Tampereen yliopisto

Hannamari Rekonen

OPETTAJIEN NÄKEMYKSET LUKUTAIDON OPETTAMISESTA ALKUOPETUKSEN SUOMEA TOISENA KIELENÄÄN KÄYTTÄVILLE OPPILAILLE

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta

valinnaisten opintojen tutkielma

Maaliskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Hannamari Rekonen: Opettajien näkemykset lukutaidon opettamisesta alkuopetuksen suomea toisena kielenään käyttäville oppilaille
valinnaisten opintojen tutkielma
Tampereen yliopisto
Kielten tutkinto-ohjelma, suomen kielen opintosuunta
Maaliskuu 2022

Tämän tutkielman aiheena on lukutaidon opettaminen suomea toisena kielenään käyttäville oppilaille alkuopetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista lukutaidon opettaminen alkuopetuksen S2-oppilaille on opettajien kokemusten ja käsitysten perusteella, millaisia opetusmenetelmiä opettajat kertovat hyödyntäneensä opettaessaan lukutaitoa alkuopetuksen S2-oppilaille, sekä millaisia haasteita opetuksessa opettajien kertoman mukaan saattaa ilmetä.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on käytetty tutkimustietoa lukutaidosta ja sen perustasta sekä kehittymisestä, lukemaan opettamisesta ja suomi toisena kielenä -opetuksesta. Tutkimusta peilataan myös opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2016). Kyseessä on pääasiassa laadullinen tutkimus, jonka analyysimenetelmiin sisältyy sovelletun keruumenetelmän vuoksi myös määrällisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin sähköisen kyselylomakkeen avulla lokakuussa 2021. Aineisto koostuu 39 opettajan vastauksista kyselylomakkeeseen. Lomakkeen avointen kysymysten vastaukset on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin avulla, ja suljettujen kysymysten tarkasteluun on aineiston analyysissa hyödynnetty määrällisiä analyysimenetelmiä.

Tutkimustulokset osoittavat, että alkuopetuksen S2-opetuksessa opettajalta vaaditaan hyvää oppilaantuntemusta: opettajan on kyselyyn vastanneiden mukaan huomioitava esimerkiksi oppilaiden kotikielen vaikutus oppimiseen, oppilaiden suomen kielen valmiuksien taso ja yksilölliset kielelliset valmiudet, oppilaiden aiempi kouluhistoria ja toiminnanohjauksen taidot sekä mahdolliset oppimisvaikeudet, joiden tunnistaminen on opettajien kertoman perusteella S2-oppilaiden kohdalla vaikeampaa verrattuna äidinkielenään suomea puhuvien oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Kyselyyn vastanneiden opettajien hyödyntämistä opetusmenetelmistä aineistossa korostuivat KÄTS-menetelmä, sekamenetelmät, kuvatuki, toiminnallinen opetus sekä sellaisten sanojen opettelu, joita oppilaat muutenkin tarvitsevat arjessaan. Aineistossa nousi esille monia aiemmissakin tutkimuksissa ja opetussuunnitelmassa mainittuja opetuksen keskeisiä periaatteita, kuten eriyttäminen sekä oppilaille merkitykselliset ja hyödylliset tekstilajit opetuksen perustana, autenttisten tekstien hyödyntäminen opetuksessa sekä kielitietoisuuden merkityksen huomioiminen opetuksessa. Opetukselliset haasteet alkuopetuksen S2-opetuksessa liittyvät aineiston perusteella muun muassa oppilaantuntemuksen tarpeen korostumiseen, opetusmateriaalien ja toimivien opetustilojen puutteeseen, vaikeuteen eriyttää opetusta isossa oppilasryhmässä sekä vuorovaikutus- ja yhteistyöhaasteisiin, joita ilmenee oppilaiden perheiden kanssa. S2-opetus on joidenkin kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä haastavampaa kuin S1-opetus, mutta osa opettajista on sitä mieltä, ettei opetuksen haastavuus riipu siitä, opettaako suomea äidinkielenään vai toisena kielenään puhuvia oppilaita.

Tutkimus tarjoaa ajankohtaista tutkimustietoa opettajien kokemuksista ja käsityksistä liittyen lukutaidon opettamiseen ja opetuksessa ilmeneviin haasteisiin alkuopetuksen S2-kontekstissa. Tulokset asettuvat vahvistamaan lukemaan opettamista ja S2-opetusta koskevaa aiempaa tutkimustietoa ja täydentämään lukutaidon ja suomi toisena kielenä -oppimäärän opetusta koskevaa keskustelua.

Avainsanat: lukutaito, lukemaan opettaminen, suomi toisena kielenä -oppiminen, S2-opetus, alkuopetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 1
1.1 Tutkimuksen taustaa 1
1.2 Tutkimustavoite ja tutkimuskysymykset 3
1.3 Tutkielman rakenne 4
2 AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT 5
2.1 Aineiston keruumenetelmä ja keruuprosessi 5
2.2 Tutkimusaineisto ja vastaajien profiili 6
2.3 Aineiston analyysimenetelmät ja analyysin kulku 10
3 LUKUTAIDON OPETTAMINEN S2-OPPILAILLE 15
3.1 Lukutaito 15
3.2 Lukutaidon perusta 18
3.3 Lukemaan opettaminen 21
3.3.1 Lähestymistapoja lukutaidon opettamiseen 21
3.3.2 Opetusmenetelmät 24
3.4 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä alkuopetuksessa 29
4 LUKUTAIDON OPETTAMINEN S2-OPPILAILLE OPETTAJIEN SILMIN 31
4.1 Opettajien hyödyntämät opetusmenetelmät 31
4.2 S2-opetus ja siihen liittyvät haasteet 39
5 POHDINTA 50
LÄHTEET 55
LIITTEET 59
5.1 Liite 1: Kyselylomakejulkaisun esittelyviesti 59
5.2 Liite 2: Saateteksti kyselylomakkeeseen 60
5.3 Liite 3: Kyselylomake 61

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

Suomella ei ole varaa lukutaidon heikkenemiseen, todetaan Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa 14.2.2022. Vaikka Suomi on pitkään kuulunut maihin, joissa suurin osa väestöstä osaa lukea ja kirjoittaa, uutiset suomalaisten lukutaidon heikkenemisestä ovat herättäneet huolta ja keskustelua (ks. esim. Helsingin sanomat 14.2.2022; Aamulehti 25.8.2019; Salomaa 8.2.2022; Sarkkinen 10.10.2017; Harju 10.10.2016). Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa (14.2.2022) viitataan tuoreisiin Lukuseula-tutkimuksen tuloksiin (ks. myös Ståhlberg, Hotulainen & Lehto 2.3.2021), jotka herättävät huolta erityisesti vieraskielisten lasten lukemaan oppimisesta – heistä tukea tarvitsee jopa 76 prosenttia. Lisäksi pääkirjoituksessa (Helsingin Sanomat 14.2.2022) nostetaan esiin vuoden 2018 Pisa-tutkimustulokset (ks. Schleicher 2019; Ahonen 2021), joiden mukaan Suomessa jopa 14 prosenttia nuorista lukee erittäin heikosti: heillä ei ole riittävää lukutaitoa koulutuksen, työn ja kansalaisuuden vaatimuksiin nähden (Ahonen 2021: 127). Yhä useammalla oppilaalla lukutaito jää PISA-asteikon heikoimmalle tasolle tai minimitason alapuolelle, ja osa suomalaisnuorista on edelleen lukutaidottomia huolimatta siitä, että suomalaisten nuorten lukutaito on kansainvälisesti tarkasteltuna korkeatasoista (Välijärvi & Linnakylä 2002: 34–35; Schleicher 2019: 6, 18; ks. myös Ahvenainen & Holopainen 2014: 51; Oma linja 2016; Lukukeskus ry 2016). Lukutaidoton aikuinenkaan ei nyky-Suomessa ole enää poikkeus, sillä erityisesti maahanmuuttajien joukossa on aikuisia, joiden lukutaitokoulutuksen tarve on noussut esille myös Suomessa (Valkendorff & Luukkainen 2019: 8). Valkendorffin ja Luukkaisen (2019: 8) mukaan maahanmuuton myötä *käsitys nyky-yhteiskunnan lukutaidon tasosta kaipaa päivitystä*.

Sukupuolesta riippumatta sellaisten oppilaiden, joilla on heikko lukutaito, määrä on keskimääräisesti lisääntynyt vuosien 2009 ja 2018 välillä kaikissa OECD-maissa (*Organization for Economic Co-operation and Development*) (Schleicher 2019: 18). Suomessa lukutaito on keskimääräisesti heikentynyt jo vuodesta 2006 alkaen (Ahonen 2021: 124). Suomen osalta huomionarvoista on myös se, että toisin kuin monissa muissa PISA-tutkimukseen osallistuneissa maissa, ero lukutaidon tasossa poikien ja tyttöjen välillä on Suomessa kasvanut (Ahonen 2021: 125–126; Jäkkö 2021: 4; Välijärvi 2016: 3). Ahosen (2021: 126) mukaan jopa 20 prosentilla pojista on heikko lukutaito. PISA-tulosten perusteella voidaan myös ennakoida, että lukutaidon riskiryhmään kuuluvien poikien osuus on voimakkaassa kasvussa (Välijärvi 2016: 3). Erityisesti poikien kohdalla

onkin vaarana, että heikko lukutaito rajoittaa heidän elämäänsä vaikeuttamalla esimerkiksi jatko-opinnoissa ja työelämässä menestymistä (Jäkkö 2021: 4). Tasa-arvon näkökulmasta keskeinen huomio on myös se, että maahanmuuttajat ovat kantaväestöä selvästi jäljessä lukutaidossa (Schleicher 2019: 18). Jopa yli puolet ensimmäisen polven maahanmuuttajista on lukutaidossa riskiryhmässä (Oma linja 2016). Lisäksi maahanmuuttajataustaiset oppilaat jäävät lukutaidossa kolme kertaa todennäköisemmin PISA-minimitason alapuolelle muihin oppilaisiin verrattuna (Schleicher 2019: 18). Tutkimuksissa on nostettu myös esille, että lukutaito periytyy nykyään yhä helpommin, ja että nuoret lukevat yhä vähemmän vapaa-ajallaan (Oma linja 2016; Schleicher 2019: 14).

Väestön lukutaidon heikkenemiseen viittaavat tutkimustulokset herättävät erityistä huolta sen vuoksi, että lukutaidon taso vaikuttaa monella tavalla yksilön elämään. Se on keskeinen tekijä esimerkiksi muiden oppiaineiden oppimisen taustalla (Oma linja 2016), minkä vuoksi voidaankin todeta, että *sujuva lukutaito on kaiken oppimisen perusta* (Helsingin Sanomat 14.2.2022). Hyvää luku- ja kielitaitoa pidetäänkin perusedellytyksenä sille, että pystyy olemaan osa kansalais- ja tietoyhteiskuntaa (Luukka ym. 2008: 17). Heikko lukutaito puolestaan ennustaa vahvasti jatko-opinnoista, työstä, kulttuuriharrastuksista ja aktiivisesta kansalaisuudesta syrjäytymistä (Välijärvi & Linnakylä 2002: 35; Linnakylä ym. 2000: 5–6; Lukukeskus ry 2016).

Nuorten lukutaidon vahvistamiseksi on kehitetty muun muassa Sanat haltuun -hanke, joka käynnistyi vuonna 2016 ammattikouluissa, ja joka on laajentunut esimerkiksi perusasteen erityisopetukseen (Lukukeskus ry 2016; Jäkkö 2021: 4–5). Hanke on osoittanut, kuinka haavoittuva koulutusjärjestelmämme, ja samalla koko yhteiskuntamme on, mikäli oppilaat eivät opi riittävää lukutaitoa peruskoulussa: työelämässä ei pärjää, jos ei osaa lukea riittävän monipuolisesti. (Hiidenmaa 2018: 159; Lukukeskus ry 2016; Jäkkö 2021: 4–5.) On siis selvää, että lukutaidon parantamiseksi on edelleen merkityksellistä tehdä työtä (ks. esim. Jäkkö 2021: 4). Nykykouluissa tähän voidaan pyrkiä esimerkiksi siten, että kaikki opettajat huomioivat tekstitaitojen merkityksen opetuksessaan. Lisäksi on edelleen tärkeää, että kouluilla on käytössään kirjasto sekä muita lukutaidon kehittämiseen kannustavia ympäristöjä. (Hiidenmaa 2018: 160.)

Nykyään lukutaidon moninaiset vaatimukset pitävät sisällään esimerkiksi vaikeiden sanojen ja monimutkaisten tekstien ymmärtämisen sekä kyvyn erottaa faktatiedon mielipiteestä (Schleicher 2019: 14; ks. myös Hiidenmaa 2018: 159). Lukutaidon vaatimukset monimutkaistuvat entisestään, kun huomioidaan nykyajassa ilmenevät haasteet lukutaidolle, esimerkiksi valemedia (Hiidenmaa 2018: 159). Kuten Hiidenmaa (2018: 160) on todennut, lukutaidosta puhuttaessa on muistettava korostaa kriittisyyttä, sillä tekstit voivat rakentaa eriarvoisuutta luomalla valta-asetelmia ja

painottamalla ideologisia valintoja. Lukutaito on siis sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta merkittävässä asemassa niin opiskelun, työn, kulttuurielämän, kansalaisena toimimisen kuin tasa-arvonkin kannalta. Schleicherin (OECD) (2019: 18) mukaan on erityisen tärkeää, että kouluissa tarjotaan tukea ja apua maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joihin hänen mukaansa lukeutuu ainakin 5 % oppilaista Suomessa.

1.2 Tutkimustavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien kokemuksia ja kokemusten kautta muodostuneita käsityksiä lukutaidon opettamisesta alkuopetuksen suomea toisena kielenään käyttäville oppilaille. Aiempia tutkimuksia lukutaidosta sekä lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta on tehty runsaasti (ks. esim. Raes 2015; Häikiö, Bertram & Hyönä 2015; Takala 2013; Valkendorff & Luukkainen 2019), ja myös nuorten ja aikuisten suomen kielen oppimista ja kielitaitoa sekä sen merkitystä työssä ja arjessa on tutkittu jonkin verran (ks. esim. Kastari 2020; Nikulin 2019; Lilja 2019; Jokela 2017; Valkendorff & Luukkainen 2019). Aallon, Mustosen ja Tukian (2009: 401) mukaan myös suomi toisena kielenä -oppimisesta alkaa olla jo tutkimusta, mutta sen osalta pedagogiikan tutkimusta ei Suomessa juurikaan ole. Alkuopetusikäisten suomea toisena kielenään puhuvien lasten lukutaidon opetuksesta tutkimustietoa on vielä verrattain vähän. Yleisemmin tarkasteltuna lukutaito aiheena vaikuttaa kuitenkin olevan monien tutkijoiden mielenkiinnon kohteena, sillä lukutaidosta tehdään nykyään huomattavasti enemmän tutkimusta kuin aiemmin:

> Tällä vuosituhannella on ilmestynyt jo liki kaksi miljoonaa tieteellistä julkaisua, joissa käsitellään lukutaidon eri puolia. Koko edeltävän vuosisadan aikana lukutaitojulkaisuja kertyi ”vain” vähän yli 600 000. (Hiidenmaa 2018: 159.)

Tutkimuksissa lukutaitoa on tarkasteltu sekä yksilön kognitiivisena kykynä että sosiaalisena taitona (Hiidenmaa 2018: 159). Lisäksi lukutaitotutkimuksissa on kiinnitetty huomiota muun muassa tekstien ymmärrettävyyteen ja luettavuuteen. Näkökulmien moninaisuudesta johtuen tarvitaan yhä enemmän yhteistyötä eri alojen välillä. Nykyaikaisissa tutkimuksissa tarkastellaan lukutaidon kasvavia vaatimuksia ja moninaisuutta länsimaisissa yhteiskunnissa: esimerkiksi monipuolistuvat lukutaitovaatimukset ovat nykyään keskeisiä tutkimuksellisia mielenkiinnon kohteita. Lukutaitoa ei nähdä ainoastaan yksilöiden asiana, vaan myös yhteiskunnallisena ilmiönä. (Hiidenmaa 2018: 159.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuksellinen mielenkiinto kohdistuu nimenomaan lukutaidon opettamiseen S2-opetuksen kontekstissa. Tutkimuksen keskiössä on sen selvittäminen, millaisten opetusmenetelmien avulla opettajat toteuttavat lukutaidon opetusta alkuopetuksen S2-oppilaille, ja millaisia opetuksellisia haasteita opettajat ovat kohdanneet työurallaan liittyen lukutaidon opetukseen alkuopetuksen S2-oppilaille. Tutkimukseni selvittää kyselytutkimuksen keinoin, millaisia asioita opettajat nostavat esille aiheeseen liittyen. Tutkimustavoitteiden pohjalta muodostetut tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista lukutaidon opettaminen suomea toisena kielenään käyttäville alkuopetuksen oppilaille on opettajien kokemusten ja käsitysten perusteella?
2. Millaisia opetusmenetelmiä opettajat kertovat hyödyntävänsä opettaessaan lukutaitoa suomea toisena kielenään käyttäville alkuopetuksen oppilaille?
3. Millaisia haasteita opettajat tuovat esiin liittyen lukutaidon opettamiseen suomea toisena kielenään käyttäville alkuopetuksen oppilaille?

1.3 Tutkielman rakenne

Seuraavassa esittelen tutkimusaineiston, menetelmät ja tutkimusprosessin (luku 2), minkä jälkeen ennen analyysiosaan (4) siirtymistä tarkastelen aiempaa tutkimustietoa lukutaidosta ja sen kehittymisen taustalla vaikuttavista tekijöistä sekä lukutaidon opettamisesta alkuopetuksen S2-oppilaille (luku 3). Lopuksi esittelen tämän tutkimuksen aineiston analyysin myötä muodostuneet tutkimustulokset ja johtopäätökset luvussa 5.

2 AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Aineiston keruumenetelmä ja keruuprosessi

Keräsin tutkimuksen aineiston sähköisen kyselylomakkeen avulla. Kysely on yksi käytetyimmistä aineistonkeruumenetelmistä etsittäessä kokemusperäistä, empiiristä tietoa (Alanen 2011: 146). Kyselyn avulla kerätään tietoa tutkimuskohteesta (Alanen 2011: 146). Tässä tapauksessa haluttiin siis tietoa opettajien kokemuksista sekä työkokemusten ja koulutuksen pohjalta muodostuneista käsityksistä liittyen lukutaidon opettamiseen alkuopetuksen S2-oppilaille.

Kyselylomake on tehokas aineistonkeruumenetelmä, joka säästää tutkijalta aikaa ja vaivaa (vrt. esim. haastattelujen tekeminen ja litterointi). Kyselyn avulla onkin mahdollista kerätä suhteellisen laaja aineisto tehokkaasti. (Alanen 2011: 160.) On kuitenkin huomioitava, että onnistuneen kyselyn laatimiseksi ja kyselytutkimuksen toteuttamiseksi tutkijan on otettava monenlaisia asioita huomioon kyselytutkimusprosessin eri vaiheissa (Alanen 2011: 146), ja juuri siitä syystä suunnittelin kyselylomakkeen tarkasti ennen aineistonkeruuta. Koska kyselylomaketta suositellaan testattavaksi mieluiten kohderyhmää edustavien vastaajien parissa (Alanen 2011: 153), testasin lomaketta ennen aineistonkeruuta kahden opettajien ammattikuntaa edustavan koevastaajan avulla, eli kyseessä oli pilottiversio pilottiryhmälle.

Laadin kyselylomakkeen Tampereen yliopiston tarjoaman Office 365 Forms -alustan (O365 Forms) avulla. Muokattuani pilottivaiheen jälkeen lomakeversiota edelleen, tein siitä koeversion, jonka lähetin vielä testattavaksi Tampereen yliopiston suomen kielen maisteriseminaarikurssin opiskelijoille. Lisäksi pyysin koeversiosta palautetta maisteriseminaarikurssin ohjaajalta sekä kahdelta opettajana työskentelevältä henkilöltä. Muokkasin kyselylomakkeen saamani palautteen perusteella viimeisteltyyn muotoonsa. (Ks. Liite 3 Kyselylomake.) Kyselylomakkeen kysymyksiin vastattiin anonyymisti eikä vastaajien tunnistamisen mahdollistavia henkilötietoja kerätty. Täten aineiston säilyttäminen ja tutkimuskäyttö eivät uhkaa vastaajien yksityisyydensuojaa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: 65, 116).

Koska tavoitteena oli saada kuvailevaa tietoa opettajien omista kokemuksista ja käsityksistä aihepiiriin liittyen sekä tietoa heidän suhtautumisestaan jo aiemmin tutkimuksen kohteina olleisiin aiheisiin, sisällytin kyselyyn sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä (vrt. myös Alanen 2011: 147–148, 150–151). Suljettuihin kysymyksiin sisältyi monivalintatehtäviä ja Likert-asteikollisia valmiiksi rakennettuja väittämiä. Määrällisesti tarkasteltavien mittareiden avulla lomakkeesta muodostui myös

mahdollisimman nopeasti ja sujuvasti täytettävä vastaajalle, millä voidaan olettaa olevan suotuisa vaikutus vastausten kertymiseen.

Lomakekyselyn osioiden ja kysymysten lisäksi suunnittelin huolellisesti lomakekyselyn saatetekstin (ks. Liite 2 Saateteksti kyselylomakkeeseen) sekä kyselyjulkaisun yhteydessä olevan esittelyviestin (ks. Liite 1 Kyselylomakejulkaisun esittelyviesti). Saatetekstin laatimisessa noudatin yleisiä ohjeita (ks. Alanen 2011: 152), eli esittelin itseni, kerroin tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen, sekä missä yliopistossa tutkimus toteutetaan. Lisäksi pyrin vakuuttamaan vastaajat tutkimuksen luottamuksellisuudesta kertomalla, että vastaaminen on vapaaehtoista ja anonyymia, tutkimus toteutetaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, ja vastaukset hävitetään tutkielman valmistuttua (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta: TENK). Esittely- ja saatetekstien lopussa myös kiitin vastaajia jo etukäteen vastaamisesta.

Kyselylomake (Liite 3) julkaistiin lokakuussa 2021 seuraavissa Facebook-ryhmissä: *Alakoulun aarreaitta – Ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi, Luokanopettajien keskustelupalsta, Äidinkielen opettajain epävirallinen ryhmä* sekä *Alakoulun S2-opettajat*. Lisäksi lähetin linkin kyselylomakkeeseen sähköpostitse muutaman koulun rehtorille, joista kolme lupasi toimittaa kyselyn koulunsa opettajille vastattavaksi. Kyselylomakkeessa oli vastausaikaa noin kaksi viikkoa.

2.2 Tutkimusaineisto ja vastaajien profiili

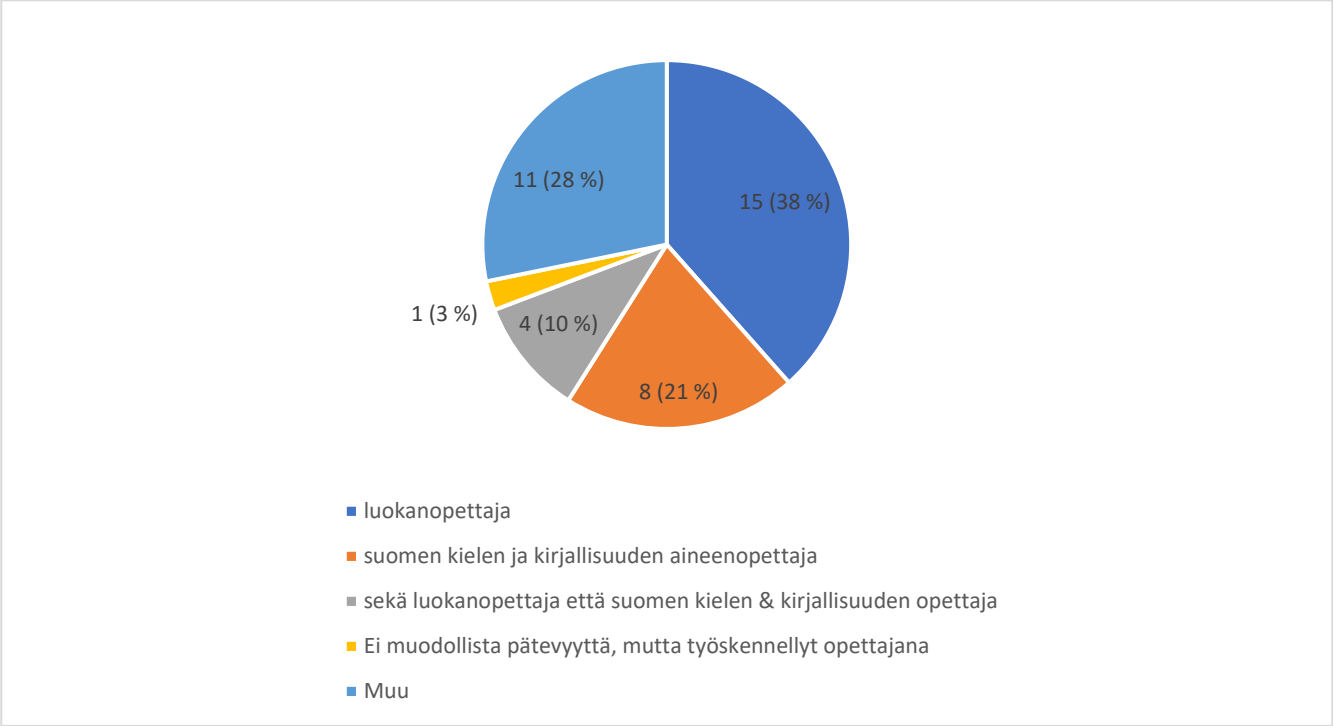
Kyselyyn vastanneiden opettajien vastaukset kyselyn eri kohtiin muodostavat tutkimukseni aineiston. Vastauksia kertyi keruuaikana 39, ja nämä 39 vastaajaa muodostavat tutkimuksen perusjoukon (ks. Alanen 2011: 148), joka on otos alkuopetuksessa opetustehtävissä toimivista tai toimineista henkilöistä. Koska tässä tutkimuksessa ei pyritä muodostamaan yleistettävissä olevaa tietoa, vaan kuvailemaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksia ja käsityksiä lukutaidon opettamisesta alkuopetuksen S2-oppilaille, vastausten määrää voi pitää tutkimustavoitteeseen nähden riittävänä.

Pyysin tutkimuskyselyn vastaajia taustatietoina ilmoittamaan koulutustaustansa sekä tutkimuskohteen näkökulmasta relevantin työkokemuksensa eli kuinka kauan he ovat työskennelleet opettajana missä tahansa opettajan tehtävissä ja toisaalta nimenomaan alkuopetuksessa (ks. Liite 3). Lisäksi halusin tietää, ovatko vastaajat opettaneet suomen kieltä ja kirjallisuutta alkuopetuksessa ainoastaan S2-oppilaille vai myös suomea äidinkielenään puhuville oppilaille. Viimeisenä taustatietokysymyksenä oli, missä määrin ja millaista koulutusta opettajat ovat mahdollisesti saaneet

suomi toisena kielenä -opetustehtäviä varten. Kuvaan vastaajien profiilia näiden taustatietojen valossa seuraavaksi.

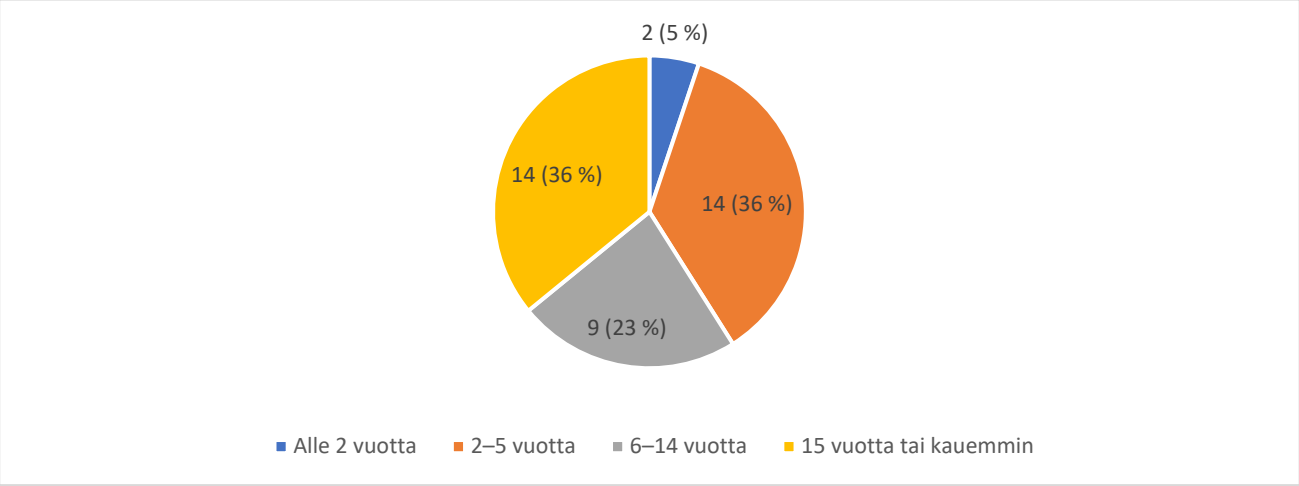
Tutkimuskyselyyn vastanneista opettajista 15 (38 %) on luokanopettajia ilman muuta muodollista pätevyyttä. Kahdeksan opettajaa, eli 21 % vastaajista, on suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajia ilman muuta muodollista pätevyyttä (ks. kuvio 1). Neljä opettajaa kertoo olevansa sekä luokanopettaja että suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja. Kahdella opettajalla on luokanopettajan ja erityisopettajan pätevyys, ja yhdellä vastaajalla on luokanopettajan ja aineenopettajan pätevyys, mutta tuo oppiaine ei hänen ilmoituksensa mukaan ole suomen kieli. Yksi ilmoittaa olevansa äidinkieleen erikoistunut luokanopettaja, jolla on myös erityisopettajan pätevyys. Lisäksi kyselyyn on vastannut opettaja, jolla on suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan, luokanopettajan sekä eritysopettajan pätevyydet. Yksi opettajista on käsityön ja englannin aineenopettaja. Yksi opettaja on vieraiden kielten aineenopettaja ja yksi oman ilmoituksensa mukaan aineenopettaja, ilman tarkennusta oppiaineesta. Lisäksi joukossa on yksi erityisopettaja sekä yksi erityisluokanopettaja. Eräs vastaaja on kertomansa mukaan kasvatustieteen maisteri, joka opiskelee laaja-alaiseksi erityisopettajaksi. Yksi vastaajista ilmoittaa, että hänellä ei ole muodollista pätevyyttä, mutta hän on työskennellyt opettajana.

Kuvio 1: Kyselyyn vastanneiden opettajien (N=39) koulutustausta (muodollinen pätevyys).



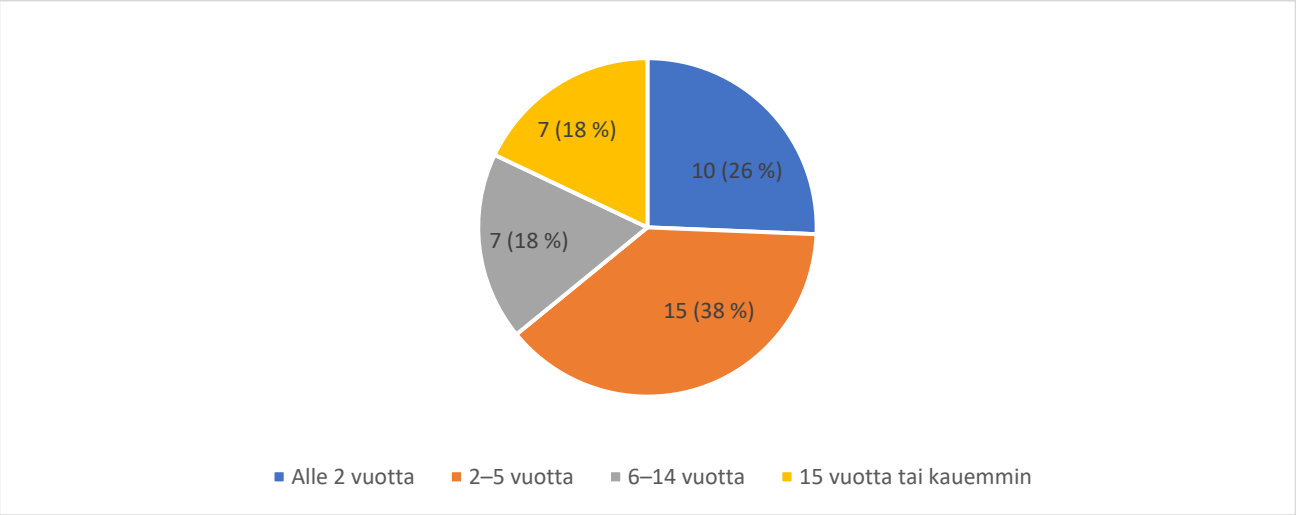
Työuran pituudeksi 14 opettajaa ilmoitti 2–5 vuotta ja yhtä moni kertoi työskennelleensä opettajana 15 vuotta tai kauemmin (ks. kuvio 2). Yhdeksän opettajaa ilmoitti työuransa pituudeksi 6–14 vuotta, ja kaksi opettajaa on työskennellyt alle 2 vuoden ajan opettajan työtehtävissä. Näin ollen yli puolet vastaajista, eli 59 % opettajista, on työskennellyt vähintään 6 vuotta opettajana.

Kuvio 2: Kyselyyn vastanneiden opettajien (N=39) työuran pituus missä tahansa opettajan tehtävissä.



Kun työuran pituutta tarkasteltiin ainoastaan alkuopetuksessa työskentelyn näkökulmasta, 38% vastaajista (n=15) ilmoitti työskennelleensä alkuopetuksessa 2–5 vuoden ajan. Kuten kuviosta 3 ilmenee, vastaajista 26 % (n=10) ilmoitti työskennelleensä alkuopetuksessa alle 2 vuotta. Seitsemän opettajaa on ollut alkuopetuksessa töissä 6–14 vuotta ja yhtä moni 15 vuotta tai kauemmin.

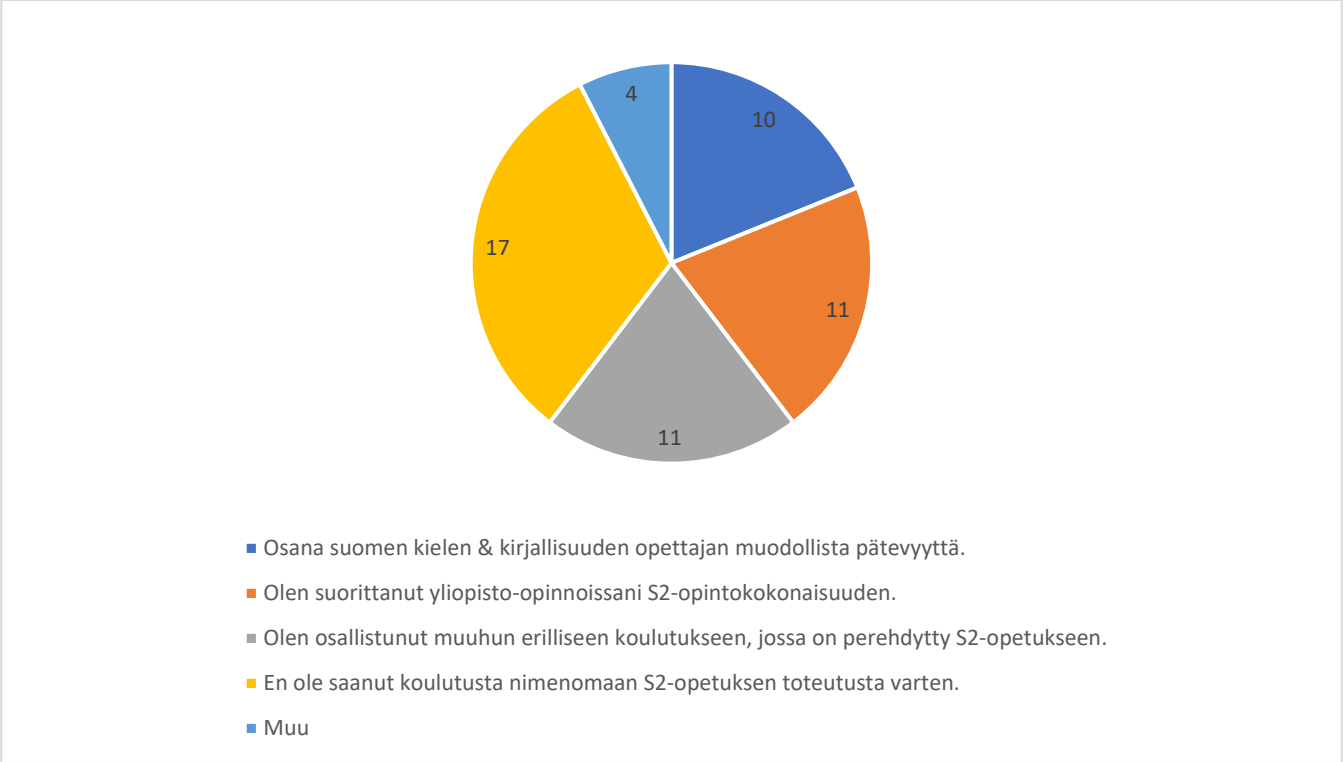
Kuvio 3: Kyselyyn vastanneiden opettajien (N=39) työuran pituus alkuopetuksen opettajan tehtävissä.



Kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa, eli 27 opettajaa, on opettanut suomen kieltä ja kirjallisuutta alkuopetuksessa sekä suomen kieltä äidinkielenään että toisena kielenään puhuville oppilaille. 12 opettajaa on opettanut suomen kieltä ja kirjallisuutta alkuopetuksessa vain S2-oppilaille.

Kyselyyn vastanneista 39 opettajasta 22 opettajaa ilmoitti saaneensa jonkinlaista koulutusta S2-opetusta varten, mutta 17 ilmoitti, ettei ole saanut koulutusta nimenomaan S2-opetuksen toteuttamista varten (ks. kuvio 4). Osa opettajista ilmoitti saaneensa koulutusta osana muodollista pätevyyttään, ja osa oli lisäksi osallistunut jonkinlaiseen muuhun erilliseen koulutukseen, jossa on perehdytty S2-opetukseen.

Kuvio 4: Kyselyyn vastanneiden opettajien (N=39) saama koulutus suomi toisena kielenä -opetustehtäviä varten (mahdollisuus valita useita vaihtoehtoja).



Vastanneiden joukossa oli myös opettajia, jotka eivät vastaustensa perusteella ole saaneet koulutusta osana muodollista pätevyyttään, mutta ilmoittivat suorittaneensa S2-opintoja yliopistossa tai osallistuneensa erilliseen koulutukseen, jossa on perehdytty S2-opetukseen. Kuviosta 4 ilmenee, missä määrin ja millaista S2-opetustehtäviin valmistavaa koulutusta kyselyyn vastanneet ilmoittivat saaneensa.

2.3 Aineiston analyysimenetelmät ja analyysin kulku

Tutkimukseni on pääasiassa kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka analyysimenetelmiin sisältyy sovellettujen keruumenetelmien vuoksi myös kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen piirteitä. Kiviniemen (2018) mukaan laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkija muodostaa tulkintoja aineistosta, joiden pohjalta muodostuu lopulta ymmärrystä ja uutta tietoa tutkimusaiheesta. Prosessimaisuuteen liittyy myös laadullisen tutkimuksen joustava eteneminen: sen eri vaiheita ei useinkaan voida määritellä selkeästi etukäteen, vaan tutkimusmenetelmälliset ratkaisut ja tutkimuksen osat tarkentuvat prosessin myötä. Lopulta tutkimuskysymyksiin saadaan tutkimusprosessin edetessä ratkaisu. (Kiviniemi 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkielmassa laadullisen tutkimuksen prosessimainen ja joustava eteneminen näkyi muun muassa siten, että teoreettisen viitekehyksen sisältö ja tutkimuskysymykset tarkentuivat vasta aineistonkeruun jälkeen – vaikka toisaalta tutkimustehtävän valinta, alustavien tutkimuskysymysten suunnittelu sekä tutkimuksen aihepiiriin perehtyminen ja tutkielman rakenteen suunnittelu toimivat aluksi myös perustana aineistonkeruumenetelmänä toimineen kyselylomakkeen suunnittelulle.

Laadullinen lähestymistapa sopii käsillä olevaan tutkimukseen, jossa etsitään kokemuksia ja kokemusten kautta muodostuneita käsityksiä kuvailevaa tietoa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008: 27–28). Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan myös tarkastella niitä merkityksiä, joita ihmiset antavat ilmiöille ja tapahtumille (Hirsjärvi & Hurme 2008: 28). Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä saadun aineiston perusteella. Tutkimuksen kohteena ovat alkuopetuksen S2-oppilaiden opettamisesta työkokemusta omaavien opettajien kokemukset ja käsitykset, joita pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään, joten tutkimukseni sijoittuu fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofisen suuntauksen kentälle (ks. esim. Laine 2018). Tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa tutkimusmenetelmäperinteessä ovat kokemukset, yhteisöllisyys ja merkitykset (Laine 2018). Seuraavaksi esittelen fenomenologisen sekä hermeneuttisen tutkimusmenetelmän keskeisiä piirteitä, jotka toimivat tämän tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina.

Fenomenologisessa tutkimusmenetelmässä tutkimuksen kohteena ovat ihmisyksilöt, joiden ajatellaan rakentuvan suhteessa maailmaan, ja jotka toisaalta myös itse osaltaan rakentavat maailmaa (Moilanen & Räihä 2018). Tarkastelun kohteena ovat yksilön kokemukset ja havainnot suhteessa maailmaan, eli siihen ympäristöön, jossa kokeminen tapahtuu. Fenomenologiaan liittyy myös käsitys ihmisten yhteisöllisyydestä sekä siitä, että merkityksistä rakentuvat kokemukset syntyvät yhteisöissä

ja ovat luonteeltaan jaettuja. Erityisesti fenomenologiassa tutkijan oman esiymmärryksen pohtimista ja tiedostamista painotetaan, sillä tavoitteena on mahdollisimman ennakkoluulottomasti nostaa aineiston pohjalta asioita esille ja tehdä tulkintoja, jolloin vahvat ennakko-oletukset voivat olla haitaksi. (Moilanen & Räihä 2018.)

Hermeneuttisessa tutkimusmenetelmässä sen sijaan korostuu ymmärtäminen ja tulkinta, mikä linkittyy fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan vuoksi. Hermeneutiikassa tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteina ovat ilmiöt, joiden sisältämiä merkityksiä pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään. Muiden ihmisten kokemusten ja ilmaisujen tulkinnan sekä niiden sisältämien merkitysten ymmärtämisen edellytyksenä on kuitenkin se, että tutkija tiedostaa omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi tutkijan tulee huomioida se, kuinka tulkittavat ymmärtävät tutkittavan ilmiön. (Laine 2018.) Hermeneutiikassa tutkimusaiheeseen liittyvä esiymmärrys ja oletukset nähdään tutkijan olemuksen osana, ja niiden ajatellaan vaikuttavan analyysissa rakentuviin merkityksiin. Täten esimerkiksi aiemman tutkimustiedon merkitys tutkimusprosessissa voidaan hahmottaa kahdella tavalla: toisaalta aiempaan tutkimustietoon ja aiheeseen liittyvään lähdekirjallisuuteen perehtyminen tuo esiin uusia näkökulmia ja syventää tulkintoja, mutta toisaalta se voi rajata joitain näkökulmia pois. (Moilanen & Räihä 2018.) Tarkastelen tutkijan mahdollisten ennakko-oletusten vaikutusta tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen tarkemmin tutkielman luvussa 5. Seuraavaksi esittelen aineiston analyysissa hyödynnetyt analyysimenetelmät, joiden toteutuksessa on havaittavissa sekä fenomenologisen että hermeneuttisen tutkimusmenetelmäperinteen piirteitä.

Aineiston analyysissa yhdistin laadullisen ja määrällisen analyysimenetelmän, joita sovelsin kyselylomakkeen eri osioiden avulla saatuihin vastauksiin keruumetodista riippuen. Määrällisesti analysoitaviin suljettuihin kysymyksiin saadut vastaukset esitän numeerisessa muodossa. Avointen kysymysten vastauksia analysoin laadullisen sisällönanalyysin keinoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4). Tuomen ja Sarajärven (2018: luku 4.1) sekä Eskolan ja Suorannan (2008: 150) mukaan analyysin aluksi tutkijan tulee päättää, mitkä tekijät aineistossa kiinnostavat, ja millaisia asioita aineistoa analysoidessa on tarkoituksena saada selville. Tässä tapauksessa rajaaminen oli yksinkertaista, sillä laadullisen sisällönanalyysin kohteena ovat avoimiin kysymyksiin saadut vastaukset. Lisäksi sisällönanalyysissa tulee aluksi sekä tutkimustehtävän että aineiston perusteella määritellä *analyysiyksikkö*, jonka pohjalta aineistoa tarkastellaan (Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.4.3). Analyysiyksikkö voi olla sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.4.3). Tämän tutkimuksen analyysissa analyysiyksikkönä toimivat opettajien eri tavoilla

antamat kuvaukset liittyen kokemuksiinsa ja käsityksiinsä lukutaidon opettamisesta alkuopetuksen S2-oppilaille. Aloitin aineiston käsittelyn lukemalla vastauksia läpi ja tutustumalla aineistoon kokonaisuudessaan. Vastaukset olivat valmiiksi teksti- tai kuviomuodossa, koska aineistonkeruu toteutettiin sähköisen kyselylomakkeen avulla (ks. luku 2.1). Seuraavaksi kuvaan tarkemmin tämän tutkimuksen analyysiprosessia.

Avointen kysymysten vastausten analyysin olen toteuttanut mukaillen Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöistä sisällönanalyysimallia, jossa aluksi tehdään aineiston redusointi eli pelkistäminen, seuraavaksi aineiston klusterointi eli ryhmittely ja lopuksi aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Miles & Huberman 1994; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.2, luku 4.4.3). Analyysimenetelmän redusointivaiheessa karsin aineistosta tutkimukselle epäolennaiset asiat pois (vrt. myös Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.4.3). Tuomen ja Sarajärven (2018: luku 4.4.3) mukaan pelkistäminen voidaan toteuttaa joko tiivistämällä aineistoa tai pilkkomalla aineisto osiin. Tämän aineiston analyysissa etenin lukemalla aineistoa tutkimustehtävän ohjaamana, poimimalla kutakin teemaa kuvaavat alkuperäisilmaisut käyttäen värikoodeja. Eri väreillä merkitsin opettajien vastauksissaan mainitsemat opetusmenetelmät, S2-opetukseen liittyvät erityispiirteet tai haasteet sekä suomen kieleen liittyvät erityispiirteet, jotka vaikuttavat s2-opetukseen. Seuraavaksi listasin alkuperäisilmaukset teema kerrallaan allekkain taulukkoon, johon kirjasin myös niiden pohjalta muodostetut pelkistetyt ilmaukset. Tässä oli kyse tutkimustehtävää kuvaavien alkuperäisilmausten etsimisestä sekä niitä kuvaavien pelkistettyjen ilmausten erittelystä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.4.3). Pelkistettyjen ilmausten listaaminen taulukkoon luo pohjaa klusteroinnille, jossa samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset yhdistetään omiksi ryhmiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.4.3).

Analyysiprosessin seuraavassa vaiheessa ryhmittelin aineiston. Klusterointi- eli ryhmittelyvaiheessa etsin aineistosta poimituista alkuperäisilmauksista joko samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, tai molempia. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmittelin ja yhdistin *alaluokiksi*. Alaluokat nimesin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Kirjasin ryhmittelyn samaan taulukkoon, johon olin koonnut alkuperäisilmaukset sekä pelkistetyt ilmaukset. Aineisto tiivistyi luokittelua tehdessä, koska sisällytin yksittäiset tekijät yleisempiin käsitteisiin. Seuraavaksi jatkoin luokittelua siten, että alaluokkia yhdistelemällä muodostui *yläluokkia*. (Vrt. myös Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.4.3.)

Seuraavaksi analyysiprosessissa muodostin *pääluokkia* yhdistelemällä yläluokkia. Nimesin pääluokat aineistosta nousevan ilmiötä kuvaavan aiheen mukaan (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018:

luku 4.4.3). Klusterointi ja abstrahointi analyysivaiheina kietoutuvat vahvasti yhteen, sillä klusterointi on osa abstrahointiprosessia. Pääluokkien muodostaminen kuului jo *abstrahointivaiheeseen eli käsitteellistämiseen*, jolloin tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon pohjalta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.4.3.) Esimerkiksi sellaiset vastausosiot, joissa vastauksen sisällön perusteella nimesin alaluokaksi *pelit ja leikit, laulut, eläytyminen, puhumalla oppiminen, opetusvideot, tarinat ja kertomukset opetuksessa* tai *piirtämisen ja kirjoittamisen harjoittelu lukutaidon oppimisen tukena* kuuluivat toiminnallinen opetus -nimiseen yläluokkaan, joka sisältyi lopulta opetusmenetelmät-pääluokkaan. Lopuksi pääluokkia yhdistämällä voi muodostaa yhdistävän luokan, joka on yhteydessä tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.4.3), mutta tässä tutkimuksessa pääluokat olivat korkeimpia mahdollisia luokkia (ks. havainnollistusta taulukosta 1), ja ne olivat yhteydessä tutkimustehtävään.

Taulukko 1: Esimerkki aineiston analyysin kaikista vaiheista (redusointi, klusterointi, abstrahointi)

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Käytän paljon kuvia opetuksen tukena – – . Satukirjojen kuvien avulla harjoittelemme suomen kieltä yhdessä nimeämällä kuvan asioita. – – Yksinkertaiset yhdistä kuva ja sana tehtävät toimivat hyvin. (H8)	Opettaja käyttää kuvatukea opetuksessa, esimerkiksi satukirjojen kuvia ja kuva-sanatehtäviä.	kuvat opetuksen tukena satukirjojen kuvat kuva-sanatehtävät	kuvatuki	opetusmenetelmät

Tuomen ja Sarajärven (2018: luku 4.4.3) mukaan koko analyysiprosessin ajan on keskeistä tarkkailla, että aineistossa säilyy polku alkuperäisdataan, mistä pyrin huolehtimaan tarkistamalla jokaisessa luokittelun vaiheessa, että muodostetut ala-, ylä-, ja pääluokat soveltuvat myös alkuperäisilmauksen kuvaamiseen, ja että alkuperäinen aineisto todella soveltuu vastaamaan tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin. Analyysin toteuttaminen alkuperäisaineistoa kunnioittaen oli sujuvaa sen vuoksi, että kaikki analyysin vaiheet oli kirjattuna samaan taulukkoon, josta pystyin selkeästi näkemään analyysiprosessin vaiheet alkuperäisestä ilmauksesta aina pääluokan muodostamiseen asti (ks. taulukkoa 1).

Vaikka tässä tutkimuksessa hyödynsin aineistolähtöistä sisällönanalyysimallia (Miles & Huberman 1994), on huomioitava, että täysin aineistolähtöisen tutkimuksen toteuttaminen on erittäin

haastavaa, ellei jopa mahdotonta, sillä ajatus havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate (Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.2). Ei ole olemassa täysin objektiivisia havaintoja, sillä esimerkiksi käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja -menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat tutkimustuloksiin. Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä ongelma pyritään ratkaisemaan siten, että tutkija tiedostaa omat aiheeseen liittyvät ennakkokäsityksensä analyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.2.)

Aineistolähtöisen analyysin ongelmia voidaan pyrkiä ratkaisemaan myös *teoriaohjaavalla analyysilla*, jolloin analyysin edetessä myös teoriaa hyödynnetään aineiston analyysin apuna. Teoriaohjaavassa analyysissa aineistosta tehtävistä tulkinnoista voidaan muodostaa kytköksiä teoriaan, ja teoria voi toimia analyysin apuna, mutta analyysi ei suoraan pohjaudu teoriaan. Analyysiyksikkö valitaan siis aineiston perusteella, mutta aikaisempi teoriatieto saa ohjata ja auttaa analyysin toteutuksessa. Teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikkaa voidaan usein kuvailla abduktiivisena päättelynä. Tällöin tutkijan ajatteluprosessissa vaikuttavat sekä aineistolähtöisyys että aiempi teoria- ja tutkimustieto. (Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.2.)

Tässä tutkimuksessa aiempaa aiheeseen liittyvää teoriatietoa hyödynsin kyselylomakkeen suunnittelun apuna, jolloin lomakkeen muotoilu ja siihen valitut kysymykset asettivat raamit opettajien vastaamiselle. Aineiston analyysin toteutin kuitenkin aineistolähtöisesti, ja aineiston luokitteluprosessin kautta olen varmistanut, että tekemäni päätelmät pohjautuvat nimenomaan tämän tutkimuksen aineistoon. Ensisijainen tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistuu tämän tutkimuksen tutkimuskyselyyn vastanneiden opettajien subjektiivisiin kokemuksiin ja käsityksiin lukutaidon opettamisesta S2-oppilaille. Pyrin tulkitsemaan tutkimuskyselyyn vastanneiden opettajien kuvauksia kokemuksistaan ja käsityksistään mahdollisimman ennakkoluulottomasti, tiedostaen kuitenkin samalla, että oma tulkintani ja esiymmärrykseni tutkimuksen aihepiiriin liittyen voi tiedostamattomastikin vaikuttaa laadullisen sisällönanalyysin myötä tekemiini tulkintoihin (ks. Moilanen & Räihä 2018). Pyrin kuitenkin tekemään analyysista läpinäkyvää sekä perustelemaan tekemäni tulkinnat ottamalla esiin runsaasti aineistoesimerkkejä havainnollistamaan tulkintojani ja päätelmiäni, joita teen aineiston pohjalta (ks. luku 4). Lopuksi aineistolähtöisen analyysin myötä muodostetuista tutkimustuloksista luon kytköksiä aiempaan tutkimustietoon, jotta pystyn liittämään tämän tutkimuksen tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.4, luku 4.4.2) (ks. luku 4). Yhdistämällä uutta tutkimustietoa aiempaan tutkimustietoon on mahdollista luoda uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.2).

3 LUKUTAIDON OPETTAMINEN S2-OPPILAILLE

3.1 Lukutaito

Lukutaidon käsite on hyvin moniulotteinen, ja sen määritelmään sisältyy erilaisia ulottuvuuksia riippuen esimerkiksi siitä, millaisella merkitysjärjestelmällä luettava ilmaistaan, mihin tarkoitukseen luetaan, ja kuinka lukija suhtautuu ja käsittelee lukemaansa (Hiidenmaa 2018: 159; Takala 1990: 43). Luettava voidaan ilmaista esimerkiksi tekstillä tai kuvilla, ja sisältö voi olla painettua tai digitaalista (Hiidenmaa 2018: 159). Tämä liittyy siihen, että nykykouluissa suomen kielen ja kirjallisuuden opetus pohjautuu *laajaan tekstikäsitykseen* (Opetushallitus 2016: 104): teksti tarkoittaa kirjoitetun kielen lisäksi myös puhuttua tekstiä sekä ei-lineaarisia tekstejä, kuten kuvalliset, äänelliset ja graafiset tekstit (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015: 14). Lukutaito terminä ei siis Hiidenmaan (2018: 159) mukaan välttämättä riitäkään kuvaamaan koko lukutaidon kirjoa, vaan voitaisiin puhua myös tekstitaidoista tai monilukutaidosta. Lisäksi lukutaidon käyttötavat ovat kulttuurisesti määräytyviä ja ympäristösidonnaisia, ja yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat lukutaidon vaatimuksiin (Lerkkanen 2017: 10; Linnakylä 1991: 12). Esimerkkinä yhteiskunnan muutosten myötä korostuneesta uudenlaisesta lukutaidon tarpeesta, ja sen myötä muovautuneesta lukutaito-käsitteestä, on *medialukutaito* (Lerkkanen 2017: 10; ks. myös Schleicher 2019: 14). Lukutaidossa ei kuitenkaan ole kyse erillisten taitojen omaksumisesta, vaan yksilön kyvystä mukautua erilaisiin lukutilanteisiin ja teksteihin (Hiidenmaa 2018: 159; ks. myös Luukka ym. 2008: 19). Lukeminen nähdään siis tilannesidonnaisena toimintana erityyppisten tekstien kanssa, ja lukeminen ja kirjoittaminen yhdessä muodostavat tekstitaidot (Luukka ym. 2008: 19). Yksilö nähdään tekstien tulkitsijana ja tuottajana – kyse on tekstikäytänteiden hallinnasta (Luukka ym. 2008: 19). Yksilö pystyy myös kehittymään lukijana koko ikänsä (Hiidenmaa 2018: 159):

Englannin kielessä on käytössä käsite *literacy*, johon sisältyy sekä luku- että kirjoitustaidon hallinta. Usein puhuttaessa lukutaidosta sen ajatellaankin sisältävän myös kirjoitustaidon sisällöt. Omista erityispiirteistään huolimatta luku- ja kirjoitustaito ovatkin vahvasti yhteydessä toisiinsa. (Lerkkanen 2017: 10; Takala 1990: 43–44.) Tässä tutkielmassa painotetaan nimenomaan lukutaidon sisältöjä lukutaidosta puhuttaessa, mutta huomioidaan myös se, että luku- ja kirjoitustaito ovat vahvasti toisiinsa kietoutuneita, ja siten myös niihin liittyvä osaaminen on toisiinsa kietoutunutta.

Lukutaito-käsitteen määritelmien moninaisuudesta huolimatta käsite on mahdollista esitellä esimerkiksi sen osa-alueita kuvaamalla: lukutaito voidaan jakaa *peruslukutaitoon, toimivaan lukutaitoon* eli *kielelliseen vuorovaikutuskykyyn* sekä *kriittiseen lukutaitoon* (Lerkkanen 2017: 10;

Linnakylä 1990: 3–6; ks. myös Linnakylä 2000: 111; Kielikello 4/1990). Lukutaidon oppimisen alkuvaiheessa keskitytään lukemisen perustekniikan oppimiseen (Lerkkanen 2017: 10). Peruslukutaidon oppiminen on perustana toimivan ja kriittisen lukutaidon oppimiselle. Peruslukutaidolla onkin välineellinen merkitys esimerkiksi oppimisen kannalta, ja siihen sisältyvät tietyt kognitiiviset taidot, joiden ajatellaan olevan pysyviä ja universaaleja. (Lerkkanen 2017: 10; Linnakylä 1990: 6.)

Peruslukutaitoon sisältyy kaksi osa-aluetta: kirjoitetun kielen teknisen lukemisen taito sekä tekstin ymmärtämisen taito. (Lerkkanen 2017: 10; Linnakylä 1990: 3.) Suomen kielen lautakunnan ohjeiden mukaan teknisen lukemisen taidon sijasta kannattaisi kuitenkin käyttää ilmausta *mekaaninen lukutaito*, jos yksilö osaa lukea tekstiä, mutta ei vielä ymmärrä sitä (Kielikello 4/1990). Peruslukutaito koostuu siis mekaanisesta lukutaidosta sekä tekstin ymmärtämisen taidosta, joka puolestaan tarkoittaan luetun ymmärtämistä ja päättelyn taitoa (Lerkkanen 2017: 10). Luetun ymmärtämisella viitataan lukijan ja tekstin väliseen vuorovaikutukseen: lukija löytää ja tunnistaa tekstistä sanatarkkoja sisältöjä ja osaa vastata tekstiin liittyviin kysymyksiin tekstin avulla (Lerkkanen 2017: 108, 112, 115). Kun lukijan tekstiin liittyvä pohdinta on syvällisempää, hän etsii aktiivisesti tekstistä informaatiota ja pohtii muun muassa tekstin merkityssisältöjä sekä tekee päätelmiä (Lerkkanen 2017: 108, 112). Taitava lukija hallitsee sekä mekaanisen lukutaidon että tekstin ymmärtämisen taidon. Mikäli jommassakummassa tai kummassakin taidossa on puutteita, lukutaidon tulkitaan olevan puutteellinen. (Lerkkanen 2017: 10–11.)

Kun yksilön luetun ymmärtäminen on jo arvioivalla ja soveltavalla tasolla, eli yksilö kykenee analysoimaan, arvioimaan ja tarkastelemaan tekstejä eri näkökulmista, voidaan luetun ymmärtämisen yhteydessä puhua jo kriittisestä lukutaidosta (Lerkkanen 2017: 115–116). Tällöin lukijalla on myös esimerkiksi kyky yhdistää tekstistä löydettyä uutta tietoa sellaiseen tietoon, jonka hän on aiemmin oppinut – hän pystyy myös tekemään johtopäätöksiä (ks. Lerkkanen 2017: 112–113). Lukutaidon kehittyessä painopiste siirtyykin peruslukutaidosta kohti toimivaa ja kriittistä lukutaitoa sekä lukemalla oppimista ja lukijaksi sitoutumista (Lerkkanen 2017: 10).

Toimivasta lukutaidosta on käytetty monenlaisia ilmauksia, kuten funktionaalinen lukutaito tai toiminnallinen lukutaito. Kaikkien näiden ilmausten sijasta suomen kielen lautakunnan mukaan tulisi kuitenkin suosia ilmausta *kielellinen vuorovaikutuskyky* (Kielikello 4/1990). Kielellinen vuorovaikutuskyky on yhteydessä lukijan omaan aktiivisuuteen (Lerkkanen 2017: 10). Siinä korostuu lukutaidon funktionaalisuus sekä välineellinen arvo esimerkiksi arjessa sekä ympäristön vaatimuksiin sopeutumisen kannalta (Lerkkanen 2017: 10; Linnakylä 2000: 115–117). Kielellisen

vuorovaikutuskyvyn voi kuvailla myös olevan tietoja, taitoja sekä ympäristöön linkittyvää toimintaa integroiva, kulttuurisidonnainen, muuttuva lukutaito (Linnakylä 1991: 12).

Kriittisessä lukutaidossa yhdistyvät peruslukutaito, kielellinen vuorovaikutuskyky sekä yksilöllinen ajattelu. Kriittinen lukutaito tarjoaa yksilölle valmiuksia suhtautua kriittisesti sekä omiin että yhteiskunnan arvoihin ja moraalikäsityksiin. Kriittisen lukutaidon avulla yksilö kykenee myös kehittämään omaa elämäänsä ja osallistumaan yhteiskunnan kehittämiseen. (Lerkkanen 2017: 10.) Kriittinen lukutaito voi toimia yksilöä vapauttavana, reflektiivisenä toimintana, jonka avulla yksilö saa tekstien kautta tietoa ja oppii sekä itsestään että yhteiskunnasta (Linnakylä 1991: 13; Lerkkanen 2017: 10). Lukutaidon osa-alueiden tiedonintressejä vertaillessa peruslukutaidon voisi kuvailla olevan lukutaidon taidollinen osa-alue, kielellinen vuorovaikutuskyky sen sijaan on käytännöllinen osa-alue ja kriittinen lukutaito reflektiivinen osa-alue (Linnakylä 1991: 12–13).

Lukutaitoa voidaan tarkastella myös lukemisen kognitiivisesta näkökulmasta, jolloin lukeminen ymmärretään ajattelutaitona ja älyllisenä suorituksena. Tällöin lukeminen on yksilön taito, joka kehittyy yksilön ajattelun rakentuessa ja kehittyessä. Lukutaitoa opetellessa huomio kiinnitetään niihin ajattelutoimintoihin, joita lukeminen edellyttää. (Kauppinen 2010: 76–77.) Kognitiivisen psykologian ja sen kehityksen vaikutukset näkyvät myös viimeisimmissä opetussuunnitelmissa (Kauppinen 2010: 76), jolloin koulukontekstiin keskittyvässä tutkielmassa kognitiivisen viitekehyksen huomioiminen käsitteenmäärittelyssä on keskeistä. Koulukonteksti huomioiden on hyvä sisällyttää aiheentarkasteluun yksilöllisen ja kognitiivisen näkökulman lisäksi lukemisen tarkastelu sosiaalisena tilanteena ja tapahtumana – myös sosiokognitiivinen näkökulma on keskeisessä asemassa opetussuunnitelmissa (Kauppinen 2010: 116).

Lukeminen vaatii monien erilaisten kognitiivisten toimintojen hallintaa, kuten havainnointia, kielellistä tiedostamista, ymmärtämistä, tulkintaa, muistamista ja arviointia (Kauppinen 2010: 76–77). Kyseisiä kognitiivisia taitoja kehitetään kognitiivisen lähestymistavan mukaan portaittain, osataitoajattelun avulla: yksinkertaisemmat taitotasot muodostavat pohjan vaativammille taidoille. Kognitiivisessa lähestymistavassa lukemisen opetus perustuukin taidon kumulatiiviseen kasvuun, osataidoissa kehittymiseen edetessä lukutehtävästä toiseen sekä taitojen spiraalimaiseen laajenemiseen. Lukutaitoon kuuluvan luetun ymmärtämisen taidon kehittyminen tapahtuu vaiheittain kehittyvien osataitojen avulla: sanatarkka eli tunnistava lukeminen, tulkitseva taso, kriittinen lukeminen, arvioiva lukeminen, luova lukeminen ja soveltava taso. Opetussuunnitelmassa osataitoajattelu on läsnä lukutaidon tasojen kuvauksissa ja niistä muodostuvien lukemisen portaiden kuvaamisessa. Osataitoja harjoitellessa on hyvä edetä lapsen yksilöllisen osaamisen ja ikätason

mukaisesti, sillä osataidot kehittyvät myötäillen yksilön ajattelun ja kielen kehitystä. (Kauppinen 2010: 76–77, 91–92, 110.)

Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa huomioidaan kognitiivisten taitojen lisäksi lukemistilanne, ja lukemisen osataitojen sijasta keskitytään arvioimaan lukijan toimintaa lukutilanteessa. Lukemisen vaatimat metataidot ovat keskeisessä asemassa sekä kognitiivisessa että sosiokognitiivisessa lähestymistavassa, mutta sosiokognitiivisessa näkökulmassa korostuu lukemisen tarkastelu tilanteisena toimintana. Lukemisen prosessiin kuuluu aktiivisen lukijan, tekstin ja tilanteen välille muodostuva vuoropuhelu, jonka avulla lukija tulkitsee tekstin merkityksiä, luo merkityksiä tekstin eri osien välille sekä tekstin ja oman kokemusmaailmansa välille. Lukija siis ”johtaa lukutilanteessa tekstistä tulkinnan”. Sosiokognitiivisen lähestymistavan käsitysten mukaan ymmärtävän lukemisen taitoja ei voi irrottaa toisistaan, eikä niitä siten voi harjoitella erillisinä taitoina – vaan lukutaidon kehittymisen nähdään tapahtuvan nimenomaan oikeanlaisten lukutilanteiden ja aitojen tiedonhakutilanteiden myötä. Aidoissa oppimistilanteissa lukijan on yhdisteltävä monipuolisesti oppimiaan lukustrategioita tilanteen ja luettavan tekstin mukaan. Myös lukijan omalla motivaatiolla on vaikutuksensa onnistuneen lukuprosessin saavuttamiseen. (Kauppinen 2010: 116–118, 120–121.) Lukutaidon kehitykseen voidaan siis lähestymistavasta ja näkökulmasta riippuen pyrkiä erilaisin keinoin, ja opetussuunnitelmassa on havaittavissa sekä kognitiivisen että sosiokognitiivisen lähestymistavan hyödyntämistä opetuksellisten sisältöjen ja tavoitteiden perustana (Kauppinen 2010: 76, 116). Seuraavassa luvussa perehdytään lukutaidon taustalla vaikuttaviin tekijöihin tarkemmin, sillä ne voivat osaltaan selittää esimerkiksi lukemaan oppimisessa ilmeneviä haasteita (ks. esim. Lerkkanen 2017: 30; Aalto & Tukia 2007: 22).

3.2 Lukutaidon perusta

Lapset ovat yleensä syntymästään asti halukkaita osallistumaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Varhaisella vuorovaikutuksella onkin merkittävä vaikutus lapsen kielelliseen kehitykseen, ja lapsen kielen kehitys varhaisina vuosina toimii perustana luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. (Lerkkanen 2017: 30.) Esimerkiksi vauvalle puhuminen, ääntelyn vahvistaminen, leikin sekä kielellisten ilmaisujen rikastuttaminen, lapselle lukeminen, lapsen itsenäisen toiminnan tukeminen sekä erilaiset riimittelyt ja rytmileikit edistävät lapsen kielellisen kehityksen ja kommunikaatiotaitojen kehittymistä (Lerkkanen 2017: 30; Laakso 1999: 15–22). Geneettisten riskitekijöiden lisäksi lapsen lukutaidon oppimisen taustalla vaikuttavat siis lapsen kasvuympäristö ja kieliympäristö, sillä lapsuuden

vuorovaikutustilanteiden kautta lapsi oppii esimerkiksi kirjain-äännevastaavuuksia sekä ymmärtämään kirjoitusjärjestelmän periaatteita (Lerkkanen 2017: 30).

Karpin (1983: 13) mukaan lukemisen perustana toimivat monenlaiset valmiudet, eli yksilön edellytykset lukutaidon oppimiseen. Fyysisillä valmiuksilla viitataan lapsen näköön ja kuuloon, puheeseen sekä käden ja silmän yhteistyöhön. Kognitiivisia valmiuksia ovat muun muassa yksilön havainnointiin ja avaruudelliseen orientoitumiseen liittyvät edellytykset, kuten visuaalinen ja auditiivinen hahmottaminen sekä lyhyt- ja pitkäkestoinen muisti. Sosioemotionaalisilla valmiuksilla sen sijaan viitataan koulutyöskentelyyn sopeutumiseen ja oppimiseen liittyviin asenteisiin. (Karppi 1983: 13–15.)

Yksi keskeinen lukutaidon oppimiseen vaikuttava tekijä on yksilön kielellinen tietoisuus (Ahvenainen & Holopainen 2014; Nurmilaakso 2011: 31–32), joka kehittyy rinnakkain lapsen muun kielellisen kehityksen kanssa kokonaisvaltaisesta kielen hahmottamisesta kohti yksityiskohtaisempien kielen rakenteiden hahmottamista (Lerkkanen 2017: 30; Nurmilaakso 2011: 32–33). Noin 3–4-vuotiaalla lapsella kielellinen tietoisuus ilmenee kykynä erottaa kielestä esimerkiksi sanojen rytmejä, riimejä ja loppusointuja. Myöhemmin lapsi havaitsee puhutun ja kirjoitetun kielen välisen yhteyden, ja huomio kiinnittyy merkitysten lisäksi myös kielen muotoon ja rakenteeseen. Lapsi oppii havaitsemaan, että puheen voi jakaa osiin: sanoihin, tavuihin ja äänteisiin. Lapsen kasvaessa kielellinen tietoisuus kehittyy taidoksi käsitellä, erottaa ja yhdistellä kielen pieniä yksiköitä: äänteitä. Kehittyneimmillään kielellinen tietoisuus tarkoittaa taitoa ymmärtää kirjoitetun kielen fonologista rakennetta, eli kykyä yhdistellä ja erotella sanoista yksittäisiä äänteitä: foneemeja. Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen kannalta suomen kielessä on keskeistä ymmärtää kirjain-äännevastaavuus ja osata analysoida sanan osia. Lapsen on hyvä oppia ymmärtämään myös käsitteet kirjain, äänne, tavu, sana, lause ja virke. (Lerkkanen 2017: 30; ks. myös Nurmilaakso 2011: 32–33.)

Kielellinen tietoisuus voidaan jakaa fonologiseen, morfologiseen, semanttiseen, syntaktiseen sekä pragmaattiseen tietoisuuteen, joista osan ajatellaan ennustavan alkavaa luku- ja kirjoitustaitoa (ks. Lerkkanen 2017: 31, 33–34; Nurmilaakso 2011: 33–35). Toisaalta kielellinen tietoisuus ja lukutaito tukevat toistensa kehittymistä, jolloin kielellinen tietoisuus myös kehittyy edelleen lukutaidon oppimisen myötä (ks. Lerkkanen 2017: 33–34). Fonologinen tietoisuus tarkoittaa taitoa hahmottaa sanojen äännerakenne sekä kykyä yhdistellä ja erotella äänteitä. Kyse on metalingvistisista taidoista tarkastella puhuttua kieltä. Lapsen kohdalla fonologinen tietoisuus saattaa ilmetä muun muassa siten, että lapsi keksii itse riimipareja, tunnistaa alkuäänteitä kuulemistaan sanoista, erottaa lyhyen ja pitkän vokaalin toisistaan tai yhdistelee äänteitä sanaksi. Morfologinen tietoisuus sen sijaan

tarkoittaa tietoisuutta siitä, kuinka sanat rakentuvat ja taipuvat. Lapsi siis esimerkiksi ymmärtää, että sanan pituus ei liity esineen tai asian konkreettiseen pituuteen: juna on pakettiautoa pidempi kulkuneuvo, vaikka ”pakettiauto” on pidempi sana. Lapsi myös tiedostaa, että sanojen eri osilla, taivutusmuodoilla ja liitteillä on merkitystä. (Lerkkanen 2017: 31; ks. myös Nurmilaakso 2011: 34.) Semanttisella tietoisuudella sen sijaan viitataan sanojen merkityksen ymmärtämiseen eli kykyyn luokitella ja määritellä sanoja. Lapsi esimerkiksi ymmärtää vitsejä, kielikuvia ja sanojen kaksoismerkityksiä. Syntaktinen tietoisuus puolestaan tarkoittaa lausetietoisuutta eli ymmärrystä siitä, miten sanat liittyvät toisiinsa ja muodostavat lauseita, virkkeitä ja tekstiä. Pragmaattinen tietoisuus sen sijaan ilmenee siten, että lapsi osaa käyttää kieltä tarkoituksenmukaisesti erilaisissa tilanteissa: hän osaa esimerkiksi vaatia, pyytää, käskeä, kuvailla kielen avulla tunteita sekä perustella ja luokitella oppimiaan asioita. (Lerkkanen 2017: 32–33; ks. myös Nurmilaakso 2011: 35.)

Kielellisen tietoisuuden osa-alueista erityisesti fonologinen tietoisuus, ja siihen sisältyvä äännetietoisuus, on yhteydessä peruslukutaidon, eli mekaanisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen, oppimiseen (Lerkkanen 2017: 38; ks. myös Nurmilaakso 2011: 33; ks. myös Opetushallitus 2022). Lisäksi kirjaintuntemus ja kirjain-äännevastaavuuden hahmottaminen ovat vaikuttavina tekijöinä mekaanisen lukutaidon oppimisen taustalla (Opetushallitus 2022). Kun yksilön mekaaninen lukutaito on kehittynyt siten, että sanojen lukeminen on sujuvaa, hän pystyy suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan tekstin ymmärtämiseen. Luetun ymmärtämisen taitojen kannalta keskeisiä taustatekijöitä ovat myös sanavaraston laajuus, kuullun ymmärtämisen taidot sekä lukustrategiat, eli tekniikat tai toimintamallit, jotka auttavat oppilasta muistamaan, ymmärtämään ja käsittelemään tekstiä. (Lerkkanen 2017: 25–26, 108, 118; ks. myös Opetushallitus 2022.) Myös metakognitio, eli kyky arvioida omaa kognitiivista toimintaansa, on keskeisessä asemassa lukutaidon kehittymisessä sekä oppimisen kannalta (Kiiveri 2006: 24; Lerkkanen 2017: 108). Yksilön metakognitiiviset taidot toimivat lukemisen ja oppimisen välineinä, ja niiden avulla yksilö voi oppia tunnistamaan ja säätelemään niitä kognitiivisia prosesseja, joita hän hyödyntää lukiessaan (Kauppinen 2010: 97–98; Kiiveri 2006: 25).

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan kohdalla on huomioitava, etteivät lukutaidon valmiudet ainakaan suomen kielen lukemiseen välttämättä ole samalla tasolla kuin sellaisella oppilaalla, joka on kasvanut koko lapsuutensa kuullen suomen kieltä (ks. Aalto & Tukia 2007: 22; ks. myös Valkendorff & Luukkainen 2019: 8–9). Maahanmuuttajaoppilaat oppivat suomea usein aidosti toisena kielenä, eli oppiminen tapahtuu suurelta osin luokan ulkopuolella oppilaiden ollessa vuorovaikutuksessa muiden kuin opettajan kanssa. Tällöin heidän kielenkäytössään saattaa ilmetä

myös tietynlaisia ristiriitaisuuksia: oppilas sisäistää jonkin asian suomen kielestä hyvin, mutta toisaalta kielitaidossa on myös selkeästi kehitettävää. (Aalto & Tukia 2007: 22.) Usein S2-oppilaan lukemaan oppiminen on haastavampaa, mikäli lapsen äidinkieli ja kulttuuri eroavat suuresti suomen kielestä ja kulttuurista, ja mikäli lapsi ei hallitse suomen kieltä (Opetushallitus 2022). Yksi keino pyrkiä tarjoamaan S2-oppilaille hyödyllistä ja motivoivaa opetusta on seurata funktionaalisen opetuksen periaatteita: suomen kieltä ja sen muotoa sekä rakenteita opetellaan luontevasti aidoissa kielenkäyttötilanteissa oppijan luonnollista oppimisprosessia mukaillen. Opetuksessa tulee siis olla tasapaino kielen muodon, merkityksen ja käytön välillä. (Aalto & Tukia 2007: 22–23.) Seuraavassa luvussa perehdyn syvällisemmin lukemaan opettamisen tapojen taustalla vaikuttaneisiin teorioihin ja opetuksen periaatteisiin sekä erilaisiin opetusmenetelmiin.

3.3 Lukemaan opettaminen

3.3.1 Lähestymistapoja lukutaidon opettamiseen

Käsitys lukutaidon opettamisesta ja oppimisesta on muuttunut ympäristön vaatimusten muuttuessa ja uuden tutkimustiedon myötä (Lerkkanen 2017: 54). Opettamisen periaatteisiin ja kouluissa käytettäviin opetusmenetelmiin heijastuvat aina kunkin aikakauden käsitykset ja ajattelutavat. Ymmärrys lukutaidosta ja sen opettamisesta on siis muuttunut ajan kuluessa, mitä havainnollistavat seuraavat teoriat, jotka ilmentävät eri aikakausien käsityksiä: kypsymisen teoria, kehityksen teoria, sukeutumisen teoria sekä sosiokulttuurinen teoria. Nämä teoriat ilmentävät erilaisia lähestymistapoja lukutaidon opettamiseen, mutta ne ovat kuitenkin myös osittain linkittyneet ja vaikuttaneet toisiinsa. (Lerkkanen 2017: 54–58.)

1950-luvulla uskottiin kypsymisen teoriaan, eli siihen, että lapsi kykenee oppimaan lukutaidon vasta saavutettuaan tietyn älykkyysiän. Vanhempien toiminnalla ei nähty olevan vaikutusta lapsen lukemaan oppimiseen, vaan älykkyystestien avulla tarkistettiin, onko lapsi valmis aloittamaan lukutaidon harjoittelun. Kun kypsymisen teoriaa kyseenalaistettiin, alettiin pohtia, voitaisiinko lapsen oppimiseen vaikuttaa tukemalla lukemisen valmiuksia jo ennen lukemaan opettamisen aloittamista: kehityksen teoria 1960-luvulla johti siihen, että päiväkodeissa ja esiopetuksessa alettiin korostaa lukemisvalmiuksien harjoittelua. (Lerkkanen 2017: 54, 58.) Sukeutumisen teoriaan 1970-luvulla uskottaessa ajateltiin jo, että luku- ja kirjoitustaito eivät kehity irrallaan lapsen muusta kehityksestä – vaan lukutaidon kehitys on jatkuva prosessi, jossa lapsi on aktiivinen toimija. Myös perheen ja ympäristön merkitys prosessissa tiedostettiin. (Lerkkanen 2017: 55, 58.)

Sosiokulttuurinen teoria, johon alettiin uskoa 1980–1990-luvuilla, sen sijaan korostaa myös kulttuurin yhteistä kokemista lukemisen välityksellä, ja lukutaidon nähdään olevan osa kulttuurista pääomaa. Lisäksi luku- ja kirjoitustaidon käyttötapojen nähdään olevan kulttuurisesti määräytyviä, ja oppimisen ajatellaan tapahtuvan ensisijaisesti yhteisöllisesti. (Lerkkanen 2017: 56–58.) Sosiokulttuurisen teorian näkökulmasta kouluissa tulisi painottaa vuorovaikutteisia ja yhteisöllisiä työskentelytapoja, ja oppimisympäristöjen tulisi olla kielellisesti ja kirjallisesti rikkaita (Lerkkanen 2017: 57–58). Kyseiset tavoitteet sisältyvät myös opetussuunnitelmaan (ks. esim. Opetushallitus 2016: 42, 105–107, 119–120, 161), joten sosiokulttuurisen teorian vaikutus on nähtävissä opetussuunnitelman perusteissa. Sekä sosiokulttuurisen teorian että opetussuunnitelman mukaan oppilaille tulisi tarjota mahdollisuuksia ilmaista omaa luovuuttaan monipuolisin keinoin. Lisäksi opetusmenetelmien ja -materiaalien valinnassa tulisi huomioida lasten omat mielenkiinnonkohteet, kokemukset ja tekstimaailma sekä pyrkiä lasten sisäisen motivaation edistämiseen ja lukemiseen innostamiseen. (Lerkkanen 2017: 56–58; ks. esim. Opetushallitus 2016: 104–105.) Oppilaiden kiinnostusta lukemista ja oppimista kohtaan pyritään vahvistamaan esimerkiksi luomalla mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja omien valintojen tekemiseen oppimisprosessissa, eli vahvistamalla oppilaiden osallisuuden kokemusta (Opetushallitus 2016: 104). Opetussuunnitelman (Opetushallitus 2016: 104) mukaan ”opetuksen tehtävänä on lukemiseen innostaminen, elämysten saaminen ja jakaminen, kulttuurintuntemuksen syventäminen, eettisen kasvun tukeminen sekä oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastaminen”.

Opetuksessa opettajan toiminnalla on merkittävä rooli, ja opetusta suunnitellessa ja toteuttaessa onkin huomioitava hyvin monenlaisia tekijöitä, kuten oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen, oppilaiden motivaation vahvistaminen sekä toimivien ja monipuolisten opetusmenetelmien valinta (ks. esim. Opetushallitus 2016: 15–24; Lerkkanen 2017: 45). Lisäksi opettajan tulee huomioida oppilaiden yksilölliset valmiudet ja tarpeet (ks. esim. Opetushallitus 2016: 15, 28, 30), kuten mahdolliset lukemisen ja kirjoittamisen haasteet tai erityisvaikeudet eli lukivaikeudet (ks. esim. Lerkkanen 2017: 48). Tässä tutkielmassa keskitytään nimenomaan lukutaidon ja sitä vahvistavien pohjataitojen opettamiseen liittyviin tekijöihin sekä suomi toisena kielenä -opetuksen näkökulmaan lukutaidon opettamisen osalta.

Lukemaan opettamisessa on keskeistä huomioida myös kielellisen tietoisuuden harjoittelun merkitys (ks. Lerkkanen 2017: 35) (ks. luku 3.2). Opetusta suunnitellessa opettajan on tiedostettava muun muassa se, että sekä foneeminen tietoisuus, eli taito hahmottaa sanojen äännerakenne, että lukutaito edellyttävät paljon harjoittelua (Lerkkanen 2017: 35). Kielellisen tietoisuuden leikeissä ja

harjoituksissa tarkastellaan äänteitä, kirjaimia, tavuja tai sanoja erilaisten tehtävien avulla. Yleisiä fonologisen tietoisuuden tehtävätyyppejä ovat muun muassa sanojen kokoaminen kuulluista tavuista, lorujen opettelu, riimien tunnistaminen ja tuottaminen, sanan alku- tai loppuäänteen tunnistaminen tai lisääminen, sanan äänteiden analysointi, sanan jakaminen tavuiksi sekä sanan kokoaminen äänteistä. Fonologisen tietoisuuden harjoitukset korostuvat usein peruslukutaitoa opetellessa, mutta myös muut kielellisen tietoisuuden osa-alueet rakentavat pohjaa luku- ja kirjoitustaidolle, minkä vuoksi kielellisen tietoisuuden monipuolinen kehittäminen on keskeistä. (Lerkkanen 2017: 38.)

Koulun S2-opetuksessa kielitaitoa tulee kehittää kaikilla kielen käytön osa-alueilla: puhuminen, kuullun ymmärtäminen, lukeminen ja luetun ymmärtäminen sekä kirjoittaminen (Opetushallitus 2016: 118), mutta opetuksen toimivuus riippuu valittujen opetusmenetelmien lisäksi myös monesta muusta tekijästä. Ennen kuin opetusmenetelmiä edes pääsee opetuksessa hyödyntämään, on opettajan tärkeimpänä tehtävänä oppia tuntemaan oppilaansa, jotta vuorovaikutus oppilaiden kanssa on jatkossa toimivaa (Nöjd 1990: 85). Jokaisella oppilaalla on oikeus saada yksilöllistä tukea, ja oppilaantuntemukseen perustuva eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa sekä toimii kaiken opetuksen pedagogisena lähtökohtana (Opetushallitus 2016: 15, 30). Myös opettajan kielellisellä tietoisuudella on merkitystä, sillä opettaja toimii oppilailleen kielellisenä mallina (Opetushallitus 2016: 28). Opettajan tulee ymmärtää kielen keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa sekä identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Koulujen on tarkoitus olla kielitietoisia yhteisöjä, joissa keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista. (Opetushallitus 2016: 28.) Opettajan tulee myös huolehtia siitä, että opetuksen toteutuksessa perustana ovat oppilaille merkitykselliset ja hyödylliset tekstilajit ja kielenkäyttötilanteet, joiden avulla kielen käyttöä, muotoja ja merkityksiä tutkitaan ja opetellaan analysoimaan: opetuksessa tarkastellaan autenttisia tekstejä ja pohditaan niistä nousevia tulkintoja maailmasta (Opetushallitus 2016: 23, 118). Lukutaidon vahvistumiseen vaikuttavat monenlaiset tekijät, joissa nivoutuvat yhteen oppilaan omat kiinnostuksenkohteet ja harrastukset sekä koulun opetus ja kotiympäristön vaikutus (Välijärvi & Linnakylä 2002: 201). Oppilaiden oppimisen kannalta onkin keskeistä, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on toimivaa. Tarkoituksena on, että kotonakin tuetaan lapsen lukemaan oppimista ja lukumotivaatiota. (Nöjd 1990: 84–90.) Opetuksen tavoitteena on, että oppilaiden suomen kielen osaaminen laajenee arkielämän konkreettisesta kielestä käsitteellisen ajattelun kieleen (Opetushallitus 2016: 118).

3.3.2 Opetusmenetelmät

Peruslukutaito (ks. lukua 3.1) voidaan opettaa lukemaan opettamisen alkeismenetelmien avulla. Alkeismenetelmät jaetaan perustaltaan joko synteettisiin tai analyyttisiin menetelmiin. Synteettiset menetelmät ovat rakentuneet suomen kielen rakenteen ja lapsen kielen kehityksen teorian pohjalta. (Lerkkanen 2017: 59; Opetushallitus 2022.) Analyyttiset menetelmät sen sijaan pohjautuvat epäsäännöllisten kielten rakenteeseen sekä lukutaidon sukeutumisen teoriaan, jossa ajatellaan, että oppimista tapahtuu lapsilähtöisessä toiminnassa lapsen aktiivisesti tutkiessa maailmaa ja rakentaessa merkityksiä (Lerkkanen 2017: 58–59). Lisäksi on olemassa sekamenetelmiä, joissa yhdistetään synteettisten ja analyyttisten menetelmien piirteitä. Suomalaisista opettajista suurin osa käyttää sekamenetelmiä opetuksessaan, ja opetusmenetelmät muokkautuvat myös opettajasta ja opetusmateriaaleista riippuen: yksittäiset opettajat voivat kehittää omia opetustapoja perusmenetelmien pohjalta muokaten. (Lerkkanen 2017: 59.)

Synteettisissä menetelmissä opetuksen lähtökohtana on kirjain, äänne tai tavu, joita yhdistelemällä opitaan lukemaan sanoja. Kielen pienistä osista siis edetään kohti suurempia kokonaisuuksia (kirjain-äänne-tavu-sana-virke-teksti). Synteettiset menetelmät ovat sopivia opetusmenetelmiä ortografisesti säännönmukaisen suomen kielen, jossa kirjoitettu kieli ja puhuttu kieli ovat hyvin lähellä toisiaan, lukemaan opettamisessa. Synteettiset menetelmät ohjaavat tarkan lukemisen harjoitteluun, ja ne tukevat oikeinkirjoituksen oppimista. Synteettiset menetelmät ovat saaneet myös kritiikkiä esimerkiksi niiden teknisyydestä: niissä korostuu samankaltaisena toistuva mekaaninen harjoittelu ja vaatimus oikeinlukemisesta, mikä saattaa olla ongelma muun muassa motivaation säilymistä ajatellen. Luetun ymmärtämisen harjoittelu jää synteettisissä menetelmissä myös usein lukemisen virheettömyyden korostamisen varjoon. (Lerkkanen 2017: 60.)

Esimerkkejä synteettisistä menetelmistä ovat kirjaintavausmenetelmä, äännetavausmenetelmä, liukumismenetelmä sekä oivallusmenetelmä. Kirjaintavausmenetelmässä luetaan aluksi sanassa olevien kirjainten nimet (tee aa), tavu sanotaan siten kuin se puhutaan (ta), luetaan uuden tavun kirjainten nimet (äl oo), joista kootaan tavu (lo). Seuraavaksi sana kootaan lukemalla tavut peräkkäin yksi kerrallaan, kunnes sana on saatu tavaamalla kootuksi (talo). (Lerkkanen 2017: 61.) Äännetavausmenetelmässä on sama periaate kuin kirjaintavausmenetelmässä: koota sanat tavuittain. Äännetavausmenetelmässä käytetään kuitenkin kirjaimia vastaavia äänteitä luettelemalla kirjainten nimien sijasta aluksi tavun äänteet (/t/ /a/). Äännetavausmenetelmää pidetäänkin parempana versiona kirjaintavausmenetelmään verrattuna, koska

äännetavausmenetelmässä visuaalinen havainto kirjaimista, kuultu äänne ja suun ääntöliike tukevat toisiaan. (Lerkkanen 2017: 62.) Kirjaintavausmenetelmän ongelmallisuus liittyy siihen, että yksittäisten kirjainten ääntöhavainto eroaa tavutason ääntöhavainnoista: kirjainten nimet eivät vastaa puhutun kielen äänteitä, jolloin oppijan on perustettava oppimisensa visuaaliseen tavumuistiin fonologisten vihjeiden sijasta (Lerkkanen 2017: 61). Myös liukumismenetelmässä sana kootaan tavuittain, mutta siten, että liu'utaan äänteestä toiseen ja samalla tavun ääntämistä venytetään ja hidastetaan. Liukumismenetelmä tukee oikean lukusuunnan oppimista ja sujuvaa lukemista, ja siinä pyritään suoraan sanatasoiseen lukemiseen. Äänteiden kestot ja tavurajat saattavat kuitenkin hämärtyä, minkä vuoksi oikeinkirjoituksessa saattaa ilmetä haasteita. Vaarana on myös sanojen lukeminen ulkomuistista. Oivallusmenetelmässä sen sijaan tähdätään nimenmukaisesti oivallukseen: menetelmän pohjana on ajatus äänne-kirjainyhteyden oivaltamisesta. Menetelmässä lähdetään liikkeelle puheen tarkasta kuuntelemisesta ja äänteiden erottelusta. Ääntöjen varassa yhdistetään äänteitä ja kootaan sanoja. (Lerkkanen 2017: 62.)

Analyyttisissa menetelmissä opetuksen lähtökohta on jokin merkitystä kantava kielen osa, esimerkiksi sana, lause tai teksti, jota tarkastellaan ja analysoidaan. Opetus etenee kokonaisuuksista kielen pienempiä yksiköitä kohti (esim. teksti-virke-sana-tavu-äänne). (Lerkkanen 2017: 66.) Analyyttisten menetelmien taustavaikuttajana on ollut John Downingin kognitiivisen selkeyden teoria, jossa korostuu lukemisen kommunikatiivinen luonne (Downing 1979; Lerkkanen 2017: 66). Lukemaan oppimisessa keskeisenä pidetään lukemisen tarkoituksen ymmärtämistä, kielellistä tietoisuutta sekä lukemisessa hyödynnettävien käsitteiden sisäistämistä. Analyyttisten menetelmien etuina pidetäänkin lukemismotivaation ja luetun ymmärtämisen pohjan vahvistamista sekä tuotteliaan kirjoittamisen tukemista. Ongelmina sen sijaan pidetään sitä, että kirjain-äännevastaavuuden, äänteiden kestojen erottelun, tavurajojen hahmottamisen sekä morfeemien ymmärtämisen oppiminen saattaa jäädä vähäiseksi analyyttisella menetelmällä opetellessa. (Lerkkanen 2017: 66–67.)

Esimerkkejä analyyttisista menetelmistä ovat kokosanamenetelmä sekä lausemenetelmä. Kokosanamenetelmä pohjautuu lukutaidon oppimisen teorioihin, joissa lapsen uskotaan aluksi oppivan hahmottamaan kirjoitettua kieltä kokonaisina sanoina, ikään kuin kuvina konteksteissaan. Aluksi menetelmässä opetellaan ulkoa 70–80 sanan laajuinen perussanasto esimerkiksi kuva-sana-korttien avulla. Seuraavaksi sanahahmoja pilkotaan tavuiksi ja lopulta kirjaimiksi sekä äänteiksi. Oppiminen perustuu alussa ulkomuistiin, mutta myöhemmin sanojen analyysiprosessin myötä lapsi oppii kielen tavu- ja äännerakenteet. Kritiikkinä on todettu esimerkiksi, että menetelmässä lapset voivat arvailla näkemiään sanoja lukemisen sijasta. Menetelmä ei myöskään tue oikeinkirjoituksen

oppimista, koska siinä ei kiinnitetä huomiota äänteiden kestoon eikä tavurajoihin. Toisaalta sanojen jäljentäminen mallista kirjoittaen toimii tapana tutustua sanojen kirjoitusasuun. (Lerkkanen 2017: 67.) Lausemenetelmän lähtökohtana on sanan sijasta kokonainen lause, johon lisätään tai josta muutetaan yksi sana kerrallaan, jolloin myös lauseen merkitys muuttuu tai tarkentuu. Menetelmässä hyödynnetään kuvia ymmärtämisen tukena, ja vasta lauseiden tarkastelun jälkeen siirrytään tarkastelemaan sanoja ja sanarakenteita. Lausemenetelmää hyödynnetään yleensä muiden alkeismenetelmien rinnalla. (Lerkkanen 2017: 69.)

Suomessa yleisimmin käytettyjä menetelmiä ovat KÄTS-menetelmä (Kirjain Äänne Tavu Sana), jota pidetään analyyttis-synteettisena sekamenetelmänä, sekä LPP-menetelmä (Lukemaan Puheen Perusteella), jota pidetään analyyttisena sekamenetelmänä (Lerkkanen 2017: 59, 63; ks. myös Opetushallitus 2022). KÄTS-menetelmä on erityisopettaja Sakari Karpin (ks. 1983: 86–91) 1970-luvulla kehittämä menetelmä, jossa opetetaan rinnakkain sanojen tunnistamista, lukemista ja kirjoittamista. Se voidaan jakaa neljään toisiaan seuraavaan osaprosessiin: kirjaimen muuttaminen äänteeksi, äänteiden yhdistäminen, tavun hahmottaminen ja sanan hahmottaminen. (Lerkkanen 2017: 63.)

KÄTS:in alkuharjoitukset voidaan rinnastaa kielellisen tietoisuuden harjoituksiin, joissa tarkoituksena on hahmottaa ja analysoida puhuttuja tavuja sekä sanoja. Alkuharjoituksissa sanojen tavuerottelun pohjana on rytmi esimerkiksi tavurytmin taputtamisen muodossa. Alkuharjoitusten jälkeen seuraavat kolme kirjoitetun kielen rakenteen mukaista tasoa, joihin sisältyy äänteiden, tavujen ja sanojen tunnistamista, kirjoittamista sekä lukemista: kirjain-äännetaso, tavutaso ja sanataso. Kirjain-äännetasolla harjoitellaan uutta kirjainta vastaavan äänteen tunnistamista oppilaille tutun assosiaation avulla. Assosiaatio on usein tullut esille kehyskertomuksessa (esimerkiksi sisilisko sihisee). Seuraavaksi harjoitellaan tuottamaan yhdessä äännettä vastaava ääni (/s/). Äännettä opetellessa voidaan muun muassa havainnoida peilin kautta kielen asentoa, hampaita, ilmavirtaa, huulia ja ääntöliikettä sekä kuunnella äänteen kestoa. Lopuksi nimetään äännettä vastaava kirjain. Kehyskertomuksia hyödynnetään muistin tukena myös äännettä vastaavan kirjaimen harjoittelussa – on keskeistä oppia kirjaimen piirtämisen suunnat ja muodot. Sanelujen avulla tarkistetaan, että äänteen muuttaminen kirjaimeksi on opittu. Lukemisharjoituksissa opetellaan kirjaimen muuttamista äänteeksi, ja lisäksi harjoitellaan kirjaimen tunnistamista erilaisin keinoin. Myös tavu- ja sanatasolla toteutuvat tunnistamisen, kirjoittamisen ja lukemisen erilaiset harjoitukset. Tavutasolla edetään lyhyistä ja yksinkertaisista tavuista vaikeampien tavurakenteiden opetteluun. Äänteiden yhdistämistä tavuiksi opetellaan esimerkiksi tavujen toistoharjoituksilla sekä liukumalla äänteestä toiseen.

Sanatasolla tavuerottelun osaaminen on keskeisessä asemassa, sillä sanan sanomisen jälkeen sanasta erotellaan tavut rytmin avulla. Myös sanan kirjoittaminen etenee tavu kerrallaan ja sanan lukeminen liukumalla tavusta toiseen. Lukemisen sujuvuus vahvistuu tavuhahmojen visuaalisen tunnistamisen automatisoiduttua. Kun lukeminen on sujuvaa, erillistä sanan kokoamista ei enää tarvita. (Lerkkanen 2017: 63–65; ks. myös Karppi 1983: 86–91.)

KÄTS-menetelmän etuna nähdään tarkan lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan oppiminen suhteellisen nopeasti, ja KÄTS:in avulla ollaankin päästy hyviin oppimistuloksiin erityisesti oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden opetuksessa (Lerkkanen 2017: 66; ks. myös Karppi 1983: 86–91). Toisaalta on huomattu, että KÄTS-menetelmä vaikuttaa heijastuvan kielteisesti luovaan kirjoittamiseen ja luetun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen (Lerkkanen 2017: 66). Huomionarvoista on, että KÄTS-menetelmä on alun perin kehitetty nimenomaan lukemisvaikeuksien korjaamiseksi (Karppi 1983: 86), ja se helpottaa mahdollisten oppimisvaikeuksien varhaista havaitsemista, mutta yleisopetuksen puolella menetelmän hidas ja toistoja korostava eteneminen koetaan ajoittain ongelmalliseksi esimerkiksi oppilaiden motivaation säilyttämisen kannalta. (Lerkkanen 2017: 66.)

Ruotsalainen Ulrika Leimar kehitti tekstimenetelmän LTG (Läsinlärning på talets grund) 1960-luvun lopulla (Raes 2015: 5; Lerkkanen 2017: 69; Leimar 1974), jota suomessa nimitetään LPP-menetelmäksi (Lukemaan Puhumisen Perusteella). Menetelmässä lähtökohtana on oppilaiden oma puhekieli, jota muutetaan kirjoitetuksi kieleksi. Lukemisprosessissa korostuu lukutaidon riippuvuus taidosta puhua ja kuunnella. Opetus toteutetaan lapsilähtöisesti ja toiminnallisesti, ja keskustelu on keskeisessä asemassa. (Lerkkanen 2017: 69.) LPP-menetelmään sisältyy viisi vaihetta: keskusteluvaihe, saneluvaihe, laborointivaihe, uudelleenlukemisvaihe sekä jälkikäsittelyvaihe (Leimar 1974: 66; Lerkkanen 2017: 69–73).

Keskusteluvaiheessa käydään ryhmäkeskusteluja opettajan tai oppilaan valitsemasta, mieluiten oppilaiden mielestä kiinnostavasta tai heidän arkensa kannalta oleellisesta, aiheesta. Opettajan tehtävänä on toimia ensisijaisesti puheenvuorojen jakajana ja avointen kysymysten esittäjänä. Muiden kuuntelun tärkeyttä korostetaan keskustelussa. Tavoitteena on oppilaiden osallisuuden ja osallistumisen kokemusten vahvistaminen. (Lerkkanen 2017: 69–70; Leimar 1974: 88; ks. myös Raes 2015: 77.)

Saneluvaiheessa lapsia ohjataan huomaamaan puheen ja kirjoitetun kielen välinen yhteys. Aluksi käydyn keskustelun pohjalta päätetään sanelulle otsikko: opettaja kirjoittaa ja oppilaat

kokoavat sanaa samalla ääneen. Otsikon jälkeen edetään samalla tavalla tuottamaan lauseita, jotka lapset saavat ehdottaa keskustellun aiheen pohjalta. Tällöin tekstillä on yhteinen merkitys ja se koostuu lasten sanavalinnoista. Opettaja saa kuitenkin ohjata tekstiä, jotta siitä muodostuu toimiva kokonaisuus. Valmis teksti luetaan lopuksi yhdessä ääneen, minkä jälkeen oppilaat voivat vielä muokata sitä. (Lerkkanen 2017: 70; Leimar 1974: 90; ks. myös Raes 2015: 77–78.)

Laborointivaihe tarkoittaa käsittelyvaihetta, jossa pyritään tukemaan oppilaiden kielellistä tietoisuutta ja opettamaan oppilaita analysoimaan puhetta sekä kirjoitettua tekstiä. Opettaja kirjoittaa laborointilapuille saneluvaiheessa tuotetusta tekstistä tavuja, sanoja, sanojen päätteitä tai kirjaimia. Aluksi teksti luetaan yhdessä ääneen ja siitä keskustellaan, ja keskustelun lomassa opettaja kiinnittää oppilaiden huomion haluamiinsa yksityiskohtiin, joita hän on laborointilapuille valikoinut. Laborointilaput myös kiinnitetään taululle, ja niitä tarkastellaan yhdessä. Jokainen oppilas saa myös oman laborointilapun, ja hänen tehtävänään on selvittää, mistä kohtaa tekstiä hänen lappunsa on – sekä kiinnittää lappu oikean kohdan päälle tekstissä. Joskus sanellusta tekstistä tehdään lisäksi tavuerottelua tai kirjain-äänneanalyysia esimerkiksi KÄTS-menetelmää mukaillen. (Lerkkanen 2017: 71; Leimar 1974: 94; ks. myös Raes 2015: 78–79.)

Uudelleenlukemisvaiheessa aluksi oppilaat tutkivat yhteisesti saneltua tekstiä itsenäisesti ja piirtävät siitä kuvan. Tavoitteena on, että jokainen oppilas saa myös tarkastella vuorollaan kahdestaan opettajan kanssa yhteisesti saneltua tekstiä, ja opettaja tukee oppilaan lukemisharjoittelua. Oppilas alleviivaa tekstistä lopuksi sanat, jotka hän osaa tai haluaa opetella. (Lerkkanen 2017: 72; Leimar 1974: 98.)

Jälkikäsittelyvaihe on LPP-menetelmän viimeinen vaihe, jossa saneltu teksti luetaan jälleen. Oppilas saa tehdä tekstin pohjalta sanakortteja omaan sana- tai aakkoslaatikkoonsa. Sen jälkeen oppilaat opettelevat itsenäisesti lukemaan omissa sanakorteissaan olevia sanoja. Varsinaisten LPP-vaiheiden jälkeen työskentely voi jatkua muun muassa siten, että oppilaat tavuttavat yhdessä muiden oppilaiden kanssa sanalaatikossa olevia sanoja tai tutustuvat lastenkirjallisuuteen tai tekevät kirjoitusharjoituksia. Kirjoitusharjoitukset kulkevatkin käsi kädessä lukemaan opettelun kanssa esimerkiksi LPP-menetelmän jälkikäsittelyvaiheessa. Menetelmää on kehuttu sen lapsilähtöisyyden, vuorovaikutteisen toiminnan ja yksilöllisyyden vuoksi. Toisaalta menetelmää on kritisoitu sen työläyden takia – menetelmä vaatii runsaasti opetusmateriaalin valmistamista, sillä jokaisen ryhmän kanssa luodaan uudet materiaalit. (Lerkkanen 2017: 72–73; Leimar 1974: 102.)

3.4 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä alkuopetuksessa

Opetussuunnitelmassa (2016: 117) todetaan, että ”äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtävä, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet, ohjaus, eriyttäminen ja tuki sekä oppimisen arviointi koskevat myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää”. Täten voidaan todeta, että kielenopetuksessa, mukaan lukien lukutaidon opetuksessa, on paljon yhtäläisyyksiä äidinkielenään suomea puhuvien sekä toisena kielenä suomeaan puhuvien välillä. Seuraavaksi kuvaan kuitenkin niitä sisältöjä ja periaatteita, joita erityisesti suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärään on opetussuunnitelmassa kirjattu.

Valtioneuvoston tuntijakoasetuksen mukaan maahanmuuttajille voidaan opettaa joko kokonaan tai osittain suomen tai ruotsin kieltä erityisen maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän mukaisesti koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sijasta (Opetushallitus 2016: 117; Finlex 422/2012). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää voivat opiskella sellaiset oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, tai joilla on muulla tavoin monikielinen tausta. Lisäksi oppimäärän tarvetta arvioitaessa otetaan huomioon, mikäli oppilaan suomen kielen peruskielitaidossa on puutteita, tai jos oppilaan suomen kielen taito ei mahdollista edellytyksiä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää opiskelevien oppilaiden arviointi toteutetaan suhteessa kyseisen oppimäärän kriteereihin riippumatta siitä, missä opetusryhmässä opetus on järjestetty. Mikäli oppilas on muuttanut Suomeen kesken perusopetuksen, opetuksen tavoitteissa ja sisältöjen valinnassa on huomioitava oppilaan aiemmin opetut tiedot ja taidot, erityisesti kielitaito. (Opetushallitus 2016: 118.)

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tavoitteena on oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti edistää hänen kasvuaan kieliyhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi, jolla on jatko-opintoihin vaadittavat kielelliset valmiudet. Opetuksessa pyritään kehittämään oppilaiden monikielisyyden kehittymistä ja monilukutaitoa, eli kykyä etsiä tietoa sekä ymmärtää, arvioida, tuottaa ja analysoida erilaisia puhuttuja ja kirjoitettuja suomenkielisiä tekstejä. Lisäksi opetuksen tehtävänä on muun muassa auttaa oppilasta rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiään sekä tukea kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. On keskeistä, että oppilas tulee osalliseksi samoista teksteistä ja tekstilajeista kuin luokkatason muutkin oppilaat. (Opetushallitus 2016: 117–118.)

Alkuopetuksessa, eli vuosiluokkien 1–2 opetuksessa, tärkeimpänä tavoitteena on suomen kielen ja sen luku- ja kirjoitustaitojen perustan luominen sekä vuorovaikutustaitojen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen. Opetuksessa pyritään herättämään kiinnostusta kieleen, ilmaisuun ja tekstien tulkitsemiseen sekä tuottamiseen. On myös keskeistä, että oppilaalle rakentuu myönteinen

käsitys itsestään viestijänä, lukijana, kielenoppijana ja tekstien tuottajana. Lisäksi tavoitteena on kehittää oppilaiden kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärrystä sekä opettaa oppilaita suhtautumaan kielten ja kulttuurien moninaisuuteen kunnioittavasti. Oppimisen on tarkoitus tapahtua kielenkäyttötilanteissa, joissa oppilaat pääsevät hyödyntämään suomen kieltä monipuolisesti. (Opetushallitus 2016: 118–119; ks. tarkemmat tavoitteet Opetushallitus 2016: 119–120.)

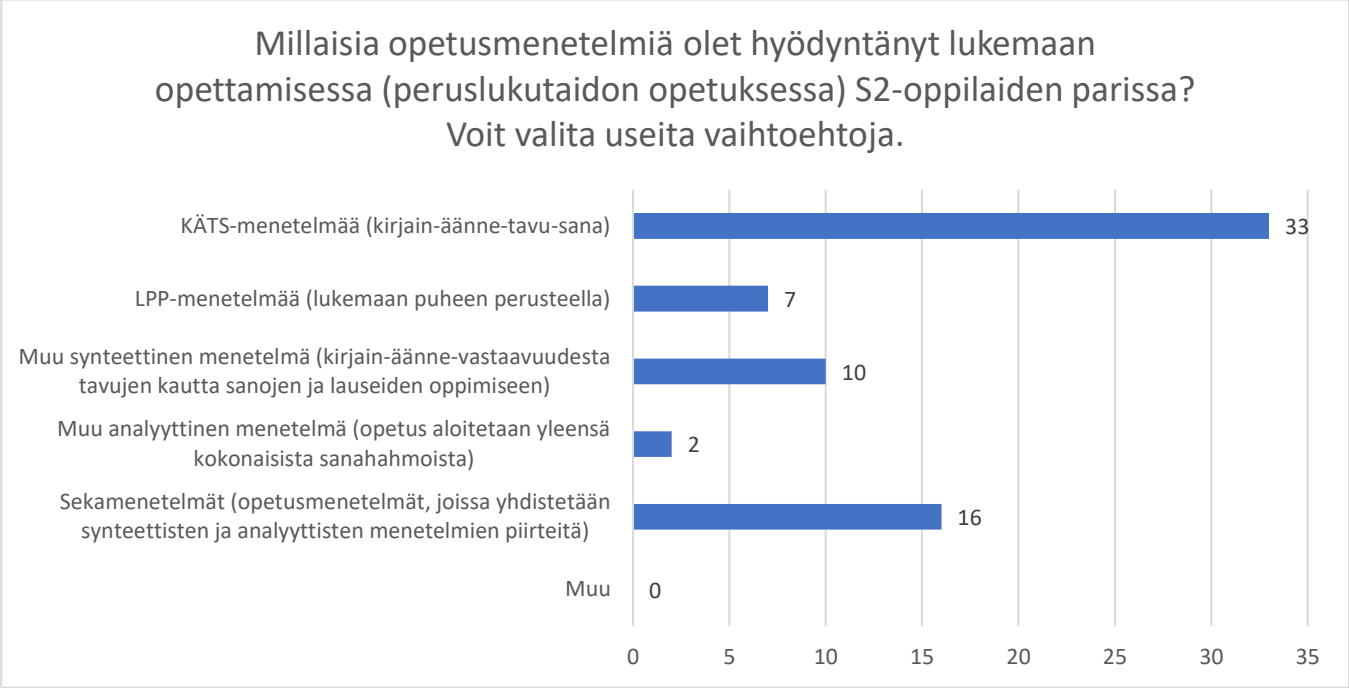
4 LUKUTAIDON OPETTAMINEN S2-OPPILAILLE OPETTAJIEN SILMIN

Tässä luvussa esittelen kyselyaineistoni pohjalta muodostetut tulokset. Kyselyaineistoon sisältyy avointen kysymysten vastauksia, jotka on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin, sekä sovellettujen keruumenetelmien vuoksi myös kvantitatiivisesti analysoituja osioita (ks. luku 2.3). Avointen kysymysten vastausten osalta esittelen analyysin ja tulosten perustelemiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi suoria lainauksia opettajien vastauksista. Suorissa lainauksissa kyselyyn vastanneet opettajat on luokiteltu koodeilla V1–V39, koska vastanneita opettajia, eli vastaajia, on yhteensä 39.

4.1 Opettajien hyödyntämät opetusmenetelmät

Tutkimukseni yhtenä tutkimuskysymyksenä oli: *Millaisia opetusmenetelmiä opettajat kertovat hyödyntävänsä opettaessaan lukutaitoa suomea toisena kielenään käyttäville alkuopetuksen oppilaille?* Tutkimuskyselyyn vastanneet opettajat toivat esille monenlaisia hyödyntämiään opetusmenetelmiä, joista erityisesti KÄTS-menetelmä (ks. luku 3.3.2) nousi esiin laajalti hyödynnettynä opetusmenetelmänä. KÄTS-menetelmän suosio kyselyyn vastanneiden opettajien keskuudessa on linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa, sillä on todettu, että KÄTS-menetelmä kuuluu Suomessa yleisimmin käytettyjen lukutaidon opetusmenetelmien joukkoon (Lerkkanen 2017: 59; ks. myös lukua 3.3.2). Tässä tutkimuksessa KÄTS-menetelmä korostui erityisesti hyödynnettyjä opetusmenetelmiä kartoittavan monivalintakysymyksen vastauksissa (ks. kuvio 5).

Kuvio 5: Kyselyyn vastanneiden opettajien (N=39) hyödyntämät opetusmenetelmät.



Lisäksi KÄTS-menetelmän hyödyntäminen nousi esille avointen kysymysten vastauksissa:

> KÄTS on selkeä opetustapa. (V4)
>
> Yleensä tavutuista sanoihin. (V7)
>
> Esim. äänteen kuuntelu ja tuottaminen, tavujen erottelu, tavujen lukuharjoitukset, sanojen käyttöyhteyksien harjoittelu, sanojen, virkkeiden ja tekstien lukuharjoittelu, ääneen lukeminen, väärin luetun huomaaminen, äänteiden erottelutehtävät. (V14)

KÄTS-menetelmän lisäksi opettajat kertoivat hyödyntävänsä myös muunlaisia menetelmiä. Kuten kuvio 5 havainnollistaa, synteettiset menetelmät ja sekamenetelmät olivat opettajien vastauksissa analyyttisia menetelmiä yleisempiä. Aiemman tutkimustiedon mukaan suomalaisista opettajista suurin osa käyttää sekamenetelmiä opetuksessaan (Lerkkanen 2017: 59; ks. myös lukua 3.3.2). Tässä tutkimuksessa 39 vastaajasta 16, eli alle puolet vastaajista, ilmoitti hyödyntäneensä opetuksessaan sekamenetelmiä – mutta aineiston rajallisesta koosta johtuen tästä ei voida tehdä yleistyksiä liittyen sekamenetelmien käyttöön koko Suomen tasolla.

Seitsemän vastaajaa kertoi hyödyntäneensä opetuksessa LPP-menetelmää (ks. luku 3.3.2) ja kaksi vastaajaa kertoi hyödyntäneensä opetuksessa jotakin muuta analyyttista opetusmenetelmää. Opettajat kuvasivat avointen kysymysten vastauksissa hyödyntäneensä LPP-menetelmää seuraavin tavoin:

> Samaan aikaan aletaan kirjoittaa LPP-menetelmän avulla päivittäisiä fraaseja näkyviin. Esim. Tänään on maanantai. (V6)
>
> - - jos on kognitiivista pulmaa, esim. 2 lk. olen myös mennyt kokonaisten sanojen - - avulla. (V7)
>
> LPP-menetelmän mukaan tarina kirjoitettiin - - ja sitä (tarinaa) laboroitiin monella tavalla. (V25)

Luokittelua tehdessäni jaoin opettajien avointen kysymysten vastauksissa kuvaamat opetusmenetelmät seuraavanlaisiin luokkiin: Pääluokka *opetusmenetelmät* sisältää kaikki opetusmenetelmiä kuvaavat osiot, jotka on jaettu erilaisiin yläluokkiin ja alaluokkiin. Opetusmenetelmät-pääluokkaan sisältyviä yläluokkia ovat *KÄTS, kuvatuki, sanaston opettelu, toiminnallinen opetus, oppimateriaalit, LPP, autenttinen opetus, monipuolisuus opetuksessa, oppilaan motivoiminen, yhteistyö kodin kanssa, oppimisen tukeminen* sekä *eriyttäminen*. Yläluokat sisältävät alaluokkia, joita esittelen tulosten käsittelyn yhteydessä. Alaluokat muodostin aluksi alkuperäisten vastausosioiden ja niistä muodostettujen pelkistettyjen ilmausten mukaan (ks. luku 2.3).

Kuvatuki oli kyselyyn vastanneiden opettajien vastauksissa esiin noussut yleisesti käytetty opetusta tukeva opetusmenetelmä. Opetuksen apuna opettajat kertoivat käyttävänsä esimerkiksi satukirjojen kuvia, kuva-sanatehtäviä sekä kuvakortteja, joista muodostui luokittelussa kuvatukeen sisältyvät alaluokat.

> Kuvan ja sanojen/lauseiden/virkkeiden yhdistäminen. Toimii niin sanavaraston laajentamisessa kuin äännevastaavuuden harjoittelussa. (V16)
>
> Käytän paljon kuvia opetuksen tukena - -. Satukirjojen kuvien avulla harjoittelemme suomen kieltä yhdessä nimeämällä kuvan asioita. - - Yksinkertaiset yhdistä kuva ja sana tehtävät toimivat hyvin. (V8) Suunnittelussa tulee huomioida mahdollinen kuvatuki. (V8)

Lisäksi toiminnallisessa opetuksessa opettajat kertoivat hyödyntävänsä kuvia siten, että luokkaan piilotettuja kuvia tuli yhdistää sanalappuihin. Toiminnallisessa opetuksessa Aapisen kuvat olivat joidenkin vastaajien mukaan mukana myös silloin, kun kirjaintarinoita ja kertomuksia hyödynnettiin

opetuksen tukena. Kuvatuen hyödyntämisen lisäksi toiminnallinen opetus onkin keskeinen opetustapa opettajien vastausten perusteella. Toiminnallinen opetus jakautuu tutkimusaineistoni perusteella seuraavanlaisiin alaluokkiin: *askartelu, piirtämisen ja kirjoittamisen harjoittelu lukutaidon oppimisen tukena, tarinat ja kertomukset opetuksessa, pelit ja leikit, laulut, eläytyminen, puhumalla oppiminen* sekä *opetusvideot*. Toiminnallisen opetuksen piiriin sisältyi täten monenlaisia opetustapoja:

> Askarrellaan kirjaimia tms. riippuen lapsen iästä tai koulutustaustasta tai siitä kuinka nopeasti on mahdollista edetä. (V6)
>
> Myös muistipelit ja sanaselityspelit on ollut käytössä. (V11)
>
> Lorut ja laulut - - minuuttilukeminen, uusien sanojen etsiminen. (V28)
>
> Uudistettu Ekapeli Alku on hyvä, koska siinä on sanojen kohdalla usein myös kuva. Pelillisyys kiehtoo oppilaita ja mielestäni Ekapeli pelaaminen on meillä (=ryhmässäni) keskeisessä roolissa lukemaan oppimisessa. Se sopii hyvin myös eriyttämiseen. (V26)
>
> Sitten piirretään ja kirjoitetaan aalla alkavia sanoja ja opetellaan muistamaan niitä. - - Kirjoittamalla tuttuja sanoja joku oppii myös. (V6)
>
> Paljon ääneen lukemista. (V6)

Alkuopetuksen S2-opetuksen osana nousi esille myös sanaston opettelu erilaisin keinoin. Sanastoa monet vastaajat kertoivat pyrkivänsä opettamaan saneluiden avulla ja kääntämällä sanoja oppilaiden omalle äidinkielelle sekä vieraita sanoja opettamalla:

> Vieraat sanat käydään keskustellen läpi. - - Näitä vieraita sanoja pyritään käyttämään paljon tuntien aikana, jotta niiden merkitys jäisi muistiin. (V31)
>
> Sanasto sanaperheinä. (V6)

Lisäksi kyselyyn vastanneet opettajat toivat esille hyödynnettävien oppimateriaalien merkityksen sekä erilaisiin oppimateriaaleihin liittyviä hyviä ja huonoja puolia (ks. alla olevat aineistoesimerkit). Oppimateriaaleista nostettiin esille Aapinen, verkkomateriaalit ja S2-versiot:

> Kirjan tehtävät niin Aapisen osalta kuin tehtäväkirjan osalta. Näitä erityisesti kirjainten opettelussa ja lukutaidon harjaannuttamisessa. (V11)

> S2-versiot ovat hyviä keskitason puhujalle, mutta eivät sovi aloittelijalle. (V21)

> Meillä on nyt uudet Ystävien Aapiset ja niihin S2-harjoituskirjat sekä oppilaan digitehtävät ja digimateriaali. Tämä yhdessä Ekapelin kanssa vaikuttaa toimivalta paketilta lukutaidon opettamiseen juuri maahan tulleille S2-oppilaille (siitä huolimatta, että Aapisen tarinan juoni on osin liian vaikea). (V26)

Opettajat toivat esille myös, että on keskeistä, että opetuksessa hyödynnetään autenttisia oppimateriaaleja ja opetellaan sanoja, joita oppilaat aidosti tarvitsevat arjessa. Myös opetussuunnitelmassa korostetaan, että S2-opetuksen lähtökohtana tulee olla oppilaille merkitykselliset ja tarpeelliset kielenkäyttötilanteet sekä tekstilajit ja että opetuksessa tulee tarkastella autenttisia tekstejä (ks. luku 3.3.1) (Opetushallitus 2016: 23, 118).

> Olisi hyvä, jos luettavat sanat olisivat jollakin tavalla tuttuja, niin oppilas voi harjoitella luetun ymmärtämistä ihan sanatasolla. (V32)

> Pidän tärkeänä sitä, että luetaan sanoja, joita tarvitaan arjessa. Ei siis aasi, aisa, viiri vaan sellaisia, jotka lapsen muutenkin pitäisi oppia. Tässä oppimateriaaleilla on vielä kehityksen paikka. (V21)

Myös eriyttäminen ja oppimisen tukeminen olivat keskeinen osa opetusta kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan. Opetussuunnitelmassa todetaan, että eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta (Opetushallitus 2016: 15, 30; ks. myös lukua 3.3.1). Tutkimuskyselyyn vastanneet opettajat olivat itseraportointiensa mukaan opetuksessaan toteuttaneet eriyttämistä muun muassa jakamalla oppilaita pienryhmiin osaamisen mukaan. Pienryhmä tarkoittaa opettajien vastausten perusteella esimerkiksi erillistä s2-opetusta tai maksimissaan 15 oppilaan ryhmää. Kuten seuraavista aineistolainauksista ilmenee, opettajat pitivät myös muun muassa toimivaa valmistavaa opetusta, yksilöllisten tavoitteiden luomista oppilaille sekä S2-tuen tarpeen varhaista havaitsemista keskeisessä asemassa oppilaiden oppimisen kannalta. Käytännön tasolla S2-tuen toteuttaminen ja opetuksen eriyttäminen vaatii kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan valmiin materiaalin muokkausta tai itsetehtäviä materiaaleja.

> Riittävästi aikaa ja riittävän pieni ryhmä – yli 15 (oppilasta) on liikaa. (V35)

> Valmistava opetus, jossa opetellaan hyvä pohja suomen kielelle ja opitaan lukutaidon alkeet. (V4)

> Erillinen s2-opetus. (V4)

> Omaa materiaalia pitää tehdä paljon. Valmista materiaalia pitää muokata. (V25)

> Tavoitteiden luominen yksilöllisesti. Yhteisten S2-tuntien lisäksi myös yksilöllisten tavoitteiden S2-tunteja. (V39)
>
> S2-tuki ja seulonta jo varhaiskasvatukseen. Varhainen tuki auttaa paremmin. (V39)
>
> Pienryhmässä painopiste määräytyy pitkälti oppilaiden tarpeiden mukaan ja keskitytään erityisesti luetun ymmärtämiseen kielen rakenteiden näkökulmasta eli varmistetaan sitä, että he ymmärtävät eri sijamuotojen eroja (harjoitellaan paljon puhumalla näitä asioita esim. Millä tulit kouluun? Missä asut? Mihin menet koulusta? Mistä pidät?) ja toisaalta sanavarastoa kasvatetaan ja varmistetaan erityisesti huomaamalla sanojen johtaminen sekä kaikki pikkusanat, joita muuten ei ehkä opi (määrää, aikaa, paikkaa, konjunktiot jne.) - - Kiinnitetään erityisesti mekaanisessa lukutaidossa huomiota äänteiden kestoon. (V24)
>
> Ryhmäkoko tarpeeksi pieni, jotta opella aikaa selittää asiat/kuvat oppilaille. (V12)

Oppimisen tukemiseen sisältyviä alaluokkia aineistossa sisällönanalyysin perusteella ovat *konkretia, havainnollistaminen, toisto, struktuuri* sekä *selkeät ja yksinkertaiset ohjeet*. Opettajat nostivat esille, että toistuvat rutiinit ja säännöllinen, päivittäinen harjoittelu ovat tärkeitä tekijöitä oppimisen kannalta. Opetuksessa on opettajien mukaan tärkeää myös käyttää oikeita käsitteitä opetuksen tukena: esimerkiksi teksti, otsikko ja sana. Myös oppilaan motivoimisen merkitys nousi aineistossa esille.

> Kielitietoinen ja strukturoitu kokonaisopetus ovat se juttu, jolla pärjää. (V36)
>
> - - oppilasta pitää motivoida ”kuin salaa”. Samalla pitää opettaa nimittäin oppimaan oppimista. (V25)

Yksi keskeinen tekijä opetusmenetelmien toimivuuden kannalta oli kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan se, että opettaja tekee yhteistyötä oppilaiden perheiden kanssa, mihin sisältyy myös oppimista tukevien materiaalien tarjoaminen kotona toteutettavaa opiskelua varten:

> Esim. läksyjen lukemisesta teen pieniä opetusvideoita whatsapissa oppilaiden vanhemmille. (V36)
>
> Lukuläksy äänitettiin kotona, kirjainmuotoharjoituksen opetusvideo seurasi kotiin jne. (V25)
>
> Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö on erittäin merkittävässä asemassa! (V36)

Opettajat toivat opetusmenetelmien osalta esille myös sen, että monipuolisuus opetuksessa on heidän mielestään tärkeää. Tällä tarkoitettiin erilaisten opetusmenetelmien yhdistämistä sekä sitä, että kielen harjoittelu on monipuolista:

Luku- ja kirjoitustehtävien yhdistäminen. (V15)

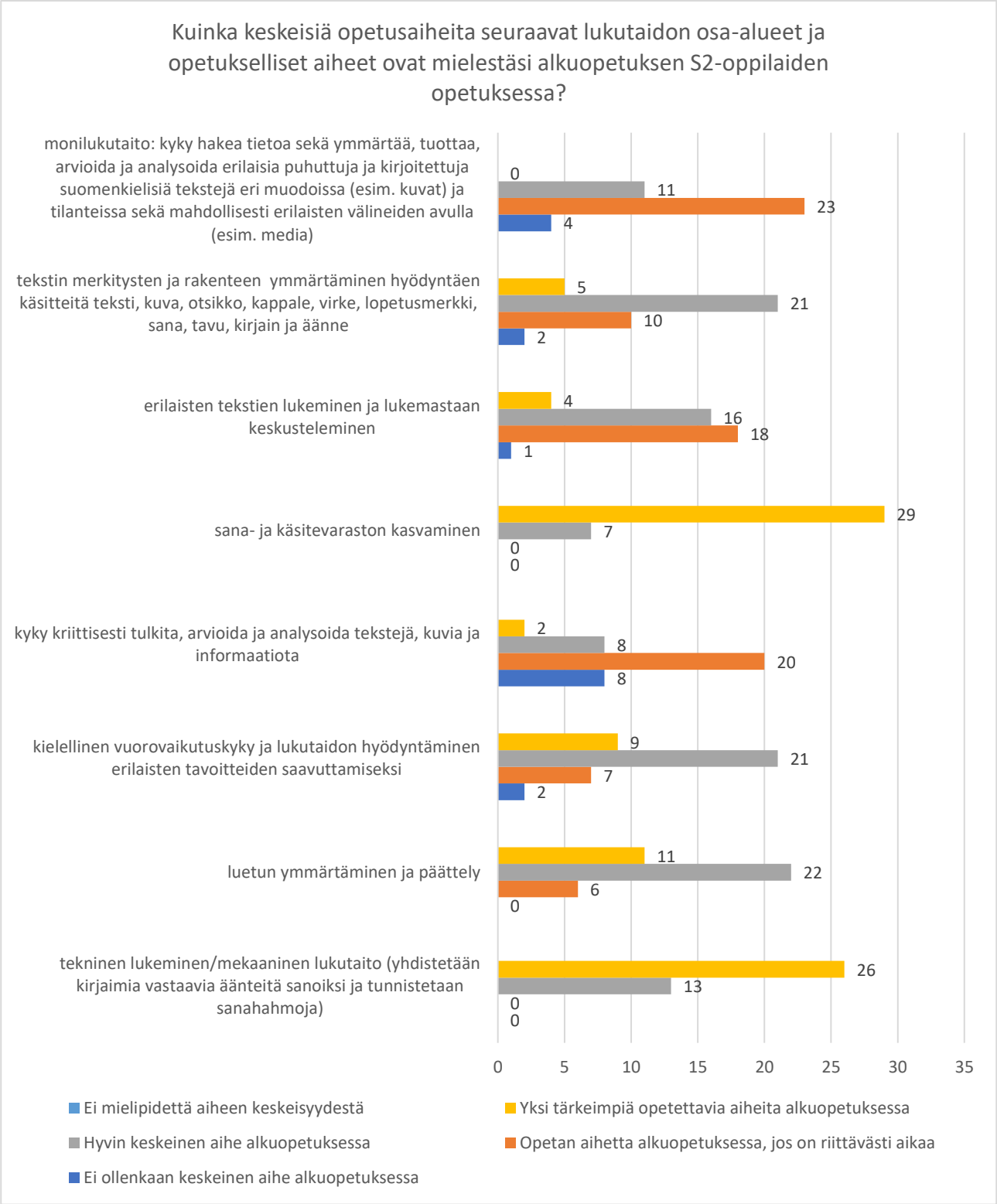
Monikanavainen opetus. (V13)

Tosi monia menetelmiä samanaikaisesti minulla käytössä. (V6)

Monipuolisuus, käytetään kieltä paljon monipuolisesti, heti kun sitä vähänkin osataan. (V35)

Opetusmenetelmien avulla pyritään luonnollisesti opettamaan tiettyjä tietoja ja taitoja oppilaille. Lukutaito on erittäin moniulotteinen käsite, ja siihen liittyy monenlaista osaamista (ks. lukua 3.1). Tutkimuskyselyssä opettajia pyydettiin Likert-asteikollisen tehtävän avulla kuvaamaan, kuinka keskeisiä erilaiset opetusaiheet ja lukutaidon osa-alueet ovat heidän mielestään S2-oppilaiden alkuopetuksessa (ks. kuvio 6). Suuri osa opettajista oli sitä mieltä, että alkuopetuksessa tärkeintä on oppilaiden sana- ja käsitevaraston kasvaminen sekä teknisen lukemisen, eli mekaanisen lukutaidon, oppiminen. Myös opetussuunnitelman mukaan alkuopetuksen keskeisimpiin tavoitteisiin sisältyy suomen kielen ja sen luku- ja kirjoitustaitojen perustan luominen (Opetushallitus 2016: 118; ks. myös lukua 3.4), mihin mekaanisen lukutaidon ja sanavaraston kehittymisen voidaan katsoa lukeutuvan. 29 opettajaa ilmaisi sana- ja käsitevaraston olevan yksi keskeisimpiä opetettavia aiheita alkuopetuksessa, ja vastaavasti saman mielipiteen ilmaisi 26 opettajaa mekaanisen lukutaidon osalta (ks. kuvio 6). Myös luetun ymmärtämisen taito, kielellinen vuorovaikutuskyky ja tekstin merkitysten sekä rakenteen ymmärtäminen nousivat opettajien vastauksissa esille hyvin keskeisinä aihealueina alkuopetuksen S2-opetuksessa.

Kuvio 6: Kyselyyn vastanneiden opettajien näkemykset erilaisten opetusaiheiden ja lukutaidon osa-alueiden keskeisyydestä alkuopetuksessa.



Kuten kuvio 6 havainnollistaa, monien lukutaidon osa-alueiden ja opetuksellisten aiheiden kohdalla opettajien näkemykset jakautuivat erilaisiin mielipiteisiin. Kahdeksan opettajan mielestä kyky kriittisesti tulkita, arvioida ja analysoida tekstejä, kuvia ja informaatiota ei ole ollenkaan keskeistä alkuopetuksessa, mutta toisaalta kahdeksan opettajaa piti kyseistä aihealuetta hyvin keskeisenä alkuopetuksessa. 20 opettajaa totesi opettavansa kriittistä lukutaitoa alkuopetuksessa, jos heillä riittää siihen aika. Aineistossa nostettiin kuitenkin myös esille, että opetuksen toteutukseen liittyviin valintoihin vaikuttaa myös esimerkiksi oppilaiden osaamisen taso:

> Useimmiten opetan sitä, mitä oppilaat ovat valmiita omaksumaan. On esim. turha harjoitella kriittistä tiedonhakua, jos oppilaat osaavat vasta lukea hitaasti lyhyitä tavuja. (V14)

Myös monilukutaito, tekstin merkitysten ja rakenteen ymmärtäminen erilaisia käsitteitä käyttäen, erilaisten tekstien lukeminen ja lukemastaan keskusteleminen sekä kielellinen vuorovaikutuskyky olivat joidenkin opettajien mielestä sellaisia aihealueita, jotka eivät ole ollenkaan keskeisiä alkuopetuksessa. Näin kuitenkin oli kyseisten osioiden osalta vain 1–4 opettajan mielestä. Toisaalta esimerkiksi monilukutaitoa oli 11 opettajan mielestä hyvin keskeistä opettaa alkuopetuksessa, ja tekstin merkityksen ja rakenteen ymmärtäminen oli hyvin keskeisessä asemassa jopa 21 opettajan mielestä. Mikään aihealueista ei siis erityisemmin korostunut sellaisena, jota suurin osa opettajista ei pitäisi ollenkaan keskeisenä alkuopetuksessa.

4.2 S2-opetus ja siihen liittyvät haasteet

Tutkimukseni avulla pyrin vastaamaan myös seuraaviin tutkimuskysymyksiin: *Millaista lukutaidon opettaminen suomea toisena kielenään käyttäville alkuopetuksen oppilaille on opettajien kokemusten ja käsitysten perusteella? Millaisia haasteita opettajat tuovat esiin liittyen lukutaidon opettamiseen suomea toisena kielenään käyttäville alkuopetuksen oppilaille?* Opettajien vastaukset tarjosivat monipuolisia aineksia näihin tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi. Opettajat toivat esille monenlaisia asioita, joita opettajan tulee huomioida S2-opetusta suunnitellessa ja toteuttaessa, sekä erilaisia haasteita, joita S2-opetukseen voi liittyä.

Aineistoa luokitellessa muodostettuun pääluokkaan *S2-opetukseen liittyvät erityispiirteet ja haasteet* sisältyvät seuraavanlaiset yläluokat: *erilaiset lähtötasot oppilailla, vaikeus tunnistaa oppilaiden tarpeet, vaikeus motivoida, haasteet yhteistyössä kodin kanssa, vaikeus oppia*

luetunymmärtämistä, opetusmateriaalit, ei toimivia opetustiloja, luokanopettajan resurssien rajallisuus, teknisen lukutaidon opetus, oppilaantuntemuksen tarpeen korostuminen ja *opetus hidastempoisempaa.* Suuri osa kyselyyn vastanneista opettajista nosti esille sen, että S2-opetuksessa olevien oppilaiden erilaiset lähtötasot vaikuttavat merkittävästi opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Yksi keskeinen opetukseen ja oppilaiden oppimiseen vaikuttava tekijä kyselyyn vastanneiden mukaan on oppilaiden kotikielten vaikutus, mikä saattaa ilmetä esimerkiksi siten, että äänteet menevät sekaisin, kun omassa äidinkielessä kirjaimet lausutaan eri tavoin kuin suomen kielessä. Opetushallituksen (2022) mukaan ”pääsääntönä on, että mitä etäisempi lapsen äidinkieli ja kulttuuri ovat suomen kielestä ja kulttuurista, sitä enemmän hänellä on opittavaa” (ks. luku 3.2). Aineistoni alaluokkaan *oppilaan kotikielen vaikutus* sisältyykin monenlaisia huomioita siitä, kuinka erilaiset kotikielet vaikuttavat suomen kielen oppimiseen:

> Lähtötaso vaihtelee hurjasti.. voi olla arabiankielinen joka ei osaa latinalaisia kirjaimia lainkaan tai osaa ne englannin kautta. (V6)
>
> Todella paljon riippuu oppilaan kotikielestä ja suomen kielen valmiuksista ja tasosta. (V13)
>
> - - tai muu hankaluus kotikielestä johtuen esim. jos osaa jo kirjoittaa englantia, voi olla haastavaa muistaa, että i kirjoitetaan i eikä e (tähän törmännyt käytännössä hieman isompien oppilaiden kanssa) (V24)
>
> Oman kielen ja suomen erot, esim. kielessä vokaalit eivät niin käytöltään vakiintuneita tai samanlaisia kuin suomessa. (V7)
>
> Useat äänteet tahtovat sekoittua, kun omassa äidinkielessä lausutaan kirjain eri tavalla. (V32)
>
> Haasteena on se, että toinen kieli tai kielet sotkevat. (V8)

Myös heikolla suomen kielen taidolla on kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan vaikutusta opetukseen ja oppilaiden oppimiseen:

> Kielitaidottoman oppilaan opetus. Kaikki sanat ovat outoja. Tietää mikä sana on, mutta ei muista sanaa/nimeä suomeksi. (V1)
>
> Vaikeinta S2-oppilaille on se, että he joutuvat opettelemaan yhtä aikaa lukemisen tekniikkaa ja sanastoa, jota he lukevat. Esim. epäsanojen huomaaminen listasta on usein vaikeaa S2-oppilaille, samoin aapisissa vieläkin näkyvä agraariajan sanasto: ai-sa, or-si, aita vs. aitta, siima, lyhty vs. lyhyt jne. (V14)
>
> Jos kielitaito ei riitä ohjeiden ymmärtämiseen. Jos kielitaito ei riitä luettavien sanojen tai virkkeiden ymmärtämiseen eikä lukeminen ole siksi mielekästä. (V4)

> Kun kielitaito on heikko, ei välttämättä sanavarasto riitä tehtävien tekemiseen itsenäisesti, vaikka lukutaito riittäisikin. (V12)

> Sanavaraston suppeus tekee kaikki valmiit harjoitukset (esim. aapisen työkirjassa) käyttökelvottomiksi, koska oppilas ei voi tietää mikä äänne pitää lisätä sanan alkuun / loppuun / keskelle, jos hän ei ole koskaan kuullutkaan ko. sanoja. (V24)

> Joskus kyse voi olla siitä että kieli on niin vieras, että tarvitaan aikaa ja vähän sanavarastoa, jotta lukemaanoppiminen helpottuu. (Itse opetan siis juuri maahan saapuneita s2-oppilaita.) (V6)

Kuten aineistoesimerkeistä huomaa, heikko suomen kielen taito vaikeuttaa oppimista kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan monella tavalla: oppilaiden sanavarasto ei riitä tehtävien tekemiseen eikä ohjeiden tai luettavien sanojen ymmärtämiseen, jolloin lukumotivaatio saattaa myös kärsiä. Oppiminen on haastavaa, koska S2-oppilaat joutuvat samanaikaisesti opettelemaan sekä lukemisen tekniikkaa että sanastoa.

Eräs vastaaja (V5) nosti kuitenkin esille, että hänen S2-oppilaillaan on ollut melko hyvä suomen kielen taito, joten erityishaasteita ei ole ollut. Toisaalta opetusta saattaa hankaloittaa opettajien mukaan myös se, jos opettajalla on vaikeuksia hahmottaa oppilaidensa suomen kielen taidon tasoa:

> S2-oppilaiden opettamisessa on haasteena mielestäni saada selville, että millä tasolla heidän suomen kielensä on ja juurikin heidän sanavaraston laajuuden hahmottaminen. Vaikea välillä arvioida, millaista sanastoa tulisi kartuttaa, kun ei tiedä oppilaiden tasoa. (V11)

Erilaisiin oppimiseen ja opetukseen vaikuttaviin taustatekijöihin sisältyy myös muita tekijöitä kuin oppilaan kotikieli tai suomen kielen osaamisen taso. Tällaiset muunlaiset maininnat lähtötason tai valmiuksien vaikutuksista oppimiseen tai opetukseen sisällytin alaluokkaan *erilaisten taustatekijöiden vaikutus*. Opettajat nostivat esille, että S2-opetuksessa korostuu vaatimus erittäin hyvästä oppilaantuntemuksesta (ks. myös Opetushallitus 2016: 30; ks. myös lukua 3.3.1), eli opettajan on tutustuttava oppilaisiin voidakseen tarjota heille yksilöllistä tukea ja ohjausta. Opettajien mukaan riippuu oppilaan äidinkielestä ja kulttuurista, yksilöllisistä kielellisistä valmiuksista, esimerkiksi suomen kielen valmiuksien tasosta, sekä toiminnanohjauksen taidoista, mikä kenellekin on haastavaa. Lisäksi esimerkiksi oppilaan aiempi kouluhistoria ja vanhempien lukutaito sekä mahdolliset oppimisvaikeudet tai muut vaikeudet voivat kyselyyn vastanneiden mukaan vaikuttaa oppilaan opiskeluun. Opetussuunnitelma velvoittaa opettajia huomioimaan oppilaiden yksilölliset

valmiudet ja tarpeet, kuten oppimisvaikeudet, opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (ks. esim. Opetushallitus 2016: 15, 28, 30; ks. myös lukua 3.3.1).

> Etenkin jos lapsen perhe on vasta muuttanut Suomeen eikä lapsen lähipiirissä puhuta tai lueta suomea, myös lukemaan oppiminen suomeksi on hankalampaa. (V16)
>
> Meillä on paljon S2-oppilaita, joilla on oppimisen pulmaa tms, mikä hidastaa oppimista. (V21)
>
> Haasteena oppilaan muut diagnoosit (esim. autismi). (V8)
>
> Haastavaa on kun S2-oppilaalla on taustalla myös lukivaikeus. (V13)
>
> S2-oppilaiden kanssa täytyy hallita monenlaisia menetelmiä, sillä oppijat ovat hyvin moninaisia. (V23)
>
> S2-oppilaat eivät ole yhtenäinen ryhmä. Yksi tarvitsee tukea diftongeissa, toinen tavutuksessa ja kolmas sanajärjestyksessä/sanojen taivuttamisessa, neljännellä on kapea sanavarasto ja viidennellä pulmat liittyvät kuullun ymmärtämiseen samalla kun kuudes oppilas on arka puhumaan suomea ja haasteet ovat puheen tuottamisessa. (V39)
>
> Moni asia riippuu oppilaan kielitaustasta, ja oppijoiden haasteet ovat siksi erilaisia. (V37)

Esimerkiksi oppimisvaikeudet ovat asia, joita esiintyy niin suomea äidinkielenään puhuvien S1-oppilaiden kuin S2-oppilaidenkin keskuudessa, mutta S2-opetuksessa oppimisvaikeuksien tunnistaminen on joidenkin opettajien mukaan haastavaa nimenomaan heikon suomen kielen takia:

> Oppimisvaikeuksien tunnistaminen on myös haastavaa, kun kukaan ei suostu tutkimaan lasta s2-statuksen takia (kun ei ole suomen kielen taitoa, ei voida tutkia). Tällöin oppimisen pulmat ja niihin puuttuminen oikealla tavalla pitkittyy, kun esim mahdollista lukivaikeutta tai kielellistä kehityshäiriötä ei voida todeta ja näin ollen hoitaa oikein. (V23)
>
> Jos S2-lapsella on oppimisen haasteita, oikeaa tukea ja sopivimpia resursseja on hankala löytää. Usein tehdyistä tutkimuksista tulee epätarkkaa tietoa, koska lapsi ei osaa suomea riittävästi. (V28)
>
> Haastavaa havainnoida milloin on kyse suomen kielen harjaantumisen puutteesta ja milloin oppimisvaikeudesta. (V29)

Opettajille tuottaa haasteita myös se, jos samalla oppitunnilla on sekä S2-oppilaita että muita oppilaita. Eriyttäminen ja opetuksen yksilöllistäminen isossa oppilasryhmässä tuottaa kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan välillä vaikeuksia:

> - - ryhmässä niin eri ikäisiä ja taitoisia s2-oppilaita.. Mikä toimii yhdelle ei välttämättä toimi toiselle. (V6)

> Opetustilanteet, joissa suomenkielisiä lapsia samalla tunnilla ja eriyttämisestä ja jatkuvasta tuen antamisesta s2-oppilaalle tulee mahdotonta. (V4)
>
> Harvoin opettaja pystyy kovin erilaisia menetelmiä käyttämään muutamalle oppilaalle (isossa ryhmässä ollessa). (V24)

Myös omaehtoiseen lukemiseen kannustaminen ja motivoiminen on erään vastaajan (V17) mukaan haastavaa. Lisäksi erityisesti luetunymmärtämisen oppiminen tuottaa S2-oppilaille vaikeuksia, ja toisaalta myös luetunymmärtämisen opettaminen on välillä haastavaa opettajan näkökulmasta:

> Oppilas oppii lukemaan sujuvasti mekaanisesti, mutta ei ymmärrä lukemaansa. (V3)
>
> Hänen luetun ymmärtämisensä on myös pyrittävä pohtimaan tarkoin, onko kyse siitä, että hän ei ymmärrä, mitä kirjaimista yhdistyy, eikö tunne sanoja, eikö ymmärrä lausekokonaisuutta jne. (V24)
>
> Mekaaninen lukutaito on monissa tapauksissa helpompi saavuttaa kuin sen ymmärtäminen mitä lukee. (V16)

S2-opetuksessa opettajat ovat kohdanneet vaikeuksia myös sen vuoksi, että ilmenee haasteita yhteistyössä kodin kanssa. Joko oppilas ei saa kotona apua tai tukea oppimiseensa, tai kotona ei esimerkiksi ymmärretä oppilaan haasteita. Myös vuorovaikutus oppilaan perheen kanssa saattaa olla hankalaa esimerkiksi siksi, etteivät oppilaan vanhemmat ymmärrä suomea kunnolla.

> Vanhempien lukutaito ja esimerkiksi läksyihin ja koulunkäyntiin suhtautuminen vaikuttaa oppimiseen esim. pystytäänkö läksyjä lukemaan kotona, ymmärretäänkö kotona, mitä koulu toivoo, että kotona tehdään. (V30)
>
> Moni vanhempi ei osaa hyvin suomea eikä ehkä kunnolla lukeekaan. (V36)

Lisäksi puutteet oppimateriaaleissa tai opetustiloissa saattavat hankaloittaa opettajien työtä S2-opetuksen osalta. Kyselyyn vastanneet opettajat kertoivat vastauksissaan esimerkiksi, että toisinaan on todella haastavaa ja työlästä yrittää löytää sopivaa materiaalia opetukseen. Tähän liittyy esimerkiksi se, että oppikirjoissa olevat opeteltavat sanat eivät välttämättä ole S2-oppilaan oppimisen kannalta keskeisiä, tai Aapisen ydintarina saattaa olla liian vaikea sisäistää. Lisäksi eräs vastaaja (V23) nosti esiin luokanopettajien resurssien rajallisuuden S2-oppilaiden yksilöllistä tukemista vaikeuttavana tekijänä.

Puutteet oppimateriaaleissa. (V23)

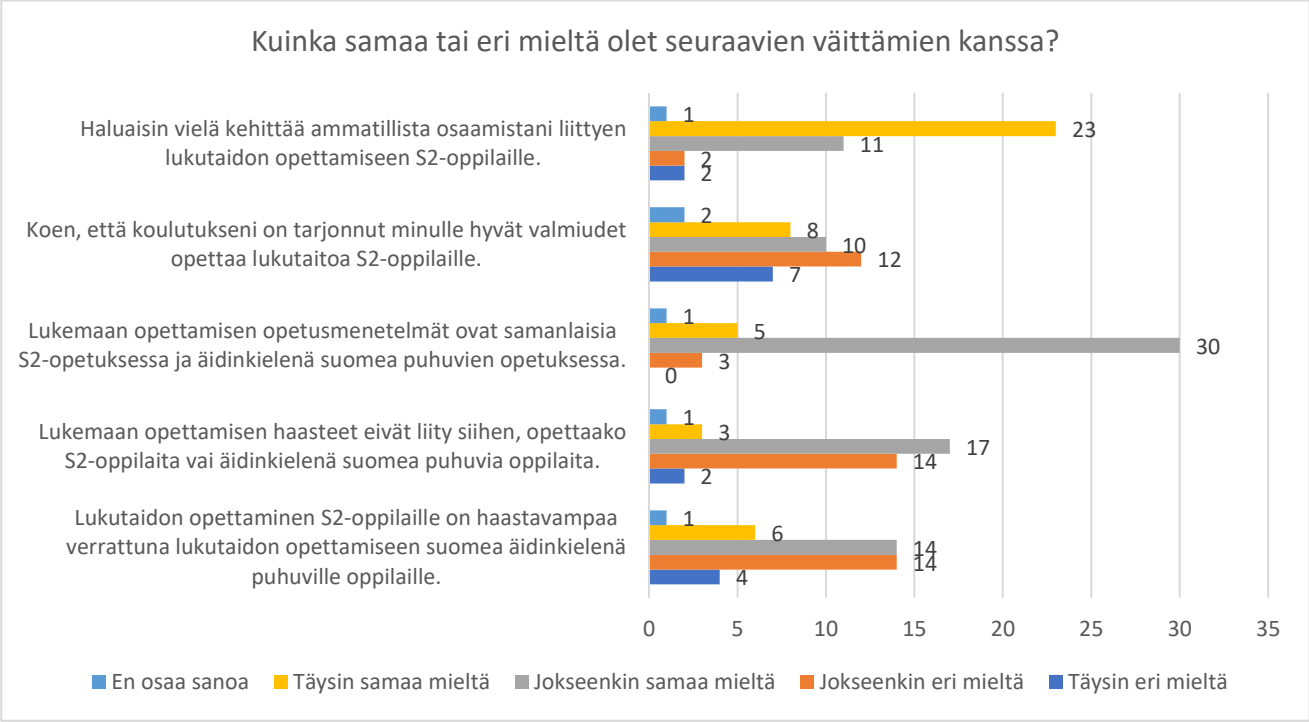
Materiaali on edelleen itse koottava ja kerättävä sieltä täältä. Hyvää materiaalia kyllä on mutta se mikä on milloinkin käyttökelpoista riippuu oppilaiden tasosta. Kouluissa on vaihtelevasti materiaalia tarjolla. (V33)

Haasteet opetustilojen kanssa (s2-opella ei omaa luokkaa, opetus käytävällä tai muualla melussa) ja monia muita ulkoisia tekijöitä. (V23)

Luokanopettajille ei valitettavasti aina riitä aika, tietotaito tai resurssit kohdata kaikkia s2-oppilaiden tarpeita. (V23)

Opettajien vastauksissa ilmenee myös, että heidän mielestään lukutaidon opettaminen S2-oppilaille eroaa joiltain osin lukutaidon opettamisesta äidinkielenään suomea puhuville oppilaille, mutta keskeinen huomio on myös se, että avointen kysymysten vastauksissa opettajat eivät oma-aloitteisesti kovinkaan paljoa vertailleet S2-oppilaiden ja äidinkielenään suomea puhuvien oppilaiden opettamista keskenään. Muutama opettaja nosti kuitenkin avointen kysymysten vastauksissa jollain tavalla esille, että S2-oppilaiden opettaminen on joiltain osin joko samanlaista tai erilaista verrattuna äidinkielenään suomea puhuvien oppilaiden opettamiseen. Likert-asteikollisen väittämätehtävän kautta (ks. kuvio 7) opettajien mielipiteitä myös vertailuasetelmasta tarkasteltuna voi tarkastella laajemmin.

Kuvio 7: Kyselyyn vastanneiden opettajien vastaukset erilaisiin väittämiin.



Ne opettajat, jotka toivat avointen kysymysten vastauksissa S2-opetuksen erityispiirteitä ja haasteita esille vertailuasetelmasta käsin, kuvasivat lukutaidon opettamista alkuopetuksen S2-oppilaille muun muassa seuraavin tavoin:

> Mielestäni teknisen lukutaidon opettaminen S2-oppilaille ja äidinkielisille on hyvin samanlaista. (V21)
>
> Tekninen lukutaito on myös s2-oppilaiden saavutettavissa samalla tavalla kuin suomea äidinkielenään puhuvien. (V29)
>
> Tämä kuitenkin vaatii erittäin hyvää oppilaantuntemusta ja siksi se (opettaminen) voi olla haastavampaa kuin esimerkiksi s1-oppijan lukemaanopettaminen. (V23)
>
> Luetun ymmärtäminen haasteellisempaa sanavaraston puutteiden vuoksi. (V29)
>
> Jos oppilaan äidinkielen äännerakenne on hyvin erilainen kuin suomen, voi olla hankalampaa. Esim. venäjänkielinen lapsi kuulee pitkät vokaalit eri tavalla kuin suomenkielinen, joten sitä täytyy junnata, ja vaikkapa ylikorostaa suomen pitkiä vokaaleja, ja etsiä luettavat sanat niin että harjoitusta tulee tarpeeksi. (V37)
>
> Aika samoin kuin suomi äidinkielenä -oppilailla, mutta teemme hitaammin, kyselemme kaikki mahdolliset sanat ja käsitteet, kuvat - -. Kaikki pitää varmistaa keskustellen. (V37)

Opettajien vastauksista on pääteltävissä, että erityisesti teknisen lukutaidon opettamisen osalta lukutaidon opettaminen S2-oppilaille ja suomea äidinkielenään puhuville koetaan hyvin samankaltaiseksi, mutta muun muassa luetun ymmärtämisen opetus koetaan haastavammaksi S2-opetuksessa verrattuna äidinkielenään suomea puhuvien opettamiseen. Tekninen lukutaito oli kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä keskeisempi opetettava aihealue alkuopetuksessa kuin luetun ymmärtämisen opettaminen, mutta monet opettajista pitivät myös luetun ymmärtämisen opettamista hyvin keskeisenä aiheena alkuopetuksessa (ks. kuvio 6).

Kuten kuvio 7 osoittaa, aineistossa ilmenee mielipiteitä laidasta laitaan liittyen opettamisen haastavuuteen verrattaessa S2- ja S1-oppilaiden opetusta. Opettajista 14 on jokseenkin samaa mieltä siitä, että lukutaidon opettaminen S2-oppilaille on haastavampaa verrattuna lukutaidon opettamiseen suomea äidinkielenään puhuville oppilaille, mutta vastaavasti 14 opettajaa on jokseenkin eri mieltä samasta väitteestä. Kuusi opettajaa on kyseisestä väitteestä täysin samaa mieltä, ja neljä opettajaa sen sijaan täysin eri mieltä. Yksi opettaja ei osannut sanoa mielipidettään kyseisen väitteen osalta. Sen sijaan 17 opettajaa on jokseenkin samaa mieltä siitä, että lukemaan opettamisen haasteet eivät liity

siihen, opettaako S2-oppilaita vai äidinkielenään suomea puhuvia oppilaita, mutta toisaalta 14 opettajaa on jokseenkin eri mieltä siitä.

Kuvion 7 tulokset saattavat osittain selittää sitä, että suurin osa opettajista ei oma-aloitteisesti tuonut vertailuasetelmaa vastauksissaan esille: 30 opettajaa on jokseenkin samaa mieltä siitä, että lukemaan opettamisen opetusmenetelmät ovat samanlaisia S2-opetuksessa ja äidinkielenä suomea puhuvien opetuksessa. Viisi opettajaa on täysin samaa mieltä samasta väitteestä. Täten voi siis olla mahdollista, että lukutaidon opetus S2-oppilaille ja äidinkielenään suomea puhuville oppilaille ei ainakaan opetusmenetelmien osalta ole niin merkittävästi erilaista, että opettajien mielestä olisi ollut tarpeen korostaa tuota vertailua vastauksissaan. Tämä on linjassa opetussuunnitelman (Opetushallitus 2016: 117–118) periaatteiden kanssa, sillä opetussuunnitelman mukaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtävä ja tavoitteet sekä oppimisen tukeminen ja arviointi koskevat myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää (ks. luku 3.4). Lisäksi opetussuunnitelmassa painotetaan, että S2-oppilaan tulee päästä osalliseksi samoista teksteistä ja tekstilajeista kuin muutkin luokkatason oppilaat (Opetushallitus 2016: 118) (ks. myös lukua 3.4). Toisaalta tutkimuskyselyn (ks. Liite 3) avoimissa kysymyksissä kysymykset oli myös muotoiltu niin, että opettajia pyydettiin kertomaan nimenomaan S2-opetuksesta, jolloin opettajat eivät välttämättä siitäkään syystä kokeneet tarvetta vertailla opetusta mihinkään, vaikka heidän mielestään eroja olisikin olemassa.

Kun väittämätehtävän (kuvio 7) tuloksia tarkastelee avointen kysymysten vastauksiin peilaten, täytyy huomioida, että väittämätehtävässä oli käytössä terminä *lukutaito*, joka on hyvin laaja käsite (ks. luku 3.1). Avointen kysymysten vastauksissa ilmeni, että osalla opettajista oli erilaisia näkemyksiä lukutaidon eri osa-alueiden opettamisen haastavuudesta nimenomaan S2-opetusta verrattaessa S1-opetukseen. Näin ollen on mahdollista, että mikäli väittämätehtävässä olisi ollut mahdollista eritellä erilaisten lukutaidon osa-alueiden opettamisen haastavuutta, vastaukset olisivat antaneet vielä yksityiskohtaisemman kuvan opettajien näkökulmasta asiaan. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella voidaan kuitenkin todeta, että vastanneiden opettajien mielestä tietyiltä osin lukutaidon opetus on samanlaista riippumatta siitä, opettaako S1- vai S2-oppilaita, mutta toisaalta S2-opetukseen liittyy myös tietynlaisia haasteita, joita S1-opetuksessa ei ainakaan yhtä suuressa määrin ilmene.

Kuvio 7 havainnollistaa myös sitä, miten suuri osa vastanneista opettajista haluaisi edelleen kehittää ammatillista osaamistaan liittyen lukutaidon opettamiseen s2-oppilaille. Kyselyyn vastanneista 39 opettajasta 19 oli sitä mieltä, että koulutus ei ole tarjonnut heille hyviä valmiuksia lukutaidon opettamiseen s2-oppilaille, mutta toisaalta 18 opettajan mielestä koulutus oli tarjonnut

hyvät valmiudet. Aineisto antaa siis hieman ristiriitaisia viitteitä siitä, tarjoaako koulutus tällä hetkellä opettajille riittävät valmiudet alkuopetuksen s2-opetuksen toteuttamiseen, mutta joka tapauksessa aineiston perusteella monet opettajat kaipaisivat lisäkoulutusta aiheesta.

Yksi vastaajille esitetty kysymys koski sitä, onko suomen kielessä yksityiskohtia tai erityispiirteitä, joiden opettaminen S2-oppilaille on haastavaa. Tähän kysymykseen liittyvät vastaukset, osin muidenkin avokysymysten vastausten puitteissa, merkitsin aineiston analyysin alkuvaiheessa omalla värillään. Vastaukset kuvasivat suomen kieleen liittyviä erityispiirteitä, jotka vaikuttavat S2-opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen jollain tavalla. Kyseiset vastausosiot kuvaavat opettajien kielitietoisuutta, joka on keskeinen tekijä opetuksen kannalta (ks. Opetushallitus 2016: 28; ks. myös lukua 3.3.1). Lisäksi ne osaltaan perustelevat sitä, millaisia opetusmenetelmiä kyselyyn vastanneet opettajat ovat kuvanneet käyttävänsä sekä täydentävät ymmärrystä siitä, millaisia huomioitavia tekijöitä S2-opetukseen kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä liittyy. Tästä syystä esittelen seuraavaksi hieman myös opettajien vastauksia liittyen suomen kielen yksityiskohtiin ja erityispiirteisiin.

Aineiston perusteella opettajat kokevat seuraavanlaiset piirteet suomen kielessä haastavaksi opettaa S2-oppilaille: sanojen taivutus, sijamuodot ja sanojen päätteet, vertailumuodot, tietyt äänteet, astevaihtelu ja virkerakenteet. Lisäksi aineistossa mainittiin haastavina piirteinä sanojen johtaminen, lukusuunta, artikulointi sekä ääntäminen samalla tavalla kuin on kirjoitettu. Myös kysymyslauseiden muodostamisen oppiminen on kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan joillekin S2-oppilaille vaikeaa. Erityisesti haastavina piirteinä kuitenkin korostuivat sanojen taivutus, tietyt äänteet ja sijamuodot sekä sanojen päätteet. Opetushallituksen (2022) mukaan erityisesti äänteiden kestojen erottaminen tuottaa oppilaille usein vaikeuksia, mikä myös aineistossa nousi esiin. Opettajien mainitsemia haastavia piirteitä suomen kielessä havainnollistavat tarkemmin seuraavat aineistolainaukset:

> Sanojen taivutus voi myös hankaloittaa ymmärtämistä kun oppilas ei tajua mistä sanasta on kyse. (V29)
>
> Sanojen taivuttaminen ja pitkät taivutusmuodos. Perusmuoto sanasta ns. häviää ja oppilaan on joskus sen vuoksi haastavaa hahmottaa lukemaansa. (V29)
>
> Myös sanojen taivutukset vaikeita kun merkitys muuttuu esim. auton, autossa, autosta, autoon, autolla, autolta, autolle. (V6)
>
> Sijamuodot ja sanojen taivutus. (V33)

Sijamuodot, virkerakenteet ja sanojen johtaminen, astevaihtelu. (V39)

- - erilaiset päätteet sanoille. (V4)

Äng-äänne puuttuu joistakin kielistä, kuten venäjästä. Sen opettaminen on mielestäni vaikeaa, ja sen lukeminen vakiintuu vasta kun kielikorva on vahva. (V37)

Useimmiten kaksoiskonsonantit ja pitkät äänteet tuottavat haasteita pidempään kuin tavallisesti. (V12)

Lyhyen/pitkän äänteen ero. (V20)

Tietyt äänteet, esim ä ö r ovat usein hankalia. (V33)

Konsonanttimuutokset taivutusten yhteydessä sekä kaksoiskonsonantti ylipäänsä on mielestäni hankalinta s2-oppilaiden kannalta. (V11)

Oikeinkirjoitus esim. geminaatan kohdalla. (V16)

Tietyille kieliryhmille esimerkiksi äänteiden e ja i erottaminen ja diftongien kuuleminen. (V23)

Y, ä ja ö usein hankalia. (V6)

Jollekin voi olla vaikeaa muistaa äänne-kirjainsymboli-yhdistelmiä. (V6)

- - joskus kysymyslauseiden muodostaminen (helposti käyttävät vain ”onko”-sanaa: Onko mene retkelle tänään?) (V26)

Suomea on vaikea opettaa, tuntuu että tekninen lukutaito on ainoa helppo asia. Usein alkuopetus menee ihan perussanastoon ja tekniseen lukutaitoon, eli varsinaisesti ei päästä noihin muihin asioihin. (V21)

Monet kyselyyn vastanneiden opettajien esiinnostamat piirteet vastaavat Opetushallituksen (2022) listaamia haastavia piirteitä suomen kielessä. Opetushallituksen (2022) mukaan S2- oppilaan kielen oppimisen haasteena pidetään seuraavia suomen kielen ortografiaan, eli oikeinkirjoitukseen, liittyviä piirteitä: äänteiden kesto, morfologia, partitiivi, astevaihtelu, lauseenvastikkeet, pitkät sanat, sanavartaloiden vaihtelevat muodot sekä päätteiden variaatiot. Lisäksi monet semanttiset, syntaktiset ja pragmaattiset valinnat ovat suomen kielessä haastavia tilannesidonnaisuuden vuoksi. S2-oppilailla on usein myös puutteellinen sanavarasto ja vaikeuksia virkerakenteiden hahmottamisessa. Sen sijaan Opetushallitus listaa suomen kielen oppimista helpottaviksi piirteiksi suomen kielen rakenteen säännönmukaisuuden, kirjain-äännevastaavuuden, ensimmäisen tavun painottamisen, intonaation tasaisuuden, vokaalisoinnun, sanajärjestyksen vapauden, verbien aikamuodot sekä sen, ettei joihinkin muihin kieliin verraten esimerkiksi sanan määräistä tai epämääräistä muotoa, artikkeleita tai sukua tarvitse suomen kielessä lainkaan huomioida. (Opetushallitus 2022.) Yksi kyselyyn vastanneista

opettajista (V14) oli sitä mieltä, että suomen kielen lukemisen opettaminen on luultavasti helpompaa monen muun kielen opetukseen verrattuna, koska kirjain-äännevastaavuus on selkeä, mikä vastaa myös Opetushallituksen (2022) näkemystä siitä, että kirjain-äännevastaavuuden täydellisyys helpottaa suomen kielen opiskelua. Toisaalta yhden vastaajan (V27) mielestä ”ääntäminen täysin samoin kuin kirjoittaminen” on haastava asia opettaa S2-oppilaille. Myös esimerkiksi lukusuuntaa ja artikulointia pidettiin aineistossa haastavana piirteenä, vaikka Opetushallituksen (2022) mukaan ensimmäisen tavun painotus ja intonaatio tekevät suomen kielen opettamisesta helpompaa. Osa kyselyyn vastanneista opettajista on sitä mieltä, että suomen kielessä on hyvin paljon piirteitä, esimerkiksi suomen kielioppiin sisältyvät monet säännöt ja niihin liittyvät poikkeukset, jotka tekevät opettamisesta haastavaa. Toisaalta osa opettajista totesi, että varsinaisesti suomen kielessä ei ole opetuksellisia haasteita lisääviä piirteitä. Opetettavien asioiden kokeminen haastavaksi on siis lopulta opettajasta ja opetustilanteista riippuvaista.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysin myötä on selvinnyt, että kyselyyn vastanneilla opettajilla on monenlaisia näkemyksiä liittyen suomen kieleen sekä lukutaidon opetukseen ja suomi toisena kielenä -opetukseen. Seuraavassa osiossa (luku 5) kokoan vielä tutkimuksen tulokset, esittelen johtopäätökset, arvioin kriittisesti tutkimuksen toteutusta sekä esittelen jatkotutkimusideat.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista lukutaidon opettaminen suomea toisena kielenään käyttäville alkuopetuksen oppilaille on opettajien kokemusten ja käsitysten perusteella. Lisäksi halusin selvittää, millaisia opetusmenetelmiä opettajat hyödyntävät opettaessaan lukutaitoa alkuopetuksen S2-oppilaille, ja millaisia haasteita opetukseen opettajien kertoman mukaan voi liittyä. Toteutin tutkimuksen kyselytutkimuksena, jonka aineiston keräsin lokakuussa 2021. Kyselyyn (ks. liite 3) vastasi yhteensä 39 opettajaa, ja aineiston analyysissa yhdistin laadullisen ja määrällisen analyysimenetelmän, joita sovelsin keruumetodista riippuen kyselylomakkeen eri osioiden avulla saatujen vastausten analysoimiseen.

Tutkimuksessani selvisi, että alkuopetuksen S2-opetuksessa opettajalta vaaditaan erittäin hyvää oppilaantuntemusta (ks. myös Opetushallitus 2016: 30), jotta hän kykenee suunnittelemaan opetusta ja tarjoamaan yksilöllistä tukea oppilaille. S2-oppilaita opettaessa opettajan on huomioitava esimerkiksi oppilaiden kotikielen vaikutus, yksilölliset kielelliset valmiudet, suomen kielen valmiuksien taso, aiempi kouluhistoria, toiminnanohjauksen taidot sekä mahdolliset oppimisen vaikeudet. Oppimisvaikeuksia on kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan vaikeampi tunnistaa S2-oppilaiden kohdalla, heikomman suomen kielen taidon vuoksi, verrattuna suomea äidinkielenään puhuviin oppilaisiin. Yksilöllistä tukea opettajat tarjoavat muun muassa valmistamalla itse oppimateriaaleja sekä luomalla yksilöllisiä tavoitteita oppilaille ja eriyttämällä opetusta, mutta käytännön opetustyössä tätä saattavat vaikeuttaa esimerkiksi liian isot ryhmäkoot tai se, ettei S2-opettajalla ole välttämättä omaa luokkaa käytössään. Kyselyyn vastanneiden mukaan myös yhteistyöongelmat oppilaiden perheiden kanssa lisäävät työn haastavuutta. Aineiston perusteella kaikkien S2-oppilaiden vanhemmat eivät ymmärrä suomen kieltä kunnolla, mikä voi vaikeuttaa vuorovaikutusta oppilaiden perheiden kanssa. Osa kyselyyn vastanneista opettajista kertoi esimerkiksi valmistavansa oppimista tukevia materiaaleja, kuten opetusvideoita oppilaiden vanhemmille, myös kotona toteutettavaa opiskelua varten, mutta aineiston perusteella kaikki oppilaat eivät silti saa kotona apua oppimiseensa. Opettajien kertoman mukaan erityisesti luetun ymmärtämisen oppiminen on joillekin S2-oppilaille vaikeaa, mikä voi Opetushallituksen (2022) mukaan johtua esimerkiksi siitä, että tekstissä on liikaa vieraita sanoja ja sanoista esiintyy muotoja, jotka ovat oppilaille vieraita. Haasteet taivutusmuotojen hallinnassa voivat vaikeuttaa tuttujenkin sanojen ymmärtämistä (Opetushallitus 2022).

Opetusmenetelmien osalta opettajien vastauksissa korostuivat KÄTS-menetelmä ja sekamenetelmät, eli menetelmät, joissa yhdistetään synteettisten ja analyyttisten menetelmien

piirteitä (Lerkkanen 2017: 59), mutta kaiken kaikkiaan opettajat toivat esille hyvin monipuolisesti erilaisia opetuksessa hyödyntämiään opetusmenetelmiä. Opettajat nostivat vastauksissaan esille muun muassa kuvatuen merkityksen, sanaston opettelutapoja, LPP-menetelmän, toiminnallisen ja autenttisen opetuksen tärkeyden sekä erilaisia tapoja motivoida oppilasta lukemaan. Autenttisen opetuksen merkitys myötäilee opetussuunnitelman periaatteita, joiden mukaan opetuksen tulee pohjautua oppilaille merkityksellisiin ja hyödyllisiin tekstilajeihin, ja oppimateriaalina tulee olla autenttisia tekstejä (Opetushallitus 2016: 23, 118). Kyseiset periaatteet sopivat myös funktionaaliseen kielenopetukseen, jossa kieli nähdään viestinnän välineenä, ja kielen muodon ja rakenteiden opetus sidotaan aitoihin kielenkäyttötilanteisiin (Aalto & Tukia 2007: 22–23). Kyselyyn vastanneet opettajat nostivat esille myös muita aiemmissa tutkimuksissa sekä opetussuunnitelmassa mainittuja opetuksen keskeisiä periaatteita: eriyttäminen opetuksen pedagogisena lähtökohtana (ks. Opetushallitus 2016: 15, 30) sekä kielitietoisuuden merkitys opetuksessa (ks. esim. Opetushallitus 2016: 28). Opetusta toteutetaan kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan muun muassa pelien, askartelun, tarinoiden ja puhumalla oppimisen kautta. Keskeisessä asemassa ovat myös selkeät ja yksinkertaiset ohjeet sekä opetuksen havainnollistaminen ja oikeiden käsitteiden käyttäminen: ”Kielitietoinen ja strukturoitu kokonaisopetus ovat se juttu, jolla pärjää (V36)”.

Tutkimani aineiston analyysi on tarjonnut monipuolisia näkökulmia siihen, millaisia tekijöitä lukutaidon opettamiseen liittyy alkuopetuksen S2-kontekstissa. Tutkimukseni tarjoaa tietoa myös siitä, millaisia lukutaidon osa-alueita on kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä keskeistä opettaa alkuopetuksen S2-opetuksessa. Opettajien mielestä on erityisen tärkeää, että oppilaiden sana- ja käsitevarasto kasvaa, ja että he oppivat mekaanisen lukutaidon. Näiden voidaan katsoa lukeutuvan suomen kielen ja sen luku- ja kirjoitustaidon perustan luomiseen, jotka opetussuunnitelman (Opetushallitus 2016: 118) mukaan ovat opetuksen painopiste alkuopetuksessa. Myös luetun ymmärtäminen ja päättely, kielellinen vuorovaikutuskyky sekä tekstin merkitysten ja rakenteen ymmärtäminen ovat kyselyyn vastanneiden mielestä hyvin keskeisessä asemassa alkuopetuksessa. Mikään lukutaidon osa-alueista ei näyttäytynyt sellaisena, jota suurin osa kyselyyn vastanneista ei pitäisi ollenkaan keskeisenä alkuopetuksessa – toisin sanoen lukutaidon moninaiset osa-alueet kuuluvat melkein kaikkien vastanneiden mielestä myös alkuopetukseen. Toisaalta aineistossa nousi esiin, etteivät opettajien resurssit, tietotaito tai aika aina riitä kaikkien S2-oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Voidaan siis pohtia, kuinka haastava tehtävä lukutaidon opettaminen S2-oppilaille on, huomioiden lukutaidon moninaiset vaatimukset nykyajassa (ks. luku 1.1 & 3.1) sekä S2-opetukseen liittyvät mahdolliset haasteet. Työn kokeminen helpoksi tai haastavaksi on toki aina yksilöllistä, ja tämän tutkimuksen aineistossa ilmeni ajatuksia laidasta laitaan liittyen opettamisen

haastavuuteen: noin puolet opettajista oli sitä mieltä, että lukutaidon opettaminen on haastavampaa S2-oppilaille kuin suomea äidinkielenään puhuville, ja toisaalta noin puolet opettajista oli sitä mieltä, etteivät lukemaan opettamisen haasteet liity siihen, opettaako S1- vai S2-oppilaita. Aineistossa ilmeni myös monenlaisia mielipiteitä liittyen siihen, millä tavoin suomen kielen erityispiirteet tai yksityiskohdat vaikuttavat opetukseen. Tutkimuskyselyyn vastanneista opettajista suurin osa ilmaisi haluavansa vielä kehittää ammatillista osaamistaan lukutaidon S2-opettajana. Olisikin mahdollisesti ollut hyödyllistä tarkastella tuloksia myös suhteessa taustamuuttujiin, eli opettajien koulutukseen ja työkokemukseen, mutta aineiston rajallisesta koosta (n=39) johtuen päätin, että en sisällytä analyysiin kyseistä näkökulmaa.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajien kokemukset ja käsitykset ovat monin tavoin linjassa sen kanssa, mitä S2-opetuksesta ja siihen liittyvistä haasteista aiempien tutkimusten perusteella tiedetään (ks. esim. Lerkkanen 2017; Opetushallitus 2022). Tämä tutkimus tarjoaa kuitenkin merkityksellistä ja tarpeellista tietoa aiheesta nimenomaan alkuopetuksen S2-kontekstissa, sillä aiemmissa tutkimuksissa on painottunut maahanmuuttajataustaisten nuorten ja aikuisten lukutaito ja suomen kielen oppiminen (ks. esim. Kastari 2020; Valkendorff & Luukkainen 2019). Lisäksi tässä tutkimuksessa opettajat saivat mahdollisuuden tuoda oman näkökulmansa aiheesta esille. Opettajien kertoman perusteella on mahdollista kehittää opetusta ja koulun käytäntöjä sekä oppilaiden että opettajien kannalta toimivammaksi. S2-oppilaiden lukutaidon opetusta koskevien tutkimusten tarve korostuu, kun huomioidaan huolestuttavat tutkimustulokset liittyen lukutaidon heikkenemiseen ja siihen, kuinka laajasti heikko lukutaito voi vaikuttaa yksilön elämään (ks. esim. Schleicher 2019: 18; Ahonen 2021: 124, 127; Välijärvi & Linnakylä 2002: 35) sekä se, että maahanmuuttajat ovat kantaväestöä merkittävästi jäljessä lukutaidossa (ks. esim. Schleicher 2019: 18).

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on keskeistä noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, johon sisältyy myös tutkimuksen luotettavuuden arviointi (Tuomi & Sarajärvi 2018: 118; TENK). Erityisesti laadullisen analyysin toteutuksen osalta keskeisin luotettavuuden kriteeri on tutkijan oma toiminta (Eskola & Suoranta 2014: 211–213). Pyrin tutkijana koko tutkimusprosessin ajan tarkastelemaan tutkimuksen toteutusta kriittisesti ja olemaan tietoinen omista ennakko-oletuksistani aiheeseen liittyen – sekä kiinnittämään huomiota siihen, että en antaisi omien ennakko-oletusteni vaikuttaa aineiston pohjalta tekemiini tulkintoihin, tutkimustuloksiin tai johtopäätöksiin. Moilasen ja Räihän (2018) mukaan tutkijan oma mieli ja tietoisuus ovatkin keskeinen osa laadullista tutkimusprosessia, eikä tutkijan inhimillisenä olentona voida olettaakaan olevan täysin objektiivinen toimija. Pyrin kuitenkin vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta huolehtimalla siitä, että

tutkielmassa kerrottu tieto pohjautuu joko aiempiin tutkimuksiin ja lähdekirjallisuuteen tai on selkeästi perusteltavissa tämän tutkimuksen aineiston avulla. Viittasin aiempaan tutkimustietoon asianmukaisesti (ks. TENK), ja analyysiosiossa (ks. luku 4) perustelin tekemäni tulkinnat esittelemällä suoria aineistolainauksia. Tutkimuksen aineistonkeruussa kunnioitin vastaajien yksityisyydensuojaa luomalla kyselylomakkeen, johon vastaaminen tapahtui anonyymisti (ks. lukua 2.1). Vastaaminen oli myös vapaaehtoista, ja lupasin hävittää aineiston tutkielman valmistuttua. Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on kuitenkin huomioitava aineiston rajallisuus: tutkimukseni perusteella ei voida tehdä yleistettävissä olevia päätelmiä. Yleistettävien tulosten saavuttaminen ei kuitenkaan ollut myöskään tutkimustavoitteena. Tarkoituksena oli kartoittaa alustavasti opettajien näkemyksiä lukutaidon opettamisesta S2-oppilaille alkuopetuksessa, ja tutkimusaineisto (n=39) on kooltaan tähän tavoitteeseen nähden riittävä.

Kyselylomake osoittautui toimivaksi: kysymykset oli muodostettu siten, että aineisto tarjosi vastaukset tutkimuskysymyksiin. Vastaajilta saadun palautteen perusteella kyselylomaketta olisi kuitenkin voinut vielä kehittää esimerkiksi siten, että opettajilta olisi kysytty heidän opettamiensa oppilaiden kielitaustasta tarkemmin, koska se voi vaikuttaa opetuksellisiin haasteisiin. Olisikin perusteltua tehdä jatkotutkimus, jossa aihe on rajattu jonkin tietyn kielitaustan omaavien S2-oppilaiden opettamiseen. Aineistossa nousi esille, että kielitausta ja kotikieli vaikuttavat suomen kielen oppimiseen esimerkiksi tiettyjen kielioppisääntöjen tai yksityiskohtien oppimisen osalta – joten jatkotutkimuksena voisi perehtyä myös tietystä kielitaustasta tulevien S2-oppilaiden suomen kielen opetuksessa ilmeneviin haasteisiin.

Tässä tutkimuksessa perehdyin nimenomaan S2-oppilaiden lukutaidon opetukseen, mutta aineiston perusteella pystyin tekemään hieman tulkintoja myös opettajien S2-opetuskokemuksista verrattuna S1-opetuskokemuksiin. Hyödyllinen jatkotutkimusidea voisi olla myös lukutaidon opetuksen tutkiminen vertailunäkökulmasta: Miltä osin lukutaidon opettaminen on samanlaista tai erilaista opettaessa suomea ensimmäisenä ja toisaalta toisena kielenään puhuvia oppilaita? Opettamisen tutkimisen osalta jatkotutkimuksena olisi merkityksellistä perehtyä myös opettajien kielitietoisuuteen, sillä opetussuunnitelman mukaan kielitietoisuus kuuluu koulun toimintakulttuurin kehittämistä ohjaaviin periaatteisiin, ja koulu nähdään kielitietoisena yhteisönä, jossa opettajat toimivat oppilailleen kielellisenä mallina ja pyrkivät vahvistamaan oppilaidensa kielitietoisuutta (Opetushallitus 2016: 26, 28, 119). Kielitietoisuus on keskeinen tekijä kaikkien oppiaineiden opetuksessa, sillä jokaisella oppiaineella on oma kieli, käsitteistö ja tekstikäytännöt (Opetushallitus

2016: 28), joten aihepiiristä tehtävät tutkimukset tarjoaisivat varmasti hyödyllistä tietoa opetuksen kehittämista varten oppiaineesta riippumatta.

LÄHTEET

AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* (3) s. 402–423. file:///C:/Users/Hannamari/Downloads/4204-Artikkelin%20teksti-10298-1-10-20110530.pdf

AALTO, EIJA – TUKIA, KAISA 2007: S2-oppilas rakenteita oppimassa – miten rakenteista tulee kielen käyttötaitoa? Avaimia funktionaal iseen rakenteiden opetukseen. – *Virke* (3) s. 22–25. https://soppi.jyu.fi/S2-oppilas%20rakenteita%20oppimassa.pdf

AAMULEHTI 25.8.2019: *Suomalaisten lukutaito heikkenee, ja siksi vanhempien ja opettajien on terästäydyttävä – Lapsia on kannustettava lukemaan*. Pääkirjoitus. https://www.aamulehti.fi/paakirjoitukset/art-2000007517179.html (Luettu 15.2.2022)

AHONEN, ARTO 2021: Finland: Success Through Equity – The Trajectories in PISA Performance. – Nuno Crato, *Improving a Country's Education. PISA 2018 Results in 10 Countries* s. 121–136. Mathematics and Statistics, ISEG. University of Lisbon, Portugal. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-59031-4.pdf (Luettu 17.2.2022)

AHVENAINEN, OSSI – HOLOPAINEN, ESKO 2014: *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data Oy.

ALANEN, RIIKKA 2011: Kysely tutkijan työkaluna. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* s. 146–161. Helsinki: Finn Lectura.

DOWNING, JOHN 1979: *Reading and reasoning.* NY: Springer.

ESKOLA, JARI – SUORANTA, JUHA 2008 [1998]: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

ESKOLA, JARI – SUORANTA, JUHA 2014 [1998]: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos.) Tampere: Vastapaino.

FINLEX 422/2012: *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*. Annettu Helsingissä 28. päivänä kesäkuuta 2012. Jukka Gustafsson & Eeva-Riitta Pirhonen. https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422 (Luettu 15.2.2022)

HARJU, HEIDI- MARIA 10.10.2016: Ennen lukutestin huono tulos kertoi lukihäiriöstä, nyt siitä ettei lukeminen maistu. Yle Uutiset. https://yle.fi/uutiset/3-9220025 (Luettu 17.2.2022)

HELSINGIN SANOMAT 14.2.2022: *Suomella ei ole varaa lukutaidon heikkenemiseen. Sujuva lukutaito on kaiken oppimisen perusta.* Pääkirjoitus. https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000008612392.html (Luettu 15.2.2022)

HIIDENMAA, PIRJO 19.6.2018: Yhä moniulotteisempi lukutaito. – *Virittäjä* 122 (2) s. 159.

HIRSJÄRVI, SIRKKA – HURME, HELENA 2008: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press. E-kirja.

HÄIKIÖ, TUOMO – BERTRAM, RAYMOND – HYÖNÄ, JUKKA 2015: The hyphen as a syllabification cue in reading bisyllabic and multisyllabic words amonf Finnish 1st and 2nd graders. – *Reading and Writing* 29 (1) s. 159–182. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11145-015-9584-x.pdf

JOKELA, HANNA 2017: Se-pronomini muodollisena subjektina suomenoppijoiden teksteissä. – *Lähivertailuja* 27 (27) s. 107–131.

JÄKKÖ, EMMI 2021: Sanat haltuun -hanke vei lukutaitoa ammattikouluihin. – Emmi Jäkkö & Lukukeskus, *Sanat haltuun. Ammattikoululaisten lukutaidon puolesta. Rap-musiikilla lukemisen mestariksi* s. 4–5. UPM – The Biofore Company & Lukukeskus. Erweko Oy. https://sanathaltuun.fi/wp-content/uploads/2021/04/sanat-haltuun-julkaisu.pdf

KARPPI, SAKARI 1983: *Lukutaidon ABC. Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen*. Espoo: Weilin+Göös.

KASTARI, MERVI 2020: Aikuisten S2-oppijoiden kielenoppimisen kokemuksia selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa. – *Puhe ja kieli* (4) s. 345–366.

KAUPPINEN, MERJA 2010: *Lukemisen linjaukset – Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24964/9789513940119.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 4.10.2021)

KIELIKELLO: KIELENHUOLLON TIEDOTUSLEHTI, Suomen kielen lautakunta 4/1990: *Lukutaitovuoden sanastoa*. https://www.kielikello.fi/-/lukutaitovuoden-sanastoa (Luettu 4.10.2021)

KIIVERI, KAISA 2006: *Matkalla lukutaitoon – Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Akateeminen väitöskirja. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61654/Kaisa_Kiiveri_v%c3%a4it%c3%b6skirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 4.10.2021)

KIVINIEMI, KARI 2018: Laadullinen tutkimus prosessina. – Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (5. uudistettu ja täydennetty painos.) PS-kustannus. E-kirja.

KUPIAINEN, REIJO – KULJU, PIRJO – MÄKINEN, MARITA 2015: Mikä monilukutaito? – Tapani Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* s.13–24. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98047/monilukutaito_kaikki_kaikessa_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 14.10.2021)

LAAKSO, MARJA-LEENA 1999: *Prelinguistic Skills and Early Interactional Context as Predictors of Children's Language Development*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 155. University of Jyväskylä. file:///C:/Users/Hannamari/Downloads/Laakso_Marja_Leena_screen.pdf (Luettu 27.10.2021)

LAINE, TIMO 2018: Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. – Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (5. uudistettu ja täydennetty painos.) PS-kustannus. E-kirja.

LEIMAR, ULRIKA 1974: *Läsning på talets grund: läsinlärning som bygger på barnets eget språk.* Lund: GWK, Gleerup Bokförlag.

LERKKANEN, MARJA-KRISTIINA 2017 (1.–4.painos): *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi-ja alkuopetuksessa*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

LILJA, NIINA 2019: ”Mä opin sitä kadulla kavereitten kanssa” – suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä kategorisointeja maahanmuuttajanuorten haastattelupuheessa. – *Puhe ja kieli* 38 (4) s. 203–225. file:///C:/Users/a663120/Downloads/69270-Artikkelin%20teksti-114562-1-10-20190301%20(2).pdf

LINNAKYLÄ, PIRJO 2000: Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* s. 107–132. Jyväskylän yliopisto: SOLKI.

LINNAKYLÄ, PIRJO 1990: Lukutaito – Valmiutta ja vapautta. – Pirjo Linnakylä & Sauli Takala (toim.) *Lukutaidon ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä* s. 1–23. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisäsuomi.

LINNAKYLÄ, PIRJO – MALIN, ANTERO – BLOMQVIST, IRJA – SULKUNEN, SARI 2000: Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

LINNAKYLÄ, PIRJO 1991: Toimiva lukutaito – Valtaa ja vapautta. – Marja Hiltunen & Marja-Leena Toukonen (toim.), *Toimiva lukutaito: Seminaari Tampereella 12.–13.11.1990* s. 8–25. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja No 55. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta.

LUKUKESKUS RY 2016: *Sanat haltuun. Nuorten lukutaidon puolesta.* https://sanathaltuun.fi/ (Luettu 13.10.2021)

LUUKKA, MINNA-RIITTA – PÖYHÖNEN, SARI – HUHTA, ARI – TAALAS, PEPPI – TARNANEN, MIRJA – KERÄNEN, ANNA 2008: *Maailma muuttuu – Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

MILES, MATTHEW B. – HUBERMAN, A. M. 1994: *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* (2. ed.) California: Sage.

MOILANEN, PENTTI – RÄIHÄ, PEKKA 2018: Merkitysrakenteiden tulkinta. – Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (5. uudistettu ja täydennetty painos.) PS-kustannus. E-kirja.

NIKULIN, MARKKU 2019: Akateemisen maahanmuuttajan suomen kielen taidon tarve työssä ja arjessa. – *Lähivertailuja* 29 (29) s. 171–203.

NURMILAAKSO, MARJA 2011: Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. – Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* s. 31–41. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino.

NÖJD, SEIJA 1990: Kodin ja koulun yhteistyö lukemaan oppimisen tukena. – Pirjo Linnakylä & Sauli Takala (toim.) *Lukutaidon ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä* s. 84–91. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisäsuomi.

OMA LINJA 2016: *Oma linja -infopaketti 1: Eriarvoistuva peruskoulu. Mikä mättää peruskoulussa?* Strateginen tutkimus. VATT, Työterveyslaitos, Jyväskylän yliopisto, PK-seudun koulut, Walter Oy, Aalto-yliopisto. http://omalinja.fi/wp-content/uploads/2016/03/Oma_Linja_infopaketti1_colour.pdf (Luettu 9.2.2022)

OPETUSHALLITUS 2022: *Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta*. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukutaidon-oppimisesta-ja-opettamisesta (Luettu 21.2.2022)

OPETUSHALLITUS 2016: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki: Next Print Oy. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (14.10.2021)

RAES, ANNAMARI 2015: *Lyhty. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kokonaisvaltaisesti.* Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Tampere University Press. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98160/978-951-44-9974-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 18.2.2022)

SALOMAA, MARJA 8.2.2022: *Lukeminen on kaikkein heikointa tietyillä alueilla – Näin lapsia kasvatetaan lukijoiksi Vantaalla*. Helsingin Sanomat. Kaupunki. Lukutaito. https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000008583679.html (Luettu 15.2.2022)

SARKKINEN, HANNA 10.10.2017: *Joka kymmenes suomalaisnuori ei osaa kunnolla lukea*. Kansan tahto. https://www.kansantahto.fi/kymmenes-suomalaisnuori-osaa-kunnolla-lukea/ (Luettu 16.2.2022)

SCHLEICHER, ANDREAS 2019: *PISA 2018. Insights and Interpretations*. OECD. https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf (Luettu 17.2.2022)

STÅHLBERG, LAURI – HOTULAINEN, RISTO – LEHTO, JUHANI 2.3.2021: Lukuseulan toimivuus ja luotettavuus peruskoululaisten lukutaidon arvioinnissa. Niilo Mäki Instituutti. – *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI-Bulletin* 3/2020. https://bulletin.nmi.fi/2021/03/02/lukuseulan-toimivuus-ja-luotettavuus-peruskoululaisten-lukutaidon-arvioinnissa/ (Luettu 22.2.2022)

TAKALA, MARJATTA 2013: Teaching reading through writing. – *Support for Learning* 28 (1) s. 17–23. https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/1467-9604.12011

TAKALA, SAULI 1990: Lukeminen prosessinäkökulmasta. – Pirjo Linnakylä & Sauli Takala (toim.) *Lukutaidon ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä* s. 43–57. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisäsuomi.

TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. E-kirja.

TUTKIMUSEETTINEN NEUVOTTELUKUNTA (TENK). (julkaisuaika tuntematon). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK).* https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk (Luettu 20.2.2022)

VALKENDORFF, TIINA – LUUKKAINEN, HEIDI (toim.) 2019: *Maahanmuuttajien lukutaitokoulutus. Kansanopistot ja opintokeskukset uuden sivistystehtävän toteuttajina.* Suomen Kansanopintoyhdistys – Finlands Folkhögskolföreningen ry. https://www.kansanopistot.fi/wp-content/uploads/2020/04/Maahanmuuttajien-lukutaitokoulutus.pdf (Luettu 21.2.2022)

VÄLIJÄRVI, JOUNI – LINNAKYLÄ, PIRJO (toim.) 2002: *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

VÄLIJÄRVI, JOUNI 2016: *Oma linja. Tasa-arvon toteutuminen suomalaisessa peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. http://omalinja.fi/wp-content/uploads/2016/03/Oma-linja_Tasa-arvo-suomalaisessa-peruskoulussa.pdf (Luettu 9.2.2022)

LIITTEET

5.1 Liite 1: Kyselylomakejulkaisun esittelyviesti

Hei!

Jos opetat tai olet opettanut S2-oppilaita alkuopetuksessa, olisin suuresti kiitollinen, jos vastaisit tutkimuskyselyyni koskien lukutaidon opettamista S2-oppilaille. Olen luokanopettajaopiskelija ja teen tutkielmaa, jossa tutkin opettajien kokemuksia ja käsityksiä lukutaidon opettamisesta alkuopetuksen suomea toisena kielenään käyttäville oppilaille. Vastaaminen kestää n. 15–20 minuuttia. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja täysin anonyymia. Tutkimus toteutetaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, ja aineisto hävitetään tutkielman valmistuttua. Lomakkeessa on vastausaikaa tiistaihin 19.10. asti.

Kiitos paljon jo etukäteen!
Ystävällisin terveisin, Hannamari Rekonen.

Linkki kyselyyn:
linkki

5.2 Liite 2: Saateteksti kyselylomakkeeseen

Lukutaidon opettaminen alkuopetuksen S2-oppilaille

Hei!

Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta. Opiskelen sivuaineena suomen kieltä ja kirjallisuutta, ja teen valinnaisten opintojen tutkielmaa lukutaidon opettamisesta alkuopetuksen suomea toisena kielenään käyttäville oppilaille. Minua kiinnostavat opettajien kokemukset ja käsitykset lukutaidon opettamisesta 1. ja 2. luokan S2-oppilaille.

Kerään tutkimusaineiston tämän kyselylomakkeen avulla. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja täysin anonyymia. Tutkimus toteutetaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, ja aineisto hävitetään tutkielman valmistuttua. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 15–20 minuuttia. Jokainen vastaus on arvokas, ja olisin erittäin kiitollinen, jos ehtisit kertoa kokemuksistasi ja käsityksistäsi aiheeseen liittyen!

Lukutaito on laaja ja moniulotteinen käsite, mutta yksinkertaistettuna se voidaan jakaa peruslukutaitoon, toimivaan lukutaitoon eli kielelliseen vuorovaikutuskykyyn sekä kriittiseen lukutaitoon. Peruslukutaidossa on kyse lukemisen perustekniikan oppimisesta: kirjoitetun kielen tekninen lukeminen eli mekaaninen lukutaito sekä tekstin ymmärtämisen taito eli luetun ymmärtäminen ja päättely. Toimivassa lukutaidossa korostuu lukutaidon funktionaalisuus ja välineellinen arvo jokapäiväisessä elämässä ja ympäristön vaatimuksiin sopeutumisessa. Kriittisellä lukutaidolla viitataan yksilön kykyyn analysoida, arvioida ja tulkita informaatiota, kuvia ja tekstejä sekä muodostaa omia näkemyksiä asioista.

Jos Sinulla herää jotain kysyttävää tutkimukseen liittyen, voit ottaa yhteyttä sähköpostitse:
hannamari.rekonen@tuni.fi

Kiitos paljon!
Ystävällisin terveisin, Hannamari Rekonen.

5.3 Liite 3: Kyselylomake

* Required

1. Mikä on koulutuksesi? (muodollinen pätevyys) *

- ○ luokanopettaja
- ○ suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettaja
- ○ sekä luokanopettaja että suomen kielen & kirjallisuuden opettaja
- ○ Minulla ei ole muodollista opettajan pätevyyttä, mutta olen työskennellyt opettajana.
- ○ Other

2. Kauanko olet työskennellyt opettajana? (missä tahansa opettajan tehtävissä koko työurasi aikana) *

- ○ Alle 2 vuotta
- ○ 2–5 vuotta
- ○ 6–14 vuotta
- ○ 15 vuotta tai kauemmin

3. Kauanko olet työskennellyt opettajana nimenomaan alkuopetuksessa? (1. ja 2. luokan oppilaiden parissa) *

- ○ Alle 2 vuotta
- ○ 2–5 vuotta
- ○ 6–14 vuotta
- ○ 15 vuotta tai kauemmin

4. Oletko opettanut suomen kieltä ja kirjallisuutta alkuopetuksessa vain S2-oppilaille vai myös suomea äidinkielenään puhuville oppilaille?
*

- ○ Olen opettanut suomen kieltä ja kirjallisuutta alkuopetuksessa vain S2-oppilaille.
- ○ Olen opettanut suomen kieltä ja kirjallisuutta alkuopetuksessa sekä äidinkielenään että toisena kielenään suomea puhuville oppilaille.

5. Missä määrin olet saanut koulutusta suomi toisena kielenä -opetustehtäviä varten? Voit valita useita vaihtoehtoja.
*

- ☐ Osana suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan muodollista pätevyyttä.
- ☐ Olen suorittanut yliopisto-opinnoissani S2-opintokokonaisuuden.
- ☐ Olen osallistunut muuhun erilliseen koulutukseen, jossa on perehdytty S2-opetukseen.
- ☐ En ole saanut koulutusta nimenomaan S2-opetuksen toteutusta varten.
- ☐ Other

6. Millaisia opetusmenetelmiä olet hyödyntänyt lukemaan opettamisessa (peruslukutaidon opetuksessa) S2-oppilaiden parissa? Voit valita useita vaihtoehtoja.

- ☐ KÄTS-menetelmää (kirjain-äänne-tavu-sana)
- ☐ LPP-menetelmää (lukemaan puheen perusteella)
- ☐ Muu synteettinen menetelmä (kirjain-äännevastaavuudesta tavujen kautta sanojen ja lauseiden opettamiseen)
- ☐ Muu analyyttinen menetelmä (opetus aloitetaan yleensä kokonaisista sanahahmoista)
- ☐ Sekamenetelmät (opetusmenetelmät, joissa yhdistetään synteettisten ja analyyttisten menetelmien piirteitä)
- ☐ Other

7. Kuinka keskeisiä opetusaiheita seuraavat lukutaidon osa-alueet ja opetukselliset aiheet ovat mielestäsi alkuopetuksen S2-oppilaiden opetuksessa?

	Ei ollenkaan keskeinen aihe alkuopetuksessa	Opetan aihetta alkuopetuksessa, jos on riittävästi aikaa	Hyvin keskeinen aihe alkuopetuksessa	Yksi tärkeimpiä opetettavia aiheita alkuopetuksessa	Ei mielipidettä aiheen keskeisyydestä
tekninen lukeminen/mekaaninen lukutaito (yhdistetään kirjaimia vastaavia äänteitä sanoiksi ja tunnistetaan sanahahmoja)	○	○	○	○	○
luetun ymmärtäminen ja päättely	○	○	○	○	○
kielellinen vuorovaikutuskyky ja lukutaidon hyödyntäminen erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi	○	○	○	○	○
kyky kriittisesti tulkita, arvioida ja analysoida tekstejä, kuvia ja informaatiota	○	○	○	○	○
sana- ja käsitevaraston kasvaminen	○	○	○	○	○
erilaisten tekstien lukeminen ja lukemastaan keskusteleminen	○	○	○	○	○
tekstin merkitysten ja rakenteen ymmärtäminen hyödyntäen käsitteitä teksti, kuva, otsikko, kappale, virke, lopetusmerkki, sana, tavu, kirjain ja äänne	○	○	○	○	○
monilukutaito: kyky hakea tietoa sekä ymmärtää, tuottaa, arvioida ja analysoida erilaisia puhuttuja ja kirjoitettuja suomenkielisiä tekstejä eri muodoissa (esim. kuvat) ja tilanteissa sekä mahdollisesti erilaisten välineiden avulla (esim. media)	○	○	○	○	○

8. Millaiset opetusmenetelmät tai opetustavat ovat mielestäsi toimivia lukutaidon opetuksessa alkuopetuksen S2-oppilaiden parissa?
Voit kuvailla lukutaidon erilaisten osa-alueiden opetuksessa hyödyntämiäsi opetusmenetelmiä tai -tehtäviä.

Enter your answer

9. Kuinka samaa tai eri mieltä olet seuraavien väittämien kanssa?

Jos sinulla on kokemusta sekä S2-oppilaiden että äidinkielenään suomea puhuvien oppilaiden opettamisesta, vastaa omien työkokemustesi ja niiden kautta muodostuneen käsityksen perusteella.

Jos sinulla on kokemusta lukutaidon opettamisesta vain S2-oppilaille, vastaa sen perusteella, millainen käsitys sinulla aiheesta on, vaikka ei omakohtaista työkokemusta äidinkielenään suomea puhuvien oppilaiden opettamisesta olisikaan.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Lukutaidon opettaminen S2-oppilaille on haastavampaa verrattuna lukutaidon opettamiseen suomea äidinkielenä puhuville oppilaille.	○	○	○	○	○
Lukemaan opettamisen haasteet eivät liity siihen, opettaako S2-oppilaita vai äidinkielenä suomea puhuvia oppilaita.	○	○	○	○	○
Lukemaan opettamisen opetusmenetelmät ovat samanlaisia S2-opetuksessa ja äidinkielenä suomea puhuvien opetuksessa.	○	○	○	○	○
Koen, että koulutukseni on tarjonnut minulle hyvät valmiudet opettaa lukutaitoa S2-oppilaille.	○	○	○	○	○
Haluaisin vielä kehittää ammatillista osaamistani liittyen lukutaidon opettamiseen S2-oppilaille.	○	○	○	○	○

10. Onko suomen kielessä yksityiskohtia tai erityispiirteitä, joiden opettamisen S2-oppilaille koet haastavaksi?

Enter your answer

11. Millaisia muita haasteita olet kohdannut opettaessasi lukutaitoa alkuopetuksen S2-oppilaille? Mitä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa mielestäsi tulisi huomioida, jos mainitsemiasi haasteita ilmenee?

Enter your answer

12. Mitä muuta haluaisit kertoa lukutaidon opettamisesta S2-oppilaille? Halutessasi voit myös kommentoida tätä kyselylomaketta.

Enter your answer