

S2-OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ LUKEMISEN YMMÄRTÄMISEN STRATEGIOISTA JA NIIDEN OPETTAMISESTA

Kandidaatintutkielma

Iida Koistinen

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos,

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Iida Koistinen	
Työn nimi S2-opettajien käsityksiä lukemisen ymmärtämisen strategioista ja niiden opettamisesta	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Kandidaatin tutkielma
Aika Kevät 2023	Sivumäärä 22 sivua + liitteet
Tiivistelmä <p>Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastellaan S2-opettajien käsityksiä lukemisen ymmärtämisen strategioista ja niiden opettamisesta. Luetun ymmärtämisellä on merkittävä rooli kielenoppijan minäpystyvyyteen ja osallisuuteen ja lopulta integroitumiseen suomalaiseen yhteiskuntaan. S2-opettajan tehtävä on antaa välineitä luetun ymmärtämiseen, ja lukustrategiat ovat tässä keskeisessä roolissa. Näitä toiminta- ja ajattelumalleja tulee hyödyntää ennen lukemista, lukemisen aikana ja lukemisen jälkeen. Lisäksi niiden opetus pitäisi sisällyttää jatkuvasti opetukseen, jotta ne muodostuisivat automaattisiksi oppijalle.</p> <p>Tutkimukseen on haastateltu viittä S2-opettajaa, jotka opettavat tai ovat opettaneet B1–C1-tason opiskelijoita. Teorettinen viitekehys rakentuu lukemisen ymmärtämisen strategioista muodostetun mallin ympärille. Strategiat toimivat myös teemahaastattelun teemoina. Aineistosta analysoidaan teorialähtöisellä sisällönanalyysillä S2-opettajien käsityksiä lukemisen ymmärtämisen strategioista ja kartoitetaan heidän hyödyntämiään strategioita. Lisäksi selvitetään, miten strategiat välittyvät opetukseen ja S2-oppijoille.</p> <p>Tutkimuksen mukaan S2-opettajat ajattelevat lukustrategioiden olevan pääsääntöisesti hyödyllisiä apuvälineitä lukemisen ymmärtämiseen. Strategia-nimitystä käytetään, mutta yhtä lailla puhutaan tekniikoista ja työkaluista. Määritellyistä strategioista S2-opettajat hyödyntävät usein selventämistä ja johtopäätösten tekemistä. Sen sijaan S2-opettajat eivät hyödynnä lainkaan ennakointia, eikä tekstin tarkoituksenmukaisuutta arvioida lukemisen jälkeen. Selventämisen yhteydessä korostuvat S2-opettajien vaihtelevat suhtautumiset verkkosanakirjoihin ja kääntäjiin. Lisäksi he painottavat vuorovaikutuksen ja keskustelun merkitystä lukemisen ymmärtämisessä. Strategioiden välittäminen opetukseen ja oppijoille vaihtelee paljon. Osa S2-opettajista painottaa strategioiden merkitystä, osalla ne jäävät vähemmälle ajan puutteen ja opiskelijoiden korkean kielitaidon tason vuoksi.</p> <p>Lukemisen ymmärtämisen strategioiden painottaminen aineenopettajan opinnoissa ja jatkokoulutuksessa lienee tarpeellista, sillä osa S2-opettajista joko ei tiedä niistä tai kokee ne liian abstrakteiksi asioiksi opettaa. Lisäksi niiden opettaminen saattaa jäädä irralliseksi muusta opetuksesta tai niiden merkitystä B–C-tasoilla ei tunnisteta. Toisaalta strategiat koetaan hyödyllisiksi apukeinoiksi, joten tietoisuuden lisääminen olisi paikallaan.</p>	

Asiasanat

käsitykset, luetun ymmärtäminen, lukemisen ymmärtämisen strategiat, suomi toisena
kielenä

Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto

Muita tietoja

TAULUKOT

TAULUKKO 1. TEORIAN PERUSTEELLA MUODOSTETUT STRATEGIAT 11

TAULUKKO 2. S2-OPETTAJIEN HYÖDYNTÄMIÄ STRATEGIOITA ENNEN LUKEMISTA JA LUKEMISEN AIKANA 15

TAULUKKO 3. S2-OPETTAJIEN HYÖDYNTÄMIÄ STRATEGIOITA LUKEMISEN JÄLKEEN JA MUITA YLEISIÄ LUKUSTRATEGIOITA 16

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	LUKEMISEN YMMÄRTÄMISEN STRATEGIAT	9
3	S2-OPETTAJIEN TEEMAHAASTATTELUT	11
3.1	Aineisto ja teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	11
3.2	Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä	12
4	LUKEMISEN YMMÄRTÄMISEEN LIITTYVIÄ KÄSITYKSIÄ	13
4.1	S2-opettajien käsityksiä lukemisen ymmärtämisen prosessista	13
4.2	S2-opettajien käsityksiä lukemisen ymmärtämisen strategioista	15
4.2.1	Strategian monet nimitykset	15
4.2.2	S2-opettajien hyödyntämät strategiat	16
4.3	S2-opettajien käsityksiä lukemisen ymmärtämisen strategioiden opettamisesta	19
5	POHDINTA	20
	LÄHTEET	23
	LIITE	25

1 JOHDANTO

Tarkastelen kandidaatintutkielmassani S2-opettajien käsityksiä lukemisen ymmärtämisen strategioista. Tarkoitan *lukemisen ymmärtämisen strategioilla* jäsentyneitä toiminta- ja ajattelumalleja, joiden avulla oppija jäsentee, valikoi ja yhdistelee lukemaansa. Lukemiseen liittyvät strategiat voi jaotella erikseen esimerkiksi ymmärtämis-, muistamis- ja tiivistämisstrategioiksi (Leino, Lerkkanen & Nissinen 2021: 20–22). Koska ymmärtäminen vaikuttaa jokaisen osa-alueen taustalla, käytän tässä tutkielmassa ymmärtämisstrategioista myös yleisnimitystä *lukustrategiat*. *Lukemisen ymmärtäminen* on monitasoinen prosessi, johon liittyy lukutaito, kielellinen taito ja tieto, taustatieto, päättelykyky, toiminnanohjaus ja muistiprosessit (Aro & Torppa 2020: 19). Lisäksi ymmärtäminen edellyttää sanaston ja lauserakenteiden hallintaa, tekstilajitietoisuutta, tietoa tekstin aiheesta sekä tietoa tehokkaista lukustrategioista (ks. esim. Aro & Torppa 2020; Lee & Spratley 2010: 3; Palincsar & Brown 1986: 772). Onkin erityisen oleellista tunnistaa lukemisen ymmärtämisen taidon takana vaikuttava tieto, sillä näin voidaan edistää lukemisen ymmärtämisen opetusta ja ohjausta (Aro & Torppa 2020: 19). Tietoa voi puolestaan saada kartoittamalla opettajien käsityksiä strategioiden ymmärtämisestä ja käyttämisestä.

Lukemisen ymmärtäminen nähdään erilaisissa teoriamalleissa yleisesti *prosessina*. Malleja on useita, ja niiden tunteminen on oleellista ohjausta ja tukea suunnitellessa ja antaessa. Lukemisen ymmärtämisen prosessi vaatii *prosessointitaitoa*. (Aro & Torppa 2020: 19.) Lukemisen prosessointitaidot on tapana jaotella ylempään ja alempaan tasoon. Eri teorioissa on erilaisia painotuseroja, mutta käytännössä ne yhdistyvät aina jollain tavalla toisiinsa. Pääsääntöisesti alemmalla tasolla keskitytään lukemisen sujuvuuteen sekä teknisiin tietoihin ja taitoihin, kun taas ylempällä tasolla *metakognitiiviseen prosessointiin*, kuten laajempien merkitysten ymmärtämiseen, tarkkaavuuteen, päättelyyn ja toiminnanohjaukseen. (Nieminen, Huhta, Ulankonoja & Alderson 2011: 105–108; Aro & Torppa 2020: 21.) Lukemisen ymmärtämisen strategiat ovat samat molemmilla prosessointitasoilla, mutta tasolla on merkitystä niiden opettamiseen: edistyneelle lukijalle on oleellista painottaa strategioiden metakognitiivista puolta, kun taas heikommalle lukijalle painotus on pikemminkin teknisissä taidoissa, kuten sanastossa ja rakenteissa (Aro & Torppa 2020: 25). Tässä tutkimuksessa painopiste on ylempään tason prosessoijissa.

Lukemisen ymmärtämisen strategiat ovat opettajan tiedostamia apuvälineitä, joita hänen tulisi välittää oppijoille tietoisesti. Tällöin oppijat pystyisivät kehittämään itseään ja säätelemään oppimistaan. (Leino ym. 2021: 39–40.) Opettajalla tulisi siis olla riittävä tietämys strategioista, jotta hän pystyy välittämään niitä eteenpäin. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) on toteuttanut selvityksen S2-opetuksen nykytilasta ja kehittämistarpeista. Selvityksessä käyvät ilmi S2-opettajien eri kelpoisuustasot ja siten myös selvä tarve yhteneväiselle S2-opettajien koulutukselle (OKM 2022: 216, 217). Samaisessa selvityksessä painotetaan *kielitetietoista pedagogiikkaa*: kaikkien opettajien tulisi saada tarvittavat valmiudet kielitetoiseen opettamiseen jo koulutusvaiheessa. Tällä hetkellä S2-opetuksessa riittävää valmiutta ei aina saada. (OKM 2022: 6, 7.) Kielitetoisuutta peräänkuulutetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) ja vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksessa

(2017). Vapaan sivistystyön OPS-suosituksessa painotetaan myös lukutaidon harjoittelun tekniikoiden ja tekstin ymmärtämisen strategioiden harjoittelua (VSLOPS 2017), joten niiden tulisi suositusten mukaan olla osa S2-opettajien opetuskäytänteitä. Lisähaasteensa S2-opetukseen tekevät oppijoiden erilaiset koulutus- ja kulttuuritaustat. Tämä tulisi huomioida myös lukemisen ymmärtämisen strategioita opettaessa.

Euroopan pakolaiskriisin ja Ukrainan sodan myötä S2-opetuksen tarve on lisääntynyt. Suomi toisena kielenä -koulutuksen eroavaisuus äidinkielisten koulutuksesta on huomioitava myös lukemisen ymmärtämisen strategioita opettaessa: S2-oppijoiden tarkoitus on saavuttaa riittävä suomen kielen taito pärjätäkseen yhteiskunnassamme. Riittävän kielitaidon saavuttaakseen S2-oppija tarvitsee lukemisen ymmärtämisen osalta tukea reseptiivisen kielitaidon kehittämiseen, joka toimii puolestaan produktiivisen kielitaidon pohjana (Aalto, Mustonen & Tukia 416). Yhteiskuntaan integroitumista helpottaa myös oppijan *osallisuus* eli mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa aktiivisena kansalaisena (TTP. s. v. *osallisuus*). Opetuksen rooli osallisuuden vahvistajana on selkeä: tekstitaitojen ja kielenkäyttötapojen opetus vahvistaa erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppijoiden osallisuutta (Sulkunen & Kauppinen 2018: 155). Lukemisen ymmärtämisen strategioiden opettamisella eli konkreettisella lukemisen ohjauksella voi vahvistaa myös oppijan *minäpystyvyyttä* (Sulkunen & Kauppinen 2018: 160–161). Minäpystyvyydellä tarkoitetaan oppijan itseluottamusta ja uskoa omaan kykyihinsä kehittyä lukijana ja oppijana. Vahva minäpystyvyys vahvistaa oppijan omaa käsitystään osaamisestaan ja samalla lisää motivaatiota lukemisen harjoitteluun. (Sulkunen & Kauppinen 2018: 161.)

Lukemiseen liittyvä aihe on ajankohtainen laajemminkin, sillä tuoreimmat PISA-tutkimuksen lukutulokset antavat huolestuttavaa kuvaa aikamme opiskelijoiden lukutaidosta sekä kriittisestä lukutaidosta: vaikka erinomaisen lukutaidon tasolle sijoittuneiden määrä on säilynyt ennallaan, heikkojen lukijoiden osuus on lisääntynyt. Kun vuonna 2009 heikkoja lukijoita oli 8,1 %, vuonna 2018 heitä oli 13,5 % kaikista oppilaista. (OECD 2019.) Opiskelijoiden väliset erot lukutaidossa ovat siis kasvaneet. Leino ym. (2021: 37) ovat huomanneet saman ymmärtämisstrategioiden tunnistamisen osalta: osa opiskelijoista tunnistaa strategioita paremmin kuin toiset (ks. myös Leino ym. 2019).

Koska lukemisen ymmärtämisen strategiat ovat yhteydessä lukutaitoon ja sen kautta monen muuhun elämän osa-alueeseen, on perusteltua tarkastella S2-opettajien käsityksiä nimenomaan lukemisen ymmärtämisen strategioista. Itse lukemisen ymmärtämisen strategioita on tutkittu paljonkin ja strategioiden opettamisen tueksi on tehty kirjoja ja oppaita (Aro & Torppa 2020; Lee & Spratley 2010: 15) sekä erilaisia hankkeita, kuten Niilo Mäki Instituutin Lukimatanhanke. Kuitenkin lukemisen ymmärtämistä ja sen avuksi kehitettyjä strategioita on tutkittu enemmän opiskelijoiden kuin opettajien näkökulmasta (ks. esim. Nieminen ym. 2011), eikä strategioiden opettamisesta ja käytöstä ole tietoa (Leino ym. 2021: 39). Kansainvälistä tutkimusta opettajien käsityksistä lukemisen ymmärtämisen strategioista on tehty enenevässä määrin (ks. esim. Sampson ym. 2013; Jakobson ym. 2022), ja Suomessa tutkimusta on tehty lähinnä äidinkielisten opettajien osalta (ks. Meriläinen 2022). Suomi toisena kielenä -opetuksen ja -opettajien osalta tutkimusta ei ole tehty lainkaan. Tässä tutkimuksessa pyrin täyttämään tätä tutkimusaukkoa.

Lukemisen ymmärtämisen prosessin ja sen helpottamiseksi kehitettyjen strategioiden perusteella laatimani tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä S2-opettajilla on lukemisen ymmärtämisen prosessista?
2. Millaisia käsityksiä S2-opettajilla on lukemisen ymmärtämisen strategioista?
3. Millaisia käsityksiä S2-opettajilla on lukemisen ymmärtämisen strategioiden opettamisesta?

2 LUKEMISEN YMMÄRTÄMISEN STRATEGIAT

Esittelen seuraavaksi painotuksia, jotka tukevat tutkimukseni teoriapohjaa sekä lukemisen ymmärtämisen ja siihen kehiteltyjen strategioiden että S2-opetuksen näkökulmasta. Teorioita hyödyntäessä on kuitenkin huomioitava, että lähes kaikki empiiriseen tutkimukseen tukeutuvat teorit perustuvat äidinkielen lukemisen analyysiin, sillä toisen kielen osalta tutkimusta lukemisesta on paljon vähemmän. Tällöin tietenkään ei ole sen pohjalta muodostettu teorioitakaan. (Ks. esim. Nieminen ym. 2011: 106.)

Lukemisen ymmärtämisen prosessia helpottamaan on kehitelty erilaisia strategioita, jotka pätevät sekä ylempään että alemman tason prosessointitaitoihin (Aro & Torppa 2020; Lee & Spratley 2010: 15). Yleisesti strategiat on jaoteltu kolmeen vaiheeseen: ennen lukemiseen ryhtymistä, lukemisen aikana ja lukemisen lopussa hyödynnettäviin strategioihin. (mm. OPH; Aro ja Torppa 2020: 25.) Ennen lukemista lukija silmäilee tekstiä, asettaa tavoitteita lukemiselleen sekä pohtii tekstilajia ja tekstityyppiä. Lukemisen aikana hän ennakoi, muodostaa pääajatuksia, tekee johtopäätöksiä, seuraa ymmärtämistään sekä havainnoi tekstin merkityksiä, kielellisiä keinoja ja tekstin eri osia. Lukemisen jälkeen hän puolestaan tiivistää, tekee johtopäätöksiä ja arvioi lukemistaan sekä tekstin tarkoituksenmukaisuutta.

Strategioiden määrittelyyn on kehitelty muitakin malleja. Ensimmäisiä strategioiden opetukseen liittyviä menetelmiä oli vastavuoroinen opetus (Palincsar & Brown 1986: 772), jossa opiskelijat tutkiskelevat tekstejä neljällä eri tavalla: ennakointi (*prediction*), omien kysymysten muodostaminen (*question generating*), yhteenveto (*summarizing*), selventäminen (*clarifying*). Ennakoinnissa opiskelijat pohtivat taustatiedon perusteella, mitä tietävät aiheesta ja mitä teksti voisi pitää sisällään. Tämä edistää sekä tekstin ymmärtämistä että seurantaa. Opiskelijat voivat myös muodostaa tekstistä omia kysymyksiä, jolloin he perehtyvät tarkemmin lukemiseen ja tekstiin. Tekstin sisällön kokoaminen yhteen auttaa opiskelijoita yhdistämään tekstin eri osioita toisiinsa. Selventämisessä opiskelijoita kehoitetaan selvittämään epäselvät ja haastavat termit ja tekstikohdat etsimällä tai kysymällä. (Palincsar & Brown 1986: 772.) Näiden neljän strategian lisäksi ja niiden ympärille on luotu useita muitakin strategioita (ks. esim. Aro & Torppa 2020; Takala 2006), kuten ääneenajattelu, visualisointi ja silmäily. Olen koonnut taulukkoon 1. yleisimmät lukemisen ymmärtämisen strategiat. Taulukon avulla voi hahmottaa paremmin tutkimuskysymyksiä ja analyysilukujen rakennetta.

TAULUKKO 1 Teorian perusteella muodostetut lukemisen ymmärtämisen strategiat

<p>Ennen lukemista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tavoitteiden asettaminen • Silmäily • Aikaisempien tietojen aktivointi • Tekstiin tutustuminen kokonaisuutena • Päätelmät tekstilajista ja -tyypistä
<p>Lukemisen aikana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tekstin pääajatuksen tunnistaminen • Tulevan tekstin ennakointi • Oman ymmärtämisen seuraaminen • Johtopäätöksien tekeminen lukemastaan • Merkitysten, rakenteen ja niiden yhteyden havainnointi
<p>Lukemisen jälkeen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiivistäminen • Johtopäätösten tekeminen • Oman ymmärtämisen arviointi • Tekstin tarkoituksenmukaisuuden arviointi
<p>Lisäksi Vastavuoroinen opetus (Palincrad & Brown 1986) ja muita lukemisen ymmärtämisen strategioita (esim. Aro & Torppa 2020; Takala 2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ennakointi • Omien kysymysten muodostaminen • Yhteenvedo • Selventäminen • Ääneenajattelu • Visualisointi

Seuraavaksi luvussa 3. *S2-opettajien teemahaastattelut* paneudutaan aineistoon ja aineistonkeruuseen sekä analyysimenetelmään. Luvussa 4. *Lukemisen ymmärtämiseen liittyviä käsitteitä* puolestaan analysoidaan aineiston perusteella vastauksia tutkimuskysymyksiin. Viimeiseksi luvussa 5. *Päätäntö* pohditaan aineistosta nousevia huomioita aikaisempaan tutkimukseen tukeutuen. Samalla pohditaan mahdollisia jatkotutkimuskysymyksiä.

3 S2-OPETTAJIEN TEEMAHAASTATTELUT

3.1 Aineisto ja teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksessani selvitän, vastaavatko opettajien käsitykset lukemisen ymmärtämisen strategioista yleisiä strategiamalleja, välittyvätkö ne opetukseen ja jos välittyvät, kuinka. Aineistonkeruunäytteenä käytän haastattelua ja analyysinä apuna laadullista sisällönanalyysiä. Haastattelu aineistonkeruunäytteenä on oivallinen menetelmä nimenomaan käsityksiä tarkastellessa – tällöin pyritään saamaan selville jossain toisaalla jo tapahtuneita asioita (Kurki & Mustanoja 2020: 283). Tutkimuksessani aineistonkeruu on toteutettu *teemahaastatteluna* eli puolistrukturoituna haastatteluna, jossa kysymykset valmistellaan etukäteen valittujen teemojen pohjalta, mutta jossa haastateltava myös pystyy vaikuttamaan haastattelun kulkuun omien huomioidensa ja kysymyksiensä avulla (Kurki & Mustanoja 2020: 276). Tässä tutkimuksessa teemat rakentuivat teoriataustan perusteella muodostetuista lukemisen ymmärtämisen strategioista (ks. taulukko 1).

Haastattelin tutkimukseeni viittä S2-opettajaa, jotka opettavat tai ovat opettaneet B1–C1-tason opiskelijoita. Kielitaitotaso määräytyy eurooppalaisen viitekehyksen (CEFR) mukaan. Haastateltavat opettavat pääosin aikuisia kielenoppijoita vapaan sivistystyön piirissä, TUVA-koulutuksissa (tutkintoon valmentava koulutus), aikuiskoulutuskeskuksissa tai ammattikouluissa eri puolilla Suomea. Käytän tässä tutkielmassa heistä pseudonyymejä anonymiteetin varmistamiseksi. **Anna** on opettanut suomea toisena kielenä 26 vuotta, **Maija** 15 vuotta, **Ulla** 13 vuotta ja **Riitta** ja **Jaana** yhdeksän vuotta. Kaikilla muilla paitsi Maijalla on suoritettuna suomi toisena kielenä -aineopinnot. Maijalla on vieraan kielen opettajan pätevyys.

Haastateltavat saivat etukäteen tietää osallistuvansa lukutaitotutkimukseen. Haastattelut toteutettiin joko kasvotusten haastateltavan työpaikalla, yliopiston tiloissa tai Zoom-yhteydellä kamerat päällä keväällä 2023, ja ne äänitettiin. Nauhoitettua aineistoa kertyi 198 minuuttia ja litteraattia 98 sivua. Litteraatti on pelkästään sanatarkka, sillä kyseessä on sisällönanalyysi, ei keskusteluanalyysi. Litteraatissa haastattelijaa olen merkinnyt H:lla, haastateltavaa pseudonyymillä (**Anna**). Litteroijan kommentit olen merkinnyt hakasulkeilla ((kommentti)) ja tauot kahdella pisteellä (..). Jos sitaattien välissä on pois jätettyä puhuntaa, olen merkinnyt sen kahdella tavuviivalla (- -).

Haastattelun runko on liitteenä (ks. liite 1). Haastattelun aluksi johdattelin haastateltavaa lukemisen ymmärtämisen aiheeseen laajoilla kysymyksillä (kysymykset 1, 2). Kysymykset 3–6 perustuvat teoriataustan perusteella muodostamiini teemoihin, lukemisen ymmärtämisen strategioihin, joita hyödynnetään ennen lukemista, lukemisen aikana ja lukemisen jälkeen (ks. 2. *Lukemisen ymmärtämisen strategiat*). Kysymyksellä 7 pyrin selvittämään S2-opettajien käsityksiä strategiäkäsitteestä, minkä jälkeen kerroin itse teoriataustan pohjalta muodostamani määrittelyn strategioista. Määrittelyn jälkeen S2-opettajat saivat uudelleen muodostaa käsityksensä strategioista. Tällä pyrin selvittämään, onko tietämys strategioista tiedostamatonta vai tiedostettua. Lopuksi pyrin saamaan vastauksia kolmanteen tutkimuskysymykseen: lukemisen ymmärtämisen strategioiden opettamiseen.

3.2 Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jota voi pitää sekä teoreettisena viitekehyksenä että yksittäisenä metodina (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91). Omassa kandidaatintutkielmassani hyödynnän menetelmää nimenomaan yksittäisenä metodina. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jolla pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiiviissä ja yleisessä muodossa. Analyysimenetelmää on kuitenkin kritisoitu keskeneräisyydestä, sillä johdopäätösten tekeminen aineistosta on haastavaa ja itse aineisto esitellään helposti tuloksina. Tuomi ja Sarajärvi (2009) kuitenkin perustelevat sisällönanalyysin olevan validi menetelmä, sillä sen tarkoitus on etsiä tekstin merkityksiä, ei sitä, miten niitä tuotetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 103–104.)

Sisällönanalyysin aluksi aineistosta poimitaan tutkimuskysymysten perusteella muodostetut kiinnostavimmat asiat. Pääkohdat kerätään yhteen ja muu aineisto jätetään pois tutkimuksesta. Tämän jälkeen aineisto luokitellaan, tyypitellään tai teemoitellaan, minkä voi siis määrittellä analyysiksi. Lopuksi analyysin perusteella kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91–93.)

Hyödynnän sisällönanalyysissä teorialähtöistä lähestymistapaa, eli yhdistän aikaisempaa teoriaa ja käsitelmalleja, jotta voin muodostaa omalle tutkimukselleni teoreettisen pohjan. Analyysi perustuu tutkimukseni teoriataustaan eli yleisiin lukemisen ymmärtämisen strategioihin, joita esittelin luvussa 2. Teoriatausta ja tutkimuskysymykset. Luku 4 *Lukemisen ymmärtämiseen liittyviä käsityksiä* eli analyysiluku rakentuu tutkimuskysymysten perusteella kolmeen osaluueeseen. Ensiksi luvussa 4.1 pureudutaan *S2-opettajien käsityksiin lukemisen ymmärtämisen prosessista*, toiseksi luvussa 4.2 *heidän käsityksiinsä strategioista* ja lopuksi luvussa 4.3 *strategioiden opettamisesta*. Analyysin toinen osio 4.2. *S2-opettajien käsityksiä lukemisen ymmärtämisen strategioista* perustuu taulukon 1. strategiaaottelulle.

4 LUKEMISEN YMMÄRTÄMISEEN LIITTYVIÄ KÄSITYKSIÄ

4.1 S2-opettajien käsityksiä lukemisen ymmärtämisen prosessista

Tutkimukseni kohderyhmä on opettajat, jotka opettavat tai ovat opettaneet B1–C1-tason opiskelijoita eli oppijoita, jotka ovat pääsääntöisesti ylemmällä prosessointitasolla. Kuten todettua, ylemmän tason prosessointitaitoihin kuuluvat laajempien merkityksien ymmärtäminen, tarkkaavuus, päättely ja toiminnanohjaus eli metakognitiivinen prosessointi (Nieminen ym. 2011: 105–108; Aro & Torppa 2020: 21).

Vain yksi opettaja, Ulla, painottaa ylemmän tason prosessointitaitoja eli laajempaa merkitysten ymmärtämistä, ajattelua (1) ja oman ymmärtämisen arviointia – niitä korkeamman prosessointitason alueita, joihin niiden tuleekin liittyä (Leino ym. 2021: 17–19). Riitta painottaa myös ylemmän tason prosessointitaitoja, mutta määrittelee ne lähinnä ”teknisiksi”, ei metatason prosesseiksi (2).

1.

Ulla: Sitten kun mietitään C-tason lukijoita ja sitten C-tason hommaa, niin (..) niin jotenkin niinku ehkä tosiaan tää puoli, että (..) että ymmärrä ensin ja yrität sen jälkeen produktiivisesti käyttää itse, mutta että ymmärtäminen niinku eka ja sitten vasta tuotto niin kun vaikka oma (..) omaan kirjoitukseen.

2.

Riitta: Sitten kun tää on jaettu tämmösiin kappaleisiin tää teksti niin siellä niinku periaatteessa (..) jos se on asiateksti, niin siellä on yksi asia siellä yhdessä kappaleessa ja sitten vaihtuu. Siellä kappaleessa puhutaan sitten jostain seuraavasta. Että lähinnä sen (..) sen (..) tyyppistä. Nyt kun ollaan tämmöisellä tasolla niin niin tota se valmistelu on ehkä tämmöistä vähän teknistä, että saa sitten jossakin alemmilla tasoilla toisen tyyppistä.

Jaana puolestaan toteaa strategioiden olevan erityisen hyödyllisiä alemmilla tasoilla (3).

3.

Jaana: Mä sanoisin että että tota. Selkeistä strategioista on erityisesti hyötyä silloin (..) jos (..) jos tota. Ollaan niin kun tekemisissä laajempien tekstien kanssa, jotka saattaa niin kun ehkä tuntua jotenkin. Ehkä hieman. Mitähän sanaa tässä nyt käyttäisi? Haastavilta. No tarkoitan siis sitä, että (..) että ehkä ehkä mä itse ajattelen vähän niin, että A-tasolla.

Opettajan rooli lukemisen ymmärtämisen prosessissa on merkittävä: ymmärtämisprosessin vaiheistaminen ja ohjaus olisi oleellista nimenomaan harjoitteluvaiheessa (Aalto, Mustonen & Tuki 2009: 416). Haastateltujen S2-opettajien käsitykset lukemisen ymmärtämisen prosessista ovat pääsääntöisesti hyvin samankaltaisia. Yleisesti prosessit nähdään vaihtelevina ja laajoina kokonaisuuksina, jotka eivät koostu pelkästä lukemisesta. Neljä viidestä opettajasta yhdistää lukemisen ymmärtämisen jollain tavalla puhumiseen tai kirjoittamiseen, kuten esimerkiksi 4 ja 5 ilmenee.

4.

Jaana: Niin joo, mä en näköjään pysty oikein kauhean hyvin erottamaan välttämättä lukemiseen ja kirjoittamiseen, ne on toisiinsa sidoksissa olevia prosesseja.

5.

Ulla: Että sitä ((lukemisen opettamista)) kannattaa opettaa myös siinä tosiaan että (..) että niin kun liittää puhumiseen.

Laajuuden lisäksi useat S2-opettajat painottavat lukemisen ymmärtämisessä tärkeimpänä asiana kokonaisuuksien ymmärtämisen. Tärkeintä ei ole jokaisen sanan tai merkityksen ymmärtäminen, vaan kokonaisuuden hahmottaminen (6).

6.

Anna: No se riippuu tekstistä ja varmaan ihmisestäkin. Mutta mä en usko, että niinku ymmärtäminen tarkoittaa sitä, että sä sun täytyy tai edes aina voit ymmärtää joka ikisen sanan ja niinku 100 % tekstistä että se on aika mahdotonta, siihen menee hirveän kauan aikaa eikä se onnistu sittenkään. Siihen riittää vähän vähempi. (- -) Eli että saa sieltä tarvitsemansa informaation ja osaa toimia mahdollisten ohjeiden mukaan, mutta kaikkea ei tarvi ymmärtää.

Opettajien asenteet prosessin arviointia kohtaan sen sijaan ovat vaihtelevia. Kaksi haastateltavista ajattelee arvioinnin hyödyntävän omaa työskentelyä sekä tukevan ymmärtämistä esimerkiksi tietylle taitotasolle sopivien tekstivalintojen kautta (7). Kahden mielestä prosessin aikana arviointia ei välttämättä tarvitse tehdä, mikä johtui joko ajan, priorisoinnin tai arviointivälineiden puutteesta (8 ja 9). Annan näkemys lopputuloksen arviointiin viittaa summatiiviseen arviointiin, joka mittaa ja kontrolloi jo opittua (Vesänen & Huhtala 2018).

7.

Ulla: niinku ja sitten opettajan itsekin pitää myös niinku miettiä, että mikä on järkevä teksti että että joskus myös on niinkun (..) on kantapäitä kolisteltu, että ollaan menty aivan väärällä tekstillä niin kun vaikka ryhmään. Että on ollut liian vaikea että että esimerkiksi. (..) Että että kyllä niinku (..) Aika niinku semmoista kriittistä arviointia pitäisi suorittaa siinä aika lailla, että niinku mitä ollaan lukemassa.

8.

Maija: En ei mulla ole aikaa alkaa arvioimaan luetun ymmärtämisen prosessia. Se (..) se on niin hektistä se meidän homma tuolla kentällä (..) että ei ei ole (..) ei ole mahdollisuutta.

9.

Anna: Jos puhutaan siis luetun ymmärtämisestä, mutta lukemista, sitä prosessia niin sitä en ((arviointi)). Ei ei ole semmoisia arviointivälineitä tälle, mutta lopputulosta arvioidaan sitten.

4.2 S2-opettajien käsityksiä lukemisen ymmärtämisen strategioista

4.2.1 Strategian monet nimitykset

Haastatellut S2-opettajat käyttävät strategioista useita eri nimityksiä. Jaana puhuu oma-aloitteisesti lukemisen strategioista ennen kuin haastattelija itse mainitsi strategioita. Anna puolestaan käyttää nimitystä *tekniikat* (11) ja Maija nimitystä *työkalut* (12).

11.

Anna: Ihmiset on hyvin erilaisia, että yksi A-nelonen on jollekin aivan liikaa (..) myös suomenkielisille S1-opiskelijoille. Ja mä uskon, että se on asia, jota kannattaa niinku lähestyä silleen, että sanotaan niitä nyt strategioiksi tai tekniikoiksi tai ope määrää miten luetaan. Ihan ihan sama se mulle on mikä nimitys on, mutta se että annan niinku semmoiset raamit, miten nyt lähdetään tätä lähestymään.

Strategioiden tulisi olla oppijaa, ei opettajaa varten (Leino ym. 2021: 40). *Tekniikka*-käsitteen lisäksi Anna luokittelee käsitteen strategia samankaltaiseksi kuin ”ope määrää miten luetaan”.

12.

Maija: No onhan (..) onhan niistä ((lukemisen ymmärtämisen strategioista)) varmasti hyötyä, koska moni huokaa vaan kun saa tekstin eteensä että niin kun saisi heille niitä työkaluja että mitenkä tekstejä kannattaisi (..) kannattaisi käsitellä että ei ne mitään niinku kuolettavan ikäviä välttämättä ole.

Maijan näkemys strategioiden hyödyllisyydestä (12) on mielenkiintoinen, sillä aikaisemmin, haastattelijan esitellessä taulukon 1. strategioita, hän toteaa lukemisen ymmärtämisen strategioiden olevan ”hirveän korkealentoisia” (13).

13.

Maija: Mutta noi ((lukemisen ymmärtämisen strategiat)) kuulostaa jotenkin niin hirveän korkealentoisilta, että ei meillä arkipäivän elämässä noin korkealentoisesti kyllä se homma (..) homma pyöri. Valitan. Todellisuus on vähän erilaista.

Kysyttäessä opiskelijoiden käyttämistä strategioista Maija olettaa, etteivät opiskelijat edes tiedä strategioista (14). Toisaalla hän perustelee suhtautumistaan strategioihin tekstilajeilla ja huomion kohdistumisella ymmärtämiseen (15). Todellisuudessa erilaisia strategiamalleja on kehitelty nimenomaan ymmärtämisen tueksi (Aro & Torppa 2020; Lee & Spratley 2010: 15).

14.

Maija: En ole huomannu. En ole huomannut. Ei he tiedä näistä strategioista suurin osa.

15.

Maija: Kyllähän me tekstejä käsitellään, koska eihän niinku kieltä voi opettaa pelkkinä sanoina vaan kyllähän sitä niinku sitä materiaalia on, mutta se on sitten eri asia, että kuinka paljon siitä jää opiskelijoiden mieleen nimenomaan aktiiviseen käyttöön. (- -) Mut että katso ne sitten taas

työvoimakoulutuksessa niin ne ne tekstit voi olla just jotain mitä hänen nyt voisi olla. No jos ollaan ravintola-catering-alalla, niin ne on ruokareseptejä tai siivoustyöohjeita, työjärjestys. Ne on tällaisia tekstejä tai jos ollaan kone- ja metallialalla niin jotain koneen (..) koneen työsuojeluohjeita. (..) Kyllä tai tällaisia, että ei siinä niinku sitten tekstistrategioita mietitä hirveästi, mä en ainakaan mieti vaan enemmän sitä, että ne asiat niinku ymmärretään että ne menisi perille ja jakeluun.

Pääsääntöisesti haastatellut S2-opettajat mieltävät lukemisen ymmärtämisen strategiat kuitenkin hyödyllisiksi apukeinoiksi ja tavoiksi ymmärtää luettua ja tekstiä. Ne yhdistetään yleisiin opiskelustrategioihin ja koetaan tarpeelliseksi palauttaa omaankin mieleen (16).

16.

Ulla: Ehkä mun mielestä tällainen strategiat on sellaisia, että mitä aina pitäisi muistutella jotain tällamösiä mieleen, koska sitten taas siinä niin kun konkreet (..) ehkä niinku (..) Ehkä konkreettisesti työssä, sitten kun olet siinä työ (..) niinku teet sitä opetustyötä, niin niinku se teoria pakkaa aina unohtumaan. Strategiat on niin kun toimivia tapoja ymmärtää luettua ja niin kun saada selvää tekstistä.

4.2.2 S2-opettajien hyödyntämät strategiat

S2-opettajat hyödyntävät strategioita opetuksessa hyvin vaihtelevasti. Taulukoista 2 ja 3 selviää S2-opettajien hyödyntämien strategioiden hajonta. Tässä tutkielmassa painopiste on strategioissa, joita on hyödynnetty erityisen paljon ja vastaavasti erityisen vähän. Taulukoista nähdään, että S2-opettajat hyödyntävät strategioita erityisesti ennen ja jälkeen lukemisen. Lukemisen aikana strategioita hyödynnetään sen sijaan vähemmän.

TAULUKKO 2 S2-opettajien hyödyntämiä strategioita ennen lukemista ja lukemisen aikana.

Ennen lukemista	S2-opettajien lukumäärä	Lukemisen aikana	S2-opettajien lukumäärä
Tavoitteiden asettaminen	3	Tekstin pääajatuksen tunnistaminen	1
Silmäily	4	Tulevan tekstin ennakointi	0
Aikaisempien tietojen aktivointi	3	Oman ymmärtämisen seuraaminen	1
Teksti kokonaisuutena	4	Johtopäätöksien tekeminen lukemastaan	4
Päätelmät tekstilajista ja -tyypistä	3	Merkitysten, rakenteen ja niiden yhteyden havainnointi	4

TAULUKKO 3 S2-opettajien hyödyntämiä strategioita lukemisen jälkeen ja muita yleisiä strategioita.

Lukemisen jälkeen	S2-opettajien lukumäärä	Lisäksi	S2-opettajien lukumäärä
Tiivistäminen	3	Ennakointi	0
Johtopäätösten tekeminen	5	Omien kysymysten muodostaminen	3
Oman ymmärtämisen arviointi	4	Yhteenvedo	5
Tekstin tarkoituksenmukaisuuden arviointi	0	Selventäminen	5
		Ääneenajattelu	2
		Visualisointi	2

Kaikki viisi S2-opettajaa hyödyntävät selkeästi vain kolmea samaa strategiaa: selventämistä ja johtopäätösten tekemistä, jonka voi sisällön puolesta rinnastaa Palincradin ja Brownin (1986) yhteenvedoon. Johtopäätösten tekeminen ilmenee erityisesti valmiisiin kysymyksiin vastaamisena yksin, pareittain tai ryhmässä.

Yleisin selventämisen muoto on sanastojen ja sanalistojen hyödyntäminen – jokainen opettaja mainitsee sanaston hallinnan osana lukemisen ymmärtämistä. Osa S2-opettajista tekee sanalistoja itse tai hyödyntää valmiita sanalistoja. Kaksi S2-opettajaa mainitsee sanalistojen teettämisen opiskelijoilla; Jaana esimerkiksi hyödyntää aikaisempien opiskelijoiden tekemiä sanastoja. Anna teettää edelleen toisinaan sanakokeita, viitaten itseensä termillä *pilkunviilaaja* (17), joka kielitoimiston sanakirjan mukaan tarkoittaa ”tekstin tm. yksityiskohtiin takertuvaa henkilöä, hiustenhaljoojaa” (KS s. v. *pilkunviilaaja*). Aineistossa korostuu S2-opettajien vaihteleva suhtautuminen nettisanakirjoihin. Anna antaa oppijoiden käyttää sanakirjoja lähdekriittisesti, Riitta suhtautuu varauksella, mutta toteaa niiden olevan toimiva apuväline. Ulla puolestaan on kieltänyt kännykän kokonaan.

17.

Anna: Sana (...) sanastotyöskentelyyn me ihan tietoisesti täällä TUVA:lla. Niin me tehdään sanastotyötä. Me opiskellaan sanoja ja jos mä oon oikein pilkunviilaajatuulella niin minä saatan pitää jopa sanakokeen.

Muita usein hyödynnettyjä strategioita ovat esimerkiksi ennen lukemista toteutettu silmäily, jota hyödyntää neljä viidestä S2-opettajasta (19) sekä tekstin tarkastelu kokonaisuutena (niin ikään neljä viidestä).

19.

Riitta: Mutta mä yleensä jatkan sitä sitten täällä, että aina kun esimerkiksi kun tulee se kurssi niin ensimmäinen oma teksti, että mitä siitä kannattaa katsoa ensiksi, että kun se on se tietoteksti, uutinen se tekstilaji että mikä siinä on. Se otsikko ja kuva ja kuvateksti ja ne otsikon ingressit ja muut.

Poikkeuksen tekee Maija, joka toteaa, ettei oikeastaan hyödynnä silmäilyä opiskelijoiden kanssa (20).

20.

Maija: No joo silmäily (..) joo en (..) en ehkä kauheasti sitä silmäilyä oo nyt viime aikoina, jossain testissä oon siihen törmännyt viimeksi jossain suomen testissä.

Tekstin kokonaisuuden tarkastelu on niin ikään laajasti käytössä (21, 22). Aineistossa esiintyy useaan otteeseen audiovisuaalinen tutustuminen tekstiin äänitteiden, videoiden, ääneen lukemisen ja opettajan ääneen mallintamisen avulla (22).

21.

Jaana: opiskelijat joko ovat etukäteen saaneet itsenäisesti tutustua johonkin tekstiin.

22.

Anna: Me kuunnellaan äänite ja he katsoo tekstiä ja me kuunnellaan. Jos ei ole äänitettä niin sitten, mä aika usein luen sen ensimmäisen kerran itse.

Lukemisen aikana tai jälkeen S2-opettajien teettämiä tehtäviä luetusta ovat mm. tiivistys tai referaatti, miellekartta, oppimispäiväkirja, avainsanojen etsiminen ja valmiisiin kysymyksiin vastaaminen. Kolme opettajaa antaa oppilaiden itse muodostaa kysymyksiä tekstistä. Omaa ymmärtämistään seurataan alleviivauksin ja merkitsemällä vieraita sanoja. Merkityksiä ja rakenteita tarkastellaan erityisesti pilkkomalla tekstiä sekä keskustelemalla. Jokainen S2-opettaja painottaa keskustelua ja vuorovaikutusta tärkeänä osana luetun ymmärtämistä, vaikka sitä ei olekaan kirjattuna selkeästi yhdeksi lukemisen ymmärtämisen strategiaksi.

Tekstin tarkoituksenmukaisuuden arviointi puuttuu kokonaan lukemisen jälkeen hyödynnettynä strategiana. Tosin ennen lukemista arvioitiin tekstin tarkoitusta (23). Ennakointi puolestaan puuttuu täysin S2-opettajien käyttämistä strategioista. Ennakointi tarkoittaa sen pohdintaa, mitä lukijat tietävät aiheesta ja mitä tuleva teksti voisi pitää sisällään (Palincsar ja Brown 1986: 772). Riitta totesi ennakoinnin jäävän pois opiskelijoiden edistyneisyydestä ja tekstilajien yksipuolisuudesta johtuen (24).

23.

Jaana: Se ymmärretään yhdessä, että mitä on tarkoitus tehdä, miten sen kanssa toimitaan, mitä siinä niinku haetaan (..) ja tavoitellaan.

24.

Riitta: Joo se ennakointi olisi varmaan (..) Ja vielä silleen tärkeämpi, jos olisi monenlaisia tekstejä, niin ennakoida, että mikä teksti nyt on. (- -) Meillä ei ole kaunokirjallisuutta eikä ole mitään tekstareita eikä erityyppisiä tekstilajeja, se painottuu tähän tähän kirjoitettuun asiategstiin. (..) Se se tavallaan semmoinen ennakointi puoli siinä ehkä ehkä jää niin kun pois. Sitä sisältöä tietysti voi ennakoida jollain tavalla aktivoimalla vaikka sen aiheen sanastoa, mutta nääkin on ehkä enemmän sellaisia strategioita mitä mä käytän jollakin vähän alemman vaikka B1-tason kursseilla.

4.3 S2-opettajien käsityksiä lukemisen ymmärtämisen strategioiden opettamisesta

Opettajan tehtävä lukemisen ymmärtämisen strategioiden opettamisessa on ennen kaikkea kertoa strategioista mallintaen ja selventäen, milloin ja miten strategioita kannattaa hyödyntää. Samaten on oleellista ohjata harjoittelua kysymyksillä ja vihjeillä ja antaa palautetta oppimisesta. Lähtökohta opettamisessa on kuitenkin, että oppija lopulta käyttää strategioita itsenäisesti. (Leino ym. 2021: 39, 40.) Strategioiden kuuluisi olla opettajan tiedostamia apukeinoja, joita hän välittää opiskelijoille jatkuvasti opetuksen ohessa (OPH; Leino ym. 2021: 40). Jopa kolme viidestä S2-opettajasta kokee strategioiden opettamisen B–C-tasolla jäävän vähemmälle tai ainakin irrallisiksi kikoiksi. Tosin syyt ovat hyvin erilaisia: Ulla ajattelee strategioiden opettamisen jäävän helposti vain suomen opettajan harteille (25), Riitta kokee ylemmän tason opiskelijoiden tiedostavan jo strategiat (26) ja Maija toteaa, etteivät opetushallituksen linjaukset koske heitä valmentavassa koulutuksessa, sillä he ovat työ- ja elinkeinoministeriön alaisuudessa (27).

25.

Riitta: kun puhutaan aikuisista koulutetuista ihmisistä niin se ((lukemisen ymmärtämisen strategioiden opiskelu)) on ikään kuin jo (..) jo tapahtunut, ennen kuin ne mun kurssille tulee.

26.

Ulla: Kyllä mä niinku näkisin, että että ne saattaa jäädä irrallisiksi kikoiksi. Koska tota ehkä niinku pitäisi, jos miettii peruskoulumaailma ja lukion maailma on ehkä tämmöistä niinku ihan koulu (..) koulumaailmaa niin sitten ne helposti jätetään että tää on tämmöinen äidinkielenopettaja-juttu (..) ja suomenkielen opettaja juttu. Mut kun se niinku pitäisi sitten että niinku että sitten tätä samaa pitäisi tankata sitten niinku nimenomaan niissä (..) niissä niinku lukuaineissa.

27.

Maija: Ei ne ei ne toteudu ollenkaan, koska mä vähän välitän opetushallituksen strategioista, koska ne ei niinku mitenkään ohjaa mun työtä valmentavassa koulutuksessa. Eli se on niin erityyppistä (..) se se suomen kielen opetus siinä meillä. Että eihän toi niinku tää opetushallituksen jutut, niin ei ne (..) me ollaan työ- ja elinkeinoministeriön alaisuudessa on nää suomen kurssit. Ne ei ole ollenkaan ton tota opetushallituksen säätelyn alaisia, että jos se aikuisten perusopetus olisi.

Suomi toisena kielenä -opetuksessa oppija-aines on hyvin moninainen: opiskelijat tulevat erilaisista kulttuureista, koulutustaustoista ja elämäntilanteista. Riitta (28) nostaa esille eri kulttuurien erilaiset tekstikäsitteet: suomalainen ihanne tekstistä voi olla erilainen kuin esimerkiksi ranskalainen. Voi olla, että korkeakoulutettukin S2-opiskelija painottaa oman kulttuurin tekstikäsitteistä tukevia strategioita.

28.

Riitta: Mä myös jonkun verran ikään kuin puhun siitä, että mikä on niinku tän suomalainen käsitys siitä, että millainen on hyvä testi, että se ei ole ollenkaan välttämättä samanlainen kuin vaikka ranskalainen.

5 POHDINTA

Lähes kaikilla tutkimuksessa haastatelluilla S2-opettajilla oli yhteneväiset käsitykset lukemisen ymmärtämisen prosessiluonteisuudesta ja sen yhteydestä puhumiseen ja kirjoittamiseen. Haastatellut S2-opettajat ajattelivat lukemisen ymmärtämisen strategioiden opettamisen ja hallitsemisen yleisesti hyödyllisiksi tavoiksi ymmärtää luettua. Heillä oli kuitenkin erilaisia näkemyksiä niiden merkittävyydestä oppijan prosessointitason mukaan. Osa painotti lukemisen ymmärtämisen strategioiden merkitystä alemmalla prosessointitasolla, osa ylemmällä. Muun muassa Leino ym. (2021: 38) toteavat tutkimuksessaan lukustrategioiden opettamisen tukevan erityisesti heikkoja lukijoita. Kuitenkin myös edistynyt lukija, eli ylemmän tason prosessoija, tarvitsee lukustrategioita saavuttaakseen paremman lopputuloksen (Jakobson ym. 2022). Tällöin ”tekniset taidot” (3) eivät ole vain teknisiä, vaan niiden taustalla vaikuttaa laajempi metakognitiivinen ajattelu, kuten itsesäätely ja ajattelun ja toiminnan tiedostaminen (Leino ym. 2021: 17). Myös opettajan on kyettävä metakognitiiviseen ajatteluun. Aiempi tutkimus osoittaa, että jos opettaja ei tiedosta itse kognitiivista ja metakognitiivista prosessia, hän ei pysty todennäköisesti seuraamaan opiskelijan kehitystä riittävästi eikä muuttamaan omia opetuskäytänteitään (Jakobson ym. 2022).

Osa S2-opettajista uskoi opiskelijoiden tietävän strategioista, osa ei. Tätä selittänevät eritasoiset opiskelijat tai opettajan oma heikko tietämys aiheesta. Opettajan tulisi siis arvioida omaa osaamistaan ja muuttaa tarvittaessa omia käytänteitään, jotta oppija pystyy samaan. Oman itsensä arvioinnin lisäksi oppijan arviointi on osa lukemisen ymmärtämisen prosessia, joskin sitä on tutkittu vähemmän kuin lopputulosta (Takala 2019). Suomessa pyritään siirtymään enenevässä määrin formatiiviseen arviointiin, jossa arvioidaan lopputuloksen lisäksi koko prosessia (Vesänen & Huhtala 2018). Osa tämän tutkimuksen S2-opettajista toteuttaa kuitenkin edelleen perinteistä summatiivista arviointia. Tämä noudattelee myös aikaisempia tutkimustuloksia (ks. Vesänen & Huhtala 2018; Parpala & Lindholm-Yläne 2007).

S2-opettajien käyttämät moninaiset nimitykset strategioista kertonevat siitä, että opettajat osittain ovat selvillä siitä, mitä strategia tarkoittaa, mutta itse nimitys *strategia* on epäselvä tai liian ”korkealentoinen”. Toisaalta Annan luonnehdinta ”ope määrää mitä luetaan” viittaa ajatukseen, että strategiat ovat opettajaa varten tai yksiselitteisiä, vain tässä hetkessä hyödynnettäviä tekniikoita. Korkealentoisuus voi puolestaan viitata siihen, ettei *strategia*-termi ole tuttu tai strategioiden hyödyntämistä on vaikea tunnistaa omassa opetuksessa. Epäselvä käsitys strategioista vastaa aiemman tutkimuksen tuloksia erityis- ja luokanopettajien heikosta strategiatietämyksestä (Jakobson ym. 2022). Tosin tässä tutkimuksessa tulos ei ole niin ilmeinen, sillä S2-opettajat selvästi hyödyntävät erilaisia strategioita (taulukot 2 ja 3) ja pääsääntöisesti pystyvät määrittelemään *strategia*-termin. Jatkossa voisi selvittää, onko taustakoulutuksella merkitystä strategioiden tiedostamiseen ja vaikuttaako koulutustausta opettajan minäpystyvyyteen lukemisen ymmärtämisen strategioiden opettamisessa.

Tulokset osoittavat, että S2-opettajat hyödyntävät vaihtelevasti strategioita. Selventämistä ja johtopäätösten tekemistä toteutettiin usein, mutta ennakoitua ja tekstin tarkoituksenmukaisuuden arviointia ei hyödynnetä lainkaan. Ennakointi on aiemman tutkimuksen perusteella koettu toimivaksi käytänteeksi (Takala 2019), joten sen vähäinen hyödyntäminen on yllättävää. Tekstin tarkoituksenmukaisuuden arviointi puolestaan liittyy oppijan omiin

arviointitaitoihin ja kriittiseen lukutaitoon, jota S2-opettajat sivusivat – ei kuitenkaan tarkoituksenmukaisuuden arvioinnin yhteydessä vaan käsiteltäessä sanastoa. Opettajat perustelivat itse strategioiden hyödyntämättömyyttä resurssien ja ajan puutteella, mutta sitä selittänee myös tietämättömyys ja aiheen vähäinen käsittely koulutuksissa. Vain yksi opettaja muisti opiskelleensa erikseen luetun ymmärtämisen strategioita jatkokoulutuksessa. Tämä tulisi huomioida sekä suomi toisena kielenä -koulutuksessa että jatkokoulutuksissa. Pääsääntöisesti opettajat kannattivat Jaanan sanoin ”lukustrategioiden uudet tuulet” -tyyppistä koulutusta.

Sanastojen ja verkossa olevien kääntäjien runsas huomiointi osoittaa S2-opettajien niille antaman painoarvon. Opettajat tiedostavat opiskelijoiden käyttävän kääntäjiä ymmärtämisen tukena, joskin heidän suhtautumisensa niiden käyttöön vaihtelee. Muun muassa Kakko (2022: 42) on huomannut opiskelijoiden runsaan kääntäjien käytön tutkimuksessaan (ks. myös Ibräeva 2021). Osa S2-opettajista painotti kääntäjien kanssa toimimisessa kriittistä lukutaitoa, jonka perään Kakkokin (2022: 43) kuuluttaa. Jokainen S2-opettaja painotti myös keskustelun ja vuorovaikutuksen merkitystä lukemisen ymmärtämisessä. Tätä ei itsessään ole kirjattu lukemisen ymmärtämisen strategioihin, vaikka sitä usein sivutaankin aiheen yhteydessä (ks. esim. Takala 2019). Jatkotutkimuksena voisi selvittää laajemmalla otannalla vuorovaikutuksen merkitystä lukemisen ymmärtämisessä ja harkita mahdollisuutta, että se määriteltäisiin yhdeksi luetun ymmärtämisen strategiaksi.

Tutkimukseen haastatellut S2-opettajat valikoituivat mukaan nimenomaan siksi, että he opettavat tai ovat opettaneet B1–C1-tason opiskelijoita. Taustaoletus oli, että he käsittelevät pidempiä tekstejä, jolloin lukemisen ymmärtämisen strategioiden merkitys kasvaa. Kuitenkin aineistosta ilmenee, että tämän tason oppijat ovat usein korkeakoulutettuja, ja tällöin opettajat eivät koe strategioiden opettamista niin tarkoituksenmukaiseksi. Jatkossa tutkimuksen voisi kohdentaa A-tason S2-opiskelijoihin tai niihin B–C-tason S2-opiskelijoihin, joilla ei ole korkeakoulutusta. Yhtäältä voisi myös pohtia sitä, takaako korkeakoulutusta riittävää tietämystä lukustrategioista. Aineistosta nimittäin nousi myös näkemys suomalaisen kulttuurin tekstikäsitteistä, joka voi poiketa S2-opiskelijoiden jo opitusta tekstikäsitteistä. Tekstikäsitteiden heijastuu myös lukemisen ymmärtämisen strategioiden opettamiseen – on mahdollista, että korkeakoulutettukin S2-opiskelija painottaa oman kulttuurin tekstikäsitteistä tukevia strategioita suomen kielen opinnoissa.

Viiden haastattelun aineisto ei riitä yleistettävyyteen, mutta tämän tutkimuksen tarkoitus olikin laadullisen tutkimuksen tapaan painottaa laatua, ei määrää (Tuomi & Sarajarvi 2009: 150). Aineistoa kertyi runsaasti, jopa siinä määrin, että rajausta oli haasteellista kandidaatin tutkielmaa ajatellen. Teemahaastattelu toimi hyvin käsitysten kartoittamiseen, joskin haasteena oli haastattelukysymysten ja -tilanteen neutraalius. On mahdollista, että osa haastateltavista turhautui haastattelukysymyksiin tai koki ne liian vaikeina, mikä saattoi vaikuttaa haastattelun ilmapiiriin ja lopputulokseen. Voi olla, että todellisuudessa S2-opettajat hyödyntävät enemmänkin strategioita. Lisäksi opettajien persoonat vaikuttivat haastatteluun: osa vastasi kattavasti kaikkiin kysymyksiin, osa ei ymmärtänyt, mitä haastattelijana hain kysymyksillä. Olisin voinut avata kysymyksiä selvemmin, jolloin haastateltavalle ei olisi tullut tunnetta, ettei hän tiedä aiheesta mitään. Haasteita tuotti myös opettajien erilaiset opetusryhmät ja opetussuunnitelmat: perusopetuksen opetussuunnitelma ei vastaa vapaan sivistystyön opetussuunnitelmaa, eivätkä opetushallituksen linjaukset kuulu työ- ja elinkeinoministeriön alaisille tahoille. Olisin voinut tarkastella ennen haastatteluita oleellisia opetussuunnitelmia ja muokata haastattelua

yksilöllisemmäksi. Toisaalta tämä ei välttämättä ole oleellisin seikka luetun ymmärtämisen strategioita tarkasteltaessa.

LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Viritäjä*, 113 (3). s. 401–423. <https://journal.fi/viritaja/article/view/4204>
- Aro, Tuija & Torppa, Minna 2020: Luetun ymmärtäminen ja strategiat. – Seija Tuovila, Leila Kairaluoma, Virva Majonen (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*. s. 19–31. Rovaniemi: Lapin yliopisto. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64401/LuKi_opas_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y 8.11.2022.
- Ibriaeva, Margarita 2021: *Kielivalinnat ja opetusteknologia suomi vieraana kielenä -opetuksessa venäläisessä yliopistossa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- Jakobson, Kristi, Piret Soodla, Mikko Aro 2022: General and special education teachers' knowledge about reading comprehension processes and instructional practices. *Reading and writing*, 35 (9), 2229–2256. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10280-8> 8.11.2022.
- Kakko, Miina 2022: ”Minä haluan lukee, koska teksti on helppoo ja ymmärtää” – Aikuisten S2-oppijoiden kokemuksista selkokielisen kaunokirjallisuuden lukemisesta. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisu 35. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy 2023. – <https://www.kielitoimistonanakirja.fi/#/pilkunviilaaja?searchMode=all> 22.3.2023
- Kurki, Tommi & Mustanoja, Liisa 2020: Haastattelu aineistonkeruun metodina sosiolingvistiikassa. – Luodonpää-Manni, M., Hamunen, M., Konstenius R., Miestamo M., Nikanne U., Sinnemäki K. (toim.), *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*. Finnish Literature Society, 2020. s. 274–312. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1qp9hgb> 23.11.2022.
- Lee, Carol D., Spratley Anika 2010: *Reading in the Disciplines: The Challenges of Adolescent Literacy*. Final Report from Carnegie Corporation of New York's Council on Advancing Adolescent Literacy. Carnegie Corporation of New York.
- Leino, Kaisa, Ahonen, Arto K., Heinonen Ninja, Hiltunen, Jenna, Lintuvuori, Meri, Lähteinen, Suvi, Lämsä Joni, Nissinen, Kari, Nissinen, Virva, Puhakka, Eija, Pulkkinen, Jonna, Rautopuro, Juhani, Sirén, Marjo, Vainikainen, Mari-Pauliina, Vettenranta, Jouni 2019: *Suomi parhaiden joukossa. PISA18 ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu, 2019: 40. <https://okm.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-680-5> 16.11.2022.
- Leino, Kaisa, Lerkkanen, Marja-Kristiina, & Nissinen, Kari 2021: Lukustrategioiden tunnistaminen lukutaidon vahvistajana. – Leino, K., Rautopuro, J. & Kulju P. (toim.), *Lukutaito – tie tulevaisuuteen: PISA 2018 Suomen pääraportti*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 2021: 82 s. 15–43. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-16-2> 20.3.2023.
- Meriläinen, Roosa 2022: *Opettajien tieto luetun ymmärtämisen opetusstrategioista ja sen yhteys strategioiden tunnistamiseen*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Nieminen, Lea, Ari Huhta, Riikka Ullakonoja & Charles Alderson 2011: Toisella ja vieraalla kielellä lukemisen diagnosointi – DIALUKI-hankkeen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. *AFinLA-teema* 2011 (3) s. 102–115.
- OECD 2019: *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> 15.11.2022.
- OKM = Opetus ja kulttuuriministeriö. *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi*. Owl Group 2022. https://owlgroupp.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf 16.11.2022
- OPH = Opetushallitus. *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2). Ymmärtämistaidot ja niiden kehittäminen*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus-s2> 22.3.2023.
- Palincsar, Annemarie Sullivan & Brown, Ann L. 1986: Interactive teaching to promote independent learning from text. – *The reading teacher* 39 (8) s. 771–777.
- Parpala, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari 2007: University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. – *Studies in Educational Evaluation*, 33 (3–4), s. 355–370.
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Sampson, Mary Beth, Linek, Wayne M., Raine I. Laverne & Szabo, Susan 2013: The influence of prior knowledge, university coursework, and field experience on primary preservice teachers' use of reading comprehension strategies in a year-long, field-based teacher education program. *Literacy Research and Instruction*, 52 (4), 281–311. <https://doi.org/10.1080/19388071.2013.808296>
- Sulkunen, Sari & Kauppinen, Merja 2018: ”Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan” – Poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. – A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.), *Poikatutkimus*. Tampere: Vastapaino.

- Takala, Marjatta 2006: Luetun ymmärtämisen kehittäminen strategiaopetuksella. – Takala M. (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 149–166.
- Takala, Marjatta 2019: Luetun ymmärtäminen ja sen tukeminen strategiaopetuksella. – Takala M. & Kairaluoma L. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukeen*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- TTP = Tieteen kansallinen termipankki. Kasvatustieteet: osallisuus. – <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:osallisuus> 9.5.2023.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vesanen, Marjo & Huhtala, Anne 2018. Arviointi muutoksessa myös kieltenopetuksessa? Opettajien ja opettajaksi opiskelevien käsityksiä arvioinnista. – *Journal of University Pedagogy* 25 (1) s. 5–19. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2018/11/30/arviointi-muutoksessa-myos-kieltenopetuksessa-opettajien-ja-opettajaksi-opiskelevien-kasityksia-arvioinnista/>
- VSLOPS = *Vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksen opetussuunnitelmasuositus 2017*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vapaan_sivistystyon_lukutaitokoulutuksen_opetussuunnitelmasuositus_2017.pdf

LIITE

Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelurunko

1. Millä tavalla opetat luetun ymmärtämistä?
 1. Minkälaisia materiaaleja
 2. Minkälaisia tekstejä
2. Mitä sinun mielestäsi tarkoittaa se, että ymmärtää luettua?
 1. Milloin voi sanoa, että ymmärtää lukemaansa?
3. Miten **valmistat** opiskelijoita lukemisprosessiin?
4. Miten luetun ymmärtämistä tuetaan **lukemisen aikana**?
5. Kuinka **arvioit** luetun ymmärtämisen prosessia?
6. Millä tavalla **annat palautetta** luetun ymmärtämisestä lukemisen jälkeen?
7. Mitä sinun näkemyksesi mukaan luetun ymmärtämisen **strategiat** tarkoittavat?

Opetushallituksen sivuilla sanotaan lukustrategioista seuraavaa: Lukustrategioilla tarkoitetaan toimintamalleja, jotka auttavat lukijaa ymmärtämään, muistamaan ja käsittelemään tekstiä. Lukustrategiat jaetaan usein ennen lukemista, lukemisen aikana ja lukemisen jälkeen toteutettaviin tekniikoihin. **Ennen lukemista** lukija asettaa tavoitteita lukemiselleen, silmäilee tekstiä ja aktivoi aiempia tietojaan aiheesta. Hän myös tutustuu tekstiin kokonaisuutena ja tekee päätelmiä tekstilajista (esim. mistä osista teksti rakentuu ja onko teksti selostava, arvioiva vai esimerkiksi kuvaava). **Lukemisen aikana** hän taas tunnistaa tekstin pääajatuksia, ennakoii tulevaa tekstiä, seuraa omaa ymmärtämistään ja tekee johtopäätöksiä lukemastaan. Hän havainnoi sitä, miten merkitykset tekstissä muodostuvat, millaisia kielellisiä keinoja niissä käytetään, mitä tekstin eri osilla tehdään ja miten tekstin eri osat liittyvät toisiinsa. **Lukemisen jälkeen** hän tiivistää lukemansa, tekee johtopäätöksiä ja arvioi ymmärtämistään. Hän myös arvioi tekstiä siitä näkökulmasta, miten hyvin tekstissä onnistutaan tekemään sitä, mitä on tarkoitus.

Ensimmäisiä strategioiden opetukseen liittyviä menetelmiä oli *vastavuoroinen opetus* (Palincsar & Brown 1986: 772), jossa opiskelijat tutkiskelevat tekstejä neljällä eri tavalla: ennakointi (*prediction*), omien kysymysten muodostaminen (*question generating*), yhteenveto (*summarizing*), selventäminen (*clarifying*). Ennustamisessa opiskelijat pohtivat taustatiedon perusteella, mitä tietävät aiheesta ja mitä teksti voisi pitää sisällään. Tämä edistää sekä tekstin ymmärtämistä että seurantaa. Opiskelijat voivat myös muodostaa tekstistä omia kysymyksiä, jolloin he perehtyvät tarkemmin lukemiseen ja tekstiin. Tekstin sisällön kokoaminen yhteen auttaa opiskelijoita yhdistämään teksti eri osioita toisiinsa. Selventämisessä opiskelijoita kehoitetaan selvittämään epäselvät ja haastavat termit ja tekstikohdat etsimällä tai kysymällä. (Palincsar & Brown 1986: 772.) Näiden neljän strategian lisäksi ja ympärille on luotu useita muitakin strategioita (ks. esim. Aro & Torppa 2020; Takala 2006), kuten ääneenajattelu, visualisointi ja silmäily.

8. Mitä hyötyä selkeistä strategioista on luetun ymmärtämisessä?

9. Toteuttavatko opiskelijat selkeästi jotain tiettyä strategiaa?

Opetushallituksen sivuilla sanotaan ymmärtämistaitojen yhteydessä seuraavaa:

Lukustrategioiden käytön opettamisen ei ole hyvä olla irrallinen jossakin vaiheessa kouluvuotta toteutettava opiskelujakso, vaan oppilaita kannattaa ohjata käyttämään lukustrategioita aina, kun työskennellään tekstien kanssa. Tavoitteena on, että tehokkaat lukemisen toimintamallit eivät jää erillisiksi kikoiksi, vaan automatisoituvat niin, että oppilas osaa käyttää niitä itsenäisesti aina tarvittaessa kulloiseenkin tekstiin tai lukemiseen tavoitteeseen sopivalla tavalla.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus-s2>

10. Kuinka hyvin opetushallituksen periaatteet mielestäsi toteutuvat opettaessasi luetun ymmärtämistä?

11. Oletko saanut koulutusta luetun ymmärtämisen strategioiden opettamiseen?

12. Minkälaista tukea toivoisit luetun ymmärtämisen opettamiseen?

13. Onko sinulla itsellä jotain ajatuksia mitä haluaisit sanoa lukemisen ymmärtämiseen ja lukustrategioihin tai niiden opettamiseen liittyvää?