



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Selkokirjoja, sananselitystä ja äänikirjoja Suomi toisena kielenä -oppilaiden huomiointi alakoulun kirjalli- suuden opetuksessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Marraskuu 2021
Elli Mannermaa

Ohjaaja: Liisa Tainio



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Elli Mannermaa		
Työn nimi - Arbetets titel Selkokirjoja, sananselitystä ja äänikirjoja – Suomi toisena kielenä -oppilaiden huomiointi alakoulun kirjallisuuden opetuksessa		
Title Easy read literature, word explanation games and audio books – Differentiating literature education for pupils with Finnish as a second language		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year Marraskuu 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 s
Tiivistelmä - Referat – Abstract Vuoden 2018 PISA-tutkimuksen tulokset osoittavat, että Suomessa lukutaidon tasoero maa-hanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden välillä on OECD-maiden suurin. Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet sujuvan lukutaidon olevan yksilön nyky-yhteiskunnassa toimimisen kannalta välttämätön edellytys. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli luoda opettajille suunnatun kyselyaineiston pohjalta katsaus siihen, millä tavoin äidinkieleltään muita kuin suomenkielisiä oppilaita huomioidaan suomalaisten alakoulujen kirjallisuuden opetuksessa. Jotta toimintaa voitaisiin jatkossa kehittää suuntaan, joka voisi kaventaa näiden ryhmien välistä lukutaidon tasoeroa, on tärkeää tuntea ilmiön nykytilanne ja se, miten opettajat huomioivat – tai eivät huomioi – äidinkieleltään muut kuin suomenkieliset oppilaat kirjallisuutta opettaessaan. Tutkimus toteutettiin osana Lukuklaani-hanketta, ja aineistona hyödynnettiin hankkeen keräämää kyselyaineistoa. Kyselytutkimus on tehty vuonna 2017, ja siihen on vastannut yhteensä 885 alakoulun opettajaa. Tämän tutkimuksen aineistona toimi yhden kyselystä valikoidun kysymyksen vastausaineisto, joka oli 378 vastauksen suuruinen. Vastausaineistoa tutkittiin pääasiassa kvalitatiivisin menetelmin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käyttäen, mutta siihen tehtiin katsausta myös kvantitatiivisia menetelmiä hyödyntäen. Tutkimus toi esiin, että 89 % aineiston opettajista huomioi suomi toisena kielenä -oppilaita kirjallisuutta opettaessaan jollakin tavoin. Huomiointiin hyödynnettiin moninaisia työtapoja ja menetelmiä. Yleisimmin S2-oppilaiden huomiointi tapahtui yhteistoiminnallisilla työtavoilla. Toiseksi yleisintä oli, että huomioinnin menetelmät liittyivät opettajan toimintaan. Vain pieni osa opettajista hyödynsi huomioinnissa yksilötyöskentelyä. Suurin osa aineiston vastaajista kuvaili S2-oppilaidensa lukevan kirjallisuutta, joka on valittu jollakin tietyllä perusteella juuri heidän luettavakseen. Suurin osa näistä valintaperusteista liittyi kirjassa käytettyyn kieleen. Kielen lisäksi myös kirjan sisältö vaikutti siihen, pidetäänkö teosta sopivana S2-oppilaille. Aineiston opettajista 11 % ilmaisi vastauksessaan, ettei kohdista S2-oppilaisiin erityishuomiota kirjallisuuden opetuksessa. Huomioimattomuudelle esitettiin muutamia erilaisia perusteluita, jotka liittyivät joko oppilaaseen tai koulun toimintaan.		
Avainsanat – Nyckelord suomi toisena kielenä, kirjallisuuden opetus, Lukuklaani, alakoulu		
Keywords Finnish as a second language, literature education, Lukuklaani, primary school		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Elli Mannermaa		
Työn nimi - Arbetets titel Selkokirjoja, sananselitystä ja äänikirjoja – Suomi toisena kielenä -oppilaiden huomiointi alakoulun kirjallisuuden opetuksessa		
Title Easy read literature, word explanation games and audio books – Differentiating literature education for pupils with Finnish as a second language		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year November 2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>In the latest PISA measurements conducted in 2018 it was found that when comparing the reading performance scores of non-immigrant students and students with an immigrant background, Finland was the country with the highest score-point difference between these groups. Several previous studies have shown that reading is a skill that everyone needs – it is a crucial skill to have to be able to function and be a part of society today. The aim of this study was to find out how Finnish primary school teachers differentiate their literary teaching for pupils with Finnish as a second language. In order to develop the teaching of reading to a way that would reduce the skill gap between these groups, there must be an understanding of its current state. In addition to this, this study aimed to find out the reasons why some teachers do not differentiate their literary teaching for these students.</p> <p>This study is based on survey data collected by the Lukuklaani research project group. The survey was conducted in 2017 and the entire number of respondents was 885. The data selected for this study was the answer data of one question of the survey, which had a total of 378 open responses. All the respondents were Finnish primary school teachers.</p> <p>This study showed that 89 % of the teachers studied differentiated their literary teaching for pupils with Finnish as a second language in one way or another. They mentioned multiple methods and practices to differentiate the teaching, and most of the methods mentioned were cooperative methods, where the pupil is working with either the teacher or other pupils. Some of the practices were related to the way the teacher is functioning, but only a few mentioned methods where students work by themselves. Most of the respondents described that the literature their pupils with Finnish as a second language read was specifically chosen for them based on certain criteria. Most of the criteria they mentioned was related to the language of the books, but also content-related criteria was mentioned. The 11 % of teachers who brought out that they do not differentiate their literature teaching for their pupils with Finnish as a second language justified their decision with arguments related to either the pupil or their school culture.</p>		
Avainsanat - Nyckelord suomi toisena kielenä, kirjallisuuden opetus, Lukuklaani, alakoulu		
Keywords Finnish as a second language, literature education, Lukuklaani, primary school		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	SUOMEN KIELEN OPPIJAT JA KOULU	4
	2.1 Monikulttuurinen ja -kielinen yhteiskunta.....	4
	2.2 Monikieliset oppilaat	6
	2.3 Maahanmuuttajataustan yhteys koulumenestykseen	7
	2.4 Kielitaidon merkitys kotoutumiselle	9
3	SUOMEN KIELI JA KIRJALLISUUS KOULUSSA	12
	3.1 Kielitaito ja kielen oppiminen.....	12
	3.2 Toisen kielen oppiminen	14
	3.3 Kielitietoinen opetus.....	16
	3.4 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä.....	17
	3.5 Lukutaito ja kaunokirjallisuuden lukemisen merkitys lukutaidolle.....	20
	3.6 Kirjallisuuden opetus perusopetuksessa	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
	5.1 Lukuklaani-hanke ja aineisto.....	25
	5.2 Aineiston analyysi	26
	5.2.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi	26
	5.2.2 Aineiston kvantifiointi.....	28
6	SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPPILAIDEN KIRJALLISUUDEN OPETUKSESSA KÄYTETYT TYÖTAVAT	30
	6.1 Yhteenvedo käytössä olevista toimintatavoista	30
	6.2 Yhteistoiminnallinen työskentely	32
	6.2.1 Sanaston suullinen käsittely ja kirjasta keskusteleminen	33
	6.2.2 Yhdessä lukeminen	35
	6.2.3 Kirjan kuunteleminen	37
	6.2.4 Draaman työtavat	38
	6.3 Yksilötyöskentely	39
	6.3.1 Teknologiaa hyödyntävät menetelmät	39
	6.3.2 Vieraiden sanojen poiminta tekstistä	41
	6.4 Opettajan toiminta.....	42
	6.4.1 Tavoitteiden yksilöllistäminen	42
	6.4.2 S2- tai erityisopettajan hyödyntäminen	43
	6.4.3 Opettajan vuorovaikutuskäytänteet.....	44

7	SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPPILAIKEN LUKEMA KIRJALLISUUS.....	48
7.1	Yhteenveto valintakriteereistä	48
7.2	Kirjan kieleen liittyvät valinnat	50
7.2.1	Helppolukuiset, kieleltään helpommat kirjat ja selkokirjallisuus.....	50
7.2.2	Oppilaan tason mukaan tehdyt valinnat.....	51
7.2.3	Kirjallisuus oppilaan omalla äidinkielellä	52
7.3	Kirjan sisältöön liittyvät kriteerit	54
7.3.1	Teosten kuvitus ja aiheet.....	54
7.3.2	Muut tekstilajit	56
8	KIELITAUSTAN HUOMIOIMINEN JA HUOMIOIMATTOMUUDEN SYYT.....	58
8.1	Yhteenveto huomioinnin tapojen määristä sekä huomioimattomuuden perusteluista	58
8.2	Oppilaaseen liittyvät perustelut	60
8.3	Koulun toimintaan liittyvät perustelut.....	61
9	LUOTETTAVUUS.....	64
10	POHDINTAA	69
	LÄHTEET	75

TAULUKOT

Taulukko 1. Suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuden opetuksessa käytetyt menetelmät ja toimintatavat.....	31
Taulukko 2. Suomi toisena kielenä -oppilaiden lukeman kirjallisuuden valintakriteerit .	49
Taulukko 3. Suomi toisena kielenä -oppilaiden huomioon ottamisen tavat alakoulun kirjallisuuden opetuksessa.....	58
Taulukko 4. Perustelut S2-oppilaiden huomioimattomuudelle alakoulun kirjallisuuden opetuksessa	59

1 Johdanto

PISA-vertailu on kansainvälinen tutkimus, jossa tutkitaan 15-vuotiaiden nuorten koulussa oppimia taitoja. Sitä pidetäänkin usein mittarina maan koulujärjestelmän toimivuudesta ja sen nähdään tuovan esiin järjestelmien vahvuuksia ja heikkouksia. Joulukuussa 2019 julkaistiin tällä hetkellä viimeisimmän, vuoden 2018 PISA-vertailun tulosraportti, jonka tulokset ovat tuttuun tapaan saaneet paljon positiivista huomiota mediassa. Vaikka pistemäärät ovat yleisesti laskussa, suomalaislapset ovat jälleen kerran menestyneet vertailussa mainiosti, ja erityisesti lukutaidon osalta Suomi on edelleen OECD-maiden kärkikastia (OECD, 2019, s. 17).

Valitettavasti raportti pitää sisällään myös sellaisen vähemmän imartelevan näkökulman suomalaiseen peruskouluun, joka on syystä tai toisesta jäänyt vähemmälle huomiolle mediassa. Raportissa vertaillaan lukutaidon tehtävien pistemääriä kantaväestöön kuuluvien oppilaiden sekä ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajien välillä, ja valitettavasti tässäkin vertailussa Suomi on tilastojen kärkikastia, mutta negatiivisessa mielessä. OECD-maiden suurin piste-ero lukutaidossa näiden ryhmien välillä löytyy nimittäin Suomesta (OECD, 2019, s. 22).

Samainen vuoden 2018 PISA-tutkimus herätti alkun ihastelua myös Ruotsissa, sillä tulokset lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä näyttivät nousseen edellisestä tutkimuskierroksesta. Jälkikäteen Ruotsin valtionhallintoa tutkiva tarkastusvirasto Riksrevisionen on kuitenkin havainnut, että maan PISA-tutkimukseen osallistuvien oppilaiden joukosta on etukäteen karsittu pois jopa 11 prosenttia oppilaista, OECD:n hyväksymän määrän ollessa viisi prosenttia. Tämä 11 prosentin joukko ovat pääosin Ruotsiin vuonna 2015 tulleita pakolaislapsia, joiden poistoa otoksesta on perusteltu heidän heikolla kielitaidollaan. PISA-tutkimuksen järjestävän tahon OECD:n mukaan tällainen toimintamalli ei ole sallittu, vaan nämäkin oppilaat olisi tullut sisällyttää tutkimuksen otokseen. (Carlén, 2021; Riksrevisionen, 2021) Pakolaislasten tarkoituksenmukainen poisto aineistosta herättää tulkintoja siitä, että Ruotsissa ajateltiin tämän maahanmuuttajataustaisen ryhmän heikentävän maan tuloksia vertailussa liikaa.

Kun tutkimustulokset julistavat oman maan pärjäävän lukutaidon vertailuissa mallikkaasti, on helppoa ummistaa silmänsä siltä, että lukutaidon opetuksessa voisi olla osia alueita, joilla saattaisi olla kehittämisen varaa. Kantaväestöön kuuluvien sekä ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajien väliset erot lukutaidossa ovat huolestuttava tutkimustulos, joka ohjaa tarkastelemaan sitä, millä tavoin suomi toisena kielenä -opetusta

voitaisiin kehittää suuntaan, joka kaventaisi eroa näiden ryhmien taitotasojen välillä. Tämä tutkimus keskittyykin tarkastelemaan juuri sitä, miten suomea toisena kielenä opiskelevat oppilaat huomioidaan peruskoulun kirjallisuuskasvatuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on luoda katsaus kirjallisuuden opetuksessa käytettyihin menetelmiin sekä suomi toisena kielenä -oppilaiden lukemaan kirjallisuuteen ja tarkastella toimintaa olemassa olevan teoreettisen tiedon valossa. Jotta voidaan pohtia, miten toimintaa voidaan kehittää, on tärkeää ymmärtää kokonaiskuva ilmiön tämänhetkisestä tilanteesta.

Lukutaitoa voidaan pitää nykypäivänä sellaisena perustavanlaatuisena taitona, jota jokainen ihminen tarvitsee (esim. Grünthal, 2020, s. 165). Yhteiskunta muodostuu teksteistä, ja lukemattomiin, päivittäisiin toimintoihin, kuten kaupassa tuoteselosteiden ymmärtämiseen sekä bussien kulkureittien selvittämiseen vaaditaan lukutaitoa. Tavallisesti nuorilla, heikoilla lukijoilla on haasteita luetun ymmärtämisen sekä lukustrategioiden hyödyntämisen taitojen saralla, ja myös heidän motivaationsa sekä sitoutumisensa lukemista kohtaan ovat taitavia lukijoita alhaisemmat (Sulkunen, 2010, s. 167). Lukutaidon kehittymisen kannalta juuri nämä taidot sekä motivaatio ja sitoutuminen lukemista kohtaan ovat erityisen tärkeitä tekijöitä, minkä vuoksi juuri heikkojen lukijoiden ryhmää olisi tärkeää tukea niiden osalta. Kirjallisuuskasvatuksen avulla voidaan kehittää heikkoja lukemisen osa-alueita sekä kasvattaa lukuintoa ja -motivaatiota, minkä vuoksi kirjallisuuden opetus näyttäytyykin erityisen tärkeänä juuri tälle, PISA-tutkimuksessa heikosti menestyneelle oppilasryhmälle.

Lukutaitoa voidaan pitää yhtenä kielitaidon osataitona puhumisen, kuuntelemisen ja kirjoittamisen ohella (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 22). Ylipäätään kielitaidolla on kiistaton rooli maahanmuuttajan kotoutumisessa, ja heikko kielitaito maan valtakielissä onkin merkittävin maahanmuuttajien syrjäytymistä aiheuttava tekijä. Kielitaidon voidaan nähdä olevan ratkaisevassa asemassa siihen, millainen tulevaisuus maahanmuuttajalle uudessa kotimaassaan muotoutuu. Kieli on yhteydessä kaikkiin kulttuuriin osa-alueisiin, ja kielen oppimalla yksilö pääsee osaksi paikallisen kulttuurin keskeisiä elementtejä, kuten alueen historiaa, tapoja ja arvoja. (esim. OAJ, 2019, s. 3; Saarinen, 2007, s. 112)

Lukutaidon kehittämiseksi juuri kirjallisuutta opettamalla on monia perusteluita. Tutkimusten mukaan kaunokirjallisuuden lukeminen on vahvasti yhteydessä oppilaiden lukutaidon kehitykseen, eli paljon kaunokirjallisuutta lukevilla on vähän lukeviin verrattuna paremmat taidot lukutaidon eri osa-alueilla (esim. Leino & Nissinen, 2018, s. 56). Kaunokirjallisuuden voidaan sanoa olevan kielen kehittynein muoto. Se ilmentää monipuolisesti kielen esteettisiä piirteitä, kuten monipuolista, vaihtelevaa ja rikasta sanastoa, kielikuvia,

notkeita kielellisiä rakenteita sekä kielen sointia ja rytmiä. (Saarinen, 2007, s. 112) Myös muiden tekstilajien lukemisella on yhteyksiä lukutaidon kehittymiseen, mutta kaunokirjallisuuden lukemisen on todettu vaikuttavan siihen erityisen voimakkaasti (esim. Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017, s. 27).

Kirjallisuuden opetus on ollut suomalaisessa koulujärjestelmässä merkittävä osa äidinkielisten puhujien opetusta jo pidemmän aikaa, ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytetyistä kirjallisuuden opetuksen menetelmistä onkin tehty suomeksi melko runsaasti tutkimusta (esim. Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas, & Tainio, 2019). Myös oma kandidaatin tutkielmani keskittyi tutkimaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kirjallisuuskasvatuksen menetelmiä. Suomi toisena kielenä -oppiaineen osalta kirjallisuuden opetus on nostettu merkittävämpään rooliin vasta viimeisimmissä opetussuunnitelmissa, ja aiheesta on toistaiseksi tehty melko vähän tutkimusta suomeksi. Tämän tutkielman tavoitteena onkin luoda katsaus uudempaan ja ajankohtaisempaan kirjallisuuden opetuksen näkökulmaan: siihen, millä tavoin peruskoulun kirjallisuuden opetuksessa huomioidaan ne oppilaat, jotka oppivat suomea toisena kielenä sekä siihen, miksi osa opettajista ei kohdistu erityishuomiota tähän ryhmään kirjallisuutta opettaessaan.

Tulevana opettajana koen, että S2-oppilaiden lukutaidon kehittämiseen tulisi tulevaisuudessa panostaa nykyistä enemmän ja kehittää toimintatapoja, jotka tukisivat tämän kohderyhmän oppilaiden lukutaidon kehitystä nykyistä paremmin. Tämän vuoksi koen tämän tutkimuksen tekemisen hyvin merkityksellisenä ja toivon, että sen avulla voidaan luoda tietoa, joka tukisi toimintakulttuurin kehitystä tämän ilmiön ympärillä. Toivon, että tulevaisuudessa Suomen PISA-tulokset osoittaisivat tasoerojen näiden ryhmien välillä kaventuneen. Hyvä lukutaito kuuluu jokaiselle.

2 Suomen kielen oppijat ja koulu

Tämän luvun tarkoituksena on avata tutkimuksen keskeisiä käsitteitä liittyen tutkimuksen keskiössä olevaan oppilasryhmään eli niihin oppilaisiin, joiden äidinkieli ei ole suomi. Luvussa käsitellään tutkimuksen taustalla vaikuttavaa teoreettista viitekehystä sekä ilmiöitä, jotka vaikuttavat tähän oppilasryhmään suomalaisissa alakouluissa.

2.1 Monikulttuurinen ja -kielinen yhteiskunta

Suomalainen yhteiskunta on tänä päivänä kielelliseltä ja kulttuuriselta profiililtaan merkittävästi moninaisempi kuin muutamia kymmeniä vuosia sitten. Noin 1970-luvulta lähtien maahanmuuttajien määrä Suomessa on lisääntynyt tasaisesti, ja sen myötä myös erilaisten kulttuurien ja kielten määrä Suomessa on kasvanut. Erityisesti 1990-luvulta lähtien kasvu on ollut voimakasta. Moninaiset vuorovaikutussuhteet eri kulttuureista tulevien ihmisten ja ryhmien välillä ovat muodostaneet 2020-luvun Suomesta monikulttuurisen yhteiskunnan, jossa erilaiset kielet ja kulttuurit elävät vuorovaikutuksessa keskenään. (Paavola & Talib, 2010, s. 27; Virta & Tuittu, 2013, s. 116)

Monikulttuurisuuden käsitteelle ei ole yhtä, vakiintunutta määritelmää, vaan se voi saada erilaisia, jopa suuntaan tai toiseen arvolutautuneita merkityksiä tilanteesta riippuen. Tässä tutkielmassa monikulttuurisella yhteiskunnalla viitataan tilanteeseen, jossa maassa asuu useista eri maista lähtöisin olevia ihmisiä. Ihmiset ylläpitävät kulttuuria, ja monikulttuurinen yhteiskunta rakentuu ihmisistä. (Paavola & Talib, 2010, s. 26; Virta & Tuittu, 2013, s. 118)

Tämän päivän monikulttuurinen Suomi rakentuukin monista maista peräisin olevista ihmisistä. Tilastojen mukaan Suomessa asui vuonna 2019 lähes 268 000 ihmistä, joiden kansalaisuus oli jokin muu kuin Suomi, mikä vastasi tuolloin 4,8 prosenttia koko väestöstä. Henkilöiden on tilastoitu olevan lähtöisin jopa 180 eri maasta. (Suomen virallinen tilasto, 2019) Eri kansoista lähtöisin olevat ihmiset ovat päätyneet Suomeen monista eri syistä. Maahanmuuton taustalla voi olla monia erilaisia tekijöitä, kuten työpaikka, perhe-syyt, opiskelu tai sotatilanne kotimaassa. Tyypillisesti maahanmuuton taustalla on aina pyrkimys parempaan elämään, oli syy muutolle sitten mikä hyvänsä. (esim. Paavola & Talib, 2010, s. 19, 30)

Muuttaessaan maasta toiseen ihmiset tuovat mukanaan kulttuurin lisäksi myös oman kielensä. Äidinkielen käsitteellä viitataan useimmiten siihen kieleen, jonka yksilö oppii ensimmäisenä omassa kotiympäristössään, jonka hän taitaa parhaiten ja jolla hän

yleensä ilmaisee tunteitaan. Äidinkielen puhujayhteisö on myös tyypillisesti yhteisö, johon yksilö mielellään samaistuu. (Ahlholm, 2020a, s. 19)

Tilastokeskus tilastoi Suomessa puhuttujen kielten määrää tekemällä tilastoja siitä, mitä äidinkieliä Suomessa on rekisteröity ja kuinka paljon. Äidinkieleltään jonkin muun kuin virallisten kielten suomen, ruotsin tai saamenkielisten määrä Suomessa vuonna 2019 on ollut lähes 412 700 ihmistä. Tämä vastaa 7,5 prosenttia koko väestöstä, eli määrä on suurempi kuin kansalaisuudeltaan muiden kuin suomalaisten määrä. (SVT, 2019) Kieli-ryhmiä kuvaavaan tilastoon tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti, sillä vaikka ihmisellä on mahdollista olla kaksi tai useampia äidinkieliä, voi Suomessa rekisteröidä itselleen vain yhden äidinkielen. Lisäksi moni rekisteröi äidinkielekseen koulusivistyskielensä, vaikka todellisuudessa omassa perheessä puhuttu ensikieli olisikin joku toinen kieli. Äidinkieli ja ensikieli voivat olla eri kielet esimerkiksi sellaisessa tilanteessa, jossa lapsi on nuorella iällä adoptoitu toiseen maahan. (Ahlholm, 2020a, s. 19)

Kansalaisuuden sekä rekisteröidyn äidinkielen lisäksi Tilastokeskus tutkii väestöä myös esimerkiksi syntymämaan sekä syntyperäluokituksen mukaan. Kaikki nämä ulkomaalaistaustaisen väestön määrään viittaavat tilastot ovat tasaisessa nousussa, eli on syytä olettaa, että vieraskielisten määrä Suomen väestössä tulee myös tulevaisuudessa jatkamaan kasvuaan. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat myös kouluun nopeallakin aikavälillä. Väestönmuutos on ollut verrattain nopeaa, ja suomalaisen koulun sekä opettajankoulutuksen on täytynyt ja täytyy myös tulevaisuudessa tehdä töitä sen eteen, että myös koulu muuttuu maailman muuttuessa. Muutosten lisäksi myös yhteiskunnassa vallitsevat asenteet maahanmuuttajia kohtaan, niin kielteiset kuin myönteisetkin, heijastuvat kouluhin. Sen lisäksi, että koulu voi reagoida muutoksiin, voi koulu parhaimmillaan myös toimia myönteisen muutoksen suunnannäyttäjänä ja aidosti monikulttuurista yhteiskuntaa rakentavana instituutiona (Virta & Tuittu, 2013, s. 116).

Tämän tutkielman keskiössä ovat oppilaat, joiden tausta on jollakin tapaa monikulttuurinen tai -kielinen. Tutkielmassa käytetään näistä yksilöistä käsitteitä maahanmuuttajataustainen sekä ulkomaalaistaustainen. Tutkielmassa ei eritellä maahanmuuton syitä tai taustaa, vaan käsitteellä viitataan sekä itse maahan muuttaneisiin oppilaisiin sekä sellaisiin oppilaisiin, joiden vanhemmista ainakin toinen on syntynyt muualla kuin Suomessa.

2.2 Monikieliset oppilaat

Ulkomaalaistaustaisen väestön ikärakenne poikkeaa merkittävästi kantasuomalaisen väestön ikärakenteesta: päinvastoin kuin kantasuomalaisessa väestössä, ulkomaalaistaustaisten ryhmässä työ- ja kouluikäisten määrä on huomattavasti eläkeikäisten määrää suurempi. Ikärakenteet vaihtelevat riippuen siitä, tarkastellaanko väestöä kielen, syntymämaan, kansalaisuuden vai syntyperäluokituksen mukaan, mutta yhteistä näiden kaikkien luokitusten mukaisille ryhmille on, että työ- ja kouluikäisten määrä on suurempi kuin eläkeikäisten. (SVT, 2019)

Lasten osuus ulkomaalaistaustaisessa väestössä on siis suhteellisesti suurempi kuin suomalaistaustaisessa. Vuonna 2019 Suomen ulkomaalaistaustaisesta väestöstä 0-14-vuotiaita oli 20 prosenttia, kun taas suomalaistaustaisesta väestöstä lasten määrä oli 15 prosenttia. Kaikista ulkomaalaistaustan omaavista lapsista 65 prosenttia oli toisen polven ulkomaalaistaustaisia, eli he ovat syntyneet Suomessa, mutta ainakin toinen heidän vanhemmistaan on syntynyt muualla kuin Suomessa. (SVT, 2019)

Tilastokeskuksen mukaan 0–14-vuotiaiden lasten osuus on erityisen suuri pakolaistaustaisessa väestössä (SVT, 2019). Maahanmuuttajataustaisten lasten määrä Suomessa on lähtenyt kasvuun samaan aikaan, kun Suomi on alkanut ottamaan vastaan perheellisiä pakolaisryhmiä. Perheiden yhdistäminen eli pakolaistaustaisen aikuisen perheen siirtäminen tämän perässä uuteen kotimaahan lisää myös lasten määrää väestössä. Suhteellisesti maahanmuuttajataustaisia lapsia onkin eniten niissä taustamaaryhmissä, joista suhteellisesti merkittävä osuus on pakolaisia. Tällaisia maita ovat esimerkiksi Syyria, Kongon demokraattinen tasavalta, Sudan sekä Somalia. (SVT, 2019)

Suomen väestön kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus on yleisellä tasolla lisääntynyt voimakkaasti viime vuosikymmeninä, ja ilmiö näkyykin monella tasolla myös koulumaa-ilmassa. Valtioneuvoston teettämässä Koulujen monet kielet ja uskonnot -tutkimushankkeessa (Tainio, Kallioniemi, Hotulainen, Ahlholm, Ahtiainen, Asikainen, Avelin, Grym, Ikkala, Laine, Lankinen, Lehtola, Lindgren, Rämä, Sarkkinen, Tamm, Tuovila, & Virkkala, 2019) pyrittiin selvittämään vähemmistöäidinkielten, -uskontojen sekä suomi toisena kielenä -opetuksen roolia suomalaisissa kouluissa. Tilastokeskuksen tuottamien tilastojen lisäksi myös kyseisen tutkimushankkeen tulokset auttavat hahmottamaan ulkomaalaistaustaisten oppilaiden määrää sekä heidän saamansa opetuksen luonnetta. (Tainio ym., 2019)

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat alakouluikäiset oppilaat, joten on olennaista tarkastella perusopetukseen liittyviä tutkimustuloksia. Tainion ym. (2019) tutkimusraportista käy ilmi, että hankkeen kyselyyn vastanneissa kunnissa järjestetään oppilaan oman äidinkielen opetusta yhteensä 49:ssä eri kielessä. Monipuolisin kielivalikoima löytyi Etelä-Suomesta, jossa opetettiin jopa 46 eri kieltä. Suurimmat määrät mainintoja saivat venäjä, arabia, viro sekä englanti. (Tainio ym., 2019, s. 11) Tämä tutkimustieto tukee käsitystä siitä, että suomalaiset koulut ovat tänä päivänä hyvinkin monikulttuurisia ja -kielisiä yhteisöjä.

2.3 Maahanmuuttajataustan yhteys koulumenestykseen

PISA-tutkimus on kolmen vuoden välein toteutettava kansainvälinen tutkimus, jossa tutkitaan OECD-maiden 15-vuotiaiden oppilaiden tasoa sellaisissa taidoissa, joita pidetään tärkeinä yhteiskunnassa toimimisen kannalta. Tällä hetkellä tuoreimman julkaistun, vuoden 2018 PISA-tutkimuksen raportin tulokset kertovat, että suomalaislasten lukutaito on kaikkien OECD-maiden keskiarvoa korkeampi. Kaikkien oppilasryhmien yhteisessä vertailussa Suomi sijoittuu viiden kärkimaan joukkoon pistekeskiarvolla 520 kaikkien maiden keskiarvon ollessa 487 pistettä. (OECD, 2019, s. 17, 34)

Sen lisäksi, että maita vertaillaan PISA-tutkimuksessa toisiinsa, tehdään vertailua myös maiden sisäisesti eri alueiden ja oppilasryhmien välillä. Suomen lisäksi myös muissa tutkimuksen kohteena olevissa OECD-maissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on kasvanut viimeisten 20 vuoden aikana merkittävästi. Uusimmissa PISA-tutkimuksissa onkin tutkittu sukupuolen, sosioekonomisen taustan ja muiden taustatekijöiden lisäksi myös maahanmuuttajataustan vaikutusta suoriutumiseen PISA-testeissä. Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa Suomessa tutkimukseen osallistuneista oppilaista 5,8 % oli maahanmuuttajataustaisia. (OECD, 2019, s. 22, 178)

Vuoden 2018 PISA-tutkimuksen tulosraportista käy ilmi, että suurimmassa osassa tutkimuksen kohteena olevista maista maahanmuuttajataustaiset oppilaat selviytyivät testeistä keskimäärin heikommin tuloksin kuin kantaväestöön kuuluvat oppilaat. Tutkimuksessa vertaillaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukutaidon testien pisteitä kantaväestöön kuuluvien oppilaiden pisteisiin, ja tämä taulukko on Suomen näkökulmasta huolestuttavaa luettavaa. Kantaväestöön kuuluvien oppilaiden lukutaidon testien keskiarvo on 527 pistettä, ensimmäisen polven maahanmuuttajien 420 pistettä ja toisen polven maahanmuuttajien 456 pistettä. Kantaväestöön kuuluvien oppilaiden pistemäärä on merkittävästi yli kaikkien vertailun maiden keskiarvon, kun taas ensimmäisen polven

maahanmuuttajien pistemäärä on merkittävästi keskiarvoa alhaisempi. Toisen polven maahanmuuttajien pistemäärä on hieman keskiarvoa alhaisempi. (OECD, 2019, s. 22) Lukuisat kansainväliset tutkimukset tukevat PISA-tutkijoiden tekemää havaintoa siitä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on keskimääräisesti heikompa kuin kantaväestöön kuuluvien. Syitä ilmiön taustalla voi olla lukuisia, ja on haasteellista hahmottaa täysin, mikä on seurausta mistäkin. PISA-raportissa tuodaan esiin, että maahanmuuttajataustaisten lasten heikompi menestyminen kantaväestön lapsiin verrattuna selittyisi eroilla perheiden resursseissa. Monissa maissa maahanmuuttajataustaisten perheiden aikuiset ovat vähemmän koulutettuja, työskentelevät alemman koulutustason työtehtävissä, saavat pienempää palkkaa ja ovat vähävaraisempia. Lisäksi heidän kielitaitonsa maan valtokielessä on heikompi, kun heitä verrataan kantaväestöön kuuluvien perheiden aikuisiin. Syy heikompaan menestymiseen johtuu sellaisista sosioekonomisista tekijöistä, jotka usein ovat seurausta maahanmuutosta ja maahanmuuttajataustasta. (OECD, 2019, s. 178, 184)

Taustatekijöiden lisäksi myös sillä on merkitystä, miten opettaja suhtautuu oppilaaseen. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on yksi merkittävimmistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä (Paavola & Talib, 2010, s. 229). Opettajan korkeat odotukset sekä positiivinen suhtautuminen oppilasta kohtaan ovat keskeisiä lapsen menestymisen sekä terveen itsetunnon kehittymisen kannalta. On todennäköistä, että opetuksen laatu on heikompa, mikäli opettajan odotukset lapsen oppimiskyvystä ovat vähäiset (Falk, 2009). Opettajan omat arvot ja suhtautuminen oppilaan taustaan ovat siis merkittäviä sen kannalta, miten oppilas koulussa menestyy. Mikäli opettaja suhtautuu oppilaan monikieliseen tai -kulttuuriseen taustaan lähtökohtaisesti heikkoutena ja näkee oppilaan mahdollisuudet menestyä koulussa vähäisinä, tulee hän todennäköisesti opettaneeksi oppilasta vähemmän laadukkaasti, jolloin myös oppimistulokset kärsivät.

Aikaisemmin mainitut maahanmuuttajataustaan liittyvät eriarvoisuuden ilmiöt eivät tietenkään koske kaikkia maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja koskevat osittain myös kantasuomalaisia oppilaita, mutta tällaisten eriarvoisuutta rakentavien ilmiöiden ja asenteiden olemassaolo ja tutkimustieto niistä on tärkeää huomioida koulumaailmassa. On olemassa näyttöä siitä, että opettajat Suomessa ja maailmalla haluavat pyrkiä häivyttämään oppilaiden erilaisia taustoja ja niistä kumpuavia eroavaisuuksia ja toimia kaikkia oppilaita kohtaan yhdenvertaisesti. Taustalla on useimmiten hyvä tarkoitusperä ja tavoite suhtautua monikulttuurisuuteen liberaalisti ja tasa-arvoisesti, mutta kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen tutkijat (esim. Virta & Tuittu, 2013) huomauttavat, että voidakseen

aidosti tukea monikulttuuristen oppilaiden kotiutumista, tulisi opettajien tiedostaa etnisyyteen liittyvät erot ja yhteiskunnallinen eriarvoisuus, jota taustatekijät voivat aiheuttaa. Taustojen häivyttämiseen pyrkivän toimintatavan taustalla voivat olla myös opettajan puutteelliset tiedot ja taidot siitä, miten taustatekijöitä tulisi huomioida. (Virta & Tuittu, 2013, s. 119)

Kun ilmiö tiedostetaan ja huomioidaan, voidaan riskitekijöitä pyrkiä tehokkaammin eliminoimaan, ja koululaisten osaamiseroja tasaamaan. Suuret erot maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden lukutaidossa sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän jatkuva kasvu kannustavat tutkimaan ja pohtimaan, miten maahanmuuttajataustaisia oppilaita opetetaan lukemaan, ja voitaisiinko opetusta muokata niin että se tukisi oppilaan lukutaidon kehitystä nykyistä paremmin. Koulun tehtävä kasvatusinstituutina on huolehtia, että kaikkien lasten lähtökohdat oppimiselle ja kasvamiselle ovat tasa-arvoiset riippumatta siitä, millainen etninen, kielellinen tai sosioekonominen tausta lapsella on.

2.4 Kielitaidon merkitys kotoutumiselle

Kotoutuminen tarkoittaa prosessia, jossa maahanmuuttaja saavuttaa yhdenvertaisen aseman yhteiskunnan taloudellisessa, poliittisessa ja sosiaalisessa elämässä, saa samat oikeudet ja velvollisuudet yhteiskunnassa kuin valtaväestön edustaja ja kokee osallisuutta ympäröivään yhteisöön. Kotoutuminen uuteen kotimaahan ei merkitse oman kulttuurin hylkäämistä, vaan ilmiöön liittyy oman kulttuurin ja uskonnon ylläpitäminen ja kehittäminen sopusoinnussa Suomen lainsäädännön kanssa. (Talib & Lipponen, 2008, s. 45–46) Maahanmuuttajan kotoutumisprosessin voidaan siis kuvata olevan vuoropuhelua Suomen kielten ja kulttuurien sekä yksilön oman kieli- ja kulttuuritaustan välillä.

Kielitaidon merkitys kotoutumiselle on kantava teema kotoutumiseen liittyvässä tutkimuksessa. Esimerkiksi Karayilan, Wallin, Harju-Autti ja Eskola (2017) tutkivat Suomeen muuttaneiden maahanmuuttajien käsityksiä siitä, millaiset tekijät ovat johtaneet onnistuneisiin tai epäonnistuneisiin kotoutumiskokemuksiin. Tutkimuksen aineistona toimineet 123 tarinaa kerättiin eläytymismenetelmällä, jossa vastaajia pyydettiin jatkamaan kahta kehyskertomusta Ujelistä, Suomeen muuttaneesta maahanmuuttajasta. Toisessa kehyskertomuksessa Ujelin kotoutuminen on onnistunut hyvin, toisessa heikosti, ja vastaajia pyydettiin kertomaan, millaiset tapahtumat ovat todennäköisesti johtaneet näihin lopputulemiin. (Karayilan ym., 2017, s. 175–176)

Karayilan ym. (2017) tutkimuksen tuloksista selviää, että kielitaito on avain suomalaiseen yhteiskuntaan, ja suomen tai ruotsin kielen oppimalla yksilö pääsee sisään sekä suomalaiseen yhteisöön että työelämään. Maahanmuuttajat kokivat kielitaidon olevan kaikista merkittävin kotoutumisen onnistumiseen vaikuttava tekijä. Tutkimuksessa tyypillinen tarina onnistuneesta kotoutumisesta alkaa maahanmuuttajan pääsillä kieli- tai kotoutuskoulutukseen, missä hän oppii kieltä sekä saa tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta ja työelämästä. Maahanmuuttaja saa sosiaalisia kontakteja sekä koulutuksesta että sen kautta saavutetun kielitaidon myötä. Kielitaito toimii avaimena työ- tai opiskelupaikan saavuttamiseen, mikä johtaa siihen, että yksilö tuntee itsensä tiiviimmin osaksi yhteiskuntaa. Tyypillinen tarina epäonnistuneesta kotoutumisesta taas on sellainen, jossa maahanmuuttajalle ei tarjota tarpeeksi ulkopuolista apua tai hänen omat resurssinsa ovat riittämättömät siihen, että hän pystyisi hakeutumaan koulutukseen, jossa hän voisi oppia kieltä ja paikallista kulttuuria. Kouluttamattomuuden myötä kielitaito ja paikallisen kulttuurin tuntemus jäävät heikolle tasolle, mikä johtaa ihmissuhteiden sekä työn puuttumiseen. Tällaisen tarinan maahanmuuttajaa leimaa tutkimuksessa vahva ulkopuolisuuden tunne, joka on läsnä usealla elämän osa-alueella. (Karayilan ym., 2017, s. 179–180, 189)

Toisaalta Intke-Hernandez (2020) havaitsi tutkimuksessaan, että vielä kielitaitoa tärkeämpää olisikin kokemus osallisuudesta. Intke-Hernandez tutki maahanmuuttajaäitien kotiutumista ja osallisuutta suomalaiseen yhteiskuntaan, ja tutkimus tukeekin havaintoa kielenoppimisen merkityksestä, mutta liittää sen aikaisempaa tutkimusta vahvemmin osallisuuden kokemukseen. Kielitaito kyllä auttaa esimerkiksi työpaikan ja koulutuksen saamisessa, mutta kielitaitokaan ei auta, jos yksilö ei koe osallisuutta ja toimijuutta kielenkäyttäjyhteisössä. (Intke-Hernandez, 2020, s. 83)

Maahanmuuttajataustaisten aikuisten lisäksi myös lapsille on tärkeää löytää oma paikkansa yhteiskunnassa ja kokea osallisuutta omaan arkeensa kuuluvissa yhteisöissä, kuten koulussa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan suomen kielen oppimisen tukevan oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan, ja opetuksen lähtökohtana pidetään sitä, että oppilas oppii käyttämään kieltä sellaisissa konteksteissa, joita hän arjessaan tyypillisesti kohtaa (POPS 2014, s. 118). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen järjestämistä käsitellään tarkemmin luvussa 3.4.

Tutkimusten lisäksi myös kielipoliittiset linjaukset Suomessa ja muualla maailmassa tukevat käsitystä kielitaidon ja osallisuuden merkityksestä kotoutumiselle. Suomessa otet-

tiin käyttöön vuonna 2011 kotoutumislaki, jonka tarkoituksena on ”tukea ja edistää kotoutumista ja maahanmuuttajan mahdollisuutta osallistua aktiivisesti suomalaisen yhteiskunnan toimintaan” sekä ”edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä myönteistä vuorovaikutusta eri väestöryhmien kesken” (Laki kotoutumisen edistämisestä, 2010/1, 1§). Laissa on määritelty erilaisia palveluita, toimenpiteitä sekä institutionaalisia vastuita, joiden tavoitteena on tukea maahanmuuttajan kotoutumista osaksi suomalaista yhteiskuntaa.

Tämän tutkimuksen peruskouluikäisiin kohdistuvan näkökulman kannalta on merkittävää huomioida, että laissa on erillinen pykälä, joka koskee sen soveltamista lapseen. Lain mukaan kotoutumistyön koskiessa alle 18-vuotiasta on kiinnitettävä erityistä huomiota lapsen etuun ja hänen kehitykseensä. Lapsella on oikeus esittää mielipiteensä ja toivomuksensa kotoutustoimenpiteisiin ja -palveluihin liittyen, ja koulun sekä muiden instituutioiden on huomioitava ne lapsen iän ja kehitystason edellyttämällä tavalla. (LKE, 2010/1, 4§) Koulun on siis lain mukaan kiinnitettävä erityistä huomiota maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, jotta heidän kotoutumisensa onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla.

Käsitystä kotoutumisesta vuoropuheluna oman kieli- ja kulttuuritaustan sekä suomen kielen ja kulttuurin välillä tukee se, että maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus opiskella peruskoulussa ja toisella asteella suomen lisäksi myös omaa äidinkieltään (Stenman, 2015, s. 2). Oma äidinkieli on merkittävä osa ihmisen identiteettiä, ja erityisesti maahanmuuttajalle se edustaa omaa kulttuuria, jatkuvuutta ja juuria. Äidinkielen ylläpitäminen auttaa ylläpitämään suhdetta omaan kotimaahan sekä perheeseen, sillä se tarjoaa mahdollisuuden esimerkiksi kotimaan uutisten ja kulttuurin seuraamiseen sekä paremmat edellytykset kotimaassa vierailuun tai sinne tulevaisuudessa palaamiseen (Mäkelä, 2007, s. 14–15). Hyvät taidot äidinkielessä edistävät myös kotoutumista sekä toisen kielen oppimista, ja tutkimusten mukaan sellaiset vähemmistökieliset oppilaat, jotka ovat saaneet opetusta omassa äidinkielessään, ovat menestyneet paremmin myös muissa oppiaineissa (Thomas & Collier, 2002, s. 303). Myös opetussuunnitelmassa mainitaan, että suomi toisena kielenä -oppimäärän opetuksessa tulisi hyödyntää oppilaiden osaamia kieliä.

Tutkimustieto, poliittiset sekä opetussuunnitelmassa tehdyt linjaukset viittaavat siihen, että maahanmuuttajataustaisten yksilöiden kielitaidon sekä osallisuuden kehitykselle on perusteltua pyrkiä tarjoamaan mahdollisimman hyvät puitteet, jotta maahanmuuttaja voi kotoutua osaksi suomalaista yhteiskuntaa ja toimia osana sitä täydellä potentiaalillaan.

3 Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa

Tässä luvussa avataan kielen opetukseen ja oppimiseen liittyvää teoreettista viitekehystä, johon tutkimus linkittyy. Tutkimuksen näkökulma huomioiden suomen kielen opetusta ja oppimista tarkastellaan erityisesti alakouluikäisten, äidinkieleltään muiden kuin suomenkielisten oppijoiden näkökulmasta.

3.1 Kielitaito ja kielen oppiminen

Kielitaidon käsitteen jäsentelyyn ja määrittelyyn on esitelty lukuisia eri tapoja sekä teorioita, jotka ovat muuttuneet sitä mukaa, kun käsitykset oppimisesta ja kielestä ovat muuttuneet. Esimerkiksi käsitykset siitä, miten suurilta osin synnynnäinen kielikyky tai ympäristön vaikutus vaikuttavat kielenoppimiseen, ovat vaihdelleet. Vaikkei opettaja aktiivisesti pohtisi kielitaidon määrittelyyn liittyviä kysymyksiä, suhtautuminen kielitaitoon vaikuttaa kuitenkin aina siihen, millä tavoin opettaja kieltä opettaa. Jopa valmiita oppimateriaaleja valitessaan opettaja sitoutuu välillisesti johonkin teoriaan kielenoppimisesta. (Ahlholm, 2020a, s. 29; Veivo, 2014, s. 26)

Tutkijoiden näkemykset kielenoppimisen perusteista voidaan jakaa karkeasti nativistiseen ja sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen. Nativistinen kielenoppimiskäsitys viittaa ihmisen synnynnäiseen kykyyn oppia kieliä, ja käsitykseen liittyy olennaisesti ajatus yhteisestä, universaalista kieliopista. (Ahlholm, 2020a, s. 29) Universaalilla kieliopilla tarkoitetaan, että kaikilla maailman kielillä olisi olemassa muutamia yhteisiä periaatteita, ja kielen rakenteiden oppiminen perustuu ihmislajin aivojen rakenteeseen ja kykyyn. (Järvinen, 2014, s. 70–71; Veivo, 2014, s. 27)

Sosiokonstruktivistinen käsitys kielitaidosta kiteytyy kieliympäristön merkityksen ympärille. Sosiokonstruktivistisen käsityksen mukaan kielestä saadut mallit ja vuorovaikutus kielellisten mallien kanssa ovat keskeisessä roolissa kielitaidon kehityksessä. (Ahlholm, 2020a, s. 29) Ahlholmin (2020a) mukaan suomalaisella kielitaidon ja kielenoppimisen tutkimuskentällä sosiokonstruktivistisen kielenoppimisen rooli on korostunut erityisesti viime vuosikymmeninä. Myös Järvinen (2014) tukee ajatusta siitä, että juuri sosiokonstruktivistinen näkemys kielenoppimisessa on painottunut tutkimuksessa viime vuosina, painopiste on siirtynyt yksilön sisäisistä ominaisuuksista vuorovaikutusprosessien tutkimiseen (Järvinen, 2014, s. 68). Suomessa kielen oppiminen nähdään siis ennen kaikkea ympäristön tuotoksena ihmisen synnynnäisen kielikyvyn tarkastelemisen sijaan.

Kielen oppimisen tavoitteena on pyrkimys saavuttaa kielitaito, jonka laatua ja kehitystä voidaan mitata monin erilaisin mittarein. Kielitaitoa voidaan tarkastella oppimisen tavoin monenlaisista näkökulmista, mutta keskeistä on ajatus siitä, että kielitaidon avulla yksilö pääsee osaksi tietyn yhteisön kommunikointijärjestelmää ja kykenee ilmaisemaan ajatuksiaan tietyllä kielellä. Ehkä perinteisimmin kielitaidon voidaan katsoa olevan neljän osataidon: puhumisen, kuuntelemisen, kirjoittamisen ja lukemisen summa. Nämä taidolliset tekijät tuovat esiin kielen erilaiset käyttötavat ja kielen produktiivisen sekä reseptiivisen näkökulman. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 20–22)

Osataitojen lisäksi kielitaitoa voidaan myös tarkastella kontekstisidonnaisemmasta näkökulmasta, joka tuo esiin osataitoja syvällisemmällä tavalla sen, millaisia asioita kielitaidon avulla on mahdollista saavuttaa. Kielitaidon arvioinnin tueksi on kehitetty yhteiseurooppalainen näkemys siitä, millaisia osa-alueita kielitaidossa on ja miten niiden kehitystä voidaan koulussa arvioida. Dokumentti on nimeltään *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*, ja vuonna 2018 viitekehuksesta julkaistiin nuorten oppijoiden kielenoppimiseen luodut taitotasotaulukot. (Ahlholm, 2020b, s. 297) Eurooppalaisessa viitekehyksessä on määritelty kielitaidolle viisi osa-alueita, jotka Opetushallitus on suomalaisia peruskouluja varten suomentanut seuraaviksi: vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa, viestintästrategioiden käyttö, viestinnän kulttuurinen sopivuus, tekstien tulkintataidot sekä tekstien tuottamistaidot (Opetushallitus, 2014). Kuvauksen tarkoituksena on tuoda esiin, mitä vieraan kielen oppijan tulisi oppia voidakseen käyttää kieltä ja toimia kielenkäyttöympäristössä. Tämän yhteiseurooppalaisen dokumentin rungon avulla voidaankin hahmottaa käsitystä siitä, miten kielitaidon nähdään eurooppalaisessa viitekehyksessä muodostuvan. (Veivo, 2014, s. 31)

Kielitaidon kehitystä ja tasoa voidaan arvioida myös kielen eri osa-alueiden tarkkuutta, sujuvuutta ja kompleksisuutta tarkastelemalla. Kielen tarkkuudella viitataan kielen oikeellisuuteen ja virheettömyyteen, sujuvuudella taas yleisempään kielenkäytön tasoon, jossa voidaan tarkastella esimerkiksi taukojen pituutta tai puhenopeutta. Kompleksisuuden tarkastelu taas tuo esiin, kuinka monipuolisia ja monimutkaisia kielen rakenteita kielenoppija on oppinut käyttämään. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 22–23)

Kielen oppimisen prosessit ja käsitykset kielitaidosta ovat moninaisia, ja oleellista käsityksen muodostamisen kannalta on, tarkastellaanko äidinkielen tai ensikielen vai vieraan kielen oppimista. Tämän tutkimuksen kannalta oleellista on tarkastella toisen kielen oppimista, jota tarkastellaankin lähemmin seuraavassa alaluvussa.

3.2 Toisen kielen oppiminen

Termillä toinen kieli viitataan sellaiseen kieleen, jonka oppija oppii ensi- tai äidinkieltensä jälkeen ja jota puhutaan hänen kielenkäyttöympäristössään. Toinen kieli ei välttämättä ole järjestyksessä toinen opittu kieli, vaan usein tällä termillä viitataan kaikkiin niihin ensikielen jälkeen opittaviin uusiin kieliin, joita opiskellaan ympäristössä, jossa niitä myös aktiivisesti käytetään. Oleellinen ero termiin vieras kieli on se, että toinen kieli on aktiivisesti ja säännöllisesti läsnä oppijan elinympäristössä, vieras kieli ei. (Ahlholm, 2020a, s. 20; Pietilä & Lintunen, 2014, s. 13–14)

Ensikielen, joka on tyypillisesti myös äidinkieli, oppiminen eroaa prosessina muiden kielten oppimisesta, sillä useimmiten se omaksutaan tiedostamatta ja automaattisesti varhaislapsuuden vuorovaikutustilanteissa. Kielen omaksumisen prosessiin ei tyypillisesti sisälly juurikaan virheiden korjaamista tai kielioppisääntöjen opetusta. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 13) Muiden kielten oppiminen tapahtuu tyypillisesti tietoisin prosessin tuloksena muodollisessa oppimisympäristössä, ja ponnistelun ja opiskelun myötä syntyvä vieraan kielen taito harvoin vastaa äidinkielellä saavutettua kielitaidon tasoa (Järvinen, 2014, s. 68). Oppimisprosessiin kuuluu, että kielenoppija oppii sääntöjä ja rakenteita, joiden avulla hän voi perustella tekemiään ratkaisuja kieltä käyttäessään (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 13). Toisen kielen oppimisprosessilla on yhtäläisyyksiä sekä vieraan kielen että ensikielen oppimisen kanssa, mutta eroavaisuuksia ja omia ulottuvuuksia on kuitenkin siinä määrin, että toisen kielen oppimista on tarkoituksenmukaista käsitellä omana prosessinaan (Bergman, 1995, s. 12).

Vaikka toinen kieli ei siis aina ole oppijan järjestyksessä toisena opiskelema kieli, käytännössä on hyvinkin paljon väliä sillä, onko kyseessä toinen kieli vai onko oppilaalla jo osaamista useammista kielissä. Kielten, erityisesti ensikielen oppiminen on ihmisaivoja perustavanlaatuisella tavalla muovaava kokemus, joka vaikuttaa merkittävästi siihen, millainen kielellinen havaintokyky ihmiselle kehittyy. Vieraiden kielten oppiminen ensikielen jälkeen vaatii, että ihminen opettaa toistojen kautta aivoilleen uusia havaintoreittejä. (Ellis, 2008, s. 233) Kielitaustan vaikutus ilmenee myös siirtovaikutuksen muodossa. Siirtovaikutuksella tarkoitetaan, että opittaessa uutta kieltä oppija siirtää tiedostamattaan osaamansa kielen piirteitä toiseen kieleen. On helpompaa oppia sellaista kieltä, jossa on samanlaisia piirteitä kuin jossakin jo osaamassaan kielessä. (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 17–19) Kielenoppimisprosessi on siis erilainen riippuen siitä, onko oppilaalla taustaa vieraiden kielten opiskelusta vai ei ja millainen mahdollinen tausta on.

Ensikielen oppimisen tavoin myös toisen kielen oppimisessa kieltä puhuva yhteisö ja siihen sosiaalistuminen on merkittävässä roolissa. Toisen kielen oppiminen tapahtuu tyypillisesti varhaislapsuuden jälkeen, mutta siitä huolimatta samankaltaiset esikielelliset sekä kehollisen vuorovaikutuksen prosessit ovat hyvinkin tärkeitä kielenoppimiselle. Luonnollinen, ympäristöstä kumpuava kielenoppiminen alkaa tyypillisesti kuullunvaraisella oppimisella. Oppija oppii ymmärtämään kieltä kuuntelemalla ja toistamalla merkitysten lisäksi myös kielelle tyypillisiä sävelkorkeuksia, rytmejä ja sana- ja lausepainoja. Kielitaustan lisäksi myös ikä vaikuttaa toisen kielen oppimiseen: Mitä nuorempi oppija on, sitä enemmän kielen oppiminen muistuttaa ensikieleen sosiaalistumisen prosessia. Mitä vanhempi oppija on, sitä merkittävämmiin toisen kielen oppimisprosessi eroaa ensikielen oppimisesta ja tietoiset prosessit painottuvat. (Ahlholm, 2020a, s. 20, 22–23)

Suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden kielitaustat ja -taidot vaihtelevat paljon. Joillakin oppilaista saattaa olla hyvinkin vahva kansainvälinen tausta ja useiden kielten kielitaitoa, joillakin saattaa olla vielä haasteita oman äidinkielen kielitaidon kanssa. Suomi toisena kielenä -oppilasryhmät ovatkin usein hyvin heterogeeninen joukko, jonka yksilöllisten kielitaustojen huomiointi vaatii opettajalta tietoa, taitoa ja vaivannäköä. Suomi toisena kielenä -opetuksesta käytetään usein koulukontekstissa lyhennettä S2-, ja myös tässä tutkielmassa viitataan tällä lyhenteellä suomi toisena kielenä -opetukseen ja -oppilaisiin.

Kuten kokonaisuudessaan kielenoppimiseen, myös toisen kielen oppimisen teoriaan liittyy monenlaisia oppimiskäsityksiä. Keskeisin pohdinta liittyy Ahlholmin (2020) mukaan siihen, tulisiko kieltä opettaa uuden kielen rakenteiden ja kielioppisääntöjen kautta, vai pitäisikö opetuksessa keskittyä enemmän mallioppimiseen sekä automaatioiden ja intuitioiden muodostumiseen. Eksplisiittisen oppimisen näkemys on, että kielenopetukseen kannattaisi sisällyttää kielioppisääntöjä heti, kun oppija on riittävän vanha ymmärtämään tällaista metakielellistä tietoa. Implisiittisen oppimiskäsityksen mukaan kielioppisääntöjen opetusta voi toteuttaa, mutta kielioppisääntöjen oppiminen ei ole yhteydessä kielen oppimiseen niin, että se auttaisi puhumisen ja kirjoittamisen taitojen kehitystä vieraalla kielellä. Käytännössä useimmiten ajatellaan, että totuus sijoittuu eksplisiittisen ja implisiittisen näkemyksen välimaastoon. (Ahlholm, 2020a, s. 30–31)

Suomessa opetussuunnitelma sekä oppimateriaalit ohjaavat opetuksen järjestämistä hyvinkin vahvasti, ja myös niissä ilmenevä näkemys sijoittuu eksplisiittisen ja implisiittisen näkemyksen välille. Kielioppisääntöjen opetusta ei ole mahdollista ohittaa, sillä se on kirjoitettu osaksi perusopetuksen oppimäärää. Kielen metatason oppimista perustellaan

sillä, että kielioppisääntöjen tunteminen auttaa ymmärtämään kieltä erilaisella tasolla, ja metakielen avulla oppija voi oppia analysoimaan kirjoitetun ja puhutun tekstin piirteitä ja kehittyä kielenkäyttäjänä. (Ahlholm, 2020a, s. 30–31) Kuitenkin myös implisiittisen näkemys huomioiminen on tärkeää, sillä pelkkiin kielioppirakenteisiin ja sääntöihin keskittyvä opetus voivat olla kielen omaksumisen esteenä (Bergman, 1995, s. 16).

3.3 Kielitietoinen opetus

Tällä hetkellä käytössä olevassa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa puhutaan monessa yhteydessä kielitietoisuuden käsitteestä. Kielitietoisuuden mainitaan olevan yksi koulun toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista, jonka mukaan koulutyötä pitäisi kaikkialla rakentaa (POPS 2014, s. 28).

Koulussa kieli on tietoisimmin, nimetysti läsnä kielten oppitunneilla, mutta niiden lisäksi kieltä käytetään kaikilla muillakin oppitunneilla – ja niiden ulkopuolella. Kielitietoisuuden käsitteellä tarkoitetaan tietoisuutta ja ymmärrystä siitä, että opetustilanteissa ja koulun arjessa on läsnä monia erilaisia kieliä limittäin. Kielitietoinen opettaja tiedostaa oppilasryhmässään läsnä olevat nimetyt kielet, oppiaineelle ominaisen ja tarkoituksenmukaisen kielen sekä sen, millaisella toiminnalla oppituntien aikana rakentaa kielellisiä merkityksiä. (Ahlholm, 2020a, s. 15–16; Jantunen, Satokangas, Suuriniemi, Ahlholm, Benjamin, Laine, Kavonius, Poulter & Salmenkivi, 2021, s. 26; Kuukka, 2009, s. 16) Jokaisen koulun, jossa on kaksi- tai monikielisiä oppilaita, tulisi määrätietoisesti toimia kielitietoisilla toimintatavoilla, jotka tukevat monikielisten oppilaiden kielitaidon kehittymistä.

On mahdoton ajatus, että olisi olemassa opetustapa, jolla oppilas voisi oppia kielen täydellisesti kielen oppitunneilla tai valmistavassa opetuksessa, ja sitten siirtyä yleisopetuksen oppilaiden joukkoon opiskelemaan muita oppiaineita. Kaikki oppiaineet ovat tietosällön lisäksi myös kielen oppitunteja, ja myös äidinkieleltään suomenkieliset oppilaat oppivat jatkuvasti uusia käsitteitä eri oppitunneilla. Monikielisyyteen on mahdollista suhtautua haasteen sijaan vahvuutena, ja tutkimusten mukaan parhaisiin oppimistuloksiin päästäänkin juuri silloin, kun oppilasryhmän kielten heterogeenisyys käännetään ryhmän vahvuudeksi (Ahlholm, 2020a, s. 17). Monikielisyyden kääntäminen ryhmän vahvuudeksi voi tapahtua esimerkiksi juuri kielitietoisten toimintatapojen avulla, ja kielitietoisesta opetuksesta hyötyvätkin kaiken kieliset oppilaat.

Kielitietoisen opetuksen lähtökohtana on, että koulussa tunnustetaan ja tunnustetaan juuri oman koulun monikielisyyttä ja luodaan tietoisesti sellaista toimintakulttuuria, jossa

kaikki kielet voivat aidosti olla läsnä koulun arjessa ja oppimisen resurssina (Jantunen ym., 2021, s. 27). Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah (2019) totesivat tutkiessaan suomalaisia opettajia, että pääsääntöisesti suomalaisten opettajien suhtautuminen oppilaiden monikielisyteen on positiivinen, mutta oppilaiden omia kieliä harvoin kuitenkaan hyödynnetään opetuksen resurssina. Syynä tälle näyttäisi useissa tilanteissa olevan se, ettei opettajilla ole tietoa siitä, miten monikielisyyttä kannattaisi opetuksessa hyödyntää. (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah, 2019, s. 57)

Kielitietoisuuden huomiointi näyttäytyy koulussa koko koulun tason lisäksi myös oppiainetasolla. Opettajan on tiedostettava, että oppiaineiden kieli sekä puhuttu kieli eroavat monilta osin keskenään. Koulussa käytetään sellaista opiskelun kieltä, johon oppija todennäköisesti ei tule törmänneeksi arkielämässään. (Jantunen ym., 2021, s. 28) Tämä oppiaineiden kielten tiedostaminen ja opetuksen kielitietoiseksi tekeminen voi näyttäytyä opettajan toiminnassa esimerkiksi niin, että tämä tietoisesti pohtii ja huomioi, millaisia sanavalintoja käyttää opettaessaan. Sanavalinnat tulisi tehdä niin, että ne ovat oppiaineelle ominaisia, mutta myös suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan ymmärrettävissä. (Kuukka, 2009, s. 16)

Koulutuspoliittiset päätökset ja linjaukset, kuten opetussuunnitelma, luovat pohjaa sille, miten monikielisyys ja kielitietoisuus kouluissa huomioidaan. Kielitietoisten toimintatapojen huomioiminen näyttäytyy erityisen tärkeänä sellaisissa kouluissa, joissa monikielisiä oppilaita on paljon, mutta koska jokaisen koulun oppilasmassa muuttuu vuosittain, on kaikkien koulujen syytä tietoisesti ylläpitää kielitietoisia toimintamalleja. (Jantunen ym., 2021, s. 28)

3.4 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä

Kuten aikaisemmin todettiin, koulussa kieltä käytetään kaikissa oppiaineissa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella sitä, miten suomi toisena kielenä -kohderyhmän oppilaita huomioidaan osana kirjallisuuden opetusta, joka on olennainen osa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ja sen eri oppimäärien opetusta. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineelle on vuoden 2014 opetussuunnitelmassa määritelty kaksitoista eri oppimäärää, joista jokaiselle oppilaalle valitaan yksilöllisesti tämän osaamiselle sekä tavoitteille sopivin. Tämän tutkimuksen keskiössä ovat äidinkieleltään muut kuin suomenkieliset oppilaat, joista suurin osa opiskelee suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaisesti. Sellaiselle oppilaalle, jonka äidinkieli on jokin muu kuin suomi, määritellään oppimääräksi ”joko oma äidinkieli koko äidinkieli ja kirjallisuus -aineen tuntimäärällä tai

VA422/2012 8 §:n mukaisesti järjestettynä sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä”. (POPS 2014, s. 103) Mainittu pykälä on osa valtioneuvoston asetusta perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.

Suomea toisena kielenä opiskelevat oppilaat ovat taustoiltaan moninainen joukko. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä on ensisijaisesti sellaisille oppilaille tarkoitettu oppiaine, jotka puhuvat äidinkielenään jotain muuta kieltä kuin suomea, ruotsia tai saamea tai joilla on muuten monikielinen tausta. (POPS 2014, s. 118) Äidinkieleltään muiden kuin suomenkielisten lisäksi suomi toisena kielenä -oppimäärää voivat siis opiskella myös äidinkieleltään suomenkieliset oppilaat, jotka ovat esimerkiksi asuneet ulkomailla tai muuten vain kasvaneet monikielisessä ympäristössä, jolloin suomen kielen peruskielitaidon taso ei riitä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaiseen opiskeluun.

Arvio sopivasta oppimäärästä tehdään jokaisen oppilaan kohdalla erikseen opettajien yhteistyönä, ja lopullisen päätöksen tekee aina oppilaan huoltaja. S2-oppimäärän valinta oppilaalle tapahtuu aina oppilaan kielitaidon tason sekä opiskeluedellytysten mukaan, ja koulun tehtävä on suositella kullekin oppilaalle juuri tälle sopivaa oppimäärää. Suomessa vietetty aika tai syntymämaa eivät vaikuta siihen, mitä oppimäärää oppilaalle suositellaan. Päätös ei sitouta oppilasta kyseiseen oppimäärään koko kouluajaksi, vaan oppilaan kielitaidon kehittyessä sopivalle tasolle hänet voidaan siirtää opiskelemaan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaisesti. (Opetushallitus, 2016, s. 3–4; POPS 2014, s. 118) S2-opetuksen järjestämistä vaikeuttaakin toisinaan kuitenkin se, että huoltajat tai oppilas itse vastustavat S2-oppimäärään osallistumista (Tainio ym., 2019, s. 2).

Tutkimustiedon perustella on näyttöä siitä, ettei maahanmuuttajataustaisia oppilaita ole syytä eristää omaan ryhmäänsä oppimaan ensin kieltä ja vasta täydellisesti kielen opituaan siirtää äidinkielisten oppilaiden sekaan oppitunneille, vaan integrointi yleisen opetuksen ryhmiin on syytä tehdä niin varhaisessa vaiheessa kuin mahdollista (Aalto & Tuokia, 2009, s. 30–31). Yleisen opetuksen ryhmiin integroinnin vaihtoehtona on opiskella ensin valmistavan opetuksen luokassa. Valmistava opetus on maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnattua ja suunniteltua opetusta, jonka tarkoituksena on tukea yleisopetukseen siirtymistä antamalla oppilaalle tarvittavat kielelliset sekä muut koulussa toimimiseen tarvittavat valmiudet. Valmistavan opetuksen pääpainopiste on suomen tai ruotsin kielen alkeiskielitaidon kehityksen tukemisessa, minkä lisäksi oppilas opiskelee muita oppiaineita oman osaamistasonsa mukaisesti sekä saa opetusta myös omassa äidinkielessään. (Opetushallitus, 2015, s. 5, 7) Ennen yleisopetukseen siirtymistä maahanmuuttajataustaisilla oppilailta on oikeus saada valmistavaa opetusta vähintään 900

tuntia (6–10-vuotiaat) tai 1000 tuntia (vanhemmat oppilaat). Yleisopetukseen siirtyminen on kuitenkin mahdollista myös aikaisemmin, mikäli oppilaan taitotaso sen sallii. (Tainio ym., 2019, s. 84)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan S2-oppimäärän tehtävänä on tukea lapsen ja nuoren kasvua suomalaisen kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, jolla on tarvittavat tiedot ja taidot suomalaisessa yhteiskunnassa toimimiseen ja esimerkiksi jatko-opintoihin siirtymiseen. Yhteiskunnassa toimiminen edellyttää monilukutaitoa, jolla tarkoitetaan taitoa hakea tietoa, ymmärtää, tuottaa ja arvioida tekstejä, joita arjessaan kohtaa. Monilukutaito tukee oppilaan valmiuksia toimia suomalaisessa yhteiskunnassa päivittäisessä vuorovaikutuksessa, koulutyöskentelyssä ja yhteiskunnassa. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös oppiaineen tehtävä osana oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä osana oppilaan kielellisen identiteetin kehitystä. (POPS 2014, s. 117–118)

Koulujen monet kielet ja uskonnot -hankkeen tuloksista käy ilmi, että useimmissa S2-opetusta antavissa kouluissa on käytössä oma tai kiertävä S2-opettaja, joka toimii S2-opetuksen toteuttajana. Opetusta järjestetään esimerkiksi samanaikaisopetuksena äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla tai erilaisilla, esimerkiksi taitotason mukaisilla ryhmäjoilla. (Tainio ym. 2019, s. 2)

Suomi toisena kielenä -opetuksen järjestäminen peruskoulussa ei ole kunnille pakollista, ja jotkut suomea toisena kielenä opiskelevista oppilaista osallistuvatkin äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneille. Opettajien ammattijärjestön mukaan kyse on usein tilanteesta, jossa suomi toisena kielenä -opetukseen tarjottu valtionrahoitus ei riitä kattamaan opetuksen järjestämisestä syntyviä todellisia kustannuksia, minkä vuoksi erillistä opetusryhmää tai erillistä opetusta ei voida järjestää. (OAJ, 2019, s. 6)

3.5 Lukutaito ja kaunokirjallisuuden lukemisen merkitys lukutaidolle

Lukutaito on perustaito, jota jokainen yksilö tarvitsee selviytyäkseen ja voidakseen toimia nyky-yhteiskunnan tasa-arvoisena, osallistuvana jäsenenä. Lukutaidon suuresta merkityksestä kertoo se, että sen ajatellaan olevan ihmisoikeus, jonka saavuttamiseen jokaisella pitäisi olla oikeus ja mahdollisuus. (Grünthal, 2020, s. 165–166)

Lukutaidon kehitys lähtee liikkeelle perustason eli teknisen lukutaidon saavuttamisesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetään, että oppilaiden tavoitteena on lukutaidon oppiminen 1.–2. luokalla, ja taidon syventyminen sujuvaksi lukutaidoksi 3.–6. luokilla (Grünthal, 2020, s. 166; POPS 2014, s. 107, 163). Teknistä lukutaitoa voidaan kuitenkin pitää vasta ensimmäisenä askeleena kohti sellaista lukutaidon tasoa, joka mahdollistaa yksilön toimimisen nyky-yhteiskunnassa. Esimerkiksi OECD:n PISA-hankkeessa lukutaidon määritellään olevan mekaanisen perustaidon lisäksi tietoyhteiskunnassa toimivaa, elinikäistä oppimista edistävää taitoa. Lukutaitoon liittyen koulussa lähtökohtana on se, että peruskoulutuksensa päättävillä nuorilla lukutaito olisi sellaisella tasolla, että nuoren on mahdollista etsiä tietoa teksteistä, ymmärtää, tulkita sekä arvioida tekstien sisältöä, merkitystä ja muotoa. (Arffman, Linnakylä & Sulkunen, 2004, s. 1)

Teknisen lukutaidon riittävän tason saavuttamisen jälkeen koulun tulisi tarjota mahdollisuuksia oppilaan ymmärtävän, tulkitsevan, erittelevän ja arvioivan lukutaidon kehittymiselle (Grünthal, 2020, s. 166). Tämä syventyvä lukutaito on edellytys oppilaan koulussa pärjäämiselle. Oppilaan on vähitellen opittava lukemaan ja ymmärtämään tekstejä itse nopeasti ja sujuvasti, jotta koulutyö sujuu. Sekä oppitunneilla että koetilanteissa oppilaan odotetaan selviävän esimerkiksi tehtävänantojen sekä oppikirjatekstien lukemisesta kohtuullisessa ajassa kaikissa oppiaineissa. (Kuukka, Martin, Nissilä & Vaarala, 2006, s. 81)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan lukutaidon ohella keskeisenä käsitteenä monilukutaito. Tällä tarkoitetaan oppiainerajat ja eri tiedonalat läpäisevää lukutaitoa, jonka taitavalla yksilöllä on kriittistä kykyä toimia moninaisten tekstien maailmassa vastaanottaen ja tuottaen erilaisia tekstejä. Monilukutaidon kehittymiseen vaaditaan erilaisten tekstien lukemista. Aloittelevalle lukijalle tyypillistä on ajatella, että kaikki kirjoitettu teksti on totta, mikä ei luonnollisesti pidä paikkaansa. Kriittinen monilukutaito kehittyy erilaisia tekstilajeja kohtaamalla, ja nämä taidot edistävät valmiuksia selvittää eri tekstien maailmoissa. (Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas & Tainio, 2019, s. 164; POPS 2014, s. 22)

Lukutaidon kehitykseen vaikuttavia tekijöitä on monia, mutta tutkimusten mukaan yksi merkittävimmistä lukutaidon tasoa ennustavista tekijöistä on vapaa-ajan lukemisen määrä, toisin sanoen lukemisen harrastaminen ja lukemiseen sitoutuminen. Lukuharrastus on omaehtoista, vapaa-ajalla tapahtuvaa kaunokirjallisuuden lukemista, muuta kuin koulukirjojen lukemista. Lukemiseen sitoutuminen taas on merkki harrastuneisuudesta. Lukemiseen sitoutuneisuutta määritellään esimerkiksi lukemiseen käytetyn ajan määrällä, kiinnostuksella lukemista kohtaan sekä lukemisen monipuolisuudella. Lukuharrastukseen kuuluu oleellisesti se, että lukemisensa ajan, paikan, määrän ja laadun saa itse valita. (Saarinen & Korkiakangas, 1997, s. 12; Sulkunen & Nissinen, 2014, s. 37) Tutkimustiedon valossa voidaan todeta lukuharrastuksen sekä -taidon kiistattomasti korreloivan keskenään. Sitoutumisen määrä ennustaa lukutaidon tasoa esimerkiksi perheen sosioekonomista asemaa tai sukupuolta enemmän. (Leino & Nissinen, 2018) Koulun kontekstissa onkin erityisen kiinnostavaa tarkastella juuri sellaisia lukutaitoon vaikuttavia tekijöitä, joihin koulussa voidaan pyrkiä vaikuttamaan.

Myönteisesti lukemiseen suhtautuva yksilö tarttuu kirjaan kielteisesti suhtautuvaa herkemmin ja lukutaito karttuu sitä mukaa kun yksilö lukee. Esimerkiksi vuoden 2015 PISA-aineistossa Suomen kansallista lukutaidon tasoa heikentää selkeästi ryhmä, joka suhtautuu lukemiseen kielteisesti ja on myös lukutaidoiltaan merkittävästi heikoin ryhmä. Aineiston perusteella tehdystä tutkimuksesta selviää, että vahvimmin lukutaitoon vaikuttavimmat tekijät ovat sitä alentava, negatiivisesti korreloiva lukukielteisyys sekä sitä kasvattava, positiivisesti korreloiva aktiivinen lukuharrastus. (Leino & Nissinen, 2018, s. 40, 56, 59) Myös Saarinen ja Korkiakangas (2009, s. 107) sekä Sulkunen ja Nissinen (2014, s. 40) ovat todenneet tutkimuksissaan lukemisen mieluisuuden ja lukemisasenteen sekä lukemiseen käytetyn ajan korreloivan keskenään.

Lukemisen määrän ja siihen sitoutumisen lisäksi on myös väliä sillä, mitä lukee. Esimerkiksi kansainvälisissä PISA- ja PIRLS-tutkimuksissa on useina vuosina havaittu, että omaksi ilokseen vähintään useita kertoja kuukaudessa kaunokirjallisuutta lukevat pärjäsivät lukutaitoon liittyvissä tehtävissä paremmin, ja lukutaidon tasoa alensi vähäinen kaunokirjallisuuden lukeminen vapaa-ajalla. Myös esimerkiksi sanoma- tai aikakauslehtien lukemisella on todettu olevan myönteinen vaikutus lukutaitoon, mutta yhteys kaunokirjallisuuden lukemisen ja lukutaidon välillä on suurempi. (Leino & Nissinen, 2018, s. 44; Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017, s. 27; Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka & Reinikainen, 2010, s. 35)

3.6 Kirjallisuuden opetus perusopetuksessa

Peruskoulun ainevalikoimaan kuuluvan äidinkielen oppiaineen nimi muutettiin vuonna 1999 muotoon äidinkieli ja kirjallisuus. Muutoksen takana on merkittävä sisällöllinen linjaus, joka korostaa kirjallisuuden merkitystä ja roolia äidinkielen oppiaineessa. (Saari-
nen, 2007, s. 112) Suomi toisena kielenä -oppimäärän nimeen kirjallisuus lisättiin vuosia myöhemmin, muutos tehtiin vasta vuoden 2014 opetussuunnitelmaan. Myös aikaisemmassa opetussuunnitelmassa kirjallisuuden opetus mainitaan oppimäärän sisältöjen ja tavoitteiden joukossa, mutta nyt se on lisätty oppimäärän nimeen. Lisäyksen voidaan nähdä tukevan ajatusta siitä, että kirjallisuus tulisi nähdä aikaisempaa merkityksellisempänä osana myös S2-opetusta.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kuvaillaan kirjallisuuden opetuksen tehtäviksi innostaa oppilasta lukemaan, tuottaa elämyksiä, syventää kulttuurintuntemusta, tukea eettistä kasvua sekä rikastaa oppilaiden kieltä ja mielikuvitusta (POPS 2014, s. 104). Opetussuunnitelmaan on kirjattu suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärälle alakoulun aikana useita sellaisia tavoitteita ja sisältöalueita, jotka tukevat ajatusta kirjallisuuden opetuksesta merkittävänä osana S2-opetusta. Oppimäärän keskeisistä sisältöalueista kirjallisuuteen liittyy erityisesti S4: Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen. Sisältöalueessa esitetään, että oppilaan tulisi harjaantua etsimään itseään kiinnostavaa luettavaa, ja että opetuksen tulisi herättää oppilaan kiinnostus lukuharrastusta kohtaan. Opetuksessa tulisi tutustua erilaisiin teksteihin, kuten lasten- ja nuortenkirjallisuuteen, lukien ja kuunnellen, ja hyödyntää tekstejä ilmaisun ja keskusteluiden pohjana. Myös kirjastoon ja sen käyttöön tutustuminen on osa oppimäärää. (POPS 2014, s. 120, 188)

Opetussuunnitelman lisäksi myös tutkimustieto tukee ajatusta siitä, että kaunokirjallisuuden käyttö kielen opetuksessa on tärkeää ja tukee kielen oppimista sekä mekaanisen lukutaidon kehitystä monipuolisesti. Parkinsonin ja Reid Thomasin (2000, s. 9–10) mukaan kaunokirjallisuus opettaa oikeaoppisista tekstirakenteista, kirjoittamisesta, lukemisesta sekä kielen rytmistä ja retoriikasta. Kaunokirjalliset tekstit ovat autenttista materiaalia, jotka tarjoavat oppijalle mahdollisuuden päästä käsiksi monen tyyliin, aitoihin teksteihin. Autenttisuudella viitataan opetuksessa käytettävien tekstien arkisuuteen: autenttinen teksti on sellainen, joita oppija kohtaa ja tulee kohtaamaan arjessaan luonnollisissa kielenkäyttötilanteissa (Kuukka, Martin, Nissilä & Vaarala, 2006, s. 13).

Lisäksi kirjallisuus toimii kielenoppijalle porttina kulttuuriin ja avaa uusia näkökulmia. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan näkökulmasta kirjallisuudella on merkittävä rooli

erityisesti kulttuuriin syventymisen kannalta, sillä kirjallisuus toimii ikkunana suomalaiseseen yhteiskuntaan, ja lukutaidon harjoittamisen lisäksi sitä voidaan käyttää keinona oppia uutta Suomesta ja suomalaisista. Kaunokirjallisuuden kautta saadut elämykset auttavat sisäistämään kulttuurin ominaispiirteitä mahdollisesti jopa paremmin kuin tietotekstiä lukemalla. (Mikkonen, 2007, s. 160; Kalliokoski, 2007, s. 39; Saarinen, 2007, s. 114) Kotouttamisen näkökulmasta kirjallisuuden opetuksella voidaan siis nähdä olevan merkittävä rooli, sillä mekaanisen lukutaidon lisäksi myös kulttuurinen osaaminen ja tietämys suomalaisesta yhteiskunnasta lisääntyvät.

Ahvenjärven ja Kirstinän (2013) mukaan kirjallisuuden opetuksen käytännön järjestelyjä lähestytään tyypillisesti kolmesta erilaisesta lähtökohdasta. Ensimmäinen mahdollinen lähtökohta on kirjan käsittely tekstilähtöisesti, jolloin kirja nähdään objektina, jota tarkastellaan esimerkiksi rakenteen, genren, henkilöiden, arvojen tai kirjallisuushistorian näkökulmasta. Teksti voidaan nähdä tarkastelun kohteen lisäksi myös tekstin tuottamisen inspiraationa ja lähtökohtana. Tällöin luetun tekstin pohjalta kirjoitetaan jotakin uutta, kuten arvostelu, jatkokertomus tai essee. Kolmantena näkökulmana esitetään kirjallisuuden käyttö kommunikaation harjoittelun mahdollistajana. Tällaisesta näkökulmasta teksti toimii lähtökohtana esimerkiksi draamalle, leikille, keskusteluille tai muulle luovalle produktiolle. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 111) Opettaja voi valita erilaisia toimintatapoja sen mukaan, mitä hän pyrkii kirjallisuuden opetuksella saavuttamaan. Kirjallisuuden opetukseen kuuluu lukemisen ja erilaisten tehtävien lisäksi myös kirjallisuuteen liittyviin kulttuurisiin, lukevan yhteiskunnan käytänteisiin, kuten kirjaston käyttöön tutustuminen (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 128; POPS 2014, s. 120, 188).

Tämän tutkimuksen aineistona käytettävässä Lukuklaani-hankkeen kyselyaineistossa on tutkittu, millaisia työtapoja luokanopettajat käyttävät kirjallisuuden opetuksessa yleisimmin. Kyselyssä tiedusteltiin opettajilta, ovatko he käyttäneet kirjallisuuden opetuksessa kirjavinkkauksen, lukudiplomin, lukutoukan, lukupuun, draaman tai lukupiirin opetusmenetelmiä. Kaikkien näiden menetelmien osalta yli 50 prosenttia kyselyyn vastanneista 884 opettajasta kertoi käyttävänsä kyseistä menetelmää opetuksessaan säännöllisesti. (Aaltonen, 2019a, s. 8, 15–16) Mainittujen menetelmien voidaan tutkimuksen tulosten perusteella päätellä olevan sellaisia, joita tyypillisesti ja yleisesti käytetään opettaessa kirjallisuutta äidinkieleltään suomenkielisille oppilaille. Tämän tutkielman tavoitteena on syventyä saman tutkimuksen tuottamiin tuloksiin siitä, millaisia työtapoja opettajat käyttävät huomioidessaan kirjallisuuden opetuksessa sellaiset oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on luoda Lukuklaani-hankkeen aineiston pohjalta katsaus siihen, millä tavoin suomi toisena kielenä -opetuksen kohderyhmään kuuluvia, äidinkieltään muita kuin suomenkielisiä oppilaita huomioidaan suomalaisten alakoulujen kirjallisuuden opetuksessa.

Tutkimuksessa tarkastellaan opettajien tuottamia vastauksia Lukuklaani-hankkeen kyselyyn, ja pyritään niiden avulla selvittämään, millaisia menetelmiä ja työtapoja luokanopettajat käyttävät huomioidakseen suomi toisena kielenä -oppilait kirjallisuuden opetuksessa. Lisäksi tutkitaan S2-oppilaiden lukemaa kirjallisuutta: sitä, millaisia kirjoja luokanopettajat pitävät tälle kohderyhmälle sopivina. Huomioinnin tapojen lisäksi tutkimuksessa pyritään selvittämään, miksi osa opettajista ei kertomansa mukaan huomioi S2-oppilait kirjallisuuden opetuksessa lainkaan.

Tutkimustehtävän toteuttamiseksi muodostuivat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Mitä menetelmiä ja työtapoja luokanopettajat kertovat käyttävänsä suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuden opetuksessa?
2. Millaista kirjallisuutta luokanopettajat pitävät suomi toisena kielenä -oppilaille sopivana?
3. Miten luokanopettajat huomioivat tai miksi jättävät huomioimatta suomi toisena kielenä -oppilait kirjallisuuden opetuksessa?

Tutkimuskysymyksiin tullaan etsimään vastauksia Lukuklaani-hankkeen keräämästä kyselyaineistosta hyödyntäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia sekä kvantifointimenetelmää.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tarkemmin tutkimuksessa käytettyä aineistoa, tutkimushanketta johon tutkimus liittyy sekä aineiston analyysiprosessia.

5.1 Lukuklaani-hanke ja aineisto

Lukuklaani on Suomen Kulttuurirahaston ja Kopioston rahoittama vuonna 2017 käynnistynyt hanke, jonka tavoitteena on kohottaa suomalaisnuorten lukuintoa sekä käytännön toimin että tutkimuksen keinoin. Erityisesti hanke pyrkii innostamaan peruskouluikäisiä kokonaisteosten ja pitkien tekstien lukemisen pariin, sillä nimenomaan kokonaisteosten lukemisen määrä on laskussa. (Grünthal ym., 2019, s. 162)

Lukuklaani-hankkeen tavoitteena on siis lisätä koululaisten lukuintoa. Hankkeessa on ensin suoritettu alkukartoitus sähköisillä kyselylomakkeilla, joiden avulla selvitetään peruskoulun opettajilta kirjallisuuskasvatuksen tilannetta, lukumateriaalien käyttöä sekä opetuskäytäntöjä (Aaltonen, 2019a, s. 6). Alakoulujen alkukartoitus on tehty syksyllä 2017 Webropol-kyselylomakkeen avulla. Tutkimuskysely lähetettiin hankkeen yhteydessä järjestettyyn Lukuklaani-kilpailuun ilmoittautuneisiin 449 kouluun, ja vastauksia kyselyyn saatiin 249 koulusta. Tämän lisäksi kysely lähetettiin satunnaisotannalla 200 sellaiseen kouluun, jotka eivät olleet ilmoittautuneet kilpailuun, ja näistä kyselyyn saatiin vastauksia 61 koulusta. Yhteensä alakoulun kirjallisuuskasvatusta koskevaan kyselyyn on siis vastannut opettajia 310 koulusta, ja kaikkiaan vastauksia on saatu 885 opettajalta. Tämän laajuinen kyselyaineisto kirjallisuuskasvatukseen liittyen on ainutlaatuinen, aihetta ei ole aikaisemmin Suomessa kartoitettu tässä mittakaavassa. Alakoulujen kirjallisuuskasvatusta kartoitettiin kyselyssä 58 kysymyksellä, joista osa oli monivalintakysymyksiä ja osa avoimia kysymyksiä, joihin vastaajat saivat vastata omin sanoin. (Grünthal ym., 2019, s. 162, 165)

Tämä tutkimus on osa hankkeen analyysivaihetta, jonka tavoitteena on kyselyiden vastausten analyysillä selvittää kirjallisuuskasvatuksen käytäntöjä, esimerkiksi koulukirjastojen tilannetta, kokonaisteosten lukemista sekä lukemaan innostamisen menetelmiä. (Aaltonen, 2019a, s. 6)

Tutkimusta varten Lukuklaani-hankkeen aineistoa on rajattu siten, että siitä on valikoitu tarkasteltavaksi yksi tutkimuksen aihealuetta koskeva kysymys sekä kaikki siihen annetut vastaukset. Tavoitteena on luoda katsaus suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuskasvatuksen menetelmiin sekä aineistoihin, ja kyselyn kysymyksistä tarkastelun

kohteeksi on valittu ainoa kysymys, jonka avulla voidaan vastata tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Alakoulun opettajille suunnatusta alkukartoituskyselyyn sisältynyt suomi toisena kielenä -oppilaiden huomioimista kirjallisuuskasvatuksessa koskeva kysymys on järjestyksessä kysymyslomakkeen 49., ja se kuuluu:

Miten otat huomioon kirjallisuuden käsittelyssä ne oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi?

Valittuun kysymykseen on vastannut 386 opettajaa, ja nämä vastaukset toimivat tämän tutkimuksen aineistona. Opettajat ovat vastanneet kirjalliseen kyselylomakkeeseen itsenäisesti, ilman läsnä olevaa haastattelijaa, eli vastaukset ovat opettajien itsenäisesti tuottamia. Niiden pituus vaihtelee yhdestä sanasta useisiin virkkeisiin. Kaikki vastaukset ovat anonyymeja.

5.2 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen keskiössä olevaa aineistoa päädyttiin analysoimaan sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin menetelmin, eli tutkimusta on lähestytty *mixed methods research*-, monimenetelmämetodia hyödyntäen. Kvalitatiivisen tutkimuksen osalta tutkimuksessa hyödynnettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, ja sisällönanalyysin tuottamien tulosten pohjalta tehtiin aineiston kvantifiointi. Seuraavassa alaluvussa kuvataan tutkimuksen analyysin vaiheita yksityiskohtaisemmin.

5.2.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Tutkimuksen keskiössä oleva aineisto koostuu kirjallisista vastauksista avoimiin kysymyksiin, eli vastaukset ovat vastaajien itse tuottamia, sanallisia ja vapaamuotoisia, ja niistä pyritään tutkimuksen analyysissa tekemään tulkintoja. Tämän vuoksi tutkimukseen valikoitui ensisijaiseksi tutkimusmenetelmäksi kvalitatiivinen tutkimusote, sillä laadulliset tutkimusmenetelmät soveltuvat käytettäväksi tilanteissa, joissa tutkitaan määrän ja lukujen sijasta laatua ja merkityksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 152)

Laadullisen tutkimuksen menetelmistä tutkimukseen valikoitui sisällönanalyysi, joka sopii tutkimusmenetelmäksi erilaisten dokumenttien analysointiin. Dokumentilla voidaan viitata hyvin laajaan kirjoon erilaisia tekstejä, mutta oleellista sisällönanalyysilla analysoitavalle sisällölle on, että se on kirjallisessa muodossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Tämän pohjalta sisällönanalyysin käyttäminen tutkimusmetodinä tälle aineistolle oli perusteltua.

Sisällönanalyysin voidaan nähdä jakautuvan kolmeen tyyppiin: aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen sekä teoriaohjaavaan. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on induktiivista päättelyä. Aineisto pelkistetään, ryhmitellään ja ryhmittelyn pohjalta pyritään luomaan teoreettinen malli. Kun lähtökohtana on aineiston sijaan teoria, on kyse deduktiivisesta päättelystä. Teorian pohjalta muodostetaan analyysirunko, ja aineisto jaotellaan sen mukaan, kuuluuko se analyysirunkoon vai jääkö se sen ulkopuolelle. Teorialähtöinen sisällönanalyysi sopii tutkimuksiin, joiden tavoitteena on testata jotakin olemassa olevaa teoreettista mallia. Kolmas, teoriaohjaava sisällönanalyysin tyyppi on menetelmä, jossa on piirteitä sekä aineisto- että teorialähtöisestä sisällönanalyysistä, mutta se sijoittuu näiden menetelmien välimaastoon. Teoriaohjaava sisällönanalyysi muistuttaa aineistolähtöistä sisällönanalyysia siltä osin, että myös sen kulkua ohjailee analyysin kohteena oleva aineisto. Ero aineistolähtöiseen menetelmään ilmenee abstrahoinnin vaiheessa. Siinä, missä aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset mallit ja käsitteet nostetaan olemassa olevasta teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–133)

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin pyritään löytämään vastauksia teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmää käyttäen. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmä on tarkoituksenmukainen valinta tähän tutkimukseen, sillä se mahdollistaa aineiston käyttämisen tutkimuksen pohjana, mutta aineistosta tehdyt löydökset voidaan kuitenkin varmistaa teoreettisilla kytköksillä. Tutkimuksen tavoitteena ei ole testata teoreettista mallia tai kehittää kokonaan uutta teoriaa, vaan luoda uusia yhteyksiä olemassa olevan teorian ja tutkimuksen aineiston välille. Analyysinteon pohjana on käytetty Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 133) teoksessaan esittelemää, Milesin ja Hubermanin luomaan analyysitapaan pohjautuvaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmää, jota kyseiset suomalaiset tutkijat ovat jatkojalostaneet teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi.

Tämän tutkimuksen analyysi eteni kolmessa vaiheessa. Ensimmäinen teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen. Tämän analyysivaiheen tavoitteena on pelkistää analyysin kohteena oleva tekstiaineisto analyysiyksiköiksi niin, että tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat karsiutuvat aineistosta pois. Aineistosta haettavan analyysiyksikön laajuus on tutkijan määriteltävissä, ja se voi olla kaikkea yksittäisen sanan tai ajatuskokonaisuuden väliltä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123) Analyysiyksiköksi päädyttiin määrittelemään väljästi lause tai lauseen osa. Tässä analyysin vaiheessa keskityttiin etsimään aineistosta lauseita, sanoja tai sanapareja, jotka kuvasi-

vat tutkimuskysymyksestä riippuen joko S2-oppilaiden huomiointiin käytettyjä toimintatapoja, S2-oppilaille sopivaksi kuvatun kirjallisuuden laatua tai syitä sille, miksi S2-oppilaita ei huomioida kirjallisuuden opetuksessa.

Osa kyselyyn vastanneista oli vastannut kysymykseen pelkästään viivalla tai yhdellä sanalla, joka ei kuvannut oppilaille suositellun kirjallisuuden laatua, opetuksessa käytettyä menetelmää tai huomiotta jättämisen syytä. Tällaisia vastauksia oli yhteensä kahdeksan, ja nämä vastaukset jätettiin huomiotta aineiston analyysin tulevissa vaiheissa. Aineiston analyysin kohteeksi päätyi lopulta 378 vastauksen joukko.

Aineiston redusointivaihetta seurasi pelkistetyn datan klusterointi eli ryhmittely. Klusterointivaiheessa aineistosta redusoidut analyysiyksiköt käydään läpi, ja samankaltaista ilmiötä kuvaavat ilmaukset ryhmitellään yhteen. Ryhmittelyn tuloksena syntyvät alaluokat nimetään käsitteellä, joka kuvaa kunkin luokan sisältöä. Klusterointivaiheen tavoitteena on tiivistää aineistoa entisestään, kun yksittäiset analyysiyksiköt yleistetään geneerisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124) Tässä analyysin vaiheessa toisiinsa liittyvät työtavat, kirjallisuuden valintakriteerit tai huomioimattomuuden syyt kategorisoitiin laajempien otsikoiden alle, ja samankaltaisia ominaisuuksia, toimintatapoja tai huomioimattomuuden syitä kuvaavat analyysiyksiköt päätyivät saman otsikon alle.

Kolmas analyysin vaihe on abstrahoinnin eli käsitteellistämisen vaihe. Tuomen ja Sarajärven mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa aineistolähtöisestä käytännön tasolla juuri tässä vaiheessa, jolloin aineistolähtöisen sisällönanalyysin abstrahoinnin tavoin tutkija ei luo tutkimuksen teoreettisia käsitteitä itse aineistosta, vaan tuo ne aineistoon valmiina, jo muun teorian pohjalta tiedettyinä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133) Käytännössä tämä näyttäytyi tutkimuksessa niin, että klusterointivaiheen jälkeen luotuja kategorioita tarkasteltiin tutkimusaiheeseen liittyvän teoreettisen tiedon näkökulmasta, ja lopulliset nimet kategorioille tuotiin teoriasta. Tällä pyrittiin varmistamaan, että tutkimuksessa esiin tulleet tulokset linkittyvät teoreettiseen viitekehykseen, ja että ne ovat aidosti relevantteja aihepiirin kannalta.

5.2.2 Aineiston kvantifiointi

Monimenetelmämetodin käyttö tapahtui tässä tutkimuksessa siten, että aineistoon toteutettua sisällönanalyysia jatkettiin kvantifioimalla aineisto. Samaa aineistoa on analysoitu siis sekä laadullisesti sekä määrällisesti, sillä ilmiöstä on haluttu tuottaa mahdollisimman monipuolista tietoa (Ivankova & Creswell, 2009, s. 137).

Aineiston kvantifioinnin tavoitteena on tuottaa tietoa sisällönanalyysillä muodostettujen kategorioiden frekvensseistä aineistossa, ja esimerkiksi Schreierin (2014) mukaan sitä voidaan pitää loogisena jatkumona kvalitatiiviselle sisällönanalyysille. Kvantifiointi tapahtuu laskemalla sisällönanalyysin avulla tuotetun kategorisoinnin pohjalta, kuinka moni vastaaja ilmaisee vastauksessaan saman asian. (Schreier, 2014, s. 180; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 135)

Tässä tutkimuksessa kvantifioinnilla pyrittiin tuomaan tietoa siitä, miten yleisiä opettajien mainitsemat työtavat, kirjallisuuden kriteerit tai huomioimattomuuden syyt olivat aineistossa. Tutkimuksen tarkoituksena oli luoda katsaus suomalaisten alakoulujen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kirjallisuuden opetukseen, minkä perusteella nähtiin, että tutkimustulosten kannalta oleellista olisi laadullisten tulosten lisäksi saada katsaus tuloksiin myös määrällisestä näkökulmasta. Määrällinen näkökulma auttaa hahmottamaan sitä, millaiset toimintatavat ovat kaikkein yleisimpiä, ja mitä voidaan näin pitää sellaisina, joita opettajat pitävät toimivina.

6 Suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuden opetuksessa käytetyt työtavat

Tässä pääluvussa esitellään tutkimuksen tulokset ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta eli tarkastellaan sitä, mitä menetelmiä ja työtapoja luokanopettajat kertovat käyttävänsä suomi toisena kielenä -oppilaiden huomiointiin kirjallisuuden opetuksessa. Ensimmäisessä alaluvussa esitetään aineiston pohjalta luotu luokittelu sekä kvantifiointi siitä, millaisia työtapoja S2-oppilaiden kirjallisuuden opetusta koskevaan kysymykseen vastanneet opettajat kertovat käyttävänsä ja kuinka usein he mainitsevat tietyt toimintatavat. Lopuissa alaluvuissa avataan opettajien mainintoja työtavoista esitetyn luokituksen mukaisesti ja käsitellään niiden sisällään pitämiä menetelmiä yksityiskohtaisemmin.

6.1 Yhteenveto käytössä olevista toimintatavoista

Lukuklaani-hankkeen kyselyyn vastanneista 885 opettajasta 378 vastasi kysymykseen suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuskasvatuksesta. Heistä 176 eli 46,6 % mainitsi vastauksessaan vähintään yhden menetelmän tai työtavan, jota käyttää huomioidakseen suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuden opetuksessa. Aineistoa analysoidiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmää hyödyntäen, ja siitä oli löydettävissä yhteensä 14 sellaista menetelmää tai toimintatapaa, joita luokanopettajat kuvasivat työssään käyttävänsä. Opettajat kuvasivat vastauksissaan joko sitä, mitä oppilas tekee, tai sitä, mitä opettaja tekee. Löytyneet toimintatavat luokiteltiin teoriakirjallisuuden avulla hahmoteltuihin yläkategorioihin, joiksi nostettiin tässä tutkimuksessa yhteistoiminnallinen työskentely, yksilötyöskentely sekä opettajan toiminta. Yhteistoiminnallisen työskentelyn sekä yksilötyöskentelyn toimintatavoissa kuvattiin oppilaan toimintaa joko yksin tai yhdessä muiden oppilaiden kanssa, opettajan toiminnan kuvauksissa taas kerrottiin siitä, miten opettaja toimii oppitunneilla tai niitä järjestäessään.

Tässä luvussa luodaan katsaus siihen, millaisia työtapoja nämä kategoriat pitävät sisällään ja paljonko mainintoja mikäkin kategoria ja työtapo saivat aineistossa. Sisällönanalyysin pohjalta syntyneiden kategorioiden frekvenssit laskettiin, sillä menetelmien laadullisen tutkimuksen lisäksi myös niiden määrällinen tutkiminen paljastaa asioita S2-oppilaiden kirjallisuuden opetuksesta. Taulukossa 1 esitellään sisällönanalyysin myötä syntyneet kategoriat, niiden sisällään pitämät työtavat sekä niiden saamien mainintojen määrät. Mainintoja on yhteensä 252, mikä on enemmän, kuin menetelmiä vastauksessaan maininneiden opettajien määrä, 176, sillä osa vastaajista mainitsi vastauksessaan

enemmän kuin yhden menetelmän. Samasta syystä myöskään yläkategorioiden prosenttiosuutta vastaajista ei ole ilmoitettu.

Taulukko 1. Suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuden opetuksessa käytetyt menetelmät ja toimintatavat

Menetelmä	Mainintojen määrä	Osuus menetelmiin liittyvistä maininnoista (n=252)	Osuus kirjallisuuden opetuksen menetelmiin liittyvistä vastauksista (n=176)	Osuus kaikista kysymyksiin vastanneista (n=378)
Yhteistoiminnallinen työskentely	158	62,7 %		
Sanaston suullinen käsittely	94	37,3 %	53,4 %	24,9 %
Yhdessä lukeminen	24	9,5 %	13,6 %	6,3 %
Keskusteleminen	19	7,5 %	10,8 %	5 %
Ääneen luetun kuunteleminen	16	6,3 %	9,1 %	4,2 %
Draaman työtavat	5	2 %	2,8 %	1,3 %
Yksilötyöskentely	16	6,3 %		
Äänikirjat	9	3,6 %	5,1 %	2,9 %
Vieraan sanaston poiminta tekstistä	4	1,6 %	2,8 %	1,1 %
Muut teknologiaa hyödyntävät menetelmät	3	1,2 %	1,7 %	0,8 %
Opettajan toiminta	78	31 %		
Tavoitteiden yksilöllistäminen	30	12 %	17 %	7,9 %
S2- tai erityisopettajan hyödyntäminen	16	6,3 %	9,1 %	4,2 %
Kannustus ja motivointi	13	5,2 %	7,4 %	3,4 %
Kuvien käyttö puheen tukena	9	3,6 %	5,1 %	2,9 %
Rauhallisuus	7	2,8 %	4 %	1,9 %
Puheen mukauttaminen ja kielitietoisuus	4	1,6 %	2,8 %	1,1 %

Kyselyn perusteella suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuden opetuksessa hyödynnetään eniten yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. Kaikista aineistossa ilmenneistä S2-oppilaiden kirjallisuuden opetukseen liittyvistä menetelmämaininnoista 158 eli 62,7 % oli luokiteltavissa yhteistoiminnallisiksi menetelmiksi. Yhteistoiminnallisten menetelmien vastakohtana voidaan nähdä yksilötyöskentelyn menetelmät, jotka muodostivat vain 6,3 % kaikista menetelmämaininnoista. Oppilaiden toimintaan liittyvien luonnehdintojen lisäksi luokanopettajat kuvasivat vastauksissaan myös sellaisia toimintatapoja, jotka kertoivat opettajan toiminnasta oppitunnilla. Opettajan toimintaan liittyvät toimintatavat saivat aineistossa 78 mainintaa, eli niiden määrä oli 31 % menetelmämaininnoista.

6.2 Yhteistoiminnallinen työskentely

Nykyinen opetussuunnitelma painottaa oppimisen sosiaalista, yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista luonnetta, joten sen oppimiskäsitystä voi pitää sosiokonstruktivistisena (Kauppila, 2007, s. 49; POPS 2014, s. 17, 27). Vaikka opetussuunnitelmassa ei oppimiskäsitystä näin suoraan luonnehdita, kasvatustieteellisessä diskurssissa näin tehdään. Sosio-konstruktivistiselle teorialle oppimisesta on keskeistä, että oppiminen nähdään ilmiönä, jota oppijan itsensä ulkopuoliset tekijät tukevat. Sen mukaan oppiminen on tehokkainta, kun se tapahtuu oppijan ollessa sosiaalisen ja fyysisen ympäristönsä tukemana. Oppiminen rakennetaan eli konstruoidaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja yhteisön merkitys on tärkeä. (Kauppila, 2007, s. 48)

Opetussuunnitelman oppimiskäsitystä heijastellen yhteistoiminnallinen työskentely painottui myös tämän tutkimuksen aineistossa, jossa lähes 90 % suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuskasvatuksen toimintatapoihin liittyvistä menetelmämaininnoista olivat yhteistoiminnalliseen työskentelyyn liittyviä. Tulos on kiinnostava, sillä se eroaa samassa Lukuklaani-hankkeen kyselyssä selvinneistä tuloksista, joissa on huomioitu kaikki kyselyn vastaukset. Kaikkia vastauksia tarkasteltaessa tulos oli, että yleisin tapa käsitellä luettua kirjallisuutta oli yksilötehtävien tekeminen, joka sai 40 % vastauksista. Koko luokan kesken luettua kertoivat käsittelevänsä 31 % vastaajista, ja pienissä ryhmissä 27 %. Koko luokan työskentelyn ja pienryhmätyöskentelyn yhteenlaskettu osuus oli 58 %, eli suurempi kuin yksilötyöskentelyn osuus, mutta ero suomi toisena kielenä -oppilaiden yhteistoiminnallisen työskentelyn määrään näyttäytyy silti merkittävänä (Grünthal ym., 2019, s. 168).

Yhteistoiminnallinen työskentely on joko lukemisen aikana tai lukukokemuksen jälkeen tapahtuvaa toimintaa, jossa luetaan tai käsitellään luettua kirjallisuutta yhdessä muiden

kanssa. Osalle oppilaista nimenomaan yhteinen tekeminen ja keskustelut kirjallisuudesta toimivat lukuinnon herättäjinä ja syventävät lukukokemusta. (Happonen, 2020, s. 232) Tässä alaluvussa avataan tarkemmin, millaisia yhteistoiminnallisia työtapoja opettajat kertovat S2-oppilaiden kirjallisuuden opetuksessa käyttävänsä.

6.2.1 Sanaston suullinen käsittely ja kirjasta keskusteleminen

Luettavan kirjallisuuden sanaston suulliseen käsittelyyn liittyvät menetelmät ovat S2-oppilaiden kirjallisuuskasvatukseen liittyvään kysymykseen vastanneiden opettajien keskuudessa yleisin tapa huomioida kirjallisuuden opetuksessa oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi. Tällaiset menetelmät muodostivat 37,3 % kaikista toimintatapoihin liittyvistä vastauksista, mainintoja oli yhteensä 94 kappaletta. Sanaston avaamiseen liittyvistä toimintatavoista mainittiin muutamia erityyppisiä, mutta yhteistä niille kaikille oli, että ne tähtäävät yksittäisen oppilaan ja/tai koko oppilasryhmän sanavaraston kartuttamiseen.

Opettajien vastausten mukaan sanastoon liittyen käydään oppitunneilla monenlaisia keskusteluita. Sanaston käsittelyn kuvattiin tyypillisimmin olevan sanojen ja käsitteiden selittämistä, avaamista ja läpikäymistä.

”Vieraita käsitteitä, sanontoja käydään yhdessä läpi.”

”Selitämme sanoja paljon!”

”Käymme läpi sanastoa. Esimerkiksi opettajan lukemasta kirjasta poimimme sanoja, joiden merkitys voi olla outo ja käymme ne yhdessä läpi lukemisen välillä. Samalla kaikkien muidenkin sanavarasto kasvaa.”

Tällaisissa vastauksissa ei muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta avattu tarkemmin, missä vaiheessa lukutoimintaa sanoja käydään läpi tai selitetään tai kenen aloitteesta sanaston käsittely tapahtuu. Osa sanaston käsittelyn menetelmistä oli sellaisia, joiden ajankohdaksi mainittiin tarkasti sellainen tilanne, jossa oppilas kohtaa vieraan sanan kesken lukemisen. Nämä menetelmät liittyivät kuitenkin yksilöllisiin työtapoihin, joita käsitellään tarkemmin alaluvussa 6.3.2.

Käsitteiden avaaminen liittyy vahvasti kielitietoisuuden toteuttamiseen opetuksessa. Kielitietoinen opettaja huomioi oppitunnin sanastossa ja teksteissä myös suomi toisena kielenä -oppilaat ja avaa, selittää ja käsittelee vaikeita käsitteitä oppilaiden kanssa. Suomi toisena kielenä -oppilaiden lisäksi sanaston käsittelyn opetusmenetelmistä hyötyvät myös äidinkieleltään suomenkieliset oppilaat. (Kuukka, 2009, s. 17)

Sanaston käsittelyssä käytetään myös ennakoivia menetelmiä, joissa uusiin tai vaikeisiin sanoihin tutustutaan jo ennen kokonaistekstin lukemista. Tällä pyritään sujuvaan luku-kokemukseen, joka ei keskeydy siitä, kun vastaan tulee tuntematon sana.

”Käsitteellistöön etukäteen tutustuminen”

””Vaikeat” sanat avataan etukäteen, jos suinkin mahdollista.”

Rikkaan sanavaraston kehittymistä tuetaan myös synonyymeihin tutustumalla.

”Käytän tarvittaessa helpotettua materiaalia ja keskustelen vaikeista termeistä ja sanonnoista. keksimme usein yhdessä myös synonyymejä tai toisenlaisia ilmaisuja sanoa sama asia.”

Lukuisten tutkimusten mukaan sanaston osaaminen korreloi tekstin ymmärtämisen kanssa enemmän kuin mikään muu tekijä. Esimerkiksi morfosyntaktisen osaamisen sekä lukustrategioiden vaikutusta ymmärtämiseen on myös tutkittu, mutta sanasto-osaa-minen on osoittautunut eniten vaikuttavaksi tekijäksi. (Koda, 2005, s. 49) Sanasto-osaa-misen on myös todettu olevan koulumenestyksen kannalta merkittävästi esimerkiksi kie-liopin virheettömyyttä tärkeämpää (Bergman, 1995, s. 18). Suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden sanavarasto on huomattavasti äidinkielistä oppilaita suppeampi, jo-ten on loogista, että useat opettajat kiinnittävät erityistä huomiota sanaston ymmärtämi-seen ja sanavaraston kartuttamiseen (Saarinen, 2007, s. 119). Useissa vastauksissa kuitenkin korostettiin, että sanaston avaaminen ja käsittely tukee koko oppilasryhmän sanaston kehitystä, ja on usein tarpeen myös äidinkieleltään suomenkielisille oppilaille.

Yksittäisten sanojen lisäksi luokissa käydään keskusteluja myös kirjan sisällöstä. Aineis-tossa ilmeni 19 sellaista vastausta, joissa kerrottiin, että oppilaiden kanssa keskustellaan luetusta kirjallisuudesta. Tämä vastaa 7,5 % menetelmiin liittyvistä vastauksista. Kes-kusteluja kuvattiin käytävän sekä oppilaiden kesken, että opettajan ja oppilaan välillä. Näitä keskusteluita käydään esimerkiksi siitä, mitä kirjassa on tapahtunut ja mitä mah-dollisesti tapahtuu seuraavaksi, ja niiden tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään ja käsittelemään lukemaansa.

”Autan oppilasta keskustelun avulla käsittelemään kirjaa.”

”Keskustelemme enemmän ja avaamme käsitteitä varmistaen ymmärtämistä.”

”Luen itse ääneen oppilaille kirjoja. Keskustelemme ääneen lukemastani kirjasta ja pohdimme, mitä mahdollisesti seuraavaksi tapahtuu.”

Kansainvälisen lasten lukutaitoa tutkivan PIRLS-tutkimuksen vuoden 2016 tutkimustulokset korostavat keskusteluiden merkitystä lukuinnon herättäjänä. Tutkimuksen tuloksista selviää, että lukuinnon kannalta on merkityksellistä, että lapsille tarjotaan mahdollisuuksia keskustella lukemistaan teksteistä (Leino ym., 2017, s. 30). Tutkimuksen tuloksista on nähtävissä myös, että suomalaisten alakouluikäisten oppilaiden luetun tekstin tulkinnan ja arvioinnin taidot ovat tilastollisesti merkittävästi heikommat kuin taidot tiedonhaussa sekä yksinkertaisten päätelmien tekemisessä (Leino ym., 2017, s. 20). Luetusta kirjallisuudesta keskustelu on perinteinen kirjallisuuden käsittelyn työtapana, joka kehittää juuri kirjallisuuden tulkintataitoja. Erityisesti pienet oppilaat ovat usein innokkaita keskustelemaan lukemastaan, kertomaan kirjan juonesta ja muistelemaan hauskoja tai jännittäviä kohtauksia ja sosiaalinen vuorovaikutus on oppilaille tärkeää. Opettajan ohjauksella kirjasta voidaan keskustelun avulla havaita erilaisia seikkoja, kuten huumoria, kuvitusta tai mielenkiintoisia kohtauksia. (Happonen, 2020, s. 222, 231; Saarinen & Korhonen, 1997, s. 181)

Keskustelutaitojen harjaannuttua kirjasta keskustelua voidaan laajentaa esimerkiksi lukupiiritoimintaan, joka näyttäytyi koko Lukuklaani-hankkeen kyselyssä suosittuna ja hyödyllisenä pidettynä menetelmänä. Lukupiiritoiminnalla tarkoitetaan jäseneltyä keskustelu- ja tehtävätoimintaa, jossa pienryhmä lukee samaa teosta, ja purkaa sitä säännöllisin väliajoin opettajan ohjaamien keskustelutehtävien avulla. (Grünthal ym., 2019, s. 175)

6.2.2 Yhdessä lukeminen

Tutkimuksen aineiston perusteella suomea toisena kielenä opiskelevat oppilaat lukevat usein yhdessä. Yhteensä 24 vastauksessa tuotiin esiin, että oppilaat lukevat yhdessä pareittain tai pienryhmissä. Yhdessä lukemisen menetelmät vastasivat siis 9,5 % kaikista menetelmämaininnoista. Yhteislukemisen maininneista opettajista viisi ei tarkentanut vastauksessaan, kenen kanssa yhdessä oppilaat lukevat, heidän vastauksissaan yhdessä lukeminen mainittiin yleisellä tasolla.

”Ääneen lukeminen yhdessä, sanalistat, käsitteiden miettiminen yhdessä.”

”Käymme sanoja läpi, luemme yhdessä...”

Samaten viisi opettajaa kertoi, että oppilaat lukevat yhdessä vertaistensa eli muiden saman luokan tai luokka-asteen oppilaiden kanssa. Osa vastauksista korosti vertaisoppilaiden ja samantasoisuuden merkitystä lukupareja valittaessa.

”parin kanssa jaettuja lukuhetkiä”

”Parilukemisessa kuvakirja helpottaa. Joustoryhmät lukemaan opettamisessa mahdollistavat samantasoiset ryhmät ja parit.”

”Vertaislukemista.”

Grünthalin (2020) mukaan vertaisilta omaksuttu lukemisen malli on lukumotivaation syntymisen kannalta tärkeää erityisesti heikoille ja vähän lukeville oppilaille. Vahvoille ja paljon lukeville lukumotivaation sosiaalinen ulottuvuus ei ole yhtä merkityksellinen, vaan he ovat motivoituneita lukemaan myös ilman vertaisyhteisön mallia. (Grünthal, 2020, s. 186) Myös Sulkunen & Nissinen (2014, s. 36) tuovat esiin, että aktiivisille lukijoille lukukokemuksen jakaminen ei ole välttämätöntä lukemiseen sitoutumisen kannalta. Tämän ajatuksen pohjalta on tarkoituksenmukaista ohjata erityisesti lukutaidoiltaan heikkoja oppilaita lukemaan yhdessä toisten oppilaiden kanssa, jotta heille muodostuu lukeva vertaisyhteisö, joka lisää kunkin jäsenen motivaatiota lukemista kohtaan.

Yhdessä lukemisen maininneista opettajista viisi kertoi, että oppilaat lukevat yhdessä opettajan kanssa.

”Luen heidän kanssaan yhdessä esim. tukitunneilla, autan sopivan kirjallisuuden valinnassa. Käytän tarvittaessa selkokirjoja ja äänikirjoja.”

”Lukeminen open kanssa (vieraat sanat ja sanonnat heti auki)”

Vertaisten ja opettajan lisäksi yhteislukemisessa hyödynnetään aineiston perusteella myös lukumummitoimintaa. Lukumummien kanssa lukeminen sai aineistossa kolme mainintaa.

”He lukevat helppoja kirjoja luokkamme lukumummin kanssa”

”Taitotaso huomioiden. Joitakin oppilaita tuetaan lukumummitoiminnan avulla.”

Lukumummi- ja lukuvaari-toiminnalla tarkoitetaan toimintamallia, jossa koulussa järjestetään kohtaamisia vapaaehtoisten ”mummien” ja ”vaarien” sekä oppilaiden välille. Tapaamisissa mummit sekä vaarit ja oppilaat lukevat yhdessä ja keskustelevat lukemastaan. Toiminnan tavoitteena on antaa lapselle positiivista lukemisen mallia ja lisätä lukuintoa ja -motivaatiota. (Oraluoma, Kinnunen, Salmi, Pöyliö & Aro, 2014, s. 62)

Huomionarvoista on, ettei yksikään opettaja tuonut vastauksessaan esiin tilanteita, joissa oppilas lukisi yksin oppitunnin aikana. On mahdotonta sanoa, johtuuko tämä siitä, että kyseistä menetelmää ei käytetä lainkaan vai siitä, että menetelmää käytetään kyllä

kaikkien muiden oppilaiden kanssa, muttei juuri erityisesti S2-oppilaiden kirjallisuuden opetuksessa.

6.2.3 Kirjan kuunteleminen

Kielen ymmärtämiseen liittyy vahvasti kuullun ymmärtäminen, jota voidaan harjoitella kirjallisuuden avulla niin, että lukemisen sijaan oppilas kuuntelee tekstiä. Tutkimusten mukaan tekstin kuuntelemisen prosessit muistuttavat monilta osin painetun tekstin lukemisen prosesseja, ja kirjan kuuntelemisen voidaan todeta monelta osin tukevan myös lukutaidon kehitystä (esim. Wolfson, 2008, s. 107). Tekstin kuuntelu voi esimerkiksi kehittää oppilaan niin sanottua lukemiskestävyyttä, eli kykyä keskittyä ja syventyä tarinaan pitkäjänteisesti (Aaltonen, 2019b, s. 76). Lukutaidon kehittymisen lisäksi kirjan kuuntelemisen menetelmät tarjoavat elämyksiä kirjallisuuden parissa myös sellaisille oppilaille, joiden mekaaninen lukutaito ei vielä ole tarpeeksi korkealla tasolla kokonaisteosten lukemiseen, tai joille lukeminen ei tunnu mielekkäältä ja päästävät tällaisetkin oppilaat osaksi kirjallisuuden maailmaa.

Kirjan kuunteleminen näyttäytyi aineistossa kahdenlaisena työtapana. Kirjaa kuunneltiin joko äänikirjana tai paikalla olevan lukijan ääneen lukemana. Näistä paikalla olevan lukijan ääneen lukeminen luokiteltiin tässä tutkimuksessa yhteistoiminnalliseksi työskentelyksi, äänikirjan kuunteleminen taas yksilötyöskentelyksi. Tällainen jako päädyttiin tekemään, sillä paikalla olevan lukijan kuunteleminen mahdollistaa vuorovaikutuksen lukijan ja yleisön välillä esimerkiksi keskusteluin, ilmein ja kysymyksin, mutta äänikirjan kuuntelu on tyypillisesti itsenäistä toimintaa. Äänikirjoihin liittyviä mainintoja avataan myöhemmin alaluvussa 6.3.1.

Ääneen lukeminen luokassa mainittiin aineistossa 16 kertaa. Ääneen lukijoina käytetään opettajan lisäksi kummioppilaita tai omia luokkatovereita. Monissa ääneen lukemiseen liittyvissä maininnoissa lukuhetken yhteydessä kerrottiin käytävän myös keskusteluita ja selitettävän vaikeita sanoja.

”Isommat kummioppilaat lukevat heille viikoittain.”

”Luen paljon ääneen ja yritän selittää vaikeatajuiset sanat. Tällä hetkellä on meillä Mestaritonttu, jossa on aika paljon vanhahtavia sanoja. Suomenkielisellekin oppilaalle niitä täytyy avata.”

”Luen enemmän ääneen ja selitän vaikeampia sanoja ja käsitteitä.”

Ääneen luetun kuunteleminen on luokan yhteinen, jaettu kokemus, joka tukee lasten lukutaidon kehittymistä monella tapaa. Se auttaa oppilasta havainnoimaan kirjoitetun ja

puhutun kielen eroja ja tuo oppilaan myös sellaisen kirjallisuuden äärelle, johon hän ei välttämättä tulisi itse tarttuneeksi tai jonka lukemiseen hänen taitotasonsa ei vielä ole riittävä. (Happonen, 2020, s. 239; Maley, 2008, s. 142)

Läsnä olevat lukijat saivat aineistossa äänikirjoja suuremman määrän mainintoja. Ilmiö saattaa johtua esimerkiksi siitä, että läsnä olevan lukijan ajatellaan tukevan kielen kehittymistä pelkkää nauhoitettua ääntä paremmin. Läsnä oleva lukija voi hyödyntää ilmeitä, eleitä, intonaatioita ja täten elävöittää lukukokemusta. Opettajan läsnäolo lukutilanteessa mahdollistaa myös opetuskeskustelut, kun opettaja voi tarpeen mukaan tauottaa lukemista ja tarkistaa, ovatko oppilaat ymmärtäneet kuulemansa. (Saarinen, 2007, s. 119) Useissa vastauksissa opettajan ääneen lukemisen yhteydessä kerrottiin, että lukemisen kesken pysähdytään keskustelemaan ja selittämään esimerkiksi vaikeita sanoja.

6.2.4 Draaman työtavat

Luettua kirjallisuutta voidaan työstää myös eri taiteenlajien keinoin, ja yksi näistä on draama. Kyselyyn vastanneista opettajista viisi kertoi käyttävänsä kirjallisuuden käsitteilyssä draaman työtapoja. Käytössä olevia työtapoja olivat esimerkiksi luettujen kohtaus-ten näyttelemine, käsinukkejen käyttö sekä sananselitys näytellen.

”Usein luettuja kohtauksia näytellään, mikä vahvistaa ymmärtämistä.”

”Helppolukuiset kirjat, kuvakirjat, eläytyvä lukeminen, draama (käsinuket, pöytäteatteri)”

Draamatyöskentely on tuotu esille opetussuunnitelmassa esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla, ja se mainitaan myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän sisällöissä. Draaman keinojen käytön tavoitteena on vahvistaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta. (POPS 2014, s. 104, 187)

Koulussa käytettävä pedagoginen draama eroaa teatterista siten, ettei tavoitteena ole välttämättä valmistaa kokonaista, yleisölle esitettävää näytelmää vaan tehdä pienempiä draamallisia harjoitteita (Linna, 1999, s. 87). Luetusta kirjasta voidaan esimerkiksi tehdä improvisaatioharjoituksia, pienoisenäytelmiä, lukea tekstiä ääneen eläytyen tai tulkita eri henkilöhahmojen vuorosanoja. Tavoitteena on käsitellä tekstiä luovasti ja spontaanisti sekä tuoda esille niitä ajatuksia, joita luettu kirjallisuus on itsessä herättänyt. (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 193; Linna, 1999, s. 88) Yhteisöllisen toimintatavasta tekee erityisesti yhdessä tekeminen sekä omien ajatusten esitleminen muille sanoin, elein ja ilmein. Myös katsojan rooli draamatyöskentelyssä on tärkeä ja opettaa esimerkiksi antamaan arvoa muiden tekemälle työlle ja muiden ihmisten tuntemuksille.

6.3 Yksilötyöskentely

Vain pieni osa kyselyyn vastanneista opettajista toi vastauksessaan esiin jonkin yksilötyöskentelyn menetelmän, jolla huomioi S2-oppilaita kirjallisuuden opetuksessa. Tulos oli yllättävä, sillä samaisen kyselyn kaikki vastaukset huomioitaessa yksilötyöskentely oli merkittävin kirjallisuuden käsittelyn työskentelymuoto, jota kertoi käyttävänsä 40 % koko kyselyn vastaajista (Grünthal ym., 2019, s. 168).

Yksilötyöskentelyn menetelmät saivat aineistossa yhteensä 16 mainintaa, mikä vastaa 6,3 % prosenttia kaikista työtapoihin liittyvistä maininnoista. Aineiston perusteella vaikuttaisi siis siltä, että suurin osa S2-oppilaiden huomioinnista kirjallisuuden opetuksessa tapahtuu niin, että oppilas toimii vuorovaikutuksessa joko toisten oppilaiden tai koulun aikuisten kanssa, ja yksilötyöskentely on harvinaisempaa. On mahdollista, että yksilötyöskentelyn menetelmiä käytetään enemmänkin, mutta ne eivät liity erityisesti S2-oppilaiden huomioon ottamiseen, vaan koko ryhmän toimintaan, minkä vuoksi opettajat eivät ole nähneet tärkeäksi nostaa menetelmiä erikseen esiin.

6.3.1 Teknologiaa hyödyntävät menetelmät

Monissa aineistossa mainituissa yksilötyöskentelyn menetelmissä hyödynnettiin teknologiaa oppimisen tukena. Eniten mainintoja saivat 9 kertaa mainitut äänikirjat.

”Luokassamme on useammalla oppilaalla haasteita lukemisessa ja luemme avustajan kanssa heille ääneen tai äänikirja on ollut tukemassa omaa lukemista.”

”Tänä vuonna kirjallistalta on löytynyt monen tasoista luettavaa ja kuunneltaviakin kirjoja.”

”Käyttämällä äänikirjoja”

Alaluvussa 6.2.3 käsitellään tarkemmin kirjan kuuntelua prosessina, ja kyseisessä alaluvussa mainitut kirjan kuuntelemisen hyödyt sekä prosessit pätevät myös äänikirjojen kuunteluun. Kirjan kuunteleminen voi kehittää lukutaidon lisäksi myös pitkäjänteisen työskentelyn taitoa ja lukemiskeskeisyyttä, ja saattaa kirjallisuuden maailmaan myös sellaisia lukijoita, joiden mekaaninen lukutaito ei vielä riitä kokonaisteosten itsenäiseen lukemiseen. (Aaltonen, 2019b, s. 76; Happonen, 2020, s. 239)

Äänikirjojen suosio on kasvanut voimakkaasti viime vuosina, ja ainakin osa suosiosta selittyy sillä, että niiden myötä kirjan saa helposti mukaan taskussa muutenkin olevalle, nuorta kiinnostavalle laitteelle, ja kuuntelun lomassa on mahdollista tehdä jotakin muuta

samaan aikaan. (Aaltonen, 2019b, s. 77; Happonen, 2020, s. 241) Aaltosen (2019b) tutkimuksessa nuoret ovat kuvanneet digilaitteilla tapahtuvan lukemisen tuntuvan itselleen perinteistä lukemista läheisemmältä tavalta käyttää kirjallisuutta. Kyseisen tutkimuksen tuloksista ilmenee, että juuri älylaitteen käyttämisellä on nuorille erityisen merkityksellinen rooli motivaation syntymisessä kirjallisuutta kohtaan. (Aaltonen, 2019b, s. 77, 80)

Äänikirjojen lisäksi oppilaiden yksilötyöskentelyn kerrotaan tapahtuvan esimerkiksi elokuvia, YouTube-videoita tai sähköisiä käännösohjelmia hyödyntäen. Näitä muita teknologiaa hyödyntäviä menetelmiä mainittiin aineistossa kolme kappaletta.

”Joskus oppilaani on katsonut kirjasta tehdyn elokuvan, että voi osallistua yhteiseen keskusteluun.”

”Muutoin vinkkaan esim. youtuben mahdollisuuksista kertoa asioista, joita on pelkkänä tekstinä hankala ymmärtää.”

”Käyttävät apuna sähköisiä kääntäjiä.”

Maleyn (2008, s. 142) mukaan kirjasta tehdyn elokuvan katsomisella ei ole hyötyjä lukutaidon kehittymisen kannalta, mutta elokuvan käyttäminen toimii täydennyksenä lukukokemukselle ja päästää oppilaan paremmin sisään tekstin maailmaan. Tällaisen menetelmän käyttäminen voi siis auttaa oppilasta tutustumaan erilaisiin tarinoihin ja, kuten elokuvan katsomisesta kertonut opettaja aineistossa ilmaiseekin, pääsemään yhdenvertaisesti osaksi luokassa käytävää keskustelua.

Sähköiset käännösohjelmat ovat muuttaneet kielenoppimisen maailmaa yleisellä tasolla yksinkertaisemmaksi: kielenoppijan ei tarvitse enää etsiä käännöksiä paksuista, painetuista sanakirjoista, vaan sähköiset kääntäjät toimivat mukana kannettavana sanakirjana oppijan laitteilla. (O’Neill, 2019, s. 48; Takala, 2019) Sähköisten kääntäjien käytöstä kielenoppimisessa vallitsee tutkimuskentällä eriäviä näkemyksiä, mutta O’Neillin (2019, s. 60–61) tutkimuksen mukaan oppijat voivat hyötyä niiden käytöstä merkittävästi, etenkin kun opettaja tukee oppijaa kääntäjän käytössä ja opettaa käyttämään sitä tarkoituksenmukaisesti.

Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävien menetelmien ilmeneminen aineistossa on loogista esimerkiksi siksi, että niiden käyttö opetuksessa mainitaan useaan otteeseen perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman mukaan teknologian hyödyntämisellä pyritään esimerkiksi toimintatapojen monipuolisuuden sekä työskentelyn

moniaistisuuden ja monikanavaisuuden lisäämiseen. Lisäksi teknologisten apuvälineiden käyttö nähdään hyödyllisenä myös oppimaan oppimisen taitojen kannalta, ja oppilaan tulisikin peruskoulun aikana oppia hyödyntämään teknologisia apuvälineitä oppimisen tukena. (POPS 2014, s. 21, 27) Teknologiamenetelmien on myös todettu lisäävän oppilaiden mielenkiintoa opetusta kohtaan (Takala, 2019).

Hyötyjen lisäksi teknologian käyttäminen opetuksessa voi kuitenkin tuoda myös lisähaasteita opetukseen. Oppilaat voivat helposti harhautua tekemään laitteilla jotakin muuta kuin oppitunnilla on ohjeistettu, jolloin hyödyn sijaan teknologian käyttäminen tuokin vain harmia. (Takala, 2019)

6.3.2 Vieraiden sanojen poiminta tekstistä

Kirjallisuuden opetuksen yksilömenetelmien osalta aineistossa mainittiin muutama sellainen työtapa, jossa S2-oppilaiden sanasto-osaamista pyritään kartuttamaan yksilötoiminnallisilla menetelmillä. Tällaisia olivat esimerkiksi sanakirjan kasaaminen, sanojen kirjoittaminen sanapilveen tai kirjojen laputtaminen. Tällaisille menetelmille tyypillistä oli, että menetelmän aktiivinen toiminta käynnistyy siinä vaiheessa, kun oppilas lukee itsenäisesti ja kohtaa hänelle tuntemattoman sanan.

”Helpotetut kirjat, sanaston käsittely papunetin kuvatyökalun avulla, oman sanakirjan kasaaminen”

”Luokassa sanapilvi, johon saa kirjoittaa uusia sanoja. Meinaa kyllä unohtua oppilailta hyödyntää sitä.”

Kun oppilas lukee luokassa itsenäisesti, on todennäköisesti luokan työrauhan kannalta kannattavampaa toimia vieraan sanan vastaan tullessa niin, että oppilas itse merkitsee tai kirjaa ylös vieraan sanan itselleen, ja sanat käsitellään myöhemmin yhdessä. Lukukokemuksen kannalta ei välttämättä ole oleellista, että oppilas ymmärtäisi jokaisen sanan tekstissä, sillä useimmiten juonen seuraamiseksi riittää, että oppilas ymmärtää tekstin avainkäsitteet, eikä jokaista sanaa tarvitse pysähtyä avaamaan (Saarinen, 2007, s. 120–121). Robbins ja Ehri (1994) totesivat tutkimuksessaan, että lastenkirjailijoiden olisi hyvä kiinnittää huomiota siihen, miten liittävät vaikeita sanoja tekstiin. Sanastonkehityksen kannalta hyödyllisintä olisi, että vaikeammiksi mielletty sanat tuotaisiin tekstissä esiin merkitystä selittävässä yhteyksissä siten, että lukija ymmärtää sanan merkityksen sen kontekstista, eikä merkitystä tarvitse lähteä kesken lukemisen selvittämään. Tällöin lukija voi jatkaa lukemista keskeytyksettä. Pelkästään uuden sanan ymmärtäminen ei kuitenkaan vielä takaa uuden sanan oppimista ja merkityksen muistamista, minkä vuoksi onkin

tarkoituksenmukaista hyödyntää menetelmiä, jossa vieras sana kirjataan ylös ja siihen palataan myöhemmin (Robbins & Ehri, 1994, s. 60).

Opettajat eivät aina tuoneet vastauksissaan esiin, millä tavoin esimerkiksi laputuksella tai sanapilvellä esiin tulleita vieraita sanoja käsitellään lukemisen jälkeen. Hyvin todennäköistä on, että tällaisen toiminnan ja pienimuotoisten yksilötehtävien jälkeen vieraat sanat käsitellään yhdessä, jolloin työskentely palautuu yhteistoiminnalliseen muotoon.

6.4 Opettajan toiminta

Suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuskasvatuksen toimintatapoihin liittyvistä maininnoista 78 eli 31 % oli sellaisia, joissa kuvattiin opettajan tapaa toimia. Käytännössä kaikki opetuksessa käytettävät työtavat ovat tietenkin lähtöisin opettajalta, tämän tekemistä päätöksistä ja toiminnanohjauksesta, mutta tässä tutkimuksessa opettajan toiminta -kategoriaan liitettiin sellaiset työtavat, joissa opettaja toi esiin oppilaan toiminnan sijaan sitä, mitä opettaja luokassa tai tuntia valmistellessaan tekee.

6.4.1 Tavoitteiden yksilöllistäminen

Useimmin mainittu opettajan toimintaan liittyvä työtapo aineistossa oli opetuksen tavoitteiden yksilöllistäminen. Opettajista 30 toi vastauksissaan ilmi käyttävänsä S2-oppilaiden kirjallisuuden opetuksessa erilaisia tavoitteita kuin äidinkieleltään suomenkielisten opetuksessa. Tavoitteiden yksilöllistämiseen liittyvät toimintatavat muodostivat noin 12 % kaikista menetelmiin liittyvistä vastauksista. Todennäköistä on, että yksilöllistämistä toteuttaa suurempi määrä opettajista, mutta tämä joukko piti toimintatapaa niin merkittävänä, että halusi mainita sen vastauksessaan. Yksilöllistämistä tapahtui aineistossa erilaisilla tavoilla. Osassa vastauksista yksilölliset tavoitteet mainittiin yleisellä tasolla, eikä eritelty tarkemmin mihin tavoitteisiin yksilöllistäminen liittyy.

”Yksilöllistetty tavoite”

”Jokaiselle räätälöidään sopiva kokonaisuus”

”Yksilöllisesti, kuten muutkin.”

Kirjallisuuden opetuksessa hyödynnetään usein erilaisia tehtäviä, joita luetuista kirjoista tehdään. Tehtävien laadun mukauttaminen oli yksi tavoista, joilla opettajat kuvasivat aineistossa yksilöllistävänsä S2-oppilaiden kirjallisuuden opetuksen tavoitteita. Opettajien vastauksissa mainittiin esimerkiksi mahdollisuus suorittaa tehtäviä suullisesti tai muuten kuin sanallisesti. Tehtävien suoritustapoja valittiin myös yhteistyössä oppilaiden kanssa tai annettiin oppilaan itse valita taitotasolleen sopivia tehtäviä.

”Kirjojen valinta ja enemmän suullista suoritusta.”

”Tarjolla on selkeitä ja helppoja tekstejä. Myös tehtävät katsotaan heidän kanssaan yksilöllisesti.”

”Mahdolliset tehtävät sisältävät runsaasti muitakin kuin sanallisesti vastattavia tehtäviä.”

”Panostan ohjeistukseen ja annan valinnaisuutta tehtävissä.”

Tehtävien laadun ja suoritustapojen lisäksi myös luettavan kirjallisuuden määrää eriytetään, S2-oppilaiden osalta lukemisen nopeudelle tai määrälle asetetaan alempia tavoitteita kuin muulle luokalle.

”Valitsen heille hieman helpompia kirjoja tai sovimme yhdessä, mille sivulle yritämme päästä. Yritän kannustaa lukemaan mahdollisimman paljon, vaikka aina ei pääsisikään loppuun asti tai ymmärtäisi jokaista sanaa.”

”He saavat helpotusta ja vähemmän luettavaa”

”Helpotettu lukumäärä. Helpompia kirjoja tekstiltään luettavaksi, mutta myös oppilaan kiinnostuksen kohteen huomioiden.”

Oppilaan tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioiminen opetustyössä on tärkeä osa opettajan työtä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa eriyttämisestä puhutaan kaiken opetuksen pedagogisena lähtökohtana, joka vaikuttaa esimerkiksi työtapojen valintaan. Eriyttämisen tarkoituksena on löytää jokaiselle oppilaalle tämän omaan tasoon sopiva opiskelun laajuuden ja syvyyden taso, työskentelyn rytmi sekä erilaisia tapoja oppia. (POPS 2014, s. 30) Aineistossa ilmenikin eriyttämistä useilla näillä osa-alueilla.

6.4.2 S2- tai erityisopettajan hyödyntäminen

Työtapa- ja maininneista vastaajista 16 kertoi vastauksessaan hyödyntävänsä kirjallisuuden opetuksessa koulun S2- tai erityisopettajaa. Osa opettajista käytti S2-opettajaa konsultointiapuna, osassa tapauksista opettajat toimivat samanaikaisopettajina niillä tunneilla, joilla kirjallisuutta käsitellään. Myös erityisopettajan järjestämä lukupiiri mainittiin.

”Konsultointi S2-open kanssa.”

”S2-opettajan samanaikaisopetus täsmätunneille”

”Sopivan tasoista luettavaa ja mm. erityisopettajan lukupiiri.”

Suomi toisena kielenä -oppimäärän järjestelyissä on merkittävää vaihtelua alueittain, kunnittain ja kouluittain. Koulujen monet kielet ja uskonnot -raportin tuloksista selviää, että Lapissa jopa 99,3 % S2-oppilaista opiskelee erillisessä S2-opetusryhmässä, kun

taas Pohjois-Suomessa vastaava luku on 25 %. Yksi radikaaleja eroavaisuuksia selittävä tekijä voi olla S2-oppilaiden määrä, Lapissa S2-oppilaita on tyypillisesti melko vähän. Erillisen S2-opetusryhmän järjestämisen sijaan kouluissa hyödynnetäänkin usein samanaikaisopetuksen mallia, jossa S2- tai erityisopettaja opettaa luokanopettajan kanssa yhtäaikaaisesti. Tällaista järjestelyä hyödynnetään erityisesti tilanteissa, joissa S2-oppilaita on vain vähän. (Tainio ym., 2019, s. 74)

Koulujen monet kielet ja uskonnot -raportin tulokset paljastavat, että S2-opetusta järjestetään samanaikaisopetuksena pitkälti suomen kielen ja kirjallisuuden oppituntien aikana. S2-opetuksen ja suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen samanaikaisopetusta järjestetään eri määrin eri puolella Suomea, eniten sen järjestämisestä raportoitiin Lounais-Suomessa, jossa tällainen järjestely oli käytössä 84,6 % vastanneista kouluista. (Tainio ym., 2019, s. 75)

Raportista käy ilmi myös, että kunnissa hyödynnetään usein monia S2-opetuksen toteutuksen muotoja rinnakkain tarpeen ja tilanteen mukaan. Samanaikaisopetuksen lisäksi hyödynnetään myös esimerkiksi pienryhmäopetusta sekä eriytettyä opetusta, jotka mainittiin myös tämän tutkimuksen aineistossa. (Tainio ym., 2019, s. 76) Näiden lisäksi aineistosta ilmeni myös yhteistyön tekeminen S2-opettajan kanssa yhteissuunnittelun ja konsultoinnin muodossa.

Suomalaisissa alakouluissa työskentelee luokanopettajien lisäksi opettajia myös esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan, S2-aineenopettajan, kieli- ja kulttuuriopettajan sekä resurssiopettajan tehtävissä. Näiden tehtävien työtehtävät ja jopa nimikkeet vaihtelevat hyvinkin paljon kunnittain ja kouluittain, mutta tyypillisesti tätä henkilökuntaa hyödynnetään oppilasryhmien pienentämiseksi tilanteissa, joissa ryhmän taitotasoa jossakin oppiaineessa on hyvin heterogeeninen tai tilanteissa, joissa tukea tarvitsevat oppilaat halutaan integroida yleisopetuksen ryhmään.

6.4.3 Opettajan vuorovaikutuskäytänteet

Aineistossa ilmeni muutamia sellaisia toimintatapoja, jotka liittyivät opettajan omiin vuorovaikutuskäytänteisiin. Yksi näistä oli opettajan toteuttama kannustaminen ja motivointi, joka näyttäytyi erityisenä tapana toimia luokkatilanteessa. Opettajista 13 toi vastauksessaan esiin, että kiinnittää erityishuomiota juuri S2-oppilaiden kannustukseen ja motivointiin. Kannustamalla ja motivoimalla pyritään auttamaan oppilaita löytämään lukemisen ilo.

”Pyrin kannustamaan heitä erityisesti.”

”Kannustan ja rohkaisen lukemaan.”

”Autan häntä löytämään sopivaa luettavaa ja kannustan, mikä ihanan kodin tuella on tuottanut tulosta selkeästi.”

Myönteisellä vuorovaikutuksella eli empaattisella, kannustavalla, rohkaisevalla ja rakentavalla tavalla huomioida oppilasta on todettu olevan useita erilaisia myönteisiä vaikutuksia oppimiselle ja koulutyölle. Esimerkiksi Roffeyn (2011) mukaan tällainen opettaja-oppilassuhde on yhteydessä esimerkiksi oppilaan osallistumisen korkeaan määrään, koulutyössä menestymiseen sekä kriittisen ajattelun kehittymiseen. Lisäksi myönteinen vuorovaikutus lisää oppilaan motivaatiota, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä itsetuntoa (Roffey, 2011, s. 151).

Yhdessätoista EU-maassa toteutetussa ADORE (Teaching struggling adolescent readers – A comparative study of good practices in European countries) -tutkimuksessa tutkittiin, millaisilla toimintatavoilla heikkojen lukijoiden lukutaidon kehitystä voidaan kaikkein tehokkaimmin tukea. Tutkimuksen tuloksissa on eritelty osatekijöitä, jotka näyttäytyivät olennaisimpina nuorten, heikkojen lukijoiden lukemista parhaalla tavalla tukevassa opetuksessa. Näissä osatekijöissä opetuskäytänteiden osalta korostui oppimisympäristön turvallinen ja rohkaiseva ilmapiiri, jollaista tutkimuksessa todettiin voitavan ylläpitää esimerkiksi mutkattomalla, epämuodollisella ja rohkaisevalla vuorovaikutuksella. (Sulkunen, 2010, s. 166, 172) Tällaiset myönteisen vuorovaikutuksen käytänteet ovat siis yhteydessä kokonaisvaltaisen koulussa suoriutumisen ohella myös juuri lukutaitoon sekä motivaatioon lukemista kohtaan.

Esimerkiksi Guthrie ja Wigfield (2000) ovat todenneet minäpystyvyyden sekä sisäisen motivaation kokemusten olevan merkittävä tekijä lukumotivaation synnyn kannalta. Sisäisesti motivoitunut ja omiin taitoihinsa uskova lukija lukee todennäköisesti enemmän, minkä myötä myös lukutaito kehittyy (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405, 408; Takala, 2019). Myös ADORE-tutkimuksen tuloksissa minäpystyvyyden tunne näyttäytyi keskeisenä oppilaan lukutaidon ja -innon kasvattamisen kannalta. Heikoilla lukijoilla on usein taustallaan paljon lukemiseen ja oppiseen liittyviä epäonnistumisen kokemuksia, jotka heikentävät oppilaan uskoa ja luottamusta omiin taitoihinsa. Jotta oppilas voi innostua lukemisesta, on opettajan tärkeää pyrkiä kasvattamaan oppilaan luottamusta omiin taitoihinsa ja kyvykkyyteensä selvitä lukemistehtävistä, jotta oppilas voi innostua lukemisesta. (Sulkunen, 2010, s. 175) Opettaja voi vahvistaa oppilaan minäpystyvyyden tunnetta sekä sisäisen motivaation määrää myönteisen vuorovaikutuksen keinoin ja näin

vaikuttaa oppilaan lukumotivaation kasvuun. Myönteisen vuorovaikutuksen luominen opettaja-oppilassuhteeseen näyttäytyy teorian valossa hyödyllisenä monella eri tavalla, myös lukumotivaation ja -taidon kehittämisen kannalta.

Kannustuksen ja motivoinnin lisäksi vuorovaikutuksessa kiinnitettiin huomiota myös itse puheilmaisuun. Kaikista kyselyyn vastanneista opettajista kolme toi vastauksessaan esiin, että huomioi suomi toisena kielenä -oppilaat kirjallisuuden opetuksessa mukauttamalla omaa puhettaan. Puhetta kuvattiin vastauksissa selkokieliseksi tai selkeäksi.

”Pyrin vinkkaamaan helposti lähestyttäviä kirjoja ja käyttämään opetuksessa selkeää kieltä”

”Puhun selkokieltä, käytän kuvia”

”Kerron luetut asiat selkokielisemmin ja kuviin tukeutuen.”

Suomi toisena kielenä -oppimäärän opetuskieli on tyypillisesti suomi, jolloin oppijat joutuvat jatkuvasti vastaanottamaan viestejä heidän vielä usein heikosti osaamallaan kielellä. Tällöin onkin tyypillistä, että opettaja mukauttaa tapaansa puhua luokassa joko välttämällä sellaisten sanojen käyttöä, joiden uskoo olevan oppilaille vieraita, tai selittämällä tällaisten sanojen merkityksiä osana puhettaan. (Järvinen, 2001, s. 173)

Opettajan oma kielenkäyttö on osa toimintaa, jossa opettaja voi tietoisesti pyrkiä toimimaan kielitietoisesti ja tekemään kielestä helpommin käsiteltävää kaikille oppilaille. Kuitenkin vain yksi kyselyyn vastanneista opettajista mainitsi vastauksessaan kielitietoisuuden käsitteen osana toimintaansa.

”se onkin vaikeaa, ja heitä on enemmistö luokassani, pyrin toimimaan kielitietoisesti- kirjoitan näkyviin oudommat ilmaisut ja sanat, samoin päähenkilöt, paikat...selvennän niitä oppilaille.”

Vuorovaikutuksen tukena käytetään myös kuvia. Kuvien käyttö opettajan puheen tukena mainittiin aineistossa yhdeksän kertaa. Kuvien käytöstä kertoneet opettajat mainitsivat käyttävänsä kuvia kuullun ymmärtämisen tukena esimerkiksi näyttäen kuvia luettavasta kirjasta tai käyttäen muita puhetta tukevia kuvia puhuessaan.

”Minulla on luokassani yksi valmistavan opetuksen oppilas, joka ei vielä ymmärrä/puhu lainkaan suomea (myös muita kielellisiä ongelmia). Hän kuuntelee mukana. Lisäksi näytän dok.kameralla tarinaan liittyvät kuvat. Hänellä ei ole avustajaa.”

”Kerron luetut asiat selkokielisemmin ja kuviin tukeutuen.”

Osa vastaajista korosti vastauksessaan rauhallisuutta opettajan vuorovaikutuksessa. Aineistosta löytyi seitsemän sellaista vastausta, joissa korostettiin rauhallisuuden merkitystä S2 -oppilaiden kirjallisuuskasvatuksessa. Rauhallista etenemistä ja rauhaa mainittiin huomioitavan esimerkiksi tauottamalla lukemista, puhumalla rauhallisesti antamalla oppilaalle enemmän aikaa ja omaa rauhaa kirjallisuuden käsittelyyn.

”Monipuolisuus, rauhallinen eteneminen, vaikeiden sanojen ja käsitteiden huomiointi.”

”Oma rauha ja ohjaajan tuki.”

”Selitän sanoja rauhallisesti. Helppolukuisia kirjoja.”

”Tämä onkin haasteellista luokassa, jossa lähes kaikkien äidinkieli on muu kuin suomi. Kaunokirjallisuuden käsittely vaatii paljon aikaa.”

Kiireettömyyden merkitys on todettu myös opetussuunnitelmassa, jossa korostetaan pyrkimystä arjen kiireettömyyteen ja ennakoitavuuteen sekä työrauhaa edistävään, rauhalliseen ilmapiiriin (POPS 2014, s. 27).

7 Suomi toisena kielenä -oppilaiden lukema kirjallisuus

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset liittyen toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaista kirjallisuutta luokanopettajat pitävät opetusryhmiensä suomi toisena kielenä -oppilaille sopivana. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään yhteenveto siitä, millaisia valintakriteerejä kirjallisuudelle aineistossa esiintyi ja kuinka usein tiettyjä kriteerejä esiintyi. Seuraavissa alaluvuissa esitellään valintakriteerejä tarkemmin.

7.1 Yhteenveto valintakriteereistä

Lukuklaani-hankkeen suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuskasvatusta käsittelevään kysymykseen vastanneista 378 opettajista 268 eli lähes 71 % kertoi vastauksessaan valikoivansa suomea toisena kielenä puhuville oppilaille kirjoja luettavaksi tiettyin kriteerein. Lukemiseen sitoutumisen kannalta on merkittävää, että lapsi tai nuori saa lukea itseään kiinnostavaa, lukutaidolleen sopivaa kirjallisuutta (Saarinen & Korhokangas, 2009, s. 116). Tämän perusteella on ymmärrettävää, miksi merkittävä osa vastaajista kertoo eriyttävänsä luettavaa kirjallisuutta. Useimmat opettajat myös perustelivat sitä, miksi valitsivat S2-oppilaille tiettyjä teoksia, mutta 32 opettajaa ei maininnut niitä perusteluja, joilla valitsevat kirjallisuutta S2-oppilaille.

Vastaajista siis 237 kertoi vastauksessaan vähintään yhden valintakriteerin kirjallisuudelle, jota S2-oppilaille suositellaan. Nämä kriteerit luokiteltiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin abstrahointivaiheessa kahteen kategoriaan, jotka olivat kirjan kieleen liittyvät kriteerit sekä kirjan sisältöön liittyvät kriteerit. Tässä alaluvussa esitellään, millaisia vastauksia ja kriteerejä nämä pääkategoriat sisältävät. Taulukossa 2 esitellään pääkriteerien alaluokiksi jäsenneetyt yksityiskohtaisemmat kriteerit ja kerrotaan, minkä verran mainintoja kukin niistä on saanut aineistossa. Eri valintakriteerien mainintojen yhteenlaskettu määrä (291) on suurempi kuin kirjallisuuden ominaisuuksiin liittyvän vastauksen antaneiden opettajien määrä (268), sillä osa opettajista on maininnut vastauksessaan useamman kuin yhden kirjallisuuden valintakriteerin. Samasta syystä yläkategorioiden prosenttiosuutta vastaajista ei ole ilmoitettu.

Taulukko 2. Suomi toisena kielenä -oppilaiden lukeman kirjallisuuden valintakriteerit

Kriteeri	Mainintojen määrä	Osuus kaikista valintakriteerimaininnoista (n=291)	Osuus kirjallisuuteen liittyvien kriteerien vastauksista (n=268)	Osuus kaikista kysymykseen vastanneista (n=378)
Kirjan kieleen liittyvät valinnat	250	85,9 %		
Helppolukuiset kirjat	87	29,9 %	32,5 %	23 %
Oppilaan tason mukaan valitut kirjat	83	28,6 %	31 %	22 %
Selkokirjat	35	12 %	13,1 %	9,3 %
Kirjallisuus oppilaan omalla äidinkiellällä	25	8,6 %	9,3 %	6,6 %
Kieleltään helpommat kirjat	16	5,5 %	6 %	4,2 %
Lyhyemmät kirjat	4	1,4 %	1,5 %	1,1 %
Kirjan sisältöön liittyvät valinnat	41	14,1 %		
Kuvia sisältävät kirjat	18	6,2 %	6,7 %	4,8 %
Aiheeltaan sopivat kirjat	15	5,2 %	5,6 %	4 %
Muut tekstilajit kuin kaunokirjallisuus	8	2,7 %	3 %	2,1 %

Kyselyn perusteella suurin osa opettajista valitsee suomi toisena kielenä -oppilailleen luettavaa kirjallisuutta teoksen kieleen liittyvin kriteerein. Kirjallisuuden eriyttämiseen liittyvistä 268 vastauksesta oli löydettävissä 250 mainintaa kirjan kieleen liittyvistä valintakriteereistä, eli ne muodostivat jopa 85,9 % kirjallisuuden eriyttämiseen liittyvistä kriteereistä. Kirjan kielen lisäksi valintoja tehdään myös kirjan sisältöön liittyvin kriteerein. Sisällöllisiä kriteereitä mainittiin 41 kappaletta, eli ne muodostivat 14,1 % kirjallisuuden eriyttämiseen liittyvistä vastauksista.

7.2 Kirjan kieleen liittyvät valinnat

Kirjan kieleen liittyvissä valintakriteereissä kuvattiin sekä kielen vaikeustasoa että sitä, millä kielellä kirjallisuutta luetaan. Tässä alaluvussa esitellään ja eritellään tarkemmin kyseiseen luokkaan liittyvät alaluokat.

7.2.1 Helppolukuiset, kieleltään helpommat kirjat ja selkokirjallisuus

Luettavan kirjallisuuden eriyttämiseen viitanneista opettajista suuri osa, 87 opettajaa kertoi vastauksessaan, että suomi toisena kielenä -oppilaat lukevat helppolukuista tai helpompaa kirjallisuutta kuin äidinkielisten oppilaat ilman, että avasi tarkemmin, mitä kirjan helppous tarkoittaa käytännössä. Tällaiset vastaukset muodostivat 29,9 % kaikista valintakriteereihin liittyvistä vastauksista. Nämä vastaajat viittasivat kirjan vaikeustasoon tyypillisesti kuvaamalla sitä vain helpoksi, helpommaksi tai helppolukuiseksi.

”Kirjan täytyy olla riittävän helppolukuinen.”

”Arkipäivää, vinkkaa helppolukuisempia kirjoja.”

”Heille valitaan helpompia kirjoja.”

Helppolukuisuuden käsitteelle ei ole olemassa yhtä, vakiintunutta määritelmää, mutta esimerkiksi kirjastot, kirjakaupat ja kustantamot näyttäisivät ylläpitävän valikoimissaan lastenkirjallisuuden kategoriaa, joka on nimetty helppolukuisiksi kirjoiksi. Näiden kategorioiden alle listatut kirjat ovat tyypillisesti verrattain lyhyitä, saattavat olla tavutettuja ja sisältävät paljon kuvia.

Opettajista 16 eritteli tarkemmin, mitä he tarkoittivat helppolukuisuudella, ja viittasi vastauksessaan jonkin kielen osa-alueen olevan kirjassa erityisen yksinkertaista, helppoa tai selkeää. Näitä osa-alueita olivat esimerkiksi kirjojen teksti, kieli tai sanasto.

”Kirjan teksti on tarvittaessa yksinkertaisempaa ja selkeämpää.”

”Kirja pyritään valitsemaan niin, että sen sanasto on lukijalle sopivaa. Tarvittaessa selitetään ja avataan vieraita käsitteitä.”

”heillä helppoa suomen kieltä”

Neljä opettajaa liitti helppouden kirjan pituuteen kertoen S2-oppilaidensa lukevan lyhyempiä kirjoja.

”He lukevat lyhyempiä kirjoja.”

”Helppolukuisia kirjoja, ohkaisia, selkokieli.”

Selkokieliiset kirjat ovat monilta osin helppolukuisempia kuin tavalliset kirjat eli muistuttavat valintana helppolukuisia ja kieleltään tai juoneltaan helpompia kirjoja, mutta ovat kuitenkin oma, nimetty kirjallisuuden alalajinsa, joten niitä käsitellään myös tässä tutkimuksessa omana joukkonaan. Kyselyyn vastanneista opettajista 35 kertoi S2-oppilaidensa lukevan selkokirjoja, eli menetelmämaininnoista 12 % viittasi selkokirjoihin.

”Ohjaan kirjojen valinnassa. Lainaan heille kirjastosta selkokirjoja.”

”Käytän selkokieliisiä kirjoja jonkin verran ja kouluumme tulee Selkosanommat”

”Pyrin löytämään heille selkokielistä kirjallisuutta, yritämme yhdessä löytää tarinan punaisen langan ja käymme vaikeita sanoja luokassa yhteisesti läpi.”

Vaikka selkokirjat muistuttavat päällisin puolin hyvinkin paljon tavallisia kirjoja, poikkeavat ne toisistaan muutamilta osin. Eroavaisuudet löytyvät tekstistä, sekä mekaaniselta tasolta että tekstin sisällöstä. Selkokirjojen teksti on kooltaan hieman tavallista suurempaa, ja kirjaimet ovat ulkonäöltään yksinkertaisia. Teksti on selkokirjoissa tyypillisesti myös aseteltu eri tavalla, kapeille palstoille, joiden lukeminen on pitkiä rivejä helpompaa. (Mikkonen, 2007, s. 164) Asettelen ja ulkoisten seikkojen lisäksi myös tekstin sisältö on usein mukautettua: selkokieliäinen teksti sisältää tyypillisesti paljon muuta sanastoa selitettäviä yksinkertaisia verbejä ja substantiiveja, lauseet ovat lyhyitä ja vierasperäisiä sanoja vältetään (Takala, 2019, s. 312).

Selkokielisten tekstien hyödyllisyydestä vallitsee opetuskentällä erilaisia mielipiteitä. Joidenkin mielestä selkokielisten tekstien käyttäminen maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ei ole hyödyllistä, sillä arkielämässään he eivät tule kohtaamaan selkokielistä tekstiä. Selkokirjojen lukemisen voidaan kuitenkin kuvata olevan välivaihe lukijan matkalla tavallisiin kirjoihin. Selkokirjojen lukemisen avulla lukija voi kerryttää itseluottamusta ja onnistumisen kokemuksia, ja niiden rohkaisemana siirtyä myöhemmin muunkin kuin selkokirjallisuuden pariin. (Mikkonen, 2007, s. 160, 169) Selkokielisten versioiden hyödyntäminen mahdollistaa myös sen, että koko luokka voi lukea saman teoksen ja keskustella siitä, vaikka osalla oppilaista luku- tai kielitaidon taso olisikin heikompi (Happonen, 2020, s. 223). Selkokielisten tekstien hyödyntämisen ohella on kuitenkin tärkeää huomioida, että oppilas pääsee osaksi myös luonnollista, arkista kielenkäyttöä.

7.2.2 Oppilaan tason mukaan tehdyt valinnat

Vastaajista 83 kertoi tekevänsä kirjallisuuden valintoja sen perusteella, millainen kieli-taito oppilaalla on. Vastauksissa ei tuotu ilmi, ajatteleeko opettaja, että kirjallisuuden tulisi

olla tasoltaan helpompaa kuin äidinkieleltään suomenkielisten oppilaiden, mutta vastauksissa korostui oppilaan huomioiminen yksilönä ja juuri yksittäisen oppilaan kielitason mukaan tehdyt kirjallisuusvalinnat.

”He saavat lainata oman tasoisiaan kirjoja luettavakseen, he lukevat kykynsä mukaan ja heitä autetaan lukemisessa.”

”Yritän löytää heille sopivan tasoista luettavaa (tämä on vaikeaa).”

”Oppilas valitsee omalle suomen kielen tasolleen sopivaa lukemista”

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, s. 118) korostaa suomi toisena kieleenä -opetuksessa oppilaan taitotasoa lähtökohtana opetuksen järjestämiselle, minkä pohjalta on perusteltua, että opettajat kuvaavat tekevänsä kirjallisuuden valinnassa yksilöllisiä, kullekin oppilaalle valikoituja kirjavalintoja. Happonen (2020) mukaan opettajan rooli sopivan tasoisen kirjallisuuden äärelle ohjaamisessa on erityisen tärkeä silloin, kun oppilaan lukeminen on vielä hidasta ja työlästä. On tärkeää, että oppilas lukee muutakin kuin oppikirjatekstejä ja pääsee osaksi moniulotteista, vivahteikasta ja kiinnostavaa kieltä. (Happonen, 2020, s. 224)

7.2.3 Kirjallisuus oppilaan omalla äidinkielellä

Suomenkielisen kirjallisuuden lisäksi opettajat kertoivat aineistossa S2-oppilaidensa lukevan myös omilla äidinkielillään kirjoitettua kirjallisuutta. Tähän liittyviä vastauksia löytyi aineistosta 25. Oppilaan äidinkielistä kirjallisuutta on kannustettu etsimään koulukirjaston lisäksi myös kunnallisesta kirjastosta.

”Annan sellaisia kirjoja luettavaksi, jotka löytyvät myös opiskelijoiden äidinkielellä, jos tärkeää on sisältö, eikä itse lukeminen suomen kielellä.”

”Jos mahdollista oppilas saa lukea kirjallisuutta omalla äidinkielellään.”

”Kannustamalla lukemaan myös omalla äidinkielellä/oman (synnyin-) maan kirjallisuutta.”

Omalla äidinkielellä lukemaan ohjaaminen tukee ajatusta siitä, että kotoutumisen tarkoituksena ei ole unohtaa ja hylätä oman kotimaan kieltä ja kulttuuria, vaan ylläpitää sitä sopusoinnussa suomalaisen yhteiskunnan kanssa. (Talib & Lipponen, 2008, s. 45–46) Mekaanisen lukutaidon kehityksen kannalta kirjallisuuden lukeminen oppilaan omalla äidinkielellä on perusteltua, ja mekaanisen lukutaidon kehityksen myötä oppilaan on jatkossa helpompi tutustua myös suomenkieliseen kirjallisuuteen. Tällöin omalla äidinkielellä lukeminen on perusteltu valinta myös suomen kielen kielitaidon tukemisen kannalta.

Ahlholm (2020a) mukaan koulun on syytä tukea ensikielen monipuolista käyttöä ja kehitystä akateemisessa ympäristössä. Esimerkiksi Cummins (2000) tutkimuksessa on todettu ensikielen ja toisen kielen akateemisten taitojen korreloivan keskenään, mikä ohjaa toteamaan, että ensikielellä opittu lukutaito tukee myös toisen kielen lukutaidon kehitystä. Olennaista on nimenomaan akateemisen kielitaidon tukeminen, eli koulun kontekstissa esimerkiksi lukeminen ja kirjoittaminen kotona tapahtuvan arkisen puhekielen lisäksi. (Ahlholm, 2020a, s. 34; Cummins, 2000, s. 173–177, 186–200)

Koulujen monet kielet ja uskonnot -tutkimusraportin mukaan yleisimmät suomalaisissa kouluissa puhutut vieraat kielet ovat venäjä, arabia, viro sekä englanti (Tainio ym., 2019, s. 11). Tarkasteltaessa Helsingin kaupunginkirjaston valikoiman tilannetta heinäkuussa 2021 voidaan havaita, että kirjastojen valikoima näillä kielillä tarjotun lastenkirjallisuuden suhteen vaihtelee paljonkin. Kaupunginkirjaston valikoimasta löytyy arkistopalvelu Helmetin mukaan 24 371 englanninkielistä, 10 387 venäjänkielistä, 2821 vironkielistä sekä 1915 arabiankielistä lasten valikoimaan kuuluvaa kirjaa. Vertailun vuoksi suomenkielisiä lastenkirjoja on valikoimassa 30 824 kappaletta ja ruotsinkielisiä 22 488. Saamenkielisiä lastenkirjoja valikoimassa on vain 119. (Helmet, 2021) Jopa Helsingin kokoisessakin kaupungissa esimerkiksi arabian- ja vironkielisen lastenkirjallisuuden määrä on vain murto-osan suomenkielisen kirjallisuuden määrästä, mikä rajoittaa merkittävästi oppilaan mahdollisuuksia saada luettavakseen itselleen sopivaa ja innostavaa kirjallisuutta omalla äidinkielellään. Voi siis olla, että kaikki omalla äidinkielellä lukemista tärkeänä pitävistä opettajista eivät kuitenkaan voi tarjota oppilailleen mahdollisuutta lukea omalla äidinkielellään.

Kiinnostavasti aineistossa ilmeni myös muutamia vastauksia, joissa korostettiin sitä, että oppilaiden tulisi lukea nimenomaan suomenkielistä kirjallisuutta. Yhdessä vastauksessa taustoitettiin valintaa sanavaraston kartuttamisella, mutta muissa vastauksessa ei kerrottu syytä sille, mikseivät S2-oppilaat voisi lukea omalla äidinkielellään kirjoitettua kirjallisuutta osana kouluopetusta.

”Heille valitaan helpompia kirjoja, kuitenkin suomenkielisiä, että sanavarasto karttuisi.”

”Selitän itse tai annan kavereille tehtäväksi kertoa kirjan tapahtumista. Annan erilaisen kirjan, harvoin kuitenkin omakielisen.”

7.3 Kirjan sisältöön liittyvät kriteerit

Kirjan kielen lisäksi opettajat kiinnittävät huomiota myös suomi toisena kielenä -oppilaille suositellun kirjallisuuden sisältöön. Kaikista S2-kirjallisuudenopetukseen liittyvään kyselyyn vastanneista 41 opettajaa kertoi huomioivansa kirjallisuuden valinnassa sen, millaista sisältöä kirjassa on. Tämä vastaa 14,1 % kaikista valintakriteereihin liittyvistä maininnoista. Tässä alaluvussa eritellään tähän luokkaan sisällytetyt alaluokat.

7.3.1 Teosten kuvitus ja aiheet

Kuvitusta sisältävien teosten käyttäminen näyttäytyi tärkeänä kyselyyn vastanneille opettajille. Kuvia sisältävät kirjat tai kuvakirjat mainittiin aineistossa 18 kertaa, kirjan sisältöön liittyvistä valintakriteereistä kuvat mainittiin useimmin.

”Heidän kanssaan tulee valita tarkoin oikea kirja, jossa on mahdollisimman paljon myös kuvitusta.”

”Minulla on ensimmäisen kerran tällainen oppilas nyt ekaluokassa. Hänen kielitaitonsa on kuitenkin hyvä, joten valitsen kirjan, jossa kuvat tukevat tekstiä.”

”Käytän kuvakirjoja, selitän vaikeita sanoja.”

Kuvakirjojen osuus on suuri erityisesti alle kouluikäisille sekä juuri lukemaan oppineille suunnatussa kirjallisuudessa. Suurin osa lastenkirjallisuudesta on jossakin määrin kuvitettua, ja kuvitusta pidetäänkin merkittävänä osana myös vanhemmille lapsille suunnattujen lasten- ja nuortenkirjojen tarinaa ja kerrontaa. Lastenkirjallisuuden avulla lapsi sekä oppii uusia asioita maailmasta ja itsestään, mutta myös saa elämyksiä, viihdettä ja hauskuutta. Kuvituksen merkityksellisyys näyttäytyy erityisesti juuri elämysten, viihteen ja hauskuuden lisääjänä. (Happonen, 2020, s. 214) Viihteellisuuden ja elämyksellisuuden lisäksi kuvat tukevat tekstin etenemistä, sen ymmärtämistä ja sujuvaa lukemista tarjoamalla lukijalle visuaalisia vihjeitä esimerkiksi tapahtumien etenemisestä, tapahtumapaikoista ja hahmoista (Fang, 1996, s. 131–135).

Kuvituksen lisäksi kirjan sisältöön liittyvistä valintakriteereistä tärkeänä pidettiin myös kirjan aihetta. Aiheen tai juonen perusteella kertoi tekevänsä kirjavalintoja 15 opettajaa. Aiheen osalta vastauksissa huomautettiin, että sen tulee olla oppilaan ikätasolle sopiva: ei liian vaikea, jotta se häiritsisi ymmärtämistä, mutta toisaalta ei myöskään liian lapsellinen oppilaan ikätasoon nähden. Aiheen kiinnostavuus näyttäytyi myös tärkeänä useissa vastauksista.

”Huomioiden oppilaiden oman tason ja mielenkiinnonkohteet”

”He valitsevat sopivan kirjan, mutta joskus tuntuu, että kirja on liian lapsellinen heille.”

”Valitsemalla kirjoja, joiden aihepiiri ja sanasto on sopiva. Tekninen lukutaito ei käy mittariksi.”

”Valitsen kuvakirjoja, käsitteitä käydään läpi. Kirjassa olisi hyvä olla arjen asioita, ystävyyteen ja tunteisiin liittyviä asioita. Näistä hyötyvät kaikki oppilaat.”

Saarisen ja Korhokankaan (1998, s. 182) tutkimuksen aineistosta selviää, että nuoret toivovat heille suunnatun kirjallisuuden kertovan nuorten aidosta elämästä ja käsittelevän heille kussakin elämäntilanteessa läheisiä teemoja. Pressley ja Hilden (2006, s. 51) taas ovat tehneet havaintoja siitä, että kun teksti kertoo lukijan omaan elämään liittyvästä teemasta tai aihealueesta, ymmärtää lukija sen todennäköisemmin. Esimerkiksi risteilystä kertova teos on ymmärrettävämpi sellaiselle lukijalle, joka on itse käynyt risteilyllä: Tällaiselle lukijalle risteilyn konsepti, tapahtumapaikat, henkilöt sekä tapahtumat näyttäytyvät omien kokemusten kautta ymmärrettävämpinä. Merisuo-Storm ja Soininen (2014, s. 124) ovat todenneet, että erityisesti pojat ymmärtävät paremmin sellaista tekstiä, jonka aihe näyttäytyy heille kiinnostavana. Oppilaan omaan elämään ja kiinnostuksenkohteisiin liittyvät teokset ovat siis sekä mielekkäämpää että helpommin ymmärrettävää luettavaa.

Muutama opettaja kertoi myös käyttävänsä sellaista kirjallisuutta, jossa tarina on oppilaalle jo entuudestaan tuttu. Tällaisissa tapauksissa oppilaan mekaaninen lukutaito kehittyy, ja tarinaa voi seurata, vaikkei ymmärtäisikään jokaista sanaa.

”Ehdotan kuvakirjoja, ja kirjoja joissa on heille tuttu tarina.”

Appleyardin (1994, s. 86) mukaan tuttujen tarinoiden mukanaan tuoma rakenteen toisto ja odotuksenmukaisuus kiinnostavat ja miellyttävät lapsilukijoita, erityisesti sellaisia, joiden lukutaito on alkavalla tasolla. Rakenteen lisäksi myös sisällön tunteminen lisää tarinaan ja lukemiseen sitoutumista (Mar, Djikic & Oatley, 2008, s. 123). Tuttujen tarinoiden uudelleenlukeminen on lapsilukijoille mieluisaa myös siitä syystä, että lapsi voi sitä lukiessaan toimia asiantuntijan roolissa, joka voi esimerkiksi opettajan tai muun läsnä olevan aikuisen kanssa tarkastella tarinaa uusista näkökulmista. Tarinan etukäteen tunteva lapsi kyselee todennäköisemmin syvällisempiä, esimerkiksi syy- ja seuraussuhteisiin ja sanojen merkityksiin liittyviä kysymyksiä, kuin sellainen lapsi, joka lukee tarinaa ensimmäistä kertaa. (Ratner & Olver, 1998, s. 222, 235)

Järvisen (2001) tutkimuksesta selviää, että sellaisessa tilanteessa, jossa maahanmuuttajataustaisen oppilaan yleistieto jostakin koulussa käsiteltävästä aiheesta on syystä tai toisesta heikompi, heikentää tämä myös oppilaan kykyä poimia ja päätellä sanojen merkityksiä oppikirjatekstiä lukiessaan. Oppilaan on helpompaa päätellä sanojen merkityksiä lukiessaan aiheesta, josta hänellä on olemassa tietoa etukäteen. (Järvinen, 2001, s. 253) Tämän perusteella voidaan päätellä, että tutun tarinan lukeminen edesauttaa kielenoppijan kykyä poimia tekstistä itselleen uusia sanoja ja lauserakenteita, kun konteksti on tuttu. Tutun tarinan luetuttaminen S2-oppilailla näyttäytyykin siis tarkoituksenmukaisena niin mielekkyyttä kuin ymmärtämistä lisäävänä tekijänä.

Vastauksista ilmeni myös tavoite tutustuttaa oppilaita suomalaiseen kulttuuriperinteseen, esimerkiksi satuihin.

”Kaunokirjallisuudesta valitsen oppilaan suomenkielen taitoa vastaavia kirjoja. Vieraammat sanat selitetään, kun tunnilla luetaan katkelmia kaunokirjallisuudesta. Tutustutaan suomalaisiin satuihin.”

Sadut ovat lastenkirjallisuudessa yleinen tekstilaji, jota pidetään tärkeänä myös lapsen persoonallisuuden kehityksen kannalta. Sadut ilmentävät kulttuurissa vallitsevia arvoja ja käsityksiä hyvästä ja pahasta sekä avaavat intertekstuaalisuuden kautta ovia muun kirjallisuuden ohella myös esimerkiksi televisiosarjojen ja elokuvien ymmärtämiselle. (Ahvenjärvi & Kirstinä, 2013, s. 139) Perinnesatujen tunteminen auttaa ymmärtämään muilla kulttuurin osa-alueilla tehtäviä intertekstuaalisia viittauksia, jotka voivat jäädä muuten ymmärtämättä. Suomalaisiin satuihin tutustuttaminen tuo S2-oppilaan lähemmäs suomalaista kulttuuria ja tutustuttaa sen juuriin, ja tämä auttaa osaltaan ymmärtämään myös nykypäivän kulttuuria.

7.3.2 Muut tekstilajit

Aineistosta löytyi kahdeksan vastausta, joissa opettajat kertoivat huomioivansa S2-oppilaita kirjallisuuden opetuksessa tarjoamalla heille luettavaksi muitakin tekstilajeja kuin kaunokirjallisuutta. Muiden tekstilajien osalta aineistossa tuotiin esiin selkokieliset sanomalehtitekstit, tietokirjat, kuvasanakirjat, sanakirjat, lehdet sekä sarjakuvat.

”Kouluumme tulee Selkosanommat”

”Kirjat, joita käytän, ovat pääasiassa kuva/tietokirjoja.”

”Heillä on ollut lisäopetusta kielessä tai he ovat lukeneet helppoja, kuvien tukemia kirjoja (esim. Mauri Kunnas, R. Scarry) ja sarjakuvakirjoja (Asterix ym.).”

Vaikka kaunokirjallisuus on tutkimusten mukaan merkittävimmin lukutaitoa kehittävä tekstilaji, myös muiden tekstilajien lukeminen parantaa lukutaitoa (Leino ym., 2017, s. 27). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjataan opettajaa tarjoamaan oppilaiden luettavaksi erilaisia tekstilajeja. Kaunokirjallisuuden lisäksi suomi toisena kielenä -oppimäärän sisällöissä mainitaan esimerkiksi erilaiset tieto- ja mediatekstit. (POPS 2014, s. 187) Erilaisten tekstilajien lajirajat eivät aina ole selkeitä, mutta arkielämässä toimimisen kannalta oppilaan on tärkeää oppia tunnistamaan eri tekstilajeille ominaisia piirteitä, hyödyntämään erilaisia lukustrategioita ja tunnistamaan, mikä on tekstissä totta ja mikä kuviteltua. (Grünthal ym., 2019, s. 164–165; POPS 2014, s. 187)

8 Kielitaustan huomioiminen ja huomioimattomuuden syyt

Tässä luvussa tarkastellaan suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuskasvatukseen liittyvää kysymystä kolmannen tutkimuskysymyksen näkökulmasta: miten opettajat huomioivat S2-oppilaita kirjallisuuden opetuksessa, ja miksi osa opettajista ei näin tee. Kuten aikaisemmista luvuista on ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseen perusteella käynyt ilmi, monet kyselyyn vastanneista kertovat kohdistavansa S2-oppilaisiin erityistä huomiota kirjallisuutta opettaessaan. Kuitenkin jopa 11 % vastaajista kertoi, ettei huomioi S2-oppilaita kirjallisuuden opetuksessa erityisesti. Tässä luvussa esitellään yhteenvetoa S2-oppilaiden huomioinnin tavoista sekä tuodaan esiin, mitä perusteluja luokanopettajat antavat sille, mikäli eivät huomioi näitä oppilaita kirjallisuutta opettaessaan.

8.1 Yhteenveto huomioinnin tapojen määristä sekä huomioimattomuuden perusteluista

Tutkimuksen aineistona toimi 378 vastausta, joihin perustuvan teoriaohjaavan sisälönanalyysin avulla oli tarkoitus selvittää, millä tavoin suomea toisena kielenä opiskelevat oppilaat huomioidaan alakoulun kirjallisuuden opetuksessa. Suurin osa tähän kysymykseen vastanneista opettajista huomioi suomi toisena kielenä -oppilasryhmän kirjallisuuden opetuksessa jollakin tavalla, kuten luvuista 6 ja 7 on aikaisemmin käynyt ilmi. Taulukossa 3 esitetään yhteenveto siitä, millä tavoin S2-oppilaiden huomioon ottamista tehdään, ja kuinka suuri osa opettajista huomioi oppilaita milläkin tavalla.

Taulukko 3. Suomi toisena kielenä -oppilaiden huomioon ottamisen tavat alakoulun kirjallisuuden opetuksessa

Huomioon ottamisen tapa	Määrä	Prosenttiosuus vastaajista (n=378)
Opettaja mainitsee eriyttävänsä luettavaa kirjallisuutta tai vähintään yhden työtavan	336	89 %
Opettaja mainitsee eriyttävänsä luettavaa kirjallisuutta	268	71 %
Opettaja mainitsee vähintään yhden työtavan	176	46,6 %
Opettaja mainitsee sekä eriyttävänsä luettavaa kirjallisuutta että vähintään yhden työtavan	106	28 %

Vastaajista yhteensä 336 eli 89 % S2-oppilaiden kirjallisuuden opetusta koskevaan kysymykseen vastanneista toi vastauksessaan esiin ainakin yhden työtavan tai eriyttävänä luettua kirjallisuutta, eli huomioivansa S2-oppilaat kirjallisuuden opetuksessa jollakin tapaa. Voidaan siis sanoa, että lähes kaikki kyseiseen kysymykseen vastanneista huomioivat kirjallisuuden opetuksessaan suomea toisena kielenä opiskelevat oppilaat jollakin tavoin.

Kirjallisuuden eriyttämisestä kertoi vastauksessaan 268 opettajaa eli 71 % S2-oppilaiden kirjallisuuden opetusta käsittelevään kysymykseen vastanneista. Vastaajista 176 eli 46,6 % mainitsi vastauksessaan vähintään yhden menetelmän tai työtavan, jolla huomioi opetuksessaan S2-oppilaat. Sellaisia opettajia, jotka mainitsivat vastauksessaan sekä eriyttävänä kirjavalintoja että jonkin käyttämänsä työtavan, oli 106 eli 28 % vastaajista. Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että luettavan kirjallisuuden eriyttäminen on tyypillisin tapa huomioida suomi toisena kielenä -oppilaat kirjallisuuden opetuksessa.

Vaikka suurin osa kysymykseen vastanneista opettajista kertoi huomioivansa suomi toisena kielenä -oppilaita kirjallisuutta opettaessaan, 378 vastaajan joukosta löytyi kuitenkin 41 sellaista vastausta, jossa opettajat kertoivat tavalla tai toisella, etteivät eriytä tai kohdista S2-oppilaisiin erityistä huomiota kirjallisuuden opetuksessa. Tämä vastaa jopa 11 % kaikista kysymykseen vastanneista. Vastaajista kolme ei perustellut kantaansa, mutta loput 38 perustelivat valintaansa jollakin tapaa. Perustelut eriteltiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin perusteella joko oppilaaseen tai koulun toimintaan liittyviin tekijöihin. Yhteenveto näistä perusteluista sekä niiden saamista maininnoista esitetään taulukossa 4.

Taulukko 4. Perustelut S2-oppilaiden huomioimattomuudelle alakoulun kirjallisuuden opetuksessa

Huomioimattomuuden perustelu	Mainintojen määrä	Osuus huomioimattomista opettajista (n=41)	Osuus kaikista vastaajista (n=378)
Oppilaaseen liittyvät perustelut	23	56,1 %	6,1 %
Oppilaan hyvä kielitaito	22	45 %	5,8 %
Oppilaat oppivat kielen itsekseen	1	2,4 %	0,3 %
Koulun toimintaan liittyvät perustelut	15	36,6 %	4 %
Kirjallisuuden opetusta ei järjestetä lainkaan	9	22 %	2,4 %
Oppilaiden oma S2-opetus	6	15 %	1,6 %
Ei perusteluita huomioimattomuudelle	3	7,3 %	0,8 %

Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että huomioimatta jättämisen perustelut liittyvät tyypillisimmin oppilaaseen itseensä, tällaiset vastaukset muodostivat 56,1 % erityisen huomioon puutteen perusteluista. Koulun toimintaan liittyviä perusteluja esitti 36,3 % näistä opettajista. Kolme opettajaa eli 7,3 % näistä vastaajista ei perustellut sitä, miksi ei huomioi erityisesti tai eriytä S2-oppilaiden kirjallisuuden opetusta.

8.2 Oppilaaseen liittyvät perustelut

Niistä opettajista, joiden vastauksesta ilmeni, ettei opettaja eriytä tai erityisesti huomioi S2-oppilaitaan kirjallisuuden opetuksessa, 23 eli 56,1 % perusteli vastaustaan oppilaisiin liittyvillä tekijöillä. Yleisimmin syynä mainittiin oppilaiden hyvä kielitaito, johon viittasi vastaajista 22 opettajaa.

”Oppilaillani on suomi niin vahva, etten ole joutunut heitä erikseen huomioimaan.”

”Kaikilla oppilaillani on hyvä suomen kielen taito ja he kykenevät toisesta äidinkielestään huolimatta lukemaan suomalaista lasten- ja nuortenkirjallisuutta.”

”Luokassa kaikki puhuvat niin hyvin suomea ettei tarvita erityistoimenpiteitä. Vieraita käsitteitä, sanontoja käydään yhdessä läpi.”

Kuten aikaisemminkin tässä tutkielmassa on tuotu esiin, äidinkieleltään muut kuin suomenkieliset oppilaat ovat kielitaidoltaan hyvin moninainen joukko. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan esiin, että erityisesti tämän oppilasryhmän kohdalla on tehtävä yksilöllistä harkintaa siitä, minkä oppimäärän mukaisesti opiskeleminen on kunkin oppilaan kohdalla tarkoituksenmukaista (POPS 2014, s. 186). Ylipäätään oppilaan tason huomiointi opetuksen järjestelyssä ja opetuksen eriyttäminen sen mukaisesti on opetussuunnitelman mukaan kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta (POPS 2014, s. 30).

On mahdotonta tietää, miten nämä opettajat ovat todenneet oppilaidensa kielitaidon vahvuuden riittävän äidinkielisten mukana kirjallisuuden opettamiseen. Mikäli näiden muiden kuin äidinkieleltään suomenkielisten oppilaiden kielitaito on niin vahva, ettei heitä tarvitse erikseen huomioida kirjallisuuden opetuksessa, on eriyttämättä jättäminen perusteltua. Voi kuitenkin olla, että osalle opettajista tämä perustelu on ilman tarkempaa tutkimusta, oman tuntuman pohjalta tehty päätös tai selitys sille, ettei eriyttämistä osata, ehditä tai jakseta tehdä.

Toinen kyselyssä ilmennyt oppilaaseen liittyvä perustelu oli marginaalinen, mutta kuitenkin huomionarvoinen. Yksi opettaja oli sitä mieltä, että koska oppilaat ovat lapsia, he oppivat kielen kyllä itsekseen.

”Ovat lapsia ja oppivat kielen hyvin itsekseen.”

On mahdotonta sanoa, mihin oppimiskäsitykseen tai -teoriaan kyseinen opettaja tämän ajatuksensa kielenoppimisesta perustaa, mutta esimerkiksi opetussuunnitelman mukainen oppimiskäsitys tämä ei ole. Opetussuunnitelmassa kyllä korostetaan oppijan roolia ja tämän aktiivista toimijuutta oppimisessa, mutta tämän ohella oppimiskäsityksessä painottuu myös yhteisön, toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten rooli ja tuki. (POPS 2014, s. 17) Opetussuunnitelman monella osa-alueella myös korostetaan opettajaa oppilasta ohjaavana ja tämän oppimista tukevana toimijana (esim. POPS 2014, s. 27).

Tässäkin tutkielmassa (luvussa 6.2) esiin nostettu sosiokonstrukttiivinen oppimiskäsitys liittyy olennaisesti Lev Vygotskyn teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä. Lähikehityksen vyöhykkeellä viitataan oppijan todellisen kehitystason sekä potentiaalisen kehitystason väliseen etäisyyteen. Vygotskyn mukaan todellinen kehitystaso merkitsee sitä tasoa, johon oppija kykenee itsenäisen ongelmanratkaisun keinoin, ja potentiaalinen kehitystaso taas viittaa siihen tasoon, jonka oppija kykenee ongelmanratkaisussa saavuttamaan toimiessaan yhdessä opettajan tai itseään kyvykkäämpien oppijoiden kanssa. Yhdessä toimiminen siis auttaa oppijaa saavuttamaan täyden potentiaalinsa ja kasvattamaan osaamistasoaan korkeammalle, kuin mihin itsenäisellä työskentelyllä olisi mahdollista päästä. (Alanen, 2000, s. 99; Vygotsky, 1978, s. 86) On täysin mahdollista, että oppilaat kyllä oppivat kieltä itsekseen, mutta teorian pohjalta voidaan todeta, että oppilaan on mahdollista saavuttaa korkeampi osaamistaso, kun hän toimii yhdessä opettajan ja vertaistensa tukemana.

8.3 Koulun toimintaan liittyvät perustelut

Opettajista, jotka kertoivat vastauksessaan, etteivät eriytä tai erikseen huomioi S2-oppilaita kirjallisuuden opetuksessa, 15 eli 36,6 % perusteli ratkaisuaan koulun toimintaan ja opetuksen järjestämiseen liittyvillä tekijöillä. Tällaisiin perusteluihin kuuluivat se, ettei kirjallisuuden opetusta järjestetä näille oppilaille lainkaan, sekä se, että oppilaille järjestetään erillistä S2-opetusta.

Kyselyyn vastanneista opettajista 9 kertoi vastauksessaan, ettei opeta kirjallisuutta luokkansa suomi toisena kielenä -oppilaille lainkaan.

”en opeta kirjallisuutta vieraskielisille”

”En opeta kirjallisuutta kyseisille oppilaille”

”en opeta kirjallisuutta nyt”

”Maahanmuuttaja integroituu vain taito- ja taideaineisiin.”

Kyseisen kategorian vastauksista ei kaikissa tapauksissa käy ilmi, tarkoittaako opettaja, että juuri hän ei opeta S2-oppilaille kirjallisuutta, vai että kirjallisuutta ei opeteta oppilaille lainkaan. Vastauksista ei myöskään käy ilmi, mistä syystä kirjallisuutta ei oppilaille opeteta. Kirjallisuuden opettaminen on opetussuunnitelman mukainen osa suomi toisena kielenä -oppimäärää, ja sen opettamatta jättäminen jättää oppilaan vaille merkittävää osaa kielenopetuksesta, kielestä ja kulttuurista.

Sulkusen (2010) mukaan nuorten, heikkojen lukijoiden lukutaidon haasteet liittyvät tavallisimmin luetun ymmärtämiseen sekä lukustrategioihin, taitoihin, joita kirjallisuuden opetuksella voidaan pyrkiä kehittämään. Taitojen lisäksi heikot lukijat eroavat vahvoista lukijoista myös motivaation sekä lukemiseen sitoutumisen tasoilla, jotka ovat heikommilla lukijoilla alhaisemmat. (Sulkunen, 2010, s. 167) Kouluissa järjestettävä kirjallisuuskasvatus on täten erityisen tärkeää niille oppilaille, joiden lukutaidossa on heikkouksia tai haasteita, sillä sen avulla voidaan kasvattaa lukuintoa ja -motivaatiota sekä kehittää heikkoja lukemisen osa-alueita. Kuten aiemmin tässä tutkielmassa on tuotu esiin, PISA-tuloksista selviää, että Suomessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukutaito on merkittävästi kantasuomalaisten oppilaiden lukutaitoa heikompi (OECD, 2019, s. 22). Tämän vuoksi S2-oppilaiden lukutaidon tukeminen kirjallisuuden opetuksella näyttäytyy erityisen merkityksellisenä. Sulkunen (2010) mainitseekin, että nuoret, heikot lukijat eivät ole lukutaidottomia tai sellaisia, jotka eivät lukisi mitään. Nuoret, heikot lukijat ovat lapsia, jotka eivät ole saaneet riittävää tukea lukutaitonsa kehittymiseen. (Sulkunen, 2010, s. 167–168) Sulkusen mukaan ongelma kulminoituu yhteiskunnallisiin rakenteisiin: siihen, ettei heikkoja lukijoita tueta riittävästi ja oikeilla tavoilla.

Opettajista, jotka eivät kerro erityisesti huomioivansa S2-oppilaita kirjallisuuden opetuksessa, kuusi kertoi, että muun luokan kirjallisuutta käsittelevien suomen kielen oppituntien ajan ei-äidinkielisille oppilaille järjestetään omaa S2-opetusta. Näistä vastauksista kahdessa mainittiin, että S2-opetuksessa järjestetään oppilaille heille mukautettua kirjallisuuskasvatusta.

”He ovat kirjallisuustunneilla yleensä S2-opetuksessa”

”Koulullamme on hyvä S2-opetus ja S2-oppilaille on oma lukudiplominsa, jota he käsittelevät S2-tunneilla.”

”He ovat silloin S2 -tunneilla. Siellä vastaavaa toimintaa.”

Tällainen S2-oppilaiden huomioimattomuuden taso poikkeaa muista mainituista siten, että osassa vastauksista vastannut opettaja kertoo, että kirjallisuuden opetusta järjestää hänen sijastaan jokin muu taho. Tällaisessa huomioimattomuudessa oppilas ei siis välttämättä jääkään täysin vaille kirjallisuuden opetusta, vaikka oma luokanopettaja ei sitä hänelle järjestäkään. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan tuoneet vastauksessaan esiin, että vastaavaa toimintaa järjestettäisiin. Voi siis olla, ettei näille oppilaille järjestetä kirjallisuuden opetusta lainkaan.

9 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tarkasteltava tutkimusprosessin jokaista vaihetta alusta loppuun, ja luotettavuuden arvioinnissa erityisesti tutkijan toiminnan arviointi on keskeisessä osassa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 210). Tiedostan tutkijana oman toimintani vaikutukset tämän tutkielman luotettavuuteen, minkä vuoksi pyrin tässä luvussa valottamaan tutkimusprosessin eri vaiheita ja tuomaan esiin, millä tavoin tutkimuksen luotettavuutta on pyritty vahvistamaan. Tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja huomioin sen toteutumista muun muassa Tuomen ja Sarajärven (2018) teoksessaan esittelemän laadullisen tutkimuksen luotettavuusmääritelmän kautta, jossa laadullisen tutkimuksen luotettavuudelle esitetään neljä kriteeriä: *credibility* (uskottavuus, vastaavuus), *transferability* (siirrettävyys), *dependability* (luotettavuus, varmuus, riippuvuus) sekä *confirmability* (vakiintuneisuus).

Aloitan tämän tutkielman tutkimusprosessin luotettavuuden arvioinnin tutkimuksen aineiston näkökulmasta. Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty valmista tutkimusaineistoa, jonka keräämisessä en itse tutkijana ole ollut mukana. Tällaista valmista, toisen tutkimusryhmän keräämää aineistoa nimitetään tutkimuskentällä myös sekundaariaineistoksi. Sekundaariaineistot ovat usein peräisin laajoista kyselyhankkeista, joiden aineistoa ei ole vielä analysoitu kaikista näkökulmista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, s. 175). Tämän tutkimuksen aineistona toiminutta Lukuklaani-hankkeen tutkimusryhmän keräämää aineistoa oli tutkittu jo paljon, monesta eri näkökulmasta, mutta juuri tähän tutkimukseen valikoitunut suomi toisena kielenä -opetuksen näkökulma oli jäänyt vähemmälle huomiolle, minkä vuoksi sen tutkiminen ja aineiston uudelleenkäyttö oli perusteltua.

Sekundaariaineiston käyttäminen vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen siten, että tutkijan tulee suhtautua aineiston luotettavuuteen kriittisesti ja noudattaa harkintaa siinä, miten aineistoa käyttää. Aineiston luotettavuuden tarkastelu on sekundaariaineistoa käytettäessä haastavampaa kuin sellaisessa tilanteessa, jossa tutkija on itse osallistunut aineistonkeruun eri vaiheisiin. Lukuklaanin tutkimusprojektin dokumenteissa on avattu aineistonkeruun eri vaiheita ja tutkimusmenetelmää monipuolisesti ja tarkasti. Tutkimuksen tekoon osallistuneet tahot ovat alalla kokeneita tutkijoita, joiden kirjoittamaan tutkimuskirjallisuuteen olen myös perehtynyt tätä sekä myös aikaisempaa tutkimusta tehdesäni. Tutustuttuani aineistoihin pidän Lukuklaanin tutkimusmenetelmiä ja aineistonkeruutapaa hyvää tutkimustapaa noudattavina ja pidän aineistoa niin luotettavana, että päädyin käyttämään sitä oman tutkimukseni pohjana. Aineistosta on myös tehty monia

aikaisempia tutkimuksia, mikä viittaa muidenkin tutkijoiden päätyneen samaan päätelmään aineiston luotettavuudesta.

Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty Lukuklaani-hankkeen tutkijoiden laatimalla kyselylomakkeella kerättyä vastausaineistoa. Kyselylomake on yksi perinteisimmistä aineistonkeruumenetelmistä, ja sellaisella toteutettu tutkimus vaatii tutkijalta huolellisuutta kysymysten muotoilussa. Kyselylomakkeella tehtävässä tutkimuksessa tutkija ei useimmiten ole paikalla tutkimustilanteessa, ja tämän tutkimuksen tapauksessa kyselylomake onkin ollut sähköinen lomake, jonka tutkittavat ovat täyttäneet itsenäisesti. Tällöin tutkija ei vastaamistilanteessa voi omalla toiminnallaan tai puheellaan vaikuttaa vastaajaan, mikä lisää tutkimuksen luotattavuutta ja vastausten autenttisuutta. Toisaalta tutkija ei voi myöskään selventää tai avata kyselyn kysymyksiä vastaajalle, eli vastaaja vastaa kysymykseen itse tekemänsä tulkinnan mukaisesti. (Valli, 2018) Tämän itsenäisen vastaustavan myötä on mahdollista, että osa vastaajista on saattanut tehdä virhetulkintoja kysymyksestä ja vastata siihen eri tavoin kuin kyselylomakkeen laatineet tutkijat ovat ajatelleet.

Lukuklaani-hankkeen kyselyaineistoa on rajattu tätä tutkimusta varten siten, että aineistona on käytetty yhden lomakkeella esitetyn avoimen kysymyksen vastauksia. Tutkimuksen alkuvaiheessa tutustuin kyselyaineistoon kokonaisuudessaan, ja muiden kysymysten alta ei löytynyt vastauksia, joiden sisällöstä olisi voitu muodostaa vastauksia tämän tutkimuksen tutkimuskysymykseen. Tämän perusteella käytetyn aineiston rajaaminen oli perusteltua, eikä tutkimuksesta ole jätetty pois sellaista aineistoa, joka olisi voinut vaikuttaa tutkimustuloksiin. Kysymykseen oli jättänyt vastauksensa 386 opettajaa, joista analyysin edetessä rajattiin pois 8 vastausta, joiden sisältö ei vastannut kysymykseen sellaisella tavalla, joka olisi palvellut tutkimuskysymykseen vastaamista. Aineistoksi rajautui lopulta 378 vastauksen suuruinen aineisto.

Lukuklaani-hankkeen tutkijoiden laatimassa alakoulun opettajille suunnatussa kyselylomakkeessa on yhteensä 59 kysymystä, joista tässä tutkimuksessa keskeinen avoin kysymys on lomakkeen kysymys numero 49. Vallin (2018) mukaan vastaajan motivaatio kyselyyn vastaamiseen vaihtelee erityisesti pitkän lomakkeen täytön aikana. Motivaation on todettu olevan korkeimmillaan lomakkeen keskivaiheilla, jonne tutkijan kannattaa sijoittaa arkaluonteisimmat ja eniten pohdintaa vaativat kysymykset. Pitkässä tutkimuksessa saattaa käydä niin, että vastaaja ei enää kyselyn loppuvaiheilla jaksa pohtia vastauksiaan perusteellisesti ja vastaa kysymykseen hätiköiden. Tämän tutkimuksen keski-

öön valittu kysymys sijaitsee kyselylomakkeen loppupuolella, mikä saattaa vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. On mahdollista, että vastaukset olisivat perusteellisempia ja vastaajat olisivat pohtineet vastauksiaan syvällisemmin, mikäli kysymys olisi sijoitettu aikaisempaan osaan kyselylomaketta tai kysymyksiä olisi ollut kokonaisuudessaan vähemmän. Tällöin aineisto voisi olla monipuolisempi ja sisältää erilaisia näkökulmia kuin tällä hetkellä.

Tutkimuksen tulosten yleistettävyyden kannalta on syytä pohtia, onko tutkimuksessa käytetty aineisto riittävä otos perusjoukosta, eli suomalaisista alakoulussa opettavista luokanopettajista. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävän koon määrittäminen on haastavaa, eikä siihen ole yksiselitteistä vastausta. Aineiston riittävää kokoa voidaan kuitenkin pyrkiä määrittelemään saturaation käsitteellä. Saturaatiolla eli aineiston kylääntymisellä viitataan siihen, että aineistoa on niin paljon, etteivät uudet tapaukset eivät tuota enää uutta, tutkimusongelman kannalta mielekästä tietoa. (Eskola & Suoranta, 2008, s. 62) Joissakin laadullisissa ihmistieteen tutkimuksissa jopa kahden vastaajan aineistoa voidaan pitää kattavana, kun pienelläkin aineistomäärällä voidaan muodostaa tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. Tämän tutkimuksen aineistona toimi lopulta 378 vastauksen joukko, mitä pidän tutkijana merkittävän kokoisena otoksena laadulliselle tutkimukselle. On selvää, että vieläkin laajemmalla vastaajajoukolla olisi voitu saada aikaan erilaisia tutkimustuloksia, mutta uskon, että näiden vastausten perusteella on onnistuttu muodostamaan suhteellisen kattava katsaus suomalaisten alakoulujen suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuden opetukseen, ja pidänkin runsasta aineistoa yhtenä tämän tutkielman vahvuuksista.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös tulosten siirrettävyyden kriteerin näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vaikka laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä tilastollisia yleistyksiä, vaan ennemmin kuvata jotain ilmiötä tai tapahtumaa tietyssä kontekstissa, lisää kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta se, mikäli tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. (Eskola & Suoranta, 2008, s. 61; Tuomi & Sarajärvi, 2018) Tämän tutkimuksen tavoitteena oli luoda Lukuklaani-hankkeen aineiston pohjalta katsaus siihen, millä tavoin suomi toisena kielenä -opetuksen kohderyhmään kuuluvia, äidinkieleltään muita kuin suomenkielisiä oppilaita huomioidaan alakoulun kirjallisuuden opetuksessa. Tiedostan, ettei tutkimukseni perusteella voida vetää johtopäätöksiä koko Suomen tai etenkin laajemman mittakaavan tilanteesta, mutta sen tavoitteena onkin luoda katsaus siihen, mitä juuri tässä aineistossa nousee esiin, ja siinä tutkimus on onnistunut. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007) kritisoivatkin toistettavuutta laadullisen tutkimuksen kriteerinä. He pitivät ihmisiä ja kulttuuria koskevia tutkimuksia luonteeltaan

ennemmin ainutlaatuisina, tiettyä kontekstia kuvaavina tutkimuksina, joiden tavoite ei ole luoda yleistettävää tietoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 227)

Tämän tutkimuksen analyysiin käytettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmää, jonka Tuomi ja Sarajärvi ovat teoksessaan konstruoineet (2018, s. 133). Aineiston analyysiprosessin vaiheita on avattu tarkemmin luvussa 5.2, ja tämän prosessin avaamisen tarkoituksena on, että lukijan on mahdollista tutustua tutkimuksen eri vaiheisiin ja näiden johdonmukaisuuteen, mikä esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta ja tukee luotettavuuden kriteeriä. Kriteerin täyttymisen kannalta oleellista on, että tutkimus on toteutettu tieteellistä tutkimusta yleisesti ohjaavien periaatteiden mukaisesti, ja että ulkopuolinen henkilö on mukana tutkimusprosessin tarkistamisessa. Tutkimuksen teon vaiheiden tukena on hyödynnetty alan teoriakirjallisuutta, joihin tutkimuksen eri vaiheet ovat perustuneet.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat teoksessaan esiin, miten sisällönanalyysin menetelmää hyödyntäviä tutkimuksia on yleisesti kritisoitu analyysin keskeneräisyydestä: siitä, että tutkija on vain järjestänyt aineiston ja esittelee tämän ikään kuin tutkimustuloksena. Tuomi ja Sarajärvi korostavatkin tutkijan roolia johtopäätösten muodostamisessa. On tärkeää, että tutkija vie aineistoa sen järjestelyvaiheesta vielä eteenpäin, jotta mielekkäitä tutkimustuloksia voidaan saada aikaiseksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117) Tutustuin sisällönanalyysin menetelmän kritiikkiin jo tutkimukseni alkuvaiheessa, ja pyrinkin analyysia tehdessäni huomioimaan sen, että vien tietoisesti tutkimustani järjestelyvaihetta syvempään analyysiin. Tämän toteutuksessa auttoi teoriaohjaava analyysitapa, jossa aineistosta järjestyneet kategoriat nostettiin abstraktimmalle tasolle yhdistämällä ne ilmiötä ympäröivään teoriaan.

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysivaiheessa on oleellista huomioida tutkimushavaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat puolueettomuuden osalta esiin, että on käytännössä mahdotonta, että tutkimushavainnot olisivat absoluuttisen puolueettomia. Vaikka tutkija pyrkisi häivyttämään omaa näkemystään havaintoja tehdessä, on väistämätöntä, että tutkijan omat ominaisuudet, kuten sukupuoli, ikä, kansalaisuus tai muut vastaavat seikat vaikuttavat jossain määrin siihen, mitä ja miten hän havainnoi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 160–161) Havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus liittyvät oleellisesti Tuomen ja Sarajärven (2018) luoman luotettavuuskriteeristön uskottavuuden ja vastaavuuden kriteereihin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkijan tuottamat tulkinnat vastaavat alkuperäisiä, vastaajien

tuottamia tulkintoja. Minunkin on siis tutkijana tiedostettava ja myönnettävä, että tekemäni havainnot aineistosta ovat väistämättä jossain määrin värittyneitä oman näkökulmani mukaan, ja jonkun toisen tekemänä osa havainnoista voisi näyttäytyä erilaisina. Pyrin kuitenkin analyysia tehdessäni suhtautumaan aineistooni avoimin mielin, ja häivyttämään tietoisesti omia ennakkokäsityksiäni aiheesta ja huomioimaan sen, että vastauksista on mahdollista muodostaa erilaisia tulkintoja.

Tutkimuksen tulokset on kuvattu pääluvussa 6, 7 sekä 8. Tutkimuksen tulokset on perusteltu aineistoesimerkein sekä aineistosta tehtyihin kvantifiointeihin perustuen, ja näitä aineistoesimerkkejä tarkastellaan myös aihetta ympäröivän teoriakirjallisuuden puitteissa. Tutkimuksen kaikissa eri osioissa käytetty teoreettinen viitekehys on muodostettu monipuolisia, laadukkaita ja nykyaikaisia lähteitä käyttäen. Tutkimuskirjallisuudeksi on valikoitu vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita sekä teoksia, joiden on voitu todeta olevan luotettavaa lähdekirjallisuutta tälle tutkimukselle. Teoriakirjallisuutena on käytetty sekä kotimaista että kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta.

Tuomen ja Sarajärven (2018) esittelemän luotettavuuskriteeristön viimeinen osa on vakiintuneisuus. Vakiintuneisuudella viitataan siihen, että tutkimuksen tuotosten arvioinnissa on mukana myös ulkopuolinen henkilö. Tätä kriteeriä varmistaa tämän tutkimuksen osalta se, että tutkimusta ohjaa ja arvioi Helsingin yliopiston professori Liisa Tainio, joka on ollut myös mukana tämän tutkimuksen aineistonkeruuprosessissa. Toisaalta Tainion osallisuus sekä aineistonkeruuprosessissa että tässä tutkimuksessa on voinut aiheuttaa tutkimuksen analyysiin vinoumia, jotka ovat saattaneet jäädä huomaamatta omakohtaisuudesta johtuen. Tutkimusta ovat kuitenkin opponeet ja tarkastelleet sen eri vaiheissa myös toiset opiskelijat, mikä lisää tutkimuksen vakiintuneisuutta.

10 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli luoda katsaus siihen, miten alakoulun opettajat huomioivat kirjallisuuden opetuksessa sellaiset oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi. Tätä tutkittiin etsimällä Lukuklaani-hankkeen aineistosta vastauksia siihen, millaisia menetelmiä ja työtapoja opettajat hyödyntävät S2-oppilaiden huomioidinnissa sekä millaista kirjallisuutta opettajat pitävät näille oppilaille sopivana. Lisäksi aineistosta tutkittiin, miten osa opettajista perustelee sitä, ettei käytä erityisiä keinoja tämän oppilasryhmän huomiointiin kirjallisuuden opetuksessa.

Tutkimuksessa käytetystä aineistosta selvisi, että suurin osa opettajista, jotka vastasivat S2-oppilaiden kirjallisuuden opetusta koskevaan kysymykseen, huomioi suomi toisena kielenä -oppilaita kirjallisuuden opetuksessa jollakin tavoin. Kysymykseen vastanneista opettajista 46,6 % mainitsi vastauksessaan ainakin yhden menetelmän, jolla S2-oppilaita huomioi, ja 71 % kertoi valitsevansa S2-oppilaille erilaista kirjallisuutta luettavaksi kuin äidinkieleltään suomenkielisille oppilaille. Noin 89 % vastaajista mainitsi vastauksessaan joko eriyttävänsä luettavaa kirjallisuutta tai ainakin yhden työtavan. Sellaisia opettajia, jotka mainitsivat vastauksessaan sekä eriyttävänsä luettavaa kirjallisuutta että vähintään yhden työtavan, oli 28 % kysymykseen vastanneista.

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia työtapoja alakoulun luokanopettajat hyödyntävät huomioidakseen suomi toisena kielenä -oppilaita opettaessaan kirjallisuutta. Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista kertoi hyödyntävänsä opetuksessaan sellaisia työtapoja, joiden keskiössä on oppilaan toiminta. Näistä suurimman osan analysoitiin olevan yhteistoiminnallisia työtapoja, eli toimintaa, jossa oppilas toimii vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden tai opettajan kanssa. Oppilaiden toimintaan liittyen aineistossa kuvattiin lisäksi muutamia sellaisia työtapoja, joissa oppilas toimii yksin, mutta tällaisten työtapojen rooli oli selkeästi pienempi kuin yhteistoiminnallisen työskentelyn. Kyselystä nousi esiin viisi yhteistoiminnallisiin työtapoihin liittyvää kategoriaa, joista suosituimpia olivat sanaston suullinen käsittely ja yhdessä lukeminen, joiden lisäksi mainittiin myös luetusta kirjallisuudesta keskustelu, kirjan kuunteleminen sekä draaman työtavat. Aineistossa mainitut yksilötyöskentelyn menetelmät painottuivat selkeästi menetelmiin, joissa opetuksessa hyödynnetään teknologiaa. S2-oppilaiden kirjallisuuden opetuksen yksilötyöskentelyssä hyödynnetään esimerkiksi äänikirjoja, elokuvia sekä YouTubea. Näiden lisäksi mainittiin myös työtapo, jossa oppilas poimii itselleen vieraita sanoja tekstistä sitä lukiessaan.

Tutkimustulokset oppilaan toimintaan liittyvistä työtavoista poikkeavat merkittävästi siitä, millaisia tutkimustuloksia on saatu aikaan tarkastelemalla koko Lukuklaani-kyselyn aineistoa. Lukuklaani-hankkeen alakoulujen kirjallisuuden opetusta koskevaan kyselyyn vastasi yhteensä 885 opettajaa, ja tätä koko aineistoa tarkastellessa ilmeni, että huomattavan yleinen tapa käsitellä luettua kirjallisuutta olivat yksilölliset tehtävät, jotka muodostivat 40 % vastauksista. (Grünthal ym., 2019, s. 168) Tämän tutkimuksen osalta yksilötyöskentelyn menetelmät muodostivat vain 6,3 % menetelmiin liittyvistä vastauksista, eli ero on huomattava.

On kiinnostavaa pohtia, miksi koko tutkimusaineiston sekä S2-oppilaisiin keskittyvän aineiston välillä on niin suuria eroavaisuuksia siinä, miten oppilaat kirjallisuuden parissa työskentelevät. Voi olla, että S2-oppilaiden opetuksen eriyttäminen vie niin paljon aikaa ja opettajan huomiota, että opettajan on laitettava muu, kielen puolesta itsenäiseen työskentelyyn kykenevä ryhmä työskentelemään itsenäisesti sillä aikaa, kun S2-oppilaille järjestetään eriyttävää, yhteistoiminnallista työskentelyä. On myös mahdollista, että yksilötyöskentelyn menetelmiä hyödynnetään myös S2-oppilaiden kanssa, mutta koska työskentely on osa koko oppilasryhmän työskentelyä eikä juuri tämän oppilasryhmän erityishuomiointia, opettajat eivät ole tulleet maininneeksi niitä vastauksissaan. Tämä on saattanut vaikuttaa siten, että yhteistoiminnallinen työskentely vaikuttaisi korostuneen tämän tutkimuksen tuloksissa.

Toisaalta yhteistoiminnallisen työskentelyn korostuminen S2-oppilaiden opetuksessa on tutkimustulos, joka vastaa opetussuunnitelman ylläpitämää oppimiskäsitystä, jossa painottuu oppimisen sosiaalinen, yhteisöllinen sekä yhteistoiminnallinen luonne (Kauppila, 2007, s. 49; POPS 2014, s. 17, 27). Lisäksi myös suomalaisella tutkimuskentällä vallalla oleva näkemys kielenoppimisesta sosiokonstruktivistisena prosessina vastaa sitä, mitä tässä tutkimuksessa yleisimmät, yhteistoiminnalliset menetelmät kuvastavat (Ahlholm, 2020a; Järvinen, 2014).

Jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa selvittää, kuinka suuri tässä tutkimuksessa esiin nousseiden työtapojen osuus kirjallisuuden opetuksesta ajallisesti on, ja kuinka säännöllisesti menetelmiä hyödynnetään. Menetelmien avulla saavutettujen tulosten tutkimisen kannalta olisi hyvinkin oleellista tietää, kuinka usein menetelmiä hyödynnetään, kuinka usein opetusta ylipäätään eriytetään ja kuinka säännöllistä toiminta on. Hyötyjen saavuttamisen kannalta on merkittävä ero siinä, onko opettaja hyödyntänyt mainitsemaansa menetelmää vain satunnaisia kertoja vai hyödyntäkö sitä säännöllisesti viikoittain, tai

kuinka usein S2-oppilaiden kirjallisuuden opetuksen eriyttämistä ylipäätään tehdään. Tätä ei tämän tutkimuksen aineistosta ollut mahdollista selvittää.

Kuten jo yksilötyöskentelyä käsittelevässä luvussa 6.3 mainittiin, aineistossa mainituista yksilötyöskentelyn menetelmistä suuri osa oli sellaisia, joissa hyödynnetään teknologiaa. Tämä herättää pohtimaan, onko suomi toisena kielenä -oppilaiden kirjallisuuden opetuksen työskentelyä opettajien näkökulmasta aina tuettava joko toisten ihmisten tai älylaitteiden avulla? Tämän tutkimuksen tuottamien tulosten valossa olisi kiinnostavaa selvittää, tuottaisiko S2-oppilaiden huomiointiin käytettyjen menetelmien tutkiminen jossakin toisessa oppiaineessa samankaltaisia tuloksia. Hyödynnetäänkö muissakin oppiaineissa huomioinnin keinona yhteistoiminnallisia menetelmiä, vai onko juuri suomen kieli ja kirjallisuus siinä suhteessa erityinen oppiaine?

Työtapoihin liittyvässä aineistossa kuvattiin oppilaan toiminnan lisäksi myös sellaisia menetelmiä, jotka liittyvät opettajan toimintaan. Tällaisia työtapoja tuli tutkimuksessa esille kuusi erilaista. Yleisimmin mainittuja olivat tavoitteiden yksilöllistäminen sekä S2- tai erityisopettajan hyödyntäminen. Lisäksi mainittiin useita opettajan vuorovaikutuskäytänteisiin liittyviä menetelmiä: kannustus ja motivointi, kuvien käyttö puheen tukena, rauhallisuus sekä kielitietoinen ja selkeä puheilmaisu.

Jotta koulun kulttuurista moninaisuutta voidaan aidosti tukea, kohdata ja kehittää, on opettajilla ja muulla koulun henkilökunnalla oltava tarvittavat tiedot ja taidot työn tekemiseen (Virta & Tuittu, 2013, s. 117). Tämän tutkimuksen aineistona käytetyssä kyselyssä ei kysytty vastaajien ajatuksista omista taidoistaan S2-oppilaiden kirjallisuuden opetukseen liittyen, vaan kysyttiin ainoastaan sitä, millä tavoin he käytännössä oppilaita huomioivat. Tästä huolimatta kymmenen vastaajaa toi ilmi kokevansa S2-oppilaiden huomioimisen haastavaksi tai kertoi, ettei koe osaavansa tehdä sitä tai ettei ole saanut riittävästi koulutusta asiaan liittyen. Haasteet nousivat ilmi siitä huolimatta, ettei kyselyssä tiedusteltu niistä erikseen, ja olisikin äärimmäisen tärkeää ja kiinnostavaa tutkia opettajien ajatuksia ja haasteita S2-opetukseen liittyen enemmänkin. Jatkotutkimus aiheesta olisi tärkeää erityisesti siitä syystä, että S2-oppilaiden määrän voidaan tilastojen perusteella uskoa ajan myötä nousevan, minkä vuoksi moninaisuutta tukevaan pedagogiikkaan liittyvät taidot tulevat korostumaan aikaisempaa enemmän.

Opettajien taitoja huomioida S2-oppilaat eri oppiaineissa voitaisiin tukea esimerkiksi koulutusten ja oppimateriaalien avulla. Tässä tutkimuksessa tuotettu tieto opettajien käy-

töissä olevista työtavoista sekä muista huomioinnin tavoista voisivat toimia apuna koulutus- ja oppimateriaalien kehityksessä, sillä tutkimuksessa on onnistuttu luomaan kattava katsaus siihen, millaisia menetelmiä opettajat hyödyntävät. Olisi tärkeää, että opettajalla olisi helposti saatavilla monipuolista tietoa siitä, millaisia menetelmiä S2-oppilaiden opetuksessa voi hyödyntää. Kaikki oppilasryhmät ovat erilaisia, ja pitkäänkin työssä toimineelle opettajalle voi tulla vastaan tilanne, jossa aikaisemmin käytetyt menetelmät eivät olekaan enää tarkoituksenmukaisia, ja on tarve kokeilla jotain uutta.

Tutkimuksen aineistosta oli havaittavissa, että työtapojen lisäksi opettajat eriyttävät kirjallisuuden opetusta S2-oppilaille myös siten, että tähän kohderyhmään kuuluville oppilaille suositellaan erilaista kirjallisuutta kuin äidinkieleltään suomenkielisille oppilaille. Täältä osin tutkimustulokset vastaavat melko lailla koko Lukuklaani-hankkeen tuottamia tutkimustuloksia. Kokonaisaineiston tutkimustuloksista on nähtävissä, että vain 14 % opettajista kertoo, että koko opetusryhmä lukee samaa kirjaa (Grünthal ym., 2019, s. 172). Myös tämän tutkimuksen aineistossa merkittävä osa vastaajista, 71 %, toi esiin eriyttävänsä luettua kirjallisuutta jollakin tavoin.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli luoda kuvaa siitä, millaista kirjallisuutta alakoulun opettajat pitävät S2-oppilaille sopivana. Aineistosta ilmeni, että S2-oppilaiden lukemassa kirjallisuudessa opettajat kiinnittävät huomiota kirjan kieleen sekä sisältöön liittyviin tekijöihin. Erityisesti kirjan kieleen liittyvät tekijät vaikuttivat siihen, pitivätkö opettajat kirjaa S2-oppilaille sopivana. Kielen osalta opettajien vastauksista ilmeni, että S2-oppilaille sopii helppolukuisempi kirjallisuus, johon liittyivät myös maininnat lyhyemmistä, kieleltään helpommista sekä selkokielisistä kirjoista. Lisäksi S2-oppilaiden tarpeita huomioidaan myös luetuttamalla heillä yksilöllisen kielitason perusteella valikoitua kirjallisuutta sekä oppilaiden omilla äidinkiellillä kirjoitettua kirjallisuutta. Kirjan kielen lisäksi myös kirjan sisältö vaikuttaa siihen, pitääkö opettaja kirjaa sopivana S2-oppilaiden luettavaksi. Teosten sisällön osalta opettajat valitsevat S2-oppilaille kuvia sisältäviä kirjoja sekä muita tekstilajeja kuin kaunokirjallisuutta, ja kiinnittävät huomiota kirjan aiheeseen sitä valitessaan.

Tutkimuksen tuottamia tuloksia opettajien näkemyksistä S2-oppilaille sopivasta kirjallisuudesta voitaisiin hyödyntää koulukirjastojen sekä kunnallisten kirjastojen aineistovalikoiman kehittämisessä. Olisi tärkeää, että S2-oppilaiden tarpeet huomioitaisiin myös koulukirjastojen sekä kunnallisten kirjastojen valikoimissa, erityisesti sellaisilla paikkakunnilla, joilla S2-oppilaiden määrä on suuri. Laadukkaan kirjallisuuden opetuksen jär-

jestämisen kannalta on kriittistä, että jokaiselle oppilaalle voidaan taata pääsy juuri tämän tarpeisiin sopivan kirjallisuuden äärelle. Lukemiseen sitoutumisen kannalta on tärkeää, että oppilaat saisivat lukea itseään kiinnostavaa, lukutaidolleen sopivaa kirjallisuutta (Saarinen & Korhonen, 2009, s. 116).

Vaikka suomi toisena kielenä -oppilaiden huomiointiin on olemassa monenlaisia keinoja, joihin tämän tutkimuksen avulla onnistuttiin luomaan katsausta, eivät kaikki opettajat kuitenkaan kohdistaneet tähän kohderyhmään kuuluviin oppilaisiin erityistä huomiointia kirjallisuuden opetuksessa. S2-oppilaiden kirjallisuuden opetukseen liittyvään kysymykseen vastanneista opettajista 11 % kertoi, ettei näin tee. Syitä huomioimattomuudelle voi olla monia, ja näin oli myös tämän tutkimuksen aineistossa. Huomioimattomuudesta kertoen opettajista useimmat perustelivat toimintaansa oppilaaseen liittyvillä syillä. Suurin osa tämän syyn maininneista opettajista perusteli asiaa oppilaan hyvällä kielitaidolla, jonka vuoksi eriyttämiselle ei nähty tarvetta. Yksi opettaja esitti vastauksessaan, että S2-oppilaat eivät tarvitse erityistä huomiointia kirjallisuuden opetuksessa, sillä he ovat lapsia ja oppivat kielen kyllä itsekseen. Oppilaaseen liittyvien perusteluiden lisäksi erityishuomion puutetta perusteltiin aineistossa myös koulun toimintaan liittyvillä syillä. Vastajat kertoivat, ettei koulun S2-oppilaille järjestetä kirjallisuuden opetusta lainkaan tai että juuri kyselyyn vastannut opettaja ei huomioi heitä kirjallisuuden opetuksessa, sillä oppilaille järjestetään erillistä S2-opetusta, jossa järjestetään vastaavaa toimintaa.

Tässä tutkimuksena aineistona käytetyssä Lukuklaani-hankkeen alakoulun opettajien kyselytutkimuksessa tiedusteltiin vastaajilta, onko näiden opetusryhmissä oppilaita, joiden äidinkieli ei ole suomi. Tähän kysymykseen vastasi myöntävästi 404 opettajaa. Kuitenkin vain 378 opettajaa vastasi S2-oppilaiden huomiointiin liittyvään kysymykseen tavalla, joka kuvasi joko huomioinnin tapaa tai syytä huomioimattomuudelle. Tämä herättää tulkintoja siitä, että huomioimattomien opettajien määrä saattaa olla todellisuudessa vielä suurempi, kaikki eivät vain ole avanneet huomioimattomuutta vastauksessaan. Tutkimusaineistossa ilmenneet opettajien ajatukset S2-oppilaiden huomioinnin haastavuudesta saavat pohtimaan, että huomioimattomuus saattaa joissakin tapauksissa selittyä opettajan osaamisen puutteella. Oman osaamattomuuden tunnustaminen voi olla vaikeaa, mikä saattaa selittää sitä, miksi kaikki opettajat eivät ole vastanneet huomiointiin liittyvään avoimeen kysymykseen. Vastaamattomuudelle voi toki olla monia muitakin syitä, kuten motivaation vaihtelu kyselyyn vastaamisen aikana (Valli, 2018).

Tämän tutkimuksen tuottamat tulokset tuovat ilahduttavalla tavalla esiin, että suomi toisena kielenä -oppilaiden huomioimiseksi kirjallisuutta opettaessa on olemassa ja käytössä lukuisia, monipuolisia tapoja. Pelkästään toiminnan kuvaaminen ei kuitenkaan vielä sellaisenaan tuo tietoa käytettyjen toimintatapojen hyödyistä tai hyödyttömyydestä, vaan tueksi tarvitaan lisää tutkimusta. Tässä tutkimuksessa on useaan otteeseen viitattu viimeisimpiin, vuoden 2018 PISA-tutkimuksen tuloksiin, jossa kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välinen piste-ero lukutaidossa oli merkittävä (OECD, 2019, s. 22). PISA-tutkimus toteutetaan tavallisesti kolmen vuoden välein, mutta koronapandemia on siirtänyt uusinta tutkimusta vuodelle eteenpäin. Seuraava PISA-tutkimus toteutetaan siis vuonna 2022, ja sen tuloksia tullaan todennäköisesti raportoimaan vuosien 2022 ja 2023 aikana. (Jyväskylän yliopisto, 2020) On kiinnostavaa nähdä, millaiseen suuntaan piste-ero on muuttunut, vai onko se muuttunut lainkaan. Piste-eron kehityksen tutkiminen on yksi keino, jonka avulla voidaan hahmottaa sitä, kuinka tarkoituksenmukaisia tällä hetkellä käytössä olevat toimintamallit ovat.

PISA-tutkimuksen etuna voidaan pitää sen laajaa otosta ja tutkimuksen luotettavuutta, mutta se ei välttämättä yksinään riitä tuomaan tietoa toimintamallien hyödyllisyydestä. Erityisesti juuri seuraavassa PISA-tutkimuksessa tuloksiin voivat vaikuttaa lukuisat muut tekijät, kuten juuri tutkimuksen ajankohtaakin siirtänyt koronapandemia. Toteankin siis, että tutkimuskentällä olisi tarvetta tutkimustyölle siitä, kuinka juuri tässä tutkimuksessa esiin tuoduilla menetelmillä voidaan vaikuttaa S2-oppilaiden lukutaitoon. Lisäksi olisi kiinnostavaa toteuttaa vertailevaa tutkimusta esimerkiksi lukutaidosta tai lukemisasenteista niin, että vertailtaisiin sellaisia S2-oppilaita, joiden opettaja huomioi näitä erityisesti kirjallisuutta opettaessaan sekä sellaisia, joiden opettaja ei näin tee. Tämä auttaisi hahmottamaan sitä, kuinka merkityksellistä kirjallisuuden opetus S2-oppilaille on tai ei ole.

Tutkimuksen tekeminen on kokonaisuudessaan ollut antoisa prosessi oman opettajuuteni kannalta. Tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen perehtyminen sekä analyysin tekeminen on vahvistanut käsityksiä monista ilmiöistä, kuten kieli- ja kulttuuritietoisuuden merkityksestä koulussa, kirjallisuuden opetuksen tärkeydestä sekä suomi toisena kielenä -oppilasryhmän heterogeenisyydestä. Oma opettajuuden käyttöteoriani on ehdottomasti muovautunut prosessin aikana ja monet arvoni ovat kirkastuneet. Koen, että tutkimuksellisten hyötyjen lisäksi tutkimus tuottaa hyötyjä myös minulle henkilökohtaisesti ammatillisessa mielessä, ja sitä kautta myös välillisesti tuleville oppilaileni. Toivon, että voin tulevaisuudessa olla itse opettaja, joka huomioi jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet ja pystyy tukemaan kaikkien oppilaiden lukutaidon kehitystä parhain mahdollisin tavoin.

Lähteet

- Aalto, E. & Tukia, K. (2009). Miten opetan, kun opetan omaa oppiainettani? Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni* (s. 25–36). Helsinki: Opetushallitus.
- Aaltonen, L.-S. (2019a). *Lukuklaani-tutkimus. Tutkimusraportti 2017–2019: Alakoulujen ja yläkoulujen alkukartoitusten koosteet, analyysi ja tiedottaminen*. Suomen kulttuurirahasto, Helsinki.
- Aaltonen, L.-S. (2019b). "Miks mä lukisin kirjaa?" Digitaalinen lukukokemus nuoren lukumotivaation herättäjänä. *Nuorisotutkimus, Vuosikerta. 37, Nro 3–4*. 69–83.
- Ahlholm, M. (2020a). Kielitietoiseksi kasvaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 15–40). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Ahlholm, M. (2020b). Kehittyvän kielitaidon arviointi. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 293–326). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Ahvenjärvi, K., & Kirstinä, L. (2013). *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Alanen, R. (2000). Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), *Kielikoulussa - kieli koulussa: AFinLAn vuosikirja 2000/n:o 58* (s. 95–120). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education, 80*. 48–58.
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arffman, I., Linnakylä, P. & Sulkunen, S. (2004). *Tulevaisuuden lukijat: Suomalaisnuorten lukijaprofiileja: Pisa 2000*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Bergman, P. (1995). Toisen kielen oppiminen – teoreettista pohjaa. Teoksessa N. Rekola (toim.), *Suomi toisena kielenä: maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta* (s. 12–21). Opetushallitus.
- Carlén, L. (29.4.2021). *Regeringen får mycket hård kritik för hantering av Pisaprovet*. SVT Nyheter. Luettu 4.6.2021, <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/regeringen-far-mycket-hard-kritik-for-hantering-av-pisa-provet>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

- Ellis, N. C. (2008). Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. Teoksessa P. Robinson & N. C. Ellis (toim.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (s. 372–405). New York & London: Routledge.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Falk, B. (2009). *Teaching the way children learn*. Teachers College, Columbia University.
- Fang, Z. (1996). Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for?. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 37 (2). 130–142.
- Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H. & Tainio, L. (2019). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 161–180). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Grünthal, S. (2020). Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 165–208). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Teoksessa M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.), *Handbook of reading research Vol. 3* (s. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Happonen, S. (2020). Kirjallisuus. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 209–262) Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Heikkilä-Halttunen, P., & Ekeboom, T. (2015). *Lue lapselle!: opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Atena.
- Helmet-aineistohaun tulokset. Haettu 3.9.2021. <https://haku.helmet.fi/>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita (10. osin uudistettu painos)*. Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos*. Helsinki: Tammi.
- Intke-Hernandez, M. (2020). *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsingin yliopisto.
- Ivankova, N. V. & Creswell, J. W. (2009). Mixed methods. Teoksessa J. Heigham & R. A. Crocker (toim.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (s. 135–161). Palgrave Macmillan.

- Jantunen, A., Satokangas, H., Suuriniemi, S. M., Ahlholm, M., Benjamin, S., Laine, M., & Salmenkivi, E. (2021). Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä. Teoksessa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas, & S. M. Suuriniemi (toim.), *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti* (s. 19–33). Koulutuksen arviointikeskus HEA, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Jyväskylän yliopisto. (20.08.2020). *PISA 2021 -tutkimus siirtyy vuodella eteenpäin*. Luettu 29.10.2020, <https://ktl.jyu.fi/fi/pisa/ajankohtaista/pisa-2021-tutkimus-siirtyy-vuodella>
- Järvinen, H-M. (2014). Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Lintunen, & P. Pietilä (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 68–88). Gaudeamus.
- Järvinen, S. (2001). Sanojen selittämisestä suomi toisena kielenä -oppitunneilla. Teoksessa T. Nieminen (toim.), *Kakkoskieli 3. Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen* (s. 173–258). Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Kalliokoski, J. (2007). Tekstitaidot ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa M. Mela, & P. Mikkonen (toim.), *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* (s. 39–55). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Karayilan, S., Wallin, A., Harju-Autti, R. & Eskola, J. (2017). Kielitaito – avain moneen lukkoon. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenettelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa* (s. 171–195). Tampere: Tampere University Press.
- Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Kuukka, I., Martin, M., Nissilä, L., & Vaarala, H. (2006). *Saako olla suomea?: opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus.
- Kuukka, I. (2009). Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtauspaikkana. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa – Suomea opetteleva opetusryhmässäni* (s. 12–18). Opetushallitus.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2020/1. Luettu 14.1.2021, <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>.
- Leino, K. & Nissinen, K. (2018). Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.), *PISA pintaa syvemmältä* (s. 39–69). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *PIRLS 2016. Lukutaito luodaan yhdessä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linna, H. (1999). *Lukuonni – Kirjallisuuden opetus ala-asteella*. Porvoo: WSOY.

- Maley, A. (2008). Extensive reading: Maid in Writing. Teoksessa B. Tomlinson (toim.), *English language learning materials: a critical review* (s. 133-156). Continuum.
- Mar, R., Djikic, M. & Oatley, K. (2008). Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood. Theory and empirical studies. Teoksessa S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokov, & J. Auracher (toim.), *Directions in Empirical Literary Studies: In honor of Willie van Peer. Linguistic Approaches to Literature 5* (s. 127–137). John Benjamins Publishing.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (2014). The Interdependence between Young Students' Reading Attitudes, Reading Skills, and Self-Esteem. *Journal of Educational and Social Research 4* (2), 122–130.
- Mikkonen, P. (2007). Selkokirjojen avulla vahva pohja itsetunnolle ja kielitaidolle. Teoksessa: M. Mela, & P. Mikkonen (toim.), *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* (s. 132–159). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mäkelä, T. (2007). Miksi äidinkieli tarvitsee tukea?. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullan kallis* (s. 14–15). Opetushallitus.
- OAJ. (2019). *Kotoutumiskompassi 2019. Miten varmistetaan, että jokainen maahanmuuttaja pääsee hänelle parhaaseen koulutukseen?*. Luettu 25.20.2021, <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/kotoutumiskompassi-2019/>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- O'Neill, E. M. (2019). Training students to use online translators and dictionaries: The impact on second language writing scores. *International Journal of Research Studies in Language Learning. 2019 Volume 8 Number 2*, 47–65.
- Opetushallitus. (2014). *Kehittyvän kielitaidon asteikko, toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet*. Luettu 19.10.2021, https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kehittyvan_kielitaidon_asteikko_1.pdf
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Luettu 25.10.2021, https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_suomi_toisena_kielena_esite_210x210_v3_sivuittain.pdf
- Oraluoma, E., Kinnunen, I., Salmi, P., Pöyliö, H., & Aro, M. (2014). Lukumummi ja -vaari-toiminta lukemisen tukena koulussa. *NMI-Bulletin, 24(4)*, 59–71.
- Paavola, H., & Talib, M. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. PS-kustannus.
- Parkinson, B. & Reid Thomas, H. (2000). *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh University Press.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 11–25). Gaudeamus.

- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pressley, M. & Hilden, K. (2005). Teaching Reading Comprehension. Teoksessa A. McKeough, L. M. Phillips, V. Timmons, & J. L. Lupart (toim.), *Understanding Literacy Development: A Global View* (s. 49-64). Routledge.
- Ratner, N. K. & Olver, R. R. (1998). Reading a tale of deception, learning a theory of mind?. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 219–239.
- Riksrevisionen. (29.4.2021). *Otillräcklig uppföljning av Pisa-undersökningens genomförande 2018*. Luettu 4.6.2021, <https://www.riksrevisionen.se/om-riksrevisionen/kommunikation-och-media/nyhetsarkiv/2021-04-29-otillracklig-uppfoljning-av-pisa-undersokningens-genomforande-2018.html>
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading Storybooks to Kindergartners Helps Them Learn New Vocabulary Words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54–64.
- Roffey, S. (2011). Developing Positive Relationships in Schools. Teoksessa S. Roffey (toim.), *Positive Relationships* (s. 145–162). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Saarinen, E. (2007). Kirjallisuus alakoulun suomi toisena kielenä -opetuksessa. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.), *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* (s. 112–131). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saarinen, P., & Korhonen, M. (1997). *Ihanaa vai pitkäveteistä: lukeminen nuorten harrastuksena*. BTJ Kirjastopalvelu.
- Saarinen, P., & Korhonen, M. (2009). *Lukemaan vai tietokoneelle?: nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. BTJ Kirjastopalvelu.
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick (toim.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 170-183). SAGE.
- Stenman, K. (2015). Kielitaito maahanmuuttajan resurssina – ja kompastuskivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 6(3). Luettu 14.1.2021, <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2015/kielitaito-maahanmuuttajan-resurssina-ja-kompastuskivena>
- Sulkunen, S. (2010). Nuorten heikkojen lukijoiden tukeminen: hyvän opetuskäytännön osatekijät. *Kasvatus* 41 (2), 166–179.
- Sulkunen, S. & Nissinen, K. (2014). Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. *Kasvatus* 45 (1). 34–48.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. (2010). *PISA 2009 ensituloksia*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne 2019 (verkkojulkaisu). ISSN=1797-5379. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 12.5.2021, <http://www.stat.fi/til/vaerak/index.html>

- Takala, M. (2019). Luetun ymmärtäminen ja sen tukeminen strategiaopetuksella. Teoksessa T. Aro, L. Holopainen, L. Kairaluoma & M. Takala (toim.), *Lukivaikkeudesta lukitukeen* (s. 141–175). Helsinki: Gaudeamus.
- Tainio, L., Kallioniemi, A., Hotulainen, R., Ahlholm, M., Ahtiainen, R., Asikainen, M., Avelin, L., Grym, I., Ikkala, J., Laine, M., Lankinen, N., Lehtola, K., Lindgren, E., Rämä, I., Sarkkinen, T., Tamm, M., Tuovila, E., & Virkkala, N. (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston kanslia.
- Talib, M-T., & Lipponen, P. (2008). *Kuka minä olen? monikulttuuristen opiskelijoiden identiteettipuhetta*. *Kasvatusalan tutkimuksia; No. 37*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Aarnos, E. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos)*. PS-kustannus.
- Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Lintunen, & P. Pietilä (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 26–44). Gaudeamus.
- Virta, A. & Tuittu, A. (2013). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa T. Hämäläinen, S. Mahlamäki-Kultanen, K. Nyyssölä & P. Pohjonen (toim.), *Maailman osaavin kansa 2020: koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät: koulutustutkimusfoorumien julkaisu* (s. 116–131). Opetushallitus.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolfson, G. (2008). Using Audiobooks to Meet the Needs of Adolescent Readers. *American Secondary Education* 36 (2), 105–114.