

Lukemaan toisella kielellä

Lukemaan opettaminen maahanmuuttajalapsia ja –nuoria
opettavan opettajan silmin

Julitta Kouki
Pro gradu -tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Helmikuu 2016

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

KOUKI, JULITTA: Lukemaan toisella kielellä: lukemaan opettaminen
maahanmuuttajalapsia ja –nuoria
opettavan opettajan silmin
Pro gradu -tutkielma 98 s., 2 liites.
Kasvatustiede
Huhtikuu 2016

Tässä pro gradu -tutkielmassa pyritään selvittämään seitsemän S2-alan opettajan näkemyksiä siitä, mitä lukemaan opettamiseen toisella kielellä sisältyy. Tätä pohditaan lukemaan opettamisen taustalla vaikuttavien asioiden valossa sekä muodon ja merkityksen näkökulmasta, joita avataan myös johdannossa. Mielenkiintoni kohdistuu myös siihen, millaisia opetuskäytäntöjä opettajille on muodostunut ja miten taustatekijät ja muodon ja merkityksen näkökulmat näkyvät lukemaan opetuksessa. Lisäksi pyrin selvittämään, millaista koulutusta ja tukea S2-alan opettajille on tarjolla ja millaista koulutusta he ovat saaneet liittyen lukemaan opetukseen.

Tutkimusaineistoni on kerätty haastattelemalla S2-opettajia ja valmistavan luokan opettajia sekä havainnoimalla heidän oppituntejaan. Tutkimusote on siis lähtökohtaisesti kvalitatiivinen ja ymmärrystä lukemaan opettamiseen ilmiönä etsivä.

Lukemaan opettamisesta toisella kielellä on tehty vähän tutkimusta ja suomessa S2 on oppiaineena ja opetuksen kohteena verrattain uusi. Tämä näkyy myös tutkimustuloksissani, joiden mukaan toisella kielellä lukemaan opettamiseen ei ole vakiintunut selkeitä opetusmenetelmiä ja osa opettajista opettaa S2-oppilaille lukemista samalla tavalla kuin suomenkielisillekin oppilaille. Tutkielmassani haastatteleman opettajat myös toteavat, että oppimateriaaleja ja tukea S2-alan opettajille on tarjolla, mutta koska ala on niin nuori ja tutkimustieto puuttuu, joutuvat opettajat räätälöimään opetustaan tilanteen mukaan kulloisellekin ryhmälle sopivaksi.

Asiasanat:

Suomi toisena kielenä, valmistava opetus, lukemaan opettaminen.

Sisällys

1 Johdanto	2
1.1 Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa peruskoulussa	2
1.2 S2-opetus	4
1.3 Valmistava opetus	5
2 Suomen kielen oppiminen toisen kielen oppijan näkökulmasta	8
3 Lukemaan opettaminen toisella kielellä	11
3.1 Lukutaidon kehittyminen ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä toisen kielen oppijan kannalta	12
3.1.1 kielellinen tietoisuuden kehittyminen ja kognitiivinen kehitys	13
3.1.2 Kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät	20
3.2 Sanaston opetuksen merkitys lukemaan opettamisessa	22
3.3 Mekaaninen ja ymmärtävä lukutaito	24
3.4 Lukemaan opettamisen menetelmät	26
3.5 Lukemaan opetuksessa käytetyt oppimateriaalit	28
4 Tutkimusongelmat	30
5 Tutkimuksen empiirinen toteuttaminen	30
5.1 Tutkittavat	31
5.2 Aineiston kerääminen	32
5.3 Aineiston analyysi	34
5.4 Luotettavuuden tarkastelu	36
6 Tutkimustulokset	38
6.1 Seitsemän S2-alan opettajan koulutustaustat ja tämänhetkiset opetusryhmät	38
6.2 Oppilaiden tämän hetkiset kielitaidot	39
6.3 Oman kielen ja kulttuurin vaikutus kielen oppimiseen	42
6.4 Lukemaan opettaminen	42
6.4.1 Valmo-p-kk	46
6.4.2 Valmo-p-ekk	52
6.4.3 Valmo-i-t	56
6.4.4 Valmo-i-h	60
6.4.5 S2-kk	65
6.4.6 S2-klinikka	69
6.4.7 S2-ekk	71
6.5 Muoto ja merkitys nähdään yhtä tärkeinä ja toisiaan tukevinä puolina lukemaan opettamisessa	77
6.6 Opettajien koulutus ja tuki S2-alan ammattilaisille	79
7 Pohdinta	82
7.1 Lukemaan opettamisesta toisella kielellä	82
7.2 Tutkimuksen kriittinen arviointi ja mahdolliset jatkotutkimuskysymykset	90
Lähteet	92
LIITE 1 Haastattelukysymykset	97
LIITE 2 Tsekkauslista	99

1 Johdanto

Maahanmuuttajien määrä on ollut viime vuosikymmenet kasvussa ja kasvu on keskittynyt etenkin Etelä-Suomen suuriin kaupunkeihin. Suomalaista tutkimusta toisella kielellä lukemaan opetuksesta on vasta vähän (Lerkkanen 2008, 162). Myös Lehtinen on (2002, 13) todennut, että ylipäätään suomalaista S2-alan tutkimusta oli tehty vuoteen 2002 mennessä hyvin niukasti (vain kaksi väitöskirjatasoista tutkimusta) ja kaiken kaikkiaan tehty tutkimus on painottunut aikuisten ja murrosikäisten oppijoiden tutkimukseen. Lehtinen toteaaikin väitöskirjassaan, että lapsiin liittyvä tutkimus on vielä harvinaista. Myös Sinkkonen, Aunio & Väliniemi (2009, 35) toteavat, että maahanmuuttalasten oppimista ja opettamista ylipäänsä on Suomessa tutkittu hyvin vähän.

Johdannon ensimmäisissä osioissa määrittelen tarkemmin, keitä maahanmuuttajat ovat, millainen on heidän asemansa suomalaisessa koulujärjestelmässä ja millaista on heitä opettavien opettajien koulutus. Tämän jälkeen tarkastelen kielen oppimisen teoriota ja oman kielen ja opittavan kielen vuorovaikutusta. Viimeisessä johdannon osiossa erittelen tarkemmin, minkälaisia osa-alueita lukemaan oppimiseen liittyy.

1.1 Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa peruskoulussa

Vaikka maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut kolmen viimeisen vuosikymmenen aikana voimakkaasti, Suomessa on edelleen suhteellisen vähän maahanmuuttajia verrattuna moniin Keski-Euroopan maihin tai muihin Pohjoismaihin (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönning, & Siniharju 2008, 15; Sinkkonen ym. 2009, 35; Hietala & Ouakrim-Soivio, 2015, 48). Kaikista maahamme muuttaneista vain noin 14 prosentilla oli pakolaistausta vuonna 2014 (Tilastokeskus 2014). Kuitenkin tilanne oli viime vuonna, 2015, poikkeuksellinen suuren pakolaisvirran vuoksi, josta myös Suomi sai osansa. Silti edelleen vuonna 2015 Suomeen tulleista maahanmuuttajista noin 55 % tuli työn tai opiskelun takia Suomeen (Maahanmuuttovirasto 2015, 1). Oleskelulupaa hakevien määrä ei ole juurikaan kasvanut viimeisen viiden vuoden aikana, eikä niiden myöntömäärissäkään ole suurta eroa (Maahanmuuttovirasto 2015, 7). Sitä vastoin turvapaikanhakijoiden määrä kasvoi 790 % vuonna 2015 vuodesta 2014, johon saakka se oli viimeiset viisi vuotta pysynyt kohtalaisen tasaisena.

Osa turvapaikanhakijoista tulee myös alaikäisenä ja yksin. Heillä on oikeus peruskoulutukseen, jos he ovat 7-17 vuoden ikäisiä. Perusopetuslain mukaan kunta voi opetuksen järjestäjänä järjestää myös perusopetuksen valmistavaa opetusta.

(Perusopetuslaki 628/1998, 5§, 25§.) Kunnan ei kuitenkaan ole pakko järjestää valmistavaa opetusta, vaan se voi järjestää sitä halutessaan. Vuonna 2015 alaikäisiä turvapaikanhakijoita tuli 3024 ja myönteisen päätöksen turvapaikaista heistä sai 112 (Maahanmuuttovirasto 2015, 4). Osa turvapaikanhakuprosesseista on kuitenkin vielä kesken niiden turvapaikanhakijoiden osalta, jotka ovat viime vuonna tulleet Suomeen.

Etenkin suurissa kaupungeissa on alettu viime vuosina kiinnittää enemmän huomiota maahanmuuttajalasten koulunkäyntiin (Sinkkonen ym. 2009, 35). Suomen tilastokeskuksen mukaan maaliskuussa 2014 vieras kielisiä oli suomessa 293 540 eli 5,4 % asukkaista. Suurimmat kieliryhmät olivat venäjä, viro, englantia, somalia, arabia. (Tilastokeskus 2014.) Vieraskielisiä oppilaita perusopetuksessa vuonna 2013 oli 27 020, eli noin 4,6 % kaikista peruskoululaisista oli vieraskielisiä (Hietala ym. 2015, 48).

Vieraskielisiksi oppilaiksi lasketaan kaikki ne suomalaisissa kouluissa olevat lapset ja nuoret, jotka eivät puhu suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään. Heistä huomattava osa opiskelee erityisopetuksen piirissä. (Sinkkonen ym. 2009, 37.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään vieraskieliset oppilaat suomi toisena kielenä (eli S2) -oppilaiksi samalla kriteerillä. Myös ne oppilaat, joiden suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla, lasketaan S2-oppilaiksi opetussuunnitelman mukaan. (POPS 2014, 88.)

Maahanmuuttajaoppilaat määritellään opetussuunnitelmassa laajasti joko Suomeen muuttaneiksi tai Suomessa syntyneiksi lapsiksi ja nuoriksi. Opetushallituksen raportin perusteella maahanmuuttajat voidaan jakaa kolmeen ryhmään: ensimmäisen polven varsinaisiin maahanmuuttajiin, toisen polven maahanmuuttajiin sekä paluumuuttajiin. Paluumuuttajilla tarkoitetaan aiemmin Suomessa asuneita ihmisiä tai ihmisiä, joilla on sukujuuriensa vuoksi jo suomenkielentaito. Ensimmäisenpolven varsinaiset maahanmuuttajat ovat itse tulleet Suomeen eivätkä he yleensä osaa suomea. Toisen polven varsinaiset maahanmuuttajat ovat Suomessa syntyneitä ja kasvaneita ihmisiä, joiden vanhemmat ovat ensimmäisenpolven maahanmuuttajia. Heidän kielitaitonsa voi Suomessa oleskelusta huolimatta olla puutteellinen. (Kuusela ym. 2008, 17.) S2-opetuksen kriteerinä ei kuitenkaan ole oppilaan maahanmuuttajastatus, synnyinmaa, kansalaisuus, väestörekisteriin merkitty äidinkieli tai Suomessa-oloaika, vaan opetuksen kriteerinä tulee käyttää ainoastaan kielitaidon tasoa (Maahanmuuttaja opetusryhmässäni - opas 2011, 4).

Vuonna 2010, Unescon teettämän tutkimuksen mukaan, 131 miljoonaa peruskouluikäistä lasta ei käynyt koulua. Kuitenkin suurin osa heistä on altistunut jonkinlaiselle formaalille

koulutukselle. (UNESCO 2012, 9–10). Maailman laajuisesti 47 % peruskouluikäisistä lapsista ei todennäköisesti koskaan aloita koulua ja 26 % aloittaneista lopettaa koulun todennäköisesti kesken (UNESCO 2012, 11). Yli 15-vuotiaita luku- ja kirjoitustaidottomia oli vuonna 2010 maailmanlaajuisesti 781 miljoonaa ja noin 64 % heistä oli naisia (UNESCO 2012, 165).

Maahanmuuttajakoulutuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä sekä rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle S2-opetuksen ja oppilaan oman kielen opetuksen avulla (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 15). Toimivalla kaksikielisyydellä tarkoitetaan, että ihminen kykenee kommunikoimaan esimerkiksi oman perheensä ja ystäviensä kanssa omalla äidinkielellään, mutta pystyy myös asioimaan ja toimimaan yhteiskunnassa sen valtakielellä. Suomessa tähän asiointiin kuuluu myös kirjallisesti asiointi eli luku- ja kirjoitustaito ovat suomalaisessa yhteiskunnassa välttämättömiä.

Puhun tekstissäni tästä edespäin toisen kielen opiskelusta, jolla tarkoitan kieltä, joka on lapselle vieras ja samalla asuinmaan virallinen kieli erotuksena vieraan kielen opiskeluun, jolla tarkoitetaan esimerkiksi suomalaisissa kouluissa tapahtuvaa englannin kielen opiskelua. Kun tutkimuksessani viittaan S2-oppilaaseen tarkoitan oppilasta, joka opiskelee nimenomaan suomea toisena kielenään.

1.2 S2-opetus

Puhuttaessa maahanmuuttajaoppilaista, kysymys ei ole homogeenisestä ryhmästä: heidän suomenkielentaitonsa ja heidän sosiokulttuurinen taustansa voivat vaihdella hyvinkin paljon (Kuusela ym. 2008, 9). Myös maahanmuuttajan oman äidinkielen osaamisen taso voi vaihdella suuresti oppilaiden kesken (Sinkkonen ym. 2009, 38). Suurelle osalle S2-oppilaista koulun ja oppimateriaalien kieli on haasteellista läpi kouluajan, sillä tutkimusten mukaan opiskelussa tarvittavan syvällisen kielitaidon oppiminen kestää noin 5–7 vuotta. (Suomen sanoin – monin tavoin -esite 2008, 3.)

Maahanmuuttajaoppilaat opiskelevat tuntijakoasetuksen ja opetussuunnitelman perusteiden (2014, 118) mukaan suomea toisena kielenä äidinkielen sijaan joko kokonaan tai osittain. Sellaisia oppilaita, jotka opiskelivat pelkästään S2:ta, oli vuonna 2005 noin 12 % kaikista maahanmuuttajaoppilaista (Kuusela ym. 2008, 23). Kuitenkin opetussuunnitelman perusteiden lähtökohtana on kokonaan erillinen suomi toisena kielenä -opetus, joka vastaa vuosiviikkotunneiltaan koko äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tuntimäärää (Maahanmuuttaja opetusryhmässäni opas 2011, 7). Keskimäärin pienemmissä kunnissa on harvinaisempaa, että oppilas pystyy opiskelemaan pelkästään

S2:ta kuin suuremmissa kunnissa. 25 % kaikista maahanmuuttajista ei saa erillistä S2-opetusta, mikä johtuu sekä resurssien puutteesta että toisaalta siitä, että osalla maahanmuuttajista kielitaito on sen verran hyvä, että he pärjäävät myös suomi äidinkielenä -tunneilla. (Kuusela ym. 2008, 23.)

Heterogeenisyyden ongelma näkyy myös vallitsevissa koulukohtaisissa toimintatavoissa. Esimerkiksi jossakin koulussa voidaan antaa kaksi tuntia S2-opetusta kaikille S2-oppilaille, miettimättä tarkemmin, kuinka paljon oppilas S2-opetusta tarvitsisi. Tällöin S2-opetus ei välttämättä vastaa tarkoitustaan. Pahimmillaan se on sekä resurssien tuhlausta että puutetta, jos sellainen oppilas, joka ei S2-opetusta erikseen tavoittele, saa sitä S2-statuksensa vuoksi ja taas sellainen oppilas, joka tarvitsisi sitä enemmän, ei saa tavoitemaansa tukea. Huomion arvoista onkin, että peruskoulussa S2 on maahanmuuttajalle vapaaehtoinen kieli ja alakoulun 1.–6. luokilla hän saa opiskella sitä halutessaan äidinkielen sijasta ja yläkoulussa 7.–9. luokilla oppilas voi opiskella S2:sta valinnaisaineena (Rekola 1995, 10). Sinkkonen ym. (2009, 41) kertovat, että heidän tutkimuksessaan haastattelemat opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että lukujärjestys ja koulun käytänteet sitovat S2-opetuksen liian kaavamaiseksi.

S2-opettajan rooli on luonnollisesti opettaa suomen kieltä maahanmuuttajaoppilaille, mutta myös tukea oppilaan oppimista muiden aineiden tunneilla. Jotta opettaja pystyisi tukemaan oppilaan oppimista nimenomaan suomen kielen osalta, tulisi S2-opettajan olla suomen kielen ammattilainen, jolla on vahva kielitieteellinen pohjakoulutus sekä perehtyneisyys suomen kieleen toisena ja vieraana kielenä (Tampereen Yliopiston S2 sivuaineen kuvaus opinto-oppaassa 2015–2016). Suomessa S2-oppiainetta voivat opettaa äidinkielten ja kirjallisuuden opettajat. Tällä hetkellä S2-opettajaksi voi valmistua Helsingin, Jyväskylän, Tampereen ja Turun yliopistoista. S2 -opetukseen ja maahanmuuttajataustaisten opetukseen yleisemminkin liittyvää täydennyskoulutusta tarjoavat kuitenkin useat eri tahot. (Maahanmuuttaja opetusryhmässäni opas 2011, 21.)

1.3 Valmistava opetus

Valmistavalla opetuksella tarkoitetaan opetusta, jota voivat saada sellaiset juuri maahan muuttaneet tai Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset lapset, nuoret ja aikuiset, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei riitä opiskelemiseen perusopetuksen ryhmässä. Valmistavaa opetusta varten ei ole määritelty valtakunnallista tuntijakoa, eikä oppimäärää, vaan oppilaille laaditaan yksilöllisesti oma opinto-ohjelma. (Perusopetuksen valmistava opetus -opas 2012, 3, 17.)

Valmistava opetus kestää yleensä vuoden ja kielitaidon tasojen kuvausasteikoilla tasot A1.3–A2.1 (A1.3 = toimiva alkeiskielitaito ja A2.1 = peruskielitaidon alkuvaihe) kuvaavat keskimääräisesti oppilaan tasoa valmo-vuoden päättyessä (Perusopetukseen valmistava opetus -opas 2012, 7). Valmistavassa opetuksessa on tarkoituksena luoda perusta suomen kielen taidolle, jotta oppilas pystyisi mahdollisimman hyvin integroitumaan tavalliseen opetukseen valmo-vuotensa jälkeen.

Painopiste opetuksessa on suomen kielellä ja kaikessa opetuksessa tulisikin olla kyse kielen opettamisesta. Vaikka oppilas opiskelee valmistavassa luokassa, hänet voidaan silti integroida osittain myös niille yleisopetuksen tunneille, joilla hänen katsotaan pärjäävän. Esimerkiksi, jos oppilas on käynyt kotimaassaan koulua monta vuotta, hyötyy hän enemmän opiskelusta vaikkapa oman tasoisessaan matematiikan ryhmässä. (Nissilä ym. 2006, 16.)

Myös valmistavien luokkien ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Valmo-luokassa korostuu S2-ryhmään verrattuuna kuitenkin se, että oppilaat voivat olla eri-ikäisiä, samassa ryhmässä voi opiskella 7–18 -vuotiaita oppilaita, ja osa on käynyt kotimaassaan koko peruskoulun ja osa ei ole koskaan käynyt koulua. Sinkkosen ym. (2009, 41) mukaan tällainen tilanne ei ole paras mahdollinen lähtökohta kielen opiskelulle. Valmo-oppilaat voivat myös olla iästään huolimatta lukutaidottomia, kun taas S2-ryhmän oppilailla on yleensä lukutaito, siinä missä yleisopetuksen muillakin lapsilla. Jos valmoon tulee maahanmuuttajanuori, joka ei osaa lukea- ja kirjoittaa omalla äidinkielellään, opetus saattaa muodostua haasteelliseksi. Tällaisilla oppilailla on yleensä vähän koulutaustaa ja kriittisen kognitiiviset herkkyyksikaudet on jo ohitettu. Tällaisessa tilanteessa olisikin parasta, jos nuori pääsisi sellaiseen ryhmään, joka on vartavasten suunnattu luku- ja kirjoitustaidottomille maahanmuuttajille. (Perusopetukseen valmistava opetus -opas 2012, 16.)

Valmo-luokassa opiskelu alkaa yleensä aakkosista ja lukusanoista. Opiskelussa käytävien aiheiden tulisi liittyä oppilaan lähipiiriin. Lisäksi kanssakäymiseen liittyvien fraasien (tervehtiminen, kysyminen, kiittäminen), suomalaisessa yhteiskunnassa elämiseen ja asioimiseen (kulkuvälineet, kauppa, puhelin) sekä arkipäivän toimintoihin (aika, viikonpäivät, kuukaudet) liittyvä sanastosto on tärkeää. (Perusopetukseen valmistava opetus -opas 2012, 10.) Keskeisiä sisältöjä valmistavassa opetuksessa ovat lukeminen (luetaan arkielämän ja koulun kannalta keskeisiä sanoja, lauseita ja tekstejä, opetellaan kirjain-äännevastaavuus ja tavujen rakentaminen sekä oikea lukusuunta), kirjoittaminen (opetellaan pienet ja suuret kirjaimet sekä kiinnitetään huomiota oppilaan motoriikan kehittymiseen), puhuminen ja kuullun ymmärtäminen (suomen kielen

ääntämisen harjoittelu sekä suomen kielen äänteellisten erityispiirteiden havaitseminen). (Perusopetukseen valmistava opetus -opas 2012, 11.)

Täysin suomenkielentaidottomat oppilaat tuovat uusia haasteita perusopetukseen. Tähän haasteeseen on vastattu monissa kunnissa asettamalla valmistavien luokkien opettajien pätevyysvaatimukseksi erityisluokanopettajantutkinto. Valmistavan luokan opettaja tarvitsee työssään erityispedagogiikan, suomen kielen ja monikulttuurisuuden opintoja (Kyttälä, Sinkkonen & Hautala 2011, 6–7). Haastattelututkimuksessa, jossa selvitettiin maahanmuuttajalasten koulunkäyntiä kolmen opettajan näkökulmasta, Sinkkonen ym. (2009, 39) saivat tietää, että mahdollisimman laajoista opinnoista oli haastateltavien mukaan hyötyä maahanmuuttajien opetuksessa.

Erityisopettajan pätevydestä on hyötyä, sillä erityisopettajat pystyvät näin paremmin tunnistamaan ja erottamaan todelliset oppimisvaikeudet kielellisistä hankaluuksista sekä ylipäänsä ymmärtämään erilaisia oppijoita (Sinkkonen ym. 2009, 35). Kuitenkin jokseenkin ristiriitaista Kyttälän ym. (2011, 6) mukaan on se, ettei erityisopettajilla ole pätevyyttä erityisesti suomen kielen opetuksessa, mikä taas on pääasiallinen opintojen kohde valmistavassa opetuksessa. Sinkkonen ym. (2009, 38) toteaa, ettei Suomessa ole käytössä sellaisia arviointivälineitä, joilla pystyttäisiin mittaamaan lapsen akateemista osaamista ilman, että hänen suomen kielen taitonsa vaikuttaisi lopputulokseen.

Siitä huolimatta, että valmistavanluokan opettajaksi halutaan monissa kunnissa erityisluokanopettaja, perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajalle ei kuitenkaan ole valtakunnallisesti määriteltyjä kelpoisuusvaatimuksia. Tällöin mikä tahansa opettajan pätevyys on periaatteessa riittävä. Opetuksen järjestäjä voi kuitenkin halutessaan hakuvaiheessa määritellä, mitä tehtävään valittavalta opettajalta edellytetään. Kyttälä ym. (2011, 7) ovat huolissaan siitä, ettei valmistavanopetuksen opettajille ole määritelty edes valtakunnallisia suosituksia kelpoisuudelle. Valtakunnallinen suositus tekisi näkyväksi ne tiedot ja taidot, joita valmistavan luokan opettajan oletetaan tarvitsevan (Kyttälä ym. 2011, 5, 7).

Tutkimuksensa tuloksena Sinkkonen ym. (2009, 45) totesivat, ettei opettaja voi saada tällä hetkellä riittävästi tarvitsemaansa tietotaitoa S2-oppilaiden opettamiseen ja kohtaamiseen varsinaisesta opettajankoulutuksesta, vaan he hakevat tietoa lähinnä täydennyskoulutus teitse. Tutkimuksessa opettajat näkivät kehittämiskohteeksi myös moniammatillisenyhteistyön kehittämisen, jotta oppilaiden moninaiisiin ongelmiin saataisiin kaikki mahdollinen tuki. Esimerkiksi S2-opetus kuuluu valmistavaan opetukseen kaikilla koulujärjestelmämme tasoilla. Ensimmäisestä kuudenteen luokkaan

valmistavanluokan opettajana toimii siis yleensä luokanopettaja. Sinkkonen ym. (2009, 40) painottavatkin, että juuri tämän takia S2-opetusta pitäisi tarjota opettajankoulutuksessa säännönmukaisesti. Haastattelututkimuksessaan he kuitenkin havaitsivat, että S2-opetuksen sisältö ja taso riippui suuresti opiskelupaikasta.

Jokainen tuleva ja nykyinenkin opettaja (myös muu kuin S2- tai valmo-opettaja) joutuu suurella todennäköisyydellä, jossain vaiheessa uraansa opettamaan myös maahanmuuttajaoppilaita. Siksi kaikessa opettajankoulutuksessa pitäisikin alkaa kiinnittämään huomiota yhä enemmän myös maahanmuuttajien opetukseen.

Suomen kieli on S2-oppilaalle koulussa työskentely väline. Äidinkieli on kuitenkin ajattelun kieli. S2-oppilas joutuu opiskellessaan suomalaisessa koulussa siis jatkuvasti sukkuloimaan työskentelykielestä (suomi) asian sisäistämiskieleen eli ajattelun kieleen (oma äidinkieli) ja taas purkamaan opitun, tehtävien muodossa, työskentelykieleen (suomi). Myös Lehtinen (2002, 14) korostaa kielitaidon merkitystä ja laajentaa sen koskemaan koko lapsen elämää. Hänen mukaansa kyse on viime kädessä lapsen integroitumisesta yhteiskuntaan. Myös opetussuunnitelmassa (2014, 118) todetaan yksinkertaisesti, että: ”suomen kielen oppiminen tukee kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan.”

2 Suomen kielen oppiminen toisen kielen oppijan näkökulmasta

Oppijan kielitaitoon sisältyy monia eri osataitoja. Tavallisimmin nämä jaetaan neljään osataitoon, jotka ovat puhuminen, kuullun ymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Näiden osataitojen avulla arvioidaan myös muun muassa valmo-oppilaiden suomen kielen osaamista (ks. Liite 3). Näiden lisäksi osa-alueina voidaan pitää myös kielioppia eli kielen rakennetta sekä sanastoa. (Kuukka ym. 2006, 40.)

Lehtisen (2002, 23) mukaan toisen kielen oppiminen eroaa vieraan kielen oppimisesta kuitenkin eniten oppimisympäristönsä osalta. Vierasta kieltä opiskellaan yleensä muualla kuin sitä puhuvassa yhteisössä ja se on usein muodollista, esimerkiksi luokkahuoneessa tapahtuvaa formaalia, opetusta. Toista kieltä taas opiskellaan lähtökohtaisesti kohdekielisessä ympäristössä, mikä tarkoittaa että oppilas näkee ja kuulee kieltä koko ajan ympäristössään. Spontaanin kielen oppimisen katsotaankin prosessina olevan kaikkein lähimpänä äidinkielen oppimista. (Lehtinen 2002, 23–24.)

Koska äidinkielen opiskelussa perustana on oppilaan jo hallinnassa olevat suomen kielen perusteet, eroaa suomi toisena kielenä opiskelu olennaisesti äidinkielen opiskelusta (Talvitie 1996, 37). Åke Viberg (1993) on havainnollistanut kielen osaamista jakamalla

sen kahteen eri osaan: perusosaan ja lisäosaan. Perusosa käsittää kielen äänteistön osaamisen, perussanaston hallinnan, kieliopin, taivutuksen ja lauserakenteen hallinnan, keskustelun rakenteen osaamisen, tekstinrakenteen sekä kuuntelemisen ja puhumisen perustaidot. Tavallisesti suomea äidinkielenään puhuva lapsi hallitsee kielen perusosan koulun aloittaessaan. Lisäosa taas käsittää kirjain-äännevastaavuden ymmärtämisen, erikoissanaston ja synonyymien käytön, tekstuaalisesti ja tyyllisesti määräytyvien tekstipiirteiden käytön, kielen sopeuttamisen keskustelutilanteen mukaisesti, ymmärryksen eri tekstilajeista, lukemisen ja kirjoittamisen taidon. Toisin sanoen lisäosaa on tarkoitus kehittää koulussa vähitellen.

Kun puhumme maahanmuuttajaoppilaista, on kyse kirjavasta joukosta oppijoita, joiden oman äidinkielen osaamisessa on suurta vaihtelua. Joku oppilas on saattanut käydä kotimaassaan kouluja ja hallitsee äidinkieltänsä lisäksiakin, kun taas joku saattaa tulla kielellisesti hyvinkin köyhästä ympäristöstä, eikä taten hallitse edes kunnolla oman äidinkieltänsä perusosaa. Tällaisessa tilanteessa voisi kuvitella, että oppilaalla on suuria vaikeuksia alkaa yhtäkkiä opiskelemaan vieraan kielen lisäosaa. S2 -oppilaan äidinkielen perusosa poikkeaa myös todennäköisesti suomen kielen perusosasta. Tämä johtaa siihen, että maahanmuuttaja oppilas joutuu lähes poikkeuksetta opiskelemaan suomen kielen perus- ja lisäosaa samanaikaisesti.

Vielä hankalammaksi maahanmuuttajaoppilaan tilanteen tekee se, että Jämsän (2000, 254) mukaan lapset kehittyvät nykyään keskimääräistä aikaisemmin. Tämä tarkoittaa sitä, että lapset ymmärtävät ja osaavat lukea vastaanotettuja viestejä paremmin kuin ennen. Jämsän (2000, 254) mukaan koulutulokkaissa on myös selvästi enemmän sellaisia oppilaita, jotka jo osaavat lukea, kuin vuosikymmen sitten. Tämä tarkoittaa sitä, että suomalaisten oppilaiden kielitaidon perusosa laajenee lisäosan puolelle jo ennen kouluikää. Lerkkasen (2008, 19) mukaan säännönmukaisissa kielissä, jollainen suomikin vahvasti on, useimmat lapset oppivat teknisen lukutaidon ensimmäisen luokan aikana. Useissa suomalaisen lukutaidon tutkimuksissa on myös havaittu, että erot lukutaidossa kaventuvat nopeasti ensimmäisen luokan aikana ja lähes kaikki oppivat lukemaan. (ks. Huemer, Salmi & Aro 2012.)

Kielen vaikeus tai helppous riippu Mäkisen (2002, 85) mukaan suurelta osin kielen ortografisista (eli kielikohtaisten oikeinkirjoitussääntöjen) piirteistä. Onkin havaittu, että suomen kielessä olevista ominaispiirteistä haastavimpia maahanmuuttajan kannalta ovat äänteiden kestot, taivutuksen runsaus, pitkät sanat, vaihtelevat sanavartalot, partitiivi, astevaihtelu sekä lauseenvastikkeet. Suomen kielen opiskelua helpottaviksi piirteiksi taas on havaittu kielen rakenteen säännönmukaisuus, kirjain-äännevastaavuuden täydellisyys,

ensimmäisen tavun painotus, vapaa sanajärjestys, tasainen intonaatio, vokaalisointu, verbien aikamuodot sekä seikat, joita ei tarvitse ottaa huomioon kuten sanan suku, artikkelit sekä sanan määräinen tai epämääräinen muoto. (Lerikkanen 2008, 158–159)

Kun oppija alkaa opetella uutta kieltä, hän muodostaa kielestä omia säännönmukaisuuksiaan ja luo hypoteeseja uuden kielen rakenteista ja toiminnasta. Hän osaa siis kieltä sen verran, että pyrkii soveltamaan oppimaansa uusiin yhteyksiin. Tällaista kielitaidottomuuden ja kielitaidon välimuotoa kutsutaan välikieleksi. Kielestä muodostetut hypoteesit ajan myötä, joko kumoutuvat tai osoittautuvat paikkansa pitäviksi. (Bergman 1996, 12; Lehtinen 2002, 24)

Vaikka S2-oppilaat ovat kielitaustaltaan hyvin heterogeeninen ryhmä, välikielessä on huomattu olevan yhteisiä kielitaustasta riippumattomia piirteitä. Kielen oppiminen onkin huomattu perustuvan alussa oppijan pyrkimykseen yleistää ja yksinkertaistaa oppimiaan sääntöjä. Oppija saattaa esimerkiksi käyttää jotakin ilmausta väärin, koska hän on omaksunut kokonaisuuden sellaisenaan, eikä ole analysoinut sitä. Tällöin puhutaan niin sanotusta fraasioppimisesta. Ilmaus onkin saattanut sopia johonkin asiayhteyteen tai oppilas on kuullut ilmauksen jossain ja soveltaa sitä sitten väärin uusiin asiayhteyksiin. Välikielestä aiheutuvat virheet ovatkin saman tyyppisiä kuin mitä lapsi yleensäkin tekee kieltä opitellessaan. (Bergman 1996, 13-14; Lehtinen 2002, 25)

Bergman (1996, 14) kuitenkin toteaa, ettei yleistäminen ole alussa vaarallista. Hänen mukaansa oppilaan olisikin hyvä oppia ensin perus kielioppisäännöt kunnolla ja harjoitella vähitellen niiden soveltamista käyttöön kuin aloittaa hiomalla poikkeustapauksia, jotka todennäköisesti kitkeytyvät pois itsestään ajan myötä. Lehtinen (2002, 25) esittää, että oppimisen edetessä oppilas alkaa tuottamaan luovasti omia ilmaisujaan ja hän saattaakin käyttää toisen kielen elementtejä innovatiivisesti rakentaessaan uusia muotoja.

Kun kielet vaikuttavat toisiinsa puhutaan siirtovaikutuksesta (Bergman 1996, 15). Siirtovaikutus voi olla joko kulttuurista, semanttista, sanastollista, kieliopillista tai fonologista. Oppijan äidinkieli voi vaikuttaa oppimiseen eri tavoin: viivästyttää tai nopeuttaa tai tuoda lisävaiheita oppimisprosessiin. Kuitenkaan kielten samanlaisuus ei vaikuta automaattisesti oppimisen nopeuteen tai helppouteen. Siitä, millä tavalla oppijan äidinkieli vaikuttaa toisen kielen oppimiseen, ei ole tutkittua tietoa. (Lehtinen 2002, 26.)

Kielitutkimuksia on tehty myös ”puolikieleisistä lapsista”, jotka eivät osaa mitään kieltä kunnolla, koska eivät ole saaneet opetusta omasta äidinkielestään riittävästi, eivätkä osaa

myöskään kunnolla sitä kieltä, jolla heidän pitäisi yhteiskunnassa toimia. On todettu, että heidän kielelliset kykynsä ovat huomattavasti heikommat kuin muiden saman ikätason lasten kielelliset kyvyt. Toisaalta on myös havaittu, että jos lapsi saa harjoitusta molemmista kielistä, se voi myös edistää hänen analyttistä asennettaan kieleen ja kehittää hänen metalingvististä tietouttaan. (Leiwo 1986, 152–153.)

Bernhard (1998, 174) toteaa, ettei siirtovaikutusta juurikaan esiinny lapsilla, joilla ei ole kirjallisia taitoja omasta äidinkielestään ja siksi toisen kielen opiskelijoiden lukemaan opettamisen oppitunnit näyttävät samalta kuin äidinkielisilläkin. Bernhard (1998, 174) kuitenkin pohtii, että perusteet tälle samankaltaisuudelle ovat epämääräiset ja toimivista opetuskäytännöistä ja ohjeistuksista toisen kielen lukemaan opettamisessa tarvittaisiin lisää yleistettävissä olevaa empiiristä tutkimusta. Lehtinen (2002, 34) huomauttaa, että oppilailla, jotka osaavat lukea omalla äidinkielellään, dekadaus (tekninen lukutaito) ja lukemisen strategioiden yleistaidot siirtyvät siirtovaikutuksen vuoksi yleensä kielestä toiseen suhteellisen vaivattomasti, vaikka kielten systeemit olisivatkin erilaiset. Hän kuitenkin lisää, että samankaltaisuus kielten ortografiassa helpottaa tätä prosessia. Alderson (1984, 20) taas huomauttaa, että kielitietoisuus oppilaan äidinkielessä pitää olla kehittynyt ainakin jonkin verran, jotta kielellinen tietoisuus siirtyisi siirtovaikutuksen myötä opittavaan kieleen.

Suomen kielen osaaminen on olennainen taito, joka pitäisi ainakin jollakin tasolla hallita, jotta oppilas voisi oppia lukemaan suomen kielellä. Ensinnäkin oppilas ei ymmärrä opettajan opetusta, jos ei osaa suomea. Tällöin lukemaan opettaminenkin on mahdotonta. Toiseksi oppilaan olisi edes jollakin tasolla ymmärrettävä lukuharjoituksissa käytetyt sanat, jotta lukemistapahtumassa olisi jotakin järkeä. Suomen kielen auttava osaaminen on siis edellytys lukemaan oppimiselle.

3 Lukemaan opettaminen toisella kielellä

Lukutaito on taito siinä, missä mikä tahansa muukin taito. Lukutaito myös kehittyy läpi elämän, eikä se ole mikään ensimmäisiin kouluvuosiin rajoittuva oppimisen kohde. Lukutaidottomuus voidaan Laineen (2007a, 7) mukaan jakaa primaarilukutaidottomuuteen, joka tarkoittaa, ettei ihminen osaa lukea millään kielellä ja sekundaarilukutaidottomuuteen, joka taas tarkoittaa, että ihminen osaa lukea omalla äidinkielellään, muttei osaa latinalaisia aakkosia.

Lukutaidon taustalla vaikuttaa lukuisia osataitoja kuten lapsen kielellisen tietoisuuden kehitys, sanavaraston laajuus, puheen kehitys, motivaatio sekä kognitiivinen kehitys (Lerikkanen 2008, 25; Titone 1990, 68). Tässä osiossa eritellään lukutaidon taustalla

vaikuttavia osatekijöitä, tarkastellaan itse lukemistapahtumaa mekaanisen ja ymmärtävän lukutaidon näkökulmasta, esitellään tutkielmani kannalta olennaisimmat lukemaan opettamisen menetelmät sekä perehdytään oppimateriaaleihin. Aloitan kuitenkin esittelemällä, miten lukutaito yleensä äidinkielisellä lapsella kehittyy.

3.1 Lukutaidon kehittyminen ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä toisen kielen oppijan kannalta

Lukutaito alkaa kehittyä luonnollisesti siitä saakka, kun lapsi näkee ensimmäisen kirjansa. Yleensä jo vauvoille luetaan ja he näkevät kirjoitettua kieltä joka puolella ympäristössään. Lapset myös sisäistävät jo aikaisessa vaiheessa, että Suomessa kirjoitetulla kielellä on suuri merkitys. Esikouluun astuessaan lapsi oppii työskentelytapoja, jotka ovat ominaisia suomalaiselle koulukulttuurille. Lisäksi viimeistään tässä vaiheessa lapsi alkaa kiinnostua, ohjauksen ansiosta, huomiota äänneisiin, puhuttuun- ja kirjoitettuun kieleen sekä niiden yhteyksiin (esim. Dufva 2000, 75, 90).

Tunnetuimpia lukutaidon kehityksen teorioita on Frithin (1985) vaihekuvaus. Frith jakaa lukutaidon kehityksen kolmeen vaiheeseen: logografiseen, alfabeettiseen ja ortografiseen vaiheeseen. Logografisessa vaiheessa lapsi hahmottaa sanan visuaalisesti tutusta yhteydestä kokosanahahmona tai logona. Toisin sanoen lapsi tunnistaa sanan kuvana. Alfabeettisessa vaiheessa lapsi hyödyntää kirjain-äännevastaavuutta eli erottaa sanoista yksittäisiä äänneitä, toisin sanoen lapsi osaa mekaanisesti lukea. Ortografisessa vaiheessa lapsi oppii yhdistämään tarvittaessa sekä kokosanahahmon tunnistusta että kirjain-äänne vastaavuuden periaatetta, jolloin lukemisesta tulee joustavampaa ja nopeampaa.

Edellä esitelty teoria koskee yleisesti lukemaan oppimista. Kun oppija oppii toisella kielellä lukemaan, voi teoria olla jotakuinkin erilainen, sillä teoriassa ei juurikaan oteta kantaa siihen, miten teoria muuttuu, jos oppilas ei ymmärrä lukemiaan sanoja tai pysty tunnistamaan kokosanahahmoja. S2-oppilas, joka tulee Suomeen kouluikäisenä, aloittaa logografisen ja alfabeettisen vaiheen rinnakkain. Mitä vanhempi lapsi on kyseessä, sitä aikaisemmin ortografiseen vaiheeseen olisi päästävä, jotta oppilas pystyisi lukemaan oppikirjatekstejä.

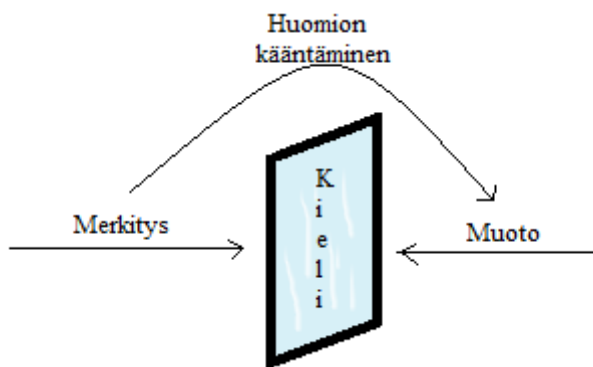
Kuten jo aiemmin todettiin lukemisen taustalla vaikuttaa monia osatekijöitä. Lukeminen ei olekaan mikään itsenäinen asia sinänsä, vaan se on monien taitojen ja kehitysosa- aluiden summa. Ongelmana, määriteltäessä lukemista, onkin se, että itse lukeminen koostuu eri osataidoista, joiden vaikutusta lukemiseen on vaikea tutkia sinänsä (Alderson & Urquhart 1984, 17).

Tutkimusten mukaan koulunsa aloittavien S2-oppilaiden ongelmat lukemisessa ja kirjoittamisessa ovat suhteellisen samanlaisia kuin muillakin 1. luokan oppilailla. Syyt voivat kuitenkin olla erilaiset kuin äidinkielisillä oppilailla. S2-oppilaalle teettää hankaluuksia etenkin sanaston kapeus, lauserakenteiden hahmottaminen, äänteiden kuulemisen haaste sekä tavutetut sanat, joiden perusmuotoa toisen kielen oppija ei välttämättä hahmota (Lerkkanen 2008, 162).

3.1.1 kielellinen tietoisuuden kehittyminen ja kognitiivinen kehtiys

Lapset eivät pohdiskele sanojen muotoa ja äännerakennetta sinänsä, mutta viimeistään esikouluun mentäessä heidän kykynsä irtautua pelkistä sanojen merkityksistä lisääntyy. He oppivat Tornéuksen (1991, 5) mukaan metalingvistisen asenteen eli tulevat tietoisiksi kielestä. Tornéus (1991, 5) jatkaakin, ettei pieni lapsi pysty käyttämään kieltä kommunikation välineenä ja samanaikaisesti tarkastelemaan sitä asiana sinänsä – kiinnittämään huomiota sen muotoon. Koulun alkaessa lapsi ohjataan kuitenkin kiinnittämään huomiota nimen omaisesti kielen muotoseikkoihin.

Lurijan (1946, 61) *lasiteorian* mukaan lapsi kuulee puheesta merkityksiä, ei kieltä. Lapsi ei siis osaa tietoisesti pohtia puheensa rakennetta tai yksiköitä, vaan kieli on hänelle vuorovaikutuksen väline ja tapa jäsentää maailmaa. Kieli on siis lasi, jonka läpi lapsi katselee maailmaa. Myös Tornéus (1991, 9) on havainnollistanut samaa teoriaa kuvalla, jota olen käyttänyt mallina hahmotellessani seuraavanlaisen kuvan (Kuva 1):



Kuva 1. Kielellisen tietoisuuden herääminen eli lapsen huomion kääntäminen kielen merkityksestä sen muotoon. (Muokattu Tornéuksen (1991, 9) mukaan.)

Kuva havainnollistaa myös sitä, mitä tapahtuu, kun lapsi aloittaa koulun: Hänen huomionsa kiinnitetään, ja tarkemmin vielä häntä ohjataan aktiivisesti kiinnittämään huomiota hänelle tutun ilmiön, kielen, muotoon. Toisin sanoen pyritään herättämään lapsen kielellinen tietoisuus.

Lerikkanen (2008, 31–33) jakaa kielellisen tietoisuuden fonologiseen eli äännetietoisuuteen, morfologiseen eli sanatietoisuuteen, semanttiseen eli tietoisuuteen sanojen merkityksistä, syntaktiseen eli lausetietoisuuteen ja pragmaattiseen eli tietoisuuteen kielen käyttötehtävistä. Semanttisella tietoisuudella tarkoitetaan sanojen merkityksen ymmärtämistä eli kykyä luokitella ja määritellä sanoja. Tähän liittyvät sanojen merkitykset, merkityserot, kaksoismerkitykset, synonymia, homonymia sekä sanojen merkitysten muutokset lauseyhteyksissä (esimerkiksi: Kun lakkaa satamasta, hae lakkaa satamasta.)

Kielitiede jakaa kielen karkeasti kahteen osaan: fyysiseen ja psyykkiseen. Fyysinen osa koskee kieltä konkreettisesti, miltä se kuulostaa, näyttää ja tuntuu suussa. Fyysisen osan voisi karkeasti yhdistää fonologiseen tietoisuuteen ja psyykkisen osan semanttiseen tietoisuuteen. Suomessa lukemaan opettamisessa päähuomio Jämsän (2000, 256) mukaan kiinnittyy kielen fyysiseen puoleen. Psyykkiseen puoleen taas kiinnitetään hänen mukaansa liian vähän huomiota. Kielen psyykinen osa koskee sitä, millaisia mentaalisia malleja fyysisestä kielestä muodostuu tajuntaan. Esimerkiksi, jos kirjoitamme tai sanomme fyysisen sanan "puu", tulee suustamme konkreettinen äännähdys tai paperille kolme kirjainta peräkkäin. Psyykinen puoli tulee mukaan, kun tämä äänteiden tai kirjainten yhdistelmä saa mielessämme merkityksen ulkona kasvavasta korkeasta kasvusta. Maahanmuuttajaoppilas voi hallita tämän fyysisen sanan ja opetella sen määrittelyn "ulkona kasvava korkea kasvi", mutta jos hän ei osaa pirtää mielessään sanan merkitystä, ei opitulla sanallakaan ole merkitystä.

Vaikka näenkin syntaktisen, morfologisen ja pragmaattisen tietoisuuden vähemmän tärkeiksi tämän tutkielman kannalta, ei niitä voi eristää kielellisestä tietoisuudesta, vaan myös ne vaikuttavat lapsen kielelliseen tietoisuuteen ja sitä kautta myös lukemaan oppimiseen. Seuraavaksi avaan lyhyesti, miten kukin kielellisen tietoisuuden osa-alue vaikuttaa osaltaan S2-oppilaan lukemaan oppimiseen.

Fonologinen tietoisuus

Kielen fyysinen osa koskee vahvasti fonologista tietoisuutta eli sitä, millainen äännerakenne suomen kielessä on. Fonologiseen tietoisuus tarkoittaa oppilaan metalingvistisiä taitoja tarkastella puhuttua kieltä. Toisin sanoen taitoa hahmottaa sanojen äännerakenteita sekä kykyä erotella ja yhdistellä äänneitä. Tähän liittyvät muun muassa äänne-diskriminaatio eli sanoissa olevien äänneiden erottaminen toisistaan, kirjain-äännevastaavuus eli ymmärrys siitä, että yhtä kirjainmuotoa vastaa yksi äänne, äännesegmentaatio eli sanan jakaminen äänneiksi sekä dekodaus eli kirjainten muuttaminen äänneiksi ja äänneiden yhdistäminen sanaksi. Kirjain-äännevastaavuuden

osaaminen on yksi keskeisimmistä taidoista lukemaan- ja kirjoittamaan oppimisen kannalta suomen kielessä. (Lerkkanen 2008, 30–31.)

Kun puhutaan lukemaan opettamisesta, pitää huomata, millainen ero on äänteellä ja kirjaimella. Kun aapinen alkaa *A*:sta tarkoitamme, sillä piirrettyä kirjainmerkkiä eli grafeemia *a*, mutta myös samaan aikaan äännettä eli foneemia [*a*], jonka puhumme. Ero on helpompi ymmärtää, jos puhutaan kirjainmerkistä *k* ja sen äänteestä *koo*. Voisimmekin ajatella, että kirjoitetut sanat ovat puhetta paperilla. S2-oppilaan osalta asiaa monimutkaistaa se, ettei esimerkiksi a-kirjainta vastaava foneemi välttämättä kuulosta samalta suomen kielessä kuin oppilaan omassa äidinkielessä. Bernhardin (1998, 77) mukaan äänteellinen komponentti onkin aina läsnä lukemisessa. Vaikka teoreettisesti kirjain-äännevastaavuus on konseptuaalinen, käytännössä lukeminen perustuu äänteisiin, eikä kirjaimiin. Sitä kuinka laajasti esimerkiksi lukijan oma aksentti vaikuttaa (häiritsee, hyödyttää, tai ei vaikuta) lukemisprosessissa, ei ole tutkittu. (Bernhard 1998, 77.)

Alkeellinen äännetietoisuus alkaa kehittyä tutkimusten mukaan lapselle jo ennen kuin hän alkaa puhua. Libermanin, Shankweilerin, Fischerin ja Carterin (1974, 203) mukaan on olemassa todisteita, että jo yhden kuukauden iässä lapsi pystyy erottamaan esimerkiksi yksiköt *pa* ja *da* sekä *da* ja *ta* toisistaan. Tutkimusten mukaan tavutaju näyttäisi kuuluvan osana siihen perusvarustukseen, jonka lapsi hankkii äidinkielestään noin 6–10 kuukauden iässä (Jämsä 2000, 261). Noin 3–4 -vuotiaana kielellinen tietoisuus kehittyy niin, että lapsi oppii erottamaan sanoista rytmejä, loppusointuja ja riimejä (Lerkkanen 2008, 30). Myös Tornéuksen (1991, 19) mukaan suomen kielessä puheen rytmi ja melodia rakentuvat tavujen varaan ja ihmisen onkin huomattu olevan hyvin herkkä juuri tälle puheen piirteelle. Wiikin (1981, 168) mukaan tavu on psykologisesti todellinen, sillä pienet lapset pystyvät hitaasti puhuessaan jakamaan sanat tavujen mittaisiksi osiksi. Tämän perusteella voidaan ajatella, että jo pienillä lapsilla kehittyy tavutietoisuus. Kuitenkin kun puhutaan S2-oppilaasta, hän ei ole välttämättä kuullut niin paljon suomalaista puhetta, jotta hänelle olisi kehittynyt tavutietoisuus suomen kielen tavusysteemistä. Opettajan onkin otettava huomioon, että hänen on ensin opetettava S2-oppilaalle tavutusjärjestelmä, jotta tavuja pystyisi hyödyntämään lukemisessa ja kirjoittamisessa.

Libermanin ym. (1974, 208) tutkimus osoittaa kiistattomasti, että tavut hahmottuvat lapsella selkeämmin ja helpommin kuin äänteet. Lapset erottavat kirjoittaessaan äänteet paremmin, jos puhe tulee tavu kerrallaan. Äänteiden erottaminen on vaikeampaa kokonaisten sanojen kohdalla siksi, ettei puheen tasolla jokaista äännettä lausuta erikseen vaan äänteet ikään kuin sulautuvat puheessa yhteen. Äänteelliset yksilöt ovatkin

enkoodautuneet suuremmiksi yksiköiksi akustisella tasolla tarkasteltaessa. (Lieberman ym. 1974, 203.) Jotta lukemaan opetellessaan lapsi kykenisi käyttämään kirjaimista muodostamia äänneitä tehdäkseen niistä sanoja, lapsen on tajuttava, että äänneet ovat puheen rakenneosia eivätkä mitä tahansa ääniä (Tornéus 1991, 19). Jämsän (2000, 256) mukaan suomen kielessä lukemaan opettamisen nykykäytäntö lähteekin aina puheesta ja puheessa tuotetuista äänneistä.

Myös musiikki ja puhe ovat rakenteeltaan samanlaisia, sillä ne koostuvat samanlaisista elementeistä (Brown & Brown 1997, 349). Ei siis ihme, että rytmiharjoittelu ja rytmin tiedostaminen auttavat lasta jäsentämään puheen virtaa äänneisiin, tavuihin, sanoihin ja lauseisiin (Jämsä 2000, 68). On myös tutkittu, että musiikilla on positiivinen vaikutus esimerkiksi muistiin, sillä musiikki vaikuttaa aivoissamme useampaan eri keskuksen (auditiiviseen, kinesteettiseen, emotionaaliseen) samanaikaisesti. Siksi musiikin avulla opittuja asioita, esimerkiksi sanojen tavurytmiä, on helpompi muistaa. (Brown ym. 1997, 349–350) Brown ym. (1997, 351) toteavatkin, että jos osaa laulaa tietyllä kielellä laulun, on sen kielen lukeminenkin helpompaa.

Fonologinen tietoisuus on lapsen tietoisuutta kielen muodosta ja rakenteesta. Periaatteessa suomea osaamaton S2-oppilas voi oppia lukemaan mekaanisesti ymmärtämättä mitään lukemastaan. Vasta ajatus kielen kaksoisjäsenennyksen liittämisestä fonologiseen tietoisuuteen tuo mukaan sanojen merkityksen roolin. Kaksoisjäsenennyksellä tarkoitetaan, että sanoissa olevat äänet ovat yksinään merkityksettömiä, mutta niistä rakentamalla voidaan saada merkityksellisiä kokonaisuuksia, sanoja. Mäkinen (2002, 40) määrittelee fonologisen tietoisuuden kielen kaksoisjäsenennyksen oivaltamiseksi.

Myös Bernhard (1998, 29) esittää, että tehtyjen tutkimusten perusteella sanojen prosessointinopeus on riipuvainen kielen sujuvuudesta ja kielen ortografian tuttuudesta. Kun fonologian vaikutusta sanojen tunnistukseen on tutkittu, on huomattu, että S2-lukija kiinnittää huomiota enemmän ortografiaan, eli siihen miltä sana näyttää, kuin sen tarkoitukseen tai lauseoppiin. Tässä kohtaa on olennaista myös muistaa, että sanojen tunnistus on eri asia kuin sanaston tuntemus sillä sanoja voi tunnistaa (logografinen vaihe) vaikei niiden merkitystä ymmärtäisi. Samalla tavalla, jos osaa lukea omalla kielellään, osaa mahdollisesti lukea myös toisella kielellä, mutta lukemastaan ei silti välttämättä ymmärrä mitään. (Bernhard, 1998, 78.)

Ei ole tutkittu, kuinka hyvä lukijan fonologisen tietoisuuden tulee olla, jotta hän silti pystyy ymmärtämään lukemansa (Bernhard 1998, 78). Esimerkiksi jos ei-suomalainen

ihminen lukee lauseen ”Hyvää päivää.” ja ääntää sen ”Juva paiva.”, hän voi silti ymmärtää lukemansa, vaikkei osaa sitä oikein lausua.

Morfologinen tietoisuus

Yksi suomen kielen tyyppiirteistä on sanojen taivutus. Tämä johtaa usein siihen, että sanoista tulee pitkiä ja yksi sana voi kantaa monia yhtäaikaista merkityksiä (Lerkkanen 2008, 94). Esimerkiksi sana *puissammekin* on pitkä sana, vaikka sen perusmuoto *puu* on suhteellisen lyhyt yksitavuinen sana ja se kantaa merkityksiä puu, monikko, paikallissijamuoto -ssa, omistusmuoto, ensimmäinen persoona, monikko, sekä fokuspartikkeli -kin, jonka merkitys on suurin piirtein sama kuin sanalla myös. Äidinkieleltään suomalaisen oppilaan ei tarvitse aktiivisesti pohtia ja eritellä näitä taivutuspäätteitä, sillä ne tulevat hänen kielitajustaan automaattisesti. S2-oppilaalla on kuitenkin monta asiaa tulkittavana tällaisessa sanassa ja lisäksi ongelmana on, ettei S2-oppilas välttämättä tunnista sanasta edes sen perusmuotoa. Lerkkanen (2008, 94) huomauttaakin, että vain pieni osa teksteissä olevista sanoista on perusmuodossa, joten pelkkä perussanaston oppiminen ei riitä, vaan sanat pitää osata jakaa pienempiin yksiköihin niitä käsiteltäessä. Morfolofialla tarkoitetaan oppia siitä kuinka sanat rakentuvat ja kuinka ne taipuvat. Morfeemilla taas tarkoitetaan pienintä merkitystä kantavaa yksikköä. Esimerkiksi sanassa *puissammekin* on viisi morfeemia (pu(u).i..ssa..mme..kin).

Kun oppijan lukutaito kehittyy, hän alkaa dekodeemaan yhä suurempia kokonaisuuksia kerrallaan. Vähitellen lapselle kehittyy tietoisuus sanoista ja morfeemeista ja siitä, että tietyt rakenteet voivat esiintyä tietyissä sanoissa ja niillä on oma merkityksensä. Tällainen tietoisuus sanan osista ja niiden merkityksestä voi auttaa suomalaista lasta lukemisen sujuvuuden kehittämisessä (Tornéus 1991, 35). S2-oppilaalla taivutetut sanat kuitenkin usein lisäävät sanan ymmärtämisen haastetta ja hidastavat lukemista.

Syntaktinen tietoisuus

Syntaktisella tietoisuudella tarkoitetaan kielioppia eli sitä, miten sanat liittyvät toisiinsa lauseiksi ja teksteiksi (Lerkkanen 2008, 32). Lapsi oppii oman äidinkielen kieliopin tiedostamattaan yleensä kouluikänsä mennessä. Hän ei osaa kertoa näitä kielioppisääntöjä, mutta osaa silti puhua kieliopillisesti ”oikein” (Tornéus 1991, 39). S2-oppilas ei kuitenkaan ole välttämättä altistunut suomen kielelle niin, että kielioppi tulisi häneltä luonnostaan. Hänen pitää opiskella se erikseen samalla tavoin kuin suomalaiset lapset opiskelevat vaikkapa englannin tai ruotsin kielen kielioppia.

Jos tarkastellaan syntaktista tietoisuutta kokonaisen tekstin lukemisen ja luetun ymmärtämisen näkökulmasta, tutkimustulokset paljastavat, että tekstin ymmärrys paranee, jos S2-lukija on tuntemusta ja tietoa tietyistä tekstirakenteista (Bernhard, 1998, 35). Bernhard (1998, 42) kuitenkin lisää, että tekstin rakenteiden ja ymmärtämisen yhteydestä on tehty vasta vähän tutkimusta. Helppo lauserakenne ei tarkoita, että asia sisältö olisi helpompaa. Osa Bernhardin (1998, 42) kartoittamista tutkimustuloksista viittaakin siihen suuntaan, ettei lauserakenne ole ymmärryksessä välttämättä kovin merkittävä tekijä.

Pragmaattinen tietoisuus

On luonnollista, että kommunikoidessamme turvaudumme kaikkiin keinoihin tullaksemme ymmärretyksi ja ymmärtääksemme toisia. Pragmaattisella tietoisuudella tarkoitetaan sitä, että kieltä osataan käyttää tarkoituksenmukaisilla tavoilla eri viestintätilanteissa (Lerikkanen 2008, 33). Esimerkiksi, jos kirjoitan sähköpostilla hankkimastani lomamatkasta työnantajalleni tai parhaalle ystävälleni, teksti on erilaista vaikka kommunikaation muoto (sähköposti) ja aihe (lomamatkan hankkiminen) on sama kummassakin. Onkin havaittu, että kielellisen ilmaisun sopeuttaminen tilanteen mukaiseksi on spontaania, tiedostamatonta ja alkaa jo hyvin varhain (Tornéus 1991, 50). Jos pragmaattinen tietoisuus ei ole kehittynyt, on oppijan vaikea huomata ilmauksien monimerkityksisyyttä, kielikuvia tai metaforia (Tornéus 1991, 53, 57). Jos S2-oppilas ei hallitse suomen kielen pragmaattisia keinoja, saattaa hän tahattomasti loukata tai väärin ymmärtää viestejä, sillä suomen kielen käytön normit eivät ole hänelle tuttuja.

Kartoittaessaan aikaisempia tutkimuksia taustatietojen merkityksestä lukemaan oppimisessa, Bernhard (1998, 34–35) esittää, että ainakin seuraavanlaisia havaintoja on tehty. Ensinnäkin kulttuuritaustalla on havaittu olevan suurempi merkitys tekstin ymmärtämiseen kuin kielellisellä tietämyksellä. Tutkimusten mukaan lukijat ymmärsivät tekstiä, sitä paremmin, mitä paremmin se vastasi heidän omaa kulttuuriaan. Toiseksi se, että lukija tuntee aiheen, ennustaa ymmärrystä paremmin kuin tekstiin perustuvat kielellisen tekijät kuten helpot lauseet tai tietty sanasto. Näiden tutkimusten perusteella voimme siis ajatella, että luetun ymmärrys peilautuu ainakin jollakin mittapuulla, siihen mitä olemme maailmasta havainneet.

Pragmaattinen, syntaktinen, morfologinen, semanttinen ja fonologinen tietoisuus siis kietoutuvat kaikki yhteen kielellisessä tietoisuudessa. Vaikka niitä tarkastellaan yleensä teorian tasolla, rakenteen ja muodon näkökulmasta, on niillä merkitykseen suuri vaikutus: kuten jo aiemmin todettiin, kielessä on aina kaksi puolta.

Kognitiivinen kehitys

Se miten hyvin lapsi pystyy suuntaamaan tahdonalaisesti huomionsa kieleen, eli on kielitietoinen, riippuu hänen kognitiivisesta kehitystasostaan. Yleensä 5–6-vuotiailta lapsilta tämä jo onnistuu (Tornéus 1991, 10, 26). Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että lukutaidon oppimisella ja kehittymisellä sekä kognitiivisillä taidoilla on yhteys (Lerikkanen 2008, 24). Fonologisen tietoisuuden herääminen yhdistetäänkin useissa tutkimuksissa tiettyyn ikäkauteen (Mäkinen 2002, 41). On havaittu, että tietyn herkkyskauden ylitettyään, oppilaan kielen oppiminen hidastuu, jos juuri tiettyä kielitaidon osa-aluetta ei ole opittu sille kuuluvalla herkkyykskaudella (Nissilä ym. 2006, 54). Suomalaiset oppilaat opettelevat lukemaan poikkeuksetta 6–8 –vuotiaana, riippuen hieman siitä, minkäikäisenä he koulunsa aloittavat. Suomalaiset lukemaan opettamisen menetelmät onkin suunnattu niin, että ne sopivat tämän ikäisten kehitystasolle. Lukutaidoton S2-oppilas opiskelee kuitenkin lukemista siinä vaiheessa, kun on sattunut suomessa koulunsa aloittamaan. Perinteinen lukemaan opettamisen malli ei siis välttämättä toimikaan, jos lukemaan opetteleva oppilas on iältään 17-vuotias.

Pienillä lapsilla on luonnostaan into oppia uutta. Myös oppimisen kannalta paras herkkyykskausi osuu juuri koulun alkuvuosiin. Kun kyseessä on vanhempi oppilas, oppiminen vaatii enemmän kertaamista, havainnollistamista ja opitun näkyväksi tekemistä. (Perttula, 2005, 79)

Oppijan iän merkitystä toisen kielen oppimiseen on tutkittu paljon. Iällä onkin vaikutus siihen, millaisiin asioihin pitää kiinnittää erityistä huomiota lukemaan opettamisessa. Ei voida sanoa, oppivatko lapset vai aikuiset kieltä nopeammin ja näyttääkin siltä, että kielen oppimisnopeuden ero riippuu kielen osa-alueesta. Esimerkiksi aikuiset oppivat lukutaidon yleensä nopeammin, sillä heillä kognitiiviset prosessit ovat kypsyeempiä ja tietoisuus kielestä yleensä kehittyneempi ja lapsilla taas sanavarasto karttuu helposti, sillä heillä on parempi muisti. (Nissilä ym. 2006, 54–55.)

Bernhard (1998, 2) pitää mielenkiintoisena kysymystä, onko toisen kielen oppimisessa kyse kahden kielen erillisestä dekodauksen systeemistä vai kahdesta erillisestä, mutta paralleelista kognitiivisestä prosessista. Toisin sanoen tapahtuuko kahden kielen oppiminen aivoissa toisistaan erillisinä vai perustuuko kielen oppiminen kielestä riippumattomaan kielinoppimisprosessiin. Lehtinen (2002, 33) onkin sitä mieltä, että kun maahanmuuttaja lapsen kielellinen tietoisuus alkaa kehittyä, se kehittyy kahden eri kielen koodistojen vuorovaikutuksessa.

Lukemaan opettamisen strategia pitäisi Aldersonin (1984, 4) mukaan valita sen mukaan, millaiset ovat oppilaan lukutaidot hänen omalla äidinkielellään. Jos lukutaitoa ei ole ollenkaan, tulisi opettajan keskittyä kehittämään oppilaan kielellistä tietoisuutta oppijan opiskelemasta kielestä eli tässä tapauksessa suomesta. Jos taas huono lukutaito johtuu huonosta lukutaidosta oppilaan omalla kielellä, olisi tärkeää kehittää oppilaan lukutaitoa niemen omaan oppilaan äidinkielessä. Kuten edellä mainittiin, on myös olemassa mahdollisuus, että lukeminen äidinkielellä ja vieraalla kielellä ovat irralliset prosessit ja tällöin lukemisen harjaannuttamisesta oppilaan omalla äidinkielellä ei ole hyötyä toisen kielen lukemaan oppimiseen. (Alderson 1984, 4–5)

Lukeminen nähdään perinteisesti joko kognitiivisena tai sosiaalisena prosessina (tai niiden yhdistelmänä). Seuraavassa perehdytään lukemiseen sosiaalisena prosessina. Kognitiivisena prosessina lukeminen on meaning-extracting – prosessi, jolloin esimerkiksi suomenkielistä tekstiä lukiessaan S2-oppilas lukee tekstin (eli syötöksen) suomeksi prosessoi ymmärryksen omalla kielellään ja tuottaa vastauksen (eli tuotoksen) taas suomeksi. Ihmisen mieli nähdään vertauskuvallisesti tietokoneena, joka prosessoi syötettyä dataa siihen syötettyjen merkkien, koodin ja taas ihmisille ymmärrettävien merkkien välillä. S2-oppilas joutuu siis käymään läpi ylimääräisiä prosesseja, verrattuna äidinkieleltään suomen kieliseen oppilaaseen, lukiessaan esimerkiksi oppikirjatekstejä ja purkaessaan niitä tehtävien muodossa. (Bernhard 1998, 5, 14.)

3.1.2 Kulttuuriset ja sosiaaliset tekijät

Kuten edellisessä kappaleessa mainittiin, lukemista voidaan myös tarkastella sosiaalisena prosessina. Tällöin lukeminen nähdään meaning-constructing – prosessina, jossa lukija peilaa lukemaansa aiempiin kokemuksiinsa ja tulkitsee lukemaansa tekstiä sen perusteella (Bernhard 1998, 5). Lukija siis lukee tekstin, siivilöi sen oman maailmankuvansa läpi ja tuottaa tekstistä subjektiivisen näkemyksensä. Toisen kielen lukijat lähestyvät tekstejä oman kielensä ja kulttuurinsa kehyksessä. (Bernhard, 1998, 16.) Vaikka S2-oppilaalla olisi hyvät lingvistiset taidot, hänellä ei välttämättä ole hienoksi hiottuja sosiokulttuurisia tuntosarvia. Ymmärtäkseen tekstiä S2-lukijan täytyy saada jostakin implisiittinen tieto, joka on sillä väestöllä, jolle teksti on suunnattu (Bernhard 1998, 14). Tästä syystä autenttisen tekstin lukeminen on kaikkein vaikein tehtävä toisen kielen opiskelijoille (Bernhard 1998, 183).

Kieli kehittyy aina sitä puhuvan yhteisön toimesta ja toiminnasta. Se ilmentää kulttuuria erilaisina kulttuurikohtaisina pragmaattisina ja semattisina viesteinä kuten tapoina valita tietynlaisen retoriset normit, kohteliaisuusnormit ja sanasto (etenkin metaforat). Kieli siis ilmaisee tietyn yhteisön kulttuurista informaatiota. Näin ollen kieli ei ole pelkästään

lingvistinen tai kognitiivinen vaan myös sosiaalinen ja psykologinen ilmiö, joka on opittava kulttuurisine oletuksineen, jotta voisi osallistua tuon kulttuurin sisäiseen kommunikaatioon. Kielen oppiminen on toisin sanoen siis myös avain maahanmuuttajan integroitumiseen. (Lehtinen 2002, 27.)

Iän merkitystä tarkasteltiin aiemassa osiossa kypsymisen näkökulmasta. Iällä on kuitenkin myös merkitystä, kun kiinnitetään huomiota oppilaan sosiaalistumiseen ja itsetuntoon. Jos oppilas esimerkiksi siirretään valmistavan opetuksen jälkeen paljon omaa ikäänsä nuorempien oppilaiden ryhmään kielitaitonsa takia, se saattaa aiheuttaa ongelmia sekä hänen sopeutumisessaan ryhmään että itsetunnossaan oppijana. (Nissilä ym. 2006, 54–55.) Perttula (2005, 79) taas toteaa, että lukutaidoton nuori on saattanut tottua tyytymään ajatukseen, ettei koskaan opi lukemaan tai hän on voinut joutua peittelemään lukutaidottomuuttaan ja tuntemaan siitä häpeää. Tällöin olisikin tärkeää, että oppilaalle annettaisiin konkreettisia päämääriä ja lukuharjoitusten edetessä lukutehtävät olisivat oppilaan arkipäivästä, jotta oppilas näkisi konkreettisesti, että lukutaidosta on hyötyä ja hän pystyy käyttämään sitä hyväkseen.

Lukutaidon taustalla vaikuttavatkin kielellisen tietoisuuden ja kognitiivisen kehityksen lisäksi myös oppijan motivaatio opetella lukemaan sekä hänen asenteensa oppimista kohtaan. Lukutaidon kehittyminen edellyttää motivaatiota harjoitella ahkerasti sekä harrastuneisuutta lukea myös omaehtoisesti. Lukuharrastuksen merkitys kasvaa, mitä pidemmällä lukutaidoissa ollaan. (Lerkanen 2008, 28.) Toinen merkittävä lukutaidon oppimiseen vaikuttava tekijä on asenne. Myönteinen asenne opittavaa kieltä kohtaan on tutkimusten mukaan vahva vaikuttaja, joka edesauttaa kielen oppimista huomattavasti (Mikkola & Heino 1997, 149). Valtaväestön asenteet ja maahanmuuttopolitiikka vaikuttavat myös osaltaan kielen oppimiseen. Valtaväestön kielteinen suhtautuminen maahanmuuttajiin vaikeuttaa suhteiden luomista heidän kanssaan. (Liebkind, Mannila, Jasinskaja-Lahti, Jaakkola, Kyntäjä 2004, 85.)

Kuukan (1999, 19) mukaan sosiaalinen kielitaito opitaankin usein nopeasti, mutta tiedollisen kielitaidon saavuttaminen kestää pitkään. Tiedollisella kielitaidolla Lehtinen (2002, 29) kuvaa akateemista kielitaitoa, joka on usein abstraktia ja josta kontekstuaaliset tuet kuten eleet ja konkreettinen havainnollistaminen puuttuvat.

Titone (1990, 69) ottaa esille myös tärkeän huomion siitä, millainen merkitys kaksikielisyyteen kasvatuksella on kouluilla. Koulujen rooli on merkittävä siinä, millaisia näkemyksiä uuteen kulttuuriin tulevat alkavat tuottaa ja mitä he tuovat yhteiskuntaamme kasvettaamaan aikuisiksi. Kuitenkin, jos koulun ja kodin väliset kulttuuri

erot ovat suuret, saattaa oppilaalle aiheutua lisäpainetta opiskelusta. Esimerkiksi silloin, kun vanhemmilla itsellään on heikko koulutustausta, heidän tukensa oppijalle saattaa jäädä vähäiseksi. Saattaa myös olla niin, ettei kotona arvosteta akateemista kulttuuria tai ajatellaan, ettei koulunkäynti kuulu kaikille. (Sinkkonen ym. 2009, 36.) Sinkkosen ym. (2009, 40) haastattelututkimuksessa yksi haastateltavista opettajista toteaaakin, että: *”Kun ajattelee pientä lasta, jos kotona sanotaan, että varo sitä, näitä ja muita ja meidän kulttuurissa ja meidän uskonnossa on näin ja meidän kotona näin. Ja sitten opettaja pistää menemään vaan koko joukon, niin onhan se hirvee homma olla koululainen ja kiltti lapsi yhtä aikaa.”*

Myös koulukulttuuri on maahanmuuttajalapselle opetettava asia. Esimerkiksi DeStefano, Pepinsky ja Sanders (1982, 101–129) tutkivat lukemaan opettamisen oppituntia ensimmäisellä luokalla ja huomasivat, että oppilaat olivat oppineet, miten tunnilla kuului käyttäytyä ja miten kysymyksiin kuului vastata. Oppilaat eivät osanneet tulkita kirjallisen tekstin sisältöä, mutta he olivat oppineet, miten näytetään lukutaitoisilta. Tämä esimerkki ei tietenkään ole mikään tavoiteltava tilanne, mutta se demonstroi hienosti sen, että kulttuurisella tietämyksellä voi parhaassa tapauksessa kompensoida osaamattomuutta hyvinkin pitkälle. Maahanmuuttajan kannalta olisikin tärkeää, että hän pärjäisi suomalaisessa yhteiskunnassa, oli keino sitten mikä hyvänsä.

Lerkkasen (2008, 158) mukaan tärkein tavoite maahanmuuttajalapselle onkin kotoutuminen ja sosiaalistuminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Toiseksi tärkeintä on hänen mukaansa toiminnallisen kaksikielisyyden kehittyminen eli se, että lapsi pystyy kommunikoimaan sekä omalla että kohdemaan kielellä. Osa toiminnallista kielitaitoa on Suomessa auttamattomasti luku- ja kirjoitustaidon hallitseminen. Myös luku- ja kirjoitustaidon käyttötavat ovat kulttuurisesti määräytyviä. Lapselle tutuimpia ovat ne luku- ja kirjoitustavat, jotka hänen omassa lähiympäristössään ovat olleet käytössä (Lerkkänen 2008, 56).

Suomen kielen hallitseminen, sekä puheen että kirjallisen kielen tasolla ovat edellytys yhteiskunnassamme toimimiselle. Näin ollen S2-oppijan tulee myös olla tietoinen suomen kulttuurista, jotta ymmärtäisi viestejä sekä puheen että kirjallisen kielen tasolla.

3.2 Sanaston opetuksen merkitys lukemaan opettamisessa

Kun yksikielinen lapsilukija alkaa harjoittelemaan lukemista, hänellä on 5–6 vuotta suullisen sanaston harjoitusta takana. Toisin sanoen lapset opiskelevat lukemaan sanoja, jotka ovat jo tuttuja niiden puhutussa muodossa. Kun toisen kielen opiskelija taas alkaa harjoitella lukemista, hänen on ensin kartutettava sanavarastoa, jotta pystyy purkamaan

puhutat sanat kirjaimiksi ja taas kirjaimista puhutuksi lukemalla. (Bernhard 1998, 174.) Toisen kielen oppijan on siis kehitettävä ymmärrys kielestä, oppia tunnistamaan sanat, oppia ääntämään ne oikein, oppia niiden merkitykset ja oppia kuinka ne sopivat yhteen ja muodostavat lauseita. Näitä asioita voidaan kuvata myös semanttisella tietoisuudella, joka on yksi kielellisen tietoisuuden osa-alueista. Jätin semanttisen tietoisuuden aiemmin tarkoituksella pois käsitellessäni kielellisen tietoisuuden osa-alueita kielitaidon taustatekijöinä, sillä S2-oppilaalla ei voi olla tietoisuutta suomalaisten sanojen merkityksistä, jos hän ei osaa kyseisiä sanoja. Tarkastelenkin sanaston opetusta tässä kappaleessa ennemminkin osana lukemaan opettamista kuin sen taustatekijänä. Aloitan tarkasteluni siitä, millaista sanastoa S2-oppijalle olisi tarkoituksenmukaista opettaa, tämän jälkeen pohdin sanaston opetusta dekodauksen ja lukemaan oppimisen vaihekuvauksen valossa. Lopuksi tarkastelen joitakin tekstin luettavuuteen vaikuttavia sanastollisia piirteitä

Sanaston opetuksella on merkittävä asema toisen kielen lukemaan opettamisessa, sillä esimerkiksi Lehtinen (2002, 125) havaitsi omassa väitöskirjatutkimuksessaan, että sanan merkityssisällön ymmärtäminen helpotti sanan kielellistä hahmottamista. Muun muassa Titone (1990, 78), Nation ja Coady (1988, 97) sekä Lerikkanen (2008, 158) yhtyvätkin ajatukseen siitä, että lukemaan opettamisen tulisi lähteä liikkeelle sanoista, jotka kuuluvat lapsen lähipiiriin ja arkeen. Titone (1990, 78) painottaa kehittämässään lukemaan opettamisen menetelmässä sanojen tuttuuden merkitystä etenkin kaksikielisten lasten tapauksessa. Hänen menetelmässään lähdetään liikkeelle tuttujen tai konkreettisten sanojen ja asioiden nimeämisleikeistä, jotta lapsi huomaisi yhteyden puhutun, kirjoitetun ja mahdollisesti fyysisen esineen välillä. Pääpaino on sanoilla, jotka lapsi osaa oma-aloitteisesti sanoa.

Tyypillisesti toisen kielen oppijat, joilla on lukutaito omalla kielellään, ovat huonoja dekodauksessa, koska heidän sanavarastonsa on heikko (Nation ym. 1988, 101). Tämä saattaa johtua siitä, että oppilas on jo edennyt lukemisessaan ortografiseen vaiheeseen, jossa hän joustavasti yhdistelee sekä sanojen tunnistusta että äänteiden dekodaukselta. Kun uudella kielellä lukiessa ei sanojen tunnistus onnistukaan, joutuu oppilas palaamaan puhtaaseen dekodaukseen, mikä vaatii suurta tietoista ponnistelua. Myös Tornéus (1991, 23) toteaa, että kun dekodaus on edennyt vaiheeseen, jossa oppilas on oivaltanut menetelmän ja osaa sitä käyttää, hän usein alkaa arvailemaan sanoja sanan alun dekodauksen perusteella. Hän on kuitenkin eri mieltä siitä, että tämä olisi pelkästään huono asia: kyseessä on saattaa olla luova ongelmanratkaisu lähtöinen lukemisstrategia.

Myös kun tekstin luettavuutta on tutkittu, ollaan tultu siihen tulokseen, että sanaston tuntemisella on suurin vaikutus (Nation ym. 1988, 97). On myös havaittu, että lukemisen sanavarastoa kasvattava merkitys on suuri, sillä mitä useammin lapsi törmää vaikeaan sanaan sitä vahvemmin se vakiintuu hänen sanavarastonsa osaksi (Nation ym. 1988, 103, 108). Sekä Nation ym. (1988, 103) että Bernhard (1998, 38) ovat havainneet, ettei lauserakenteella ole suurtakaan merkitystä ymmärtämiseen sanastoon verrattuna. Sanojen pituus ja konkreettisuus tai abstraktisuus vaikuttavat ymmärrettävyyteen, mutta myös sanojen assosioitavuusasteella on merkitystä. (Nation ym. 1988, 97.) Kun tekstissä olevia vaikeita sanoja ja lukijan käyttäytymistä niiden kohdalla on tutkittu, on havaittu, että lukijoilla on taipumus hypätä tuntemattomien sanojen yli, jos ne eivät hänen mielestään näyttele merkitykseltään tärkeää osaa tekstissä (Nation ym. 1988, 99).

Lukija kuitenkin pyrkii aina käyttämään kontekstia hyväkseen sanojen tulkinnessa (Lerikkanen 2008, 15). Kontekstia voidaankin tekstissä katsoa pragmaattisen, syntaktisen tai diskursiivisen tiedon näkökulmasta. Lisäksi näitä voidaan tarkastella tekstin kontekstissa tai tiettyä tekstiä voidaan tutkia yleisesti kirjallisen maailman kontekstissa. Hyvä lukija osaa käyttää kontekstia hyväkseen assosioidessaan vaikeita sanoja (Nation ym. 1988, 102). Oppilas toisin sanoen ymmärtää tekstiä sitä paremmin, mitä tutumpi sen konteksti on hänelle. Näin ollen ymmärtämiseen vaikuttaa myös se, kuinka kaukaiset ovat oppilaan kokemukset opittavasta asiasta. Esimerkiksi venäläinen oppilas voi ymmärtää samanlaisella sanavarastolla ja kielellisellä kyvyllä biologian karhuista kertovasta kappaleesta enemmän kuin vaikkapa Afrikasta tullut lapsi, jolle pohjoisen luonto ja eläimet ovat täysin vieraita.

3.3 Mekaaninen ja ymmärtävä lukutaito

Mekaanisella lukutaidolla tarkoitetaan dekodeaustaitoa eli taitoa muuttaa kirjaimet äänneiksi ja koota ne tavuiksi ja niistä sanoiksi (Sergejeff, 2007, 38). Pelkkä dekodeaus ei kuitenkaan ole lukemista, vaan lukemiseen tulisi liittyä myös luetun ymmärtäminen.

Lukutaito voidaankin karkeasti jakaa mekaaniseen ja ymmärtävään lukutaitoon. Mekaanisen lukutaidon hallitseva oppilas lukee teknisesti oikein ja hänen lukemisensa on virheetöntä ja nopeaa. Oppilas voi periaatteessa osata mekaanisesti lukea, muttei ei ymmärrä mitään lukemastaan. Tällainen lukija saattaisi olla esimerkiksi vasta maahan tullut maahanmuuttajaoppilas, joka osaisi lukea omalla kielellään ja jonka oman kielen ortografia vastaisi suomen kieltä, mutta hän ei ymmärtäisi suomen kieltä laisinkaan. Ymmärtävä lukutaito taas tässä tutkielmassa merkitsee luetun ymmärtämisen taitoja. Luetun ymmärtämisestä ei voida puhua, jos ei osaa mekaanisesti lukea. Näin ollen mekaaninen ja ymmärtävä lukutaito kulkevat käsikädessä.

Siiskonen, Aro ja Holopainen (2001, 60) ovatkin havainnollistaneet lukutaidon kehittymistä mekaanisesta ymmärtävään viiden hierarkisen vaiheen avulla. Ensiksi oppilaalla on oltava jonkilainen kielellinen tietoisuus, sitten hänen on opittava kirjain-äännevastaavuus. Kolmannessa vaiheessa oppilas oppii äänteiden yhdistämisen tavuiksi, neljännessä tavujen yhdistämisen sanaksi. Viides vaihe onkin ymmärtävä lukeminen. Vaiheet on kehitelty äidinkielellään lukemaan opettelevaa varten, joten S2-oppilaan tapauksessa, johonkin vaiheeseen pitäisi vielä yhdistää sanan merkityksen ymmärtäminen. Lerkkasen (2008, 15) mukaan ymmärtävä lukeminen lähtee aina yksittäisten sanojen merkityksistä ja kasvaa vähitellen muutaman sanan ja lopulta kokonaisen lauseen ymmärtämiseen. Hän siis sijoittaisi sanan merkityksen oppimisen, edellä mainitun Siiskosen ym. (2001) hierarkian alkuvaiheille.

Lukutaidon oppiminen uutena asiana toisella kielellä vaatii oppilaalta moninkertaisen työn ja on aina hitaampaa kuin lukutaidon oppiminen äidinkielellä (Sergejeff 2007, 43). Sergejeff (2007, 42) painottaakin, että olisi hyvä, jos oppilas voisi opetella lukutaidon omalla äidinkielellään, sillä tämä tarkoittaisi, että lukemiseen tulisi mukaan merkitys alusta asti. Oppilaiden äidinkielen käyttämisestä apuna opiskelun alkuvaiheessa tarvittaisiin Sergejeffin (2007, 43) mukaan lisää tutkimustietoa.

Lukutaidon tarkoitus on kirjallisen tekstin sisällön ymmärtäminen. Tornéus (1991, 21) kuitenkin huomauttaa, että jos oppijan kielitaito on heikko, hänen ensisijainen huomionsa kiinnittyy sanojen dekodeeraamiseen ja lauserakenteiden hahmottamiseen. Tämä taas vaikuttaa siihen, että muistin rajallisuus tulee vastaan ja lopulta merkitysyksiköiden ymmärtäminen vaikeutuu. Toisin sanoen oppija siis pysyttelee dekodeeraustasolla, jos kielitaito on niin heikko, ettei hän ymmärrä lukemaansa. Toisaalta mitä sujuvampi on oppilaan mekaaninen lukutaito, sitä enemmän lukija pystyy kohdistamaan huomionsa lukemansa ymmärtämiseen (Lerikkanen 2008, 26).

Jämsä (2000, 254) kuitenkin peräänkuuluttaa, ettei se, että osaa lukea ei saa merkitä pelkkää mekaanista lukutaitoa. Jämsä (2000, 260) huomauttaakin, että suomalaisen äidinkielen on havaittu painottavan liikaa mekaanista luku- ja kirjoitustaidon opiskelua merkitykseen perustuvan ja ymmärtävän lukutaidon kustannuksella. Hänen mukaansa kehitys on nähtävissä esimerkiksi suomalaisissa aapisissa, joissa kielen muotoseikat, kuten äänteet ja tavut, joilla ei ole omaa merkitystä, saavat hyvin keskeisen aseman ja sanat ja lauseet ja ylipäänsä koko merkitysmaailma eli sisältö jää toisarvoiseksi. Tämä saattaa olla myös nähtävissä siinä, että Lerkkasen, Rasku-Puttosen, Aunolan ja Nurmen

(2004c) tutkimuksen mukaan ymmärtävän lukemisen taidot eivät kehittyneet 1. luokan aikana yhtä nopeasti kuin mekaaninen lukutaito.

Samuels, LaBerge ja Bremer (1978, 718) taas vertailivat sanantunnistusprosesseja toisen luokan ja neljännen luokan oppilaille sekä lukiolaisilla ja huomasivat, että sanantunnistusaika lapsilla oli verrannollinen sanan pituuteen, sillä toisluokkalaiset lukivat sanan kirjain kirjaimelta. Tutkijat päättelivät, että lukija kehittyi osasia prosessoivasta lukijasta kohti holistisempaa prosessointia. Sekään ei kuitenkaan riitä, että lukija tunnistaa sanat ja analysoi lauserakenteen, vaan lukijan täytyy myös päästä käsiksi ja pystyä organisoimaan käsitteellistä tietoa ymmärtääkseen tekstiä (Adams 1980, 24).

3.4 Lukemaan opettamisen menetelmät

Lukemaan opettamisen menetelmät jaetaan perustaltaan joko synteettisiin tai analyttisiin menetelmiin. Kunkin kielen rakenne vaikuttaa siihen, kumpi menetelmä katsotaan lukemaan opettamisessa toimivammaksi ja usein yksittäisen opettajan menetelmä ei ole puhtaasti jompaakumpaa, vaan jonkinlainen hyväksi havaittu sekamenetelmä (Lerikkanen 2008, 59). Perusajatus synteettisessä menetelmässä on, että se lähtee pienimmistä kielen yksiköistä, kuten kirjaimista ja äänneistä, kohti suurempia yksiköitä kuten tavuja, sanoja ja lauseita. Analyttisessä menetelmässä taas lähdetään suuremmista yksiköistä ja mennään kohti pienempiä. Sergejeff (2007, 48) toteaa, että S2-oppilaita opettavan opettajan tulisi tarkastella menetelmiä valitessaan asiaa etenkin toisen kielisen oppijan näkökulmasta.

Koska suomen kielen ortografinen rakenne on erittäin säännönmukainen eli kirjoitettu kieli vastaa hyvin puhuttua kieltä ovat synteettiset menetelmät olleet suosittuja suomen kielisten lasten lukemaan opetuksessa. Synteettisen menetelmän hyvä puoli on se, että sen avulla lapsi oppii nopeasti sujuvan mekaanisen lukutaidon ja oppii lukemaan tarkasti. Se myös tukee oikeinkirjoituksen oppimista. Toisaalta menetelmää on haukuttu epämotivoivaksi, sillä se perustuu aluksi pitkään merkityksettömien äänneiden ja tavujen trillaamiseen. (Lerikkanen 2008, 60.) Sergejeff (2007, 49) kuitenkin huomauttaa, että kun kyseessä on toisen kielinen oppija, kaikki kielen yksiköt ovat alussa merkityksettömiä. Sergejeff (2007, 49) toteaaakin, että koska pelkästään kirjainten visuaalinen tunnistaminen ja yhdistäminen oikeaan äänneeseen vaativat ponnistelua, ei muistin kapasiteetti välttämättä riitä enää merkityksen muistamiseen. Näin ollen oppilasta saattavat jopa helpottaa alussa puhtaat mekaanisen lukemisen harjoitukset kuten tavujen lukeminen ja äänneiden kokoaminen tavuiksi.

Yksi nykypäivänä käytetyimpiä synteettisiä lukemaan opettamisen menetelmiä on KÄTS-menetelmä eli kirjain-äänne-tavu-sana -menetelmä. Lerkkasen (2008, 63) mukaan hyvien oppimistulosten ansiosta KÄTS-menetelmä on vähitellen vakiinnuttanut asemansa vahvana perusmenetelmänä, jota lähes kaikki muut lukemaan opettamisen menetelmät jossain määrin soveltavat. KÄTS-menetelmä perustuu neljään toisiaan seuraavaan prosessiin, joita ovat: kirjaimen muuttaminen äänneeksi, äänneiden yhdistäminen, tavujen hahmottaminen ja lopuksi sanan hahmottaminen. Koska menetelmä lähtee kirjaimen muuttamisesta äänneeksi, on puhutun kielen rakenneyksiköillä menetelmässä suuri merkitys. Toisen kielen lukijan näkökulmasta äänneiden ja niitä vastaavien kirjainten opetteleminen sekä auditiivisen erottelukyvyn kehittäminen edistääkin lukemisen perusidean oivaltamista (Sergejeff 2007, 52).

Analyttiset eli kokonaisvaltaiset menetelmät ovat lähtöisin kielistä (esim. ruotsi ja englanti), joissa puhutun ja kirjoitetun kielen välillä oleva yhteys on heikko (Lerkkanen 2008, 66). Lähtökohtana analyttisissä menetelmissä on merkitystä kantava kokonaisuus, esimerkiksi lause, teksti tai sana, jota ryhdytään tarkastelemaan ja analysoimaan. Lerkkanen (2008, 66) kertoo, että analyttisten menetelmien kehitykseen on merkittävästi vaikuttanut John Downingin kognitiivisen selkeyden teoria, jossa painottuu lukemisen kommunikatiivinen luonne. Hänen merkitykseen pohjautuvassa (meaning based) lähestymistavassaan painottuvat lukemisen tarkoituksen ymmärtäminen, kielellisen tietoisuuden kehittyminen ja lukemisessa käytettävien käsitteiden oppiminen. Toisen kielen lukemaan oppimisen näkökulmasta asiaa voidaan tarkastella niin, että lukeminen helpottuu, kun sanojen merkitykset on ensin opittu (Sergejeff 2007, 50).

Yksi analyttisen menetelmän sovellus on kokosanamenetelmä, jonka perusyksikkönä toimii kokonainen sana. Menetelmä perustuu ajatukseen siitä, että lapsi oppii hahmottamaan ensin kokonaisia sanahahmoja kuvina. Menetelmässä lähdetään liikkeelle siitä, että aluksi opetellaan ulkoa noin 70–80 sanaa kuva-sanakorteista. Kun sanoja on opittu riittävästi, sanoja aletaan pilkkoa tavuiksi ja äänneiksi. Menetelmä perustuu aluksi ulkoa opettelulle, mutta myöhemmin sanojen analysointi prosessi opettaa myös sanojen tavu- ja äännerakenteet. (Lerkkanen 2008, 67.)

Myös LPP-menetelmä (lukemaan puheen perusteella), on analyttinen menetelmä. Se levisi suomalaisiin kouluihin Ruotsista, jossa kieli on jo lähtökohtaisesti huomattavasti analyttisempi kuin Suomessa. LPP-menetelmässä, nimensä mukaisesti, lukemaan opetus lähtee lapsen omasta puheesta ja kuuntelemisesta. Opetus lähtee liikkeelle ryhmän keskustelusta, jonka jälkeen lapset sanelevat keskustelun pohjalta opettajalle tekstin. Tekstistä ”laboroidaan” eli tarkastellaan lähemmin yksittäisiä sanoja, tavuja tai

äänteitä. Samaa tekstipätkää siis käsitellään aina pidempään ja sitä luetaan useita kertoja sekä yhdessä että opettajan kanssa kahdestaan. Lopuksi oppilaat tekevät oppimistaan sanoista sanakortit, jolloin lukutaidon eteneminen konkretisoituu. (Lerikkanen 2008, 69–72.) Menetelmässä korostuvat lapsilähtöisyys, yksilöllisyys ja toiminnallisuus. Lukutehtäviin opettaja valitseeikin lapsia kiinnostavia teemoja, joista ryhmänä keskustellaan. Ryhmäkeskustelut laajentavat myös yksittäisen oppilaan sanavarastoa ja kielellistä ilmaisuvoimaa. Ruotsissa on maahanmuuttajalasten opetuksessa kokeiltu analyyttistä LPP-menetelmää ja havaittu, että se tukee sekä kielen oppimista että lukutaitoa (Lerikkanen 2008, 162–163).

Voisikin sanoa, että synteettisen ja analyyttisen menetelmän ero on kärjistetyksi siinä, että synteettinen lähtee liikkeelle kielen muodosta ja analyyttinen merkityksestä. Tornéuksen (1991, 23) mielestä hyvälle lukemaan opetukselle on kuitenkin ominaista harkitseva joustavuus ja kuin uskollisuus tietylle menetelmälle.

3.5 Lukemaan opetuksessa käytetyt oppimateriaalit

Suomi toisena kielenä on oppiaineena nuori ja vaikka oppikirjoista saa opetusvinkkejä, on opettajan usein itse ratkaistava, miten kieltä opettaa (Lerikkanen 2008, 160). Myös Sinkkonen ym. (2009, 43) vahvistavat tämän havainnon ja toteavat myös, että heidän tutkimuksessaan haastattelemat opettajat olivat yhtä mieltä siitä, etteivät S2-oppilaille suunnatut oppimateriaalit toimi parhaalla mahdollisella tavalla: opettajan pitää muokata tehtäviä paljon ja se vie aikaa ja on työlästä. Edellä mainitussa tutkimuksessa samat opettajat kuitenkin toteavat, että materiaaleista ei sinänsä ole puutetta. Laine (2007b, 155) onkin sitä mieltä, että etenkin aikuisten toisen kielen oppijoiden kanssa opetuksessa kannattaisi käyttää mahdollisimman paljon autenttisia materiaaleja, joita on saatavilla rajattomasti ja kaikkialla oppilaiden ympäristössä.

Lukemaan opettamisen oppimateriaalit

Aapisilla on Suomessa pitkä perinne. Ne edustavat kaikki synteettistä menetelmää. Pitkä perinne on osaltaan vaikuttanut siihen, että niiden perusaineisto on äärimmäisen viimeisteltyä. Aapisten suosima menetelmä johtaa kuitenkin helposti muodon painottumiseen liiaksi sisällön kustannuksella. (Jämsä 2000, 260.) Suomalaisissa aapisissa on myös paljon runoja ja loruja, jotka eivät välttämättä avaudu maahanmuuttajille (Laine 2007b, 157).

Lähtöoletuksena on myös aikaisemmin ollut, että lukutaidoton olisi automaattisesti pikku lapsi ja aapiset olivat sen mukaisia: tarinat ja kuvat olivat sadunomaisia ja lapsellisia. Asia on kuitenkin viime vuosina korjaantunut ja nykyään on saatavilla myös aikuisille

luku- ja kirjoitustaidottomille tarkoitettuja lukemaan opettamisen materiaaleja. (Laine 2007b, 157.) Bernhard (1998, 175) tuo kuitenkin esiin sen, että lukemaan opettamisen oppimateriaalin on usein keinotekoista, ja tekstit niissä ovat nimenomaan oppikirjaa varten luotuja, joihin ei törmää muualla. Niihin on valittu tiettyjä kieliopillisia ja lauseopillisia piirteitä ja sanasto on tarkkaan valittua.

Muut oppimateriaalit

Suomen kieli on paitsi opetuksen kohde myös väline muiden oppiaineiden opiskelussa, ja opetuksessa vahvistuvat keskeiset oppimaan oppimisen ja ajattelun taidot (POPS 2014, 106). Suomea siis opitaan muillakin kuin S2- tai äidinkielen tunneilla. Muiden aineiden tunneilla olisikin otettava huomioon kullekin aineelle ominaiset opiskelumuodot ja käsitteet ja huomioitava ne etenkin S2-oppilaan näkökulmasta. Lähtökohtana tulisi olla kielen oppiminen nimenomaan eri aineiden tunneilla ja suomi toisena kielenä -opetuksen taas tulisi tukea oppisisältöjen ja niihin liittyvän kielen ja tekstitaitojen oppimista. Suomen sanoin - monin tavoin, S2 perusopetuksessa esitteessä (2008, 4) todetaan, että kielen ja tekstitaitojen opetuksella, myös muilla kuin suomen kielen tunneilla, tuetaan oppilaan kykyä ymmärtää oppiaineen sisältöjä syvemmin.

Kielitaidon tulisi Tukian, Aaltosen ja Mustosen (2007, 32) sekä Sinkkosen ym. (2009, 44) mukaan olla Eurooppalaisen viitekehyksen (2003) asteikolla tasoa B2 (toimiva itsenäinen kielitaito), joka vastaa lukion pitkän kielen oppimäärää, jotta oppilas selviytyisi reaaliaineissa ilman suurempia ongelmia. Tukian ym. (2007, 32) mukaan suuri osa S2-oppilaista ei yllä lainkaan tälle tasolle opintojensa aikana. Opiskelu onkin S2-oppilaalle haastavaa yleensä koko koulu ajan.

Haasteelliseksi tilanteen tekee myös se, että erilaisissa oppiaineissa on erilainen kieli. Esimerkiksi historian- ja uskonnonopetuksen kieli on usein narratiivista eli kertovaa. Se on abstraktia ja etenee kronologisesti. Näissä aineissa käytetään paljon kielikuvia, jotka ovat kulttuurisidonnaisia. Tämä saattaa johtaa siihen, että vaikka oppilas ymmärtäisi kielikuvassa esiintyvät sanat, hän ei silti välttämättä ymmärrä, mitä itse kielikuva tarkoittaa. Luonnontiedeaineissa käytetään enemmän tieteellistä sanastoa, jolle ei välttämättä edes löydy vastinetta maahanmuuttajan omasta äidinkielestä. Luonnontiedeaineissa keskitytään teoretisoimaan arjen ilmiöitä, asetetaan hypoteesejä ja tutkitaan niitä. Tällainen havaintoihin ja kokeellisuuteen perustuva lähestymistapa ei ole toisesta kulttuurista tulleelle oppilaalle välttämättä tuttu. (Maahanmuuttaja opetusryhmässäni opas 2011, 11.)

Tietotekstit eivät ole keskenään samanlaisia, eikä niitä siksi voi lähestyä samoilla strategioilla. Opettajan pitäisikin kiinnittää huomiota lukemis-strategioiden suunnitelmalliseen ohjaamiseen oppiainekohtaisten tekstien näkökulmasta. Oppilaalle pitäisi opettaa, mikä on lukemisen tavoite ja millaista tietoa tekstistä etsitään. (Tukia ym. 2007, 33.) Swaffarin (1991, 259) mukaan oppikirjatekstien ongelmana on usein myös se, että ne ohjaavat lukemaan ennemminkin micro- kuin macro-tasolla. Tästä johtuen toisen kielen oppilaat, etenkin ne, joilla ei ole kirjallisia taitoja ennestään, lukevat helposti pitkään sana sanalta, jolloin tekstin kokonaisuus saattaa jäädä hahmottumatta ja ymmärrys jäädä taka-alalle mekaanisen suorituksen jaloissa.

4 Tutkimusongelmat

Mitä huonommin oppilas osaa toista kieltä eli tässä tapauksessa suomea, sitä voimakkaammin lukeminen toisella kielellä on kielellinen ongelma (Bossers 1991, 58). Toisella kielellä lukeminen onkin sekä kielellinen että lukemaan oppimiseen liittyvä haaste, sillä oppilaan on opittava lukemisen taito kielellä, jota hän ei täysin hallitse (Bernhard 1991, 32).

Tarkastelen tutkielmassani, S2-oppilaan näkökulmasta, lukemista ongelmana sinänsä ja toisaalta lukemista myös kielellisenä ongelmana. Tutkimustuloksissa esitellään S2-alan opettajien näkemyksiä näihin ongelmiin kahdesta eri näkökulmasta: yhtäläisyyksiä ja eroja etsien sekä tapaus kerrallaan. Tutkimustulokset noudattavat seuraavia tutkimuskysymyksiä:

1. Mitkä asiat vaikuttavat opettajien mukaan lukemaan opettamisen taustalla ja miten?
2. Miten S2-opettajat ja valmo-opettajat opettavat lukemista ja suomen kieltä oppilailleen?
3. Miten muoto ja merkitys näkyvät opettajien lukemaan opettamisessa?
4. Millaista koulutusta ja tukea S2-alan opettajille on tarjolla opettajien mukaan?

5 Tutkimuksen empiirinen toteuttaminen

Koska tutkimukseni teemat ovat laajoja ja pyrkimyksenäni on saada syvälinen ymmärrys toisen kielen lukemaan opettamiseen liittyvistä ilmiöistä, kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen päätyminen oli luontevaa.

Kvalitatiivisen tutkimusotteen vahvuuksia on sen pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen. Se ei pyri todentamaan jo olemassa olevia väittämiä, vaan pyrkii paljastamaan ja löytämään tosiasioita moninaisesta todellisuudesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 161).

Myös oma tavoitteeni on tutkia S2-oppilaiden lukemaan opettamista mahdollisimman monipuolisesti ja useasta eri näkökulmasta katsoen.

Kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä toteutan tutkimustani etnografisen- ja tapaustutkimuksen sekä grounded teorian periaatteita mukaillen. Seuraavaksi tarkasteltaessa tutkielmani empiiristä toteuttamista tutkittavien, aineiston keruun, aineiston analyysin ja luotettavuuden näkökulmasta, pyrin tuomaan esille, miten yllä mainitut tutkimusmenetelmät nousevat kussakin esille.

5.1 Tutkittavat

Tutkimukseni on siinä mielessä tapaustutkimus, että se koostuu pienestä joukosta tapauksia, joiden avulla pyrin selvittämään yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa ilmiöstä eli toisen kielen lukemaan opettamisesta. Pyrin myös tutkimaan yksittäistapauksia suhteessa koko ilmiöön. (Hirsjärvi ym. 1997, 134–135.) Otoksena käytin seitsemää opettajaa, jotka tällä hetkellä säännöllisesti toimivat S2-oppilaiden kanssa. Haastattelupyyntöni vastanneista opettajista valitsin kahdeksan sillä perusteella, että kaikki toimivat jokseenkin erilaisissa tilanteissa opettajina. Yksi S2-opettaja putosi kuitenkin matkan varrella pois tutkimuksestani, kun yhteydenpito osoittautui hankalaksi.

Opettajista neljä on valmistavanluokanopettajia ja kolme S2-opettajia. Kaksi valmo-opettajista opettaa pienimpien valmojen ryhmää. He ovat molemmat koulutukseltaan luokanopettajia ja ovat toimineet opettajina ainakin 15 vuotta. Toiset kaksi valmo-opettajaa työskentelee isoimpien valmojen kanssa. Toinen heistä on koulutukseltaan suhteellisen tuore (3 vuotta) luokanopettaja ja toinen 12 vuotta maahanmuuttajien opettajana toiminut kielten aineenopettaja.

S2-opettajista kahdella on omat S2-ryhmät. Toinen työskentelee koulussa, jossa 75 % oppilaista on maahanmuuttajia ja toinen jonka koulussa vain 2 % oppilaista on maahanmuuttajia. Kolmas S2-opettaja toimii koulussa, jossa on myös vain vähän maahanmuuttajia. Hänellä ei ole varsinaisia S2-ryhmiä, vaan hänen tunneilleen tullaan kaikilta luokka-asteilta tarpeen mukaan. Myös hän on suhteellisen tuore opettaja (5 vuotta). Kaikki haastattelemani S2-opettajat ovat koulutukseltaan luokanopettajia.

Neljä haastattelemistani opettajista on myös erityisluokanopettajia ja yhdellä näiden lisäksi on erityispedagogiikasta aineopinnot tehtynä. Eräs opettajista kertookin haastattelun jälkeen, että kaupungissa, jossa tutkimus on tehty, pyritään aina

palkkaamaan valmo-opettajaksi erityisopettajan pätevyyden tehneitä henkilöitä, jos mahdollista.

Tapaustutkimus kuvaa yleistä tilannetta yksittäistapausten kautta, mutta ei ole silti yleistettävissä. Tämän takia tapaustutkimus sopii lähtökohtaisesti hyvin tutkimukseeni yhtenä tutkimusmenetelmistä. Pyrkimykseni on kuvata erilaisten opettajien erilaisia huomioita erilaisista oppilaista ja erilaisista opetustavoista sekä haastaa opettajat pohtimaan, olisiko olemassa vielä jokin erilainen tapa ajatella asioita. Koska muuttujia tutkimassani ilmiössä on paljon, jokaisen tapauksen yksilöllinen konteksti selittää enemmän saamiani tuloksia kuin mikään valmis teoria. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 253.)

Havainnointiaineisto kerättiin samoilta opettajilta, joita haastateltiin, mutta kahta opettajaa ei ollut mahdollista havainnoida, sillä toisella oli parhaillaan harjoittelija luokassa, joka piti kaikki tunnit ja toisella opettajalla ei ollut varsinaisia S2-ryhmiä.

5.2 Aineiston kerääminen

Etnografisen tutkimuksen piirteitä noudattaen tutkimukseni ote pyrkii holistisuuteen kuvailemalla ja tulkitsemalla ilmiötä kokonaisuudessaan. Koska kyseessä on ilmiö, joka syntyy tarpeesta ja on osa ihmisten elämää, on olennaista tutkia ilmiötä sen luonnollisessa ympäristössä. Siksi valitsinkin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun ja sen tueksi havainnoinnin. Haastattelun avulla pyrin saamaan kuvailevaa kulttuurista tietoa tutkittavista. Olennaisinta tutkimukseni kannalta onkin esitellä S2-alan ammattilaisten omia näkemyksiä lukemaan opettamisesta maahanmuuttajille kouluissa. (Cohen ym. 2007, 168–169.)

Tutkimukseni haastattelu- ja havainnointiaineisto kerättiin joulukuussa 2015 ja tammikuussa 2016. Aineiston keräämistä ennen esitetasin haastattelukysymykseni sekä S2-opetuksesta tietämättömällä, että S2-opetuksesta tietävällä henkilöllä. Aiheesta tietämätön oli luokanopettaja, jolla ei ollut suoritettuna äidinkielen opintoja eikä S2-opintoja. Hänellä oli kuitenkin joskus ollut maahanmuuttajia opetusryhmissään. Toisen esihaastatteluni toteutin lukutaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opettajalla. Esihaastattelussa ilmi tulleiden huomioiden perusteella muokkasin haastattelurunkoani ja päätin esimerkiksi avata kaikki termit, kuten välikieli, kielen fyysinen osa, synteettinen menetelmä ja niin edelleen, kaikille haastateltaville joka tapauksessa. Näin myös varmistin, että puhuimme haastateltavien kanssa samasta asiasta. Esihaastattelulla pyrin varmistamaan, että kysymykset olivat ymmärrettäviä ja relevantteja aiheeni kannalta, eivätkä kysymykset ohjanneet haastateltavaa mihinkään suuntaan.

Koska kvalitatiivisessa analyysissä päätavoitteena on, että tutkittavan ”ääni” pääsee esille, olen valinnut pääaineistonkeruumenetelmäksi haastattelun (Hirsjärvi ym. 1997, 164). Kuten etnografisessa tutkimuksessa on tapana, aloitin kuitenkin jokaisen tapauksen tutkimisen havainnoinnilla. Kävin havainnoimassa jokaiselta opettajalta yhden oppitunnin, jonka aikana yritin saada mahdollisimman kattavan kuvan kyseisen opettajan opetuksesta ja oppimateriaaleista. Havainnoinnin oli tarkoituksena tukea haastattelua, sillä havaintojeni perusteella pystyin esittämään tarkentavia lisäkysymyksiä ja myös opettajan oli helpompi vastata teoriapainotteisiin kysymyksiini ottamalla esimerkkejä pitämästään tunnista. Haastattelun painopiste muuttuikin hieman sen mukaan, mitä luokassa oli tapahtunut havainnointitunnilla ja minkä siitä opettaja koki tärkeäksi. Etnografiselle tutkimukselle onkin tyypillistä aloittaa tutkimus havainnoimalla ja perustaa muu aineistonkeruu havaintojen pohjalle (Cohen ym. 2007, 170).

Havainnointien kirjaaminen tapahtui vapaasti. Olin tehnyt havainnoiteja varten ”tsekkauslistan” (LIITE 2), jossa vaihtoehtoina oli, löytyykö jokin piirre (kyllä/ei) ja millainen se on, jos löytyy. Pääpaino oli kuitenkin vapaalla havainnoinnilla. Se kuinka paljon osallistuin tuntiin ja kuinka paljon pysyttelin ulkopuolisena, riippui tunnista. Pyrin ottamaan mahdollisimman ulkopuolisen roolin, jotta saisin mahdollisimman hyvän kokonaiskuvan tunnista, mutta osa opettajista halusi minun osallistuvan ja tällöin toimin tilanteen mukaan. (Hirsjärvi ym. 1997, 214–215.)

Päätutkimusmenetelmänä tutkimuksessani oli opettajille teettämäni teemahaastattelu (LIITE 1). Teemahaastatteluksi kutsutaan puolistrukturoitua haastattelua, jossa tutkija luo kysymyksille teemat, joiden pohjalta haastattelu toteutetaan. Hirsjärven & Hurme (2010, 48) kehittämä termi teemahaastattelu on heidän mukaansa lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Siinä kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa ja järjestystä, mutta se ei ole täysin vapaa niin kuin syvähaastattelu. Omalla kohdallani haastattelut olivat suhteellisen strukturoituja. Esitin kaikille suurin piirtein kaikki kysymykset siinä järjestyksessä kuin ne olin haastattelua varten suunnitellut. Tämä johtui osin siitä, että ennakoisin sen helpottavan litteroimisprosessia ja tulosten luokittelua. Kysymykset oli teemoiteltu ja pyrin luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja keskustelua muistuttavan tilanteen. Kysyin kysymykset puhekielellä ja jätin kysymyksiä pois, jos katsoin, että asiasta oli jo keskusteltu toisen kysymyksen yhteydessä. Esitin myös tarkentavia kysymyksiä, joita nousi mieleeni keskustelujen pohjalta tai joita olin kirjoittanut ylös havainnointitunnin aikana. Kysymykset olin tehnyt niin, että ne ohjasivat haastateltavan kuvailemaan omia

opetusmenetelmiään tai huomioitaan S2-oppilaista mahdollisimman monipuolisesti. Haastattelussa käytin kahta eri nauhuria, jotta varmistin, ettei yhtään haastatteluhetkeä menisi hukkaan mahdollisten teknisten ongelmien vuoksi. Nauhurien käyttö lisäsi haastatteluihin keskustelunomaisuutta, koska haastattelijana minun ei tarvinnut kirjata mitään ylös, vaan kumpikin sai vapaasti puhua keskeytyksettä omaan luonnolliseen puhetempoonsa.

Havainnointi ja haastattelu pyrittiin tekemään samana päivänä, jotta sekä haastateltavan että haastattelijan olisi ollut helpompi nostaa esimerkkejä ja huomioita oppitunnista. Kahden opettajan kohdalla havainnointia ei kuitenkaan onnistuttu järjestämään ja yhden opettajan havainnointi ja haastattelu tapahtuivat eri päivinä aikataulullisista syistä.

5.3 Aineiston analyysi

Havainnointiaineistosta tehdyt huomiot ja kuvaukset tunneista pyrin kirjaamaan aina heti havainnoidun tunnin jälkeen, viimeistään seuraavana päivänä, jotta en unohtaisi mitään yksityiskohtia. Kuvasin lyhyesti luokan seiniltä S2-opetukseen löytyviä oppimateriaaleja, opettajan puhetyyliä S2-oppilaille, käytettyjä oppikirjoja ja muita materiaaleja. Tämän jälkeen kuvasin tunnin kulkua. Tsekkauslistan perusteella värikoodasin tutkimukseni kannalta olennaisia havaintoja (esimerkiksi: mekaanisen lukemisen harjoitus) ja yliviivasin sitä vastaavalla värillä kuvauksista kaikki sellaiset harjoitukset tai tunnin osiot, jotka mielestäni tämän taidon harjoitteluun liittyivät. Jos jotakin harjoitusta kuvasi useampi värikoodi, käytin sitä värikoodia, joka mielestäni vahviten edusti harjoitusta. Koodauksen kategoriat olivat: sanastoharjoitus, tavutusharjoitus, toiminnallinen harjoitus, kielen fyysinen harjoitus, kielen psyykinen harjoitus, mekaanisen lukemisen harjoitus, ymmärtävän lukemisen harjoitus ja kielioppi harjoitus.

Haastattelujen käsittely alkoi haastattelujen litteroinnilla. Käytin litteroinnissa samoja otsikoita kuin haastattelussakin, jotta litteroitujen aineistojen käsitteleminen olisi helpompaa. Pyrin kirjoittamaan tarkasti kaiken sanotun sekä omasta että haastateltavan puheesta muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Kun haastattelu katkesi, jonkin ulkoisen seikan vuoksi, (esimerkiksi joku koputti oveen ja opettaja poistui hetkeksi ovelle juttelemaan tai jouduimme yhdessä haastattelussa vaihtamaan paikkaa kesken haastattelun), en sammuttanut nauhuria, jotta välttäisin tekniset kömmähdykset, mutta jätin tällaiset ulkopuolisten aiheuttamat häiriöt litteroimatta.

Jo kaikki haastattelut tehtyäni, minulla nousi käsitys siitä, että tulokset kannattaisi kirjata kahdesta eri näkökulmasta: ilmiöön perustuen kaikista haastatteluista ja

tapauskohteisesti erikseen. Luettuani kaikki litteroinnit läpi kertaalleen ajatus jaosta vahvistui päässäni. Käytänkin tulosten raportoinnissa tapaustutkimukselle tyypillistä raportointirakennetta ja esittelen havaintojani, jotka jollakin tavalla kuvaavat koko ilmiötä. Kuvaan myös tapaus tapaukselta ilmiön kannalta olennaiseksi nousevia asioita ja pyrin kuvaamaan mahdollisimman hyvin erilaisten tapausten avulla aiheeni monimuotoisuutta. (Cohen ym. 2007, 253; Hirsjärvi ym. 1997, 139.)

Litteroituani haastattelut, aloin haastattelukysymysteni avulla koodaamaan erilaisia teemoja ja niiden alateemoja. Numeroin jokaisen haastattelukysymyksen ja mietin onko se oma kategoriansa vai jonkin teeman alateema. Grounded teorian aineiston käsittelyssä voidaankin käyttää kolmenlaisia koodaussysteemiä, avointa, pitkittäistä ja suljettua. Omassa tutkielmassani käytän avointa koodaussysteemiä, jossa kategorioita luokitellaan ja niistä etsitään uusia kategorioita. (Cohen ym. 2007, 493; Hirsjärvi ym. 2010, 165.) Tämä sopii omaan tutkielmaani parhaiten, sillä toisen kielen lukemaan opetus on niin laaja ja monitahoinen ilmiö, ettei kategorioiden väkinäinen yhdisteleminen palvele ilmiön moninaisuuden kuvaamista. Haastatteluaineistostani nousi myös sellainen huomio, etteivät kaikki opettajat pitäneetkään alun perin omassa luokittelussani tärkeänä pitämää teemaa välttämättä kovin olennaisena oman työnsä kannalta ja näin ollen myös minun oli pohdittava, voinko pitää tällaista teemaa enää pääteemana. Litteroinnit aloitettuani havaitsinkin nopeasti, että tarkoituksen mukaista olisi kirjoittaa ylös, mitä haastateltavat sanovat ja miettiä kategoriat uudelleen tämän jälkeen.

Aloitin haastatteluaineiston purkamisen tulostamalla kaikki haastattelut. Tämän jälkeen aloin alleviivaamaan, mitä kukakin oli vastannut esimerkiksi kysymykseen numero yksi. Millaisia huomioita ja kokemuksia kysymyksestä nousi ja numeroin jokaiseen haastatteluun samaan kysymykseen vastatut vastaukset. Kirjasin, millaisia huomiota asiasta nousi ja mikä teema näille vastauksille muodostui. Merkitsin myös litterointitulosteisiin, mikä haastateltavan vastauksesta oli yleisiä huomioita S2-opetuksesta tai lukemaan opettamisesta ja mikä taas oli sellaista, mitä opettaja kertoi omista opetustavoistaan ja menetelmistään. Tämä jako tulisi noudattaamaan myös tulosten raportoinnissa toimivaa jakoa ilmiötä kokoavan ja yksilöllisiä tapauksia esittelevien osioiden kesken.

Tulosteni raportointiin muodostuivat teemoiksi: oman kielen ja kulttuurin vaikutus lukemaan oppimiseen, lukemaan opettamisen käytännöt, muoto ja merkitys lukemaan opettamisessa, opettajien koulutus ja tuki.

Grounded teoriassa tutkimuksen teoria nousee vasta datan systemaattisesta keräämisestä ja analysoimisesta. Teoria kehittyy siis datan perusteella eikä toisinpäin. Grounded teoriassa tutkija huomaa vasta datasta, mikä tutkimuksessa on olennaista. Olennaista teoriaa ei siksi voi määritellä ennakkoon. Dataa ei myöskään jouduta survomaan valmiiseen teoriamuottiin. (Cohen ym. 2007, 491–492; Hirsjärvi ym. 2010, 164.) Tällaisen näkökulman valitseminen sopii omaan tutkielmaani, sillä aiheestani ei ole juurikaan tehty aiempaa tutkimusta ja näin ollen on vaikeaa peilata tuloksiani suoraan mihinkään yksittäiseen teoriaan. Tärkeämpää onkin Straussin ja Corbinin (1990, 50, 57) mukaan rakentaa uutta teoriaa kuin testata aiempaa teoriaa. Teoria kehittyy tutkimuksen edetessä jatkuvan analyysin ja aineistonkeruun vuorovaikutuksessa. Oman tutkimukseni kohdalla huomasin, että haastattellessani tutkittavia, he nostivat esille asioita, joita en ollut ennakkoon olettanut. Myöskään niihin asioihin, joihin kiivaasti halusin selvyyttä, ei haastateltava välttämättä vastannut, koska ei nähnyt asiaa olennaisena toisen kielen lukemaan opetuksen kannalta. Vasta aineistonkeruuvaiheessa aineistostani nousi muuttujia, joihin lähdin keräämään aiempaa tutkimusta ja selvittämään, olisiko aineistosta nousevaan ilmiöön mahdollista löytää selitys, jonkin sen taustatekijään liittyvän aiemman teorian näkökulmasta. Grounded teoria näkyykin vahvimmin aineistoni analyysivaiheessa, jossa pyrin aiemmista tutkimuksista konstruoimaan selityksiä haastatteluista nouseville ilmiöille ja tekemään niistä pedagogisia johtopäätöksiä.

5.4 Luotettavuuden tarkastelu

Tutkimukseni ei perinteisessä mielessä ole yhtä objektiivinen kuin monet muut tutkimukset, sillä tutkimus perustuu osin omiin havaintoihini todellisuudesta, eikä haastatteluaineistossa, jossa kaksi osapuolta yrittää keskustella mahdollisimman luonnollisesti, ole mahdollista häivyttää tutkijan persoona pois. Cohenin ym. (2007, 254) mukaan tapaustutkimuksessa subjektiivisuus-objektiivisuus dikotomia pitääkin osittain hylätä.

Myös koska havainnointijakso oli lyhyt (yksi oppitunti), ei sen perusteella voi tehdä pitkälle vietyjä päätelmiä tai yleistää mitään. Koulu ja opetus ylipäätään tutkimustyömaana ovat hyvin muuttuva ja vaihteleva päivästä, tunnista, oppilaista, opettajasta, opetusympäristöstä ym. riippuen.

Havainnoinnissa menetelmänä on kuitenkin se hyvä puoli, että tutkija pääsee tutkimaan todellista elämää, joka on myös etnografisen tutkimuksen tarkoitus. Luotettavuuden näkökulmasta havainnoinnin ja haastattelun objektiivisuus täytyy silti kyseenalaistaa, ennen sen hyväksymistä, sillä ensinnäkin tutkijan läsnäolo vaikuttaa aina

tutkimustilanteen autenttisuuteen (Hirsjärvi ym. 1997, 213). On siis syytä pohtia, käyttäytyvätkö oppilaat, vaikka heille on kerrottu, että heitä ei olla havainnoimassa, ja opettaja eri tavalla kuin tavallisesti.

Pyrin objektiivisuuteen kirjatessani ylös havaintojani ja raportoinnissa pyrinkin tuomaan esille vain sellaisia asioita, joihin ei vaikuta oma subjektiivinen näkemykseni asiasta. Jos olen havainnoinnissa tuonut esille mielipiteen, on sille ollut selkeät perusteet. Esimerkiksi, kun totean yhden valmo-opettajan oppituntia havainnoidessani, että ”oppilaille näyttää olevan hauskaa”, on perusteena ollut, että muutamakin oppilas kertoi harjoituksen jälkeen harjoituksen olleen hauska ja harjoitusta tehtäessä useampi oppilas nauroi ääneen.

Toiseksi vaikka edellä otinkin esille tutkimuksen täydellisen objektiivisuuden mahdottomuuden, ei tutkijan persoonaa ole mahdollista häivyttää tutkimustilanteesta. Tutkijan, monesti tiedostamattomat, asenteet ja ennakkokäsitykset saattavat vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä. Pyrin kuitenkin tekemään haastattelukysymykset sillä tavoin, että ne mahdollisimman vähän ohjaisivat haastateltavan vastausta mihinkään suuntaan. Pyrin keräämään kysymyksiä niin lukemaan opettamisen kuin S2-alan aiemmista teorioista ja muotoilemaan kysymykset neutraalisti, niin että painotin kysymyksessä sitä, millainen on haastattelemani asioiden luonne kunkin opettajan näkemyksestä ja miten se näkyy käytännössä. Pyrin myös esittämään kysymykset mahdollisimman neutraalisti haastattelussa ja varoin tarkkaan kertomasta omia mielipiteitäni kysymyksiin. Tulosten tulkintavaiheessa pyrin objektiivisuuteen aloittamalla haastattelukysymysrunkoni koodaamisella, jotta saisin mahdollisimman tarkat asiakategoriat. Tämän jälkeen kirjasin, mitä kukin haastateltava oli sanonut kategoriasta. Näin pyrin varmistamaan, etten valitse haastatteluista tutkimukseeni vain sellaisia havaintoja, jotka tukevat omaa ajatusmaailmaani.

Persoonan lisäksi tutkijan asema ja ikä saattavat vaikuttaa tutkittavan asennoitumiseen tutkijaa kohtaan. Omassa tutkimuksessani tutkija ja tutkittava ovat siinä mielessä tasa-arvoisessa asemassa, että molemmat ovat opetuslalla joko opiskelijana tai ammattilaisena. Tutkittavien suhde tutkijaan, eli minuun, olikin havaintojeni mukaan lähinnä kollegiaalinen, vaikka haastateltavat olisivat voineet suhtautua ammattilaisina opiskelijaan myös alentuvasti. Päinvastoin eräs opettaja oli omien sanojensa mukaan hyvinkin ilahtunut siitä, että sai haastattelun avulla pohdittua omaa opetustaan ja näin ollen voisi jopa ajatella, että opettaja–opiskelija -suhde kääntyikin toisin päin. Pyrin laatimaan haastatteluni kysymykset myös niin, etteivät haastateltavat olisi tunteneet oloaan tai asiantuntijuuttaan uhatuksi. Selitin esimerkiksi kaikki

haastattelukysymyksissä esiintyneet termit jokaiselle auki, jottei kenenkään haastateltavan tarvinnut miettiä, mitä kysymyksellä mahdettiin tarkoittaa.

On mahdollista, että tutkimukseni luotettavuuteen vaikutti myös se, että osallistuminen oli vapaaehtoista ja ylimääräistä työtä opettajille. Voin myös olettaa tutkimukseeni osallistuvien opettajien olevan kiinnostuneita tutkimukseni kohteesta ja näin ollen tulokseni on yksipuolinen kuvaus asiasta kiinnostuneiden osalta.

6 Tutkimustulokset

Aluksi osiossa (6.1) esittelen haastatellut opettajat, nimeän heidät uudelleen, kerron lyhyesti millaisessa opetusympäristössä he työskentelevät ja millainen on heidän oppilaidensa tämänhetkisestä kielitaito. Seuraavaksi tutkimustuloksissani esittelen tutkimusaineistoani ja kerron, minkälaisia huomioita opettajat nostivat oman kielen ja kulttuurin vaikutuksista oppimiseen (6.2), opettajien lukemaan opettamisesta käytännössä (6.3), muodosta ja merkityksestä lukemaan opettamisessa (6.4) sekä opettajien koulutuksesta ja tuesta (6.5). Lukemaan opettamista käsittelevässä osiossa (6.3) esittelen myös opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ja havaintojani oppitunneilta sekä peilaan havaintojani lukemaan opettamisen teemohin kuten sanaston oppitteluun, fonologiseen tietoisuuteen ja kielen muotoon ja merkitykseen.

Raporttonnissa hakasulkeilla [] havainnollistan kielen aineksia, joita opettajat käyttävät esimerkkeinään. Aaltosulkeilla {} olen taas merkinnyt omat lisäykseni, jotka eivät kuulu litteroituun aineistoon. *Kursivoidut tekstit* ovat lainausta litteroinneista.

6.1 Seitsemän S2-alan opettajan koulutustaustat ja tämänhetkiset opetusryhmät

Aineistossani olen haastatellut kolmea S2-opettajaa ja neljää valmo-opettajaa. Kaikki haastateltavani, yhtä valmo-opettajaa lukuun ottamatta, olivat pohjakoulutukseltaan luokanopettajia. Tämä yksi poikkeus joukossani oli pätevyydeltään kielten (venäjä, espanja, ruotsi) aineenopettaja. Hän opetti toista 16–18 vuotiaiden valmojen ryhmästä. Olen nimennyt hänet valmo-i-h:ksi, sillä perusteella, että ryhmässä on ns. ”isoja” (i) oppilaita ja koska opettaja kuvasi oppilaitaan heikoiksi. Kolmella muulla haastattelemallani valmo-opettajalla oli luokanopettajan koulutus ja kahdella lisäksi erityisopettajan pätevyys. Toinen näistä valmo-opettajista opetti myös ns. ”isoja”, 16–18-vuotiaita, oppilaita ja olen nimennyt hänet valmo-i-t:ksi, koska havaintojeni mukaan oppilaat olivat hyvin taitavia. Toisen näistä valmo-opettajista nimesin valmo-p-kk:ksi, sillä perusteella, että oppilaat ovat ”pieniä” (p), 1.–3. luokan oppilaita, ja koulussa

maahanmuuttajien määrä on hyvin pieni ja näin ollen he saavat paljon kielikylpyä (kk). Kolmannen valmo-opettajana toimivan luokanopettajan nimesin valmo-p-ekk:ksi, sillä perusteella, että koulussa suurin osa oppilaista on maahanmuuttajia, ja näin ollen oppilaat eivät saa kielikylpyä (ekk).

S2-opettajista kaikki olivat luokanopettajia ja kaikki toimivat tällä hetkellä pelkästään alakoulussa. Lisäksi kaksi heistä oli erityisopettajia. Toisen olen nimennyt S2-klinikka nimellä, sillä hänellä ei ole yhtään vakituista ryhmää, vaan hänelle tulee oppilaita kaikilta eri luokka-asteilta tarpeen mukaan. Toisella on omana luokkana toinen luokka ja hän opettaa 3.–6.-luokkalaisille suomea toisena kielenä. Hänet olen nimennyt S2-kk:ksi, taas sillä perusteella, että hänen koulussaan maahanmuuttajia on erittäin vähän ja oppilaat saavat paljon kielikylpyä (kk). Kolmannella S2-opettajalla on luokanopettajan koulutuksen lisäksi myös S2-pätevyys. Hänet olen nimennyt S2-ekk:ksi, sillä hän työskentelee koulussa, jossa on hyvin paljon maahanmuuttajia ja siksi oppilaat eivät saa kielikylpyä (ekk) koulun puitteissa.

Kaikki haastatteleman opettajat opettavat eri kouluissa. Kolmella opettajista ei ole minkään näköistä S2-alan koulutusta ja kahden S2-koulutus koostuu lähinnä erinäisistä lyhyemmistä täydennyskoulutuksista.

Opettajien ryhmät määräytyivät tarpeesta ja olivat sen mukaiset. Ryhmäkoot vaihtelivat yhdestä oppilaasta ylöspäin ja jollakin opettajalla S2-ryhmässä oli vain tietyn ikäisiä ja jollakin kaikenikäisiä. Valmo-ryhmät pyritään yleensä jakamaan iän perusteella niin, että samassa ryhmässä olisi suurin piirtein saman ikäisiä. Jakoon vaikuttaa kuitenkin esimerkiksi se, kuinka paljon oppilaalla on koulutaustaa valmoon tullessaan.

Vaikka valmo-oppilaista puhutaan tietyn luokka-asteen oppilaina, oppilaat voivat silti olla eri-ikäisiä kuin sillä luokka-asteella yleensä. Toinen isojen valmojen opettajista (valmo-i-h) myös huomauttaa, että oppilaat ovat 16–18-vuotiaita vain paperilla, heidän oikea ikänsä voikin olla jotain ihan muuta.

6.2 Oppilaiden tämänhetkiset kielitaidot

Lukeminen ja kirjoittaminen ovat hankalimpia kielitaidon osa-alueita.

Etenkin valmo-opetuksessa korostuu oppilaiden heterogeenisyys. Samassa ryhmässä voi olla niitä, jotka harjoittelevat kirjaimia ja niitä, joilta lukeminenkin jo sujuu.

Valmo-p-kk: No täs on niinku jotku on tosiaan tavu-, jotku on sana- ja joku lausetasolla, et hyvin erilaisia. -- et osalla on niinku koulunkäyntitustausta ja osal ei ole ja osa osaa nää meidän kirjaimet ja osalla lähdetään ihan siitä, et mitä nää kirjaimet on sitte.

Myös S2-opetuksessa oppilaiden tausta, esimerkiksi kuinka kauan he ovat asuneet Suomessa ja puhutaanko kotona suomea, vaikuttaa kielitaitoihin, mutta kaikilta haastateltavilta S2-opettajilta tulee samanlainen viesti, että S2-oppilaat hallitsevat suomen kieliopin usein jopa paremmin kuin suomalaiset oppilaat, eikä mekaanisessa lukemisessa yleensä ole ongelmia.

Myös suomen kielen taidon osalta oppilaiden taidot vaihtelevat suuresti. Valmoilla kielitaitojen arvioimiseen on käytössä kielitaidon kuvausasteikon Eurooppalainen viitekehys (Liite 3). Kielitaito ryhmän sisällä vaihtelee myös siksi, että lapsia aloittaa valmo-luokan pitkin vuotta. Oppilas lähtee poikkeuksetta aina nollassa eli kuvausasteikon alapuolelta, sillä suomeen tullessaan oletuksena on, ettei hänellä ole lainkaan kielitaitoa suomen kielestä. Useampi opettaja on huomannut, että kielen osa-alueista (puhuminen, kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen) puhuminen ja kuullun ymmärtäminen kehittyvät nopeiten, luetun ymmärtäminen hitaammin ja kirjoittaminen kaikkein hitaiten. Lukutaito riippuu myös siitä, onko oppilas esimerkiksi lukutaitoinen jo omalla äidinkielellään.

Kirjoittaminen yleisesti ottaen tuntuu olevan vaikeaa S2-oppilaille:

S2-ekk: -- et kyl kirjoitustaidot on molemmilla ryhmillä aika... Se ei oo pelkästään se oikeinkirjoitus, vaan se on ihan se sisällön tuottaminen hankalaa

Lähes kaikki opettajat mainitsevat geminaatan, diftongin ja vokaalien pituuden tuottavan kirjoittamisen kohdalla vaikeuksia S2-oppilaille:

S2-ekk: No kirjottamisen kohdalla on ihan selkeesti oikeinkirjoitus ja kyl sielt oikeesti tulee, jos mä ajattelen, ni suomen kielen ominaispiirteet on se hankaluus, et nimenomaan diftongi, geminaatta, pitkä vokaali ja sanojen taivutus.

Eräs S2-opettaja (S2-ekk) muistuttaa kuitenkin, että samat suomen kielen ominaispiirteet tuottavat ongelmia myös suomalaisille lapsille ja etenkin lukivaikeuksista kärsiville. Hänen mukaansa 20 vuotta sitten olikin ongelmana, ettei osattu erottaa, johtuiko oppilaan kielelliset vaikeudet lukivaikeudesta vai suomen kielen heikosta osaamisesta. Muutama opettaja ottaa myös tavuttamisen haastavuuden esille ja kaikki korostavat sanaston kapeutta yhtenä suurista ongelmista.

S2-opettajan (S2-ekk) mukaan vaikeiden aineiden, kuten fysiikan ja historian oppisisällöt tuottavat S2-oppijoille ongelmia. Toisaalta opettaja on myös sitä mieltä, että oppilaat osaavat paremmin lukea oppikirjojen tekstejä kuin romaaneja:

S2-ekk: --kirjallisuudes ja romaneissa, vaikka se olis sit ihan Risto Rämpääjäkin, ni se on hirveesti kuvailevaa kieltä ja se sanavarasto ei riitä siihen ja sitte taas koulukirjois on se kieli tosi suppee tavallaan. Ja totaniiniin ja sit he on oppinu lukemaan koulukirjoja.

Kyseinen opettaja (S2-ekk) nostaakin esille huolensa siitä, etteivät oppilaat lue vapaa-ajalla: ”*Ja tota ku mä oon oikeesti sitä mieltä et se sanavarasto karttuu vaan lukemalla.*” Hän toteaa myös, että suurempi ongelma kuin kielioppisääntöjen oppiminen, on se kuinka paljon S2-oppilaille on vaikeuksia suomen kielessä oppimisen välineenä.

Kun puhutaan valmo-oppilaista, on otettava huomioon, että osalla on koulutaustaa osalla ei. Ongelmat riippuvatkin valmo-opettajien mukaan vahvasti oppilaan koulu- ja kielitaustasta. Erään valmo-opettajan (valmo-i-t) mukaan siitä on paljon hyötyä, jos oppilas on opiskellut kotimaassaan vierasta kieltä, esimerkiksi englantia, kielen oppimisen prosessit ovat silloin jokseenkin tuttuja. Oppilaat ovat myös eri-ikäisiä, jolloin kognitiiviset oppimisprosessit voivat olla erilaisia. Osalle myös kirjoitettu kieli on täysin uusi tapa kommunikoida ja osalle suomen kielen kirjallinen systeemi on uudenlainen.

Myös kirjaimet voivat olla erilaiset ja kirjoitussuunta voi olla toinen (esim arabian ja persian kielet kirjoitetaan eri suuntaan):

Valmo-p-ekk: Et siinä joutuu opettelemaan tän uuden suunnan, et se vaikuttaa kaikkeen käden toimintaan, jos on aikasemmin kirjottanu. Jos ei oo aikasemmin oppinu kirjottamaan, ni ei se sitten oo niin suuri ongelma.

Yksi vaikeimmista asioista S2-oppilaille on äänteiden kuuleminen ja niiden yhdistäminen merkkiin (kirjainäännevastaavuus). Vaikeus riippuu valmo-opettajien (valmo-p-ekk, valmo-p-kk) mukaan kielitaustasta. Vokaalit ovat lähes kaikille vaikeita. Äänteiden erilaisuus kielessä, esimerkiksi [y], [ä], [ö], voi tuottaa hankaluuksia ääntämisessä ja kuulemisessa:

Haastattelija: ”Joo semmosen mä oon ainakin aikasemmin huomannu, -- et mul oli tämmönen yks oppilas, jolla oli [o]:n ja [u]:n erottaminen, et ne on eri kirjaimia, ni hankalaa.

Valmo-p-kk: Joo, juu. Tässäkin äskeisessä tehtävässä, ni oppilaalla oli just tää ongelma.

Haastattelija: Juu, siitä mul itse asiassa tuli se mieleen. Ja sit mä huomasin, et sä [tähti]-sanaa, et [h]on vaikea, et liittyks se tähän samaan?

Valmo-p-kk: Joo, se on myöskin semmonen, et se on aika hankalaa, ku se on siellä keskellä -- kans yks niist, joita ei välttämättä huomaa. Ja sit siin oli se [ä]:kin vielä, et se oli tosi vaikee.”

Yksi opettajista (S2-kk) kertoo myös, että hänellä on usemapana vuotena ollut oppilaita, jotka jättävät säännöllisesti [ä]:stä ja [ö]:stä pisteet pois.

6.3 Oman kielen ja kulttuurin vaikutus kielen oppimiseen

Maahanmuuttajan kulttuuri vaikuttaa siihen, mitkä kielitaidon osa-alueet ovat hänelle helppoja.

Jos oppilaalla on ongelmia koulunkäynnissä, syyt paljastuvat yleensä hänen taustoistaan. Kielelliset ongelmat riippuvat vahvasti oppilaan omasta kielisysteemistä:

Valmo-p-kk Ja ja sit me tiedetään niinku, et erimaalaiset lapset, et heil on erilaisia haasteita omast kielest riippuen, et sit osataan, ku tiedetään, et okei tän maalainen lapsi, ni osataan ehkä sit paneutua erityisesti.

Toinenkin opettaja (S2-ekk) yhtyy tähän mielipiteeseen ja sanoo, että opettajan pitää tiedostaa, miten opeteltava kieli ja lapsen oma äidinkieli poikkeavat toisistaan, ja käyttää näiden eriävien piirteiden opiskeluun enemmän aikaa. Myös oppilaan lähtökulttuuri vaikuttaa siihen, kuinka koulu- ja opiskeluorientoituneita he ovat:

S2-ekk: --ku tuli ne Vietanamin-pakolaiset -- ni heit tuli aika vähän ja sit he oli hirvittävän kouluvalmiita.

S2-kk: Ja semmosen, minkä mä myös oon huomannu, että venäjän kielessä varmaankin on pitkät perinteet siitä, että on tärkeää, että on joku sääntö kieleen. – Mut jos mul on somali oppilas tai ylipäätään Afrikasta oppilas, ni he alkaa heti tuottaa puhetta. -- he ei niinkään kaipaa sääntöä.

S2-ekk: --kurdit tuppaa olemaan kauheen taitavia kielellisesti -- ku heillähän ei oo tavallaan omaa valtiota, ni he on käynny koulua -- He osaa aina jotain muutaki kieltä, ku kurdinkieltä, et siel alkaa kielipohja olla aika laaja jo lapsella. No sit taas somalinkielisillä on vaikeuksia noin yleisesti ottaen opiskelun kanssa, niinku lukemaan oppimisen ja näin, heil on hirveen ohut se niinku kielihistoria, kirjoitetun kielen historia.

Eräs opettaja kertoo myös iän merkityksestä uudella kielellä opiskelun aloittamiseen: mitä myöhemmin oppilas joutuu aloittamaan alusta, ja ottamaan kiinni suomalaista peruskoulujärjestelmää, vielä vajaavaisella kielitaidolla, sitä vaikeampi oppilaan on pysyä mukana:

S2-ekk: Ja siinä sitte on fakta, että jos tulee... Vitoselle on tullu ja kutoselle on tullu, molemmille on tullu. Niin tota he on kyl sit niinku heikohkoja, et ne on sit ollu aina ne sen ryhmän heikoimmat, ku he on tullu niin vanhana. -- et jotenki se yks, kaks, kolme, ne on viel semmonen ikä, et he saa sen kiinni, mut viis, kuus alkaa olla jo niinku -- ja he tarvitsis hirvittävästi tukea ja kauheesti tukiopetusta ja pidemmän pienryhmätyöskentelyn.

6.4 Lukemaan opettaminen

S2-oppilaiden lukemaan opettamiseen ei ole yhtenäisiä opetusmenetelmiä, mutta suurin osa opettajista lähtee liikkeelle synteettisesti äänneistä ja kirjaimista

Eräs opettajista (S2-kk) pohtiessaan, mitä tekisi, jos hänelle tulisi oppilas, joka ei osaisi suomea eikä lukea, totesi että: ”-- sillä lapsella, joka alkaa opetella lukemista, niin kyl sillä täytyis sit ehkä ylipäätään se kielellinen valmius olla sitte 5-6 –vuotiaan tasoa.” Opettaja mietti haastattelussa myös kielellisen tietoisuuden merkitystä lukemaan

oppimisessa ja totesi, että jos oppilaalla olisi lukutaito jo omalla kielellään, hänellä olisi ymmärrys siitä, mistä lukutaidossa on kyse, ja kielen prosessointikyky olisi kehittyneempi: *”Ni tuntuu, että, kumpi hänen olisi syytä opetella ensin, lukemaan omalla äidinkielellä vai lukemaan suomeksi. Ni tää on aika hyvä kysymys, mut vaikee”*

Kahdella S2-opettajalla ei ole ollut tilannetta, että he joutuisivat opettamaan lukemisen alkeita S2-oppilaalle, mutta toinen kertoo, että lähtisi luultavasti liikkeelle kokosanamenetelmän avulla kiinnittäen lappuja esineiden nimistä ympäri luokkaa. Toinen kertoo käyttävänsä perinteistä KÄTS-menetelmää kaikkien lukemaan opettelijoiden kanssa, sillä sitä käytetään kaikilla koulun ykkösluokilla. Kolmas S2-opettaja, joka on opettanut myös ykkösluokkalaisille S2-oppilaille lukemista, kertoo lähtevänsä aapisen äänteistä liikkeelle. Hän ottaa kuitenkin aina heti jokaisen uuden kirjaimen yhteyteen myös elaborointia ja kokosanamenetelmää. Hän panostaa aina kirjain-äännevastaavuuden oppimiseen perinteisen synteettisen menetelmän avulla, mutta tuo ymmärryksen mukaan lukemiseen yhdistämällä äänten aina merkityksellisten sanojen, lauseiden ja tekstien maailmaan analyttisyyden kautta.

Haastattelemiini valmo-opettajat lähtevät jokainen lukemaan opettamisessa liikkeelle synteettisesti äänteistä ja kirjaimista. Toinen pienten valmojen opettaja (valmo-p-kk) kertoo aloittavansa aapisesta ja sen kirjaimista, äänteistä ja tavutauluista. Toinen (valmo-p-ekk) kertoo myös lähtevänsä liikkeelle äänteiden ja kirjainten opettelusta, ottavansa sitten mukaan tuttuja sanoja ja opettavansa oppilaita kuuntelemaan tutuista sanoista opeteltuja kirjaimia. Hän aloittaa opetuksen aapisen tehtäväkirjasta ja kertoo ottavansa aapisen mukaan opiskeluun, kun taidot ovat vähän karttuneet. Toinen isojen valmojen opettaja (valmo-i-t) lähtee myös kirjaimista liikkeelle ja opettaa aluksi aakkoset. Sen jälkeen hän lähtee opettamaan perinteisellä kirjain-äänne-tavu -systemillä kohti sanoja ja sitten vasta tavuja: *”No mä aika samal taval opetan, mitä suomalaisakin lapsia.”*

Isojen valmojen opettaja (valmo-i-h) kertoo lähtevänsä liikkeelle vokaaleista ja rupeavansa lihottamaan äänteitä tavuiksi ja lopulta taivuja sanoiksi. Hän painottaa kuitenkin, että lukemaan opettamisessa on otettava huomioon, etteivät hänen oppilaansa ole lapsia tai varhaisnuoria, vaan lähes aikuisia. Hän sanookin, ettei lukemaan opettamista saa tehdä liian lapselliseksi: *”Koska ne loukkaantuu ihan kauheesti, noitten pikku lasten..., koska he on aikuisia.”*

Toinen isojen valmo-opettaja (valmo-i-t) on samoilla linjoilla kertoessaan, että pyrkii viimeiseen saakka välttämään tilannetta, jossa lukemaan opettaminen otetaan näkyvästi

esille, sillä lukutaidottomuus voi olla lähes aikuiselle oppilaalle todella nolo asia. Opettaja kertookin kysyttäessä, millaisia toiminnallisia keinoja he käyttävät lukemaan opettamisessa näin:

Valmo-i-t: Et kyl me paljon toiminnallist tehdään, mut ei kyl lukemaan opettamisessa. Ja sit siin on semmonenki asia, että ku se on vähän sellanen nolo asia se lukemaan opettelu näin vanhana ja kun toiset osaa jo lukea, ni se myöskin tekee sen ehkä vähän näkyvämmäksi -- Vaiks kaikkihan me niinku treenataan lukemista, ni se et ne olis niin helppoja, et sekin joka oikeesti opettelee vast lukemaan pystyis olla mukana.

Kukaan opettajista ei ainakaan tiedä, että olisi erikseen jokin traditio opettaa lukemista S2-oppilaille. Suurin osa on sitä mieltä, että jokainen tekee sen omalla tyylillään ja muutama on sitä mieltä, ettei se ainakaan suuremmin poikkea suomalaisten lasten lukemaan opetuksesta.

Lähes kaikki opettajat kertovat haastatteluissa lukemaan opettamisen S2-oppilaille poikkeavan lukemaan opettamisesta suomen kielisillä oppilaille vain siinä, että luettava sanasto täytyy miettiä tarkkaan ja sen tulisi olla oppilaille tuttua. Kaikki opettajat käyttävätkin suomen kielen lukemaan opettamisessa tyypillistä synteettistä menetelmä, vaikka erilaista variaatiota sen suhteen, sekoitetaanko siihen analyyttisiä menetelmiä tai onko opettajan menetelmä lähempänä sekamenetelmää, esiintyy. Ainakin muutama opettaja kertoo käyttävänsä synteettisen menetelmän rinnalla kokosanamenetelmää. Yksi opettajista (valmo-i-t) perustelee synteettisen menetelmän valintaa sillä, että se on se menetelmä, jota opettajankoulutuslaitoksella suositettiin hänen opiskeluaikanaan, ja koska se on yleisesti suomessa vallalla oleva lukemaan opettamisen menetelmä.

Valmo-i-t: -- osittain se ehkä johtuu siitäkin, et kun on hirveen heterogeeninen ryhmä, ni ei oo hirveesti aikaa käyttää siihen lukemaan opettamiseen päivittäin. Ja se on mun mielest jotenki helpompi oppilaan itsenäisesti edetä, ku hänellä on tää kirjain-äänne-tavu-sana -systeemi.

Yksi opettajista spekuloi, että jos hänellä olisi ykkösluokka, jossa olisi paljon S2-oppilaita, voisi hän myös lähteä siinä tapauksessa liikkeelle analyyttisellä menetelmällä:

S2-kk: Mä tiäks jotenki kokisin tän analyyttisen menetelmän ehkä joidenki maahanmuuttajataustasten kanssa paremmaks. Et vaikkakin suomalaisia lapsia pääsääntöisesti opetan just toisinpäin. -- Koska must tuntuu, et sit jos mä lähtisinkin tällä synteettisellä tavalla, ni mä ajattelin, et ne tavut tuntuis niistä tosi merkityksettömiltä --

Tavuttamisen ja sanaston opetus nähdään erityisen tärkeinä taitoina lukemaan opettamisen kannalta.

Suurin osa haastatteleistani opettajista käyttää tavutusta lukemaan opettamisessaan S2-oppilaille ja näkee sen erityisen tärkeänä etenkin oikeinkirjoituksen kannalta.

Valmo-p-ekk: Joo, meil on se rytmitys tosi tärkeä, et he kuulee sanat oikein. – siitä se kirjottaminen lähtee –

S2-ekk: Ja se on niinku semmonen, mikä mul on oikeen niinku kirkastunu S2:ten kanssa: suomen kielen tavuttaminen tukee suomen kielen ominaispiirteitä.

Sanaston opetuksen merkitys on suuri lukemaan opettamisessa kaikkien opettajien mielestä, riippumatta siitä ovatko oppilaat vasta suomeen tulleita vai taitavia toisen polven maahanmuuttajia. Eräs opettaja (S2-ekk) liittää sanaston opetuksen lukemaan opettamiseen liimamalla sanalappuja ympäri luokkaa. Myös toinen opettaja (S2-kk) kertoo, että tekisi niin, jos hänellä olisi paljon S2-oppilaita luokassaan. Yksi opettaja (valmo-p-ekk) kertoo, miten puhuttu sana, havainto sanasta ja sanan merkitys pikku hiljaa kietoutuvat oppilaan ymmärrykseen ja edistävät alkavaa lukutaitoa:

Valmo-p-ekk: --meil on näitä kortteja kaikkia vaikka kuinka paljon...kaikenlaista. Et värit on kauheen kivat, joku osaa ja sitte he näkee ensimmäisen kirjaimen ja arvaavat, jos ei osaa lukea, mut vähitellen alkaa, ku lukutaitoa tulee --

Opettaja onnistuu näin yhdistämään oppilaan mielessä puhutun sanan ja kirjoitetun sanan, mikä on edellytys lukutaidon alkamiselle. Lisäksi S2-oppilaan tapauksessa opettaja on onnistunut yhdistämään oppimisprosessiin vielä ymmärryksenkin.

Opettajat käyttävät myös erilaisia toiminnallisia keinoja lukemaan opetuksessa. Äänteiden erottelussa voidaan käyttää harjoituksia, joissa mennään kyykkyyn, nostetaan käsiä tai juostaan, jos äänne kuuluu pitkänä, lyhyenä, alussa, keskellä ja niin edelleen. Eräs opettaja (S2-ekk) kertookin äänteiden integroinnin liikkeeseen olevan tehokas keino oppia. Kirjaimia voidaan myös opettaa erilaisten pelien avulla tai tekemällä ihmisistä kirjain muotoja, joko yksin tai ryhmässä. Tavutuksen harjoitteluun osa opettajista kertoi käyttävänsä hyppimistä. Sanastoa taas pystytään opettamaan leikkimällä konkreettisilla esineillä kuten astioilla, niinkuin eräässä luokassa. Nyky päivänä tietotekniikan kehitys mahdollistaa myös toiminnallisuuden yhdistämisen tietokone tehtäviin ja yksi opettajista kertookin käyttävänsä opetuksessa smart boardia, jonka avulla oppilaat pääsevät käsiksi tekstiin konkreettisesti.

Opettajat valitsevat oppimateriaaleja opetettavan asian mukaan.

S2-oppilaiden opetuksessa oppimateriaalien näkökulmasta korostuu oppilasaineksen heterogeenisyys. Haastatteluista saakin helposti sellaisen käsityksen, että opettajilla on suuret määrät erilaista opetusmateriaalia, joka sopii milloin minkäkin asian opettamiseen. Lukemaan opettamiseen valmo-ryhmiltä löytyy kuitenkin kaikilta, jonkinlainen aapinen tai lukemaan opetteluun tähtäävä kirja. Molemmilla isoilla valmoilla se on Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja maahanmuuttajille. Se sopii

hyvin isojen valmojen opetukseen, sillä opettajien mukaan se on selkeä, se ei ole liian lapsellinen ja siitä puuttuvat tarinat, jotka ovat valmon oppilaille liian vaikeita. Molemmilta pienien valmojen ryhmiltä löytyy suhteellisen uusi Seikkailujen aapinen, joka on tehty nimen omaan S2-oppilaita silmällä pitäen ja johon löytyy erikseen S2-tehtäväkirja. Toinen pienten valmojen ryhmä ei kuitenkaan ole ottanut kirjaa vielä käyttöön, vaan opiskelee lukemista suomalaisille ekaluokkalaisille suunnatulla Matkaopas aapisen avulla. Kolme valmo-opettajaa kertoo käyttävänsä lisäksi eka-peliä lukemaan opettamisen tukena.

S2-opettajilla materiaalit vaihtelevat oppilaiden iästä ja tarpeesta riippuen. Yksi S2-opettajista (S2-klinikka) kertoo käyttävänsä lähinnä Pikkumetsän aapista, sillä se on hänen koulussaan oppilailla käytössä muutenkin. Lisäksi hän kertoo motivoivansa oppilaita ottamalla välillä jonkin toisen aapisen, esimerkiksi Hauskan matkan, ja luetuttavansa oppilaita siitä. Myös S2-ekk-opettaja käyttää ekaluokkalaistensa kanssa Pikkumetsän aapista sekä siihen liittyviä verkkomateriaaleja. Lukemisen asioita hän opettaa nelos-vitos luokkalaisille Risto Räppääjä –kirjasarjaan itse tekemänsä tehtäväkirjan avulla. Kolmas S2-opettaja (S2-kk) käyttää useita eri kirjasarjoja ja materiaaleja (Iloisesti suomea, Avain sanoja S2-tehtävävihko B, Kieli Karhu 3, KiKe, Minä ja suomi: Ovi seikkailuun sekä Kirjakujan selkoversio). Lisäksi hän kertoo oppilaiden omien opettajien pyytävän ajoittain apua oppikirjojen vaikeiden tekstien lukemisessa ja ymmärtämisessä.

Lukutaidon oppimiseen suunnatuissa oppikirjoissa ei useamman haastateltavan mukaan ole S2-oppilaille suunnattuja tai sopivia ymmärtävän lukutaidon kehittämiseen sopivia tehtäviä. Aapisten tekstit todetaan valmo-oppilaille liian vaikeikeiksi ja toisen isojen valmojen opettajan (valmo-i-t) mukaan Moi! –kirjassa ei ole ymmärtävää lukutaitoa tukevia osioita juuri ollenkaan.

6.4.1 Valmo-p-kk –opettaja lähtee liikkeelle aapisesta

Valmo-p-kk luokalla opiskelee tällä hetkellä kymmenen 8–13 –vuotiaista oppilasta. Paikalla havainnoimallani tunnilla on 3 poikaa 5 tyttöä. Opettajalla on normaalisti apunaan koulunkäynninohjaaja, mutta hän ei ole paikalla havainnointitunnilla. Koulussa on kaksi valmo-ryhmää, mutta muuten koulussa ei ole paljoa S2-oppilaita. Viimeisimmät kaksi poikaa ovat tulleet kaksi viikkoa sitten ja pisimpään luokalla ollut on aloittanut tammikuussa noin 11 kuukautta sitten. Suurin osa on tullut luokalle elokuun ja joulukuun välisenä aikana.

Opettaja kertoo, että hänellä on arvioinnissaan aktiivisesti käytössä kielitaidon tasojen kuvausasteikon Eurooppalainen viitekehys. Tavoitteena on, että oppilas pääsisi aloittamaan koulun mahdollisimman nopeasti maahan tulon jälkeen. Opettaja kertoo, että koska oppilaat ovat aloittaneet luokassa eri aikaan, ovat he myös suomen kielen taidoiltaan ”hyvin eri kohdassa”, mutta kaikki aloittavat nolosta eli ovat ”alle tän kielitasotaulukon”. Lähtiessään valmista oppilaat ovat opettajan mukaan keskimäärin edelleen tasolla A1.1, joka on kielitaidon alkeiden hallinta ja taulukon alin taso. Hän kuitenkin lisää, että esimerkiksi virolaislapset voivat yltää tasolle A1.2, eli kehittyvä alkeiskielitaito, valmo-vuoden aikana.

Koska opettajalla on pienten ryhmä, voidaan olettaa, ettei oppilailla ole ainakaan kovin montaa vuotta koulutaustaa takana. Tämä heijastuu tottakai myös luku- ja kirjoitustaitoihin. Opettaja kertookin, että luku- ja kirjoitustaidon hallinta riippuu oppilaan iästä ja koulunkäyntitaustasta. Osa ryhmästä on edennyt jo tavutasolle, osa on sanatasolle ja osa lausetasolle, vasta-alkajien kanssa harjotellaan kirjaimia.

Tunti alkaa lukuläksyn tarkastamisella niin, että jokainen lukee vuorollaan aapisen tavulaatikosta tavuja, jotka ovat tulleet kullekin oppilaalle yksilöllisesti läksyksi. Kussakin tavulaatikossa on johonkin kirjaimeen liittyviä tavuja noin kymmenen, eikä niistä muodostu mitään merkityksellistä sanomaa. Niiden yhteydessä ei myöskään ole kuvia tai merkitysvihjeitä. Harjoituksessa on siis kyse puhtaasti mekaanisen lukemisen harjoituksesta. Kaikki onnistuvat, jopa uudet tulokkaat auttavasti opettajan avustuksella. Pitkissä vokaaleissa tuntuu olevan eniten ongelmaa ja osa aspiroi konsonantteja. Oppilaat tuntuvat motivoituneilta lukemaan. Opettaja kertoo tunnin olevan ”aika tällanen tyypillinen”:

--et yleensä vielä niinku pienemmissä ryhmissä otetaan aakkosten lukuläksy. Sit siit lukuläksystä kullekin sopivan sanelun eli jolleki se on tavuja, jolleki sanoja ja jolleki se on lauseita. ja tota sen jälkeen käydään niinku uus lukuläksy läpi aapisesta tai seuraavast kirjasta, jonka nimi on Eka suomi ja sitte me tehdään kuuntelutehtäviä semmosii niin ku kestoja mietitään sitte ni.

Opettaja kertoo eriyttävänsä tuntejaan sen mukaan, missä kohtaa oppilas opinnoissaan menee. Kun suomen kielestä alkaa olla vähän ymmärrystä, voidaan mukaan ottaa kielioppia ja kun lukeminen sujuu, voi oppilaalle teettää luetun ymmärtämisen tehtäviä.

Kun uusi oppilas tulee luokkaan, opettaja kertoo antavansa oppilaalle heti aapisen käyttöön. Oppilailla on käytössä Seikkailujen aapinen, joka ei ole S2-aapinen, mutta opettaja on valinnut sen siksi, että se hänen mielestään sopii erityisen hyvin myös S2-oppilaalle. Aapiseen on saatavilla erikseen myös S2-tehtävävihko. Opettaja kertoo aapisen ottavan S2-oppilaat huomioon siinä, että esimerkiksi jokaisen kirjaimen

kohdalla oleviin ensimmäisiin tavutauluihin on liitetty kuva sanasta, jonka tavusta voisi muodostaa:

-- ni on huomioitu sitä, et jos vaiks k-kirjaimes on vaiks ok-tavu, ni tääl on oksan kuva täällä ylhäällä tai sit jos on ik-tavu, ni on ikkunan kuva. Ei näihin kaikkiin oo, mut tavallaan, et se perustavu, et pääsee liikkeelle ja siitä sit lihotetaan.

Hän korostaakin, sitä että tavutauluissa tavut, jotka ovat suomalaisissa aapisissa tarkoitettu suomalaisille oppilaille, ovat S2-oppilaille merkityksettömiä ja että niissä olisi enemmän mielekkyyttä, jos niiden yhteydessä olisi esimerkiksi kuva. Opettaja myös huomauttaa, että joskus aapisen käytössä pitää joustaa, sillä esimerkiksi taitavalle 13-vuotiaalle virolaisoppilaalle, aapinen voi tuntua lapselliselta ja silloin opettaja kertookin siirtyvänsä yleensä nopeasti Eka suomeen, joka on valmistavaan opetukseen tehty suomen kielen eri osa-alueiden keskeisiä asioita harjoittava oppikirja. Opettaja kertoo myös törmänneensä sellaisiin oppilaisiin, jotka tarvitsevat visuaaliselta ilmeeltään yksinkertaisemman aapisen:

Joskus voi olla syynä se, et se aukeama on niin runsas, et jotenki se lapsi, vaiks ei ois mitään hahmottamisen kans ongelmaa, ni se jotenki häiritsee, ni silloin mä otan semmosest materiaalist, ku Takatasku, on ykkönen, kakkonen ja e-versiot, ni siin on ihan selkeesti vaan ni tollanen tavutaulukko ja siinä on niit tavuja. Se on niinku hyvin yksinkertaisen näköinen se. Ja mä oon huomannu, et tää auttaa, jollekin.

Kun tavuista ja yksittäisistä sanoista päästään eteenpäin Seikkailujen aapiseessa tulee myös ymmärtävään lukemiseen liittyviä tehtäviä. Lyhyistä lauseista ja dialogimuotoisista teksteistä mennään kohti pienempi fonttista ja pidempi lauseista tekstiä. Aapisessa on myös kysymyksiä, jotka tukevat luetun ymmärtämistä. Opettajan mukaan kirjasta löytyy hyvin tekstejä eritasoisille lukijoille. Hän kuitenkin myös huomauttaa, etteivät kaikki oppilaat valmo-vuoden aikana pääse ollenkaan sille tasolle, että heidän kanssaan voisi ottaa lukemaan ymmärtämisen tehtäviä. Osa taas pääsee opettajan mukaan jo seuraavaan kirjaankin. Lukijoiden taso vaihtelee siis suuresti.

S2-tehtävävihkossa opetellaan sekä oppilaan lähisanastoa (persoonapronominit, tavallisimmat verbit, ruumiinosat, lähipiirin ihmiset, värit, kouluun liittyvä sanasto, yleisimmät kuvailu adjektiivit jne.) että äännetietoisuutta. Sanastossa on aina sanan yhteydessä kuva ja sanan pohjaväri määräytyy sen mukaan, minkä sanaluokan sana on kyseessä. Äänneharjoitukset seuraavat kolmen kirjaimen sykleissä aapisesta opeteltavia kirjaimia ja niihin liittyvät tehtävät ovat tyypiltään: ympyröi kuuluuko sanassa yksi vai kaksi opeteltavaa äännettä. Opettaja kertoo, että hänellä on tapana pitää sanakokeita S2-tehtävävihon sanoista. Tunnilla sanoja harjoitellaan: katsotaan kuvia, luetaan sanat ja kirjoitetaan ne. Sanat kuulustellaan joko kirjallisesti tai, niiltä ketkä eivät osaa vielä

kirjoittaa, suullisesti. Opettaja kertoo käyttävänsä oppimateriaaleina myös moped-koulun (internetsivusto) tehtäviä, erilaisia tavu-, sana- ja kirjainkortteja sekä ekapeliä.

Toinen asia, joka oppilaan tullessa luokkaan aloitetaankin heti, on sanaston harjoittelu. Opettaja kertoo olevansa iloinen ”jokaisesta pienestäkin suomen kielen puhumisen yrittämisestä” ja kertoo, kuinka valmo-opettajat yleensä herkistyvät ymmärtämään lasten kommunikointiyritysten merkityksiä jo pienistä vihjeistä:

Et jos on vessahätä, ni he voi sanoo esimerkiks [vesi] ja olla sen näkösiä, et pitäis päästä vessaan, ni me ymmärretään se onki vessa, eikä vesi. Tai sitte he tulee mejän eteen ja seisoo vaan jalat ristis ja on sen näkönen, ni sit tietää, et ”Haluatko vessaan?” he nyökkää, ja tällä tavalla pystyy ilman kieltäki paljon kommunikoimaan.

Ristiriita tilanteet näytellään luokassa, vaikka ne eivät menisikään aina aivan oikein.

Kysyn myös haastattelussa opettajalta, opettaako hän jotakin oppilaille käyttökelpoisia fraaseja, kuten ”Minä haluan vessaan.”, oppilaan aloittaessa suomen opinnot valmossa.

Opettaja kuitenkin vastaa, ettei toimi näin:

Koska se, et ”Minä haluan vessaan?”, ni ei he tiedä yhtään mistä se tulee. Et kyl se lähtee siitä, et ”vessa”. -- et jos joku tulee siihen, ni me mallitetaan, et me ei sanota, et ”väärin”, vaan mallitetaan et ”Ahaa! Sinä haluat vessaan.”

Opettaja ei omien sanojensa mukaan käytä mitään tiettyä lukemaan opettamisen menetelmää, mutta kertoo lähtevänsä liikkeelle yleensä aapisen äänneistä ja tavuista synteettisesti kohti sanoja ja lauseita. Hän kertoo kuitenkin soveltavansa tätä menetelmää, jos vastaan tulee oppilas, joka ei opi tällä menetelmällä:

Joo aina välil on sellasii lapsii, ku ei opi sillä tavalla, ni sitte otetaan sillä tavalla, et mä otan niinku kuvan ja siihen sen sanan ja jotenki sitte yllättäen he oppii sillä. Et he oppii sillä tyylillä, et on tämmösii tuttuja sanoja ja niihin ne kuvat. Ja jos ei opi sil perinteisel, ni sit mä otan kokosanamenetelmästä sitte. Ja se on tuottanu hyvii tuloksii, et näit on ehkä yks vuodessa, jos sitäkään.

Opettaja kertoo myös käyttävänsä oman kielen opettajaa apuna, jos lukeminen ei ala sujua. Oma kielinen opettaja voi käydä oppilaan kanssa läpi suomen kielen ja oppilaan äidinkielen eroja, mikä opettajan mukaan usein auttaa.

Sanaston opetteleminen lähteekin opettajan mukaan oppilaan lähisanastosta eli niistä sanoista, joita oppilas tarvitsee koulussa, esimerkiksi ruoka, värit, numerot, luokkahuoneet ja niin edelleen. Sanaston opetus kytkeytyy myös kaikkeen opiskeluun ja opettajan mielestä onkin tärkeää, että sanastoa käydään läpi kaikista niistä oppiaineista, joita oppilaille lähikoulussakin tullaan valmo-vuoden jälkeen opettamaan: ”-- ni kaikest me opetetaan sanasto, käsitteet ja työskentelymuodot. Et ympäs esimerkiksi niin sanotaan vaiks, et eläimet talvella, ni siin tulee tiettyi sanoja.” Sanastoa opetellaan

luokassa myös erikseen. Havainnointi tunnilla oppilaat harjoittelevat jouluun liittyvää sanastoa tekemällä jouluaiheisen ristikon.

Ristikko on tehtävätyyppinä uusi oppilailla ja opettaja aloittaakin tehtävän ohjeistuksen käymällä läpi, mikä on ristikko. Opettaja toistaa sanan ”ristikko” ensin puhenopeudella, sitten hitaasti tavuttaen ja taputtaen. Sitten hän pyytää oppilaita mukaan kuorossa taputtamaan ja sanomaan sanan. Sanaston oppimisen ohessa harjotetaan siis myös oppilaiden tavutietoisuutta, kun uusi sana annetaan kokonaisuutena ja palasina.

Opettaja kertookin pyrkivänsä aktiivisesti kehittämään oppilaiden tavutietoisuutta, sillä tavuttaessaan oppilaat kuulevat paremmin, mitä äänneitä sanasta löytyy. Hän kertoo kannustavansa oppilaita, isompiakin, aina tavuttamaan, kun vastaan tulee vaikea sana. Hän toteaa, että vaikean sanan kohdalla suomalainen aikuinenkin voi palata tavutasolle. Opettaja ohjeistaakin naputtamaan tavuja hiljaa vaikkapa pulpetin kanteen kynällä, jos tavuttaminen tuntuu nololta isommista lapsista, kun he siirtyvät tavalliseen luokkaan valmista.

Kun sana [ristikko], on opeteltu kielen fyysisellä tasolla, opettaja alkaa käydä läpi sanan merkitystä (psykykinen taso). Hän aloittaa näyttämällä monistetta, jossa ristikkotehtävä on. Sitten hän menee taululle ja piirtää auton ja kysyy oppilailta, mitä kuvassa on. Oppilaat tietävät auton, opettaja kirjoittaa taululle sanan [auto]. Sitten hän piirtää muutaman ristikkoruudun tauluun ja sijoittaa sanan auto ruutuihin. Opettaja siis pyrkii varmistamaan, että oppilaat tunnistavat, ja ehkä jossain vaiheessa oppivatkin, fyysisen sanan [ristikko], mutta myös ymmärtävät kielen psykykisellä tasolla, mikä ristikko on. Ristikon tarkoituksena on opettaa oppilaille jouluun liittyvää sanastoa

Ennen varsinaisen ristikkotehtävän aloittamista opettaja ottaa vielä toisenkin esimerkin ja piirtää taululle sydämen. Oppilaat eivät muista kuvan nimeä ja opettaja antaa ensimmäisen tavun [sy-] vihjeeksi, josta joku sen jo keksiikin. Näin opettaja pyrkii antamaan fonologisen vihjeen ja liittämään yleensä merkityksettömiin tavuihin merkityksen. Tällaisten esimerkkien avulla oppilaiden on mahdollista ymmärtää, että aapisesta opetelluista tavuista oikeasti muodostuu sanoja. Haastattelussa opettaja kuitenkin toteaa, että jos oppilas ei osaa sanastoa riittävästi, ei tavuista voi rakentaa mitään mielekäästä:

No jos jo osataan vähän suomea, ni siinä voi just kysyä vaikka, et jos on [kuk-], ni mikä sana siitä voisi tulla, mut siinhän pitää jo osata jotain sanoja, et jos mä kysyn kaks viikko sit tulleelta, et [aa], et mikä sana voi tulla, ni eihän hän ensinnäkin ymmärrä sitä kysymystä, eikä hän tiedä, mikä olis joku [aa]:lla eli siis kadella [a]:lla alkava tai edes yhdelläkään, mut mä otan sen heti mukaan, ku se on mahdollista.

Seuraavaksi tunnilla siirrytään itse ristikkotehtävän tekemiseen. Ristikkomonisteessa on jouluisia kuvia, joista sanat pitäisi keksiä. Ristikkoa täytetään opettajajohtoisesti yhdessä. Opettaja tähdentää, kuinka tärkeää vihjeiden antaminen on, jotta lapset tuntevat itsensä myös osallisiksi oppimisprosessissa:

niinku tossa edellisen tunnin tehtävässä oli vaiks niin, et he ei pystyny sanomaan vaikka [torttu], mut mä vähän niinku autoin ja sanoin ensimmäisen tavun, ni sitte he muisti, että he on kuullu sen. En tiedä muistiks he, et se on just se, mitä tortul tarkotetaan, mut et täl taval mä autan heitä, jotta heil tulee se osaamisen ja osallistumisen kokemus siitä ja he on tosi ilosii, ku he on osannu jo puolet.

Opettaja toteaaakin, että uudet sanat siirtyvät usein ensiksi passiiviseen sanavarastoon, kun niitä käydään läpi uudestaan ja uudestaan. Opettaja kertoo havainnostaan, että tietää oppilaiden ymmärtävän sanojen merkityksen, vaikkeivät oppilaat puhuisi sanaakaan suomea, kun he alkavat toimia, niinkuin pyydetään. Hän on myös havainnut, että oppilaat alkavat yleensä käyttämään heti yksittäisiä sanoja kommunikoimiseen, kun he ymmärtävät sanojen merkityksen. Jossakin vaiheessa opettaja myös huomaa, että lapsi alkaa kaipaamaan verbejä saadakseen puheesta sujuvampaa: ”-- et enää ei riitä se, et niinku ”Minä vessa.” vaan tarvitaan verbi sinne. Sit ruvetaan opettaa verbejä.”

Ristikkomonistetta käydään läpi sana sanalta ja opettaja aloittaa kysymällä, mistä löytyy kuva yksi. Seuraavaksi kerrataan oppilaille aiemmin opetettua sanastoa ja opettaja kysyy, mikä kuvassa numero yksi on. Oppilaat viittaavat ja vastaavat ”kinkku”. Opettaja käy jokaisen sanan kohdalla läpi sanan äänteellisiä piirteitä. Hän sanoo aina sanan ensin puhenopeudella, sitten taputtaen ja tavuttaen ja lopuksi hän kysyy, kuinka monta [k]-kirjainta oppilaat sanassa kuulivat. Opettaja toimii näin aina geminaatan kohdalla. Hän tavuttaa myös pitkät sanat kuten pipari ja kulkunen sekä sana tähti, sillä siinä ovat S2-oppilaille vaikeat [ä]- ja [h]-kirjaimet. Kuusi sanan kohdalla opettaja vähän korostaa vokaalin pituutta ja toistaa sanaa useamman kerran ja pyytää oppilaita kuuntelemaan kuuluuko yksi vai kaksi [u]-kirjainta. Muutama oppilas oivaltaa myös, että sanalla on kaksi merkitystä. Joulupuun lisäksi kuusi tarkoittaa numeroa. Tämä todistaa, että näiden oppilaiden kielitietoisuus on jo kehittynyttä.

Opettaja käyttää tunnin aikana, aina kun mahdollista, käsillä näyttämistä apuna. Opettaja piirtää kuusen muodon ilmaan, paketista puhuttaessa taas neliön ilmaan. Kun opettaja antaa vinkkiä ristikkoon [pipari] sanasta hän sanoo: ”Sait ottaa näitä kaksi ruokalassa tänään.” ja pitää kahta sormeja pystyssä.

Opettaja yrittää myös saada oppilaat ymmärtämään assosiaation kautta. ”Muistatko luokassa se punainen, josta on ollut puhetta...” Oppilaat oppivat värit helposti ja niiden

kautta voidaan assosioida muidenkin esineiden nimiä. ”Minna tulee kop, kop” ja oppilaat yhdistävät sanat kop kop siihen, että joku tulee luokkaan, koska aina kun joku tulee luokkaan, oveen koputetaan ensin. Merkitysvihjeitä voi siis antaa muillakin tavoilla, kuin fonologisella vihjaamisella.

6.4.2 Valmo-p-ekk –opettajan lukemaan opettamisen menetelmä on käytännön muovaama. Sanastoa harjoitellaan leikin varjolla.

Valmoluokalla (valmo-p-ekk) on 1.-3. -luokkalaisten ikäisiä oppilaita. Paikalla 3 poikaa ja 5 tyttöä ja yhteensä luokalla opiskelee kahdeksan oppilasta. Viimeisimmät tulokkaat ovat tulleet luokkaan vuoden vaihteessa ja loput elokuussa. Kaksi oppilaista on käynyt suomalaisen esikoulun ennen koulun aloittamista, mikä näkyy opettajan mukaan selvästi heidän taidoissaan. Nämä kaksi oppilasta ovat opettajan mukaan lukutaidon kynnyksellä eli ovat oivaltaneet idean, mutta tarvitsevat vielä paljon mekaanista harjoittelua. Luokassa on opettajan lisäksi koulunkäynninohjaaja sekä matematiikan avustaja.

Luokan seinillä on tyypillistä ekaluokan materiaalia, kuten aakkoset. Lisäksi seiniltä löytyy valmo-opetukseen viittäviä kuvia esimerkiksi vuodenajoista, eläimistä, yleisimmistä tekemisen verbeistä (Mitä tekee? istuu, kävelee, juoksee, hyppää, seisoo) sekä viikonpäivät. Koulussa lähes kaikki oppilaat ovat maahanmuuttajataustaisia, mikä mahdollistaakin sen, että oppilaita on helppo integroida yleisoptuksen ryhmiin jo valmon aikana: ”-- mul on toi yks poika, joka on nyt tota neljäsluokkalaisten ikäinen, et hän tavallaan tekee kolmannetta luokkaa nyt, ni hänki on jo integroitunut eli alusta lähtien ollu liikunta, kuvis, musiikki, tekninentyö tuolla kolmannessa luokassa.” Opettaja kertoo myös, että koulussa on paljon oman kielen opettajia, joilta on myös mahdollista saada apua ja tukea opetukseen.

Oppilaat jäävät opettajan mukaan yleensä suomen kielen tasolle A1.1 eli kielitaidon alkeiden hallinta, mutta hänen mukaansa esimerkiksi virosta tullut oppilas saattaa päästä tasolle A1.2 eli kehittyvä alkeiskielitaito. Tilanne vaihtelee myös sen mukaan, onko oppilas ehtinyt oppia esimerkiksi lukutaidon omalla kielellään. Osa oppilaista ei osaa lukea lainkaan ja heidän opiskelunsa tapahtuu kirjaintasolla. Kolme ekaluokkalaista, joista kaksi on käynyt suomalaisen esikoulun, lukevat auttavasti ja osaavat kirjoittaa mallista. Kaksi oppilaista on poikkeuksellisen pitkällä luku- ja kirjoitustaidoissaan. Toinen, ekaluokkalaisten ikäinen, oppilas osasi lukea ja kirjoittaa jo tullessaan, sillä hän käy koulua saman aikaisesti kotimaahansa. Toinen oppilas on kolmasluokkalaisten ikäinen ja aloittanut valmo-luokalla elokuussa. Opettaja kuvailee

häntä poikkeuksellisen taitavaksi. Tuottaminen on tälläkin oppilaalla kuitenkin vasta sanatasolla.

Opettaja kertoo, että yleensä hänen perus suomenkielentuntinsa lähtee liikkeelle siitä, että koko ryhmän kanssa opetellaan kirjaimia. *”Meillä saattaa olla kirjaimista laulu ja sit me käydään läpi niitä kirjaimia laulun mukana.”* Tämän jälkeen katsotaan joitakin kirjaimia, tavuja tai sanoja yhdessä. Lopuksi tehdään tehtäviä, kukin siltä tasolta jolla itse on. Opettaja kertoo, että tällä hetkellä luokka harjoittelee kovasti kirjain-äännevastaavuutta ja että: *”--ku me siitä päästään eteenpäin, ni sit alkaa lähteä.”* Kun kirjaimet ja äänteet on opittu opettaja kertoo, että: *”--tavujen lukeminen tulee siinä sivussa –”* Opettaja pitääkin tavuttamista tärkeänä, sillä oppilaiden on helpompi kuulla sanaan kuuluvat äänteet ja kirjoittaa sanat oikein. Hän korostaakin laittavansa tavutviivat kaikkeen kirjoitettuun tekstiin, mitä luokassa käsitellään.

Etä joku [tuo-li], koska saa sen rytmin siitä samalla ja kuulee ne äänteet, et ja lukemisessakin niin saa sit sen sanan kokonaisuudesta selvän. Et on toi hyvin yksinkertainen sana, mut koska sit siin on kuitenkin [u] ja [o], ni ne pitää molemmat löytää sieltä, ni saa sen, että siin on ensiks se [tuo-] ”Kuinka monta äännettä siinä on?” ja sitten tän lopun [li]. Se on paljon helpompi ymmärtää se kokonaisuus, mitä siinä oli.

Opettajan kuvaakin lukemaan opettamistaan synteettiseksi, sillä hän lähtee liikkeelle äännteistä, mutta hän myös korostaa, että se on lapsi kohtaista: *”--ja sitte riippuu lapsestaki, et huomaan et mikä sopii tälle, et miten se kuulee sen asian. Miten hän ääntää ja miten sen huomaa, et miten tää homma menis sun kohdalla.”*

Opettajan mukaan lukemaan opettaminen onkin erittäin haasteellista valmo-ryhmissä, sillä oppilaat ovat niin eri tasoilla lukemisessaan, ettei lukemista voida tehdä yhdessä koko luokan tasolla:

Se ei oo osoittautunu hyväksi, koska he eivät pysty seuraamaan sitä, ku ovat niin eri tasolla, niin yleensäkin keskityn yhden kanssa tai kahden kanssa -- Et tässä on se ongelma, et sit ku se lukeminen lähtee, et huomaa, et nyt on tajunnu, et mistä täs on kysymys, ni sitte meidän pitäis saada paljon lukuharjotusta, mutta meitä kaks aikuista ei riitä siihen.

Mihinkään tiettyyn menetelmään opettaja ei kuitenkaan lukemaan opetustaan perusta, vaan hän kertoo sen olevan käytännön työssä muovautunut.

Opettaja kertoo lähtevänsä lukemaan opettamisessa liikkeelle Matkaopas aapisen tehtävävihosta (Kirjaimista sanoihin).

-- tää on ensimmäisenä nää kirjaimet, et näissäkin luetaan ihan sit [a...i], kun lapsi on oppinut, ni [a...i...ai], ni tuollai se oikeestaan lähtee -- Täällä tulee [s], ni sitte päästään jo niin pitkälle, et [aasi] ja [aisa], niin luetaan näitä ja noista kuvista pääsee... et kun ”tuo on se”, ni saahaan sille nimi.

Hänen mielestään kirjaimet tulevat konkreettisemmin esille tehtävävihossa ja niihin on yhdistettävissä kuva, jota aapisesta taas ei välttämättä löydy. Opettaja painottaakin aina lähtevänsä liikkeelle tuttujen sanojen lukemisesta. Vasta myöhemmin otetaan lukemaan opiskeluun mukaan itse aapinen: ”-- *Ja sit ku on muutamia kirjaimia tästä tullu, ni voidaan aapisesta ottaa niitä tavuja ja lukee niitä.*”

Aapisesta löytyy opettajan mukaan kyllä luettavaa mekaanisen lukutaidon kehittämiseen, mutta ymmärtävän lukemisen harjoitteluun se ei sovi: ”*Et tota vois sanoo, et koko meidän koulun ekaluokkalaisillakin on suuria vaikeuksia aapisen ymmärtämisessä, koska on niin paljon maahanmuuttajataustasia ja sanasto on heikko. Niin ei sieltä sitä ymmärtävää löydy—*” Opettaja kertookin, ettei aapista oikeastaan lueta, vaan siitä katsotaan lähinnä kuvat ja aapissarajassa seikkailevat henkilöt ja niiden nimet. Joitakin sanoja voidaan sanatasolla katsoa ja etsiä, jos aapisessa on sanoja, jotka voidaan yhdistää siinä oleviin kuviin.

Kirjainten ja äänteiden opettamisen ohella, opettaja ottaa mukaan heti sanaston opetuksen. Sanaston opetus on erityisen tärkeä valmo-opettajan mukaan juuri lukemaan opettamisessa, sillä merkityksettömät sanat, eivät motivoi lukijaa:

--yleensä me opetellaan niitä sanoja, jotka lapsi on jo oppinu, et tota aapisesta luetaan tavuja kyllä, mutta tota helpompi on alottaa semmosesta, minkä lapsi tuntee, et sana joka tulee esille, mitä kirjaimia opetellessaan kirjottaa, niin luetaan sitä. Ja sitte ku on opittu vähän kirjaimia, ni sit luetaan myös aapisesta tavuja ja aapisen sanoja, jotka on niillä kirjaimilla, jotka osataan, Mut ku lapsi ei ymmärrä sitä sanaa, ni se ei oo kovin hauskaa, mut yritetään kaivaa niit tuttuja sanoja, joitten avulla mennään.

Sanastoa opetellaan kuitenkin myös muussa yhteydessä kuin lukemaan opettamistarkoituksessa. Oppilailta on käytössä isot ruutuvihot, joihin kerätään aihealueittain kuvia kuvakirjasta Aamu: Suomenkielen kuvasanakirja (Lappalainen & Vesterinen-Sumu). Opettaja monistaa kirjasta kuvat, jotka oppilaat itse leikkaavat, värittävät ja liimaavat vihkoon. Opettaja kertoo toimivansa näin, jotta myös oppilaiden motoriset taidot kehittyisivät: ”*Ja sanastoa tehdään sitte vihkoon, koska tarttee samalla tota värittämistä ja leikkaamista, liimaamista, et nekin pitää opetella niin se on sitte koko ajan sellast toiminnallista harjottelua, et päästäis taidoissa eteenpäin.*” Sitten kuvien alle kirjoitetaan sanat opettajan antaman mallin mukaan. Sanoja opetellaan ja kun lukutaito karttuu, myös luetaan ja kirjoitetaan. Vihko toimii ikään kuin oppilaiden osaamisen portfoliona, jonne kerätään sanoja, joita opitaan ensin suullisesti ja sitten vähitellen lukemaan. Viholla tuntuu olevan suuri merkitys niin opettajalle opetuksen välineenä kuin oppilaille oman osaamisen edistymisen kuvaajana.

Havainnoimallani tunnilla yksi oppilas (eskarin käynyt ja jo puolivuotta luokassa ollut) näyttää minulle vihkoaan ja kertoo, mitä kuvissa on. Jos hän ei osaa kertoa, hän lukee sanat kuvien yhteydestä. Hän osaa lukea, vaikka a-kirjain tuntuu katoavan välillä muistista ja muuttuvan muiksi vokaaleiksi. Kertoessaan sanoista hän kertaa oppimaansa sanastoa, lukiessaan sanaa hän harjoittaa mekaanisen lukemisen taitoaan. Hän pystyy myös keskustelemaan lempiruoista sekä kiinnostuksensa kohteista. Puhuessaan sanavihkonsa sanoista, oppilas joutuu miettimään sanojen konteksteja ja soveltamista puheen aiheeseen, näin hänen psyykkinen ymmärryksensä sanan merkityksmaailmasta laajenee ja vahvistuu. Hänen puhuttu suomensa ja kuullun ymmärtäminen on havaintoni mukaan selkeästi parempia kuin lukeminen. Hän on selvästi ylpeä vihkostaan esitellessään sitä minulle.

Havainnoimani oppitunnin alussa osa oppilaista ottaa esille laatikon, jossa erilaisia astioita. Astiat jo osaava oppilas alkaa kysellemään toisilta, mikä mikin astia on. Se joka tietää ensimmäisenä, saa sanoa. Jos kukaan ei tiedä, opettava oppilas kertoo, mikä esine on. Astioiden avulla opetellaan sanastoa. Tällainen sanaston opetus onnistuu oppilailta, vaikka he eivät vielä osaisikaan lukea tai kirjoittaa: *”--ne opitaan kuulemalla ja onneksi lapset oppii niitä kuulemalta, ku vähitellen toistetaan, ni ne jää mieleen, mitä ne oli.”* Lisäksi astioiden näkeminen ja koskeminen tuovat niille konkretiaa, mikä edistää sitä, että lapsi ymmärtää myös psyykkisellä tasolla esimerkiksi, mikä on paistinpannu.

Pulpetit on luokassa järjestetty niin, että oppilaat istuvat pareittain toisiaan vasten. Opettaja kertookin pyrkivänsä konkretiaan ja toiminnallisuuteen kaikessa opetuksessaan. Luokassa on opettajan kertoman mukaan myös paljon yksilötyöskentelyä, koska oppilaat tekevät kukin hieman eri tehtäviä. Oletan siis tämän perusteella, ettei luokassa painotu opettajajohtoinen opetustyyli, sillä tällöin osa oppilaista olisi selkápäin opettajaan hänen opettaessaan. Opettaja puhuu tunnilla hyvin yksinkertaistetusti ja lähes kirjakielisesti. Havainnoimallani tunnilla opettaja ohjaakin oppilaita yksilöllisesti, eikä tunnilla ole yhteistä osuutta laisinkaan.

Opettaja kertoo myös opettavansa verbejä esittämällä niitä oppilaiden kanssa. Oppilaat saavat tulla luokan eteen ja tehdä jotakin ja kysyä muilta, mitä tekevät. Havainnoimallani oppitunnilla oppilaat, leikittyään astioilla, menevät piiriin ja opettaja kaivaa esiin laput, joissa on ruumiinosia. Opettaja näyttää lappua ja joku lukutaitoisista lukee sen ja kaikki piirissä näyttävät missä kyseinen ruumiinosa heidän mielestään sijaitsee. Oppilaat nauravat ja heillä tuntuu olevan hauskaa. Opettaja leikkii piirissä heidän mukanaan. Opettaja kertookin käyttävänsä usein käyttävänsä *”erilaista materiaaleja, joita voi ottaa ihan konkreettisesti käsiin ja näyttää toisille ja leikkiä*

niitten kanssa.” Toiminnallisia keinoja käytetäänkin luokassa paljon ja opettaja esittelee minulle erilaisia kortteja ja materiaaleja. Esimerkiksi värikorttien avulla voidaan opettaa sekä värejä, että lukemista: kun opettaja näyttää oppilaille vaikkapa punaisen kortin, jossa lukee punainen, lukutaidoton oppilas, joka tietää värin, voi ”lukea” sanan ja tuntee onnistuvansa. Lukutaitoinen oppilas, joka taas ei tiedä, mistä väristä on kyse, saa konkreettisesti havaita, minkälainen väri punainen on. Lukutaidon oppilas, joka ei tiedä tätä väriä oppii sekä uuden sanan konkreettisen kortin kautta ja näkee sanan myös kirjoitettuna, jolloin hän saattaa oivaltaa, että sanotulla, havaitulla ja kirjoitetulla [punaisella] on jokin yhteys. Opettaja mainitsee haastattelun yhteydessä myös harjoitusten lähisanastoa kasvattavan merkityksen.

Huomaan, että yhdellä oppilaalla on käytössä myös sanalaatikko. Opettaja kertoo, että luokassa on suuri määrä sanalaatikoita eri teemoista. Laatikossa on lappuja, joissa toisissa on kuva, toisissa sana. Opettaja näyttää lappuja minulle ja kertoo, että niitä opiskellut oppilas oli lukutaitoinen:

Eli nää on opittu ja tehty vihkoon nää sanat tai sitte tehdään niin, et katotaan ensin näitä ja yhdistetään. Lapsi lukee, et mitä täällä on. Nää on outoja sanoja, mutta lukutaitonen saa niistä irti ja sit luetaan näitä sanoja yhdessä ja sit ruvetaan kattoo kuvia, et mitä ne vois olla ja tietysti he tarttee apua siinä alussa.

Opettaja kertoo, että lapuilla voi pelata esimerkiksi muistipeliä, kun kielitaito alkaa riittämään. Opettaja esittelee minulle myös aakkoset-muistipelin ja kertoo sen olevan suosittu juttu. Pelissä on yksinkertaisesti jokaisessa palassa kuva, joka alkaa palassa olevalla kirjaimella. Ne jotka eivät vielä osaa lukea, etsivät parit ja muistelevat, mikä kirjain palassa taas olikaan ja lukeva taas osaa lukea sanan. Myös oppilaiden sanavarasto kasvaa. Opettaja kertoo, että kannustavansa oppilaita aina pelaamaan pelejä sopivan paikan tullen. Luokassa käytetään myös eka-peliä. Luokasta saakin sellaisen käsityksen, että oppiminen siellä tapahtuu hyvin usein leikin kautta.

6.4.3 Valmo-i-t –opettaja opettaa maahanmuuttajia pitkälti samalla tavalla kuin opettaisi suomen kielisiäkin lapsia – KÄTS-menetelmää käyttäen.

Valmo-i-t opettaja opettaa 16–18 vuotiaiden valmojen luokkaa, jossa haastatteluhetkellä opiskelee 11 oppilasta (2 tyttöä ja 9 poikaa). Osa oppilaista on ollut luokassa lähes vuoden ja osa on tullut kaksi viikkoa sitten. Suurin osa on tullut Suomeen ilman vanhempia. Opettaja etsii oppilailleen jatko-opiskelupaikan, kun valmo vuosi loppuu. Opettaja kertoo, että yhtä lukuun ottamatta kaikki ovat tullessaan olleet lukutaitoisia omalla kielellään ja osa on käynyt koko peruskoulun yksityiskoulua kotimaassaan. Luokassa toimii opettajan lisäksi yleensä koulunkäynninavustaja.

Luokan seinistä pystyy heti päättelemään, millainen luokka siellä opiskelee. Luokan seinällä näkyy lappuja muun muassa verbityypeistä, astevaihtelusta, kysymyssanoista (myös englanniksi ja somalin kieleksi), persoonataivutus esimerkkejä, ovesa on tervehtimissanastoa, kuukaudet sekä kuvia yhdistettyinä adjektiiveihin ja tunnetiloihin. Opettaja kertoo, että taululla käydään joka päivä läpi viikonpäivä, kuukausi, sää sekä päivän aikataulu ja ohjelma. Nämä jäävät taululle koko päiväksi oppilaiden nähtäväksi.

Havainnoimallani tunnilla oppilaat pelasivat erilaisia lautapelejä, jotka kehittivät sekä sanastoa että muita suomen kielen taitoja. Opettaja puhui tunnilla selkokielisesti, suhteellisen normaalilla puherytmillä ja käytti englantia apukielenä useamman kerran tunnin aikana.

Opettaja kertoo, että vasta tulleet oppilaat lähtevät aina kielitaidon tasolta A1.1, joka on matalin mahdollinen kielitaidon taso. Kaksi oppilasta, jotka ovat juuri lähdössä luokalta eteenpäin, ovat taitotasolla A2.2 tai B.1.1, joka kuvaa jo sujuvaa peruskielitaitoa. Opettaja kuitenkin huomauttaa, että kumpikin näistä oppilaista on ollut tavallista kauemmin suomessa eri syistä ja siksi ovat tavallista pidemmällä suomen kielen taidoissaan.

Kun luokkaan tulee uusi oppilas opettaja kertoo, että kielen opetus lähtee suomalaisten aakkosten harjoittelemisesta. Kuitenkin tärkein asia juuri tulleella oppilaalla on oppilaan sosiaalistaminen ryhmään ja sellaisten fraasien opettaminen, että oppilas pystyy jotenkin ilmaisemaan itseään. Opettaja huomauttaa myös, että liikkeelle kannattaa lähteä ”*pikku hiljaa, hyvin pienin askelin*”.

Opettaja käyttää opetuksessaan tiettyjä päivärutiineja, mikä tukee oppilaiden hallinnan tunnetta. Kun oppilas ei ymmärrä paljoa siitä, mitä hänen ympärillään tapahtuu, hänelle tuo turvaa, kun hän tietää suurin piirtein, mitä seuraavaksi tapahtuu. Lisäksi opettaja kertoo näin itse muistavansa alati vaihtuvan ryhmänsä kanssa harjoituttaa kaikkia kielitaidon osa-alueita säännöllisesti.

Opettaja aloittaa päivän aina hiljaisentyöskentelytunnilla, jossa oppilaat suorittavat sanakokeita sanoista, joita he ovat opiskelleet kukin omaan tahtiinsa sekä erilaisia luetunymmärtämistehtäviä. Opettaja huomauttaa kuitenkin, että koko heidän koulupäivänsä on suomen kielen opiskelua. Korkeintaan yksi tunti siitä on puhdasta suomen kieliopin opetusta. Opettaja kertoo, että hänen opetuksensa on hyvin toiminnallista ja he käyvät muun muassa sirkuskoulussa ja leipomassa ja niin edelleen.

Lukemaan opettamisensa opettaja kertoo tapahtuvan pitkälti samalla tavalla kuin hän opettaisi suomen kielisiä lapsia. Hän kertoo lähtevänsä: ”-- ihan perinteisellä kirjain-äänne-tavu –systeemillä kohti sanoja ja sit vasta lauseisiin.” On kuitenkin otettava huomioon, että tässä ryhmässä opiskelevat oppilaat ovat lähes aikuisia ja he eivät opettajan mukaan aina jaksaisi pysytellä äänne ja tavutasolla, vaan alkavat esimerkiksi arvailemaan sanoja. Opettaja kertookin joustavansa oppilaasta riippuen tarpeen mukaan. Hän perustelee synteettistä lähestymistapaansa myös sillä, että kun ryhmä on hyvin heterogeeninen ja kaikki ovat vähän eri vaiheessa, on oppilaiden helpompi edetä itsenäisesti perinteisellä kirjain-äänne-tavu-sana –systeemillä. Opettaja käyttää opetuksessaan KÄTS-menetelmää, sillä se tuntuu hänestä luotevalta. Oppilaat pelaavat myös mielellään eka-peliä ja opettaja kannustaakin siihen, sillä se tukee oppilaiden äännetietoisuutta.

Opettaja pyrkii vahvistamaan oppilaidensa fonologista tietoisuutta pilkkomalla esimerkiksi aapisen sanoja taululla:

Esimerkiks, ku me otiin siel sirkuskoulussa eilen, ni me oltiin opiskeltu paljon kaikkii sanoj etukäteen, jotka liittyy sinne ja kirjeteltu taululle ja pilkottu ja tavutettu ja verrattu, et miltä kuulostaa, jos oliski yks [k] tai ku on kaks [k]:ta. Sellasta tarkastelua.

Opettaja kertoo myös auttavansa oppilaita hahmottamaan sanojen rakenteita ”pilkkomalla” sanoja pienemmiksi vetämällä esimerkiksi viivat yhdyssanojen väliin. Se on hänen mukaansa: ”helpompi opiskella, ku sellanen kolmen sanan yhdyssana, joka on hirvee kirjainsekamelska.” Opettaja ottaa oppilailleen myös puheopetusta ja he saattavatkin käyttää esimerkiksi peilejä katsoakseen, miten se suu taas menikään suomen kielen r-äänteessä. Huomasinkin havainnoidessani oppituntia ennen haastattelua, että kaksi oppilasta pelatessaan alfabet-peliä, jossa kirjaimista on tarkoitus keksi sanoja pelilaudalle, miettivät onko yö-sanana pyöreässä kirjaimessa pisteet vai ei eli [yo] vai [yö].

Opettaja kertoo myös käyttävänsä tavuja opetuksessaan ja opettavansa oppilaitaan tavuttamaan. Opettaja käyttää tavuttamista sekä kirjoittamisen apuna, jotta oppilaiden olisi helpompi havaita kirjoitusvirheet sekä lukemisen apuna: ”ja mä oikeen opetan heitä peittämään peukalolla pitkät sanat tavu kerrallaan, kun he lukee, että he lukis ne sit oikeen.” Opettaja on tehnyt havainnon, että kysyessään jonkin sanan tavutusta, hän tietää jo valmiiksi, kuka viittaajista osaa tavuttaa sanan oikein. Hänen havaintonsa mukaan tavutustaito ei ole kieli riippuvainen: oppilailta saattaa olla sama äidinkieli ja he ovat saattaneet olla yhtä kauan Suomessa, mutta silti toinen osaa tavuttaa ja toinen ei. Tavuttamisesta onkin opettajan mielestä apua etenkin fonologisessa koodauksessa.

Opettajan mielestä on olennaista valita sellaista sanastoa lukuharjoituksiin, että ne tukisivat oppilaan äännetietoisuuden kehittymistä. Alkavan lukijan kanssa hän pykii käyttämään sanoja, joissa olisi oppilaalle jo tuttuja äänneitä. Uusia äänneitä opetellaan vähitellen lisää ja niistä pystytään rakentamaan tavuja. Kun tietyt tavut ja äänneet ovat tulleet tutuiksi, pystytään niistä rakentamaan sanoja. Kun äänneitä ja tavuja opetellaan ja tutkitaan oppilaalle tutusta sanasta, se lisää opettajan mukaan oppilaan hallinnan tunnetta, motivaatiota ja tarjoaa oppilaalle onnistumisen kokemuksia.

Opettaja jakaakin havaintonsa siitä, että valmo-vuoden alussa oppilaille on suuri motivaatio oppia sanoja, sillä: *”sanoista sit kuitenkin loppujen lopuks ihmiselle syntyy se tunne, et mä pystyn puhumaan.”* Hän antaakin siihen mahdollisuuden, muttei halua korostaa sitä liikaa. Hän myös myöntää, että sanaston hallinta helpottaa muuta opiskelua. Opettaja aloittaa sanojen opiskelun yleensä siitä, että hän laittaa, esimerkiksi kotitalouden tunnin reseptin, sanat perusmuotoon. Sen jälkeen oppilaat kääntävät sanat omalle äidinkielleen. Sanojen merkityksen opiskelussa opettaja käyttää apunaan kuvia sekä esittämistä.

Oppitunnilla, jota olin havainnoimassa oppilaat pelasivat alfabetin lisäksi lasten aliasta sekä arvaa kuka –peliä. Kummankin avulla voidaan leikkimielisesti harjoitella sanastoa. Arvaa kuka –pelissä piti muistaa esimerkiksi värejä sekä kehon osien nimiä. Samalla pelin voisi määrittää kielen psyykkiseksi harjoitukseksi, sillä oppilaat kävivät keskenään merkityskeskusteluja esimerkiksi siitä, mitä eroa olikaan viiksillä ja parralla tai voisiko sanoa keltaiset hiukset vai olisiko sana vaalea tässä yhteydessä parempi Alias kehitti oppilaiden sanastoa, mutta myös psyykkistä kielitaitoa, koska he joutuivat kuvailemaan kortissaan olevaan kuvaan liittyviä asioita. Heidän oli siis pakko ymmärtää kuvan merkitys, jotta pystyivät kuvailemaan sitä ymmärrettävästi. Myös Alfabetissä tarvitaan sanaston hallintaa, koska sanojen piti olla suomalaisia.

Oppilaille käytössä Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja maahanmuuttajille. Opettaja kertoo sen poikkeavan suomen kielisille oppilaille suunnatusta lukemaan opettamisen kirjasta sillä tavoin, että siinä on: *”--hirveesti kuvia ja sitte ehkä hyvin selkeät ohjeet ja ehkä aika vähän asiaa per sivu. Visuaalisesti se on kyl mun mielest tosi selkee.”* Hänen mielestään kirja tukee myös tavutietoisuuden oppimista ja siellä on myös tavutehtäviä. Kirja on rakennettu niin, että ensiksi opetellaan uusien sanojen merkitykset ja sitten vasta tulevat tehtävät.

Lisäksi oppilailla käytössä Maarit Huhdin Turun opetusmateriaalikeskukselle tekemä Suomea sanoin ja kuvin: Suomen kielen harjoituskirja maahanmuuttajille. Kirja on todella vanha ja opettaja kertookin, että osa sanoista on sellaisia, etteivät ne ole olennaisia vasta maahan tulleen kannalta, eivätkä käytössä enää välttämättä ollenkaan. Kirja on kuitenkin siitä hyvä opettajan mukaan, että siinä on mallilauseita, jotka motivoivat oppilasta, sillä mallin avulla oppilas pystyy jo varhaisessa vaiheessa itse muodostamaan lauseita. Aiemmin mainitut sanakokeet tulevat tästä kirjasta ja kirja perustuukin siihen, että aluksi kuvien avulla opetellaan johonkin teemaan liittyvä sanasto ja sitten kirjoitetaan mallin mukaan lauseita teemaan liittyvästä sanastosta esimerkiksi ”Minulla on kynä. Minulla on kumi. Minulla on reppu.” jne (kouluaiheinen sanasto).

Oppilailla on käytössä myös Suomen mestari 1. Suomen kielen oppikirja aikuisille. Opettajan mukaan oppilaat loukkaantuvat herkästi ja heitä loukkaa suunnattomasti, jos oppimateriaali on liian lapsellista tai lapsille suunnattua. Opettajan mukaan on erittäin tärkeää, että vähemmän aikaa olleet tai lukutaidottomat oppilaat saadaan motivoitua lukemaan opiskeluun ja ettei heitä nolata. Siksi on hankala ottaa yhteisesti lukemiseen liittyviä asioita, jotka ovat suurelle osalle itsestään selviä. Opettaja kertoo myös haalineensa kaikenlaista materiaalia valmo-opetukseen syksyllä aloittaessaan työt.

Opettajan mukaan Moi! –kirjassa ei ole juurikaan ymmärtävän lukutaidon harjoituksia, vaan lähinnä mekaanista lukemista tukevia osioita. Suomen mestari –kirjasta taas ei hänen mukaansa löydy mekaanisen lukutaidon harjoittamiseen tarkoitettuja tehtäviä. Hän muistuttaa kuitenkin, että se on pitkälti opettajasta kiinni, miten kirjan tehtäviä tehdään. Ymmärtävän lukemisen harjoituksia kirjassa onkin opettajan mukaan paljon:

Et siin oppikirjassa on aina per kappale, ni muutama tehtävä ja sit opeoppaassa on sit yleensä vielä lisää. -- No ne on aika vaikeita. Sellasia perinteisiä. Eli ku siin on se tekstikappale, ni sit aina kysytään vaik, et ”Kenen kanssa Hanna on naimisissa” ja sit siel on, et ”Hanna on naimisissa Veijon kanssa.” ja sit pitää etsiä.

Havainnointi tunnilla pelattavassa aliaksessa harjoitellaan myös mekaanista lukutaitoa, sillä pelissä sanaa selittävä ei saa sanoa kortissa lukevaa sanaa ja toisaalta muiden on keksittävä täsmälleen kortissa lukeva sana. Tämän vuoksi oppilaan on osattava lukea kortin sana, eikä pelkän kuvan katsominen riitä.

6.4.4 Valmo-i-h. Suurempi haaste kuin lukutaidon oppiminen on lukutaidon merkityksen ymmärtäminen.

Valmo-i-h luokassa opiskelee 10 oppilasta, jotka ovat iältään 16-18v. Osa on ollut valmistavassa opetuksessa jo lähes kaksi vuotta, osa puolitoista ja osa vuoden. Kaksi

oppilasta on tullut luokkaan kaksi kuukautta sitten ja kaksi vuoden alusta eli noin viikko sitten. Suurimmalla osalla ei ole lukutaitoa omalla kielellä, vaikka osalla on koulutaustaa. Opettajan mukaan ne, joilla on lukutaito omalla äidinkielellään saavuttavat teknisen lukutaidon nopeasti. Hän kertoo sen johtuvan oppilaiden taustoista:

-- Et ne jotka siis osaa lukee omal äidinkielellään mejän ryhmäs, ne osaa kyl lukee näit niinku mejänki tekstei, koska suurin osa on somaleita ja heil on samat kirjaimet – ja nää ku tulee Irakist, ni ei oo luku- ja kirjojustaidottomia, et siel on koululaitos näin vanhoilla vielä pelannu –

Opettaja kertoo myös, ettei osa meinaa millään oppia lukemaan ja silloin kirjainten ”jauhaminen” on ”täysin hedelmätöntä”. Eräs kaksi vuotta olleista oppilaista ei osaa vielääkään lukea ja kirjoittaa muuta kuin oman nimensä. Toinen oppilas, joka on myös ollut pitkään luokalla oppi syksyllä teknisen lukutaidon:

-- Ni mä luulin, ettei hänkään opi koskaan, mut hän hiffas. Hän lukee nyt huonosti, mut lukee kuitenkin. Ei ymmärrä mitään, mitä lukee eli jos mä sanon banaani, ni hän ymmärtää, mikä on banaani, mut jos hän lukee banaanin, ni ei ymmärrä sitä --

Opettaja kertoo, että luokka on todella mukava, mutta erittäin heikkolahjainen, eikä kotitehtäviä viitsitä tehdä oikeastaan laisinkaan. Luokassa opettajan lisäksi koulunkäynninohjaaja, joka myös ajoittain hoitaa opetustehtäviä (myös koko seuraamani tunnin ja haastattelun ajan) sekä kasvatustehtävään koulutettu palvelukoira. Koulussa on suhteellisen vähän S2-oppilaita, mutta opettaja kertoo, että koska oppilaat ovat peruskoululaisten kanssa eri-ikäisiä, eivät he hakeudu vuorovaikutukseen muiden oppilaiden kanssa. Opettaja kertookin oppilaiden viettävän suurimman osan välitunneista luokassa.

Oppilaiden suomen kielen taito on opettajan mukaan ”nollassa”. Opettaja kuitenkin huomauttaa, että neljän vastikään aloittaneen kohdalla tämä on tietysti luonnollista, sillä suomessa ollaan oltu vasta niin vähän aikaa. Opettaja myös toteaa, että kielitaito vaihtelee yksittäisen oppilaan kohdalla ja yleensä kielitaidon osa-alueista puhuminen menee kielitaitotaulukossa B:n puolelle, kun taas kirjoittaminen jää helpoiten A:n puolelle. Opettaja kertoo, että hänellä on ollut joskus ryhmissään sellaisia oppilaita, jotka ovat päässeet C-tasolle kielitaitotaulukossa ja viime vuonna hänellä oli ryhmä, jossa kaikki ylsivät B-tasolle kaikilla osa-alueilla. Suomen kielen taso siis vaihtelee vuosittain ja ryhmittäin.

Luokan seinissä lukee viikonpäivät, kuukaudet sekä värit. Myös sää-sanoista on kuvaesimerkit. Opettaja kertoo myös, että luokassa oli syksyllä ahkerasti väritetty ja lapset olivatkin hurjasti innostuneet opettajan heille hankkimista aikuisten värityskirjoista. Opettaja paljastaa, että väritysinto meni syksyllä jopa niin pitkälle, että

oppilaat yrittivät värittää tunneilla salaa värityskirjaa sylissään. Opettajan mukaan kynän käytön motoriikka on haastavaa monille oppilaille ja väritystehtävät ovatkin useille haastavia aluksi. Opettaja kertoo, ettei osalla ole edes ollut koskaan kynää kädessä. Suurin osa on myös ollut lukutaidottomia tullessaan. Tällöin lukemisen ja kirjoittamisen opettaminen lähtee liikkeelle kynäotteen harjoittelusta ja kirjainten läpikäynnistä.

Kun oppilas tulee luokkaan opettaja kertoo aloittavansa tietysti oppilaan nimestä ja nimen kirjoittamisesta. Näin tulevat tutuksi ensimmäiset kirjaimet. Sen jälkeen opettaja kertoo lähtevänsä liikkeelle a-kirjaimesta:

No jos ei siis osaa yhtään lukee, ni aluks kirjaimet. Ensiks me mennään vokaalit, [a], [au], -- sit [ou], ja sit siit on kuva ja sit yritetään siihen sit [koulu], [ou] ja sit yriteään laittaa [k] ja sit... Mut sen nehän hiffaa sen niinku heti. Et vois sanoo, et paris viikos ne pystyy, et ei niit tarvii kovinkaan kauan.

Opettajan kokemuksen mukaan tekninen lukutaito opitaankin tämän ikäisenä yleensä nopeasti.

Tavuja käytetään niillä, ”jotka hiffaavat sen”. Opettaja kuitenkin muistuttaa, ettei tavuttaminen ole tärkeimpiä asioita, joihin hän kiinnittää huomiota oppilaiden oppimisessa:

nyt puhutaan kuitenkin aikuisista, ni ei se oo enää tärkeetä, et osaa... Tai siis se on tärkeet, et osaa tavuttaa, et osaa kirjottaa oikein, mut näitten pitää jo oppii ihan muutaki, et ei me niinku jähmetytä sit siihen. Et me yritään opiskella asioita ja se, et he integroituis. -- et jos me jäädään jonkun näin hitaan kanssa, niinku tavuttamisen tai jonki, ni heil on tosi vaikeet sit seuraaviin paikkoihin.

Opettaja jatkaa, ettei tämän hetkisistä niistä oppilaista, jotka osaavat tavuttaa, yksikään näytä käyttävän sitä apunaan. Opettaja siis opettaa tavutussäännöt, jotta ne joille niistä on hyötyä, voivat hyödyntää niitä. Opettaja myös kertoo, että luokassa on yksi oppilas, joka tavuttaa erittäin hyvin ”ihan suomalaisen mittapuun mukaan taitava”, mutta jonka lukutaito on todella huono.

Oppilaiden integrointi suomalaiseen yhteiskuntaan onkin opettajan tärkein tavoite. Yksi ongelmista koulunkäynnin ja lukemaan oppimisen suhteen on se, etteivät oppilaat käsitä, kuinka suuri merkitys koulunkäynnillä ja lukutaidolla on suomalaisessa yhteiskunnassa:

Eli he arvostaa kaikki tätä {koulunkäyntiä} ihan kauheesti. Kaikki tulee siis keskimäärin kolme varttii– tunnin etuajassa kouluun, mut sit ku he ei tee koskaan kotitehtäviä...Heist on vaan hienoo tulla kouluun ja olla täällä. Ja ku mä oon yrittäny, et kaikki luettais, et lukekaa ne asiat, mitkä tääl on käsitelty, ni he unohtaa samantien, ku he lähtee täst. He voi olla tunnin ylimäärästäki tässä ihan riemulla,

mut se unohtuu siin ku ovi menee kiin, ni sit ruvetaan miettimään ihan muit juttuja.

Kun kysyn opettajalta, onko sukupuolten välillä eroja tässä asiassa, opettaja kertoo, ettei ole. Tytöt olisivat tietysti opettajan mukaan jo naimisissa ja heillä olisi lapsia, jos he asuisivat kotimaassaan, mutta kumpikin sukupuoli arvostaa suomen koulusysteemiä ja opiskelee koulussa ollessaan innokkaasti. Oppilaiden käsitys siitä, mitä suomalainen yhteiskunta heiltä vaatii, on opettajan mukaan vielä hämärän peitossa: *”Mut et heil on kaikil varmaan haaveena se, et he luulee, et ku he halua lähihoitajiks ja lastenhoitajiks, et siin ei tarvii lukee ja kirjottaa. Vaikka kuinka selittäis, et se on tosi tärkeitä.”*

Opettaja on havainnut, että luku- ja kirjoitustaidottomille matematiikkaa näyttää olevan suuressa merkityksessä sen itsetuntuo nostattavan vaikutuksen vuoksi:

Koska ku he osaa, et 1+1, ni heijän itsetunto kasvaa ihan kauheesti. Ni meil on alussa, ennen ku ruvetaan opettaa lukemista, ni enemmän matikkaa ja sit se itsetunto kasvaa ja kynnys siihen kirjottamaan- ja lukemaan oppimiseen tulee pienemmäks.

Perus suomen oppitunnin opettaja kertoo vaihtelevan tilanteen mukaan. Kuitenkin joka aamu luokka katsoo selkokieliset uutiset. Opettajan mukaan harjoitus on osaksi integrointia, sillä sen avulla oppilaat saadaan tietoisiksi, mitä Suomessa ja maailmalla tapahtuu ja toisaalta harjoitus on kielen oppimista. Uutisten katsomisen jälkeen siitä kirjoitetaan ylös kaikki sanat ja jos sanoja ei ymmärretä, voidaan niistä katsoa vielä lisää kuvia. Opettaja kertoo, että luokassa vain yksi oppilas osaa englantia ja hänkin niin huonosti, ettei pysty kääntämään muille, siksi englantia apukielenä ei juuri ole hyödyttävää käyttää. Opettajat itse käyttävät hieman tavallista selkeämpää normipuherytmistä, puhekielistä kieltä.

Kun uutisista on selvitty *”No siin menee jo hyväks lykys kaks tuntii”*, päivän ohjelma vaihtelee: se voi olla kielioppia, oppikirjan harjoituksia, kirjaimia, matematiikkaa tai luku- ja kirjoitustehtäviä. Kielioppisulkeisia ei, opettajan mukaan tämänhetkisen ryhmän kanssa, kannata ottaa pitkiä pätkiä.

Myös kelloa on harjoiteltu koko syksy ja edelleen siinä tuntuu olevan vaikeuksia monille. Havainnoimani tunnin lopuksi palataan jälleen kelloon, jota on kuulemma harjoiteltu juuri eilen viimeksi. Etenkin se, että kello 1.20 sanotaan kaksikymmentä yli yksi ja taas 1.40 sanotaan kaksikymmentävaille kaksi, eikä neljäkymmentä yli yksi, on oppilaille vaikeaa hahmottaa.

Oppilaille käytössä Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja maahanmuuttajille. Lisäksi oppilaille käytössä Suomea sanoin ja kuvin: Suomen kielen harjoituskirja

maahanmuuttajille (Maarit Huhti) Turun kaupungin oppimateriaalikeskus. Opettaja kertoo tehneensä aiemmin kaiken oppimateriaalin itse. Opettajan mielestä Moi!-kirja on hyvä, sillä se ei ole liian lapsellinen, eikä siinä ole perinteisiä aapisessa olevia tarinoita, jotka ovat valmon oppilaille liian vaikeita. Moi!-kirja tukee opettajan mielestä myös tavutietoisuuden kehittymistä, mutta luettavat sanat ovat lähinnä sanatasolla. Kun oppilas oppii lukemaan, hän siirtyy heti oppikirjaan. Ongelmana ymmärtävän lukutaidon harjoittelussa on myös se, että opettaja kertoo, että eräs hänen oppilaistaan ei esimekiksi ymmärrä kaikkia selkokielisistä uutisista otettuja sanoja edes omalla kielellään, vaikka joku samankielinen ne kääntäisikin. Oppikirjaksi opettaja on valinnut sellaisen, jossa ei ole yhtään kielioppitermiä. Opettaja opettaakin kielioppia, poimimalla oppikirjan luettavasta kappaleesta, jonkin sieltä nousevan kielen piirteen, jota lähdetään tarkastelemaan. Piirteestä kirjoitetaan kielioppisääntö ja sääntöön keksitään lisää esimerkkejä.

Opettaja kertoo luokkansa myös käyvän paljon luokan ulkopuolella katsomassa konkreettisesti asioita. Luokka käy muun muassa kirjastossa katsomassa suomen luonnosta kertovia elokuvia, kotitalouden luokassa laittamassa ruokaa ja viime viikolla opettaja kertoo luokan olleen ohjaamossa, joka on kaikille nuorille tarkoitettu tukipaikka, jossa on erilaista nuorten tukitoimintaa. Siellä ryhmä harjoitteli CV:n tekoa. Opettaja painottaa, että kaikessa opiskelussa tulisi näkyä konkreettisuus, integrointi sekä kielen oppiminen.

Havainnoimallani tunnilla harjoitellaan kierrätystä ja siihen liittyvää sanastoa.

Kierrätystä on käyty useampi tunti ja sanasto alkaa pikkuhiljaa olla oppilaille tuttua. Opettaja syventää sanastoa näyttämällä tietokoneelta, mitä kaikkea esim. muoviroska voi olla. Siitä katsotaan useampia erilaisia kuvia, jotta ymmärrys sanasta ja sen merkityksestä syvenisi. Sanoihin pyritään myös liittämään kuvailevia merkityssisältöjä. Esimerkiksi jäteastia: katsotaan tietokoneelta erilaisia kuvia jäteastioista, käydään ulkona katsomassa jäteastiaa, kuvaillaan jäteastiaa ”on iso”, verrataan roskakoriin ”on pieni”, näytetään luokan roskakori, katsotaan tietokoneelta kuva roskakorista. Puhutaan vielä siitä, että puhekielessä sanalla ”roskis”, voidaan tarkoittaa jäteastiaa, roskakoria tai jopa roskakorista pois otettavaa täyttää roskapussia. Oppilaat ovat edellisellä tunnilla käyneet ”kierrättämässä” ja katsomassa koulun pihassa olevia jäteastioita. Opettaja pyrkii yhdistämään kielen fyysisen puolen sen psyykkiseen puoleen konkretian avulla:

-- ensin me harjoitellaan sanoja täällä, niit asioita. Ja sit me mennään konkreettisesti kattomaan ulos ja siinä niinku pointti olis se, et ku mä sanon niit kirjaimia sitte, et jos me ollaan vaiks harjoteltu [aitaa], ni me ollaan harjoteltu tääl, et mennään [a], ku eihän he muista, et mikä se on, ni sit mä [a...i], no sit joku muistaa --

Kaikki opetettu pyritään liittämään oppilaille tulevaisuutta ajatellen tärkeään tietoon:

”Et kaikkes on kyse siit kielestä, et just tää kierrättäminen, mitä me eilen harjoteltiin, ni ei oo vaan siit kyse, et he osais ne sanat, vaan heijän pitää osata toimii, niinku yhteiskunnassa, et säännöt ja tavat, mitä tääl on.”

6.4.5 S2-kk –opettaja pohtii, että voisi lähteä lukemaan opettamisessa analyyttisesti liikkeelle, jos hänellä olisi paljon lukutaidottomia S2-oppilaita.

Opettajalla on kolme S2-ryhmää, joissa kaikissa on vain vähän oppilaita. Oppilaat opiskelevat luokka-asteilla 3–6. Yksi ryhmistä on sekaryhmä, jossa opiskelee oppilaita luokka-asteilta kolme, viisi ja kuusi. Opettaja työskentelee koulussa, jossa vain kaksi prosenttia oppilaista on maahanmuuttajia.

S2-kk luokan oppilaat ovat opettajan mukaan *”verraten hyviä S2-oppilaita”*. Opettaja kertoo tämän johtuvan siitä, että ensinnäkin monet hänen oppilaistaan ovat syntyneet Suomessa. Toiseksi he ovat valikoituneet kouluun matematiikan perusteella, sillä he opiskelevat matematiikkapainotteisella luokalla. Opettajan mukaan hänen koulussaan luokanopettajat lähtevät siitä oletuksesta, että S2-oppilaita pyritään opettamaan omassa luokassa ja heille eriytetään oppisisältöjä tarpeen vaatiessa. Opettaja kuvaa S2-oppilaidensa kommunikointitaitoja hyviksi ja kertoo, että arkipuhesuomi ei tuota oppilaille ongelmia. Osalla hänen oppilaistaan onnistuu hyvin jopa murren sanasto ja slangit. Luetun ymmärtämisen kohdalla opettaja kertoo ongelmia tulevan nimen omaan reaaliaineissa, joissa on vaikeita käsitteitä. Kirjoitustaidoista opettaja toteaa, että: *”-- et toiset kirjottavat niin, ettei arvaiskaan, et he on S2:a. Oppilaat myös lukevat sujuvasti.”*

Havainnoimallani tunnilla opettaja istuu koko tunnin oppilaan pulpetin vieressä, ei luokan edessä. Opettaja, ettei yleensä opettajan pöydän takana paljon istukaan. Seinällä on aakkoset ja muuta, mikä liittyy opettajan oman (toisen) luokan toimintaan. Erikseen S2-materiaalia ei näy seinillä. Opettaja puhuu rauhallisesti ja selkeästi, muttei muuta juuri puhetyyliään normaalista puhuessaan S2-oppilailleen.

Tunti alkaa oppilaan sanakirjaviholla, johon oppilas on kerännyt viikon aikana muilla tunneilla vastaan tulevat sanat, joita hän ei ymmärrä. S2-opettaja käy oppilaan kanssa läpi sanat yksitellen selittäen ja synonyymejä ja vastakohtia apuna käyttäen. Opettaja kertoo oppilaan olevan hyvä englannissa ja sanan hauska selittämisessä opettaja auttaa oppilasta: *”se on vähän niinkuin funny englanniksi.”*, jonka jälkeen oppilas ymmärtää sanan. Sanakirjavihko laajentaa oppilaan sanavarastoa ja opettaja pääsee varmistamaan, että kaikki oppilaille epäselvät sanat tulevat ymmärretyiksi.

Sanakirjavihon läpi käymisen jälkeen opettaja esittää väittämiä ja oppilaan on tarkoitus arvioida, voiko väite pitää paikkansa. Esimerkiksi: ”Luin eilen 100-sivuisen kirjan kolmessa sekunnissa.” -tyyppisiä väitteitä. Harjoitus kehittää kuullun ymmärtämistaitoja. Ei riitä, että oppilas ymmärtää kuulemansa lauseen ja hyväksyy sen kieliopillisesti, sillä lausehan on kieliopillisesti oikein. Oppilaan on myös huomattava, mikä lauseessa on väärää, missä kohtaa virhe sijaitsee. Tällainen tehtävä vaatii kehittyneitä päättelykykyä, sanaston hallintaa ja tarkkaa sanojen ja kokonaisuuksien merkitysten ymmärtämistä.

Seuraavaksi opettaja tekee oppilaan kanssa tehtäviä verbin rektiosta. Rektio tarkoittaa, että tiettyjen verbien kanssa esimerkiksi substantiivi on aina tiettyssä sijamuodossa, esimerkiksi minä pidän autoista. Pidän sanan kanssa tulee siis elatiivi -sta. Tehtävämonisteessa esitetään kysymys, johon pitää vastata. Sana, jolla vastataan on annettu, mutta se on osattava itse laittaa oikeaan muotoon. Seuraavassa tehtävä ympyröitiin kolmesta vaihtoehdosta oikea muoto ja seuraavaan väitelauseeseen täydennettiin annetusta sanasta oikea muoto. Harjoitus on kieliopillinen ja harjoittaa oppilaan syntaktisia valmiuksia. Opettaja luetuttaa jokaisen tehtävän oppilaalla ääneen. Näin oppilas saa mekaanista lukuharjoitusta ja luetun ymmärtämisharjoitusta, sillä hänen olisi ymmärrettävä tehtävän ohjeet pystyäkseen tekemään sen. Lopuksi pelaamme vielä kaikki yhdessä lasten Aliasta, mikä taas kasvattaa oppilaan sanavarastoa ja antaa oppilaalle samalla puheharjoitusta.

Perus suomen kielen tuntiin kuuluu yleensä aina ääneen lukemista. Opettaja kertoo, että usein luetaan ihan oppikirjoja luokanopettajien pyynnöstä. Ääneen lukeminen auttaa opettajan mukaan sekä luetun ymmärtämisessä että mekaanisen lukunopeuden kehittämisessä: ”--ääneen lukemista ei mun mielestä pidä niinku koskaan jättää. Ihan koko ala-asteen ajan pitäis joku osuus vaatia, et tän sä luet ääneen mulle tai muulle luokalle. Et kuulen, mitä luen.” Lisäksi sanakirjavihon uudet sanat käydään, joka tunnilla yhdessä läpi.

Opettaja kertoo myös ottavansa lukemista ja kirjoittamista kerralla vähän enemmän ja luku- ja kirjoitusjaksojen vuorottelevan keskenään. Myös puheilmiasua opettaja pyrkii opettamaan vähän joka tunti. Hänen mukaansa siihen sopii hyvin esimerkiksi aliaksen pelaaminen.

Opettajalla paljon kaikenlaista erilaista S2-oppimateriaalia, joista hän esittelee muutamia. Iloisesti suomea on vanha ja se on tarkoitettu perussanaston opetukseen,

Kieli karhusta (alakoulun S2-oppikirjasarja) taas löytyy kielioppitehtäviä ja KiKestä (kielellisen kehityksen diagnosoiva tehtäväsarja suomi toisena kielenä opetukseen) opettaja kertoo ottavansa esimerkiksi luetunymmärtämisharjoituksia. Opettaja ottaa myös esille havaintonsa, että kirjoista, esimerkiksi Kirjakujan lukukirjasta, tehdyt selkoversiot ovat yleensä hyvä vaihtoehto S2-oppilaalle: ” --Koska täs on niinku se kertomus tiivistetysti ja yksinkertaisemmin ja silti niinku juoni pysyy ehjänä.” Myös Papunetistä, joka on selkokielen internet sivusto, löytyy opettajan mukaan paljon hyviä harjoituksia: ”--ja sit ku niissä heti tulee jotkut aplodit tai jokin palkkio, ni ne on aika motivoivia, et semmosia hyviä.” Opettaja myös kertoo, että omien materiaaliensa lisäksi koulun opettajat lainaavat toisilleen erilaisia materiaaleja. Opettajalla on myös read-master kone, jonka avulla pystytään harjoittamaan tarkkaa ja nopeaa, mekaanista, lukemista.

Lukemaan opettaminen toisella kielellä poikkeaa opettajan mielestä suomenkielisten lasten opettamisesta siinä, että sellaisiin asioihin suomen kielessä, joita ei ole oppilaan omassa äidinkielessä, pitää kiinnittää erityisesti huomiota. Esimerkkinä opettaja mainitsee tavuttamisen. Opettaja esittelee käyttävänsä perinteisiä tavuharjoituksia kuten sanojen tavuttamista taputtaen, liikkeen ja tavuttamisen yhdistämistä esimerkiksi hyppien ja tavulapuista sanojen rakentamisen. Opettaja kertoo, että yksi S2-oppilaiden lempiharjoituksista on tavuharjoitus, jossa annetusta sanasta löytyvien kirjaimien avulla pitää muodostaa uusia sanoja. Oppilaat muodostavatkin sanat nimenomaan vaihtamalla tavujen paikkaa. Toinen suomen kielen erityispiirre, johon opettaja kiinnittäisi huomiota erityisesti S2-oppilaiden lukemaan opettamisessa, on fonologisen kuuloerotellukyvyn harjoittaminen, etenkin äänteiden kestojen kuunteleminen.

Opettaja pohtii, mitä tekisi, jos hänellä olisi ryhmässään paljon lukutaidottomia S2-oppilaita. Hän miettii, että kielellisen valmiuden pitäisi olla lähes suomalaisen esikoululaisen tasolla, jotta äännemenetelmässä olisi järkeä. Hän pohtiikin, että voisi tällaisessa tapauksessa käyttää jotakin analyyttistä menetelmää, kuten LPP-menetelmää tai kokosanamenetelmää. Opettaja jatkaa pohtimistaan ja miettii, että jos oppilaalla olisikin lukutaito jo omalla kielellään, oltaisiin jo vähän pidemmällä: ” --koska sillon hän on jo prosessoinu sitä sillai, et hän ymmärtää, et mistä lukutaidossa on kyse.” Opettaja myös pohtii olisiko oppilaan parempi opiskella lukutaito ensin omalla kielellään.

Omien oppilaidensa kanssa opettaja kuitenkin käyttää KÄTS-menetelmää, sillä hänellä on ollut sellaisia aapisia, että ne ovat ohjanneet sen käyttöön. Lisäksi menetelmä on

tuntunut hänestä luontevimmalta. Hän kertoo myös havainneensa, että yhä kasvavassa määrin oppilaat osaavat jo lukea tullessaan kouluun ja nopeimpien oppivan lokakuun loppuun mennessä. Opettajan mukaan osa syy löytyy suomalaisesta esikoulujärjestelmästä. Esikoulujen toiminta on entistä tavoitteellisempaa ja osa esikoulun toiminnasta on päälekkäistä ensimmäisen luokan toiminnan kanssa.

Jos opettajalla olisi luku- ja suomen kielen taidottomia oppilaita, hän kertoo, että voisi lähteä liikkeelle kokosanoista:

"--kiinnittäisin sanalappuja [ovi], [tuoli], [ikkuna], [pöytä] niin, et hän ymmärtäis, et tän sanan ja tän esineen välillä on vastaavuus. Et mä varmaan lähtisin liikkeelle siitä, et mul olis tuhat ja yks lappuja, [kello], [Pese kädet.] olis se käsky tossa."

Opettaja myös arvelee, että opetuksen pitäisi olla aika epäteoreettista, leikkien, laulujen ja lorujen avulla tapahtuvaa, opetusta. Hän myös painottaa, että kuvien käyttö olisi edellä mainitun kaltaisessa tilanteessa olennaista.

Kuvien avulla voidaan opetella sanastoa ja yhdistää luettava sana sanan merkitykseen. Opettaja huomauttaa, että oppimateriaaleissa on mietitty kuvien käyttöä. Esimerkiksi tunnesanat, jotka saattavat olla vaikeita ihan suomalaisille lapsille, on helpompi käsitellä eläinten kautta. Opettajan mukaan etenkin S2-oppilaiden kanssa täytyy olla varovainen, sillä heidän taustoissaan on useammin myös traumaattisia kokemuksia. Silloin lapsien on helpompi lähestyä esimerkiksi peloissaan olevaa kissaa, kissa voi pelätä esimerkiksi vettä, kuin peloissaan olevaa poikaa. Lapsi saattaa assosoida pelon kohteen omien pelkojensa kohteeseen, jolloin kuva, esimerkiksi peloissaan olevasta pojasta, voisi laukaista suuren tunnereaktion lapsessa.

Eräs hyvä ja oppilaita motivoiva keino opettaa uusia sanoja, on opettajan mukaan käyttää oppilaita opettajina:

-- Et se löytää juuri ne sanat, mitä tarvitaan ja ne on sen lapsen ymmärryksen tasolla. Koska aikuisena, etenki jos on niin kova puhumaan, ku minä, ni tulee käytettyä liikaa sanoja ja kuitenkin ehkä liian vaikeita sanoja, ni se lapsen ymmärrys on juuri sellanen, et se käyttää juuri niitä sanoja, ei liikaa, ei liian vähän tai konkretisoi. –

Toinen tapa käyttää oppilaita sanaston avaamisessa on pyytää oppilaita esittämään toisilleen sanoja. Oppilaille heittäytyminen on opettajan mukaan helppoa ja he mielellään näyttävät konkreettisesti esimerkiksi, mitä sana [hiipiä] tarkoittaa.

Sanaston opetus on myös tärkeää lukemaan opettamisessa, sillä opettajan mukaan oppilaat eivät motivoitu heille merkityksettömien asioiden lukemisesta: ”--Ja sen takia

meil on just tää sanakirjakäytäntö vakiona. Koska sit he kiinnostuu ihan eri tavalla, ku he ymmärtää, et: "Ai tää tarkotti sitä!"

Opettaja kertoo havainnostaan, että ristisanatehtävät ovat hänen mielestään erittäin hyviä sanojen oikeinkirjoituksen eli fyysisen muodon harjoittamiseen: ” --*Et siin on kuva ja sitte me voidaan yhdessä sanoo se ääneen ja aika pian ne alkaa miettimään, et jos olen kirjottanu tähän mielestäni [sammakko] ja tääl on kolme ruutua tyhjää perässä, ni sit...Et mitäs täält puuttuu?*”

Opettajan mielestä ymmärtävän lukutaidon harjoitusten määrä S2 -oppikirjoissa on kasvanut viime aikoina. Opettaja myös kiittelee oppikirjoja siitä, että niiden tekstit tukevat hänen mielestään etenkin S2-oppilaille olennaisien asioiden oppimista:

Siel on esimerkiks tämmösetkin harjotukset kauheen hyviä, et tota vaikka joku karttatehtävä, et pitää osatat liikkua johonkin paikkaan tai sitte liittyy johonkin, vaikka ruoan valmistamiseen, asioimiseen jossakin. -- Tai sit tulet sairaaksi ja sinun pitää osata kertoa siitä asiasta. Et ne on semmosia ne lukukappaleet, et ne tavallaan palvelee arkea ja semmosia mä pidänkin hyvänä. Koska sitte ku mä ajattelen, et maahanmuuttajataustasta lasta, jonka usein kotiväki on kielitaidoltaan vielä heikompa, et voi olla et laps on perheen tulkki, ni sillan nää on ensiarvosen tärkeitä.

Opettaja jatkaa, että myös suomalaisen elämäntapaan tutustuttaminen on osattu tuoda esille nykyisissä S2-oppikirjojen luetunymmärtämistehtävissä. Opettajan kokemus onkin, etteivät maahanmuuttajalasten perheet yleensä ole kovinkaan ahdasmielisiä tai tuomitsevia, vaan pikemminkin vilpittömästi kiinnostuneita suomalaisesta elämäntavasta. Esimerkiksi kaikki maahanmuuttajaoppilaat saavat tulla hänen koulussaan kirkkoon, jos tarkoituksena on kirkkorakennuksen kautta tutustua esimerkiksi kaupungin historiaan, kulttuuriin tai arkkitehtuuriin.

6.4.6 S2-klinikka –opettaja seuraa lukemaan opettamisessaan luokanopettajan valitsemaa menetelmää.

S2-opettajalla on 16 S2-oppilasta, jotka ovat jakautuneet alakoulun kaikille luokkasteille. Opettajalla on kolme S2-tuntia viikossa ja luokanopettajien kanssa keskustellaan aina viikoittain, ketkä S2-oppilaat tarvitsevat apua ja minkälaisissa asioissa. Opettajalla ei ole kuin yksi ryhmä, joka pysyy viikosta toiseen samana ja se on fyke-ryhmä, jossa oppilaat suorittavat fysikkan ja kemian opintoja pelkästään S2-opettajan kanssa. Opettajalla on oma tila S2-opetukseen, joka on pieni luokkahuone, jossa on paljon erilaisia opetusmateriaaleja, tietokone ja yksi pyöreä pöytä. Opettaja ja oppilaat siis istuvat saman pöydän ääressä opiskellessaan S2-opettajan luokassa.

Opettaja kertoo, että hänellä on oppilaita kaikilta kielitaidon tasoilta ja oppilaan suomen kielen osaaminen riippuukin muun muassa siitä, kuinka kauan oppilaat ovat Suomessa olleet. Eniten kielitaidon taso näkyy hänen mielestään sanavarastossa, se on joillakin erittäin kapea. Opettaja kertoo havainneensa, että valmosta tulleilla oppilailla on erittäinkin hyvin suomen kielen kielioppi hallussa. Mekaaninen lukeminen ei opettajan mukaan aiheuta suurempia ongelmia S2-oppilaille hänen koulussaan.

Perus suomen kielen tunneilla ei opettajan opetuksessa ole mitään peruskaavaa ja joskus S2-tunnit pidetäänkin samanaikaisopetuksena luokanopettajan luokassa. Kun oppilaat tulevat S2-opettajan luokkaan, opettaja kertoo opetuksensa olevan lähinnä keskustelevaa opetusta: *"Et harvoin mä pistän oppilaat hommiin."* Opettaja kertoo, että usein luokanopettajat jättävät jonkin hankalan tehtävätyypin tai aiheen sellaiselle tunnille, kun oppilailla on mahdollista mennä S2-opettajalle. Aina ei kuitenkaan tule mitään ohjeita luokanopettajalta ja silloin opettaja kertoo, että kun oppilaantuntemus on vähän ehtinyt kasvaa, ni hän jo tietääkin, mitä harjoituksia kenenkin oppilaan kanssa kannattaa tehdä.

Lukemaan opettamisen menetelmänään opettaja kertoo käyttävänsä KÄTS-menetelmää, sillä oppilailla on KÄTS-menetelmään perustuva aapinen (Pikku metsä) ja koulussa muut luokanopettajat käyttävät tätä menetelmää:

-- ku luokanopettajat käyttää tiettyä menetelmää, ni sit se on kuitenkin hyvin pieni tuntimäärä, mikä mul on sit niitten lasten kanssa, ni sit jos mä lähtisin siihen väliin sit sörkkimään jotain omaa, ni sit saattais tuntua, et se lapsi menee vaan enemmän sekasin. Et mä en sitä valintaa oo ehkä sillee tietosesti tehny.

KÄTS-menetelmän käyttäminen näkyykin käytännössä opettajan opetuksessa siinä, että hänen mukaansa fonologisen tietoisuuden asiat ja tavut painottuvat lukemaan opettamisen alkumetreillä. Hän kuitenkin painottaa, että S2-oppilaan tapauksessa, hän pyrkii varmistamaan, että sanojen merkitys ymmärretään siinä vaiheessa, kun päästään sanatasolle lukemaan oppimisessa:

Mut tietysti sit S2-oppilaiden kans ni sit siin vaihees ku päästään pieniin sanoihin, ni kylhän mä sit, ku oon vahvasti kuva-ihminen, ni otan jo toisi aikasin, ni kuvat mukaan. Se, et on se sit käsite tai sana mikä hyvänsä, ni mä kyl sit hyvin nopeesti kuvan kans varmistan sit, et onks sen varmaan ymmärtäny.

Tavujen harjoittelu on opettajan mukaan osa kielikorvan harjoittamista. Opettaja onkin havainnut, että tavuttaminen on S2-oppilaille *"yks niistä haastavista jutuista"*. Hän kertoo, että oppilaiden kanssa pyritään aina rytmikkäästi taputtamaan tai rummuttamaan, jotta tavurytmi tulisi tutuksi myös S2-oppilaille:

Ja siin vaihees sit, ku he alkaa kirjottaa jo sanoja, ni mä ohjaan jo heti oppilaat siihen, et ensin he tavuttaa, jos on mahdollist ni ääneen, mut jos on vaiks hiljasen

työskentelyn tilanne luokassa ni tavuttaa hiljaa mielessään ensin. Sit kirjottaa sen sanan ja tavuttaa vaiks ei laittaiskaan tavuviivoja ja kirjottaa sen tavu kerrallaan ja sit viel tarkistaa tavu kerrallaa, et opetan tämmösen ihan systemaattisen menetelmän.

Opettaja kertookin ohjaavansa vielä isotkin oppilaat tavuttamaan, jos kirjoituksessa on ongelmia. Opettajan mukaan Pikku metsän aapinen tukee hyvin tavutietoisuuden kehittymistä. Aapisessa esimerkiksi lihotetaan lyhyestä helposta tavusta pidempiä, esimerkiksi [or], [kor], [kork]. Tavut myös tarjoavat mahdollisuuksia äänteiden erojen kuuntelemiseen, kun vertaillaan esimerkiksi tavuja [kork] ja [kurk]. Opettaja pyrkii tuomaan merkityksettömiin tavuihin merkitystä pohtimalla oppilaiden kanssa, mikä sana tavusta [kork] voisi muodostua. Opettaja huomauttaakin, että isossa ryhmässä luokan tasolla, jää tavujen lukeminen usein mekaaniselle tasolle. S2-oppilaan voi olla vaikea yksin miettiä, mikä sana tavusta voisi muodostua. S2-tunnilla voidaan käydä rauhassa läpi tavuja ja miettiä yhdessä niiden merkityksiä ja ottaa niihin vaikka kuvavihjeitä mukaan.

Kaikki lukeminen onkin opettajan mukaan pohjimmiltaan ymmärtävää. Opettajan mielestä onkin ensiarvoisen tärkeää, että S2-oppilaiden kanssa käydään aina läpi ymmärtävätkö he, mistä tekstissä, sanoissa tai käsitteissä on kyse. Opettaja kertoo, että vaikeiden käsitteiden ymmärtämiseen voidaan käyttää apuna kuvia ja lisäksi oppilaiden kanssa voidaan yrittää keksiä muistisääntöjä pitkiin ja monimutkaisiin sanoihin.

Mä luulen, et mul menee oikeestaan niin, et ekaks tulee merkitys ja sit tulee sana. Niä, et ikäänku tulee se ymmärrys ensin ja sit ruvetaan vast miettiä, et miten sen sanan vois vaiks muistaa.

6.4.7 S2-ekk –opettaja yhdistää synteettistä ja analyttistä menetelmää suunnitelmallisesti lukemaan opettamisessaan.

S2-ekk opettajalla on oma kolmasluokka ja tämän lisäksi hän opettaa viidennelle ja kuudennelle luokalle suomea toisena kielenä. Koulussa, jossa opettaja opettaa on noin 75 prosenttia oppilaista maahanmuuttajataustaisia, mutta opettaja kertoo kaikkien viidennellä ja kuudennella luokalla olevien S2-oppilaidensa olevan toisen polven maahanmuuttajia. Suuri maahanmuuttajien määrä on opettajan mukaan siinä mielessä ongelmallista, etteivät oppilaat kuule riittävästi suomenkielisiä malleja spontaaneissa vuorovaikutustilanteissaan. S2-tunnit alkavat koulussa vasta neljänneltä luokalta. Siihen saakka sekä S2-oppilaat että äidinkieleltään suomalaiset oppilaat opiskelevat samassa ryhmässä. Neljänsillä, viidensillä ja kuudensilla luokilla on puolet äidinkielen tunneista oman luokan kanssa sekaryhmissä ja puolet S2-tunteja.

S2-ryhmien oppilaiden suomen kielen taso vaihtelee opettajan mukaan A:sta C-tasolle. Puhuminen on suurimmalla osalla oppilaista C-tasolla ja opettaja ei näe puhumisen olevan ongelma kenelläkään oppilaistaan:

-- He tuottaa ihan valtavasti, he puhuu ihan hirvittävästi, he hakee, et jos he ei saa selitettyä, ni he hakee niinku vaihtoehtosii tapoja ilmasta se asia nyt ku mä oon vihdoinkin näin 28 vuoden aikana ymmärtäny, et mä vaan odotan, ku he etsii. Ku alussahan teki niin, et meni aina niinku avuksi ja sit se kielitaito ei tietenkään kehity. Et ny mä niinku odotan sinnikästä, et siel löytyy se toinen tapa ilmasta.

Kirjoittaminen tuottaa enemmän vaikeuksia oppilaille ja osalla kirjoittaminen onkin kielitaidon tasolla A2.1 eli peruskielitaidon alkuvaiheessa. Myös C-tason kirjoittajia kuitenkin löytyy. Opettaja huomauttaa myös, että kirjoittamisessa vaikeaa on sekä oikeinkirjoitus asiat että sisällön tuottaminen. Luetun ymmärtäminen riippuu opettajan mukaan tekstistä. Oppilaat ovat tottuneita lukemaan oppikirjatekstejä, joissa tosin niissäkin on hankaluuksia esimerkiksi vaikeiden aineiden kuten fysiikan ja historian tekstien kohdalla. Opettaja arvelee sen osaltaan johtuvan siitä, että ne alkavat vasta viidenneltä luokalta ja ovatkin oppilaille uusia aineita. Niiden tekstejä ei siis ole opittu lukemaan. Enemmän hankaluuksia tuottaa oppilaille kaunokirjallisten tekstien lukeminen, sillä niissä on opettajan mukaan paljon kuvailevaa sanastoa, johon oppilaiden sanavarasto ei riitä. Opettaja kertoo, ettei mekaaninen lukeminen ole ongelma kummallekaan hänen S2-ryhmistään.

Opettaja kertoo aloittavansa S2-tuntinsa viides- ja kuudesluokkalaisten kanssa yleensä aina lukemalla heille kirjaa noin kymmenen minuutin ajan, sillä oppilaat eivät hänen mukaansa, muutamaa viidennenluokan oppilasta lukuun ottamatta, lue vapaa-ajallaan. Lisäksi hän pitää tärkeänä, että hänen tunneillaan luetaan, kirjoitetaan ja harjoitellaan kielentietoisuutta. Opettaja kertoo välttävänsä tunneillaan varsinaista kieliopin opetusta, etenkin viidesluokkalaisille, mutta lisää käyvänsä läpi suulliseen ja kirjalliseen tuottamiseen suoraan liittyvät kielentietoisuuden asiat kuten geminaatat, pitkät vokaalit, diftongit, sanajärjestykset ja sanojen taivutukset.

-- et mun mielestä se ei et osaaks he lauseenjäsennykset tai tai tietääkö he jostain sanasta, mikä sen kielioppitermi on, niin se ei nelos/vitosilla oo kauheen merkittävää suhteos siihen, miten paljon heil on niinku vaikeuksia suomen kielessä oppimisen välineenä. Et mul on kauheen voimakas se näkemys, et mun tehtävä on niinku S2-opettajana on antaa heille valmiudet jatkokoulutukseen.

Opettaja kertookin opettavansa kielentietoisuutta, lukemista ja kirjoittamista jaksoissa. Esimerkiksi, kun kielentietoisuudesta opetellaan jotakin asiaa, sitä harjoitellaan ja sitten on pieni koe.

Kielentietoisuuden lisäksi opettaja pitää lukemisjaksoja, joiden aikana luetaan kirjaa ja lopuksi luetusta kirjasta tehdään jonkinlainen tehtävä, esimerkiksi esitys, sarjakuva tai kirja-arvostelu. Opettaja kertoo, etteivät lukutunnit ole hänelle helppoa omaa aikaa, vaan oppilata pitää ohjata myös lukemisessa:

-- se on hirveen mielenkiintoista se kirjan lukeminen, koska ku aattelis sillai et mä niinku hengailen ja istuskelen täällä ja teen omia hommiani mut se menee niinku siihen et he kyselee koko ajan sanoja. Ihan koko ajan sanoja ja sit mä niinku kierrän ja vastaan ja selitän ja suurin ongelma on taivutetut sanat eli ku sana on taivutettu he ei löydä siit perusmuotoo he ei ymmärrä mitä se tarkoittaa. --

Opettaja myös kertoo, että aikaisemmin, ”kaksykt vuotta sitten”, oli haasteellista saada selville, johtuiko oppilaan lukemisen hankaluus lukivaikeudesta vai kielen heikosta osaamisesta. Tuolloin diagnosoitiinkin paljon S2-oppilaita lukivaikeuksisiksi turhaan.

Viides- ja kuudesluokkalaisille opettajalla ei ole S2-oppikirjaa ollenkaan, sillä hän ei pidä valmiista S2-materiaaleista. Hän kertoo tekevänsä kaiken materiaalin itse. Lisäksi hän kertoo teettävänsä aina neljäs- ja viidesluokkalaisille itse tekemiään työkirjoja Risto Rappääjiin: ”-- Siin työkirjas on luetun ymmärtämis kysymyksii, sit siin on kielentietosuutta ja kaikkee mahollista sen Risto Rappääjän kautta. --” Opettaja toteaa myös muista koulussa käytettävistä oppikirjoista, että hänen mielestään aapiset ja matematiikan kirjat ovat yleensä hyviä Suomessa, mutta muiden oppikirjojen kohdalla, hän harkitsee kirjan käyttämistä aina tilanteen mukaan:

Eli totaniiniin ku mä valitsen materiaalii, sen pitää olla hyvä, siin pitää olla erinomanen kuvitus, se on niinku yks kaikkein tärkeimpi, et se on mulla erittäin merkittävä. Ja sitte jos siitä puuttuu jotain, ni voin itse sen niinku täydentää, et se materiaali ei oo koskaan ollu mulle semmonen niin niinku merkittävä tekijä. -- Se mitä se tietysti vaatii on sit rohkeutta, jos jättää pois sieltä, varsinkin niinku työkirjasta.

Opettaja kertoo myös aina tiedottavansa vanhemmille, jos jotain jätetään pois tai johonkin oppiaineeseen ei oteta kirjaa. Opettaja paljastaa, että S2-työkirja, joka jo useista eri kirjasarjoista löytyy erikseen, saattaa maksaa kaksi kertaa enemmän kuin tavallinen työkirja.

Lukemaan opettamisessa opettajalla oli käytössään Pikku Metsän aapinen, silloin kun hänen kolmasluokkansa oli ensimmäisellä luokalla. Pikku Metsän aapinen perustuu KÄTS-menetelmään. Opettaja kertoo kuitenkin käyttävänsä sekamenetelmää lukemaan opettamisessaan. Hänellä on luokassaan sanalappuja liimattuna esineisiin: ”-- eli mä käytän niinku kokosanamenetelmää eli mul on niinku ympäri luokkaa siis seinällä lukee [seinä] ja ovessa lukee [ovi] ja ikkunas lukee [ikkuna] ja nii ees päin.” Opettaja soveltaa myös lukemaan opettamisessaan LPP-menetelmää:

-- eli kokosanat on koko ajan mukana ja lauseet on koko ajan mukana, et mä

hirveesti elaboroin heijän kanssa, et luetaan joku sana [omena] ja sit mä sanon, et "Keksi lause, mis on omena." [Ansa syö omena.]. Ja sit totaniiniin sitte saatetaan jatkaakki siitä niinku sitä saduttamisen ideaa.

Kun opettaja ottaa uuden äänten, hän lähtee liikkeelle perinteisellä äännemenetelmällä. Äänne analysoidaan aina koko luokan kanssa, sillä opettaja on huomannut, että jos liian aikaisin eriyttää, tulee oppilaille helposti virheitä äänteiden kuulemisen kanssa. Äänten analysoimisessa tutkitaan aina suun asento ja kielen paikka: *"Kyl me tutkitaan se äänne aina ja se on varsinkin näitten pitkien vokaalien, geminaattojen kohdalla tärkeä, koska siinä se suun asento on erilainen. –"* Äänteistä myös kuunnellaan esiintyvätkö ne sanan alussa, keskellä vai lopussa. Opettaja on myös havainnut, että joskus lapset ovat niin voimaakkaasti vielä kosketus vaiheessa, että opettaja on huomannut oppilaiden kokeilevan suunsa asentoa käsillään sanelun aikana.

Opettaja kertoo myös, että he käyttävät tavuja lukemaan opettamisessa *"ehdottomasti"*. Hänelle onkin vuosien mittaan kirkastunut yhä entistä kirkkaammaksi, että etenkin S2-oppilaiden kanssa tavutus pitää pitää riittävän kauan mukana lukemaan opettelussa: *"-- jos siin on huolimaton, ni sit kyl tulee paljon kirjoitusvirheitä."* Tavuttaminen auttaakin S2-oppilasta opettajan mukaan hahmottamaan paremmin suomen kielen äänteellisiä ominaispiirteitä. Hän myös muistuttaa, että tavuttamista pitää opetella erikseen, sillä S2-oppilaat eivät luonnostaan tavuta oikein:

-- jos mä laitan kaks vuotiaan suomalaisen hyppimään [omena], ni hän hyppii [o-me-na], mut S2:nen ei välttämättä, S2:nen voi vaiks sanoo sen [om-en-a], et se ei tuu heillä koska heillä puheen rytmis ei oo tavutust ni se on ihan älyttömän tärkeä.

Toiminnalliset keinot sopivat opettajan mukaan hyvin äänne ja tavuharjoituksiin: *Me hypitään ihan hirveesti. Se sopii ekalle muutenki. Sitte taputetaan. Sit mul on se toinen se, et ku toinen käsi on nyrkis, ni sit [o-me-na] {opettaja pitää toista kättä nyrkissä ja toista auki. Aina taputtaessa nyrkistä nousee yksi sormi pystyyn}, et siit saa suoraan sen tavujen määrän.*

Opettaja kertoo myös, että liikuntaan on helppo integroida äänneharjoituksia. Oppilaat voivat mennä kyykkyyn, nostaa käsiä tai juosta liikuntasalin toiseen reunaan, riippuen siitä missä kohdassa sanaa äänne kuuluu tai kuuluko se pitkänä tai lyhyenä. Oppilaat voivat myös harjoitella kirjainmuotoja menemällä itse kirjaimen muotoisiin asentoihin. Tavuja voidaan harjoitella leikkelemällä sanalappuja tavujen kohdalta ja myös musiikkia voidaan käyttää, sillä musiikissa sanat tulevat usein tavurytmisissä esimerkiksi *"kel-lo löi jo vii-si"*.

Opettaja on pitänyt tiukkaa perjaatetta siitä, että: ”-- äänetunnilla, et oppilaat ei lue omasta aapisesta –”. Hän kertoo tämän johtuvan siitä, että jos jokainen lukee omasta aapisestaan, opettaja ei voi olla varma, että jokainen tietää, mistä luetaan, koska oppilaat eivät osaa lukea. Tämän takia hän kertookin käyttävänsä smart boardia ja luokka kokoontuukin sen ääreen lukemaan yhdessä.

Opettaja tiivistääkin lukemaan opettamisensa jakautuvan äänne- ja sana- tai lausetyöskentelyyn niin, että ensimmäisen luokan seitsemästä äidinkiellentunnista viikossa kaksi ensimmäistä tuntia menee äänteen ja kirjaimen harjoitteluun ja loput viisi sana- ja lausetason työskentelyyn: ”-- et viikon aikana mennään yks äänne ja yks kirjain ja ne on aina eri tunnilla ja ensin tulee äänne ja sitte tulee kirjain -- sit jää viis tuntii, ni sitte se viiden tunnin aikana tulee niitä koko sanoja ja tarinaa ja elaborointia ja muuta.”

Opettaja kertoo joskus myös kokeilleensa puhdasta ”*eglantilaistyyppistä kokosanamenetelmää ja lausemenetelmää*”, mutta on havainnut että suomalaisten lasten aloittaessa koulun vasta seitsemän vuotiaana, kehitysikä on parempi äännemenetelmälle. Puhtaasti analyttinen menetelmä voisikin hänen mukaansa toimia paremmin, jos koulu esimerkiksi aloitettaisiin viisi vuotiaana. Hän myös huomauttaa, että hänen kokemuksensa mukaan sekamenetelmä toimii hänen luokassaan parhaiten, sillä äännetyöskentely kehittyyä mekaanista lukemista ja auttaa oikeinkirjoituksessa, kun taas lauseet, koko sanat ja tarinat pitävät lukemisessa mielenkiintoa yllä.

Mekaanisen ja ymmärtävän lukemisen onkin opettajan mukaan kuljettava käsi kädessä:

Sehän on selvää, et jos ei osaa mekaanisesti lukee, ni silloin ei ymmärrä lukemaansa, koska siit lukemisest tulee niin hidasta, et se punanen lanka katoaa, että, että kyllähän se on pakko niin olla, et pitää osata mekaanisesti lukee, et mutta viime kädessähän ihminen lukee ymmärtääkseen –

Opettaja kertookin mekaanisen lukeminen muuttuvan ymmärtäväksi siinä kohtaa, kun aapisesta on harjoiteltu kirjaimet u ja i, heidän aapisessaan tämä tapahtuu kolmannella viikolla. Kirjaimista u ja i saa sanan ui:

”Tääl on nyt sana.” et ”Tääl lukee nyt jotakin.”, ku sitä on tahkottu sitä [u]:ta siinä -- no tietenki ne jotka lukee, ni tajuaa heti, et siin on [ui], mut ne jotka ei lue, ni siin saa tosi kauan niinku hakee sitä, et sielt tulee ”Ui!””, et he hoksaa sen ja se on niinku mun mielest aina semmonen merkki opettajalle, et muista, että luetun ymmärtäminen alkaa heti.

Kun aapisen äänneistä saadaan ensimmäinen sana muodostettua, voidaan myös sen ympärille alkaa rakentaa lauseita. Opettaja antaakin esimerkkejä siitä miten ui sanaa aletaan sitoa kontekstiin: ”Ja sit siit tehään heti lause [Kuka ui?], [Ansa ui.], [Missä

Ansa ui?], [Altaassa.] sanotaan yhdessä [Ansa ui altaassa.], mikä on vuoden aika? Kesä. [Ansa ui altaassa kesällä.]” Sana pitääkin opettajan mukaan heti sitoa lauseisiin tai muuten se jää helposti merkityksettömäksi tavuksi, mikä on opettajan mukaan pelkkää ”hokemista”.

Opettaja poikkeaa perinteisestä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta siinä mielessä, että perinteisesti Suomessa opetetaan lukemista ja kirjoittamista samanaikaisesti ja niiden prosessit kulkevat käsi kädessä. Opettaja kertoo kuitenkin vuosien varrella muokanneensa opetustyyliään niin, että ottaa lukemiseen liittyvät asiat, kuten mekaanisen lukemisen, luetun ymmärtämisen ja kirjainten motorisen suorituksen opettelun syyslukukaudella painotetusti. Varsinainen kirjoittamisen opetus, eli lause- ja tarinatasolla kirjoittaminen, aloitetaan vasta keväällä. Opettaja perustelee valintaansa sillä, että:

mä muutin sitä aikoinaan sen takia, et siin oli liian kova pala siinä syksyllä oppia lukemaan vieraalla kielellä ja kirjottamaan vieraalla kielellä, koska hehän käy oman äidinkielen tunneilla myös koko ajan, suurin osa, 80 prosenttisesti. Niin tota, siin tuli niinku aivoille semmonen rauha, et keskitytään yhteen asiaan ja sit tulee keväällä se kirjottaminen ja siit on ollu hirvittävä apu.

Luokassa ei myöskään tyydytä pelkkään työkirjatyöskentelyyn ensimmäisellä luokalla, vaan kevään kirjoitusjaksolla harjoitellaan kunnan tarinoiden kirjoittamista saduttamisen avulla.

Opettaja kertoo muokkaavansa opetustaan myös sanaston opetuksen osalta, sillä hän on havainnut, että usein valmiit kokosanalaput ovat lähes yksinomaan substantiivejä ja helppoa arkisanasto, jonka oppilaat oppisivat muutenkin. Hän kertookin aikovansa entistä enemmän panostaa erilaisen sanaston opetukseen, kuten kuvailevaan sanastoon, verbeihin ja synonyymeihin tulevaisuudessa. Hän kertoo myös pyrkivänsä panostamaan sanojen kohdalla kielen teoriaan eli siihen, mistä sanat tulevat:

-- avaa sitä kielen teoriaa sillä tavalla että [yhteenlasku], ku se tulee, et avaa että ”mehän tässä lasketaan yhteen”, et se ei oo mikään ihmeellinen sana [yhteenlasku], vaan se tulee siitä, että ”meillä on tässä kolme omenaa ja kaksi appelsiinia ja ny me laitetaan ne yhteen”.

S2-oppilaat saattavat kiinnittää enemmän huomiota sanojen merkityksiin, ja mitä konkreettisempaan asiaan sanalla viitataan, sitä helpompi on S2-oppilaan se ymmärtää. Opettajan mukaan välikieli ei ole osoittautunut suureksi ongelmaksi. Hän huomauttaa, että välikielissä on jopa se hyvä puoli, että lapsen kielitaju kehittyy, kun opettaja huomaa välikielisen ilmaisun ja pystyy puuttumaan siihen. Opettaja pohtii myös, että välikieli saattaisikin olla yksi asia, joka voisi selittää oppilaiden suuria taitoeroja:

Et joillaki ei tuu sitä välikielen tilaa, jollon he ei löydä niitä yleistyksiä. -- he on

usein myös heikkoi siin omassa äidinkieles. Eli se kielitaju ei jotenki oo päässy kehittymään, et pääsis sille tavallaan niinku sille semmoselle intuitiiviselle kielen teorian kehittämisen asteelle, mikä täytyy tulla, et oppii kieltä, äidinkieltä tai vierasta kieltä. Et se lähteeki sieltä se heikkous.

Myös oppilaan oman äidinkielen hallinnassa saattaisi siis piillä selitys oppilaan kykyihin oppia toista kieltä.

6.5 Muoto ja merkitys nähdään yhtä tärkeinä ja toisiaan tukevinä puolina lukemaan opettamisessa

Lukemaan opettamisessa korostuvat sen kaksi eri puolta, mekaaninen ja ymmärtävä lukeminen. Itse lukemisprosessin pitää sisältää molemmat, jotta voidaan sanoa, että ihminen osaa lukea. Kysyttäessä opettajilta kumpi on tärkeämpää S2-oppilaan kannalta ja missä vaiheessa lukemaan oppimisprosessia, vastaukset yhtenevät seuraavaan:

S2-klinikka: Mä sanon, et molemmat on tärkeit. Mut ehkä siin alkuvaihees, kun lähdetään niit äänteit opettelemaan ja yhdistelemään, ni tietysti siin kohtaa se painottuu siihen mekaaniseen lukutaitoon, ku ajattelee, et on tavui, jotka ei välttämät tarkota mitään -- mut kyl mun mielest se ymmärtävä on sit vähintään yhtä tärkeet sit ku niis alkaa olla joku merkitys niis luettavis sanois.

Monet opettajista toteavat myös sen, että lukeminen tapahtuu merkityksen ymmärtämiseksi ja siinä mielessä ymmärtävä lukutaito on tärkeämpi. Ymmärtävää lukutaistoa ei kuitenkaan voi olla ilman mekaanista lukutaitoa tai jos mekaaninen lukutaito on hyvin huono. Tällöin S2-ekk opettajan mukaan ”punainen lanka katoaa”. Näin ollen ymmärtävä ja mekaaninen lukeminen kulkevat käsi kädessä.

Yksi opettajista (valmo-p-ekk) lähtee liikkeelle lukemalla sanoja, jotka ovat oppilaille jo tuttuja ja joiden merkityksen he ymmärtävät. Lukeminen motivoi lapsia enemmän, jos he ymmärtävät lukemansa:

Valmo-p-ekk: Ja sitte ku on opittu vähän kirjaimia, ni sit luetaan myös aapisesta tavuja ja aapisen sanoja, jotka on niillä kirjaimilla, jotka osataan, Mut ku lapsi ei ymmärrä sitä sanaa, ni se ei oo kovin hauskaa.

Myös S2-ekk opettaja painottaa mekaanisen lukemisen ja ymmärtävän lukemisen kulkua käsikädessä: ”—lauseet, tarinat ne on pakko olla mukana, koska eihän kukaan opi lukemaan, jos se on koko ajan pelkkää äännetyöskentelyä, ku sehän on ihan älytöntä.”

Yksi opettajista (valmo-p-kk) kuvaa sitä, miten hän tukee muodon ja merkityksen synteisiä. Tunnilla oli täytetty jouluaiheista ristikkoja, jossa oli jouluisia kuvia.

Valmo-p-kk: niinku tossa edellisen tunnin tehtävässä oli vaiks niin, et he ei pystyny sanomaan vaikka [torttu], mut mä vähän niinku autoin ja sanoin ensimmäisen tavun, ni sitte he muisti, että he on kuullu sen.

He näkivät sanan merkityksen kuvan kautta ja muistivat sanan, kun opettaja antoi heille fonologisen vihjeen sanasta. Opettaja (valmo-p-kk) nostaa myös esille aapisten muotoa painottavan tendenssin:

Valmo-p-kk: Suomen kieliselle lapsel voi sanoo, et: "[kuk-] huomaatko, et se onkin taikakynällä se loppu kirjoitettu, et mikäs se voikaan olla" no se vois olla [kuk-ka], jollon vaiks sul lukee [kuk], ni sille tulee merkitys tai [nal], ni mikä se voi olla [nal-le]. Mut näil lapsil ei voi sanoa, ku vast jossain kohtaa, et nyt osa heist on siin vaihees, et jos siel on vaiks [ka], ni osa hoksaa, et [kala], et se tavu on osa jotain sanaa. -- Et tavallaan ne on näille merkityksettömiä nämä tavut --"

Hän huomauttaa vielä, etteivät merkityksettömät tavut juurikaan motivoi lukemaan opettelavaa lasta. Sanaston opetuksen merkitys nousee opettajien vastauksissa erityisen merkitykselliseksi juuri siitä näkökulmasta, että se tuo lukemiseen mukaan merkityksen. Lähes jokainen opettaja toteaaakin, ettei pelkkä mekaaninen lukeminen motivoi oppilasta, jos ei oppilas ymmärrä lainkaan lukemaansa. Useampi opettaja kertookin kiinnostavansa erityisesti huomiota sanaston opetukseen ja sanojen valintaan, jotta lukemaan opettaminen olisi mielekästä ja kantaisi merkitystä.

Mekaaninen lukeminen on kuitenkin hallittava, jotta ylipäätään pystyisi lukemaan ymmärtääkseen. Kun mekaanista lukemista aletaan harjoittelemaan, kaikki opettajat kertovat lähtevänsä liikkeelle äänteiden analysoimisella. Äänneestä voidaan esimerkiksi analysoida, onko se pitkä vai lyhyt, kuuluuko äänne sanan alussa, keskellä vai lopussa. Haastatteluissa useampi opettaja huomauttaa, kuinka tärkeää on, että analysoinnissa on mukana koko ryhmä: S2-ekk-opettaja toteaa, että: *"-mä eriytän lukijat. Mut en siinä äänneanalyysin, enkä äänteiden kuuntelun aikana, koska jos mä eriytän liian aikasin, ni sithän tulee kirjoitusvirheitä."*

Kaikkiaan kolme opettajista (valmo-i-t, valmo-p-ekk, valmo-p-kk) kertoo käyttävänsä eka-peliä äänteiden harjoittamisessa:

Valmo-i-t: Että siin tulee just se, et ku menee vokaalit sekasin, ni ku sä pelaat sitä viikon aamulla kymmenen minuuttii, ni sit sul taas on ehkä vähän paremmin ne vokaalit mielessä.

Sekä äänteiden lausumisella että kuulemisella on suuri merkitys siihen, miten oppilaat oppivat kirjoittamaan suomen kieltä:

Valmo-p-ekk: Et se täs on hirveen tärkeet lukemisessa sitten, että ja sanan oppimisessakin, et vaikka [le-lu] ja lapset sanoo sen ja mä kuulen, mitä he sanovat "Mitä itse kuulit?" ja sen jälkeen he voi löytää ne kirjaimet siihen.

Kun puhutaan toisen kielen opiskelijasta, on myös kiinnitettävä huomiota siihen, että sanojen merkitykset sisäistetään, eikä opetus jäisi vain muodon tasolle, kuten helposti

tapahtuu, kun oppilas tuskailee suomen kielen ominaispiirteiden ja rakenteiden kanssa. S2-klinikka-opettaja toteaaakin, että: ”-- ku on kyse S2-oppilaasta, ni vaiks se ei sanois, ettei se ymmärrä, ni mä teen sen varmistuksen siit huolimatta.

Kaksi opettajaa (valmo-i-t, S2-kk) huomauttavat kuitenkin, ettei kaikkien merkitysten tarkka täsmentyminen samantien ole tärkeää, vaan sanojen merkitystä voi täsmentää myöhemminkin. Opettajan on silti jollakin tasolla aina varmistettava, että oppilas ymmärtää opeteltujen sanojen sisällön, muuten oppimisesta tulee mieletöntä. Esineitä ja asioita on helppo yhdistää merkitykseen esimerkiksi kuvan avulla, mutta esimerkiksi tunnesanat ja käsitteelliset sanat ovat erään opettajan (S2-kk) mielestä haasteellisempia opettaa:

S2-kk: Mä ajattelisin, et tää on kans sellanen vähän niinku kypsymisen tulosta. Et toki sellanen niinku psyykinen osa, sillon ku se on aika konkreettista ja käytännönläheistä, ni sillon se aukee helpommin. Mut sit mitä käsitteellisempiin sanoihin mennään, ni se varmaan vaatii sit jo aika hyvää kielitaitoo. Ja usein osa tunnesanoistakin on semmosia.

Kaksi opettajista (S2-kk, valmo-i-t) kertoo käyttävänsä englantia apukielenään opetuksessa ja yksi opettaja kertoo valmo-opettajille (valmo-p-kk) olevan tyypillistä puhua selkokieltä luokkaa ohjatessaan. Opettajat kertovat myös käyttävänsä kuvailua, tarinoita, esimerkkejä, esittämistä ja pantomiimia saadakseen viestin perille. Yksi opettaja kertoo, että tehokas tapa saada oppilas ymmärtämään, on käyttää apuna muita oppilaita:

S2-kk: Et se {toinen oppilas} löytää juuri ne sanat, mitä tarvitaan ja ne on sen lapsen ymmärryksen tasolla. Koska aikuisena --tulee käytettyä liikaa sanoja ja kuitenkin ehkä liian vaikeita sanoja –

Eräs opettaja (valmo-p-kk) myös huomauttaa, ettei kaikkia sanoja voi millään oppia kerralla, vaan oppiminen vaatii kertausta: ”Ja niit käydään läpi yhä uudestaan ja uudestaan, et moni sana tuulee ensiks passiiviseen sanavarastoon--”

Opettajat kertovat myös käyttävänsä tilanteesta riippuen saman kielisiä oppilaita toistensa oppimisen tukena:

Valmo-i-t: -- kuten ehkä huomasit, ni kyl tääl koko ajan kauhee kälätys käy muullakin kuin suomen kielellä, ni kyl mä annan heijän niinku selittää, et mä aattelen, et se edistää sellasta sanojen ymmärtämistä, asioiden ymmärtämistä.

6.6 Opettajien koulutus ja tuki S2-alan ammattilaisille

Lukemaan opetuksen opetus on ollut opettajankoulutuksen historiassa vaihtelevaa.

Lukemaan opettamisen asioita on opettajankoulutuslaitoksella käyty läpi mitä ilmeisimmin hyvin vaihtelevasti riippuen vuodesta. Osa haastateltavista kertoo, ettei

saanut luokanopettajankoulutuksesta mitään opetusta lukemaan opettamiseen liittyen, osa kertoo saneensa vähän ja osa taas kertoo, että opetus oli loistavaa. Useampi opettaja kertoo, että alkukasvatuksen ja erityisopettajan opinnoissa opiskeltiin lukemaan opettamisen asioita paremmin. Muutama opettajista myös toteaa, ettei S2-oppilaiden opettaminen ollut heidän aikanaan niin ajankohtaista, että sitä olisi noteerattu.

Kaikki opettajat ovat kuitenkin sitä mieltä, että sekä S2-opetukseen että lukemaan opettamiseen liittyen on tarjolla täydennyskoulutusta. Kaksi valmo-opettajista (valmo-i-h, valmo-p-kk) toteaa, että koulutusta näihin teemoihin olisi varmaankin tarjolla, mutta he eivät ole kaivanneet tukea juuri niihin. Enemminkin opettajat kaipaisivat koulutusta terapeutteihin tapoihin opettaa sekä traumatisoituneiden lasten psyykkisten häiriöiden kohtaamiseen ja toiminnan ohjaukseen.

Valmo-p-kk: Kyl paljon on koulutusta ja mä todella tarkkaan mietin ne, koska tota noiniin nykyään aika vähän pääsee koulutukseen, ni sit mieltii, et just sitä mitä tarvii.

Opettaja (valmo-p-kk) myös muistuttaa, ettei valmo-opettaja voi koskaan kysyä edellisestä koulusta oppilaan taustoista.

Suurin osa opettajista yksinkertaisesti toteaaakin, että kävisi mielellään koulutuksissa, jos kunnilla olisi varaa maksaa koulutuksista ja jos kouluilla olisi varaa palkata sijainen opettajan ollessa koulutuksessa. Ongelmana on siis se, etteivät opettajat edes tiedä, millaista koulutusta olisi tarjolla, sillä kun niihin ei kunnilla ole varaa, eivät opettajat välttämättä aktiivisesti seuraa, mitä olisi tarjollakaan. S2-ekk-opettaja on kuitenkin havainnut, että S2-aiheinen koulutus oli jo pitkään mennyt syvemmälle kohti kielen opettamista, mutta nyt kun uusi muuttoaalto maahanmuuttajia tuli suomeen, on opettajilla ollut taas tarve saada tietoa käytännön perusasioista opetukseen liittyen.

Tukea S2-alan opettajille on tarjolla hyvin.

Valmo-opettajat kertovat, että valmo-opettajilla oleva valmo-verkosto toimii heidän kaupungissaan hyvin. Valmo-p-ekk-opettaja kertookin, että valmo-ryhmä on hyvä tuki etenkin aloitteleville valmo-opettajille:

Valmo-p-ekk: Kyl nyt varsinki, ku on uusia opettaja tullu, ni on järjestetty tän valmo-porukan sisällä, et konkarit ohjaa sit ja auttaa koska täs on niin monipuolinen tää homma, et täytyy tietää ja tuntea kaikenlaista ja ne hommat saattaa kaatua päälle, et jos ei tiedä, eikä voikaan tietää –

Yksi valmo-opettajista (valmo-i-h) on kuitenkin sitä mieltä, että kokouksissa liikaa aikaa käytetään käytännön asioiden hoitoon, eikä opetuksesta juuri keskustella. Toisaalta opettaja kertoo, ettei myöskään kaipaa tukea opettamiseen liittyviin asioihin:

Valmo-i-h: Ja sit se mihin sitä tukee tarttee eli nää ongelmat ei liity välttämättä millään taval tähän opettamiseen, vaan näilhän on muita ongelmia, niin semmoseen on vaikee löytää... Et näil on niit psyykkisii ongelmii, et tota...

Opettaja (valmo-i-h) huomauttaakin, ettei oppilaiden henkilökohtaisiin ongelmiin voi tietenkään tuoda esille kokouksissa, sillä opettajaa koskee vaitiolovelvollisuus: *Kylhän ne ongelmat usein sit koulussa ratkotaan. Et hyvin harvoin on semmosii ongelmii, et voi toinen opettaja auttaa. Et tietty se on rankkaa—*

Opettaja saattaa siis jäädä hyvinkin rankkojenkin asioiden kanssa aivan yksin. Valmo-i-h-opettaja kuitenkin kertoo tekevänsä paljon yhteistyötä toisessa koulussa opettavan valmo-opettajan kanssa. Lisäksi hän kertoo, että rehtorin puoleen voi kääntyä, jos apua tarvitsee. Hänen työpareinaan toimivat myös koulunkäynninohjaaja ja koulukoira. Opettaja on sitä mieltä, että apua kyllä saa, jos sitä tarvitsee. Opettaja (valmo-i-h) ei kuitenkaan tunne kuuluvansa koulun muuhun työyhteisöön, sillä yhteistyötä koulun muiden luokkien kanssa tehdään vähän. Lisäksi oppilaat eivät halua mennä lasten sekaan välitunneiksi, eikä opettaja katso voivansa pakottaa ”aikuisia ihmisiä” välitunnille. Tämän vuoksi myös opettaja kertoo viettävänsä yleensä koko päivän oppilaidensa kanssa ilman taukoja.

Muut valmo-opettajat kertovat, että saavat tukea muun muassa oman koulunsa opettajilta, kollegoilta, yhdysopettajilta ja oman kielen opettajilta. Usein valmo-opettajan kanssa työskentelee myös koulunkäynninohjaaja.

Koska yhden valmo-opettajan koulussa suurin osa oppilaista on S2-oppilaita, kertoo hän saavansa paljon tukea koulun muulta henkilökunnalta:

Valmo-p-ekk: --tietysti tää mejän koko koulu on aikamoinen tuki, koska meil on S2-väkeä vaikka kuinka paljon, et lapsia on paljon ja sit on tää henkilökunta on monelta tasolta, et tääl on tietämystä paljon.

Myös kaikki S2-opettajat ovat sitä mieltä, että tukea on paljon tarjolla, jos sitä tarvitsee. Eräs opettaja (S2-ekk) painottaakin sitä, että tuen saanti on omasta aktiivisuudesta kiinni. S2-opettajilla on oman valtakunnallisen järjestön lisäksi oma järjestö kaupungissa. Opetushallitus järjestää myös vuosittain kaksipäiväiset S2-opettajien koulutuspäivät. Lisäksi opettajat saavat nettitukea ja sähköpostilistoilta saa vinkkejä tulevista koulutuksista ja muusta tapahtumasta. Opettaja (S2-ekk) kertoo, että

oppimateriaalia, ilmaistakin, on tarjolla paljon ja sitä kerätään jatkuvasti kaikkien yhteiseen käyttöön.

7 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin S2-oppilaita opettavien opettajien näkemyksiä lukemaan opettamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluina ja tulokset yhdistettiin neljäksi teemaksi, joita ovat: oman kielen ja kulttuurin vaikutus oppimiseen, lukemaan opettamisen käytännöt, muoto ja merkitys lukemaan opettamisessa sekä opettajien koulutus ja tuki. Esitin teemoista koontia ja esittelin opettajien vastauksista löytyviä yhtenevyyksiä ja eroavaisuuksia. Samoja teemoja tarkasteltiin myös opettajakohtaisesti: esittelin havaintojani opettajien opetuksesta ja kerroin tarkemmin opettajien omista lukemaan opettamisen menetelmistä.

Opettajien vastauksissa näkyy se, ettei lukemaan opettaminen ole mikään tarkkarajainen, selkeä ilmiö, vaan siihen vaikuttaa monia asioita. Lukeminen ei siis tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttavat monet taustatekijät. Lukemista voidaan myös tarkastella mekaanisen ja ymmärtävän lukemisen näkökulmasta. Mekaaninen lukeminen painottuu kuitenkin alussa sillä haastateltavat opettajat panostavat äännetyöskentelyyn lukemaan opettamisen alkuvaiheissa. Myös sanaston opetuksen merkitys koettiin olennaiseksi S2-oppilaiden lukemaan opettamisen kannalta. Lukemaan opettamisen menetelmä valitaan usein aapisen tai koulutuksesta tulleen mallin perusteella. Sekä lukemaan opettamiseen että S2-opetukseen on opettajien kokemuksen mukaan kuitenkin tarjolla täydennyskoulutusta ja S2-alan tukiverkko on tiivis ja toimiva. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen tarkemmin näitä tutkimustuloksia ja vertaan niitä aiempiin tutkimuksiin. Lopuksi pohdin kriittisesti omaa tutkielmaani sekä pohdin, minkälaisia jatkotutkimuskysymyksiä omasta aineistostani mielestäni nousee.

7.1 Lukemaan opettamisesta toisella kielellä

Bernhard (1998, 2) kritisoi sitä, että S2-teoria lukemisesta ja kirjoittamisesta on nähty aikaisemmassa lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja kuuntelemisen tutkimuksessa marginaaliseksi ja johdannaiseksi ensimmäisen kielen tutkimuksesta. Hänen mukaansa tutkijoiden yleinen oletamus toisella kielellä lukemisesta on, että: ”Isn’t reading in a second language merely a slower, bastardied version of doing the same task in the native language?” Bernhard (1998, 2) kritisoi sitä, että yleensä S2-tutkimus lukemisesta lähtee siitä oletuksesta, että ei-natiiveista lukutaidottomista olisi tarkoitus tehdä natiiveja eksperttejä. Kuitenkin ei-naatiivista voi tulla ekspertti tulematta

natiiviksi ensin. Oma lähtökohtani tähän tutkimukseen, kuten Bernhardillakin, on että toisella kielellä lukeminen on ilmiö itsessään, ei vain virheellisempi versio jostakin muusta.

Kuitenkin, kysyttäessä S2-alan opettajilta esimerkiksi, onko toisen kieleen lukemaan opettamiseen olemassa jotakin tiettyä traditioa, opettajat epäilevät, ettei ole tai he eivät ainakaan tiedä sellaisesta traditiosta. Jämsä (2000, 255) onkin sanonut, että opettaja tai didaktikko voi korostaa tietynlaista opetuskäytäntöä vain sen takia, että hän on itse tottunut siihen. Haastattelujen perusteella tulee ilmi, että ainakin osa opettajista opettaa lukemista tietyllä menetelmällä osaksi siitä syystä, että se on opittu harjoittelussa tai se on opetettu opettajan koulutuksessa tai aapiset painottuvat tätä menetelmään. Kaikilta haastateltaviltani löytyy kuitenkin ainakin jonkinlainen perustelu siihen, miksi opettaa lukemista juuri tietyllä tavalla. Tästä voitaisiin päätellä, että opettajat ovat pohtineet omia tapojaan opettaa ja valinneet näkemyksensä ja kokemuksensa mukaan parhaan tavan. Opettajan koulutuksessa on haastattelujen perusteella opetettu lukemaan opettamisen asioita vaihtelevasti. Osa ei ole saanut lukemaan opettamiseen liittyen perus luokanopettajankoulutuksesta mitään opetusta, osa kertoo saaneensa vähän ja osa kertoo koulutuksen olleen erinomaista.

Mietin, miksi lukemaan opettamisen tärkeydestä ollaan oltu eri mielisiä opettajankoulutuksessa. Onko niin, ettei kukaan ole vain sattunut ottamaan sen opetuksesta vastuuta vai eikö sitä ole nähty tarpeellisena? Lukemaan opettaminen on kuitenkin yksi tärkeimpiä opittavia taitoja peruskoulussa, sillä se toimii välineenä lähes kaikessa muussa kouluoppimisessa. Sen opettaminen ei myöskään ole itsestään selvää tai täysin yksinkertaista.

Pohdin myös havaintoani synteettisen menetelmän yksipuolisuudesta suomalaisessa lukemaan opettamisen traditiossa. Toisaalta sen on todettu sopivan hyvin yhteen suomen kielen ortografian kanssa (Lerkanen, 2008, 13). Toisaalta opettajat, kuten Lerkanenkin (2008, 60), toteavat, että merkityksettömien tavujen jankkaaminen on epämotivoivaa oppilaan kannalta. Jos opettajankoulutuksessa, harjoittelussa ja aapisissa selkeästi ohjataan synteettisen menetelmän käyttöön, onko tuoreella opettajalla uskallusta lähteä kokeilemaan jotakin muuta menetelmää. Jämsän (2000, 255) mukaan onkin hyvä, että opiskelijat omaksuvat lähtökohdakseen jotakin sellaista, mikä on osoittautunut toimivaksi käytännössä. Kuitenkin ”jos kisälli on liian kuuliainen mestarilleen, syntyy harha: hyvä opettaja ei voi olla kenenkään klooni, vaan hänen täytyy olla ennen kaikkea oma itsensä” (Jämsä 2000, 255). Tämän vuoksi jokainen uusi opettaja joutuu aina uudelleen miettimään ja kokeilemaan itselleen sopivat

opetuskäytännöt ja menetelmät. Epäilenkin, ettei S2-lukemaan opettamisen menetelmiin ole tämän takia löydettävissä tutkimustietoa, sillä ei ole mitään yhtä oikeaa tapaa opettaa. Myös tästä syystä saattaa olla, ettei lukemaan opettamiseen toisella kielellä ole olemassa traditioita tai sitä varten kehitettyjä menetelmiä.

Kuten jo johdannossa mainittiin (Lehtinen 2002, 13; Sinkkonen ym. 2009, 35; Lerkkanen 2008, 162), ei S2-alan tutkimusta ylipäänsä, saati sitten tutkimusta lukemaan oppimisesta toisella kielellä, ole juurikaan tehty Suomessa. Myös tämä saattaa vaikuttaa siihen, ettei S2-opetuksen käytäntöihin ole ehtinyt kehittyä toimivia menetelmiä, ainakaan kaikkien opetuksen osa-alueiden kohdalta, tai niiden toimivuutta ei ole vielä ehditty arvioimaan.

Opettajat kertovat opettavansa S2-oppilaille lukemista samalla tavalla kuin suomalaisillekin oppilaille. Kaikki lähtevätkin liikkeelle äänne ja tavu työskentelystä. Etenkin kaikki ne opettajat, joilla oli luku- ja suomen kielen taidottomia oppilaita, eli valmo-opettajat, kertoivat lähtevänsä liikkeelle nimenomaan synteettisellä menetelmällä. Kuitenkin erona suomalaisten oppilaiden lukemaan opettamiseen on se, että kaikki opettajat kiinnittävät erityisesti huomiota, siihen, että äänneiden toistavaan harjoittamiseen saataisiin mahdollisimman aikaisin mukaan merkityksellisiä sanoja. Opettajat pyrkivätkin liittämään tavun tai äänteen heti sanaan, joka äänneistä muodostuu, jotta lukeminen ei olisi pelkästään merkityksettömien tavujen toistelemista. Tavutus koettiin tärkeäksi etenkin oikein kirjoituksen oppimisen kannalta. Tavutuksesta huomautettiin myös, ettei se ole itsestään selvää S2-oppilaille, vaan vaatii tietoisia harjoittelua.

Tornéuksen (1991, 19) mukaan lukemaan oppiminen edellyttää, että oppilas ymmärtää, että puhutun sanan ja kirjoitetun sanan välillä on yhteys. Koska suomenkielisen lapsen on ensin oivallettava puheen ja kirjoitetun kielen yhteys, hänellä on yksi ylimääräinen prosessi verrattuna toisen kieliseen oppilaaseen, jolle puhuttu ja kirjoitettu kieli esitellään yhdessä samanaikaisesti. Myös sen takia dekodauksen oppiminen saattaa S2-oppilailta onnistua usein niin nopeasti. Toisaalta S2-oppilaalle tulee yksi ylimääräinen prosessi, kun hän joutuu opettelemaan puhutun sanan, kirjoitetun sanan ja sanan merkityksen yhteyden. Sanan merkitys on suomenkielisille lapsille yleensä automaattisesti selvä.

Koska Brownin ym. (1997, 349–351) mukaan musiikki liittyy positiivisella tavalla sekä muistiin, että rytmin ”puhumiseen”, opettaja voikin käyttää musiikkia apunaan lukemaan opettamisessa. Opettaja voi opettaa oppilaille laulun, jonka oppilaat muistavat

ulkoa paremmin kuin ilman melodiaa ja ryymiä tulevan puheen. Tämän jälkeen opettaja voi pistää oppilaat ”lukemaan” opettelemansa laulun sanoja. Vaikka oppilaat eivät varsinaisesti vielä osaisi lukea, saavat he onnistumisen kokemuksia ja pystyvät konkreettisesti havaitsemaan, millainen yhteys äännetyllä äänneellä ja luetulla kirjaimella on. Musiikin avulla voidaan myös opettaa S2-oppilaille tavurytmiä, sillä musiikissa yhtä nuottia vastaa yleensä yksi tavu, ”tui-ki, tui-ki täh-tö-nen”.

Sanaston opetus nähtiin erittäin tärkeänä sekä suomen kielen opiskelussa että lukemaan opettamisessa. Lukemaan opettamisen kohdalla sanaston merkitys nousee esiin luettavien sanojen valinnan tärkeytenä. Opettajat kertovatkin valitsevansa lukemaan opettelemiseen lähtökostaisesti sellaisia sanoja, jotka ovat oppilaille tuttuja.

Muun muassa Nation ym. (1988, 101) toteavat, että sanavaraston heikkous, johtaa hitaaseen dekodaukseen, vaikka oppilas osaisi lukea omalla kielellään. Dekoodauksen oppiminen ei kuitenkin haastattelemieni opettajien mukaan tuota sen enempää ongelmia S2-oppilaille kuin suomalaisillekaan oppilaille. Dekoodaus siis onnistuu nopeasti, mutta opettajat kertovat, että sujuva, ymmärtävä lukutaito opitaan hitaasti S2-oppilaiden tapauksessa. Tornéus (1991, 23) toteaaakin, että kun oppilas osaa dekodata, hän alkaa arvailemaan sanoja dekodauksen perusteella. Jos arvailusta katsotaan olevan haittaa, tämä haitta ei koske S2-oppilasta, koska hänen voi olla vaikea yrittää arvata sanaa suppean sanavarastonsa turvin. Jääkö lapselta siis yksi vaihe tällöin välistä matkalla sujuvaan lukutaitoon vai pysytäänkö dekodauksen tasolla niin kauan kuin sanavarasto ei riitä sanan arvaamiseen? Jos suomalaisen oppilaan katsotaan käyttävän arvailua hyödykseen, S2-oppilaalta puuttuu tämä mahdollisuus ainakin niin kauan kuin sanavarasto on suppea.

Yksi opettajista toteaa, että sanaston opettelussa sanat siirtyvät usein ensin passiiviseen sanavarastoon. Nation ym. (1988, 108) mukaan lukemisella on sanavarastoa kasvattava merkitys, sillä mitä useammin lapsi törmää sanaan, sitä vahvemmin se vakiintuu osaksi hänen sanavarastoaan. On kuitenkin todennäköistä, ettei sana siirrykään aktiiviseen sanavarastoon, niin kauan kun sen merkitys on oppilalle epäselvä. Tästä syystä olisi tärkeää, että sanoista opittaisiin sekä niiden fyysinen muoto, että merkitys. Havainnoimani oppilas, joka esittelee minulla sanastovihkoon, lukee vihosta sanat, joita hän ei muista kuvan perusteella. Sana, jonka hän joutuu mekaanisesti lukemaan ei ole siis vielä vakiintunut aktiivisen sanavaraston osaksi. Toinen opettaja (S2-ekk) korostaa kaunokirjallisuuden lukemista sanavaraston, etenkin kuvailevan sanaston, kartuttamisessa ja on huolissaan siitä, etteivät oppilaat lue vapaa-aikanaan. Nation ym (1988, 97) toteavatkin myös, että sanan abstraktius vaikuttaa sanojen

ymmärrettävyyteen. Lukeminen edistää sanaston kasvua myös siinä mielessä, että lukiessaan oppija näkee tuttuja ja puolituttuja sanoja uusissa esiintymisympäristössä, mikä kartuttaa sanojen merkityspohjia ja sovellettavuutta. Nationin ym. (1988, 97) mainitsema sanan assosioitavuus myös kasvaa, kun oppija näkee sanaa erilaisissa yhteyksissä.

Nation ym. (1988, 99) kertovat lukijan myös helposti hyppäävän yli hänelle tuntemattomat sanat, jos niillä ei ole oppilaan mielestä suurta merkitystä kokonaisuuden kannalta. Jos oppilaalla ei kuitenkaan ole aiempaa koulukokemusta, osaako hän päätellä, mikä on olennaista tekstin kannalta. Valmo-oppilaalle, joka tulee erilaisesta kulttuurista voi myös olla vaikeaa hahmottaa, mikä asia tekstin sisällöstä on olennaista ja millainen diskurssi tekstillä on. Esimerkiksi valmo-oppilas voi lukea Seiska-lehdestä tekstin ja ottaa sen tosissaan, sillä ei tiedä minkälainen lehti Seiska on.

Oppilaalla ei välttämättä ole kokemusta siitä, millä tavoin suomalaiset oppikirjat rakentuvat. Mainitsin johdannossa esimerkiksi historian oppikirjan tekstien erilaisuudesta verrattuna esimerkiksi fysiikan kirjan teksteihin. Oppilaalla pitää siis olla käsitys myös siitä, millaisia minkäkin aineen tekstit ovat, jotta voisivat ymmärtää lukemaansa. Haastateltavat ottavatkin esiin, että reaaliaineissa, etenkin fysiikassa ja historiassa, jotka alkavat vasta viidenneltä luokalta, on paljon vaikeita käsitteitä, jotka tuottavat hankaluuksia S2-oppilaille.

Oppilaiden muistin kapasiteetti on rajallinen ja osa sanoista meneekin erään opettajan mukaan (valmo-p-ekk) aluksi passiiviseen sanavarastoon. Toinen opettaja (S2-kk) kuitenkin toteaa, ettei se haittaa, jos kaikkia sanoja ei heti sisäistetä, sanasto kasvaa ajan kuluessa itsetään ja käsitteet täsmentyvät, kun kielitaito lisääntyy.

Opettajat kertovat käyttävänsä paljon kuvia opetuksessaan. Tämä on toinen sellainen asia, joka korostuu etenkin S2-oppilaita opettaessa. Jos suomenkielinen ensimmäisen luokan oppilas opettelee tavua [kel], hänelle ei välttämättä tarvitse tuoda sanan merkitystä mitenkään erikseen esille, tai sitten hänen kanssaan voidaan käyttää erään opettajan (valmo-p-kk) mainitsemaa taikakynää ja miettiä, mikä loppu sanalle on taikakynällä kirjoitettu. Jos S2-oppilas ei ole kuullut koskaan sanaa [kello], taikakynästä ei ole hänelle apua. Tällöin merkitys voidaan tuoda sanaan kuvan avulla. Myös mekaanista lukutaitoa tarvitaan ja fonologisen tietoisuuden kehittämiseen opettajat kertovatkin uhraavansa aikaa, mutta opettajat pyrkivät kuitenkin yhdistämään äänteellisen vihjeen aina kirjoitettuun sanaan sekä sanan merkitykseen.

Kysyttäessä haastateltavilta kompakysymystä, kumpi mekaaninen vai ymmärtävä lukutaito on tärkeämpi S2-oppilaan näkökulmasta, vastauksissa havainnolistuu mekaanisen ja ymmärtävän lukemisen välillä esiintyvä paradoksaalisuus: mekaaninen on hallittava, jotta voi lukea ymmärtääkseen. Tässä mielessä mekaaninen on tärkeämpi, mutta toisaalta ”ihminen lukee ymmärtääkseen”, erään opettajan (S2-ekk) sanoin.

Mekaanisen lukemisen painottuminen aapisissa (Jämsä, 2000, 260), tulee myös ilmi opettajien vastauksissa. Jämsää mukaillen opettajat myös toteavat, ettei merkityksettömien tavujen lukeminen motivoi lasta. Osa opettajista nostavat myös sellaisen ongelman esille aapisista, että ne on suunnattu pienille lapsille ja voivat loukata lapsellisuudellaan vanhempaa lukemaan opettelevaa lasta tai nuorta. Opettajien mukaan nykypäivänä on kuitenkin hyvin saatavilla erilaisia ja eri-ikäisille tarkoitettuja oppimateriaaleja. Vastauksista näkyy kuitenkin sellainen huomio, että aapisten luetun ymmärtämistehtävät ovat auttamattomasti liian vaikeita S2-oppilaille.

Kuten Lerkkanenkin (2008, 160) toteaa, myös omista havainnoistani voin päätellä, että vaikka oppimateriaaleja on tarjolla ja ne antavat opettajille hyviä opetusvinkkejä, on opettajan ratkaistava itse, mitä oppimateriaaleja ja menetelmiä käyttää missäkin tilanteessa. Näyttääkin siltä, että S2-alan opettajilla on tendenssi haalia S2-opetusmateriaalia monista eri paikoista ja opettaa erilaisia asioita erilaisia materiaaleja käyttäen. Kieliopin opetuksessa voidaan esimerkiksi käyttää Kieli Karhu -kirjasarjaa, luetun ymmärtämistehtävissä KiKeä, puheharjoituksissa pelata aliasta, fonologisiin harjoituksiin integroida liikuntaa, mekaaniseen lukemiseen käyttää read-masteria ja sanaston harjoitteluun konkreettisia astioita. S2-oppikirjat tyypillisesti painottuvat havaintojeni mukaan suomen kielen kielioppiasioihin. Opettajat eivät kuitenkaan missään tapauksessa painota kieliopin opettamista haastattelujen perusteella omassa suomen kielen opetuksessaan. Päinvastoin tuntuu siltä, että kielioppia opetetaan vain juuri niin paljon kuin on ihan pakko, sillä suurin osa mainitsee vain ohimennen kieliopin opettamisen ja se tulee yleensä esiin niissä tilanteissa, kun se palvelee esimerkiksi kirjoittamista tai puhumista.

Tornéuksen (1991, 39–40) mukaan 2–3 vuotiaat arvioivat kieliopin hyväksyttävyyttä lauseessa sen mukaan, onko lause ymmärrettävä. Kielen kehitys kulkee S2-oppilaille, joissakin asioissa samalla tavalla kuin suomen kielisen lapsen. Kun esimerkiksi valmo-oppilas alkaa opiskelemaan suomen kieltä, tärkeintä on, että viesti menee perille, ei että muoto on oikein. Eräs haastateltavista (valmo-p-ekk) kertookin, että kommunikointi lähtee yksittäisistä taivuttamattomista sanoista, esimerkiksi ”vessa”, kehittyä tynkä

lauseeksi, ”minä vessa” ja kehittyy siitä rakenteeltaan vääränlaiseksi, mutta sanoiltaan oikeaksi, ”minä mennä vessa”, ja lopulta täsmälleen oikeaksi, ”minä menen vessaan”.

Tornéuksen (1991, 39) mukaan suomalainen lapsi puhuu kieliopillisesti automaattisesti ”oikein” aloittaessaan koulun. S2-oppilaalle suomen kielen kielioppi ei kuitenkaan tule automaattisesti. Haastattelussa S2-opettajat kertovat kieliopin olevan oppilaille usein jopa helpompaa kuin suomalaisille oppilaille. Tämä saattaa johtua, siitä, että S2-oppilaat ovat syntaktisesti tietoisempia, koska jotuvat opettelemaan kieliopin, eikä se tule luonnostaa kuten suomalaisella. Suomalaiset lapset ovat myös altistuneet todennäköisesti enemmän puhekielelle kuin kirjakielelle ja sen vuoksi heidän voi olla vaikeampi hahmottaa, että jokin muoto, joka käy hyvin puheessa ei välttämättä käykään kirjoitetussa tekstissä. S2-oppilaan, etenkin kouluikäisenä Suomeen tulleen, tilanne on eri, sillä nämä oppilaat todennäköisesti altistuvat suhteessa suuremmalle määrälle kirjakieltä koulun myötä kuin suomen kieliset oppilaat.

S2-opettaja (S2-kk) sanoo haastattelussa, kuten Lado jo vuonna 1957, että opettajan pitäisi kiinnittää eniten huomiota niiden piirteiden opiskeluun, jotka eniten poikkeavat oppilaan omassa kielessä ja suomen kielessä. Oman kielen haitallinen vaikutus, eli interferenssi, ei kuitenkaan oli opettajien mielestä suuri tai vakava ongelma heidän S2-oppilailiaan. Etenkin valmistavien luokkien opettajat kokivat, että interferenssin vaikutus ja välikieli näkyvät vasta, kun oppilaalla on jo jonkin verran kielitaitoa. Ne eivät siis vielä näy heidän oppilaidensa suomen kielessä. Oppilaat eivät ole päässeet vielä sellaiselle kielen tasolle, että pystyisivät tekemään yleistyksiä siitä, miten kieli toimii. Kielitaidossa painottuu oppilaiden kommunikoinnin tarve: muodolla ei ole niin väliä, jos asia tulee selväksi. Myöskään välikieltä ei koeta ongelmaksi. Yksi opettajista on jopa sitä mieltä, että välikielestä on hyötyä. Opettaja pohtii välikielen ja heikon oman äidinkielen osaamisen yhteyttä hitaaseen suomen kielen oppimiseen. Jos oppilas ei osaa tarpeeksi omaa äidinkieltä, hän ei sen perusteella pysty tekemään hypoteesejä myöskään suomen kielen rakenteista. Opittujen sääntöjen ja kuultujen ilmausten perusteella tehdyt hypoteesit edistävät suomen kielen oppimista, sillä yleistyksien tekeminen kehittää kielellistä tietoisuutta ja kehittävät lapsen ilmaisun monipuolisuutta. Kielitaito on pohjana lukemaan oppimiselle, mutta kielenopettamista ja lukemaan opettamista ei voi irroittaa erillisiksi opetuksen kohteiksi.

Yksi tärkeimmistä havainnoistani lukemaan opettamisessa on, että lukemaan opettaminen ei itse asiassa olekaan selvärajainen ilmiö, vaan koostuu monista tekijöistä, joista oppilaan taustatekijät nousevat oleellisen tärkeiksi. Suomen kielen taito vaikuttaa tietysti lukemaan oppimiseen kaikkein eniten. Jos oppilas ei osaa lainkaan kieltä, jo

lukemaan opettamisen ohjaus on haasteellista. Opettajien vastauksissa näkyikin se, miten heterogeenisiä S2-oppilaat ovat taustoiltaan. Etenkin valmo-luokilla oppilaat voivat olla eri-ikäisiä ja heillä voi olla vaihtelevasti koulutaustaa: jotkut oppilaat ovat käyneet koko peruskoulun yksityiskoulussa omassa maassaan, jotkut lähes aikuiset oppilaat eivät ole edes pitäneet koskaan kynää kädessään. Jos oppilas on opiskellut jotakin vierasta kieltä jo aiemmin, kielen oppimisen prosessit ovat hänelle jo tuttuja, mikä saattaa nopeuttaa myös suomen kielen oppimista. Myös maassaoloajalla ja sillä, mitä kieltä kotona ja ystäväpiirissä puhutaan, on suuri merkitys lapsen kielitaitoon. Oppilaan omalla motivaatiolla ja asenteella on vaikutus kielen oppimiseen, mutta myös kodin ja lähipiirin asenteet kieltä ja kulttuuria kohtaan vaikuttavat. S2-oppilaiden äidinkielen diskurssi voi myös olla täysin erilainen: kirjoitettu kieli saattaa olla täysin uusi tapa kommunikoida

Taustatekijöiden vaikutus lukemaan opettamiseen on siis valtava. Lukemaan opettamisen taustalla vaikuttaa myös lapsen oma äidinkieli. Ennen kuin päästään varsinaiseen kirjain-äännevastaavuuden harjoitteluun, onkin oppittava ensin suomalaiset äänteet, kirjaimet, ja lukusuunta. Lukutaidon kehittymiseen vaikuttavat tietysti myös oppilaan kielellisen tietoisuuden kehitysaste, sekä kognitiivinen kehitystaso.

Lerkkasen (2008, 24) mukaan kognitiivisella kehityksellä ja lukutaidon oppimisella on tutkittu yhteys. Törnénin (1991, 10, 26) mukaan tämä yhteys on erityisesti kielitietoisuuden ja kognitiivisen kehityksen yhteydessä. Kognitiiviset taidot ja kielen tietoisuus eivät silti ole riippuvuus suhteessa: oppilaalla voi olla kehittyneet kognitiiviset taidot, mutta hänen kielellinen tietoisuutensa ei ole silti kehittynyt ja toisin päin. Yksi opettaja (S2-ekk) ottaakin esille haastattelussa, että äänneasetelmä sopii paremmin opetettavaksi Suomen peruskouluissa, sillä se sopii paremmin seitsemän vuotiaiden ikäkauteen kun taas analyyttiset menetelmät sopivat lähtökohtaisesti vähän nuoremmille. Voisikin ajatella, että myös tässä on kyse lasten kognitiivisesta kehityksestä. Äänneasetelmä sopii paremmin seitsemänvuotiaan kognitiiviseen kehityskauteen. Kuukka ym. (2006, 54) lisäävät, että jos tietty herkkyyskausi ohitetaan, oppiminen hidastuu. Aiemmin kappaleessa mainittu opettaja (S2-ekk) oli tehnyt myös tähän viittaavan havainnon kertoessaan, että jos oppilas aloittaa koulun käynnin suomessa neljännen luokan jälkeen, on hänellä suunnattomia vaikeuksia saada enää kiinni siinä vaiheessa ikäisiään suomalaisia oppilaita.

Ongelmia oli opettajien mukaan myös luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa. Kirjoituksen ongelmat näkyivät sekä oikeinkirjoituksessa että tuottamisessa. Opettajien

mukaan suomen kielen ominaispiirteet kuten pitkät ja lyhyet vokaalit ja konsonantit aiheuttavat eniten ongelmia oikeinkirjoituksessa. Luetun ymmärtämisen ongelmat näkyvät opettajien mukaan niin reaaliaineissa kuin kaunokirjallisuuden lukemisessakin. Molemmissa sanasto tuottaa suurimmat ongelmat S2-lukijalle.

Opettajien yleinen huomio kielitaidon osa-alueiden kehittymisestä oli myös se, että puhuminen ja kuullun ymmärtäminen kehittyvät nopeammin kuin luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Tämä tukee lukemaan oppimista, sillä esimerkiksi Jämsän (2000, 256) mukaan lukeminen perustuu puheeseen.

Edellisten kappaleiden perusteella voimme sanoa, että S2-oppilaat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. Heterogeenisyys korostuu etenkin valmo-ryhmissä, joissa heterogeenisyyttä ylläpitää se, että nolla tasolta aloittavia oppilaita tulee pitkin vuotta lisää. Lukuvuosi ei siis valmo-oppilailla ole välttämättä elokuusta kesäkuuhun, vaan se voi olla myös marraskuusta lokakuuhun.

Jos oppilaat ovat heterogeenisiä, niin voidaan sanoa, että niin ovat myös opettajat ja heidän opetusmenetelmänsäkin. Jokainen opettaja on onnistunut omalla yksilöllisellä tyylillään luomaan opetuskäytännöt, joilla he parhaiten tukevat juuri heidän S2-oppilaitaan. Vaikka osa opettajista kokikin, että S2-opetus, etenkin valmistavilla luokilla, saattaa olla myös rankkaa, oli yhteinen viesti kaikilta se, että tukea ja apua on saatavilla ja S2-verkosto toimii tiiviisti. Myös opetusmateriaalia on saatavilla ja esimerkiksi monilla opettajilla oli apunaan koulunkäynninohjaaja. Oppilailla saattaakin olla kielellisten ongelmien lisäksi psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia enemmän kuin suomalaisilla oppilailla. Tähän myös kaivattiin eniten tukea. Lukemaan opettamiseen ja S2-käytäntöihin opettajat kokivat saavansa riittävästi tukea. Täydennyskoulutusta tulisikin suunnata enenevässä määrin niihin asioihin, joissa opettajat kaipaavat tukea. Tämä tarkoittaisi myös toimivaa työn ohjausta sekä resursseja kunnilta, jotta opettajat pystyisivät ottamaan osaa tarvitsemiinsa täydennyskoulutuksiin.

7.2 Tutkimuksen kriittinen arviointi ja mahdolliset jatkotutkimuskysymykset

Tutkielmani on pyritty toteuttamaan huolellista suunnittelua ja itsekriittistä arviointia ylläpitäen. Vaikka tutkittavien joukko oli suppeahko sen perusteella pystyy kuitenkin mielestäni nostamaan joitakin johtopäätöksiä lukemaan opettamisesta toisella kielellä. Kattavamman kuvan saamiseksi ilmiöstä, tutkimusjoukkoa olisi voinut laajentaa aikuisilla lukutaidottomilla maahanmuuttajilla sekä yläkouluikäisillä S2-oppilailla, jotka jäivät aineistostani puuttumaan. Mielestäni valitsemani opettajat edustivat kuitenkin monipuolisesti S2-opetuksen kenttää, sillä jokainen ”tapaus” oli hieman erilainen.

Mielestäni havainnointi ja haastattelu palvelivat hyvin tämän työn tarkoitusta, mutta haastattelukysymyksiä olisi voitu fokusoida vielä tarkemmin lukemaan opettamiseen ja jättää yleisesti S2-alaan liittyviä kysymyksiä kokonaan pois. Olisi myös ollut hyvä, jos havainnoinnit olisi saatu sopimaan kaikkien opettajien kanssa ja jos ne olisi voitu toteuttaa nimenomaan lukemaan opettamiseen liittyvällä tunnilla.

Koska pro gradu -tutkielma on luonteeltaan sen tekijän ammatilliseen kasvuun tähtäävä, ei näyttö opiskelijan sen hetkisistä taidoista, on tämä pro gradu myös tässä suhteessa luonteeltaan kartoittava. Koska halusin ymmärtää ilmiön mahdollisimman syvästi, tutkin kaikki siihen vaikuttavat tekijät huolellisesti. Tutkimustulokset osoittivatkin, että nimenomaan lukemisen kannalta muodon ja merkityksen synteesi on S2-oppilaan kannalta olennainen. Jatkossa tämä olisikin se asia, johon tutkimustietoa mielestäni kannattaisi fokusoida, sillä kaikki oppilaasta lähtevät taustatekijät vaikuttavat joko mekaanisen tai ymmärtävän tai molempien kehittymiseen. Esimerkiksi oppilaan kognitiivisen kehitys ja kielellisen tietoisuus täytyy olla tietyllä tasolla, jotta mekaaninen lukeminen onnistuu. Oppilaalla täytyy myös olla jonkin verran suomalaista koulutaustaa, jotta luetun ymmärtämisessä oppilas ymmärtää myös diskurssin vaikutuksen. Nämä olivat yksittäisiä esimerkkejä, mutta antavat kuvan siitä, mitä tarkoitan taustojen vaikutuksesta lukutaitoon.

Muodon ja merkityksen tutkiminen toisen kielen lukemaan opettamisen yhteydessä olisi myös siinä mielessä tärkeää, että se saattaisi antaa uutta tietoa toimivista opetuskäytännöistä ja oppimateriaaleista. Haastatteluista sainkin sellaisen kuvan, etteivät edes periaatteessa helpot kysymykset, kuten miten opetat lukemisen alkeita S2-oppilaillesi, olleet itsestään selvän helppoja vastata opettajille. Mielestäni tämä on todiste siitä, että ”pyörä pitää keksiä uudelleen” joka kerta, kun uusi S2-opettaja astuu opetuksen kentälle.

Tärkeä tutkimuksen kohde olisi myös se, millainen kognitiivinen prosessi lukemaan oppiminen toisella kielellä on. Kuten aiemmin tässä tutkielmassa todetaan, ei ole tutkittua tietoa siitä, onko toisella kielellä lukemaan oppimisessa kyse kahdesta erillisestä kognitiivisesta prosessista vai tapahtuuko se samalla tavalla kielestä riippumatta. Jos kyse on kahdesta erillisestä prosessista, pitäisi sen näkyä myös S2-oppilaille suunnatuissa lukemaan opettamisen menetelmissä.

Lähteet

- Adams, M. 1980. Failures to comprehend and levels of processing in reading. Teoksessa Spiro, R., Bruce, B. & Brewer, W. (toim.) Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 11-23.
- Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. 1984. Reading in a Foreign Language. New York: Longman.
- Alderson, J. C. 1984. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? Teoksessa Alderson, J. C. & Urquhart, A. H. (toim.) Reading in a Foreign Language. New York: Longman, 1–24.
- Bergman, P. 1996. Toisen kielen oppiminen – teoreettista pohjaa. Teoksessa Rekola, N. (toim.) Suomi toisena kielenä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 12–21.
- Bernhard, E. 1991. A Psycholinguistic Perspective on Second Language Literacy. Teoksessa Hulstijn, J. & Matter, J. (toim.) Reading in Two Languages. AILA Review 8. Amsterdam: Free University Press, 31-44.
- Bernhard, E. 1998. Reading development in a second language: theoretical, empirical & classroom perspectives. Ablex publishing corporation Norwood, New Jersey.
- Bossers, B. 1991. On Thresholds, Ceilings and Short-Circuits: the Relation between L1 Reading, L2 Reading and L2 Knowledge. Teoksessa Hulstijn, J. & Matter, J. (toim.) Reading in Two Languages. AILA Review 8. Amsterdam: Free University Press, 45-60.
- Brown, R. & Brown, N. 1997. Use songs to teach. Reading & Writing Quarterly 13 (4), 349–355.
- Cohen, L. & Manion, L. 1985. Research methods in education 2nd.ed. London : Croom Helm.
- DeStefano, J., Pepinsky, H. & Sanders, T. 1982. Discourse rules for literacy learning in a first grade classroom. Teoksessa Wilkinson, L. (toim.) Communicating in the classroom. New York: Academic Press, 101-129.
- Dufva, H. 2000. Puheen ja kirjoituksen maailmat: eras näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa Kajala, P. & Nieminen, L. (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu no. 58. Jyväskylä: 71-93.
- Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa Patterson, K. J., Marshall, J. C. & Coltheart, M. (toim.) Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 301-330.
- Hardyck, C. 1968. The effect of subvocal speech on reading (Contract No. OE-6-10-275). Berkeley, CA: University of California, Institute of Human Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 022 656).
- Hietala, R. & Ouakrim-Soivio, N. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrä alueittain. Teoksessa Pirinen, T. (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Karvi: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. 1997. 15. uudistettu painos. Tammi.

Holle, B. 1981. Lapsen motorinen kehitys. Jyväskylä: Gummerrus.

Huemer, S., Salmi, P. & Aro, M. 2012. Tavoitteena sujuva lukutaito. NMI-bulletin, 2012, No. 2, Niilo Mäki –säätio. Saatavissa: <http://bulletin.nmi.fi/article/tavoitteena-sujuva-lukutaito/> [Viitattu 12.2]

Jämsä, T. 2000. Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen didaktiikan kielitieteellistä taustaa. Teoksessa Enkenberg J., Väisänen P., Savolainen E. (toim.) Opettaja tiedon kipinöitä: Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun Yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Saatavissa: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/TuomoJ.htm> [Viitattu 23.3.2014]

Kuukka, I. 1999. Kahdella kielellä samaan aikaan – miksi? Teoksessa Honkala, S. (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 19-23.

Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönneberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus, tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Saatavissa: http://www.oph.fi/julkaisut/2008/maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus [Viitattu 10.11.2014]

Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M. & Hautala, S. 2011. Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. NMI-bulletin, 2011, Vol. 21, No. 1, Niilo Mäki –säätio, 4-8.

Lado, R. 1957. Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. University of Michigan Press.

Laine, R. 2007a. Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutus – Opetushallituksen suositus opetussuunnitelmaksi. Teoksessa Laine, R., Nissilä, L. & Sergejeff, K. (toim.) Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia: Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille. Vammalan Kirjapaino Oy.

Laine, R. 2007b. Katsaus oppimateriaaleihin. Teoksessa Laine, R., Nissilä, L. & Sergejeff, K. (toim.) Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia: Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille. Vammalan Kirjapaino Oy.

Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki: Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopiston julkaisuja Annales Universitatis Turkuensis. Painosalama Oy.

Leiwo, M. Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Hakapaino Oy

Lerkanen, M.-K. 2008. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. WSOY Oppimateriaalit Oy.

Lieberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F. W. & Carter, B. 1974. Explicit Syllable and Foneme Segmentation in the Young Child. *Journal of experimental child psychology* 18, s. 201–212.

Liebkind, K.; Mannila, S.; Jasinskaja-Lahti, I.; Jaakkola, M.; Kyntäjä, E. & Reuter, A. 2004. Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen. Helsinki: Gaudeamus.

Lurija, A. 1946. On the pathology of grammatical operations. Russian: *Izvestija APN RSFSR*, No. 17.

Nation, P. & Coady, J. 1988. Vocabulary and reading. Teoksessa R. Carter & M. McCarthy (toim.) *Vocabulary and Language Teaching*. Singapore: Longman Singapore Publishers (Pte) Ltd. 97-110.

Nissilä, L., Martin, Vaarala & Kuukka 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy

Maahanmuuttaja opetusryhmässäni. 2011. Opas opettajalle. Opetushallitus. Saatavissa: http://www.edu.fi/download/138123_Maahanmuuttaja_opetusryhmassani.pdf [Viitattu 4.3.2014]

Maahanmuuttovirasto 2015: Koko viraston yhteinen tilastokooste 2015. Helsinki: Maahanmuuttovirasto. Saatavissa: http://www.migri.fi/download/64996_Tilastograafit_2015_valmis.pdf?828c1dbeb02bd388 [Viitattu 3.2.2016]

Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:178. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa: Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. *Acta Universitatis Tamperensis*, Tampere.

Outinen, K. 1995. Ala-asteen oppilaiden ihmispiirustusten visuaaliset laatuominaisuudet. Helsinki: Yliopistopaino.

Perttula, M.-L. 2005. Luku- ja kirjoitustaidottomat nuoret. Teoksessa Ikonen, K. (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Saarijärvi: Saarijärven offset Oy.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Tampere 2015.

Perusopetukseen valmistava opetus –opas. 2012. Opetushallitus. Helsinki 2012: Kopijyvä Oy

Perusopetuslaki 1998/628.

Pöyhönen, S. & Tarnanen, M. 2015. Integration policies and adult second language learning in Finland. Teoksessa Simpson, J. & Whiteside, A. (toim.) *Adult Language Education and Migration. Challenging agendas in policy and practice*. London: Routledge

Rekola, N. 1995. Vieraskielisten oppilaiden äidinkieli: opetus suunnitelman laatimisesta ja opetuksesta. Helsinki: Opetushallitus.

Samuels, S., LaBerge, D. & Bremer, D. 1978. Units of word recognition: Evidence for developmental changes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 715-720.

Sergejeff, K. 2007. Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen. Teoksessa Laine, R., Nissilä, L. & Sergejeff, K. (toim.) *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia: Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. Vammalan Kirjapaino Oy.

Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2001. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Juva: PS-Kustannus, 58-80.

Sinkkonen, H-M., Aunio, P., Väliniemi, S. Maahanmuuttajalasten koulunkäynti kolmen opettajan näkökulmasta, *NMI-bulletin (oppimisvaikeuksien erityislehti)*, 2009, Vol.19, No.4, Niilo Mäki – säätiö

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.

Suomen sanoin - monin tavoin. 2008. Suomi toisena kielenä perusopetuksessa esite. Opetushallitus. Saatavissa: http://www.edu.fi/download/121984_S2_perusopetuksessa_esite_2008.pdf [Viitattu 2.11.2013]

Swaffar, J. 1991. Language learning is more than learning language: Rethinking reading and writing tasks in textbooks for beginning language study. Teoksessa Freed, B. (toim.) *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: D.C. Heath, 252-279.

Talvitie, U. 1996. Suomen kielen opettaminen opetuksen edetessä. Teoksessa Rekola, N. (toim.) *Suomi toisena kielenä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 37-42.

Tampereen yliopiston opinto-opas 2015-2016. Saatavissa: <http://www.uta.fi/ltl/sivuaineet/s2/index.html> [Viitattu 10.2.2016]

Tilastokeskus 2014: Suomen virallinen tilasto (SVT). Väestörakenne. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001_fi.html. [Viitattu 1.2.2016]

Titone, R. 1990. *Early Bilingual Reading: Retrospects and Prospects*. Teoksessa H. Dechert (toim.) *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Great Britain: WBC Print, Bristol, 67-82.

Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen – lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Tukia K., Aalto E. & Mustonen S. 2007. S2-oppilas lukijana: Miten opetan tekstinymmärtämisen taitoja? Julkaistu: *Virke* 4/2007, s. 32-36. Saatavissa: http://www.kiekuma.fi/docs/content/jaqzv1k9_Virke_marras07_TY.pdf [Viitattu 27.2.2016]

UNESCO 2012: *Global education digest. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. Quebec: UNESCO Institute for Statistics.

Viberg, Å. 1993. "Andraspråksinläring i olika åldrar". Teoksessa Cerú, E. (toim.) Svenska som andraspråk. Lärarbok 2. Mera om språk och inläring. Stockholm: Natur & Kultur, 13–83.

Weinreich, U. 1953. Languages in contact: Findings and problems. The Hague: Mouton & Co.

Wiik, K. 1981: Fonetikan perusteet. WSOY, Helsinki.

Muoto ja merkitys lukemaan opetuksessa

- Löytyykö oppikirjastanne/aapisestanne sekä mekaanisen lukutaidon että ymmärtävän lukutaidon opettamista tukevia osioita?
 - Millaisia mekaanisen lukutaidon harjoituksia kirjasta löytyy?
 - Millaisia ymmärtävän lukutaidon harjoituksia kirjasta löytyy?
 - Kumpi on tärkeämpää S2-oppilaan kannalta ja missä vaiheessa lukemaanoppimisprosessia?
- Miten tuet näiden taitojen oppimista luokassasi?
- Kuinka suuri merkitys opetuksessasi on kielen fyysisellä osalla (miltä sanat näyttävät, kuulostavat ja tuntuvat suussa = fonologinen tietoisuus)?
 - Entä psyykkisellä osalla (merkityksen muodostus = semanttinen tietoisuus)?

Yleisiä kysymyksiä suomen kielen opetuksesta:

- Käytätkö samankielisiä oppilaita toistensa oppimisen tukena?
 - Miten?
 - Miksi?
- Millaisia välikielen ongelmia olet havainnut oppilaillasi?
- Miten voidaan auttaa oppilasta pois oppimaan oman kielen rakenteita, jotka vaikuttavat väärin suomen kielen rakenteisiin (interferenssi)?
- Minkälainen osuus on puhtaasti sanaston opiskelulla opetuksessasi?
 - Miten varmistat, että uusien sanojen merkitykset sisäistetään?

Opettajien koulutus:

- Opetettiinko koulutuksessasi lukemaan opettamiseen liittyviä asioita?
- Onko lukemaan opettamiseen liittyvää täydennyskoulutusta saatavilla?
- Onko S2-opetuksen käytäntöihin liittyvää täydennyskoulutusta saatavilla?
 - Minkälaista?
 - Vastaako koulutus opettajien tarpeisiin?
- Millaista muuta tukea S2-alan ammattilaisille on tarjolla?

LIITE 2 Tsekkauslista

	kyllä	ei
oppilailla on erillinen S2-oppikirja -mikä kirja: _____	_____	_____
opettajalla on itse tehtyä materiaalia -mitä: _____	_____	_____
opettaja käyttää elektronista opetusmateriaalia mitä: _____	_____	_____
sanaston harjoittelu -mikä: _____	_____	_____
tavutus harjoitus -mikä _____	_____	_____
toiminnallinen harjoitus -mikä: _____	_____	_____
kielen fyysinen harjoitus -mikä: _____	_____	_____
kielen psyykkinen harjoitus -mikä: _____	_____	_____
mekaaninen lukemisen/kirjoittamisen harjoitus -mikä: _____	_____	_____
ymmärtävän lukemisen/kirjoittamisen harjoitus -mikä: _____	_____	_____

Huomiota:
