

# **Kieltenopiskelutaitojen tukeminen alakoulun B1- ruotsin oppikirjasarjoissa**

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Pauliina Palosaari

Ohjaaja:  
Anssi Roiha

29.5.2023  
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede, luokanopettajan tutkinto-ohjelma

**Tekijä:** Pauliina Palosaari

**Otsikko:** Kieltenopiskelutaitojen tukeminen alakoulun B1-ruotsin oppikirjasarjoissa

**Ohjaaja:** Anssi Roiha

**Sivumäärä:** 60 sivua

**Päivämäärä:** 29.5.2023

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kieltenopiskelutaitojen tukemista alakoulun B1-ruotsin oppikirjasarjoissa. B1-ruotsin alakoulun oppitunnit ovat monelle ensikosketus ruotsin kieleen ja kulttuuriin. Tunneilla luodaan pohja ruotsin kielen jatko-opiskelulle, joten on merkityksellistä, miten kieltenopiskelutaitoja aineen oppikirjoissa tuetaan. Kieltenopiskelutaidot on myös määritelty arvioitaviksi tavoitteiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Aiempien tutkimusten perusteella kieltenopiskelutaidot tukevat vieraiden kielten oppimista myös laajemmin ja auttavat saavuttamaan menestystä kieliopinnoissa. Kansainvälistyvässä maailmassa ja työelämän muutoksessa niin monipuolinen kielitaito kuin hyvät opiskelutaidotkin ovat tarpeen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, 1) miten oppikirjoissa harjoitellaan tavoitteiden asettamista ja toiminnan suunnittelemista, 2) millaisin keinoin oppikirjoissa harjoitellaan oman osaamisen ja työskentelytaitojen arviointia, 3) miten oppikirjoissa on nostettu esiin erilaisia ruotsin kielen käyttömahdollisuuksia sekä 4) millaisia opiskelumetodeja kirjat esittelevät.

Tutkimus toteutettiin sisällönanalyttisenä tutkimuksena, jonka aineistona oli kolme Sanoma Pron julkaisemaa alakoulun B1-ruotsin oppikirjasarjaa. Tutkitut oppikirjat erosivat toisistaan kieltenopiskelutaitojen tukemisen osalta merkittävästi sekä sisällöltään että tehtävätyypeiltään. Eniten kirjat sisälsivät oman osaamisen ja työskentelytaitojen arviointia, vähiten taas ruotsin kielen käyttömahdollisuuksien huomioimista. Osassa kirjoista jotkut tutkituista aiheista jäivät täysin tai lähes täysin vaille huomiota. Tutkimuksen perusteella opettajien tulisikin kiinnittää aktiivisesti huomiota POPS:n tavoitteiden toteutumiseen erityisesti, jos he pohjaavat opetuksensa vahvasti oppikirjoihin. Tutkimuksen tuloksia opettajat voivat hyödyntää paikatessaan näitä ruotsin kielen oppikirjojen mahdollisesti jättämiä aukkoja omalla asiantuntijuudellaan. Tutkimus tarjoaa myös esimerkin siitä, millaisia aiheita oppimateriaalissa voi tarkkailla, kun pohtii täytyvätkö kieltenopiskelutaitoihin kohdistetut tavoitteet. Lisäksi tutkimuksesta voi poimia ideoita kieltenopiskelutaitoja tukevista tehtävätyypeistä. Jatkossa aiheeseen voisi perehtyä kattavammin tutkimalla oppimateriaalien hyödyntämistä ja vaikuttavuutta käytännössä, sekä laajentamalla tutkimusaineistoa sähköisiin materiaaleihin.

**Avainsanat:** alakoulu, kieltenopetus, metakognitio, opiskelutaito, oppikirjallisuus, oppimaan oppiminen, ruotsin kieli

## **Sisällysluettelo**

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Toinen kotimainen kieli</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Kieltenopiskelutaidot</b>	<b>8</b>
3.1	Kieltenopiskelutaidot osana oppimista	8
3.2	Metakognitio	9
3.3	Itsearviointi	10
3.4	Kieltenopiskelutaidot opetussuunnitelmassa	12
<b>4</b>	<b>Oppikirjojen rooli opetuksessa</b>	<b>15</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b>	<b>17</b>
<b>6</b>	<b>Menetelmät</b>	<b>18</b>
6.1	Aineiston valinta	18
6.2	Aineiston käsittely	19
6.3	Aineiston valinnan ja tutkimusmenetelmän luotettavuus	22
<b>7</b>	<b>Tulokset</b>	<b>24</b>
7.1	Opintojen suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen	24
7.2	Oman osaamisen ja työskentelytaitojen arviointi	28
7.3	Ruotsin kielen käyttömahdollisuudet ja käyttö arkisissa yhteyksissä	33
7.4	Opiskelumetodit	34
7.5	Tulosten yhteenveto	41
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>43</b>
8.1	Ruotsin kieli osana monipuolista kielitaitoa	43
8.2	Kohti tietoisempaa kieltenopiskelutaitojen opetusta	44
8.3	Tutkimuksen luotettavuus	47
8.4	Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset	49
	<b>Aineisto</b>	<b>52</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>53</b>

# 1 Johdanto

Alati kehittyvä ja muuttuva maailma edellyttää yksilöltä elinikäistä oppimista, eli jatkuvaa kykyä sopeutua ja oppia uutta (Virtanen ym., 2015). Työelämän vaatimukset ovat muuttuneet, ja elinikäisen oppimisen taitoja kaivataan kilpailussa työpaikoista yhä hajanaisemmiksi muuttuneilla työmarkkinoilla (ks. esim. Kearney, 2013). Työmarkkinoiden kansainvälistyminen on nostanut monipuolisen kielitaidon ja siten myös kieltenopiskelutaidot entistä suurempaan arvoon. Elinkeinoelämän keskusliitto EK:n ”Kielitaito on kilpailuetu” -raportin (2014) mukaan koulutuksen koetaan kuitenkin vastaavan työelämän tarpeisiin nykyisellään heikosti. Pyykkö (2017) kuvailee muun muassa EK:n raporttiin peilaten englannin kielen aseman *lingua francana*, yhteisenä kielenä, olevan vahva erityisesti uusia markkinoita vallatessa, mutta kohdemaan kielen ja kulttuurin tuntemuksen nousevan tärkeäksi tekijäksi pidempikestoisten kumppanuuksien rakentamisessa ja ylläpidossa. Monella alalla monipuolisesta kielitaidosta onkin tullut kiinteä osa ammatillista perusosaamista. Elinkeinoelämässä uskotaan kansainvälistymisen jatkumiseen edelleen, pohjoismaisuuden vahvistumiseen, ja siihen, että Suomen elinkeinoelämälle suomi, englanti ja ruotsi ovat yhä jatkossakin tärkeimmät kielet. (Pyykkö, 2017.) Tämän lisäksi on hyvä muistaa, että ruotsin kielen asema toisena Suomen virallisista kielistä luo jatkuvan tarpeen ruotsinkieltä taitavalle työvoimalle myös Suomen sisäisillä työmarkkinoilla, muun muassa valtion virastoissa ja terveydenhuollossa (Kielilaki 423/2003). On siis elinkeinoelämän hyvinvoinnin ja työvoiman riittävyys kannalta tärkeää, että suomalainen peruskoulu kasvattaa taitavia ja monipuolisia kielenoppijoita.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten kieltenopiskelutaitoja tuetaan alakoulun B1-ruotsin oppikirjasarjoissa. Vaikka ruotsin kielellä on ainutlaatuinen ja tärkeä asema suomalaisessa yhteiskunnassa, on kieltenopiskelutaitojen tutkiminen myös itsessään tärkeä tavoite. Kieltenopiskelutaitojen tukeminen ruotsinkielen oppikirjoissa ei nimittäin tue ainoastaan ruotsin kielen, vaan myös muiden oppilaan käyttämien ja opiskelemien kielten oppimista. Globaalin muuttoliikkeen myötä monikielisten henkilöiden määrä Suomessakin lisääntyy (Pyykkö, 2017). Tämän johdosta yhä useampi opiskelee suomalaisessa peruskoulussa vähintään neljää kieltä: omaa äidinkieltään, suomea, ruotsia ja englantia. Koulujen monikielistyminen tarjoaa kieltenopetukseen uusia näkökulmia, sillä myös monikieliset lapset tarvitsevat tukea kielellisen varantonsa aktivoimisessa ja kieltenopiskelutaitojen harjoittelussa saadakseen käyttöön koko kielellisen repertuaarinsa (ks.

esim. Melo-Pfeifer, 2015; Oliveira & Ançã, 2009). Vuoden 2022 lopussa Suomessa asui vakituisesti lähes puoli miljoonaa äidinkieleltään vieraskielistä henkilöä ja määrä on viimeisen 11 vuoden aikana kaksinkertaistunut (Suomen virallinen tilasto [SVT], 2023). Jo vuonna 2017 Suomessa puhuttiin yli 500 eri kieltä (Pyykkö, 2017). Meillä on siis Suomessa olemassa suuri kielivaranto valjastettavaksi muun muassa elinkeinoelämän ja työmarkkinoiden käyttöön.

Kieltenopiskelutaidot ovat kielten opiskelussa tarvittavien metakognitiivisten taitojen, eli niin sanottujen oppimaan oppimisen taitojen, sekä opiskelutekniikoiden hallitsemista (Oxford & Amerstorfer, 2018). Kieltenopiskelutaitoja, kielenoppimistaitoja ja kielenoppimistaitoja käytetään yleisesti hyvin rinnakkain toistensa kanssa sekä tieteen kentällä että tutkimuskirjallisuudessa. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (myöhemmin POPS) (2014) käytetään rinnakkain käsitteitä kielenopiskelutaidot ja kielenopiskelutaidot. Tässä tutkimuksessa käytetään selkeyden vuoksi pääasiassa termiä kielenopiskelutaidot tarkoittaen kaikkia edellä mainittuja käsitteitä. Aiemmat kielenopiskelutaitoihin keskittyneet tutkimukset ovat osoittaneet muun muassa, että hyvillä metakognitiivisilla taidoilla on positiivinen yhteys esimerkiksi kuullun ymmärtämiseen (Goh & Hu, 2014) ja että metakognitiivisten taitojen laaja käyttö on yhteydessä parempaan opiskelumotivaatioon (Vandergrift, 2005). Aiheeseen liittyen on kiinnostavaa huomioida, että Eurobarometrin (Euroopan komissio, 2012) keräämien tietojen perusteella Euroopan unionin jäsenmaiden kansalaiset pitivät nimenomaan motivaation puutetta suurimpana esteenä uuden kielen oppimiselle. On myös todettu että korkeita arvosanoja kielenopinnoissa saavuttavat oppilaat omaavat paremmat metakognitiiviset taidot kuin heikompia arvosanoja saavat luokkatoverinsa (Mäkipää ym., 2021). Tutkimustuloksia metakognitiivisten taitojen yhteydestä motivaatioon ja kielten opiskelussa menestymiseen voidaan pitää vahvana perusteluna tutkia kielenopiskelutaitojen tukemista oppikirjoissa.

Nykyinen, kaikelle Suomessa toteutettavalle perusopetuksen opetukselle perustana toimiva POPS (2014) astui voimaan vuonna 2016, ja se ohjaa huomioimaan ajattelutaitojen, oppimaan oppimisen sekä niihin liittyen myös oppilaiden metakognition tukemista enemmän kuin edeltäjänsä. POPS:ssa (2014) oppilas nähdään hyvin aktiivisena toimijana, ei ainoastaan valmiin tiedon vastaanottajana. Aiemman tutkimuksen mukaan kielenopettajat eivät nosta näitä metakognitiivisiä taitoja esille opetuksessaan yhtä paljon kuin muiden oppiaineiden opettajat (Kallio ym., 2021). Lisäksi tutkimuksissa on todettu kielenopettajien nojaavan koulutuksen tuomasta pedagogisesta vapaudestaan huolimatta opetuksessaan vahvasti

valmiisiin oppimateriaaleihin (Moate, 2021). Tämän vuoksi on tärkeää selvittää, millaisin keinoin oppimateriaaleissa käsitellään metakognitiivisia taitoja sekä kieltenopiskelutaitoja, ja millaisia harjoituksia oppikirjat aiheeseen liittyen sisältävät.

Oppimateriaalitutkimus on ollut jo pidemmän aikaa suosittua monen eri tieteenalan asiantuntijoiden keskuudessa, mutta erityisesti se on kasvattanut 2000-luvulla suosiotaan opinnäytetöiden aiheena (Hiidenmaa ym., 2017; Karvonen ym., 2017). Opinnäytetöissä oppikirjoja on tarkasteltu muun muassa kieliopin tai muiden oppiainekohtaisten sisältöjen esittämisen sekä pedagogiikan ja oppimateriaalien välittämien käsitysten ja oletusten näkökulmasta. Ruotsin oppikirjojen osalta on tutkittu viimeisen kymmenen vuoden aikana esimerkiksi sitä, miten B1-ruotsin oppikirjoissa näkyy sukupuoli (Kuosa, 2022) ja kulttuuri (Niemi, 2013) sekä miten niissä harjoitellaan verbejä (Kukkonen, 2016). Nimenomaan kieltenopiskelutaitojen tukemisen näkökulmasta oppimateriaalitutkimusta on tehty hyvin vähäisesti, eikä kieltenopiskelutaitoihin liittyviä tutkimuksia ole muutenkaan kovin helppo löytää. Esimerkiksi Loikala (2020) on kuitenkin pro gradu -tutkielmassaan tutkinut oppimiskäsityksiä englannin oppikirjoissa sivuten myös kieltenopiskelutaitoja, ja Kantelinen kollegoineen (2020) on tutkinut kieltenopiskelutaitojakin tukevan Eurooppalaisen kielisalkun roolia kieltenopetuksessa 1–6 luokilla. Tutkimukselle kieltenopiskelutaitojen tukemisesta ruotsin kielen oppimateriaaleissa on joka tapauksessa selvästikin tilaa tieteen kentällä.

Tutkimuksen seuraavassa luvussa esitellään toisen kotimaisen kielen, tässä tapauksessa ruotsin kielen, asemaa ja roolia suomalaisessa yhteiskunnassa. Kolmannessa luvussa käsitellään kieltenopiskelutaitoja ja metakognitiota sekä niiden merkitystä oppimisprosessissa. Luvussa tarkastellaan myös, miten kieltenopiskelutaidot näkyvät POPS:ssa. Neljännessä luvussa perehdytään hieman oppikirjojen historiaan sekä oppikirjojen rooliin osana opetusta. Luvussa viisi määritellään tutkimuskysymykset, ja luvussa kuusi esitellään tutkimuksessa käytetty menetelmä. Menetelmäluku on jaettu aineiston valintaa, aineiston käsittelyä sekä tutkimusmenetelmän luotettavuutta käsitteleviin alalukuihin. Luvussa seitsemän käydään läpi tutkimuksen tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Luku kahdeksan sisältää pohdintaa ruotsin kielestä osana monipuolista kielitaitoa sekä kieltenopiskelutaitojen tulemisesta tietoiseksi osaksi opetusta. Luvun kahdeksan päätteeksi käsitellään vielä tutkimuksen luotettavuutta erityisesti tulosten ja pohdinnan osalta sekä esitellään jatkotutkimusehdotuksia.

## 2 Toinen kotimainen kieli

Suomessa koulussa opiskeltava toinen kotimainen kieli on oppilaan äidinkielestä riippuen joko ruotsi tai suomi. Tässä tutkimuksessa keskistytään näistä ruotsin kieleen. Ruotsin kielen asema sekä suomalaisessa yhteiskunnassa että koulumaailmassa on ollut vuosikymmenten ajan enemmän tai vähemmän kiistelty. Pakollisena oppiaineena ruotsia on kouluissa opiskeltu vuodesta 1968 (Väistö, 2017). Siinä missä vieraat kielet, kuten englanti, ranska ja saksa, on nähty hyödyllisinä ennen kaikkea Suomen kilpailukyvyn kannalta koskien ulkomaankauppaa ja kansainvälisiä yhteyksiä, on ruotsin kielellä Suomessa ollut erityinen, välineellinen arvo. Ruotsin kielen juridinen asema toisena kotimaisena kielenä on tehnyt ruotsin kielen osaamisesta vaatimuksen kunnan ja valtion viroissa toimimiselle. Ruotsin kielen taito on ollut myös edellytys lukio-opinnoissa menestymiselle. (Väistö, 2017.) Vuoteen 2005 asti toinen kotimainen kieli oli pakollinen aine ylioppilaskirjoituksissa, ja sekä peruskoulun että lukion oppiaineena se on yhä pakollinen (Ylioppilastutkintolautakunta).

Vuoden 2022 lopussa Suomen väestöstä 85,9% puhui äidinkielenään suomea, kun taas ruotsia äidinkielenään puhui noin 5,2% väestöstä. Yhteensä kotimaisiksi kieliksi lukeutuvia kieliä, suomea, ruotsia ja saamea, puhui siis väestöstä äidinkielenään 91,1% (saamea äidinkielenään puhuvia oli 2035 eli 0,0% väestöstä). (SVT, 2023a.) Ruotsia toisena kielenä opiskelevien määrästä ei ole saatavilla ajantasaista tilastoa, mutta jonkinlaista käsitystä ruotsin opiskelijoiden määrästä voidaan saada tarkastelemalla suomea äidinkielenään puhuvien kouluikäisten määrää. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2022 10–14 -vuotiaista äidinkielenään suomea puhui noin 270 000 lasta (94% ikäluokasta) ja ruotsia hieman alle 20 000 lasta (6% ikäluokasta) (SVT, 2023b). Voidaan olettaa, että nämä lapset käyvät satunnaisia poikkeuksia lukuun ottamatta koulua äidinkielellään. Tämän tiedon valossa voidaan päätellä, että hyvin suuri osa lapsista opiskelee ruotsia toisena tai kolmantena kielenään, ja useimmiten juuri kuudennelta luokalta alkavana B1-kielenä. Tilasto ei kuitenkaan huomioi esimerkiksi oppilaita, jotka puhuvat äidinkielenään jotain muuta kuin suomea tai ruotsia, mikä on yksi syy siihen, että tilastosta voidaan tehdä vain suuntaa antavia tulkintoja ruotsia toisena kielenä opiskelevien määrästä. Tästä huolimatta tilasto antaa jonkinlaisen yleiskuvan ruotsin kielen oppiaineen asemasta peruskoulussa.

### 3 Kieltenopiskelutaidot

#### 3.1 Kieltenopiskelutaidot osana oppimista

Kieltenopiskelutaidot ovat merkittävässä osassa kielten opiskelussa (Oxford & Amerstorfer, 2018). Kieltenopiskelutaidot sisältävät erilaisten opiskelutekniikoiden, kuten alleviivaamisen, tietojen yhdistelemisen ja tiivistämisen hallitsemista. Opiskelutekniikoiden tarkoitus on auttaa jäsentelemään ja prosessoimaan tietoa niin, että siitä tulee helpommin ymmärrettävää.

Tehokkaat opiskelutekniikat voivat myös helpottaa opitun asian säilymistä pitkäaikaisessa muistissa. Erään käsityksen mukaan opiskelutekniikat voidaan jakaa pääasiallisen käyttötarkoituksensa mukaan kolmeen kategoriaan, jotka ovat 1) tiedon valikoiminen ja organisoiminen erottelemalla välttämätön informaatio vähemmän tärkeästä informaatiosta, 2) tiedon kehittäminen ja järjestäminen lisäämällä täydentävää informaatiota sekä 3) opittavan asian kokeminen tai organisoiminen suorittamalla aktiviteetteja, jotka valmistavat opittujen asioiden testaamiseen. (van Velzen, 2016.)

Opiskelutekniikoiden harjoittelu irrallisina asioina ei riitä luomaan tukevaa pohjaa kieltenopiskelutaidoille. Kieltenopiskelutaitoja kehittäessä pitäisikin kiinnittää huomiota myös siihen, millaisissa tilanteissa ja millaisten asioiden opiskeluun kukin opiskelutekniikka sopii parhaiten. (van Velzen, 2016.) Lisäksi kieltenoppijat ovat keskenään erilaisia, eivätkä kaikki tekniikat sovi kaikille (Oxford & Amerstorfer, 2018). Panadero ja Alonso-Tapia (2014) ovat todenneet, että juuri henkilökohtaisten oppimisstrategioiden (*personal strategies*) hallitseminen luo oppilaalle edellytykset saavuttaa itse asettamia tavoitteita.

Henkilökohtaisten strategioiden hallitsemisella Panadero ja Alonso-Tapia tarkoittavat oppilaiden kykyä kontrolloida omaa kognitiotaan ja opiskeluaan, mutta myös käyttäytymistään, tunteitaan ja motivaatiotaan. Zimmerman ja Schunk (2011) ovat luoneet sosiokognitiiviseen psykologiaan perustuvan toimintamallin, jossa itsesäätely tuodaan osaksi oppimisprosessia ja opiskelustrategioita. Mallissa oppijat käyttävät erilaisia strategioita ensin tehtävää ennakoivassa vaiheessa, sitten tehtävän suorittamisessa ja lopulta reflektoidessaan omaa toimintaansa. Erityisen tärkeäksi mallissa nousee juuri viimeinen, oman toiminnan reflektoinnin vaihe, jossa oppijat arvioivat omaa suoriutumistaan sekä määrittelevät miten käyttöön valikoituneet opiskelustrategiat edistivät tavoitteiden saavuttamista (Greene & Schunk, 2018).

Kokoavasti voidaan siis sanoa, että kieltenopiskelutaidot koostuvat vähintään neljästä osasta. Ensinnäkin opiskelijan tulee kyetä asettamaan oppimiselle tavoite ja rajaamaan opiskeltava asia. Toiseksi opiskelijan pitää tuntea ja hallita erilaiset opiskelutekniikat. Kolmanneksi opiskelijan tulee tietää, missä tilanteissa mitäkin hänen osaamaansa opiskelutekniikkaa kannattaa hyödyntää. Lopulta opiskelijan tulee myös osata arvioida omaa suoriutumistaan ja erityisesti sitä, mitkä tekniikat edesauttoivat ja mitkä mahdollisesti haittasivat oppimista ja tavoitteiden saavuttamista. Näin kieltenopiskelutaitojen kehittyminen entisestään mahdollistuu.

Kieltenopiskelutaitojen tukeminen on hyödyksi kaikkien oppilaan opiskelemien ja käyttämien kielten kehittymiselle (Oxford & Amerstorfer, 2018). Rinnakkaisista kieliopinnoista on todettu olevan muutakin etua kuin mahdollisuus hyödyntää jo opittuja kieltenopiskelustrategioita laajemmin. Nykykielikäsityksen mukaan esimerkiksi *translanguaging* eli limittäiskielisyys nähdään monella tavalla myönteisenä ja monikielisyyttä tukevana asiana (ks. esim. Post Uiterweer ym., 2021). Limittäiskielisyyden määritelmät vaihtelevat hieman käyttötarkoituksen mukaan, mutta usein sillä tarkoitetaan kielellistä repertuaaria, jota oppilas hyödyntää kokonaisuudessaan sen sijaan, että kielet koettaisiin itsenäisiksi ja toisistaan täysin erillisiksi asioiksi (Vogel & García, 2017). Opetuksessa translanguaging edustaa uudenlaista lähestymistapaa kielipedagogiikkaan, jonka tavoitteena on vahvistaa ja hyödyntää opiskelijoiden monipuolista ja dynaamista kielitaitoa rohkaisemalla oppilaita käyttämään osaamiaan kieliä rinnakkain ja toisiaan tukien (Vogel & García, 2017). Kieltenopiskelutaitojen ja kielitaidon tukemiseen limittäiskielisyyttä hyödyntäen ohjaa myös POPS (2014).

### **3.2 Metakognitio**

Metakognitio on oppimaan oppimista ja liittyy sen vuoksi olennaisesti kieltenopiskelutaitojen oppimiseen ja tukemiseen. Metakognitiota on esimerkiksi se, kun oppilas ajattelee ja tarkastelee omaa oppimistaan (van Velzen, 2016). Omien kognitiivisten prosessien tiedostaminen antaa mahdollisuuden kehittyä niiden säätelyssä ja oppia jatkossa paremmin kontrolloimaan omaa oppimistaan (Moseley ym., 2005).

Metakognitio alkaa kehittyä jo varhaislapsuuden arkisissa tilanteissa, joissa lapsi havainnoi ympäristöään aikuisen tuella (van Velzen, 2016). Kouluiässä metakognitiivisten tietojen ja taitojen kehittäminen muuttuu systemaattisemmaksi, kun oppilaiden muistikykyä, oppimista ja ymmärtämistä aletaan tavoitteellisemmin harjoitella (Annevirta & Vauras, 2001). Vaikka

pelkästään iän tuomat kokemukset auttavat osaltaan kehittämään yksilön metakognitiota, vaatii metakognition kehittäminen myös tietoista ponnistelua yksilöltä sekä tukea opettajalta (Pintrich, 2004). Opettajan lisäksi metakognition kehittymistä voi edistää myös joku muu henkilö, joka on oppilasta kognitiivisesti taitavampi. Tällainen henkilö voi olla esimerkiksi vanhempi, joka kotona auttaa lastaan opiskelussa (Hurme, 2010). Oppiminen tapahtuu siis Vygotskyn (1978) teoriasta tutulla lähikehityksen vyöhykkeellä – aikuinen auttaa oppilasta saavuttamaan jotain mihin hän ei vielä olisi itsenäisesti kyennyt, mutta mallin saatuaan jatkossa kykenee (Cameron, 2001).

Oppilaan näkökulmasta metakognition kehittyminen vaatii kykyä tarkastella mennyttä ja taitoa reflektoida havaintojaan omien ajatusten ja aiempien kokemusten kautta. Koulussa oppilas voi esimerkiksi arvioida omaa oppimistaan jonkin harjoituksen tai tehtävän jälkeen. Pohdittavana voi esimerkiksi olla, miltä opiskelu tällä koetulla tavalla tuntui, ja löytyivätkö olennaiset tiedot. Erityisesti metakognitiivisten taitojen harjoittelun alkuvaiheessa opettajalla on merkittävä rooli toimivien työskentelytapojen ja havaintojen tekemisen mallintamisessa. Näiden metakognitiivisten kokemusten ja ohjauksen avulla oppilaalla on mahdollisuus oppia jaottelemaan omia käsityksiään siitä, millaiset kognitiiviset prosessit ja opiskelutavat toimivat itsellä parhaiten. (Hurme, 2010.)

### 3.3 Itsearviointi

Itsearviointi on toimintaa, jossa oppija arvioi omaa osaamistaan, sekä usein myös reflektoi henkilökohtaista oppimisprosessiaan (ks. esim. Virtanen ym., 2015). Itsearvioinnin tiedostetaan olevan tärkeä edellytys metakognitiivisten taitojen ja kieltenopiskelutaitojen kehittymiselle (ks. esim. Panadero & Alonso-Tapia, 2014; van Velzen, 2016). Aikaisempien tutkimusten perusteella itsearviointia hyödynnetään kouluissa kuitenkin yhä vähemmän, kuin mitä tutkimuksissa osoitettujen hyötyjen perusteella voisi toivoa (Atjonen ym., 2019). Toisaalta Atjonen kollegoineen (2019) on tutkimuksessaan todennut, että kieltenopetuksessa itsearviointia hyödynnetään hieman runsaammin kuin muiden oppiaineiden, kuten reaaliaineiden, opetuksessa.

Koulujen arviointikulttuuri on muuttunut vähitellen. Vuosikymmenten ajan kouluissa on toteutettu enimmäkseen summatiivista arviointia, jonka tavoite on ensisijaisesti todistaa opiskelujakson päätteeksi oppimistulosten taso (eng. *certification*). (Boud, 2000.)

Summatiivisessa arvioinnissa arvioinnin suunnittelusta ja toteutuksesta on perinteisesti ollut vastuussa opettaja (Strijbos & Sluijsmans, 2010). Viime vuosikymmeninä summatiivista

arviointia on kuitenkin alettu enenevässä määrin pitää liian testaus- ja opettajakeskeisenä, ja summatiivisen arvioinnin rinnalle on noussut formatiivinen, oppimisprosessin aikainen arviointi, sekä diagnostinen, lähtötasoa mittaava arviointi (Virtanen ym., 2015).

Itsearviointi on yksi formatiivisen arvioinnin keino. Formatiivinen arviointi tukee oppijaa oppimisprosessin aikana ja auttaa oppijaa tunnistamaan sen hetkisiä vahvuuksiaan ja heikkouksiaan (Virtanen ym., 2015). Formatiivinen arviointi antaa oppilaalle myös mahdollisuuden mukauttaa oppimistavoitteita oppimisen edistymisen pohjalta, ja opettajalle mahdollisuuden sovittaa opetuksensa vastaamaan oppilaiden sen hetkisiin tarpeisiin. Tämä tekee formatiivisesta arvioinnista merkittävän tekijän myös oppimaan oppimisen harjoittelussa (Ashenafi, 2017). Formatiivisessa arvioinnissa oppilaan oma aktiivisuus nousee merkittävästi suurempaan rooliin kuin summatiivisessa arvioinnissa (Strijbos & Sluijsmans, 2010). Oman kognition, opiskelun, käyttäytymisen, tunteiden sekä motivaation kontrollointi itsearviointin kautta luo edellytykset saavuttaa sekä ulkopuolisten asettamia että itse asetettuja oppimisen tavoitteita (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Muun muassa Kearney (2013) ja Boud (2000) ovat tutkimuksissaan todenneet itsearviointin sitouttavan oppilaita paremmin omaan oppimiseensa sekä auttavan ymmärtämään opiskeltavia asioita syvällisemmin. Itsearviointi on taito mitä voi kehittää, ja sen harjoittelu tulisi esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien mukaan aloittaa esiopetuksessa, ja jatkaa sen jälkeen peruskoulussa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet [EOPS] 2014; POPS, 2014). Onnistuessaan itsearviointi auttaa tunnistamaan oman oppimisen vahvuuksia ja kehityskohtia, sekä näiden huomioiden pohjalta myös muokkaamaan opiskelutapoja toimivammiksi ja motivoivammiksi. Toisaalta itsearviointi auttaa myös soveltamaan jo aiemmin toimiviksi todettuja oppimisstrategioita uuteen tietoon. (ks. esim. Pitkänen, 2023.)

Muun muassa Brown ja Harris (2014) ovat todenneet, ettei itsearviointi ole vain arviointia, vaan myös tärkeä osa elinikäisen oppimisen valmiuksia ja itsesäätelytaitoja. Myös muun kirjallisuuden mukaan oman osaamisen arviointia harjoittavilla arviointikäytännöillä on mahdollista tukea elinikäistä oppimista (ks. esim. Kearney, 2013). Taustalla on näkynyt kuitenkin huoli siitä, ettei itse- ja vertaisarviointin toteuttaminen nykyisissä määrin riitä tukemaan elinikäisen oppimisen taitojen, ja siten myös työelämätaitojen, kehittymistä, vaan niiden harjoittelua olisi perusteltua lisätä (Virtanen ym., 2015). Muun muassa Boud (2000) ja Kearney (2013) puhuvat tällaisesta elinikäistä oppimista tukevasta arvioinnista myös nimellä ”kestävä arviointi” (eng. *sustainable assessment*) ajatuksenaan, että oppimisesta saadun

palautteen kuuluisi hyödyttää oppilasta myös pitkäkestoisesti (Virtanen ym., 2015).

Laajemmin voidaan puhua jopa koko arviointikulttuurin muutoksen tarpeesta, jossa arvioinnin tarkoituksena nähtäisiinkin ensisijaisesti mahdollisuus edistää oppilaiden oppimista osaamisen mittaamisen sijaan (ks. esim. Boud, 2000; Virtanen ym., 2015).

### 3.4 Kieltenopiskelutaidot opetussuunnitelmassa

POPS:n mukaan jokaisella oppilaalla on 3–6 luokilla opetusta äidinkielen lisäksi vähintään kahdessa muussa kielessä. Toinen näistä kielistä on kaikille yhteinen A1-kieli, yleensä englanti, ja toinen kaikille yhteinen B1-kieli. Kaikille yhteinen B1-kieli on useimmiten toinen kotimainen kieli, eli äidinkielenään suomea puhuvilla ruotsi, ja äidinkielenään ruotsia puhuvilla suomi. Nykyisen opetussuunnitelman käyttöön oton myötä vuonna 2016 B1-kielen aloitus aikaistui vuodelle, ja näin ollen sen opiskelu alkaa nykyisin alakoulun kuudennella luokalla. (POPS, 2014.)

Ruotsin kielen B1-oppimäärän tavoitteisiin 3–6 luokilla liitetään POPS:ssa (2014) kolme keskeistä sisältöaluetta: kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen (S1), kielenopiskelutaidot (S2), sekä kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä ja taito tuottaa tekstejä (S3). Tässä tutkimuksessa keskitytään näistä kolmesta ensisijaisesti kielenopiskelutaitoihin, joita POPS:n (2014) mukaan tulisi 3–6 luokilla kehittää asettamalla tavoitteita ja suunnittelemalla toimintaa yhdessä sekä selvittämällä missä ruotsin taitoa voi käyttää ja missä sitä tarvitaan. Lisäksi tulisi opetella huomaamaan ruotsin kieltä arjessa. Täysin ei voida kuitenkaan sivuuttaa sisältöaluetta ”S1 Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen”, sillä muun muassa eri kielten erojen ja yhtäläisyyksien tunnistaminen on osittain myös kielenopiskelutaito. Oppilaiden tulisikin koulussa saada käyttää monikielisyyttään apuna ja tukena kaikissa oppiaineissa. Lisäksi oppilaille tulisi koulussa tarjota luettavaksi omaan kielitaitoon nähden sopivan haastavia tekstejä, sekä ohjata hankkimaan tietoa opiskeltavista aiheista laajasti myös muilla osaamillaan kielillä kuin opetuskielellä. (POPS, 2014.)

Kieltenopiskelutaitojen sisältöalueeseen on POPS:ssa (2014) liitetty kaksi erityistä tavoitetta (ks. taulukko 1). Ensimmäinen tavoite on oppilaan ohjaaminen viestinnällisten taitojen harjaannuttamiseen sallivassa opiskeluilmapiiirissä, myös tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. Lisäksi ensimmäiseen tavoitteeseen on liitetty oppilaan ohjaaminen oman osaamisen arvioimiseen sekä vastuunottoon omasta oppimisesta (POPS, 2014). Kuudennen luokan päätteeksi oppilaan tulisi hyvän arvosanan, eli arvosanan kahdeksan, saavuttaakseen

osata arvioida ruotsin taitojensa kehittymistä jo suhteellisen realistisesti (POPS, 2014). Tämän ensimmäisen tavoitteen kannalta onkin siis mielenkiintoista tutkia, miten alakoulun B1-ruotsin oppikirjasarjoissa tuetaan omien oppimistavoitteiden asettamista ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettamista. Toisaalta tavoitteen toteutumisen kannalta kiinnostavaa on myös, millaisin keinoin oman osaamisen ja työskentelytaitojen arviointia oppikirjoissa harjoitellaan.

Siinä missä ensimmäinen tavoite kieltenopiskelutaitojen sisältöalueeseen liittyen keskittyy ennen kaikkea ruotsin kielitaidon ja metakognitiivisten taitojen kehittämiseen henkilökohtaisella tasolla, tuo toinen kieltenopiskelutaitoihin liitetty tavoite mukaan myös yhteiskunnallista näkökulmaa (ks. taulukko 1). Toinen tavoite kieltenopiskelutaitojen sisältöalueeseen liittyen on nimittäin rohkaista oppilaita hahmottamaan, miten merkittävä rooli ruotsin kielen osaamisella on sekä elinikäisen oppimisen taitojen että oman kielivarannon kehittämisessä. Tavoitteen mukaan oppilasta tulisi rohkaista etsimään ruotsinkielisiä oppimisympäristöjä sekä hyödyntämään kielitaitoa myös vapaa-ajallaan, ja kuudennen luokan päätteeksi oppilaan tulisikin arvosanan kahdeksan saavuttaakseen osata mainita joitain ruotsin kielen käyttömahdollisuuksia ja -alueita. (POPS, 2014.) Näiden tavoitteiden pohjalta voidaan todeta, että kieltenopiskelutaitojen tukemisen kannalta on mielekästä tutkia, miten ja millaisia ruotsin kielen käyttömahdollisuuksia B1-ruotsin oppikirjoissa nostetaan esille.

Taulukko 1: Kieltenopiskelutaitojen tavoitteet ja arviointi, koottu taulukosta: Ruotsin kielen B1-oppimäärän arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi ja hyvää osaamista kuvaavaa sanallista arviota / arvosanaa kahdeksan varten (POPS, 2014, 207)

<b>S2 Kielenopiskelutaidot</b>	
<b>Opetuksen tavoite</b>	<b>Hyvää / arvosanaa kahdeksan vastaava osaaminen 6. vuosiluokan päätteeksi</b>
T3 ohjata oppilasta harjaannuttamaan viestinnällisiä taitojaan sallivassa opiskeluilmapiirissä ja tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen sekä ottamaan vastuuta opiskelustaan ja arvioimaan osaamistaan	Oppilas harjaannuttaa ruotsin taitoaan ryhmässä myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen, huolehtii kotitehtävistään sekä osallistuu ryhmän työskentelyyn myönteisellä tavalla. Oppilas osaa arvioida ruotsin taitonsa kehittymistä suhteellisen realistisesti.
T4 rohkaista oppilaita näkemään ruotsin taito tärkeänä osana elinikäistä oppimista ja oman kielivarannon karttumista ja rohkaista ruotsinkielisten oppimisympäristöjen löytämiseen ja hyödyntämiseen myös koulun ulkopuolella	Oppilas osaa mainita joitakin ruotsin kielen käyttöalueita ja -mahdollisuuksia.

Oppiainekohtaisten tavoitteiden lisäksi POPS:ssa (2014) määritellään oppimiselle myös laaja-alaisia tavoitteita. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan kokonaisuutta, jonka muodostavat

sekä tiedot ja taidot että arvot ja asenteet. Näitä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita on opetussuunnitelmassa yhteensä seitsemän: 1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) itsestä huolehtimisen ja arjen taidot, 4) monilukutaito, 5) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6) työelämätaidot ja yrittäjäyys, ja 7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (POPS, 2014).

Näistä tavoitteista kieltenopiskelutaitoihin liittyy läheisimmin ensimmäinen, eli tavoite oppia ajattelemaan ja oppimaan. Vuosiluokilla 3–6 tulisi POPS:n mukaan keskittyä erityisesti vahvistamaan oppimaan oppimisen taitoja, ja oppilaita tulisi vähitellen ohjata myös itselle sopivimpien opiskelutapojen tunnistamiseen. Opintojen suunnittelua, tavoitteiden asettamista ja edistymisen seuranta tulisi kehittää kiinnittäen erityisesti huomiota säännöllisesti suoritettujen harjoitusten merkitykseen sekä omiin vahvuuksiin ja kehittämistarpeisiin. Oppilaita pitäisi 3–6-luokilla auttaa myös vähitellen hahmottamaan opintoihin liittyviä tavoitteita ja valintoja hieman pidemmälläkin aikavälillä, myös huoltajien kanssa keskustellen. Lisäksi POPS liittyy kieltenopiskelutaitoihin tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen sekä itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen laaja-alaiset tavoitteet. Näistä itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen tulisi ilmetä opiskelussa esimerkiksi aikataulujen laatimisen harjoitteluna. (POPS, 2014.)

## 4 Oppikirjojen rooli opetuksessa

Oppikirjat ovat perinteinen osa suomalaista koulutusjärjestelmää, ja niillä on keskeinen rooli opetussuunnitelman jalkauttamisessa opetukseen (Cantell, 2015). Oppikirjat ovat hyvin suosittuja myös kieltenopetuksessa (Harjanne ym., 2017). Koulutuksen arviointikeskuksen [Karvi] raportin (2022) mukaan oppikirja on yhä tärkein opetusväline kolmelle ruotsinopettajalle neljästä (Härmälä & Marjanen, 2023). Sen lisäksi, että kieltenopettajat suosivat opetuksessaan oppikirjoja, ovat aiemman tutkimuksen mukaan myös oppilaat itse pitäneet oppikirjojen lukemista tehokkaimpana tapana oppia vierasta kieltä (Aro, 2009). On siis hyvinkin perusteltua tutkia, miten opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista kielten oppikirjoissa tuetaan.

Opetuksen sisällöt ja oppimisen tavoitteet määritellään opetussuunnitelmassa, ja sen myötä opetussuunnitelman pitäisi olla merkittävin oppikirjojen sisältöihin vaikuttava tekijä. Koska opetushallitus ei nykyään valvo tai tarkasta oppikirjojen sisältöjä, on viimeinen vastuu oppikirjojen käytöstä ja POPS:n tavoitteiden toteutumisesta opettajalla (Mátyás & Skinnari, 2012). Parhaassa tapauksessa oppikirjat on kuitenkin suunniteltu niin, että ne auttavat siirtämään opetussuunnitelmassa määritellyt oppimisen tavoitteet käytäntöön (Kauppinen ym., 2008). Oppikirjailijaksi päädytään useimmiten jossain määrin sattumalta eikä oppikirjailijalle ole asetettu erityisiä pätevyysvaatimuksia. Suurin osa oppikirjojen kirjoittajista on kuitenkin koulutukseltaan opettajia. Lisäksi oppikirjat kirjoitetaan nykyisin pääsääntöisesti asiantuntijatyöryhmissä, joihin oppikirjakustantajat ovat koonneet kyseessä olevan oppiaineen opettajia, tutkijoita, ainedidaktikkoja sekä mahdollisesti myös erityisopettajia, mikä osaltaan lisää oppikirjojen luotettavuutta tiedonlähteinä ja opetuksen perustana. (Ruuska, 2015.)

Osa kieltenopettajista luottaa oppikirjojen tarjoavan tarvittavat opetussisällöt (*context-independent teachers*) (Harjanne ym., 2017), minkä vuoksi oppikirjojen on sanottu toimivan myös eräänlaisena kieltenopetuksen ”piilo-opetussuunnitelmana” (Kauppinen ym., 2008). Oppimateriaalitutkimuksella voidaan saada tärkeää tietoa siitä, millaisia nämä mahdolliset ”piilo-opetussuunnitelmat” ovat, eli toisin sanoen, millaisia virallisesta POPS:sta poikkeavia sisältöjä oppikirjat painottavat ja pitävät tärkeänä. Osa oppikirjoja aktiivisesti käyttävistä opettajista toki täydentää opetusta enemmän itse hankkimillaan tai suunnittelemillaan materiaaleilla, jotta ne vastaisivat paremmin heidän näkemyksiinsä tosielämän vaatimuksista

(*context-dependent teachers*) (Harjanne ym., 2017). Tällöin he eivät myöskään sellaisenaan siirrä oppikirjojen painotuksia ja mahdollisia puutteita opetukseen.

Oppikirjoilla ja työkirjoilla on suomalaisessa koulumaailmassa ja kielten opetuksessa myös ristiriitainen maine. Suosiostaan huolimatta opettajia ja opettajiksi opiskelevia varoitellaan nojaamasta liikaa valmiisiin oppimateriaaleihin (ks. esim. Uusikylä & Atjonen, 2005). Erityisesti paperille painettujen oppikirjojen ja oppimateriaalien on kritisoitu esimerkiksi aiheuttavan opetuksen etenemistä mekaanisesti oppimateriaalien määräämässä järjestyksessä (ks. esim. Kuuskorpi & Sipilä, 2016). Sähköiset materiaalit voisivat tarjota ratkaisuja mukautuvampaan ja yksilöllisempiä oppimiskokemuksia tarjoavaan opetukseen, jossa oppilas pääsee ottamaan itsenäisemmin vastuuta opintojen etenemisestä. Sähköiset materiaalit ovat myös lähtökohtaisesti helpommin muokattavissa yhteiskunnan tapahtumien ja yleisen arvo- ja ajatusmaailman muutosten mukaan (Pernaa & Veistola, 2019). Vaikka opettajien kiinnostus sähköisiä materiaaleja kohtaan on kasvanut vuosi vuodelta, ei asenteiden ja uskomusten muutos yksin kuitenkaan riitä tuomaan sähköisiä materiaaleja tiiviiksi osaksi peruskoulun opetusta, vaan tarvitaan myös panostamista laitteisiin, ohjelmistoihin ja verkkoyhteyksiin, koulutukseen tieto- ja viestintäteknologian pedagogiseen käyttöön liittyen (Ertmer ym., 2012).

Sen, että erityisesti paperille painettujen oppikirjojen ja oppimateriaalien on nähty aiheuttavan esimerkiksi opetuksen etenemistä mekaanisesti ja ennalta määrättyssä järjestyksessä, on ajateltu olevan pois nykymaailmassa arvostettuna pidettyjen oppimaan oppimisen ja yhteisöllisen tiedon rakentamisen taitojen harjoittelusta. Painettujen oppimateriaalien käyttämisen on ajateltu myös vaikeuttavan oppilaiden tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioimista ja hyödyntämistä osana opetusta, ja siten osaltaan heikentävän oppilaiden opiskelumotivaatiota. (ks. esim. Kuuskorpi & Sipilä, 2016.) Kun nämä edellä mainitut, oppimisen edellytyksiä heikentävät tekijät, yhdistetään siihen, miten tärkeä rooli oppilaslähtöisyydellä ja oppimaan oppimisen taidoilla on POPS:ssa, ja siihen, että painetut oppikirjat ovat hyvin suosittuja erityisesti kieltenopetuksessa, syntyy hyvin mielenkiintoinen vastakkainasettelu: Miten tukea oppimaan oppimisen taitoihin lukeutuvia kieltenopiskelutaitoja painetuissa oppimateriaaleissa, kun painettujen oppimateriaalien käyttämisen opetuksessa on väitetty jopa heikentävän juuri oppimaan oppimisen edistymistä? Tämä vastakkainasettelu nostaa oppimaan oppimisen tukemisen oppikirjasarjoissa tärkeäksi aiheeksi tutkia erityisesti sellaisten oppiaineiden, kuten kielten, osalta, joissa opetus perustuu usein juuri painettuihin oppikirjoihin (Harjanne ym., 2017).

## 5 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on saada käsitys siitä, miten kieltenopiskelutaitoja tuetaan B1-ruotsin alakoulun oppikirjasarjoissa. Aihetta lähestytään seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Miten oppikirjoissa harjoitellaan omien oppimistavoitteiden asettamista ja toiminnan suunnittelemista?
2. Millaisin keinoin oppikirjoissa harjoitellaan oman osaamisen ja työskentelytaitojen arviointia?
3. Miten oppikirjoissa on nostettu esiin erilaisia ruotsin kielen käyttömahdollisuuksia?
4. Millaisia opiskelumetodeja kirjat esittelevät?

Kysymysten jaottelun perustana on käytetty POPS:ssa 3–6 luokkien B1-ruotsin kieltenopiskelutaitojen opetukselle määritellyjä tavoitteita. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitetään, ohjaavatko tutkittavat oppikirjat asettamaan oppimiselle tavoitteita tai harjoittelemaan tavoitteiden saavuttamiseen johtavan toiminnan suunnittelua. Toisella tutkimuskysymyksellä pyritään löytämään vastauksia siihen, miten tutkittavissa oppikirjoissa harjoitellaan itsearviointia. Kysymys on kohdistettu sekä kielellisten taitojen että oman toiminnan ja työskentelytapojen arvioimiseen. Tutkimuskysymyksellä kolme kartoitetaan, miten oppikirjoissa tuodaan esiin erilaisia ruotsin kielen käyttömahdollisuuksia, kuten kielitaidosta hyötymistä opinnoissa, työelämässä tai matkustaessa. Viimeisellä tutkimuskysymyksellä selvitetään, millaisia vaihtoehtoisia opiskelumetodeja kirjat tuovat esiin. Lisäksi jokaisen tutkimuskysymyksen osalta tarkastellaan myös, millaiset tehtävätyypit opiskeltavan aiheen osalta painottuvat, ja lopulta pohditaan myös hieman, miten valinnat voivat mahdollisesti vaikuttaa oppimistuloksiin.

## 6 Menetelmät

### 6.1 Aineiston valinta

Tutkimuksen aineistona toimii kolme alakoulun kuudennelle luokka-asteelle suunnattua B1-ruotsin oppikirjasarjaa (ks. taulukko 2). Kirjat saatiin näytekappaleina kustantamolta. Kirjat on suunniteltu ensimmäisiksi ruotsin kielen oppikirjoiksi, ja niiden tarkoitus on perehdyttää oppilas ruotsin kielen alkeisiin. Oppikirjasarjat on laadittu POPS:n (2014) mukaan.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman voidaan katsoa antavan ajankohtaisen kuvan siitä, millaisia asioita B1-ruotsin opetuksessa pidetään tärkeinä, ja millaisena ruotsinkielen oppiaineen rooli osana koulutusta nähdään.

Taulukko 2: Tutkittavat oppikirjasarjat

Nimi	Luokka-aste	Kustantaja	Julkaisuvuosi
Hallonbåt 1–2 (yhdistetty tehtävä- ja tekstikirja)	6	Sanoma Pro Oy	2018
Katapult 1 (tehtäväkirja + tekstikirja)	6	Sanoma Pro Oy	2022
På gång 1 (tehtäväkirja + tekstikirja)	6	Sanoma Pro Oy	2017

Kaikki kolme oppikirjasarjaa ovat Suomen suurimman oppikirjakustantajan, Sanoma Pron, kustantamia, ja ne ovat laajasti käytössä suomalaisissa peruskouluissa. Valitsemalla tutkittavaksi yhden kustantajan kaikki B1-ruotsin kuudennen luokan oppikirjasarjat vältettiin tarve vertailla kustantamoita keskenään, sillä kuten tämäkin tutkimus osoittaa, ei yksi oppimateriaalisarja anna kuvaa kieltenopiskelutaitojen tukemisesta kaikissa kustantamon tarjoamissa kirjasarjoissa. Toisaalta koska kaikilla tutkimuksen oppikirjoilla on sama kustantaja, voitiin niiden myös olettaa eroavan toisistaan sisällöltään ja tyyliltään tarjotakseen mielekkään vaihtoehdon mahdollisimman monelle opettajalle. Myös julkaisuvuosi on kaikilla sarjoilla eri. På gång -oppimateriaalisarja on ollut tarjolla jo edellisen opetussuunnitelman aikaan. Sanoma Pron mukaan sarja on kuitenkin päivitetty ja ajanmukaistettu vastaamaan nykyistä opetussuunnitelmaa. Päivitetty versio På gång 1 -kirjoista on julkaistu vuonna 2017. Hallonbåt 1–2 on julkaistu vuotta myöhemmin, vuonna 2018. Katapult 1 -kirjat ovat tutkituista kirjoista tuoreimmat, ja ne on julkaistu vuonna 2022, eli tutkimuksen kirjoitushetkellä ne ovat ensimmäistä lukuvuotta käytössä. Kirjasarjoista Katapult ja På gång sisältävät erilliset tekstikirjat ja tehtäväkirjat, kun taas Hallonbåt 1–2 on yhdistetty työ- ja tekstikirja.

Tähän tutkimukseen on valittu aineistoksi oppimateriaalisarjojen sisältämät teksti- ja tehtäväkirjat. Teksti- ja tehtäväkirjoihin kuuluviksi materiaaleiksi on laskettu suoraan kirjojen kappaleisiin ja tehtäviin liittyvät sähköiset materiaalit, kuten tehtäviin liittyvät videot ja äänitteet. Samaa rajausta ovat käyttäneet muun muassa Karvonen ym. (2017) oppikirjoja käsittelevässä tutkimuskatsauksessaan. Tarkastelun rajaaminen näihin materiaaleihin perustuu oppi- ja työkirjojen rooliin käytetyimpinä oppimateriaaleina suomalaisessa perusopetuksessa (Karvonen ym., 2017). Pois on sen sijaan rajattu esimerkiksi Sanoma Pron tuottamat Bingel-oppimisalustan materiaalit, sillä painettu kirja on muun muassa Karvin (2022) raportin mukaan tärkein opetusväline ruotsin opetuksessa. Tutkimuksessa mukana olevat kirjasarjat eivät sisällä erillisiä opettajan oppaita. On kuitenkin mainittava, että kaikkiin tutkittaviin oppimateriaalisarjoihin on erikseen ostettavissa lisenssi opettajan digimateriaaliin. Lisenssi ostetaan vuodeksi kerrallaan ja sen kerrotaan Sanoma Pron verkkosivuilla sisältävän esimerkiksi tulostettavia kokeita.

## 6.2 Aineiston käsittely

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkittavat käsitteet ovat ennalta tiedossa, ja aineistoa analysoidaan palaamalla tutkittavaan aineistoon teemojen tarkentumisen myötä yhä uudelleen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa perehdyin nykyiseen POPS:iin (2014) ja erityisesti siihen, mitä POPS toteaa kieltenopiskelutaitojen tukemisesta alakoulun B1-ruotsin opetuksen osalta. POPS:n tavoitteiden ja arviointikriteerien pohjalta muodostin kieltenopiskelutaitoja mahdollisimmat kattavasti mittaavat kategoriat, jotka toimivat sisällönanalyysin perustana. Kategorioiden pohjana valitsin käyttää nimenomaan POPS:a, sillä sen sisältö, toisin kuin esimerkiksi aikaisempien tutkimusten sisältö, on kaikkea Suomessa tapahtuvaa perusopetusta velvoittavaa. Käsitteiden määrittelyssä ja tutkimuksen muissa osioissa hyödynsin kuitenkin myös metakognition ja oppimaan oppimisen käsitteiden aikaisempia määritelmiä sekä aiheesta aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia.

Analyysiyksikköinä tutkimuksessa toimivat oppikirjojen sisältämät tehtävät sekä kappaleiden sisältämät tekstit. Tehtävät laskettiin yhdeksi yksiköksi, vaikka niissä olisi ollut monta osaa (esim. kohdat a, b ja c). Tekstit laskettiin yhdeksi yksiköksi, jos ne olivat saman otsikon alla, tai ilman otsikkoa selkeästi yhdeksi tekstiksi rajattuna, esimerkiksi laatikossa tai puhekuplassa. Yksi analyysiyksikkö voitiin luokitella kuuluvaksi useampaan kategoriaan, mikäli se sisälsi moneen eri kieltenopiskelutaitoja tukevaan kategoriaan liittyviä sisältöjä.

Oppikirjojen sisältöjen luokittelun kategorioittain tein useampaan kertaan, jotta kategorioiden määrä ja muotoilu varmistuivat. Aluksi kategorioita oli kuusi: opintojen suunnittelu, tavoitteiden asettaminen, oman osaamisen arvioiminen, ruotsin kielen käyttömahdollisuudet ja käyttö arkisissa yhteyksissä sekä elinikäinen oppiminen ja opiskelumetodit. Alustavien kategorioiden muodostamisen jälkeen tutustuin jokaisen tutkittavan kirjan ensimmäisiin kappaleisiin ja testasin kategorioiden toimivuutta käytännössä. Esitestauksen aikana kävi kuitenkin ilmi, että opintojen suunnittelua ja tavoitteiden asettamista ei ollut mielekästä erottaa toisistaan, sillä sisällöt olivat niiden osalta hyvin päällekkäisiä. Elinikäinen oppiminen osoittautui puolestaan niin laajaksi kokonaisuudeksi, että sen alle sijoitettavia tehtäviä oli haastavaa, ellei mahdotonta, rajata järkevästi. Elinikäinen oppiminen voidaan sen sijaan nähdä yhtenä kattokäsitteenä tässä tutkimuksessa tutkittavien pienempien kokonaisuuksien yläpuolella. Lopullisessa analyysissä kategorioita oli käytössä neljä (ks. taulukko 3), ja ne olivat 1) opintojen suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen, 2) oman osaamisen ja työskentelytaitojen arviointi, 3) ruotsin kielen käyttömahdollisuudet ja käyttö arkisissa yhteyksissä sekä 4) opiskelumetodit.

Lopullisten kategorioiden muodostuttua analysoin vielä jokaisen oppikirjan kokonaisuudessaan vähintään kahdesti. Merkitsin epäselvät kohdat muistiin ja nostin ne esiin tutkimusseminaareissa saadakseni niiden osalta myös ulkopuolisen henkilön mielipiteen oman tulkintani tueksi. Koska monessa tehtävässä oli aiheita useammasta kategoriasta, on osa tehtävistä merkitty useamman kuin yhden kategorian alaisuuteen. En siis tutkimuksessa yrittänyt luokitella kirjan tehtäviä aiheen mukaan, vaan tarkoituksena oli etsiä ennalta määriteltyjä aihepiirejä oppikirjojen testeistä ja tehtävistä sekä tarkastella näiden esiintyvyyttä tutkittavana olevissa materiaaleissa.

Taulukko 3: Oppikirjan sisältöjen luetteloiminen kategorioittain

<b>Tutkittava kirja:</b> _____			
<b>Opintojen suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen</b>	<b>Oman osaamisen arvioiminen</b>	<b>Ruotsin kielen käyttömahdollisuudet ja käyttö arkisissa yhteyksissä</b>	<b>Opiskelumetodit</b>
Sivunumero + mahdollinen tehtävännumero tai otsikko			

Tutkittavia aiheita vastaavat oppikirjojen sisällöt taulukoin kategorioittain kirjojen välisten eroavaisuuksien tarkastelun helpottamiseksi. Löydöt merkitsin Excel-tilukoon muodossa

”s. 50, t. 4” tai vaihtoehtoisesti esimerkiksi tehtävän nimellä muodossa ”s. 50, Mina ord”. Koodien lisäksi kirjoitin tarvittaessa muistiin lyhyen tiivistelmän tehtävän tai kappaleen sisällöstä helpottamaan kyseisiin kohtiin palaamista tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa. Kaikkien tehtävien kohdalla tarkempi kuvailu ei ollut tarpeen, sillä moni tehtävistä toistui kappaleesta toiseen samankaltaisena, ja sisältö selvisi tehtävän nimestä. Jokaisesta tutkittavasta kirjasta tein oman taulukkonsa, eli yhteensä taulukoita muodostui viisi. Tuloksia kirjoittaessa yhdistin toisinaan Katapult 1 -tehtäväkirjan ja -tekstikirjan, sekä På gång 1 -tehtäväkirjan ja -tekstikirjan käsiteltävänä olevaa kategoriaa vastaavat sisällöt oppikirjasarjoittain yhdeksi luvuksi laskemalla yhteen kahden taulukon sisällöt. Tehtäväkirjojen ja tekstikirjojen sisältöjen taulukoiminen erikseen oli tarpeellista, jotta sain käsityksen siitä, jakautuivatko kieltenopiskelutaitoihin liittyvät sisällöt niiden välillä tasaisesti, vai painottuivatko sisällöt jompaankumpaan kirjatyyppiin. Toisaalta taas näiden taulukoiden yhdistäminen oli paikoin tarpeen, jotta vertailu sekä tekstit että tehtävät sisältävään Hallonbåt 1–2 -kirjaan mahdollistui. Taulukoiden ulkopuolella listasin erikseen kirjojen sisältämät tietoisikut/opiskeluvinkit. Samalla kun analysoin aineistoa luetteloiden tutkittavia aiheita vastaavia sisältöjä kategorioittain, kirjoitin erilliseen dokumenttiin muistiin myös muita aineistosta esiin nousevia, tutkittavan aiheen kannalta kiinnostavia huomioita.

Aineiston jaottelun ja taulukoiminnan jälkeen suoritin taulukkomuotoon kootun aineiston kvantifioinnin, eli erittelin taulukoiden sisältöjä laskemalla kuinka monta kertaa eri teemat esiintyvät aineistossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Numeerinen vertailu auttoi saamaan kattavamman näkökulman eri teemojen yleisyydestä suhteessa toisiinsa, eli luomaan käsityksen siitä, painottuuko jokin tutkittavaan aiheeseen liittyvistä teemoista ylipäättään kirjoissa enemmän tai vähemmän suhteessa muihin tutkittaviin teemoihin. Kvantifiointi auttoi myös hahmottamaan, miten eri kategorioihin sisältyvät tehtävät ja tekstit jakautuvat tutkittavien oppikirjojen välillä, eli missä kirjoissa kieltenopiskelutaitoja tuetaan enemmän ja missä vähemmän. Samalla se antoi käsityksen eri kirjojen painotusalueista kieltenopiskelutaitoihin liittyen.

Tulokset kokosin taulukoiden ja erikseen muistiin kirjattujen huomioiden perusteella. Tarkempaa tulkintaa tehdessä pyrin nostamaan esiin asioita ja aiheita, jotka vaikuttivat toistuvilta tai muulla tavalla merkityksellisiltä. Tulkintojen tueksi nostin tekstiin esimerkkejä oppikirjojen teksteistä ja tehtävistä.

### 6.3 Aineiston valinnan ja tutkimusmenetelmän luotettavuus

Pyrin valitsemaan tutkittavan aineiston ja tutkimusmenetelmät mahdollisimman läpinäkyvästi sekä pitämään suhtautumisen aineistoon ja analyysiin mahdollisimman neutraalina. Itselläni tutkijana ei ole henkilökohtaista sidettä mihinkään oppikirjasarjaan, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuskysymykset on lisäksi aseteltu niin, ettei niihin vastaaminen vaadi oppikirjojen asettamista paremmuusjärjestykseen, mikä helpotti neutraaliin tulkintaan pyrkimistä. Valitsemalla tutkittavaksi yhden kustantamon kaikki kuudennen luokan B1-ruotsin opetukseen suunnatut oppimateriaalisarjat sen sijaan, että olisin itse valinnut yksittäisiä oppikirjasarjoja eri kustantamoilta, pyrin minimoimaan omien valintojeni vaikutukset tutkimustuloksiin. Tutkimusmenetelmä pohjautui tieteellisten tutkimusten tekoa ohjaaviin, yleisesti hyväksytyihin periaatteisiin (mm. Tuomi & Sarajarvi, 2018).

Myös analyysivaiheessa tavoitteena oli kirjoittaa analyysin vaiheet auki mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti. Tutkimuksen vaiheiden yksityiskohtainen kuvailu mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden, mikä lisää luotettavuutta. Vaikka pyrin tutkimuksen osalta myös objektiivisuuteen, on kuitenkin hyvä huomioida ettei objektiivisuus koskaan ole täysin mahdollista laadullisessa tutkimuksessa, sillä johtopäätökset ovat aina tutkijan omia tulkintoja tutkittavista aiheista. Osaltaan tutkimuksen luotettavuutta paransi se, että kielenopiskelutaitoihin liittyviä oppimisen osa-alueita ei muodostettu itse, vaan ne koottiin sen perusteella, mitä POPS (2014) aiheeseen liittyen toteaa.

Aikaa tutkimuksen suunnittelulle ja toteuttamiselle varasin runsaasti, jotta syvälinen perehtyminen aineistoon oli mahdollista. Oppikirjat kävin läpi useaan kertaan, jotta analyysissä käytettävät kriteerit olisivat jokaisen kirjan kohdalla mahdollisimman yhdenmukaiset eikä tutkimuksen tuloksiin vaikuttaisi missä järjestyksessä kirjat on analysoitu. Käytössä olevat kriteerit tarkentuivat ja vahvistuivat samalla, kun kirjoissa esiintyvät tehtävätyypit ja sisällöt tulivat tutuiksi. Aineiston luokitteluun käytettävää menetelmää testattiin ensin kirjojen ensimmäisiin kappaleisiin, jonka jälkeen analyysimenetelmää muokattiin tehtyjen huomioiden perusteella. Sen jälkeen koko aineisto koodattiin ensin alustavasti, ja lopulta vielä kokonaisuudessaan vähintään kerran uudelleen lopullisten luokittelukriteerien mukaan (ks. luku 6.2 Aineiston käsittely). Tämän tyyllisen uudelleenjaottelun ja -analyysin avulla voidaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajarvi, 2018).

Analyysin luotettavuutta voi parantaa myös tutkijatriangulaatiolla (ks. esim. Cohen ym., 2007), joka tosin tässä tutkimuksessa jäi melko vähäiseksi, sillä tutkimus toteutettiin yhden tutkijan toimesta. Tällaisessa tutkimuksessa luotettavuutta olisi parantanut erityisesti rinnakkaiskoodaaja, joka olisi toistanut luokittelun samoja kriteerejä käyttäen ja tuonut esiin mahdolliset eroavaisuudet luokittelussa (Cohen ym., 2007). Hirsjärvi kollegoineen (2009) on kuitenkin todennut, että pro gradu -tutkielmaa kirjoitettaessa tutkimusmenetelmien läpinäkyvyys ja tutkijatriangulaatio toteutuvat myös esimerkiksi seminaareissa ja ohjauksissa. Seminaareissa ja ohjauksissa töitä käsitellään julkisesti, ja niistä annetaan palautetta sekä keskustellaan töiden ongelmakohtista (Hirsjärvi ym., 2009). Voidaan siis todeta, että vaikka tutkielman on kirjoittanut yksi tutkija, on triangulaatio kuitenkin toteutunut edeltävän kaltaisissa tilanteissa. Tällaisella vertaisarvioinnilla voidaan tutkimuksen teossa vaikuttaa siihen, että tutkijan omat asenteet ja ennakkokäsitykset vaikuttaisivat tutkimuksen lopputulokseen mahdollisimman vähän. (Cohen ym., 2007). Lisäksi triangulaatio on toteutunut teoriataustassa, jossa on nostettu esiin ja yhdistetty erilaisten teorioiden näkökulmia (Hirsjärvi ym., 2009).

## 7 Tulokset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten kieltenopiskelutaitoja tuetaan B1-ruotsin alakoulun oppikirjasarjoissa. Tässä luvussa vastauksia tutkimuskysymyksiin on esitelty niin, että jokaisessa alaluvussa vastataan yhteen tutkimusongelmaan. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään, miten tutkittavana olleet oppikirjat tukevat oppilasta opintojen suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen harjoittelussa. Toisessa alaluvussa kuvaillaan, miten tutkittavissa kirjoissa toteutetaan ja harjoitellaan itsearviointia. Sen jälkeen kerrotaan, millaisia ruotsin kielen käyttömahdollisuuksia kirjat nostivat esiin, ja lopuksi luodaan vielä katsaus tutkittavana olleissa kirjoissa esiteltyihin opiskelumetodeihin.

### 7.1 Opintojen suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen

Tutkittavat kirjat eroavat melko runsaasti sen suhteen, miten paljon niissä ohjataan opintojen suunnitteluun ja omien tavoitteiden asetteluun. Kahden kirjasarjan, Katapultin ja Hallonbåtin, kuudennen luokan kirjat sisältävät opintojen suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen liittyviä tehtäviä, kun taas På gång -kirjoissa aiheeseen liittyviä tehtäviä ei ole ainuttakaan. Päätin tässä tutkimuksessa yhdistää opintojen suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen liittyvät tehtävät yhteiseksi tutkittavaksi kokonaisuudeksi, sillä niiden erottaminen toisistaan osoittautui monin paikoin hyvin haastavaksi. Tyypillinen esimerkki rajan vedon haastavuudesta on tehtävänanto ”Näiden ruotsinkielisten sanojen ääntämistä harjoittelen vielä lisää: \_\_\_\_\_.” (Hallonbåt 1–2, esim. s. 50).

Eniten opintojen suunnittelua ja tavoitteiden asettamista sisältäviä tehtäviä on Katapult 1 -tehtäväkirjassa, yhteensä 18 kappaletta. Sarjan tekstikirjassa aiheeseen liittyviä tehtäviä ei ole ollenkaan. Tehtäväkirjassa jokainen kappale alkaa ”Mina mål” -tehtävällä, jossa luetellaan tavoitteet, jotka kirjan tekijät ovat määritelleet kappaleelle (ks. kuva 1). Tässä tutkimuksessa Mina mål -tehtävät on kuitenkin luokiteltu oman osaamisen ja työskentelytaitojen arvioinniksi, sillä tavoitteet on valmiiksi määriteltä ja niihin liittyy tehtävänanto ”Merkitse, mistä sinulla on jo tietoa.”. Sen sijaan Mina mål -tehtäviä seuraava ruutu ”Merkitse, mikä työskentelyn tavoitteista on sinulle tärkein ruotsin opiskelussa tässä kappaleessa. Voit kirjoittaa myös oman tavoitteen.” (ks. kuva 1), on luokiteltu opintojen suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen -kategoriaan.

**1** **Hej!**



**MINA MÅL**

Alla näet kappaleen tavoitteet.  
Merkitse, mistä sinulla on jo tietoa.

- Osaan tervehtiä ja esitellä itseni lyhyesti.
- Osaan lukusanat 0–15.
- Osaan sanoa ruotsiksi minä, sinä, hän, me, te ja he.

**Merkitse, mikä työskentelyn tavoitteista on sinulle tärkein ruotsin opiskelussa tässä kappaleessa. Voit kirjoittaa myös oman tavoitteen.**

- Työskentelen ahkerasti tunnilla.
- Yritän huomata ruotsin kieltä myös oppituntien ulkopuolella.
- Pidän huolta opiskeluvälineistäni.
- \_\_\_\_\_

Kuva 1. Katapult 1 -tehtäväkirja, s. 14

Osa Katapult 1-tehtäväkirjan tehtävistä antaa mahdollisuuden opintojen suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen, riippuen kuitenkin hieman siitä, miten tehtävät toteutetaan. Esimerkiksi työskentelytapoihin liittyvää tehtävää (ks. kuva 2) voidaan hyvin hyödyntää opintojen suunnittelussa ja tavoitteiden asettamisessa. Kyseisen tehtävän tehtävänanto on ”Lue kappaleiden tekstejä tai sanastoja eri tavoilla. Saatko lukuvuoden aikana luettua jokaisella seuraavista tavoista?”, ja ehdotetut opiskelutavat on aseteltu bingo-ruudukkoon, josta oppilas voi rastittaa ruutuja sitä mukaa kun on kyseistä tapaa kokeillut.

**5 TESTA.**  
**Lue kappaleiden tekstejä tai sanastoja eri tavoilla. Saatko lukuvuoden aikana luettua jokaisella seuraavista tavoista?**

Lue sanoja ruotsiksi viisi minuuttia...

yhdellä jalalla hyppien	aurinkolasit päässä	pää alaspäin sohvalla lojuen	kirja ylösalaisin	kuiskaamalla	niin hitaasti kuin suinkin
laulaen itse keksimälläsi sävelmällä	tömistellen jaloilla tahtia	suurennuslasilla	peilin edessä	kynttilän valossa	pompottaen samalla palloa
kaverin kanssa kilpaa	hampaat yhdessä	peiton alla taskulampun valossa	vessassa istuen	musiikin tahtiin	nenästä kiinni pitäen
aakkosjärjestyksessä	toinen silmä kiinni	kirjoittaen sanoja värikynillä	varpaillaan hiippaillen	talouspaperirullan läpi toitottaen	kyykysä kävellen

Kuva 2. Katapult 1 -tehtäväkirja, s. 9, t. 5

Toinen vielä selkeämmin tavoitteiden asettamista sisältävä tehtävä on jokaisen seitsemän kappaleen lopussa oleva Jag kan -tehtävä. Kyseinen tehtävä keskittyy ensisijaisesti oman osaamisen arviointiin, mutta sen viimeisenä arvioitavana kohtana on oman tavoitteen asettaminen ja arvioiminen (ks. kuva 3). Jotta tehtävä palvelisi parhaalla mahdollisella tavalla, tulisi opettajan muistaa ohjeistaa oppilaita asettamaan tavoite jokaisen kappaleen aluksi, vaikka se sijaitseekin kirjassa kappaleiden lopussa.

**Jag kan** Kuinka hyvin onnistuit? Väritä.

Osallistuin ryhmän toimintaan aktiivisesti. 

Kokeilin erilaisia tapoja harjoitella ruotsin kieltä. 

Arvioin osaamistani säännöllisesti. 

Oma tavoite: \_\_\_\_\_ 

Osaan kertoa kesäloma-suunnitelmistani. 

Osaan nimetä kulkuvälineitä. 

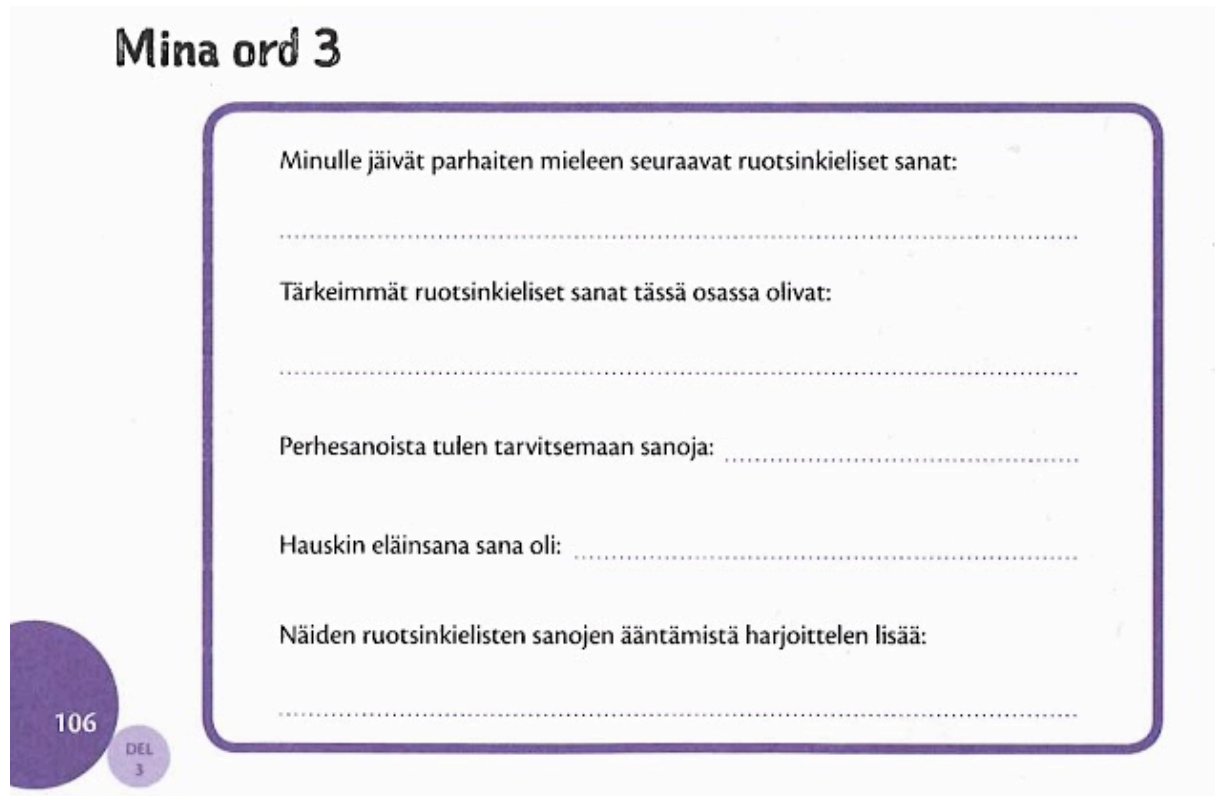
Osaan kertoa kellonaikoja. 

**NU KÖR VI IGEN!**

Text 8 187

Kuva 3. Katapult 1 -tehtäväkirja, s. 187

Hallonbåt 1–2 -kirjassa opintojen suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen liittyviä tehtäviä on yhteensä seitsemän. Katapult 1 -kirjan tavoin myös Hallonbåt-kirjassa kappaleiden aluksi määritellään kappaleeseen liittyvät oppimistavoitteet. Koska tavoitteet on määritelty kirjan kirjoittajien toimesta valmiiksi (esim. ”Opit: tekemään ostoksia, kertomaan ostoksistasi, kertomaan millainen jokin esine tai asia on, numeroita 100– ja yhdistämään adjektiivin ja substantiivin.” (s. 190)), en tässä tutkimuksessa luokittelen näitä osia mukaan opintojen suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen -kategoriaan. Sen sijaan tähän kategoriaan on laskettu mukaan jo aiemmin mainitut Mina ord -tehtävät, jotka keskittyvät pääosin arviointiin (ks. luku 7.2 Oman osaamisen ja työskentelytaitojen arviointi), mutta joiden viimeisessä kohdassa oppilaan tulee päättää mitä sanoja hän asettaa tavoitteeksi harjoitella vielä lisää (ks. kuva 4).



Kuva 4. Hallonbåt 1–2, s. 106, Mina ord 3

Kokoavasti voidaan todeta, että opintojen suunnitteluun ja tavoitteiden asettamisen harjoitteluun keskitytään tutkittavissa kirjoissa melko vähän. Katapult- ja Hallonbåt-kirjoissa tehtäviä on vähän, ja ne ovat sisällöltään hyvin mekaanisia, kuten esimerkiksi rastin merkitseminen ruutuun. Oppilaan oma tuottaminen jää vähäiseksi ja rajautuu lauseiden jatkamiseen tai pyydettyjen asioiden listaamiseen (ks. esim. kuva 4). Tehtävissä ei myöskään ole vaihtelevuutta, vaan ne toistuvat kappaleesta toiseen samanlaisina. På gång - oppikirjasarjan tutkittavana olevista kirjoista opintojen suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen harjoitteluun liittyvät sisällöt taas puuttuvat täysin.

## 7.2 Oman osaamisen ja työskentelytaitojen arviointi

Jokainen tutkittavista oppikirjasarjoista sisältää oman osaamisen ja työskentelytaitojen arviointia, mutta aiheeseen liittyvien tehtävien sisältö ja tyyli vaihtelevat. Eniten tähän aiheeseen liittyviä sisältöjä on Katapult 1 -tehtäväkirjassa (yhteensä 25 tehtävää). Heti kirjan aluksi oppilas laitetaan refleктоimaan omia, aikaisempia kieliopintojaan. Tehtävänä on muun muassa pohtia, mitä kieliä oppilas jo osaa (ks. kuva 5). Lisäksi oppilas saa rastittaa listalta asiat, joita jo osaa (esim. Osaan sanoa *Hei!* ruotsiksi.). Katapult 1 -tehtäväkirjan alkupuolella keskitytään oman osaamisen arvioinnin ohessa arvioimaan myös itselle sopivia

opiskelumenetelmiä, ja sitä, missä aikaisemmasta kielitaidosta on ollut oppilaalle hyötyä. Samalla esitellään, millaisia erilaisia opiskelumenetelmiä kielten opiskelussa voi hyödyntää. Eräässä tehtävässä (s.7, t. 2) oppilas pääsee arvioimaan itselleen sopivia opiskelumenetelmiä rastittamalla listalta, millä tavoin hän kokee oppivansa kieliä parhaiten (ks. kuva 5).

**1 JOBBA I PAR.**  
**Pohdi parisi kanssa aikaisempia kieliopintojasi. Pohtikaa vastaukset ainakin näihin kysymyksiin.**

Mitä kieliä jo osaat?                      Miten olet aloittanut kielten harjoittelun?

Muistatko millaista oli aloittaa uuden kielen opiskelu?

Missä tilanteissa olet tarvinnut osaamiasi kieliä?

Mistä asioista on ollut sinulle hyötyä kielenopiskelussa?

Onko joistain asioista ollut sinulle haittaa kielenopiskelussa?

**2 MARKERA.**  
**Merkitse sinuun parhaiten sopivat vaihtoehdot.**

Opin kieliä parhaiten

<input type="checkbox"/> kuuntelemalla	<input type="checkbox"/> puhumalla	<input type="checkbox"/> katsomalla videoita
<input type="checkbox"/> parin kanssa	<input type="checkbox"/> lukemalla	<input type="checkbox"/> kotiväen kanssa
<input type="checkbox"/> kynätehtäviä tekemällä	<input type="checkbox"/> yksin	
<input type="checkbox"/> musiikin kautta	<input type="checkbox"/> leikkien avulla	

Kuva 5. Katapult 1 -tehtäväkirja, s. 7, t. 1 & 2

Ensimmäisen, erillisen arviointikokonaisuuden jälkeen oman osaamisen arvioiminen kulkee Katapult 1 -tehtäväkirjassa säännöllisesti mukana tehtäväkirjan tehtävissä. Jokaisen kappaleen aluksi kirja määrittelee kappaleelle valmiiksi suunnitellut tavoitteet, ja oppilaan tehtävä on rastittaa, mistä hänellä on tietoa jo entuudestaan (ks. kuva 1). Jokaisen kappaleen jälkeen on kappaleen aikana harjoiteltujen asioiden osaamista mittaava tehtävä ”Kolla vad du kan”, joka on ikään kuin harjoituskoe, josta oppilaan pitäisi jakson aikana kerryttämiensä taitojen avulla selviytyä ilman apua. Jokaisen kappaleen viimeinen tehtävä ennen mahdollisia kertaustehtäviä on tehtävä ”Jag kan”. Näissä tehtävissä ohjeena on värittää bussin kuvia sen mukaan, miten hyvin oppilas kokee onnistuneensa kyseisissä asioissa (ks. kuva 3). Tehtävien kolme ensimmäistä väittämää keskittyvät jokaisessa kappaleessa oman toiminnan arvioimiseen.

Neljän ensimmäisen kappaleen osalta nämä väittämät ohjaavat oppilasta pohtimaan, onko hän työskennellyt tunnilla ahkerasti, onko hän yrittänyt huomata ruotsin kieltä myös oppituntien ulkopuolella ja onko hän pitänyt huolta opiskeluvälineistään. Seuraavissa, ja samalla viimeisissä, neljässä kappaleessa oppilaan tehtävänä on näiden sijaan pohtia, onko hän osallistunut ryhmän toimintaan aktiivisesti, onko hän kokeillut erilaisia tapoja harjoitella ruotsin kieltä ja onko hän arvioinut osaamistaan säännöllisesti. Lisäksi Katapult 1 -tehtäväkirjan Jag kan -tehtävät sisältävät vaihtelevia, oppilaan kielitaitoon liittyviä väittämiä, jotka perustuvat kappaleelle asetettuihin oppimistavoitteisiin. Näissä kielitaitoon liittyvissä väittämässä pohditaan esimerkiksi sitä, osaako oppilas tervehtiä ja esitellä itsensä lyhyesti ruotsiksi, osaako hän lukusanat 0–15 ja osaako hän muodostaa myönteisiä virkkeitä. Lisäksi oppilaalla on mahdollisuus arvioida oman tavoitteen toteutumista. Oma tavoite voi olla yhtä hyvin joko kielitaitoon tai työskentelytaitoihin liittyvä. Katapult-sarjan osalta kaikki oman osaamisen ja työskentelytaitoihin liittyvät sisällöt on keskitetty tehtäväkirjaan ja tekstikirjasta aiheeseen liittyvät sisällöt puuttuvat.

Toiseksi eniten oman osaamisen arviointia sisältäviä tehtäviä on Hallonbåt 1–2 -kirjassa (yhteensä 14 tehtävää). Kirjan seitsemästä kappaleesta jokaisen loppuun on ”Jag kan” -tehtävä. Samoin kuin Katapult-sarjassakin (ks. kuva 3, s. 27), myös Hallonbåt-sarjassa Jag kan -tehtävät sisältävät listan väittämiä, joihin liitettyjä kuvia oppilaat joko värittävät sen mukaan, miten hyvin kokevat kyseisen asian hallitsevansa, tai jotka he merkitsevät toteutuneiksi rastilla. Osa tehtävien väittämistä käsittelee ruotsin kielen osaamista, kuten sitä, kokeeko oppilas osaavansa kysyä ruotsiksi kaverin kuulumisia tai säätä, tai kokeeko hän esimerkiksi osaavansa tehdä ostoksia ruotsiksi. Näihin oppilas vastaa värittämällä mielestään sopivan määrän vadelman kuvia. Lisäksi Jag kan -tehtävät sisältävät muutaman väittämän myös liittyen kappaleen aikana toteutuneisiin työskentelytapoihin ja toimintaan luokassa. Työskentelytapoihin liittyen oppilaan tehtävänä on pohtia muun muassa sitä, osaako hän päätellä uusien sanojen merkityksiä muiden kielten avulla, onko hän löytänyt itselleen sopivia tapoja opetella sanoja, onko hän auttanut luokkakavereitaan tehtävien teossa ja onko hän käyttänyt tietotekniikkaa ruotsin opiskelussa. Näitä ei kielitaitoon liittyvistä väittämistä poiketen arvioida värittämällä, vaan ne merkataan toteutuneiksi rastilla.

Toinen Hallonbåt 1–2 -kirjassa joka kappaleen päätteeksi toistuva oman osaamisen arviointiin liittyvä tehtävä on nimeltään ”Mina ord” (ks. kuva 4). Mina ord -tehtävissä oppilaan tulee esimerkiksi kertoa, mitkä sanat kappaleesta jäivät parhaiten mieleen tai mitkä sanat kappaleessa olivat helpoimpia ääntää. Lisäksi Mina ord -tehtävät sisältävät oman osaamisen

arvioinnin lisäksi ruotsin kielen käyttömahdollisuuksien pohtimista (ks. luku 7.3 Ruotsin kielen käyttömahdollisuudet ja käyttö arkisissa yhteyksissä), sekä tavoitteiden asettamista (ks. luku 7.1 Tavoitteiden asettaminen ja opintojen suunnittelu).

Vähiten oman osaamisen arviointia on På gång -sarjan kirjoissa. På gång 1 -tekstikirja ei sisällä yhtäkään oman osaamisen arviointiin ohjaavaa tehtävää. På gång 1 -tehtäväkirjassa oman osaamisen arviointiin liittyviä tehtäviä on vain kolme. Ensimmäinen tehtävistä on heti kirjan alussa, ja se sisältää kysymyksiä liittyen ruotsin kielen ennakkotaitoihin ja kulttuurin tuntemukseen. Ensimmäisenä tehtävässä oppilaan tulee värittää ”motivaatiomittari” sen mukaan, mikä lukema kuvaa oppilaan innokkuutta aloittaa uusi kieli (ks. kuva 6). Sen lisäksi tehtävänä on jatkaa lauseita ”Olen kuullut/nähnyt ruotsin kieltä...”, ”Osaan sanoa ruotsiksi joitakin sanoja, kuten...” ja ”Tiedän nimeltä joitakin ruotsalaisia, kuten...”.

**LÄHTÖKUOPISSA**

**Millä mielellä lähdet opiskelemaan uutta kieltä?**  
**Väritä motivaatiomittariin, mikä lukema kuvaa innokkuuttasi aloittaa uusi kieli.**



Olen kuullut/nähnyt ruotsin kieltä \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 missä?

Osaan sanoa ruotsiksi joitakin sanoja, kuten \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Tiedän nimeltä joitakin ruotsalaisia, kuten \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Kuva 6. På gång 1 -tehtäväkirja, s. 6, Lähtökuopissa

Seuraava oman osaamisen arviointiin liittyvä tehtävä on ”välietappi” noin kirjan puolivälissä, ja siinä oppilaan tehtävä on jatkaa lauseita ”Opiskelu on ollut ihan kivaa, koska...”, ”Olen

kokenut vaikeana...” ja ”Olen oppinut...”. Lisäksi välietappi-tehtävässä arvioidaan opiskelumotivaatiota värittämällä uudelleen ”motivaatiomittari”. Kolmas ja viimeinen oman osaamisen arviointiin liittyvä tehtävä on tehtäväkirjan loppupuolella, ennen kulttuuriin liittyviä tehtäviä ja kertaustehtäviä. Tehtävän otsikko on ”Maalissa!” ja ohjeena on rastittaa ruutu, kun kyseinen tehtävä on suoritettu (ks. kuva 7).

**MAALISSA!**

**Rastita ruutu, kun olet hoitanut homman.**

**1 Olen harjoitellut kysymysten tekemistä**

tehtävä 8 s. 118.       tehtävä 7 s. 167.

tehtävä 6 s. 134.       tehtävä 6 s. 179.

tehtävä 8 s. 151.

**2 Osaan kertoa tekstin sisällön**

tehtävä 9 s. 118.       tehtävä 8 s. 167.

tehtävä 7 s. 135.       tehtävä 7 s. 179.

tehtävä 11 s. 154.

**3 Olen kirjoittanut oman blogimerkinnän**

tehtävä 19 s. 125.       tehtävä 14 s. 157.

tehtävä 17 s. 141.       tehtävä 11 s. 169.

**4 Olen opetellut rakenteet ja hallitsenkin nyt**

ett-sanojen monikon.

omistussanat *minun, sinun, hänen, Villen...*

käänteisen sanajärjestyksen päälauseessa.

**5 Työskentelyäni ja suorituksiani vastaa parhaiten**

arvosana 5.       arvosana 8.

arvosana 6.       arvosana 9.

arvosana 7.       arvosana 10.

Kuva 7. På gång 1 -tehtäväkirja, s. 181, Maalissa!

Yhteenvedona voidaan sanoa, että jokainen tutkimuksessa käsiteltävä kirjasarja sisältää jonkin verran oman osaamisen arvioimista. Erot kirjojen välillä ovat kuitenkin merkittäviä. Eniten oman osaamisen arvioimista käsittelevä kirjasarja, Katapult, sisältää yhteensä 25 aiheeseen liittyvää tehtävää. Vähiten oman osaamisen arvioimista käsittelevässä kirjasarjassa, På gång:ssa, aiheeseen liittyviä tehtäviä on kolme. Tyypillisin tehtävä oman osaamisen arviointiin liittyen on lista väittämiä, joiden perään oppilas joko merkitsee rastin paikkansa

pitävyyden merkiksi, tai joiden paikkansa pitävyyttä oppilaan tulee arvioida valmiiksi annetulla mittarilla. Toinen tyypillinen tehtävä sisältää lauseiden alkua, joita oppilaan tulee jatkaa itseensä sopivalla tavalla. Katapult- ja Hallonbåt-kirjoissa oman osaamisen arviointiin liittyvät tehtävät toistuvat hyvin saman tyyppisinä kappaleesta toiseen. På gång -kirjassa oman osaamisen arviointiin liittyvät tehtävät eroavat enemmän keskenään, ja ne on sijoitettu jokaisen kappaleen sijaan kirjan alkuun, keskivaiheelle ja loppuun. Kaikissa kirjoissa arviointi on lähinnä kertaluontoista ja tapahtuu oppimisprosessin päätteeksi.

### 7.3 Ruotsin kielen käyttömahdollisuudet ja käyttö arkisissa yhteyksissä

Eryteisesti ruotsin kieleen liittyviä käyttömahdollisuuksia, eli tilanteita, joissa juuri ruotsin kielen osaamisesta oppilaalle voi tulevaisuudessa olla hyötyä, esitellään kirjoissa melko vähän. Hallonbåt 1–2 ja På gång 1 -kirjoissa ainoat aiheeseen jossain määrin liittyvät tehtävät laittavat oppilaan pohtimaan, missä hän on kuullut tai nähnyt ruotsin kieltä. Hallonbåt-kirjassa tämä pohdinta sisältyy ”Min sida” -tehtävään sivulla 23. Tehtävässä oppilaalle esitetään kaksi kysymystä: ”Missä olet kuullut tai nähnyt ruotsin kieltä?” ja ”Mitä tiedät Ruotsista?”. Näihin kysymyksiin vastauksena oppilaan tulee tyhjälle sivulle esimerkiksi kirjoittaa, piirtää tai liimata kuvia aiheeseen liittyen. På gång 1 -tehtäväkirjassa ruotsin kielen käyttömahdollisuudet nousevat esille kirjan ensimmäisessä tehtävässä ”Kom i gång” sivulla 6. Tehtävässä oppilaan tulee täydentää lause ”Olen kuullut/nähnyt ruotsin kieltä \_\_\_\_\_.”. On tulkinnanvaraista, esittelevätkö nämä tehtävät niinkään ruotsin kielen käyttömahdollisuuksia, vai enemmänkin vain mahdollisuuksia tarkastella ruotsin kieltä ulkopuolelta. Tässä tutkimuksessa päädyin kuitenkin laskemaan kyseiset tehtävät ruotsin kielen käyttömahdollisuuksiin ja käyttöön arkisissa yhteyksissä liittyviksi.

Kattavimmin ruotsin kielen merkitystä oppilaalle kuvailaan Katapult 1 -tekstikirjassa. Kirja nostaa esiin poikkeuksellisen selvästi myös kielitaidon välineellisen merkityksen työelämässä ja opinnoissa:

Ruotsin kielen taitoa tarvitset paitsi työelämässä, myös opiskelussa. Ruotsia opiskellaan peruskoulun jälkeen ammattikouluissa, lukioissa ja korkeakouluissa. Mitä enemmän kieliä osaat, sitä paremmat mahdollisuudet sinulla on opiskella ja työllistyä tulevaisuudessa.

Monipuolinen kielitaito tuo elämääsi uusia ihmisiä, kokemuksia ja mahdollisuuksia!

(Katapult 1 -tekstikirja, s. 17)

Katapult 1 -tehtäväkirjassa aiheen käsittelyä jatketaan täydennystehtävällä, joka sisältää lauseita liittyen muun muassa suomenruotsalaisuuteen ja ruotsin kielen asemaan Suomessa. Tehtävässä oppilaan tulee ottaa selvää, mitkä ovat Suomen kaksi virallista kieltä, mistä kielestä suomen kieleen on lainattu paljon sanoja ja missä kahdessa paikassa lukion lisäksi ruotsia peruskoulun jälkeen opiskellaan. Tämän harjoitustehtävän lisäksi ruotsin kielen käyttömahdollisuuksien esittely on Katapult 1 -kirjoissakin vähäistä. Tehtäväkirjan tehtävässä 1 kysytään yleisesti, missä tilanteissa oppilas on tarvinnut osaamiaan kieliä, mutta sen laajemmin aiheet ei käsitellä.

Kokoavasti voidaan todeta, että vaikka kaikki kirjoista käsittelevät aiheita, joista voi olla oppilaalle hyötyä arjessa, niin erityisesti ruotsin kielen käyttömahdollisuuksien nostaminen esiin jää kirjoissa hyvin vähäiseksi. Yleisemmällä tasolla jokainen tutkittavana olevista oppikirjasarjoista sisältää kuitenkin runsaasti tekstejä ja kappaleita arkisiin teemoihin, kuten kotiin ja harrastuksiin, liittyen. Lisäksi kaikissa kirjoissa harjoitellaan esimerkiksi ruoan tilaamista ravintolassa tai kioskillä. Sen, mikä kenellekin oppilaalle on arkinen yhteys, voidaan ajatella olevan melko yksilöllistä. Voidaan muun muassa pohtia, onko esimerkiksi matkustaminen arkinen yhteys. Koska rajan vetäminen on haastavaa, ja melkeinpä jokaisen tehtävän voi tulkita sisältävän arkisissa yhteyksissä hyödyllisiä asioita, ei näitä tehtäviä ole erikseen lueteltu osana kieltenopiskelutaitoja. Yhteenvetona voidaan kuitenkin todeta kirjojen sisältävän runsaasti ruotsin kielen käyttöä arkisissa yhteyksissä, mikä on hyvä huomioida tuloksia tulkitessa.

#### **7.4 Opiskelumetodit**

Erilaisia opiskelumetodeja esiteltiin kaikissa kirjoissa tehtävien ja tekstien lomassa erillisinä tietoisuina ja opiskeluvinkeinä (ks. taulukko 4). Hallobåt 1–2 -kirjassa näitä opiskelumetodeja esitteleviä ”opiskeluvinkejä” on yhteensä 24, joskin monet niistä ovat sisällöltään keskenään hyvin samanlaisia. Kirjan 24:stä opiskeluvinkistä kahdeksan esimerkiksi muistuttaa, ettei kaikkea tarvitse ymmärtää, vaan usein riittää, että pystyy poimimaan puheesta tai tekstistä pääasiat. Opiskeluvinkit ohjaavat myös kokeilemaan erilaisia kielenopiskelutapoja. På gång 1 -tehtäväkirjassa ”Tips!” -nimisiä opiskelumetodeihin liittyviä opiskeluvinkejä on kymmenen. Osa Tips! -vinkeistä ei liity suoraan opiskelumetodeihin, eikä niitä kaikkia ole laskettu mukaan tähän tutkimukseen (esim. ”*Tips! Löydät aamiaissanastoa tekstikirjan sivuilta 18–19.*” (s. 53)). Sarjan tekstikirjasta Tips! -opiskeluvinkejä löytyy yksi, joka liittyy englannin kielen hyödyntämiseen ruotsin

opinnoissa. På gång -kirjojen opiskelumetodeihin liittyvät vinkit ovat sisällöiltään hyvin samanlaisia, kuin Hallonbåt 1–2 -kirjankin.

Taulukko 4: Esimerkkejä opiskeluvinkeistä kirjoissa Hallonbåt 1–2 ja På gång 1

Hallonbåt 1–2	På gång 1
Oikea ääntäminen on tärkeä osa kielitaitoa. Harjoittele ääntämistä kuuntelemalla ja toistamalla. Kiinnitä erityisesti huomioita kirjaimiin, jotka äännetään eri tavalla kuin suomen kielessä. (s.10)	Hassuttelu on sallittua! Dramatisoi, käytä ääntäsi ja sen eri sävyjä, kun luet ääneen. (s.15)
Hassuttelusta on hyötyä kielenopiskelussa. Mieti, millaisella äänellä tehtävän 2Y nuoret puhuvat ja miten he elehtivät vastatessaan kysymyksiin. Mitä hassummin toimit, sen paremmin opit. (s. 76)	Tehtäväkirjan sanaston avulla selvität tekstin vaikeimmatkin kohdat. Kun huomaat oudon sanan, etsi se sanastosta. Sanat ovat siinä järjestyksessä, missä ne esiintyvät tekstissä. (s. 25)
Kun saat itse keksiä, mitä sanot, valitse sellaisia ilmauksia, joita et vielä osaa hyvin, jotta oppisit ne. ... (s. 94)	Ole aktiivinen kuulija kaikissa pariharjoituksissa. Auta pariasi tarvittaessa. (s.29)
Muistat uudet sanat ja ilmaukset paremmin, kun käytät niitä itse keksimissäsi lauseissa, kuten tehtävässä 6X. (s. 184)	Hassut lauseet saattavat auttaa sanojen muistamisessa – Jag äter hårvax med min hund. (s. 46)

Muista tutkittavista kirjoista poiketen På gång 1 -tehtäväkirjassa käydään läpi myös, miten ruotsin tunnille tulisi valmistautua. Kirjan kansilehdessä on esitelty kuusi tunnille valmistautumisen vaihetta. Ensimmäinen vaihe on På gång -kirjan mukaan kuunnella läksytteksti kirjan verkkosivuilta, ja toinen vaihe varmistaa, että ymmärtää tekstin sisällön. Kolmannessa tunnille valmistautumisen vaiheessa ohjeistetaan lukemaan teksti muutaman kerran ääneen ruotsiksi, ja neljännessä tekemään tehtäväkirjan läksyt. Viides tunnille valmistautumisen vaihe on På gång -oppikirjan mukaan opetella kertomaan tekstin sisältö ruotsiksi ”Nu snackar vi” -tehtävän avulla, jossa tavoitteena on oppia kertomaan annettujen vihjeiden avulla kappaleen tekstin sisältö ilman kirjan käyttämistä apuna. Tämän viidennen vaiheen suorittamisessa kehoitetaan käyttämään aluksi apuna tekstikirjan tekstiä, ja etsiä siitä annetun sana- tai kuvavihjeen tarkoittama kohta sekä harjoitella sen sanomista. Kirja muistuttaa myös, ettei yksi lukukerta riitä, vaan parhaan tuloksen saa harjoittelemalla useaan kertaan ja niin kauan, ettei tekstiä tarvitse koko ajan pitää esillä. Kuudennessa ja viimeisessä tunnille valmistautumisen vaiheessa ohjeistetaan opettelemaan tekstin sanat ja sanojen taivutusmuodot. Sanojen harjoitteluun annetaan useita vinkkejä, kuten sanojen kirjoittaminen vihkoon, sanojen ryhmittely esimerkiksi artikkelin tai verbin päätteen mukaan ja sanojen muistelu niin, että peittää vuorotellen ruotsinkieliset sanat ja suomennokset.

Katapult 1 -oppikirja ja -tehtäväkirja sisältävät opiskeluvinkkejä ”OBS!”-tietoiskujen muodossa. OBS! -tietoiskuja on erityisesti tehtäväkirjassa enemmänkin, mutta niistä vain kaksi sisältää selvästi opiskelutaitoihin liittyviä sisältöjä. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle on rajattu muun muassa kielen käyttöön ja -kielioppiin liittyvät huomiot, kuten esimerkiksi huomiot ”Sana *hen* vastaa suomen kielen sanaa *hän*.” ja ”Lukusanojen jälkeen substantiivi on epämääräisessä muodossa.”. Katapult 1 -kirjojen kieltenopiskelutaitoihin liittyvistä tietoiskuista ensimmäisessä kerrotaan, että uusia sanoja voi oppia tutkimalla, mistä yhdyssanat koostuvat. Toinen liittyy englannin kielen hyödyntämiseen ruotsin opiskelussa, ja tätä asiaa käsitellään tässä luvussa hieman myöhemmin.

OBS! -tietoiskujen lisäksi sekä Katapult 1 -tehtäväkirja että -oppikirja sisältävät sivun, jossa on kirjattuna lista työtavoista, joilla oppilas voi harjoitella sanoja sekä lista työtavoista, joilla oppilas voi harjoitella kappaleen tekstiä. Listojen sisältö on täysin sama sekä tehtäväkirjassa että tekstikirjassa. Sanojen harjoittelun tueksi ehdotetaan esimerkiksi jotakin sanastosovellusta, jossa sanoja voi harjoitella kääntökorttien avulla ja muistikävelyä, jossa sanoja harjoitellaan ruotsiksi samalla, kun kävellään jokin tuttu reitti. Muistikävelyssä on kirjan mukaan tavoitteena keksiä jokaiselle sanalle reitin varrelta jokin asia, joka auttaa palauttamaan sanan myöhemmin mieleen. Lisäksi listalla ehdotetaan muun muassa sanaselityspelin pelaamista ja uusien sanojen keksimistä tuttuihin sävelmiin opiskeltavien sanastojen sanoilla. Tekstin harjoitteluun avuksi ohjeistetaan ottamaan Sanoma Pron Arttu-sovellus, josta löytyy muun muassa kappaleiden tekstit ääneen luettuna. Sovellusta suositellaan käyttämään kuuntelemalla kappale sieltä ensin ainakin kaksi kertaa ja toistamalla sen jälkeen kappale äänitteen perässä. Lisäksi ehdotetaan esimerkiksi, että tekstiä voisi näytellä ja esittää vaikka lemmikille tai kotiväelle, tai kappaleen lukukertojen välillä voisi vaihtaa aina huonetta.

Katapult 1 -tehtäväkirja ohjaa erilaisten opiskelumenetelmien esittelemisen lisäksi pohtimaan, mitkä esitellyistä opiskelumenetelmistä sopivat oppilaalle parhaiten, ja mistä asioista oppilaalle on ollut hyötyä tai haittaa kieltenopiskelussa (ks. kuva 5). Nämä samat tehtävät sisältävät myös oman osaamisen arviointia, ja ne on mainittu tässä tutkimuksessa myös luvussa 7.2 Oman osaamisen ja työskentelytaitojen arviointi.

Muiden kielten, kuten ruotsin kielen opiskelussa usein englannin kielen, hyödyntäminen on yksi kirjoissa esitelty opiskelumenetelmä. Englannin kielen hyödyntämistä ruotsin kielen opiskelussa ja ymmärtämisessä nostetaan kaikissa tutkituissa oppikirjoissa esiin useamman

kerran. Katapult 1 -tehtäväkirjassa heti aluksi, sivulla kahdeksan, on ympyrä, jossa ruotsin ja englannin kielten suhde tuodaan selvästi esiin:

OBS! Ruotsi ja Englanti kuuluvat germaanisten kielten kieliperheeseen, Suomi kuuluu suomalais-ugrilaisiin kieliin. Englannin osaamisesta on varmasti hyötyä ruotsin opiskelussa.



(Katapult 1 -tehtäväkirja, s. 8)

Samana aiheena nostaa esille eräs useita täydennyslauseita sisältävä tehtävä, jossa yhden lauseen kohdalla oppilaan tulee täydentää, minkä kielen avulla ruotsinkielisten sanojen merkityksiä voi päätellä. Lisäksi Katapult 1 -tehtäväkirja sisältää yhden tehtävän, jossa oppilaan tulee tunnistaa millä kielillä eri numerot on kirjoitettu ja löytää joukosta ruotsinkieliset lukusanat, sekä kaksi tehtävää, joissa oppilaan tulee englannin avulla päätellä, mitä ruotsinkieliset sanat tarkoittavat. Yhdessä näistä tehtävistä oppilaan tulee kirjoittaa suomenkieliset sanat taulukkoon ruotsinkielisen ja englanninkielisen sanan jälkeen (ks. taulukko 5), ja toisessa tehtävässä oppilaan tulee ratkaista ristisanatyylinen arvoitus englannin kieltä hyödyntäen (ks. kuva 8).

Taulukko 5. Esimerkki Katapult 1 -tehtäväkirjan tehtävästä 32 (s. 25)

ett hus	a house	
mjölk	milk	
en bok	a book	
bröd	bread	



  Kirjoita numerot ruotsiksi englanninkielisten sanojen viereen.

0	zero	<u>  N  </u> <u>  O  </u> <u>  L  </u> <u>  L  </u>
1	one	<u>          </u> <u>          </u> <u>          </u>
2	two	<u>          </u> <u>          </u> <u>          </u>
3	three	<u>          </u> <u>          </u> <u>          </u>
4	four	<u>          </u> <u>          </u> <u>          </u> <u>          </u>
5	five	<u>          </u> <u>          </u> <u>          </u>
6	six	<u>          </u> <u>          </u> <u>          </u>
7	seven	<u>          </u> <u>          </u> <u>          </u>
8	eight	<u>          </u> <u>          </u> <u>          </u> <u>          </u>
9	nine	<u>          </u> <u>          </u> <u>          </u>
10	ten	<u>          </u> <u>          </u> <u>          </u>

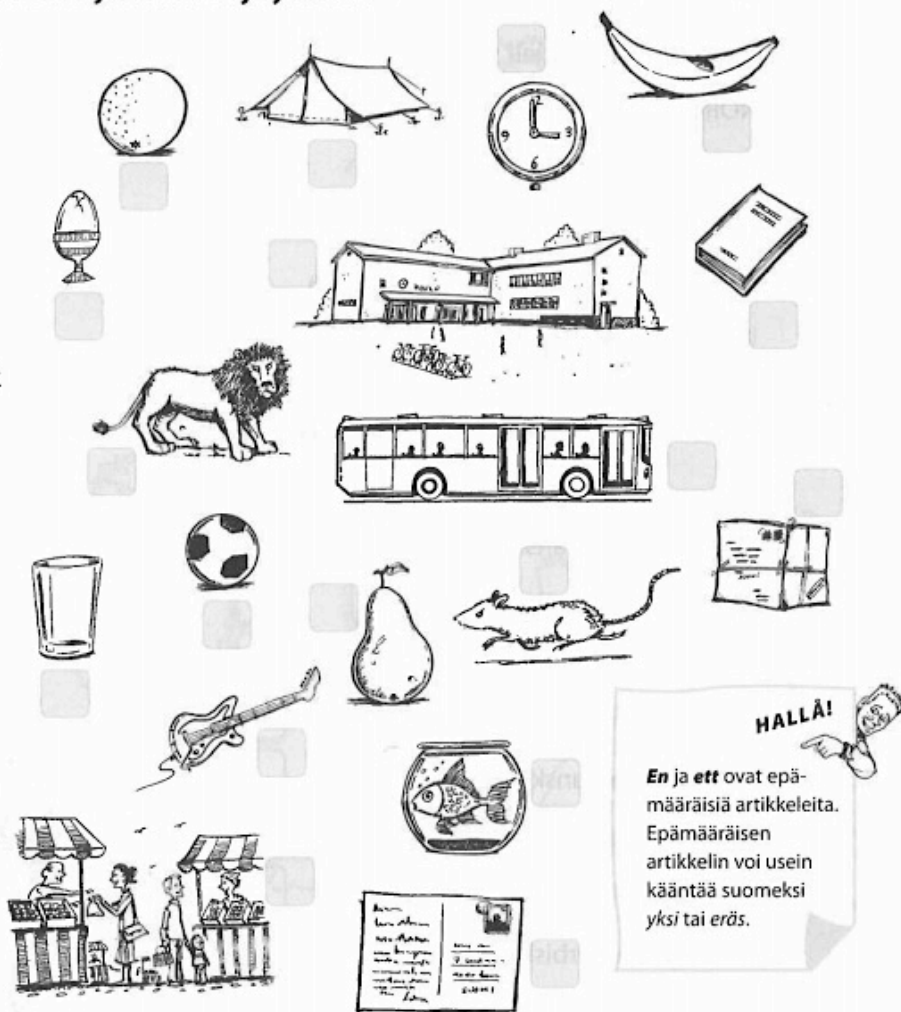
Kuva 9. Hallonbåt 1–2, s. 16, t. O

På gång 1 -tekstikirjassa englannin kieli nostetaan esille ainoastaan kerran, kun Tips! -vinkissä kehotetaan vertaamaan englannin a/an ja saksan ein/eine-artikkeleita ruotsin en/ett-artikkeleihin. På gång 1 -tehtäväkirjassa aihe nostetaan esiin muutaman kerran. Yhdessä tehtävässä ohjeena on päätellä ruotsinkielisten sanojen merkitykset suomen ja englannin kielten avulla (ks. kuva 10). Tehtäväkirjan sisältämissä Tips! -vinkeistä kahdessa opastetaan vertaamaan opeteltavaa asiaa muihin oppilaan osaamiin kieliin, ja yhdessä nostetaan esille se, että englannin kieleen vertaaminen voi myös aiheuttaa hassuja väärinkäsityksiä. Lisäksi På gång 1 -tehtäväkirja sisältää tehtävän, jossa havainnollistetaan miten ruotsin kielen avulla voi ymmärtää norjaa, tanskaa ja jopa islantia. Kyseisessä tehtävässä oppilaan tulee lukea esittelyt kolmella eri kielellä, ja ottaa niiden perusteella selville haastateltujen ikä ja kotimaa.

## 5 a

Ruotsin kielessä on paljon sanoja, jotka muistuttavat suomen tai englannin kielen sanoja. Päättele ja yhdistä.

- 1 en apelsin
- 2 en banan
- 3 en bok
- 4 en boll
- 5 en buss
- 6 en gitarr
- 7 en gulfisk
- 8 en klocka
- 9 en råtta
- 10 en skola
- 11 ett glas
- 12 ett kort
- 13 ett lejon
- 14 ett paket
- 15 ett päron
- 16 ett torg
- 17 ett tält
- 18 ett ägg



**HALLÄ!**

En ja ett ovat epämääräisiä artikkeleita. Epämääräisen artikkelin voi usein kääntää suomeksi yksi tai eräs.

Kuva 10. På gång 1 -tehtäväkirja, s. 10, t. 5a

Kokonaisuutena erilaisia opiskelumetodeja nostetaan kirjoissa esiin melko paljon, ja tutkittavista sarjoista kaikki tarjoavat oppilaalle ideoita erilaisiin tapoihin opiskella. Annetut vinkit ovat sisällöltään vaihtelevia, ja ottavat huomioon myös erilaiset oppijat. Tutkitusta aineistosta kuitenkin vain Katapult 1 -tehtäväkirja laittaa oppilaan itse aktiivisesti pohtimaan, mitkä kieltenopiskelutavat sopivat parhaiten juuri hänelle. Englannin ja muiden germaanisten kielten hyödyntäminen nousee esiin yllättävän isona, erillisenä asiana, vaikka toisaalta På gång 1 -tehtäväkirjassa englannin kieleen vertaamisen todetaan myös altistavan väärinkäsityksille.

## 7.5 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kieltenopiskelutaitoja tuetaan B1-ruotsin alakoulun oppikirjasarjoissa. Jokainen tutkittavana oleva oppikirjasarja sisälsi kieltenopiskelutaitoja tukevia sisältöjä ja vastasi siltä osin ainakin jossain määrin POPS:n (2014) tavoitteita. Kirjojen välillä oli kuitenkin suuria eroja, ja erityisesti På gång -kirjoissa kieltenopiskelutaitojen tukeminen oli hyvin vähäistä. Lisäksi kirjojen välillä oli aiheen käsittelyyn liittyen merkittäviä eroavaisuuksia sen osalta, mitä kieltenopiskelutaitojen osa-alueita painotettiin. Myös tehtävien sekä tekstien tyyli vaihtelivat kirjojen välillä runsaasti.

Kieltenopiskelutaitoja tukevista oppimisen osa-alueista kaikki kirjasarjat painottivat erityisesti oman osaamisen ja työskentelytaitojen arvioimista (ks. taulukko 6). Katapult- ja Hallonbåt-sarjoissa arviointia sisältyi jokaiseen kappaleeseen, kun taas På gång -sarjassa lyhyt arviointi suoritettiin kirjan aluksi, keskivaiheilla ja lopuksi. Katapultin arviointitehtävissä painottui ennen kaikkea oman toiminnan ja opiskelutaitojen arviointi, mutta jokainen kappale sisälsi myös ruotsin kielen ymmärtämisen ja tuottamisen taitojen arviointia. Hallonbåt-sarjassa oman osaamisen arviointia harjoiteltiin samaan tyyliin kappaleittain kuin Katapult-sarjassakin. Eroavaisuutena voidaan kuitenkin mainita, että Hallonbåtissa tehtävät painoutuivat selkeästi enemmän ruotsin kielen ymmärtämisen ja tuottamisen taitojen arviointiin, vaikka oman tuntityöskentelyn arviointiakin oli vaihtelevasti mukana.

Merkittävimmin kirjojen kieltenopiskelutaitoihin liittyvät sisällöt erosivat opintojen suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen osalta. Katapult-sarjassa aiheeseen liittyviä sisältöjä oli verrattain runsaasti, Hallonbåt-sarjassa puolet vähemmän, ja På gång -sarjasta aiheeseen liittyvät sisällöt puuttuivat täysin (ks. taulukko 6). Sekä Katapult- että Hallonbåt-sarjoissa jokaisen kappaleen aluksi on kerrottu oppikirjan kirjoittajien määrittelemät kyseistä kappaletta koskevat tavoitteet. Nämä antavat oppilaalle malliesimerkin tavoitteiden muotoilusta. Sarjojen erona on, että Katapultissa oppilas laitetaan pohtimaan tavoitteita myös aktiivisemmin valitsemalla tavoitteista itselleen tärkein tai halutessaan kirjoittamaan oman tavoitteen. Ylipäätään kirjoissa esiintyvien opintojen suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen liittyvien tehtävien voidaan todeta olevan luonteeltaan enimmäkseen hyvin mekaanisia ja oppilaan roolin jäävän niissä melko passiiviseksi.

Kokonaisuutena vähimmälle huomiolle tutkituissa sarjoissa jäi ruotsin kielen käyttömahdollisuudet ja käyttö arkisissa yhteyksissä. Konkreettisia esimerkkejä ruotsin kielen käyttömahdollisuuksista sekä tilanteista, jossa ruotsin kieli on suomalaisessa yhteiskunnassa

vaatimus, nostettiin esiin hyvin vähän. Esimerkiksi se, missä opinnoissa ruotsia peruskoulun jälkeen tarvitaan, ja missä tilanteissa siitä on hyötyä työelämässä, mainitaan ainoastaan Katapult-sarjan tekstikirjassa. Arkisia aiheita ja matkustamista kirjoissa käsiteltiin laajemmin, kuitenkin korostamatta sitä, miksi tilanteissa käytettäväksi kieleksi valikoituisi juuri ruotsi esimerkiksi englannin kielen sijaan.

Taulukko 6: Kirjoissa esiintyvät tehtävät ja tekstit tutkittavien aiheiden mukaan

	<b>Katapult</b>	<b>Hallonbåt</b>	<b>På gång</b>
Opintojen suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen	18	7	0
Oman osaamisen ja työskentelytaitojen arvioiminen	25	14	3
Ruotsin kielen käyttömahdollisuudet ja käyttö arkisissa yhteyksissä	2	1	1
Opiskelumetodit	5	3	2
<b>Yhteensä</b>	<b>50</b>	<b>25</b>	<b>6</b>

Kieltenopiskelutaitoja tukevat sisällöt painottuivat På gång ja Katapult -sarjojen osalta lähes täysin tehtäväkirjoihin. Hallonbåt-sarjan osalta erottelua ei voida tehdä, sillä yksi kirja sisältää sekä tehtävät että tekstit. Kirjat antoivat kokonaisuudessaan runsaasti vinkkejä esimerkiksi sanaston ja kappaleiden tekstien harjoitteluun. Joukossa oli niin perinteisiä (esim. ”Peitä ensin suomennokset ja yritä muistaa, mitä ruotsinkieliset sanat ovat suomeksi. Tee sitten toisinpäin.”) kuin luovempiakin (esim. ”Keksi tuttuihin sävelmiin sanat sanastojen sanoilla.”) opiskeluvinkkejä. Sarjoja yhdistävänä tekijänä esiin nousi englannin kielen hyödyntäminen ruotsin kielen opiskelussa.

## 8 Pohdinta

### 8.1 Ruotsin kieli osana monipuolista kielitaitoa

POPS 2014 asettaa B1-ruotsin opetuksen tavoitteeksi kannustaa oppilasta huomaamaan, että ruotsin kielellä on tärkeä rooli osana elinikäisen oppimisen taitoja ja oman kielivaroituksen laajentamista. Myös opiskelumotivaation kannalta olisi tärkeää, että oppilas tiedostaisi ruotsin kielen opiskelun hyödyt ja oppisi näkemään itsensä tulevaisuudessa ruotsin kielen käyttäjänä. Kyseessä on jokseenkin merkittävä asia, sillä motivaation puutteesta kärsivät kielenopiskelijat eivät useinkaan sitoudu yhteiseen toimintaan oppitunneilla, välttävät kielellisiä aktiviteetteja myös koulun ulkopuolella ja lopettavat kielen opiskelun heti mahdollisuuden koittaessa, mikä johtaa hyvin todennäköisesti kieliopinnoissa epäonnistumiseen. (Noels ym., 2019.) Lisäksi oppilailta ja vanhemmilta on tutkimusten mukaan myös usein tunne siitä, että englannin kielen taito yksinäänkin riittää opinnoissa ja elämässä (ks. esim. Mäntylä ym., 2021). Näihin asioihin nähden on yllättävää, että jostain syystä ruotsin kielen käyttömahdollisuuksia esitellään kirjoissa lopulta hyvin vähäisesti. Yllättävää tämä on myös siksi, että ruotsin kielen käyttöalueiden ja -mahdollisuuksien tunnistaminen on myös yksi POPS:ssa (2014) määritellyistä arviointikriteereistä. Kuudennen vuosiluokan päätteeksi oppilaan tulisi osata mainita joitakin ruotsin kielen käyttöalueita ja -mahdollisuuksia saavuttaakseen arvosanan kahdeksan (POPS, 2014). Silti vain yksi kirjoista kertoo esimerkiksi siitä, että ruotsin kieltä tarvitaan peruskoulun jälkeen myös toisen asteen opinnoissa sekä mahdollisissa korkeakouluopinnoissa.

Vaikka kaikissa kirjoissa ruotsin kerrotaan olevan toinen Suomen virallisista kielistä, vain yhdessä kerrotaan, että ruotsin kielen osaaminen voi olla eduksi ja tarpeen myös työelämässä. Taustalla saattaa kirjojen tekijöiden osalta olla ajatus siitä, että alakouluikäisille jatko-opinnot ja työelämä voisivat näyttäytyä vielä turhan kaukaisina asioina. Olisi mielenkiintoista tietää, nouseeko aihe merkittävämpään osaan yläkoulun B1-ruotsin oppikirjoissa, sillä perustuslaki turvaa ruotsinkieliselle vähemmistölle oikeuden asioida valtion viranomaisten sekä esimerkiksi terveydenhuollon ammattilaisten kanssa omalla äidinkielellään, mikä takaa ruotsinkielisen työvoiman tarpeen myös tulevaisuudessa (Oikeusministeriö, 2023). Kirjojen jättämistä aukoista puhuttaessa on kuitenkin hyvä muistaa, että vastuu opetussuunnitelman toteutumisesta on aina opettajalla, ei oppikirjan tekijöillä.

Monipuolisen kielitaidon tukemisen kannalta on positiivista, että englantia ja muita oppilaan mahdollisesti jo ennestään osaamia kieliä hyödynnetään kaikissa tutkittavana olleissa oppimateriaalisarjoissa. Tutkituissa oppikirjoissa *translanguaging* eli limittäiskielisyys (ks. esim. Vogel & García, 2017) näkyy muun muassa tehtävinä, joissa oppilaan tulee päätellä ruotsinkielisten sanojen merkitys englannin tai jonkin muun osaamansa kielen perusteella sekä muuna erityisesti ruotsin- ja englannin kielten samankaltaisuuden huomioimisena tehtävissä ja opiskeluvinkeissä. Tämä on linjassa myös POPS:ssa (2014) monikielisen kompetenssin kehittymiselle asetettujen tavoitteiden kanssa. Tutkittujen oppimateriaalien voidaan siis todeta tältä osin edustavan ainakin osin ajantasaista kielikäsitystä. Oppilaiden monikielisuuden tukemisen voidaan nähdä myös edistävän suomalaisilla jo olevan kielitaidon valjastamisessa aktiiviseen käyttöön (Elinkeinoelämän keskusliitto, 2014) ja tukevan samalla elinkeinoelämän tarpeita monipuolisista kielen osaajista (Pyykkö, 2017).

## 8.2 Kohti tietoisempaa kieltenopiskelutaitojen opetusta

POPS:ssa (2014) ajattelu ja oppimaan oppiminen näkyy yhtenä kaikkea opetusta läpileikkaavana teemana. Vaikka jokaisessa tutkitussa oppikirjassa ajattelun ja oppimaan oppimisen piiriin lukeutuvia kieltenopiskelutaitoja tuetaan jonkin verran, on vaihtelu kirjojen välillä merkittävän suurta. Siinä, missä Katapult-sarja sisälsi tutkittavista kirjoista eniten kieltenopiskelutaitoja tukevia sisältöjä, vaikutti esimerkiksi *På gång* -sarja keskittyvän enemmän muun muassa ruotsalaisen ja suomenruotsalaisen kulttuurin esittelemiseen. Opettajan olisikin hyvä tiedostaa kirjasarjaa valitessaan, millaisia asioita hän haluaa oppimateriaalin painottavan, ja täydentää vähemmälle huomiolle jäävien POPS:n tavoitteiden harjoittelua oppikirjasarjojen ulkopuolisilla materiaaleilla.

Tutkittavana olevissa kirjoissa kieltenopiskelutaitoja tukevat tehtävät olivat useimmiten tyypiltään joko täydennys- tai valintatehtäviä. Hyvin suosittuja olivat lauseentäydennystehtävät, joissa oppilaan tuli jatkaa lauseita omasta mielestään sopivalla tavalla. Usein lauseen jatkoksi riitti yksikin sana. Toinen yleinen tehtävätyyppi oli lista väittämiä tai ehdotuksia, joista oppilaan tuli valita mieluisin tai parhaiten itseensä sopiva vaihtoehto. Molemmat tehtävätyypit ovat luonteeltaan melko mekaanisia, ja oppilaan on helppo suorittaa ne nopeasti sen enempää vastauksiaan pohtimatta. Opettajan tehtäväksi jää siis varmistaa, että oppilas pysähtyy miettimään vastauksiaan sekä ohjata pohtimaan tarkemmin ja sanoittaa oppilaille valintojen merkityksiä. Ilman opettajan tukea vastaukset saattavat jäädä vain irrallisiksi sanoiksi ja rasteiksi paperilla. Hyödyttömiä tämän tyylliset

tehtävät eivät kuitenkaan ole, sillä tutkimukset Suomessa ja ulkomailla ovat osoittaneet, että oppilaiden ymmärrys heidän kielitaitonsa kehittymisestä karttuu pikkuhiljaa, kun niin sanotut taitotasolausumat pilkotaan yksinkertaisemmiksi väittämiksi (esim. ”Osaan tehdä myönteisiä virkkeitä ruotsiksi.”) (Huhta & Hildén, 2013). Toisaalta tehtävien toistuvuus samankaltaisina voi myös vahvistaa kieltenopiskelutaitojen oppimista, sillä se antaa mahdollisuuden yrittää esimerkiksi tavoitteiden asettamista uudestaan oman oppimisprosessin arvioinnin perusteella.

POPS:n (2014) mukaan merkittävä osa kieltenopiskelutaitoja on oppia suunnittelemaan omaa opiskeluaan sekä asettamaan omalle toiminnalle tavoitteita. Mielekkäät tavoitteet auttavat tutkimusten mukaan synnyttämään motivaatiota, ja motivaatio taas on edellytys menestyksekkäälle kielen opiskelulle, kun taas ylimitoitettut tavoitteet voivat turhauttaa ja lamaannuttaa (ks. esim. Dörnyei, 2001). Siitä huolimatta tässä tutkimuksessa tutkittavista oppikirjoista vain kahdessa harjoiteltiin tavoitteiden asettamista, ja niissäkin hyvin vähäisesti. Kun otetaan huomioon, että kielenoppijat ovat myös itse pitäneet motivaation puutetta suurimpana syynä kieliopintojen epäonnistumiselle (Euroopan komissio, 2012), voidaan pitää yllättävänä, ettei tavoitteiden asettamiseen ohjata oppikirjoissa tämän enempää.

Tavoitteiden asettamisen ja niihin pyrkimisen jälkeen omaa toimintaa tulisi opetussuunnitelman mukaan arvioida, sillä kyky antaa ja vastaanottaa palautetta sekä taito analysoida saatua palautetta auttavat kehittämään opiskelutaitoja ja mitoittamaan tavoitteet oikein (POPS, 2014). Myös monet muut aiemmat tutkimukset ovat kiistatta osoittaneet itsearvioinnin tukevan oppimaan oppimista (ks. esim. Brown & Harris, 2014; Kearney, 2013; Oxford & Amerstorfer, 2018). Tutkittavat oppikirjasarjat nostivatkin oman osaamisen ja työskentelytaitojen arviointia esiin runsaasti suhteessa muihin kieltenopiskelutaitoihin. Arviointi keskittyi kuitenkin pääosin kertaluontoiseen, kielitaitoa oppimisprosessin päätteeksi mittaavaan arviointiin, mikä on hyvin pitkälti linjassa myös aikaisempien kielitaidon arviointia käsittelevien tutkimusten kanssa (ks. esim. Huhta & Hilden, 2013). Vaikka kielten arvioinnin keskiössä on aiemmin ollut yleensä juuri kielitaito, nosti erityisesti Katapult-sarja kielitaidon arvioinnin rinnalle oman toiminnan ja työskentelytaitojen arviointia. Tämän voidaan nähdä olevan positiivinen muutos muun muassa elinikäisen oppimisen taitojen kehittymisen kannalta (ks. esim. Brown & Harris, 2014; Kearney, 2013; Virtanen ym., 2015).

Arvioinnin osalta voidaan lisäksi pohtia, vastaavatko nämä kuudennen luokan B1-ruotsin oppikirjasarjoissa esiintyvät itsearviointia sisältävät tehtävät kuudesluokkalaisten todellista tasoa. Tehtävät olivat tyyliltään yhtä mekaanisia kuin muutkin tutkittavissa kirjoissa

kieltenopiskelutaitoja tukevat tehtävät, eivätkä ne juurikaan sisältäneet aktiivista tuottamista. Ottaen huomioon, että itsearviointi on taito, jonka harjoittelun pitäisi alkaa jo varhaiskasvatuksessa (EOPS, 2014), tuntuu kovin epätodennäköiseltä, että tämän tyylliset tehtävät todella olisivat pian yläkouluun siirtyvien oppilaiden taitotasoon nähden riittävän haastavia. Toisaalta, jos itsearvioinnin ja muiden metakognitiivisten taitojen taso kuudesluokkalaisten keskuudessa vastaa kyseisten tehtävien tasoa, voidaan miettiä, onko näiden taitojen tukeminen ollut riittävää.

Oppilaiden metakognitiivisten taitojen todellisesta tasosta on saatavilla tutkimustietoa vähäisesti. Oppimaan oppimisen ja itsearvioinnin taitojen tutkimus on keskittynyt tähän asti pitkälti kyselylomakkein mitattuun koettuun osaamiseen, mihin liittyen esimerkiksi Vainikainen on tutkimuksessaan (2022) nostanut esiin kiinnostavan näkökulman. Hän on sekä oman tutkimuksensa että aiempien tutkimusten perusteella todennut itsearvioinnin (ja kyselylomakkeiden) olevan alaluokilla menetelmänä jopa hieman ongelmallinen, sillä lapsilla ei alakouluikässä ole tulosten mukaan kovin realistista käsitystä motivaatiostaan tai omasta osaamisestaan. Kyseisten tutkimusten mukaan vasta viides- ja kuudesluokkalaisilla teetettyjen itsearviointien voidaan nähdä tuottavan jossain määrin luotettavaa tietoa oppilaiden todellisesta osaamisesta. Vielä kuudesluokkalaistenkin itsearviointikyky on siis Vainikaisen (2022) tulkinnan perusteella hyvin rajallinen. Koska itsearvioinnin taidot liittyvät tiiviisti ajattelutaitojen kehittymiseen, on itsearvioinnin harjoittelu lapsuuden varhaisista vuosista alkaen kuitenkin erittäin tärkeää myös Vainikaisen mielestä. Sen sijaan, että lapsille tyypillisiä totuuden vastaisia tai yltiöpositiivisiä näkemyksiä omasta osaamisesta pidettäisiin virheellisinä arvioina, pitäisi lasten luontainen positiivisuus pyrkiäkin valjastamaan vahvuudeksi. Iän ja taitojen karttuessa arviointiin on kuitenkin harjoittelun myötä mahdollista tuoda tavoitteellisuutta ja realismia. (Vainikainen, 2022.) Myös POPS:ssa (2014) todetaan, että yksi opettajan ja opetuksen tärkeimmistä tehtävistä ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittämisen kannalta on tukea oppilaan itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihinsä. Voidaan siis toistamiseen todeta tutkittavien kirjojen sisältämien, melko mekaanistenkin, tehtävien olevan myös tällaisenaan hyödyllisiä, sillä vaikka oppilas arvioisikin omat taitonsa liian korkealle, saa hän tehtävien tekemisestä arvokkaita osaamisen ja onnistumisen kokemuksia. Nämä kokemukset ruokkivat edelleen uusien asioiden oppimista (Vainikainen, 2022).

Kaikille tutkituille oppimateriaalisarjoille yhteistä oli, että erilaisia opiskelumenetelmiä esiteltiin useita, olivatpa ne sitten koottuina yhdeksi ruotsin tunneille valmistautumisen ohjeeksi tai ripoteltuina opiskeluvinkeiksi pitkin kirjaa. Erilaisten opiskelutekniikoiden

tiedostaminen onkin tärkeä ensimmäinen askel metakognitiivisten taitojen kehittämisessä (van Velzen, 2016). Oppilas hyötyy erilaisten opiskelutekniikoiden hallitsemisesta erityisesti silloin, kun hän oppii myös valikoimaan juuri tietyn asian opiskelemiseen sopivimman menetelmän. Hyvien metakognitiivisten toimintamallien (eng. *metacognitive conditional rules*) muodostuminen vaatii lisäksi ottamaan huomioon omat taipumukset ja tarpeet oppijana, mikä edellyttää myös oman toiminnan arviointia (van Velzen, 2016). Tutkituissa oppikirjoissa ollaan siis hyvällä tiellä, kun erilaisia oppimismenetelmiä tuodaan esiin. Usein opiskeluvinkkien ohessa on myös mainittu, minkä asioiden harjoitteluun kyseinen tekniikka sopii. Kuitenkin vain Katapult-kirjoissa oppilaita ohjataan reflektoimaan omaa oppimista myös sen osalta, millaiset opiskelumenetelmät ovat yksilötasolla tuntuneet tehokkailta ja mielekkäiltä. Aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella metakognitiivisten taitojen kehittymisen kannalta olisikin hyödyllistä, että oppikirjojen kirjoittajat toisivat oman osaamisen arviointiin mukaan sanojen, lauseiden ja kieliopin rinnalle enemmän myös työskentelytapoihin keskittyviä teemoja (ks. mm. Atjonen, 2005).

Tutkimuksessa oli mukana kolme nykyisen opetussuunnitelman mukaista oppikirjasarjaa, jotka oli kuitenkin julkaistu eri vuosina vanhimman ollessa vuodelta 2017, keskimmäisen vuodelta 2018 ja tuoreimman vuodelta 2022. Näiden kirjojen perusteella vaikuttaisi siltä, että kieltenopiskelutaitoja tukevat sisällöt lisääntyvät B1-ruotsin oppikirjoissa vuosien kuluessa. On jopa hieman yllättävää, miten pienessä roolissa kieltenopiskelutaidot ovat erityisesti vuonna 2017 julkaistussa kirjasarjassa, sillä metakognition ja oppimaan oppimisen tärkeydestä on puhuttu jo useamman vuosikymmenen ajan (mm. Silvén & Vauras, 1986). Kieltenopiskelutaitojen tukeminen ruotsin kielen oppikirjasarjoissa tukee myös oppilaan kykyä oppia muita vieraita kieliä, joten nykyinen suunta on oikea. Tämä kehityssuunta on positiivinen myös siksi, että globalisaation myötä olemme ajautuneet tilanteeseen, jossa ihmiset joutuvat yhä useammin käyttämään jotain muuta kuin omaa äidinkieltään oppiakseen uusia asioita, saadakseen ystäviä ja ylläpitääkseen esimerkiksi yritysten toimintaa (ks. esim. Cenoz & Gorter, 2015).

### **8.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimus on ensisijaisesti laadullinen, ja tutkimusmenetelmäksi valikoitui teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriapohjana toimivat POPS 2014 sekä aiempi metakognition ja oppimaan oppimiseen keskittyvä tutkimustieto ja kirjallisuus. Aineistona toimi kolmen Sanoma Pron kustantaman alakoulun B1-ruotsin oppimateriaalisarjan oppikirjat. Aineiston

valinnan ja analyysin luotettavuutta on käsitelty tarkemmin tutkimuksen menetelmäosiossa. Tässä luvussa käsitellään erityisesti tutkimuksen raportoinnin, tulosten ja pohdinnan luotettavuutta.

Merkittävä tutkimuksen tulosten luotettavuuteen vaikuttava asia on digimateriaalien jättäminen pois tutkimuksen aineistosta. Päädyin jättämään sarjoihin liittyvät digimateriaalit tutkimuksen ulkopuolelle pitääkseni aineiston tarpeeksi rajattuna. Aineiston pitäminen riittävän pienenä mahdollistaa aineiston kokonaisvaltaisen ja syvällisen tarkastelun, mikä lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Digimateriaalien käyttöaste myös vaihtelee kouluittain ja oppiaineittain. Kaikilla kouluilla ei ole tarjota oppilaille jokaisella oppitunnilla laitetta, jolla sähköisten materiaalien käyttö mahdollistuisi. Myös opettajien taidot ja mieltymykset digimateriaaleihin liittyen vaihtelevat. Sähköisten materiaalien ottaminen mukaan analyysiin voisi siis heikentää tulosten hyödyntämismahdollisuuksia luokissa, joissa ruotsin tunneilla on käytössä ainoastaan fyysiset oppikirjat. Koen digimateriaalien rajaamisen tutkimuksen ulkopuolelle kuitenkin myös heikentävän tutkimuksen luotettavuutta, sillä Sanoma Pro on viime vuosina alkanut tuottaa runsaasti myös sähköisiä oppimateriaaleja, ja esimerkiksi suuren määrän digitaalisia tehtäviä sisältävä Bingel saattaisi sisältää myös kieltenopiskelutaitoja tukevia harjoituksia. Vaikka jokin oppikirja ei siis sisältäisi johonkin kieltenopiskelutaitojen osa-alueeseen liittyviä sisältöjä, ei voida todeta varmaksi, etteikö oppimateriaalisarja kokonaisuudessaan voisi niitä kuitenkin sisältää.

Analyysimenetelmän mahdollisimman tarkalla kuvaamisella pyrin luomaan läpinäkyvyyttä ja mahdollistamaan tutkimuksen toistettavuus, joka osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysimenetelmän tarkka suunnittelu ja raportointi helpottivat myös varsinaisen analyysin toteuttamista ja tulosten raportointia. Vaikka pyrin toteuttamaan ja raportoimaan jokaisen vaiheen mahdollisimman tarkasti, perustuu laadullinen tutkimus kuitenkin aina tutkijan omiin tulkintoihin aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisen tutkimuksen tekeminen sisältää myös aina mahdollisuuden siihen, että jokin aiheen kannalta merkittävä tehtävä tai teksti on jäänyt epähuomiossa kirjaamatta tuloksiin, tai se on sijoitettu väärin. Näitä virheitä olen pyrkinyt välttämään toistamalla analyysin useampaan kertaan, ja palaamalla tuloksia kirjoittaessa tarvittaessa esimerkiksi analyysin kriteereihin.

Laadullisessa tutkimuksessa johtopäätökset ovat aina tutkijan omia tulkintoja tutkimuksen tuloksista, mikä heikentää laadullisten tutkimusten luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Perustelemalla tehtyjä tulkintoja ja johtopäätöksiä aiempaan tutkimukseen pohjaten, olen pyrkinyt parantamaan pohdinnan luotettavuutta. Pohdinnan ja johtopäätösten luotettavuutta lisää myös se, ettei minulla tutkijana ole henkilökohtaista yhteyttä mihinkään oppikirjasarjaan, enkä siis hyötyisi millään tavalla kirjojen esittämisestä niin positiivisessa kuin negatiivisessakaan valossa.

#### **8.4 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset**

B1-ruotsin alakoulun oppitunnit ovat monelle ensikosketus ruotsin kieleen ja kulttuuriin. Tunneilla luodaan pohja myös kielen jatko-opiskelulle. Sen vuoksi on erityisen merkityksellistä, miten kieltenopiskelutaitoja aineen oppikirjoissa tuetaan. Oppikirja-analyysin perusteella jokainen tutkituista oppikirjasarjoista sisältää kieltenopiskelutaitoja tukevaa materiaalia. Kirjojen painotusalueet erosivat kuitenkin merkittävästi sekä yleisemmällä tasolla että kieltenopiskelutaitojen osalta. Yhden sarjan osalta esimerkiksi opintojen suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen harjoittelemisen jäi puuttumaan täysin, vaikka se sisältyy POPS:n (2014) tavoitteisiin, kun taas toisessa oppikirjassa aiheeseen liittyviä tehtäviä oli jokaisessa kappaleessa. Vaikka oppikirjat ovat siis paikoittain hyvinkin toimiva työkalu kieltenopiskelutaitojen opettamiseen, täytyy opettajan kiinnittää aktiivisesti huomiota POPS:n tavoitteiden toteutumiseen kaikkien kieltenopiskelutaitojen osa-alueiden tavoitteiden osalta. Erityisesti oppikirjasidonnaista opetusta toteuttavien opettajilla olisi tärkeää olla tieto siitä, millaiset sisällöt heidän käyttämässään oppikirjoissa jäävät vähemmälle huomiolle. Tämän tutkimuksen tuloksia opettajat voivat hyödyntää paikatessaan näitä ruotsinkielen oppikirjojen jättämiä aukkoja omalla asiantuntijuudellaan.

Tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että mitä uudempi oppikirjasarja on, sitä paremmin siinä tuetaan kieltenopiskelutaitoja. Kouluissa olisikin hyvä pohtia kielten oppikirjoja valitessa yhtenä vaikuttavana tekijänä myös sitä, miten oppikirjan ikä vaikuttaa sen sisältöön. Kielikäsitys muuttuu ajan kuluessa, samoin tehokkaina pidettyjen opiskelumenetelmien suuntaukset. On toki muistettava, että tässä tutkimuksessa on tutkittu ainoastaan Sanoma Pron julkaisemia B1-ruotsin oppimateriaalisarjoja, ja olisikin kiinnostavaa laajentaa tutkimusta myös muiden kustantamojen tarjoamiin sarjoihin. Myös niistä voisi löytyä kiinnostavia kieltenopiskelutaitoja tukevia vaihtoehtoja.

Tämä tutkimus tarjoaa esimerkin siitä, millaisia aiheita käyttämässään oppimateriaalisarjassa voi tarkkailla, kun pohtii, tuetaanko siinä kieltenopiskelutaitoja POPS:n (2014) ohjaamalla tavalla. Mikäli käytössä on oppikirjasarja, jossa kieltenopiskelutaitojen tukeminen osoittautuu

jäävän vähäiselle huomiolle, tai jonkin kieltenopiskelutaitojen osa-alueen osalta täysin puuttumaan, antaa tutkimus myös mahdollisuuden poimia käyttöön ideoita muiden oppimateriaalisarjojen tavoista tukea kyseisen taidon kehittymistä. Suuri osa kirjoissa käytetyistä tehtävätyypeistä on sellaisia, joita opettajan on helppo muokata omaan opetukseen ja käsiteltävään aiheeseen sopiviksi ilman, että on vaaraa syyllistyä plagiointiin. Esimerkiksi lauseiden jatkamista tai erilaisia oman osaamisen ja työskentelytaitojen arviointiin tarkoitettuja mittareita on mahdollista toteuttaa alusta alkaen itse opetuksen tukena käytettäväksi. Aiheita tehtäviin voi poimia esimerkiksi tämän tutkimuksen teoriaosasta, jossa on esitelty metakognitiivisten taitojen kehittymistä sekä kerrottu kootusti, mitä POPS 2014 toteaa kieltenopiskelutaitojen tukemisesta.

Karvosen ym. oppimateriaalien tutkimusta käsittelevän katsauksen mukaan oppimateriaalien sisältöjä on tutkittu paljon, kun taas oppimateriaalien käyttämistä eri näkökulmista käsittelevät tutkimukset ovat jääneet huomattavasti vähemmälle (Karvonen ym., 2017). Tässäkin tutkimuksessa on keskitytty yksinomaan oppimateriaalien sisältöihin. Olisi kiinnostavaa tutkia myös sitä, teetetäänkö oppikirjoissa esitettyjä tehtäviä oppitunneilla, ja miten oppilaat sitoutuvat niiden tekemiseen. Oppitunteja havainnoimalla voitaisiin saada tutkimustietoa siitä, miten kieltenopiskelutaitojen opetus todellisuudessa kouluissa toteutuu, ja tehdäänkö esimerkiksi kirjan tehtäviä järjestelmällisesti tai käytetäänkö opetuksen tukena muuta materiaalia. Opettajia haastatteleamalla voitaisiin lisäksi saada tietoa siitä, miten opettajat kokevat tarjolla olevat oppimateriaalit ja kieltenopiskelutaitojen tukemisen. Haastattelu- tai kyselytutkimuksessa voitaisiin selvittää myös opettajien toiveita, tarpeita ja koettuja valmiuksia opettaa kieltenopiskelutaitoja osana B1-ruotsin opetusta. Oppilaita haastatteleamalla taas voitaisiin selvittää, miten he kokevat käytetyn materiaalin ja luokassa tapahtuvan opetuksen tukevan kieltenopiskelutaitoja. Näitä tuloksia kustantajat ja oppikirjojen kirjoittajat voisivat hyödyntää uusia oppimateriaaleja suunnitellessaan ja tuottaessaan.

Kieltenopiskelutaitojen tukemista aiheena olisi kiinnostavaa tutkia myös laajemmin, sähköiset materiaalit mukaan lukien. Sähköisten materiaalien osalta kiinnostaa ensisijaisesti se, tarjoavatko ne kieltenopiskelutaitojen tukemisen kannalta merkittävää lisämateriaalia. Jos kävisi ilmi, että merkittävä osa kieltenopiskelutaitoja tukemaan tarkoitettusta materiaalista on sähköisessä muodossa, voisivat myös fyysisiä oppikirjoja ensisijaisesti suosivat opettajat innokkaammin ottaa käyttöön myös oppimateriaalisarjaan sisältyviä digimateriaaleja. Sähköisten materiaalien osalta olisi myös hyödyllistä tutkia sitä, missä laajuudessa opettajat

tällä hetkellä hyödyntävät niitä opetuksessaan, sillä tuoreen tiedon etsiminen aiheesta osoittautui tutkimusta tehdessä haastavaksi.

Tässä tutkimuksessa on keskitytty oppikirja-analyysiin. Kirjojen sisällön perusteella ei kuitenkaan voida suoraan tehdä johtopäätöksiä kieltenopiskelutaitojen todellisesta kehittämisestä. Jotta kieltenopiskelutaitojen kehittymiseen kohdennetun tuen vaikuttavuutta voitaisiin arvioida, tarvittaisiin seuranta- tai vertailututkimusta. Seuraavaksi voitaisiin esimerkiksi tutkia sitä, mikä on oppilaiden kieltenopiskelutaitojen lähtötaso ennen B1-ruotsin opiskelun alkua, ja millä tasolla taidot ovat esimerkiksi yhden lukuvuoden jälkeen, kuudennen luokan päätteeksi. Toinen vaihtoehto olisi verrata eri oppimateriaalisarjoja käyttäneiden oppilaiden kieltenopiskelutaitojen tasoa toisiinsa, sillä se, että oppimateriaalisarja sisältää runsaasti kieltenopiskelutaitoihin liittyviä sisältöjä, ei vielä automaattisesti tarkoita sitä, että sisällöt olisivat kieltenopiskelutaitojen kehittymisen kannalta tehokkaita.

## Aineisto

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M., Wahlström, F. & Westerholm, S. (2017). På gång 1 -texter. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Ahokas, M., Ainoa, A., Kunttu, M. & Westerholm, S. (2018). På gång 1 -övningar. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Appel, M., Johansson, K., Lötjönen, A., Määttä, O., Nordman, L., Salo, O.-P. & Wallinheimo, K. (2018). Hallonbåt 1–2. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Kuhna, M., Ostrow, K., Pöysti, H. & Sinisalo, A. (2022). Katapult 1 -texter. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Kuhna, M., Ostrow, K., Pöysti, H. & Sinisalo, A. (2022). Katapult 1 -övningar. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

## Lähteet

- Annevirta, T. & Vauras, M. (2001). Metacognitive knowledge in primary grades: A longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 16(2), 257–282.
- Aro, M. (2009). Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. Jyväskylä: The university of Jyväskylä.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19882/9789513935320.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ashenafi, M. M. (2017). Peer-assessment in higher education - twenty-first century practices, challenges and the way forward. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(2), 226–251. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1100711>
- Atjonen, P. (2005). Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Julkaisussa Lyytinen, H. K. & Räisänen, A. (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (s. 143–152). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/84945/978-951-39-3242-8.pdf?sequence=1#page=146>
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). ”ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON MENOSSA” Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut/Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Nro 7:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).  
<https://karvi.fi/publication/etta-tietaa-missa-on-menossa-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-perusopetuksessa-ja-lukiokoulutuksessa/>
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.  
<https://doi.org/10.1080/713695728>
- Brown, G. & Harris, L. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self- assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 2(1), 22–30. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www-cambridge-org.ezproxy.utu.fi/core/books/teaching-languages-to-young-learners/24C0A04FF42B159B8A9650D4CEB83409>

- Cantell, H. (2015). Ympäristöoppi – ensi askel tieteiden integraatioon. Teoksessa Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.), *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 81–89). Helsinki, Suomen tietokirjailijat ry.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. Teoksessa Cenoz, J. & Gorter, D. (toim.), *Multilingual education : between language learning and translanguaging* (s. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press. <https://www-cambridge-org.ezproxy.utu.fi/core/books/multilingual-education/series-editors-preface/5BF4EE809AEDCC049DD6FA63DB3AE17C>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Oxon: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www-cambridge-org.ezproxy.utu.fi/core/books/motivational-strategies-in-the-language-classroom/541ED85A5BA071C55E154FDA328D19BA>
- Elinkeinoelämän keskusliitto EK. (2014). *Kielitaito on kilpailuetu*. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> (Viitattu 21.4.2023)
- Ertmer, P., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices. A critical relationship. *Computers & education*, 59 (2), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Euroopan komissio. (2012). *Europeans and their languages*. Eurobarometri. <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/yearFrom/1974/surveyKy/1049/p/4> Viitattu 21.4.2023.
- Goh, C. C. M. & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255–274.
- Greene, J. A. & Schunk, D. H. (2018). Historical, Contemporary, and Future Perspectives on Self-Regulated Learning and Performance. Teoksessa Greene, J. A. & Schunk, D. H. (toim.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2<sup>nd</sup> edition) (s. 1–15). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>

- Harjanne, P., Díaz Larenas C. & Tella, S. (2017). Foreign-language teaching and studying in Chilean and Finnish classrooms as seen by teachers. *Journal of Language and Cultural Education* 5 (3), 1–21. <https://sciendo.com/article/10.1515/jolace-2017-0025>
- Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. (2017). Suomalaisen oppikirjallisuuden pitkät perinteet. Teoksessa Hiidenmaa, P., Löytönen, M. & Ruuska, H. (toim.), *Oppikirja Suomea rakentamassa* (s. 7–16). Otavan oppikirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huhta, A. & Hildén, R. (2013). Kielitaidon arvioinnin metodologisia vaihtoehtoja. *Julkaisussa Räsänen, A. (toim.), Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset / Opetushallitus*, Nro 2013:3. 159–186. Helsinki: Opetushallitus.
- Hurme, T.-R. (2010). Metacognition in group problemsolving – A quest for socially shared metacognition [väitöskirja, Oulun yliopisto]. *JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto*. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514262708.pdf>
- Härmälä, M. & Marjanen, J. 2023. B1-ruotsin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2022. *Julkaisut/Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*, Nro 10:2023. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). <https://karvi.fi/publication/b1-ruotsin-oppimistulokset-perusopetuksen-paattovaiheessa-2022/>
- Kallio, H., Kallio, M., Virta, K., Iiskala, T. & Hotulainen, R. (2021). Teachers' support for learners' metacognitive awareness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 802–818. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755358>
- Kantelinen, R., Kajander, K., Wallinheimo, K. & Elgundi, Z. (2020). Kielisalkun uusi tuleminen perusopetuksen vuosiluokille 1-6. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu2020/kielisalkun-uusi-tuleminen-perusopetuksen-vuosiluokille-1-6>
- Karvonen, U., Tainio, L. & Routarinne, S. (2017). Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 11 (4), 39–57. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68764/30247>
- Kauppinen, M., Saario, J., Huhta, A., Keränen, A., Luukka, M., Pöyhönen, S., Taalas, P. & Tarnanen, M. (2008). Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. Teoksessa Garant, M., Helin, I. & Yli-Jokipii, H. (toim.), *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization* (s. 201–233). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 66.

- [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159815/AFinLAn\\_vuosikirja2008.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159815/AFinLAn_vuosikirja2008.pdf?sequence=1)
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of “Authentic self-and peer-assessment for learning” to enhance the student learning experience. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875–891. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.751963>
- Kielilaki 423/2003. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423> (viitattu 21.4.2023)
- Kukkonen, S. (2016). Alla kan - alla kan inte : en analys av verbläran i Klick Övningar och Klick Övningar för mig [pro gradu -työ, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston avoin julkaisuarkisto.
- Kuosa, A. (2022). Sukupuolistereotyyppioita vai -tietoisuutta? : Sukupuoli 6. luokan äidinkielen ja kirjallisuuden ja B1-ruotsin oppikirjoissa [pro gradu -työ, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston avoin julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022060242362>
- Kuuskorpi, M. & Sipilä, K. (toim.) (2016). Opetuksen digitalisaatio, uudet oppimisympäristöt ja uusi pedagogiikka. Kaarina: Kaarinan kaupunki.
- Loikala, M. (2020). Let’s Learn English : Oppimiskäsitykset Sri Lankan englannin oppikirjoissa [pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston avoin julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020061845065>
- Mátyás, E. & Skinnari, K. (2012). Tulevaisuuden oppimateriaaleja etsimässä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2012/tulevaisuuden-oppimateriaaleja-etsimassa>
- Melo-Pfeifer, S. (2015). Multilingual awareness and heritage language education: children’s multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, 24(3), 197–215. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1072208>
- Moate, J. (2021). Seeking understanding of the textbook-based character of Finnish education. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 353-365. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02607476.2021.1896341?needAccess=true&role=button>
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S. & Miller, J. (2005). *Frameworks for Thinking: A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www-cambridge-org.ezproxy.utu.fi/core/books/frameworks-for-thinking/frontmatter/D0ABB010CF4EDC1CC8CBB5E8FDA5DA04>
- Mäkipää, T., Kallio, M. & Hotulainen, R. (2021). Finnish general upper secondary students’ metacognitive awareness in foreign language learning. University of Helsinki.

- <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14623943.2021.1913720?needAccess=true&role=button>
- Mäntylä, K., Veivo, O., Pollari, P. & Toomar, J. (2021). English only? Kielten opettajien käsityksiä kielivalintojen monipuolistamisen esteistä ja keinoista. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2021/english-only-kielten-opettajien-kasityksia-kielivalintojen-monipuolistamisen-esteista-ja-keinoista>
- Niemi, M. (2013). Kulttuuri 7. luokan ruotsin oppikirjoissa ja opettajien kokemana [pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto]. UTUPub Turun yliopiston avoin julkaisuarkisto.
- Noels, K. A., Lou, N. M., Chaffee, K. E., Zhang, Y. S. D. & Zhang, X. (2019). Self-determination and Motivated Engagement in Language Learning. Teoksessa Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., & Ryan, S. (toim.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (s. 95–115). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3>
- Oikeusministeriö. Julkaisuaika ei tiedossa. [https://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/kieliesite\\_suomi\\_web.pdf/beb9d3bf-1a36-4f83-8863-ef9cd4e34460/kieliesite\\_suomi\\_web.pdf?t=1541426157000](https://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/kieliesite_suomi_web.pdf/beb9d3bf-1a36-4f83-8863-ef9cd4e34460/kieliesite_suomi_web.pdf?t=1541426157000)  
Viitattu 3.4.2023.
- Oliveira, A. L. & Ançã, M. H. (2009). “I speak five languages”: fostering plurilingual competence through language awareness. *Language Awareness*, 18(3-4), 403–421. <https://doi.org/10.1080/09658410903197355>
- Oxford, R. L. & Amerstorfer, C. M. (2018). The State of the Art in Language Learning Strategies and Individual Learning Characteristics. Teoksessa Oxford, R. L. & Amerstorfer, C. M. (toim.), *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics: Situating Strategy Use in Diverse Contexts* (s. xxiii–xxxiv). London: Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350005075>
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman’s cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. [https://www.researchgate.net/publication/260684981\\_How\\_do\\_students\\_self-regulate\\_Review\\_of\\_Zimmerman's\\_cyclical\\_model\\_of\\_self-regulated\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/260684981_How_do_students_self-regulate_Review_of_Zimmerman's_cyclical_model_of_self-regulated_learning)
- Pernaa, J. & Veistola, S. (2019). Kokemuksia sähköisen oppimateriaalikustantamisen mahdollisuuksista ja haasteista. Julkaisussa Tossavainen, T., Löytönen, M. & Hakkarainen, K. (toim.), *Sähköistytävä koulu: oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa*

- tietoympäristössä (s. 197–214). Helsinki: Suomen tietokirjailijat.  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/306402/2019\\_Pernaa\\_Veistola\\_e\\_oppi\\_materiaalit\\_STIK.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/306402/2019_Pernaa_Veistola_e_oppi_materiaalit_STIK.pdf?sequence=1)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385- 407.  
[https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648\\_2004\\_Article\\_NY00000604.pdf;jsessionid=A8D4327B8AFDBCE0F317DF0650144E84?sequence=1](https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/44454/10648_2004_Article_NY00000604.pdf;jsessionid=A8D4327B8AFDBCE0F317DF0650144E84?sequence=1)
- Pitkänen, H. (2023). Refleктоiva oppilas suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmallisessa arviointidiskurssissa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 17(1).  
<https://doi.org/10.33350/ka.119400>
- Post Uiterweer, M., Roiha, A. & Absalom, H. (2021). Fostering multilingualism. Teoksessa Roiha, A. & Wiseman, E. (toim.), *Teaching and learning in international schools: Lessons from primary practice* (s. 185–200). St Albans: Critical Publishing.
- Pyykkö, R. (2017). Monikielisyys vahvuudeksi. *Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51.*  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruuska, H. (2015). Mitä oppikirjailija osaa? Teoksessa Ruuska, H., Löytönen, M. & Rutanen, A. (toim.), *Laatua! : oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä* (s. 17–26). Helsinki: Suomen tietokirjailijat.  
[https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua\\_oppimateriaalit\\_2015\\_korjattu\\_web.pdf](https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf)
- Sanoma Pro Oy. (julkaisuaika tuntematon). På gång. <https://www.sanomapro.fi/sarjat/pa-gang/> Viitattu 21.3.2023.
- Silvén, M. & Vauras, M. (1986). Oppimisen strategioiden ja metakognitiivisen tiedon kehittyminen peruskoulun oppilailla. Turku: Turun yliopiston psykologian laitos.
- Strijbos, J.-W. & Sluijsmans, D. M. A. (2010). Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20(4), 265–269.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.002>

- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2023a). Väestö ja yhteiskunta. Helsinki: Tilastokeskus.  
Haettu 12.5.2023 osoitteesta  
[https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#vaesto-kielen-mukaan](https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaesto-kielen-mukaan)
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2023b). Väestörakenne. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu  
24.4.2023 osoitteesta <https://www.stat.fi/tilasto/vaerak>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (31.3.2023). Vieraskielisten määrä kasvoi lähes 38 000  
henkilöllä. Helsinki: Tilastokeskus.  
<https://www.stat.fi/julkaisu/cl8lprraorrr20dut5a0tyw5>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vainikainen, M.-P. (2022). Osaamisen ja uskomusten kehitys kuudennen luokan loppuun  
mennessä. Julkaisussa Hautamäki, J. & Rämä, I. (toim.), Oppimaan oppiminen  
Helsingissä – Pitkittäistutkimus peruskoulun ensimmäiseltä luokalta toiselle asteelle.  
Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2022, 57–76.  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/339690/Oppimaan\\_oppiminen\\_Helsingissa\\_HEA\\_2022.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/339690/Oppimaan_oppiminen_Helsingissa_HEA_2022.pdf?sequence=1)
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive  
awareness, and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70–89.  
[https://web.archive.org/web/20170809040320id\\_/http://data.ulis.vnu.edu.vn/jspui/bitstream/123456789/2336/1/4.pdf](https://web.archive.org/web/20170809040320id_/http://data.ulis.vnu.edu.vn/jspui/bitstream/123456789/2336/1/4.pdf)
- van Velzen, J. (2016). *Metacognitive learning : advancing learning by developing general  
knowledge of the learning process*. Cham: Springer. <https://link-springer-com.ezproxy.utu.fi/book/10.1007/978-3-319-24433-4>
- Virtanen, A., Mäkinen, T., Klemola, U., Lauritsalo, K. & Tynjälä, P. (2020). Arviointi ja  
palaute oppimista tukemassa. Julkaisussa Tarnanen, M. & Kostiainen, E. (toim.),  
Ilmiömaistä! : ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista  
(s. 123–140). Jyväskylän yliopisto.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68064/Ilmiomaista%2520\\_123-141.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68064/Ilmiomaista%2520_123-141.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä  
oppimista. *Yliopistopedagogiikka*, 22(1), 3-11.  
<https://www.oamk.fi/files/1315/5429/6493/virtanen-ym.pdf>
- Vogel, S. & García, O. (2017). *Translanguaging*. Oxford: Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Väistö, J. (2017). *Toinen kotimainen toisen tasavallan Suomessa : ruotsin kieli pakolliseksi aineeksi peruskouluun vuonna 1968*. Åbo, Finland: Åbo Akademi University Press.  
[https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/143256/vaisto\\_janne.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/143256/vaisto_janne.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Ylioppilastutkintolautakunta. (julkaisuaika tuntematon). *Historia*.

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tietoa-ylioppilastutkinnosta/historia>  
Viitattu 6.4.2023.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.