



**TURUN  
YLIOPISTO**

**Aapisen S2-harjoituskirjojen tehtävätyypit:  
kognitiivinen vaativuus ja oppimisen tavoite**

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos  
Kandidaatin tutkielma

Emma Lavapuro

02.04.2026

Turku

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

**Tutkinto-ohjelma, oppiaine:** Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustiede

**Tekijä:** Emma Lavapuro

**Otsikko:** Aapisen S2-harjoituskirjojen tehtävätyypit: kognitiivinen vaativuus ja oppimisen tavoite

**Ohjaaja(t):** Yliopiston lehtori Iina Männikkö

**Sivumäärä:** 27 sivua, 2 liitesivua

**Päivämäärä:** 02.04.2026

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on tarkastella S2-harjoituskirjoissa esiintyviä tehtävätyyppejä, niiden kognitiivista vaativuutta sekä oppimisen tavoitteita. Oppikirjat muodostavat monille opettajille opetuksen rungon ja vaikuttavat oppituntien sisältöihin opetussuunnitelman rinnalla. Suomi toisena kielenä on yleistynyt oppiaine maahanmuuton seurauksena ja sen vuoksi onkin tärkeää tarkastella millaisia pedagogisia valintoja S2-harjoituskirjoissa on tehty.

Tutkimus toteutettiin laadullisena sisällönanalyysinä oppikirjoja tarkastellen. Aineistoksi valikoitui kahden eri kustannusyhtiön harjoituskirjat, jotta saatiin laajempi käsitys S2-harjoituskirjojen tehtävätyypeistä. Aineiston aapisten S2-harjoituskirjoissa esiintyi yhteensä 13 erilaista tehtävätyyppeä. Esiintyvät tehtävätyypit kategorisoitiin analyysissä kolmeen pääluokkaan kognitiivisten prosessien vaativuuden mukaan, pohjautuen Bloomin taksonomiaan.

Aineiston S2-harjoituskirjojen tehtävät painoutuivat vahvasti matalimman vaatimuksen tasolle, joita oli 65,8 % tehtävistä, kun taas vaativammalle tasolle ”tuottaminen ja arviointi” sijoittui vain 8,2 % tehtävistä. Mekaaninen toisto on alkuopetuksessa perusteltua, mutta se jättää oppijan kielellisen toimijuuden ja vuorovaikutuksen melko pieneen rooliin, jolloin vastuu kielellisestä sosialisatiosta siirtyy opettajalle. Vaikka kirjoittaminen ja fonologinen tietoisuus korostuvat, sanaston laajentaminen ja itsearviointi jäävät molemmissa aineiston kirjoissa vähäisiksi.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta rajoittavat pieni otos ja aineiston keskittyminen vain syyslukukauden materiaaleihin. Jatkossa olisi syytä tarkastella miten opettajat täydentävät mekaanisia materiaaleja käytännön opetuksessa, sekä huomioida kielellisen sosialisatiion tärkeys opettajankoulutuksessa. Näin luokanopettajilla olisi valmiuksia muokata oppimateriaaleja toiminnallisempaan ja yhteisöllisempään suuntaan.

**Avainsanat:** kielen oppiminen, tekninen lukutaito, kirjoitustaito, kielellinen sosialisatio, oppikirja-analyysi

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
1.1	Kielen oppiminen	5
1.2	Toisen kielen omaksuminen ja kielellinen sosialisatio	6
1.3	Luku- ja kirjoitustaito ja niiden oppiminen	8
1.4	Oppikirja oppimisen työkaluna	9
<b>2</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>12</b>
3.1	Oppimateriaali tutkimusaineistona	12
3.2	Aineiston analyysi	13
3.3	Tutkimuseettiset näkökulmat	14
<b>4</b>	<b>Tulokset</b>	<b>16</b>
4.1	Aapisen S2-harjoituskirjoissa esiintyvät tehtävätyypit ja niiden kognitiivinen vaativuus	16
4.1.1	Tunnistaminen ja toistaminen	17
4.1.2	Ymmärtäminen ja soveltaminen	18
4.1.3	Tuottaminen ja arviointi	19
4.2	Tehtävissä esiintyvät oppimisen tavoitteet	20
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>21</b>
5.1	Tulosten tarkastelu	21
5.2	Luotettavuus	22
5.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet	23
<b>6</b>	<b>Lähteet</b>	<b>24</b>
<b>7</b>	<b>Tutkimusaineisto: oppikirjat</b>	<b>27</b>
<b>8</b>	<b>Liite 1</b>	<b>28</b>
<b>9</b>	<b>Liite 2</b>	<b>29</b>

## 1 Johdanto

Maahanmuutto on ollut viime vuosina merkittävä julkisen keskustelun aihe. Tilastojen mukaan maahanmuutto Suomessa on moninkertaistunut 2000-luvun alusta (Tikkala, 2024). Tämän seurauksena suomi toisena kielenä on oppiaineena yleistynyt koulumaailmassa. Koulujen, opettajien, oppimateriaalien tekijöiden ja kustannusyhtiöiden on pitänyt sopeutua muutokseen. Tämä vaikuttaa jokaisen opettajan arkeen, sillä jokainen opettaja opettaa oman tiedonalansa kieltä (Ahonen ym., 2019, s. 166).

Suomen kotoutumispolitiikkaan kuuluu, että maahanmuuttajille tulee tarjota valmiuksia toimia suomalaisen yhteiskunnan tasavertaisena jäsenenä (Ahonen ym., 2019, s. 161). Nämä poliittiset päätökset heijastuvat suomi toisena kielenä -oppiaineen vaatimukseen. Suomen kielen opetukselta odotetaan, että se valmistaisi oppiainetta opiskelevat suomalaiseen jatkokoulutukseen ja työelämään (Aalto ym., 2009, s. 402). Nämä ovat vaatimuksia, jotka ovat epätyypillisiä kielenopetuksen kentällä (Aalto ym., 2009, s. 402). Tämä asettaa kentällä työskenteleville luokanopettajille ja kielenopettajille uusia pedagogisia haasteita sekä suuren vastuun kotoutumispolitiikan toteutumisesta.

Etenkin kieliopin opetuksessa monet opettajat nojautuvat oppikirjaan, vaikka olisi tärkeää, että opettaja suunnittelisi opetustaan myös itse, perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti (Tainio, 2020, s. 101). Tässä ei kuitenkaan ole kyse vain oppikirjojen tai kirjasarjojen vallasta opetuksessa vaan suomen kielen oppiaineen perinteestä (Savolainen, 1998, s. 248). Tämän myötä vastuu opetuksen laadusta siirtyy merkittävältä osin oppikirjalle. Oppikirjan keskeisen aseman vuoksi onkin tärkeää tarkastella kriittisesti, millaisia pedagogisia valintoja harjoituskirjoissa on tehty.

Suomi toisena kielenä esiintyy usein oppimateriaaleissa lyhenteenä S2. Alkuopetuksen S2-oppimateriaalien ja niiden tehtävätyyppien pedagoginen analyysi on jäänyt vähäisemmälle huomiolle tutkimuskentällä. Alkuopetuksessa esiintyviä S2-oppimateriaaleja on tärkeää tarkastella, sillä alkuopetus luo pohjan oppilaan koulupolulle ja akateemiselle menestykselle. Alkuopetuksessa saavutetut perustaidot kuten sujuva luku- ja kirjoitustaito ovat ratkaisevia oppimisen kannalta.

Kielen oppiminen vaatii aina yksilöltä kognitiivista prosessointia (Aalto ym., 2009, s. 410). Jotta oppimateriaali tukisi S2-oppilaan kielellistä kehitystä, sen sisältämien tehtävien tulee vaatia riittävän tasoista kognitiivista prosessointia ja niiden on tarjottava sopivan tasoisia haasteita. Pelkkä mekaaninen kielen toistaminen ei riitä syvällisen ja monipuolisen kielitaidon rakentumiseen, vaan oppilaan on kyettävä aktiivisesti oppimaan ja soveltamaan uutta kielellistä tietoa. Koska vastuu opetuksen laadusta ja etenemisestä nojaa kentällä usein vahvasti oppikirjoihin, on ratkaisevan tärkeää, että oppimateriaalien tehtävätyypit on suunniteltu ohjaamaan oppilaan kognitiivisia prosesseja johdonmukaisesti ja tavoitteellisesti heti alkuopetuksesta lähtien.

Vahva nojautuminen valmiisiin oppimateriaaleihin herättää kuitenkin kysymyksen siitä, missä määrin opetuksen pedagoginen kehittäminen on todellisuudessa oppimateriaalien tuottajien ensisijainen prioriteetti. Kustantamot toimivat kaupallisilla markkinoilla, joilla myyntitavoitteet, tuotannon tehokkuus ja visuaalinen houkuttelevuus voivat viedä huomiota kognitiivisen ja pedagogisen laadun syvällisemmältä tarkastelulta. Oppikirjojen suuren vallan vuoksi niiden todellista laatua ja tavoitteellisuutta on tärkeää tutkia.

Tässä tutkimuksessa on tavoitteena tarkastella juuri alkuopetuksen S2-oppimateriaaleissa esiintyviä tehtävätyyppejä sekä niiden kognitiivista vaativuutta ja oppimistavoitteita. Keskiössä on tehtävien kognitiivinen vaativuus. Tavoitteena on arvioida, vaativatko harjoitteet oppilaalta aktiivista kielellistä prosessointia ja soveltamista vai perustuvatko ne pääasiassa mekaaniseen toistoon. Tarkoituksena on tuottaa tietoa siitä miten nykyiset materiaalit tukevat monikielisten oppilaiden kielellistä sosialisatiota ja kielen oppimista.

## **1.1 Kielen oppiminen**

Perustuslaissa on turvattu jokaiselle oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin eikä ketään saa syrjiä kielen perusteella (Suomen perustuslaki, 1999, 17 §, 3 mom.). Jokaisella on tämän myötä oikeus kehittää omaa äidinkieltään. Tämän lisäksi maahanmuuttajia tulee tukea

suomenkielen kehittämisessä (Ahonen ym., 2019, s. 161). Sama pätee myös kouluympäristössä.

Kielen oppiminen tapahtuu tiedostetusti ja tiedostamatta erilaisissa konteksteissa (Nieminen, 2017, s. 205). Kun puhutaan S2-opetuksesta, ympäröivä yhteisö toimii merkittävänä oppimisresurssina (Aalto ym., 2009, s. 410). Oppimiseen vaikuttaa esimerkiksi onko kyseessä ensikieli, toinen tai vieras kieli (Nieminen, 2017, s. 205). Kielen oppimisen voi jakaa neljään osa-alueeseen: lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen (Pietilä & Lintunen, 2015). Kielitaidon ja luku- ja kirjoitustaidon kehitys ovat toisistaan riippuvaisia. Myöhemmässä vaiheessa luku- ja kirjoitustaito edistävät kielen kehitystä ja sanavaraston kasvua (Ahonen ym., 2019, s. 162), mutta samalla ne rakentuvat olemassa olevan kielitaidon varaan (Mäkihonko, 2006, s. 30). Luku- ja kirjoitustaitoon syvennytään luvussa 1.3.

Kieli voidaan nähdä koodina, jonka avaaminen mahdollistaa merkitysten tavoittamisen (Ahlholm, 2020, s. 15). Kieli sanana sisältää monia erilaisia ulottuvuuksia: voidaan puhua nimetyistä kielistä, murteista, sosiaalisista tai tieteenalakohtaisista kielistä (Ahlholm, 2020, s. 15). Kun oppilas opiskelee suomi toisena kielenä -oppiainetta, on hänen äidinkieltensä jokin muu kuin suomi. Äidinkielellä tarkoitetaan yleisesti kieltä, jonka yksilö oppii ensimmäisenä ja johon hän samaistuu vahvimmin kokien sen keskeiseksi osaksi omaa identiteettiään (Ahlholm, 2020, s. 19).

## **1.2 Toisen kielen omaksuminen ja kielellinen sosialisatio**

Grosjeanin ja Lin mukaan ihminen on monikielinen, jos hän käyttää enemmän kuin yhtä kieltä päivittäin (2013, s. 7). Monikielisellä ihmisellä tietyt kielet ovat liitettyinä tiettyihin tilanteisiin ja konteksteihin. Kun tarkastellaan monikielisen ihmisen kielten käyttötarkoituksia, puhutaan funktionaalisesta jakautumisesta (Ahonen ym., 2019, s. 164). Vaikka jokaisella on oikeus omaan kieleen ja sen puhumiseen, on tärkeä pohtia, näkyykö vapaus monikielisyyteen konkreettisesti koulussa ja jättääkö valtakieli tilaa monikielisyydelle (Ahonen ym., 2019, s. 161).

Ensimmäisen ja toisen kielen oppimisen prosesseissa on havaittu eroja, vaikka toisen kielen oppimista on tutkittu merkittävästi vähemmän kuin ensimmäisen kielen

oppimista (Ahlholm, 2020, s. 23). Ennen lukutaidon omaksumista lapsen toisen kielen oppiminen tapahtuu pääasiassa kuulon varassa (Ahlholm, 2020, s. 24). Lapsi oppii tällöin kuuntelemalla ja toistamalla puheen prosodisia ominaisuuksia eli puheen sävelkulkua ja rytmiä sekä puheen merkityksiä (Ahlholm, 2020, s. 24). Toista kieltä oppiessa on vaikeaa arvioida kielen kehitystä, sillä tavanomaisesta kielen oppimisesta on vaikea huomata, jos kyseessä onkin oppimisvaikeus (Ahonen ym., 2019, s. 160).

S2-oppilaita opettaessa on tärkeä huomioida iän merkitys toisen kielen oppimiseen. Mitä vanhempi lapsi on, sitä enemmän toisen kielen oppiminen eroaa ensikielestä (Ahlholm, 2020, s. 24). Kielen omaksumisessa ihminen käyttää usein sosiaalisia ja kognitiivisia strategioita limittäin (Ahlholm, 2020, s. 24). Näissä molemmissa strategioissa keskeistä on vuorovaikutus. Tätä voi kutsua myös kielelliseksi sosialisatioksi (Ahlholm ym., 2023, s. 21).

Kielellinen sosialisatio vaatii toteutuakseen vuorovaikutuksen ja nojautuu tämän myötä yksilön omaan osallisuuteen ja toimijuuteen (Ahlholm ym., 2023, s. 21).

Osallistuminen voi kuitenkin olla vaikeaa, jos osallistujien keskinäiset suhteet eivät ole tasapainossa. Koska kouluissa oppilaat tulevat eri lähtökohdista, heillä on myös eriarvoiset mahdollisuudet osallistua vuorovaikutukseen koulun valtakielellä (Ahlholm ym., 2023, s. 21). Tämä vaikuttaa myös koulun opetuksen ulkopuoliseen toimintaan, kuten välitunteihin ja harrastuksiin (Ahonen ym., 2019, s. 164). Oppilaiden keskinäisiin suhteisiin vaikuttavat muun muassa oppilaiden sukupuoli, kansallisuus, ihonväri, perheen asumismuoto sekä äidinkieli (Ahlholm ym., 2023, s. 21). Kielellisen sosialisatian myötä oppilaiden väliset valtasuhteet vaikuttavat kielen oppimiseen.

Opettajien on tärkeää huomioida monikieliset oppilaat, mutta vielä keskeisempää on ymmärtää se, mikä rooli eri kielillä on oppilaan identiteetille (Wei & García, 2022).

Tunnistamalla eri kielten merkityksiä, opettajat ja kasvatusvastuulliset voivat purkaa epäsymmetristen valtasuhteiden tuottamaa kielellistä eriarvoisuutta ja rakentaa tilalle kunnioittavampaa keskusteluilmapiriä (Ahlholm ym., 2023, s. 21).

### 1.3 Luku- ja kirjoitustaito ja niiden oppiminen

Nykypäivän yhteiskunnassa edellytetään, että sen jäsenet ovat lukutaitoisia (Grünthal, 2020, s. 165). Lukutaito on länsimaissa lähes universaali taito ja Suomessa tekninen lukutaito kehittyy yleisellä tasolla lapsille suhteellisen nopeasti (Ketonen, 2019, kpl 5). Kehitysmaissa sukupuolten välillä lukutaidossa esiintyy eroja ja hyvä lukutaito on yleisempää miespuolisilla henkilöillä (Grünthal, 2020, s. 165). Vanhemman ja esiopetusikäisen lapsen yhteisillä lukuhetkillä on merkittäviä vaikutuksia lapsen lukutaitoon ja sen kehittymiseen kouluikässä (Ketonen, 2019, kpl 5). Tämä saakin pohtimaan, mitkä ovat esimerkiksi ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaperheen mahdollisuudet tukea kotona lukutaidon kehitystä, jos vanhempien lukutaito on heikko.

Kirjoitettu teksti on keskeisin uuden tiedon lähde koulussa (Mäkihonko, 2006, s. 6).

Lukutaito on merkittävä taito kielenoppimisen näkökulmasta, sillä se avaa oppijalle uusia oppimisen strategioita (Nieminen, 2017, s. 205). Lukutaidon avulla ihminen kykenee omaksumaan uutta tietoa, viestimään ja ilmaisemaan itseään.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan on yhteiskunnallisen tasa-arvon toteutumisen kannalta tärkeää, että S2-opetus tukee myös lukutaidon osalta suomalaisen yhteiskuntaan kotouttamista (POPS, 2014, s.118).

Viime vuosina Suomessa maahanmuutto ja uudet kohderyhmät ovat muovanneet lukutaidon pedagogista näkökulmaa. Opettajien tulee pohtia, miten opettaa lukutaitoa esimerkiksi monikielisille aikuisille tai lapsille, jotka eivät osaa vielä suomen kieltä. (Grünthal, 2020, s. 168). Luku- ja kirjoitustaitoa opeteltaessa S2-oppilaat hyödyntävät kuulonvaraista kirjoittamista (Bauer ym., 2012, s. 157). Opettajat saattavat tulkita kuulonvarassa kirjoitetun tekstin lukukelvottomaksi, vaikka tämä tulisi huomioida kasvavana kaksikielisyytenä (Bauer ym., 2012, s. 157).

Lukutaidon kehityksen voi jakaa kolmeen eri tasoon: tekninen, ymmärtävä ja erittelevä lukutaito (Grünthal, 2020, s. 166). Tämän tutkimuksen osalta on keskeistä ymmärtää teknisen lukutaidon kehitys, sillä tekninen lukutaito kehittyy alkuopetuksen aikana. Tekninen lukutaito eli dekodaus on lukutaidon ensimmäinen taso (Grünthal, 2020, s. 166). Sillä tarkoitetaan sujuvaa ja virheetöntä kirjainten ja sanojen tunnistamistaitoa (Ketonen, 2019, kpl 5). Teknisen lukutaidon tavoitteena on sanan merkitysten

ymmärtäminen, joka voi lukutaidon kehittyessä laajentua lauseiden ja suurempien kokonaisuuksien ymmärtämiseksi (Mäkihonko, 2006, s. 14). Lukemisprosessia ohjaa vahvasti kirjainten visuaalinen tunnistaminen, jonka jälkeen tunnistetut kirjaimet tulee kääntää kirjainta vastaavaksi äänneeksi (Adams, 1990, s. 237).

Kun oppilas lukee äidinkielellään, sanojen tunnistus on lähes automaattista (Nieminen ym., 2011, s. 106). Toisella kielellä lukiessa sanojen tunnistaminen ei kuitenkaan ole samankaltaista, sillä sanat eivät ole oppilaalle tuttuja (Nieminen ym., 2011, s.106). Toisen kielen luku- ja kirjoitustaitoon vaikuttavat kuitenkin jo opitut valmiudet (Cummins, 2021, s. 52). Lukutaitoa voi ennustaa lapsen fonologinen dekodaus, eli taito lukea ennalta tuntemattomia sanoja sekä fonologinen muisti, eli taito toistaa ennalta tuntemattomia sanoja tai foneemeja, eli äänneitä (Nieminen ym., 2011, s. 107). Teknisen lukutaidon ja kirjoittamisen prosessit hyödyntävät samoja taitoja, vaikka järjestys onkin käänteinen (Mäkihonko, 2006, s. 30).

Kirjoitustaito alkaa puhutusta sanasta, joka erotellaan ensin tavuiksi ja sen jälkeen äänneiksi (Mäkihonko, 2006, s. 30). Kun yksilö oppii teknisen kirjoitustaidon, hän taitaa alfabeettisen koodin käytön, sekä yhdistää äänneitä kirjaimiksi ja kirjaimia sanoiksi (Mäkihonko, 2006, s. 5). Kirjoittamisen perustaidot opitaan peruskoulun aikana (Juvonen & Routarinne, 2020, s. 126). Luku- ja kirjoitustaidon oppiminen nojautuu lähtökohtaisesti äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtäväksi, vaikka taitoja tarvitaan muissakin aineissa (Juvonen & Routarinne, 2020, s. 126).

#### **1.4 Oppikirja oppimisen työkaluna**

Oppimateriaalien, kuten oppikirjojen, tarkastelussa on tärkeää huomioida niiden kaupallinen luonne. Oppikirjat ovat tuotteita, joiden tavoitteena on tuottaa voittoa kustannusyhtiöille (Heinonen, 2005, s. 34). Oppimateriaalien kehitystyö on suurimmaksi osin kustannusyhtiöiden palkkaamien asiantuntijoiden vastuulla. Kehitystyön laadun merkitys korostuu erityisesti uudistuvissa ja kasvavissa oppiaineissa, kuten suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineessa.

Karvonen ja kumppanit (2017) tulkitsevat, että suurimmalla osalla opettajista ajatus oppimateriaalien autoritäärisestä vallasta vaikuttaa oppisisältöihin on itsestäänselvä (s.

51). Erityisesti kieltenopetuksessa harjoituskirjat ovat usein suunniteltu lähinnä yksilöllistä työskentelyä varten (Aalto ym., 2009, s. 410). Koska uuden kielen omaksuminen vaatii kognitiivista prosessointia yksilöltä (Aalto ym., 2009, s. 410), yksilökeskeiset harjoituskirjat saattavat asettaa alkuopetusikäisille oppilaille suuren vastuun suhteessa heidän valmiuksiinsa.

## 2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisia tehtävätyyppejä esiintyy Aapisen S2-harjoituskirjoissa sekä minkälaisia kognitiivisten prosessien tasoja oppimisen tavoitteita harjoituskirjoissa esiintyy. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia tehtävätyyppejä esiintyy S2-harjoituskirjoissa ja minkä tasoisia kognitiivisia prosesseja tehtävätyypit vaativat?
2. Millaisia oppimisen tavoitteita tehtävissä esiintyy?

### 3 Menetelmä

Tutkimus toteutettiin laadullisena sisällönanalyysinä oppikirjoja tarkastellen, eli oppikirja-analyysinä. Sisällönanalyysi on tutkimusaineistoa tiivistävä tai kategorisoiva tutkimusmenetelmä (Tuomi, 2018). Laadulliset tutkimukset kytkeytyvät aiheeseen liittyvään teoriaan ja siinä käytettyihin käsitteisiin (Juuti & Puusa, 2020). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein luoda ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Juuti & Puusa, 2020). Kuitenkin jotta voimme tarkastella eri tehtävätyyppien esiintyvyyttä, on havainnollistavampaa koodata, ja tämän jälkeen kvantifioida tulokset (Juuti & Puusa, 2020). Kvantifioidut tulokset eivät korvaa laadullista analyysia, vaan täydentävät ja tukevat laadullisin menetelmin saatuja tuloksia (Maxwell, 2010, s. 480).

#### 3.1 Oppimateriaali tutkimusaineistona

Tarkoituksenmukaisella otannalla tarkoitetaan tutkijan tarkasti valikoimaa otantaa (Cohen ym., 2018, s. 218). Tarkoituksenmukaisen otannan mukaisesti harjoituskirjojen valintaan vaikutti tietyt erityisominaisuudet (Cohen ym., 2018, s. 218). Aineistoksi valikoitui kahden eri kustannusyhtiön harjoituskirjat, jotta saataisiin laajempi käsitys S2-harjoituskirjojen tehtävätyyppien kentästä. Vaikka kirjoja käsitellään erikseen, on tärkeää huomioida, että tutkimuksen tarkoituksena ei ole kuitenkaan vertailla kustannusyhtiöiden kirjoja toisiinsa. Molemmat valituksi tulleet harjoituskirjat ovat julkaistu 2020-luvulla.

Taulukko 1: Aineiston esittely.

Harjoituskirjan nimi	Tekijät	Julkaisuvuosi	Kustantaja
Tarinoiden aapinen, S2-harjoituskirja A	Katri Takko, Merja Kuosmanen, Kati Lassila, Kati Solastie. kuvitus: Jonna Piltti, Titta Lindström, Veera Aro	2022	Otava
Ystävien aapinen, S2-harjoituskirja A	Lotta Ilmasti, Anne Sirviö, Johanna Asplund, Arttu Hartikainen, Matti Ryhänen, Johanna Tamminen	2025	Sanoma Pro

Tähän tutkimukseen valikoitui ensimmäisen luokan kahden eri aapisen S2-harjoituskirjan A-osan tehtävät (N=663). Aapisten harjoituskirjat valittiin kahdelta eri

kustannusyhtiöltä, Otavalta ja Sanoma Prota. Tutkimus rajattiin koskemaan vain harjoituskirjojen A-osia tutkimusaineiston laajuuden rajaamiseksi. Aapisen harjoituskirjojen A-osat käsittelevät alkuopetuksessa keskeisiä sisältöjä, kuten kirjaimia sekä luku- ja kirjoitustaidon alkeita. Aineisto esitellään tarkemmin taulukossa 1.

### 3.2 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analyysi eteni aineistolähtöisesti siten, että luokittelurunko muodostettiin oppimateriaalin tehtävien pohjalta. Alkuperäiset tehtävät poimittiin S2-harjoituskirjoista Google Sheets -taulukoon, minkä jälkeen aineistoa redusointiin eli pelkistettiin. Redusoinnin avulla aineistosta saadaan eroteltua oleellinen ja epäoleellinen tieto tutkimuksen kannalta (Miles & Huberman, 1994, s. 57). Näin aineisto myös jäsenyi tiiviimpään ja vertailukelpoisempaan muotoon.

Taulukko 2 Esimerkki tehtävätyyppien ja oppimisen tavoitteiden analyysitaulukosta

Alkuperäinen tehtävä	Tehtävätyyppi (pelkistys)	Pääasiallinen oppimisen tavoite
Oppilas piirtää kirjaimen A	kirjainmalli	hienomotoriikka
Oppilas värittää kuvasta kirjaimet A.	värittäminen	grafeemien tunnistus
Mikä alkaa äänneellä A? Yhdistä.	yhdistäminen	fonologinen tietoisuus
Kirjoita oikea alkutavu	aukkotehtävä	tavuttaminen

Esimerkki analyysitaulukosta näytetään taulukossa 2. Samankaltaisille tehtäville muodostettiin yhteisiä tehtävätyyppejä. Tehtävätyypit nimettiin ja muodostettiin tarkastellen tehtävässä vaadittavaa toimintaa oppilaan näkökulmasta. Näitä ovat esimerkiksi yhdistäminen, värittäminen, kirjoittaminen ja ympyröinti. Jokaiselle tehtävälle määritettiin tehtävätyypin lisäksi tehtävän pedagoginen tavoite. Pedagogisen tavoitteen tarkoituksena on kertoa laajemmin mitä oppiaineen osataitoa tehtävässä harjoitellaan. Tämän jaottelun tavoitteena on pyrkiä saamaan syvempään analyysiin eri osataitojen harjoittelun määriä suhteessa toisiinsa.

Analyysin seuraavassa vaiheessa aineiston 13 tehtävätyyppiä jaoteltiin pääluokkiin. Aineistolähtöisellä analyysimenetelmällä saadut kategoriat luokiteltiin vielä teorialähtöisesti hyödyntäen Bloomin taksonomiaa. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria toimii apuna, mutta analyysi ei pohjaudu teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, kpl 4,2). Pääluokkien jaottelussa käytettiin apuna Bloomin uudistettua taksonomiaa (Anderson & Krathwohl, 2001). Bloomin taksonomia erottelee kognitiiviset taitotasot ja jaottelee kognitiiviset taidot helpommista vaativimpiin (Adams, 2015). Bloomin taksonomiassa kognitiiviset taidot ovat jaettu kuuteen eri kategoriaan, jonka avulla on mahdollista erotella tehtävät kognitiivisten vaatimuksien mukaan sekä tunnistaa oppimisen tasot (Adams, 2015).

### **3.3 Tutkimuseettiset näkökulmat**

Tässä tutkimuksessa noudatetaan tarkasti hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2023, s. 9). Eettisyys huomioidaan läpi tutkimusprosessin, alkaen aineiston hankinnasta aina tulosten raportointiin saakka. Koska tutkimus kohdistuu kaupallisiin oppimateriaaleihin, avoimuus ja rehellisyys materiaalien tuottajiin on keskeistä. Kustannusyhtiöihin otettiin yhteyttä sähköpostitse, ja hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti heille selvitettiin tutkimuksen aihe sekä tavoitteet jo yhteydenottovaiheessa (TENK, 2023, s. 12). Yhtiöiden kanssa on sovittu kirjallisesti aineistojen käyttöoikeudesta ja siitä, että ne ovat tutkijan käytettävissä maaliskuun 2026 loppuun asti.

Tutkimusprosessin luotettavuus ja eettisyys varmistetaan dokumentoimalla analyysin vaiheet huolellisesti (TENK, 2023, s. 19). Aineiston käsittely on toteutettu systemaattisesti siirtämällä harjoituskirjojen tehtävät Google Sheets -taulukoon. Analyysin läpinäkyvyyttä lisää tutkielmassa esitettävä esimerkkitaulukko (taulukko 2), joka mahdollistaa lukijalle analyysiprosessin todentamisen. Tehtävätyyppien nimeäminen oppilaan toiminnan näkökulmasta (esim. kirjoittaminen ja yhdistäminen) on tehty pyrkimällä objektiivisuuteen ja aineistolähtöisyyteen.

Analyysin eteneminen aineistolähtöisestä luokittelusta teoriaohjaavaan tarkasteluun Bloomin uudistetun taksonomian avulla oli valinta, jolla pyrittiin varmistamaan tulosten vertailukelpoisuus. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkijan oma rooli on

kuitenkin merkittävä, sillä aineistoa kerätään ja jäsenellään päämäärä mielessä (Juuti & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa eettisyys edellyttää tutkijalta jatkuvaa reflektiota. On tiedostettava, että tutkijan omat tulkinnat pedagogisista tavoitteista ja kognitiivisesta vaativuudesta vaikuttavat tuloksiin (Juuti & Puusa, 2020). Pyrkimys analyysirungon täsmälliseen määrittelyyn on ensisijainen keino hallita tätä subjektiivisuutta ja varmistaa, että valmis tutkimus on eettisesti ja tieteellisesti vakaalla pohjalla.

## 4 Tulokset

Seuraavissa alaluvuissa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Tulosten käsittely on jäsennelty tutkimuskysymysten mukaisesti siten, että jokainen alaluku keskittyy vastaamaan yhteen tutkimuskysymykseen kerrallaan. Näin varmistetaan, että analyysi etenee selkeästi.

### 4.1 Aapisen S2-harjoituskirjoissa esiintyvät tehtävätyypit ja niiden kognitiivinen vaativuus

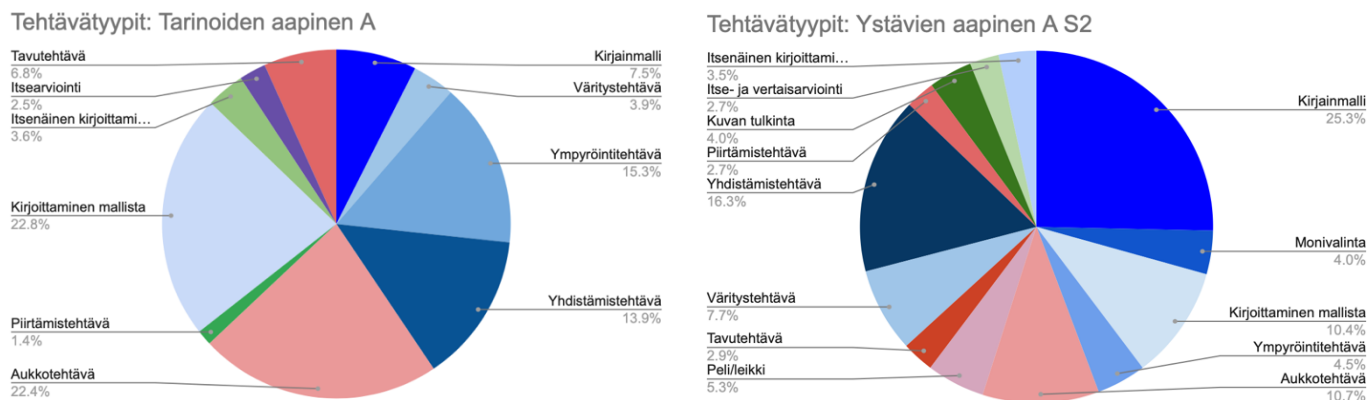
Aapisen S2-harjoituskirjoissa esiintyi yhteensä 13 erilaista tehtävätyyppiä. Esiintyvät tehtävätyypit jaettiin tarkastelua varten kolmeen pääluokkaan. Pääluokat luokiteltiin kognitiivisten prosessien vaativuuden mukaan. Tämä jaottelu pohjautuu Bloomin taksonomiaan ja sen hierarkkisuuuteen. Bloomin taksonomian kaltaisella jaottelulla on mahdollista erotella tehtävät kognitiivisten vaatimuksien mukaan sekä tunnistaa oppimisen tasot (Adams, 2015). Pääluokat ja niihin kuuluvia tehtävätyyppejä tarkastellaan taulukossa 3.

Taulukko 3. Tehtävätyyppien luokittelu Bloomin taksonomian pohjalta sekä pääluokkiin jaoteltujen tehtävätyyppien prosentuaalinen osuus kokonaismäärästä

Pääluokka	Bloomin taksonomian vastaava taso	Tehtävätyypit	Prosentuaalinen osuus
Tunnistaminen ja toistaminen	Knowledge	Väritystehtävä, ympyröintitehtävä, yhdistämistehtävä, kirjoittaminen mallista, kirjainmalli ja monivalinta	65,8 %
Ymmärtäminen ja soveltaminen	Understand & Apply	Kuvan tulkinta, aukkotehtävä, tavutehtävä, peli/leikki	26,0 %
Tuottaminen ja arviointi	Create & Evaluate	itsenäinen kirjoittaminen, itse- ja vertaisarviointi ja piirtämistehtävä	8,2 %

Kahden eri S2-opetukseen suunnatun harjoituskirjan tehtävätyyppien painotuksissa on eroavaisuuksia. Kuvion 1. piirakkakuvioiden eri lohkojen värit kertovat myös tehtävätyyppien kognitiivisesta vaativuudesta. Siniset kuvastavat tunnistamisen ja toistamisen tasoa, punaiset ymmärtämisen ja soveltamisen tasoa, ja vihreät tuottamista ja arviointia. Tarinoiden aapisen harjoituskirjassa painottuu tekstin mekaaninen tuotto ja lähes puolet sen tehtävistä koostuu mallista kirjoittamisesta (22,8 %) ja aukkotehtävistä (22,4 %). Sen sijaan Ystävien aapinen keskittyy huomattavasti

enemmän luku- ja kirjoitustaidon valmiuksien hiomiseen, sillä pelkän kirjainmallin harjoittelu muodostaa yli neljänneksen (25,3 %) kirjan sisällöstä. Lisäksi Ystävien aapisessa esiintyy kokonaismäärältään enemmän erilaisia tehtävätyyppejä (13) kuin Tarinoiden aapisessa (10).



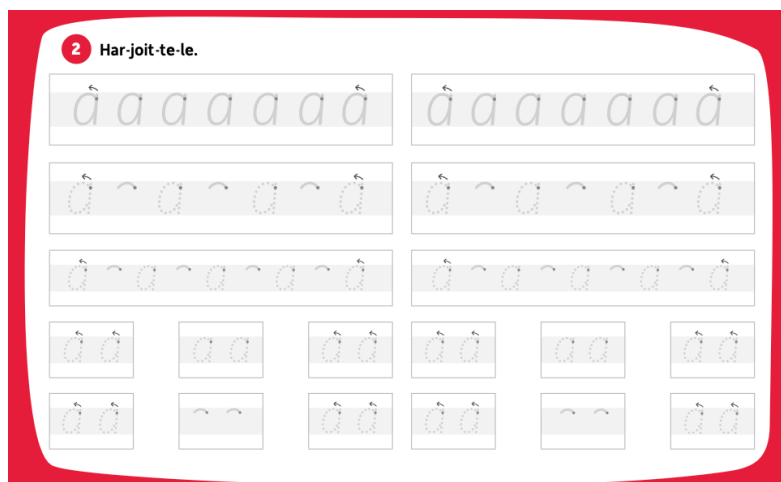
Kuvio 1. Tehtävätyyppien jakauma harjoituskirjoissa Ystävien aapinen A S2 sekä Tarinoiden aapinen A S2

#### 4.1.1 Tunnistaminen ja toistaminen

Ensimmäiseen pääluokkaan *tunnistaminen ja toistaminen* sijoittuvat tehtävät, jotka vaativat oppilaalta vähiten kognitiivisia prosesseja. Nämä tehtävät perustuivat pitkälti oppilaan taitoon havainnoida, tunnistaa tai toistaa. Tämä vastaa Bloomin taksonomiassa Knowledge-tasoa.

Tehtävätyypit, joissa harjoiteltiin tunnistamista ja toistamista ovat: väritystehtävä, ympyröintitehtävä, yhdistämistehtävä, kirjoittaminen mallista, kirjainmalli ja monivalinta. Näiden tehtävätyyppien keskeisenä tavoitteena on luoda pohjaa luku- ja kirjoitustaidon mekaanisille taidoille. Kirjainmalli ja kirjoittaminen mallista painottuvat hienomotoriikan harjoittamiseen ja kirjainmuotojen automatisointiin. Väritys-, yhdistämis-, ympyröinti- sekä monivalintatehtävissä oppilaan tehtävänä on tunnistaa oikea vastaus vaihtoehtojen joukosta.

Esimerkiksi kirjainmalli-tehtävässä oppilas mallintaa mallin mukaan kirjaimen viivastolle. Esimerkki kirjainmallitehtävästä näkyy kuvassa 2.









Kuva 1: Kirjainmallitehtävä harjoituskirjasta Ystävien aapinen A, S2.

Väritys-, ympyröinti- ja yhdistämistehtävät puolestaan harjoittavat visuaalista erottelukykä ja oikean tiedon tunnistamista väärästä. Oppilaalta nämä tehtävät vaativat opitun tiedon soveltamista tehtävänannon kontekstissa. Esimerkiksi K-kirjaimella alkavien sanojen tunnistaminen A-kirjaimella alkavista sanoista. Tällöin oppilaiden huomio on itse grafeemien, eli kirjainten, tunnistamisessa eikä niinkään sanan tarkoituksessa. Kokonaisuudessaan tunnistamista ja toistamista harjoittavia tehtävätyyppejä on aineiston harjoituskirjoissa yhteensä 68,8 %.

#### 4.1.2 Ymmärtäminen ja soveltaminen

Tehtävätyypit, joiden kognitiiviset prosessit kuuluivat pääluokkaan ymmärtäminen ja soveltaminen ovat kuvan tulkinta, aukkoitehtävä, tavutehtävä sekä peli ja leikki.

4 Kirjoi-ta oi-ke-a al-ku-ta-vu. a aa

	<input type="text"/>	-vain		<input type="text"/>	-na-nas
	<input type="text"/>	-si		<input type="text"/>	-pi-nen
	<input type="text"/>	-pi-na		<input type="text"/>	-mu

Kuva 2. Aukkoitehtävä kirjasta Tarinoiden aapinen A S2

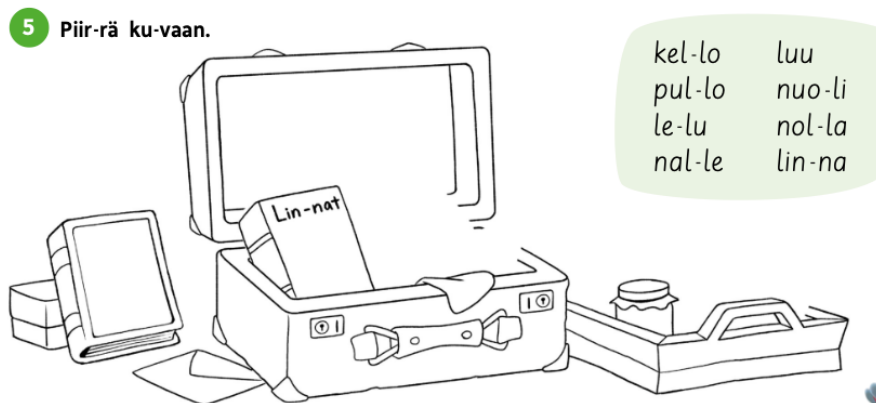
Näitä tehtävätyyppejä yhdistää se, että ne edellyttävät oppilaalta siirtymistä mekaanisesta tunnistamisesta asioiden merkityksien hahmottamiseen ja opitun kielen käyttämiseen. Kuvan tulkinnessa oppilaan tulee yhdistää visuaalinen informaatio kielellisiin käsitteisiin, mikä vaatii asiasisällön todellista ymmärtämistä. Aukko- ja tavutehtävissä oppilas puolestaan soveltaa oppimiaan kielen rakenteita, sääntöjä ja sanastoa päätelläkseen puuttuvan tiedon tai hahmottaakseen sanojen rakenteita. Havainnollistava esimerkki aukkotehtävästä näkyy kuvassa 3.

Näiden lisäksi ymmärtämistä ja soveltamista harjoittavat myös pelit ja leikit. Pelit ja leikit edellyttävät oppilailta tyypillisesti opittujen asioiden, kuten sanaston tai ohjeiden, ymmärtämistä ja soveltamista käytäntöön pelitilanteessa. Ymmärtämistä ja soveltamista harjoittavia tehtävätyyppejä oli kokonaisuudessaan 26 % kokonaistehtävämäärästä.

#### 4.1.3 Tuottaminen ja arviointi

Tehtävätyypit, joissa harjoitellaan tuottamista ja arviointia ovat itsenäinen kirjoittaminen, itse- ja vertaisarviointi sekä piirtämistehtävä. Nämä tehtävätyypit vaativat oppilaalta omaa tuottamista tai itsensä ja kaverin työskentelyn arviointia. Suurimmaksi osaksi kirjoittamisen tehtävistä eivät vaatineet oppilaalta itsenäistä kirjoittamista, vaan enemmänkin sanojen tai kirjainten mekaanista toistoa ja mallintamista, esimerkiksi kirjoittaminen mallista.

Piirtämistehtävä vaati oppilaalta myös luetun ymmärtämistä sekä luovaa tuottamista. Havainnollistava esimerkki piirtämistehtävästä näkyy kuvassa 4. Tuottamista ja arviointia harjoittavia tehtävätyyppejä oli yhteensä 8,2 % kokonaistehtävämäärästä. Tuottamista ja arviointia harjoittavia tehtäviä oli siis aineiston harjoituskirjoissa prosentuaalisesti vähiten.

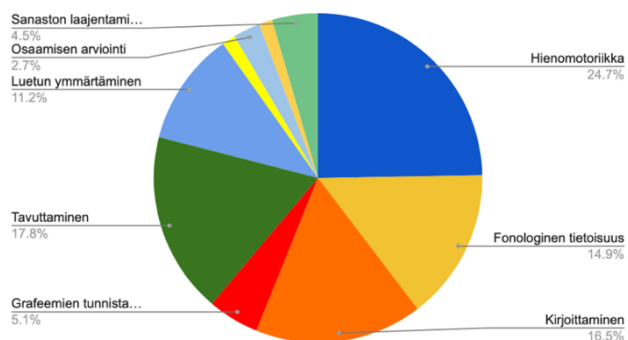


Kuva 3. Piirtämistehtävä harjoituskirjasta Ystävien aapinen A S2

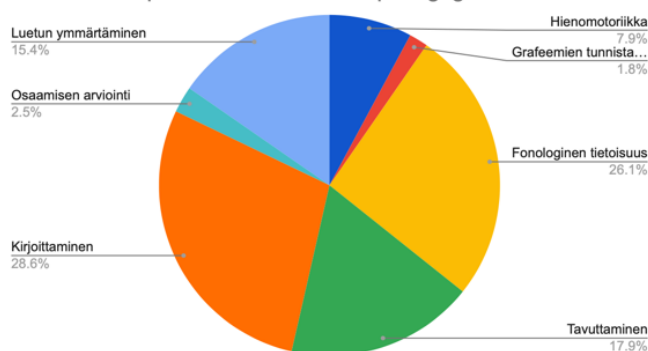
#### 4.2 Tehtävissä esiintyvät oppimisen tavoitteet

Kirjojen välillä on huomattavia eroja oppimisen tavoitteiden esiintyvyyden välillä. Tarinoiden aapisessa painottuvat vahvasti kirjoittaminen (28,6 %) ja fonologinen tietoisuus (26,1 %), kun taas Ystävien aapisessa näiden osuus on selvästi pienempi (16,5 % ja 14,9 %). Molemmissa tehtäväkirjoissa korostui kirjoittamisen, tavuttamisen, luetun ymmärtämisen sekä fonologisen tietoisuuden harjoittelu.

Ystävien aapinen A: Pääasiallinen pedagoginen tavoite



Tarinoiden aapinen A: Pääasiallinen pedagoginen tavoite



Kuvio 2. Pedagogisten tavoitteiden jakauma harjoituskirjoissa Tarinoiden aapinen A S2 sekä Ystävien aapinen A S2

Kuva 5 havainnollistaa pedagogisten tavoitteiden välisiä painotuseroja tarkasteltavien aapisten välillä. Vähemmälle huomiolle jäi sanaston laajentaminen, grafeemien tunnistaminen sekä osaamisen arviointi. Jokaisen vähemmälle huomiolle jääneen prosentuaalinen osuus kirjoissa oli alle 10 % kokonaistehtävämäärästä. Vaikka jokainen tehtävä ylläpitää ja kasvattaa sanastoa, sanaston laajenemiseen erikseen keskittyviä tehtäviä ei esiintynyt ollenkaan Tarinoiden aapisessa.

## 5 Pohdinta

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan koko tutkimusprosessia ja arvioidaan siihen vaikuttaneita tekijöitä. Lisäksi pohditaan tulosten luotettavuutta sekä esitellään jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 5.1 Tulosten tarkastelu

Tuloksista voidaan huomata, että pääpaino on molemmissa S2-harjoituskirjoissa vahvasti mekaanisessa toistossa. Tämä on ymmärrettävä painotus, huomioiden että kyseessä on ensimmäisen luokan harjoituskirja, jolloin esimerkiksi laajemmat omat tuotokset eivät ole vielä tavoitteena. Lisäksi teknisen lukutaidon sekä kirjoitustaidon harjoittelu vaatii paljon toistoa.

Kielellinen sosialisatio edellyttää, että oppilas sosialisoituu itsenäisenä kielenkäyttäjänä jo varhaisessa vaiheessa. (Ahlholm, 2020). Kun harjoituskirjojen tehtävätyypit painottuvat yksilölliseen suoriutumiseen ja valmiiden mallien kopioimiseen, oppijan aktiivinen toimijuus kielenkäyttäjänä jää kapeaksi. Toisen kielen oppiminen kielellisen sosialisatian ja oman osallisuuden kautta vaatisi toteutuakseen tehtävätyyppejä, jotka kannustavat aktiiviseen kielen tuottamiseen ja vuorovaikutukseen muiden kielenkäyttäjien kanssa (Ahlholm ym., 2023).

Tuottamisen ja arvioinnin tehtävien vähäinen osuus (8,2 %) viittaisi siihen, että oppimateriaali ei itsessään aktiivisesti ohjaa oppijaa aktiiviseksi kielen käyttäjäksi, vaan tämä jää opettajan vastuulle toteuttaa. Tämä merkittävää, sillä monet opettajat nojautuvat opetuksessaan vahvasti oppikirjaan (Tainio, 2020), ja S2-opetuksella on suuri vastuu kotoutumispolitiikan tavoitteiden toteutumisesta (Aalto ym., 2009). Jos materiaali ei tarjoa riittävää kognitiivista haastetta, se ei välttämättä tue syvällisen kielitaidon rakentumista (Aalto ym., 2009).

Tämä herättää kysymyksen koulutuksellisesta tasa-arvosta. Jos opetusmateriaalit eivät tue aktiivista tuottamista, oppilaan kielellinen kehitys jää täysin opettajan oman suunnittelun ja kodin tuen varaan. Oppilaiden kotona tapahtuvien lukuhetkien merkitys on suuri, mutta maahanmuuttajaperheillä voi olla heikommat resurssit tukea

suomenkielistä lukutaitoa (Ketonen, 2019, kpl 5). Tällöin oppimateriaalin laatu ja sen kyky aktivoida oppijaa nousevat merkittävään asemaan.

Olisi syytä tarkastella kielenopetuksen kehitystä S2-opetuksen saralla. Vaikka maahanmuutto on muovannut lukutaidon pedagogisia tarpeita (Grünthal, 2020), tutkituissa materiaaleissa, tämä muutos heijastuu tutkittuihin materiaaleihin toistaiseksi vain vähän. Jotta S2-opetus vastaisi sille asetettuihin suuriin vaatimuksiin, tulisi oppimateriaalien kehityksessä siirtyä tehtävätyyppeihin, jotka vahvistavat oppilaan itsenäistä toimijuutta ja purkavat kielellistä eriarvoisuutta tuottavia valtasuhteita (Ahlholm ym., 2023, s. 21).

## 5.2 Luotettavuus

Koska aineisto on analysoitu laadullisesti, tutkijan omat tulkinnat ja aiemmat käsitykset S2-opetuksesta ovat voineet vaikuttaa siihen, miten yksittäiset tehtävät on luokiteltu tiettyyn tehtävätyyppiin tai pedagogiseen tavoitteeseen (Juuti & Puusa, 2020). Tätä mahdollista luotettavuusongelmaa on pyritty minimoimaan käyttämällä analyysin tukena teoriaohjaavaa otetta ja Bloomin taksonomiaa, jotka tarjoavat ulkopuolisen, vakiintuneen teorian aineiston jaottelulle.

Tutkimuksen aineiston kapeus asettaa rajoituksia tulosten yleistettävyydelle. Tutkimuksessa analysoitiin ainoastaan kahden eri kustantajan harjoituskirjaa yhdeltä tietyltä vuosiluokalta. Vaikka nämä kirjat edustavat laajasti käytössä olevia oppimateriaaleja, tulokset eivät välttämättä ole suoraan yleistettävissä muihin S2-materiaaleihin. Pieni otos antaa kuitenkin antaa suuntaa siitä, millaisia kognitiivisia vaatimuksia ja pedagogisia tavoitteita ensimmäisen luokan S2-materiaaleissa painotetaan.

Tutkimus on myös resursseiltaan rajattu, sillä analyysi kohdistui vain harjoituskirjojen A-osiin eli syyslukukauden materiaaliin. On todennäköistä, että oppimateriaalin vaikeustaso ja kognitiivinen vaativuus kasvavat lukuvuoden edetessä. Näin ollen tästä tutkimuksesta saadut prosentuaaliset osuudet (esim. tuottamisen ja arvioinnin vähäinen määrä) saattaisivat näyttää erilaisilta, jos tarkastelussa olisi ollut mukana koko lukuvuoden kattava harjoituskirja-aineisto sekä aapinen. Tämän vuoksi on tärkeää

ymmärtää, että tutkimus kuvaa nimenomaan lukutaidon ja kielenopiskelun alkuvaiheen painotuksia.

### **5.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet**

Koska harjoituskirjat painottuvat vahvasti yksilölliseen ja mekaaniseen suoritukseen, olisi tärkeää tutkia, miten opettajat käytännön opetustyössä täydentävät näitä materiaaleja. Vaikka aapisen S2-harjoituskirjat tarjoavat pohjan tekniselle luku- ja kirjoitustaidolle, ne jättävät kielellisen sosialisatian ja toiminnallisen kielitaidon rakentumisen pitkälti opettajan pedagogisen soveltamisen varaan. Etenkin kun kyseessä on suomi toisena kielenä, oppimateriaalien tulisi huomioida kieli ja sen oppiminen entistä vahvemmin sosiaalisena ilmiönä.

Tämän myötä tulisi pohtia oppimateriaalien roolia S2-opetuksessa. Kielellinen sosialisatio muokkaa oppimateriaalien tarvetta ja sen seurauksena siirtymistä materiaalien rakenteellisesta analyysistä kohti prosessikeskeisempää tutkimusta olisi syytä pohtia. Tutkimuskentälle tarvitaan lisää etnografista tutkimusta siitä, miten vuorovaikutus ja yhteisölliset työtavat toteutuvat, kun oppimateriaalin tehtävät itsessään ovat luonteeltaan mekaanisia.

Opettajankoulutuksessa tuloksia voidaan hyödyntää vahvistamaan tulevien opettajien valmiuksia kohdata S2-oppilaat. On tärkeää, että opettajankoulutuksessa painotettaisiin materiaalien pedagogista soveltamista ja kriittistä arviointia.

Opiskelijoiden on opittava tunnistamaan, milloin oppimateriaali supistaa kielen vain tekniseksi suoritukseksi ja milloin oppimateriaaleja voitaisiin laajentaa toiminnallisilla ja yhteisöllisillä menetelmillä.

## 6 Lähteet

- Aalto, E., Mustonen, S., & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana [Functionalism as the basis for teaching a second language]. *Virittäjä*, 113(3). <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204>
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. MIT Press. [https://cpin.us/sites/default/files/fcab\\_resources/fcab\\_res\\_langlit/fcab\\_ll\\_bg/Beginning\\_To\\_Read.pdf](https://cpin.us/sites/default/files/fcab_resources/fcab_res_langlit/fcab_ll_bg/Beginning_To_Read.pdf)
- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152–153. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K., Siiskonen, T., Meronen, A., Bast, T. (2019). *Oppimisen vaikeudet* (1. painos.). Niilo Mäki Instituutti.
- Ahlholm, M., Piippo, I., Portaankorva-Koivisto, P. (2021) Koulun monet kielet - Plurilingualism in the school. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, Jyväskylä <https://journal.fi/afinla/issue/view/7883>
- Ahlholm, M. (2020). Kielitaitoiseksi kasvaminen. teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, & S. Routarinne (Toimittajat), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (Sivut 15-40). (Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia; Nro 18). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/316123>
- Ahlholm, M., Väättäinen, E., Latomaa S. (2023). *Vastasaapuneet ja osallisuuden rakentuminen yhteisissä ja erillisissä luokkahuoneissa*. Helsingin yliopisto. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127123>
- Bauer, E. B., & Gort, M. (2012). *Early Biliteracy Development: Exploring Young Learners' Use of Their Linguistic Resources* (E. B. Bauer & M. Gort, Eds.; 1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850404>

- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts* (1st ed., Vol. 19). Channel View Publications. <https://doi.org/10.21832/9781800413597>
- Heinonen, J-P. (2005). Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. <http://hdl.handle.net/10138/20002>
- Grosjean, F. (2012). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & P. Li (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 5–25). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Grünthal, S. (2020). Lukutaito ja lukeminen. In L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, & S. Routarinne (Eds.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (pp. 165-206). (Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia; No. 18). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/316123>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (Eighth edition., Vol. 1). Routledge.
- Hiver, P., Li, S., & Papi, M. (Eds.). (2022). *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences*. Routledge.
- Karvonen, U., Tainio, L., & Routarinne, S. (2017). Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika*, 11(4). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68764>
- Ketonen, R. (2019) Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Julkaisussa M. Takala & L. Kairaluoma (toim), *Lukivaikkeudesta lukitukeen*. Gaudeamus, Helsinki, Sivut 105-117.
- Maxwell, J. A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475–482. <https://doi.org/10.1177/1077800410364740>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications. <https://vivauniversity.wordpress.com/wpcontent/uploads/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>

- Mäkihonko, Minna. (2006). *Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana*. Joensuun yliopisto.
- Nieminen, L., Huhta, A., Ullakonoja, R., Alderson, C. *Toisella ja vieraalla kielellä lukemisen diagnosointi – Dialuki-hankkeen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia*. <https://journal.fi/afinla/article/view/4470>
- Suomen perustuslaki 731/1999. (1999). Finlex.  
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1999/731> F
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Tainio, L. (2020). *Kielitieto*. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 165–208). Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Takala, M., Kairaluoma, L., Aro, T., & Holopainen, L. (2019). *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Gaudeamus.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi, kustantaja. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tikkala, Hannu. 2024. Yle. [https://yle.fi/a/74-20109590luettu\\_12.11.2025](https://yle.fi/a/74-20109590luettu_12.11.2025) haettu 12.11.2025
- Wei, L., & García, O. (2022). Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. *RELC Journal*, 53(2), 313–324.  
<https://doi.org/10.1177/00336882221092841>

## 7 Tutkimusaineisto: oppikirjat

Ilmasti, L., Sirviö, A., Asplund, J., Hartikainen, A., Ryhänen, M., Tamminen, J. (2025).

Ystävien aapinen, S2-harjoituskirja A. Sanoma Pro

Takko, K., Kuosmanen, M., Lassila, K., Solastie, K. (2022). Tarinoiden aapinen, S2-

harjoituskirja A. Otava.

## 8 Liite 1

Hei,

Olen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja teen parhaillaan kandidaatintutkielmaa, jonka aiheena on S2-oppikirjojen tehtävätyyppien tarkastelu. Tutkimukseni tavoitteena on analysoida, millaisia tehtäviä S2-oppikirjoissa esiintyy ja miten ne tukevat oppilaiden kielenoppimista. Tutkielma toteutetaan oppikirja-analyysinä.

Tutkimusaineistoksi olen valinnut kahden eri aapisen S2-oppimateriaalit sekä niiden opettajan oppaat. Haluaisin käyttää osana aineistoa Ystävien aapisen S2-harjoituskirjoja 1A ja 1B sekä Ystävien aapisen opettajan opasta. Haluaisin tiedustella, olisiko näiden materiaalien saaminen mahdollista kandidaatin tutkielmaani varten?

Ystävällisin terveisin Emma Lavapuro

## 9 Liite 2

Hei,

Olen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja teen parhaillaan kandidaatintutkielmaa, jonka aiheena on S2-oppikirjojen tehtävätyyppien tarkastelu. Tutkimukseni tavoitteena on analysoida, millaisia tehtäviä S2-oppikirjoissa esiintyy ja miten ne tukevat oppilaiden kielenoppimista. Tutkielma toteutetaan oppikirja-analyysinä.

Tutkimusaineistoksi olen valinnut kahden eri aapisen S2-oppimateriaalit sekä niiden opettajan oppaat. Haluaisin käyttää osana aineistoa Tarinoiden aapisen S2-harjoituskirjoja A ja B sekä Tarinoiden aapisen opettajan opasta. Haluaisin tiedustella, olisiko näiden materiaalien saaminen mahdollista kandidaatin tutkielmaani varten?

Ystävällisin terveisin Emma Lavapuro