

**"MINÄ HALUAN LUKEE, KOSKA TEKSTI ON HELPPOO
JA YMMÄRTÄÄ" -
AIKUISTEN S2-OPPIJOIDEN KOKEMUKSIA
SELKOKIELISEN KAUNOKIRJALLISUUDEN
LUKEMISESTA**

Miina Kakko
Maisterintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden
laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Kakko Miina	
Työn nimi "Minä haluan lukee, koska teksti on helppoo ja ymmärtää" - Aikuisten S2-oppijoiden kokemuksia selkokielen kaunokirjallisuuden lukemisesta	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Toukokuu 2022	Sivumäärä 63 sivua + liitteet
Tiivistelmä <p>Tutkimuksessani toteutin opetuskokeilun, jossa toin selkokielen kaunokirjallisuuden osaksi aikuisten perusopetuksen (AIPE) päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -opetusta. Nykyään kirjallisuus näkyy AIPE:n S2-oppimäärän sisällöissä enemmän kuin ennen, mutta kaunokirjallisuuden käyttö osana aikuisten S2-opetusta on Suomessa vielä melko harvinaista (ks. Kastari 2019: 346). Tutkimukseni aineisto koostuu kahdesta tallennetusta ryhmähaastattelusta ja yhdestä ryhmäkeskustelusta sekä kahdesta Tuija Takalan novellista (Jää ja Sauna 2018). Haastattelu- ja keskusteluaineiston keräsin Teamsissa toteuttamassani opetuskokeilussa, jossa kuusi osallistujaa luki itsenäisesti Jää-novellin ja ryhmässä Sauna-novellin. Kummankin lukukerran jälkeen keskustelimme luetusta.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat: 1) Mitä S2-oppijat lukevat omalla kielellään ja suomeksi? 2) Miten S2-oppijat kokevat selkokielen novellien lukemisen? ja 3) Millä tavoin S2-oppijoiden havainnot novelleista kytkeytyvät Selkomittarin (Selkokeskus 2018) kirjoitetun selkokielen kriteereihin? Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä nostan aineistoa lähilukemalla aineistosta esiin tutkimuskysymysten näkökulmasta kiinnostavia asioita. Kollektiivisen ymmärryksen rakentumista tarkastelen fokusryhmäanalyysin keinoin (ks. Marková ym. 2007). Osallistujien havaintoja novelliteksteistä suhteutan niihin havaintoihin, joita tekstintutkimuksen keinoin eli käytännössä Selkomittaria (Selkokeskus 2018) soveltaen tein itse teksteistä.</p> <p>Tutkimukseni osoitti, että osallistajat lukivat omalla kielellä enemmän omaehtoisesti kuin suomeksi. Suomen kielellä he lukivat tekstejä, jotka olivat hyödyllisiä arjessa selviytymiselle: esimerkiksi Kelan papereita, uutisia ja työjärjestystä. Selkokieliä novelleja lukiessaan osallistajat kiinnittivät huomiota sekä helppoihin että vaikeisiin asioihin. Novelleissa helppoja olivat tuttu sanasto, lyhyet sanat, lyhyet lauseet, lyhyet kappaleet ja se, että lauseet ja virkkeet olivat kappaleissa ja järjestyksessä. Vaikeita taas olivat uudet tuntemattomat sanat, taivutetut sananmuodot ja kuvailevat ilmaukset.</p> <p>Itsenäisesti luettaessa ymmärrystä luetusta rakennettiin paljon Googlen kääntäjän avulla. Kaikki osallistajat pitivät yhdessä lukemista parempana tapana lukea novellia. Kollektiivista ymmärrystä rakennettiin selittämisen, materiaalisen oikea-aikaisen tuen, neuvomisen, muiden kielten käytön, kokemukseen pohjautuvan tiedon jakamisen, kysymisen, toistamisen, tarkistamisen ja yhdessä pohtimisen avulla. Yhdessä luetusta keskusteleminen tarjosi hyvin tukea, ja novellien ymmärtäminen vaikuttaakin olevan suurilta osin yhteistyötä ainakin silloin, kun siihen annetaan mahdollisuus (ks. Vaarala 2009: 260). Toisella kielellä lukeminen eroaa ensikielellä lukemisesta, ja olisikin tärkeää, että luettava teksti ei ole liian vaikeaa. Selkokielen teksti tukee toisella kielellä lukemista, sillä se on rakenteeltaan ja sanastoltaan helpompaa ja pituudeltaan lyhyempää kuin yleiskielinen teksti (ks. Männikkölahti 2022a; Selkokeskus 2020: 3).</p>	
Asiasanat: toisella kielellä lukeminen, selkokieli, kaunokirjallisuus, ryhmähaastattelu, sisällönanalyysi, tekstintutkimus, narratiivinen analyysi	

Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopisto
Muita tietoja

KUVAT

Kuva 1: Selkokeskuksen myöntämä selkotunnus on tae siitä, että julkaisu on selkokieline (Kehitysvammaliitto 2017).	22
Kuva 2: Edellä kuvaamani kurssin jälkipuoliskon suunnitelma: varsinainen opetuskokeilu lihavoituna punaisissa laatikoissa.....	26
Kuva 3: Kirjallinen tehtävänanto.	27
Kuva 4: Osallistujien esimerkkivastauksia kirjallisiin tehtäviin. Vasemmalla olevassa kuvassa osallistuja on merkinnyt sinisellä värillä ne kohdat, jotka hänen mielestään olivat helppoja ymmärtää; punaisella taas on merkitty ne kohdat, jotka olivat vaikeita ymmärtää.	28
Kuva 5: Manipuloitu kuvankaappaus Teamsin keskustelunäkymästä.....	30
Kuva 6: Havainnollistava kuva Bingistä hakulausekkeella "heittää löylyä".	45

TAULUKOT

Taulukko 1: Suomen kieli ja kirjallisuus- sekä Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärien kurssit aikuisten perusopetuksen päättövaiheessa (mukaillen ePerusteet 2018d; 2018e).	6
Taulukko 2: Selkokielen mittarin (2018) kieleen liittyvät arviointikriteerit (Leskelä 2019: 113).	18

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	YHTEISKUNNALLINEN VIITEKEHYS.....	4
2.1	Aikuiset maahanmuuttajat ja kirjallisuuden opetus.....	4
2.2	Saavutettava kieli	6
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
3.1	Lähestymistapoja lukemiseen	8
3.2	Toisella kielellä lukeminen	10
3.3	Selkokieli	16
3.3.1	Selkokielen määritelmä, kohderyhmät ja tasot	16
3.3.2	Kirjoitetun selkokielen piirteet	17
3.3.3	Selkokirjallisuus Suomessa	21
3.3.4	Tuija Takala ja Hyvä päivä.....	22
4	OPETUSKOKEILU	25
5	AINEISTO JA MENETELMÄT	31
5.1	Tutkimuksen tavoitteet ja aineisto.....	31
5.2	Aineiston analyysimenetelmät.....	33
5.2.1	Sisällönanalyysi	33
5.2.2	Tekstintutkimus ja Selkomittari	34
5.2.3	Fokusryhmäanalyysi.....	35
6	ANALYYSI	36
6.1	Mitä osallistujat lukevat?	36
6.1.1	Genret, joita luetaan omalla kielellä	36
6.1.2	Genret, joita luetaan suomen kielellä	37
6.2	Mihin asioihin osallistujat novelleissa tarttuvat?	38
6.3	Miten ymmärrystä novelleista rakennetaan?.....	42
6.3.1	Yksilöllisen ymmärryksen rakentaminen	42
6.3.2	Kollektiivisen ymmärryksen rakentaminen.....	43
6.4	Miten osallistujat luonnehtivat lukukokemusta eri kohdissa ja kokonaisuudessa?	50
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	53
	LÄHTEET	57

LIITTEET

- Liite 1. Litterointimerkit
- Liite 2. Tuija Takala - Jää
- Liite 3. Tuija Takala - Sauna
- Liite 4. Selkomittariarvio: Jää
- Liite 5. Selkomittariarvio: Sauna

1 JOHDANTO

Nykyään kirjallisuus näkyy suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän sisällöissä enemmän kuin ennen, mutta kaunokirjallisuuden käyttö osana aikuisten S2-opetusta on Suomessa vielä melko harvinaista (ks. Kastari 2019: 346). Tutkimuksessani toteutin opetuskokeilun, jossa toin selkokielisten kaunokirjallisuuden osaksi aikuisten perusopetuksen (AIPE) päättövaiheen S2-oppitunteja. Tutkimukseni sijoittuu kielentutkimuksen alalla toisen kielen oppimisen, tarkemmin toisella kielellä lukemisen kentälle. Olen kiinnostunut siitä, miten aikuiset suomi toisena kielenä -oppijat kokevat selkokielisten novellin lukemisen ja mitä ajatuksia heillä siitä on. Selkokielinen teksti voi tukea myönteistä lukukokemusta, sillä riittävän helpon tekstin lukeminen voi tuoda onnistumisen kokemuksia (ks. Mikkonen 2007: 169). Jos lukeminen on yksilölle vaikeaa, hän mitä todennäköisimmin lukee vähän, jolloin lukutaito ei pääse kehittymään (OPH 2021: 16). Lukutaitoon vaikuttavat niin yksilölliset (esim. kognitiiviset taidot), sosioekonomiset (esim. koulutus), sosiaaliset (esim. ihmissuhteet) kuin kulttuurisetkin tekijät (esim. yhteisön arvot) (OPH 2021: 8).

Riittävän helppolukuinen teksti motivoi lukemaan, ja se on tärkeä tekijä siinä, että lukija haluaa lukea omaksi ilokseen (ks. Sosinski 2020: 47). Omaehtoisen lukemisen kytkös parempaan lukutaitoon on merkittävä (ks. Cho & Krashen 2019: 231). Sosinski (2020) on todennut, että omaksi iloksi lukeminen voi vaikuttaa lukutaitoon voimakkaammin kuin sosioekonominen asema ja kotona olevat kirjat, joiden määrän on tutkimuksissa yleisesti nähty olevan yhteydessä lukutaitoon (ks. Sosinskin 2020 : 47 mukaan Sonnenschein & Schmidt 2000; Neuman & Celano 2001). Kun lukemisesta ja lukutaidosta puhutaan, ei voida ohittaa sen merkitystä elämysten, ajatusten ja erilaisten maailmojen tarjoajana (Leino 2019: 27). Näitä tarjoaa erityisesti fiktiivinen kaunokirjallisuus. Jokaisella lukijalla on oikeus lukuelämyksiin, ja jokaiselle olisi tarjottava juuri hänelle saavutettavaa lukemista. Lukijan näkökulmasta saavutettava kirja on sellainen, jonka muoto on lukijalle sopiva ja jonka sisältöön hän

pääsee käsiksi (Celia 2020). Tästä syystä olen kiinnostunut tarkastelemaan kirjoitettujen tekstien – erityisesti kaunokirjallisten selkotekstien – piirteitä ja niiden vaikutusta saavutettavuuteen.

Elämme niin kutsutussa tekstiyhteiskunnassa (Heikkinen 2012a), jossa kaikilla tulee olla yhdenvertainen mahdollisuus toimia tekstien ympärillä. Heikon lukutaidon omaava yksilö jää helposti ulos yhteiskunnan toiminnoista, kun yhteiskunta koostuu erilaisiin teksteihin sisällytetystä informaatiosta, joka on kirjoitettu usein yleiskielellä (ks. Osváth 2020). Jälkitekolliset yhteiskunnat toimivat pitkälti kirjoitettujen tekstien varassa (Virtanen & Hiidenmaa 2020: 831), ja lukutaitoa tarvitaan esimerkiksi ruoka-aineiden ainesosien selvittämiseen, opasteiden ja aikataulujen lukemiseen sekä sanoma- ja aikakauslehtien lukemiseen pysyäksemme perillä tuoreimmista uutisista, ja vuorovaikutusta tekstien kanssa tapahtuu sekä painetun että sosiaalisen median välityksellä (Sosinski 2020: 46). Hyvän kieli- ja lukutaidon voidaan nähdä avaavan portit niin koulutukseen, työelämään kuin yhteiskunnalliseen vaikuttamiseenkin (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008: 17). Tekstualisoituneenkin yhteiskunnan tekstien tulee siis olla kaikille kansalaisille saavutettavia, ja selkokielen teksti voi toimia siltana vaativampiin yleiskielisiin teksteihin.

Saavutettavuus tarkoittaa kohteen helppoa lähestyttävyyttä kaikille ihmisille; saavutettavuudella siis edistetään yhdenvertaisuutta (Celia 2020). Jokaisella yhteiskunnan jäsenellä on yhdenvertainen oikeus itselleen tarpeelliseen tietoon omalla kommunikointikeinollaan (Kehitysvammaliitto 2017). Saavutettavuuteen liittyy tiedonsaannin lisäksi myös yksilön oikeus ilmaista itseään ja olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Leskelä 2019: 47). Saavutettavuuden edistämiseksi on kehitetty selkosuomi, joka on yksi suomen kielen muoto (eng. *easy Finnish*; sve. *lätt finska*). Selkokielellä (eng. *easy language*; sve. *lätt språk, lättläst*) on yhteiskunnallinen tarkoitus (Juusola 2019: 4): osallistaa jokainen kansalainen yhteiskuntaan. Selkokieli on suomen kielen muoto, joka on mukautettu sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi. Se on suunnattu yksilöille, joilla on vaikeuksia lukea tai ymmärtää yleiskieltä (Selkokeskus 2021b). Selkokieltä tarvitseviin kohderyhmiin kuuluu Suomessa noin 650 000–750 000 henkilöä, mikä on noin 11–14 % koko väestöstä; määrä on suuri, ja selkokielen tarvitsijoiden määrä tulee kasvamaan tulevaisuudessa entistä suuremmaksi (Juusola 2019: 3). Tähän kasvavaan ryhmään kuuluvat myös maahanmuuttajat, joille suomi on toinen kieli eli suomi toisena kielenä -oppijat (ks. Leskelä 2019: 101).

Oppijoiden omia kokemuksia selkokielen kaunokirjallisen tekstin lukemisesta on tärkeää tutkia, jotta saadaan tietoa heidän omista ajatuksistaan ja käsityksistään, jotka voivat monin tavoin vaikuttaa siihen, kuinka he opiskelevat ja oppivat kieliä ja

kehittävät lukutaitoaan (ks. Aro 2009: 163). Lukutaidon merkitys ja vaikutus niin yksilön kuin yhteisönkin oppimiseen, tasa-arvoon, kulttuuriin, sivistykseen ja hyvinvointiin on valtava, ja sitä on näin ollen pidettävänä välttämättömänä taitona yhteiskunnassa pärjäämisessä (OPH 2019). Tästä syystä onkin erittäin huolestuttavaa, että vaikka Suomi on kansainvälisesti verrattuna lukutaidon kärkimaita, on lukutaitotaso kansallisella tasolla laskenut 2000-luvulla (OPH 2021: 8). Lukutaidon edistämiseksi Suomessa on luotu kansallinen lukutaitostrategia 2030, jonka tavoitteena on vahvistaa lukutaitotyön rakenteita, vahvistaa monilukutaito-osaamista ja innostaa lukemaan sekä monipuolistaa lukutaitoa (OPH 2021: 6).

Kielenoppijat ovat myös yksi selkokielen suurimmista kohderyhmistä, joten tutkimusta erityisesti heidän kielellisistä tarpeistaan ja kokemuksistaan tarvitaan lisää, ja kohderyhmän edustajien mukaan ottaminen selkokielen tutkimukseen on nähty tärkeäksi (Vasile 2021: 44). Oppijan kokemuksiin liittyvän tiedon avulla on mahdollista kehittää selkokieltä ja suomi toisena kielenä -opetusta oppijalähtöisempään ja oppijaa motivoivampaan suuntaan. Tutkimukseni aikuisten S2-oppijoiden selkokielisen kaunokirjallisuuden lukukokemuksista täydentää osaltaan aiempaa aiheesta Suomessa tehtyä tutkimusta.

Tutkimukseni on monimuototutkielma, ja se koostuu teoreettisesta osasta, opetuskokeilun toteuttamisesta ja raportoinnista sekä työprosessin reflektoinnista (Jyväskylän yliopisto 2020). Opetuskokeilun tarkoituksena oli tutustuttaa aikuisten perusopetukseen osallistuvat selkokieliseen kaunokirjallisuuteen, ja siihen sisältyi selkokielisten novellien lukemista sekä yksin että yhdessä ja luetusta keskustelemista. Viittaan osallistujiin tutkielmassani S2-opiskelijoina tai -oppijoina.

Seuraavassa luvussa kuvaan tutkimukseni yhteiskunnallista taustaa. Sen jälkeen luvussa 3 esittelen työni teoreettisen viitekehyksen ja kytken oman työni aiheesta aiemmin tehtyyn tutkimukseen. Luvussa 4 kerron opetuskokeilusta ja luvussa 5 kuvaan siihen kohdistuvan tutkimukseni aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät. Kuudennessa luvussa esittelen aineiston analyysia ja viimeisessä luvussa kokoan yhteen työni tärkeimmät tulokset ja niistä syntyneet pohdinnat.

2 YHTEISKUNNALLINEN VIITEKEHYS

2.1 Aikuiset maahanmuuttajat ja kirjallisuuden opetus

Aikuisten perusopetus (AIPE) jakautuu kolmeen eri vaiheeseen: lukutaitovaiheeseen, alkuvaiheeseen ja päättövaiheeseen (ePerusteet 2018c). Alkuvaihe vastaa 1.–6. luokkia ja päättövaihe 7.–9. luokkia, ja ne kestävät kummatkin noin 1–2 vuotta (Opintopolku 2021). Aikuisten maahanmuuttajien perusopetuksen kohderyhmiä ovat 1) perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen tulleet nuoret, jotka eivät ole ehtineet saada perusopetuksen päättötodistusta valmiiksi oppivelvollisuusikäisinä tai joiden valmiudet ovat jääneet heikoiksi perusopetuksen aikana, 2) 17–25-vuotiaat maahanmuuttajataustaiset, jotka eivät voi osallistua oppivelvollisuusikäisille järjestettävään opetukseen ikänsä takia, mutta tarvitsevat perusopetuksen päättötodistusta ja opiskeluvaihtoehtoja jatkaakseen opintoja toisella asteella ja 3) muut maahanmuuttajataustaiset aikuiset, jotka heikon peruskoulutuksensa takia tarvitsevat erityisesti perusopetuksen alkuvaiheen opetusta, kuten luku- ja kirjoitustaitoa sekä matemaattisia valmiuksia tai jotka tarvitsevat päättötodistusta päästäkseen jatko-opintoihin (ePerusteet 2018b).

Nykyään kirjallisuus näkyy AIPE:n suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän sisällöissä niin perusopetuksessa kuin toisellekin asteelle siirryttäessä. AIPE:n alkuvaiheen S2 ja kirjallisuus -oppimäärään kuuluu kurssi **As217 Kehittyvä kielitaito: Kirjallisuus, kansalliset juhlapäivät ja tapakulttuuri**, jonka tavoitteena on esimerkiksi tutustuttaa opiskelija suomalaiseen kauno- ja tietokirjallisuuteen ja kirjaston aktiiviseen ja monipuoliseen käyttöön sekä kannustaa omaehtoiseen lukemiseen (ePerusteet 2018f). Päättövaiheen opetuksessa kirjallisuudelle on annettu enemmän tilaa. Kurssilla **s28 Kaunokirjalliset tekstit tutuiksi** tutustutaan kaunokirjallisuuden eri genreihin, erilaisiin kaunokirjallisiin teksteihin,

tekstilajipiirteisiin ja tekstien kielellisiin piirteisiin, aktivoidaan opiskelijaa omaehtoiseen lukemiseen ja kirjaston käyttöön sekä kirjoitetaan omia kaunokirjallisia tekstejä (ePerusteet 2018g). Kurssilla **s29 Kulttuurinen moninaisuus - moninainen kulttuuri** opiskelija tutustuu lisää kirjallisuuteen ja häntä rohkaistaan avartamaan kulttuurinäkemystään ja erittelemään kulttuurista moninaisuutta sekä tunnistamaan kulttuurien eroja ja yhtäläisyyksiä ja erilaisten ilmiöiden kulttuurisidonnaisuutta (ePerusteet 2018h). Kurssien tärkeänä tavoitteena on siis tutustuttaa opiskelija suomalaiseen kulttuuriin ja kirjallisuuteen sekä vahvistaa hänen myönteistä käsitystään itsestään tekstien kanssa toimijana.

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä sijoittuu äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen alle. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteena on tukea opiskelijan kasvua kohti kieliyhteisön täysivaltaista jäsenyyttä. Opetuksen lähtökohtana ovat opiskelijoille merkitykselliset ja tarpeelliset tekstilajit ja kielenkäyttötilanteet, joiden avulla kielen muotoja, merkityksiä ja käyttöä tutkitaan ja opitaan analysoimaan. (ePerusteet 2018a.) Vaikka tarkastelemassani aikuisten perusopetuksen oppimäärän nimessä, **suomi toisena kielenä (S2) ja kirjallisuus**, mainitaan kirjallisuus, on AIPEn päättövaiheen opetussuunnitelman perusteiden oppimäärissä **suomen kieli ja kirjallisuus** ja **suomi toisena kielenä ja kirjallisuus** eroja siinä, kuinka paljon kirjallisuutta ohjataan opiskelemaan. Molemmat oppimäärät korostavat jo nimessäänkin sekä kieltä että kirjallisuutta, mutta "äidinkielen oppimäärän", suomen kielen ja kirjallisuuden, kurssisisällöissä on selkeästi enemmän viittauksia kirjallisuuteen (ePerusteet 2018d; 2018e; ks. myös Economou 2021: 100–101). Tätä havainnollistaa taulukko 1, jossa oppimäärien kurssisisällöt ovat rinnakkain.

Suomen kieli ja kirjallisuus	Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus
Suomen kielen ja kirjallisuuden perusteet	Opiskelutaitojen vahvistaminen
Monimuotoiset tekstit	Luonnontieteen tekstit tutuiksi
Tekstien tuottaminen ja tulkitseminen	Yhteiskunnallisten aineiden tekstit tutummiksi
Kieli ja kulttuuri	Median tekstejä ja kuvia
Puhe- ja vuorovaikutustaidot	Tiedonhankintataitojen syventäminen
Median maailma	Uutistekstit
Kauno- ja tietokirjallisuuden lukeminen	Mielipiteen ilmaiseminen ja perustelevminen
Tekstien tulkinta	Kaunokirjalliset tekstit tutuiksi
Tekstien tuottaminen	Kulttuurinen moninaisuus - moninainen kulttuuri
Nykykulttuurin ilmiöitä ja kirjallisuutta	Ajankohtaiset ilmiöt Suomessa ja maailmalla

Taulukko 1: Suomen kieli ja kirjallisuus- sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärien kurssit aikuisten perusopetuksen päättövaiheessa (mukaillen ePerusteet 2018d; 2018e).

Kaunokirjallisuuden käyttö osana aikuisten suomi toisena kielenä -opetusta on Suomessa siis vielä melko harvinaista (Kastari 2019: 346), ja tämä näkyy konkreettisesti siinä, että S2-opetukseen tarkoitettut materiaalit on yleensä tehty kielen näkökulmasta (Vaarala 2009: 264–265). Nämä Kastarin ja Vaaralan huomiot reaalistuvat edellä esitellyssä taulukossa 1, jossa ovat vierekkäin AIPE:n päättövaiheen suomen kieli ja kirjallisuus- ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärät. Yksi syy siihen, että kaunokirjallisuutta käytetään verrattain vähän maahanmuuttajien opetuksessa voi olla se, että kaunokirjalliset tekstit ovat usein melko vaikeita tekstejä. Jos luettava teksti on vaikearakenteista ja täynnä hankalia sanoja, voi olla, että lukuinto sammuu heti alkuunsa. On tutkittu, että lukijan täytyy tuntea noin 95 % tekstin sanoista, jotta hän voi ymmärtää lukemaansa ja ehkä jopa oppia siitä (Nationin 1997: 13 mukaan Laufer 1989). Toista tai vierasta kieltä opiskeltaessa tämä ei toteudu, varsinkaan kielenoppimisen alkuvaiheessa. Leskelä (2019: 274) on suositellut, että kaunokirjallisuutta voisi ottaa S2-opetukseen mukaan selkokielenä, koska selkokirja madaltaa lukemisen kynnyksiä ja motivoi yrittämään, vaikka lukeminen tuntuisi vaikealta (Leskelä 2019: 274).

Maahanmuuttajien koulutuksessa tärkeänä tavoitteena on oppia kielen lisäksi kulttuurin tavat. Mikkosen (2007) tulkinnan mukaan vieraasta ympäristöstä tullut yksilö sisäistää suomalaisen elämäntyylin, ajatustavat ja arjen käytännöt parhaiten lukemalla suomalaisesta elämästä kertovia kirjoja. Hän on pitänyt fiktiivisen tekstin lukemista tärkeänä, sillä hänen mukaansa elämysten kautta opittu jää paremmin mieleen. Fiktiivisen tekstin lukeminen olisi siis tärkeää myös oppimisen tehostamiseksi. (Mikkonen 2007: 160.)

2.2 Saavutettava kieli

Saavutettavuudella voidaan tarkoittaa ympäristön, toimintojen, palveluiden ja tuotteiden toteuttamista niin, että ne ovat mahdollisimman monen yksilön käytettävissä: saavutettavuus mahdollistaa yksilön osallistumisen yhteiskuntaan esteistä ja rajoituksista huolimatta. Selkokielen käyttö on yksi keskeinen tapa edistää saavutettavuutta (ks. esim. Juusola 2019: 4). Usein kielen nähdään sijoittuvan kognitiivisen saavutettavuuden osa-alueelle, sillä kielellä välitetään, omaksutaan, prosessoidaan ja analysoidaan tietoa. Kielelliset vaikeudet ovat yksi yhteiskunnasta syrjäytymiseen vaikuttavista tekijöistä, ja kieli voidaankin nähdä eräänlaisena

yleisominaisuutena lähes kaikessa saavutettavuudessa. Saavutettava kieli mahdollistaa tietenkin tiedonsaamisen, mutta myös yksilön oikeuden ilmaista itseään ja olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Leskelä 2019: 47, 56.)

Suomen yhdenvertaisuuslain (1325/2014) tarkoituksena on edistää yhdenvertaisuutta ja ehkäistä sekä välitöntä että välillistä syrjintää (1 §, 9 §). Yhdenvertaisuuslain 15. pykälässä säädetään kohtuullisista mukautuksista vammaisten yksilöiden yhdenvertaisuuden toteuttamiseksi. Näitä toimia ei sen tarkemmin eritellä, mutta lain mukaan viranomaisen, koulutuksen järjestäjän, työnantajan sekä tavaroiden tai palvelujen tarjoajan tulee tehdä asianmukaiset ja kulloisessakin tilanteessa tarvittavat kohtuulliset mukautukset, jotta vammaisen henkilö voi yhdenvertaisesti muiden kanssa asioida viranomaisten luona sekä saada koulutusta, työtä ja yleisesti tarjolla olevia tavaroita ja palveluita samoin kuin suoriutua työtehtävistä ja edetä työuralla (1325/2014/15 §).

Saavutettavuus voi koskea myös digitaalisia palveluita. Saavutettavuusdirektiivi (2016/2102) ja sitä seuraava kansallinen lainsäädäntö vaativat viranomaisia tekemään digitaaliset palvelut saavutettaviksi, ja sen tavoitteena on edistää kaikkien mahdollisuutta toimia täysivertaisesti digitaalisessa yhteiskunnassa. Saavutettavuusdirektiivissä säädetään julkisen hallinnon tarjoamien verkkopalveluiden saavutettavuuden minimitasosta sekä keinoista, joilla saavutettavuuden toteutumista valvotaan: saavutettavuuden edistäminen on siis olennainen osa julkisen hallinnon palveluiden digitalisointia. Muun muassa julkisen hallinnon organisaatioita sekä osaa järjestöistä ja yrityksistä velvoittavien saavutettavuusvaatimusten tavoitteena on parantaa verkkosivuja ja mobiilisovelluksia ja niiden sisältöjä niin, että kuka tahansa voisi käyttää niitä ja ymmärtää mitä niissä sanotaan. (Valtiovarainministeriö s.a.)

Myös Suomen kansalliskielistrategiassa 2030 painotetaan ja pyritään edistämään kaikkien oikeutta ymmärtää ja tulla ymmärretyksi. Strategian tavoitteeksi on asetettu suunnitelmallinen ja ennakoiva selkokielen osaamisen ja määrän lisääminen julkisen sektorin organisaatioissa. Avoimen hallinnon nykyisen toimintaohjelman mukaan on tärkeää, että selkeän kielen taidon lisäksi hallinnossa on myös nykyistä laajemmin tietoa ja osaamista selkokielestä. (Valtioneuvosto 2021: 96.) Selkokielestä kerron tarkemmin lisää alaluvussa 3.3.

Saavutettavuusdirektiivi koskee julkisia palveluja, mutta sen tärkeää periaatetta yhdenvertaisuuden edistämisestä voidaan soveltaa myös muihin konteksteihin. Saavutettava kirjallisuus voi edistää hyvinvointia ja osallisuutta kulttuurissa, kun kirjallisuus on jokaisen yksilön käytettävissä ja ymmärrettävissä.

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1 Lähestymistapoja lukemiseen

Lukutaito voidaan määritellä taidoksi ymmärtää ja käyttää painettua tietoa jokapäiväisissä toimissa kotona, töissä ja yhteisössä, jotta voidaan saavuttaa omia tavoitteita ja kehittää omia tietoja ja taitoja (OECD 2000: x). Sosinskin (2020: 31) mukaan **lukeminen** määritellään esimerkiksi sanakirjassa yleistajuisesti kirjoitetun tekstin ymmärtämiseksi, ja sen katsotaan koostuvan itsenäisistä mutta toisiinsa liittyvistä taidoista. Tutkimuksessa lukemisen taidot voidaan luokitella alemman tason taitoihin, jotka ovat automaattisia mutta eivät soveltavia, ja ylemmän tason taitoihin, jotka ovat sekä automaattisia että myös soveltavia. Alemman tason taitoihin kuuluu dekoodaaminen eli sanan tunnistaminen: lukija siis tunnistaa sanan kirjoitetun muodon ja sanan merkityksen. Ylemmän tason taitoihin kuuluvat sanojen ja pidempien tekstien, kuten lausekkeiden, lauseiden, virkkeiden ja kappaleiden analysointi ja prosessointi suhteessa syntaksiin, diskursiivisiin tekijöihin ja yleistietoon. (Sosinski 2020: 31–33.) Lukeminen on elinikäinen taito, joka oppijoiden on hallittava, jotta heistä voisi tulla kriittisiä ja sitoutuneita lukijoita ja ajattelijoita (Woodruff & Griffin 2017: 108).

Lukemista voidaan lähestyä teoreettisesti esimerkiksi **kognitiivisista, sosiaalisista** tai **sosiokognitiivisista lähtökohdista** (ks. esim. Kauppinen 2010; Pitkänen-Huhta 2003 & 1997). Kognitiivisessa suuntauksessa lukeminen nähdään yksilön rakentuvana ja kehittyvänä ajattelutaitona, joka koostuu useista osataidoista. Tässä lähestymistavassa tähdätään sellaiseen lukutaitoon, joka on yksi, yhteinen, pysyvä ja universaali: lukutaitoon, joka pätee kaikkiin teksteihin ja kaikenlaiseen lukemiseen. Sosiaalisessa lähestymistavassa lukemista tarkastellaan sosiaalisten merkitysten rakentamisena, ja lukemisen tilanne, tavoitteet ja tarkoitukset vaihtelevat.

Lukemisen tilanteiden ja teksteillä toimimisen nähdään vaikuttavan lukuprosesseihin ja niihin merkityksiin, joita tekstiin rakentuu. Kognitiivisen ja sosiaalisen lähestymistavan välimaastoon sijoittuu sosiokognitiivinen lähestymistapa lukemiseen. Sosiokognitiivinen näkökulma perustuu kognitiivisiin tulkintoihin lukemisesta, eli keskeisenä pidetään niitä metataitoja, joita lukeminen vaatii. Samalla sen piirissä tarkastellaan kuitenkin lukemista tilanteisena toimintana ja lukijan mielekästä toimintaa lukutilanteessa. Lukiessaan lukija on aktiivisessa vuoropuhelussa tekstin kanssa ja käyttää luetun ymmärtämisessä metatietojaan ja -taitojaan eli esimerkiksi aiempia tietojaan ja tekstin vihjeitä hyväksi. Teksti toimii merkitysneuvottelujen kenttänä, sillä tekstin merkitys syntyy osapuolten – lukijan, tekstin ja joskus myös lukijoiden – yhteisten neuvottelujen tuloksena. (Kauppinen 2010: 76, 116, 131–132; Kauppinen 2010: 117 mukaan Alderson 2000: 6; Hyland 2002: 11, 34.) Merkitysneuvottelut ovat tyypillinen osa vuorovaikutusta varsinkin silloin, kun kaksi yksilöä, jotka eivät ole puhutun kielen sujuvia käyttäjiä, keskustelevat keskenään (ks. Suni 2008: 51, 60). Merkitysneuvotteluilla pyritään yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen, ja niiden avulla osapuolet pystyvät jatkamaan vuorovaikutusta mahdollisista esteistä huolimatta (Sunni 2008: 49–50).

Jo **sosiokulttuurisen kielikäsitteksen** pioneeri, venäläinen psykologi Vygotski korosti ihmisen kognitiivisen toiminnan sosiaalista alkuperää: kieli kehittyy sosiaalisessa toiminnassa ja tieto rakentuu kulttuurisesti (Kauppinen 2010: 165; Dufva 2013: 59). Sosiokulttuurisesta näkökulmasta kieli toimii oppimisessa sekä työkaluna että päämääränä: kielen avulla opitaan kieltä (Dufva 2013: 60). Sosiokulttuurisessa suuntauksessa lukemisen nähdään koostuvan yhteisön toimintoihin kytkeytyvistä teksteillä toimimisen tavoista, joihin liittyvät muun muassa yhteinen tieto ja toiminta sekä tunnetekijät, esimerkiksi tahto toimia yhteiseksi hyväksi. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa kielen nähdään omaksuttavan osallistumalla yhteisön toimintoihin, joten myös lukutaidot omaksutaan toiminnan kautta. Ympäristön tuella onkin suuri merkitys sekä kielen että lukemisen oppimisessa. (Kauppinen 2010: 164–165.) Sosiokulttuurisessa ajattelutavassa käytetään usein termiä **lähikehityksen vyöhyke** (eng. *zone of proximal development*), jolla tarkoitetaan sitä, että jokainen oppija pystyy kehittämään osaamistaan senhetkisestä tasosta eteenpäin **oikea-aikaisen tuen** (eng. *scaffolding*) avulla (ks. Vygotski 1982: 184–186; Van Der Stuyf 2002: 2).

Yhteisölliseen oppimiseen liittyy kiinteästi myös **kolmannen tilan käsite** (eng. *third space*), jolla tarkoitetaan oppimisympäristöä, jossa yksilö pystyy integroimaan eri tavoin ja eri paikoissa opitut asiat ja teksteillä toimimisen tavat (Kauppinen 2010: 166 mukaan Pahl & Rowsell 2005). Kolmannessa tilassa ovat siis läsnä kaikkien keskustelun osallistujien lähtökulttuurit, kaikkien oppijankielen senhetkinen vaihe ja yhdessä luotu uusi vaihe sekä keskustelijoiden erilaiset näkemykset siitä, mitä asioita kohdekulttuuriin kuuluu (Vaarala 2009: 260). Kolmannessa tilassa toimimisen

tavoitteena on tuottaa uutta ymmärrystä tai tietoa, jonka muodosta ja olemuksesta ei voi olla etukäteen varma; oppimista edistetään muun muassa vertaistuellalla ja merkitysneuvotteluilla, joiden avulla mahdollistuvat erilaiset kulttuuriset, sosiaaliset sekä itsen ja maailman hahmottamista koskevat muutokset oppijan tietoisuudessa (ks. Moje, McIntosh Ciechanowski, Kramer, Ellis, Carrillo & Collazo 2004). Hybridinen kolmas tila luo uutuutta: ainutlaatuisia tulkintoja ja merkityksiä (Jokisen 2011: 86 mukaan Bhabha 1994: 38, 54–56).

Lukemista ja tekstien käyttöä sosiokulttuurisesta näkökulmasta on tutkinut Pitkänen-Huhta (2003), joka on tutkinut tekstikäytänteitä vieraan kielen luokkahuoneessa. Tarkastelun kohteena on ollut erityisesti se, kuinka nämä käytänteet rakentuvat sekä osallistujien välisissä että osallistujien ja tekstien välisessä interaktiossa. Pitkänen-Huhdan mukaan tieteiden välinen sosiaalinen suuntaus, *Literacy Studies*, tutkii yksilön tekstitaitoja kontekstiin sidottuna toimintana: yksilön tekstitaidot nähdään siis osana tekstienkäyttökonteksteja, ja tekstitaidot ovat pikemminkin yksilöiden välistä sosiaalista toimintaa kuin yksittäisten lukijoiden ja kirjoittajien ominaisuus. Kontekstuaalisuudesta johtuen tekstitaidot omaksutaan yhteisessä toiminnassa muiden kanssa: tekstejä käytetään, niistä erityisesti puhutaan ja niiden ympärillä toimitaan muiden tilanteeseen osallistujien kanssa. Tässä lähestymistavassa tekstikäytänteet ovat keskeinen käsite. Pitkänen-Huhdan mukaan tekstitaitojen ymmärtäminen käytänteenä tarkoittaa sitä, että tekstitaitoihin kuuluvat lukemis- ja kirjoittamistoiminnan lisäksi myös ne arvot, asenteet ja uskomukset, joita liitetään tekstien käyttöön tietyissä konteksteissa tai tietyillä elämän osa-alueilla. Hän huomauttaa myös, että teksti saa merkityksensä käytön kautta, ja kaikki tilanteeseen osallistuvat ovat mukana rakentamassa merkityksiä teksteille. (Pitkänen-Huhta 2003: 271–276.) Tutkimuksessani lukeminen nähdäänkin pääosin sosiokulttuurisena, mutta sen lisäksi myös kognitiivisena toimintana. Aldersonin ym. (2015) lähestymistapa lukemiseen ei ole yhtä sosiaalinen kuin Pitkänen-Huhdan tutkimuksessa tai omassa tutkimuksessani, mutta se on silti tutkimukselleni hyödyllinen, koska olen kiinnostunut siitä, kuinka yksilö lukee itsenäisesti: kuinka hän tekstiä ymmärtää ja millä tavoin hän etsii ratkaisuja tekstinymmärtämisen ongelmiin (ks. esim. Knight, Padron & Waxman 1985).

3.2 Toisella kielellä lukeminen

Toisella kielellä lukeminen (L2-lukeminen, eng. *L2 reading*) tai vieraalla kielellä lukeminen on lukemista jollakin muulla kielellä kuin yksilön äidinkielellä tai ensikielellä. Äidinkielellä tarkoitetaan usein sitä kieltä, jonka yksilö on ensimmäiseksi

oppinut ja johon hän itse identifioituu (Skutnabb-Kangas 1988: 18). Myös ensikielellä tarkoitetaan kieltä, joka on opittu jo varhaislapsuuden aikana – normaalisti ennen noin kolmatta ikävuotta – lapsen kasvaessa ympäristössä, jossa tätä kieltä käytetään (Saville-Troike & Barto 2017: 4). Termejä äidinkieli ja ensikieli voidaan pitää synonyymeinä, mutta erityisesti äidinkieli-termin määrittelyyn liittyy problematiikkaa, sillä yksilön äidinkieli voi pysyä samana läpi elämän tai sitten vaihtua useastikin hänen elämänsä aikana – riippuen siitä, mistä näkökulmasta asiaa katsotaan ja mitä määritelmää käytetään (ks. Skutnabb-Kangas 1988: 16–17). Haastatellessani osallistujia käytin termiä **oma kieli**, joten en voi olla varma siitä, kuinka he ovat käsitteen tulkinneet. Siitä syystä käytän tutkielmassani oma kieli - nimitystä termien äidinkieli ja ensikieli sijaan tietoisena siitä, että osallistujat ovat tulkinneet sitä jokainen omista lähtökohdistaan. **Toiseksi kieleksi** kutsutaan tyypillisesti sitä kieltä, joka opitaan tämän kielen autenttisessa käyttöympäristössä enimmäkseen vuorovaikutuksessa muiden kanssa; **vieras kieli** taas on kieli, jota suurin osa maan väestöstä ei käytä ensikielenään, eli sen oppiminen ei tapahdu kieliyhteisön sisällä (Alderson ym. 2015: 71; Suni & Tammelin-Laine 2020: 14).

Toisella kielellä lukeminen eroaa ensikielellä lukemisesta (L1-lukeminen, eng. *L1 reading*) monin tavoin. Lukemaan oppiminen uudella kielellä aikuisena on hyvin erilaista kuin sen oppiminen varhaisella iällä: lapsella suullinen kielitaito sillä kielellä, jolla lukutaitoa opetellaan, on jo sujuva (ks. Faux & Watson 2020: 126). Lukeminen on aktiivinen prosessi, jossa lukija käyttää merkityksen muodostamiseksi tekstistä omaa taustatietoaan, omia näkökulmiaan ja henkilökohtaisia kokemuksiaan (Woodruff & Griffin 2017: 110). Toisella kielellä lukeminen eroaa ensikielellä lukemisesta siinä, että kulttuuri, jossa toinen kieli opitaan, voi olla hyvinkin erilainen kuin kulttuuri, jossa ensikieli on opittu. Tämä vaikuttaa väistämättä tekstin tulkintaan. Huomioitavaa on myös se, että lukijalla ei välttämättä ole lukutaitoa omalla ensikielellään, mikä vaikuttaa myös toisella kielellä lukemiseen heikentävästi (ks. Faux & Watson 2020: 125), koska lukeminen toimintana pitää ensin harjoitella.

Erona L1- ja L2-lukemisessa on myös se, että L1-lukija ymmärtää jo sitä puhuttua kieltä, jolla luettava teksti on kirjoitettu; L2-lukija taas usein harjoittelee samaan aikaan sekä puhumaan että lukemaan toista kieltä. L1-lukijalla myös on enemmän tietoa äänne-kirjain-vastaavuudesta, ja hän osaa yhdistää sanoja helpommin merkityksiksi; L2-lukijalla lukeminen ei ole niin automaattista, ja lukeminen kuormittaa työmuistia enemmän kuin ensikielellä lukeminen. (Alderson ym. 2015: 6–7.) Äänne-kirjain-vastaavuutta ei tietenkään ole kaikissa kielissä ollenkaan. Toisella kielellä lukevan ymmärryshorisontti on huomattavasti vähemmän sidottu kuin ensikielellä lukevalla, ja esimerkiksi kulttuuristen sisältöjen osalta voidaan päästä aivan uusiin tulkintoihin. L2-lukijat kuitenkin näyttävät etsivän aktiivisemmin yhtä ”oikeaa” tulkintaa, kun taas L1-lukijoille monenlaiset eri tulkinnat eivät ole

ymmärtämisen esteenä, ja he näkevät tulkinnan monimuotoisuuden hyvänä asiana. L2-lukijat usein kokevat tulkinnan moninaisuuden ongelmaksi tekstin ymmärtämisessä. (Vaarala 2009: 262.)

Huomattavien erojen lisäksi ensikielellä ja toisella kielellä lukemisessa on myös yhteisiä piirteitä. Vaaralan (2009) mukaan sekä L1- että L2-lukijat selvittelevät novellia lukiessaan aluksi sanojen merkityksiä ja käyvät niistä merkitysneuvotteluja. Sekä L1-lukijat että L2-lukijat myös kiinnittävät huomiota novellin tekstissä sen kieleen, kielikuviin ja symboleihin. Erityisen tärkeää on se, kuinka tekstien merkitykset ja tulkinnat syntyvät: ne muotoutuvat vuorovaikutuksessa lukemisen osapuolten välillä. (Vaarala 2009: 259–260.)

Toisella kielellä lukemisen tutkimuksesta hankalaa tekee erityisesti se, että L2-lukemiseen liittyy lukutaidon lisäksi myös kielitaito, eikä voida olla varmoja, kumman taidon alkeellisuudesta mahdolliset ongelmat johtuvat (ks. Alderson ym. 2015: 68). Suurin osa aiheesta tehdystä tutkimuksesta kuitenkin viittaa siihen, että mahdolliset ongelmat toisella kielellä lukemisessa johtuvat pikemminkin alkeellisesta kielitaidosta kuin heikosta lukutaidosta (ks. Alderson ym. 2015: 71).

Toisella kielellä lukemisen merkitystä ovat korostaneet useat tutkijat. Pääsemällä kiinni kieleen ja kirjallisuuteen opiskelijat voivat pohtia maailmaa kriittisesti (Economou 2015: 101). Opiskelijalla on siihen oikeus, vaikka hänen kielitaitonsa olisikin vasta alkeistasolla. Mikkonen (2007: 169) on todennut, että heikolta pohjalta ei voi kehittyä hyvää ylemmän tason kielitaitoa, ja tämä on hyvä huomioda kirjallisuutta valittaessa. Economoun (2015: 115) mukaan niin S2-opiskelijoille kuin myös muillekin opiskelijoille olisi tärkeää tarjota monipuolista kirjallisuutta. Näin jokainen voi löytää itselleen sopivaa luettavaa niin kielellisesti kuin sisällöllisestikin. Anckarin (2021: 19) haastattelema Ståhlberg on esittänyt, että motivaation kannalta on hyvin tärkeää, että lukija saa lukiessaan onnistumisen kokemuksia. Se on tärkeää myös lukunautinnon saavuttamisen kannalta, sillä lukunautinto on vähintään yhtä tärkeä näkökulma kuin lukemisen hyötynäkökulmakin. Lukunautinto on mahdollista saavuttaa **omaksi iloksi lukemisen** (ks. Sosinski 2020: 46) kautta.

Omaksi iloksi lukeminen on omaehtoista, mielihyvään perustuvaa lukemista, ja luetun ymmärtämisen taitojen kehittymisessä sillä on yhtä suuri rooli kuin **tehokkaalla lukemisella**. Tehokkaan lukemisen tavoitteena on ymmärtää tekstejä mahdollisimman tarkkaan ja yksityiskohtaisesti ja pyrkiä kehittämään lukemisen osataitoja. (Sosinski 2020: 46–47.) Omaksi iloksi lukeminen voi tarjota mahdollisuuden lukemisen automatisoitumiseksi tarvittavaan harjoitteluun, mutta se vaatii sopivan tasoisia materiaaleja. Sopivan tason lisäksi on tärkeää, että luettava materiaali kiehtoo lukijaa: liian tylsät tekstit pienentävät lukemisen onnistumisen mahdollisuuksia (Sosinskin 2020: 48 mukaan Crossley ym. 2012; Hill 2008; Williams 1986: 42.) Kun

lukemisesta ja lukutaidosta puhutaan, ei voida ohittaa lukutaidon ja lukemisen merkitystä elämysten, ajatusten ja erilaisten maailmojen tarjoajana (Leino 2019: 27). Näitä tarjoaa erityisesti fiktiivinen **kaunokirjallisuus**, joka nähdään usein vastakohtana faktaan perustuvalla **tietokirjallisuudelle**. Jotta tällaisia elämyksellisiä lukukokemuksia olisi mahdollista saada, on tekstin kielen ja rakenteen kuitenkin oltava sellaista, että sen lukeminen ei vaadi mahdottomia ponnistuksia. Yleiskielinen kaunokirjallinen teksti voi kuitenkin olla suomen kieltä vasta opiskelevalle maahanmuuttajalle aivan liian vaikeaa luettavaa ja ymmärrettävää. Sen sijaan selkokielellä kirjoitettu tai selkokielelle mukautettu teksti voi toimia tukikeinona lukutaidon kehittämisessä ja siltana kohti haasteellisempia tekstejä – niin asiatekstejä, kaunokirjallisia tekstejä kuin kaikenlaisia muitakin tekstejä. Selkokirjallisuudessa kyse onkin tasa-arvosta ja kaikkien oikeudesta kirjallisuudesta nauttimiseen (Selkokeskus 2022).

Kaunokirjallisuus voi toimia suomi toisena tai vieraana kielenä -opetuksessa niin opetuksen kohteena kuin kielenopetuksen osana (Vaarala 2009: 13), ja kiinnostus aihepiirin tutkimukseen onkin kasvanut niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Suomessa on käynnissä Turun yliopiston Viola Parente-Čapková johtama ja Koneen säätiön rahoittama hanke Tunteamattomalla päähän? Kaunokirjallisuus aikuisten maahan muuttaneiden suomen kielen edistäjänä (2020–2023), joka nostaa esiin kaunokirjallisuuden olennaisen merkityksen kulttuurisessa kielenoppimisessa (Parente-Čapková 2022). Kirjallisuus on kieltä, ja hankkeen keskeisenä ajatuksena onkin se, että kaunokirjallisuutta tulisi hyödyntää suomen kielen opetuksessa aikaisempaa enemmän ja huomattavasti monipuolisemmin kuin ennen on tehty (Jytilä 2020). Hankkeessa etsitään innovatiivista tapaa osallistaa aikuisia maahan muuttaneita suomalaiseen yhteiskuntaan kirjallisuuden avulla tapahtuvan kielen ja kulttuurin opetuksen kautta, ja heitä osallistetaan lukupiireissä keskusteluun, jonka avulla uudesta ja tuntemattomasta kielestä ja kulttuurista tulee tuttua ja yhteisesti jaettavaa (Parente-Čapková 2022; Jytilä 2020).

Myös selkokielisen kirjallisuuden roolista lukemisessa ollaan kiinnostuneita. Ruotsissa selkokielisen kaunokirjallisuuden merkitystä toisella kielellä lukijan lukuuntoon on tutkinut Aleke (2020). Hänen tutkimuksensa tavoitteena oli selvittää, millä perusteilla opettajat valitsevat aikuisille suunnattua selkokielistä kirjallisuutta toisen kielen opetukseensa ja mitkä tekijät voivat vaikuttaa lukemiseen. Lisäksi Aleken kiinnostuksen kohteena olivat tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemykset siitä, kuinka selkokieliset kirjat voivat edistää toisen kielen opiskelijan lukemista. Tutkimushaastattelujen perusteella opettajat olivat samaa mieltä luettavan kirjallisuuden valintakriteereistä riippumatta siitä, millä koulutusasteella he opettavat: kokonaisuudessaan kirjallisuuden tulee olla kieleltään yksinkertaistettumpaa ja

ymmärrettävämpää, vaikka helppolukuisen selkokielen taso vaihtelee kirjan tasosta riippuen. (Aleke 2020: 4, 25.)

Useimmat Aleken tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät selkokielen kirjallisuuden positiivisessa valossa. Selkokirjojen etuina koettiin esimerkiksi se, että kielitaidostaan riippumatta opiskelija voi lukemisen kautta nähdä elämää, erilaisia kulttuureja, yhteiskuntaa ja maailmaa erilaisista näkökulmista. Kirjan antamien elämysten lisäksi selkokirjallisuus voi tutkimuksen mukaan edistää oppijan oppimista ja lukuintoa, kun teoksen kieli mukautuu lukijan kielitaitoon. Yksi kuudesta osallistujasta oli kuitenkin eri mieltä: hänen mukaansa selkokirjat ovat puisevia ja ne voivat johtaa lukijan tylsistymiseen. Aleke kuitenkin huomauttaa, että tällainen opettajan suhtautuminen selkokirjallisuuteen voi helposti siirtyä opiskelijalle ja haitata hänen lukemistaan. (Aleke 2020: 25.)

Suomessa tutkimusta selkokirjojen lukuprosessista, käytettävyydestä lukemisen tai oppimisen tukena tai eri selkolukijoiden lukukokemuksista ei vielä juurikaan ole tehty (Leskelä 2019: 291). Heidi Vaarala (2009) on kuitenkin tutkinut edistyneiden, EVK:n¹ (2003) kielitaitotasokuvausten mukaan noin B2-C1-kielitaitotasosten, jo kotimaassaan suomea opiskelleiden kielenoppijoiden taitoa ymmärtää ja tulkita suomenkielistä kaunokirjallista tekstiä. Vaaralan kiinnostuksen kohteena oli nimenomaan ryhmässä tapahtuva lukeminen ja tekstin ympärillä toimiminen, jota hän on tutkinut L2- ja L1-lukijoiden suomalaisen ja suomenkielisen novellin lukemisen pohjalta käymien keskustelujen avulla. Vaarala huomasi tutkimuksessaan, että edistyneiden S2-lukijoiden lukiessa suomenkielistä kaunokirjallista tekstiä heidän huomionsa kiinnittyy tekstin tasoista ensi sijassa sanastoon. Merkitysten ja tulkinnan syntyminen on dynaaminen prosessi, ja sanoille luodaan merkityksiä ja novellia tulkitaan vahvasti vuorovaikutuksessa muiden lukijoiden kanssa. Merkitysten ja tulkinnan rakentamisessa S2-oppijoiden asiantuntijuudella oli suuri rooli, ja esimerkiksi sanakirjan käyttö, koulutietoon ja kontekstiin vetoaminen sekä kohdekulttuurin tuntemus tai oletettu tuntemus olivat asiantuntijuuden eri muotoja. (Vaarala 2009: 15, 17, 260.)

Aikuisten S2-oppijoiden kielenoppimisen kokemuksia selkomukautetun kaunokirjallisuuden lukupiirissä kotoutumiskoulutuksessa tutkii parhaillaan Mervi Kastari (ks. Kastari 2019). Hän on julkaissut väitöstutkimuksestaan jo kaksi artikkelia (2019; 2020). S2-oppijoiden kielenoppimisen kokemusten lisäksi Kastari on kiinnostunut myös siitä, kuinka aikuinen S2-lukija muodostaa tulkintaa ja tulkitsee selkomukautettua romaania sekä millaisia haasteita hän siinä kohtaa ja millaista tukea hän tarvitsee (ks. Kastari 2020). Aineistonaan hän on käyttänyt tutkimuksen

¹ Eurooppalainen viitekehys (EVK) on Euroopan neuvoston toimesta kehitetty kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yleiseurooppalainen kehys, joka määrittelee ja kuvaa kielitaidon kuutta taitotasoa peruskäyttäjätasolta taitavan kielenkäyttäjän tasolle asteikolla A1 – C2 (Lapin yliopiston Kielikeskus s.a.)

osallistujien toisella kielellä tai lingua franca² -englannilla tehtyjä haastatteluja, joita hän on lähestynyt hyödyntäen fenomenologista lähestymistapaa. Keskeiseksi merkityskokonaisuudeksi Kastarin haastatteluissa nousi kokemus sanaston oppimisesta. Huomioitavaa on myös se, että Kastarin osallistujat kokivat päässeensä suomeksi lukemisessa alkuun juuri selkomukautusten avulla: tämä ei ollut onnistunut yleiskielisten teosten parissa. Osa osallistujista oli yrittänyt lukea yleiskielistä kaunokirjallisuutta, mutta he olivat luopuneet siitä. Kastarin mukaan selkomukautuksen lukeminen kuitenkin tuotti lukemisen nautintoa ja onnistumisen tunnetta, mikä oli tärkeää myös lukupiirissä jatkamisessa. Kastarin tutkimiin lukupiireihin tulon syyksi osallistujat mainitsivat muun muassa halun ymmärtää kirjaa paremmin, ja tutkimuksen mukaan tämä tavoite toteutui. Tärkeä tutkimustulos oli myös se, että välillä oman tulkinnan tuottamisen haastavuus liittyi itse tulkintataitoon, mutta usein haasteena oli kielitaito ja tulkinnan taidon siirtäminen kielestä toiseen. (Ks. Kastari 2020: 92, 104; 2019: 356, 361.)

Vaaralan (2009) ja Kastarin (2019; 2020) tutkimukset toimivat tärkeänä pohjana omalle tutkimukselleni, sillä he ovat tutkineet kaunokirjallisuuden lukemista toisella kielellä. Vaaralan (2009) tutkimus on tärkeä omalle tutkimukselleni muun muassa siitä näkökulmasta, että myös hän on tutkinut kollektiivista lukemista ja merkitysten syntymistä vuorovaikutuksessa. Kastari (2019; 2020) tarkasteli tutkimuksessaan S2-oppijoiden kielenoppimisen kokemuksia, haasteita ja tuen tarvetta sekä selkokielelle mukautetun romaanin merkitystä näissä kokemuksissa. Hänen tutkimuksensa toimii omalle tutkimukselleni pohjana siis siinä, että itsekkin olen tutkimuksessani kiinnostunut siitä, millaisia kokemuksia S2-lukijoilla on selkokielisen tekstin lukemisesta: mikä siinä on helppoa, mikä siinä on ehkä vaikeaa?

Vaikka tutkimukseni käsittelee samankaltaisia asioita kuin Vaaralan (2009) ja Kastarin (2019; 2020) tutkimukset ja rakentuu paljolti niiden varaan, on siinä kuitenkin eroja aikaisempaan tutkimukseen. Tutkimuksessani luetut novellit (Tuija Takalan Jää & Sauna) on kirjoitettu suoraan selkokielelle, kun taas Vaaralan (2009) tutkimuksessa luettiin yleiskielinen novelli (Riikka Takalan Sima) ja Kastarin (2019; 2020) tutkimuksessa selkomukautettuja kaunokirjallisia teoksia (Leena Lehtolaisen Ensimmäinen murhani, Henning Mankellin Valokuvaajan kuolema ja Sisko Istanmäen Liian paksu perhoseksi).

Tutkimuksessaan Vaarala tarkasteli lukemista ryhmässä, ja myös Kastari tutki oppijoiden kokemuksia lukemisesta lukupiirissä. Tässä tutkimuksessani olen kiinnostunut kollektiivisen lukemisen lisäksi siitä, kuinka S2-lukija ymmärtää novellia lukiessaan itsenäisesti ja mikä häntä auttaa ymmärtämään tekstiä. Tutkimukseni osallistujat myös ovat EVK:n avulla arvioiden suomen kielen taidoltaan heikompia kuin Vaaralan (2009) ja Kastarin (2019; 2020) tutkimusten osallistujat.

² Lingua franca on välittäjäkieli, jolla hoidetaan yhteisiä asioita (Johansson & Pyykkö 2005: 16).

Näkemykseni mukaan tutkimusasetelmani, jossa keskitytään aikuisten perusopetukseen osallistuvien S2-oppijoiden kokemuksiin selkokielisen kaunokirjallisuuden lukemisesta täydentää hyvin aiempaa aiheesta Suomessa tehtyä tutkimusta.

3.3 Selkokieli

3.3.1 Selkokielen määritelmä, kohderyhmät ja tasot

Selkokeskuksessa (2021b) selkokieli on määritelty seuraavasti: ”Selkokieli on suomen kielen muoto, joka on mukautettu sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi. Se on suunnattu yksilöille, joilla on vaikeuksia lukea tai ymmärtää yleiskieltä.” Selkokielen ei ole tarkoitus korvata hyvää, selkeää yleiskieltä, vaan sen tehtävänä on tukea sellaisten yksilöiden tiedonsaantia, joille selkeä yleiskielikin on liian vaikeaa (Sainio 2015: 9). Selkokielen tarvearvion (2019) mukaan selkokielen kohderyhmiin kuuluu Suomessa noin 650 000–750 000 henkilöä eli noin 11–14 % väestöstä (Juusola 2019: 3). Tavallisesti selkokieltä tarvitsevat on jaettu kolmeen ryhmään:

1. synnynnäinen ja pysyvä selkokielen tarve: synnynnäiset neurobiologiset syyt (esim. kehitysvamma, dysfasia, lukivaikeus, ADHD tms.)
2. elinaikana syntynyt selkokielen tarve: elinaikana tapahtuva kielitaidon heikkeneminen (esim. muistisairaus, afasia)
3. väliaikainen selkokielen tarve: suomi tai ruotsi ei ole äidinkieli (Leskelä 2019: 97, 100, 101; Juusola 2019, 4).

Omassa tutkimuksessani kohderyhmänä ovat ne henkilöt, jotka puhuvat suomea toisena kielenään eli suomi ei ole heidän äidinkieltensä.

Ruotsissa selkokieleen viitataan termillä *lättläst* (suom. *helppolukuinen*), johon sisältyy tekstin helppolukuisuus ja helppo ymmärrettävyys. Ruotsissa selkokielellä on pitkä historia, sillä sen asemaa on edistetty 1960-luvun lopulta lähtien. Ensimmäinen selkokielineen kirja julkaistiin vuonna 1968. Nykypäivänä Ruotsissa selkokielineen sisältö – niin kirjallinen kuin puhuttukin – on jo yleisesti tunnettua ja arvostettua. (Bohman 2021: 527–534.) Suomeen selkokielineen malli tulikin alun perin juuri Ruotsista 1980-luvun alkupuolella (Leskelä 2021: 149). Myös laajalle levinneellä *lingua franca* -englannilla on omat selkokielineen muotonsa: *Plain English* ja *Easy Read*, joista ensimmäinen on suunnattu Yhdistyneessä kuningaskunnassa enemmän yleisesti koko väestölle, jälkimmäinen yksilöille, joilla on kehitysvamma, jonka takia

viestintään tarvitaan tukea (Chinn & Buell 2021: 624). Lisää tietoa Euroopassa käytettävistä selkokielistä löytyy Lindholmin ja Vanhatalon (toim.) vastikään julkaistusta teoksesta *Handbook of Easy Languages in Europe* (2021).

Selkokieli voidaan jakaa kolmeen tasoon sen vaativuuden mukaan. Suomen selkokieliuokitukset ovat saaneet mallinsa Ruotsista (Leskelä 2021: 149), jossa LL-förlagetin³ mukaan selkokielen tasot voidaan jakaa kolmeen: 3 *lätt* (suom. *helppolukuinen*), 2 *lättare* (suom. *helpompi*) ja 1 *lättast* (suom. *helpoin*) (Bohman 2021: 546–547). Helppo selkokieli on sekä kielellisesti että visuaalisesti kaikista pelkistetyintä selkokieltä. Tämä selkokielen muoto on tarkoitettu käytettäväksi niille henkilöille, joiden lukutaito on heikko tai joilla sitä ei ole ollenkaan. Seuraava taso on selkokielen yleistaso, perusselkokieli. Perusselkokieltä pyritään käyttämään esimerkiksi selkokielisessä mediassa tai selkokielisissä viranomaisteksteissä, ja se on tarkoitettu henkilöille, joilla on melko suuria lukemisen ja luetun ymmärtämisen vaikeuksia. Selkokielen tasoista vaativin on vaativan selkokielen taso, joka on kieleltään vaikeampaa kuin helppo selkokieli ja perusselkokieli, mutta helpompaa kuin yleiskieli. Vaativan selkokielen käytöstä hyötyvät henkilöt, joilla on melko lieviä lukemisen vaikeuksia. (Leskelä 2019: 160.) Nämä vaikeustasot eivät kuitenkaan ole tiukkoja standardeja, vaan niiden tarkoituksena on toimia suuntaa-antavina työkaluina selkoasiantuntijoiden työssä (Leskelä 2019: 162).

3.3.2 Kirjoitetun selkokielen piirteet

Kirjoitettua selkotekstiä voidaan tarkastella sen kokonaisuuden, sanaston, kielen rakenteiden ja visuaalisuuden näkökulmasta (Leskelä 2019: 109). Selkokeskuksessa on Kotimaisten kielten keskuksen asiantuntijoiden avulla kehitetty selkotekstien mittaamiseen ja arviointiin Selkomittari (Selkokeskus 2018: 1), tarkka selkokielen ohjeistus (Leskelä 2019: 109). Uudistettu Selkomittari 2.0 on julkaistu keväällä 2022 (Leskelä 2022), mutta tässä tutkimuksessa olen käyttänyt vuoden 2018 Selkomittaria. Selkomittari on suunniteltu mittaamaan tekstin selkokielen perustasoa, ja mittaria on testattu toistaiseksi vain informoivien selkotekstien arvioinnissa (Selkokeskus 2018: 2). Taulukossa 2 (Leskelä 2019: 113) ovat tiivistetysti kuvattuina Selkomittarin (2018) kieleen liittyvät arviointikriteerit, joihin tukeudun myös omassa analyysissäni.

Pääkategoria	Alakategoriat	Luonnehdinta
TEKSTI KOKONAISUUTENA	yleisohjeet (5)	Miten tekstistä rakentuu helposti luettava,

³ LL-förlaget on ruotsalainen kustantamo, joka julkaisee aikuisille ja nuorille aikuisille suunnattuja selkokirjoja (LL-förlaget 2019).

tekstuaaliset kriteerit, yhteensä 31 kriteeriä	aiheen valinta ja sen käsittely (6) informaation määrä (4) tekstin sävy ja vuorovaikutus lukijan kanssa (4) tekstin jäsentely (10) tekstilajikriteerit (3)	hahmotettava ja omaksuttava kokonaisuus.
SANAT sanastolliset kriteerit, yhteensä 20 kriteeriä	yleisohjeet (4) sanojen selittäminen (4) sanojen toisto ja niihin viittaaminen (4) kuvallinen kieli (3) luvut ja lyhenteet (3)	Millaiset sanat ovat helppoja ja miten niitä voi tekstissä käyttää ja selittää mahdollisimman ymmärrettävällä tavalla.
KIELEN RAKENTEET morfologiset ja syntaktiset kriteerit, yhteensä 28 kriteeriä	yleisohjeet (2) sanojen taivutus ja johtaminen (11) lause- ja virkerakenteet (17)	Mitkä kielelliset rakenteet ovat helppoja ja ymmärrettäviä.

Taulukko 2: Selkokielen mittarin (2018) kieleen liittyvät arviointikriteerit (Leskelä 2019: 113).

Mittari mittaa tekstin kokonaisuuden näkökulmasta muun muassa yleiskielen oikeinkirjoitussuosituksen noudattamista, aiheen valintaa ja käsittelyä, informaation määrää, tekstin sävyä ja vuorovaikutusta lukijan kanssa, tekstin jäsentelyä ja tekstilajikriteerejä (Selkokeskus 2018: 7–9). Sanaston osalta mittarin arviointikriteerit kohdistuvat muun muassa sanojen tuttuuteen, sanojen selittämiseen, toistoon, sanoihin viittaamiseen, kuvalliseen kieleen, lukuihin ja lyhenteisiin (Selkokeskus 2018: 9). Kielen rakenteesta arvioidaan muun muassa sanojen taivutusta ja johtamista sekä lause- ja virkerakenteita (Selkokeskus 2018: 11–13). Tekstin visuaalisuuden näkökulmasta mitataan muun muassa taittoa, kappalejakoja, kirjaintyyppiä ja -kokoja sekä kuvia (Selkokeskus 2018: 13–15).

Selkomittaria ohjataan käyttämään seuraavasti: 1) Lue arvioitava teksti läpi ja kirjoita sanallinen yleisarvio tekstin selkokielisyydestä; 2) Tarkista teksti yksityiskohtaisesti merkitsemällä jokaisen osion alla lueteltuihin tekstipiirteisiin a) + jos väittämä pitää paikkansa tekstissä, b) - jos väittämä ei pidä paikkaansa tekstissä ja c) 0 jos väittämä ei ole olennainen tässä tekstissä; 3) Arvioi osion selkokielisyys tekstipiirteille annettujen merkintöjen pohjalta numerolla a) 3 jos pääosa osion alla luetelluista tekstipiirteistä täyttää selkokriteerit (+), b) 2 jos noin puolet osion alla luetelluista tekstipiirteistä täyttää selkokriteerit (+/-) tai c) 1 jos kaikki tai pääosa osion alla luetelluista tekstipiirteistä ei täytä selkokriteerejä (-). Teksti on hyvää selkokieltä, jos kaikkien osioiden keskiarvo on enemmän kuin 2,5; jos kaikkien osioiden keskiarvo on 2–2,5, teksti on melko lähellä selkokieltä, mutta vaatii vielä hiomista. Jos kaikkien

osoiden keskiarvo on alle 2, tekstiä ei voida pitää selkokielisenä. (Selkokeskus 2018: 3.) Selkomittaria on tähän mennessä sovellettu pääasiassa informatiivisiin teksteihin, mikä lienee seurausta saavutettavuuskysymyksestä (ks. Selkokeskus 2018: 2). Tutkimuksessani kokeilen Selkomittarin soveltuvuutta kaunokirjallisiin teksteihin.

Selkokielen kielitieteellistä tutkimusta Suomessa on tehnyt muun muassa Kulkki-Nieminen (2010), joka on tutkinut Selkouutisten selkokielisiä uutisia ja STT:n vastaavia yleiskielisiä uutisia ja verrannut niitä toisiinsa. Toisena aineistonaan hän on käyttänyt neljän selkokirjoittajan asiantuntijahaastatteluja, joita hän on suhteuttanut selkokirjoittamisesta annettuihin suosituksiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kielellisiä keinoja käytetään silloin, kun yleiskielisiä uutistekstejä muokataan erityisryhmille suunnatuiksi selkouutisiksi ja mitkä kielelliset valinnat ja ilmaisutavat erottavat yleiskielisen uutisen selkokielisestä uutisesta. Hän on myös lingvistisen analyysin avulla kuvannut selkokielistämistä kirjoitusprosessina ja määritellyt selkouutisen kielellisiä piirteitä ja viestinnällisiä tavoitteita. Tutkimustulosten avulla saatiin tietoa selkoversioiden erityispiirteistä ja selkoistamisesta kirjoitusprosessina. Yksi selkoversioiden erityispiirteistä on se, että kirjoitetun tekstin esitystapaa mukautetaan kohti puhuttujen tekstien ilmaisua. (Kulkki-Nieminen 2010: 13, 15, 222–225.)

Mukauttamisen lähtökohtana Kulkki-Nieminen on pitänyt tekstin tarkkaa lukemista, minkä pohjalta tehdään analyysi ja tulkinta. Hän on esittänyt, että mukauttajan huomiota kiinnitetään erityisesti tekstin sisältöön, sanastoon, lauserakenteisiin ja lauseiden pituuteen sekä tekstiin kokonaisuutena. Selkokirjoittamisesta annetuissa suosituksissa korostuvat tutkimuksen mukaan havainnollisuus, johdonmukaisuus ja loogisuus, ja näiden periaatteiden avulla ohjataan erityisesti asiatekstien selkoistamista. Kulkki-Nieminen on todennut, etteivät suositukset sovi yhtä hyvin kaikenlaisten tekstilajien selkoistamiseen. Haastattelujen perusteella niitä pidettiin tarpeellisina, mutta niistä katsottiin olevan hyötyä lähinnä aloittelevalle selkokirjoittajalle. Tutkimuksen mukaan selkokirjoittamisen suosituksissa vaikeaselkoisuus on merkityksiä koskeva piirre ja vaikeaselkoisuuden merkkejä nimetään tekstin, lauserakenteiden ja ilmausten tasolta. Tekstin ymmärrettävyyteen vaikuttaa heikentävästi se, jos merkityksiä on vaikea tulkita tai jos merkitykset ovat osin ristiriitaisia. Selkoversioissa merkityspiirteitä karsitaan, mikä näkyy tekstin kokonaisrakenteessa ja lauserakenteissa esimerkiksi niin, että käsitteet ovat havainnollisempia ja konkreettisempia, lausekkeiden määriteketjuja on purettu ja teemankulussa käytetään niin sanottua pysyvää teemaa. (Kulkki-Nieminen 2010: 209–210, 222–226.)

Kaunokirjallisuuden puolelta satujen selkokielisiä keinoja on tutkinut Viljakainen (2021), joka on tarkastellut saksasta suomen kieleen käännettyjä yleiskielisiä Grimmin klassikkosatuja, Ruususta, Punahilkkaa ja Tuhkimoa, ja

samoista saduista tehtyjä suomenkielisiä lasten selkokirjoja. Viljakainen on käyttänyt kvantitatiivista vertailevaa metodia tekstin kielellisten piirteiden analysoimiseen, ja hän on tehnyt analyysia keskittyen satujen pituuteen, virkerakenteisiin, pää- ja sivulauseiden käyttöön sekä lauseenvastikkeiden ja synonyymien esiintymiseen. Kielellisten piirteiden lisäksi hän on tarkastellut satujen kuvitusta sosiosemiotittisen analyysin avulla. Viljakainen on myös pohtinut sitä, kuinka satujen selkomukautukset noudattavat selkokirjoittamisesta laadittuihin ohjeisiin. Tulokset osoittavat selkosatujen olevan pituudeltaan yleiskielisiä satuja selvästi lyhyempiä, selkosatujen virkkeiden olevan yleiskielisten satujen virkkeitä selkeämpiä ja lyhyempiä, synonyymien käytön olevan selkosaduissa yleiskielisiä satuja harvinaisempaa ja kuvituksen huomattavasti selkeämpää. Havaintojensa perusteella hän toteaa tarkastelemiensa selkosatujen noudattavan selkokirjoittamiseen laadittuja ohjeita. (Viljakainen 2021: 43–44.)

Vertailevaa tekstianalyysia osana omaa työtään on tehnyt myös Vasile (2021), joka on tarkastellut eri kielitaitotasoilla olevien S2-aikuisopiskelijoiden luetun ymmärtämistä historian oppikirjatekstistä, joka on kirjoitettu yleis- ja selkokielellä. Yleis- ja selkokielisten tekstiosuuksien samankaltaisuuksien ja erojen lisäksi Vasile on analysoinut sitä, millä tavalla S2-oppijat ymmärtävät selkokielistä tekstiä verrattuna yleiskieliseen tekstiin ja miten S2-oppijat kokevat selkokielisen tekstin verrattuna yleiskieliseen tekstiin. Luetun ymmärtämisen mittaamiseen Vasile on käyttänyt monivalintakysymyksiä, ja opiskelijoiden näkemyksiä hän on pyrkinyt tuomaan esiin strukturoiduilla ryhmähaastatteluilla. (Vasile 2021: 2, 13–16.)

Vasilen tutkimien tekstien selkokieliset osuudet olivat suurimmaksi osaksi kielellisesti yksinkertaisempia tiettyjen rakenteiden, kuten partisiippien ja lauseenvastikkeiden, sekä sanaston, esimerkiksi kielikuvien puuttumisen, osalta. Toisaalta pyrkimys yksinkertaiseen ja lyhyeen tekstiin toi selkokielisiin osuuksiin ajoittain sisällöllisiä aukkoja, jotka ilmenivät esimerkiksi virkkeiden välisiä yhteyksiä osoittavien konjunktoiden puutteena. Osallistujilla teetetyt lukutestit perusteella A2-kielitaitotason opiskelijat saivat eniten oikeita vastauksia kysymyksiin, jotka oli tehty selkokielisten tekstiosuuksien pohjalta – selkokielestä oli siis heille selkeästi hyötyä. Tutkimuksen mukaan selkokieli auttoi myös B1-tasoisia opiskelijoita, joskaan ei niin paljon kuin heikomman kielitaitotason opiskelijoita, mutta B2-tasoisille opiskelijoille selkokielestä ei näyttänyt olevan ainakaan huomattavaa apua. Vasilen tutkimuksen tulokset noudattavat Selkokeskuksen arviota siitä, kuka selkokielestä hyötyy: selkokieli hyödyttää selvästi enemmän alkeistason kuin korkeamman taitotason suomen kielen puhujia. (Vasile 2021: 40–42.)

Omassa tutkimuksessani pyrin tekstintutkimuksen ja Selkomittarin (Selkokeskus 2018) avulla kytkemään oppijoiden havainnot novelleista selkokielisen tekstin piirteisiin. Tällä tavalla suhteutan havainnon kaunokirjallisesta tekstistä

teoreettiseen kielitietoon. Tämä on tärkeää, sillä tieteellistä tutkimusta selkokielestä tarvitaan lisää (Leskelä 2019: 290).

3.3.3 Selkokirjallisuus Suomessa

Selkokirjat ja selkotunnus

Selkokirjat ovat helpompia kuin tavalliset kirjat.

Niissä käytetään helppoja sanoja ja lauseita.

Selkokirjat sopivat kaikille,

joille lukeminen on vaikeaa.

Tunnistat selkokirjat selkotunnuksesta.

(Selkokeskus 2020: 3.)

Selkokirjat (eng. *easy-to-read books*; sve. *lättlästa böcker*) ovat konkreettinen tapa vaikuttaa lukutaitoon (Hintsala, Kara, Tiililä & Heiskanen 2021). Selkokirjassa erilaista verrattuna **yleiskieliseen** kirjaan ovat sanat, rakenteet ja pituus (Männikkölahti 2022a). Selkokirjoja eli selkokielellä kirjoitettuja kirjoja on julkaistu Suomessa 1980-luvun alusta lähtien, ja vuosikymmenten aikana selkokirjallisuus kirjallisuudenlajina on vakiinnuttanut paikkansa suomalaisen kirjallisuuden kentällä (Leskelä 2019: 274). Selkokirjoja on olemassa kahdenlaisia: joko suoraan selkokielellä kirjoitettuja tai alkuperäisteoksista selkokielelle mukautettuja (Leskelä 2019: 275). Esimerkkinä suoraan selkokielellä kirjoitetuista kaunokirjallisista teoksista on Sanna-Leena Knuutilan suomalaisen naisen elämästä kertova trilogia: *Ne lensivät tästä yli* (2017), *Minä odotan sinua* (2018) ja *Jäätäneet tiet* (2020) (Knuutila 2021). Yleiskielestä selkokieleen mukautetuista eli selkomukautetuista kaunokirjallisista teoksista esimerkiksi ovat Hanna Männikkölahden selkomukauttamat *Eve Hietamiehen teokset* *Yösyöttö* (2019), *Tarhapäivä* (2020) ja *Hammaskeiju* (2021) (Männikkölahti 2021). Kaunokirjallisuuden lisäksi Suomessa julkaistaan monipuolisesti myös selkokielistä tietokirjallisuutta. Uusia selkokielistä tietokirjoja ovat muun muassa *Pertti Rajalan 50 keksintöä, jotka muuttivat maailmaa* (2021), *Katariina Pontevan Pakkokeräily kuriin* (2021) ja *Seija Niinistö-Samelan Terveelliset marjat* (2021) (Selkokeskus 2021a).

Suurin osa selkokirjoista julkaistaan edelleen fyysisinä, painettuina kirjoina. Jonkin verran selkokirjoja julkaistaan myöskin sähköisinä e-kirjoina, verkkokirjoina ja äänikirjoina. Myös pistekirjat ja koskettelukirjat kuuluvat saavutettavaan kirjallisuuteen. Suomen selkokirjatuotanto on toistaiseksi ollut melko vähäistä:

Suomessa on julkaistu yhteensä noin 400 nimekettä, kun taas esimerkiksi Ruotsissa tuhannen selkokirjanimekkeen raja on ylitetty jo vuosia sitten. Syynä tähän on esimerkiksi se, että selkokirjojen kirjoittaminen, julkaiseminen ja markkinoiminen vaatii erityisosaamista eivätkä monet ammattikirjailijatkaan koe olevansa riittävän taitavia selkokirjoittamiseen. Toinen suuri syy selkokirjojen vähyyteen on se, että Suomessa selkokirjoja tuskin julkaistaisiin ilman valtionavustusta. Suomessa selkokirjallisuuden valtionavustusta myöntää opetus- ja kulttuuriministeriö, ja avustuksen jakamisesta vastaa Selkokeskuksen yhteydessä työskentelevä selkokirjatyöryhmä. Lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriö myöntää kirjastojen selkokirjahankintoihin vähälevikkisen kirjallisuuden tukea. Selkokirjallisuudelle myönnetään selkotunnus, josta selkokirjat on helppo tunnistaa.



Kuva 1: Selkokeskuksen myöntämä selkotunnus on tae siitä, että julkaisu on selkokielineen (Kehitysvammaliitto 2017).

Selkokielistä kaunokirjallisuutta julkaistaan enemmän kuin tietokirjallisuutta. Kaunokirjallisista teoksista noin puolet on selkomukautuksia ja noin puolet jo alun perin selkokielelle kirjoitettuja. Suoraan selkokielelle kirjoitetuista teoksista on esimerkkinä Tuija Takalan Hyvä päivä, joka on julkaistu vuonna 2018. (Leskelä 2019: 274–277.) Hyvä päivä -novellikokoelma on myös usein suomen kielen oppijan ensimmäinen selkokielineen kirja, jonka hän lukee (Männikkölahti 2022a), mikä kertoo hyvin teoksen suosiosta.

3.3.4 Tuija Takala ja Hyvä päivä

Tässä tutkimuksessa luetut novellit ovat peräisin Tuija Takalan Hyvä päivä -novellikokoelmasta. Hyvä päivä on Opikkeen kustantama novellikokoelma, jota kirjoittaja (Takala 2018b) itse kuvailee seuraavasti:

Hyvä päivä on kirja,
jossa on 28 novellia.
Novellit ovat lyhyitä tarinoita.
Vain kaksi sivua riittää yhteen novelliin.
Niissä kirjan henkilöt huomaavat,
että jokin asia arjessa muuttuu.
Siitä voi seurata hyvä päivä.

Kirjassa on esimerkiksi tarina pojasta,
jolta on rahat loppu.
Sitten tapahtuu jotain yllättävää.
Yksi kirjan henkilö saa postikortin,
joka muuttaa kaikki suunnitelmat.
Ja mitä tapahtuu sen jälkeen,
kun vanha nainen pudottaa ostokset?

Kirjoitin *Hyvä päivä* -kirjan selkosuomeksi.
Kirjan kieli on siis helppoa.
Siksi kirjaa voivat lukea myös he,
jotka opettelevat suomea.
Kirja sopii myös heille,
jotka jaksavat lukea vain vähän.

Selkokieli ei rajaa ketään pois.
Näitä novelleja voivat lukea kaikki,
joita kiinnostaa elämän ihmettely.

Vaikka novellit ovat lyhyitä,
niistä voi löytää monia asioita.
Ne voivat huvittaa ja virkistää,
tai ne herättävät ajatuksia ja tunteita.
Toivon niin.

Millainen päivä on sinulle hyvä?
Ehkä se on sellainen päivä,
jolloin luet novelleja kirjasta *Hyvä päivä*.

Hyvä päivä -kokoelman novellit kertovat siis henkilöiden arjesta, jossa tapahtuu jokin muutos, ja tästä muutoksesta seuraa jotakin hyvää. Novellit ovat noin kahden sivun mittaisia, joten ne sopivat hyvin selkolukijalle, joka ei välttämättä jaksaa lukea kerralla suurta määrää tekstiä (Leskelä 2019: 277). Tutkimukseni osallistujat olisivat todennäköisesti jaksaneet lukea myös pidempää tekstiä, mutta yhden opetuskerran pituuden (75 min) huomioiden, parin sivun novellit olivat relevantti valinta. Novellien taso vastaa pääpiirteissään selkokielen perustasoa (Takala 2022). Molemmissa novelleissa kieli on kaunokirjallisuudelle ominaisella tavalla kuvailevaa, ja teksteissä käytetään metaforia ja kuvailevia ilmauksia.

Kokoelman novelleissa minua viehätti myös novellien ilmentämä monikulttuurisuus, joka kuvataan oivallisesti osana tavallista arkea ja jokapäiväisten asioiden ihmettelyä. Novellissa Jää mieshenkilö ihmettelee jäätä, josta hän on kyllä lukenut, mutta vasta nyt hän näkee kaiken sen omin silmin ja pääsee kokemaan, miltä tuntuu ottaa ensimmäinen askel jäälle. Sauna-novellissa kiistellään siitä, millainen

sauna on paras. Novellin päähenkilö Liisa uppoutuu muistoon lapsuutensa saunasta ja saa muiston avulla oivalluksen parhaasta saunasta. Varsinkin novellissa Jää tekstin tapahtumat ja päähenkilö edustavat S2-oppijoiden taustoja ja kokemuksia, ja tällainen kulttuurinen merkityksellisyys kiinnittää lukijoiden huomion (ks. Faux & Watson 2020: 128–129). S2-lukijat voivat tällöin samaistua novelliin ja vaikkapa verrata omaa lähtökulttuuriaan tai ainakin elinympäristöään nykyisen asuinmaansa kulttuuriin ja elinympäristöön. Näin luetusta voi syntyä mielenkiintoista keskustelua, ja opettajan antaessa opiskelijoille mahdollisuuden tuoda lukemiseen mukaan omia aikaisempia tietojaan ja henkilökohtaisia kokemuksiaan voidaan opiskelijoita houkutella lukemisen maailmaan (Woodruff & Griffin 2017: 115). Lukemaan innostaminen onkin yksi tärkeimmistä syistä siihen, miksi halusin opetuskokeiluni toteuttaa. Seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin opetuskokeiluni tavoitteita, kulkua ja sisältöjä.

4 OPETUSKOKEILU

Toteutin opetuskokeilun aikuisten perusopetuksen S2-päätövaiheen kurssilla s28 Kaunokirjalliset tekstit tutuiksi. Opetuskokeilun tavoitteena oli tutustuttaa maahanmuuttajataustaiset opiskelijat selkokielelliseen kaunokirjallisuuteen ja sen lukemiseen sekä vahvistaa heidän positiivista käsitystään itsestään lukijana. Kirjallisuus on kieltä, ja kuten Turun yliopiston Viola Parente-Čapková'n johtamassa Tuntemattomalla päähän -hankkeessa, myös tässä opetuskokeilussa oli ajatuksena kaunokirjallisuuden hyödyntäminen suomen kielen opetuksessa aikaisempaa enemmän ja monipuolisemmin kuin ennen (ks. Jytilä 2020). Opetuskokeilun tavoitteet olivat linjassa kurssin opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden ja sisältöjen kanssa: tutustutaan kaunokirjallisuuden eri lajeihin sekä tekstien kielellisiin piirteisiin; luetaan kaunokirjallisia tekstejä ja tutustutaan niiden tekstilajipiirteisiin; käsitellään muutamia kaunokirjallisia tekstejä syventäen, esimerkiksi novelleja; aktivoidaan opiskelijaa omaehtoiseen lukemiseen; ohjataan opiskelijaa tutustumaan suomalaiseen kulttuuriin ja kirjallisuuteen; ja autetaan opiskelijaa vakiinnuttamaan myönteistä käsitystä itsestään lukijana (ks. ePerusteet 2018g).

Kurssilla opiskeltiin verkkovälitteisesti Microsoft Teamsissa korona-ajan vaatimusten mukaisesti. Tulin ryhmän opettajaksi kesken kurssin sen jälkipuoliskolla, ja tällöin käsitelimme ensimmäiseksi kirjallisuuden lajeja - kauno- ja tietokirjallisuutta - sekä kirjallisuuden eri käsitteitä, joiden avulla kirjallisuudesta voidaan keskustella (ks. kuva 1: opetuskerta 1). Tämän jälkeen opiskeltiin genrenä proosaa, luettiin Aisopoksen faabeli Kettu ja korppi ja kirjoitettiin sadun tyypillisten piirteiden avulla oma satu (2-3). Sitten opiskelimme lyriikkaa ja kielikuvia, ja luimme Elina Karjalaisen runon Ihmiset tahtovat kaikenlaista ja Juice Leskisen runon Kaksi rosvoa aavikolla. Lisäksi kuunneltiin Pariisin kevään Kesäyö-kappale, luettiin sen sanoitukset ja eriteltiin niitä runoanalyysin käsitteiden avulla (4). Jotta opiskelijat oppivat soveltamaan oppimaansa, he kirjoittivat myös oman runon, jossa kriteerinä

oli muun muassa se, että runossa esiintyvät riimi ja kielikuva (5). Koska kurssilla opiskeltiin kuvailevaan kieleen liittyviä asioita, mielestäni oli kiinnostavaa nähdä, tarttuvatko opiskelijat novelleja lukiessaan näihin kielellisiin seikkoihin.

Ennen varsinaista opetuskokeilua annoin ryhmälle yleistä tietoa tutkimuksesta ja kerroin lisää omasta tutkimuksestani. On eettisesti perusteltua kertoa tutkimuksen osallistujalle, mitä aihetta tutkimus ja tutkimukseen sisältyvä haastattelu koskee (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: alaluku 3.1). Keskustelimme yhdessä myös tutkimukseen suostumisesta ja tutkimuksen vapaaehtoisuudesta. Annoin opiskelijoiden esittämille kysymyksille runsaasti tilaa, ja he saivat myös mietintäaikaa, jotta voivat pohtia halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Sain tutkimusluvut kuudelta opiskelijalta noin viikon kuluttua, ja tutkimukseeni osallistui kuusi opiskelijaa, joille annoin peitenimet Amir (A), Marcus (M), Noah (N), Kaleema (K), Omran (O) ja Faizah (F). Opillaitoksen myöntämä kirjallinen tutkimuslupa oli saatu jo aiemmin.

Kun tutkimusluvut olivat kunnossa, oli varsinaisen opetuskokeilun vuoro. Toteutin tutkimukseni osana normaalia opetuskertaa, mutta tutkimukseen osallistuminen ei ollut edellytyksenä opetukseen osallistumiselle. Kuvassa 2 ovat aikajanalla kaikki kahdeksan opetuskertaani.



Kuva 2: Edellä kuvaamani kurssin jälkipuoliskon suunnitelma: varsinainen opetuskokeilu lihavoituna punaisissa laatikoissa.

Opetuskokeiluun oli varattu kolme opetuskertaa (6, 7 ja 8), joista jokainen oli 75 minuutin mittainen. Ensimmäisellä kerralla näistä kolmesta (6) käsiteltiin opiskelijoiden kanssa proosan lukemista ja kaunokirjallisten tekstien tulkinnan ja analyysin perusteita. Konkretisoin opiskelijoille myös yleiskielen ja selkokielen eroja Eve Hietamiehen yleiskielisen ja Hanna Männikkölähden selkomukauttaman Yösyöttö-romaanin katkelmien avulla. Opetuskerran lopuksi annoin ryhmälle kotitehtäväksi lukea Tuija Takalan novellin nimeltä Jää. Novelli oli kahtena kuvana

Word-tiedostossa, jonka lähetin opiskelijoille, ja kuvien yhteydessä oli ohjeet kirjalliseen tehtävään (ks. kuva 3).

1. Lue novelli *Jää*.

2. Kun olet lukenut novellin:

A. Merkitse novelliin, mikä tekstissä oli helppoa ymmärtää.
Jos et osaa tehdä merkintöjä suoraan novelliin, voit myös ottaa kuvan siitä kohdasta, mikä oli sun mielestä helppo.
Tai sitten voit kirjoittaa vihkoon, mikä oli sun mielestä novellissa helppoa ymmärtää.

B. Merkitse novelliin, mikä tekstissä oli vaikeaa ymmärtää.
Jos et osaa tehdä merkintöjä suoraan novelliin, voit myös ottaa kuvan siitä kohdasta, mikä oli sun mielestä vaikea.
Tai sitten voit kirjoittaa vihkoon, mikä oli sun mielestä novellissa vaikeaa ymmärtää.

3. Lähetä vastaukset opettajalle viestillä Teamsiin tai sähköpostiin viimeistään
päivämäärä ennen seuraavaa opetuskertaa.

Kuva 3: Kirjallinen tehtävänanto.

<p>Meri on jäässä. Jäällä kävelee ihmisiä ja muutama hiihtää.</p> <p>Kalastajat poraavat jäähän aukkoja ja istuvat sitten avantojen vieressä. Siinä he onkivat kaloja, pilkkivät. Kalastajien liike näkyy rannalle: jokaisen onkijan käsi nousee ylös ja alas. Silloin ongen koukku heiluu jään alla vedessä ja houkuttelee kaloja tarttumaan koukkuun. Liike näyttää kutsulta: tule tänne.</p>	<p>- Teksti oli tosi helppa ymmärtää <u>esim</u> :</p> <ul style="list-style-type: none">• He , Sinä , Meri , Jäässä , Ihmisiä , Käsi ,• Ja , Istuvat , sitten , Ylös ja alas , Näkyy ,• On , Tule tänne , Mies , Nyt , EI ole , jään , <p>- Tekstissä olivat vain 2 vhan vaikeat ymmärtää </p> <ul style="list-style-type: none">• Ongen , Virtaa ,
---	---

Kuva 4: Osallistujien esimerkkivastauksia kirjallisiin tehtäviin. Vasemmalla olevassa kuvassa osallistuja on merkinnyt sinisellä värillä ne kohdat, jotka hänen mielestään olivat helppoja ymmärtää; punaisella taas on merkitty ne kohdat, jotka olivat vaikeita ymmärtää.

Pyysin heitä lukemaan Jää-novellin ja merkitsemään tekstiin, mikä oli helppoa, mikä taas oli vaikeaa ymmärtää novellissa. Opiskelijoilla oli riittävä peruslukutaito, joten selkokielen novellin lukeminen onnistui heiltä hyvin. Lisäksi pyysin heitä lähettämään omat vastauksensa minulle ennen seuraavaa opetuskertaa. Osa opiskelijoista osasi tehdä merkintöjä suoraan novellikuviin, osa otti kuvia helpoista ja vaikeista kohdista, ja osa taas kirjoitti näistä vihkoon (ks. kuva 4).

Opetuskokeilun toisella opetuskerralla (7) haastattelin tutkimukseeni osallistuneita opiskelijoita ryhmässä, jonka jäsenenä olivat vain ne kuusi henkilöä, jotka osallistuivat tutkimukseen. Tallensin haastattelun Teamsissa (ks. luku 5.1). Samaan aikaan muut pienryhmät lukivat jo kotona luetun Jää-novellin uudestaan yhdessä ääneen ja tekivät luettuun novelliin liittyviä ryhmätehtäviä. Tehtäviä oli niin novellin lukemiseen kuin novellin sisältöönkin liittyen. Tässä hyödynsin myös Takalan tekemiä Hyvä päivä -kokoelman novelleihin liittyviä tehtäviä, jotka löytyivät kustantajan (Opik 2018) nettisivuilta.

Opetuskokeilun kolmannella opetuskerralla (8) annoin opiskelijoille tehtäväksi lukea Takalan Sauna-novellin vuorotellen ääneen ryhmässä. Tällä opetuskerralla yksi tutkimuksen osallistujista ei voinut osallistua oppitunnille, joten paikalla oli viisi osallistujaa. Sauna-novelliin he pääsivät tutustumaan siis ensi kertaa vasta ryhmässä, sillä halusin päästä tarkastelemaan sitä, kuinka he luovat yhdessä lukiessaan merkityksiä ja näin rakentavat ymmärrystä tekstistä kollektiivisesti. Tallensin Teamsissa ryhmäkeskustelun, jossa itse en ollut paikalla, sekä sen jälkeisen ryhmähaastattelun (ks. luku 5.1). Myös tällä kerralla kaikille ryhmille oli lisäksi tarjolla kustantajan tarjoamia novelliin liittyviä tehtäviä (Opik 2018). Ohjasin ryhmiä keskustelemaan novellista ääneen, sillä osallistavien tehtävänantojen ja merkitysneuvottelujen kautta oppija voi ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja sitoutua kognitiivisesti oppimisprosessiin, mikä on tärkeää kaikessa oppimisessa (ks. Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 410–412). Ryhmässä he toimivatkin keskenään lähinnä omilla kielillään, mutta keskustelussa esiintyi aina välillä myös suomenkielisiä sanoja.

Aalto ym. (2009: 412) ovat Cumminsia (2006) mukailleen esittäneet, että sisällöllisen aineksen ja kielen oppiminen on tehokkainta silloin, kun

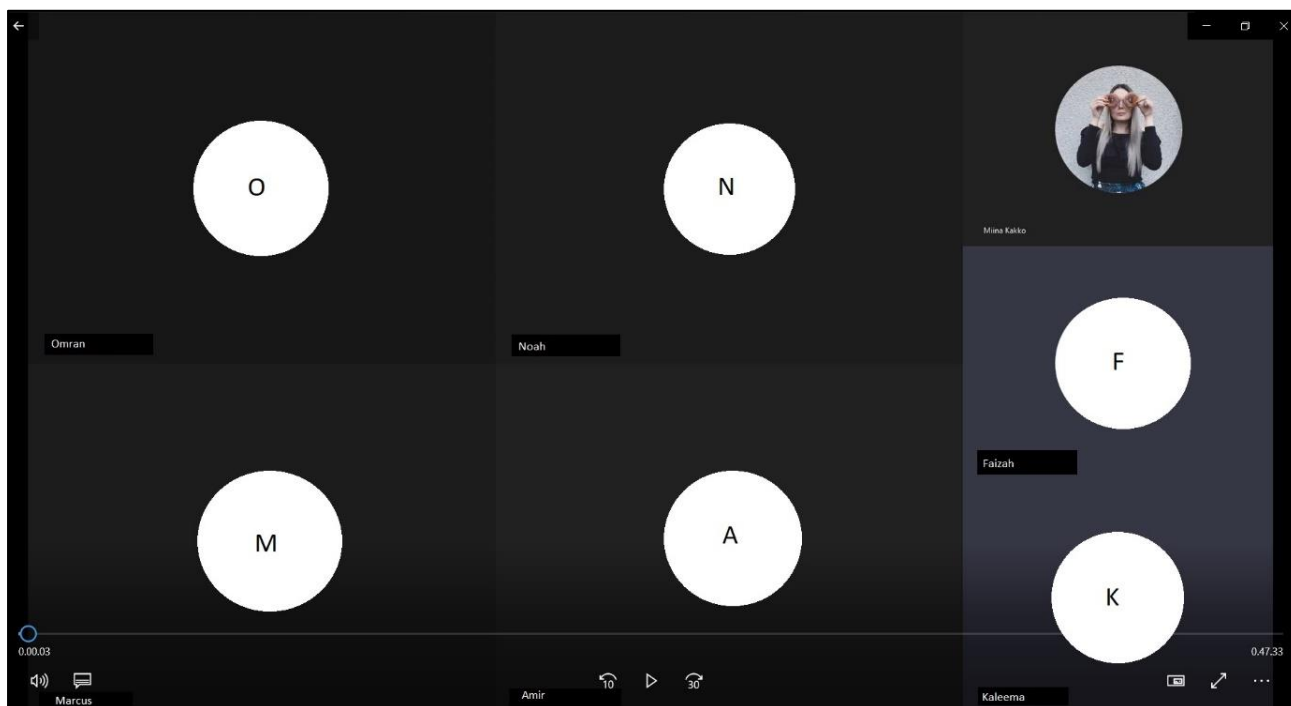
- oppimistehtävä on oppijalle kognitiivisesti tarpeeksi haastava ja hän saa siihen tarpeeksi tukea,
- oppija saa olla aktiivinen ja käyttää omaa kielellistä ja kulttuurista pääomaansa sekä kokea muiden kanssa tasavertaista omistajuutta ja tekijyyttä oppimisprosessiin ja sen lopputulokseen nähden, ja

- tehtävä edellyttää vuorovaikutusta muiden kanssa, jolloin oppija sosiaalistuu yhteisöön, rakentaa omaa identiteettiään osana yhteisöä, rohkaistuu käyttämään kieltä ja kehittää vuorovaikutuksessa tehtävän vaatimaa kielitaitoa.

Näitä periaatteita pyrin toteuttamaan opetuskokeilun sisällöissä ja toiminnassa. Annoin opiskelijoille tehtäväksi lukea novellin sekä itsenäisesti että ryhmässä tarjoten heille erilaisia ja tarpeeksi haastavia työskentelytapoja. Ryhmässä lukiessaan opiskelijat olivat koko ajan vuorovaikutuksessa muiden lukijoiden kanssa ja rakensivat novellin merkityksiä ja ymmärrystä yhdessä ryhmänä. Lisäksi keskustelimme novelleista vielä yhdessä, ja he saivat sekä minulta että toisiltaan tukea novellien lukemiseen ja ymmärtämiseen.

Opiskelijat saivat käyttää itsenäisesti ja ryhmässä lukiessaan tukena myös omia kieliään, jos he niin halusivat. Vaikka omia kieliä käytettiin, olen ottanut tutkimukseen mukaan vain suomenkielisen aineiston ja rajannut aineistostani pois ne osat, joissa osallistujat keskustelivat vain omalla kielellään, koska niiden käännättämiseen ei ollut edellytyksiä. Omien kielten käytön sallimalla pyrin siihen, että saan heidät keskustelemaan novelleista edes omalla kielellään. Tässä toteutin myös kielitietoista pedagogiikkaa, koska monikielinen keskustelu mahdollisti kielten rinnakkaisen käytön oppimisen tukena. Näin he ryhmäkeskustelussa keskenään toimivatkin, mutta kun liityin mukaan keskusteluun, pääasiallinen keskustelukieli vaihtui suomeksi. Välillä opiskelijat toki neuvoivat toisiaan muilla kielillä. Opiskelijat olivat aktiivisia ja esittivät minulle paljon kysymyksiä liittyen esimerkiksi erilaisiin sanoihin ja kielikuviin. Saimme novelleista aikaan paljon mielenkiintoista keskustelua. Opiskelijoiden haastattelussa esiin tuomien kokemusten ja näkemysten valossa kollektiivinen lukeminen osoittautuikin varsin mielekkääksi työskentelytavaksi.

Luetusta keskusteleminen sujui hyvin, vaikka työskentelimme verkkovälitteisesti Teamsissa. Kuvassa 5 on haastattelutallenteesta otettu, jossa näkyy keskustelunäkymä.



Kuva 5: Manipuloitu kuvankaappaus Teamsin keskustelunäkymästä.

Osallistujat avasivat mikrofoninsa rohkeasti keskustelujen ajaksi, ja jokainen osallistui keskusteluun. Osallistujat kuitenkin pitivät videonsa kiinni haastattelujen ja keskustelujen ajan, mikä tietenkin vaikuttaa vuorovaikutukseen. Esimerkiksi nonverbaalinen eli sanaton viestintä (ilmeet, eleet jne.) ei ole tällöin näkyvää, ja tämä voi tuottaa ongelmia keskinäisen ymmärryksen luomisessa. Kuvankaappauksesta (kuva 5) poiketen minulla oli video auki silloin, kun keskustelimme yhdessä. Osallistujien oli tärkeää nähdä minut, sillä esimerkiksi novellien ongelmakohtia havainnollistin paljon demonstroimalla elein ja ilmein. Opetuskokeiluun palaan aineistonkeruun esittelyn yhteydessä seuraavassa luvussa.

5 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimusaineistoni olen kerännyt toteuttamassani opetuskokeilussa (ks. luku 4), jossa osallistujat lukivat ensimmäisen novellin, Jään, itsenäisesti ennen kuin haastattelin heitä ryhmässä. Tämän jälkeen osallistujat lukivat toisen novellin, Saunan, ääneen yhdessä ryhmässä ja keskustelivat novellista. Lukemisen jälkeen haastattelin osallistujia uudelleen ryhmässä.

Aineistoni ensimmäinen osa koostuu opetuskokeilun aikana toteutetuista ryhmähaastatteluista ja -keskustelusta. Toinen osa tutkimusaineistosta koostuu kahdesta Tuija Takalan novellista, Jäästä ja Saunasta, jotka luettiin opetuskokeilun aikana. Osallistujien havaintoja ja ajatuksia pyrin nostamaan aineistosta esiin sisällönanalyysin keinoin. Novelleja analysoin tekstintutkimuksen keinoin, ja analyysin työkaluna käytän Selkokeskuksen (2018) Selkomittaria. Kollektiivisen ymmärryksen rakentumista tarkastelen fokusryhmäanalyysin avulla.

5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja aineisto

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia aikuisten maahanmuuttajien perusopetuksen päättövaiheen opiskelijoilla on selkokielen kaunokirjallisuuden lukemisesta. Varsinaiset tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä S2-oppijat lukevat omalla kielellään ja suomeksi?
2. Miten S2-oppijat kokevat selkokielisten novellien lukemisen?
 - Mihin asioihin he tekstissä tarttuvat ja miten? Millaisia nämä tekstijaksot ovat?

- Miten he rakentavat ymmärrystä tekstistä yksilöllisesti ja kollektiivisesti?
 - Miten he luonnehtivat lukukokemusta eri kohdissa ja kokonaisuudessa?
3. Millä tavoin S2-oppijoiden havainnot novelleista kytkeytyvät Selkomittarin kirjoitetun selkokielen kriteereihin?

Selkotekstin piirteitä suhteessa oppijoiden kokemuksiin ja havaintoihin erittelen tekstintutkimuksen avulla, ja pyrin analyysissäni suhteuttamaan nämä havainnot Selkokeskuksen (2018) Selkomittarin kriteereihin (Selkomittarin kriteereistä ks. luku 3.3.2).

Aineistonani on tallennettuja ryhmähaastatteluja ja -keskusteluja sekä kaksi novellittekstiä. Aineistoni ensimmäisen osan keräsin puolistrukturoidun ryhmähaastattelun ja ryhmäkeskustelun avulla videoneuvottelupalvelu Microsoft Teamsissa opetuskokeilun aikana (opetuskerrat 7 ja 8). Tallensin ryhmähaastattelut ja -keskustelut Teamsissa, ja tallennettua haastatteluaineistoa kertyikin noin 1 h 40 min. Tutkimuksessa on tarkoitus kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia, joten aineistonkeruun metodiksi valitsin teemahaastatteluksi kutsutun tutkimushaastattelutavan (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018: 27–51), jota myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi kutsutaan (Tuomi & Sarajärvi 2018: alaluku 3.1.1). Tällaisen haastattelun etuna on se, että kysymyksiä voidaan tarkentaa ja syventää osallistujien vastauksiin perustuen ja haastattelijalla on mahdollisuus toistaa ja selventää kysymyksiä sekä keskustella niistä osallistujien kanssa (ks. em. luku 3.1.1). Keskustelu osallistujien kanssa ja heidän kokemustensa kuuleminen on tärkeää, sillä tarkoituksenmukaisen opetuksen tulee olla oppijälähtöistä, ja tällaisen opetuksen pohjana toimii tietenkin tieto oppijoiden kokemuksista. Haastattelut toteutettiin ja keskustelut käytiin pienryhmässä osana opetuskokeilua.

Haastattelut toteutettiin suomeksi eli osallistujien toisella kielellä. Osallistujien suomen kielen taidon taso Eurooppalaisen viitekehyksen avulla arvioituna oli noin A2 (ks. esim. OPH 2022), mutta tietenkin ryhmänsisäistä hajontaa oli molempiin suuntiin. Lisäksi aineistonani on myös ryhmän keskinäistä keskustelua, jossa itse en ole paikalla. Aineistoa analysoidessani huomioin toisella kielellä tehtävän haastattelun problematiikan, johon liittyy aina tulkinnanvaraisuutta, sillä asioiden kielentäminen toisella kielellä ei yleensä ole niin tarkkaa kuin omalla äidinkielellä. Aineiston kerääminen videovälitteisesti Teamsissa vaikuttaa myös vuorovaikutukseen, mikä luonnollisesti voi vaikuttaa haastatteluun. Videovälitteisessä vuorovaikutuksessa kommunikointi yksilöiden välillä on erilaista esimerkiksi niin katsekontaktin, puheenvuoron ottamisen kuin toisen puheenvuoron vastaamisenkin kannalta, ja koska tutkimuksen osallistujilla ei ollut kameroita auki, muiden kuin tutkija-opettajan nonverbaalinen vuorovaikutus jäi

näkymättömäksi. Myös haastateltavan tietotekniset valmiudet voivat vaikuttaa siihen, kuinka aktiivinen hän on haastattelutilanteessa. Tutkimukseni osallistujien tietotekniset taidot olivat riittävät, sillä jokainen osasi toimia Teamsissa ja esimerkiksi ottaa puheenvuoron avaamalla mikrofonin.

Teamsissa toteutettujen ja tallennettujen haastattelujen etuna oli se, että haastattelujen aikana käytin näytönjakoa (eng. *screen sharing*), jotta kaikki osallistujat pystyivät seuraamaan, missä kohtaa novellia olimme menossa. Haastattelutallenteita tarkastellessani pystyin siis tutkimaan suoraan videokuvasta, mistä novellin kohdasta keskustelimme osallistujien kanssa. Tämä varmisti aineiston analyysin luotettavuutta. Rajasin tallentamani aineiston niihin kohtiin, joissa puhutaan suomea. Rajaamani haastatteluaineiston litteroin sanatarkasti, mutta joissakin kohdissa käyttäen myös tarkempaa, foneettisempaa merkintätapaa. Litteroidessani säilytin haastatteluaineistossa esiintyvän epäröinnin, ilmausten kielellisen horjunnan ja muut erityispiirteet. Näin pyrin välttämään liian suorien omien päätelmien tekemisen. Litteroitua aineistoa kertyi noin 27 sivua, ja aineistoesimerkeistä olen lihavoanut analyysin kannalta keskeisiä puheen jaksoja sekä kursivoanut novellitekstin keskeisiä osia. Kaikki käyttämäni litterointimerkintätavat ovat nähtävissä liitteessä 1.

Litteraatio on aina tekijänsä tekemien havaintojen ja valintojen tuote, ja litterointiin liittyy aina tulkintaa. Litteroija tulkitsee aineiston kanssa työskennellessään sitä ainakin kolmella tavalla: havainnoijana, kulttuurin jäsenenä ja tutkijana. Havainnoijan kyky huomioida informaatiota rajaa siitä osan pois. Kulttuurin jäsenenä tulkintoja tehdään esimerkiksi siitä, mitä puhuja sanomallaan tarkoittaa. Tutkija tulkitsee aineistoa tutkimuksellisen relevanssin näkökulmasta: onko sanottu esimerkiksi omalle tutkimukselle olennaista vai tutkimukseen liittymätöntä ja niin edelleen. Tästä syystä hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti pyrin tulkinnan läpinäkyvyyteen ja tuon esille tiedon tulkinnan mahdollisista vaikutuksista analyysiin. (Ks. Ruusuvoori 2010: 424–431; Nikander 2010: 432–445.)

5.2 Aineiston analyysimenetelmät

5.2.1 Sisällönanalyysi

Käytän haastatteluaineiston analyysiin sisällönanalyyttistä menetelmää. Laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmässä sisällönanalyysissa keskitytään siihen, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto kertoo (Vuori 2021). Laadullinen sisällönanalyysi perustuu tutkijan tekemälle koodaukselle, jonka avulla hän tunnistaa ja nimeää aineistosta löytyneitä sisällöllisiä elementtejä (Vuori 2021).

Sisällönanalyysillä on mahdollista luoda aineistoon selkeyttä, jotta tutkittavaa ilmiötä voidaan tarkastella mahdollisimman selkeästi ja luotettavasti, ja sen tavoitteena voidaan nähdä olevan pyrkimys luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä – yleistettävään kuvaukseen ei kuitenkaan pyritä (Tuomi & Sarajärvi 2018: alaluku 3.1, alaluku 4.4.2).

Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä pyrin aineistoa lähilukemalla ja alkuperäistä aineistoa huolella läpikäyden nostamaan aineistosta esiin tutkimuskysymysteni näkökulmasta kiinnostavia asioita, kuten esimerkiksi sen, mitä osallistujat kertovat lukevansa omalla kielellään ja suomen kielellä tai mikä heitä auttoi ymmärtämään novellitekstiä itsenäisesti luettaessa. Selkeyttäkseni aineistoa tunnistin ja lajittelin osallistujien vastaukset esittämieni haastattelukysymysten alle, jotta niiden tarkastelu olisi mahdollisimman luotettavaa ja kattavaa. Tämän jälkeen pelkistin teemat, ja loin niistä kategorioita. Tekemäni sisällönanalyysin avulla tutkimuksessani ei kuitenkaan ole tarkoituksena luoda yhtä yleistettävää kuvausta vaan pikemminkin tarkastella erilaisia tapoja, joilla asioita kuvataan.

5.2.2 Tekstintutkimus ja Selkomittari

Osallistujien havaintoja novelliteksteistä suhteutin niihin havaintoihin, joita tekstintutkimuksen keinoin eli käytännössä Selkomittaria (Selkokeskus 2018; tässä tutkielmassa ks. luku 3.3.2) soveltaen tein itse teksteistä. Tekstintutkimuksen tavoitteena on ymmärrys siitä, millaisia kirjoitetut tekstit ovat ja miksi ne ovat juuri sellaisia kuin ovat; tekstintutkimuksen avulla voidaan saada tietoa esimerkiksi siitä, kuinka erilaisia sanoja ja kielioppia käytetään teksteissä ja millaisia rakenteita ja jäsentelytekniikoita teksteissä esiintyy (Virtanen & Hiidenmaa 2020: 831). Samankaltaisia asioita teksteistä arvioidaan myös Selkomittarin (Selkokeskus 2018) avulla, ja sitä voikin pitää yhtenä tekstintutkimuksen työkaluista.

Tein tekstintutkimusta aineistolähtöisesti eli ensin nostin haastatteluaineistosta esiin osallistujien havaintoja selkokielisistä novelliteksteistä. Eli tartuin haastatteluaineistossa esiintyvään kielelliseen toteutumaan, reaalistumaan (ks. Virtanen & Hiidenmaa 2020: 854). Tämän jälkeen pyrin kiinnittämään havainnot kirjoitetun selkokielen piirteisiin (ts. Selkomittarin kriteereihin). Analyysiluvussa käytän kriteeristä lyhennettä KR, jonka perässä on kyseisen kriteerin numero (esim. KR1).

Huomioitavaa on se, että Selkomittarilla ei toistaiseksi ole testattu kaunokirjallisia teoksia (Selkokeskus 2018: 2), joten minun on tarkastelussani pyrittävä soveltamaan mittaria novellin analyysiin. Mittarin avulla tekemäni arviot toimivatkin ikään kuin testiversioina, ja toivon, että niistä saadaan lisätietoa mittarin kehittämiseksi myös eri tekstilajien – esimerkiksi kaunokirjallisten tekstien –

vaatimusten pohjalta. Tämän tavoitteen myös Selkokeskus on kirjannut mittarin jatkokehittämisen tarpeeksi (Selkokeskus 2018: 2).

5.2.3 Fokusryhmäanalyysi

Lukemista voidaan pitää myös sosiaalisena tapahtumana. Tällöin toiminnassa keskeistä on yhteisen ymmärryksen luominen tekstistä. Aineistoni kohtia, joissa ymmärrystä rakennetaan kollektiivisesti, analysoin fokusryhmäanalyysin keinoin. Fokusryhmäanalyysissa tarkastellaan tietyn kohderyhmän vuoropuhelua jostakin asiasta (Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig 2007: 32, 38). Fokusryhmä nähdään dynaamisena kokonaisuutena, jossa yksilö ja ryhmä täydentävät toisiaan: ryhmäläiset puhuvat ja jakavat ajatuksia keskenään, mikä mahdollistaa yksilöiden oman ajattelun virittämisen ja uudet oivallukset heidän kuunnellessaan toistensa näkemyksiä fokuksessa olevasta aiheesta (Marková ym. 2007: 45–46). Fokusryhmäanalyysin kohteena olevasta ryhmästä käytetään usein englanninkielistä termiä *focus group*, mutta myös suomenkielistä fokusryhmä-vastinetta on käytetty (ks. esim. Vähäkangas 2020; Stevanovic & Weiste 2018). Käytän tutkimuksessani suomenkielistä termiä, sillä se on tärkeää suomenkielisen tieteen näkökulmasta (ks. esim. Valtioneuvosto 2021: 130–131; Heikkinen 2012b). Fokusryhmäanalyysi on yksi narratiivisen analyysin suuntauksista. Narratiivinen analyysi ja sen tuoma ymmärrys on luonteeltaan hyvin tulkitsevaa (ks. Freeman 2015: 29), ja erityisesti toisella kielellä toteutettujen haastattelujen analyysissa tulkinnanvaraisuus korostuu entisestään. Fokusryhmäanalyysi on siis ainakin osittain sidoksissa tutkijan omaan tulkintaan.

Aineistonani olevia ryhmähaastatteluja ja -keskusteluja tarkastellessani esiin nousi monia erilaisia tapoja, joilla osallistujat rakensivat kollektiivista ymmärrystä novelleista. Aineistolähtöisesti löytämäni tavat yhteisen ymmärryksen luomiseksi ovat seuraavanlaisia: 1) selittäminen, 2) materiaalisen oikea-aikaisen tuen käyttö, 3) neuvominen, 4) muiden kielten käyttö, 5) kokemukseen pohjautuvan tiedon jakaminen, 6) kysyminen, 7) toistaminen, 8) tarkistaminen ja 9) yhdessä pohtiminen. Näiden tapojen nimeämiseen olen etsinyt apua aiemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta (ks. Rohde, Chlubek, Holtappels, Schick & Schnuch 2018: 128–130; Strömmer 2017: 32; Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012: 247; Lilja 2010: 185; Vaarala 2009: 108, 140–141, 149; Sieppi 2008: 30–36; Suni 2008: 77, 137; Parviainen 2006: 165–167). Tekemääni fokusryhmäanalyysia esittelen enemmän analyysiluvun alaluvussa 6.4.2.

6 ANALYYSI

Analyysissäni tuon eri aineistotyyppettä yhteen ja valotan toisella kielellä lukemista eri analyysimetodien avulla. Kirjoitetun selkokielen kriteerit kulkevat läpi analyysin mukana. Päättänessä vastaan tutkimuskysymyksiin tiiviisti ja kootusti, vaikka analyysivaiheessa tarkastelenkin niitä limittäin. Luvussa 6.1 tarkastelen sitä, mitä genrejä osallistujat lukevat omalla kielellä ja suomeksi, luvussa 6.2 perehdyn siihen, millaisiin asioihin osallistujat novelleissa tarttuivat, ja luvussa 6.3 analyysin kohteena ovat ymmärryksen rakentamisen keinot, joita osallistujat käyttivät lukiessaan selkokielisiä novelleja.

6.1 Mitä osallistujat lukevat?

6.1.1 Genret, joita luetaan omalla kielellä

Opetuskokeilun tavoitteena oli tutustuttaa opiskelijat selkokieliseen kaunokirjallisuuteen, sillä kaunokirjallisuus jää usein kielen varjoon suomi toisena kielenä -opetuksessa. Amir (A) kertoi lukevansa omalla kielellään paljon erilaisia tekstejä. Omalla kielellä lukemistaan hän luonnehti seuraavasti: *niin paljon asiaa, lastenkirja, runoja, satuja, uutiset*. Myös Marcus (M) kertoi lukevansa omalla kielellään *runoja, kirjoja ja kaikki ja niiden lisäksi muun muassa sanomalehtii, mainoksia, uutisia, facebookissa ja muissa youtubessa esimerkiksi*.

Esim. 1 (opetuskerta 7)

01 T: - - no entä A (.) luetko sä sun omalla kielellä

02 A: kyllä joo opettaja

03 T: joo (.) mitä sä yleensä luet

- 04 A: **niin paljon asiaa (.) lastenkirja (.) runoja satuja uutiset**
 05 T: joo (.) paljon kaikenlaisia (.) runoja ja satuja (.) uutisia ja lastenkirjoja (.) joo
 06 A: joo
 07 T: joo (.) hyvä (.) hyvä hyvä (.) no M (.) luetko sä sun omalla äidinkielellä
 08 M: **joo toki (.) minä luen sanomalehtii (.) öö mainoksia (.) öö uutisia (.) facebookis-**
 09 **sa ja muissa youtubessa esimerkiksi**
 10 T: joo sosiaalisessa mediassa on paljon monenkielisiä asioita (.) kyllä (.) luetko sä
 11 kaunokirjallisuutta eli kirjoja tai runoja tai novelleja
 12 M: juu (.) **minä luen runoja kirjoja ja kaikki (.)** koska minä osaan lukemista kirjoit-
 13 tamista ja ymmärtämistä

Omalla kielellä lukemisessa painottuivat vapaa-ajan lukeminen ja sosiaaliset lukutapahtumat. Todennäköisesti Amir lukee lastenkirjoja ja satuja ääneen lapsille ja lasten kanssa, ja Marcus lukee omalla kielellään tekstejä esimerkiksi sosiaalisessa mediassa Facebookissa. Omalla kielellä lukemisessa painottuivat myös suomen kielellä lukemista enemmän kaunokirjalliset tekstit: runot, sadut ja lastenkirjat. Suomeksi kirjoja lukivat vain muutamat opiskelijat. Kirjoja ei kuitenkaan sen tarkemmin määritelty, mutta usein arkikielessä ”pelkällä” kirja-sanalla viitataan kaunokirjalliseen teokseen (vrt. esim. oppikirja, sanakirja). Tästä syystä ja S2-opettajan näkökulmasta uskoisin osallistujien tulkinneen kirjan pääasiallisesti kaunokirjalliseksi teokseksi.

6.1.2 Genret, joita luetaan suomen kielellä

Suomeksi luettavia tekstejä olivat useimmiten jokapäiväiseen elämään liittyvät tekstit, kuten uutiset ja koulutehtävät. Kaleema (K) kertoi lukevansa suomen kielellä *kirjaa, mainoksia, sanomalehtiä, koulutehtäviä*.

Esim. 2 (opetuskerta 7)

- 01 T: - - K (.) luetko sä suomen kielellä
 02 K: joo
 03 T: mitä sä luet
 04 K: **luen kirjaa (.) mainoksia (.) sanomalehtiä (.) koulutehtäviä**
 05 T: mmm kyllä joo (.) hyvä (.) koulutehtävät ne on kyllä varmaan aika moni tehtävä
 06 suomeksi
 07 K: on
 08 T: luetko sä (.) O (.) suomen kielellä
 09 O: **totta kai mä luen monta asiaa (.) esimerkiksi - - jos tulee sanomalehtipaperi ja**
 10 **kotona tulee mainoksia (.) kun tulee kelasta papereita (.) uutiset kirja työjärjestys**

Omran taas kertoi lukevansa suomen kielellä *esimerkiksi jos tulee sanomalehtipaperi ja kotona tulee mainoksia, kun tulee kelasta papereita, uutiset, kirja, työjärjestys*. Suomen kielellä luettavien tekstien voidaan nähdä olevan sellaisia, joiden lukeminen ja ymmärtäminen on välttämätöntä arkielämässä selviytymiselle. Tietenkään

esimerkiksi mainosten ja sanomalehtien lukeminen ei ole arjessa selviytymisen kannalta välttämätöntä, mutta se auttaa arjessa toimimista.

Osallistujien mainitsemat koulutehtävät ja työjärjestys kertovat siitä, että suomen kielen lukutaitoa tarvitaan muun muassa koulutuksessa. Nykypäivänäkin opiskelu perustuu nimittäin paljon lukemiseen. Myös aktiivinen kansalaisuus – esimerkiksi ajankohtaisista asioista perillä oleminen ja omien asioiden hoitaminen – vaatii lukutaitoa suomen kielellä: tähän viittaavat muun muassa osallistujien nimeämät uutiset, sanomalehtipaperit ja Kelan paperit. Aktiivinen yhteiskunnan jäsen tarvitsee lukutaitoa myös ymmärtääkseen erilaiset väitteet ja voidakseen ilmaista oman tahtonsa, omat ajatuksensa ja mielipiteensä. (Ks. Leino 2019: 26–27.)

6.2 Mihin asioihin osallistujat novelleissa tarttuvat?

Vaarala (2009: 259) on omassa tutkimuksessaan todennut, että kun edistyneet suomi toisena kielenä -oppijat lukivat suomenkielistä kaunokirjallista tekstiä, heidän huomionsa kiinnittyi ensi sijassa sanastoon (ks. myös Lilja 2010: 184). Näin oli myös minun tutkimuksessani. Osallistujien mielestä Jää-novellissa helppoa ymmärtää olivat tutut asiat. Noah (N) viittasi esimerkiksi *meri*-sanaan itselleen tuttuna asiana.

Esim. 3 (opetuskerta 7)

- 01 T: no N (.) mikä tässä novellissa oli sun mielestä helppoa ja mikä oli vaikeeta - - voi-
02 daan merkitä vaikka tota vihreällä helppo ja punaisella sitten toi vaikea
03 N: eli **siellä on helppo ymmärtää toi hei (.) siinä on meri (.) tuttu asia**
04 T: mm m
05 N: ja **siellä on vielä toi vaikea (.) jotka eivät ole tuttuja**
06 T: joo (.) mikä esimerkiksi oli vaikeeta täällä sun mielestä N
07 N: esim *ongen* - -

Selkomittarin kriteerien mukaan onkin suositeltavaa, että tekstissä käytetään yleistä ja kohderyhmälle tutuksi arvioitua sanastoa (KR33). Noahin ilmaus *vaikea jotka eivät ole tuttuja* viittaa todennäköisesti hänelle tuntemattomiin, uusiin sanoihin, joista hän mainitsi esimerkiksi *ongen*. Vaarala (2009) on todennut omassa tutkimuksessaan, että lukijan huomio kiinnittyy yleensä kohtiin, jotka pysäyttävät sujuvan lukemisen: tällaisia ovat esimerkiksi sanat, joita ei ymmärretä (Vaarala 2009: 141). Onki-substantiivi on sanan perusmuodon sijaan taivutettu genetiivissä, mikä voi aiheuttaa vaikeuksia sanan ymmärtämisessä. Sanan taivutusmuodon ymmärtämiseen liittyvän ongelman on havainnut myös Lilja (2010): suurin osa hänen tutkimukseensa

osallistuneiden suomenoppijoiden ⁴ keskusteluista esiin nostamista ongelmailmauksista oli taivutetussa muodossa, mutta hänen mukaansa tätä ominaisuutta ei voi kuitenkaan pitää ongelmailmauksia yhdistävä piirteenä, sillä vaikka suurin osa vuorovaikutuksessa esiintyvistä sanoista on taipuneita, ne eivät aiheuta ongelmia (Lilja 2010: 189). Taivutusmuotojen sijaan selkoteksteissä suositaan kuitenkin usein nominien perusmuotoja, jos se on lauseyhteydessä mahdollista ja luontevaa (KR53).

Omran (O) kertoi esimerkkilauseiden avulla niistä novellin kohdista, jotka hänen mielestään olivat helppoja.

Esim. 4 (opetuskerta 7)

- 01 T: mikä sun mielestä oli helppoa tässä novellissa
02 O: se on (.) **esimerkiksi meri on jäässä (.) mutta on helppoa (.) jäällä kävelee (.) on**
03 **helppoa ja muutama hiihtää (.) on helppoa**
04 T: joo
05 O: *mies seisoo rannalla (.)* **esimerkiksi (.) hän katsoo jäälle on tosi helppo**
06 T: joo (.) osaatko sanoa mikä tässä on helppoa (.) miksi se on helppo ymmärtää
07 O: jos (.) öö (.) lause minä tiedän mitä tarkoittaa ja mitä on öö sanat on - - kun sinä
08 luet kirjan lause (.) jos sinä kaikki (.) sinä ymmärtänyt on helppo jotain (.) minä ajat-
09 telen

Esimerkkilauseissa *meri on jäässä, muutama hiihtää, mies seisoo rannalla ja hän katsoo jäälle* käytetään konkreettisia toimijoita (KR10), ja aihetta käsitellään konkreettisella ja havainnollisella tavalla kiinnittämällä asia paikkaan (KR8): eli kuvataan, mitä ihmiset tekevät jäällä. Tekstissä myös suositaan preesens-muotoisia, persoonamuotoisen verbin varaan rakentuvia lauseita (KR51; KR55; KR65), joissa predikaatti sijaitsee pääosin lauseen alkupuolella (KR68). Omran myös kuvasi novellin lauseita ilmaisulla *lause on aina helppo mutta monta sanat on minä en ymmärtäny*.

Esim. 5 (opetuskerta 7)

- 01 T: no O (.) miltä susta tuntui lukea tätä novellia
02 O: olen tuntui hyvin ja luin hyvin (.) ei ole ihan vaikea (.) mutta normaali (.) sitten
03 **lause on aina helppo mutta monta sanat on minä en ymmärtäny**

Selkotekstissä käytetäänkin helposti hahmottuvia ja yleisiä kielen rakenteita, joita ovat esimerkiksi edellä mainitsemani aikamuoto preesens ja persoonamuotoiset verbit (KR51). Yhdessä lauseessa myös ilmaistaan vain yksi tärkeä asia (KR69), ja lauseet pyritään pitämään lyhyinä (KR68). Myös virkkeet ovat pääosin lyhyitä (KR71).

⁴ Liljan (2010) tutkimuksen S2-osallistujien kielitaidon taso vaihteli aloittelevista puhujista hyvin pitkälle edistyneisiin suomen kielen käyttäjiin, mutta aloittelevatkin puhujat osasivat suomea sen verran, että he pystyivät keskustelemaan ainakin arkisista asioista toisen puhujan tuella (Lilja 2010: 22).

Omranin mukaan novellin ymmärtämistä vaikeuttivat lauserakenteen sijaan nimenomaan sanat, joita hän ei ymmärtänyt.

Kaleema kuvasi tunnelmiaan selkokielisen ja yleiskielisen kaunokirjallisen tekstin lukemisesta seuraavasti.

Esim. 6 (opetuskerta 7)

- 01 T: miltä tuntui lukea sitä selkokielistä novellia mikä oli kirjoitettu näin ((ympyröi
02 kursorilla selkomukautettua Yösyöttö-katkelmaa)) eikä näin ((ympyröi kursorilla
03 yleiskielistä Yösyöttö-katkelmaa))
04 K: koska **selkokirja on lyhyt kirjaimia ja helposti kirjoitus**
05 T: mmm miltä tuntui lukea sitä
06 K: **voit lukee hyvin (.) koska se on helposti ja ei ole pitkä lauseet**

Hänen mukaansa *voit lukee hyvin koska se on helposti ja ei ole pitkä lauseet*. Hän myös käytti ilmausta *selkokirja on lyhyt kirjaimia ja helposti kirjoitus*. S2-opettajan näkökulmasta arvelen hänen tarkoittavan *lyhyillä kirjaimilla ja helpolla kirjoituksella* lyhyitä sanoja ja lyhyitä lauseita. Selkotekstissä suositaan lyhyitä sanoja, ja yhdyssanan sijaan pyritään käyttämään mahdollisuuksien mukaan kahta erillistä sanaa (KR34). Kuten Kaleema ilmaisi, selkotekstissä ei ole pitkiä lauseita: Selkomittarin kriteerien mukaisesti rivillä on enintään 60 merkkiä (KR87).

Omran luonnehti, että *lauseet on monta kappale ja järjestys*, ja kysyessäni tarkennusta lukemisen mielekkyydestä lyhyiden kappaleiden ansiosta, hän vastasi myöntävästi. Selkotekstille onkin tärkeää, että teksti on jaettu pituudeltaan sopivankokoisiin kappaleisiin (KR22), joiden kappalejaot on osoitettu selvästi tyhjällä rivivälillä (KR83). Lisäksi selkokielineen teksti on rivitetty selkoperiaatteiden mukaan, esimerkiksi lause alkaa mielellään aina rivin alusta, rivin lopussa ei ole pilkun tai pisteen jälkeen lyhyitä, seuraavaa lausetta aloittavia sanoja ja yhteen liittyvät sanat on rivitetty samalle riville (KR85). Lukemisen kannalta on myös tärkeää, että kappaleet liittyvät toisiinsa luontevalla tavalla ja teksti etenee johdonmukaisesti (KR23, KR20): tähän uskon Omranin viittaavan esimerkissä 7 hänen mainitsemallaan *järjestyksellä*.

Esim. 7 (opetuskerta 7)

- 01 T: mitä sä opit tästä novellista
02 O: mmm opettaja (.) mut tämä novellista en (.) täällä lauseet kaikki ei ole minulle
03 uusi
04 T: joo (.) eli ei ole (.) sanoitko ei ole vai on uusia
05 O: joo mutta öö (.) opin lauseet (runo) runon- novellin lauseet kirjaimilla opin
06 T: mm m (.) kyllä kyllä
07 O: koska **lauseet on monta kappale ja järjestys**
08 T: joo eli tää
09 O: nämä sanat (.) esimerkiks tämän **sanat avantojen ja onkivat ja pettää minä opin**
10 **nyt (.) tämä on uusi minulle**
11 T: joo (.) joo (.) kyllä

- 12 O: öö tämä on kuukku (.) kou- *koukku* (.) *koukku*
 13 T: *koukku* joo (.) tiedätkö mikä on koukku
 14 O: *koukku* ((mieltii hiljaa)) ööm ((mieltii hiljaa)) ei
 15 T: joo (.) no se koukku on tämän muotoinen ((piirtää koukun novelliin)) tehdään
 16 metallista-
 17 O: okeei
 18 T: se on onnessa (.) kala jää kiinni siihen koukkuun ((havainnollistaa myös nonver-
 19 baalisesti)) ja sitten sen saa (.) joo (.) hyvä (.) ja sanoit näistä (.) että opit kappaleista
 20 eli tarkoitatko tätä novellin rakennetta (.) että on uutta että on lyhyitä lauseita ja ly-
 21 hyitä kappaleita kirjassa
 22 O: esimerkiksi tämä (.) kun minä kirjoitan runoja (.) minä kirjoitin pa::ljon (.) kun
 23 sinä lähetit tämä tehtävä ja luin (.) ei ole paljon ja minä ymmärrän kaikki (.) on
 24 helppo (.) jos on toinen kirjain ja sun pitää kirjoittaa novelli tai runoja tai öö satu (.)
 25 niin täytyy olla pienempi (.) ei isoja
 26 T: kyllä kyllä (.) eli nää lyhyet-
 27 O: joo
 28 T: kappaleet
 29 O: joo (.) lukemista paljon
 30 T: joo (.) **eli oli kiva lukea kun oli tällasia lyhyitä kappaleita**
 31 O: **joo (.) oli**

Omran kertoi myös oppimistaan uusista sanoista: *avantojen, onkivat, pettää ja koukku*. Sanat *avanto* ja *onkivat* olivat taivutetussa muodossa, joten ne voivat myös vain näyttää tuntemattomilta sanoilta, vaikka sanan perusmuoto (*avanto, onkia*) olisikin tuttu.

Verbi *pettää* oli monille osallistujille vaikea ymmärtää. Uskon vaikeuden liittyvän sanan kuvailevaan esiintymiskontekstiin: *He eivät pelkää, että jää pettää. He luottavat jähän. He varmasti luottavat myös toisiinsa*. Myös toinen metaforinen ilmaus, *hän uppoaa muistoon*, aiheutti osallistujille hankaluuksia.

Esim. 8 (opetuskerta 8)

- 01 K: - - uppoaa (.) **mitä tarkoittaa uppoaa (.) hän uppoaa muistoon**
 02 T: - - joo (.) eli vaikeeta oli täällä tämä (.) tää *hän uppoaa muistoon* ((alleviivaa punaisella
 03 värillä novelliin))
 04 K: joo
 05 T: joo (.) eli **se on vähän semmoinen kuvaileva (.) ollaan puhuttu öö metaforasta (.)**
 06 eli upota muistoon tarkoittaa (.) että hänelle tulee joku muisto mieleen ja hän alkaa
 07 ajatella sitä asiaa
 08 K: **minä tiedän mikä muisto tarkoittaa (.) mutta uppoaa ei kukaan tiedä (.) uppoaa**
 09 T: joo (.) uppoaa tarkoittaa sitä (.) että esimerkiksi jos on järvi ((havainnollistaa non-
 10 verbaalisesti)) tai meri (.) ja sinne heittää ((havainnollistaa nonverbaalisesti)) jonkun
 11 vaikka öö pallon (.) niin se uppoaa sinne pinnan alle ((havainnollistaa nonverbaali-
 12 sestii))
 13 K: aa ookei
 14 T: joo ja muisto on niinku memory
 15 K: ookei ((selittää A:lle jotakin omalla kielellään)) okei kiitos

Kaleema kertoo tietävänsä, mitä *muisto* tarkoittaa, mutta hän sanoo myös, että *uppoaa ei kukaan tiedä*. Liian haastavat kielikuvat voivatkin aiheuttaa ymmärtämisvaikeuksia novellin lukemisessa. Joskus on mahdollista, että metaforalle ei löydetä merkitystä, kun keskitytään liiaksi ilmauksen sanatason merkitykseen sen sijaan, että pohdittaisiin metaforaa symbolisella tasolla (ks. Vaarala 2009: 138–139). Selkotekstissä pyritäänkin käyttämään tuttuja ja yleisiä kielikuvia maltillisesti ja välttämään sellaisia kielikuvia, joiden ymmärtäminen vaatii luovaa päättelyä (esim. ilolintu, aivovuoto) (KR45, KR46, KR47).

Kaiken kaikkiaan opiskelijat nostivat Jää- ja Sauna-novelleista esiin useita keskeisiä kirjoitetun selkokielen piirteitä. Tämän valossa päättelen, että Selkomittari (Selkokeskus 2018) soveltuu informatiivisten tekstien arvioimisen lisäksi myös kaunokirjallisten selkotekstien arviointiin ainakin silloin, kun teksti on kirjoitettu perusselkokielellä (selkokielen tasoista tässä tutkielmassa luku 3.3.1).

6.3 Miten ymmärrystä novelleista rakennetaan?

6.3.1 Yksilöllisen ymmärryksen rakentaminen

Osallistujat lukivat opetuskokeilun ensimmäisen novellin, Jään, itsenäisesti kotona ennen seuraavaa oppituntia. Jokainen heistä kertoi käyttäneensä ymmärtämisen tukena Google Translatoria eli Googlen käännösohjelmaa.

Esim. 9 (opetuskerta 7)

- 01 T: -- O (.) jos oli vaikea sana tai vaikea lause (.) niin miten sä öö ymmärsit (.) mitä se
02 tarkoittaa (.) mikä sua auttoi siinä
03 O: aa: **jos on sanat on vaikea (.) minä laitan ne google translator**
04 T: joo joo (.) eli google translator
05 O: **joo minun oma äidinkieli**
06 T: mmm (.) niin käännät sun omalle äidinkielelle ja sitten ymmärrät
07 O: joo
08 T: joo hyvä
09 M: **mutta jotkut sanat google kääntäjässä ei käännä ihan kunnolla (.) ja minä en**
10 **ymmärtä mitä se tarkoittaa**

Omran kertoo, että hän laittaa vaikeat sanat Google Translatoriin ja kääntää ne sen avulla omalle äidinkielelleen. Muut osallistujat kertovat tekevänsä samoin. Muun muassa Ibräeva (2021: 48–49) on tehnyt tutkimuksessaan samankaltaisen huomion käännösohjelmien käytöstä ymmärtämisen tukena (ks. myös Raza & Nor 2018).

Marcus kuitenkin huomauttaa, että *jotkut sanat google kääntäjässä ei käänne ihan kunnolla ja minä en ymmärrä mitä se tarkoittaa*. Googlen kääntäjä siis kääntää joitakin sanoja väärin eikä näin ollen auta ymmärtämään novellitekstiä paremmin tällaisissa tilanteissa (ks. myös esim. Raza & Nor 2018: 14; Vaarala 2009: 260). Googlen kääntäjälle onkin tyypillistä, että esimerkiksi suomen kielen taivutetut sanat saattavat kääntyä tarkoittamaan jotakin ihan muuta toisella kielellä. Koska yhtenäisessä novellitekstissä sanat esiintyvät kontekstissaan valmiiksi taipuneina, on Marcusin esittämä huomio Googlen kääntäjän puutteista todella tärkeä. Opettajan olisi tärkeää ohjata opiskelijaa Googlen kääntäjän harkittuun ja kriittiseen käyttöön.

6.3.2 Kollektiivisen ymmärryksen rakentaminen

Jokainen osallistuja kertoi kokevansa, että novellin lukeminen yhdessä muiden kanssa oli parempi tapa kuin yksin lukeminen (ks. myös esim. Vaarala 2009: 141; Kastari 2020: 104). Tätä ajatusta kuvattiin muun muassa ilmauksilla *jos sinä et ymmärrä ää sanat, kysyt kaverin, jos sinä kaveri ei osaa asia, kaveri kysyy sinulle, tämä on helpompi ja yksin vaikea, et mitään ymmärrä*.

Esim. 10 (opetuskerta 8)

- 01 T: öö oliko helpompa- tai kumpi oli parempi (.) mä kysyn ensin vaikka tota F (.)
- 02 kumpi oli parempi ja kumpi oli helpompi ja kivempi (.) lukea novelli yksin kotona
- 03 niinkun sillan keskiviikkona (.) vai nyt yhdessä muiden kanssa
- 04 F: ensi novelli mä ensin-
- 05 T: joo (.) joo (.) öö mitä mieltä sä olet K (.) oliko helpompi lukea novelli yhdessä mui-
- 06 den kanssa vai yksin
- 07 K: mä ajattelen muiden kanssa
- 08 T: joo kyllä (.) mitä sä ajattelet O (.) oliko helpompi ajat- öö lukea novelli yksin vai
- 09 yhdessä muiden kanssa
- 10 O: yksin ei hyvä opettaja
- 11 T: eli muiden kanssa parempi
- 12 O: on parempi (.) **jos sinä et ymmärrä ää sanat (.) kysyt kaverin (.) jos sinä kaveri ei**
- 13 **osaa asia (.) kaveri kysyy sinulle (.) tämä on helpompi**
- 14 T: kyllä (.) voi kysyä aina kaverilta (.) jos hän vaikka ymmärtää (.) että voitko selittää
- 15 O: ja mitä tarkoittaa novellin sanoja sinä ymmärrät helpommin (.) ei ole vaikeempi
- 16 T: kyllä kyllä (.) joo (.) mitä mieltä sä olet A (.) oliko helpompi lukea novelli yksin vai
- 17 yhdessä
- 18 A: yhdessä - - **yksin vaikea (.) et mitään ymmärrä**
- 19 T: joo joo (.) ei voi kysyä keneltäkään kun lukee yksin
- 20 K: joo: tulee asia sinä et ymmärrä (.) sinä et voi kysyä kukaan (.) koska sinä yksin
- 21 A: (.)
- 22 T: joo joo (.) silloin te vastasitte (.) kun yksin luitte (.) niin google translator oli silloin
- 23 teidän kaveri (.) eikö niin
- 24 A: kyllä joo
- 25 M: joo

- 26 O: joo kyllä
 27 T: kyllä (.) mitä sä ajattelet M (.) oliko helpompi lukea yksin vai yhdessä
 28 M: **totta kai yhdessä koska toiset auttaa jos joku ei osaa ei osaa selittää tai ei osaa**
 29 **ymmärtää - - toinen opiskelija yrittää selittää**

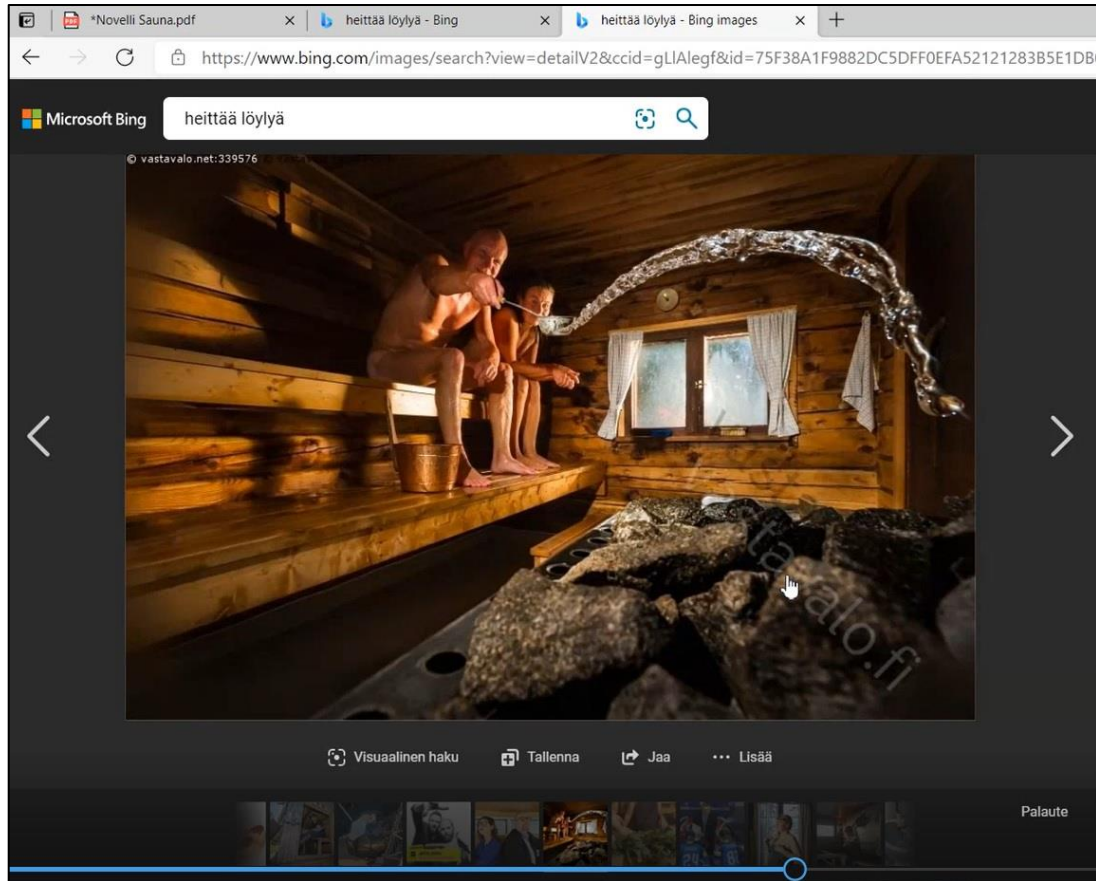
Yhdessä lukeminen oli osallistujien mukaan helpompaa, koska kuten Marcus totesi: *toiset auttaa jos joku ei osaa ei osaa selittää tai ei osaa ymmärtää - - toinen opiskelija yrittää selittää*. Yhteistä ymmärrystä vaikeista kohdista pyrittiinkin rakentamaan muun muassa niin, että joku opiskelijoista yritti **selittää** sanan tai lauseen merkitystä muille (ks. esim. Vaarala 2009: 108, 149; Suni 2008: 137). Osallistujat pyrkivät rakentamaan yhteistä ymmärrystä keskenään niin, että Marcus yritti selittää muille vaikeita ilmauksia.

Esim. 11 (opetuskerta 8)

- 01 T: A, opitko sä tästä novellista jotakin uutta
 02 A: kyllä opettaja (.) sano(-ja)
 03 T: joo (.) sano vaan
 04 A: joo
 05 O: onko nyt opettaja A valmis
 06 A: **viskattiin vettä kiukaalle**
 07 T: mmm
 08 A: ja myös **vesi kihisi kiukaalla**
 10 T: joo öö osaatko sanoa tai osaako joku opiskelija sanoa (.) että mitä tarkoittaa
 11 *vesi kihisi kiukaalla*
 10 M: voin minä puhuu opettaja
 11 T: joo o
 12 M: **esimerkiksi että vesi on puhdas (.) puhdas ja näyttää on siistiä**
 12 T: joo (.) no kun vesi kihisee kiukaalla eli *kihisi kiukaalla* (.) se tarkoittaa (.) että kun
 13 on se kiuas (.) kiviä (.) mitkä saunassa on kuumia
 14 K: joo
 14 T: **siihen heitetään sitä vettä eli löylyä ((havainnollistaa eleillään nonverbaali-
 15 sestii)) ja siitä kuuluu sssshhh (.) se on se vesi kihisee siinä**
 16 A: okei

Vaikeuksia aiheuttava lause oli *vesi kihisi kiukaalla*, jota Marcus selitti muille sanomalla *esimerkiksi että vesi on puhdas, puhdas ja näyttää on siistiä*. Opettajana oletan, että ongelma liittyi *kihistä*-verbiin, jolle Marcus loi uuden merkityksen **kolmannessa tilassa** toimiessaan: hän ehkä yhdisti veden, puhtauden ja siisteyden, jotka hän liitti *kihistä*-verbin merkitykseen. Tietenkin on myös mahdollista, että hän sekoitti kyseisen verbin toiseen tai vaikkapa käytti tulkintansa apuna jotakin muuta osaamaansa kieltä. Hybridinen kolmas tila antoi mahdollisuuden ainutlaatuisen merkityksen muodostamiseen, mutta Marcusin antama merkitys *kihistä*-verbille ei ollut ihan oikea. (Kolmannesta tilasta ks. esim. Jokisen 2011: 86 mukaan Bhabha 1994: 38, 54–56; Moje ym. 2004.) Tästä syystä korjasin hänen selitystään *kihinästä* havainnollistamalla nonverbaalisesti löylyn heittämistä ja imitoimalla siitä kuuluvaa *kihinä*ä. Ennen *kihistä*-verbiin liittyvää keskustelujaksoa Amir kertoi oppineensa uuden asian: *viskattiin vettä*

kiukaalle. Varmistaakseni jokaisen opiskelijan ymmärtäneen lauseen näytin vielä Bingin kuvahausta havainnollistavan kuvan (kuva 6). Käytin siis ymmärtämisen tukemisen keinoina eleitä, kehonliikkeitä, ilmeitä sekä kuvamateriaalia; Strømmer (2017: 32) on käyttänyt tällaisesta tuesta käsitettä **materiaalinen oikea-aikainen tuki** (eng. *material scaffolding*).



Kuva 6: Havainnollistava kuva Bingistä hakulausekkeella "heittää löylyä".

Osallistujat lukivat Sauna-novellia ryhmässä ääneen, ja joidenkin sanojen ääntäminen aiheutti osalle hankaluuksia. Alla olevassa esimerkissä 12 Amir ja Kaleema keskustelevat novellin sanoista.

Esim. 12 (opetuskerta 8)

- 01 A: *saunan jälkeen puettiin saunatakki ennen kuin käveltiin saunalta taloon*
- 02 K: *liisa muistaa (.) minkäläistä oli kulkea (.) talvella saunasta taloon (.) ilma oli kulmä ja sauna(ta)kki ohtu*
- 03 **A: ohtu**
- 04 K: **kovas(sa) pakkasta kuuma iho öhry**
- 05 A: **höyrysi**
- 06 K: **höyrysi**

- 08 A: (just)
09 K: höyrys joo (.) höy- höyrysi (.) okei

Kaleema äänsi sanan *ohut* hieman virheellisesti sanomalla *ohu*, jolloin myös Amir äänsi sanan oikein. Samanlainen ilmiö tapahtui Kaleeman ääntäessä *höyrysi*-sanon sanomalla *öhrysi*. Tällöin Amir auttoi häntä ääntämällä sanan jokseenkin tunnistettavasti, ja lopuksi Kaleema sanaa tavuttamalla sai sen äännettyä oikeaoppisesti: *höy-höyrysi*. Osallistujat siis rakensivat kollektiivista ymmärrystä sanojen ääntämisestä niin, että he **neuvoivat** toisiaan.

Kollektiivisen ymmärryksen rakentamisessa tärkeäksi keinoksi osoittautui myös **muiden kielten käyttö**. Tämä ymmärryksen rakentamisen keino korostui varsinkin osallistujien välisessä ryhmäkeskustelussa, jossa minä en ollut paikalla. Esimerkissä 13 Kaleema sanoo Amirille, että *sano sano sano opettaja sinä osaat kaikki englantia*. Kaleema tiesi siis sekä Amirin että opettajan osaavan englantia ja kehotti Amiria keskustelemaan opettajan kanssa englanniksi.

Esim. 13 (opetuskerta 8)

- 01 K: ((sanoo A:lle)) sano sano (.) sano opettaja (.) **sinä osaat kaikki englantia**

Osallistujien välisessä ryhmäkeskustelussa käytettiin myös osallistujien omia kieliä. Niitä käytettiin tukena myös silloin, jos joku osallistujista ei esimerkiksi heti ymmärtänyt opettajan kysymystä.

Esim. 14 (opetuskerta 7)

- 01 T: - - Ö (.) luetko sä sun omalla äidinkielellä
02 O: ()
03 T: luetko omalla kielellä jotakin
04 F: ((**auttaa O:ta omalla kielellä**))
05 O: joo joo

Yllä olevassa esimerkissä 14 Omran ei heti ymmärtänyt kysymystäni omalla kielellä lukemisesta, joten Faizah (F) auttoi häntä ymmärtämään kysymyksen jollakin muulla kielellä kuin suomeksi. Paremmiin suomea osaava Faizah toimi siis ikään kuin välittäjänä (eng. *broker*) (ks. Mustonen, Puranen & Suni 2020).

Eräänä kollektiivisen ymmärryksen luomisen keinona käytettiin **kokemukseen pohjautuvan tiedon jakamista**, kuten esimerkki 15 osoittaa (ks. esim. Sieppi 2008: 31–32; Parviainen 2006: 165).

Esim. 15 (opetuskerta 7)

- 01 T: F opitko sä tästä novellista jotakin uutta (.) oliko tästä jotakin hyötyä sulle kun sä
02 luit tän
02 F: joo opettaja (.) **minä opin (.) minä (.) joku on kalastaa täällä (.) mikä on järvellä**
03 **(.) järvi on jää (.) ja minä ymmärrän (.) minun kotimaa on kaikki vettä on vapaita**
04 T: mm (.) kyllä (.) joo

05 F: **mutta jää on avanto ja kalastaa sisällä on uusi asia**

Faizah jakoi omaa kokemuksellista tietoaan verraten Suomea ja hänen omaa kotimaataan. Hän kertoi oppineensa Jää-novellista, että *joku on kalastaa täällä, mikä on järvellä, järvi on jää, ja minä ymmärrän, minun kotimaa on kaikki vettä on vapaita*: Suomessa talvella järvi on jäässä, mutta hänen kotimaassaan kaikki vesi on vapaata, virtaavaa, joka ei jäädy. Faizah myös tiivisti novellista oppimansa ilmaukseen *jää on avanto ja kalastaa sisällä on uusi asia*.

Osallistujat olivat hyvin aktiivisia **kysymään** sanojen ja ilmausten merkityksiä minulta (ks. esim. Rohde ym. 2018: 129; Suni 2008: 50). Kaleema esimerkiksi kysyi verbin *kumartua* merkitystä.

Esim. 16 (opetuskerta 8)

01 K: ope

02 T: joo o

03 K: **mitä tarkoittaa kumartautua kumartua**

04 T: **joo:: eli kumartua** (.) se tarkoittaa (.) että kun istut saunassa

05 K: ahaa

05 T: ja siellä on tosi kuuma (.) niin se kuumuus yleensä tuntuu kasvoissa ((havainnol-

06 listaa eleillään nonverbaalisesti)) pahalta (.) kun on niin kuuma (.) niin pitää yleensä

07 ehkä olla näin ((havainnollistaa eleillään kumartumista)) sitten (.) ettei niin kuuma

08 ole kasvoilla

09 K: okei

10 T: joo eli kumartua on niinku (.) mennä näin ((havainnollistaa nonverbaalisesti ku-

11 martumista))

Pyrin selittämään *kumartua*-verbin merkityksen havainnollistamalla kumartumista nonverbaalisesti eleillä ja liikkeillä. Käytin eleitä apuna myös havainnollistaakseni osallistujille ilmausta *kodin ympärillä*.

Esim. 17 (opetuskerta 8)

01 M: öö opettaja (.) **mitä se tarkoittaa ympärillä**

02 T: katsotaanpa (.) mm (.) **eli kodin ympärillä**

03 M: **joo ympärillä**

04 T: joo (.) eli kun on koti ((havainnollistaa nonverbaalisesti taloa)) se talo (.) tässä (.)

05 niin se mikä siinä ympärillä on ((havainnollistaa nonverbaalisesti)) niin siellä on met-

06 sää eli puita peltoa paljon ruohikkoa heinää

07 M: **tiedätkö opettaja (.) minä tiedän tämän sanan mutta minä unohdin**

Merkitysneuvottelut ovat tyypillinen osa vuorovaikutusta varsinkin silloin, kun kaksi yksilöä, jotka eivät ole puhutun kielen sujuvia käyttäjiä, keskustelevat keskenään (ks. Suni 2008: 51, 60). Merkitysneuvotteluilla pyritään yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen, ja niiden avulla osapuolet pystyvät jatkamaan vuorovaikutusta mahdollisista esteistä huolimatta (Sunin 2008: 49–50). Yllä olevasta esimerkistä 17 käy ilmi, että yhteisen ymmärryksen rakentamiseksi käytettiin myös **toistoa**, joka on tyypillisin merkitysneuvottelustrategia sanastoon liittyvissä ongelmajaksoissa (ks.

Lilja 2010: 185; Suni 2008; Vaarala 2009). Marcus kysyi, mitä sana *ympärillä* tarkoittaa, johon minä ilmausta novellista etsiessäni varmistaakseni toistin *eli kodin ympärillä*. Tähän Marcus vastasi *joo ympärillä*. Tässä käymässämme merkitysneuvottelussa molemmat käyttivät merkitysneuvottelustrategiana **vahvistuspyyntöä**, mikä tarkoittaa sitä, että kuuntelija yrittää varmistaa kuulleensa ja ymmärtäneensä edeltävän lausahduksen esimerkiksi toistamalla puhutun tai osia siitä (ks. Sunin 2008: 79–80 mukaan Hatch 1978; Keller-Cohen 1979). Esimerkin 17 rivillä 7 näkyy myös hyvin lukemisen sosiokognitiivinen luonne: Marcus sanoi *tiedätkö opettaja, minä tiedän tämän sanan mutta minä unohdin*. Muiden muistaminen voi siis tukea omaa muistamista.

Alla olevassa esimerkissä 18 Omran kysyy *onko sana lähellä löyly ja höyry, onko sana lähellä sama asia* ja pyrkii tietenkin kysymyksellään saamaan vastauksen siihen.

Esim. 18 (opetuskerta 8)

- 01 O: **elikkä haluan kysyy nyt onko sana lähellä löyly ja höyry (.) onko sana lähellä**
02 **sama asia** (.) kaksi sana mutta asia on lähellä ehkä (.) minä ajattelen (.) höyry ja löyly
03 ((epäselvää ääntämistä sanoissa))
04 T: **ööö nyt mä en ymmärrä**
05 O: täältä novellissa on kaksi sanat (.) öö (.) kirjaimilla on (.) ensimmäinen on *löyly*
06 T: *löyly* (.) joo
07 O: toinen *höyry* ((ääntää sanan niin, että se kuulostaa sanalta huuru))
08 T: huuru
09 K: *höyry*
10 O: mä ajattelen on lähellä asiaa

Sanojen *löyly* ja *höyry* epäselvän ääntämisen vuoksi en heti ymmärtänyt, mitä Omran kysymyksellään tarkoitti. Ilmaisin ymmärtämisongelman ääneen sanomalla *ööö nyt mä en ymmärrä* eli käytin merkitysneuvottelustrategiana **selvennuspyyntöä**. Sillä tarkoitetaan kuuntelijan esittämiä kommentteja tai kysymyksiä, joilla hän pyytää selvennystä siihen, mitä puhuja on sanonut tai tarkoittanut. (Ks. Sunin 2008: 74 mukaan Sorjonen 1996: 279–280.)

Myös ryhmäkeskustelussa osallistujat kävivät keskenään merkitysneuvotteluja. Alla olevassa esimerkissä 19 osallistujat olivat juuri alkamassa lukemaan Saunanovellia keskenään. Kaleema toimi keskustelun ohjaajana.

Esim. 19 (opetuskerta 8)

- 01 K: M (.) menitkö nukkumaan
02 O: Liisa istuu bussissa (.) kuuletko
03 M: kuulen joo
04 K: joo
05 O: Liisa matkustaa bussissa (.) takana istuu kaksi miestä (.) he väittelevät siitä mil-
06 *lainen sauna on paras* (.) **eikö niin**

Varsinaisen novellin lukemisen ääneen aloitti Omran, joka luki novellin alusta neljä ensimmäistä riviä ja esitti sen jälkeen kysymyksen *Eikö niin?* Hän käytti

merkitysneuvottelustrategiana **ymmärtämisen tarkistusta**, jolla tarkoitetaan sitä, että puhuja tarkistaa, onko kuuntelija ymmärtänyt edellä puhutun oikein (ks. Suni 2008: 77). Ymmärtämisen tarkistamisen taustalla voi tietenkin olla myös Omranin tarve saada vahvistusta sille, että hän itse on lukenut, ääntänyt ja ymmärtänyt novellin alun oikein.

Kollektiivisen ymmärryksen rakentamisessa tärkeä keino on asioiden **yhdessä pohtiminen** (ks. esim. Hakkarainen ym. 2012: 247; Vaarala 2009: 140–141; Sieppi 2008: 33; Parviainen 2006: 165). Alla olevassa esimerkissä 20 osallistujat pohtivat keskenään upota-verbiä.

Esim. 20 (opetuskerta 8)

- 01 K: **ubboa ei kukaan tiedä mitä tarkoittaa**
- 02 O: jea
- 03 K: **ubboa (.) ubboaa**
- 04 A: **uppoaa**
- 05 O: ()
- 06 K: mitä
- 07 O: **uppoaminen (.) uppoaa**
- 08 K: **ubboaa (.) kaksi bee ja kaksi aa**
- 09 O: **hän () (uusinta) hän uppoaa muistoon ()**
- 10 K: okej

Kaleema totesi, että *ubboa ei kukaan tiedä mitä tarkoittaa*, johon Omran osoitti samanmielisyyttä sanomalla *jea*. Sekä Kaleema, Omran että Amir äänsivät *upota*-verbiä vuorotellen ja yhdessä, ja Kaleema totesi verbissä olevan *kaksi bee ja kaksi aa*. Osallistujat jäivät siis pohtimaan yhdessä *upota*-verbin ääntämistä, ja neuvotellessaan uuden sanan äänneasusta he muokkasivat puhettaan toistamalla, painottamalla tiettyjä äänneitä ja selittämällä sanan muotoa ääneen (toistosta ks. Suni 2008: luku 5). Tätä jatkui hetken, kunnes Omran toisti novellin lauseen *hän uppoaa muistoon*, ja tilanne ratkesi.

Analyysini perusteella opiskelijat rakensivat yksilöllistä ymmärrystä paljolti Google Translatorin avulla novellia itsenäisesti lukiessaan. Kun he lukivat novellia ryhmässä, kollektiivisen ymmärryksen rakentamisen keinoina käytettiin 1) selittämistä, 2) materiaalista oikea-aikaista tukea, 3) neuvomista, 4) muita kieliä, 5) kokemukseen pohjautuvan tiedon jakamista, 6) kysymistä, 7) toistamista, 8) tarkistamista ja 9) yhdessä pohtimista (ks. Rohde ym. 2018: 128–130; Strömmer 2017: 32; Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012: 247; Lilja 2010: 185; Vaarala 2009: 108, 140–141, 149; Sieppi 2008: 30–36; Suni 2008: 77, 137; Parviainen 2006: 165–167).

6.4 Miten osallistujat luonnehtivat lukukokemusta eri kohdissa ja kokonaisuudessa?

Eri opiskelijat toivat esiin novellien lukemisesta keskenään erilaisia kokemuksia. Useimmilla ne painottuivat selkokielisen tekstin lukemisen helppouteen, mutta esiin tuli myös kokemus siitä, että selkokielinenkään teksti ei tarkoita sitä, että teksti on aina helppoa lukea ja ymmärtää.

Kaikki osallistujat suhtautuivat lukemiseen positiivisesti. Osallistujat kuvasivat kaunokirjallisuuden – esimerkiksi kirjojen tai novellien – lukemista muun muassa ilmauksilla *minusta se on kivaa ja mä ajattelen on hyvin*.

Esim. 21 (opetuskerta 7)

- 01 T: no mä kysyn vielä että mitä mieltä olet siitä että koulussa luetaan novelleja tai
02 kaunokirjallisuutta (.) mitä ajattelet (.) onko sulla jotain ajatuksia siitä M että kou-
03 lussa luetaan novelleja ja kirjoja
04 M: joo voidaan lukea mutta **ensimmäinen pitäisi näkee (.) millainen se teksti (.)**
05 **ottaa jotakin sanoja ja sen jälkeen aloittamaan lukemista ja sitten tulkkaa ym-**
06 **märtämistä**
07 T: joo (.) kyllä kyllä (.) no mitä sä ajattelet A siitä että koulussa luetaan novelleja ja
08 kirjoja (.) kaunokirjallisuutta
09 A: **se on kivaa opettaja**
10 T: mm m (.) kyllä kyllä (.) hyvä (.) no mitä sä O ajattelet siitä että koulussa luetaan
11 novelleja ja kirjoja (.) kaunokirjallisuutta (.) onko sulla O siitä joku ajatus
12 O: mitä opettaja
13 T: mitä sä ajattelet siitä (.) että koulussa luetaan novelleja ja kirjoja (.) kaunokirjalli-
14 suutta
15 O: joo::h mä en tiedä mitä (.) mutta ajattelen hyvin (.) jos minä luen kaunokirjoja
16 novellia (.) se on (.) nyt minä olen (.) opiskelen nyt ja kun minä luen tämän asiat
17 tulee tulee (.) ajattelen tulee hyvin
18 T: mmm kyllä (.) hyvä
19 O: opin uus asiat ja kirjan millä minä luen
20 T: kyllä (.) hyvä (.) no mitä sä ajattelet K siitä että koulussa luetaan novelleja ja kirjo-
21 ja (.) kaunokirjallisuutta
22 K: **mä ajattelen on hyvin**
23 T: mmm joo (.) se on vähän erilaista kuin esimerkiksi se pääte-oppikirja (.) vähän
24 erilaista
25 K: joo
26 T: joo (.) no F mitäs ä ajattelet siitä että koulussa luetaan novelleja ja kaunokirjalli-
27 suutta
28 F: hyvä lue kaikki opettaja - - kirja ja novelli
29 T: mm (.) kyllä kyllä (.) hyvä (.) mitä sä N ajattelet siitä (.) että koulussa luetaan no-
30 velleja ja kaunokirjallisuutta
31 N: **minusta se on kivaa**
32 T: mmm kyllä (.) osaatko sanoa miksi se on kivaa
33 N: **eli koska se auttaa**
34 T: mmm m (.) missä se auttaa sua
35 N: **ymmärtämään (.) se auttaa helpompi ymmärtää**

Muutama osallistujista avasi mielipidettään lukemisesta lisää. Noah kertoi Jää-novellin itsenäisen lukemisen jälkeen, että hänen mielestään kaunokirjallisuuden lukeminen koulussa on kivaa, *koska se auttaa ymmärtämään, se auttaa helpompi ymmärtää*. Uskoakseni hänen mielipiteeseensä vaikuttaa se, että osallistujat olivat lukeneet kotona selkokielen novellin, joka on siis kieleltään yleiskieltä helpompaa. Helpotettu kieli auttaa toisen kielen oppijoita ymmärtämään sisältöjä, jotka olisivat alkuperäisessä muodossaan kielellisesti liian vaikeita (Kastarin 2019: 346 mukaan Sheehan 2015). Luulen myös, että hänen ajatukseensa vaikutti muun muassa se, että keskustelimme luetusta lopuksi yhdessä. Luetusta keskusteleminen onkin tärkeää, koska sen avulla voidaan saada tietoa siitä, ymmärsikö lukija lukemansa. Kirjallisuudesta keskusteleminen myös tukee kielenoppimista yleisellä tasolla (Kastarin 2019: 346 mukaan Christie 2019).

Marcus taas kommentoi lukemista seuraavasti: *joo voidaan lukea, mutta ensimmäinen pitäisi näkee millainen se teksti, ottaa jotakin sanoja ja sen jälkeen aloittamaan lukemista ja sitten tulkkaa ymmärtämistä*. Hänen kommentissaan näkyy selkeästi se, että toisella kielellä lukemisessa on tärkeää toimia lähikehityksen vyöhykkeellä, jotta L2-lukija voi oikea-aikaisen tuen avulla kehittää omia taitojaan (ks. Vygotski 1982: 184–186; Van Der Stuyf 2002: 2). Näin lukeminen ei ole liian haastavaa ja motivaatio lukemiseen pysyy yllä. Ympäristön tuella onkin suuri merkitys sekä kielen että lukemisen oppimisessa (Kauppinen 2010: 164–165.)

Marcus kuvasi Jää-novellin itsenäistä lukemista seuraavasti.

Esim. 22 (opetuskerta 7)

- 01 T: hei puhutaan nyt tosta siitä novellista ((jakaa näytön jotta kaikki näkevät novellin))
02 mitä luit kotona (.) se oli jää-novelli (.) oli kaksi sivua (.) niin tota M (.) **miltä se novelli**
03 **lin lukeminen tuntui**
04 M: **novellin ää lauseita on aika helppo koska sanat on minä käytetty aikaisemmin**
05 **ja minä nyt lukeminen aikaisemmin**

Hänen mukaansa novellin lauseet olivat aika helppoja, koska niissä on sanoja, joita hän on käyttänyt jo aiemmin. Myös muut osallistujat luonnehtivat novellien lukemista samankaltaisesti. Aiemmin esitellyssä esimerkissä 6 Omran totesi, että *lause on aina helppo, mutta monta sanat on minä en ymmärtänyt*. Myös hän kuvasi siis lauseiden olevan helppoja, mutta vaikeuksia aiheuttivat monet sanat, joita hän ei ymmärtänyt. Hänen havaintonsa näkyy hyvin myös seuraavassa esimerkissä 23.

Esim. 23 (opetuskerta 8)

- 01 T: - - mikä oli (.) mikä tässä oli niin että et ymmärrä
02 O: tässä novellissa
03 T: mm
04 O: **että ei mitään et ymmärtänyt (.) nautin hyvä ja ymmärtäminen on hyvä (.) mutta**
05 **jos kun uusi sanat tulee asiat tulee vaikea (.) ei mitään muuta on vaikea**

Yllä olevassa esimerkissä 23 näkyi hyvin myös se, että selkokielen tekstin avulla on mahdollista saavuttaa lukunautinto, sillä teksti on yleiskielistä tekstiä helpompaa (ks. myös esim. Kastari 2020: 104). Omran kommentoi yllä olevassa esimerkissä nauttineensa ja ymmärtäneensä tekstiä hyvin, mutta uudet sanat vaikeuttivat ymmärtämistä: - - *nautin hyvää ja ymmärtäminen on hyvää, mutta jos kun uusi sanat tulee asiat vaikea, ei mitään muuta on vaikea*. Vaikka selkokielen teksti onkin yleiskielellä kirjoitettua tekstiä helpompaa, ei se välttämättä tarkoita sitä, että teksti olisi jokaiselle lukijalle yhtä helppoa luettavaa. Alla olevassa esimerkissä 24 Amir kertoo tunnelmistaan selkokielen Jää-novellin lukemisesta.

Esim. 24 (opetuskerta 7)

- 01 T: no A (.) **miltä tuntui lukea sitä selkokielistä novellia kun se on kirjoitettu tällä**
02 **tavalla ((ympyröi kursorilla selkomukautettua katkelmaa)) eikä tällä tavalla**
03 **((ympyröi kursorilla yleiskielistä katkelmaa))**
04 A: **se on vaikea (.) pitää lukea monta kertaa (.) sitten ymmärtää**
05 T: mm kyllä (.) tarkoitatko että tämä ((ympyröi kursorilla yleiskielistä katkelmaa))
06 **pitää lukea monta kertaa**
07 A: joo
08 T: joo (.) **no riittääkö tässä ((ympyröi kursorilla selkomukautettua katkelmaa)) että**
09 **lukee yhden kerran vai että lukee monta**
10 A: **lukee monta kertaa (.) sitten ymmärrän**

Hän kuvasi novellin lukemista sanomalla, että *se on vaikea, pitää lukea monta kertaa, sitten ymmärtää*. Varmistin häneltä ensin, että puhuuko hän yleiskielisestä katkelmasta, johon hän vastasi myöntävästi. Kysyin lisäksi, että *riittääkö tässä [selkomukautetussa katkelmassa] että lukee yhden kerran vai että lukee monta*, johon Amir vastasi *lukee monta kertaa, sitten ymmärrän*. Amir käytti lukiessaan erästä kognitiivista lukemisen strategiaa, **uudelleen lukemista** (eng. *rereading*), jotta hän ymmärsi novellitekstin (ks. Knight ym. 1985: 790; ks. myös esim. Vaarala 2009: 139–140). Yllä olevissa esimerkeissä 23 ja 24 tulevat hyvin esiin erilaisten oppijoiden ja lukijoiden erot: toisen mielestä teksti voi olla helppoa lukea ja ymmärtää, toisen mielestä taas vaikeaa.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt tuomaan esiin aikuisten suomi toisena kielenä -oppijoiden kokemuksia selkokielen kaunokirjallisuuden lukemisesta. Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat:

1. Mitä S2-oppijat lukevat omalla kielellään ja suomeksi?
2. Miten S2-oppijat kokevat selkokielisten novellien lukemisen?
 - Mihin asioihin he tekstissä tarttuvat ja miten? Millaisia nämä tekstijaksot ovat?
 - Miten he rakentavat ymmärrystä tekstistä yksilöllisesti ja kollektiivisesti?
 - Miten he luonnehtivat lukukokemusta eri kohdissa ja kokonaisuudessa?
3. Millä tavoin S2-oppijoiden havainnot novelleista kytkeytyvät Selkomittarin kirjoitetun selkokielen kriteereihin?

Saadakseni vastaukset näihin tutkimuskysymyksiin käytin aineiston tarkastelussa aineistolähtöistä sisällönanalyysia, tekstintutkimusta ja Selkomittaria (Selkokeskus 2018) sekä fokusryhmäanalyysia (ks. Marková ym. 2007).

Tutkimuksen tavoitteeseen päästäkseni toteutin opetuskokeilun aikuisten perusopetuksen päättövaiheen s28 Kaunokirjalliset tekstit tutuksi -kurssilla, jossa olin tuolloin opettajana. Opetuskokeiluun sisältyi Tuija Takalan Jää- ja Saunanovellien lukeminen: ensimmäinen luettiin itsenäisesti, jälkimmäinen ryhmässä yhdessä muiden lukijoiden kanssa. Molemmista novelleista keskusteltiin lukemisen jälkeen yhdessä. Opetuskokeilussa pääsin tuomaan selkokielistä kaunokirjallisuutta suomi toisena kielenä -opetukseen ja kokeilemaan, miten se muutoin melko kielipainotteisessa opetuksessa toimii. Opiskelijat suhtautuivat kaunokirjallisuuden lukemiseen positiivisesti (ks. myös Kastari 2019: 358), mikä vahvisti entisestään ajatustani siitä, että myös S2-opetuksessa kaunokirjallisuudelle on oma paikkansa.

Tutkimukseni osallistajat olivat kuitenkin suhteellisen pieni, valikoitunut joukko opiskelijoita, jotka halusivat osallistua tutkimukseen. Tämä voi vaikuttaa lukemiseen suhtautumiseen, ja tästä syystä tutkimustulokseni eivät myöskään ole kovin yleistettäviä.

Tutkimukseni osoitti, että osallistajat lukivat omalla kielellä enemmän omaehtoisesti kuin suomeksi. Suomen kielellä he lukivat tekstejä, jotka olivat hyödyllisiä arjessa selviytymiselle: esimerkiksi mainoksia, sanomalehtiä, koulutehtäviä, Kelan papereita, uutisia ja työjärjestystä. Selkokielisiä novelleja kursilla lukiessaan osallistajat kiinnittivät huomiota sekä helppoihin että vaikeisiin asioihin. Novelleissa helppoja olivat 1) tuttu sanasto, 2) lyhyet sanat, 3) lyhyet lauseet, 4) lyhyet kappaleet ja 5) se, että lauseet ja virkkeet olivat kappaleissa ja järjestyksessä. Vaikeita olivat vastaavasti 1) uudet tuntemattomat sanat, 2) taivutetut sananmuodot ja 3) kuvailevat ilmaukset. Kaikki nämä kirjoitetun kielen piirteet mainitaan myös Selkomittarissa (Selkokeskus 2018).

Yksilöllistä ymmärrystä itsenäisesti luetusta novellista rakennettiin paljolti Googlen kääntäjän avulla. Kaikki osallistajat kertoivat kokevansa, että yhdessä lukeminen oli parempi tapa lukea novellia. Kollektiivista ymmärrystä rakennettiin 1) selittämisen, 2) materiaalisen oikea-aikaisen tuen käytön, 3) neuvomisen, 4) muiden kielten käytön, 5) kokemukseen pohjautuvan tiedon jakamisen, 6) kysymisen, 7) toistamisen, 8) tarkistamisen ja 9) yhdessä pohtimisen avulla (ks. Rohde ym. 2018: 128–130; Strömmer 2017: 32; Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012: 247; Lilja 2010: 185; Vaarala 2009: 108, 140–141, 149; Sieppi 2008: 30–36; Suni 2008: 77, 137; Parviainen 2006: 165–167). Yhdessä luetusta keskusteleminen tarjosi hyvin tukea, ja tulokset siis tukevat Vaaralan (2009: 260) havaintoa, jonka mukaan novellien ymmärtäminen vaikuttaakin olevan suurilta osin yhteistyötä ainakin silloin, kun siihen annetaan mahdollisuus. Tällöin tieto muodostuu vuorovaikutteisen ajattelun ja viestinnän kautta (ks. Marková ym. 2007: 17).

Tutkimuksen osallistajat luonnehtivat novellien lauseita helpoiksi lukea, koska niissä käytettiin tuttuja sanoja. Uudet sanat kuitenkin aiheuttivat hieman hankaluuksia. Eräs osallistujista totesi sekä yleiskielisen että selkokielisen tekstin olevan yhtä vaikeaa: tekstiä pitää lukea monta kertaa, että ymmärtää. Novellien lukemista luonnehdittiin myös kivaksi, ja eräs osallistujista jopa totesi nauttivansa niiden lukemisesta. Kysyttäessä, miksi selkonovellien lukeminen oli kivaa, vastaukseksi sain seuraavan: *koska se auttaa ymmärtämään, se auttaa helpompi ymmärtää*. Tältä osin havainnot ovat linjassa esimerkiksi Kastarin tutkimuksen (2019; 2020) kanssa.

Toteuttamani opetuskokeilu toimi hyvin myös verkkovälitteisessä opetuksessa Teamsissa. Opiskelijat jaettiin pieniin ryhmiin, joissa heidän oli mahdollista lukea novelli yhdessä ja keskustella luetusta. Oman kokemukseni sekä opiskelijoiden

kokemusten mukaan pienryhmätyöskentely oli toimiva työtapana, ja se tarjosi tukea luetun ymmärtämiselle. Myös Kastari (2019; 2020) ja Vaarala (2009) ovat havainneet tämän yhdessä lukemisen kokemuksen omissa tutkimuksissaan. Verkkovälitteisessä opetuksessa vuorovaikutus ei kuitenkaan tietenkään ole samanlaista kuin kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus, mutta myös ruudun välityksellä keskusteleminen tarjosi tukea lukemiseen ja ymmärtämiseen. Opetuskokeilun toteuttaminen ja aineistonkeruu Teamsissa tallennettavien ryhmähaastatteluiden ja -keskustelun avulla osoittautui sekä novelleista keskustellessa että aineistoa analysoitaessa hyödylliseksi. Kun keskustelimme novelleista yhdessä, jokaisen oli helppoa pysyä mukana, sillä jaoin novellia koko ajan omalta näytöltäni kaikkien nähtäväksi ja tein siihen keskustelun edetessä tarvittavia merkintöjä. Analyysivaiheessa tämä vahvisti myös analyysin luotettavuutta, sillä minulla oli mahdollisuus seurata hyvin tarkkaan äänen ja näyttövideon avulla sitä novellin kohtaa, josta kulloinkin keskustelimme.

Tässä tutkimuksessa tutkin suomi toisena kielenä -oppijoiden kokemuksia selkokielisten novellien lukemisesta. Näkemykseni mukaan tutkimukseni omalta osaltaan täydentää hyvin aiheesta aiemmin tehtyä tutkimusta erityisesti kirjoitetun selkokielen kriteerien tarkastelun ja ryhmässä tapahtuvan ymmärryksen rakentumisen tarkastelun näkökulmasta. Tutkimusta tehdessäni opin paljon toisella kielellä lukemisesta, sen luonteesta ja haasteista. Opin myös sen, että selkokielineen teksti voi olla erinomainen tuki näissä haasteissa, joita S2-oppija voi suomenkielistä tekstiä lukiessaan kohdata. Erittäin kiinnostavaa olisi tehdä tutkimusta myös S2-opettajien näkökulmasta: Miten he kokevat selkokielineen kirjallisuuden käytön opetuksessa? Madaltaako selkokielineen kaunokirjallisuuden käyttö kynnystä ottaa kaunokirjallisuutta mukaan S2-opetukseen? Kiinnostavaa olisi tarkastella sitä, että miten lukukokemukseen vaikuttaa se, onko teksti kirjoitettu suoraan selkokielelle, kuten minun tutkimuksessani, vai selkomukautettu yleiskielestä selkokielelle, kuten esimerkiksi Kastarin (2019; 2020) tutkimuksessa. Vai vaikuttaako se mitenkään? Tulevaisuudessa olisi myös mielenkiintoista tutkia sitä, millaisia kokemuksia selkokielineen kaunokirjallisuuden lukemisesta muilla selkokielineen kohderyhmillä – kuten vanhuksilla ja kehitysvammaisilla – on. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia kokemuksia myös muun kirjallisuuden kuin selkokielineen kaunokirjallisuuden lukemisesta, sillä selkokirjoja löytyy myös esimerkiksi tietokirjallisuuden ja oppikirjojen alalta.

Tutkimustuloksia voi soveltaa kaunokirjallisuuden laajempaan käyttöön suomen kielen ja kulttuurin oppimisen tukena. Selkokielineen teksti voi tukea myönteistä lukukokemusta, sillä tarpeeksi helpon tekstin lukeminen voi tuoda onnistumisen kokemuksia ja motivoida lukemaan (ks. Sosinski 2020: 49; Mikkonen 2007: 169). Tämä on tärkeä tekijä lukukiinnostuksen herättämisessä. Mielestäni Marcusin, tutkimukseeni osallistuneen S2-oppijan, esittämä ajatus

kaunokirjallisuuden lukemisesta on sellainen, jota voisi hyödyntää opetuksessa: *ensimmäinen pitäisi näkeä, millainen se teksti, ottaa jotakin sanoja ja sen jälkeen aloittamaan lukemista ja sitten tulkkaa ymmärtämistä.* Tässä opiskelijan ajatuksessa kiteytyy erinomaisesti useita tutkielmassani esiteltyjä selkokielisten novellien lukukokemuksia. Ensin olisi hyvä tarkistaa joidenkin vaikeiden sanojen merkitykset, ja sitten aloittaa tekstin lukeminen. Tarvittaessa ymmärryksen rakentamista tulisi tukea erilaisin tukikeinoin, joista yksi on esimerkiksi selkokieli – se ei kuitenkaan ole suinkaan ainoa. Selkokielenkään teksti ei aina tarkoita sitä, että tekstiä on helppoa lukea ja ymmärtää. Lukemista ja ymmärtämistä voidaan tukea myös monella muulla tavalla, kuten vaikkapa visuaalisesti kuvilla.

Millä tavalla selkokielistä kaunokirjallisuutta sitten voisi hyödyntää suomi toisena kielenä -opetuksessa? Opettaja voi valita useita erilaisia selkokirjoja, tuoda niitä oppitunnille ja kertoa niistä opiskelijoille. Useisiin selkokirjoihin on myös tehty lukemista ja ymmärtämistä tukevaa materiaalia, joista esimerkkinä ovat vaikkapa Tuija Takalan Hyvä päivä -novellikokoelmaan luomat tehtävät (Opik 2018), joita hyödynsin omassa opetuskokeilussani. Selkokeskus (2021) on myös julkaissut oman kattavan listauksensa selkokirjoihin liittyvistä tehtävistä (ks. Selkokeskus 2021c). Tutkielmani osoitti, että yhdessä lukeminen oli mielekäs työskentelytapa. Ryhmän tukea on saatavilla esimerkiksi Hanna Männikkölahden vuonna 2018 perustamassa Selkokirjalukupiiri - An easy Finnish book club -Facebook-ryhmässä. Selkokirjalukupiirissä luetaan kuukausittain jokin selkokirja, ja yleensä kirjan kirjoittaja toimii keskustelun vetäjänä esittäen kirjaan liittyviä kysymyksiä, joita lukijat voivat kommentoida. Kaikista tärkeintä on kuitenkin kertoa opiskelijoille selkokirjoista ja tuoda niitä heidän tutustuttavakseen. Opettajan rooli siinä, että opiskelija löytää itselleen sopivaa luettavaa, on hyvin suuri. (Ks. Männikkölahti 2022b.)

LÄHTEET

AINEISTOLÄHTEET:

Opike 2018: *Hyvä päivä* -novelleihin liittyvät tehtävät. Tekijä: Tuija Takala. – <https://www.opike.fi/?mod=products&pid=472>.
Takala, Tuija 2018a: *Hyvä päivä*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, Opike.

KIRJALLISUUS:

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana [Functionalism as the basis for teaching a second language]. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423. – <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204>.
- Alderson, J. Charles, Haapakangas, Eeva-Leena, Huhta, Ari, Nieminen, Lea & Ullakonoja, Riikka 2015: *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. New York: Routledge. – <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.2078608>.
- Aleke, Sophie 2020: *Lättläst skönlitteratur. Lärares resonemang kring den lättlästa litteratur för vuxna andraspråkselevens läslust*. Examensarbete. Högskolan Väst. Avd för utbildningsvetenskap och språk. – <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1504562&dsid=-8321>.
- Anckar, Pontus 2021: Haastattelu: Sabira Ståhlberg: Lättläst öppnar läsningens värld för alla. – *Synvinkel. Förbundet Finlands svenska synskadades organisationstidning* 2/2021 s. 19–23.
- Aro, Mari 2009: *Speakers and doers: polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. – Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 116. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/19882>.
- Bhabha, Homi K. 1994: *The location of culture*. London, New York: Routledge.
- Bohman, Ulla 2021: Easy language in Sweden. – Camilla Lindholm & Ulla Vanhatalo (toim.), *Handbook of easy languages in Europe. – Easy – Plain – Accessible* (8) s. 527–567. Berlin: Frank & Timme. – <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/52628>.
- Celia 2020: *Saavutettavuus*. – <https://www.celia.fi/saavutettavuus/> 4.2.2022.
- Chinn, Deborah & Buell, Susan 2021: Easy language in the UK. – Camilla Lindholm & Ulla Vanhatalo (toim.), *Handbook of easy languages in Europe. – Easy – Plain – Accessible* (8) s. 623–657. Berlin: Frank & Timme. – <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/52628>.
- Cho, Kyung-Sook & Krashen, Stephen 2019: Pleasure reading in a foreign language and competence in speaking, listening, reading and writing. – *TEFLIN Journal* 30 (2) s. 231–236. – <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v30i2/231-236>.
- Christie, Colin Michael 2019: Literature and the target language. – Fotini Diamantidaki (toim.), *Teaching literature in modern foreign languages* s. 113–137. Lontoo: Bloomsbury Academic.
- Crossley, Scott A., Allen, David & McNamara, Danielle 2012: Text simplification and comprehensible input: a case for an intuitive approach. – *Language Teaching Research* 16 (1) s. 89–108.
- Dufva, Hannele 2013: Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. – Tiina Keisanen, Elise Kärkkäinen, Mirka Rauniomaa, Pauliina Siitonen & Maarit Siromaa (toim.), – *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (5) s. 57–73. – <https://journal.fi/afinla/article/view/8739>.
- Economou, Catarina 2021: Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk – lärar- och elevperspektiv på urval. – *Pedagogisk forskning i Sverige* 26 (4) s. 100–119 – <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.05>.
- 2015: Reading fiction in a second-language classroom. – *Education Inquiry* 6 (1) s. 99–118. – <https://doi.org/10.3402/edui.v6.23991>.
- ePerusteet 2018a: *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. – Aikuisten perusopetuksen päättövaiheen opetus. – Äidinkieli ja kirjallisuus*. – <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/aipe/2499640/vaiheet/2529962/oppiaineet/2554748> 31.1.2022.
- 2018b: *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. – Opetuksen järjestämisen lähtökohdat*. – <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/aipe/2499640/tekstikappale/2499667> 31.1.2022.

- 2018c: Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. – Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta. – <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/aipe/2499640/tekstikappale/2499662> 31.1.2022.
- 2018d: Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. – Aikuisten perusopetuksen päättövaiheen opetus. – Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. – <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/aipe/2499640/vaiheet/2529962/oppiaineet/2561881> 31.1.2022.
- 2018e: Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. – Aikuisten perusopetuksen päättövaiheen opetus. – Suomen kieli ja kirjallisuus. – <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/aipe/2499640/vaiheet/2529962/oppiaineet/2561880> 31.1.2022.
- 2018f: Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. – Aikuisten perusopetuksen alkuvaiheen opetus. – Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. – Kehittyvä kielitaito: Kirjallisuus, kansalliset juhlapäivät ja tapakulttuuri. – <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/aipe/2499640/vaiheet/2529961/oppiaineet/2554747/kurssit/2571642> 31.1.2022.
- 2018g: Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. – Aikuisten perusopetuksen päättövaiheen opetus. – Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. – Kaunokirjalliset tekstit tutuiksi. – <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/aipe/2499640/vaiheet/2529962/oppiaineet/2561881/kurssit/2564049> 31.1.2022.
- 2018h: Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. – Aikuisten perusopetuksen päättövaiheen opetus. – Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. – Kulttuurinen moninaisuus – moninainen kulttuuri. – <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/aipe/2499640/vaiheet/2529962/oppiaineet/2561881/kurssit/2564820> 31.1.2022.
- Eskola, Jari, Lätti, Johanna & Vastamäki, Jaana 2018: Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. – Raine Valli & Eila Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s. 27–51. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Faux, Nancy & Watson, Susan 2020: Teaching and tutoring adult learners with limited education and literacy. – Martha Young-Scholten & Joy Kreeft Peyton (toim.), *Teaching adult immigrants with limited formal education: theory, research and practice* s. 124–144. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Forssan kaupunki 2020: Aikuisten maahanmuuttajien perusopetus. – https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwja2ZSuxbH2AhWHrYsKHXqeDIEQFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.lhkk.fi%2Fwp-content%2Fuploads%2Fmaahanmuuttajien_perusopetus.pdf&usg=AOvVaw08PyPF1E5R-6JKrl9oPz5B 6.3.2022.
- Freeman, Mark 2015: Narrative as a mode of understanding. Method, theory, praxis. – Anna De Fina & Alexandra Georgakopoulou (toim.), *The handbook of narrative analysis* s. 19–37. – [DOI:10.1002/9781118458204](https://doi.org/10.1002/9781118458204).
- Hakkarainen, Kai, Lallimo, Jiri & Toikka, Seppo 2012: Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. – *Aikuiskasvatus* 32 (4) s. 246–256. – <https://doi.org/10.33336/aik.94003>.
- Hatch, Evelyn 1978: Acquisition of syntax in a second language. – Jack C. Richards (toim.), *Understanding second & foreign language learning: issues & approaches* s. 34–70. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Heikkinen, Vesa 2012a: Kielipista genreoppiin. – *Kielikello* (3). – <https://www.kielikello.fi/-/kielipista-genreoppiin>.
- 2012b: Tieteen suomea suomitaan. – Kotus-blogi. Blogikirjoitus 2.2.2012. – https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/blogiarkisto/vesa_heikkinen/tieteen_suomea_suomitaan.9460.blog.
- Hill, David R. 2008: Graded readers in English. – *ELT Journal* 62 (2) s. 184–204.
- Hintsala, Susanna, Kara, Henna, Tiililä, Ulla & Heiskanen, Marjo 2021: Jokaisen oikeus lukemiseen turvattava. – Kehitysvammaliitto.fi 14.10.2021. – <https://www.kehitysvammaliitto.fi/jokaisen-oikeus-lukemiseen-on-turvattava/>.
- Ibriaeva, Margarita 2021: Kielivalinnat ja opetusteknologia suomi vieraana kielenä -opetuksessa venäläisissä yliopistoissa. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos. –

- <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/76568/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajuu-202106153769.pdf>.
- Isozaki, Anna Husson 2018: Reading-listening and reading circles: Bimodal approaches building fluency. – *The Reading Matrix: An International Online Journal* 18 (1) s. 82–103. – <http://www.readingmatrix.com/files/18-56okqe54.pdf>.
- Johansson, Marjut & Pyykkö, Riitta 2005: Johdanto: monikielisyys ja kielipolitiikka. – Marjut Johansson & Riitta Pyykkö (toim.), *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä* s. 9–28. – Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, Päivi 2011: *Lukemaan oppijan kolmas tila. Monikulttuurisen lapsen identiteetin rakentuminen kodin ja koulun tekstikäytänteiden jännitteessä*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. – https://www.academia.edu/4047111/Lukemaan_oppijan_kolmas_tila._Monikulttuurisen_lapsen_identiteetin_rakentuminen_kodin_ja_koulun_tekstikaytanteiden_jannitteessa._jC3%A4vt%3%A4nteiden_jC3%A4nnitteess%3%A4._Pro_gradu.
- Juusola, Markku 2019: *Selkokielen tarvearvio*. Selkokeskus, Kehitysvammaliitto ry. – <https://selkokeskus.fi/wp-content/uploads/2021/05/Tarvearvio-2019.pdf>.
- Jytilä, Riitta 2020: *Tuntemattomalla päähän?* – Hiiskuttua. Turun yliopiston humanistisen tiedekunnan verkkojulkaisu. – <https://sites.utu.fi/hiiskuttua/tuntemattomalla-paahan/>.
- Jyväskylän yliopisto 2020: *Erityyppisiä maisterintutkielmia*. Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. – <https://www.jyu.fi/hytk/fi/opiskelu/opiskelu/maisterintutkielma/erityyppisia-maisterintutkielmia> 16.10.2021.
- Kallio, Aku 2021: *Litterointimerkit ja esimerkkioitteet*. – Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. – <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/litterointiesimerkit/> 25.2.2022.
- Kauppinen, Merja 2010: *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 141. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/24964>.
- Kastari, Mervi 2020: S2-lukija tulkitsijana selkomukautetun kaunokirjallisuuden lukupiirissä. – Heli Paulasto & Sari Pöyhönen (toim.), *Kieli ja taide – soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä. Language and the arts – creative inquiry in applied linguistics* (12). AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (74) s. 84–107. – <https://journal.fi/afinla/article/view/84900>.
- 2019: Aikuisten S2-oppijoiden kielenoppimisen kokemuksia selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa. – *Puhe ja kieli* 39 (4) s. 345–365. – <https://journal.fi/pk/article/view/76057>.
- Kehitysvammaliitto 2017: *Saavutettavuus*. – <https://www.kehitysvammaliitto.fi/kehitysvammaisuus/saavutettavuus/> 4.2.2022.
- Keller-Cohen, Deborah 1979: Repetition in the non-native acquisition of discourse: its relation to text unification and conversational structure. – Roy O. Freedle (toim.), *New directions in discourse processing* s. 245–271. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Knight, Stephanie L., Padron, Yolanda N. & Waxman, Hersholt C. 1985: The cognitive reading strategies of ESL students. – *TESOL Quarterly* 19 (4) s. 789–792. – <https://www.jstor.org/stable/3586677>.
- Knuutila, Sanna-Leena 2021: *Selkokirjailta* 18.11.2021.
- Kulkki-Nieminen, Auli 2010: *Selkoistettu uutinen. Lingoistinen analyysi selkotehtin erityispiirteistä*. Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1524. – <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66618>.
- Lapin yliopiston Kielikeskus s.a.: *Eurooppalainen viitekehys (CEFR)*. – [https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Kielikeskus/Opinnot/Eurooppalainen-viitekehys-\(CEFR\)](https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Kielikeskus/Opinnot/Eurooppalainen-viitekehys-(CEFR)) 7.5.2022.
- Laufer, Batia 1989: What percentage of text-lexis is essential for comprehension? – Christer Lauren & Marianne Nordman (toim.), *Special language: from humans thinking to thinking machine*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Leino, Kaisa 2019: Lukutaidolla hyvä tulevaisuus. – *Rihveli* 2019 (1) s. 25–29. – <https://hoay.fi/tiedotus/rihveli/>.

- Leskelä, Leela Laura 2022: Henkilökohtainen sähköpostiviesti 14.3.2022.
- 2021: Easy language in Finland. – Camilla Lindholm & Ulla Vanhatalo (toim.), *Handbook of easy languages in Europe. – Easy – Plain – Accessible* (8) s. 149–189. Berlin: Frank & Timme. – <https://doi.org/10.26530/20.500.12657/52628>.
- 2019: *Selkokieli. Saavutettavan kielen opas*. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Opikie.
- Lilja, Niina 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 146. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/25630>.
- LL-förlaget 2019: *Om oss*. – <https://ll-forlaget.se/om-oss/> 12.3.2022.
- Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Huhta, Ari, Taalas, Peppi, Tarnanen, Mirja & Keränen, Anna 2008: *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. – Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/36607>.
- Marková, Ivana, Linell, Per, Grossen, Michèle & Salazar Orvig, Anne 2007: *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. UK: Equinox Publishing Ltd. – <https://old.liu.se/ikk/medarbetare/per-linell/filarkiv-per-linell/1.175585/1291MetcDialogueinFocusGroups.pdf>.
- Mikkonen, Pirjo 2007: Selkokirjojen avulla vahva pohja itsetunnolle ja kielitaidolle. – Marjo Mela & Pirjo Mikkonen (toim.), *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* s. 160–170. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Moje, Elisabeth, Birr, McIntosh, Ciechanowski, Kathryn, Kramer, Katherine, Ellis, Lindsay, Carrillo, Rosario & Collazo, Tehani 2004: Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. – *Reading Research Quarterly* 39 (1) s. 38–70. – https://www.academia.edu/19912281/Working_toward_third_space_in_content_area_literacy_An_examination_of_everyday_funds_of_knowledge_and_Discourse.
- Mustonen, Sanna, Puranen, Pauliina & Suni, Minna 2020: Maahanmuuttotasaustaisten opiskelijoiden tasa-arvoisen osallisuuden tukeminen ammatillisessa koulutuksessa. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11 (6). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/maahanmuuttotasaustaisten-opiskelijoiden-tasa-arvoisen-osallisuuden-tukeminen-ammattillisessa-koulutuksessa>.
- Männikkölahti, Hanna 2022a: Suullinen selkokirjaesittely 7.3.2022.
- 2022b: Lukukipinän syyttäjät. Suomenopettajan ja selkomukauttajan kokemuksia aikuisten suomenoppijoiden lukuinnon herättämisestä. Konferenssiesitys Kielitieteen päivillä Turussa 13.5.2022. – www.bit.ly/selkoesitys.
- 2021: *Selkokirjani – My books in easy Finnish*. – <https://www.privatefinnishlessons.com/selkokirjat> 7.3.2022.
- Nation, Paul 1997: The language learning benefits of extensive reading. – *The Language Teacher* 21 (5) s. 13–16. – https://openaccess.wgtn.ac.nz/articles/journal_contribution/The_language_learning_benefits_of_extensive_reading/12560378.
- Neuman, Susan B. & Celano, Donna 2001: Access to print in low income and middle income communities: an ecological study of four neighbourhoods. – *Reading Research Quarterly* 36 (1) s. 8–26.
- Nikander, Pirjo 2010: 2.4 Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. – Johanna Ruusuvaara, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 432–445. Tampere: Vastapaino.
- OECD 2000: *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD Publication service. – https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/literacy-in-the-information-age_9789264181762-en.
- OPH = Opetushallitus 2022: *Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko*. – <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko> 16.5.2022.
- 2021: *Kansallinen lukutaitostrategia 2030: Suomi maailman monilukutaitoisin maa*. – Julkaisuja. Opetushallitus. Lukuliike.

- 2019: *Lukutaito on jokaisen supervoima – Opetushallitus koordinoi valtakunnallista työtä lukemisen edistämiseksi*. Uutinen 20.03.2019. – <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/lukutaito-jokaisen-supervoimaopetushallitus-koordinoi-valtakunnallista-tyota> 19.9.2021.
- Opintopolku 2021: *Aikuisten perusopetus*. – <https://opintopolku.fi/konfo/fi/sivu/aikuisten-perusopetus> 31.1.2022.
- Osváth, Johanna 2020: *Osa 2: Monilukutaito-käsité auttaa ymmärtämään nuoria paremmin*. Artikkelit 3.6.2020. Lukuliike.fi. – <https://lukuliike.fi/osa-2-monilukutaito-kasite-auttaa-ymmartamaan-nuoria-paremmiin/> 19.4.2022.
- Pahl, Kate & Rowsell, Jennifer (toim.) 2005: *Literacy and education: understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Chapman.
- Parente-Čapková, Viola 2022: *Tuntemattomalla päähän? Kaunokirjallisuus aikuisten maahan muuttaneiden suomen kielen edistäjänä*. Hankkeen kotisivu. – <https://tuntemattomalla-paahan.com/> 28.2.2022.
- Parviainen, Jaana 2006: *Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä*. – Jaana Parviainen (toim.), *Kollektiivisuus asiantuntijatyössä* s. 155–187. Tampere: Tampere University Press. – https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65372/kollektiivinen_asiantuntijuus_2006.pdf?sequence=1.
- Pavičić Takač, Višnja 2008: *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. – *Second Language Acquisition* (27). Clevedon: Multilingual Matters cop.
- Pitkänen-Huhta, Anne 2003: *Texts and interaction. Literacy practices in the EFL classroom*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Studies in Languages* 55. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13471>.
- 1997: *Vieraalla kielellä lukeminen: kognitiivinen taito vai sosiaalinen käytänte?* – Anna Mauranen & T. Puurtinen (toim.), *Translation – Acquisition – Use. AFinLA:n vuosikirja 1997. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja* (55) s. 191–201 – <https://journal.fi/afinlavk/article/view/59773>.
- Raza, Muhammad Ali & Nor, Faizah Mohamad 2018: *Google translate in an EFL classroom*. – *International Journal of Translation* 30 (1) s. 7–21. – https://www.researchgate.net/publication/332170359_Google_Translate_in_an_EFL_Classroom.
- Rohde, Andreas, Chlubek, Kerstin, Holtappels, Pia, Schick, Kim-Sarah & Schnuch, Johanna 2018: *5 Sanaston oppiminen*. – Minna Suni, Taina Tammelin-Laine & Mari Vertainen (toim.), *EU-Speak-3. Muunkieliset Euroopassa: Koulutusta aikuisille maahanmuuttajille ja heidän opettajilleen. Yhteenveto opintojaksoista* s. 103–134.
- Ruusuvuori, Johanna 2010: *2.3 Litteroijan muistilista*. – Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* s. 424–431. Tampere: Vastapaino.
- Sainio, Ari 2015: *Selkokieli kirjoituksessa*. – Hannu Virtanen (toim.), *Selkeää ja saavutettavaa viestintää. Viisi artikkelia selkoilmaisusta* s. 9–18. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Saville-Troike, Muriel & Barto, Karen 2017: *Introducing second language acquisition*. 3. painos. Cambridge introductions to language and linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selkokeskus 2022: *Tietoa selkokirjoista kirjastoille*. – <https://selkokeskus.fi/selkokirjallisuus/tietoa-selkokirjoista-kirjastoille/> 4.3.2022.
- 2021a: *Selkokirjat 2021–2022. Lätlästä böcker 2021–2022*.
- 2021b: *Selkokielen määritelmä*. – <https://selkokeskus.fi/selkokieli/selkokielen-maaritelma/> 5.4.2022.
- 2021c: *Tehtäviä selkokirjoihin*. – <https://selkokeskus.fi/selkokirjallisuus/tehtavia-selkokirjoihin/> 18.5.2022.
- 2020: *Selkokirjat 2020. Lätlästä böcker 2020*.
- 2018: *Selkeästi kaikille. Selkomittari*. – https://selkokeskus.fi/wp-content/uploads/2018/10/SELKOMITTARI_2018_11.10.18.pdf.
- Sheehan, Mark 2015: *Increasing motivation and building bridges to content with graded readers*. – Masayuki Teranishi, Yoshifumi Saito & Katie Wales (toim.), *Literature and language learning in the EFL classroom* s. 294–314. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Sieppi, Kaisa 2008: *Kollektiivinen asiantuntijuus hoitotyössä: ”olla kaikki yhtä”*. Ylempi AMK - opinnäytetyö. Metropolia ammattikorkeakoulu. – <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-200811123941>.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988: *Multilingualism and the education of minority children*. – Jim Cummings & Tove Skutnabb-Kangas (toim.), *Minority education. From shame to struggle*. – <https://jyu.finna.fi/Record/nelli09.111004365833348> s. 9–44.

- Sonnenschein, Susan & Schmidt, Diane 2000: Fostering home and community connections to support children's reading. – Linda Baker, Mariam Jean Dreher & John T. Guthrie (toim.), *Engaging young readers: promoting achievement and motivation (solving problems in the teaching of literacy)* s. 264–284. New York, NY: Guilford.
- Sorjonen, Marja-Leena 1996: On repeats and responses in Finnish conversations. – Elinor Ochs, Emanuel A. Schegloff & Sandra A. Thompson (toim.), *Interaction and grammar* s. 288–327. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sosinski, Marcin 2020: Reading from a psycholinguistic perspective – Martha Young-Scholten & Joy Kreeft Peyton (toim.), *Teaching adult immigrants with limited formal education: theory, research and practice* s. 30–51. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Stevanovic, Melisa & Weiste, Elina 2018: Keskusteluanalyysi ja fokusryhmien diskursiivinen tutkimus. – Haapanen, Lauri, Käätä, Liisa & Lehti, Lotta (toim.), *Diskurssintutkimuksen menetelmistä. On the methods in discourse studies.* – *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* (11) s. 114–136. – https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/282225/68981_Artikkelin_teksti_109145_1_10_201812_13.pdf?sequence=1.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa.* – Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 94. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18556>.
- Suni, Minna & Tammelin-Laine, Taina 2020: Language and literacy in social context. – Martha Young-Scholten & Joy Kreeft Peyton (toim.), *Teaching adult immigrants with limited formal education: theory, research and practice* s. 11–29. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Strömmer, Maiju 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa. Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 336. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56113>.
- Takala, Tuija 2022: Henkilökohtainen viesti. – 2018b: *Hyvä päivä. Lyhyitä novelleja.* – Tuijata. Kulttuuripohdintoja. Blogikirjoitus 1.8.2018. – <https://tuijata.com/2018/08/01/hyva-paiva-selkonovelleja/>.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012: *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.*
- TT = Tieteen termipankki 2017: *Pseudonyymi.* – <https://tieteen termipankki.fi/wiki/Kielitiede:pseudonyymi> 14.11.2021.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vaarala, Heidi 2009: *Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykyromellista?* – Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 129. – <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/22654>.
- Valtioneuvosto 2021: *Nationalspråksstrategi. Kansalliskielistrategia. Statsrådets principbeslut. Valtioneuvoston periaatepäätös.* Statsrådets publikationer. Valtioneuvoston julkaisuja 87. Helsinki: Valtioneuvosto. – <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163650>.
- Valtiovarainministeriö s.a.: *Saavutettavuus.* – <https://vm.fi/saavutettavuusdirektiivi> 5.4.2022.
- Van Der Stuyf, Racher R. 2002: Scaffolding as a teaching strategy. – *Adolescent Learning and Development* 52 (3) s. 5–18. – https://www.academia.edu/download/58867028/Scaffolding_as_a_Teaching_Strategy20190411-39375-kajifs.pdf.
- Vantaan aikuisopisto 2020: *Aikuisten maahanmuuttajien perusopetus.* – <https://sivistysvantaan.fi/vantaanaikuisopisto/artikkelit/maahanmuuttajakoulutus/maahanmuuttajienperusopetus.html> 6.3.2022.
- Vasile, Sonja 2021: *S2-aikuisopiskelijat selko- ja yleiskielisen oppikirjatekstin lukijoina.* Maisterintutkielma. Helsingin yliopiston suomalais-ugrilaisten sekä pohjoismaisten kielten ja kulttuurien tutkimuksen osasto. – <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/330464>.
- Viljakainen, Kyllikki 2021: *Selkokielen keinot saduissa Punahilkka, Ruusunen ja Tuhkimo.* Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos. – <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021052030948>.

- Virtanen, Mikko T. & Hiidenmaa, Pirjo 2020: Luku 20 Tekstintutkimus. – Milla Luodonpää-Manni, Markus Hamunen, Reetta Konstenius, Matti Miestamo, Urpo Nikanne & Kaius Sinnemäki (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä I–IV* s. 831–863. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <https://doi.org/10.21435/skst.1457>.
- Vuori, Jaana 2021: Laadullinen sisällönanalyysi. – Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. – <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>.
- Vygotski, Lev Semjonovitš 1982: *Ajattelu ja kieli*. Suomentaneet Klaus Helkama & Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Vähäkangas, Auli 2020: Kantahämäläisten ja pakolaisnuorten kokemuksia yhdessä elämisen taidosta. – Mari-Anna Auvinen & Jyri Komulainen (toim.), *Näkökulmia ekumeeniseen missiologiaan*. – *Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja* 133 s. 287–301. – <http://hdl.handle.net/10138/319268>.
- Williams, Ray 1986: Top ten principles for teaching reading. – *ELT Journal* 40 (1) s. 42–45.
- Woodruff, Amanda H., & Griffin, Robert A. 2017: Reader response in secondary settings: increasing comprehension through meaningful interactions with literary texts. – *Texas Journal of Literacy Education* 5 (2) s. 108–116. – https://www.researchgate.net/publication/321655273_Reader_response_in_secondary_settings_Increasing_comprehension_through_meaningful_interactions_with_literary_texts.
- Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>.

LIITTEET

LIITE 1 LITTEROINTIMERKIT

T	tutkija
A	Amir
M	Marcus
N	Noah
K	Kaleema
O	Omran
F	Faizah
(.)	mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
<u>jo</u> pas	sanan osan painotus
jo:::	äänteen venytys
jo-	sana jää kesken
(joo)	epäselvästi kuultu jakso
()	sana josta ei ole saatu selvää
((itkee))	litteroijan oma kommentti tai selvitys tilanteesta
<i>jo</i>	lainaukset novelliteksteistä kursivoitu
jo	esimerkeistä on lihavoitu analyysin kannalta keskeisiä puheen jaksoja

Lähde (mukailtu): Kallio, Aku 2020: Litterointimerkit ja esimerkkiotteet.

LIITE 2 TUIJA TAKALA: JÄÄ

9 Jää

Meri on jäässä.

Jäällä kävelee ihmisiä

ja muutama hiihtää.

Kalastajat poraavat jäähän aukkoja

ja istuvat sitten avantojen vieressä.

Siinä he onkivat kaloja, pilkkivät.

Kalastajien liike näkyy rannalle:

jokaisen onkijan käsi nousee ylös ja alas.

Silloin ongen koukku heiluu jään alla vedessä

ja houkuttelee kaloja tarttumaan koukkuun.

Liike näyttää kutsulta:

tule tänne.

Mies seisoo rannalla.

Hän katselee jäälle.

Miehestä tuntuu,

että hän katsoo elokuvaa.

Miehen mielestä näky ei ole todellinen.

Ihmiset tekevät kaikenlaista veden päällä.

Hän ei ole koskaan nähnyt jäätä.

Hän on nähnyt vain vapaata vettä,

joka virtaa joessa ja meressä.

Mies on kyllä katsellut kuvia meristä,

jotka ovat jässä.

Hän on myös lukenut siitä,
miten pohjoisessa kalastajat pilkkivät.
Nyt se kaikki on silmien edessä.

Mies katsoo tarkasti ihmisiä.
Ihmiset näyttävät jään päällä niin varmoilta.
He eivät pelkää,
että jää pettää.
He luottavat jäähän.
He varmasti luottavat myös toisiinsa.

Mies päättää uskaltaa.
Tänään hän saa tehdä jotain,
mitä ei ole koskaan ennen tehnyt.

Hän ottaa askeleen
ja astuu jäälle.
Hän ajattelee,
että nyt hän on kuin elokuvassa.
Hän on tämän elokuvan päähenkilö.

”Elämä kantaa.”

Niin on miehelle sanottu.
Ainakin jää kantaa.
Sitä hän ei vielä eilen uskonut.

LIITE 3 TUIJA TAKALA: SAUNA

24 Sauna

Liisa matkustaa bussissa.

Takana istuu kaksi miestä.

Miehet väittelevät siitä,

millainen sauna on paras.

Liisa kiinnostuu aiheesta,

mutta hän ei sano miehille mitään.

Hän uppoaa muistoon.

Liisan koti oli maalla.

Kodin ympärillä oli vain metsää ja peltoa.

Talo oli rakennettu mäen päälle.

Mäen alla oli pieni sauna.

Joka lauantai isä lämmitti saunan.

Saunan lämmitys oli tarkkaa työtä.

Isä osasi sen.

Liisa seurasi aina mukana.

Hän oli pieni tyttö, isän apulainen.

Koko perhe meni yhdessä saunaan.

Siellä heitettiin löylyä,

viskattiin vettä kiukaalle.

Vesi kihisi kiukaalla,

ja kuumuus levisi koko saunaan.

*Lämpö iski kasvoihin,
ja siksi täytyi kumartua.
Vasta silloin löyly tuntui hyvältä.*

*Saunan jälkeen puettiin saunatakki
ennen kuin käveltiin saunalta taloon.*

*Liisa muistaa,
minkälaista oli kulkea talvella saunasta taloon.
Ilma oli kylmä ja saunatakki ohut.
Kovassa pakkasessa kuuma iho höyrysi.*

*Matkalla saunasta taloon isä kantoi Liisaa.
Saunan lämpö säilyi isän sylissä,
vaikka pakkanen pisteli poskia.
He seisoivat lumen ja kuun valossa,
ja isä osoitti tähtiä ja kertoi niistä.*

*Liisa tunsu isän sylissä,
että hänellä oli
oma paikkansa tässä maailmassa.*

Nyt bussi ajaa hitaasti Liisan pysäkille.

Liisa nousee ja kääntyy kohti takapenkin miehiä.

– Minä tiedän, millainen on paras sauna,
Se on sellainen,
josta jää ikuinen muisto.

LIITE 4 SELKOMITTARIARVIO: JÄÄ



SELKEÄSTI KAIKILLE SELKOMITTARI

Selkokielen mittari on selkokielen asiantuntijoille ja kielentutkijoille kehitetty apuväline, jolla voidaan mitata ja arvioida tekstien selkokielisyyttä. Sen avulla voidaan vastata kysymykseen, onko jokin teksti selkokieltä vai ei. Selkomittari on kehitetty Selkokeskuksessa. Kotimaisten kielten keskus on tarjonnut kielellistä asiantuntija-apua mittarin kehittämisessä. Testaajina ovat toimineet Selkokeskuksen kouluttamat asiantuntijat.

 Selkokeskus

 Kehitysvammaliitto



Kuka voi käyttää tätä mittaria?

Mittarin käyttö edellyttää selkokielen asiantuntemusta ja yleistä kielellistä osaamista. Mittaria ei sovellu yleisohjeistukseksi, jonka avulla kuka vain voisi tuottaa selkokielistä tekstiä. Tällaisia ohjeistuksia löytyy Selkokeskuksen verkkosivuilta (selkokeskus.fi) sekä selkokielen teoriakirjoista (ks. esim. Leskelä & Kulkki-Nieminen 2015).

Millaisten tekstien selkokielisyyttä mittarilla voi mitata?

Mittari on suunniteltu mittaamaan tekstin selkokielen perustasoa. Selkokielestä on olemassa myös perustasoa helpompaa ja vaativampaa muotoa, mutta niiden mittaamiseen mittari ei toistaiseksi sovellu.

Mittaria on testattu informoivien selkotekstien arvioinnissa. Kaunokirjallisia tekstejä tai mediatekstejä ei toistaiseksi ole testattu tällä mittarilla. Tekstilajin vaikutus tekstin selkokielisyyteen otetaan huomioon mittarin kriteereissä 30–32, mutta pisteytyksessä on syytä ottaa huomioon, ettei muita tekstilajeja ole testattu. Mittarissa on mahdollista antaa kriteerille arvosana 0, jos kyseinen kriteeri ei ole olennainen arvioitavassa tekstissä.

Miten mittaria jatkossa kehitetään?

Jatkokehittämisessä on kiinnitettävä erityistä huomiota etenkin seuraaviin asioihin:

- Mittarin kehittäminen mittamaan selkokielen perustason lisäksi helppoa ja vaativaa selkokieltä.
- Mittarin kehittäminen eri tekstilajivaatimusten pohjalta.
- Mittarin kehittäminen erilaisille lukijaryhmille suunnattujen selkotekstien arvioimiseen.



MILLOIN TEKSTI ON SELKOKIELTÄ?

Teksti on hyvää selkokieltä:kaikkien osioiden keskiarvo **> 2,5**

**Teksti on melko lähellä selkokieltä,
mutta vaatii vielä hiomista:**.....kaikkien osioiden keskiarvo **2-2,5**

Teksti ei ole selkokieltä:kaikkien osioiden keskiarvo **< 2**

MITEN MITTARIA KÄYTETÄÄN?

1. Lue arvioitava teksti läpi ja kirjoita sanallinen yleisarvio tekstin selkokielisyydestä.
2. Tarkista teksti yksityiskohtaisesti merkitsemällä jokaisen osion alla lueteltuihin tekstipiirteisiin
 - +** jos väittämä pitää paikkansa tekstissä
 - jos väittämä ei pidä paikkaansa tekstissä
 - 0** jos väittämä ei ole olennainen tässä tekstissä
3. Arvioi osion selkokielisyyden tekstipiirteille annettujen merkintöjen pohjalta numerolla
 - 3** jos pääosa osion alla luetelluista tekstipiirteistä täyttää selkokriteerit (+)
 - 2** jos noin puolet osion alla luetelluista tekstipiirteistä täyttää selkokriteerit (+/-)
 - 1** jos kaikki tai pääosa osion alla luetelluista tekstipiirteistä ei täytä selkokriteerejä (-)

Esimerkki: Osion alla luetellut tekstipiirteet täyttävät kokonaan tai pääosin selkokriteerit.

YLEISTÄ	3
1. Teksti noudattaa suomen yleiskielen oikeinkirjoitus suosituksia.	-
2. Tekstissä ei ole asiavirheitä.	+
3. Tekstin sisältö vastaa otsikkoa.	+
4. Tekstin ajateltu lukija on selkokieltä tarvitseva henkilö.	+

Esimerkki: Osion alla luetelluista tekstipiirteistä noin puolet täyttää selkokriteerit.

YLEISTÄ	2
1. Teksti noudattaa suomen yleiskielen oikeinkirjoitus suosituksia.	+
2. Tekstissä ei ole asiavirheitä.	-
3. Tekstin sisältö vastaa otsikkoa.	+
4. Tekstin ajateltu lukija on selkokieltä tarvitseva henkilö.	-

Esimerkki: Osion alla luetellut tekstipiirteet eivät pääosin täytä selkokriteerejä.

YLEISTÄ	1
1. Teksti noudattaa suomen yleiskielen oikeinkirjoitus suosituksia.	-
2. Tekstissä ei ole asiavirheitä.	-
3. Tekstin sisältö vastaa otsikkoa.	+
4. Tekstin ajateltu lukija on selkokieltä tarvitseva henkilö.	-

Esimerkki: Osion alla luetellut tekstipiirteet eivät täytä selkokriteerejä ollenkaan.

YLEISTÄ	1
1. Teksti noudattaa suomen yleiskielen oikeinkirjoitus suosituksia.	-
2. Tekstissä ei ole asiavirheitä.	-
3. Tekstin sisältö vastaa otsikkoa.	-
4. Tekstin ajateltu lukija on selkokieltä tarvitseva henkilö.	-



SELKEÄSTI KAIKILLE SELKOMITTARI

1. TEKSTIN PERUSTIEDOT JA YLEISARVIO s. 6
2. MITTARIN ARVIOINTIKRITEERISTÖs. 7–15



SELKOKIELEN MITTARI

Perustiedot tekstistä:

Tekstilaji:	novelli
Julkaisumuoto:	pehmeäkantinen kirja
Otsikko:	Jää (novellikokoelmasta Hyvä päivä)
Aihe:	arki ja sen yllättävät hyvät hetket
Pituus:	2 sivua
Lukijakunta:	<i>(jos määritelty tai pääteltävissä)</i>
Julkaisija:	Kehitysvammaliitto ry, Opike
Kirjoittaja:	Tuija Takala
Arvioija:	Miina Kakko

Yleisarvio tekstin selkokieliisyydestä: 3

Novellin kieli vastaa selkokielen perustasoa.



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

TEKSTI KOKONAISUUTENA	ARVIO
<i>Yleiskriteerit</i>	
1. Teksti noudattaa yleiskielen oikeinkirjoitussuosituksia.	+
2. Tekstissä ei ole asiavirheitä.	+
3. Tekstin sisältö vastaa otsikkoa.	+
4. Tekstin ajateltu lukija on selkokieltä tarvitseva henkilö.	+
5. Teksti on kokonaisuutena arvioituna yleiskieltä helpompaa.	+
<i>Aiheen valinta ja sen käsittely</i>	
6. Tekstin aihe on sellainen, että sitä voi pitää kohderyhmälle mielekkäänä.	+
7. Aihetta käsitellään lukijan kannalta mielekkäästä näkökulmasta.	+
8. Aihetta käsitellään konkreettisella, havainnollisella tavalla, esimerkiksi kiinnittämällä asia aikaan ja paikkaan tai muuten konkretisoimalla.	+
9. Jos aihe on abstrakti, siitä on annettu konkreettisia esimerkkejä.	+
10. Aihetta käsitellään pääosin konkreettisten toimijoiden, olentojen, esineiden tms. kautta (suomalaiset, opettaja, karhu, puu, järvi, kirja, moottori).	+
11. Toimijoina on vain vähän abstrakteja substantiiveja, kuten esimerkiksi käsitteitä tai tekstejä (suunnitelma, asiakaslähtöisyys, avoimuus).	+
<i>Informaation määrä</i>	
12. Tekstissä on sopiva määrä informaatiota (ei liikaa).	+
13. Tekstistä ei puutu olennaista informaatiota.	+
14. Tekstissä on ennakoitu, millaista tietoa ja kuinka paljon lukija tarvitsee aiheesta.	+
15. Teksti ei ole liian tiivistä, yhteen lauseeseen ei ole tiivistetty liikaa asiaa.	+

3

7



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

TEKSTI KOKONAISUUTENA	ARVIO	3
Tekstin sävy ja vuorovaikutus lukijan kanssa		
16. Tekstin sävy on sen tavoitteiden kannalta sopiva.	+	
17. Tekstin sävy ilmaisee, että kirjoittaja suhtautuu lukijaan arvostavasti.	+	
18. Tekstin sävy ei ole liian opettavainen eikä lukijaa aliarvioiva.	+	
19. Tekstin sävy ottaa huomioon lukijan iän (lapsi, nuori, aikuinen, vanhus).	+	
Tekstin jäsentely		
20. Teksti etenee johdonmukaisesti.	+	
21. Teksti on jaettu sopivankokoisiin kokonaisuuksiin (esimerkiksi alaotsikoilla).	0	
22. Teksti on jaettu pituudeltaan sopivankokoisiin kappaleisiin.	+	
23. Kappaleet liittyvät toisiinsa luontevalla tavalla, tekstinsisäinen sidosteisuus on hyvä. Lukija pystyy vaivatta havaitsemaan tekstin <ul style="list-style-type: none"> • syy-seuraussuhteet (<i>koska, siksi että, tästä syystä</i> jne.) • ajallisesti peräkkäiset asiat (<i>kun, sen jälkeen, sitten</i> jne.) • ehdollisesti toisistaan riippuvaiset asiat (<i>jos-niin, kuitenkin, toisaalta</i> jne.). 	+	
24. Tekstin rakenne auttaa kiinnittämään huomiota olennaiseen esimerkiksi seuraavilla keinoilla: <ul style="list-style-type: none"> • sisällysluettelo pääotsikkotasolla • lausemuotoiset otsikot • metatekstit ja aloitusvirkkeet • kokonaisuuden kokoavat tieto- tai kysymyslaatikot, nostot • kuvat ja kuvatekstit. 	0	
25. Tekstin pääviestin kannalta olennaisin informaatio on tekstin alussa.	0	
26. Tekstissä ei ole sisällöllisiä aukkoja (lukija saa joka kohdassa tekstin ymmärtämisen kannalta riittävän informaation).	+	



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

TEKSTI KOKONAISUUTENA	ARVIO
Tekstin jäsentely	
27. Tekstissä ei ole epäselviä intertekstuaalisia viitteitä (teksti selittää itse itsensä eikä nojaa liikaa lukijan maailmantietoon tai muiden tekstien tuntemukseen).	+
28. Tekstissä ei ole luetun ymmärtämistä rasittavia viittauksia toisiin kohtiin tekstiä (<i>ensin mainittu, sivulla 3 todettuun viitaten</i>).	0
29. Aikamuotojen käyttö tekstissä on johdonmukaista, eikä eri aikamuotoja ole liikaa; lukijan on helppo hahmottaa tekstin aikatasot.	+
Tekstilajikriteerit	
30. Teksti noudattaa edustamansa tekstilajin kriteerejä (informoivat tekstit, kaunokirjalliset tekstit, mediatekstit).	+
31. Otsikko auttaa hahmottamaan, mistä tekstilajista on kyse.	+/-
32. Tekstilajipiirteitä on korostettu siten, että lukijan ei tarvitse arvailla tekstilajia.	+
SANAT	ARVIO
Yleiskriteerit	
33. Tekstissä käytetään yleistä ja kohderyhmälle tutuksi arvioitua sanastoa.	+
34. Suositetaan lyhyitä sanoja (yhdyssanan sijasta on mahdollisuuksien mukaan käytetty kahta erillistä sanaa, esimerkiksi <i>muutoksenhakuohje > ohje muutoksenhakuun</i>).	+
35. Vältetään vierassanoja (<i>reklamoida > tehdä valitus, foorumi > paikka, näyttämö, areena, show > esitys</i>), jos niille on yleinen kotoperäinen vastine.	+
36. Suositetaan konkreettisia sanoja; jos tekstissä on näennäisesti konkreettisia sanoja, jotka todellisuudessa tarkoittavat abstrakteja asioita, ne selitetään (<i>tielkartta</i> merkityksessä 'suunnitelma', <i>palveluseteli</i> merkityksessä 'viranomaispäätös').	+

3

9



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

SANAT	ARVIO
Sanojen selittäminen	
37. Selitetään ymmärrettävällä tavalla sanat, jotka voidaan olettaa kohderyhmälle vieraaksi. Selitys on siinä kohdassa, missä sanat esiintyvät ensimmäistä kertaa.	0
38. Tekstissä ei selitetä sanoja, jotka voidaan olettaa lukijalle tutuksi (<i>veri, tuo punainen neste</i>).	+
39. Sanat selitetään luontevalla tavalla, joka ei vaikuta osoittevalta.	0
40. Tekstissä ei ole liikaa erikoiskielisiä sanoja; erikoiskielisistä käsitteistä on valittu olennaiset ja ne on selitetty hyvin.	0
Sanojen toisto ja niihin viittaaminen	
41. Toistoa käytetään siten, että se lisää tekstin ymmärrettävyyttä.	+
42. Pitkissä yhdyssanoissa on hyödynnetty osittaistoistoa ensimmäisen jälkeen (<i>maa- ja metsätalousministeriö > ministeriö</i>).	0
43. Synonyymien käyttö on johdonmukaista ja luontevaa.	0
44. Synonyymejä käytetään maltillisesti (samaa asiaa ei viitata liian monella eri tavalla).	0
Kuvallinen kieli	
45. Tekstissä käytetään tuttuja ja yleisiä kielikuvia, joita on vaikea korvata muilla sanoilla (<i>tien pää, alentaa, sähkövirta</i>).	+
46. Kielikuvia käytetään maltillisesti.	+/-
47. Tekstissä ei käytetä kielikuvia, joiden ymmärtäminen vaatii luovaa päättelyä (<i>tappioputki, ilolintu, aivovuoto</i>).	+
Luvut ja lyhenteet	
48. Tekstissä ei ole paljon isoja lukuja.	0
49. Luvut, lukumäärät, mittayksiköt ja lukujen väliset suhteet on esitetty havainnollisella ja konkreettisella tavalla, lukuja on likimääräistetty.	0
50. Tekstissä ei käytetä lyhenteitä (pois lukien vakiintuneet lyhenteet, jotka tunnustetaan paremmin lyhenteinä kuin aukikirjoitettuina, esimerkiksi <i>Kela</i>).	0



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

KIELEN RAKENTEET	ARVIO
Yleiskriteerit	
51. Tekstissä käytetään helposti hahmottuvia ja yleisiä kielen rakenteita (esim. indikatiivia, persoonamuotoista verbiä, preesensia ja imperfektiä).	+
52. Tekstissä ei käytetä rakenteita, joissa on useita erilaisia kielellisiä elementtejä kuten taivutuspäätteitä, johtimia, liitteitä (taloihinikaan, ymmärtääkseni, puolustamiesi).	+
Sanojen taivutus ja johtaminen	
53. Tekstissä suositaan nominien perusmuotoja, jos se on lauseyhteydessä mahdollista ja luontevaa (ihmisenä hän on miellyttävä > hän on miellyttävä ihminen).	+
54. Tekstissä ei ole harvinaisia sijamuotoja kuten <ul style="list-style-type: none"> • abessiivia (taloitta, huomiotta, tauotta) • komitatiivia (punaisine, kaikkine sukulaisineen, salaisine toiveineen) • instruktiivia (vähin vaivoin, pahoin ajatuksin). 	+
55. Tekstin verbit ovat pääosin preesensissä (sanot) ja imperfektissä (sanoit); liittomuotoja (olet sanonut, olit sanonut) vältetään.	+
56. Verbin moduksista käytetään enimmäkseen indikatiivia (teen, puhumme) ja imperatiivin 2. persoonaa (tee, puhukaa).	+
57. Konditionaalia (tekisin, sanoisitte) on käytetty vain tavallisissa ehtolauseissa (Tekisin, jos voisin).	0
58. Tekstissä ei käytetä harvinaisia verbimoduksia, kuten <ul style="list-style-type: none"> • potentiaalia (tehnee, tietänemme) • vanhahtavia 3. persoonan imperatiivimuotoja (tehköön, tietäkööt, ollos, kuullos). 	+
59. Tekstissä ei ole tarpeettomia kieltomuotoja (Älä unohda sammuttaa kynttilää) eikä kaksoiskieltolauseita (Älä jätä tekemättä).	+
60. Yhteen kuuluvat sanat, kuten verbiliitot ja verbien rektion mukaiset ilmaukset, esitetään peräkkäin tai mahdollisimman lähekkäin (Päätös vaikuttaa myönteisellä tavalla talouteen > Päätös vaikuttaa talouteen myönteisellä tavalla).	+
61. Tekstissä ei käytetä vaikeita infinitiivi- ja partisiippirakenteita (Ponnistelematta ei voi menestyä; Kaikkien rakastama laulaja; Maasta lähteneet henkilöt; Olimme lähtemäisillämme).	+

3

11



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

KIELEN RAKENTEET	ARVIO
Sanojen taivutus ja johtaminen	
62. Pronominiviittaukset eivät jää epämääräisiksi tai liian kauas viittauskohteestaan.	+
63. Sanajohdoksissa suositetaan yleisiä johdostyypppejä, joilla muodostetaan usein esiintyviä sanoja (<i>sairaa-la, siivoo-ja, aurinko-inen, heilu-ttaa</i>).	+
Lause- ja virkerakenteet	
64. Tekstissä ei käytetä lauseenvastikkeita (<i>Luin viestisi matkalla ollessani. He nukkuivat valvottuaan koko yö. Kysyimme saadaksemme vastauksen. Katsoin häntä huokaisten</i>).	+
65. Tekstissä suositetaan lauseita, jotka rakentuvat persoonamuotoisen verbin varaan (<i>Varasin matkalipun. Asiakkaat tulivat sisään kauppaan</i>).	+
66. Tekstissä ei ole ilmauksia, jotka ovat substantiiviyylisiä (ns. substantiivitauti) (<i>Suoritetaan projektin toteuttaminen. Projektin toteutuksen suunnittelu aikataulutetaan</i>).	+
67. Tekstissä käytetään passiivia vain silloin, kun tekijä ei ole tiedossa tai on yhdentekevä (<i>Talo on rakennettu 1920-luvulla</i>).	0
68. Lauseet ovat lyhyitä, ja predikaatti sijaitsee pääosin lauseen alkupuolella.	+
69. Yhdessä lauseessa ilmaistaan vain yksi tärkeä asia.	+
70. Luettelmat ovat lyhyitä; luotelman johtolause on lausemuotoinen.	0
71. Virkkeet ovat pääosin lyhyitä.	+
72. Virkerakenteet ovat yksinkertaisia; jos virkkeessä on enemmän kuin yksi sivulause, sen rakenne on laskeva (<i>Soitin sinulle, kun sain tietää, että olit sairas. Hän usko, että kaikki menee hyvin, kun hän palaa kotiin</i>).	+



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

KIELEN RAKENTEET	ARVIO
Lause- ja virkerakenteet	
73. Suositaan suoraa sanajärjestystä. Käänteistä sanajärjestystä käytetään vain silloin, jos lauseen tai virkkeen temaattinen rakenne niin vaatii tai teksti muuten muuttuu monotoniseksi.	+
74. Lauseessa ja virkkeessä ilmaistaan yleensä tuttu asia ensin ja uusi sen jälkeen.	+
75. Tekstissä ei käytetä kiillalauseita (<i>Tämä hämmäntävä tieto, jonka kerroit meille, ei saa levitä ulkopuolisille</i>).	+
76. Kahden lauseen virkkeissä päälauseella on pääosin vain yksi sivulause.	+
77. Tekstissä ei ole rinnasteisia sivulauseita samassa virkkeessä (<i>Täytä anomus, joka löytyy verkkosivuiltamme ja jolla voit hakea tukea</i>).	+
78. Lauseet ja virkkeet on sidottu toisiinsa tavalla, joka tekee kirjoittajan päättelyketjun näkyväksi (<i>Poliisi kirjoittaa sakon, jos kuljettaja ajaa ylinopeutta vs. Poliisi kirjoittaa sakon. Kuljettaja ajaa ylinopeutta</i>).	+
79. Virkkeessä on käytetty yleisiä suhteuttavia sanoja, jotka lisäävät sidosteisuutta (esim. kuitenkin, siksi, mutta).	-
80. Virkkeissä ei käytetä kaksoiskieltoja (<i>Et saa kurssimerkintää, jos et palauta tehtävää</i>).	+
TEKSTIN VISUAALISUUS	
Yleiskriteerit	
81. Taitto on ilmava, esimerkiksi <ul style="list-style-type: none">• sivuilla, yllä ja alla on riittävän leveät marginaalit• palstojen välissä on riittävästi tilaa• tekstin ja kuvien välissä on riittävästi tilaa.	+
82. Tekstin hierarkia ja lukemisjärjestys on selvä, esimerkiksi <ul style="list-style-type: none">• otsikot erottuvat selvästi leipätekstistä• pääotsikko erottuu alaotsikoista• kuvatekstit ovat kuvan lähellä• lukija hahmottaa helposti, miten tekstissä edetään.	+



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

TEKSTIN VISUAALISUUS	ARVIO	3
Yleiskriteerit		
83. Kappalejaot on osoitettu selvästi; niiden välissä on tyhjä riviväli, ei sisennystä.	+	
84. Visuaalisissa valinnoissa on otettu huomioon julkaisumuodon vaatimukset.	+	
85. Teksti on rivitetty selkoperiaatteiden mukaan, esimerkiksi <ul style="list-style-type: none">• lause alkaa mielellään aina rivin alusta• palsta on kapea• rivin lopussa ei ole pilkun tai pisteen jälkeen lyhyitä, seuraavaa lausetta aloittavia sanoja• yhteen liittyvät sanat on rivitetty samalle riville.	+	
86. Taitossa on käytetty liehuladontaa eli vasen reuna on tasattu, oikea reuna on liehu.	+	
87. Rivillä on enintään 60 merkkiä.	+	
88. Jos teksti on taitettu sivulla kahdelle palstalle, palstat erottuvat toisistaan selvästi ja lukujärjestys hahmottuu helposti.	0	
Kirjaintyyppi ja -koko		
89. Tekstissä ei käytetä erikoista, epätavallisesti muotoiltua tai muuten vaikealukuista kirjaintyyppiä (esimerkiksi liian kapeaa, laihaa tai paksuudeltaan hyvin vaihtelevaa kirjaintyyppiä).	+	
90. Tekstissä käytetään vain muutamaa eri kirjaintyyppiä, jotta tekstin yleisilme ei olisi sekava.	+	
91. Kursiivia tai lihavoitua on käytetty vain lyhyissä korostuksissa.	0	
92. Versaaleja eli suuraakkosia on käytetty vain lyhyissä kokonaisuuksissa ja poikkeustapauksissa; pääosin teksti on gemenaa eli pienaakkosia.	+	
93. Kirjainkoko on tarpeeksi suuri, esimerkiksi 11–16 pistettä leipätekstissä (lapsille suunnatussa julkaisussa voi olla suurempi).	+	
94. Tekstin riviväli on riittävän suuri, pari pistettä kirjainkoko suurempi.	+/-	



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

TEKSTIN VISUAALISUUS	ARVIO
Kuvat	
95. Teksti erottuu hyvin taustastaan: <ul style="list-style-type: none"> • taustaväri on neutraali ja vaalea, teksti tumma • negatiivitekstejä (vaalea teksti tummalla pohjalla) on käytetty vain vähän • tekstin taustalla ei ole kuvaa. 	+
96. Tekstin ja taustan tummuuskontrasti on riittävä.	+
97. Kuvitus sopii julkaisumuotoon ja julkaisun tavoitteisiin, esimerkiksi kuvituksessa otetaan huomioon <ul style="list-style-type: none"> • eri-ikäiset lukijat (lapsi- ja aikuislukijoille sopiva kuvitus) • eri julkaisumuotojen erilaiset lukutavat (painettu kirja, esite, video, verkkojulkaisu) • kuvan funktiot (informaation välittäminen, tunnelman luominen). 	0
98. Kuvat ovat yhteneviä tekstin pääviestin kanssa ja auttavat ymmärtämään sitä.	0
99. Kuvat ovat riittävän suuria.	0
100. Kuvat ovat hyvälaatuisia ja selkeitä.	0
101. Kuvien sijoittelu taitossa tukee ymmärtämistä.	0
102. Kuvat esittävät kohdettaan tyypillisestä kuvakulmasta; erikoisia kuvakulmia tai voimakasta suurentamista on vältetty.	0
103. Symbolikuvia on käytetty vähän ja harkitusti siten, että symboliikan kulttuuriset ja yksilölliset tulkintamahdollisuudet on otettu hyvin huomioon.	0
104. Kuvat on rajattu siten, että viestin kannalta olennainen erottuu hyvin; turhat ja asiaan kuulumattomat asiat on häilytetty tai rajattu pois.	0
105. Kuvan välittämä tunneviesti on yhtenevä tekstin kanssa.	0
106. Samassa yhteydessä julkaistut kuvat esittävät kohteensa oikeassa kokosuhteessa toisiinsa nähden, esimerkiksi marja on kuvassa pienempi kuin meloni.	0

LIITE 5 SELKOMITTARIARVIO: SAUNA



Selkokeskus

Kehitysvammaliitto

SELKOKIELEN MITTARI

Perustiedot tekstistä:

Tekstilaji:	novelli
Julkaisumuoto:	pehmeäkantinen kirja
Otsikko:	Sauna (novellikokoelmasta Hyvä päivä)
Aihe:	arki ja sen yllättävät hyvät hetket
Pituus:	2 sivua
Lukijakunta:	<i>(jos määritelty tai pääteltävissä)</i>
Julkaisija:	Kehitysvammaliitto ry, Opike
Kirjoittaja:	Tuija Takala
Arvioija:	Miina Kakko

Yleisarvio tekstin selkokielisyydestä: 3

Novellin kieli vastaa selkokielen perustasoa.



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

TEKSTI KOKONAISUUTENA	ARVIO
<i>Yleiskriteerit</i>	
1. Teksti noudattaa yleiskielen oikeinkirjoitusuusituksia.	+
2. Tekstissä ei ole asiavirheitä.	+
3. Tekstin sisältö vastaa otsikkoa.	+
4. Tekstin ajateltu lukija on selkokieltä tarvitseva henkilö.	+
5. Teksti on kokonaisuutena arvioituna yleiskieltä helpompaa.	+
<i>Aiheen valinta ja sen käsittely</i>	
6. Tekstin aihe on sellainen, että sitä voi pitää kohderyhmälle mielekkäänä.	+
7. Aihetta käsitellään lukijan kannalta mielekkäästä näkökulmasta.	+
8. Aihetta käsitellään konkreettisella, havainnollisella tavalla, esimerkiksi kiinnittämällä asia aikaan ja paikkaan tai muuten konkretisoimalla.	+
9. Jos aihe on abstrakti, siitä on annettu konkreettisia esimerkkejä.	+
10. Aihetta käsitellään pääosin konkreettisten toimijoiden, olentojen, esineiden tms. kautta (suomalaiset, opettaja, karhu, puu, järvi, kirja, moottori).	+
11. Toimijoina on vain vähän abstrakteja substantiiveja, kuten esimerkiksi käsitteitä tai tekstejä (suunnitelma, asiakaslähtöisyys, avoimuus).	+
<i>Informaation määrä</i>	
12. Tekstissä on sopiva määrä informaatiota (ei liikaa).	+
13. Tekstistä ei puutu olennaista informaatiota.	+
14. Tekstissä on ennakoitu, millaista tietoa ja kuinka paljon lukija tarvitsee aiheesta.	+
15. Teksti ei ole liian tiivistä, yhteen lauseeseen ei ole tiivistetty liikaa asiaa.	+



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

TEKSTI KOKONAISUUTENA	ARVIO
Tekstin sävy ja vuorovaikutus lukijan kanssa	
16. Tekstin sävy on sen tavoitteiden kannalta sopiva.	+
17. Tekstin sävy ilmaisee, että kirjoittaja suhtautuu lukijaan arvostavasti.	+
18. Tekstin sävy ei ole liian opettavainen eikä lukijaa aliarvioiva.	+
19. Tekstin sävy ottaa huomioon lukijan iän (lapsi, nuori, aikuinen, vanhus).	+
Tekstin jäsentely	
20. Teksti etenee johdonmukaisesti.	+
21. Teksti on jaettu sopivankokoisiin kokonaisuuksiin (esimerkiksi alaotsikoilla).	0
22. Teksti on jaettu pituudeltaan sopivankokoisiin kappaleisiin.	+
23. Kappaleet liittyvät toisiinsa luontevalla tavalla, tekstinsisäinen sidosteisuus on hyvä. Lukija pystyy vaivatta havaitsemaan tekstin <ul style="list-style-type: none"> • syy-seuraussuhteet (<i>koska, siksi että, tästä syystä jne.</i>) • ajallisesti peräkkäiset asiat (<i>kun, sen jälkeen, sitten jne.</i>) • ehdollisesti toisistaan riippuvalaiset asiat (<i>jos-niin, kuitenkin, toisaalta jne.</i>) 	+
24. Tekstin rakenne auttaa kiinnittämään huomiota olennaiseen esimerkiksi seuraavilla keinoilla: <ul style="list-style-type: none"> • sisällysluettelo pääotsikkotasolla • lausemuotoiset otsikot • metatekstit ja aloitusvirkkeet • kokonaisuuden kokoavat tieto- tai kysymyslaatikot, nostot • kuvat ja kuvatekstit. 	0
25. Tekstin pääviestin kannalta olennaisin informaatio on tekstin alussa.	0
26. Tekstissä ei ole sisällöllisiä aukkoja (lukija saa joka kohdassa tekstin ymmärtämisen kannalta riittävän informaation).	+

3

8



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

TEKSTI KOKONAISUUTENA	ARVIO
Tekstin jäsentely	
27. Tekstissä ei ole epäselviä intertekstuaalisia viitteitä (teksti selittää itse itsensä eikä nojaa liikaa lukijan maailmantietoon tai muiden tekstien tuntemukseen).	+
28. Tekstissä ei ole luetun ymmärtämistä rasittavia viittauksia toisiin kohtiin tekstiä (<i>ensin mainittu, sivulla 3 todettuun viitaten</i>).	0
29. Aikamuotojen käyttö tekstissä on johdonmukaista, eikä eri aikamuotoja ole liikaa; lukijan on helppo hahmottaa tekstin aikatasot.	+
Tekstilajikriteerit	
30. Teksti noudattaa edustamansa tekstilajin kriteerejä (informoivat tekstit, kaunokirjalliset tekstit, mediatekstit).	+
31. Otsikko auttaa hahmottamaan, mistä tekstilajista on kyse.	+/-
32. Tekstilajipiirteitä on korostettu siten, että lukijan ei tarvitse arvailla tekstilajia.	+
SANAT	ARVIO
Yleiskriteerit	
33. Tekstissä käytetään yleistä ja kohderyhmälle tutuksi arvioitua sanastoa.	+
34. Suositaan lyhyitä sanoja (yhdyssanan sijasta on mahdollisuuksien mukaan käytetty kahta erillistä sanaa, esimerkiksi <i>muutoksenhakuohje > ohje muutoksenhakuun</i>).	+
35. Vältetään vierassanoja (<i>reklamoida > tehdä valitus, foorumi > paikka, näyttämö, areena, show > esitys</i>), jos niille on yleinen kotoperäinen vastine.	+
36. Suositaan konkreettisia sanoja; jos tekstissä on näennäisesti konkreettisia sanoja, jotka todellisuudessa tarkoittavat abstrakteja asioita, ne selitetään (<i>tiekartta merkityksessä 'suunnitelma', palveluseteli merkityksessä 'viranomaispäätös'</i>).	+

3

9



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

SANAT	ARVIO
Sanojen selittäminen	
37. Selitetään ymmärrettävällä tavalla sanat, jotka voidaan olettaa kohderyhmälle vieraaksi. Selitys on siinä kohdassa, missä sanat esiintyvät ensimmäistä kertaa.	+
38. Tekstissä ei selitetä sanoja, jotka voidaan olettaa lukijalle tutuksi (veri, tuo punainen neste).	+
39. Sanat selitetään luontevalla tavalla, joka ei vaikuta osoittevalta.	+
40. Tekstissä ei ole liikaa erikoiskielisiä sanoja; erikoiskielisistä käsitteistä on valittu olennaiset ja ne on selitetty hyvin.	0
Sanojen toisto ja niihin viittaaminen	
41. Toistoa käytetään siten, että se lisää tekstin ymmärrettävyyttä.	+
42. Pitkissä yhdyssanoissa on hyödynnetty osittaistoistoa ensimmäisen jälkeen (maa- ja metsätalousministeriö > ministeriö).	0
43. Synonyymien käyttö on johdonmukaista ja luontevaa.	+
44. Synonyymejä käytetään maltillisesti (samaa asiaan ei viitata liian monella eri tavalla).	+
Kuvallinen kieli	
45. Tekstissä käytetään tuttuja ja yleisiä kielikuvia, joita on vaikea korvata muilla sanoilla (tien pää, alentaa, sähkövirta).	+
46. Kielikuvia käytetään maltillisesti.	+
47. Tekstissä ei käytetä kielikuvia, joiden ymmärtäminen vaatii luovaa päättelyä (tappioputki, ilolintu, aivovuoto).	+
Luvut ja lyhenteet	
48. Tekstissä ei ole paljon isoja lukuja.	0
49. Luvut, lukumäärät, mittayksiköt ja lukujen väliset suhteet on esitetty havainnollisella ja konkreettisella tavalla, lukuja on likimääräistetty.	0
50. Tekstissä ei käytetä lyhenteitä (pois lukien vakiintuneet lyhenteet, jotka tunnustetaan paremmin lyhenteinä kuin aukikirjoitettuna, esimerkiksi Kela).	0



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

KIELEN RAKENTEET	ARVIO
Yleiskriteerit	
51. Tekstissä käytetään helposti hahmottuvia ja yleisiä kielen rakenteita (esim. indikatiivia, persoonamuotoista verbiä, preesensia ja imperfektia).	+
52. Tekstissä ei käytetä rakenteita, joissa on useita erilaisia kielellisiä elementtejä kuten taivutuspäätteitä, johtimia, liitteitä (taloihinikaan, ymmärtääkseni, puolustamiesi).	+
Sanojen taivutus ja johtaminen	
53. Tekstissä suositetaan nominien perusmuotoja, jos se on lauseyhteydessä mahdollista ja luontevaa (ihmisenä hän on miellyttävä > hän on miellyttävä ihminen).	+
54. Tekstissä ei ole harvinaisia sijamuotoja kuten <ul style="list-style-type: none"> abessiivia (taloitta, huomiotta, tauotta) komitatiivia (punaisine, kaikkine sukulaisineen, salaisine toiveineen) instruktiivia (vähin vaivoin, pahoin ajatuksin). 	+
55. Tekstin verbit ovat pääosin preesensissä (sanot) ja imperfektissä (sanoit); liittomuotoja (olet sanonut, olit sanonut) vältetään.	+
56. Verbin moduksista käytetään enimmäkseen indikatiivia (teen, puhumme) ja imperatiivin 2. persoonaa (tee, puhukaa).	+/-
57. Konditionaalia (tekisin, sanoisitte) on käytetty vain tavallisissa ehtolauseissa (Tekisin, jos voisin).	0
58. Tekstissä ei käytetä harvinaisia verbimuotoja, kuten <ul style="list-style-type: none"> potentiaalia (tehnee, tietänemme) vanhahtavia 3. persoonan imperatiivimuotoja (tehköön, tietäkööt, ollos, kuullos). 	+
59. Tekstissä ei ole tarpeettomia kieltoimuotoja (Älä unohda sammuttaa kynttilää) eikä kaksoiskieltoilauseita (Älä jätä tekemättä).	+
60. Yhteen kuuluvat sanat, kuten verbiliitot ja verbien rektion mukaiset ilmaukset, esitetään peräkkäin tai mahdollisimman lähekkäin (Päätös vaikuttaa myönteisellä tavalla talouteen > Päätös vaikuttaa talouteen myönteisellä tavalla).	+
61. Tekstissä ei käytetä vaikeita infinitiivi- ja partisiippirakenteita (Ponnistelematta ei voi menestyä; Kaikkien rakastama laulaja; Maasta lähteneet henkilöt; Olimme lähtemäisillämme).	+

3

11



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

KIELEN RAKENTEET	ARVIO
Sanojen taivutus ja johtaminen	
62. Pronominiviittaukset eivät jää epämääräisiksi tai liian kauas viittauskohteestaan.	+
63. Sanajohdoksissa suositaan yleisiä johdostyyppejä, joilla muodostetaan usein esiintyviä sanoja (<i>sairaa-la, siivoo-ja, aurinko-inen, heilu-ttaa</i>).	+
Lause- ja virkerakenteet	
64. Tekstissä ei käytetä lauseenvastikkeita (<i>Luin viestisi matkalla ollessani. He nukkuivat valvottuaan koko yö. Kysyimme saadaksemme vastauksen. Katsoin häntä huokaisten</i>).	+
65. Tekstissä suositaan lauseita, jotka rakentuvat persoonamuotoisen verbin varaan (<i>Varasin matkalipun. Asiakkaat tulivat sisään kauppaan</i>).	+
66. Tekstissä ei ole ilmauksia, jotka ovat substantiiviyylisiä (ns. substantiivivauti) (<i>Suoritetaan projektin toteuttaminen. Projektin toteutuksen suunnittelu aikataulutetaan</i>).	+
67. Tekstissä käytetään passiivia vain silloin, kun tekijä ei ole tiedossa tai on yhdentekevä (<i>Talo on rakennettu 1920-luvulla</i>).	+/-
68. Lauseet ovat lyhyitä, ja predikaatti sijaitsee pääosin lauseen alkupuolella.	+
69. Yhdessä lauseessa ilmaistaan vain yksi tärkeä asia.	+
70. Luettelmat ovat lyhyitä; luotelman johtolause on lausemuotoinen.	0
71. Virkkeet ovat pääosin lyhyitä.	+
72. Virkerakenteet ovat yksinkertaisia; jos virkkeessä on enemmän kuin yksi sivulause, sen rakenne on laskeva (<i>Soitin sinulle, kun sain tietää, että olit sairas. Hän uskoi, että kaikki menee hyvin, kun hän palaa kotiin</i>).	+



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

KIELEN RAKENTEET	ARVIO
Lause- ja virkerakenteet	
73. Suositaan suoraa sanajärjestystä. Käänteistä sanajärjestystä käytetään vain silloin, jos lauseen tai virkkeen temaattinen rakenne niin vaatii tai teksti muuten muuttuu monotoniseksi.	+
74. Lauseessa ja virkkeessä ilmaistaan yleensä tuttu asia ensin ja uusi sen jälkeen.	+
75. Tekstissä ei käytetä kiilalauseita (<i>Tämä hämmentävä tieto, jonka kerroit meille, ei saa levitä ulkopuolisille</i>).	+
76. Kahden lauseen virkkeissä päälauseella on pääosin vain yksi sivulause.	+
77. Tekstissä ei ole rinnasteisia sivulauseita samassa virkkeessä (<i>Täytä anomus, joka löytyy verkkosivuiltamme ja jolla voit hakea tukea</i>).	+
78. Lauseet ja virkkeet on sidottu toisiinsa tavalla, joka tekee kirjoittajan päättelyketjun näkyväksi (<i>Poliisi kirjoittaa sakon, jos kuljettaja ajaa ylinopeutta vs. Poliisi kirjoittaa sakon. Kuljettaja ajaa ylinopeutta</i>).	+
79. Virkkeessä on käytetty yleisiä suhteuttavia sanoja, jotka lisäävät sidosteisuutta (esim. kuitenkin, siksi, mutta).	+/-
80. Virkkeissä ei käytetä kaksoiskieltoja (<i>Et saa kurssimerkintää, jos et palauta tehtävää</i>).	+
TEKSTIN VISUAALISUUS	ARVIO
Yleiskriteerit	
81. Taitto on ilmava, esimerkiksi <ul style="list-style-type: none"> sivuilla, yllä ja alla on riittävän leveät marginaalit palstojen välissä on riittävästi tilaa tekstin ja kuvien välissä on riittävästi tilaa. 	+
82. Tekstin hierarkia ja lukemisjärjestys on selvä, esimerkiksi <ul style="list-style-type: none"> otsikot erottuvat selvästi leipätekstistä pääotsikko erottuu alaotsikoista kuvatekstit ovat kuvan lähellä lukija hahmottaa helposti, miten tekstissä edetään. 	+

3

13



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

TEKSTIN VISUAALISUUS	ARVIO
<i>Yleiskriteerit</i>	
83. Kappalejaot on osoitettu selvästi; niiden välissä on tyhjä riviväli, ei sisennystä.	+
84. Visuaalisissa valinnoissa on otettu huomioon julkaisumuodon vaatimukset.	+
85. Teksti on rivitetty selkoperiaatteiden mukaan, esimerkiksi <ul style="list-style-type: none"> • lause alkaa mielellään aina rivin alusta • palsta on kapea • rivin lopussa ei ole pilkun tai pisteen jälkeen lyhyitä, seuraavaa lausetta aloittavia sanoja • yhteen liittyvät sanat on rivitetty samalle riville. 	+
86. Taitossa on käytetty liehuladontaa eli vasen reuna on tasattu, oikea reuna on liehu.	+
87. Rivillä on enintään 60 merkkiä.	+
88. Jos teksti on taitettu sivulla kahdelle palstalle, palstat erottuvat toisistaan selvästi ja lukujärjestys hahmottuu helposti.	0
<i>Kirjaintyyppi ja -koko</i>	
89. Tekstissä ei käytetä erikoista, epätavallisesti muotoiltua tai muuten vaikealukuista kirjaintyyppiä (esimerkiksi liian kapeaa, laihaa tai paksuudeltaan hyvin vaihtelevaa kirjaintyyppiä).	+
90. Tekstissä käytetään vain muutamaa eri kirjaintyyppiä, jotta tekstin yleisilme ei olisi sekava.	+
91. Kursiivia tai lihavoitua on käytetty vain lyhyissä korostuksissa.	-
92. Versaaleja eli suuraakkosia on käytetty vain lyhyissä kokonaisuuksissa ja poikkeustapauksissa; pääosin teksti on gemenaa eli pienaakkosia.	+
93. Kirjainkoko on tarpeeksi suuri, esimerkiksi 11–16 pistettä leipätekstissä (lapsille suunnatussa julkaisussa voi olla suurempi).	+
94. Tekstin riviväli on riittävän suuri, pari pistettä kirjainkokoaa suurempi.	+/-



MITTARIN ARVIOINTIKRITEERIT:

TEKSTIN VISUAALISUUS	ARVIO
Kuvat	
<p>95. Teksti erottuu hyvin taustastaan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • taustaväri on neutraali ja vaalea, teksti tumma • negatiivitekstejä (vaalea teksti tummalla pohjalla) on käytetty vain vähän • tekstin taustalla ei ole kuvaa. 	+
96. Tekstin ja taustan tummuuskontrasti on riittävä.	+
<p>97. Kuvitus sopii julkaisumuotoon ja julkaisun tavoitteisiin, esimerkiksi kuvituksessa otetaan huomioon</p> <ul style="list-style-type: none"> • eri-ikäiset lukijat (lapsi- ja aikuislukijoille sopiva kuvitus) • eri julkaisumuotojen erilaiset lukutavat (painettu kirja, esite, video, verkkajulkaisu) • kuvan funktiot (informaation välittäminen, tunnelman luominen). 	0
98. Kuvat ovat yhteneviä tekstin pääviestin kanssa ja auttavat ymmärtämään sitä.	0
99. Kuvat ovat riittävän suuria.	0
100. Kuvat ovat hyvälaatuisia ja selkeitä.	0
101. Kuvien sijoittelu taitossa tukee ymmärtämistä.	0
102. Kuvat esittävät kohdettaan tyypillisestä kuvakulmasta; erikoisia kuvakulmia tai voimakasta suurentamista on vältetty.	0
103. Symbolikuvia on käytetty vähän ja harkitusti siten, että symboliikan kulttuuriset ja yksilölliset tulkintamahdollisuudet on otettu hyvin huomioon.	0
104. Kuvat on rajattu siten, että viestin kannalta olennainen erottuu hyvin; turhat ja asiaan kuulumattomat asiat on häivytetty tai rajattu pois.	0
105. Kuvan välittämä tunneviesti on yhtenevä tekstin kanssa.	0
106. Samassa yhteydessä julkaistut kuvat esittävät kohteensa oikeassa kokosuhteessa toisiinsa nähden, esimerkiksi marja on kuvassa pienempi kuin meloni.	0