

KIRJALLISUUS LUKUTAIDON KEHITTÄMISEN TUKIJANA PERUSKOULUN
SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUKSESSA

Marika Mäntynen

Kirjallisuus

Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty	Laitos – Department
Humanistinen tiedekunta	Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author	
Marika Hannele Mäntynen	
Työn nimi – Title	
Kirjallisuus lukutaidon kehittymisen tukijana peruskoulun suomi toisena kielenä -opetuksessa	
Oppiaine – Subject Kirjallisuus	Työn laji – Level Maisteritutkielma
Aika – Month and year Joulukuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 71
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Maisteritutkielmassani tarkastelen, miten S2-oppilaan lukutaitoa voi kehittää kaunokirjallisuuden avulla. Syksyllä 2016 käyttöön otettu uusi opetussuunnitelma korostaa kirjallisuuden asemaa myös suomi toisena kielenä opetuksessa. Kirjallisuuden opettaminen on koettu opettajien keskuudessa haasteelliseksi erityisesti suomi toisena kielenä -kontekstissa. Kotimaista tutkimusta kirjallisuuden ja toisen kielen opettamisen yhdistämisestä on kuitenkin vielä vähän. Tutkielmani on monimuototutkielma, joka kokoaa yhteen alan tutkimus- ja opetuskirjallisuuden tämänhetkisen tiedon toisen kielen opetuksen ja kaunokirjallisuuden yhdistämisestä. Kartoitin tutkimus- ja opetuskirjallisuuden avulla niitä esimerkkejä, joilla toisen kielen opetusta voidaan integroida kaunokirjallisuuden lukemiseen. Tarkoituksena oli tuottaa tiivis kokonaisuus, jonka avulla kirjallisuuteen tarttuminen olisi opettajille helpompaa. Tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen avulla selvitin myös sitä, mitä muuta kuin kieltä oppija oppii lukemalla kaunokirjallisuutta.</p> <p>Tutkielma koostuu lukutaitoa määrittelevästä tutkielmaosasta ja kolmesta artikkelista. Lukutaidolla tarkoitan tutkielmassa tekstitaidoksikin nimettyä laajaa määritelmää, jossa lukija ymmärtää lukemansa ja osaa toimia tekstin kanssa, keskustella tai kirjoittaa lukemastaan. Tutkielmani ensimmäinen artikkeli ”<i>Jo yksi hyvä kirja innostaa lukemaan S2-oppilaan kielitaidon kehittäminen kirjallisuuden avulla</i>”, joka julkaistaan suomi toisena kielenä -opettajien yhdistyksen lehdessä <i>Sutinassa</i> sekä äidinkielen opettajien liiton lehdessä <i>Virkkeessä</i> julkaistava toinen artikkeli ”<i>Kirjallisuuden käyttö S2-opetuksessa</i>”, kokoavat tutkielmani keskeisimmät tulokset. Kolmannessa artikkelissa <i>Strategiaopetus luetun ymmärtämisen kehittämisessä</i> kuvaan kahta luetun ymmärtämisen kehittämiseen tähtäävää opetuksen mallia.</p> <p>Tutkielmassani kuvaan lukutaidon osa-alueiden kehittämisessä erityisesti sanaston laajentamista, kuvanlukutaitoa sekä tekstin rakenteen ja tekstilajitietoisuuden tiedostamista. Esittelen myös luovia tapoja käsitellä luettuja tekstejä.</p> <p>Kirjallisuuskatsauksen merkittävimmät didaktiset vihjeet löytyivät sanaston kehittämiseen. Sanaston todetaan kehittyvän jo pelkästään lisäämällä lukemista. Tehokkaampaa sanaston kehittyminen on, kun se tapahtuu useamman eri aistikanavan kautta. Ajankäytöllisesti tehokkainta sanaston oppiminen oli kun teksti kuunneltiin ja tehtiin lyhyet sanatestit ennen ja jälkeen kuuntelemisen. Kuvakirjojen merkitys osoittautui myös keskeiseksi S2-kontekstissa. Tutkielmani osoittaa myös, että kaunokirjallisuuden avulla opiskeltaessa oppilas oppii luku- ja kielitaidon lisäksi kohdemaan kulttuuria, ja hän kasvattaa näin kulttuurista lukutaitoaan, mikäli opiskelu tapahtuu keskustellen ja lähtö- ja kohdemaan kulttuureita vertaillen.</p>	
Asiasanat – Keywords	
suomi toisena kielenä, kaunokirjallisuus, lukutaito, kielen oppiminen	
Säilytyspaikka – Depository	
Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto; Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	1
2 Lukutaito.....	7
2.1 Peruslukutaito.....	8
2.2 Laaja lukutaito	11
2.4 Lukeminen sosiaalisesta näkökulmasta.....	15
3 S2-oppijan tulevaisuuden lukutaitoon ohjaaminen.....	19
3.1 Sanaston laajentaminen.....	19
3.1.1. Suora ja epäsuora sanaston opettaminen	20
3.1.2 Tehokas sanaston opettaminen.....	22
3.3 Tekstin tulkitseminen.....	27
3.4.1 Tietotekstien lukeminen.....	31
3.4.2 Kaunokirjallisen tekstin lukeminen.....	33
3.5 Tekstit luovan ilmaisun lähteenä.....	35
3.5.1 Tarinan kuvittaminen.....	35
3.5.2 Tekstin tuottaminen tarinasta.....	35
Jo yksi hyvä kirja innostaa lukemaan	39
S2-oppilaan kielitaidon kehittäminen kirjallisuuden avulla.....	39
Kirjallisuuden käyttö S2-opetuksessa.....	46
Strategiaopetus luetun ymmärtämisen kehittämisessä.....	49
4 Päätäntö.....	56
Lähdeluettelo:.....	61
Liitteet.....	68

1 Johdanto

Monikulttuuristen nuorten integroitumisesta yhteiskuntaan on kannettu huolta kasvavien lukutaito- ja koulutusvaatimusten vuoksi. PISA 2012 -testeissä tutkittiin 15-vuotiaiden kantasuomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden lukutaitoa. Testitulokset osoittivat, että monikulttuuristen nuorten ja muiden nuorten välinen ero lukutaidossa on Suomessa erittäin suuri. Monikulttuuristen nuorten päättäessä peruskoulunsa, heillä on selvästi muita heikkomat valmiudet toimia yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä. (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014; Arffman & Nissinen 2015.) Lukutaito on tärkein yksittäinen taito yhteiskuntaan integroitumisessa, ja sillä on merkitystä myös monikulttuurisen oppilaan kotoutumisen onnistumisessa.

Kirjojen lukemista pidetään kouluissa tärkeänä, ja opettajat kannustavat oppilaita siihen. Onko lukeminen kouluissa kuitenkaan riittävää? Keskustellaanko luetusta tai tulkitaanko kirjallisuutta? Kouluilla on paineita sisällyttää opetukseen monia tärkeitä asioita, kuten tietoteknistä osaamista ja muita tulevaisuudessa mahdollisesti tarvittavia taitoja. Uusi opetussuunnitelma korostaa monilukutaidon oppimista ja laajaa tekstikäsitystä (POPS 2014). Näidenkin haltuun otettavien taitojen ja tekstiympäristöjen hallitsemisen taustalla on vahva peruslukutaito, joka karttuu vain lukemalla. Nuoret lukevat kuvia ja multimodaalisia eli tekstiä, kuvaa, liikettä ja ääntä yhdisteleviä tekstejä sosiaalista mediaa käyttäessään, mutta laajan sanavaraston saavuttamiseksi myös perinteisempien tekstilajien lukemista tulisi harrastaa. Kaunokirjallisuuden aseman voi tulkita uudessa opetussuunnitelmassa saaneen vahvemmin jalansijaa.

Kirjallisuuden vahvempi asema näkyy myös oppiaineen nimessä, joka on nyt suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Kirjallisuutta myös korostetaan opetussuunnitelman monessa osa-alueessa. Uudessa opetussuunnitelmassa painottuvat aikaisempaa vahvemmin myös yhteistyön ja hyvin organisoidun ryhmätyön merkitys.

Kirjallisuus ei ole yleisesti yhteiskunnassamme enää kovinkaan korkeasti arvostettu alue. Kalliokoski (2007, 40-41, 53) toteaa, että suomalainen yhteiskunta ei pidä suomen kielen ja kirjallisuuden tuntemusta samalla tavalla tärkeänä tai testaamisen arvoisena kuin esimerkiksi biologiaa tai terveystietoa. Hän kertoo, että ylioppilaiskokeissa kirjallisuusaiheista vastauksensa kirjoittavat ovat vähemmistössä niin suomi toisena kielenä -oppimäärässä kuin suomea äidinkielenään opiskelevienkin joukossa. Kalliokoski argumentoi, että kirjallisuuden asema nyky-Suomessa on niin marginaalinen, että S2-opettaja saattaa olla jopa paremmassa asemassa kuin äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, mitä tulee oppilaiden asenteisiin ja kirjallisuuskäsitykseen.

Viimeaikainen tutkimus osoittaa, että mitä enemmän luetaan, sen paremmin luetaan ja kirjoitetaan. Myös muut kielelliset taidot kehittyvät lukiessa. (Bland & Lutge 2013, 6.)

Tutkimuksissa on todettu (Stokes, Krashen & Kartchner 1998; Lee, Krashen & Gribbons 1996), että ne toisen tai vieraan kielen oppijat, jotka lukevat enemmän, menestyvät paremmin testeissä. Samoin tutkimukset (Salzer 1987; Janopoulous 1986) osoittavat, että oppilaat, jotka lukevat enemmän toisella kielellä, myös kirjoittavat paremmin kyseistä kieltä. (Krashen 2004, 9-10.) Myös lukemista omalla äidinkielellä tulisi suosia, koska jälleen tutkimukset (Oller & Eilers 2002) osoittavat, että siitä on hyötyä toisen kielen oppimiseen (Krashen 2004, 148). Suomi toisena kielenä -opettajat ovat kuitenkin pitäneet kirjallisuuden käyttämisestä toisen kielen opetuksessa haasteellisena. Vaarala (2009, 15) toteaa, että S2-opettajilla on tavallisesti tietoa kielitaidon eri osa-alueiden (puhumisen, lukemisen, kuullun ymmärtämisen, luetun ymmärtämisen) ja sanaston sekä kielen rakenteiden opettamisesta, mutta kun opetuksen kohteena onkin erityinen tekstilaji, kaunokirjallisuus, ollaan neuvottomia. Tilanne on varmasti sama myös äidinkieltä ja kirjallisuutta opettavilla opettajilla. Tutkielmani tarkoituksena on vastata tähän tarpeeseen kokoamalla opettajille materiaalia, joka helpottaa kirjallisuuteen tarttumista. Oppimateriaalit ja niiden tarjoamat vaihtoehdot lukemisen opettamiseen ovat myös tärkeässä osassa, varsinkin, kun ympäröivän yhteiskunnan nopean muuttumisen vuoksi kouluun ja opetukseen kohdistuu suuria muutospaineita monelta eri osa-alueelta.

Nykyiset oppimateriaalit tarjoavat kirjallisuuden opetukseen tukea hyvin eri tavoin. Seuraavassa kerron tutkimukseni tavoitteesta ja lähtökohdista ja esittelen aiheen aiempaa tutkimusperinnettä.

Tutkielmani keskeisenä tavoitteena on tarkastella kirjallisuudenopetuksen hyödyntämistä toisen kielen (L2, S2) opettamisessa ja esitellä niitä näkökulmia, joita viimeaikaiset tutkimukset kaunokirjallisuuden ja kielenopettamisen yhdistämiseen tarjoavat. Laajalla kirjallisuuskatsauksellani perustelen niitä lukuisia hyötyjä, joita tällaisten opetuksen eri osa-alueiden yhdistäminen tuo mukanaan. Tutkielmani tarkoituksena on myös tuottaa ideoita niin suomi toisena kielenä -opettajille kuin äidinkielen ja kirjallisuudenkin -opettajille, jotta he pystyisivät monipuolisemmin hyödyntämään kirjallisuutta opetuksessaan.

Tutkimuskysymyksiäni ovat: Miten kirjallisuuden avulla voidaan kehittää S2-oppijan lukutaitoa ja opettaa kieltä? Mitä näkökulmia liittyy kirjallisuudenopetuksen ja vieraan kielen oppimisen välisiin suhteisiin? Oppiiko lukija muutakin kuin kieltä? Miten eri tavoin opetusta voidaan toteuttaa?

*Koska laadin maisteritutkielmani pitkälti laatimani kirjallisuuskatsauksen pohjalta, tutkielman teoreettinen tausta ja tutkimusaineisto väistämättä risteävät ja limittyvät. Tutkimuskirjallisuus koostuu ensisijaisesti kirjallisuuden opetusta tarkastelevasta tutkimuksesta. Maisterintutkielmassani tarkastelen seuraavia teoksia: Vaarala, "Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista"(2009) ; Parkinson & Reid Thomas, *Teaching Literature in a Second Language* (2000); Bland & Lütge (toim.) *Children's Literature in Second Language Education* (2013); Szabo, Morrison, Boggs, Martin, La Verne & Frias (toim.) *Building literacy communities* (2010); Sunjoo Shawn Kim, *The Impact of Transactional Strategies Instruction on the Reading Comprehension of a Diverse Group of Second Graders* (2013); Augustin Reyes-Torres, *A Pedagogical Approach to Detective Fiction* (2011). Tutkielmani didaktisen näkökulman laajentamiseksi tutkin lisäksi Mikkosen ja Melan toimittamaa artikkelikokoelmaa *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus* (2007). Vaaralan tutkimus on ainoa aihepiiristä tehty kotimainen väitöskirjatason tutkimus. Suomi toisena kielenä on ollut erillisenä oppimääränä vasta noin 20 vuotta ja tutkimuskenttä on painottunut alkeisoppijoiden kielenoppimisen tutkimiseen, jolloin kirjallisuuden alueelle ei ole päästy(Vaarala 2009, 14).*

Kirjallisuuden ja kielenopettamisen yhdistäminen kiinnostaa minua ilmiön ymmärtämisen näkökulmasta, mutta myös siksi, että haluan oppia käyttämään kirjallisuutta monipuolisemmin osana omaa työtäni S2-opettajana. Jo tutkimuksen toteuttamisvuonna voin todeta tämän tavoitteen toteutuneen. Tutkimukseni tarkoituksena on tehdä teoksista havaintoja pedagogisesta näkökulmasta siitä, miten teoksista löytyvät ideat olisi mahdollista toteuttaa perusopetuksen S2-opetuksessa. Tällä tavalla pyrin kartoittamaan hyviä käytänteitä kirjallisuuden hyödyntämisestä opetuksessa ja kokoamaan niitä yhteen, ideapankiksi opettajien käyttöön. Rajaan tutkimukseni käsittämään kirjallisuuden opetusta perusopetuksessa ja luen ja analysoin teoksia tästä näkökulmasta. Analyysissä painotan jonkin verran kaunokirjallisuuden analysointiin liittyvän tiedon eri osa-alueiden kehittämistä, jotka samalla kehittävät myös oppijan yleistä kielitaitoa. Näkökulmani tutkimuksessa on enemmän kirjallisuuspainotteinen kuin kielitieteellinen, joskin kielitieteen näkökulman täytyy aina kulkea rinnalla, kun kyse on vieraan kielen oppimisesta. Kirjallisuuspainotteisuus näkyy siinä, että tarkastelen kirjallisuudenopetuksen ja kielen oppimisen ilmiötä laajemmin sen sijaan, että keskittyisin johonkin kielitiedon osa-alueeseen tarkemmin. Tutkimuksessani kohdistan huomioni erityisesti toisen kielen opettamisen näkökulmaan, vaikka lukemaan innostamisen ja kannustamisen tavat ovat yhteisiä ja tärkeitä myös suomea äidinkielenä opettaville opettajille.

Suomi toisena kielenä -oppimäärästä yhdistettynä kirjallisuuteen on olemassa kotimaista tutkimusta hyvin vähän. Vaarala (2009, 61) esittää tähän erääksi syyksi sen, että suomen kielen tutkimus ja kirjallisuuden tutkimus on nähty erillisinä alueina, eikä näitä yhdistävää asiantuntemusta ole ollut riittävästi tarjolla. Aihepiiristä on kirjoitettu yksi artikkelikokoelma (Mela & Mikkonen, 2007), artikkeleita aihepiiristä on aiemmin kirjoittanut myös Buchholz (1996). Anna-Mari Karjalainen (2002) on tutkinut kahdeksan edistyneen S2-lukijan tapaa tulkita novelleja ja Suvi Mustaniemi (2008) on tehnyt pro gradu -tutkielman alakoulun opettajien kokemuksista kirjallisuudenopetuksessa suomi toisena kielenä -oppimäärässä. Lukio-opetuksen puolelta pro gradu -tutkielman kirjallisuuden käytöstä suomi toisena kielenä opetuksessa on tehnyt Ulla Pajanen (2008) sekä runouden osalta Jenna Smolander (2012). Karoliina Kilponen (2016) on tehnyt maisteritutkielman kaunokirjallisuuden käytöstä ja merkityksestä sanaston kehittämisessä.

Pohjoismaissa kirjallisuuden ja vieraskielisen lukijan välistä suhdetta ovat tutkineet Rita Hvistendal (2000) sekä Ellingsen ja Gedde (1995). Näistä Hvistendalin väitöskirja seuraa neljää Norjaan tullutta vähemmistökielistä oppilasta ja heidän työskentelyään vanhan norjalaisen kirjallisuuden parissa. Lounavaara (2004) on tehnyt oman tutkimuksensa Hvistendalin tutkimuksen pohjalta. Hvistendalin ja Lounavaaran sekä Vaaralan tutkimuksissa on kiintoisaa se, miten opiskelijat yhteisen keskustelun, toiminnan ja tiedonrakentamisen kautta tutustuvat kohdemaan kulttuuriin ja kasvattavat kulttuurista lukutaitoaan.(Vaarala 2009, 67, 71.)

Suomeen muuttavat ulkomaalaiset opiskelevat suomea toisena kielenä. Toisen kielen määritelmä ei viittaa kronologisesti toisena opittavaan kieleen, vaan se on usein maan virallinen kieli tai puhujan ympäristössä laajalti puhuttu kieli (Pietilä & Lintunen 2014, 13-14). Toisen kielen opiskelu on määritelty myös minkä tahansa muun kuin oman äidinkielen opiskeluksi (Johnson 2008, 12). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus on yksi äidinkielen oppimäärä, kuten finska on suomen kielen oppimäärä maamme suomenruotsalaisille oppilaille. Oppilas voi opiskella suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää, jos hänen äidinkiелensä ei ole suomi, ruotsi tai saame tai hänellä on muutoin monikielinen tausta. Monikielinen tausta voi tarkoittaa esimerkiksi paluumuuttajia tai Suomeen adoptoituja lapsia.(Opetushallitus 2016.) Suomea opiskellaan S2-oppimäärällä, mikäli oppilaan kielitaidon taso ei kaikilta osa-alueiltaan (puhuminen, lukeminen, kirjoittaminen ja luetun ymmärtäminen) ole äidinkielisten tasolla, eikä häntä pystyttäisi näin oikeudenmukaisesti arvioimaan. Tässä tutkimuksessa käytän suomi toisena kielenä -oppijasta nimitystä S2-oppija, samoin käytän termiä S2-opettaja suomea toisena kielenä opettavasta opettajasta. Muita keskeisiä käsitteitä tutkielmassani ovat lukutaito, jolla tarkoitan lukutaidon määritelmää, joka on lähempänä tekstitaitoa, tekstien kanssa toimimisen taitoa (luku 2.2) ja kulttuurinen lukutaito (luku 2.3), joka tarkoittaa kykyä ymmärtää eri kulttuureita ja niiden merkityksiä.

Tutkielmani taustalla vaikuttaa ajatus keskustelun tärkeydestä kirjallisuudenopetuksessa varsinkin S2-kontekstissa. Opetussuunnitelmassa mainitaan omaksuttaviksi taidoiksi muun muassa toisen asemaan asettumisen taito, asioiden tarkasteleminen monesta eri näkökulmasta sekä eettisyys ja vastuullisuus.(POPS 2014.) Näiden taitojen kehittyminen edistää kulttuurisen lukutaidon kehittymistä. Sosiaalisen lukemisen, joka tarkoittaa yhdessä lukemista, määrittelen tarkemmin luvussa 2.4.

Maisteritutkielmani on muodoltaan monimuototutkielma. Luvussa 2. Lukutaito käsittelen erilaisia näkökulmia lukutaitoihin. Tuon esille laajan näkemyksen lukutaidosta käsittelen sekä peruslukutaitoa (2.1.) että laajaa lukutaitoa (2.2.) omina kokonaisuuksinaan, vaikka oma tutkielmani keskittyy pääosin lukutaidon harjaannuttamiseen kaunokirjallisuuden avulla. Luvussa 2.3. Kulttuurinen lukutaito; perustelen sitä, miksi lukutaidon opettaminen tulee S2-kontekstissa nähdä myös kulttuurin opettamisena. Luvun 2.4. Lukeminen sosiaalisesta näkökulmasta voi nähdä lähestymistavakseni tässä tutkielmassa. Haluan korostaa lukemisen sosiaalisen ulottuvuuden tärkeyttä varsinkin suomi toisena kielenä -opetuksessa. Kolmannessa luvussa käsittelen didaktisia näkökulmia kirjallisuuden ja kielenopettamisen yhdistämiseen, ja vastaan ensimmäiseen ja neljänteen tutkimuskysymykseeni. Tutkimukseni tuloksista keskeisimmät liittyvät lukuun 3.1. Sanaston laajentaminen. Käsittelen kolmannessa luvussa luetun ymmärtämisen osa-alueista myös kuvanlukutaidon kehittämistä (3.2.) sekä tekstin rakenteen ja tekstilajitietoisuuden ymmärtämistä (3.4). Luku 3.3 Tekstin tulkitseminen vastaa didaktisesti luvussa 2.3. Kulttuurinen lukutaito esittämiini näkökulmiin kulttuurin huomioimisesta lukutaidon opettamisessa.

Tutkielmani toinen osa koostuu kolmesta artikkelista. Näistä ensimmäinen *Jo yksi hyvä kirja innostaa lukemaan S2-oppilaan kielitaidon kehittäminen lukemisen avulla* kokoaa kirjallisuuskatsaukseni keskeisimmät tulokset, ja se julkaistaan suomi toisena kielenä -opettajien yhdistyksen lehdessä *Sutinassa* helmikuussa 2017. Toinen artikkeli *Kirjallisuuden käyttö S2-opetuksessa* julkaistaan Äidinkielenopettajain liiton lehdessä *Virkkeessä* 1/2017. Kolmas artikkeli *Strategiaopetus luetun ymmärtämisen opettamisessa* esittelee muutamia opetuksen tutkimuksia, jotka toteutettiin mallintamisen periaatteella, oppimisen strategioita opettaen. Tämä artikkeli jää toistaiseksi käsikirjoitukseksi. Kirjoitin artikkelin, koska sen periaatteet ovat sovellettavissa myös S2-opetuksessa, erityisesti luetun ymmärtämisen opettamisessa. Oppimisstrategioiden opettamisen kokeilulla on saatu hyviä tuloksia ja oppilaat ovat kokeneet strategiaopetuksen hyödylliseksi (Takala 2006). Tutkielmani päätösluvussa pohdin ja arvioin tutkielmani tuloksia. Kirjallisuuskatsaukseni tiedonhaun prosessi on kuvattu tutkielman liitteenä olevissa taulukoissa ja lyhyessä tiedonhaun kuvauksessa.

Seuraavassa luvussa käsittelen erilaisia näkökulmia lukutaitoihin ja luon taustaa asioille, jotka olisi hyvä ottaa huomioon S2-oppijan lukutaidon opettamisessa.

2 Lukutaito

Lukemista – niin äidinkielellä kuin vieraalla kielelläkin voidaan tarkastella ainakin kolmesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin sitä voidaan pitää kontekstista riippumattomana taitona, joka saavutetaan enemmän tai vähemmän täydellisesti. Toiseksi lukemista voidaan tarkastella kontekstisidonnaisena taitona, jolloin keskeistä on lukijan ja kontekstin vuorovaikutus. Kolmantena lukemista voidaan tarkastella ihmisten välisenä sosiaalisena ja kulttuurisena toimintana.(Pitkänen–Huhta 2000.) Oma ajatukseni lukutaidosta on funktionaalinen, eli lukutaitoa tarvitaan nimenomaan kanssakäymiseen.

Kanssakäyminen voi tapahtua suhteessa ympäristöön, jolloin lukija saa selvän elinympäristönsä viesteistä (kyltit, käyttöohjeet, aikataulut, sosiaalinen media) ja omaa näiden tekstien lukemiseen tarvittavat tiedot ja taidot. Usein kanssakäyminen tapahtuu suhteessa toisiin ihmisiin, jolloin peruslukutaito ei ole ainoa tai riittävä lukutaidon muoto. Seuraavissa luvuissa käsittelen lukutaidon kehittymistä peruslukutaidon kautta laajaan lukutaitoon, pitäen mielessä S2-oppilaan näkökulman lukutaidon omaksumiseen. Pyrin taustoituksessa huomioimaan sen, että lukutaidon käsite on valtavassa muutoksessa muuttuvan tekstiympäristön vuoksi, vaikka tässä tutkielmassa tuon esille pääasiassa perinteisten tekstien käsittelyyn liittyviä didaktisia näkökulmia. Toisaalta osoitan, kuinka juuri kaunokirjallisuuden lukeminen lisää yleistietoa ja kykyä arvioida myös multimodaalisia tekstejä (ks. 3.2 Kuvanlukutaito). Luvussa 2.3 käsittelen kulttuurisen lukutaidon käsitettä, joka on S2-kontekstissa aina läsnä. Luvun viimeisessä kappaleessa avaan näkökulmia lukemiseen sosiaalisena toimintana eli siihen, miten sosiokulttuurista näkökulmaa voisi hyödyntää S2-oppilaiden kanssa lukiessa.

2.1 Peruslukutaito

Kielitoimiston sanakirjan (2016) määritelmän mukaan lukutaito on luku- ja kirjoitustaitoa, laajemmin määriteltynä kykyä tulkita, eritellä ja käyttää hyväksi lukemaansa tai näkemäänsä. Lukutaidon kehittyminen on prosessi, jossa alempien taitojen oppiminen edeltää myöhemmin opittavaa. Peruslukutaidon omaksuminen alkaa usein kirjain - äänne -vastaavuuden ymmärtämisestä, ja harjoittelun tuloksena lukutaito kehittyy sanatason lukemisesta lausetason lukemisen ja vähitellen kokonaisen tekstikappaleen lukemisen taitoon eli sujuvaan peruslukutaitoon. Hyvä lukutaito onkin teknisesti hallittua, sujuvaa, kohtalaisen nopeaa, monipuolista ja joustavaa. Lisäksi hyvä lukutaito toimii kontekstissaan eli lukija pystyy vaihtelemaan lukutapaa tilanteen ja tarkoituksen mukaan. Tämä edellyttää kehittyneitä metakognitiivisia taitoja eli tietoja ymmärtämisprosesseista sekä tietoa erilaisista lukemisen strategioista ja kykyä soveltaa näitä. Jotkut S2-oppilaat pystyvätkin korvaamaan heikkoa kielitaitoaan päättelemällä merkityksiä asiayhteyksistä ja saamaan näin selvää esimerkiksi oppikirjatekstistä.(Linnakylä, 2000.) Näillä lukijoilla lukemisen strategia on ehkä opittu jo omalla kielellä, jolloin metakognitiivinen tieto korvaa puutteellista sanavarastoa (Järvinen & Tarmi 2005).

Luetun ymmärtämistä voidaan alkaa kehittää hiljalleen, kun kirjainten koodaamisen taito on riittävän kehittynyt ja mahdollistaa näin prosessin seuraavan vaiheen kehittymisen alkamisen. Usealla lukijalla lukutaito jää vähäisen harjoittelun vuoksi peruslukutaidon vaiheeseen, eikä siis kehity edes sujuvaksi lukutaidoksi. Tämä hankaloittaa elämää ja opiskelua myöhemmin. Vähäinen lukeminen aiheuttaa myös sen, että sanavarasto jää helposti kapeaksi, mikä tekee nyky-yhteiskunnassa tarvittavan kriittisen lukutaidon kehittymisen hankalaksi. S2-oppijan näkökulmasta haasteellisinta riittävän nopean kirjainten ja sanojen koodaamisen taidon jälkeen on äännekeston (pitkä/lyhyt vokaali, geminaatta) erottaminen ja riittävän laajan sanaston omaksuminen.

Kun opiskellaan luetun ymmärtämistä eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden kanssa, päämääränä on tekstin juonen ja tarkoituksen ymmärtäminen. Yksityiskohtien ja yksittäisten sanontojen ymmärtäminen vaatii jo melko hyvää suomen kielen taitoa. (Lappalainen 2007, 97.) S2-oppija oppii monesti nopeasti kirjainten ja sanojen koodaamisen taidon, mutta sanaston kapeus haittaa kielenoppimisen alkuvaiheessa luetun ymmärtämisen taidon kehittymistä.

Suomalaisessa koulujärjestelmässä S2-oppilaalta edellytetään uuden opetussuunnitelman mukaan lukemiseen liittyen monipuolisia taitoja. Seuraavalla kuviolla (Kuvio 1.) esittelen hyvän osaamisen kriteerit päättöarvioinnissa (arvosana 8 peruskoulun yhdeksännellä luokalla).



Kuvio 1. Lukutaidon hyvän osaamisen kriteerit

Hyvän osaamisen kriteerit, kuten tekstilajien tuntemus ja eri tekstien piirteiden tunnistaminen, niiden tarkoitusperien ymmärtäminen, tekstien kielellisten ja tekstuaalisten piirteiden kuvaileminen sekä suomalaisen kirjallisuuden tuntemus ja sen yhteydet maailmankirjallisuuteen (POPS 2014) edellyttävät laajaa kirjallisuuden käyttöä opetuksessa. S2-opetuksen opetussuunnitelman lisäohjeissa painotetaan kirjallisuudenopetuksen tärkeyttä ja sitä, että opettajan tulisi luoda luokkaan lukemiseen kannustava ilmapiiri. Opettajan tulisi myös rohkaista oppilasta tarttumaan vaikeisiin teksteihin ja tutustuttaa alkeiskielitaidon omaavia oppilaita kompleksisiin teksteihin lukemalla niitä ääneen. Kaunokirjallisten tekstien mielekkyyttä esimerkiksi sanaston ja rakenteiden opiskelussa korostetaan. (Opetushallitus 2016.)

Lukemaan innostamisen tavat ovat hyvin yksinkertaisia, mutta niiden tuominen luokkaan vaatii muutamien asioiden huomioon ottamista. Swaffordin ja Durringtonin (2010, 228-229) tutkimuksesta nousi esiin viisi teemaa siitä, miten opettajat voivat tukea oppilaan kehittymistä lukijana:

- 1) Tarjoamalla oppilaalle aikaa lukea. Oppilailta kului kotona paljon aikaa raporttien kirjoittamiseen, muistiinpanojen ja esitelmien tekemiseen.
- 2) Auttamalla ja ohjaamalla oppilasta kirjalinnan tekemisessä.
- 3) Huolehtimalla kirjojen saatavuudesta.
- 4) Tukemalla oppilasta lukuprosessissa.
- 5) Rohkaisemalla oppilasta lukemisessa.

Omassa tutkielmassani tuon esille erityisesti Vaaralan (2009), mutta myös ulkomaisten tutkijoiden ehdotuksia tekstien käsittelyyn S2-oppilaiden kanssa. Swaffordin ja Durringtonin (2010) teemojen kohdat kaksi ja kolme liittyvät opettajan ja kirjaston väliseen yhteistyöhön, jossa ainakin oman kokemukseni mukaan kannattaa hyödyntää kirjaston työntekijöiden ammattitaitoa. Lapsilla ja nuorilla on vaikeuksia löytää mieleisiään kirjoja edes omalla kielellään. Kuitenkin innostavan luettavan löytäminen olisi lukuinnostuksen kannalta hyvin tärkeää. Swaffordin ja Durringtonin teemojen kohdat neljä ja viisi ovat ne, joihin omassa tutkimuksessani pyrin etsimään välineitä. Miten tekstejä voisi ja kannattaisi käsitellä toisen kielen opetuksessa?

Briggsin (2010,159-161) tutkimuksessa nousi esiin monia tärkeäksi havaittuja asioita lukemiseen innostamiseen liittyen. Näitä olivat muun muassa valinnaisuus lukemisen valitsemisessa, monipuolisen lukemisen (niin fakta- kuin fiktiivistenkin tekstien) tarjoaminen. Myös opettajan ja oppilaan välinen suhde koettiin merkitykselliseksi. Oppilaan tulee tuntee, että opettaja uskoo hänen suoriutumiseensa ja opettajan odotusten tulee olla riittävän korkealla. Hyvänä lukemiseen innostajana voisi toimia useissa ulkomaisissa tutkimissani teoksissa (Eisenmann 2013, Krashen 2004) mainittu extensive reading. Tällä tarkoitetaan vapaavalintaista runsasta lukemista. Oppilas saa valita haluamansa kirjan ja lukea sitä 5-15 minuuttia kerrallaan. Etenemisen tahti on vapaa. Vapaavalintaisen runsaan lukemisen on todettu aktivoivan oppijan passiivista sanavarastoa ja kehittävän siten kielellistä kompetenssia (Krashen 2004).

Seuraavassa luvussa käsittelen laajentuvien teksti- ja kuvaympäristöjen vuoksi nykyään osaamisen vaatimuksena olevaa laajaa lukutaitoa. Peruslukutaito ei enää tämän päivän yhteiskunnassa riitä, vaan osaamisen tason tulee olla selvästi korkeampi.

2.2 Laaja lukutaito

Lukutaidon käsite on muuttunut ympäröivän yhteiskunnan muuttuessa. Aiemmin riitti, että ymmärsi lukemansa kirjoista ja lehdistä, mutta laajentuneet tekstiympäristöt ja niiden myötä laajentunut tekstikäsitelmä, joka nykyisin käsittää myös sähköiset ja multimodaaliset lähteet, vaativat myös lukutaidolta enemmän. 2000-luvulla on hallittava monia eri lukutaitoja, jotta voidaan vastata tietoyhteiskunnan haasteisiin. Voidaankin sanoa, että lukeminen on moninaistunut. Eri teksteistä luodaan eri tavalla merkityksiä, esimerkiksi liikkuva kuva, animaatio ja grafiikka muodostavat hyvin erityyppisiä lukemisen kohteita suhteessa toisiinsa ja painettuun sanaan.(Herkman et al. 2012, 29, 39.) Laajaan tekstikäsitelmään sisältyy myös kuvanlukutaito.

Laajasta lukutaidosta tai kuten tuleva opetussuunnitelma nimeää, monilukutaidosta, puhuttaessa tullaan myös tekstitaidon käsitteeseen. Luukka (2013) tiivistää, että monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoa eli taitoa toimia erilaisten tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa. Hän toteaa, että monilukutaito ei ensimmäisiltä mielikuviltaan ole paras mahdollinen termi, koska se painottuu lukemiseen ja tulkintaan jättäen tuottamisen taidot hieman taka-alalle. Tekstitaidot (literacy) on kompleksinen termi, jota on määritelty monin eri tavoin. Siinä missä aikaisemmin puhuttiin lukemisesta ja kirjoittamisesta, nyt tarkoitetaan laajemmin tekstien käyttöä, jolloin termi kattaa sekä lukemisen että kirjoittamisen. Näitä kahta ei enää tarkastella yksilöllisinä taitoina, jotka ovat tiukasti sidoksissa ajattelutoimintoihin.(Vaarala 2009, 24-26, Kauppinen 2010, 56.) Tekstitaitojen yksiselitteinen määrittely on haasteellista myös muilla kielillä. Englannissa sanakirjamääritelmän mukaan literacylla ymmärretään 1)kykyä lukea ja 2)kykyä ymmärtää lukemaansa, ja 3)käsitteenä literacy liittyy luku- ja kirjoitustaitoon sekä 4)sosiaaliseen elämään ja yleissivistävään koulutukseen.(Redfox 2016.) Suomessa tekstitaidot on vasta vakiintumassa oleva käsite, joka on syntynyt tällä vuosikymmenellä. Tekstitaidoilla tarkoitetaan hieman eri asioita, kun niistä puhutaan äidinkielen ja toisen/vieraan kielen tutkimuskirjallisuudessa, eri kouluasteiden opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa sekä äidinkielen ylioppilaskoetta esittelevissä teksteissä.(Luukka et al. 2008, Vaarala 2009.)

Tekstitaidoilla ei tarkoiteta ainoastaan luku- ja kirjoitustaitoa, vaan niihin kuuluvat tekstien ymmärtämisen ja käyttämisen taidot erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa sekä erilaisten tekstien ominaispiirteiden ymmärtäminen. Teksti voi olla lisäksi puhuttua kieltä tai kuvan ja tekstin yhdistelmää.(Komppa 2004.) Tekstitaidoista puhuttaessa käytetään tämän määritelmän mukaan laajaa tekstikäsitystä, jossa myös puhe ja multimodaaliset tekstit ymmärretään perinteisten tekstien rinnalla lukemisen ja tekstien kanssa toimimisen kohteiksi. Artikkelikokoelmassa, johon Komppa viittaa, amerikkalaiset Mary Scheleppegrell ja Celia Colombi kuvaavat tekstitaitoja sosiaalisena toimintana. Niiden oppimisen kautta yksilö sosiaalistuu ympäröivään yhteiskuntaan.

Internetistä luettaessa tekstin ymmärtäminen vaatii laajemman määritelmän, koska netissä tekstit muokkautuvat jatkuvasti eläväksi verkostoksi. Uusia lukutaitoja ja tekstien kanssa toimimisen taitoja tarvitaan, jotta pystytään yhdistelemään etsittyä tietoa ja erottamaan oleellinen epäoleellisesta. Verkossa luettaessa lukija käyttää monia eri lukutaitoja, ja siellä sekä sosiaalinen ympäristö että lukemisen teknologiat muuttuvat nopeasti. Ylhäältä päin toteutettu opettajavetoinen malli ei myöskään opetuksessa toimi, koska yhden henkilön on mahdotonta osata kaikkia lukutaitoja ja opettaa niitä muille. Nykyään kaikki tietävät tai osaavat jotain ainutlaatuista ja muille käyttökelpoista. Oppimista ja tiedon jakamista tapahtuu sosiaalisen oppimisen keinoin, kun tietoa ja asiantuntemusta jaetaan verkon epävirallisia reittejä käyttäen.(Herkman et al. 2012, 60-61.)

Tekstitaidoista puhuttaessa voidaan selvästi erottaa tekstitaitokäytänteet, joilla tarkoitetaan tekstien kanssa toimimisen tapoja, ja tekstitaitotapahtuma, joka on tietyssä hetkessä, tietyn ryhmän konstruoima tilanne. Tekstitaitokäytänteet (literacy practices) ovat yleisiä kulttuurisia tapoja käyttää kirjoitettua kieltä tavalla, jossa heijastuvat kielenkäyttäjän arvot, asenteet, tunteet ja sosiaaliset suhteet (Vaarala 2009, 24-26). Esittelen luvussa 2.3. kulttuurista lukutaitoa, johon liittyvät kulttuuriset tekstitaitokäytänteet.

Tekstitaitotapahtumassa tilanteeseen osallistuvat antavat osaltaan merkityksiä teksteille. Tekstin merkitys tilanteessa on suuri, mutta puhujat tekevät myös itsenäisiä valintoja, ja teksti saa toiminnassa merkityksiä, joita kirjoittaja ei ole ehkä lainkaan tarkoittanut. Teksti saa merkityksensä käytön kautta kaikkien osallistujien puheessa. Lukemista ja tekstien kanssa toimimista ei tulisikaan pitää monoliittisena ilmiönä vaan tilanteesta toiseen vaihtuvana ja moninaisena toimintana.(Pitkänen–Huhta 2000, Vaarala 2009.) Tällainen

tekstitaitotapahtuma on vaikkapa lukupiiri tai yksinkertaisesti tilanne, jossa keskustellaan luetusta yhteisesti ja muodostetaan tapahtumista ja tekstin sisällöstä yhteistä ymmärrystä.

2.3 Kulttuurinen lukutaito

Kulttuurisella lukutaidolla tarkoitetaan kykyä ymmärtää, vertailla ja arvioida eri kulttuureita ja niiden merkityksiä. Kulttuurinen lukutaito on monikulttuurisessa maailmassa ihmisen selviytymisen kannalta yhtä ratkaisevaa kuin luku- ja kirjoitustaito.(Salo-Lee 2009.) Kieli ja kulttuuri ovat toisiinsa kietoutuneita, minkä vuoksi kielen opetus tulisi aina nähdä myös kulttuurin opetuksena (Pyykkö 2014). Kielen ja kulttuurin suhde on symbioottinen, koska jokaista kieltä muokkaa kulttuuri, jossa se on kehittynyt ja jossa sitä käytetään. Sanat liittyvät kiinteästi kulttuuriin, ilmentävät sen taustalla olevaa ajattelutapaa ja maailmankuvaa. Kielen ja kulttuurin suhteen tarkasteluun sopii parhaiten laaja kulttuurikäsitelmä, jonka mukaan kulttuuri sisältää tieteen, taiteen, tekniikan, elämäntavan, olot, arvot, asenteet ja nonverbaalin kommunikaation (ilmeet, eleet, liikkeet).(Pyykkö, 2014, 188-189.)

Kulttuuri vaikuttaa siihen mitä opimme ja voidaankin sanoa, että kulttuuri ja kommunikointi opitaan yhtä aikaa (Kalliokoski 1996, 73). Ihmisen elin- ja kasvu-ympäristö ovat osa hänen kulttuurista perimäänsä. Ihminen kasvaa aina jossain ympäristössä, jossa kaikki on hänelle tuttua. Keniassa, Itä-Afrikan vuoritasangoilla syntyneelle ja kasvaneelle sikäläinen luonto ja ilmasto ovat tuttuja, mutta hyvin toisenlaisia kuin vaikkapa Islannin rannikolla kasvaneelle. Ympäristönä metsä on meille suomalaisille tuttu ja rentouttava paikka eri tavalla kuin vaikkapa etelä-eurooppalaisille, joiden kollektiivisesta muistista metsät ympäristönä ovat kadonneet kauan aikaa sitten. Näin jo sanoista ja asioista heräävät mielleyhtymät ovat erilaisia eri kulttuureista tulevilla ihmisillä. Ihmisellä on taipumus tulkita vieraita asioita oman kulttuurinsa mukaan.(Kaikkonen 2004, Pyykkö 2014, 191.) Sanojen kantamat kulttuuriset merkitykset tulevat lukijan mieleen lukutilanteessa.

Tekstin lukija kiinnittää lukiessaan sanat omaamaansa (kulttuuriseen) tietorakenteeseen, josta Vaarala (2009) käyttää nimitystä kehys. Kehykset palvelevat pääasiassa sanan merkityksen avaamista – sana ei ole kuvattavissa autonomisena, vaan se liittyy laajempaan taustaan. Kehykset edustavat stereotyyppisiä tilanteita. Kun joudutaan uuteen

tilanteeseen, valitaan muistista rakenne, jota kutsutaan kehykseksi. Esimerkiksi sana TALO herättää lukijassa/kuulijassa tietyn käsityksen siitä, mitä taloon kuuluu. Kehys on siis maailmantiedon representaatio. Se ei ole välttämättä pysyvä, mutta sitä voidaan käyttää päättelyn prosesseissa.(Vaarala 2009, 34.) Eri puolilla maailmaa talot ja asumukset ovat luonnollisesti erilaisia, mutta jonkinlaiseen yhteisymmärrykseen talon käsitteestä voidaan päästä.

Ensimmäistä kieltään opetteleva lapsi sosiaalistuu ja kasvaa jonkun kulttuurin jäseneksi ja kielenkäyttäjäksi. Uuteen maahan muuttanut nuori tai aikuinen joutuu tilanteeseen, jossa pitäisi nopeasti oppia kieli ja sosiaaliset konventiot kielen käyttämiseen.(Kalliokoski 1996.) Lapsuusvaiheen jälkeen vierasta kieltä ja kulttuuria opitaan enimmäkseen oman äidinkielen ja kulttuurin kautta. Koska vierasta kulttuuria ei tunneta niin hyvin, se helposti yksinkertaistetaan, eikä nähdä detaljeja. Näitä oppijan mieleen syntyneitä stereotyyppioita olisi hyvä käsitellä opetuksessa, koska vain siten voidaan nähdä oppijan käsityksiin vaikuttavat asenteet, arvot ja ennakkoluulot. Stereotyyppioiden käsittely laajentaa oppijan kulttuuritietoisuutta ja lisäksi oman ja kohdekulttuurin vertaileminen kehittää kykyä ymmärtää erilaisuutta. Tuntemisesta syntyvä ymmärtäminen ei kuitenkaan edellytä sitä, että pitäisi jakaa toisen kulttuurin arvot ja ajattelutapa.(Pyykkö 2014, 202.)

Kulttuurien välisyyttä, eri kieliä äidinkielenään puhuvien ja eri kulttuureissa kasvaneiden kohtaamisissa on muistettava kielen monet funktiot sekä kielen, ajattelun ja kulttuurin suhteen kompleksisuus (Kalliokoski 1996, 74). Kasvuympäristön kulttuuri on sitä syvempään juurtunut mitä iäkkäämmästä kielenoppijasta on kysymys, koska yhteisöön syntynyt omaksuu kulttuurinsa kasvamalla sen ympäröimänä. Opetussuunnitelman mukaan vieras kieli on tieto-, taito- ja kulttuuriaine, jota tulisi oppia kulttuurien välisessä kontekstissa. Pyykön (2007, 200) mukaan vierasta kulttuuria tulisi opiskella tietoisesti samalla, kun opiskellaan kieltä. Kalliokoski on samoilla linjoilla. Jos kulttuurin opetus kielenopetuksessa ymmärretään kielenkäytöstä erillisenä tietopakettina maan tavoista ja totumuksista, jää kielelle koodin rooli. Kulttuuritietoinen kielenopetus on siis tärkeää. Oman ja kohdekulttuurin vertaileminen kehittää kulttuurista herkkyyttä ja erilaisuuden ymmärtämisen kykyä. Kun erilaisista käytännöistä keskustellaan, tulee esille myös samankaltaisuuksia, mikä tekee erilaisuudesta hyväksyttävämpää. Kohdekulttuurin ymmärtäminen edellyttää kielitaidon lisäksi kronologian tajua ja maan historian tuntemusta.(Pyykkö 2014, 202.)

Kulttuurisen lukutaidon omaksuminen edellyttää omasta näkökulmasta luopumista ja asettumista toisen asemaan molemmilta, niin valtakulttuurin edustajalta kuin vieraaseen kulttuuriin saapuvaltakin. Kulttuurista lukutaitoa on mahdollista harjoittaa vain sosiaalisen lukemisen kautta, keskustelemalla luetusta ja neuvottelemalla sanoista ja niiden merkityksistä siinä kulttuurissa, jossa ne on kirjoitettu. Sosiaalista lukemista käsitellen seuraavassa kappaleessa.

2.4 Lukeminen sosiaalisesta näkökulmasta

1970-luvulle saakka lukeminen ymmärrettiin yksilön kognitiiviseksi kyvyksi. Perinteinen käsitys yksinäisestä lukijasta on pitänyt akateemista lukemista muita lukemisen tapoja parempana. Lukeminen ei kuitenkaan ole vain yksinäistä toimintaa tai pelkästään kirjojen ja lehtien lukemista.(Herkman et al. 2012, 37-38.) Uudet lukutaitokäsitykset korostavat lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalista luonnetta. Lukeminen voidaan nähdä osana sosiaalista toimintaa. Tämän lähestymistavan juuret ovat antropologiassa, sosiologiassa ja viestinnän etnografiassa. Sosiaalisen lukemisen tutkimusta (New literacy studies) tehdään muun muassa seuraavissa tilanteissa: lapsen lukemaan oppiminen, kotona kokkaaminen, postin selvittely tai akateeminen kirjoittaminen. Kun lukemista tarkastellaan tilanteeseen sidottuna toimintana, yksilön taidot nähdään osana ympäröivää sosiaalista toimintaa. Sosiaalisessa lähestymistavassa lukemaan oppiminen ymmärretään erilaisiin käytänteisiin soiva sosiaalistumisena.(Pitkänen-Huhta 2000, 123.)

Sosiokulttuurinen lukutaitokäsitys

Luukan (2008) mukaan sosiokulttuurisen lukutaitokäsityksen näkökulmasta lukutaitoa ja tekstitaitoja tarkastellaan merkityksiä luovana sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä. Tällöin lukutaito on tilannesidonnaista toimintaa eri tekstien kanssa, ja lukeminen ja kirjoittaminen ovat tekstitaidon kaksi eri puolta. Sosiokulttuurinen lukutaitokäsitys ymmärtää kielitaidon, lukemisen ja kirjoittamisen luoviksi käytännöiksi, jotka ovat luonteeltaan sosiaalisia ja kulttuurisia. Siinä lukutaidosta ei niinkään korosteta yksilöllistä ulottuvuutta, vaan lukutaito nähdään tilannesidonnaisena toimintana, jossa lukeminen ja kirjoittaminen ovat toiminnan kaksi eri puolta. Tästä näkökulmasta tärkeää on lukutaidon soveltaminen jossain käyttötilanteessa, esimerkiksi blogin lukemisessa tai animaatioiden teossa. Lukemisen

sosiokulttuurisuus tulee esille myös oppilaiden erilaisina lukutapoina. Kaksi samaan päämäärään pyrkivää lukijaa rakentaa merkityksiä eri tavoin, koska he tuovat mukanaan erilaiset taustatiedot. He myös käyttävät erilaisia strategioita tietoa hakiessaan, lukevat erilaisia tietokokonaisuuksia ja tekevät lukemastaan hyvinkin erilaisia kriittisiä päätelmiä. He siis kiinnittävät huomiota eri asioihin ja tulkitsevat lukemaansa eri tavalla. (Kupiainen & Sintonen 2009; Herkman et al. 2012, 38-39.)

Myös Kauppinen (2010, 56) näkee lukutaidon laaja-alaisena sosiaalisena ilmiönä eli yksilön ja yhteisön toimintana erityyppisissä tilanteissa ja ympäristöissä. Kun puhutaan kielestä ja kielenoppimisesta sosikulttuurisesta ja funtionaalista näkökulmasta, kieli ei koskaan ole vain yksilön oman pään sisäistä toimintaa. Tieto kielestä ja sen käytöstä on ympäröivässä maailmassa, puhutuissa ja kirjoitetuissa teksteissä, kielenkäyttäjillä: puhutaan jaetusta kognitiosta (Sunni 2008, 189-193). Kielenoppiminen ja sosiaalinen kanssakäyminen kuuluvat yhteen myös Vygotskyn ajatuksissa. Hänen mukaansa sosiaalinen ympäristö ja kanssakäyminen vaikuttavat yksilön sisäisiin prosesseihin ja yksilö taas vaikuttaa ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen sitä muokkaamalla. (Alanen 2000, 104; Vygotsky 1978)

Monikulttuurinen lukeminen

Heidi Vaarala (2009, 19) on tutkinut väitöskirjassaan suomi toisena kielenä -oppijoiden tapaa keskustella novelleista. Hän tuo esille omaakin tutkimustani sivuavan käsitteen monikulttuurinen lukeminen. Monikulttuurinen lukeminen tapahtumana sisältää merkitysneuvottelua sanojen ja tilanteiden merkityksistä. Monikulttuurisessa kaunokirjallisuuden lukemisessa tulisi huomioida oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat ja suhtautua avoimesti toisista kulttuureista tulevien oppilaiden vahvuuksiin käsitellä erilaisia tekstejä. Oman kokemukseni mukaan muun muassa afrikkalaisista kulttuureista tulevat oppilaat ovat kasvaneet tarinoiden kerronnan kulttuurissa, vaikka he eivät lukemista olisi kotimaassaan harrastaneetkaan. Tällainen tausta antaa omanlaisensa kehyksen tarinoiden tulkitsemiseen. Vaarala (2009, 27) toteaa monikulttuurisuudesta tekstitaitojen yhteydessä seuraavaa:

Monikulttuurisuus tuo mukanaan sen, että eri kulttuureissa lukeminen tarkoittaa eri asioita ja eri tekstien lukemista. Suomessa tekstitaitoja lähestytään helposti yhdellä kielellä hyvin lukevan yhtenäisen, verraten samanlaisen kulttuuriperimän omaavan kansan näkökulmasta. Monikulttuurisesta näkökulmasta tekstitaidoilla on oikeasti erilaisia sisältöjä: eri maista ja erilaisista kulttuureista lähtöisin olevat lukijat tuovat tekstitapahtumaan omat arvonsa, asenteensa ja uskomuksensa, jotka eroavat toisistaan todella paljon. Kaikissa kulttuureissa ei ole totuttu lukemaan ollenkaan, mutta silti kulttuurin jäsenet ovat yhteisössään arvostettuja, puhuvia jäseniä. Toisissa kulttuureissa taas on tietty vahva traditio lukea esimerkiksi kaunokirjallisia tekstejä. On luultavaa, että esimerkiksi koulutetulla venäläisellä lukijalla on vahva venäläisen kaunokirjallisuuden tuntemus ja tietyt välineet analysoida kaunokirjallista tekstiä.

Monikulttuurisessa lukemisessa yhdistyvät lukijoiden erilaiset taustat, jolloin kielitaidollisten ja kulttuuristen eroavaisuuksien vuoksi käsitteiden ja sanojen määrittelystä syntyvästä keskustelusta voidaan käyttää nimitystä monikulttuurinen lukeminen. Monikulttuurisen lukemisen tärkeä osatekijä on dialogismi.

Dialogismi

Dialogismissa kielen ja sen merkitysten ajatellaan rakentuvan vuorovaikutuksessa. Bahtinin (1991) mukaan merkitykset ovat sosiaalisia, ja ne syntyvät puhujan ja kuulijan välisessä vuorovaikutuksessa. Kielellisellä ilmaisulla ei hänen mukaansa voi katsoa olevan kiinteää ydinmerkitystä, joka luonnehtisi sen jokaista käyttöä. Vuorovaikutuksellisuuteen liittyy myös se, että dialogi ei merkitse tiedon siirtämistä ulkomaailman ja ihmisen välillä vaan tiedon syntymistä (emergoitumista) tässä dynaamisessa prosessissa. Bahtin sanookin, että dialogi on kiinni ajassa ja paikassa, se tapahtuu nyt ja on ainutkertaista. Inhimillinen kanssakäyminen, tieto, ymmärtäminen ja totuus ovat hänen mukaansa dialogisia. (Ks. myös Vaarala 2009.) Jotta dialogisuutta korostavaan opetustapaan päästäisiin, se vaatisi opettajilta "puhevallan" laajempaa luovuttamista oppilaille. Opettajien olisi tärkeää kunnioittaa ja hyväksyä lasten ja nuorten näkemykset tekstistä ja antaa tilaa erilaisille tulkinnoille luokassa.

Dialogistisuutta korostava ajattelutapa kuuluu funktionaaliseen kielenoppimisen suuntaukseen, joka korostaa opetuksessa kielen käytön näkökulmaa. Käsitys siitä, mitä kieli on ja miten sitä opitaan, ovat merkityksellisiä, kun mietitään, miten sitä pitäisi opettaa. Kieli on dialogista, siinä merkitykset ovat ensisijaisia ja se on luonteeltaan varioivaa ja vaihtelevaa.(Dufva 2006, 40, 42.) Tällaista näkemystä kielestä kannatan itse. Kielen varioivan ominaisuuden vuoksi näen merkitysneuvottelut S2-opetuksessa keskeiseksi asiaksi.

Yhdessä lukeminen

Yhdessä lukeminen ja yhteinen merkityksen rakentaminen voidaan nähdä yhteisölliseksi oppimisprosessiksi. Yhteisöllisissä oppimisprosesseissa syntyvät vuorovaikutusilmiöt eivät rajoitu vain osallistujien välisiin suhteisiin, vaan niitä luodaan myös tilanteeseen tuotuihin asioihin ja ilmiöihin sekä niitä koskeviin käsityksiin ja ennako-olettamuksiin.(Yrjänäinen ja Ropo 2013, 23.) Lukemisen soisi olevan yhä useammin sosiaalinen kuin yksilöllinen tapahtuma. Yhteisessä tiedonrakentelussa asioihin, käsitteisiin ja ilmiöihin saadaan useampia näkökulmia ja luetun lisäksi muiden ajatukset aktivoivat myös lukijan omaa ajattelua laajemmin. Lukemiseen liittyvät käyttäytymismallit kehittyvät monissa eri toimintayhteisöissä, kun osallistujat rakentavat identiteettiään tai pyrkivät yhteisiin tavoitteisiin. He tuovat yhteisöön elämäkokemuksensa ja elämysmaailmansa. Lukemisen harjoittaminen koulussa on yksi toimintayhteisö ja lukemisen konteksti, jossa yhteistä todellisuutta rakennetaan.(Herkman et al. 2013, 44.)

Jos lukeminen nähdään osaksi sosiaalista toimintaa, tämän tulisi näkyä myös opetustavoissa. Tässä tutkielmassa lähestyn aiheitani sosiaalisen lukemisen näkökulmasta, tekstien kanssa toimimisen taidon näkökulmasta. Näen että tekstien kanssa toimimisen taito on tulevaisuuden lukutaitoa, mitä tuleva opetussuunnitelmainkin edellyttää. Oma näkökulmani lukutaidon oppimiseen ja opettamiseen on funktionaalinen, kieli on viestintäväline ja myös lukutaidon opettamisessa näkökulman tulee olla tätä käsitystä vastaava. Seuraavassa luvussa esittelen muutamia lukuprosessin ohjaamiseen liittyviä didaktisia näkökulmia, joita S2-oppijan lukemisen ohjaamisessa voi huomioida.

3 S2-oppijan tulevaisuuden lukutaitoon ohjaaminen

3.1 Sanaston laajentaminen

Sanasto on kielen osajärjestelmä, monitasoinen systeemi, joka on monen kielellisen ilmiön rajapinta. Siinä kohtaavat kielioppi, syntaksi, semantiikka ja käsityksemme maailmasta. (Niitemaa 2014, 139.) Tärkein tavoite uuden kielen oppimisessa on oppia kommunikoidaan kielellä. Sanaston hallinta onkin välttämätöntä, jotta kommunikaatio onnistuu. Sekä sana kielellisenä käsitteenä että sen osaaminen ja testaaminen voidaan määritellä monin eri tavoin. Eri kielet myös jakavat maailmaa sanoilla hieman eri tavoin, jolloin ei ole olemassa käännösvastineiden listaa, joka avaisi suoria polkuja yhden kielen sanastosta toiseen. (Honko 2015.) Aallon (1998) mukaan sanaston oppiminen saatetaan mieltää yksinäiseksi sanalistojen pänttäyspuuhaksi, jossa oppijan ahkeruus mitataan ja opettajan rooli on usein vähäisen tuntiresurssin takia pieni. Kielen rakennepiirteiden hallitsemisen ajatellaan olevan suomen kielen opetuksen keskiössä, jolloin opetus painottuu rakenteiden oppimisjärjestykseen. Sanaston opetus jää helposti muiden kielen osa-alueiden varjoon myös siksi, että sitä ei voi tiivistää yhtä selkeisiin sääntöihin kuin peruskielioppia. (Aalto 1998, 47; Suni & Aalto 1994.)

Sanavaraston laajuus on keskeisessä roolissa luetun ymmärtämisessä niin ensimmäisen kuin toisenkin kielen lukijoilla (ks. myös tämän tutkielman artikkelit). Sanaston opettamisen kautta oppilaan luetun ymmärtämisen taitoja voidaan kehittää ja lukukokemuksesta tulee oppijalle mielekkäämpi. Sanaston laajentamista voidaankin pitää yhtenä S2-opetuksen keskeisistä tavoitteista. S2-kontekstissa kyse on usein olemassa olevan sanaston laajentamisesta, koska opetus tapahtuu samalla kielellä kuin opittava kieli, jolloin ei välttämättä voida tehdä sanastoa kielestä toiseen. Myös Hongon (2015) mainitsema eri kielten sanaston erilainen muodostuminen tuottaa oppijalle hankaluuksia. Alkeistasolla sanojen muistamisen apuna voidaan käyttää kuva-sana yhdistelmiä, sanalle voidaan miettiä synonyymia tai oppilas voi kirjoittaa/etsiä sanan omalla kielellään.

Varsinkin alkuvaiheen kielenoppijalle sanaston oppiminen on työlästä. Aallon (1998, 47) mukaan syynä voi olla luontevan assosiaatioreitin puuttuminen, jos opittavan kielen rakenne poikkeaa paljon omasta äidinkielestä. Aallon raportoimassa tapauksessa alkuvaiheen oppija turhautui niin sanalistojen opetteluun kuin tekstien lukemiseenkin, jolloin monipuolisemmat ja mielekkäämmät sanaston oppimisen strategiat olivat tarpeen. Luettavan tekstin ja sanaston tulee olla oppijan kielitaidon tasoon sopivia, jolloin turhautuminen vältetään. Aalto myös toteaa, että sanastoa voi ja kannattaa opetella, ei vain yksittäisinä sanoina, vaan fraaseina ja suhteessa laajempaan kontekstiin. Tällainen sanaston harjoittaminen mahdollistaa luovien tapojen, kuten draaman, avulla opettamisen. Oppimiseen saadaan vaihtelua ja sanasto jää paremmin mieleen, kun se saadaan heti aktiiviseen käyttöön.

Opettajan tulee kiinnittää huomiota myös siihen haluaako hän opettaa tekstin merkityssisältöjä vai uutta sanastoa. Mikäli oppimisen kohteena on tekstin merkitykset, tekstin tulisi sisältää yksinkertaisempaa sanastoa. Jos taas huomio on uuden sanaston oppimisessa ja luettava teksti sisältää paljon uusia sanoja, tekstin kokonaismerkityksen ymmärtämistä ei vieraan kielen oppijalta voi odottaa. (Nation 2001, 3.) Opeteltaviksi valikoituja sanoja tulisi pitää jatkuvasti esillä, jotta ne painuisivat muistiin. Oppimiseen ei riitä kappaleen tai jakson aikainen kertaus. Periaatteena tulisi myös olla, että mitä enemmän harjoitellaan, sitä lyhempi on vastauksen reaktioaika. Unohtaminen on todennäköisintä heti sanan opettamisen jälkeen, jolloin se tulisi kerrata nopeasti. Mitä kauemmin sana pysyy mielessä, sitä todennäköisemmin se pysyy siellä myös jatkossa. (Niitemaa 2014, 157.)

3.1.1. Suora ja epäsuora sanaston opettaminen

Uuden kielen sanoja voidaan oppia kahdella eri tavalla suoran oppimisen metodilla, jolloin opiskellaan opettajan valitsemaa sanastoa, tai epäsuoran oppimisen tavalla, jolloin opittavat sanat tulevat eteen runsaasta vieraan kielen syötöksestä. Suoran oppimisen hyvä puoli on valikoitu sanasto, jota opiskellaan tiettyyn tarpeeseen. Myös sitoutuminen opiskeluun on suorassa oppimisessa parempaa. Tällä tavoin opiskeltu sanasto on aikarajoitusten vuoksi yleensä suppeampaa. Schmitt korostaa molempien kielen sanojen

oppimisen tapojen olevan tärkeitä, koska ne täydentävät toisiaan ja kehittävät kielitaitoa ja tietoa kielestä eri tavoin.(Schmitt 2010, 40.)

Kielentutkija Paul Nationin (1990, 3) mukaan epäsuoraa oppimista tulisi olla suoraa oppimista enemmän. Epäsuorassa oppimisessa sanoja selitetään sitä mukaa, kun niihin "törmätään" kielessä. Kaunokirjallisuuden lukeminen on sanojen epäsuoraa omaksumista. Kaunokirjallisuus tarjoaa sanojen lisäksi kielestä laajaa kontekstuaalista tietoa.(Schmitt 2010, 40.) Lukeminen yksin ilman sanaston systemaattista lisäharjoitusta kasvattaa lukijan sanavarastoa. Henkilöistä, joilla on laaja sanavarasto 55 prosenttia oli tutkimuksessa ilmoittanut koulun jälkeen sanavaraston lisäämisen tapahtuneen juuri lukemalla. Vain 14 prosenttia oli käyttänyt sanavaraston kasvattamiseen sanakirjoja.(Krashen 2004, 20.) Kun tekstiä luetaan S2-oppijalle voi antaa vähän etukäteistietoa – voidaan esimerkiksi opettaa jokin sanastollinen tai kieliopillinen asia tekstiin liittyen. Jos etukäteistietoa annetaan liikaa, se estää luetun ymmärtämisen taidon kehittymistä, koska lukutilanne ei ole autenttinen. Lukija on todella aktiivinen vain silloin, kun hän joutuu ponnistelemaan ja tekemään päätelmiä siitä, mikä tekstissä on tärkeää sekä arvaamaan tekstin sisältöä.(Parkinson ym., 2000, 4-5.)

Vieraan kielen sanaston oppimista voi verrata minkä tahansa hitaasti saavutettavan taidon hankkimiseen. Vaativan urheilusuorituksen oppiminen tai musiikki-instrumentin soittaminen vievät paljon aikaa ja vaativat runsaiden toistojen määrän, jotta taito opitaan. Kielen sanaston oppiminen on sekin kognitiivisesti vaativa tehtävä, jossa toiminnot ja suoritukset monimutkaistuvat tasolta toiselle siirryttäessä.(Niitemaa 2014, 160.)

Eriasteisesti opitut sanat

Kun kielenoppija opettelee uutta kieltä, hänellä on aina hallussaan eriasteisia sanoja: osan hän vain tunnistaa kuultuna tai luettuna, osaa hän pystyy aktiivisesti käyttämään kirjoittaessaan ja lukiessaan. S2-kontekstissa sanan osaamista on määritellyt muun muassa Kilponen (2016). Hänen määritelmässään oppija osaa sanan silloin, kun hän ymmärtää sanan merkityksen tai vain tunnistaa sanan: informanttien ei tarvitse osata ääntää, taivuttaa tai kirjoittaa sanaa oikein. Tällainen määritelmä sanan osaamisesta on lähinnä reseptiivistä (tunnistavan tason) osaamista, ja se on hyvä lähtökohta sanan perusteellisempaan oppimiseen. Osan sanoista S2-oppija pystyy päättelemään kontekstin ja kielen systeemistä hankkimansa tiedon avulla. Hän siis päättelee sanojen merkityksiä

sanojen johtamisen ja yhdistämisen logiikan avulla. Oppijaa tulisi ohjata arvioimaan mitkä sanoista on järkevää oppia reseptiivisesti (tunnistamaan tekstistä) ja mitkä produktiivisesti (osata käyttää omassa tuotoksessaan).(Suni ym. 1994, 106-107.)

3.1.2 Tehokas sanaston opettaminen

Tehokas sananoppiminen edellyttää toiminnalliseen kielitaitoon pääsemiseksi neljän reunaehdon toteutumista: 1) Riittävä opittavan kielen syöte; 2) oppijan tulee kehittää kielellisiä taitojaan puhumalla ja kirjoittamalla siten, että huomio on tuotoksen sisällössä; 3) sujuvuutta tulee kehittää, jotta opitut asiat olisivat käytössä varsinaisessa kielenkäyttötilanteessa; 4) opetuksen tulee epäsuoran sanastonopetuksen lisäksi sisältää myös suoraa sanastonopetusta ja sanaston oppimisen strategioihin tutustumista. Koulussa kullekin osa-alueelle suositellaan annettavaksi aikaa $\frac{1}{4}$, ja painopisteen tulisi olla merkityksen ymmärtämisessä. Hyvältä sanastonopettajalta vaaditaan kokeilemisen halua, sopivasti uutta ja haastavaa sisältöä sekä toistuvuutta.(Honko 2015, Nation 2001, 2-3.)

Elaborointi

Elaborointi eli itse tuotettu opitun aineksen työstäminen ja soveltaminen on havaittu tehokkaaksi oppimisen strategiaksi ja sanaston opetteluun menetelmäksi. Elaborointia ja sen kaltaisia oppimisstrategioita käytettäessä opitaan tehokkaasti, ja muististahakuprosessit toimivat paremmin kuin pelkillä pintaoppimisen strategioilla. Syväprosessointi tarkoittaa opittavan aineksen työstämistä, soveltamista ja liittämistä oppijan olemassa oleviin ajatusrakenteisiin.(Kristianssen 2001, 51; Virtala 2007, 82.)

Kirjoittamalla voidaan vahvistaa elaboroimalla tapahtuvaa oppimista. Virtala (2007, 82-85) listaa keinoja sanaston syvällisempään opetteluun kirjallisuuden avulla. Niistä kerron myös tämän tutkielman artikkeleissa. Virtalan mukaan luetusta kirjallisuustekstistä voidaan kirjoittaa esimerkiksi tietyt sanat sisältävä selostus, arvostelu, juonen kuvaus tai henkilön kuvaus. Tuotokselle voidaan asettaa muitakin vaatimuksia kuten käyttää siinä tiettyä aikamuotoa, partisiippirakenteita tai relatiivilauseita. Virtala käyttää esimerkkinä Merja Jalon kirjaa *Ponitytön unelma* (1996), josta voisi tekstiin perehtymisen jälkeen antaa kotiin työstettäväksi sanat lumi, tyttö, hevonen, auto, puu, sydän, pikkuveli, piha, koti, suunnitelma, isä, sokeripala, ovi, meteli, salaisuus, opetus, matka, valokuva, kaveri, onni. Näistä opettaja pyytää tekemään lauseita tai kielitaidon tasosta riippuen yhtenäisen

tarinan. Periaatteena olisi antaa kerralla läksyksi 10-20 substantiivia, tarpeen mukaan myös verbejä ja adjektiiveja. Tehtyjä lauseita voidaan purkaa koulussa yhteisesti. Niitä voidaan kirjoittaa taululle ja tarkastella tuotoksia yhdessä tai käydä lauseet läpi pareittain.

Tehokasta elaborointia on myös monimutkaisten virkkeiden muodostaminen uusista opittavista sanoista. Alun perin tuotettuihin päälauseisiin voidaan liittää vaikeustasoltaan erilaisia sivulauseita. Tällöin saadaan harjoitusta myös kielioopin omaehtoiseen tuottamiseen viestinnässä. Sanoja muistetaan sitä paremmin, mitä useammassa lauseyhteydessä ja viestintäkontekstissa niitä käytetään. Virkkeiden pituus, monipuolisuus ja kompleksisuus vaikuttavat huomattavasti sanojen muistamiseen, eli mitä kompleksisempia lauseet ovat, sen paremmin opiskelija muistaa oppimansa sanat. Opetuksessa tulee luonnollisesti huomioida yksilölliset erot.(Kristiansen 2001, 51, 53.)

Myös kysymyssanoja ja kysymistä voidaan harjoittaa elaboroimalla. Joidenkin tutkimusten mukaan kysymysten laatiminen tekstistä jopa kaksinkertaistaa opittavan asian muistamisen. Erityisen tehokkaita oppimisen kannalta ovat miksi ja miten -kysymykset. Heikoiten oppimista edistävät kysymykset, joihin voi vastata kyllä- tai ei-sanalla. Kysymysten tekemistä voi harjoitella myös vaikkapa tekemällä dialogeja tai minidialogeja. (Virtala 2007, 86.) Kysymyssanat on järkevää antaa etukäteen, jolloin oppilaat eivät käytä liian helppoja ja yksipuoleisia kysymyksiä.(Saarinen 2007,120).

Kielen sujuvuuden harjaannuttaminen – viestinnälliset tehtävät

Niitemaa (2014) raportoi brittiopettajien kehittämästä opetuksen tavasta, jossa keskitytään harjoittelemaan tavallisimpien sanojen muodostamia sanayhdistelmiä. Tässä leksikaalisessa suuntauksessa kielioppia opitaan sanaston opetuksen kautta. Hän korostaa, että opettajan tulee opettaa oppilaat havainnoimaan erityisesti sanojen kollokaatioita eli sitä, mitkä sanat esiintyvät toistensa kanssa yhdessä. Kielitunnilla voi noudattaa sanastollisen opetuksen periaatteita

- aloittamalla uuden kappaleen tai jakson viestintätehtävällä
- valitsemalla opittavalle asialle olennaisen sanaston ja keskittymällä siihen
- harjoittamalla yleisimpiä sanoja ja niiden yhdistelmiä
- huolehtimalla opittavan aineksen riittävästä toistosta varioimalla tehtäviä
- tarkastelemalla kielioppirakenteita viestinnällisyyden näkökulmasta

Kuuntelemisen kautta oppiminen

Sanaston oppimisesta tarinoiden kuuntelemisen kautta on saatu hyviä tuloksia. Mason ja Krashen (2004) tutkivat englannin kielen sanojen oppimista kuuntelemisen kautta. He totesivat tutkimuksessaan, että ryhmä oppi kielen sanoja ajankäytöllisesti tehokkaammin vain kuuntelemalla tarinan ja tekemällä lyhyet sanatestit ennen ja jälkeen lukemisen. Verrokkiryhmä teki myös sanoihin liittyviä lomaketehäviä. Sanojen oppiminen suhteessa käytettyyn aikaan oli tehokkaampaa ensimmäisellä ryhmällä. Myös Mason ym. (2009) saivat samansuuntaisia tuloksia sanaston oppimisesta kuullun perusteella. He tutkivat japanilaisoppilaille opetettavaa saksan kieltä vieraana kielenä. Heidän tutkimuksessaan parhaita oppimistulokset olivat parhaita silloin, kun kieltä sekä kuultiin että luettiin. Oppimisen tehokkuuden lisäksi sanaston oppiminen tarinoiden avulla oli mielekkäämpää, ja lapset oppivat tarinoista kielen muitakin ominaisuuksia ja kartuttivat tietoaan asioista. (Mason 2013.)

Edellä kerroin, että S2-oppijalle voi antaa jonkinverran ennakkotietoa käsiteltävästä kaunokirjallisesta tekstistä. Totesin myös, että ennakkotiedon tulee olla niin niukkaa kuin mahdollista, jotta lukutilanne pysyy autenttisena. Seuraavassa tarjoan yhden vaihtoehdon oppilaan orientoimiselle käsiteltävään tekstiin.

Mallintaminen

Ennakkotiedon antamisen sijaan tekstin ymmärtämisen opastamisessa voi käyttää mallintamista. Mallintaminen on toimintaa, jossa opettaja tai oppilas, joka on taitavampi antaa toiminnallaan mallin, jota taidoiltaan heikompi voi halutessaan jäljitellä. Esimerkiksi opettaja voi ääneen mallintaa omaa ajatteluaan tekstiä lukiessaan. Vygotsky esitti, että mallintamisen avulla voidaan saada esille oppilaan lähikehityksen vyöhyke, se ajattelun ja suorituksen taso, jolle lapsen on mahdollista yltää taitavamman henkilön johdattelemana. (Vygotsky 1978, 85-86.) Opetuskeskustelu on S2-oppilaiden kanssa perusteltua käydä opettajajohtoisesti, jolloin opettaja ottaa vastuun siitä, että tekstistä löydetään oppimisen kannalta keskeiset asiat. Mallintaminen kaunokirjallisuuden avulla on eräänlaista ääneen ajattelua, jolloin opettaja lukee tekstiä ja mallintaa omaa ajatusprosessiaan ääneen. Tutkielmani kolmannessa artikkelissa käsittelen tätä aihetta hieman laajemmin.

Metaforien avaaminen

Kaunokirjalliset tekstit sisältävät usein metaforia eli kielikuvia. Nämä muodostuvat varsinkin kielitaidon kehittymisen alkuvaiheessa ymmärtämisen esteeksi. Tällaisessa tapauksessa oppilaille voisi laatia tehtäväosion arkipäivän kielikuvista ja harjoituttaa metaforien lukemista ja ymmärtämistä niiden avulla (Parkinson et al. 2000, 13), jolloin kirjallisuuteen tutustuminen olisi oppijoille astetta helpompaa. Seuraavassa luvussa siirryn käsittelemään kuvanlukutaitoa, jonka merkitys korostuu nykyisessä multimodaalisessa tekstimaailmassa. Kuvanlukutaidosta ja kuvien tutkimisen tärkeydestä kerrotaan myös tämän tutkielman artikkeleissa.

3.2 Kuvanlukutaito

Kuvanlukutaidolla tarkoitetaan kykyä tulkita ja eritellä kuvia, kuvallista viestintää (Nykysuomen sanakirja 2016). Herkman (2005, 9, 11-13) siteeraa semiootikko Gunter Kressia, joka on todennut, että olemme siirtyneet aikaan, jossa kuva on ohittanut kirjoitetun sanan vallitsevana ilmaisumuotona. Kuvia ja kuvallista ilmaisua on ympärillämme kaikkialla: ruudulla, näytössä ja valkokankaalla. Kuvia ei tarvitse oppia lukemaan samalla tavalla kuin kieltä, jossa merkitykset ovat sopimuksenvaraisia. Kuvien tulkinta on kuitenkin myös kulttuurisidonnaista. Lukijan aktiivisen roolin korostamiseksi kuvanlukutaidon sijaan voitaisiin puhua visuaalisista taidoista, jolloin mukaan tulisi kriittisen analysoinnin lisäksi kuvien tuottamisen aspekti.

Krashen (2004) on visuaalisen lukutaidon opettamisen kannalla. Hänen mukaansa kuvat tukevat vieraan kielen oppimista ja edistävät sanojen ja käsitteiden mieleen painamista. Varsinkin peruskoulussa oppilaat hyötyvät kuvallisten tekstien käytöstä. Pohjoisamerikkalainen tutkimus viimeisen 25 vuoden ajalta osoittaa, että kuvien ja tekstin yhdistely luetun ymmärtämisen ja muistin kehittämisessä on hyväksi. (Burwitz-Melzer 2013, 57.) Mouraon (2013) tutkimuksessa kirja luettiin ensin oppijoille ääneen. Sen jälkeen he tutustuivat siihen yhdessä ryhmänä. Kun oppijat olivat käsitelleet samaa kuvakirjaa kuudennen kerran, he tekivät sen oppimisen kohteena olevalla kielellä - he olivat rakentaneet yhteisesti tietoa kielestä.

Muun muassa Kolb (2013, 37) on todennut, että kuvakirjan kuvaa käytettiin oppimistilanteessa ymmärtämisen apuna, mutta silti oppilaat olivat hyvin keskittyneitä tekstin sisältöön. Kuvien myös todettiin johdattelevan lukijaa ennustamaan tarinan jatkoa. Lukijat myös ennakoivat kuvien perusteella.

Multimodaaliset tekstit, jotka sisältävät sekä tekstiä, kuvia, ääntä että liikettä eivät vaadi lineaarista lukutapaa ja ovat paljon internetiä lukeville lapsille ja nuorille siten helpompia. Oppilaan tulee pystyä yhdistämään lukemansa ja maailma koulun ulkopuolella, ja sen vuoksi koulussa käsiteltävien tekstien tulisi olla multimodaalisia, kuten ne ovat ympäröivässä maailmassakin. (Bland et al. 2013, 5.) Laaja tekstikäsitys ja kuvallisen lukemisen tarpeen lisääntyminen puoltavat kuvanlukutaidon jonkinasteista opettamista myös koulussa.

Kuvanlukutaitoa voi opettaa myös sarjakuvien avulla. Yksinkertaisimmillaankin sarjakuva edellyttää lukijaltaan monimutkaista lukusuoritusta sekä tulkinta- ja erottelukykyä. Siinä missä kirjoitettu kieli on tarkoitettu luettavaksi lineaarisesti, sarjakuvassa kerronnan eri tasot voivat olla päällekkäin yhdessä ainoassa ruudussa. (Jokinen 2005, 76-77.) Sarjakuvasta voidaan etsiä historiallisia tapahtumia internetin avulla, voidaan täydentää sarjakuvaan lisättyihin tyhjiin puhekupliin henkilöiden ajatuksia tai käyttää sarjakuvaa luovan työskentelyn lähteenä kirjoittamis- tai kuvataiteen projekteissa. Burwitz-Melzer (2013, 69) toteaa, että sarjakuvaa tulisi arvostaa myös opettajankoulutuksessa, jotta opettajat tulisivat tietoisiksi siitä, kuinka multimodaalisia tekstejä voisi käyttää opetuksessa.

Herkman (2005, 15,17-18) näkee koulun tehtävänä erityisesti kulttuuristen merkitysten kirjon avartamisen nuorten maailmassa. Hän toteaa, että visuaalisesta kulttuurista voidaan opettaa esimerkiksi kuvan keinoja suunnata näköhavaintoa ja tulkintoja - esimerkiksi rajauksen, näkökulmien, toiminnan ja liikkeen avulla. Tärkeintä hänen mukaansa olisi kuitenkin kasvattaa kulttuurista pääomaa lukemalla mahdollisimman paljon ja monipuolisesti. Kirjojen lukeminen on siis edelleen parasta, mitä visuaalisenkin lukutaidon eteen voi tehdä. Seuraavaksi pohdin monikielisen oppilaan tekstin tulkitsemista. Tutkielmani luvussa 2.3. Kulttuurinen lukutaito taustoitin erilaisesta kulttuurista tulevan oppilaan erilaista näkökulmaa sanastoon ja sen merkityksiin.

Seuraavassa luvussa käsittelen aihetta didaktiikan kannalta: mitä näkökulmia opettajan olisi hyvä pitää mielessä, kun tekstejä tulkitaan luokassa? Nostan esiin myös sen, että oppilaiden omia tulkintoja tekstistä olisi hyvä arvostaa.

3.3 Tekstin tulkitseminen

Vygotsky (1987) totesi, että vieraan kielen oppiminen on ainutlaatuista siinä, että se nojaa äidinkielen semanttiseen järjestelmään. Äidinkielen sanojen merkitykset käännetään omalta kieleltä vieraalle kielelle. Nykykäsityksen mukaan tämä on yksioikoinen näkemys kielenoppimisesta, mutta silti ensimmäisen tai muiden osattujen kielten vaikutus vieraan kielen oppimiseen on tunnustettu tosiasia.(Alanen 2000.) Tekstin tulkitseminen voi olla lukijalle vaikeaa monesta eri syystä. Näitä syitä avasin jo tutkielman luvussa 2.3. Kulttuurinen lukutaito. Tulkinnan vaikeus voi johtua tekstin etäisyydestä lukijalle (historiallinen, maantieteellinen, sosiaalinen ja elämäkokemukseen liittyvä). Samoin vieras ja outo kieli vaikeuttavat tekstin tulkitsemista. Toisen kielen oppija kohtaa joskus ikänsä tai taustansa vuoksi kaikki edellä mainitut vaikeudet kieltä tutkiessaan. Muun muassa tämän vuoksi oppilaiden ei pitäisi aina joutua tekemään lukemastaan kirjallisia tehtäviä, vaan luetusta voitaisiin tehdä esitys tai puhuttu tuotos (Parkinson & Reid Thomas 2000, 6). Myös Vaarala (2009, 264) kehottaa opettajaa suosimaan keskustelua työtapana ja ottamaan pohdinnan kohteeksi oppijan konkretisaatiot sanataideteoksen henkilöistä, tapahtumapaikoista, ajankohdasta ja tapahtumista.

Lukijoiden erilaiset taustat

Opettajan tulee huomioida oppilaan lähtökohdat siten, ettei hän pidä tekstin tulkinnan kysymyksiä yksiselitteisinä. Luetut tekstit eivät koskaan ole neutraaleja, kuten eivät ole ne tavatkaan, joilla luemme niitä. Kun luemme tekstejä, tuomme mukaan tulkintamme siitä, kuinka maailma meidän mielestämme toimii.(Vasques 2010.) Kulttuuriset eroavuudet johtavat yleensä erilaisiin tulkintoihin. Tyypillinen esimerkki on vaikkapa tekstissä esiintyvien lasten tai nuorten iän arvioiminen. Suomalainen lapsi viettää turvallisemman ympäristön vuoksi vähemmän kontrolloitua elämää kuin saksalainen ikätoveri. Jos novellin koulupoika viettää aikaa ulkona yhdessä ”kavereiden” kanssa, saksalainen opiskelija tulkitsee, että kyseessä on teini-ikäisten jengi.(Buchholz 1996, 55.)

Samoin opiskelijaryhmä oli tulkinnut Rosa Liksomien novellissa esiintyneen perheen työväenluokkaiseksi muun muassa sillä perusteella, että perheen äidin kerrottiin käyvän töissä. Saksalaisopiskelijat olivat sitä mieltä, että perheellä ei voi olla paljon rahaa, jos äidinkin täytyy käydä töissä. Oppilaiden omille pohdinnoille on hyvä antaa aikaa ja tilaa. Bland (2013) aiheellisesti kysyy, voidaanko kirjallisesta tekstistä vaatia yhtä, oikeaa tulkintaa. Hän kannustaa opettajia siihen, että lukijoita rohkaistaisiin tekemään tekstistä omia tulkintoja heidän omasta kokemusmaailmastaan käsin.

Toisen kielen oppijat ovat yleensä muutaman vuoden vanhempia kuin äidinkielliset lukijat, koska oppilaita tavataan sijoittaa yhtä vuosiluokkaa alemmaksi kuin mihin he biologisen ikänsä puolesta kuuluisivat, jotta kielitaidon oppimiseen olisi riittävästi aikaa. Korkeamman ikänsä vuoksi heidän kognitiiviset taitonsa ovat hieman kehittyneemmät, jolloin he oletettavasti osaavat täyttää tekstin aukkopaiikkoja paremmin vaillinaisesta kielitaidostaan huolimatta. Bland (2013, 86) toteaa, että tärkeässä roolissa oppilaiden mielenkiinnon ylläpitämisessä on kyselytekniikka. Hyvien, mielenkiintoa ylläpitävien kysymysten tulisi kohdistua niihin "aukkoihin", joita kirjailija on lukijan täytettäväksi jättänyt. Esimerkiksi ainoastaan kieltä koskevia kysymyksiä esitettäessä oppilaat pitkästyvät.

Opetuskokemukset osoittavat, että kontekstietoisuus on tarpeen tulkintaprosessissa ja kulttuurisen tiedon välittämisen kannalta. Didaktisesti mielekkäämpää on antaa tietoutta vasta sen jälkeen, kun opiskelijat ovat tutustuneet tekstiin, heidän pohdintojensa ja kysymystensä pohjalta. (Buchholz 1996, 57-59.) Sen sijaan, että oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat ja tulkintatavat koettaisiin vaikeutena, joka tulee voittaa, ne voidaan nähdä rikkautena. Tarinan kerrontatavoissa ja tekstin tulkitsemisen tavassa voi olla kulttuurisia eroja. Tämä antaa mahdollisuuden vertailevaan työtapaan tekstin rakenteen ja sisällön rakenteen suhteen. (Parkinson ym. 2000, 99.)

Yhteisöllinen keskustelu tulkitsemisen tapana – lukupiiri

Kielitaidoltaan edistyneiden oppilaiden kanssa lukupiirityöskentelyä voi käyttää jo varsin monimuotoisesti. Alkeiskielitaidon omaavien oppilaiden kanssa voi myös hyödyntää lukupiirityöskentelyä, mutta silloin ohjauksen tulee olla tiivistä ja työtavan rakenteen selkeä. Seuraavassa olen listannut Eisenmanin (2012) ideoita ja ohjeita lukupiiriin toteuttamiseen. Keskustelut ovat keskeisessä asemassa lukupiirityöskentelyssä. Opettaja ohjeistaa hyvään keskusteluun.

Ohjeet lukupiiriin

1. 4-5 hengen heterogeeniset ryhmät
2. vaihtoehtoja lukemiseen: oppilaat
 - a) lukevat samaa kirjaa
 - b) lukevat eri kirjaa
 - c) lukevat saman kirjailijan eri tekstiä
 - d) lukevat eri tekstiä samasta teemasta
 - e) lukevat eri tekstejä samasta genrestä.

Lukupiiriin jäsenille voi antaa erilaiset roolit. Niitä ei tule käyttää liian kapeasti, jotta lasten oma ajattelu tulee luontevasti keskusteluun mukaan.

- puheenjohtaja: suunnittelee tapaamisen, johtaa puhetta
- lukukohdan valitsija: valitsee kohdan, jonka ryhmä lukee uudelleen, koska siinä on jotain erityistä
- sanastoreportteri: kerää oudot, uudet sanat
- yhdistäjä: löytää yhteyden luettavan kirjan ja toisen teoksen välillä / luettavan kirjan ja ulkomaailman välillä / luettavan kirjan ja omien kokemusten välillä
- kuvittaja: piirtää luettuun liittyvän kuvan
- yhteenvedon tekijä: tekee luetusta yhteenvedon
- lisätiedon etsijä: etsii kirjaan liittyvää lisätietoa

Epälineaarinen lukeminen – postmoderni lastenkirja

Ryhmien lukemisesta yhdessä raportoivat myös Coles et al. (2001). He esittelevät artikkelissaan nykylasten tapaa lukea. He toteavat, että lukeminen tapahtuu yhä useammin ruudulla, epälineaarisesti, eri elementtejä yhdistellen ja tällä tavoin narratiivia kooten. Hän toteaaakin, että lukeminen on enää harvoin lineaarinen tapahtuma. Coles et al. viittaavat Jill Mc Clayn tutkimukseen (1999), jossa hän tarkasteli lukijaryhmien antamia tulkintoja postmoderneille lastenkirjoille. Postmoderneissa lastenkirjoissa esimerkiksi iso paha susi on tarinan kertoja ja omasta mielestään väärinymmärretty henkilö. Kirjat myös sisältävät usein ristiriitaisia kuvia ja kuvatekstejä ja kertovat tuttuja tarinoita ironisessa valossa. Tutkimuksen kohteena ollut teos sisälsi monta tarinaa yhden tarinan sisällä, ja kirjan ulkoasu oli myös lukijan näkökulmasta hämmentävä (vaihtelevat fontit; erilaiset, mutta yhtenevät tarinat).

He huomasivat, että lasten leikkisä suhtautuminen tekstiin ja heidän epälineaarinen tapansa tutkia tekstiä, antoi siitä mielenkiintoisia ja paljon parempia tulkintoja. Yhteisesti tällä tavoin työskennellessään lukijat joutuivat tekemään paljon töitä narratiivin kokoamiseksi mielessään. Vertailukohteena ollut aikuisista koostunut ryhmä ei pystynyt yhdistelyn taidoissaan samaan. He olisivat mielellään lukeneet tekstiä perinteisellä, lineaarisemmalla lukutavalla ja tehneet siitä yhden tulkinnan. He myös suhtautuivat tehtävään turhan vakavalla otteella.

Myös Sipe (2008, 235) totesi tutkimuksessaan ensimmäisen luokan oppilaiden parissa, että he pystyivät ryhmänä keskustelemaan postmodernista lastenkirjasta opettajan vähäisellä, johdattelevalla tuella ja suhtautumaan kirjan yllättäviin käännteisiin avoimesti. Lasten näkemystä luetusta tulisi Colesin mukaan arvostaa enemmän ja nähdä heidät tekstin asiantuntijoina. Varsinkin peruskoulussa opettajien kysymykset koskevat usein kirjan sisältöä, eikä lukijan näkemystä tekstistä muuten kysytä tai arvosteta. Coles näkee, että postmodernin ajattelun tapa sietää epävarmuutta ja useita totuuksia, voisi olla avain kriittiseen dialogiin ihmisten välillä. Olen Colesin kanssa samaa mieltä siitä, että lasten lukemisesta heränneille ajatuksille tulisi kouluopetuksessa antaa enemmän tilaa. Se, että osaa kertoa ajatuksistaan edellyttää ymmärrystä lukemastaan. Tällaisessa yhteydessä voitaisiin myös korostaa tulkinnan moninaisuuden mahdollisuutta ja sitä, että kirjallisuuden tulkitsemisessä ei ole yhtä oikeaa vastausta.

Vaarala taas totesi omassa tutkimuksessaan (2009, 75), että ainakin kun luetaan toisella kielellä ja kun lukemista tarkastellaan tekstitaitojen näkökulmasta, kansalliset merkitykset jäävät vähäisiksi, kun taas monikulttuurinen vuorovaikutus nousee keskeisesti esiin. Vaaralan tutkimuksessa monikulttuuriset oppilaat rakensivat yhdessä tietoa lukemastaan tekstistä, eivätkä he saaneet tiedonrakenteluun aikuisen ohjausta. Myös Reichl (2013, 115) toteaa, että kulttuurienvälisessä oppimisessä ymmärtäminen on aina epätäydellistä, sirpaleista ja subjektiivista. Yhteisten kirjallisuuskeskusteluiden avulla yhteistä ymmärrystä voidaan yrittää rakentaa. Opettajan tehtävänä olisikin toimia lukuinnostuksen fasilitaattorina ja jakaa tietoa sopivassa määrin oikeissa kohdissa.

Vaaralan (2009) tutkimuksessa S2-oppilaat päätyivät vääriin tulkintoihin sanaston hallinnan vaikeuden vuoksi. Tämän vuoksi mielestäni on tärkeää, että opettaja on käytettävissä tulkintaprosessissa ja ohjaa tulkinnan suuntaa.

Tekstin tulkitsemisessa ja ymmärtämisessä opettaja voisi lukuprosessin aikana auttaa kontekstiin liittyvien vihjeiden kanssa, antaa avainsanoja tekstistä tai kertoa mihin pitää kiinnittää huomiota. Opettaja voisi myös tarjota mahdollisuuksia lukea parin kanssa tai pienessä ryhmässä, jolloin lukutavat olisivat vaihtelevia. Swafford et al.(2010) totesivat, että osittainen valinnaisuus lukemisen tavoissa ja luettavan valitsemisessa lisäsivät lukumotivaatiota.

3.4 Tekstin rakenne- ja tekstilajitietoisuus

Tässä luvussa käsittelen tekstilajitietoisuuden tärkeyttä S2-oppilaalle. Tuon ensin esille tiiviisti tietotekstien lukemisessa huomion suuntaamiseen liittyvät tärkeät asiat, jonka jälkeen tarkastelen muutaman tutkimusesimerkin kautta kaunokirjallisen tekstin rakennetietouteen liittyviä asioita. On hyvä huomioida että kielitaidon kehittyminen kaunokirjallisuuden lukemisen kautta ei välttämättä paranna opiskelijoiden akateemista osaamista. Mason (2007) totesi tämän, kun hän tutki terveystieteen opiskelijoiden kielitaidon kehittymistä. Opiskelijat kuuntelivat fiktiivistä tarinaa noin puoli tuntia viikossa ja lukivat myös kotona. Heidän kielitaitonsa parantui merkittävästi, mutta akateeminen osaaminen tietyissä testeissä ei kohentunut.(Bland et al. 2013, 29.) Akateemisia taitoja, joita peruskoulussa on muun muassa eri oppiaineiden sanaston haltuun ottaminen, tulee siis aina harjoituttaa erikseen kyseisen oppiaineen yhteydessä.

3.4.1 Tietotekstien lukeminen

Koulun oppikirjoja on kauan kritisoitu vaikeakielisyydestä, ja oppiaineiden kieli koetaan haastavaksi, eikä vain suomenoppijoille vaan myös syntyperäisille suomalaisille. Tulevaisuuden haaste onkin saattaa kielitietoinen opetus kaikkien opettajien tietoisuuteen ja saada kielenopetus luontevaksi osaksi jokaisen oppiaineen opetusta. Eri oppiaineilla on oma "kielensä", jolloin pelkkä oppiaineiden sisältöjen opettaminen ei riitä, vaan tarvitaan tietoa oppiaineen tavasta jäsentää maailmaa.(Aalto 2013.) Tekstilajitaitoja rakennettaessa kehitetään myös ymmärtämisen taitoja.

Jos oppilas tietää, miten kulloinkin tulkinnan kohteena oleva tekstilaji yleensä tapaa rakentua, hän osaa kiinnittää huomionsa tekstin kannalta tärkeisiin kohtiin.(Opetushallitus 2016.)

Tietotekstin lukemisessa tekstilajitietoisuus on tärkeässä asemassa. Ymmärtämistäidot ovat sidoksissa tietoisuuteen erilaisten tekstien rakentumisesta. Kouluaineista esimerkiksi historiaa luetaan eri tavalla kuin luonnontietoa. Historiassa tärkeitä ovat syy-seuraus suhteet. Luonnontiedossa mahdolliset avainsanat ja tiivistelmät ovat kohtia, joihin huomio tulee kohdistaa. Myös väliotsikot ja kuvat sisältävät paljon tietoa. Oppiaineiden tietoteksteissä saattaa olla lihavoituja sanoja tai lauseita, joiden ympäriltä löytyvät käsiteltävän asian keskeisten käsitteiden määrittelyt. Kun S2-oppilaan kielitaito on vajavainen ja ymmärtäminen osittaista, on tärkeää osata kiinnittää huomio oleellisiin asioihin. Oppilasta tulee ohjata itse aktiivisesti suunnittelemaan lukemistaan ja arvioimaan lukemisen ja kuuntelemisen prosessia opiskeltavan asian mukaan.

Tekstilajitietoisuuden lisäksi lukustrategioiden opettaminen on tärkeää. Lukustrategioilla tarkoitetaan toimintamalleja, jotka auttavat lukijaa ymmärtämään, muistamaan ja käsittelemään tekstiä. Strategiat voidaan jakaa ennen lukemista (tavoitteen asettaminen, silmäily, aiempien tietojen aktivoiminen), lukemisen aikana (tekstin pääajatukset, ennakointi, oman ymmärtämisen seuraaminen, johtopäätösten tekeminen) ja lukemisen jälkeen (tiivistäminen, johtopäätökset, oman ymmärryksen arviointi) käytettäviin strategioihin. Tietotekstien lukemisessa kannattaa harjoitella joustavaa lukutekniikkaa, jossa lukija liikkuu edestakaisin ja muodostaa samalla kysymyksiä tai ongelmanasetteluja. Näihin hän etsii vastauksia tekstistä, nojaten tekstin lisäksi otsikoihin, kuviin ja muihin visuaalisiin vihjeisiin. Tällaisen lukutavan omaksuminen vaatii harjoittelua ja mallinnusta. (Opetushallitus 2016.) Kerron oppimisstrategioiden opetuksesta tarkemmin tutkielmani kolmannessa artikkelissa.

3.4.2 Kaunokirjallisen tekstin lukeminen

S2-opettaja joutuu opetuksessaan avaamaan tekstiä oppilaalle monin tavoin. Luvussa 3.1 käsittelin sanaston laajentamisen tärkeyttä, jota jatkuvasta harjoittelusta huolimatta joutuu kaunokirjallisen tekstin ollessa kyseessä selittämään opetuksessa koko ajan. Toinen tärkeä opittava asia, joka auttaa kohdistamaan huomiota, on tekstin rakenteen hahmottaminen. Tekstin rakenne liittyy tekstilajitietoisuuteen. Tuon esille huomion kohdistamisen tekstin rakenteeseen kahden esimerkin avulla, Kalliokosken tuottaman esimerkin Aleksis Kiven Seitsemästä veljeksestä(1873) ja Reyes-Torresin esimerkin rikosnovellista. Vaarala (2009, 70) havaitsi lisäksi omassa tutkimuksessaan, että erityisesti ajan hahmottaminen tekstistä oli S2-oppijoille haasteellista. Myös Karjalaisen (2002) työssä ajan konkretisoiminen oli oppijoille vaikeaa. S2-opettajan on hyvä tiedostaa nämä omassa opetuksessaan.

Kalliokoski (2007, 49) toteaa, että moni romaani alkaa laajasta näkökulmasta siirtyen suppeampaan, fokusoidumpaan ja kun paikannus on tehty, kuljetaan ajassa taaksepäin ja taas takaisin kertomuksen alun tapahtumahetkeen. Esimerkkinä hän käyttää Seitsemän veljeksien aloituskappaletta. Orientoiva kappale antaa lukijalle kehyksen tapahtumien tulkintaan. Augustin Reyes-Torres (2011) esittelee rikosgenren kirjallisuutta oppilaiden lukuinnon herättäjänä. Hän muistuttaa, että dekkarit ovat maailmanlaajuisesti myydyin kirjallisuuden genreistä ja myös ostava yleisö kokee ne kiinnostavaksi luettavaksi. Rikosromaanille ovat ominaisia moraalisesti hyväksyttävä loppuratkaisu, tarinan sisältämä epäily ja toiminta sekä tutkijan monesti erikoinen henkilöahamo. Nämä tekevät rikosromaanista oivan mielenkiinnon herättäjän kielen tutkimiseen ja sosiaalisten sekä kulttuuristen asioiden havainnoimiseen. Opettaja pystyy halutessaan hyödyntämään visuaalisia elementtejä lukemisen motivointivaiheessa, koska ainakin Sherlock Holmesista on tehty suosittuja elokuvia ja tv-sarjoja, joiden kautta rikostarinan genre saattaa olla oppilaille tuttu. Rikosromaanilla on myös omat tyypilliset piirteensä: Murhaaja ei ole ensimmäinen epäilty. Reyes-Torres valitsi itse opetukseensa rikosromaanin kirjoittajia ympäri maailmaa ja oli laatinut virikekysymykset keskustelun herättämiseksi. Romaanien avulla yliopistotason vieraan kielen opiskelijat pääsivät vertailemaan romaanien historiallisia konteksteja, yhteiskuntaa ja yhteiskunnassa ilmeneviä sosiaaliluokkia.

Tämän tyyppistä opiskelutapaa voisi harkita ehkä yläkoulun ja lukion S2-opetuksessa, ottamalla käsittelyyn vain yksi tai kaksi rikosromaanin tai otoksia niistä.

Esittelen vielä esimerkin tarinan rakenteen opettamiseen liittyen. Parkinson et al. (2000, 82) esittävät, että fiktiivistä tarinaa voidaan tarkastella seuraavien apukysymysten kautta:

- Onko tarinalla alku ja loppu?
- Miten niihin on johdateltu?
- Onko asiat kerrottu aikajärjestyksessä vai onko aikajärjestys sekoittunut?
- Onko kertoja mukana tarinassa vai ulkopuolinen?
- Mikä tekee tarinasta hyvän?

Tällainen harjoitus auttaa heidän mukaansa oppilaita keskittymään sisällön sijasta tarinan rakenteeseen.

Uuden opetussuunnitelman mukaan oppiaineiden integrointi ja opettajien välinen yhteistyö yli ainerajojen on suositeltavaa. Historia ja äidinkieli tai suomi toisena kielenä olisivat mielestäni luonteva pari integroinnissa erityisesti yläkoulun ja lukion konteksteissa. Vaikkapa lukemalla pienen katkelman Dickensin romaanista *Kaksi kaupunkia* (*A Tale of two Cities*, 1859, suomennettu 1945, 2002) saa hyvän kuvauksen 1700-luvun Lontoosta kaunokirjalliseen tapaan kuvattuna. Historiallisen fiktion käyttäminen opetuksessa tarjoaa lukijoille mahdollisuuden tarkastella historiaa erilaisten marginaaliryhmien näkökulmasta (esimerkiksi naiset, etniset taustat, lapset, köyhät). Historiallinen fiktio toimii myös vaikeusasteeltaan siltana peruskoulussa luetun tarinallisen kirjallisuuden ja jatko-opinnoissa luetun abstraktimman kirjallisuuden välillä. (Allbery 2010,66.) Seuraavassa luvussa tuon esille muutamia luovan ilmaisun keinoja luettujen kaunokirjallisten tekstien käsittelyyn. Sanaston opettamista käsittelevässä luvussa 3.1. toin esille sitä, miten monia eri oppimisen tapoja käyttäen sanat jäävät paremmin oppilaiden mieleen. Luova ilmaisu monipuolistaa opetusta myös kirjallisuuden avulla opittaessa.

3.5 Tekstit luovan ilmaisun lähteenä

3.5.1 Tarinan kuvittaminen

Luettuja tekstejä voi käyttää luovan ilmaisun lähteenä ja näin rikastuttaa oppimiskokemusta. Kirjallisuuden muuttaminen kuviksi merkitsee lukijan tulkintaa tekstistä. Jokin kirjan luku tai sen tapahtumat voidaan kuvittaa esimerkiksi maalaamalla tai piirtämällä. Kuvittamisen tehtävä voidaan hyvin antaa myös kotona tehtäväksi tai tehdä se koulussa ryhmätyönä. Tällöin kukin ryhmä voi kuvittaa oman katkelmansa tekstistä. Kuvittamiseen voidaan lisätä kertominen ja esittely, jolloin kukin ryhmä esittelee oman tuotoksensa. Tehtävä voidaan ohjeistaa niin, että kukin ryhmän jäsen kertoo yhden lauseen tehdystä kuvasta. Piirretty kuva voi toimia myös kirjoitelman virikkeenä. (Parkinson et al. 2000, 36; Saarinen 2007, 123.) Tietotekniikan avulla esimerkiksi I Movie -sovelluksella voidaan tehdä piirretyistä kuvista kirjaan tai tarinaan liittyvä lyhyt elokuva.

3.5.2 Tekstin tuottaminen tarinasta

Luetun tarinan pohjalta voidaan tuottaa omaa tekstiä. Lukeminen itsessään on tarinan luomista omassa mielessä. Lukija luo mielessään kuvaa tekstistä ja tuottaa samalla tarinaa. Lukija siis luo tekstin. Luova kirjoittamisprosessi aktivoi aivojen molempia puoliskoja ja tuo kielenoppimiseen kielellisen, luovan, henkilökohtaisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Tarinaa kirjoittaessa voidaan tuottaa teksti luomalla kokonaan uusi tarina, esimerkiksi tarinan jatkoa voidaan ennustaa. Samoin tekstilajin muuttaminen toiseksi on hyvä harjoitus. Tekstin kirjoittaja voi myös muuttaa näkökulmaa eli kirjoittaa tarinan toisen kohtauksessa esiintyvän henkilön näkökulmasta. (Parkinson et al. 2000, 38, 202.)

Tarinaa voidaan tuottaa myös luovan kirjoittamisen menetelmällä. Tähän Parkinson & Thomas (2000, 198-201) esittelevät seuraavan mallin:

- 1) Brainstorming vaihe – tarinaa visualisoidaan musiikin kanssa yksin
- 2) Ryhmäkeskustelu – kirjoittajat vaihtavat tietoa ja tekevät yhteisistä ajatuksista ajatuskartan
- 3) Kirjoittamisvaihe – oppilaat työstävät tarinakirjan etu- ja takakansineen
- 4) Julkaisuvaihe – tarina esitetään kuulijoille

Tällainen tarinakirja voitaisiin haluttaessa tuottaa sähköisesti esimerkiksi Book Creator -sovelluksen avulla.

3.5.3 Tarinan perusteella tuotettu draama

Draamaa voidaan yksinkertaisimmillaan tuottaa lukemalla tarinaa ääneen rooleissa. Opetustapa on perusteltu, kun toimitaan runsaasti dialogia sisältävien tekstien kanssa. Toisaalta dialogiksi voi muokata melkein päinmäkälaista tekstiä tahansa. Ääneen lukeminen edistää mekaanisen ja sujuvan lukutaidon kehittymistä. Se myös antaa opettajalle mahdollisuuden tarkkailla oppilaan intonaatiota eli äänenpainoja sekä havaita mahdolliset lukemisen erityisongelmat. Kirjallisuus puhuttelee myös lukijan emotionaalista puolta. Kirjallisuus on toimiva keino vapauttaa tunnepatoutumia, mutta monikulttuurisista taustoista tulevilla oppilailla on joskus taustalla niin vaikeita kokemuksia, että kirjallisuuden käyttö tällaisessa merkityksessä vaatii opettajalta erittäin hyvää ammattitaitoa ja suorastaan kirjallisuusterapeuttista tietämystä. Koska ihmisten yleisinhimilliset tunnekokemukset ovat kulttuurista riippumatta samanlaisia, kirjallisuuden käsittely yleiselläkin tasolla, menemättä oppilaan omiin kokemuksiin, voi toimia yksilölle henkisen kapasiteetin vapauttajana. (Lappalainen 2007, 104-105.)

Draamaharjoituksissa ilmapiirin ryhmässä tulee olla luottamuksellinen ja oppilaiden tulee kokea olonsa turvalliseksi. Joskus turvallinen ilmapiiri voi olla osittain seurausta yhdessä lukemisesta. Lounavaara (2007) luki kansanopiston kotoutumisluokkansa kanssa Minna Canthin Anna-Liisaa (1. painos 1895).

Ryhmä oli lukemisen alkuvaiheessa hyvin hajanainen ja eri kansallisuuksien välillä oli havaittavissa kireyttä. Anna- Liisa tarjosi ryhmälle yhteisen kontekstin ja mahdollisuuden tutustua 1800-luvun suomalaiseen yhteiskuntaan. Monet opiskelijoista löysivät yhteneväisyyksiä kotimaidensa kulttuureihin ja saivat lisää ymmärrystä siitä, miten suomalainen yhteiskunta ja sen tavat ovat aikojen saatossa muuttuneet. Ryhmäläiset kokivat tärkeänä rooleissa lukemisen ja saivat hyvää harjoitusta vuorovaikutuksessa. Lukupiiriin työskentely vaikutti myönteisesti koko luokkayhteisön ilmapiiriin. Lounavaara koki, että lukupiiri toi opiskelijat lähemmäksi suomalaisia ja suomalaisuutta ikään kuin sen kulttuuriperinnön omistajina, tulemalla tietoisiksi historiasta. Kielenoppimisen kannalta opiskelijoiden lukunopeus kehittyi, sanavarasto kasvoi, ääntäminen kehittyi ja kielenopiskelusta tuli sosiaalinen ja kulttuurinen tapahtuma.

Draamaa voidaan tehdä luetusta myös muulla tavoin. Kirjan jonkun luvun kohtauksia voidaan esittää pantomiimina; kansansaduista, eläintarinoista tai runoista voidaan tehdä hauskoja vuoropuheluita (Saarinen 2007). Halutessaan, mikäli aikaa riittää, luetusta voi tehdä vaikka kokonaisen näytelmän. Eeva Åkerblad on koostanut Keho edellä -kirjansen(2015), jossa hän esittelee kattavasti draamaa työtapana kirjallisuuden opetuksessa ja antaa vihjeitä opetukseen.

Seuraavan osan tutkielmaani muodostavat kolme artikkelia, joista ensimmäisessä ja toisessa kerrotaan kielenopettamisen ja kirjallisuuden yhdistämisestä ja kolmannessa esitellään kaksi oppimisstrategioiden opettamiseen tähtäävää mallia. Ensimmäinen artikkeli, johon olen koonnut tutkielmani tuloksista keskeisimmät, on tarkoitettu informaatioksi ja inspiraation lähteeksi S2-opettajille, ja se julkaistaan S2-opettajien Sutina-lehdessä 1/2017. Toinen artikkeli on kirjoitettu äidinkielen opettajille samaan tarkoitukseen kuin ensimmäinenkin, ja se julkaistaan Äidinkielenopettajain liiton Virke-lehdessä 1/2017. Kolmas artikkeli koostuu strategioiden opettamisen malleista, joita on tutkimustarkoituksessa testattu oppilailta. Tämä artikkeli jää toistaiseksi käsikirjoitukseksi. Oppimisstrategioiden ohjaaminen on tärkeää erityisesti tietotekstien lukemisen opettamisessa. Artikkelin mukaan myös kirjallisuuden tekstien opetuksessa voidaan hyödyntää tällaista opettamisen tapaa. Alkuopetuksen oppimateriaalit Suomessa ohjaavat tutkimaan tekstejä hieman samaan tapaan kuin TSI-malli: tutkitaan kuvat ja otsikot ja mietitään mitä asiasta tiedetään ennestään. Ylempien luokkien oppimateriaaleissamme ei kuitenkaan ole ohjattu opettamaan strategioita monta kerrallaan, enkä tiedä yhtään opettajanopasta, jossa strategioiden käyttämistä ohjattaisiin harjoittelemaan.

Strategiaopetukseen osallistuneet oppilaat myös suomalaisessa kokeilussa pitivät interventiota hyödyllisenä. Strategiaopetus on tärkeä osa huomion suuntaamisen harjoittamisessa luetun ymmärtämisessä, minkä vuoksi halusin liittää tämän artikkelin tutkielmaani.

Jo yksi hyvä kirja innostaa lukemaan

S2-oppilaan kielitaidon kehittäminen kirjallisuuden avulla

Miten kirjallisuutta ja kielenopetusta voisi käytännössä yhdistää? Mitä hyötyä siitä on? Tässä artikkelissa tuon esille maisterintutkielmassani esiin nousseita näkökulmia toisen kielen ja kirjallisuudenopetuksen yhdistämiseen. Tutkielman tekemisen myötä olen tänä lukuvuonna myös käyttänyt kirjallisuutta opetuksessani enemmän kuin koskaan – enkä ole katunut hetkeäkään.

Tutkielmassani lähdin selvittämään, miten kaunokirjallisuuden avulla voidaan kehittää S2-oppijan lukutaitoa ja opettaa kieltä. Fokus ei ollut missään yksittäisessä kielitaidon osa-alueessa, vaan tarkoitukseni oli kartoittaa kielenoppimisen ja kirjallisuuden ilmiötä kokonaisuutena. Selvitin myös sitä, mitä muuta kuin kieltä lukija oppii lukiessaan. S2-opettajana minua kiinnosti myös didaktinen puoli eli miten voisin käytännössä hyödyntää kirjallisuutta monipuolisemmin omassa työssäni. Olen nostanut tähän artikkeliin tutkielmani kirjallisuuskatsauksen tuloksista keskeisimmät.

Kaunokirjallisuuden tekstit antavat luontevan mahdollisuuden monimuotoiseen keskusteluun, toki suhteutettuna oppilaan ikään ja kielitaidon tasoon. Heikonkin kielitaidon omaava oppilas saattaa tulla kulttuurista, jossa luetaan paljon kaunokirjallisuutta, jolloin hänellä voi olla vahva tietämys ja välineet arvioida kirjallisuutta omalla kielellään. Toisaalta tarinoita puhumisen kautta siirtävästä kulttuurista tuleva oppilas voi olla loistava kuuntelija ja keskustelija. Lukemaan innostamisen tavat ovat lopulta hyvin yksinkertaisia, mutta niiden tuominen luokkaan vaatii muutamien asioiden huomioon ottamista. Kirjallisuuskatsauksessa nousi esiin viisi tapaa, joiden avulla opettajat voivat tukea oppilaan kehittymistä lukijana (Swafford & Durrington 2010):

- 1) Tarjoamalla oppilaalle aikaa lukea.
- 2) Auttamalla ja ohjaamalla oppilasta kirjalinnon tekemisessä.
- 3) Huolehtimalla kirjojen saatavuudesta.
- 4) Tukemalla oppilasta lukuprosessissa.
- 5) Rohkaisemalla oppilasta lukemisessa.

Heidi Vaarala (2009) suositti oman tutkimuksensa hyvissä käytänteissä S2-opettajia käyttämään suullista tapaa käsitellä tekstejä ja myös sitä, että oppilaiden omille tekstitulkinnoille annettaisiin luokassa tilaa (myös Bland 2012; Coles 2001). Kirjallisuuden avulla on mahdollista kasvattaa kielitaitoa. Tärkeä asia kirjallisuuden opetuskäytössä on myös se, että oppilaiden kulttuurinen tietous lisääntyy.

Vieraassa kulttuurissa

Ihminen kasvaa aina jossain ympäristössä, jossa kaikki on hänelle läpeensä tuttua ja luonnollista. Tutun ja kauniin käsitykset ja tämän vastakohtana vierauden kokemukset liittyvät vahvasti ihmisen kasvuympäristöön. Oudon ympäristön aiheuttama vieraus on ihmisessä aivan kaikessa: kokemuksissa, kielessä, tekemisessä ja ihmissuhteissa. (Kaikkonen 2004.)

Se, että vieraus on ihmisessä hyvin syvällä, ilmenee sanojen merkityksissä. Sanat eivät merkitse samaa eri kulttuureissa. Vieras kieli on tieto-, taito- ja kulttuuriaine, jota tulisi oppia kulttuurien välisessä kontekstissa. Tämän vuoksi kulttuurin ja kielenopetuksen pitäisi kuulua erottamattomasti yhteen. (Pyykkö 2014.) Buchholzin (1996) mukaan kulttuurista voi saada tietoa sekä asiateksteistä että kaunokirjallisuudesta. Kaunokirjallisia tekstejä voidaan pitää kielen oppimisen kannalta eräissä suhteissa asiatekstejä antoisampina. Lukuprosessi on molemmissa tekstityypeissä yhtä vaivalloinen: sanoja pitää etsiä ja kieliopillisia rakenteita täytyy pohtia.

Kaunokirjallisen tekstin lukemisprosessissa hidas eteneminen on vain hyödyksi, koska se auttaa etsimään tekstin merkityksiä. Buchholz lisää, että elämyksellinen kaunokirjallinen teksti houkuttelee lukijaa eteenpäin, puhuttelee myös emotionaalista puolta ja antaa välittömän palkinnon käännöstyön vaivasta. Vaarala kuitenkin muistuttaa, että S2-oppijalta ei kielen prosessoinnin vaikeuden vuoksi voi odottaa samanlaisia tulkintoja kuin äidinkieliseltä lukijalta. Seuraavassa tuon esille muutaman keskeisen osa-alueen, joiden kautta kirjallisuudenopetusta ja kielenopetusta voidaan yhdistää.

Sanasto avaimena ymmärrykseen

Sanavaraston laajuus on keskeisessä roolissa luetun ymmärtämisessä niin ensimmäisen kuin toisenkin kielen lukijoilla. Tutkimukset osoittavat säännönmukaisesti, että sanaston tuntemus korreloi vahvemmin luetun ymmärtämisen kanssa kuin mikään muu kielen

osa-alue (Koda 2005). Sanaston hallinta on keskeinen kielitaidon osa, sillä jo tekstin yleiskuvan ymmärtämiseksi sanoista tulee ymmärtää 70-75 prosenttia ja yksityiskohdista selvän saaminen edellyttää 95-prosenttista sanaston tuntemusta (Takala 1989). Kaunokirjalliset kirjat sisältävät rikkaampaa sanastoa, joka sisältää kaksi kertaa enemmän substantiiveja ja kolme kertaa enemmän verbejä ja adjektiiveja kuin opetuksessa käytettyjen kirjojen teksti. (Takala 1989, Lee 2011.)

On todettu, että lukeminen yksin ilman sanaston systemaattista lisäharjoitusta kasvattaa lukijan sanavarastoa (Krashen 2004). Alkuvaiheen S2-oppijalla lukemisessa voi käyttää selkokieliä kirjoja, mutta mahdollisimman pian taitojen karttuessa opetuksessa kannattaa ottaa käyttöön sopivan tasoista muuta kaunokirjallisuutta. Selkokieliä tekstejä kannattaa arvioida siitä näkökulmasta, helpottavatko ne todella lukemisen prosessia vai lyhentävätkö ne vain tekstiä, ohjaavatko ne ymmärtämään myös vaativampia tekstejä ja saako oppilas riittävästi harjoitusta monenlaisten tekstien lukemisessa (Opetushallitus 2016).

Saarisen (2007) mukaan hyviä sanaston opettamisen menetelmiä ovat tekstin keskeisten avainsanojen selittäminen ja sanaperheiden (pelata, peli, pelaaminen, pelaaja; puhua, puhe, puhuminen, puhuja) muodostaminen verbeistä. Teksteistä voidaan etsiä sanaluokkia, niiden taivutusta voidaan opetella ja näillä verbeillä voidaan harjoitella lauseiden tai tarinan muodostamista (Virtala 2007). Kirjallisuuden avulla voidaan harjoitella myös sanaston elaborointia eli itse tuotettua opitun aineksen työstämistä, joka on tehokas strategia sanaston oppimiseen. Elaborointia on Saarisenkin mainitsema tekstin tuottaminen tai olemassa olevan tekstin laajentaminen. Myös verbejä voidaan elaboroida. Seuraavassa Virtalan (2007) kaksi esimerkkikaaviota verbien elaboroinnista. Kaaviossa 2 on käytetty kirjana Harry Potter ja viisasten kivi (Rowling 1997, 91; Harry Potter and the Philosopher's Stone, suomennettu 1998). Verbejä voidaan työstää pareittain ja ryhmissä ja vaihdella opetuksessa käytettäviä verbejä sen-hetkisen oppimistavoitteen mukaisesti - voidaan keskittyä johonkin tiettyyn aikamuotoon.



Verbien elaborointi (Virtala 2007)



Ostaa -verbin elaborointi (Virtala 2007)

Sanojen oppimisesta kuuntelemisen avulla on saatu hyviä tuloksia (Krashen ym. 2004) Todettiin, että ryhmä oppi kielen sanoja ajankäytöllisesti tehokkaammin vain kuuntelemalla ja lukemalla tarinan ja tekemällä lyhyet sanatestit ennen ja jälkeen lukemisen.

Oppiminen oli tehokkaampaa suhteessa opetukseen käytettyyn aikaan kuin ryhmässä, joka teki edellisten lisäksi tehtäviä monisteella. Oppimisen tehokkuuden lisäksi sanaston oppiminen tarinoiden avulla oli mielekkäämpää, ja lapset oppivat tarinoista kielen muitakin ominaisuuksia ja kartuttivat tietoaan asioista. (Mason 2013.)

Kuvanlukutaito luetun ymmärtämisen tukena

Suuri osa nykyajan teksteistä sisältää myös kuvia. Tutkielman tekeminen kirkasti itselleni sen, miten tärkeä kuvakirja on kirjallisuuteen tutustumisessa. Toisen kielen opiskelussa kuvista tulee tärkeä tukikeino tekstin ymmärtämiseksi. Kuvat auttavat lukijaa luomaan tapahtumista mielikuvia. Tämän vuoksi kuvallisten tekstien käyttäminen lukemisen alkuvaiheessa tai vieraan tekstin ollessa kyseessä on hyväksi. Kuvakirjaan tutustumisen voi aloittaa tutkimalla kannen kuvat ja tutustumalla kirjan henkilöihin. Toisella kielellä opettaessa oppijoiden on hyvä antaa reagoida kuviin omalla kielellään, tavalla, jolla he eivät toisella kielellä vielä osaa (esim. Mourao 2013).

Kirjan kansien, omistuskirjoituksen, kansilehden ynnä muiden tutkiminen kehitti tutkimusten mukaan kirjallisuuden ymmärrystä. Tutkiminen auttoi oppilaita kirjan henkilöhahmoihin tutustumisessa, ennakoimisessa sekä kriittisen ja tulkitsevan lukemisen taitojen kehittymisestä. Tein omassa työssäni kokeilun, jossa tutkimme oppilaiden kanssa tarkkaan lukemamme kirjan etu- ja takakannen ja havaitsin, kuinka paljon tietoa kannen kuvat todella sisältävät. Kansien huolellinen tutkiminen johdatti meidät myös etsimään tietoa kirjailijasta ja hänen muusta tuotannostaan. Kirjan kansien tutkimisen kautta myös oppilaiden kuvanlukutaidon todettiin kehittyneen. Visuaalisesta kulttuurista voidaan opettaa esimerkiksi kuvan keinoja suunnata näköhavaintoa ja tulkintoja esimerkiksi rajauksen, näkökulmien, toiminnan ja liikkeen avulla. Tärkeintä olisi kuitenkin kasvattaa kulttuurista pääomaa lukemalla mahdollisimman paljon ja monipuolisesti. Kirjojen lukeminen on siis edelleen parasta, mitä visuaalisen lukutaidon eteen voi tehdä. (Herkman 2005.)

Tutkielman antia omaan opetukseen

Sain maisteritutkielmani tekemisestä lisää rohkeutta käyttää kirjallisuutta runsaasti osana S2-opetusta. Oma havaintoni oli, että kun lisäsin oppilaiden mahdollisuutta lukea ja hankin heille entistä aktiivisemmin monipuolista lasten- ja nuortenkirjallisuutta, useimmat oppilaat innostuivat lukemisesta.

Fiksut oppilaat tekivät lukemastamme tekstistä havaintoja myös kielitiedon alueella käsittelemistämme asioista. Yksi oppilas meni kirjastoon ja lainasi kaikki loput kirjat lukemamme kirjan sarjasta. Kaunokirjallisen tekstin kautta käsitelimme luontevasti ja huomaamatta puhekielen ja kirjakielen eroa sekä slangia. Kirjallisuuden avulla opiskelu oli hauskaa. Tutkielman tekemisen kautta löysin kaipaamiani ideoita ja didaktisia vinkkejä siihen, miten kirjallisuuden avulla voi opettaa kieltä. Olen löytänyt uuden näkökulman tehdä työtäni.

Kirjallisuutta:

Bland, Janice, and Lütge, Christiane, eds. (2013) Children's Literature in Second Language Education (1). London, GB: Bloomsbury Academic, 2013. ProQuest ebrary. Web. 28 April 2016. Bloomsbury Academic.

Buchholz, E. (1996) Vieraan ymmärtäminen – kaunokirjallisuuden käyttö opetusmateriaalina. Teoksessa: Hahmo, S-L. & Nikkilä, O. Vieraan ymmärtäminen (51-60). Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 656. Helsinki: SKS.

Coles, M & Hall, C. (2001) Breaking the line: new literacies, postmodernism and the teaching of printed texts. Reading literacy and language 11, 111-114. <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1111/1467-9345.00172/epdf>

Kaikkonen, P. (2004). Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto.

Koda, Keiko.(2005). Insights into second language reading. A cross linguistic approach. Cambridge applied linguistics. The press syndicate of the University of Cambridge. United Kingdom.

Krashen, S. (2004). The power of reading. Insights from the reasearch. Second edition. Heinemann, Portsmouth.

Lee, S. Y., Hsieh, M. I. and Wang, F. Y. (2011), A Corpus-Based Analysis Comparing Vocabulary Input from Storybooks and Textbooks. The international journal of foreign language teaching (25-33) Volume 6, Number 1.

Mason, Beniko. 2013. Efficient Use of Literature in Second Language Education: Free Reading and Listening to Stories. Teoksessa Bland, Janice and Lütge, Christiane (eds.) Children's Literature in Second Language Education (25-32). London, GB: Bloomsbury Academic. ProQuest ebrary. Web. 28 April 2016.

Mourão, S. (2013), Picturebook : Object of discovery. Teoksessa Bland, Janice, and Lütge, Christiane, eds. Children's Literature in Second Language Education (71-84). London, GB: Bloomsbury Academic, 2013. ProQuest ebrary. Web. 9 September 2016.

Opetushallitus (2016). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä. Kirjallisuuden opetuksesta.http://edu.fi/perusopetus/aidinkieli/suomi_toisena_kielena/kirjallisuuden_opetuksesta

Pyykkö, R. (2014). Kulttuuri kielenopetuksessa. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle (11-25). Gaudeamus Helsinki University Press. 188-203.

Saarinen, E. (2007). Kirjallisuus alakoulun suomi toisena kielenä -opetuksessa. Teoksessa Mela, M. & Mikkonen, P. (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus (112-131). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Suni, M. (2008). Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöskirja.

Swafford, J. & Durrington V. A. (2010) Middle school students' perceptions: What teachers can do to support reading self efficacy. Teoksessa Susan Szabo, Timothy Morrison, Merry Boggs, Linda Martin, LaVerne Raine, Luisa Frias (toim.), Building literacy communities (221-241), Texas A&M University-Commerce.

Takala S. 1989. Sanaston opettamisen uudet haasteet. Teoksessa Takala S.(toim.) Sanaston opettaminen ja oppiminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.

Vaarala, H. (2009). Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista? Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöskirja.

Virtala, A-L. (2007). Didaktisia keinoja kirjallisuustekstien opetuksessa. Teoksessa Mela, M. & Mikkonen, P. (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuudenopetus (74-93). SKS. Helsinki.

Kirjallisuuden käyttö S2-opetuksessa

Kuluneen vuoden aikana olen tutkinut kirjallisuuden maisteritutkielmassani sitä, miten kaunokirjallisuuden avulla voidaan kehittää S2-oppijan lukutaitoa ja opettaa suomen kieltä. Tutkielmani fokus ei ollut missään yksittäisessä kielitaidon osa-alueessa, vaan tarkoitukseni oli kartoittaa kielenoppimisen ja kirjallisuuden ilmiötä kokonaisuutena. S2-opettajana minua kiinnosti myös didaktinen puoli eli miten voisin käytännössä hyödyntää kirjallisuutta monipuolisemmin omassa työssäni.

Kirjallisuuspainotteisen opetuksen vahvuus on siinä, että keskustelu ja yhteisöllinen kaunokirjallisen tekstin käsittely kehittävät kielitaidon kaikkia osa-alueita. Kaunokirjallisuuden tekstit antavat luontevan mahdollisuuden monimuotoiseen keskusteluun, jossa voidaan käsitellä esimerkiksi puhekielen ja kirjakielen eroja, kulttuurisia tapoja ja käytänteitä tai maan historiaa. Heikonkin kielitaidon omaava oppilas saattaa tulla kulttuurista, jossa luetaan paljon kaunokirjallisuutta, jolloin hänellä voi olla vahva tietämys ja välineet arvioida kirjallisuutta omalla kielellään. Toisaalta tarinoita puhumisen kautta siirtävästä kulttuurista tuleva oppilas voi olla loistava kuuntelija ja keskustelija.

Kirjallisuuden avulla opetetaan kulttuuria

Sanat eivät merkitsevät eri asioita eri kulttuureissa. Kulttuurista voi saada tietoa sekä asiateksteistä että kaunokirjallisuudesta. Kaunokirjallisia tekstejä voidaan pitää kielen oppimisen kannalta eräissä suhteissa asiatekstejä antoisampina. Lukuprosessi on molemmissa tekstityypeissä yhtä vaivalloinen: sanoja pitää etsiä ja kieliopillisia rakenteita täytyy pohtia.

Kaunokirjallisen tekstin lukemisprosessissa hidas eteneminen on vain hyödyksi, koska se auttaa etsimään tekstin merkityksiä. Elämyksellinen kaunokirjallinen teksti houkuttelee lukijaa eteenpäin, puhuttelee myös emotionaalista puolta ja antaa välittömän palkinnon käännöstyön vaivasta. S2-oppijalta ei kuitenkaan voi kielen prosessoinnin vaikeuden vuoksi odottaa samanlaisia tulkintoja kuin äidinkieliseltä lukijalta.

Kaunokirjallisen tekstin lukemisella ja yhteisellä käsittelyllä on havaittu olevan myös ryhmähenkeä parantavia vaikutuksia – teksti antoi ryhmälle yhteisen kontekstin oman maan ja Suomen kulttuurin tarkasteluun ja vertailemiseen.

Sanasto avaimena ymmärrykseen

Sanavaraston laajuus on keskeisessä roolissa luetun ymmärtämisessä niin ensimmäisen kuin toisenkin kielen lukijoilla. Sanaston hallinta on keskeinen kielitaidon osa, sillä jo tekstin yleiskuvan ymmärtämiseksi sanoista tulee ymmärtää 70-75 prosenttia ja yksityiskohdista selvän saaminen edellyttää 95-prosenttista sanaston tuntemusta.

On todettu, että jo lukeminen yksin ilman sanaston systemaattista lisäharjoitusta kasvattaa lukijan sanavarastoa.

Kielitiedon näkökulmasta kaunokirjallisista teksteistä voidaan etsiä sanaluokkia, niiden taivutusta voidaan opetella ja verbeillä voidaan harjoitella lauseiden tai tarinan muodostamista. Kirjallisuuden avulla voidaan harjoitella myös sanaston elaborointia eli itse tuotettua opitun aineksen työstämistä, joka on tehokas strategia sanaston oppimiseen.

Kuvanlukutaito luetun ymmärtämisen tukena

Suuri osa nykyajan teksteistä sisältää myös kuvia. Tutkielman tekeminen kirkasti itselleni sen, miten tärkeä kuvakirja on S2-oppijoiden kirjallisuuteen tutustumisessa. Toisen kielen opiskelussa kuvista tulee tärkeä tukikeino tekstin ymmärtämiselle. Kuvat auttavat lukijaa luomaan tapahtumista mielikuvia. Toisella kielellä opetettaessa oppijoiden on hyvä antaa reagoida kuviin omalla kielellään, tavalla, jolla he eivät toisella kielellä vielä osaa.

Kuvakirjaan tutustumisen voi aloittaa tutkimalla kannen kuvat ja tutustumalla kirjan henkilöihin. Kansien tutkiminen auttaa oppilaita kirjan henkilöhahmoihin tutustumisessa, ennakoimisessa sekä kriittisen ja tulkitsevan lukemisen taitojen kehittymisestä. Tein omassa työssäni kokeilun, jossa tutkimme oppilaiden kanssa tarkkaan lukemamme kirjan etu- ja takakannen ja havaitsin, kuinka paljon tietoa kannen kuvat todella sisältävät. Kansien huolellinen tutkiminen johdatti meidät myös etsimään tietoa kirjailijasta ja hänen muusta tuotannostaan. Kirjan kansien tutkimisen kautta myös oppilaiden kuvanlukutaidon todettiin kehittyneen.

Tutkielman antia omaan opetukseen

Sain maisteritutkielmani tekemisestä lisää rohkeutta käyttää kirjallisuutta runsaasti osana S2-opetusta. Oma havaintoni oli, että kun lisäsin oppilaiden mahdollisuutta lukea ja hankin heille entistä aktiivisemmin monipuolista lasten- ja nuortenkirjallisuutta, useimmat oppilaat innostuivat lukemisesta. Fiksut oppilaat tekivät lukemastamme tekstistä havaintoja myös kielitiedon alueella käsittelemistämme asioista. Yksi oppilas meni kirjastoon ja lainasi kaikki loput kirjat lukemamme kirjan sarjasta. Kirjallisuuden avulla opiskelu oli hauskaa. Tutkielman tekemisen kautta löysin kaipaamiani ideoita ja didaktisia vinkkejä siihen, miten kirjallisuuden avulla voi opettaa kieltä. Olen löytänyt uuden näkökulman tehdä työtäni.

Kirjallisuutta:

Buchholz, E. (1996) Vieraan ymmärtäminen – kaunokirjallisuuden käyttö opetusmateriaalina. Teoksessa: Hahmo, S-L. & Nikkilä, O. Vieraan ymmärtäminen (51-60). Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 656. Helsinki: SKS.

Lounavaara, M-T, (2007). Näytelmän lukupiiri monikulttuurisessa luokassa. Teoksessa Mela, M. & Mikkonen, P. (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuudenopetus (132-159). SKS. Helsinki.

Mourão, S. (2013), Picturebook : Object of discovery. Teoksessa Bland, Janice, and Lütge, Christiane, eds. Children's Literature in Second Language Education (71-84). London, GB: Bloomsbury Academic, 2013. ProQuest ebrary. Web. 9 September 2016.

Vaarala, H. (2009). Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista? Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöskirja.

Virtala, A-L. (2007). Didaktisia keinoja kirjallisuustekstien opetuksessa. Teoksessa Mela, M. & Mikkonen, P. (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuudenopetus (74-93). SKS. Helsinki.

Strategiaopetus luetun ymmärtämisen kehittämisessä

Strategiaopetus on keskeinen osa S2-opetusta erityisesti lukuaineita opettaessa. Lukuaineiden tunneilla opettaja ohjaa oppilasta suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan kulloinkin opittavan aineen ja asian kannalta keskeisiin sisältöihin. Voidaankin sanoa, että strategiaopetus on luetun ymmärtämisen opetusta, niin S2-oppilaiden kuin natiivien kanssa työtä tehdessä. Merkittävää ja erilaista tässä artikkelissa esittelemissäni strategioiden opettamisen malleissa on se, että strategioiden opettamisen jälkeen niiden käyttöä harjoiteltiin systemaattisesti, jolloin ne tulivat osaksi oppilaiden toimintaa.

Tutkimusten mukaan oppilaat kaipaavat opettajan tukea lukuprosessiin. Tuki, jota oppilaat kaipasivat, liittyi monesti metakognitiivisiin taitoihin. Oppilaat tarvitsivat tukea esimerkiksi lukutekniikoiden mallintamisessa eli opetettavan asian ääneen ajattelemisessa. (Swafford et al. 2010.) Mallintamisessa voisi hyödyntää kaikille oppilaille tarkoitettua luetun ymmärtämisen strategioiden harjoitukseen tähtäävää menetelmää (TSI, Transactional Strategies Instruction). Menetelmä pohjautuu vahvasti Vygotskyn mallintamisen ja lähikehityksen vyöhykkeiden ajatukseen. Tässä artikkelissa tarkastelen TSI-mallia kahden tutkimusesimerkin kautta (Reutzel 2005, Pressley 1992). Näiden lisäksi esittelen Marjatta Takalan (2006) vuorovaikutteisen opettamisen mallin, jossa myös opetettiin oppimisstrategioita oppilaille.

Oppimisstrategioiden kehittäminen ja oppilaan metakognitiivisten taitojen harjoittaminen ovat yksi tärkeä ulottuvuus uudessa opetussuunnitelmassa. Oppimisstrategioilla tarkoitetaan tietoisesti valittuja toimintatapoja, joilla oppilas pyrkii oppimaan. Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden tulisi olla aiempaa tietoisempia omasta oppimisprosessistaan ja heidän tulisi harjaantua prosessin aikana valitsemaan kuhunkin tilanteeseen sopivia oppimisen strategioita. Strategioita tarvitaan kaikessa oppimisen säätelyssä. Jotkut osaavat automaattisesti säädellä omaa oppimistaan ja valita tilanteeseen sopivat strategiat, toiset taas hyötyvät strategioiden opettamisesta ja niiden mallintamisesta.

Oppimisstrategioiden opettamisella pyrittiin oppilaiden luetun ymmärtämisen taitojen kehittämiseen (Reutzel et al. 2005). Reutzelin määritelmän mukaan luetun ymmärtämistä voidaan tarkastella kolmen oleellisen elementin kautta: 1) lukijan, 2) tekstin ja 3) toiminnan kautta. Nämä kolme osa-alueita ilmenevät sosiokulttuurisessa kontekstissa, ja ne muovaavat lukukokemusta lukijan taustan ja elinympäristön mukaisesti.

Strategiaopetus – lukemisen tarkastelu lukijan kautta

1970-luvun lopulla Pohjois-Amerikan kouluissa havahduttiin siihen, että oppilaille ei ollut opetettu juurikaan sitä, miten lukemaansa voi pyrkiä ymmärtämään. Strategioiden opettaminen olikin keskeinen osa luetun ymmärtämisen tutkimusta 1970- ja 1980-luvulla. Tällöin huomio kiinnitettiin erityisesti lukijaan. Oppilaille päätettiin opettaa kognitiivisia strategioita, jotta heidän tekstin ymmärtämistään pystyttiin lisäämään. Sweet ja Snow havaitsivat, että alemmilla luokilla vain 16 prosenttia opettajista sisällyttää lukustrategioiden opettamista omaan opetukseensa. Myös Pearson ja Duke totesivat, etteivät oppimisstrategiat ja alaluokat monestikaan kuuluneet samaan lauseeseen. Heidän havaintojensa mukaan kovinkaan monet alaluokkien opettajat eivät koe luetun ymmärtämisen ohjeistusta tärkeäksi osaksi alempien luokkien opetusta.(Reutzel 2005.)

Mitä luetaan? - tekstien tarkastelu

Toisessa näkökulmassa luetun ymmärtämisessä voidaan tarkastella tekstiä. Pohjoisamerikkalaiset alaluokkien oppilaat lukivat koulussa ollessaan pääasiassa kertomustekstejä. Moss ja Newton olivat havainneet, että vain 16–20 prosenttia kaikista luetuista teksteistä oli tietotekstejä. Palmer ja Stewart havaitsivat, että lapset eivät kyenneet valitsemaan itselleen sopivan tasoisia tekstejä, ja toisaalta havaittiin myös, että opettajat pitivät tietotekstejä liian vaativina suurimmalle osalle lapsista.(Reutzel 2005.)

Miten lukeminen ohjeistetaan? - toiminnan tarkastelu

Kolmantena näkökulmana luetun ymmärtämisen opettamisen tarkasteluun voi olla toiminnan tutkiminen. Kaikki toimintaan liittyvät tutkimukset sisältävät kaksi erillistä mutta toisiinsa liittyvää näkökulmaa: luetun ymmärtämisen ohjeistuksen sisällön ja ohjeistuksen käytännön. Perinteisesti strategioiden opetuksessa on käytetty tapaa, jossa opetetaan yksi strategia kerrallaan. Reutzelin ym.(2005) tutkimuksessa toista ryhmää opetettiin tällä tavalla (SSI-malli). Toiselle ryhmälle taas opetettiin useita strategioita systemaattisesti kerralla, ja strategioiden käyttämistä harjoiteltiin(TSI-malli).

TSI-mallin kokeilu käytännössä

D. Ray Reutzel et al raportoivat toteuttamastaan tutkimuksesta, jossa opettajat opettivat sarjan oppimisstrategioita 7–8-vuotiaille oppilaille. Näitä strategioita oli tarkoitus hyödyntää luetun ymmärtämisessä. Tutkimus oli sekä laadullinen että määrällinen, ja se toteutettiin neljälle kakkosluokalle ja niiden opettajille. Tutkimukseen osallistui kaikkiaan kahdeksankymmentä oppilasta, joista 38 sai SSI-mallin mukaista, yhden strategian kerrallaan opetettavaa ohjeistusta ja 42 oppilasta sai TSI-mallin mukaista ohjeistusta.

TSI-mallissa opetus eteni seuraavasti: Opettajat opettivat luokissa kahdeksan luetun ymmärtämisen strategiaa, jotka olivat:

- 1) taustatiedon aktivointi
- 2) tekstin rakenne
- 3) ennustaminen
- 4) tavoitteen asettaminen
- 5) kysymysten laatiminen tekstistä
- 6) kuvittelemine
- 7) tarkkailu
- 8) tiivistäminen

Opetuksen toteutus käytännössä

Opetus etenee seuraavien periaatteiden mukaisesti:

- 1) suora luetun selittäminen ja opeteltavien strategioiden käyttämisen mallintaminen
- 2) oppimisen vaiheittainen tuki pareittain tai pienissä ryhmissä
- 3) kokemuksellinen ja vuorovaikutuksellinen oppiminen

Ensimmäisen kuukauden aikana opettajat käyttivät aikaa kaikkien näiden strategioiden määrittelemiseen, selittämiseen ja mallintamiseen. Ensimmäisenä päivänä he pyysivät oppilaita lukemaan luonnontiedon (tieto)kirjaa käyttämällä 10–15 minuuttia jokaisen kolmen ensimmäisen strategian harjoitteluun. Oppilaiden tuli siis harjoitella taitoja: taustatiedon aktivointi, tekstin rakenteen hahmottaminen ja ennustaminen. Toisena päivänä opettajat lukivat yhdessä oppilaiden kanssa luonnontiedon kirjaa harjoitellen 5–15 minuuttia strategioita: tavoitteen asettaminen, kysymysten tekeminen, kuvittelu ja tarkkailu. Kolmantena päivänä he toistivat yhteisen lukemisen harjoituksen käyttäen jälleen aikaa 5–15 minuuttia strategiaa kohden harjoitellen strategioita kysymysten laatiminen tekstistä, tarkkailu ja tiivistäminen.

Kahdeksan strategian opettamiseen luonnontiedon kirjan avulla kului aikaa kolmena päivänä viikosta noin 80-120 minuuttia. Ensimmäisen tutkimusviikon kaltainen sykli toistettiin kolmella muulla kirjalla. Toisen ja kolmannen tutkimuskuukauden aikana opettajat luovuttivat vastuuta oppilaille vähitellen, mutta alussa he ohjasivat vahvasti strategian valinnassa.

Yksi strategia kerrallaan

SSI-opettajat opettivat kuusi luetun ymmärtämisen strategiaa, jotka olivat

- 1) taustatiedon aktivointi
- 2) ennustaminen
- 3) visualisointi
- 4) tarkkailu
- 5) kysymysten tekeminen
- 6) yhteenvedon tekeminen

SSI-opetuksen ryhmätunnit kestivät tyypillisesti 35–40 minuuttia kolmena päivänä viikossa. Aikaa opetukseen käytettiin siis molemmissa malleissa saman verran.

TSI-mallia hyödyntäen kakkosluokkalaisten luonnontiedon luetunymmärtämisessä havaittiin merkittäviä parannuksia verrattuna strategioiden opettamiseen yksi kerrallaan. Melko pian oppilaiden tietoisuus strategioista lisääntyi, ja he osasivat valita sopivan strategian kulloiseenkin tilanteeseen.

Opettaja keskustelun ohjaajana

Opettaja johdattelee aina luokassa käytävää keskustelua. Uuden opetussuunnitelman mukaan myös oppilaiden tulee olla aiempaa paremmin selvillä oppitunnille tai opintojaksolle asetetuista tavoitteista. Toisessa tutkimusartikkelissa (Pressley 1992) kuvattiin esimerkkikeskustelun avulla sitä, miten opettaja voi johdatella keskustelua luokassa siten, että hän reagoi oppilaiden huomioihin kaunokirjallisesta tekstistä ja johdattelee heitä tekemään tarinasta loogisia tulkintoja. Opettaja siis opettaa strategiat kuten Reuzelinkin tutkimuksen esimerkissä ja hän ohjaa oppilaita käyttämään metakognitiivisia taitojaan strategioiden valitsemiseen samalla, kun hän nimeää käytetyt strategiat.

Oppilaiden huomioita tekstistä arvostetaan

Pressleyn (1992) tutkimuksessa opettajan ohjeistuksen keskeisenä viestinä on, että ryhmän kaikki jäsenet pystyvät ymmärtämään tekstin ja vaikuttamaan ryhmän yhteiseen käsitykseen, joka tekstin lukemisesta muodostuu. Lasten näkemystä luetusta tulisi arvostaa enemmän ja nähdä heidät tekstin asiantuntijoina. Varsinkin peruskoulussa opettajien kysymykset koskevat usein kirjan sisältöä, eikä lukijan näkemystä tekstistä muuten kysytä tai arvosteta. Tärkeänä apuvälineenä luetun ymmärtämisen ohjeistuksessa toimivat opetetut oppimisen strategiat. Opettaja pyrki nimeämään strategioita sillä hetkellä, kun niitä tarvittiin käytössä. Tämä tapahtui samaan aikaan, kun oppilaat pyrkivät tiedon rakentamiseen tekstistä. Ohjaus toteutettiin niin, että oppilaan tuli valita käytettävä strategia itse, eli opettaja ei tehnyt sitä hänen puolestaan.

Tapaustutkimus Suomesta

Myös Marjatta Takala (2006) Helsingin yliopistosta käytti tutkimuksessaan vastavuoroista opetusta ja oppimisstrategioiden opettamista. Tutkimus toteutettiin kolmessa perusopetuksen ja kolmessa erityisopetuksen opetusryhmässä. Opetuksessa pidettiin kuusi viiden viikon pituista interventiota normaalien oppituntien aikana keväällä ja syksyllä 2003. Interventioiden pituus vaihteli kymmenestä viiteentoista oppituntiin, ja ne pidettiin neljäs- ja kuudesluokkalaisille luonnontiedon tunneilla ja kuudesluokkalaisille lisäksi historian tunneilla. Tutkimuksessa käytettiin kontrolliryhmää. Testien mukaan interventiosta hyötyivät erityisesti neljännen luokan oppilaat. Myös erityisryhmissä havaittiin positiivista kehitystä. Oppilaiden tulokset paranivat erityisesti asiantuntemusta vaativissa tehtävissä ja luetun ymmärtämisessä. He olivat myös tyytyväisiä saadessaan osallistua kokeiluun ja oppiessaan uusia luetun ymmärtämisen tapoja.

Opetetut strategiat

Takalan tutkimuksessa opetettiin seuraavat strategiat:

- 1) Ennakointi. Mieti ensin mitä tiedät aiheesta?
- 2) Selvennys. Jos tekstissä on sanoja, joita et tiedä, selvitä niiden merkitys.
- 3) Kysymysten tekeminen. Laadi tekstin pääasioista kysymyksiä.
- 4) Yhteenvedon tekeminen. Luettuasi tekstin mieti, mistä se kertoo ja mitkä olivat tekstin pääasiat.

Opettajat suosittelivat, että oppilaat käyttävät näitä strategioita kotitehtäviä tehdessään.

Strategioiden omaksumista harjoiteltiin koulussa seuraavin tavoin:

Ennustus: Kerättiin taululle otsikon alle ennakkotietoja aiheesta ja tutkittiin kuvat.

Selitys: Tehtiin usein pareittain, etsittiin vastaukset kysymyksiin.

Kysymys: Harjoiteltiin pienten (yhden sanan/lauseen vastaus) ja suurten (vastaus kahdesta kappaleesta) kysymysten tekemistä.

Yhteenvedon tekeminen: Ryhmille annettiin lyhyet tekstikappaleet. Niiden lukemisen jälkeen ryhmän piti keksiä tekstille sopiva otsikko. Vaihtoehtoisesti pidemmät tekstit tuli lyhentää tietyn mittaisiksi. Joskus pääasiat piti alleviivata ja sitten niitä verrattiin toisten tuotokseen. Ryhmissä saattoi kuulla oppilaiden neuvottelevan pääasiasta keskenään ja perustelevan kantojaan. Erityisesti lukivaikeuksisten kanssa tekstit dramatisoitiin, mikä auttoi oppilaita tekstin sisäistämässä.

Strategiaopetus on merkittävässä asemassa, kun oppija suuntaa tarkkaavaisuuttaan opittavaan asiaan. Kun oppilaan kielitaito on heikko, tarkkaavaisuuden suuntaaminen keskeisiin opittaviin asioihin on vieläkin tärkeämpää. Edellä esittelemistäni malleista Takalan tutkimuksessaan käyttämä malli sopisi todennäköisesti paremmin S2-oppilaiden ohjaamiseen, koska siinä opetetut strategiat ovat selkeitä ja yksiselitteisiä.

Jokainen opettaja toteuttaa strategiaopetusta omalla tavallaan. Alaluokkien materiaalit, kuten aapiset ohjaavat systemaattisesti tällaiseen oppimisen tapaan. Myös opettajankoulutuksessa korostetaan oppilaiden aiempien tietojen kartoittamisen tärkeyttä. En ole kuitenkaan kymmenen vuoden opettajaurallani nähnyt valmista mallia, joka ohjaisi suoranaisesti oppilaita tällaiseen systemaattiseen strategioiden opiskelutapaan. Strategioita olen toki opettanut minäkin – omalla tavallani.

Kirjallisuutta:

Coles, M & Hall, C. (2001) Breaking the line: new literacies, postmodernism and the teaching of printed texts. *Reading literacy and language* 11, 111-114. Haettu 30.4.2016 osoitteesta

<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1111/1467-9345.00172/epdf>

Opintoverkko. (2002). Haettu 10.11.2016 osoitteesta

<http://www.opinto.net/web/parser.php?sec=psyk&page=kogni-007>

Pressley, M., El-Dinary P.B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. & Brown, R. (1992) Beyond direct explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal*, Volume 92, Number 5, 513-555.

Reutzel, D. R., Smith, J. A. & Parker, C. F. (2005) An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts . *Early Childhood Research Quarterly* 20, 276–305.

Takala, M. (2006) The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 50, No. 5, 559–576.

4 Päätäntö

Maisteritutkielmani tavoitteena oli kartoittaa kaunokirjallisuuden ja kielenopetuksen yhdistämisen mahdollisuuksia opetuksessa sekä tuottaa opettajille käytännönläheistä, käytettävissä olevaa tietoa tiiviissä kokonaisuudessa. Toteutin tutkimukseni kirjallisuuskatsauksena, koska näin koin saavaani aiheesta laajempaa tietoa. Aihepiiriä on tutkittu Suomessa vasta vähän, minkä vuoksi kirjallisuuskatsaukseni painottuu ulkomaisiin teoksiin. Tutkielmani on muodoltaan monimuototutkielma, joka koostuu lukutaitoa määrittelevästä tutkielmaosasta ja kolmesta tiedettä popularisoivasta artikkelista.

Olin jo pitkään etsinyt puhuttelevaa aihetta maisteritutkielman tekemiseksi. Eräänä kesäkuun päivänä selatessani *Sutina*-lehteä ja siellä ollutta artikkelia, joka oli kirjoitettu kirjasta *Kuinka kieltä opitaan?* sen sitten löysin. S2-opettajan työtä useita vuosia tehneenä kaipasin myös piristävää näkökulmaa työhöni. Olen aina mielelläni käyttänyt opetuksessa materiaaleja, jotka hyödyntävät kaunokirjallisuutta, koska kirjallisuus luo oppimiselle mielekkään kontekstin. Olen myös aina tilannut kirjastosta oppilaille sopivan tasoisia kirjoja luettavaksi. Mikä siis muuttui?

Tutkielmaa tehdessäni tutustuin erilaisiin metodeihin, joilla pystyin sisällyttämään kaunokirjallisuuden avulla tapahtuvaan opetukseen myös kielitiedon ja muiden kielen osa-alueiden opetusta. Käytin kirjallisuutta opetuksessa aiempaa enemmän ja kokeilin oppilaiden kanssa käytännössä asioita, joita kirjallisuudesta löysin. Sain matkan varrelta kokemuksia ja ideoita, ja juuri kuten olin toivonutkin, lisää rohkeutta käyttää runsaasti kirjallisuutta osana opetustani. En kuitenkaan tehnyt tutkimusta varsinaisesti etnografisella otteella, vaikka olen joitakin havaintoja käytännön tilanteista kirjannutkin ylös. Tällä tavoin työskennellessä sain prosessista irti enemmän kuin jos olisin vain lukenut tutkimuskirjallisuutta. Koin työtavan antoisaksi ja omaa arkityötäni rikastuttavaksi. Työtä ja teoriaa yhdistäen ja työn ohessa kohtalaisen hitaalla aikataululla maisteritutkielmaa tehden sisäistin asioita syvällisemmin. Huomaan tämän luokassa esiin tulevissa tilanteissa ja osaan nyt mielestäni johdatella keskustelua siten, että pääsemme luokassa käymissämme keskusteluissa aiempaa pidemmälle.

Tutkin tutkielmassani sitä, miten kirjallisuuden avulla voidaan kehittää S2-oppijan lukutaitoa ja opettaa kieltä. Mitä näkökulmia liittyy kirjallisuudenopetuksen ja vieraan kielen oppimisen välisiin suhteisiin? Oppiiko lukija muutakin kuin kieltä? Miten eri tavoin opetusta voidaan toteuttaa? Kirjallisuuskatsauksessani löysin vastaukset kaikkiin esittämiini kysymyksiin. Alkuoletukseni mukaisesti sain todeta, että oppija oppii kirjallisuutta lukiessaan paljon muutakin kuin kieltä. Kulttuurin konteksti suodattuu kaunokirjallisuudesta, ja opetuksessa päästään näin pelkkää kielenopetusta pidemmälle. Kulttuurinen lukutaito on eri lukutaidoista ehkä vaikeimmin huomioitavissa käytännön keskustelutilanteissa. Olemassa olevien stereotyyppien ja sanojen syvällisen merkityksen pohtiminen vaatii keskustelun läsnäolijoilta luottamussuhdetta ja perusteellista asian äärelle pysähtymistä.

Eniten didaktisia vinkkejä löysin sanaston opettamiseen, jossa keskeisimmiksi asioiksi nousivat sanojen elaboroinnin tärkeys ja toisaalta runsas vieraan kielen syötös, joko kuuntelemisen tai lukemisen kautta. Niillä suomea äidinkielenäkin puhuvilla lapsilla, jotka lukevat on todettu olevan paljon ikätovereitaan laajempi sanavarasto. Ei ole siis yllätys, että sanaston on todettu kehittyvän pelkästään lukemalla enemmän. Tämä puoltaa runsasta kirjallisuuden käyttöä opetuksessa ja antaa opettajille mielenrauhan antaa aikaa kirjallisuudelle, vaikka jokin muu kokonaisuus jäisi opetuksessa ajankäytöllisesti hieman vähemmälle.

Paitsi että toisella kielellä lukeminen kartuttaa oppilaan sanavarastoa, on todettu, että oppilaat, jotka lukevat enemmän toisella kielellä myös kirjoittavat paremmin kyseistä kieltä. On myös todettu, että kaunokirjallisuuden kieli on kaikkien sanaluokkien osalta rikkaampaa kuin oppikirjoissa käytetyn kielen sanasto (Lee 2011). Kriittisyys on toki paikallaan. Leen tutkimus on toteutettu taiwanilaisopiskelijoilla, jolloin oppikirjojen ja kaunokirjallisten tekstien välinen vertailu ei meillä täysin päde. Suomalaiset oppikirjat hyödyntävät usein kaunokirjallisten tekstien katkelmia, mikä rikastuttaa niiden kieltä. Ero tekstien kielen rikkaudessa on siis oletettavasti pienempi Suomessa. Oma kokemukseni silti on, että kaunokirjalliseen tekstin maailmaan ei sivun tai kahden mittaisessa katkelmassa pääse samalla tavalla sisälle verrattuna siihen, että luetaan kokonainen lasten- tai nuortenkirja tai edes suurin osa siitä. Tekstin käsittely jää siis lyhyissä teksteissä väkisin pintapuoliseksi.

S2-opettajan työni kannalta on merkittävää, että tämän tutkielman tekemisen kautta opin arvostamaan kuvakirjoja paljon aiempaa enemmän. Nykyään monet tekstit sisältävät sekä kuvia, tekstiä, liikettä ja ääntä, jolloin kuvan ja tekstin lukeminen rinnakkain, ovat osa nykyaikaista lukutaitoa. Tätä taitoa voidaan harjoittaa jo hyvin auttavalla kielitaidolla. Kuvat myös tukevat tarinan rakentamista lukijan mielessä. Kuvakirjoja käyttäessäni olen myös havainnut, että niiden juoni ja sanasto ovat monesti vaatimustasoltaan alakouluikäiselle lukijalle aluksi riittäviä, välillä jopa liian haasteellisia. Opetukseen valittavien kirjojen valitsemiseen on siis hyvä käyttää harkintaa. Multimodiaalisen lukutaidon harjoittamiseen päästään, jos luetun työstämiseen yhdistetään sopivasti teknologiaa.

Suomen kieltä voidaan opettaa kirjallisuutta hyväksi käyttäen monin eri tavoin. Keskustelu on hyvä tapa rakentaa luetusta yhteistä ymmärrystä. Kielitaidon ollessa vielä heikko oppilaat hyötyvät yhteisestä merkityksenannosta tekstille ja sen sisällöille. Keskustelemalla voidaan tarkentaa sanojen merkityksiä, ja toisaalta opettaja voi ohjata ymmärtämisen kannalta keskeisten sanojen löytämiseen tekstistä. Tärkeää olisi myös, että oppilaiden havainnoille ja ajatuksille luetusta tekstistä annettaisiin enemmän arvoa.

Kirjallisuuskatsaus metodina toimi omassa tutkielmassani hyvin, koska tutkimukseni tarkoituksena oli löytää ideoita kirjallisuusopetuksen toteuttamiseen S2-luokassa. Mielestäni on tärkeää, että aikaisempi tutkimustieto kirjallisuuden didaktiikan osalta S2-kontekstissa on nyt koottu yhteen. Aiheen rajaus oli myös toimiva, koska pidin tärkeänä sitä, että tutkielmastani saatu tieto on sovellettavissa käytäntöön. Voinkin sanoa tutkielman tuottaneen omaan työhöni jo nyt paljon uutta tietoa ja iloa. Kirjallisuuden ja S2-opetuksen yhdistelmästä löytyisi varmasti paljon mielenkiintoisia jatkotutkimuksen aiheita. Oppilaiden kielitaidon kehittymistä voitaisiin tutkia pitkittäistutkimuksella, vaikkapa lisäämällä kirjallisuuden määrää opetuksessa ja tutkimalla sen vaikutusta esimerkiksi lauserakenteiden kehittymiseen kirjoittamisessa. Voitaisiin tutkia myös sitä, miten oppilaan kulttuuritietous tai historian tuntemus kehittyvät kirjoja tai novelleja lukien.

Kirjallisuuden runsas käyttö S2-opetuksessa on perusteltua niin kulttuuristen asioiden omaksumisen näkökulmasta, sanaston ja sitä kautta kielitaidon kehittymisen näkökulmasta kuin opetuksen mielekkäiden kokonaisuuksien rakentamisen näkökulmastakin. Myös kielitietoa pystyy opettamaan kirjallisuuden avulla. Keskusteleva opetus tuo kielitaidon funktionaalisen näkökulman opetukseen.

Kirjallisuusopetukseen voi hyvin yhdistää tietotekniikkaa, ja myös draaman käyttö opetuksessa on suositeltavaa. Tärkeää ja arvokasta on se, että me aikuiset ohjaamme lapsia ja nuoria kirjallisuuden pariin, koska lukemalla heillä on mahdollisuus laajentaa sanavarastoaan, rakentaa maailmankuvaansa ja opetella asettumaan toisen ihmisen asemaan.

Kiitos

Lopuksi haluan kiittää teitä, jotka luitte ja kommentoitte työtäni prosessin aikana. Kiinnostuksenne ja tukenne olivat minulle todella tärkeitä. Erityiskiitoksen haluan antaa ohjaajalleni professori Sanna Karkulehdolle, jonka asiantunteva palaute ja vankkumaton tuki olivat minulle korvaamattomia. Ne kantoivat minua prosessin aikana ja innostivat jatkamaan. Rakkaimmat kiitokset myös perheelle tuesta ja jaksamisesta.

Lähdeluettelo:

Aalto, E. (2013) Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Haettu 19.11.2016 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42867/kohti-kielitietoisempaa-opettajankoulutusta.pdf?sequence=1>

Aalto, E. (1998) Sanoista tekoihin sanaston opetuksessa. Teoksessa: Rekola, N. & Korpela, H.(toim.) Toisella kielellä -näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä -opetukseen (47-53), Helsinki, Opetushallitus.

Alanen, R. (2000) Vygotsky, Van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kalaja, P. & Nieminen L. (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa (95-120). Afinkan vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja no 58. Jyväskylä.

Allbery, D. (2010). Bridging fact and story: Using historical fiction in Middle school social studies. Teoksessa Szabo, S., Morrison, T., Boggs, M. Martin, M. La Verne, R. & Frias, L. (toim.) Building literacy communities (63-82), Texas A&M University-Commerce.

Arffman, Inga & Nissinen, Kari. 2015. Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi ym. (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 -tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Saatavana verkkojulkaisuna: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf?lang=fi>

Bahtin, M. (1991) Dostojevskin poetiikan ongelmia. Venäjänkielinen alkuteos: Problemy poetiko Dostojevskogo. Helsinki. Orient Express.

Bland, Janice, and Lütge, Christiane, eds. (2013) Children's Literature in Second Language Education (1). London, GB: Bloomsbury Academic, 2013. ProQuest ebrary. Web. 28 April 2016. Bloomsbury Academic.

Briggs, C. Perkins, J. H. & Walker-Dalhouse, D. (2010) Best literacy practices for children of poverty: Implications for schools, teachers and teacher preparation programs. Teoksessa Szabo, S., Morrison, T., Boggs, M. Martin, M. La Verne, R. & Frias, L.(toim.) Building literacy communities (151-168), Texas A&M University-Commerce.

Buchholz, E. (1996) Vieraan ymmärtäminen – kaunokirjallisuuden käyttö opetusmateriaalina. Teoksessa: Hahmo, S-L. & Nikkilä, O. Vieraan ymmärtäminen (51-60). Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 656. Helsinki: SKS.

Burwitz-Melzer, E. (2013) Approaching literary and language competence: Picturebooks and graphic novels in the EFL classroom. Teoksessa Bland, Janice and Lütge, Christiane (eds.) Children's Literature in Second Language Education (1). London, GB: Bloomsbury Academic. ProQuest ebrary. Web. 15 May 2016.

Coles, M & Hall, C. (2001) Breaking the line: new literacies, postmodernism and the teaching of printed texts. *Reading literacy and language* 11, 111-114. Haettu 30.4.2016 osoitteesta <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1111/1467-9345.00172/epdf>

Dickens, C. (2002). *Kaksi kaupunkia*. Englanninkielinen alkuteos *A Tale of two Cities*. WSOY. Juva.

Dufva, H. (2006) Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) *Kielen päällä: näkökulmia kieleen ja kielen käyttöön*(37-53). Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopistopaino.

Eisenman, M. (2013) Young adult literature in mixed-ability classes. Teoksessa Bland, Janice and Lütge, Christiane (eds.) *Children's Literature in Second Language Education* (173-182). London, GB: Bloomsbury Academic. ProQuest ebrary. Web. 29 September 2016.

Harju-Luukkainen, N., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, S. Ja Vettenranta, J. (2014) Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Herkman, J. (2005). Mihin tarvitaan visuaalista (luku)taitoa? Teoksessa Kiisikinen, S. & Virkkunen, J. *Tuokiokuvia* (9-19). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLIX. Helsinki.

Herkman, J. & Vainikka E. (2012) *Lukemisen tavat: lukeminen sosiaalisen median aikakaudella*. Tampere University Press.

Honko, M. (2015) Kohti vahvempaa sanaston hallintaa – Ajatuksia sanastonhallinnasta ja sanaston omaksumisen tukemisesta. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Haettu 1.11.2016 osoitteesta <http://www.kieliverkosto.fi/article/kohti-vahvempaa-sanastonhallintaa-ajatuksia-sanastonhallinnasta-ja-sanaston-omaksumisen-tukemisesta/>

Johnson, K. (2008). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Pearson education limited. London.

Jokinen, H. (2005). Klonk ei ole vain klonk – sarjakuvan kielestä ja ominaislaadusta. Teoksessa Kiiskinen, S. & Virkkunen, J. *Tuokiokuvia* (75-88). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLIX. Helsinki.

Järvinen, J. & Tarmi, U. (2005). *Luetun ymmärtäminen. Kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus.

Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylän yliopisto.

Kalliokoski, J. (1996). Kielentutkijan näkökulma kulttuurienväliseen kommunikaatioon. Teoksessa Vehkanen M. (toim.) *Suomi toisena ja vieraana kielenä: ajatuksia kielestä, kulttuurista ja metodeista* (73-92). Helsingin yliopisto.

Kalliokoski, J. (2007). *Tekstitaidot ja kirjallisuudenopetus*. Teoksessa Mela, M. & Mikkonen, P. (toim.) *Suomi kakkonen ja kirjallisuudenopetus* (39-55). SKS. Helsinki.

Kielitoimiston sanakirja. Haettu 27.4.2016 osoitteesta

<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>.

Karjalainen, A-M. (2002) "No ehkä siellä on vielä joku pointti": miten S2-oppijat tulkitsivat kahta suomalaista novellia. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Kauppinen, M. (2010) Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöskirja.

Kilponen, K. (2016) Kaunokirjallisuuden käyttö ja merkitys sanaston kehittämisessä – Lukumummit ja -vaarit lukemassa kahdestaan S2-oppijoiden kanssa. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Maisterintutkielma.

Kivi, A. (1963) Seitsemän veljestä. WSOY. Porvoo.

Koda, K.(2005). Insights into second language reading. A cross linguistic approach. Cambridge applied linguistics. The press syndicate of the University of Cambridge. United Kingdom.

Kolb, A. (2013). Extensive reading of picturebooks in primary EFL. Teoksessa Bland, Janice and Lütge, Christiane (eds.) Children's Literature in Second Language Education (33-43). London, GB: Bloomsbury Academic. ProQuest ebrary. Web. 29 September 2016.

Komppa, J. (2004). Näkökulmia kirjoittamisen opettamiseen. Virittäjä 108 (2), 289-293. Haettu 2.5.2016 osoitteesta
<http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/v/0042-6806/108/2/nakokulm.pdf>

Krashen, S. (2004). The power of reading. Insights from the reasearch. Second edition. Heinemann, Portsmouth.

Kristiansen, I. (2001). Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Helsinki: WSOY.

Kupiainen, R. & Sintonen S. (2009) Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Palmenia Helsinki University Press.

Lappalainen, U. (2007). Kirjallisuutta ja kulttuuria yläkoulun monikielisille oppilasryhmille. Teoksessa Mela, M. & Mikkonen, P. (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuudenopetus (94-110). SKS. Helsinki.

Linnakylä, P. (2000) Lukutaito työssä ja arjessa: aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Opetusministeriö. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Lee, S. Y., Hsieh, M. I. and Wang, F. Y. (2011), A Corpus-Based Analysis Comparing Vocabulary Input from Storybooks and Textbooks. The international journal of foreign language teaching (25-33) Volume 6, Number 1.

Lounavaara, M-T, (2007). Näytelmän lukupiiri monikulttuurisessa luokassa. Teoksessa Mela, M. & Mikkonen, P. (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuudenopetus (132-159). SKS. Helsinki.

Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, S., Taalas, P., Tarnanen M. ja Keränen, A. (2008). Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.

Luukka, M.-R. (2013) Opetussuunnitelmat uudistuvat: Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Haettu 19.11.2016 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42865/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi.pdf?sequence=1>

Mason, Beniko. 2013. Efficient Use of Literature in Second Language Education: Free Reading and Listening to Stories. Teoksessa Bland, Janice and Lütge, Christiane (eds.) Children's Literature in Second Language Education (25-32). London, GB: Bloomsbury Academic. ProQuest ebrary. Web. 28 April 2016.

Mela, M. & Mikkonen, P. (2007). Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus. SKS. Helsinki.

Mourão, S. (2013), Picturebook : Object of discovery. Teoksessa Bland, Janice, and Lütge, Christiane, eds. Children's Literature in Second Language Education (71-84). London, GB: Bloomsbury Academic, 2013. ProQuest ebrary. Web. 9 September 2016.

Mustaniemi, S. (2008). Se on kaiken a ja o!" : opettajien kokemuksia kirjallisuuden opetuksesta alaluokilla suomi toisena kielenä -oppimäärässä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Nation, P. (2001) Learning vocabulary in another language. Cambridge university press. Haettu 8.11.2016 osoitteesta <https://www-cambridge-org.ezproxy.jyu.fi/core/books/learning-vocabulary-in-another-language/491314AA1B451AD04F3536000F1C9F0D>

Nation, P. (1990) Teaching and learning vocabulary. Victoria University of Wellington. Heinle the United States of America.

Niitemaa, M-L. (2014) Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle (138-164). Gaudeamus Helsinki University Press.

Nykysuomen sanakirja (2016) Haettu osoitteesta http://www.kotus.fi/sanakirjat/kielitoimiston_sanakirja

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Opetushallitus (2016). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä. Kirjallisuuden opetuksesta. Haettu 2.6.2016 osoitteesta

http://edu.fi/perusopetus/aidinkieli/suomi_toisena_kielena/kirjallisuuden_opetuksesta

Opetushallitus. Haettu 30.5.2016 osoitteesta

http://edu.fi/perusopetus/aidinkieli/suomi_toisena_kielena/opetusjarjestelyista

Opetushallitus (2016). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä. Päätösarvioinnin kriteerit. Haettu 2.6.2016 osoitteesta

http://edu.fi/download/175628_s2_paattoarvioinnin_kriteerien_tukimateriaali.pdf

Opetushallitus. Ymmärtämistäidot ja niiden opettaminen. Haettu 20.9.2016 osoitteesta

http://www.edu.fi/perusopetus/aidinkieli/suomi_toisena_kielena/ymmartamistaidot

Opintoverkko. (2002). Haettu 10.11.2016 osoitteesta

<http://www.opinto.net/web/parser.php?sec=psyk&page=kogni-007>

Pajanen, U. (2008). Kirjallisuuden käyttö lukion suomi toisena ja vieraana kielenä -opetuksen materiaalina. Helsingin yliopisto. Yleinen kirjallisuustiede. Pro gradu -tutkielma.

Parkinson, B & Reid Thomas, H. (2000). Teaching Literature in a Second Language. Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics. Edinburgh University Press.

Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle (11-25). Gaudeamus Helsinki University Press.

Pitkänen - Huhta, A. (2000). Lukeminen ja kirjoittaminen tilanteeseen sidottuna toimintana. Teoksessa Kalaja, P. & Nieminen L. (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa (121-137). Afinlan vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen julkaisuja no 58. Jyväskylällä.

Pressley, M., El-Dinary P.B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. & Brown, R. (1992) Beyond direct explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. The Elementary School Journal, Volume 92, Number 5, 513-555.

Pyykkö, R. (2014). Kulttuuri kielenopetuksessa. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle (11-25). Gaudeamus Helsinki University Press. 188-203.

Reichl, S. (2013). Doing identity, doing culture: Transcultural learning through young adult fiction. Teoksessa Bland, Janice and Lütge, Christiane (eds.) Children's Literature in Second Language Education (1). London, GB: Bloomsbury Academic. ProQuest ebrary. Web. 23 September 2016.

Redfox sanakirja. Haettu 2.5.2016 osoitteesta

http://redfoxsanakirja.fi/#!eng_fin_literacy

Reutzel, D. R., Smith, J. A. & Parker, C. F. (2005) An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts . Early Childhood Research Quarterly 20, 276–305.

Reyes-Torres, A. (2011). A Pedagogical Approach to Detective Fiction. International Education Studies, Vol. 4, No. 5, 33-38.

Rowling, J.K. (2010). Harry Potter ja viisasten kivi. Englanninkielinen alkuperäisteos Harry Potter and the Philosopher's Stone. Tammi. GGP Media GmbH. Saksa.

Saarinen, E. (2007). Kirjallisuus alakoulun suomi toisena kielenä -opetuksessa. Teoksessa Mela, M. & Mikkonen, P. (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus (112-131). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Salo-Lee, L. (2009) Teemana maailmanlaajuinen vastuu. Monikulttuurinen osaaminen ja kulttuurinen lukutaito. Etusivu. Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti. Haettu 7.12.2016 osoitteesta: <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2009/2708/globalivastuu.html>

Schmitt, N. (2010). Key issues in teaching and learning vocabulary. Teoksessa Chacon-Beltran, R., Abello-Contesse C., Torreblanca-Lopez, M. (toim.) Second language acquisition: Insights into non-native vocabulary teaching and learning. Channel View Publications. Haettu 8.11.2016 osoitteesta <http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/reader.action?docID=10478176>

Sipe, L. R. (2008). First graders interpret David Wiesner's The three pigs. Teoksessa Sipe, L.R. & Pantaleo, S. (toim.) Postmodern picturebooks (223-237). Routledge, New York.

Smolander, J. (2012) Runoja ja merkityksiä: runous lukion suomi toisena kielenä -opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Szabo, S., Morrison, T., Boggs, M. Martin, M. La Verne, R. & Frias, L.(toim.) (2010). Building literacy communities, Texas A&M University-Commerce.

Suni, M. (2008). Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöskirja.

Suni, M. & Aalto, E. (1994) Suuntaa suomen opetukseen – tuntumaa tutkimukseen. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita. Jyväskylän yliopisto.

Sunjoo Shawn, K. (2013) The impact of transactional strategies instruction on the reading comprehension of a diverse group of second graders. The Faculty of the School of Education International & Multicultural Education Department. The University of San Francisco. A Dissertation.

Swafford, J. & Durrington V. A. (2010) Middle school students' perceptions: What teachers can do to support reading self efficacy. Teoksessa Susan Szabo, Timothy Morrison, Merry Boggs, Linda Martin, LaVerne Raine, Luisa Frias (toim.), Building literacy communities (221-241), Texas A&M University-Commerce.

Takala, M. (2006) The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. Scandinavian Journal of Educational Research Vol. 50, No. 5, 559–576.

Takala S. 1989. Sanaston opettamisen uudet haasteet. Teoksessa Takala S.(toim.) Sanaston opettaminen ja oppiminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.

Vaarala, H. (2009). Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista? Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöskirja.

Virtala, A-L. (2007). Didaktisia keinoja kirjallisuustekstien opetuksessa. Teoksessa Mela, M. & Mikkonen, P. (toim.) Suomi kakkonen ja kirjallisuudenopetus (74-93). SKS. Helsinki.

Vasques, V & Harste J.C. (2010) Kid-watching, negotiating and podcasting. Imagining literacy instruction for the 21 st century. Teoksessa Susan Szabo, Timothy Morrison, Merry Boggs, Linda Martin, LaVerne Raine, Luisa Frias (toim.), Building literacy communities (17-29), Texas A&M University-Commerce.

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

Yrjänäinen, S., Ropo, E. (2013) Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa Ropo, E., Huttunen, M.(toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa(17-46). Suomen yliopistopaino.

Åkerblad, E. (2015) Savuverhon taakse draama kirjallisuudenopetuksen työtapana. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Maisterintutkielma.

Liitteet

Tiedonhakuprosessi

Olen taltioinut tutkielmani tiedonhakuprosessin taulukkomuotoon. Olen merkinnyt taulukkoon käyttämäni hakulausekkeet, tiedonhaussa tekemäni rajaukset ja laajennukset, saamieni hakujen tulosten määrän sekä eriteltyt tiivistelmän ja kokotekstin perusteella tutkimukseen valitsemani teokset. Olen pyrkinyt aineiston valinnassa saavuttamaan tuoretta tietoa. Tämän vuoksi olen rajannut saamiani laajoja hakutuloksia koskemaan viimeistä viittä- tai kolmea vuotta. Samoin materiaalien saavutettavuuden vuoksi olen rajannut hakua koskemaan kokotekstinä saatavia artikkeleita ja e-kirjoja.

Taulukko 1

Tietokanta	Hakutermit	Tulos	Rajaukset / Haun laajennukset	Tiivistelmän perusteella valittu	Kokotekstin perusteella valittu
JYKDOK	kirjall.opet? toinen kieli	5	Laajennus: suomi toisena kielenä kirjallisuus opetus	Mela, M. & Mikkonen, P. (2007). Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus	
	Study of literature and second language teaching	31		20	Parkinson, B & Reid Thomas, H. (2000). Teaching Literature in a Second Language
ARTO	suomi toisena kielenä kirjallisuus opetus	0			
ELEKTRA	hakutermit kuten yllä	0			

Taulukko 2

Tietokanta	Hakutermit	Tulos	Rajaukset / Haun laajennukset	Tiivistelmän perusteella valittu	Kokotekstin perusteella valittu
ERIC	Study of literature and second language teaching	1600 338 161 8 19	Basic search Advanced search Rajaus: and elementary school Rajaus: linked full text Rajaus: last three years Uusi haku: samat lausekkeet Rajaus: last five years	 Kolme ensimmäistä katsottu Ei sopivia	

Taulukko 3

Tietokanta	Hakutermit	Tulos	Rajaukset / Haun laajennukset	Tiivistelmän perusteella valittu	Kokotekstin perusteella valittu
JSTOR	Study of literature and second language teaching	1500 9 24	Rajaus: last five years american and british studies kun poistan	Matematiikkaan viittaavia hakutuloksia	

Blandin ja Lütgen teos *Children's Literature in Second Language Education* tuli esille usemmissa haussa, joten valitsin sen tutkimukseeni.

Taulukko 4

Tietokanta	Hakutermit	Tulos	Rajaukset / Haun laajennukset	Tiivistelmän perusteella valittu	Kokotekstin perusteella valittu
DART Europe	Study of literature and second language teaching	35 10 1	Last five years e-brary e-books Ei rajausta elementary school Rajaus: elementary school e-brary e-books		Myös tämän haun kautta: Bland, Janice, and Lütge, Christiane, toim. (2013) <i>Children's Literature in Second Language Education</i>

Taulukko 5

Tietokanta	Hakutermit	Tulos	Rajaukset / Haun laajennukset	Tiivistelmän perusteella valittu	Kokotekstin perusteella valittu
Pro Quest	Study of literature and second language teaching	144 36	Rajaus: last five years	Kävin läpi abstractit Tallensin neljä, joista valitsin: 1. Szabo, S., Morrison, T., Boggs, M. Martin, M. La Verne, R. & Frias, L.(toim.) (2010). Building literacy communities 2. Reyes-Torres, A. (2011). A Pedagogical Approach to Detective Fiction. 3. Sunjoo Shawn, K. (2013) The impact of transactional strategies instruction on the reading comprehension of a diverse group of second	