleviivattu eikä sivulauseita tarvitse nimetä. Tällöin tehtäväksi jää ainoastaan pilkkujen lisääminen virkkeisiin, joiden päälauseet on jo alleviivattu. (Tekstitaituri harjoituskirja 2014 ja e-harjoituskirja 2013, 69.)

6.1.2 Vastausvaihtoehtojen poistaminen

Osatehtävien lisäksi tehtävien laajuuteen vaikuttaa vastausosioiden määrän vähentäminen eriyttävissä kirjoissa. Vastausosioilla tarkoitan tehtävään sisältyvien toistuvien harjoitusten määrää. Esimerkkinä voi toimia Särmä-sarjan tehtävä, jossa tulee alleviivata virkkeistä persoonamuotoiset verbit. Tavallisessa harjoituskirjassa virkkeitä on kuusi, kohdat a–f. Eriyttävässä kirjassa virkkeitä on sen sijaan vain neljä, a–d. Eriyttävästä kirjasta on poistettu kokonaan kaksi virkettä eli osatehtävät e ja f. (Särmä harjoituskirja 2014, 51.) Kaiken kaikkiaan eriyttävien kirjojen tehtävistä on poistettu vastausosioita vaihtelevasti yksi tai kaksi. Särmä-sarjan eriyttävässä harjoituskirjassa tehtävän vastausosioita on poistettu 32 tehtävästä, joista kymmenestä vastausosioita on poistettu kaksi kappaletta. Tekstitaituri-sarjan eriyttävässä harjoituskirjassa 25 tehtävästä on poistettu vastausosioita. Näistä tehtävistä kuudesta vastausosioita on poistettu kaksi tai enemmän. Vain yhdessä Tekstitaituri-sarjan tehtävässä vastausosioita on poistettu samasta tehtävästä kolme kappaletta.

Kummankin oppikirjasarjan eriyttävissä harjoituskirjoissa vastausvaihtoehtoja on otettu pois tehtävän lopusta ja Särmä-sarjan kolmessa tehtävässä vastausvaihtoehto on poistettu tehtävän alusta. Molemmissa sarjoissa on myös paljon tehtäviä, joissa yksi tai useampi vastausvaihtoehto on poistettu keskeltä tehtävää. Tästä esimerkkinä on Tekstitaiturin tehtävä, jossa pitää ympyröidä synonyymien ryhmistä puhekieliset sanat. Tehtävässä on annettu synonyymisia sanoja muun muassa substantiiveille *äly*, *työ*, *mielipide* ja *mieliala*. Eriyttävästä kirjasta on poistettu kokonaan synonyymiryhmä *kuje*, *pila*, *metku*, *juoni*, *jippo*, *kolttonen*, joka on tavallisessa kirjassa keskimmäisenä kohtana. (Tekstitaituri harjoi-

tuskirja 2014 ja e-harjoituskirja 2013, 60.) Kirjoissa on lisäksi pitkiä tehtäviä, joissa on yli kymmenen vastausvaihtoehtoa. Myös näistä tehtävistä on eriyttävissä kirjoissa lyhennetty vain yksi tai kaksi kohtaa. Esimerkkinä on Särmä-sarjan opiskelutekniikoita käsittelevä tehtävä, jossa tulee rastittaa kokeeseen valmistautuessa käyttämiään opiskelutekniikoita. Tavallisessa kirjassa vastausvaihtoehtoja on 18, ja eriyttävässä kirjassa 16. Tehtävä ei ole siis lyhentynyt suuresti. Eriyttävästä kirjasta on poistettu vastausvaihtoehdot *q: juttelen koealueen asioista kaverini kanssa* ja *r: mietin, miten asiat liittyvät aiemmin oppimaani*. (Särmä harjoituskirja ja e-harjoituskirja 2014, 22.) En ole analyysissäni pystynyt määrittämään yhteisiä ominaisuuksia eri tehtävistä poistetuille vastausvaihtoehdoille. Vastausvaihtoehtoja on poistettu analyysin mukaan melko summittain sieltä täältä tehtäviä.

6.1.3 Vastausten määrän vähentäminen

Eriyttävien harjoituskirjojen tehtäviä on lyhennetty myös antamalla tehtävänannossa ohje pienemmästä määrästä vastauksia kuin tavallisessa kirjassa tai ohjaamalla muuten suppeampaan vastaukseen. Särmä-sarjassa yhdeksää ja Tekstitaituri-sarjassa viittä tehtävää on lyhennetty muokkaamalla tehtävänantoa. Särmä-sarjan kahta tehtävää ja Tekstitaituri-sarjan yhtä tehtävää on lyhennetty antamalla vastaustilaa ja ohjeita tehtävän edetessä tavallista kirjaa suppeammin. Tekstitaituri-kirjan esimerkki kuvaa hyvin tällaista tehtävän lyhentämistä tehtävänannon ohjeistuksella.

b. Mitkä tekstit ympäröivät sinua päivän aikana?

Kirjoita vihkoosi vähintään kymmenen. (Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 7.)

b. Mitkä tekstit ympäröivät sinua päivän aikana?

Kirjoita vihkoosi ainakin viisi. (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 7.)

Tavallisen kirjan tehtävänannossa ohjeistetaan vähintään kymmenen kun eriyttävässä kirjassa ohjeistetaan ainakin viiden asian kirjoittamiseen. Yllä oleva eriyttävän harjoituskirjan esimerkkitehtävä on lisäksi nimetty lisätehtäväksi,

toisin kuin vastaava tehtävä tavallisessa harjoituskirjassa (ks. tarkemmin luvusta 6.1.1).

6.1.4 Tekstien lyhentäminen

Tehtävien laajuuteen vaikuttavat myös tehtävien ohessa olevien tekstipätkien pituudet. Osassa eriyttävien harjoituskirjojen tehtäviä on lyhennetty oheis- tai opetustekstejä poistamalla niistä katkelmia. Teksteistä on poistettu sekä yksittäisiä lauseita tai ilmauksia että kokonaisia kappaleita tai suurempia kokonaisuuksia. Tekstiä on poistettu vaihtelevasti tekstien keskeltä tai lopusta. Särmsarjan eriyttävässä kirjassa tekstin määrää on vähennetty 18 opetustekstissä. Tämä on selvästi enemmän kuin Tekstitaiturin eriyttävässä harjoituskirjassa, jossa opetustekstejä on lyhennetty ainoastaan neljän tekstin osalta. Tekstitaiturisarjassa pitkiä tekstejä on sen sijaan monesti jaksotettu numeroinnin tai alleviivauksien avulla. Tästä kerron lisää luvussa 6.3. Kaikkia opetus- tai oheistekstejä ei ole lyhennetty kummassakaan oppikirjasarjassa. Monia lyhennettyjä tekstejä on muokattu myös muuten kielellisesti erilaisiksi, mistä lisää luvussa 7.

Yleisesti tekstikatkelmia ei ole lyhennetty radikaalisti, eivätkä eriyttävän kirjan tekstit näytä ulkoisesti paljon tavallisen kirjan tekstejä lyhyemmiltä. Särmsarjan eriyttävän harjoituskirjan 16 tekstistä ja Tekstitaiturin eriyttävän harjoituskirjan kahdesta tekstistä on poistettu yhdestä kahteen virkettä. Virkkeitä on poistettu vaihtelevasti sekä tekstin lopusta että keskeltä tekstiä. Joistain teksteistä virkkeitä on poistettu sekä lopusta että keskeltä. Virkkeitä on poistettu kokonaisuudessaan, mutta lisäksi on tekstejä, joista on poistettu vain osia virkkeestä. Poistetun virkkeen sisältö on osassa tekstejä sisällytetty tekstiin jääviin virkkeisiin. Poistetut tekstikatkelmat antavat usein lukijalle lisätietoa ja ovat epäolennaisia tehtävän tekemisen tai asian sisäistämisen kannalta. Tekstin tarina saattaa katketa hieman poistetun tekstikatkelman takia, mutta tarinan voi usein katkaista eriyttävän kirjan tapaan jo aiemminkin. Tekstikatkelmien poistaminen ei välttämättä vaikuta mitenkään tehtävän tekemiseen. Epäolennaisen asian poistamisesta on esimerkkinä Särmsarjan tehtävä, jossa tulee etsiä kuvailevat adjektiivit arvostelutekstistä. Eriyttävässä kirjassa lyhyestä autenttisesta arvostelu-

tekstistä on poistettu aivan lopusta sivulausehuomautus *mutta avausosaan olisi voinut sisällyttää hieman pohjustusta siitä, keitä hahmot todella ovat ja kuinka he ryhtyivät viettämään kaksoiselämää* (Särmä harjoituskirja ja e-harjoituskirja 2014, 59). Tämä poistettu katkelma ei sisällä ainuttakaan adjektiivia, joten se ei ole tehtävän kannalta välttämätön osa tekstiä.

Jotkut tehtävät kuitenkin muokkautuvat ja lyhenevät eriyttävissä kirjoissa tekstikatkelmien poistamisen myötä. Tehtävät, joissa itse tekstiä tulee muokata jotenkin, lyhenevät kun muokattavan tekstin määrä vähenee. Esimerkkinä tästä on Tekstitaiturin tehtävä, jossa kertovasta tekstikatkelmasta tulee erottaa päälauseet ja tunnistaa erilaiset sivulauseet. Eriyttävän kirjan tekstistä on poistettu virke *Tavaroiden etsimiseen meni niin paljon aikaa, että innostukseni alkoi hiipua.* (Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 51.) Poiston myötä tekstistä jää pois yksi sivulause sekä yksi päälause, minkä vuoksi tehtävä lyhenee hieman. Tekstistä poistetut muutamat virkkeet voivat vaikuttaa myös tekstin sisältöön huomattavasti. Tästä on esimerkkinä Särmä-sarjan tietoteksti energijuomista, jota tulee käyttää esitelmän lähteenä. Eriyttävän kirjan tekstistä on poistettu kokonaan kaksi virkettä. Näissä virkkeissä kerrotaan kofeiiniriippuvuudesta ja kofeiinin käytön vaikutuksista. Tämä olennaista lisätietoa antava sisältöaines jää näin ollen kokonaan pois eriyttävän kirjan käyttäjän esitelmälähteistä. (Särmä harjoituskirja ja e-harjoituskirja 2014, 33.) Toinen samankaltainen esimerkki tehtävän tekemiseen vaikuttavasta tekstikatkelman poistamisesta on Särmä-sarjan tehtävä, jossa pitää arvioida autenttisten mainosten ja tietotekstien luotettavuutta ja uskottavuutta. Eriyttävän harjoituskirjan tehtävässä mainoksesta ja tietotekstistä on poistettu muutamia virkkeitä, ja mainosten ulkoasua on muutettu. Tekstien loppuun on kirjoitettu huomautus (*muokattu*). (Särmä harjoituskirja ja e-harjoituskirja 2014, 37.) Tekstin arvioiminen lähdekriittisesti muuttuu, kun alkuperäistekstiä on muokattu.

Poikkeuksen edellä esitettyihin lyhyisiin tekstien lyhennyksiin tekevät muutamat harjoituskirjojen tekstit, joita on lyhennetty vähintään neljän virkkeen ja jopa kokonaisten kappaleiden verran. Laajempien tekstikokonaisuuksien poistaminen paitsi lyhentää tekstiä huomattavasti, myös vaikuttaa usein teh-

tävän tekemiseen. Tekstitaiturin harjoituskirjan sivulla 63 on koko sivun mittainen kertova teksti, johon pitää tehtävänannon mukaisesti korjata isot alkukirjaimet. Eriyttävässä kirjassa tästä tekstistä on poistettu kaksi viimeistä kappaletta, minkä johdosta tehtävä supistuu huomattavasti. Tavallisessa kirjassa tekstiin pitää korjata yhteensä 65 isoa alkukirjainta, kun eriyttävän kirjan lyhennettyyn tekstiin jää korjattavaksi vain 34 kohtaa. (Tekstitaituri harjoituskirja 2014 ja e-harjoituskirja 2013, 63.) Tekstitaiturin sivulla 72 on myös koko sivun mittainen teksti, johon tulee lisätä pilkut. Eriyttävässä kirjassa tekstiä on lyhennetty neljän virkkeen verran poistamalla virkkeitä sieltä täältä tekstiä. Tästä johtuen eriyttävässä kirjassa pilkkuja tulee lisätä tekstiin 11 tavallisen kirjan 17 sijaan. (Tekstitaituri harjoituskirja 2014 ja e-harjoituskirja 2013, 72.) Särämä-sarjan sivun 42 tehtävässä on haastatteluun perustuva blogiteksti, jonka pohjalta tehtävissä käsitellään haastattelun rakennetta. Tästä tekstistä on eriyttävässä harjoituskirjassa poistettu kokonaan viimeinen kappale, jossa haastattelun vastaukset on muusta tekstistä eroten muutettu epäsuoraksi esitykseksi. Lyhennyksen myötä eriyttävässä kirjassa jää harjoittelematta sisältöaines epäsuora esitys, mutta muuten lyhennys ei vaikuta tehtävän tekemiseen. (Särämä harjoituskirja ja e-harjoituskirja 2014, 42.) Toisaalta Särämä-sarjasta löytyy myös esimerkkejä teksteistä, joita on lyhennetty neljän virkkeen verran, mutta joissa lyhennys ei vaikuta tehtävän tekemiseen (Särämä harjoituskirja ja e-harjoituskirja 2014, 5, 13, 28).

6.1.5 Tehtävien sisällön muuttaminen

Tavallisen ja eriyttävän kirjan tehtävät eroavat toisistaan osin myös sisältönsä puolesta. Särämä-sarjan 19 ja Tekstitaituri-sarjan 29 sivun tehtävät eroavat sisällöltään eriyttävässä ja tavallisessa kirjassa. Tehtävänanto voi olla joko täysin erilainen tai sitä on muutettu eriyttävässä kirjassa hieman. Tehtävien sisällölliset muutokset vaikuttavat myös tehtävien laajuuteen, sillä joissain eriyttävän kirjan tehtävissä tehtävää pohjustava ja alustava ensimmäinen osuus on jätetty pois ja oppijalle jää tehtäväksi vain täydentävä osuus. Näin ollen harjoiteltavien sisältöjen lisäksi työmäärä vähenee.

Molempien oppikirjasarjojen eriyttävistä kirjoista löytyy tehtäviä, joissa käsitellään tavallisessa kirjassa käytyä asiaa hieman eri tehtäväsissä. Tekstitaiturista näitä tehtäviä löytyy kuusi, Särmästä kaksi. Esimerkkitehtävänä on Tekstitaiturin tehtävä, jossa käsitellään sanojen luokittelua erilaisten tekstikatkelmien avulla tavallisessa ja eriyttävässä kirjassa.

Kirjoita sanan yläpuolelle N = nomini, V = verbi tai T = taipumaton sana.

Turno tiisasi Tyhnöä tinkalla töhöllä.

Tyhnö tähähti tursosti: "Terhota tenolla!"

Turnolla tinsahti tohkala tyrneen: "Tikaatko terrestä?"

Turno tö Tyhnö tankaisivat tuiaraan.

(Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 12.)

Kirjoita sanan yläpuolelle N = nomini, V = verbi tai T = taipumaton sana.

Tietokone hajosi yhtäkkiä.

Ruutu pimeni, vaikka kone oli auki.

Isä neuvoi: "Katso ohjeista!"

Ohjeita oli kuitenkin vaikea katsoa, kun ruutu oli pimeä.

(Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 12.)

Tavallisessa kirjassa eri sanaluokkiin kuuluvia sanoja tulee etsiä tekstistä, jonka sanat eivät tarkoita mitään. Sanaluokka on tällöin pääteltävä ainoastaan sanan taivutuksesta ja sijainnista virkkeessä. Eriytävässä kirjassa käytetään oikeita sanoja, jolloin päättelyyn vaikuttavat myös sanojen merkitykset.

Sekä Särämä-sarjan että Tekstitaituri-sarjan eriyttävissä kirjoissa on tehtäviä, joiden käsittelytapaa on muutettu tavallisia kirjoja helpommaksi. Tällaisia tehtäviä on Särmän eriyttävässä kirjassa yhdeksän ja Tekstitaiturin eriyttävässä kirjassa kymmenen. Tällainen tehtävä on tehty osittain valmiiksi, tai tehtävä tehdään esimerkin tai vihjeiden avustuksella, tehtävän tekemiseen on annettu enemmän ohjeita tai tehtävässä voi vastata vastausvaihtoehtoja valitsemalla avoimen vastauksen sijaan. Esimerkkinä tästä on Särämä-sarjan tehtävä, jossa käsitellään relatiivipronomineja. Seuraava esimerkki on vain yksi vastausvaihtoehto laajemmasta tehtävästä.

Korjaa relatiivipronominivirheet: vaihda relatiivipronomini oikeaksi tai siirrä korre-laatti oikealle paikalleen.

b. En saanut yöllä unta, joka oli kurjaa.

(Särmä harjoituskirja 2014, 61.)

Ympyröi oikea relatiivipronomini.

b. En saanut yöllä unta, joka / mikä oli kurjaa.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 61.)

Tavallisessa kirjassa oppijan pitää vastata tehtävään avoimella vastauksella ja keksiä korjaus itse. Eriyttävässä kirjassa vastausvaihtoehdot on annettu eikä oppijan tarvitse vastata avoimella vastauksella tehtävään. Tehtävissä käsitellään kuitenkin samaa sisältöasiasia.

Tehtävien sisältöjä on muutettu eriyttävässä kirjassa myös supistamalla tehtävän käsittelemiä aihesisältöjä. Tällaisia tehtäviä on Särmä-sarjassa kahdeksan ja Tekstitaituri-sarjassa kuusi. Eriyttävän kirjan tehtävistä on poistettu muun muassa sijamuotojen käsittelyä, aikamuotojen tarkkaa käsittelyä, kappa-lejaon perusteluja, sivulauseiden nimityksiä sekä esimerkiksi termien *ennakointi* ja *takauma* käsittelyä. Sisältömuutokset vaihtelevat eri kirjasarjojen välillä. Esimerkkinä sisältömuutoksesta on Särmä-sarjan tehtävä, jossa tavallisessa kirjassa tulee alleviivata virkkeistä persoonapronominin ja ympyröidä demonstratiivipronominin. Eriyttävässä kirjassa tehtävänantona on yleisemmin pronomien alleviivaaminen, eikä erilaisia pronomineja tarvitse eritellä. (Särmä harjoituskirja ja e-harjoituskirja 2014, 60.)

Molemmissa kirjasarjoissa on muutamia tehtäviä, joissa on annettu erilaisia valinnanmahdollisuuksia tavallisessa ja eriyttävässä kirjassa. Tällaisia tehtäviä on Tekstitaiturissa viisi ja Särössä kolme. Särön eriyttävässä kirjassa on yksi ja Tekstitaiturin eriyttävässä kirjassa kaksi tehtävää, joiden tehtävänannossa on annettu ryhmässä lukeminen vaihtoehtona tekstin itsenäiselle lukemiselle. Tekstitaiturissa on myös annettu yhdessä tehtävässä tietokoneella kirjoittaminen käsin kirjoittamisen vaihtoehtoksi. Särmä-sarjan kahdessa kirjoitustehtävässä valinnanmahdollisuus näkyy useampana aihevaihtoehtona. Toisaalta

Tekstitaiturin eriyttävästä kirjasta löytyy myös kaksi tehtävää, joissa valinnanvaraa on supistettu tavallisesta kirjasta. Esimerkkinä tästä on seuraava novellin pohjalta toteutettava tehtävä.

b. Valitse nimeämistäsi tilanteista yksi ja tee sen pohjalta jokin seuraavista: sarjakuva, runo, kohtaus nykykieliseen näytelmäversioon, jossa on pelkät repliikit.

(Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 89.)

b. Jos olisit elokuvaohjaaja ja tekisit tämän novellin yhdestä tilanteesta elokuvakohtauksen, minkä tilanteen valitsisit? Piirrä se tähän. Voit kirjoittaa myös vuorosanat eli repliikit.

(Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 89.)

Eriyttävässä kirjassa on annettu vaihtoehdoksi ainoastaan elokuvakohtauksen piirtäminen, kun tavallisessa kirjassa voi kirjoittaa novellin pohjalta runon, sarjakuvan tai näytelmän. Eriyttävässä kirjassa tehtävän toteutustapana on piirtäminen, kun tavallisessa kirjassa tulee kirjoittaa.

6.2 Esimerkkien ja vastausten lisääminen

Sekä Särämä-sarjan eriyttävissä että tavallisissa harjoituskirjoissa on annettu joidenkin tehtävien aluksi esimerkki tehtävän tekemisestä. Kahdessa Särämä-sarjan eriyttävän kirjan tehtävässä on esimerkki, joka puuttuu täysin vastaavasta tavallisen kirjan tehtävästä. Alla on esimerkkinä toinen mainituista eriyttävän kirjan tehtävistä.

4. Taivuta verbejä.

Malli: kävellä, imperfekti, yks. 3. p. → hän käveli

(Särämä e-harjoituskirja 2013, 54.)

Särämä-sarjan harjoituskirjassa mallit on sijoitettu yllä olevan esimerkin mukaisesti heti tehtävänannon jälkeen. Kuten yllä olevassa esimerkissä, mallissa näytetään vaihe vaiheelta kuinka tulevaa tehtävää tulisi tehdä. Mallit ovat tavallisia etenkin kielioppitehtävien kohdalla. Myös Tekstitaituri-sarjassa esimerkkejä on sekä tavallisessa että eriyttävässä kirjassa. Eriyttävän kirjan viidessä tehtävässä

on esimerkki, vaikka sitä ei tavallisessa kirjassa ole. Osa esimerkeistä on esimerkki-nimellä tehtävänannon alla, kuten seuraavassa esimerkissä.

5. Keksi myyvämpiä koiranruokamainoksia. Lihota alleviivattua lauseketta. Lisää niistä monta määritettä kuin keksit.

Esimerkki: Kauppoihin on tullut tuote.

uusi, upea, uskomaton tuote

(Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 50.)

Yllä olevassa tehtävässä on annettu esimerkki siitä, kuinka käytännössä voidaan lihottaa lausetta määritteillä. Esimerkki antaa ohjeen siitä, mihin kohtaa määritteitä tulisi lisätä ja millä tavalla ne voi kirjoittaa auki. Jotkut Tekstitaituri-sarjan esimerkit on kirjoitettu myös suoraan tehtävän yhteyteen vastaustilan kohdalle kuin valmiiksi esimerkkivastauksiksi.

Kummankin oppikirjasarjan eriyttävien harjoituskirjojen tehtävissä on annettu tavallista kirjaa enemmän valmiita vastauksia tai vastauksen osia. Myös tavallisista kirjoista löytyy kuitenkin tehtäviä, joissa vastauksia on annettu valmiiksi. Eriyttävissä kirjoissa on avointa kirjallista vastausta harjoituttavissa tehtävissä annettu usein vastauslauseen tai -lauseiden alkuja tai lauseen muita osia valmiiksi. Isompaa avovastausta vaativissa tehtävissä lauseenalkuja voi olla annettuna useampi kuin yksi. Lauseenalkuja on annettu Särnä-sarjan kuudessa ja Tekstitaituri-sarjan seitsemässä tehtävässä. Esimerkiksi Särnä-sarjassa on tehtävä, jossa pitää kirjoittaa kohtelias sähköpostiviesti. Oppilaalle on eriyttävässä kirjassa annettu aloitus *Hei! Haluaisin tiedustella, jota ei ole tavallisessa kirjassa lainkaan.* (Särnä e-harjoituskirja 2014, 27.) Vastausta on näin eriyttävässä kirjassa aloitettu valmiiksi. Tekstitaituri-sarjassa puolestaan on tehtävä, jossa tulee kirjoittaa miellekartan perusteella koevastaus kysymykseen *Mikä ukkospilvi on?* Tähän tehtävään on annettu oppijalle eriyttävässä kirjassa lauseen alku *Kuuro- tai ukkospilvi cumulonimbus kehittyy yleensä.* (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 125.) Valmiina olevat lauseenalut on kirjoitettu vastaustilaan opiskelijan puolesta, mutta niitä pitää esimerkkien tavoin täydentää. Tehtäviä tulee alkulauseen jälkeen jatkaa itsenäisesti.

Lauseenalkujen lisäksi molempien oppikirjasarjojen eriyttävän kirjan tehtävissä korostuu valmiiden vastausten antaminen. Valmiilla vastauksilla tarkoitetaan kohtia, joissa on valmiiksi alleviivattu, ympyröity tai annettu sanallisesti ensimmäisiä vastauksia tehtävään. Valmiita vastauksia on annettu myös tavallisen kirjan tehtävien yhteydessä, mutta eriyttävissä kirjoissa niitä on annettu selvästi enemmän. Särnä-sarjan eriyttävässä kirjassa on annettu valmiita vastauksia 19 sivulla. Näistä neljässä valmiita vastauksia on annettu myös tavallisessa kirjassa, mutta eriyttävässä kirjassa valmiita vastauksia on enemmän. Tekstitaituri-sarjan eriyttävän kirjan 22 sivulla on annettu valmiita vastauksia, joita ei tavallisessa kirjassa ole annettu. Näistä viidellä valmiita vastauksia on annettu myös tavallisessa kirjassa, mutta eriyttävässä kirjassa vastauksia on määrällisesti enemmän. Koska tarkoituksena on kartoittaa tavallisen ja eriyttävän kirjan eroja ja näin eriyttämisen keinoja, en ole tarkemmin eritellyt tehtäviä, joissa valmiita vastauksia on annettu saman verran sekä tavallisessa että eriyttävässä kirjassa. Esimerkkinä valmiiden vastausten antamisesta on alku Tekstitaituri-sarjan verbitehtävästä.

Ympyröi virkkeiden verbit (10).

Liisa harppasi bussiin Puistokadulla.

Hänellä oli mukanaan valtava kassi, joka painoi hänen selkänsä kumaraan.

—

(Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 30.)

Ympyröi verbit (10).

Liisa harppasi bussiin Puistokadulla.

Hänellä oli mukanaan valtava kassi, joka painoi hänen selkänsä kumaraan.

—

(Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 30.)

Esimerkkitehtävä on eriyttävässä kirjassa aloitettu valmiiksi. Ensimmäisen lauseen verbi on ympyröity valmiiksi, ja seuraavien kohtien tehtävät tulee itse täydentää.

Molempien oppikirjasarjojen eriyttävissä harjoituskirjoissa on myös tehtäviä, joissa on annettu vastausvaihtoehdot valmiiksi tehtävän ohessa olevassa laatikossa. Oppilas saa itse valita vastausvaihtoehdoista sopivimmat kuhunkin kohtaan. Tällaisia vastauslaatikoita on myös tavallisen kirjan tehtävissä, mutta eriyttävissä hieman tavallista kirjaa enemmän. Esimerkiksi Särämä-sarjassa on tehtävä, jossa tulee kirjoittaa sopiva rinnastuskonjunktio oikeaan kohtaan virkettä valmiille viivalle. Eriyttävässä kirjassa tehtävän ohkeen on liitetty laatikko, jossa on annettu valmiiksi vaihtoehtoja rinnastuskonjunktioista seuraavasti: *ja sekä eli tai vai mutta vaan sillä sekä-että joko-tai*. Vastausvaihtoehtoja on tässä tehtävässä enemmän kuin tyhjiä vastauspaikkoja. Tavallisessa kirjassa vastausvinkkejä ei ole ollenkaan vastaavan tehtävän kohdalla. (Särämä harjoituskirja ja e-harjoituskirja 2014, 67.) Särämä-sarjassa on esimerkkitehtävän lisäksi yksi tehtävä, jossa vastausvaihtoehtoja on annettu valmiiksi laatikossa. Tekstitaituri-sarjan eriyttävässä kirjassa vastausvaihtoehtolaatikoita on kuudessa sellaisessa tehtävässä, joissa niitä ei tavallisessa kirjassa ole. Näistä kaikissa vastausvaihtoehtoja on saman verran kuin vaadittavia vastauksia tehtävässä, eli tehtävänä on valita oikeista vastauksista sopiva kuhunkin kohtaan. Kahdessa tehtävässä vastausvaihtoehdot ovat laatikossa, mutta ne pitää itse osata löytää vastauksista tehdystä sanajonosta, joka on esimerkiksi seuraavanlainen *ihovakoilutalitiainen-riimi* (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 123). Vastausvaihtoehdot eivät välttämättä ole oikeassa kirjoitusasussaan. Molemmissa kirjoissa on yleensä mainittu, mikäli tehtävään saa apua erillisestä laatikosta.

Molempien oppikirjasarjojen eriyttävissä kirjoissa on tehtäviä, joissa tavallisen kirjan avoimet vastaustilat on muokattu valmiiksi vastausvaihtoehdoiksi. Näin on esimerkiksi seuraavassa Särämä-sarjan tehtävässä:

Silmäile tekstiä *Hevihemmot, heiluttakaa hitaammin*.

- a. Kuka tekstin on kirjoittanut? _____
- b. Mikä on sen tekstilaji? _____
- c. Mitä aihetta teksti käsittelee? _____

(Särämä harjoituskirja 2014, 28.)

Silmäile tekstiä Hevihemmot, heiluttakaa hitaammin.

a. Kuka tekstin on kirjoittanut? _____

b. Mikä on sen tekstilaji? mainos blogiteksti ohje uuinen

c. Mitä aihetta teksti käsittelee?

Metallica päänheilutus hevimusiikki romaanin kirjoitus

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 28.)

Esimerkkitehtävässä kohtien b ja c avoimia kohtia vastaavat eriyttävässä kirjassa neljä vastausvaihtoehtoa. Tällaisia tehtäviä, joissa avoimet vastaukset on muutettu valmiiksi vastauksiksi eriyttävissä kirjoissa, on Särmä-sarjassa viisi ja Tekstitaituri-sarjassa kaksi.

Eriyttävien harjoituskirjojen tehtävien oheen on myös liitetty tavallista kirjaa enemmän vinkkejä ja vihjeitä tehtävän kulusta. Tällaisissa tehtävissä oppijalle ei ole annettu suoraan vastausvaihtoehtoja, mutta häntä on ohjattu vihjeillä tehtävän tekemisessä. Särmä-sarjassa tällaisia tehtäviä on vain yksi. Tässä tehtävässä tehtävänantoa on tähdennetty lisäämällä tehtävässä olevan kuvan oheen vihjeet siitä, mihin kohti kuvaa vastaukset tulee sijoittaa (Särmä e-harjoituskirja 2014, 122). Tekstitaituri-sarjassa vastausvinkkejä on annettu enemmän, yhteensä seitsemässä tehtävässä. Tehtävissä on annettu esimerkiksi vastauksen alkukirjaimia, kirjoitettu vastausta johdatteleva persoonapronomini valmiiksi paikalleen tai annettu pidempää avovastausta varten apukysymyksiä valmiiksi. Yhdessä tehtävässä on annettu vihjeeksi tarina, jossa on alleviivattu- na ja selitettynä kaikki tehtäväristikon vaatimat sanat (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 102).

6.3 Tärkeiden asioiden korostaminen

Keskeisimpiä ohjeita on korostettu eriyttävissä kirjoissa alleviivauksin sekä lihavoinein. Särmä-sarjassa lihavointeja esiintyy kolmessa tehtävänannossa seuraavan esimerkin mukaisesti.

Alleviivaa sanat, joilla kuvaillaan tapahtumapaikkaa.

Ympyröi sanat, joilla kuvaillaan JF:ää. (Särmä harjoituskirja 2014, 21.)

Alleviivaa sanat, joilla kuvaillaan **tapahtumapaikkaa**.

Ympyröi sanat, joilla kuvaillaan **JF:ää**. (Särmä e-harjoituskirja 2014, 21.)

Särmän eriyttävässä harjoituskirjassa on alleviivauksin ja lihavoinein myös korostettu keskeisimpiä sanoja pidemmistä tekstipätkistä. Korostetut sanat voivat olla tehtävän kannalta olennaisimpia sanoja tai vinkkejä vastaukseen. Toisaalta korostuksia käytetään myös pidemmän tekstin selkiyttämiseen ja jaksottamiseen. Tekstitaituri-sarjassa on Särmä-sarjan tapaan jaksotettu pidempiä tekstipätkiä korostuksin. Tekstitaituri-sarjan eriyttävässä harjoituskirjassa korostuskeinoina ovat kursivointi ja alleviivaus. Näillä korostuskeinoilla on nostettu pidemmistä teksteistä esiin tehtävien kannalta olennaisia kohtia. Tekstejä on jaksotettu myös jakamalla niitä pienempiin osioihin. Sivujen 110–112 pitkä kirjallisuuskatkelma on jaksotettu viiteen osaan yhden lauseen korostetuilla tiivistelmillä, jotka sijaitsevat värillisellä pohjalla tekstin vieressä. Teksti itsessään on edelleen kolme sivua pitkä, ja jokainen sivu on täynnä tekstiä, mutta eriyttävässä kirjassa on mukana tiivistelmät. (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 110–112.) Tekstitaiturissa sivun 87 novellin ja sivun 104 romaanikatkelman alkuun on lyhyesti koottu tulevan tekstin keskeisin aihealue tai tekstin rakenne esim. seuraavasti *Tekstissä on useita eri tilanteita, joissa tapahtuu erilaisia asioita.* (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 87). Sivun novellia on jaksotettu myös numeroimalla tekstistä keskeisimmät katkelmat ja tapahtumakulut.

6.4 Käsitteiden selittäminen ja sisällön tiivistäminen

Eriytävissä harjoituskirjoissa on selitetty tavallisista harjoituskirjoista eroten aihealueen tai tehtävän kannalta keskeisiä käsitteitä. Särmä-sarjan eriyttävässä kirjassa suurin osa käsitteiden selityksistä on sijoitettu samaan värilliseen palloon, jossa tavallisessa kirjassa on asetettu aihealueen tavoite. Käsitteiden selityksiä on sijoitettu myös muihin kohtiin eriyttävän harjoituskirjan sivuja. Seuraava esimerkki on erillisenä pallona eriyttävän harjoituskirjan sivulla.

preesens = tapahtuu nyt tai tulevaisuudessa

imperfekti = tapahtui aiemmin

perfekti = on tapahtunut jo aiemmin

pluskvamperfekti = oli tapahtunut vielä aikaisemmin

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 53.)

Esimerkissä on selitetty tehtävässä tarvittavia aikamuodon käsitteitä *preesens*, *imperfekti*, *perfekti* ja *pluskvamperfekti*. Esimerkin kaltaisesti Särmä-sarjan eriyttävässä harjoituskirjassa on selitetty muun muassa erilaisia kielioppiin liittyviä käsitteitä kuten *substantiivi*. Tämän lisäksi on selitetty aihealueeseen liittyviä keskeisiä käsitteitä kuten *tiivistelmä* sekä lyhenteitä kuten *yks. 1. p.* (Särmä e-harjoituskirja 2014, 56, 24 ja 50.) Myös Tekstitaituri-sarjassa selitetään tehtävien yhteydessä keskeisiä, erityisesti tehtävissä käytettäviä käsitteitä. Käsitteitä selitetään suoraan käsitteen yhteydessä, mutta lisäksi eriyttävässä kirjassa on erillisiä laatikoita, joissa selitetään käsitteitä. Tavallisessa kirjassa esiintyy myös käsiteläatikoita, mutta eriyttävässä niitä on vieläkin enemmän. Tekstitaituri-sarjan eriyttävässä kirjassa on selitetty myös pitkien tekstien alapuolella tekstissä esiintyviä perussanastoa harvinaisempia tai vaikeampia sanoja. Esimerkkinä harvinaisten sanojen selityksistä on sana *notkein* = *taipuisin*; *tässä tekstissä tarkoittaa 'nuorin'* (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 80). *Notkein* ei ole tässä merkityksessä tyypillinen ja tuttu nykypäivänä. Tekstitaituri-sarjassa on selitetty muun muassa kielioppiin liittyviä käsitteitä kuten *absoluuttinen adjektiivi* ja lyhenteitä kuten *y = yksikkö*, *m = monikko* (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 22, 42), jotka voivat kieliopillisina termeinä olla vaikeita muistaa ja ymmärtää.

Käsitteiden selittämisen lisäksi kummassakin oppikirjasarjassa on tiivistetty opittavien sisältöjen keskeisimpiä asioita. Särmä-sarjan eriyttävässä kirjassa tiivistykset on sijoitettu sivun yläreunan värillisiin palloihin, joissa tavallisessa kirjassa asetetaan aihealueen tavoite. Särmän eriyttävässä harjoituskirjassa tiivistetään usein isompaa kokonaisuutta oppikirjateksteistä. Esimerkkinä tästä on sivun 23 tiivistys *Kokeessa vastaaminen on taito, jonka voi oppia*. (Särmä e-harjoituskirja 2014, 23). Lisäksi tiivistyksissä esitetään ohjeita sivun tehtäviin esimerkiksi seuraavasti *Aloituksen pitää olla kiinnostava. Lopetus tekee yhteenvedon*.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 10). Myös kielioppisääntöjä on tiivistetty eriyttävään harjoituskirjaan tavallista harjoituskirjaa enemmän. Tekstitaituri-sarjan tiivistykset liittyvät yleensä läheisesti sivun tehtäviin. Eriyttävän kirjan tiivistykset antavat ohjeita tehtävien tekemiseen tai kokoavat tehtävän kannalta olennaisia ohjeita ja sääntöjä. Tästä esimerkkinä on seuraava tiivistys.

Kappale vaihtuu, jos

näkökulma vaihtuu, aika

vaihtuu tai paikka vaihtuu. (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 56).

Kuten yllä oleva esimerkki, myös muut tiivistykset on sijoitettu kirjassa erillisiin laatikoihinsa tehtävien oheen. Tekstitaituri-sarjan tavallisesta kirjasta löytyy myös tiivistyksiä, mutta enemmän niitä on eriyttävässä kirjassa. Tavallisen kirjan sivulta 72 löytyy kuitenkin tiivistys, jota ei ole ollenkaan eriyttävän kirjan vastaavalla sivulla.

6.5 Tavoitteiden ja oppikirjaviittausten muuttaminen

Särmä-sarjan tavallisessa harjoituskirjassa on annettu jokaisen uuden asian aluksi oppijalle tavoite. Tavoitteet on kirjoitettu otsikon alle sivun yläreunaan värillisen pallon sisälle. Tavoitteita ovat esimerkiksi *Tutkitaan faktan ja fiktion eroja* (Särmä harjoituskirja 2014, 8) ja *Pohditaan kielen monikäyttöisyyttä* (Särmä harjoituskirja 2014, 46). Eriyttävässä harjoituskirjassa poikkeuksetta näitä tavoitteita ei ole asetettu, eikä tavoitteita esitetä missään kohtaa eriyttävää kirjaa. Sen sijaan samassa värillisessä pallossa on selitetty aihealueen kannalta tärkeitä käsitteitä, tai tiivistetty opittavia sisältöjä (vrt. luku 6.4). Esimerkkinä ovat edellä esitettyjä esimerkkejä vastaavat kohdat eriyttävästä harjoituskirjasta *fakta = tosi-asia, fiktio = mielikuvitusta* (Särmä e-harjoituskirja 2014, 8) ja *Kieltä tarvitaan ajateltuun ja vuorovaikutukseen* (Särmä e-harjoituskirja 2014, 46). Näistä ensimmäisessä selitetään käsitteitä ja toisessa tiivistetään aiheeseen liittyvää teoriaa.

Särmän tavallisen kirjan tavoitepallujen oheen on kirjoitettu harjoituskirjan aukeamaa vastaavat oppikirjan sivut. Myös eriyttävässä kirjassa on viitattu

oppikirjan sivuihin, mutta tavallisen kirjan viitatessa kahteen tai useampaan sivuun eriyttävä kirja viittaa aina pienempään määrään sivuja. Tavallisessa kirjassa voidaan viitata kahdesta neljään oppikirjan sivuun, kun eriyttävässä kirjassa viitataan aina enintään kahteen oppikirjan sivuun. Tekstitaituri-sarjassa ei esitetä tavoitteita eikä viitata oppikirjan sivuihin.

6.6 Tarkastelua

Eriyttävien kirjojen pedagogiset eriyttämisen keinot on koottu taulukkoon 2.

TAULUKKO 2. Eriyttämisen pedagogiset ratkaisut

TEHTÄVÄN LAAJUUS JA SISÄLTÖ
<ul style="list-style-type: none"> • kokonaisten tehtävien määrä • osatehtävien määrä • vastausosioiden määrä • vastausten määrä • tekstin määrä • tehtävän sisältö
ESIMERKIT JA VASTAUKSET
<ul style="list-style-type: none"> • esimerkit • lauseen alut • valmiit vastaukset • vastauslaatikot • vastaustila • vinkit
TÄRKEIDEN ASIOIDEN KOROSTUKSET
<ul style="list-style-type: none"> • korostuskeinot
KÄSITESELITYKSET JA TIIVISTYKSET
<ul style="list-style-type: none"> • käsitteiden selitykset • sisällön tiivistykset
TAVOITTEET JA OPPIKIRJAVIIHTAUKSET
<ul style="list-style-type: none"> • tavoitteet • oppikirjaviittaukset

Pedagogiset eriyttämisen keinot jakautuvat taulukon mukaisesti viiteen ryhmään: tehtävän laajuus ja sisältö, esimerkit ja vastaukset, tärkeiden asioiden korostukset, käsitseilytykset ja tiivistykset sekä tavoitteet ja oppikirjaviittaukset. Tehtävien laajuuden muuttamista eriyttävissä kirjoissa voidaan pitää eriyttämisen keinona. Eriyttäminen voi näyttäytyä opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden vaihteluna (Opetushallitus 2011a, 9). Poistamalla kokonaisia tehtäviä, osatehtäviä ja vastausvaihtoehtoja voidaan supistaa tehtävän työmäärää ja vähentää näin mahdollisesti tehtävän tekemiseen kuluva aikaa. Vastausmäärän vähentämisellä ja oheistekstien lyhentämisellä voidaan yhtä lailla vähentää työmäärää. Ajatuksena lienee se, että eriyttävän kirjan käyttäjä on hitaampi oppija tai lukija, minkä vuoksi työmäärän vähentäminen auttaa häntä etenemään samassa tahdissa muiden kanssa. Hitaammalla lukijalla tehtävien tekeminen vaatii enemmän ponnisteluja ja aikaa kuluu enemmän kuin muilla (Salmi, Huemer, Heikkilä & Aro 2013, 19). Salmen ym. (2013, 19) mukaan pitkittynyt opetuksen kuormittavuus voi johtaa itsetunnon ja motivaation haasteisiin. Onnistumisen kokemukset ovat eriyttämisen yksi tavoite (Opetushallitus 2011a, 9). Tehtäviä vähentämällä tai lyhentämällä voidaan luoda oppijalle kokemus siitä, että hän saa tehtäviä valmiiksi, kaikki ei jää aina kesken ja opetuksen tahdissa pysyminen onnistuu. Tähän pyrkii luultavasti myös Tekstitaiturissa käytetty keino tehtävien merkitsemisestä lisätehtäväksi. Näissä tilanteissa oppija voi oman etenemisensä mukaisesti suorittaa tai olla suorittamatta lisätehtäviksi annettuja osioita.

Muutaman vastausvaihtoehdon poistaminen tai tekstin lyhentäminen muutamalla virkkeellä ei välttämättä vaikuta huomattavasti tehtävän työmäärään tai käytettävään aikaan. Kokonaisia tehtäviä, useita vastausvaihtoehtoja tai oleellisia tekstikatkelmia poistamalla voidaan selvästi vaikuttaa tehtävän tekemiseen kuluvaan aikaan. Pienten lyhennysten vaikutus tehtävän tekemiseen on kuitenkin kyseenalaista. Toisaalta erityisesti vastausvaihtoehtojen poistaminen tuntuu erikoiselta, sillä juuri eriyttävän kirjan käyttäjä voisi kaivata lisää harjoitusta ja toistoa asian oppimiseen. Muun muassa Tomlinson ym. (2008, 5) ovat todenneet, että monesti heikommat oppijat eivät hyödy siitä, että he saavat teh-

dä vähemmän niitä asioita, joita eivät ymmärrä. Myös McQuarrie ym. (2008, 16) ovat todenneet, että opetusajan lisääminen tarpeen mukaan tuottaa tuloksia. Eriyttämisessä pitäisi tarjota mahdollisuus haastavuudeltaan ja tuen tasoltaan monipuolisesti erilaisiin tehtäviin (Anderson 2007, 51). Tehtävien tekemiseen kuluvan ajan supistamisen sijaan oppijoille voisikin olla tärkeää tarjota lisäaikaa haastavampien asioiden harjoituttamiseen.

Vastausvaihtoehdon poistaminen keskeltä tehtävää voi vaikeuttaa tehtävän käsittelyä tunnilla. Eriyttävää kirjaa käyttävä oppija ei voi vastata kaikkiin käsiteltäviin kohtiin, jos niitä ei hänen kirjassaan ole. Lisäksi eriyttävän kirjan käyttäjän c-kohta voikin olla tavallisen kirjan käyttäjän d-kohta, mikä voi sekoittaa vastausten tarkistamista. Tämä aiheuttaa sen, että opettajan tulee tiedostaa, mitkä vastausvaihtoehdot löytyvät sekä tavallisesta että eriyttävästä kirjasta. Tunnilla haasteita saattaa tuottaa epävarmuus siitä, milloin eriyttävää kirjaa käyttävä oppilas voi vastata tunnilla. On pohdittava, onko opetustilanne kannustava ja järkevä, mikäli oppija elää jatkuvasti epävarmuudessa ja epätietoisuudessa. Myös muut luokan oppijat voivat kokea tilanteen haastavana tai epäreiluna. Sama pätee myös tekstikatkelmien poistamiseen keskeltä tekstiä, mikäli tehtävää käsitellään tunnilla yhteisesti.

Kokonaisten tai osatehtävien poistamisella, tekstin lyhentämisellä ja tehtävän sisältöjen muokkaamisella voidaan vaikuttaa eriyttämisen kohteeksi mainittuihin opiskelun syvyyteen ja laajuuteen (Opetushallitus 2011a, 9). Tämä silloin, kun jotkut asiasisällöt jätetään eriyttävässä kirjassa kokonaan käsittelemättä. Tehtävien supistamisella on myös voitu nostaa esiin oppimisen kannalta oleelliset sisällöt tai poistaa oppijan kannalta epäolennaiset osiot. Tämä tukee Tomlinsonin ja Moonin (2013, 2) sekä Mobergin ja Vehmaksen (2009, 64) eriyttämisajatusta, jossa opetuksen sisällöt ovat yksi eriyttämisen kohde. Niin laajuuden kuin sisältöjenkin muutokset auttavat varioimaan tehtäviä vaikeustasoltaan erilaisiksi, mikä nähdään monesti eriyttämisen keinona (Gibson 2013, 164; Opetushallitus 2011a, 9; Tomlinson & Moon 2013, 7). Summittaisten osatehtävien poistaminen ei välttämättä toteuta edellä mainittua eriyttämistä. Se voi kui-

tenkin olla yksi tehtävän lyhentämisen keino, jota toteutettaessa mikään aihealue ei jää kokonaan käsittelemättä.

Muutamit eriyttävän kirjan laajuuden muutokset vaikuttavat osin epätaroituksenmukaisilta. Monet poistetuista tehtävistä ovat soveltavia tehtäviä, jotka täydentävät ja syventävät opittua sisältöä. Juuri tällaisia omia tulkintoja ja tunteita aktivoivat, opittuja asioita yhdistelevät ja lisätiedon etsimiseen tähtäävät keinot on koettu tärkeinä oppikirjan vaatimuksena (Fadjukoff 2003, 168; Kuusisto 1989, 20; Varis 2013, 4). Voidaan kyseenalaistaa, onko oleellista poistaa eriyttävästä kirjasta nimenomaan syventäviä, omaa toimintaa refleктоivia, soveltavia ja asiaa lisää harjoituttavia tehtäviä. Syventävillä ja soveltavilla tehtävillä luotu tietoisuus omasta oppimisesta ja osaamisesta on todettu tärkeänä tekijänä valtaistumisen tunteen saamiseksi (McQuarrie ym. 2008, 14). Eriytävissä kirjoissa lienee tosin edelleen paljon syventäviä ja soveltavia tehtäviä, jotka ovat jääneet pois tämän tutkimuksen analyysistä. Lisäksi oppimistapojen ja oman oppimisen ilmaisun välineitä on eriytetty yhteensä vain kuudessa eriyttävien kirjojen tehtävässä. Monipuolisten vaihtoehtojen tarjoaminen sekä oppijoiden päätäväältä tehtävien tekemisen ja oman oppimisen osoittamisen suhteen nähdään kuitenkin eriyttämisessä keskeisenä (Anderson 2007, 51). Opetusmenetelmien eriyttäminen on nähty keskeisenä eriyttämisen osa-alueena (Dixon ym. 2013, 113; Moberg & Vehmas 2009, 64). Muutamassa eriyttävän kirjan tehtävässä on eriytetty lukemisen tapaa sekä aiheen rajausta, mutta muuta opetusmenetelmien eriyttämistä ei ole kirjoissa toteutettu.

Tehtävän laajuuteen liittyvien muutosten lisäksi esimerkkejä ja valmiita vastauksia voidaan pitää eriyttämisen keinoina. Antamalla esimerkkejä ja valmiita vastauksia oppijaa autetaan seuraavalle portaalle, minkä Tomlinson ym. (2008, 4) näkevät eriyttämisen keinona. Valmiit vastaukset, esimerkit ja vihjeet toimivat sellaisena oppijan tukena, jota ilman hän ei välttämättä pystyisi saavuttamaan yhtä hyviä oppimistuloksia. Esimerkkien ja valmiiden vastausten avulla toteutetaan siis Dixonin ym. (2013, 113) sekä Mobergin ja Vehmaksen (2009, 64) esittämää opetustavan ja opetusmenetelmien eriyttämistä.

Tehtävänantojen ohessa annetut esimerkit ovat yksi oppimisprosessin eriyttämisen keinoista (Tomlinson & Moon 2013, 2). Ne ohjaavat oppijaa mallioppimiseen. Mallioppimisessa oppija oppii annetun esimerkin myötä itsekkin toimimaan samalla tavalla (Bandura 1977, 192). Oppijalle annetaan eriyttävissä kirjoissa tavallisia kirjoja useammin mahdollisuus katsoa malliesimerkkiä ja oppia sen pohjalta tehtävään oikeat toimintatavat. Mallioppimista tukevat myös eriyttävissä kirjoissa tavallisia enemmän annetut valmiit vastaukset. Yhtä lailla annettujen esimerkkien kanssa valmiit vastaukset voivat palautella oppijan mieleen, mistä tehtävässä ja aihealueessa olikaan kysymys. Niiden avulla oppija voi päästä selville esimerkiksi siitä, mitä tehtävänannossa mainitut verbit tarkoittivatkaan. Näin tehtävän tekeminen ei jää kiinni siitä, ettei oppija esimerkiksi ymmärrä tehtävänannossa käytettyjä käsitteitä. Valmiit vastaukset toimivat myös toimintaa ohjaavina kimmokkeina. Oppimateriaalien kyky toimia oppimisprosessin ohjaajina koetaan erityisen tärkeänä, kun tavoitellaan oppijakeskeistä oppimista (Fadjukoff 2003, 17).

Oppijan voi olla helpompi jatkaa valmiiksi aloitettua tehtävää kuin aloittaa alusta uuden tehtävän tekeminen. Tämä pätee myös valmiiksi annettuihin lauseenalkuihin, joita esiintyy eriyttävissä kirjoissa tavallisia kirjoja enemmän. Valmiit lauseenalut voivat ohjata oppijaa lisäksi vastaamaan kokonaisilla lauseilla. Valmiit vastaukset voivat lyhentää tehtävän tekemiseen kuluvaan aikaa, kun osa tehtävästä on jo tehty. Valmiissa vastauksissa ja lauseenaluissa voi olla se ongelma, että ne eivät ohjaa oppijaa itse kehittämään vastauksia ja toisaalta ne eivät anna vaihtoehtoja vastaukselle. Valmiit vastausvaihtoehdot sisältävissä tehtävissä tavallisen kirjan soveltava ja pohdiskeleva osuus jää puuttumaan, kun oppijalle tarjotaan suoraan vastausvaihtoehdot tehtäviin. On myös epäselvää, minkälaisia taitoja valmiilla vastausvaihtolaatikolla varustetut tehtävät mittaavat – asian oppimista vai oikean vastauksen etsimistä. Mikäli valmiita vastauksia ja lauseenalkuja ei ole joka paikassa, ne voivat kuitenkin tukea oppijan oppimista. Ne voivat myös antaa kimmokkeen tuntiaktiivisuuden parantamiseen ja oman oppimisen osoittamiseen. Rock, Gregg, Ellis & Gable (2008, 38) ovat todenneet, että eriyttämisen avulla oppijoista voi kuoriutua aktiivisia osal-

listujia. Oppijan on valmiiden vastausten myötä helppo varmistua siitä, että hän osaa vastata ainakin johonkin tunnilla kysytyistä tehtävistä. Tämä voi vahvistaa oppijan itsetuntoa ja ohjata jatkossakin itsevarmaan opiskeluun ja tuntityöskentelyyn.

Keskeisten asioiden korostaminen voidaan nähdä eriyttämisen keinona. Korostusten avulla voidaan tukea oppijaa osaamisessa seuraavalle portaalle, mikä on eriyttämisessä keskeistä (Tomlinson ym. 2008, 4). Ohjeiden korostaminen on myös oppiaineksen selkeyttämistä, johon pätee Dixonin ym. (2014, 113) määrittely opetussisällön esittämisen eriyttämisestä. Yksittäisiä sanoja voidaan korostaa lihavoineilla myös selkokielessä (Simola 2015, 171). Korostukset jaksottavat tehtäväohjeistuksia ja toisaalta voivat tuoda jaksotusta myös pidempiin tekstikatkelmiin. Korostusten avulla voidaan nostaa tekstistä esiin keskeisimpiä asioita tai haluttuja merkityksiä ja lisätä tekstiin rytmiä sekä tasapainoisuutta (Kress & van Leeuwen 2006, 202–203). On helpompaa suunnata tarkkaavaisuus oikeisiin asioihin, kun tärkeimpiä seikkoja on korostettu. Korostuskeinot lisäävät informaation etsimisen nopeutta ja saavutettavuutta (McTigue & Slough 2010, 221). Korostukset saavat lukijan havahtumaan siihen, että korostettu asia tulee noteerata esimerkiksi tehtävänantoon tai vastaukseen liittyen.

Olellaisen asian löytämisen helppous on myös kriteerinä itseohjautuvaa oppimista tukevalle materiaalille (Fadjukoff 2003, 174–175). Pitkä tekstipätkä ei välttämättä käy hitaalle lukijalle liian raskaaksi, jos sitä on jaksotettu eriyttävien kirjojen tapaan väliotsikoilla tai uudella ryhmittelyllä. Väliotsikot ja tapahtumakuvaukset voivat myös ennakoita tulevaa sekä tiivistää luettua. Tämä voi helpottaa lukemista erityisesti, jos työmuisti on heikko, kuten monesti lukemisen haasteiden yhteydessä (Salmi ym. 2013, 14). On kuitenkin kyseenalaistettava, tuovatko pitkän yhtäjaksoisen tekstin oheen tuodut tiivistelmät kaivattua katkaisua ja korostusta lukemiseen, mikäli luettava teksti jää kuitenkin monen sivun mittaiseksi. Näin on muutamissa eriyttävien kirjojen tehtävissä. Salmi ym. (2013, 20) toteavat, että hitaan lukijan kiirettä pitäisi pystyä helpottamaan. Tällaisissa tehtävissä eriyttämisen vaihtoehtona voisi olla ainoastaan tiivistelmätekstien lukeminen pitkän tekstikappaleen sijaan.

Käsitteiden selitys ja teorian tiedon tiivistäminen voidaan lukea sisältöjen eriyttämiseen, joka nähdään yhtenä eriyttämisen osa-alueena (Moberg & Vehmas 2009, 64; Tomlinson & Moon 2013, 2). Selittämällä vaikeita käsitteitä voidaan auttaa oppijaa ymmärtämään paremmin sisältötietoa ja kytkemään aiemmin opittuja asioita käytännön työskentelyyn. Vaikeita ja vieraita käsitteitä on tapana selittää myös selkokielessä. Uudet termit tulevat selittämisen kautta tutuiksi ja ne voivat auttaa oppijoita, joiden muisti on kuormittunut muista opittavista asioista. (Simola 2015, 169.) Toisaalta kaikkia käsitteitä ei edes tarvitse osata ulkoa ja käsitteenselityksiä voi tarkistaa myös arkielämässä. Tehtävän tekeminen ei ole käsitteen selityksen jälkeen riippuvaista tehtävän ymmärtämisestä. Oppija voi osata tehtävän, vaikkei tuntisikaan esimerkiksi tehtävänannossa käytettyjä kielioppitermejä. Oppikirjateksteissä olevan teorian tiedon tiivistykset auttavat kertaamaan lyhyesti opeteltuja asioita ilman, että tarvitsee palata pitkiin oppikirjateksteihin. Särnä-sarjassa on jollain tapaa tiivistetty asioita myös sillä, että eriyttävässä kirjassa on viitattu pienempään määrään oppikirjasivuja. Oppijaa ei ohjata lukemaan liian pitkiä katkelmia opetustekstistä. Tiivistykset sisältävät myös ohjeistuksia tehtävien tekemisestä ja voivat näin olla toiminnanohjauksen apuna.

Edellä esitellyt käsitteiden selitykset ja asiasisällön tiivistykset ovat Särnä-sarjan eriyttävässä kirjassa syrjäyttäneet täysin kullekin kokonaisuudelle asetetut tavoitteet. Huomiota herättää se, että hyvät eriyttämisen keinot ovat korvanneet kokonaan myös hyvänä eriyttämisen keinona pidettävät tavoitteet. Tavoitteet ovat kuitenkin yksi eriyttämisen keino (Moberg ja Vehmas 2009, 64). Tällä viitataan siihen, että tavoitteet tulisi asettaa kullekin oppijalle yksilöllisesti. McQuarrie ym. (2008, 16) ovat tutkimuksessaan todenneet, että tavoitteellinen oppiminen on tärkeää tuen tarpeessa oleville. Tavoitteet auttavat tiedostamaan omasta oppimisesta ja ymmärtämään, mitä pitäisi oppia (McQuarrie ym. 2008, 14).

Eriyttävässä kirjassa tavoitteiden sijaan esitetyt käsitteenselitykset ja tiivistykset voivat olla oppijan tavoitteita. Otsikon viereen, oikealla puolella olevaan palloon on tavallisessa kirjassa sijoitettu tavoitteet, eriyttävässä käsitteiden seli-

tykset ja tiivistykset. Pallo on molemmissa kirjoissa sivun oikeassa yläkulmassa, jonne visuaalisesti sijoitetaan usein uudet ja tavoiteltavat asiat (Kress & van Leeuwen 1996, 208). Lisäksi tavoitepallo herättävät lukijan huomion värityksensä ja muotonsa takia (Kress & van Leeuwen 1996, 183). Tämän perusteella voidaan ajatella, että molempien kirjojen palloissa on esitetty uusi ja tavoiteltava, oppimisen kannalta keskeinen asia. Tavallisessa kirjassa on annettu laajempia tavoitteiden muodossa olevia tavoitteita, eriyttävässä kirjassa suppeampia vain muutaman tiivistetyn asian laajuisia osaamistavoitteita. Toisaalta tätä tavoitteiden supistamista voidaan pitää yhtenä opetussisällön eriyttämisen keinona. Eriyttävässä kirjassa tavoitteita ei ole selvästi ilmaistu oppimistavoitteina, vaan ne on mainittu esimerkiksi ohjeen tai säännön muodossa. Tämä muotoilu voi olla helpommin lähestyttävä ja toimintaa ohjaava kuin tavoitemuotoinen ilmaisu. Toisaalta selkeä tavoitteiden asettelu tavoite-nimellä voisi myös olla paikallaan.

Särmä-sarjan eriyttävässä kirjassa tavoitteita ei ole sanallistettu selkeästi ja Tekstitaiturin sarjan kummassakaan kirjassa niitä ei ole asetettu lainkaan. Mahdollisesti tähän on syynä se, ettei voida asettaa yhteisiä tavoitteita kaikille. Tavoitteet ovat kuitenkin tärkeitä toiminnan ohjaajia, josta käy ilmi tehtävän tarkoitus. Eriyttävän opetuksen tulisi haastaa oppijat huolehtimaan itse oppimisestaan ja tavoitteiden saavuttamisesta (Anderson 2007, 51), mikä vaikeutuu, jos tavoitteet eivät ole selvästi näkyvissä. Tavoitteet auttavat myös motivoinnissa, sillä niiden avulla oppilas voi itse seurata omaa edistymistään ja saada palkinnon tehdystä työstä tavoitteisiin päästessään (McQuarrie ym. 2008, 14). Tämän perusteella tavoitteita voisi olla eriyttävässä kirjassa jopa enemmän ja näkyvämmiin kuin tavallisessa kirjassa. On epäselvää, voidaanko tavoitteiden syrjäytyminen tai muuttaminen nähdä yksilölliset tarpeet huomioivana eriyttämisen keinona.

7 ERIYTTÄMISEN KIELELLISET PIIRTEET

Kirjojen väliset kielellisten piirteiden eroavaisuudet näkyvät tehtävänannoissa, opetusteksteissä sekä vastausvaihtoehdoissa. Tehtävänannoissa on selvästi eriytetty kielen piirteitä. Olen jättänyt analyysistani pois kielelliset eroavaisuudet, jotka johtuvat tehtäväsisältöjen muutoksista, eivätkä näin ollen ole ensisijaisesti kielen tason muutoksia. Kielelliset eroavaisuudet näkyvät teksteissä lause- ja virkerakenteen sekä sananvalintojen tasolla. Lisäksi eriyttävän kirjan teksteihin on lisätty ja siitä on poistettu tietynlaisia kielellisiä aineksia. Tarkastelen tässä luvussa tarkemmin kielen piirteiden eroavaisuuksia edellä esitetyn neliosaisen ryhmittelyn mukaisesti. Ryhmät ovat osin päällekkäisiä ja ne näyttyvät aineistossa osin samanaikaisesti. Rakennan analyysini kuitenkin siten, että analysoin kunkin alaluvun esimerkkejä vain luvun otsikon mukaisen ilmiön kautta. Osoitan esimerkeistä kursivilla kohdat, joihin viittaen analyysissäni.

7.1 Lause- ja virkerakenteet

Eriyttävien kirjojen tehtävänannot ja opetustekstit eroavat osin lause- ja virkerakenteiltaan tavallisen kirjan vastaavista kohdista. Tekstejä on jaksotettu kirjoissa eri tavalla, eriyttävässä kirjassa on rakennettu tekstejä enemmän toimintaa ohjaaviksi ja kirjoissa käytetyt sanajärjestykset sekä lauserakenteet eroavat toisistaan. Lisäksi eriyttävissä kirjoissa on vältetty kompleksisempia rakenteita. Infiniittirakenteita, adverbiaaleja ja nollasubjekteja on korvattu muilla rakenteilla. Pitkiä määriteketjuja on vältetty ja viittaussuhteita selkiytetty.

Jaksottamisen eroavaisuudet näkyvät erityisesti tehtävänannoissa. Kahta Särmä-sarjan ja viittä Tekstitaituri-sarjan tehtävänantoa on jaksotettu eriyttävässä kirjassa eri lailla kuin tavallisessa kirjassa. Jaksottamisen ero näkyy myös yhdessä Tekstitaiturin ja yhdessä Särmän eriyttävän kirjan tekstissä. Tyypillisiin jaksottamiseen liittyvä piirre on kunkin tehtäväohjeistuksen jaksottaminen omaan virkkeeseensä. Tästä on esimerkkinä seuraava Särmä-sarjan tehtävänanto.

Kirjoita *verbin persoona* ja *perusmuoto*.

(Särmä harjoituskirja 2014, 51.)

Kirjoita *verbin persoona*. Muuta taivutetut *verbit perusmuotoon*.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 51.)

Tavallisen kirjan tehtävänannossa on yhdessä virkkeessä ohjeistettu kirjoittamaan kaksi eri asiaa: *verbin persoona* ja *perusmuoto*. Eriyttävässä kirjassa tehtävänanto on jaettu kahteen omaan virkkeeseen ohjeiden mukaisesti. Ensimmäisessä virkkeessä ohjeistetaan kirjoittamaan *verbin persoona* ja toisessa virkkeessä taivuttamaan *verbit perusmuotoon*. Eriyttävän kirjan tehtävänannossa on käytetty imperatiivin *kirjoita* lisäksi imperatiivia *muuta*. Molemmilla näistä on toimintaan käskevä tai kehottava merkitys (VISK § 1645), mutta erilaiset imperatiivit viittaavat erilaiseen toimintatapaan. Verbi *kirjoita* viittaa asian poimimiseen ja kirjoittamiseen, sillä *verbin persoona* on pääteltävissä annetusta verbistä. *Muuttaa*-verbi sen sijaan kuvaa tekemistä toisenlaiseksi (KS s.v. *muuttaa*) eli sen avulla ilmaistaan, että itse verbiä pitää jollain tavalla muokata. Eriyttävän kirjan tehtävänanto ohjaa siis tarkemmin tehtävässä vaadittavaan toimintaan.

Erillisiin virkkeisiin jakamista on käytetty jaksottamisen keinona myös silloin, kun tavallisen kirjan ilmaus on selvästi kompleksinen. Esimerkkinä tästä on seuraava Tekstitaituri-sarjan tehtävänanto.

Keksi myyvämpiä koiranruokamainoksia *lihottamalla* alleviivattua lauseketta. Lisää niin monta määritettä kuin keksit. (Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 50.)

Keksi myyvämpiä koiranruokamainoksia. *Lihota* alleviivattua lauseketta. Lisää niin monta määritettä kuin keksit. (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 50.)

Tavallisen kirjan abessiivissä oleva ma-infinitiivimuoto *lihottamalla* on poistettu eriyttävästä kirjasta. *Lihottamalla* kuvaa sitä tapaa, jolla keksimistä pitäisi tehtävässä toteuttaa. (VISK § 515.) Eriyttävässä kirjassa infiniitivimuoto on muutettu katkaisemalla pitkä tavallisen kirjan virke kahdeksi omaksi virkkeekseen. Näin eriyttävässä kirjassa imperatiivit *keksi* ja *lihota* ovat omissa virkkeissään, eikä kahta ohjetta anneta yhden virkkeen sisällä, kuten tavallisessa kirjassa. Komp-

leksinen infinitiivimuoto *lihottamalla* on näin myös jäänyt pois eriyttävän kirjan tehtävänannosta.

Toisaalta samaa jaksottamisen ideaa on toteutettu myös niin, että pitkistä virkkeistä on poistettu toinen ohje. Tämä näkyy erityisesti seuraavassa Tekstitaiturin tehtävänannossa.

Esittle kuvailun kohde ja *kerro*, miksi hän on sinusta mielenkiintoinen.

(Särmä harjoituskirja 2014, 20.)

Kerro, kuka hän on ja miksi hän on sinusta mielenkiintoinen.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 20.)

Eriyttävässä kirjassa on käytetty vain yhtä imperatiivimuotoista verbiä *kerro* yhdessä virkkeessä. Tavallisessa kirjassa sen sijaan yhteen virkkeeseen on sisällytetty sekä imperatiivit *esittle* että *kerro*. *Esitlemisellä* tarkoitetaan kuvailua ja jostakin kertomista (KS s.v. *esitellä*), mikä näin ollen sisältää osittain myös toisen verbin *kerro*. Eriyttävässä kirjassa on avattu sana *esitellä* toteamalla *kerro, kuka hän on*. Tässä tehtävänannossa kahta imperatiivia ei ole jaksotettu omiin virkkeisiinsä, mutta virkettä on muutettu niin, että se sisältää vain yhden ohjeistavan imperatiivin.

Toimintajärjestykseen ohjataan sekä Tekstitaiturin että Särmän eriyttävän kirjan tehtävänannoissa. Toimintajärjestyksellä tarkoitan tehtävänantojen rakentamista niin, että lukija havaitsee niitä lukiessaan, mitä pitää tehdä ensin, mitä seuraavaksi ja mitä viimeiseksi. Tekstitaiturin eriyttävässä kirjassa toimintajärjestykseen ohjaaminen on selvä ilmiö, sillä sitä esiintyy 13 tehtävänannossa. Särmän eriyttävässä kirjassa toimintajärjestyksestä on ohjattu neljässä tehtävänannossa. Esimerkkinä toimintajärjestyksen ohjaamisesta on seuraava Tekstitaiturin tehtävänanto.

Täydennä uutisotsikot sopivilla adjektiiveilla.

(Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 21.)

Seuraavista otsikoista puuttuvat adjektiivit. Mikä adjektiivi sopii? Täydennä.

(Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 21.)

Tavallisessa kirjassa tehtävänanto on vain yhden virkkeen pituinen käskylause, jonka voi oppikirjassa tulkita ohjeeksi (VISK § 1647). Eriyttävässä kirjassa tehtävänanto on jaksotettu kolmeen erilliseen lauseeseen. Ensimmäisenä on väitelause, joka pohjustaa tehtävän tekemistä. Väitelauseen tehtävänä on kuvata asiailoja (VISK § 887). Tätä seuraa kysymyslause, joka ohjaa tehtävän tekijää tutkimaan tehtävää ja etsimään vastauksia. Kysymyslauseella osoitetaan epäiteitoisuutta jostain, ja kuten tässäkin tehtävässä, esitetään vastaanottajalle kehotus tarjota tuo puuttuva tieto (VISK § 888). Viimeisenä tehtävänannossa on käskylause, joka kertoo tehtävän tekijälle, mitä tehtävässä konkreettisesti pitää tehdä. Käskylause tulkitaan tässä tilanteessa ohjeeksi asiayhteyden takia (VISK § 1647). (VISK § 886.) Eriyttävän kirjan tehtävänanto ohjaa siis aluksi asian äärelle, sen jälkeen pohtimaan asiaa ja lopuksi toimimaan.

Monissa eriyttävän kirjan tehtävänannoissa on noudatettu nimenomaan edellä esiteltyä toimintajärjestysmallia. Toimintaan ohjaavat tehtävänannot voivat sisältää käskylauseen lisäksi vain pohjustavan väitelauseen tai pohtimaan ohjaavan kysymyslauseen. Esimerkkinä tästä on seuraava Särmän eriyttävän kirjan tehtävänanto, joka ei sisällä pohjustavaa väitelauseetta, mutta ohjaa silti toimintajärjestystä.

Rastita kolme keinoa, joilla fiktiivinen uutinen on yritetty saada vaikuttamaan faktalta.

(Särmä harjoituskirja 2014, 8.)

Miten keksitty uutinen on saatu tuntumaan todelta? Rastita kolme kohtaa.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 8.)

Tavallisen kirjan pitkä virke on eriyttävässä kirjassa jaettu kahteen lyhyempään virkkeeseen. Tavallisen kirjan virke sisältää ensin ohjeen *rastita kolme keinoa*. Tätä seuraa relatiivilause, jossa selitetään tehtävän sisältöä. Eriyttävässä kirjassa tehtävän sisällön hahmottamiseen ohjataan aluksi pohjustavalla kysymyslauseella (VISK § 888). Viimeisenä esitetään ohjeeksi tulkittava käskylause *rastita kolme kohtaa* (VISK § 1647). Tavallisessa kirjassa käytetään kompleksisempaa virkerakennetta kuin eriyttävässä kirjassa, jossa virke on jaettu kahteen omaan

virkkeeseen. Eriyttävässä kirjassa ei ole käytetty pohjustavaa väitelausetta, mutta tehtävänannon kaksi osaa ohjaa toimintaa.

Toimintajärjestykseen on ohjattu paitsi jaksottamalla tehtävänantoa eri virkkeisiin, myös ohjeistamalla tarkemmin kaikkiin tehtävässä tarvittaviin toimintoihin. Esimerkkinä tästä on Tekstitaituri-sarjan tehtävänanto, joka mukaillee myös osin edellä esiteltyä toimintajärjestysmallia.

Ympyröi väärin käytetyt tai väärin kirjoitetut vertailevat ilmaukset. Kirjoita ne korjattuina viivoille. (Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 23.)

Seuraavissa lauseissa on virheitä. Etsi ja ympyröi väärät ilmaukset. Kirjoita ne korjattuina viivoille. (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 23.)

Tavallisen kirjan tehtävänanto alkaa suoraan ohjeen antavalla käskylauseella (VISK § 1647). Eriyttävässä kirjassa tehtävänantoa on sen sijaan pohjustettu väitelauseella *seuraavissa lauseissa on virheitä*, joka kertoo taustaa tehtävästä (VISK § 887). Tämän jälkeen myös eriyttävässä kirjassa on käskylause. Eriyttävän kirjan ohjeeseen on lisätty *ympyröi*-ohjeen lisäksi ohje *etsi*. Näin tehtävän tekemistä on jaksotettu. Ensin tekijän tulee etsiä ilmaukset ja vasta sitten ympyröidä. Toisessa virkkeessä on näin samaan aikaan kaksi tehtävänantoa. Eriyttävän kirjan tehtävänanto ei sisällä tutkivaan otteeseen suuntaavaa kysymyslauseetta. Kuten esimerkeistä on huomattavissa, toimintajärjestykseen ohjaamisessa ja jaksottamisessa on myös poikkeuksia. Myös eriyttävän kirjan tehtävänannoissa on voitu antaa kaksi ohjetta samassa virkkeessä. Toisaalta kaikkia eriyttävän kirjan tehtävänantoja ei ole muokattu esimerkkien kaltaisiksi, vahvasti toimintajärjestykseen ohjaaviksi.

Lausetyypeistä eriyttävässä kirjassa suositetaan monikäyttöisiä lausetyyppejä erikoislausetyyppien sijaan (VISK § 891). Tästä esimerkkinä on seuraava Tekstitaiturin katkelma.

Joukkueiden pelaajista yhteensä kahdellatoista oli varoitus alla.

(Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 28.)

Joukkueiden pelaajista yhteensä kaksitoista on saanut varoituksen.

(Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 28.)

Tavallisessa kirjassa on käytetty omistuslausetta, joka on erikoislausetyypeistä keskeisimmän eli eksistentiaalilauseen alatyyppejä. Eriyttävässä kirjassa on sen sijaan käytetty transitiivilausetta, joka on yksi kolmesta monikäyttöisestä lausetyypistä. (VISK § 891.)

Lauserakenteet eroavat tavallisessa ja eriyttävässä kirjassa myös siten, että eriyttävässä kirjassa korostetaan hallitsevia päälauseita (VISK § 883). Särmän tekstikatkelma toimii tästä esimerkkinä.

Kun tiedät, minne pitää laittaa keräyspahvi, minne kierrätyslasi, metallipurkit ja tyhjä paristot, säästät aikaa ja vaivaa. (Särmä harjoituskirja 2014, 10.)

Säästät aikaa ja vaivaa, kun tiedät, minne pahvi, lasi, metalli ja tyhjä paristot kuuluvat. (Särmä e-harjoituskirja 2014, 10.)

Eriyttävän kirjan virke on aloitettu hallitsevalla päälauseella *säästät aikaa ja vaivaa*. Tämän jälkeen virkkeessä on alisteinen sivulause, joka kertoo milloin päälauseessa kerrottu asia tapahtuu. Tavallisessa kirjassa virkkeen aloittaa sivulause, joka kertoo milloin tapahtuu. Hallitseva päälause, se mitä tapahtuu, on ilmaistu vasta virkkeen lopussa. (VISK § 883.) Eriyttävässä kirjassa on siis mainittu ensin keskeinen asia, hallitseva päälause, ja vasta tämän jälkeen täydentävä sisältö alisteisella sivulauseella. Tavallisen kirjan esitysjärjestys on erilainen, sillä tehtävänanto alkaa alisteisella sivulauseella.

Sanajärjestystä on muutettu monissa eriyttävien kirjojen teksteissä ja tehtävänannoissa. Eriyttävässä kirjassa on päädytty tavallista kirjaa useammin käyttämään neutraalia tai tunnusmerkitöntä sanajärjestystä subjekti-predikaatti-objekti/predikatiivi (VISK § 1366). Tästä esimerkkinä on seuraava tekstikatkelma.

Ilmeisesti sukeltajien traditiota halusi omalla punaisella pipollaan kunnioittaa myös merentutkija Jacques Cousteau (1910–1997). (Särmä harjoituskirja 2014, 41.)

Ilmeisesti myös merentutkija **Jacques Cousteau** (1910–1997) halusi kunnioittaa sukeltajien perinnettä omalla punaisella pipollaan. (Särmä e-harjoituskirja 2014, 41.)

Tavallisen kirjan tehtävänannossa on käytetty tunnusmerkkistä sanajärjestystä objekti-verbi-subjekti. Eriyttävässä kirjassa on sen sijaan käytetty neutraalia sanajärjestystä subjekti-predikaatti-objekti. (VISK § 1366.) Subjekti *Jacques Cousteau*

au aloittaa eriyttävän kirjan virkkeen ja sitä on lisäksi korostettu lihavoinnilla (katso tarkemmin luku 6.3). Sanajärjestyksellä on vaikutusta lauseen informaatiiorakenteeseen eli siihen, mitä lukijan odotetaan jo tietävän, ja mikä esitetään uutena (VISK § 1366). Neutraalissa sanajärjestyksessä subjekti on ensimmäisenä lauseenjäsenenä lauseen teema (VISK § 908). Eriyttävässä kirjassa on siis paitsi korostuksen, myös sanajärjestyksen avulla pyritty muuttamaan informaatiorakenne neutraaliksi. Neutraali sanajärjestys on käytetympi ja yleisempi kuin tavallisessa kirjassa käytetty tunnusmerkkinen sanajärjestys, mutta se antaa enemmän vapauksia tulkinnalle (VISK § 1366).

Sanajärjestykseen liittyvät myös lauseenjäsenet, joilla on lauseessa usein tietyt tehtävät. Eriyttävässä kirjassa on tavallista kirjaa enemmän pyritty noudattamaan näitä tavallisia tehtäviä. Tästä esimerkkinä on seuraava tehtävänanto, jossa eriyttävässä ja tavallisessa kirjassa olevissa lauseissa on eri subjektit.

Mitkä tekstit tavoittavat Mimmin koulumatkalla? (Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 6.)

Mitä tekstejä Mimmi näkee koulumatkalla? (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 6.)

Tavallisen kirjan lauseessa subjektina ovat *tekstit*, kun eriyttävässä kirjassa subjektina on *Mimmi*. Subjektilla on tavallisesti tekijän ominaisuuksia eli se on omavoimainen toimija, joka panee alulle tapahtumia ja on mahdollisesti tajunnallinen olento, joka tuntee asioita (VISK § 912). Tavallisessa kirjassa subjektina olevia *tekstejä* ei yhtä helposti voida mieltää tekijän rooliin kuin eriyttävässä kirjassa subjektina olevaa henkilöä *Mimmi*.

Infiniittirakenteiden muuttaminen näkyy systemaattisena eriyttämisen keinona Särnä-sarjan oppikirjateksteissä, sillä muutos esiintyy niissä neljästi. Infiniittirakenteet ovat verbin infiniittisen muodon ja sen täydennysten muodostamia lausekkeita. Perinteisesti infiniittirakenteita on kutsuttu lauseenvastikkeiksi, sillä jotkut infiniittirakenteet voivat toimia vaihtoehtona alisteisille lauseille. (VISK § 491.) Tutkituissa oppikirjoissa esiintyvät infiniittirakenteet ovat lauseenvastikkeita, sillä ne voidaan muuttaa sivulauseiksi. Lauseenvastikkeet tiivistävät tekstiä ja tuovat siihen vaihtelua. Sivulauseen käyttö voi olla lauseenvastiketta selkeämpi vaihtoehto silloin, kun asia on vaikeaa ja teksti on

muutenkin tiivistä. (Iisa, Oittinen & Piehl 2012, 290.) Tavallisen kirjan infiniittirakenteet on korvattu eriyttävässä kirjassa sivulauseella mahdollisesti juuri selkeyden vuoksi. Esimerkkinä tästä on seuraava tehtävänanto.

Tosin *Turtlesien ilmestyessä* telkkariin kilpikonna on alkanut tarkoittaa - -

(Särmä harjoituskirja 2014, 10.)

Mutta *kun Turtlesit ilmestyivät* telkkariin, kilpikonna on alkanut tarkoittaa - -

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 10.)

Kummankin virkkeen alussa ilmaistaan tapahtumaa, joka sijoittuu myös jonkun toisen tapahtuman ajankohtaan. Tavallisessa kirjassa on käytetty temporaalirakennetta *Turtlesien ilmestyessä*, joka on e-infinitiivin inessiivimuoto. Tämä temporaalirakenne on eriyttävässä kirjassa korvattu *kun*-lauseella, jolla on samanlainen samanaikaisia tapahtumia ilmentävä merkitys. (VISK § 543.)

Adverbiaalien muuttaminen ja nollasubjektin välttäminen näkyvät eriyttävissä kirjoissa yksittäisinä muutoksina. Adverbiaalin muuttaminen näkyy erityisesti seuraavassa Särmä-sarjan tekstikatkelmassa.

Isossakarissa on myös majoitustilaa, joten meripäivän voi *huipentaa* vapaamuotoiseen illanviettoon *saunoineen ja illallisineen!* (Särmä harjoituskirja 2014, 26.)

Isossakarissa on myös majoitustilaa. Meripäivän loppuksi majakkasaarella voi sauna ja syödä illallista! (Särmä e-harjoituskirja 2014, 26.)

Harvoin käytetyt komitatiiviadverbiaalit (VISK § 1264) *saunoineen ja illallisineen* on poistettu kokonaan eriyttävästä kirjasta, ja koko tavallisessa kirjassa oleva sivulause on muutettu väitelauseen muotoon. Tavallisen ja eriyttävän kirjan lauserakenne on myös muuten erilainen. Eriyttävässä kirjassa pitkä virke on jaettu kahteen erilliseen virkkeeseen. Kompleksisten adverbiaalien ohella eriyttävissä kirjoissa on vältetty monitulkintaisen nollasubjektin käyttöä. Nollasubjekttilauseesta puuttuu subjekti ja sen verbi on yksikön kolmannessa persoonassa (VISK § 1347). Esimerkkinä nollasubjekttilauseen muuttamisesta eriyttävissä kirjoissa on seuraava katkelma oppikirjatekstistä.

Samalla pitää pystyä keskittymään omaan työhön.

(Särmä harjoituskirja 2014, 13.)

Samalla hänen pitää pystyä keskittymään omaan työhönsä.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 13.)

Tavallisen kirjan nollasubjekti on muutettu eriyttävässä kirjassa. Virkkeeseen on lisätty omistusmuotoinen persoonapronomini *hänen*. Nollapersoonana on avoimuutensa takia monitulkintaisempi rakenne kuin eriyttävässä kirjassa käytetty ilmi pantu subjekti (VISK § 1362).

Määritteiden muuttamista on käytetty viidessä Särmä-sarjan tekstikatkelmassa. Tästä hyvänä esimerkkinä on katkelma autenttisesta aprillipilaksi tehdystä tekstistä, jonka määriteketjuja on muokattu eriyttävässä kirjassa.

Runsaalla kinkkupöydällä varustetusta poliisikoira- ja sikakouluttajien pikkujouluista tulikin Svanten muistotilaisuus. (Särmä harjoituskirja 2014, 8.)

Poliisikoira- ja sikakouluttajien pikkujouluissa syötiin paljon kinkkua – juhlasta tulikin Svanten muistotilaisuus. (Särmä e-harjoituskirja 2014, 8.)

Tavallisessa kirjassa substantiivilla *pikkujoulu* on monta määritettä: *runsaalla kinkkupöydällä varustettu ja poliisikoira- ja sikakouluttajien*. Määritteet ovat moniosaisia ja kuvaavat sitä, kenen pikkujouluista on kyse ja minkälaisista pikkujouluista on kyse. Eriytävässä kirjassa tämä pitkä määriteketju on katkottu ja muokattu omaksi lauseekseen *poliisikoira- ja sikakouluttajien pikkujouluissa syötiin paljon kinkkua*. Omistusmäärite *poliisikoira- ja sikakouluttajien* on säilynyt, mutta toisesta määritteestä on tehty lause. Vastaavanlaisia esimerkkejä, jossa määriteketju on muutettu väitelauseeksi, löytyy useampia. Teksteistä on voitu poistaa myös kokonaisia määriteketjuja tai määrittäviä sivulauseita, mikäli ne eivät ole olleet ymmärtämisen kannalta oleellisia.

Viittaussuhteita on selkiytetty eriyttävässä kirjassa. Seuraavassa esimerkissä viittaussuhde on konkreettisempi eriyttävässä kuin tavallisessa kirjassa.

Kirjoita Tommi Musturin *teoksen pohjalta* ainakin kuusi virkettä.

(Särmä harjoituskirja 2014, 50.)

Kirjoita *alla olevasta kuvasta* ainakin neljä virkettä.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 50.)

Tavallisessa kirjassa on käytetty adpositiota *teoksen pohjalta*, joka ilmaisee, millä perusteella toiminta tulisi suorittaa. Adpositiota voidaan käyttää vaihtoehtona paikallissijaisille adverbiaaleilla, jota eriyttävässä kirjassa onkin käytetty vastaavassa kohdassa seuraavasti *alla olevasta kuvasta*. (VISK § 689.) Eriyttävässä kirjassa käytettävä adverbiaali on mahdollisesti konkreettisempi kuin tavallisessa kirjassa käytetty adpositioilmaus. Eriyttävässä kirjassa viitataan lisäksi *alla olevaan kuvaan* kun taas tavallisessa kirjassa viitataan *Tommi Musturin teokseen*. Kummassakin kirjassa tehtävänannon alla on sama kuva. Kuvassa ei kuitenkaan lue, että se on Tommi Musturin teos. Teoksen tekijä ei ole oleellinen tehtävän suorittamiseksi. Eriyttävän kirjan viittaus ei anna vaihtoehtoa siitä, mistä kuvasta lauseita tulisi kirjoittaa, kun viitataan suoraan havaittuun alla olevaan kuvaan.

7.2 Sananvalinnat

Tavallisten ja eriyttävien kirjojen sananvalinnat ovat erilaisia. Sananvalinnat näkyvät niin tehtävänannoissa, opetusteksteissä kuin vastausvaihtoehdoissakin. Eriyttävän ja tavallisen kirjan tekstit ovat erilaisia konkreettisuuden tasoltaan, käsitetasoltaan ja tuttuuden tasoltaan.

Konkreettisuuden tason muutokset näkyvät sekä tehtävänannoissa, teksteissä että vastausvaihtoehdoissa. Särmä-sarjassa sananvalintojen konkreettisuuden muutoksia on 17 kohdassa. Tämä on selvästi enemmän kuin Tekstitaituri-sarjassa, jossa muutoksia on vain viidessä kohdassa. Sekä Tekstitaiturin että Särmän eriyttävän harjoituskirjan tehtävänannoissa on kirjoitettu auki tavallisessa harjoituskirjassa käytettyjä käsitteitä. Tästä esimerkkinä on seuraava Särmä-sarjan tehtävänanto.

Kuvaile henkilön *elinympäristöä*. (Särmä harjoituskirja 2014, 20.)

Kuvaile *paikkaa, jossa henkilö asuu*. (Särmä e-harjoituskirja 2014, 20.)

Sana *elinympäristö* on eriyttävässä kirjassa kirjoitettu auki kuvailemalla sitä *paikaksi, jossa henkilö asuu*. *Elinympäristöllä* tarkoitetaanakin oloja, joissa ihminen elää

(KS s.v. *elinympäristö, ympäristö*). Tällaisista merkityksen avaamisista ovat esimerkkejä myös Tekstitaituri-sarjan tehtävänannot, joissa avataan sanat *kirjaviinkki* ja *suuttumus* (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 84, 97) ja Särmän eriyttävän harjoituskirjan tehtävänanto, jossa avataan kysymyksen muodossa sana *merkitysero* (Särmä e-harjoituskirja 2014, 63.) Edellä kuvatun kaltaiset abstraktit ilmaukset ovat oppikirjoille tyypillisiä (Karvonen 1991, 149). Tällaisissa kohdisa verbeille tyypillistä toimintaa (tässä esimerkiksi suuttua, asua) ilmaistaan substantiivilla (*suuttumus, elinympäristö*). Ilmiötä kutsutaan kieliopilliseksi metaforaksi. Tällä tarkoitetaan sitä, että kieliopillisiä kategorioita käytetään niille epätyypillisellä tavalla. Kieliopilliset metaforat tekevät tekstistä syntaktisesti yksinkertaisempaa, mutta toisaalta etäännyttävät arkiajattelusta ja havainnoista. Teksti saadaan niiden avulla yleistävämpään ja käsitteellisempään muotoon, mikä on oppikirjoille tyypillistä. Eriyttävissä kirjoissa on pyritty pois abstraktimmasta ja käsitteellisemmästä muodosta. Metaforisen ilmauksen vaihtoehtona ovat kongruentit ilmaukset, jotka ovat tiiviisti yhteydessä havaintoon ja konkreettisiin tarkoitteisiin. Tällaisia on käytetty eriyttävissä kirjoissa kieliopillisten metaforien sijaan. (Karvonen 1991, 149–159).

Eriyttävässä kirjassa avataan selittäen myös äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisiä käsitteitä, kuten seuraavassa vastausvaihtoehdossa.

Tekstin on kirjoittanut tapahtuman *kokija*. (Särmä harjoituskirja 2014, 99.)

Kirjoittaja on itse kokenut tapahtuman. (Särmä e-harjoituskirja 2014, 99.)

Tavallisessa kirjassa käytetyn termin *tapahtuman kokija* sijaan eriyttävässä kirjassa on selitetty, mitä termi tarkoittaa – *kirjoittaja on itse kokenut tapahtuman*. Tehtävänannossa näkyy myös se, että eriyttävässä kirjassa on käytetty tavanomaisesta neutraalia sanajärjestystä (VISK § 1366).

Eriyttävässä kirjassa on korvattu substantiivien lisäksi myös muita sanoja toisilla ilmauksilla. Tästä esimerkkinä on Tekstitaiturin vastausvaihtoehto, jossa verbi on selitetty konkreettisemmin

Kertoja *puhuttelee* lukijoita. (Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 106.)

Kertoja *sanoo jotain suoraan* lukijoille. (Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 106.)

Eriyttävässä kirjassa on käytetty *puhutella*-sanon sijaan ilmaisua *sanoa jotain suoraan*. *Puhuttelulla* tarkoitetaan sanojen kohdistamista jollekin tai kääntymistä jonkun puoleen sanomaan jotakin (KS s.v. *puhutella*) ja eriyttävässä kirjassa tämän sanan merkitys on avattu lukijalle. *Suoraan* merkitsee eriyttävän kirjan lauseessa suuntaa – tarkalleen jollekin, tai tapaa – selvästi jollekin (KS s.v. *suoraan*).

Lisäksi eriyttävässä kirjassa on aukaistu virkkeen merkitystä, vaikka avattu sana itsessään ei olisikaan uusi tai vaikea. Tästä on esimerkkinä vastausvaihtoehto Särmä-sarjasta.

Tärkeintä on viesti eikä loputon hiominen.

(Särmä harjoituskirja 2014, 5.)

Tärkeintä on viestin perille meneminen eikä loputon hiominen.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 5.)

Sanalla *viesti* viitataan tietoon, sanomaan tai ilmoitukseen (KS s.v. *viesti*). Tavallisen kirjan sanan *viesti* voi ymmärtää myös hyvin konkreettisesti pelkkänä viestilappuna tai kirjoituksena. Eriyttävässä kirjassa sanan merkitystä on avattu enemmän korostaen, että nimenomaan viestin perille meneminen, sanoma, on tärkeää.

Toisaalta eriyttävässä kirjassa on korvattu tavallisen kirjan monisanaisia ilmauksia myös yhden kuvaavan sanan avulla. Esimerkkinä tästä on seuraava tehtävänanto.

Keksi otsikko kertomukselle, joka kertoo epäonnistuneesta kesälomamatkasta: hotellin katto vuotaa, *passi joutuu varkaiden käsiin* ja paluulento peruuntuu.

(Särmä harjoituskirja 2014, 12.)

Keksi otsikko kertomukselle, joka kertoo epäonnistuneesta kesälomamatkasta: hotellin katto vuotaa, *passi varastetaan* ja paluulento peruuntuu.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 12.)

Tavallisen kirjan ilmaus *passi joutuu varkaiden käsiin* on eriyttävässä kirjassa korvattu yksinkertaisemmalla ilmauksella *passi varastetaan*. Eriyttävässä kirjassa on käytetty verbiä *varastaa*, joka tarkoittaa toisen omaisuuden ottamista luvattomasti (KS s.v. *varastaa*). Tavallisessa kirjassa samaa tapahtumaa on kuvattu eri

tavalla käyttäen sanaa *varas*, jolla tarkoitetaan henkilöä, joka *varastaa* (KS s.v. *varas*). Eriyttävässä kirjassa on siis käytetty yksinkertaisempaa ilmausta, joka kuvaa itsessään tapahtumia, ja tavallisessa kirjassa tapahtumat on esitetty monimutkaisemmin.

Sananvalintojen konkreettisuus näkyy myös verbien valinnassa. Verbit voidaan jakaa konkreettisiin, mentaalisiin ja abstrakteihin verbeihin sen mukaan, millaista tilannetta ne kuvaavat (VISK § 445). Eriyttävän kirjan tehtävänannoissa on käytetty tavallista kirjaa enemmän konkreettisia verbejä, jotka ilmaisevat havaittavia toimintoja ja tekoja. Tavallisessa kirjassa on näiden sijaan käytetty mentaalisia verbejä, jotka kuvaavat mielen sisäisiä toimintoja. (VISK § 445.) Tämä ero näkyy esimerkiksi seuraavassa tehtävänannossa.

Arvioi asteikolla 0–5, kuinka hyvin väite pitää paikkansa.

(Särmä harjoituskirja 2014, 44.)

Kirjoita numero 0–5 sen perusteella, kuinka hyvin väite pitää paikkaansa.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 44.)

Eriyttävässä kirjassa on käytetty konkreettista tehtävään toimintoon liittyvää verbiä *kirjoittaa*, kun tavallisessa kirjassa on käytetty mielen sisäistä, tekoa kuvaavaa, verbiä *arvioida*. *Arvioinnilla* tarkoitetaan arvion tekemistä (KS s.v. *arvioida*), mutta verbi ei itsessään sisällä tehtävässä vaadittavaa konkreettista toimintoa – kirjoittamista. Eriyttävään kirjaan muotoiltu virke sisältää kuitenkin myös sanan *arvioida* merkityksen, sillä numero pitää kirjoittaa arvioidun tiedon perusteella. Eriyttävässä kirjassa on siis käytetty konkreettista toimintoa ilmaisevia verbejä abstraktimpien sisäistä toimintoa ilmaisevien verbien sijaan. Mikäli konkreettisen verbin katsotaan sisältävän kaksi tehtävänantoa (tässä *arvioida* ja *kirjoittaa*), on tämä muutos mahdollisesti ristiriidassa sen kanssa, että yhdessä virkkeessä esitettäisiin vain yksi ohje.

Konkreettisuuden tason muutoksesta kertovat myös sananvalinnat, jossa eriyttävän kirjan valintaa on tuotu lähemmäs lukijan omaa kokemusmaailmaa.

Kirjoita sävyiltään myönteinen kuvaus *mielenkiintoisesta* henkilöstä.

(Särmä harjoituskirja 2014, 20.)

Kirjoita sävyiltään myönteinen kuvaus *sinua kiinnostavasta* henkilöstä.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 20.)

Eriyttävässä kirjassa on korvattu asenneadjektiivi *mielenkiintoinen* ilmauksella *sinua kiinnostava*. Asenneadjektiivi on subjektiivisesti arvottava adjektiivi, jolloin ominaisuus on riippuvainen puhujan henkilökohtaisista käsityksistä tai mielipiteistä (VISK § 605). *Mielenkiintoisella* tarkoitetaan kiinnostavaa ja kiinnostusta herättävää (KS s.v. *kiinnostava*), ja asenneadjektiivina se tarkoittaa jonkun ihmisen mielestä kiinnostavaa asiaa. Eriyttävän kirjan ilmaus *sinua kiinnostava* kohdistaa kiinnostuksen juuri niihin henkilöihin, joista *lukija* itse on kiinnostunut, kun käytetään persoonapronominia *sinä*. Eriyttävän kirjan tehtävänannossa annetaan siis selkeämpi ohje siitä, kenen kannalta kuvaillun henkilön tulisi olla mielenkiintoinen.

Käsitetason muutoksia on ainoastaan Särmä-sarjan kolmessa tehtävänannossa. Eriyttävien kirjojen tehtävänannoissa on käytetty yläkäsitettä niistä sanoista, joita tavallisen kirjan tehtävänannoissa on mainittu. Kun tavallisessa kirjassa puhutaan *vanhemmista* ja *sisaruksista*, käytetään eriyttävässä kirjassa termiä *perhe* (Särmä harjoituskirja ja e-harjoituskirja 2014, 92). Toinen esimerkki käsitetason muutoksesta on seuraava tehtävänanto.

Keksi päälauseen jatkoksi *konjunktiolause*. (Särmä harjoituskirja 2014, 75.)

Keksi päälauseen jatkoksi *sivulause*. (Särmä e-harjoituskirja 2014, 75.)

Tavallisessa kirjassa on käytetty käsitettä *konjunktiolause*, joka on eriyttävässä kirjassa korvattu käsitteellä *sivulause*. *Sivulause* on toisiin lauseisiin alisteinen lause, jossa alisteisuuden merkinä on usein konjunktio tai relatiivipronomini (VISK § 883). Näin ollen *konjunktiolauseella* viitataan yhteen *sivulausemuotoon*. Eriyttävässä kirjassa on käytetty yläkäsitettä ja tavallisessa kirjassa alakäsitettä samasta asiasta.

Tuttuuden tason eroavaisuudet näkyvät erityisesti tehtävänannoissa, mutta myös vastausvaihtoehdoissa. Särmä-sarjan neljään ja Tekstitaiturin kolmeen tehtävänantoon tai vastausvaihtoehtoon on tehty tuttuuden tason muutoksia sananvalintoihin. Tavallisessa kirjassa käytettyjä vierasperäisiä sanoja on eriyt-

tävässä kirjassa korvattu tutummilla alkuperältään suomalaisilla sanoilla (esim. *repliikki - puheenvuoro*). Tästä osin poikkeaa seuraava Särmä-sarjan tehtävänanto.

Lisää tekstiin joko *kielteisesti* tai *myönteisesti arvottavia* adjektiiveja. Lukekaa valmiita tekstejä ääneen. (Särmä harjoituskirja 2014, 59.)

Lisää tekstiin joko *negatiivisia (kielteisiä)* tai *positiivisia (myönteisiä)* adjektiiveja. Lukekaa valmiita testejä ääneen. (Särmä e-harjoituskirja 2014, 59.)

Eriyttävässä kirjassa on käytetty adjektiiveja *positiivinen* ja *negatiivinen*, jotka ovat vierassanoja. Niiden vastineet on kirjoitettu sulkuihin (*kielteisiä*) ja (*myönteisiä*). Tavallisessa kirjassa on sen sijaan käytetty adverbejä *kielteisesti* tai *myönteisesti arvottavia*, jotka ovat suoraan vierassanojen vastineita. Niihin on kuitenkin lisätty tietynlaista arvoa tarkoittava lisäys *arvottavia* (KS s.v. *arvottaa*). Eriyttävässä kirjassa on käytetty yksisanaisia adjektiiveja ja tavallisessa kirjassa mahdollisesti kompleksisempia kaksisanaisia adverbejä. Eriyttävästä kirjasta on poistettu mahdollisesti vaikea ilmaus *arvottaa*, mutta toisaalta siihen on lisätty vaikeampia vierassanoja. Tässä tehtävänannossa näkyy myös rivityksen muutos, josta kerroin edellä luvussa 5.1.

Myös muita tuntemattomampia tai vanhentuneita sanoja on korvattu eriyttävissä kirjoissa tutummilla ilmauksilla (esim. *alaraaja - jalka*). Tällainen tuttuuden tason muutos näkyy myös seuraavassa tehtävänannossa käytetyissä verbeissä.

Alleviivaa lähteistä A-D kohdat, joita voit *hyödyntää* esitelmää tehdessäsi.
(Särmä harjoituskirja 2014, 32.)

Alleviivaa lähteistä A-D kohdat, joita voit *käyttää* esitelmässäsi.
(Särmä e-harjoituskirja 2014, 32.)

Eriyttävässä kirjassa on käytetty käsitteen *hyödyntää* tilalla käsitettä *käyttää*. *Hyödyntämisellä* tarkoitetaan hyödyksi käyttämistä (KS s.v. *hyödyntää*), joten käsitteellä *käyttää* voidaan korvata tavallisen kirjan käsite. *Käyttämisen* yksi mahdollinen merkitys on myös *hyödyntää* (KS s.v. *käyttää*). Mahdollisesti käsite *käyt-*

tää on tutumpi kuin sanasta *hyöty* johdettu sana *hyödyntää*. Verbi *käyttää* voidaan myös nähdä konkreettisempänä ja läpinäkyvämpänä johdoksena kuin *hyödyntää*. Esimerkin tapaan tuttuuden tason muutos näkyy myös muissa verbivalinnoissa (esim. *silmäillä* – *nähdä*).

7.3 Kielellisen aineksen lisäykset

Eriyttävien kirjojen tehtävänantoihin ja vastausvaihtoehtoihin on tehty lisäyksiä, joita ei ole lainkaan tavallisessa kirjassa. Tällaisia lisäyksiä ei analyysin perusteella esiinny oppikirjateksteissä. Lisäyksissä täsmennetään ohjeistuksia tai merkityksiä, annetaan lisäohjeita tai selitetään käsitteitä.

Täsmennykset ovat lyhyitä lisäyksiä, jotka tarkentavat tai selkiyttävät annettua ohjetta tai esitettyä väitelausetta. Täsmennyksiä esiintyy ainoastaan Tekstitaituri-sarjan tehtävänannoissa ja vastausvaihtoehdoissa. Yhteensä kuuudessa tehtävänannossa ja neljässä vastausvaihtoehdossa tehdään täsmennyksiä. Tehtävänantoja täsmennetään yksittäisillä sanoilla, joilla varmistetaan, että tehtävä ymmärretään oikein. Esimerkkinä tästä on urheilu-uutiseen liittyvä tehtävänanto.

Ympyröi urheilu-uutisesta numeraalit (11). Ota huomioon myös lähdemerkintä.

(Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 28.)

Ympyröi urheilu-uutisesta *kaikki* numeraalit (11). Ota huomioon myös lähdemerkintä.

(Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 28.)

Eriyttävän kirjan tehtävänantoon on lisätty pronomini *kaikki*, jolla tähdennetään sitä, että uutisesta tulee poimia joka ikinen numeraali (KS s.v. *kaikki*). Täsmennys ei ole välttämätön, sillä kummankin kirjan tehtävänannossa on suluissa kerrottu tekstin sisältämien numeraalien määrä (11). Seuraavassa esimerkissä on myös täsmennys, jolla pyritään varmistamaan tehtävän ohjeistuksen ymmärtäminen. Tässä tehtävänannossa on viitattu edellisiin tehtäviin, joihin tehtävänanto liittyy.

Kirjoita molempien verbien passiivimuodoista virke.

(Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 42.)

Kirjoita molempien verbien (*lähteä, paeta*) passiivimuodoista *kokonainen virke*.

(Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 43.)

Tehtävänanto on b-kohta tehtävään, jonka a-kohdassa on taivutettu verbejä *lähteä* ja *paeta* persoonamuodoissa. Eriyttävän kirjan b-kohdan tehtävänantoon on lisätty suluissa tarkennus, että tehtävässä on kyse verbeistä *lähteä* ja *paeta*. Eriyttävän kirjan taitto on tehtävän kohdalla erilainen kuin tavallisessa kirjassa, minkä vuoksi b-kohta on eri sivulla kuin a-kohta. Tavallisessa kirjassa a- ja b-kohta ovat peräkkäin. Täsmennyksellä voidaan tähdentää, että kyseessä ovat saman tehtävän verbit. Eriyttävässä kirjassa on tehty myös toinen lisäys sanalla *kokonainen*, jolla määritetään objektia *virke*. *Virkkeellä* tarkoitetaan yhden tai useamman lauseen kokonaisuutta (KS s.v. *virke*) eli ison alkukirjaimen ja pisteen, huutomerkkin tai kysymysmerkin välistä tekstin osaa (VISK § 864). Adjektiivilla *kokonainen* voidaan tähdentää sitä, että kirjoitettavan *virkkeen* tulee olla ehjä ja täysi ison alkukirjaimen ja pisteen luoma kokonaisuus (KS s.v. *kokonainen*).

Täsmennykset paitsi varmistavat sen, että ohjeistus on ymmärretty oikein, myös auttavat virkkeen merkityksen ymmärtämisessä. Tästä esimerkkinä on otsikko tehtävästä, jossa tulee kirjoittaa esimerkkejä teksteistä valmiiksi otsikoi-tuihin laatikkoihin.

Tekstejä, joilla pidetään yhteyttä:

(Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 8.)

Tekstejä, joilla pidetään yhteyttä *kavereihin ja kotiin*:

(Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 8.)

Eriyttävässä kirjassa on täsmennetty käsitettä *pitää yhteyttä* lisäyksellä *kavereihin ja kotiin*. Tällä korostetaan yhteyden pidon merkitystä kontaktina, kanssakäymisenä tai vuorovaikutuksena (KS s.v. *yhteys*), mikä voi selkiyttää virkkeen ymmärrettävyyttä.

Täsmennyksillä voidaan myös auttaa tehtävän tekemisessä antamalla vihjeitä tehtävän kulusta tai vastausten sisällöstä. Olen lukenut tällaisen vihjeiden

antamisen pedagogiseksi keinoksi ja käsitellyt sitä luvussa 6.2. Seuraavassa esimerkissä vihje näyttäytyy kuitenkin erityisesti kielellisenä lisäyksenä vastausvaihtoehtoon.

Kertoja kuvailee tapahtumapaikkaa.

(Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 106.)

Kertoja kuvailee tapahtumapaikkaa *keikkumisen jälkeen*.

(Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 106.)

Tehtävässä käsitellään Heinrich Hoffmannin runoa *Keikkuja-Leikkuja-Vilpun tarina*. Tehtävänä on yhdistää esimerkin mukainen väite oikeaan runon kohtaan. Esimerkkiväitteeseen on eriyttävässä kirjassa lisätty loppu *keikkumisen jälkeen*. Kertoja kuvailee runossa tapahtumapaikkaa myös muissa kohdissa, joten oikean kohdan valitseminen on varmistettu vihjaamalla ajankulusta. Lisäys ohjaa etsimään kyseistä väitettä vastaavaa kohtaa runossa tapahtuvan keikkumisen jälkeisistä tapahtumista.

Lisäohjeet näyttäytyvät myös pedagogisina keinoina, joita olen käsitellyt luvussa 6.2. Niitä esiintyy tehtävänannoissa, ja ne antavat tavallisesta kirjasta poikkeavia lisäohjeistuksia tehtävän tekemisestä. Lisäohjeita annetaan neljässä Särnä-sarjan ja kolmessa Tekstitaituri-sarjan tehtävänannossa. Seuraavasta Tekstitaiturin esimerkistä käy ilmi, millaisia lisäohjeita tehtävänantoihin on lisätty.

Muuta nuortenpalstan mielipideteksti kirjakieliseksi.

(Tekstitaituri harjoituskirja 2014, 68.)

Muuta nuortenpalstan mielipideteksti kirjakieliseksi.

Muista korjata myös lopetusmerkit. Kirjoita teksti uudelleen.

(Tekstitaituri e-harjoituskirja 2013, 68.)

Eriyttävän kirjan tehtävänannossa on annettu lisäohjeistukset *Muista korjata myös lopetusmerkit. Kirjoita teksti uudelleen*. Kummassakin kirjassa on annettu pitkä vastaustila, josta voi päätellä, että koko teksti pitää kirjoittaa uudelleen. Eriyttävässä kirjassa tämä asia on kuitenkin kielennetty. Eriyttävässä kirjassa on

myös erikseen ohjeistettu lopetusmerkkien käytössä. Tavallisen kirjan tehtäväsä sen sijaan on eriyttävästä kirjasta puuttuva b-kohta, jossa kysytään *mitä muutoksia teit tekstin lopetusmerkkeihin*. Tällä kiinnitetään huomio lopetusmerkkien käyttöön tekstin kirjoittamisen jälkeen. Eriyttävässä kirjassa ennakoidaan lopetusmerkkien käyttöä mainitsemalla ne jo ensimmäisessä tehtävänannossa. Lisäohjeet on voitu sijoittaa myös ohjevirkkeeseen, kuten seuraavassa tehtävänannossa.

Kirjoita vastaus kokonaisin virkkein kappale kerrallaan.

(Särmä harjoituskirja 2014, 22.)

Kirjoita vastaus **kokonaisin virkkein** kappale kerrallaan *ohjeen mukaan*.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 22.)

Eriyttävään kirjaan on lisätty tehtävänannon perään lisäohje *ohjeen mukaan*. Sekä eriyttävässä että tavallisessa kirjassa on tehtävän vastausalueen ohessa ohjeita, joiden mukaan tehtävään tulee vastata. Tämä on osin ristiriidassa luvussa 7.1 käsitellyn eriyttävien kirjojen rakenteen kanssa, sillä yhdessä virkkeessä on nyt annettu useampi kuin yksi ohje. Eriyttävässä kirjassa on lisäksi lihavoitunein korostettu ohjetta *kokonaisin virkkein*, mikä on yksi pedagoginen eriyttämisen keino (katso luku 6.3).

Tehtävänannoissa olevat lisäykset voivat antaa lisää vinkkejä tehtävän tekemiseen. Tästä esimerkkinä on Särmä-sarjan tehtävänanto.

Alleviivaa adjektiivit. (Särmä harjoituskirja 2014, 58.)

Alleviivaa adjektiivit. *Niitä on kahdeksan*. (Särmä e-harjoituskirja 2014, 58.)

Eriyttävään kirjaan on lisätty huomautus *niitä on kahdeksan*, joka viittaa tehtävässä alleviivattavien adjektiivien määrään. Tämä huomautus antaa vinkkejä tehtävän tekemisestä, laajuudesta ja työmäärästä, minkä vuoksi myös sen voi lukea eriyttämisen pedagogiseksi keinoksi (katso luku 6.2).

Käsitteen selityksiä on lisätty kahteen Särman eriyttävän harjoituskirjan tekstiin ja yhteen tehtävänantoon. Eriyttävässä kirjassa on tavallisesta eroten selitetty tehtävänannossa käytetty käsite *adverbit*, toteamalla, että *adverbi vastaa*

kysymykseen miten (Särmä e-harjoituskirja 2014, 66). Teksteissä on lisäksi selitetty vierassanoja ja vieraskielisiä ilmauksia, kuten seuraavassa esimerkissä.

"Head banging" sai ilmeisesti alkunsa Led Zeppelinin ensimmäisellä Amerikan-kiertueella.

(Särmä harjoituskirja 2014, 28.)

Voimakas pään heilutus eli "head banging" sai ilmeisesti alkunsa Led Zeppelinin ensimmäisellä Amerikan-kiertueella.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 28.)

Eriyttävässä kirjassa on selitetty vieraskielinen sana *head banging* heti virkkeen alussa. Katkelma on blogitekstistä *Hevihemmot, heiluttakaa hitaammin!*, jonka keskeisenä teemana on juuri esimerkissä esitelty voimakas päänheilutus. Asiaa on puhuttu tekstissä jo aiemmin, mutta englanninkielistä termiä ei ole esiintynyt tekstissä tätä ennen. Tehtävänantoihin ja teksteihin lisätty käsitteen selitys voidaan nähdä eriyttämisen pedagogisena keinona, jota olen käsitellyt aiemmin luvussa 6.4.

7.4 Kielellisen aineksen poistot

Eriyttävän kirjan tehtävänannoista, opetusteksteistä ja vastausvaihtoehdoista on poistettu yksittäisiä sanoja tai kokonaisia lauseita. Eriyttävästä kirjasta on poistettu täsmennyksiä, ohjeita ja lisäselityksiä. Poistoja on tehty lähinnä Särmän eriyttävästä kirjasta, Tekstitaiturissa poistoja on tehty vain yhdessä kohtaa.

Täsmennyksiä on poistettu sekä tehtävänannoista että teksteistä, yhteensä yhdestä Tekstitaiturin tehtävänannosta ja seitsemästä Särmä-sarjan tehtävänannosta tai tekstistä. Eriyttävästä kirjasta on poistettu täsmennyksiä, jotka tarkentavat tehtävänantoa ja varmistavat, että se ymmärretään oikein. Täsmennyksiä on poistettu kohdista, joissa ne eivät ole välttämättömiä tehtävän ymmärtämisen kannalta. Tästä esimerkkinä on seuraava tehtävänanto, jossa viitataan aiempiin tehtäviin.

Rastita *lukemasi perusteella* oikea vaihtoehto. (Särmä harjoituskirja 2014, 29.)

Rastita oikea vaihtoehto. (Särmä e-harjoituskirja 2014, 29.)

Tämä tehtävä on osa kokonaisuutta, jossa käsitellään blogitekstiä *Hevihemmot, heiluttakaa hitaammin*. Kaikki kokonaisuuden tehtävät liittyvät samaan tekstiin ja aiemmin on pitänyt lukea blogiteksti tarkasti läpi. Eriyttävän kirjan tehtävänannosta on poistettu tavallisen kirjan adpositioilmaus *lukemasi perusteella*, joka kertoo, minkä perusteella tehtävä pitäisi tehdä (VISK § 689). Kaikki aukeaman tehtävät liittyvät kuitenkin samaan tekstiin, joten ei ole välttämätöntä mainita, että tehtävä pitää tehdä juuri luetun tekstin perusteella. On mahdollista, että ylimääräinen ilmaus on poistettu sen vaikeaselkoisuuden vuoksi. Tehtävänanto on lyhentynyt poiston myötä.

Poistamalla kohtia on voitu lyhentää ja selkiyttää tehtävänantoa. Tästä esimerkkinä on seuraava melko pitkä tehtävänanto, johon on eriyttävässä kirjassa jätetty vain oleelliset kohdat.

Valitse kokoelmasta neljä novellia, joille piirrät taloon *haluamasi kokoiset* huoneet. Yritä saada novellin tunnelma siirrettyä *luomaasi* huoneeseen. Sijoita joka huoneeseen sekä tekstiä että kuvia (esimerkiksi novellin nimi, kirjoittaja, päähenkilö, sivuhenkilöt, merkitykselliset esineet ja keskeisin repliikki).

(Särmä harjoituskirja 2014, 122.)

Valitse kokoelmasta **kolme** novellia, joille piirrät taloon **huoneet**. Yritä saada novellin tunnelma siirrettyä huoneeseen. Sijoita joka huoneeseen sekä **tekstiä** että **kuvia** (esimerkiksi novellin nimi, päähenkilö, sivuhenkilöt, merkitykselliset esineet ja keskeisin repliikki).

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 122.)

Eriyttävän kirjan tehtävänannosta on poistettu kokonaan ensimmäisen virkkeen ilmaus *haluamasi kokoiset*, joka kuvailee tehtävässä piirrettäviä huoneita. Ilmaus antaa lisätietoa tehtävästä, muttei ole välttämätön tehtävän ymmärtämisen kannalta. Toisesta virkkeestä on poistettu huonetta määrittelevä sana *luomaasi*, joka on yhtä lailla tehtävänannon ymmärtämisen kannalta epäolennainen. Tällaista määritteiden poistoa olen käsitellyt tarkemmin luvussa 7.1. Eriyttävän kirjan tehtävänannosta on myös poistettu esimerkeistä kokonaan *kirjoittaja*. Tämä ohjaa siihen, ettei kirjoittajaa eli yhtä sisältöaluetta vaadita eriyttävää kirjaa käyttävältä oppijalta. Eriyttävän kirjan tehtävänantoa on saatu hieman lyhyemmäksi poistojen avulla. Ylimääräiset poistot ovat myös selkiyttäneet tekstiä, ja lisäksi eriyttävässä kirjassa on korostettu selkeyden takaamiseksi tehtä-

vänannon tärkeimpiä ohjeistuksia lihavoinneilla. Tätä eriyttämisen keinoa olen käsitellyt pedagogisena eriyttämisen keinona luvussa 6.3.

Eriyttävästä kirjasta on poistettu myös lisätietoa antavia täsmennyksiä, kuten seuraavasta esimerkistä voidaan havaita.

Se juoksi todella kovaa ja iski *usutettuna* hampaansa rosvon käteen, - -

(Särmä harjoituskirja 2014, 8.)

Se juoksi todella kovaa ja iski hampaansa rosvon käteen, - -

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 8.)

Tavallisessa kirjassa on käytetty sanaa *usutettuna*, joka on jätetty eriyttävässä kirjassa kokonaan pois. Sanan *usuttaa* merkitys yllyttää tai kiihottaa (KS s.v. *usuttaa*) jää eriyttävässä kirjassa näin kokonaan pois, ja virkkeen merkitys muuttuu. Tavallisessa kirjassa ilmaistaan, että *se* on yllytetty iskemään hampaansa rosvon käteen, kun eriyttävässä kirjassa ilmaistaan, että *se* on omasta tahdostaan iskenyt hampaansa rosvon käteen. Mahdollisesti essiivimuoto *usutettuna* on haluttu poistaa eriyttävästä kirjasta sen vaikean ymmärrettävyyden takia. Tällaisia lisätietoa antavien täsmennyksien poistoja on myös muissa Särmän eriyttävän kirjan opetusteksteissä.

Ohjeita on poistettu ainoastaan yhdestä tehtävänannosta, Särmä-sarjan tehtävästä. Tehtävässä tulee kirjoittaa unelmien vapaapäivästä jatkamalla valmiiksi annettuja ydinvirkeitä tukivirkkeillä. Kirjoitustehtävä jakautuu kolmeen ydinvirkeeseen, joiden alle on annettu vastaustilaa tukivirkeille. Ensimmäinen ydinvirke on: *Unelmieni vapaapäivä alkaisi parhaalla mahdollisella tavalla* (Särmä harjoituskirja ja e-harjoituskirja 2014, 15). Jokaisen ydinvirkkeen alla on suluissa seuraavan esimerkin kaltainen ohje siitä, mitä tukivirkeissä tulee kertoa.

Kirjoita jatkoksi virkeitä, joissa kerrot, mitä tekisit heti aamulla.

(Särmä harjoituskirja 2014, 15.)

Mitä tekisit heti aamulla?

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 15.)

Tavallisessa kirjassa on kerrattu alun tehtävänantoa toteamalla *kirjoita jatkoksi virkkeitä, joissa kerrot*. Eriyttävässä kirjassa tehtävänantoa ei ole toistettu suluisa, vaan ydinvirkkeen alla on ainoastaan vastausta ohjaava kysymys *Mitä tekisit heti aamulla?* Sama rakenne toistuu kaikkien ydinvirkkeiden jälkeen. Tehtävän ohjeistuksia on siis eriyttävässä kirjassa vähennetty, mutta tehtävänanto tulee selväksi ilman tätäkin.

Lisäselityksiä on poistettu yhteensä neljästä kohta, niin Särmä-sarjan tehtävänannoista, teksteistä kuin yhdestä vastausvaihtoehdostakin. Lisäselitykset antavat lisätietoa aiheesta, mutta ne eivät ole välttämättömiä tehtävän tai tekstin ymmärtämisen kannalta. Lisäselitykset ovat kokonaisia lauseita tai lauseenosia tekstin keskellä tai lopussa. Esimerkkinä lisäselityksen poistamisesta on Särmän opetustekstistä poimittu katkelma.

Tyypillisesti rullalautailuvideo on jaettu osiin siten, että *kunkin videolla esiintyvän rullalautailijan taidonnäytteet muodostavat* noin viiden minuutin mittaisia kokonaisuuksia eli partteja.

(Särmä harjoituskirja 2014, 14.)

Tyypillisesti rullalautailuvideo on jaettu noin viiden minuutin mittaisiin kokonaisuuksiin eli partteihin.

(Särmä e-harjoituskirja 2014, 14.)

Eriyttävän kirjan tekstistä on poistettu kuvailu *kunkin videolla esiintyvän rullalautailijan taidonnäytteet muodostavat*. Tekstiä on yksinkertaistettu jättämällä tämä lisätietoa antava monipolvinen osuus pois niin, että jäljelle jäävät vain keskeiset asiat. Tavallisen kirjan virkkeessä on kaksi lausetta, joissa on yhteensä 20 sanaa. Sen sijaan eriyttävän kirjan virkkeessä on 11 sanaa. Eriyttävään kirjaan jätetty virke on näin selvästi tavallisen kirjan virkettä lyhyempi. Tavallisen kirjan sivulauseessa on enemmän sanoja kuin koko eriyttävän kirjan virkkeessä yhteensä.

7.5 Tarkastelua

Eriyttämisen kielelliset piirteet jakautuvat neljään osaan: lause- ja virkerakenteet, sananvalinnat sekä kielellisen aineksen lisäykset ja poistot. Seuraavaan

taulukkoon (taulukko 3) on koottu kirjoissa esiintyvät kielelliset eriyttämisen piirteet ja niiden alaryhmät.

TAULUKKO 3. Eriyttämisen kielelliset piirteet

LAUSE- JA VIRKERAKENTEET
<ul style="list-style-type: none"> • jaksottaminen • toimintajärjestys • lausetyypit • lauserakenteet • sanajärjestys • infiniittirakenteet • nollasubjektit • määritteet • viittaukset
SANANVALINNAT
<ul style="list-style-type: none"> • konkreettisuuden taso • käsitetaso • tuttuuden taso
KIELELLISEN AINEKSEN LISÄYKSET
<ul style="list-style-type: none"> • täsmennys • lisäohje • käsitteen selitys
KIELELLISEN AINEKSEN POISTOT
<ul style="list-style-type: none"> • täsmennys • ohje • lisäselitys

Jaksottaminen on säännönmukainen eriyttämisen keino eriyttävissä kirjoissa. Lauseiden pilkkominen lyhyemmiksi kokonaisuuksiksi tukee hahmottamista (Simola 2015, 166; Virtanen 2009, 75–76), sillä lyhyemmät lauseet ovat rakenteeltaan yksinkertaisempia (Graesser, McNamara & Kulikowich 2011, 226). Jaksoitus tukee myös työmuistia, sillä pitkän virkkeen alkuosa saattaa unohtua ennen loppua (Simola 2015, 166). Myös yhden asian ilmaiseminen yhdessä virkkeessä lisää tekstin ymmärrettävyyttä. Se on olennainen piirre myös ymmärrettävyy-

teen tähtäävässä selkokielessä (Virtanen 2009, 97). Ymmärrettävyys paranee kun ohjeet ovat selkeämmin esillä ja tekstiä voi lukea yksi asia kerrallaan. Kompleksisten muotojen poistaminen yksinkertaistaa ja selkiyttää tekstiä. Jaksottamista on toteutettu monissa eriyttävän kirjan tehtävänannoissa. Tässä tutkimuksessa ei ole kuitenkaan kiinnitetty huomiota siihen, kuinka jaksottaminen toimii analyysin ulkopuolelle jääneissä muokkaamattomissa tehtävänannoissa. Näin ollen ei voida saada selvyyttä siihen, onko kaikkia kompleksisia tehtävänantoja muutettu selkeämmiksi. Aineistosta löytyy myös tehtävänanto, jossa tavallisen kirjan kahdesta imperatiivista on poistettu toinen, mutta jäljelle jäänyt imperatiivi sisältää ohjeen kahdenlaisesta toiminnosta. Ei siis ole täysin selvää, onko tarkoituksena vähentää tehtävien toimintojen vai ohjesanojen määrää virkkeessä.

Jaksottamisen lisäksi myös toimintajärjestykseen ohjaamista on toteutettu eriyttävien kirjojen tehtävänannoissa säännöllisesti. Tällaiset tehtävänannot ohjaavat selkeään työjärjestykseen ja jäsentävät näin tehtävän tekijän ajattelu- ja tekoprosessia. Toimintajärjestykseen ohjaavat myös selkeät lauserakenteet, joissa on korostettu hallitsevia päälauseita. Kuten tekstin jaksottaminen, myös toimintajärjestykseen ohjaaminen voidaan nähdä ennakoivana eriyttämisen keinona, jonka avulla voidaan ehkäistä tuen tarpeen syntymistä (Opetushallitus 2014, 30; Tomlinson & Moon 2013, 2). Toimintaa ohjaavat tehtävänannot tukevat muun muassa itseohjautuvaa oppimista, jonka Fadjukoff (2003, 175) näkee tärkeäksi. Kyseiset tehtävänannot on rakennettu järjestelmällisesti niin, että lukija tietää mitä pitää tehdä ensin, mitä sitten ja mitä viimeisenä. Tällainen looginen rakenne on tyypillistä myös selkokielelle (Simola 2015, 164; Virtanen 2009, 77). Selkotekstissä annetaan lukijalle luku- ja tulkintaohjeita esimerkiksi alussa olevilla ideavirkkeillä, kuten eriyttävissä kirjoissakin (Kulkki-Nieminen & Leskelä 2012, 570).

Mikkilä ja Olkinuora (1995, 14–15) ovat todenneet koulutekstien keskeiseksi puutteeksi sen, etteivät ne mallinna ongelmanratkaisu- ja päättelyprosesseja. Eriyttävän kirjan tehtävänannoissa on tästä havainnosta eroten nimenomaan annettu mallia päättelyprosessista, herätetty lukijan arkihavaintoja ja

esitetty ongelmanratkaisutilanteita, jotka Mikkilä ja Olkinuora (1995, 14–15) näkevät oppikirjojen puutteena. Toisaalta tutkimukseni perusteella ei voida tehdä päätelmiä kuin tavallisissa ja eriyttävissä kirjoissa olevista eroista. Tutkimukseni ei vastaa siihen, onko toimintajärjestykseen ohjattu myös laajemmin eriyttävän ja tavallisen kirjan yhteisissä tehtävänannoissa, ja toteutetaanko toimintajärjestykseen ohjaamista näin ollen kirjoissa kattavasti.

Eriyttävässä kirjassa suositaan yleisempiä ja tavallisempia lausetyyppejä ja sanajärjestyksiä kuin tavallisessa kirjassa. Muun muassa Hall (2002) ja Dixon ym. (2014, 113) toteavat, että eriytettäessä on otettava huomioon oppijan tausta, valmiudet ja kieli. Myös Leino (1978, 22) toteaa, että tekstin kielellisen tason tulee sopia oppijoille käytetyn sanaston ja lauserakenteiden ymmärrettävyyden kannalta. Tavallisen ja yleisesti käytetyn muodon käyttöä suosivat eriyttävät kirjat pyrkivät ottamaan oppijoiden kielitaidon tason ja muun taustan huomioon. Yleinen esitys on varmemmin ymmärrettävä laajemman lukijakunnan keskuudessa kuin harvemmin käytetty esitys, sillä yleiseen esitykseen on totuttu. Esimerkiksi suorassa sanajärjestyksessä lauseen alkuosassa oleva tekijä on helppo tunnistaa, ja alussa oleva tuttu asia aktivoi pitkäkestoista muistia (Simola 2015, 166). Helppojen ja tavallisten lauserakenteiden suosiminen on tyypillistä myös selkokielessä (Simola 2015, 166). Selkeät ja ymmärrettävät rakenteet ovat olennaisia nimenomaan tehtävänannoissa. Ne auttavat oppijaa pääsemään itsenäisesti kiinni tehtävään, eikä tehtävän tekeminen jumitu epäselvään ohjeistukseen.

Linjaus yleisyyden ja harvinaisuuden välillä näkyy myös infiniittirakenteiden, adverbiaalien ja nollasubjektin välttämisenä eriyttävissä kirjoissa. Rakenteiden välttäminen kertoo myös siitä, että eriyttävässä kirjassa on suosittu yksinkertaisempia rakenteita kuin tavallisessa kirjassa. Kompleksisten rakenteiden välttäminen on osa selkokielen ohjeistuksia (mm. Simola 2015, 166–167). Erityisesti infiniittirakenteiden välttämisen kohdalla näkyy se, ettei selkiytetty muoto ole aina lyhyt. Välillä selkeämpi muoto voi olla epäselvempää muotoa pidempi (Simola 2015, 164). Nollasubjektin poistaminen liittyy myös tekstin konkreettisuuden lisäämiseen, sillä subjektin ilmaiseminen luo tarkemmin yh-

teyden todelliseen maailmaan. McTigue ja Slough (2010, 218) ovat todenneet, että konkreettisuus lisää oppimista ja edesauttaa muistin toimintaa. Nämä positiiviset seikat voidaan nähdä myös eriyttämisen tavoitteina (mm. Fine 2003).

Voidaan toki kyseenalaistaa, esitetäänkö eriyttävässä kirjassa asiat liian yksinkertaisesti, mikäli niissä suositaan tyypillisiä lausetyyppejä, perinteisiä lauseenjäseniä, neutraalia sanajärjestystä tai selkeämpiä rakenteita. Graesser ym. (2011, 232) toteavat, että oppijat kaipaavat eri tilanteissa erilaisia tekstejä. Joskus helposti ymmärrettävät tekstit ovat paikallaan kannustamassa oppijoita ja luomassa positiivisia lukukokemuksia. Toisaalta välillä kaivataan tekstejä, jotka juuri haastavuutensa takia kannustavat eteenpäin. (Graesser ym. 2011, 232.) Oppijat saavat luultavasti malleja erilaisiin ja epätyypillisiin rakenteisiin oppikirjojen tehtävänantojen lisäksi myös muista teksteistä. Monipuolisten kielärsykkeiden tarjoaminen ei liene ohjaamiseen pyrkivien tehtävänantojen ensisijaisena tavoitteena.

Eriyttävissä kirjoissa vältetään pitkiä, työmuistia rasittavia määriteketjuja aivan kuin selkokielessäkin (Simola 2015, 167). Kiinnostuksen ja tarkkaavaisuuden pitäminen on helpompaa, kun asiat esitetään ytimekkäästi. Pitkästä määriteketjusta on myös vaikeaa hahmottaa pääsanaa. Määriteketjuja lyhentämällä lukeminen nopeutuu, kun ei tarvitse palata alkuun ymmärtääkseen virkettä kokonaisuudessaan. Monissa analysoiduissa määritemuutoksissa myös lause- ja virkerakenne muuttuvat jotenkin. On mahdotonta tehdä päätelmiä siitä, onko kirjoittajilla ollut ensisijaisesti tavoitteena muuttaa määriteketjuja vai selkiyttää lause- ja virkerakenteita.

Eriyttävän kirjan sananvalinnoilla on pyritty lisäämään konkretiaa, tuttuutta sekä sanoman yleisyyttä. Muun muassa Karvonen (1991, 165) on todennut, että sanaston abstraktius on oppikirjoille tyypillistä. Oppiminen on riippuvaista oppijan aiemmista tiedoista (Opetushallitus 2004, 18), ja esimerkiksi oppijan sanasto-osaaminen vaikuttaa lukunopeuteen ja luetunymmärtämiseen (Perfetti 2007, 354). Kompensoimalla mahdollisesti heikkoa sanavarastoa konkreettisten, tuttujen ja käsitetasoltaan yleisten sananvalintojen avulla on voitu huomioida oppijoiden tausta ja aiemmat kokemukset, mikä on yksi tärkeä osa

eriyttämistä (Hall 2002; Dixon ym. 2014, 113). McTique ja Slough (2010, 218) toteavat, että konkreettinen kieli lisää abstraktia kieltä enemmän yhteyksiä aiemmin opittuun ja helpottaa näin muistin toimintaa. Konkretia ja esimerkit luovat myös havainnollisia kuvia todellisuudesta, mikä lisää asian oppimista ja hahmottamista. (McTique & Slough. 2010, 218.) Konkreettisemmilla sananvalinnoilla voidaan siis vaikuttaa oppijoiden oppimiseen.

Myös tuttuuden aspekti on tärkeä eriyttävä keino, sillä yksi harvinainen sana voi tehdä tekstistä epäselvän (Graesser ym. 2011, 225). Tutut sanat prosoidaan myös harvinaisia sanoja nopeammin (Perfetti 2007, 359). Näin ollen tutuilla sananvalinnoilla on voitu ainakin ennakoida ymmärtämisen haasteita ja vaikuttaa etenemisnopeuteen, jotka molemmat ovat eriyttämisen ulottuvuuksia (Opetushallitus 2011a, 9; Tomlinson & Moon 2013, 2). Mikäli tehtävänannossa käytetään ymmärrettävämpää käsitettä, voidaan vahvistaa ohjeiden ja tekstien ymmärtämistä. Hankalien, tuntemattomampien ja abstraktien sanojen välttäminen on myös yksi selkokielen ohjeistuksista (Simola 2015, 165, 168, 169; Virtanen 2009, 76–75, 82, 87, 90, 91). Voidaan todeta, että eriyttävissä kirjoissa on eriytetty monissa kohti juuri sananvalintoja selkiyttämällä. Tämän tutkimuksen puitteissa ei kuitenkaan voida tehdä päätelmiä siitä, kuinka paljon eriyttäviin kirjoihin on vielä jäänyt ymmärtämistä hankaloittavia abstrakteja tai tuntemattomampia sanoja. Tällainen selkiytyks voisi olla mahdollista jo tavallisessa kirjassa, jolloin kaikki oppijat voisivat hyötyä eriyttämisestä.

Eriytävien kirjojen teksteihin on tehty täsmennyksiä, käsitteen selityksiä ja lisäohjeita. Täsmennyksillä voidaan toteuttaa ennakoivaa eriyttämistä (Tomlinson & Moon 2013, 2), sillä niiden avulla pyritään varmistamaan ohjeistusten ja tekstien ymmärtäminen. Myös lisäohjeilla lienee tällainen tarkentava tehtävä. Käsitteen selityksillä on yhtä lailla edellä tarkasteltujen sananvalintojen kanssa voitu varmistaa tuntemattomampienkin ilmausten ymmärrettävyys ja selkeys, mikä on oppimisen ja ajankäytön kannalta tärkeää (Graesser ym. 2011, 225; Perfetti 2007, 359). Myös selkokielessä on tapana selittää tarpeen mukaan vaikeita käsitteitä (Simola 2015, 167), mutta pienistä täsmennyksistä ja lisäohjeista ei suoraan mainita selko-ohjeistuksissa. Osa eriyttävissä kirjoissa tehdyistä täs-

mennyksistä on hyvin pieniä, yhden sanan muutoksia. Muutoksen pienuuden takia voidaan kyseenalaistaa, antavatko tehdyt täsmennykset todella lisäarvoa eriyttävän kirjan tehtävien työstämiseen. Mikäli täsmennysten tekeminen katsotaan tarpeelliseksi, voitaisiin ajatella, että tällaisten muutosten tekeminen myös tavalliseen kirjaan olisi helppoa ja järkevää.

Kielellisestä aineksesta tehdyt poistot ovat osin ristiriidassa edellä esitettyjen lisäysten kanssa. Yhtä lailla kun eriyttävään kirjaan on lisätty täsmennyksiä, ohjeistuksia ja käsitteen selityksiä, sieltä on myös poistettu täsmennyksiä, lisäohjeita ja lisäselityksiä. Käsitteen selityksiä eriyttävistä kirjoista ei ole poistettu. Lisäselityksillä tässä tarkoitetaan kieliainesta, joka antaa lisätietoa aiheesta, muttei ole oleellista tekstin ymmärtämisen kannalta. Tällaisen aineksen poistaminen voidaan nähdä myös selkokielisten tekstien selkiyttämisen keinona, sillä liialliset yksityiskohdat karsitaan usein selkotekstistä (Simola 2015, 164; Virtanen 2009, 79). Selkotekstit pyritään kaiken kaikkiaan kirjoittamaan lyhyesti ja ytimekkäästi, sillä motivaation haasteet ja hidas lukeminen voivat vaikeuttaa pitkän tekstin lukemista (Kulkki-Nieminen & Leskelä 2012, 561; Virtanen 2009, 9). Tiivistämistä taas voidaan pitää eriyttämisen keinona (Tomlinson & Moon 2013, 10). Näin ollen kokonaisuutena kielellisen aineksen poistaminen voidaan nähdä eriyttämisen keinona, jolla pyritään vastaamaan oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Kun lisäykset ja poistot ovat kirjoissa hyvin samankaltaisia, tehtyjen muutosten johdonmukaisuus ja oleellisuus jää kuitenkin epäselväksi. Analyysin perusteella ei voida tehdä tarkempia määriä siitä, miksi juuri tietyt täsmennykset voidaan ottaa tekstistä pois, ja miksi toiseen kohtaan voidaan lisätä samankaltaisia täsmennyksiä. On mahdollista, että eriyttävistä kirjoista poistetut täsmennykset on lisätty tavalliseen kirjaan juuri selkeyden ja ymmärrettävyyden varmistamiseksi. Toisaalta on myös mahdollista, että eriyttävässä kirjassa tehdyt lisäykset on katsottu tarpeettomiksi tavallisessa kirjassa.

Monissa kielen piirteiden muutoksissa mukaillaan selkokielen ohjeistuksia. Beecher ja Sweeny (2008, 515) kokoavat lisäksi eriyttämiseksi muun muassa tekstien taitotasojen muuttamisen, jota on eriyttävissä kirjoissa pyritty tekemään. Voidaan siis perustellusti todeta, että eriyttävien kirjojen pyrkimyksenä

on entistä selkeämmän ja ymmärrettävämmän esityksen luominen. Toisaalta Virtanen (2009, 7) toteaa, että kielen yksinkertaistaminen ei aina onnistu ja tekstiä voi tulla prosessin tuloksena aiempaa epäselvempi. Tässä tutkimuksessa ei ole voitu selvittää, ovatko muutetut rakenteet eriyttävää kirjaa käyttävien oppijoiden mielestä selkeämpiä. Eriyttävää kirjaa käyttävät luultavasti hyvin erilaiset oppijat, eikä ole varmuutta siitä, että juuri käytetyt kielen selkeyttämisen keinot huomioivat yksilöllisesti jokaisen oppijan tarpeet. Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on keskeinen eriyttämisen lähtökohta (Gibson 2013, 163–164). Toisaalta selkokielisyyden ohjeistukset tukevat vahvasti monia kielellisiä eriyttämisen piirteitä, mistä voidaan päätellä, että valtaosa kielen piirteiden muutoksista tukee ainakin oppijoita, joille lukeminen on haastavaa.

8 POHDINTA

8.1 Eriyttämisen toteutuminen oppikirjoissa

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että eriyttämistä toteutettiin eriyttävissä oppikirjoissa visuaalisten, pedagogisten ja kielellisten keinojen avulla. Eriyttämisen keinot limittyivät toisiinsa, ja yhdessä tehtävässä voitiin käyttää monenlaisia eriyttämisen keinoja. Kaikkia eriyttävän kirjan osia ei oltu eriytetty, ja jotkut osat eriyttävässä kirjassa olivat täsmälleen samanlaisia kuin tavallisessa kirjassa. Eriyttävässä kirjassa oli tehtäviä, tehtävänantoja ja opetustekstejä, joita oli muutettu reilusti tavalliseen kirjaan verrattuna. Toisaalta joissain kohti eriyttäminen oli vähäistä ja keskittyi yksityiskohtien muokkaamiseen.

Eriyttävien kirjojen typografia ja taitto olivat erilaisia kuin tavallisissa kirjoissa. Eriyttävissä kirjoissa käytettiin vaihtelevasti tavallisia kirjoja suurempia rivivälejä, isompaa kirjasinkokoa sekä erilaista rivitystä. Myös tehtävien sijoittelu ja numerointi erosivat osin tavallisen ja eriyttävän kirjan välillä. Pedagogiset eriyttämisen keinot näyttäytyivät siten, että osa eriyttävän kirjan tehtävistä oli laajuudeltaan ja sisällöltään suppeampia. Eriyttävässä kirjassa oli annettu lisäksi tavallista kirjaa enemmän esimerkkejä, valmiita vastauksia, käsitteen selityk-

siä sekä teorian tiivistyksiä. Oppikirjoissa asetetut tavoitteet erosivat myös osin toisistaan. Kielelliset eriyttämisen piirteet näyttäytyivät niin tehtävänannoissa, opetusteksteissä kuin vastausvaihtoehdoissakin. Tavallisten ja eriyttävien kirjojen tekstit erosivat lause- ja virkerakenteiltaan sekä sananvalinnoiltaan. Eriyttävään kirjaan oli myös lisätty ja sieltä oli poistettu täsmennyksiä, ohjeistuksia ja lisäselityksiä.

Eriyttäminen voidaan määritellä oppijan tukemiseksi seuraavalle osaamisen portaalille, jonne hän ei olisi ilman tukea voinut päästä (Tomlinson ym. 2008, 4). Tutkimuksen tulosten mukaan eriyttävissä oppikirjoissa toteutetaan tällaista eriyttämistä. Kirjoissa tuetaan oppijoita edistämällä toiminnanohjausta sekä kertaamalla ja tiivistämällä aiemmin opittua. Lisäksi oppijaa tuetaan selittämällä tuntemattomampia käsitteitä sekä antamalla vastausvinkkejä ja esimerkkejä. Myös tärkeimpien asioiden korostaminen ja tekstien selkeyttäminen voidaan nähdä oppijoita tukevin eriyttämisen keinoina. Tällaisilla eriyttämisen keinoilla voidaan ennakoida haasteiden syntymistä, mikä on keskeinen eriyttämisen ulottuvuus (Tomlinson & Moon 2013, 2). Eriyttävien kirjojen tavoitteena on tulosten mukaan helpottaa, selkeyttää ja lyhentää oppiainesta. Tavoitteena on myös tehdä oppiaineen oppimisesta tuetumpaa erilaisten apukeinojen avulla. Näin pyritään takamaan kaikille oppijoille mahdollisuus oppia ydinsisällöt kustakin oppiaineesta, mikä katsotaan eriyttämisen keskeiseksi päämääräksi (Opetushallitus 2004, 29; Tomlinson ym. 2008, 4).

Toisaalta eriyttäminen voidaan määritellä myös oppijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseksi (esim. Gibson 2013, 163–164). Tällä tarkoitetaan sitä, että jokaiselle oppijalle tarjotaan yksilöllisiä oppimismahdollisuuksia sisältöjen, menetelmien ja materiaalien suhteen. Eriyttäminen voisi näkyä materiaaleissa esimerkiksi erilaisten tehtävätyyppien tarjoamisena, vaihtoehtoisten työskentelymuotojen lisäämisinä sekä tehtävien aikataulutuksen joustavuutena (Beecher ja Sweeny 2008, 515; Gibson 2013, 164; Tomlinson ja Moon 2013, 710). Tutkituissa eriyttävissä kirjoissa on kuitenkin usein annettu vain yksi toimintamalli tai toteutusmahdollisuus tehtävien tekemiseen. Tästä poikkeuksena ovat vain harvat tehtävät. Kaikkien oppijoiden tarpeita ei ole täysin otettu eriyttävissä kir-

joissa huomioon, sillä kirjoissa on toteutettu asioita vain yhdellä tavalla. Eriyttävät kirjat luovat mahdollisuuden oppijan yksilöllisten tarpeiden huomioimiselle vain, mikäli oppijan tarpeet ovat juuri tietynlaisia ja eriyttävän kirjan tutkimuodot oppijalle sopivia. Eriyttävät oppikirjat siis mukautuvat tiettyyn pisteeseen asti, mutta lopulta oppijan on myös itse mukauduttava, mikä on Hallin (2002) mukaan vastoin eriyttämisen ajatusta.

Seitsemännellä luokalla opiskelevien oppijoiden ryhmä on hyvin heterogeeninen. Jokaisella oppijalla on omat tarpeet, kiinnostuksen kohteet ja taustatietämys. On oppijoiden taustasta sekä opittavasta asiasta riippuvaista, kuinka oppija oppii asian (Tomlinson & Moon 2013, 11). Sama opetus- tai oppimismenetelmä ei ole sopiva kaikille (Cobb 2010, 38; Dixon ym. 2014, 112). Tällä perusteella seitsemännen luokan oppijoita ei voida jakaa suoraan kahteen ryhmään taitojen tai taustan puolesta. Kuitenkin kahden oppikirjan tekeminen antaa vaikutelman tällaisen kahtiajaon mahdollisuudesta. Kaikilla eriyttävän kirjan käyttäjillä on edessään samanlainen kirja, vaikka myös tämän käyttäjäryhmän sisällä on vaihtelua taitotasoissa, valmiudessa ja kiinnostuksen kohteissa. Heterogeenisestä kohderyhmästä huolimatta kirjoja ei ole muokattu käyttömahdollisuuksiltaan monipuolisemmiksi. Lähtökohdat saman kirjan käyttämiseen ovat taustojen vuoksi erilaiset.

Tutkitut oppikirjat on rakennettu tietyn mallin mukaisiksi ja suunniteltu tietylle keskivertokäyttäjälle. Valiande ym. (2011, 5) toteavat, että oikeudenmukaisuus ei ole sitä, että tarjotaan kaikille täsmälleen samanlaista opetusta. Sen sijaan oikeudenmukaisuus toteutuu, kun mahdollistetaan kaikille oppijoille sama mahdollisuus tuloksiin. (Valiande ym. 2011, 5.) Tällaisessa opetuksessa oppijoille annetaan mahdollisuus edetä omalta taitotasoltaan eteenpäin. Eriyttävät oppikirjat pyrkivät lähtökohtaisesti tarjoamaan tavallisten kirjojen rinnalle materiaalia yksilöllisten tuen tarpeiden huomioimiseen, mutta kirjojen sisällä eriyttämistä ei ole kuitenkaan tehty. Tämä siitäkin huolimatta, että monet tutkimukset todistavat monipuolisten menetelmien hyödyt. Beecher ja Sweeny (2008, 527) ovat todenneet, että tasoerot pienenevät, mikäli oppijoille tarjotaan monipuolisia työskentelymahdollisuuksia. Fine (2003, 58) on todennut oppijoi-

den motivaation olevan parempaa, mikäli erilaiset oppimisen tavat otetaan huomioon. Toisaalta valinnanmahdollisuudet voisivat mahdollistaa myös oppijalle oman toiminnan ohjauksen ja itsensä haastamisen, jotka koetaan eriyttämisessä keskeisiksi (Opetushallitus 2011, 9). Hall (2002) kokoaa myös kiinnostuksen kohteet tärkeiksi eriyttämisen keinoiksi. Voidaan ajatella, että oppijat ovat itse omien kiinnostuksen kohteidensa asiantuntijoita, joten oppimistapoihin ja sisältöihin liittyvien valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen voisi mahdollistaa aiheeltaan ja työskentelytavoiltaan mielekkäämmän oppimisen. Monipuolisten menetelmien tarjoaminen voisi nähdäkseni olla mahdollista jo tavallisen kirjan sisällä, jolloin jokainen oppija voisi hyötyä niistä. Eriyttämistä tulisi kuitenkin toteuttaa kaikessa opetuksessa kaikille oppijoille (mm. Tomlinson ym. 2008, 4).

Monet eriyttävien kirjojen eriyttämisen keinot ovat melko pieniä. Visuaalisilla typografian ja taiton muutoksilla on voitu luoda selkeyttä oppikirjoihin. Pedagogiset eriyttämisen keinot tuovat apukeinoja oppijoiden työskentelylle ja toisaalta supistavat tehtävien sisältöjä ja laajuutta. Paikoin myös pedagogiset keinot näyttävät melko pieninä, kun tehtävistä on poistettu yksi vastausvaihtoehto tai virke, lisätty esimerkki tai selitetty epäselvä käsite. Näillä keinoilla on kuitenkin paikkansa oppijan tukemisessa ja työmäärän vähentämisessä. Kielelliset keinot näyttävät osin isompina rakennemuutoksina teksteissä, mutta pääosin kielellinen eriyttäminen näkyy yksittäisten sananvalintojen sekä lisäysten ja poistojen tasolla. Monet kielelliset eriyttämisen keinot voidaan perustella selkeyden, konkreettisuuden ja tuttuuden lähtökohdista.

Pieniltä, mutta tärkeiltä ja oleellisilta vaikuttavien muutosten myötä erillisen eriyttävän kirjan tekeminen kummastuttaa. Monia visuaalisia, pedagogisia ja kielellisiä eriyttämisen keinoja voisi nähdäkseni toteuttaa jo tavallisessa kirjassa, jolloin ne voisivat tukea jokaisen kirjoja käyttävän oppijan oppimista. Molemmissa tutkituissa oppikirjasarjoissa on tehty ensin hieman epäselvempi oppikirja, jossa ei ole huomioitu kaikkia tuen tarpeita. Tätä kirjaa on sitten ollut tarve eriyttää edelleen. Yhden yhteisen selkeydellä ja monipuolisilla menetelmillä varustetun kirjan tekeminen vaikuttaisi järkevältä ja mahdolliselta. Eriyttävien kirjojen tarve voisi hävitä, mikäli myös tavallisessa kirjassa kiinnitettä-

siin enemmän huomiota oppijoiden tukemiseen, materiaalin selkeyteen ja lisäksi monipuolisten toteutusmahdollisuuksien tarjoamiseen.

Toisaalta opetuksen olisi vastattava oppijoiden taitotasoa mahdollistaakseen syvällisen oppimisen (Watts-Taffe ym. 2012, 306). Näin ollen kirjojen tulisi soveltua myös ylöspäin eriyttämiseen ja taitotasoltaan vahvempien oppijoiden opettamiseen. Mahdollisesti kieleltään ja ulkoasultaan selkeämpiä eriyttäviä kirjoja ei ole suunnattu kaikille oppijoille sen takia, että eriyttävät kirjat on ajateltu tasoltaan liian alhaisiksi joillekin oppijoille. Toisaalta monipuolisten työskentelymahdollisuuksien tarjoaminen voisi tarjota mahdollisuuden ylöspäin eriyttämiseen. Mikäli kahden kirjan malli koettaisiin järkevämmäksi vaihtoehdoksi, voisi eriyttävän ja tavallisen kirjan yhtäaikainen valmistaminen olla järkevää. Tällöin eriyttävissä kirjoissa esiintyviä selkeyttäviä muutoksia voitaisiin harkinnan mukaan tehdä jo tavalliseen kirjaan kaikkien oppijoiden hyödyksi. Lisäksi eriyttävään kirjaan voitaisiin tehdä suurempia muutoksia, jolloin kahden kirjan välinen ero olisi merkittävämpi. Eriyttäminen on lähtökohtaisesti kuitenkin yleisen tuen muoto, jota tulisi toteuttaa kaikessa opetuksessa (mm. Ikonen ym. 2003, 143; Tomlinson ym. 2008, 4). Eriyttävät kirjat eivät ole oppimäärää yksilöllistäviä. Lisäksi oppikirjat ovat vain yksi eriyttämisen osa-alue. Tämän pohjalta on epäselvää, kuinka suurta eriyttämistä oppikirjoissa odotetaan ja minkälaista eriyttämisen tulisi olla.

Eriyttämisen keskeisenä tekijänä on oppilastuntemus ja jokaisen oppijan yksilöllisten valmiuksien, taustatiedon, kiinnostuksen kohteiden ja tarpeiden huomioiminen (Dixonin ym. 2014, 113). Oppikirjailijoiden ei kuitenkaan ole mahdollista saada taustatietoa jokaisesta kirjaa käyttävästä oppijasta. Taustatiedon puute voidaan nähdä jälleen yhtenä perusteluna sille, että oppikirjat voisi rakentaa esimerkiksi työskentelymuodoiltaan monenlaiset tarpeet huomioiviksi. Pelkkiä yhden mallin mukaisia eriyttäviä kirjoja käyttämällä ei välttämättä ole mahdollista ottaa huomioon kaikkien oppijoiden tarpeita, mutta toisaalta opetuksen ei pitäisikään rakentua pelkästään oppikirjojen varaan (Häkkinen 2002, 83). Muut eriyttämisen keinot tukevat oppikirjojen avulla eriyttämistä. Opettajan oppilastuntemus ja kyky valita sen perusteella sopivat ope-

tusmateriaalit ja -menetelmät ovat onnistuneen eriyttämisen keskeinen tekijä (Dixon ym. 2014, 113; Watts-Taffe ym. 2012, 306). Koska yksi menetelmä ei ole sopiva kaikille oppijoille (Cobb 2010, 38; Dixon ym. 2014, 112), opettajan on eriytettävä eriyttäviä kirjoja edelleen. Tehtävien yksilöllinen valinta kullekin oppijalle, etenemisnopeuden suhteuttaminen oppijoiden tasoon nähden ja esimerkiksi tehtävien vastausten tasovaatimusten määrittäminen kuuluvat opettajien tehtäviin. Kia-Ahmadi ja Arabmofrad (2015, 26) toteavat, että opettaja voi omalla toiminnallaan vahvasti vaikuttaa oppikirjan toimivuuteen. Opettajan tuki oppikirjaa käytettäessä ja sovellettaessa on tärkeää (Bryce 2011, 483–484).

Eriyttämisen tulisi tarjota valtaa ja valintoja paitsi oppijalle, myös opettajalle (Tomlinson ym. 2008, 5). Hyvin suunniteltu oppimateriaali voi vapauttaa opettajan opettamistyöhön ja oppijoiden yksilölliseen kohtaamiseen (Vahtola 2015, 183). Tutkitut eriyttävät kirjat vastaavat tähän haasteeseen osittain. Kirjat on rakennettu tavallisia kirjoja selkeämmiksi, niissä on pyritty tukemaan oppijan itsenäistä toimimista ja lisäksi niissä on keskitytty opitun asian kertaamiseen. Nämä tukimuodot voivat mahdollistaa opettajalle enemmän aikaa itse opetukseen. Oppikirjoissa ei kuitenkaan juurikaan tarjota malleja vaihtoehtoihin toteutus- tai oppimistapoihin. Tulos tukee Pudaksen (2013, 13) näkemystä siitä, etteivät oppikirjat tue opettajaa menetelmiltään monipuolisen opetuksen toteuttamisessa. Lisäksi tulokset ovat osin yhteneviä Kia-Ahmadin ja Arabmofradin (2015, 30) tutkimuksen kanssa. Heidän tutkimissaan oppikirjoissa ei oltu otettu monipuolisesti huomioon kaikkia erilaisia oppimisen tapoja. (Kia-Ahmad & Arabmofrad 2015, 30). On huomioitava, että tässä tutkimuksessa tutkimatta jääneistä opettajan oppaista voi mahdollisesti löytyä lisää vinkkejä eriyttämiseen ja tuntien suunnitteluun. Lisäksi tutkimuksessa ei ole tehty tarkkaa analyysia siitä, millaisia oppimistyytlejä kirjojen tehtävät tukevat.

Tutkimuksia oppikirjojen käytöstä opetuksessa on tehty melko vähän. Tutkimusten ja arviointien mukaan oppikirjaa käytetään monesti niin tiiviisti, että se asettuu jopa opetussuunnitelman korvikkeeksi (Hiidenmaa 2003, 218; Kauppinen ym. 2008, 204; Luukka ym. 2008, 64; Pudas 2013, 16). Tällöin opettaja luottaa opetuksessaan vahvasti oppikirjaan ja sen tekemiin ratkaisuihin. Mc-

Quarrien ym. (2008, 20, 23) mukaan eriyttävien materiaalien etsiminen ja suunnittelu vie paljon aikaa ja se koetaan haasteellisena. Oppikirjoilta vaaditaan selkeyttä (mm. Hiidenmaa 2003, 216; Ruuska 2015b, 23), mutta tutkimuksissa on todettu erityisesti oppikirjojen sisällön ja merkityksen tulkinnan olevan haastavaa (Fadjukoff 2003, 168; Hiidenmaa 2003, 221). Eriyttävät kirjat tarjoavat oppikirjoihin kaivattua selkeyttä. Lisäksi ne antavat opettajille malleja eriyttämisen toteuttamiseen, sillä niissä on tehty eriyttäviä valintoja valmiiksi opettajan puolesta. On kuitenkin mahdollista, että eriyttämisen toteutumiseksi kaivatut opettajan omat valinnat sekä oppikirjojen eriyttäminen edelleen jäävät opetuksessa tekemättä. Eriyttävien kirjojen tarjoaminen voi luoda illuusion siitä, että eriyttäminen hoituu vain eriyttävää kirjaa käyttämällä. Toisaalta on myös todettu, että opettajat käyttävät oppikirjaa lähinnä suunnittelun apuna, ja opetuksessa hyödynnetään vain joitain kirjojen tehtäviä sieltä täältä (Pingel 2010, 46). Tällainen työskentelytapa voisi olla tarkoituksenmukainen myös eriyttäviä kirjoja käytettäessä.

Eriyttävät kirjat täyttävät osin tavallisia kirjoja paremmin oppikirjoille asetettuja vaatimuksia. Oppikirjojen tulisi sopia monenlaisille lukijoille (Hiidenmaa 2006, 61), ja niiden pitäisi olla selkeitä ja ymmärrettäviä niin kielen kuin visuaalisen ulkoasunakin puolesta (mm. Fadjukoff 2003, 169; Hiidenmaa 2003, 216; Ruuska 2015b, 23). Kirjojen tulisi ohjata olennaisen asian löytämiseen sekä itseohjautuvaan työskentelyyn (Fadjukoff 2003, 174–175). Näihin vaatimuksiin tutkimani eriyttävät kirjat vastaavat tulosten mukaan tavallista kirjaa paremmin. Toisaalta oppikirjojen vaatimukseksi on asetettu, että ne huomioivat erilaiset oppimisstrategiat, kiinnostuksen kohteet ja tuen tarpeet (Fadjukoff 2003, 169; Ruuska 2015b, 21) ja soveltuvat opetuksen eriyttämiseen (Leino 1978, 24). Myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa todetaan, että oppijoille tarjotaan opetuksessa yksilöllistä tukea tarpeen mukaan (Opetushallitus 2014, 288). Tutkitut kirjat eivät ehkä täysin täytä yksilöllisen tuen antamisen kriteereitä, sillä ne eivät muokkaudu tilanteen mukaan, vaan niihin on sisäänrakennettuna yksi yhteinen toteutustapa. Tutkimuksen perusteella yksilöllisten

tarpeiden mukaan eriyttäminen ei ole oppikirjojen avulla riittävää ilman opettajan työpanosta.

Oppikirjojen osuus opetuksen eriyttämisessä on epäselvä. Eriyttävien kirjojen tarve näyttää tutkimuksen mukaan juontuvan siitä, että tavalliset kirjat ovat ulkoasultaan, teksteiltään ja ohjeistuksiltaan liian epäselviä. Tavallisten kirjojen tehtävät eivät myöskään vastaa laajuudeltaan kaikkien oppijoiden taitotasoa, ja eriyttävissä kirjoissa tehtäviä on voitu supistaa ja keventää. Eriyttäviä kirjoja ei ole muutettu valtavan paljon tavallisiin kirjoihin verrattuna, ja toteutetun eriyttämisen riittävyys sekä tarkoituksenmukaisuus ovat oppijasta riippuvaisia. Kahden erillisen kirjan käyttäminen vaatii tarkkaa suunnittelua, sillä ohjeistukset, tehtäväsisällöt sekä erityisesti vastausvaihtoehtojen määrät voivat vaihdella kirjojen välillä. Kahden osin toisistaan eroavan kirjan käyttäminen rinnakkain opetuksessa voi olla haasteellista, ja viedä monipolvisuutensa takia opettajan resursseja tarvittavan muun eriyttämisen toteuttamisesta. Tällöin kirjat eivät välttämättä täytä tarkoituksenmukaisesti tehtävänsä. Lisäksi eriyttävissä kirjoissa ei ole tarjottu systemaattisesti mahdollisuutta erilaisiin oppimismuotoihin, tehtävätoteutukseen tai osaamisen osoittamiseen. Tämä osa eriyttämisestä jää opettajan tehtäväksi. Tällä tutkimuksella ei pystytä tarkkaan vastaamaan siihen, ovatko tutkitut oppikirjat tarpeeksi eriyttäviä tai antavatko ne opettajille sopivia mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen. Eriyttämisen laajuuden ja laadun määrä on niin tiiviisti kytköksissä oppijoiden taustoihin, että on tilanteesta riippuvaista, kuinka tutkituissa oppikirjoissa käytetyt eriyttämisen keinot onnistuvat oppijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, kuinka eriyttämistä toteutetaan oppikirjatasolla. Eriyttävät kirjat voidaan nähdä yhtenä keinona vastata tuen tarpeisiin (Lappalainen 2004, 151). Oppikirjat eivät yksinään toteuta eriyttämistä, vaan opettajan on arvioitava eriyttämistarpeita kunkin oppijan kohdalla erikseen. Tutkimus antaa tarkkaa tietoa juuri tutkittujen 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen, Särmän ja Tekstitaiturin, eriyttämisen keinoista. Tutkimuksesta saadun tiedon perusteella opettajat voivat ratkaista, kuinka tutkitut oppikirjat soveltuvat kunkin oppijan opetukseen. He voivat

myös tehdä valintoja siitä, mitä osia oppikirjoista olisi järkevää ja tarkoituksenmukaista hyödyntää opetuksessa. Toisaalta tutkimuksessa tuloksiksi saadut eriyttämisen keinot voivat toimia ideoina siitä, kuinka oppimateriaaleja voidaan eriyttää tai siitä, minkälaisiin asioihin materiaaleja eriytettäessä on tärkeää kiinnittää huomiota. Tutkimuksen tulokset ja niistä mahdollisesti juontuvat jatkotutkimukset voivat olla oppikirjantekijöille apuna oppikirjojen kehittämistyössä.

8.2 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tutkimuksen on oltava eettisesti kestävä sekä luotettava (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127, 141). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät siirrettävyyden, vahvistettavuuden, uskottavuuden, vastaavuuden, riippuvuuden sekä johdonmukaisuuden määritteet (Lincoln & Guba 1985, 296). Siirrettävyydellä tarkoitetaan mahdollisuutta soveltaa tuloksia erilaisiin konteksteihin (Lincoln & Guba 1985, 297). Aineiston rajaukseen liittyvät valinnat vaikuttavat tulosten siirrettävyyteen (Patton 2002, 563). Tässä tutkimuksessa olen tutkinut äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja, erityisesti yläkoulun oppikirjoja. Tutkimuksen tulosten voidaan ajatella olevan siirrettävissä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin. Olen tutkinut kahta äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaa, joissa on tulosten mukaan esiintynyt samankaltaisia eriyttämisen keinoja. Tuloksia ei voida suoraan siirtää koskemaan kaikkien oppiaineiden oppikirjojen eriyttämisen keinoja, eikä voida varmistua siitä, että samanlaisia eriyttämisen keinoja on havaittavissa eri luokka-asteiden kirjoissa. Mahdollisesti myös muiden aineiden ja luokka-asteiden oppikirjoista on löydettävissä joitain yhteneväisyyksiä löytämiini eriyttämisen keinoihin. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan saada kattavaa kuvaa oppikirjoissa käytetyistä eriyttämisen keinoista, sillä olen rajannut aineistoni kokonaisuuden oppikirjoihin. Mikäli olisin valinnut aineistokseni kaikkien luokka-asteiden harjoituskirjat, olisi aineistoa pitänyt edelleen rajata ja valikoida ottamalla kustakin harjoituskirjasta analyysin kohteeksi vain tietyt kohdat. Tämä olisi voinut vääristää tutkimustuloksiani

ja jättää joitain olennaisia eriyttämiseen liittyviä seikkoja aineiston ulkopuolelle. Patton (2002, 552) toteaaakin, että kattava aineisto on systemaattisen analyysin ohella tärkeä luotettavuuden kriteeri.

Tutkimuksen vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen lukija voi varmistua tehtyjen valintojen totuusarvosta ja sovellettavuudesta (Lincoln & Guba 1985, 299). Tutkijan tulee antaa lukijoille riittävästi tietoa tutkimusprosessista, jotta tutkimuksen luotettavuuden arviointi on mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Tutkimusraportin tulee olla selkeä ja yksiselitteinen (Mäkinen 2006, 124). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) ohjeiden mukaisesti olen noudattanut tutkimuksessani hyvää tieteellistä käytäntöä olemalla rehellinen, tarkka ja avoin tutkimuksen tulosten analysoinnissa ja niiden esittämisessä. Olen kuvaillut tutkimuksen kulun ja aineiston analyysin yksityiskohtaisesti. Lisäksi olen liittänyt analyysin oheen aineistoesimerkkejä. Hirsjärvi ym. (2009, 233) toteavat, että esimerkkien myötä lukija saa todellisen kuvan aineistosta ja voi arvioida saatujen tulosten luotettavuutta. Esimerkkien lisäksi olen liittänyt tutkimusraporttiini taulukon (liite 2) analyysiryhmittelystä, josta selviävät sivunumerot, joilla kunkin ryhmän piirteet kirjoissa esiintyvät. Määrällisten keinojen avulla voidaan selvittää oppikirjojen painotuksia sekä kriteereitä (Pingel 2010, 67), mihin olen myös itse määrällisellä analyysillä pyrkinyt. Halutessaan lukija voi palata tutkimusaineiston äärelle ja tarkastella analyysin oikeellisuutta.

Vahvistettavuus liittyy myös uskottavuuden ja vastaavuuden käsitteisiin. Näillä tarkoitetaan tutkijan tekemien tulkintojen ja todellisuuden vastaavuutta (Lincoln & Guba 1985, 294). Olen pyrkinyt lisäämään tulosten vastaavuutta toteuttamalla aineiston analyysiani järjestelmällisesti. Patton (2002, 553) toteaa, että luotettavuuden takaamiseksi on tärkeää etsiä erilaisia ratkaisuja tulosten järjestämiselle. Olen tarkastellut tutkimuksen tuloksia yhä uudestaan ja uudestaan selkeän, yksityiskohtaisen ja luotettavan analyysin takaamiseksi. Moninkertaisella analyysin tulosten tarkistamisella olen voinut vähentää tulosten virhemarginaalia ja lisätä näin luotettavuutta. Analyysin ensimmäisen osan olen suorittanut järjestelmällisesti tavallisten ja eriyttävien kirjojen eroja havainnoi-

den sivu sivulta. Näin olen varmistanut sen, että olen kiinnittänyt huomiota kaikkiin yksityiskohtiin kirjojen kaikilla sivuilla. Aineiston laajuudesta johtuen on kuitenkin edelleen mahdollista, että joitakin eriyttämisen keinoja on voinut jäädä huomaamatta. Lisäksi olen subjektiivisesti voinut epähuomiossa olla kiinnittämättä huomiota tiettyihin eroavaisuuksiin. Olen kuitenkin työstänyt analyysiani koko ajan tarkemmaksi ja pyrkinyt näin välttämään virheiden esiintymisen. Analyysin toisessa osassa olen palannut ensimmäisen osan tuloksiin ja syventänyt analyysia. Lisäksi olen läpi analyysin kiinnittänyt huomiota poikkeuksiin ja välttänyt kärjistyksiä, minkä Patton (2002, 554) ja Mäkinen (2006, 124) näkevät tärkeänä luotettavuuden lisääjänä.

Tarkalla analyysilla ja omien valintojeni oikeellisuuden varmistamisella olen pyrkinyt takaamaan puolueettomuutta, jolla tarkoitetaan Tuomen ja Sara-järven (2009, 136) mukaan tutkijan oman taustan vaikutuksen minimoimista tutkimuksen tuloksiin. Olen lisäksi toteuttanut tutkimuksessani metodista triangulaatiota, jolla tarkoitetaan useamman tutkimusmenetelmän rinnakkaista käyttöä (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Olen sisällönanalyysin lisäksi syventynyt aineistooni kielellisen analyysin ja osin määrällisen analyysin avulla. Myös tällä keinolla olen pyrkinyt takaamaan tehtyjen havaintojen oikeellisuuden.

Tutkimuksessa tulee ottaa huomioon erilaiset tutkimukseen vaikuttavat tekijät. Tätä on kutsuttu muun muassa tutkimuksen riippuvuudeksi (Lincoln & Guba 1985, 299–300; Patton 2002, 547). Tutkimusaihetta eettisesti pohtiessa tulee selvittää miksi tutkimus tehdään ja kenen ehdoilla se toteutetaan (Lincoln & Guba 1985, 300). Tämä tutkimus on tehty, jotta saadaan tietoa oppikirjoissa käytetyistä eriyttämisen keinoista. Tutkimuksen avulla on ollut tarkoituksena saada tietoa eriyttämisen menetelmistä sekä kuvailla tutkimuskohteina olevia oppikirjoja. Tämän tiedon pohjalta tarkoituksena on ollut lisätä oppikirjatietoutta ja pohtia, kuinka oppikirjat ottavat huomioon oppijoiden yksilölliset tarpeet. Tutkimuksen aihe on lähtöisin tutkijan omasta mielenkiinnosta aihetta kohtaan, eivätkä ulkopuoliset tahot ole rahoituksella tai muilla mielipiteillä vaikuttaneet tutkimukseeni. Oppikirjakustantajat ovat antaneet käyttööni oppikirjat, mutta he eivät muuten ole puuttuneet tutkimustyöhön.

Riippuvuuteen vaikuttavat myös aineiston rajaukseen liittyvät valinnat. Olen analysoinut tutkimuksessani oppikirjoista vain ne kohdat, jotka ovat erilaisia tavallisen ja eriyttävän kirjan välillä. En ole kiinnittänyt huomiota siihen, minkälaiset tavallisen kirjan piirteet on jätetty myös eriyttävissä kirjoissa ennalleen. Tämän takia en voi tehdä tarkkaa analyysia siitä, onko eriyttämistä toteutettu systemaattisesti kaikissa sellaisissa kohdissa, jotka olen nostanut analyysiini perusteella esille. On mahdollista, että esimerkiksi tehtävänantojen jaksotusta on muutettu vain pienessä osassa eriyttävän kirjojen tehtäviä. Vaikka piirre tässä tutkimuksessa näyttäisikin systemaattiselta, se ei välttämättä sitä täysin ole. Kokonaisvaltaisessa, myös tavallisen kirjan ratkaisut huomioivassa analyysissa olisi mahdollista saada lisäselvyyttä siihen, miksi juuri tiettyjä kohtia tavallisessa kirjassa on eriytetty. Tutkimukseni perusteella ei saada selvyyttä siitä, kuinka selkeitä tavalliset tai eriyttävät oppikirjat ovat niiltä osin, joilta ne ovat keskenään samanlaisia. Lisäksi tutkimukseni tulosten perusteella ei voida ottaa kantaa siihen, kuinka opettajan oppaat tukevat eriyttämistä.

Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ja on rehellinen, luotettava ja tarkka (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132, 141). Olen käsitellyt tutkimusraporttini johdannossa sekä metodiosiossa tutkimukseni kohdetta ja tarkoitusta. Olen eritellyt tarkasti aineistonkeruun ja analyysimenetelmäni sekä kertonut aineistostani. Metodiosiossa olen kertonut myös tutkimukseen käytetystä ajasta ja tässä luvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisiä ratkaisuja. Tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus näkyy erityisesti tutkimusraportin argumentoinnissa siten, että tutkijan on tiedettävä mitä tekee (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Olen pyrkinyt rakentamaan tutkimukseni johdonmukaisesti siten, että tutkimuksen järjestelmällinen rakenne heijastuu siitä.

Luotettavuuden takaamiseksi on tärkeää mainita tutkijan henkilökohtaisesta taustasta, joka voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Patton 2002, 566, 552). Erityispedagogiikan opiskelijana lähtökohtani tutkimusaiheeseen on kriittinen. Pidän oppijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista opetuksen kulmakivenä, minkä takia on mahdollista, että kiinnitän oppikirjoissa erityistä

huomiota seikkoihin, jotka eivät tue tällaista eriyttämisen näkökulmaa. Olen kuitenkin toteuttanut tutkimustani systemaattisesti niin, että olen nostanut aineistostani esiin kaikki oppikirjojen väliset erot. Tällöin eriyttämiskäsitystäni tukevat tai ristiriidassa sen kanssa olevat näkemykset tulevat tutkimuksessa yhtä lailla esiin, enkä ole pyrkinyt tuloksiani esitellessä korostamaan mitään piirteitä.

Tutkimuksessa tulee soveltaa hyviä tiedonkeruutapoja, ja muiden tutkijoiden työtä tulee kunnioittaa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Olen käyttänyt tutkimukseni lähteinä vertaisarvioituja tutkimuksia sekä oppikirja-, opetus- ja kielialan perusteoksia. Tämän lisäksi olen käyttänyt lähteinä oppikirjasarjojen internetsivuja sekä ajankohtaisia lehtiartikkeleita, jotka olen arvioinut luotettaviksi lähteiksi kirjoittajien asiantuntemuksen perusteella. Kustantajien tuottamat oppikirjasarjojen internetsivut olen arvioinut luotettavimmiksi lähteiksi etsiessäni tietoa kyseisten kustantajien oppikirjasarjoista. Tutkimuksessa on viitattu ainoastaan alkuperäislähteisiin, eikä toissijaisia lähteitä ole luotettavuuden lisäämiseksi käytetty. Lähteet on koottu lähdeluetteloon ja niihin on viitattu tieteellisen käytännön (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6; Mäkinen 2006, 123) mukaisesti tekstin ohessa.

Tutkittavien suojaan liittyvistä kysymyksistä tässä tutkimuksessa esille tulee osallistujien tiedottaminen tutkimuksen tarkoituksesta ja menetelmistä, jonka Lincoln ja Guba (1985, 303) mainitsevat tärkeäksi. Olen ollut tutkimukseni tiimoilta yhteydessä oppikirjakustantajiin ja saanut heiltä oppikirjat aineistokseni tutkimusta varten. Keskusteluissa kustantajien edustajien kanssa olen kertonut, että tutkin äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen eriyttämisen keinoja vertaillen tavallisia ja eriyttäviä kirjoja toisiinsa.

Eriyttäviä kirjoja ei ole aiemmin tietävästi tutkittu, mutta oppikirjatutkimuksia on tehty. Ei voida tehdä tarkkaa määrittelyä siitä, kuinka yhtäpitäviä ja johdonmukaisia tutkimukseni tulokset ovat aiempien tutkimusten kanssa. Tätä pidetään kuitenkin yhtenä objektiivisuuden kriteerinä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135; Patton 2002, 544). Pohdinta- ja tarkasteluosuuksissa olen kiinnittänyt huomioni aiempiin tutkimuksiin, jotka voidaan yhdistää oman tutkimukseni tulok-

siin. Lisäksi olen pyrkinyt tuomaan esiin eriyttämiseen liittyvien tutkimustulosten yhteyttä oppikirjoissa käytettyihin eriyttämisen keinoihin.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Olen rajannut tutkimukseni aineiston 7. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin. Aineiston keskittyminen vain yhden luokka-asteen ja yhden oppiaineen oppikirjoihin rajoittaa tulosten yleistettävyyttä, sillä on mahdollista, että eriyttämistä on toteutettu eri tavalla esimerkiksi alakoulun kirjoissa tai eri oppiaineiden kirjoissa. Tutkimalla jatkossa muiden luokka-asteiden tai oppiaineiden oppikirjoja, voitaisiin saada laajempaa kuvaa eriyttämisestä oppikirjoissa. Jatkotutkimusten tuloksia olisi mahdollista vertailla tämän tutkimuksen tuloksiin ja selvittää, onko samanlaisia eriyttämisen keinoja käytetty muissakin oppikirjoissa, eri vuosiluokilla tai eri oppikirjasarjoissa. Opettajanoppaiden tutkiminen voisi tuoda myös uusia ulottuvuuksia oppikirjojen eriyttämisen keinoihin.

Olen pyrkinyt toteuttamaan tutkimusta objektiivisesti, mutta subjektiiviset näkemykseni ovat väistämättäkin vaikuttaneet analyysini tuloksiin. Voi myös olla, etteivät analyysissä käyttämäni keinot paljasta kaikkia kirjoissa käytettyjä eriyttämisen keinoja. Esimerkiksi opetus- ja tehtäväsisältöjen eriyttämiseen en ole kiinnittänyt erityistä huomiota. Tavallisten ja eriyttävien kirjojen oppisisältöihin ja tehtävien toteuttamistapoihin liittyvät jatkotutkimukset voisivat tuoda lisätietoa oppikirjoissa käytetyistä eriyttämisen keinoista. Useamman tutkijan analyysit voisivat myös vahvistaa tai heikentää löydettyjen tulosten paikkaansapitävyyttä.

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu oppikirjoja itsessään eikä oppikirjojen käytännöllisyydestä ja toimivuudesta koulun arjessa ole voitu tehdä kuin arvailuja. Tutkimukset oppikirjojen käyttökokemuksista voisivat tuoda lisäarvoa oppikirjojen kehittämistyöhön ja oppikirjoissa toteutetun eriyttämisen toimivuuteen käytännössä. Jatkossa olisi perusteltua tutkia opettajien ja oppilaiden kokemuksia eriyttävien oppikirjojen käytöstä tai tarkkailla eriyttävien kirjojen

käyttämistä luokkatilanteita havainnoimalla. Tutkimusten pohjalta voitaisiin tarkastella muun muassa sitä, kuinka tavallisen ja eriyttävän kirjan käyttäminen onnistuu opetuksessa rinnakkain. Opettajien ja oppijoiden palautteen pohjalta oppikirjoja olisi mahdollista kehittää paremmin käytäntöä tukeviksi. Toistaiseksi on osin epäselvää, kuka eriyttäviä kirjoja käyttää, kuka niistä hyötyy ja toisaalta kenelle ne on suunnattu. Tutkimukset eriyttävien kirjojen käytöstä voisivat tuoda myös kaivattua tilastotietoa oppikirjatarpeesta sekä kertoa tarkemmin siitä, millaiset oppijat voisivat hyötyä eriyttävistä kirjoista.

LÄHTEET

- Aalto, E. & Taalas, P. 2011. Kustantajilla on liikaa valtaa koulukirjoihin. Helsingin Sanomat 2.9.2011, Vieraskynä.
- Anderson, K. M. 2007. Tips for teaching. Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure* 51 (3), 49–54.
- Ansary, H. & Babaii, E. 2002. Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: a step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal* 8 (2).
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986 Oikeusministeriö. 1998–2014.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. Luettu 13.4.2015.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.
- Beecher, M. & Sweeny, S. 2008. Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: one school's story. *Journal of Advanced Academics* 19 (3), 502–530.
- Bryce, N. 2011. Meeting the reading challenges of science textbooks in the primary grades. *The Reading Teacher* 64 (7), 474–484.
- Chamblis, M. 1994. Evaluating the quality of textbooks for diverse learners. *Remedial and Special Education* 15 (6), 348–362.
- Cobb, A. 2010. To differentiate or not to differentiate? Using internet-based technology in the classroom. *The Quarterly Review of Distance Education* 11 (1), 37–45.
- Dixon, F., Yssel, N., McConnell, J. & Hardin, T. 2014. Differentiated instruction, professional development and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted* 37 (2), 111–127.
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Shea Doolan, L., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M., Suh, B. & Tenedero, H. 2009. Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: perceptions of educators in diverse institutions. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 82 (3), 135–140.
- Ekola, J. 1978. Oppikirjan arviointikriteerien kehittäminen peruskoulun I–IV luokkien opettajien arviointien pohjalta. *Kasvatustieteen laitoksen julkaisu no 64/1978*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Ekonoja, A. 2014. Oppimateriaalien kehittäminen, hyödyntäminen ja rooli tietoa- ja viestintätekniiikan opetuksessa. *Jyväskylä studies in computing* 193. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Elomaa, E. 2009. Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. *Jyväskylä Studies in Humanities* 122. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Fadjukoff, P. 2003. Yksilöllinen oppimateriaali HOJKSin tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–178.
- Fine, D. 2003. A sense of learning style. *Principal Leadership* 4 (2), 55–59.
- Fisher, C., Berliner, D., Filby, N., Marliave, R., Cahen, L. & Dishaw, M. 1980. Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: an overview. Teoksessa C. Denham & A. Lieberman (toim.) *Time to learn. A review of the beginning teacher evaluation study*. Washington, DC: National Institutes of Education, 7–32.
- Gibson, L. 2013. Differentiated instruction and students with learning disabilities. P. Bakken, F. Obiakor & A. Rotatori (toim.) *Learning disabilities: identification, assessment, and instruction of students with LD. Advances in special education, Vol 24*. United Kingdom: Emerald, 161–183.
- Graesser, A., McNamara, D. & Kulikowich, J. 2011. Coh-Metrix: Providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational Researcher* 40: 222–234.
- Hall, T. 2002. *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html. Luettu 28.11.2014.
- Hannus, M. 1996. Oppikirjan kuvitus : koriste vai ymmärtämisen apu. Turun yliopiston julkaisuja Scripta lingua Fennica edita, 0082-6995; osa 122. Turku: Turun yliopisto.
- Heyneman, S. 2006. The role of textbooks in a modern system of education: towards high quality education for all. Teoksessa C. Braslavsky (toim.) *Textbooks and quality learning for all: some lessons learned from international experiences. Studies in comparative education*. France: United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization, 31–92.
- Hiidenmaa, P. 2003. Suomen kieli – who cares? Helsinki: Otava.
- Hiidenmaa, P. 2006. Oppi- ja tietokirjoissa käytettyjä havainnollistamiskeinoja. Teoksessa L. Leskelä & H. Virtanen (toim.) *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik, 61–71.

- Hiidenmaa, P. 2015. Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen. (toim.) Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 27–39.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Häkkinen, K. 2002. Suomalaisen oppikirjan vaihteita. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.
- Iisa, K., Oittinen, H. & Piehl, A. 2012. Kielenhuollon käsikirja. Suomen Yrityskirjat Oy.
- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. 2003. Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetus-suunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–153.
- Itkonen, M. Typografia ja luettavuus. Teoksessa L. Leskelä & H. Virtanen (toim.) Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opikie, 72–86.
- Karvonen, P. 1991. Kieliopillinen metafora ja sen vaikutukset tekstissä. Teoksessa T. Lehtinen & S. Shore (toim.) Kieli, valta ja eriarvoisuus. Esitelmää 18. kielitieteen päiviltä. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 149–165.
- Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 632. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kauppinen, M., Saario, J., Huhta, A., Keränen, A., Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Taalas, P. & Tarnanen, M. 2008. Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.) Kieli ja globalisaatio – Language and globalization. AFinLAN vuosikirja 2008. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 66, 201–233. <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0781-0318/2008/kielteno.pdf>
- Kia-Ahmadi, E. & Arabmofrad, A. 2015. An evaluation study on the 1st-grade junior high school's English textbook in the light of multiple intelligence theory. *World Journal of English Language* 5 (1), 23–31.
- Kim, J. S. 2005. The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Education Review* 6(1), 7–19.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. 1996. Reading images. The grammar of visual design. London: Routledge.

- KS = Kielitoimiston sanakirja. 2014. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433, ISSN 2323-3370. Verkkojulkaisu HTML. Päivitetty julkaisu. Päivitetty 11.11.2014. Luettu 11.4.2015.
- Kulki-Nieminen, A. & Leskelä, L. 2012. Selkoistaminen ja tekstilajit. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käytäntöä. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 29. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus, 545–574.
- Kuusisto, J. 1989. Oppimateriaalit peruskoulun ala- ja yläasteella 1988. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 26. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kuzma, A., Kuzma, J. & Thiewes, H. 2013. Student perception of traditional versus alternative textbook value. *Journal of College Teaching & Learning – Third Quarter* 10 (3), 183–188.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Oikeusministeriö. 2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642#Pidp1209872>. Luettu 27.11.2014.
- Lappalainen, A. 1992. Oppikirjan historia : kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Porvoo: WSOY.
- Lappalainen, H.-P. 2004. Kerroin kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Oppimistulosten arviointi. 2/2004. Opetushallitus.
- Lappalainen, H-P. 2011. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/132347_Sen_edestaan_loytaa.pdf. Luettu 29.3.2015.
- Lehtonen, K. 1983. Valtiovalta ja oppikirjat: Senaatti ja kouluhallitus oppi- ja kansakoulun oppikirjojen valvojina Suomessa 1870–1884. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 9. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Leino, J. 1978. Oppimateriaalin kriteerit ja niiden käyttäminen. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lewis, S. G. & Batts, K. 2005. How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *Journal of Staff Development* 26 (4), 26–31.
- Liikenne- ja viestintäministeriö. 2010. Kansallinen tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön suunnitelma. Helsinki.

- Lincoln Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park London: SAGE Publications.
- Luukka, M-R. & Leiwo, M. 2004. Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä? Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulu-tus tienhaarassa. Soveltavan kielentutkimuksen keskus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–36.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, *Soveltavan kielentutkimuksen keskus*.
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/maailmamuuuttuumitatekeekoulu.pdf>. Luettu 22.9.2014.
- McQuarrie, L., McRae, P., & Stack-Cutler, H. 2008. *Differentiated instruction: A provincial research review*. Alberta Initiative for School Improvement (AIS), Edmonton: AB: Alberta Education.
- McTigue, E. M. & Slough, S. W. 2010. Student-accessible science texts: elements of design. *Reading Psychology* 31 (3), 213–227.
- Mietola, R. 2014. *Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mikkilä, M. & Olkinuora, E. 1995. Oppi- ja työkirja-analyysin metodi ja keskeiset tulokset. (Osatutkimus I). Teoksessa M. Mikkilä & E. Olkinuora. (toim.) *Oppikirjat ja oppiminen. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 4*, 1995. Turku: Turun yliopisto, 12–18.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. *Eryityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt*. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen ja S. Vehmas. *Eryityspedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOYpro Oy, 47–73
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan abc*. Helsinki: Tammi.
- Numminen, H. 2006. *Muisti ja lukeminen*. Teoksessa L. Leskelä & H. Virtanen (toim.) *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik, 32–36.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Luettu 5.9.2014.
- Opetushallitus. 2011a. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20*. Tampere: Juvenes Print.

http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf. Luettu 27.11.2014.

Opetushallitus. 2011b. Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä – Välineet, vaikuttavuus ja hyödyt. Tilannekatsaus toukokuu 2011. Muistiot 2011:2. Helsinki.

http://www.oph.fi/download/132877_Tieto_ja_viestintateknikka_opetuskaytossa.pdf. Luettu 26.11.2014.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 9.4.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020. Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr12.pdf?lang=fi>. Luettu 26.11.2014.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriö aloittaa koulutuspilven kehittämisen. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 4.9.2013.

http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/09/Opetus_ja_kulttuuriministerio_aloittaa_koulutuspilven_kehittamisen.html. Luettu 9.4.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Perusopetuksen tuntijako.

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/. Luettu 9.4.2015.

Otava. 2014. Särämä 7–9. <http://www.otava.fi/oppimateriaalit/luokat7-9/sarma-aidinkieli-ja-kirjallisuus/>. Luettu 27.11.2014.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3 edition. Thousand Oaks: Sage Publications.

Perfetti, C. 2007. Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading* 11 (4), 357–383.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

Pietiäinen, J-P. 2015. Ahneita kustantajia vai laadun tekijöitä? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen. (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 57–65.

- Pingel, F. 2010. UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision. 2nd revised and updated edition. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Pudas, A-K. 2013. Investigating possibilities to develop textbooks to implement global education in basic education instruction. University of Oulu. Department of Education. IARTEM e-Journal 2013 5 (2), 1-22.
- Repo, Y. 2015. Oppilas- ja oppimateriaalilastot. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen. (toim.) Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 271–278.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. 2008. REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure* 52 (2), 31–47.
- Ruuska, H. 2015a. Opettajan ei tarvitse tehdä työvälineitään. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen. (toim.) Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 41–45.
- Ruuska, H. 2015b. Mitä oppikirjailija osaa? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen. (toim.) Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 17–25.
- Salmi, P., Huemer, S., Heikkilä, R. & Aro, M. 2013. Kummi 10. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Tavoitteena sujuva lukutaito – Teoriaa ja harjoituksia. Niilo Mäki Instituutti.
- Sanoma Pro. 2014. Tekstitaituri. <https://sanomapro.fi/tekstitaituri-sarja>. Luettu 27.11.2014.
- Sarmavuori, K. 2000. Äidinkielen oppikirjojen aallokossa. Äidinkielen opetustieteen seuran tutkimuksia 19. Espoo: Äidinkielen opetustieteen seura.
- Selkokeskus. 2015. <http://www.papunet.net/selkokeskus/>. Luettu 14.5.2015.
- Simola, M. 2015. Sano se selkokielellä. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen. (toim.) Laatus! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 161–175.
- Stronge, J., Ward, T., Tucker, P. & Hindman, J. 2007. What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 20 (3–4), 165–184.
- SVT = Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus. 2013. (verkkojulkaisu) ISSN=1799-15858. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tie_001_fi.html. Luettu 22.11.2014.

- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. 2000. Leadership for differentiating schools & classrooms. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. 2008. The differentiated school: making revolutionary changes in teaching and learning. USA: ASCD.
- Tomlinson, C. & Moon, T. 2013. Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom. USA: ASCD.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkasepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 23.3.2015.
- Vahtola, J. 2015. Mihin kustantajaa tarvitaan? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen. (toim.) Laatu! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry, 177–184.
- Vainionpää, J. 2006. Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa. Acta Universitatis Tamperensis 1133. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Valiande, A. S., Kyriakides, L. & Koutselini, M. 2011. Investigating the impact of differentiated instruction in mixed ability classrooms: it's impact on the quality and equity dimensions of education effectiveness. International Congress for School Effectiveness and Improvement 2011.
- Varis, M. 2013. Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa. Väitöksenalkajaisitelmä Oulun yliopistossa 24.marraskuuta 2012. Virittäjä 1/2013. Verkkoliitteet, 1–6.
- Virtanen, H. 2009. Selkokielen käsikirja. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.
- Virtanen, H. 2014. Selkokielen tarvearvio 2014. Selkokeskus. Kehitysvammaliitto ry.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk>. Luettu 11.4.2015.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski Jännes. Espoo: Weilin+Göös.

- Watts-Taffe, S., Laster, B.P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C. & Walker-Dalhouse, D. 2012. Differentiated instruction. Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher* 66 (4), 303–314.
- Weber, C., Johnson, L. & Tripp, S. 2013. Implementing differentiation. A school's journey. *Gifted Child Today* 36 (3), 179–186.
- Zohrabi, M. 2011. Coursebook development and evaluation for English for general purposes course. *English Language Teaching* 4 (2), 213–222.
- Zohrabi, M., Sabouri, H. & Behroozian, R. 2012. An evaluation of merits of Iranian first year high school English textbook. *English Language Teaching* 5 (8), 14–22.

Aineistolähteet:

- Särmä harjoituskirja = Aarnio, R., Kuohukoski, S., Matinlassi, E. & Tylli, A. 2014. Särmä 7. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus. Harjoituksia. Helsinki: Otava.
- Särmä e-harjoituskirja = Vuorio, N., Aarnio, R., Kuohukoski, S., Matinlassi, E. & Tylli, A. 2014. Särmä 7. Yläkoulun äidinkieli ja kirjallisuus. Harjoituksia E. Helsinki: Otava.
- Tekstitaituri harjoituskirja = Yli-Jaukkari, T., Pelto, T., Rapatti, K. & Kotilainen, L. 2014. Tekstitaituri 7. Äidinkieli ja kirjallisuus. Tehtäväkirja. 1.–6. painos. Helsinki: Sanoma Pro.
- Tekstitaituri e-harjoituskirja = Kuukka, I. & Pelto, T. 2013. Tekstitaituri 7. Äidinkieli ja kirjallisuus. Tehtäväkirja E. 1.–2. painos. Helsinki: Sanoma Pro.

LIITTEET

Liite 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

MIKÄ EROTTAA?	TAVALLINEN KIRJA	E-KIRJA	SIVUILLA
Tehtävänannon ulkomuoto	Lauseet kirjoitettu putkeen	Lauseet kirjoitettu omille riveilleen tai teksti jaksotettu muuten eri tavalla Tehtävänannosta lihavoitu tekstipätkiä	4, 5, 9, 10, 44, 53, 77, 92 21, 22
Tehtävänannon kirjoitusasu		Teksti muotoiltu eri tavalla kuin tavallisessa kirjassa (sanavalinnat, sanajärjestykset, sanamuodot, täydennykset)	8, 20, 22, 29, 32, 43, 44, 50, 51, 59, 63, 66, 70, 75, 88, 92, 94, 98, 100, 111, 114, 119, 122
Tehtävän sisältö		Erilainen tehtävänanto tai koko tehtävä sisällöllisesti erilainen	13, 16, 19, 20, 32, 40, 43, 49, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 63, 66, 74, 76, 77, 95, 101, 108, 118, 119, 127, 128, 132
Vastausvaihtoehtojen kirjoitusasu	Kokonaiset lauseet Avovastaukset	Lyhyemmät vaihtoehdot Ennalta määritetyt vastausvaihtoehdot	5, 12, 15, 19, 99 28, 32, 82

Liite 2. Tavallisten ja eriyttävien kirjojen väliset eroavaisuudet

ERO	SÄRMÄ	TEKSTITAITURI
5 VISUAALISET KEINOT		
5.1 TYPOGRAFIA		
kirjasinkoko, rivivälit	8, 9, 11, 12, 13, 16, 19, 22, 24, 26, 27, 29, 32, 35, 37, 39, 41, 44, 55, 58, 60, 64, 67, 70, 74, 81, 83, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 104, 106, 114, 116, 119, 120, 124, 130, 131, 133	kaikki sivut
rivitys	4, 5, 9, 11, 22, 24, 44, 53, 59, 60, 62, 70, 77, 92, 101, 108, 111, 133	10, 13, 28, 38, 45, 54, 64, 65, 66, 75, 81, 86, 87, 89, 95, 97, 114, 119, 123, 124, 134, 138
5.2 TAITTO		
tehtävien sijoittelu	64, 66, 82, 83	11, 26, 30, 32, 39, 118, 126
tehtävien järjestys	-	23, 25, 108
kuvien sijoittelu	61–62	12, 18, 50, 86, 105, 120
vastaustila	4, 101	8, 14, 97–98
6 PEDAGOGISET RATKAISUT		
6.1 TEHTÄVÄN LAAJUUDEN JA SISÄLLÖN MUUTTAMINEN		
kokonaisten tehtävien määrä	29, 49, 65, 66, 118	19, 29, 39, 43, 52, 55, 56, 119, 132
lisätehtävät	-	7, 10, 23, 27, 31, 41, 47, 71, 73, 76, 95, 97, 103, 129, 141
osatehtävien määrä	6-7, 8, 14, 17, 43, 44, 52, 53, 54, 66, 70, 94, 95, 96, 100, 104, 108, 113, 114, 116, 120, 124, 128, 129, 130, 132	14, 15, 21, 23, 24, 25, 32, 33, 52, 46, 58, 59 (2), 68, 69, 79, 93, 101, 120, 134
vastausosoiden määrä	5, 11, 12, 19, 22, 29, 30, 34, 49, 51, 52, 54, 57, 58, 60, 61, 62, 65, 67, 68, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 91, 93, 99, 106	8, 13, 16, 17, 18, 22, 23, 27, 31, 48, 49, 52, 53, 59, 60, 61, 64, 67, 73, 78, 98, 106, 123, 127, 130
vastausten määrä	43, 50, 57, 74, 103, 109, 110, 119, 122	7, 35, 58, 73, 121
tekstin määrä	5, 7, 13, 14, 24, 28, 33, 37, 41, 42, 59, 73, 78, 80, 90, 101, 106, 114	30, 51, 63, 72
tehtävän sisältö	13, 17, 19, 32, 40, 43, 49, 55, 60, 61, 63, 74, 76, 77, 101, 118, 127, 128, 132	12, 16, 21, 22, 26, 29, 30, 32, 37, 38, 40, 46, 47, 53, 54, 69, 76, 87, 89, 90–92, 96, 97, 105, 107, 108, 121, 125, 133, 140

6.2 ESIMERKKIEN JA VASTAUSTEN LISÄÄMINEN		
esimerkkien määrä	49, 54	34, 50, 52, 74, 135
annetut lauseen alut	23, 25, 27, 68, 79, 84	34, 35, 52, 53, 75, 125, 133
valmiiden vastausten määrä	18, 24, 48, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 72, 73, 74, 79, 90	8, 12, 13, 14, 16, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 35, 36, 42, 45, 48, 62, 79, 89, 102
vastauslaatikot	6, 67	14, 30, 32, 33, 73, 94, 96, 123
vastaustila	43, 62, 28, 32, 63, 82	27, 121
vinkit	122	26, 43, 50, 92, 94, 102, 135
6.3 TÄRKEIDEN ASIOIDEN KOROSTAMINEN		
tärkeiden asioiden korostaminen	41, 21, 22, 52, 122, 133	26, 37, 39, 41, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 87, 90–92, 96, 101, 106, 118, 119, 124, 125, 128, 133
6.4 KÄSITTEIDEN SELITTÄMINEN JA SISÄLLÖN TIIVISTÄMINEN		
käsitteiden selitykset	8, 18, 20, 24, 40, 42, 45, 48, 50, 53, 56, 58, 60, 62, 66, 69, 72, 75, 84, 94, 108, 110, 112, 114, 115, 116, 118, 124	16, 22, 42, 44, 52, 72, 80, 105, 132
sisällön tiivistykset	5, 10, 12, 13, 16, 22, 26, 28, 30, 34, 36, 38, 44, 46, 50, 53, 78, 79, 82, 86, 89, 92, 96, 98, 100, 102, 104, 106, 128, 130	29, 51, 56, 73, 118, 132
6.5 TAVOITTEIDEN JA OPPIKIRJAVIITTAUSTEN MUUTTAMINEN		
tavoitteet	5, 8, 10, 12, 13, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 34, 36, 38, 40, 42, 44, 46, 48, 50, 53, 56, 58, 60, 62, 66, 69, 72, 75, 78–79, 82, 84, 86, 89, 92, 94, 96, 98, 100, 102, 104, 106, 108, 110, 112, 114, 115, 118, 124, 128, 130	-
oppikirjaviitaukset	5, 8, 10, 12–13, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 34, 36, 38, 40, 42, 44, 46, 48, 50, 53, 56, 58, 60, 62–63, 66, 69, 72, 75, 78–79, 82, 84, 86, 89, 92, 94, 96, 98, 100, 102, 104, 106, 108, 110, 112, 114, 115, 118, 124, 128, 130	-
7 KIELELLISET PIIRTEET		
7.1 LAUSE- JA VIRKERAKENTEET		
Rakenteet	5, 8, 10, 11, 13, 20, 24, 26, 33, 37, 41, 50, 51, 58, 73, 106, 119, 122	6, 7, 17, 21, 23, 27, 28, 32, 33, 50, 51, 56, 59, 64, 67, 69, 87, 92, 95, 111, 114, 120, 121, 129
7.2 SANANVALINNAT		
Konkreettisuuden taso	5, 8, 10, 12, 20, 32, 44, 63, 73, 88, 99	8, 54, 84, 97, 106
Käsitetaso	75, 92, 106, 129	
Tuttuuden taso	13, 32, 59, 70	6, 20, 54

7.3 KIELELLISEN AINEKSEN LISÄÄMINEN		
Täsmennys	-	8, 12, 28, 35, 36, 48, 106, 121, 132
Lisäohje	22, 58, 90, 100	15, 31, 42/43, 68
Käsitteen selitys	24, 28, 66	-
7.4 KIELELLISEN AINEKSEN POISTAMINEN		
Täsmennys	8, 29, 26, 33, 70, 94, 122	10
Ohje	15	-
Lisäselitys	14, 43, 73, 75	-

Liite 3. Visuaaliset eroavaisuudet, Tekstitaituri

vasen: Tekstitaituri harjoituskirja s. 86; oikea: Tekstitaituri e-harjoituskirja s. 86

Tekijänoikeussyistä liitettä ei ole pro gradun verkkoversiossa.

Liite 4. Visuaaliset eroavaisuudet, Särämä

vasen: Särämä harjoituskirja s.40; oikea: Särämä e-harjoituskirja s. 40

Tekijänoikeussyistä liitettä ei ole pro gradun verkkoversiossa.