



Pälve Katri

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetus alkuopetuksessa

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettaja  
2.5.2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetus alkuopetuksessa (Katri Pälve)

Pro gradu -tutkielma, 67 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2022

---

Lukemaan opettaminen ja lukemaan oppiminen ovat olennaisia aiheita alkuopetuksessa.

Nykyisin koululuokat ovat moninaisia ja oppilailla on paljon eri kieli- ja kulttuuritaustoja.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opettamista alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien kokemana.

Tutkimuksen ensimmäisenä tehtävänä on tarkastella, miten luokanopettajat opettavat eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita lukemaan. Toisena tehtävänä on tarkastella, mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetuksessa on suhteessa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetukseen.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologinen, koska siinä tutkitaan kokemuksia. Tutkimusaineisto kerättiin Webropol 3.0 -ohjelmassa tehdyllä kyselylomakkeella, joka sisälsi 11 avointa kysymystä ja yhden monivalintakysymyksen. Kyselylomakkeen verkkolinkki julkaistiin yhdessä saatekirjeen kanssa neljässä eri Facebook-ryhmässä tammikuussa 2022 ja vastauksia kerättiin noin kolmen viikon ajan. Lopullinen aineisto koostui 13 vastauksesta. Tutkimuksen kohdejoukkona on 13 luokanopettajaa, jotka ovat ainakin jossain työuransa vaiheessa opettaneet alkuopetuksessa. Opettajat ovat koulutukseltaan kasvatustieteiden maistereita ja heidän työuransa kesto vuosina vaihtelee yhden vuoden ja 40 vuoden välillä. Heidän eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden opettamisen kokemuksensa vaihtelee myös yhdestä vuodesta 40 vuoteen asti.

Aineiston analyysimenetelmänä on käytetty sisällönanalyysia. Aineiston analyysin vaiheet olivat alkuperäisen datan redusointi, klusterointi ja abstrahointi ja näitä kaikkia vaiheita ohjasivat kaksi tutkimuskysymystäni. Tutkimuksen tulokset on jaettu tutkimuskysymysten mukaisesti teemoihin, jotka ovat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opettaminen sekä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetuksen erot ja yhtäläisyydet suhteessa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetukseen.

Luokanopettajat kertoivat opetuksessaan käyttämistään lukemaan opettamisen menetelmistä, harjoituksista ja tehtävistä, oppilaiden motivointikeinoista sekä oppimateriaaleista ja sen eriyttämisestä. Keskeinen tutkimustulos on, että luokanopettajien kokemusten mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opettaminen eroaa suhteessa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetukseen. Toisaalta luokanopettajien kokemusten mukaan yhtäläisyyksiä on useita ja ainakin osittain samat lukemaan opettamisen menetelmät, harjoitukset ja tehtävät, motivointikeinot ja oppimateriaalit sopivat myös eri kieli- ja kulttuuritaustaisille oppilaille.

Avainsanat: alkuopetus, eri kieli- ja kulttuuritaustainen oppilas, lukemaan opettaminen

# Sisältö

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| <b>1</b>   | <b>Johdanto</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>2</b>   | <b>Kielet ja eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi</b> .....   | <b>8</b>  |
| 2.1        | Eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi ja maahanmuuttajataustainuus .....   | 8         |
| 2.2        | Lapsen äidinkieli sekä kaksi- ja monikielisyys .....   | 9         |
| 2.2.1      | Äidinkieli.....  | 10        |
| 2.2.2      | Oman äidinkielen opetus.....   | 11        |
| 2.2.3      | Kaksi- ja monikielisyys.....   | 13        |
| 2.2.4      | Toisen kielen oppiminen.....   | 15        |
| <b>3</b>   | <b>Lukemaan oppiminen ja lukutaito</b> .....   | <b>18</b> |
| 3.1        | Lukeminen ja lukutaito.....  | 18        |
| 3.1.1      | Lukeminen toisella kielellä .....  | 20        |
| 3.2        | Lukutaidon kehitys.....  | 22        |
| 3.2.1      | Lukutaidon kehityksen vaiheet .....  | 24        |
| <b>4</b>   | <b>Suomi toisena kielenä -opetus ja lukemaan opetus alkuopetuksessa</b> .....  | <b>27</b> |
| 4.1        | Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus alkuopetuksessa .....  | 27        |
| 4.2        | Lukemaan opettaminen alkuopetuksessa .....   | 28        |
| 4.2.1      | Synteettiset menetelmät .....  | 29        |
|            | KÄTS-menetelmä .....   | 30        |
| 4.2.2      | Analyttiset menetelmät.....  | 32        |
|            | LPP-menetelmä.....   | 33        |
| <b>5</b>   | <b>Tutkimuksen toteutus</b> .....  | <b>37</b> |
| <b>5.1</b> | <b>Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset</b> .....  | <b>37</b> |
| 5.2        | Laadullinen ja fenomenologinen tutkimus .....  | 37        |
| 5.3        | Aineiston keruu kyselylomakkeella ja tutkimuksen kohdejoukko .....   | 39        |
| 5.4        | Aineiston analysointi sisällönanalyysillä .....  | 41        |
| <b>6</b>   | <b>Tutkimuksen tulokset</b> .....  | <b>45</b> |
| 6.1        | Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opettaminen .....   | 45        |
| 6.1.1      | Lukemaan opettamisen menetelmät.....   | 46        |
| 6.1.2      | Lukemaan opetuksen harjoitukset ja tehtävät.....   | 46        |
| 6.1.3      | Oppilaiden motivointikeinot lukemaan opetuksessa.....  | 48        |
| 6.1.4      | Lukemaan opetuksen oppimateriaali ja eriyttäminen .....  | 49        |
| 6.2        | Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetuksen erot ja yhtäläisyydet suhteessa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetukseen..... | 50        |
| 6.2.1      | Erot lukemaan opetuksessa.....   | 51        |

|                |   |           |
|----------------|---|-----------|
| 6.2.2          | <i>Yhtäläisyydet lukemaan opettamisen menetelmissä, motivointikeinoissa, harjoituksissa ja tehtävissä sekä oppimateriaaleissa .....</i> | <i>53</i> |
| 6.3            | Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset .....   | 54        |
| <b>7</b>       | <b>Pohdinta .....</b>   | <b>57</b> |
| 7.1            | Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....  | 58        |
| <b>Lähteet</b> | <b>.....</b>  | <b>62</b> |

# 1 Johdanto

Tässä luvussa johdatan lukijan tutkimusaiheeseeni eli eri kieli- ja kulttuuristaustaisten oppilaiden lukemaan opetukseen alkuopetuksessa. Käsitelen luvussa eri kieli- ja kulttuuristaustainen oppilas -termiä ja tätä kautta myös maahanmuuttajuutta ja monikulttuurisuutta. Lisäksi esittelen lyhyesti lukemaan opettamiseen ja oppimiseen liittyviä aiheita alkuopetuksen ja eri kieli- ja kulttuuristaustaisen oppilaan näkökulmasta. Kerron myös, miksi olen valinnut tämän ilmiön tutkimusaiheekseni ja mistä näkökulmasta ilmiötä tutkin. Avaan omaa taustaani, mielenkiintoani ja ennakkokäsityksiäni ilmiöstä. Luvun lopussa perustelen tutkielman valitsemaani lähdekirjallisuuden käyttöä.

Suomeen saapuvien maahanmuuttajien määrä alkoi kasvaa 1990-luvulla voimakkaasti ja tästä voidaan katsoa Suomen monikulttuuristumisen alkaneen (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen, 2011, s. 9). Talibin, Löfströmin ja Merin (2004) mukaan monikulttuurisuus ei ole uusi ilmiö suomalaisessa yhteiskunnassa tai kouluissa. Opettajilla ja oppilailla on erilaisia kulttuuritaustoja ja tätä kautta kouluyhteisöjen kielellinen, etninen ja uskonnollinen moninaisuus on otettava huomioon opetuksessa (Talib ym., 2004, s. 19). Eri kieli- ja kulttuuristaustaiset lapset, joilla on maahanmuuttajatausta, ovat muuttaneet Suomeen eri syistä sekä heidän kieli-, kulttuuri- ja koulutustasonsa ovat hyvin moninaiset (Mikkola & Heinola, 1997, s. 164). Lehtosen (2008) mukaan koulun on pyrittävä muuttamaan yhteiskunnan mukana. Oppilasaines oli 1990-luvun alussa hyvin yhtenäistä kielelliseltä ja kulttuuriselta taustaltaan, mutta 2000-luvun lopulta lähtien yhdessä koulussa on voinut olla oppilaita, jotka puhuvat 20:ta eri äidinkieltä (Lehtonen, 2008, s. 103).

Dufvan (2000) mukaan lukemaan opettelu on merkittävä vaihe lapsen elämässä. Lapsi oppii ja ainakin viimeistelee luku- ja kirjoitustaitonsa muodollisessa opetuksessa (Dufva, 2000, s. 76, 88). Ensimmäisten kouluvuosien aikana tärkeimmät tavoitteet lapselle on oppia lukemaan ja kirjoittamaan (Lerikkanen, 2013, s.19). Lukutaito takaa lapselle kansalaisyhteiskunnan sekä avaa lapselle uusia ovia ja luo hänelle mahdollisuuksia kehittyä älyllisesti ja tunne-elämässä (Dufva, 2000, s. 79). Linnankylän (2005) mukaan lukutaito kehittyy koko elämän ajan sekä se on avaintaito oppimisessa ja henkisessä kasvussa. Lukutaito toimii välineenä tiedonhankintaan, kokemusten jakamiseen, yhteistyöhön ja kommunikointiin (Linnankylä, 2005, s. 27, 29).

Ahvenaisen ja Holopaisen (2014) mukaan lukemisen oppiminen on sidoksissa kieleen. Lukemisen perusta rakentuu puhekieleen liittyvien kielellisten taitojen riittäväälle hallinnalle

(Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 99). Lerkkasen (2020) mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukutaidon oppimista on tutkittu vasta vähän. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten valmiudet oppia lukemaan suomen kielellä vaihtelevat (Lerkkänen, 2020, s. 188). Lukutaidon saavuttaminen vaatii lapselta kielellisten taitojen ohella useita oppimiseen liittyviä taitoja kuten tarkkaavaisuutta, visuaalisia taitoja, motoriikkaa ja muistia (Siiskonen, Aro & Holopainen, 2008, s. 59).

Tutkimukseni aiheena on eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetus alkuopetuksessa. Tutkin, miten luokanopettajat opettavat eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita lukemaan alkuopetuksessa. Alkuopetuksella tarkoitetaan ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla tapahtuvaa opetusta (Opetushallitus, 2016, s. 98). Tutkimukseni tavoitteena on selvittää alkuopetuksessa toimivien luokanopettajien subjektiivisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Kiinnostukseni kohdistuu luokanopettajiin kokemuksiin, koska he opettavat jonkin verran eri kieli- ja kulttuuritaustaisille oppilaille suomi toisena kielenä ja kirjallisuus eli S2-oppiainetta, vaikka heillä ei varsinaisesti ole tähän koulutusta. Oulun yliopistossa luokanopettajaopintoihin ei kuulu pakollisena opintokokonaisuutena S2-kursseja. Opetushallituksen (2019) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuus on vaatimuksena S2-aineenopettajana toimimiseen. Luokanopettaja on kuitenkin kelpoinen opettamaan omalle luokalle ja muille luokille S2-oppiainetta luokanopettajan pätevyydellä (OPH, 2019, s. 18).

Oma kiinnostukseni aiheeseen perustuu kiinnostukseeni kielisiin. Tein kandidaatin tutkielmani englannin kieleen liittyen ja halusin jatkaa Pro gradu -tutkielmassani kieleen liittyvästä aiheesta. Opiskelin sivuaineena esi- ja alkuopetuksen opinnot, mihin kuului lukemaan opettamisen opinnot. Silloin kiinnostuin lukemaan opettamisesta. Koen kuitenkin, ettei oma koulutukseni ole antanut minulle riittävästi valmiuksia opettaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita lukemaan. Oma ennakkokäsitykseni tutkittavasta ilmiöstä ennen tätä tutkimusta oli se, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opettaminen eroaisi suhteessa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetukseen ja opetuksessa pitäisi ottaa erilaisia asioita huomioon. Tämän vuoksi ajattelen, että luokanopettajaopinnoissa kuuluisi olla enemmän kursseja, jotka sisältäisivät opetusta kyseisestä aiheesta. Valmistun luokanopettajaksi ja minua kiinnostaa työskennellä erityisesti alkuopetusikäisten lasten parissa, joten uskon tämän tutkimuksen kautta saavani hyödyllistä tietoa oman työurani kannalta. Lisäksi toivon, että tutkimuksestani olisi hyötyä muille luokanopettajaopiskelijoille ja luokanopettajille.

Pohdin ensiksi käyttäväni tässä tutkimuksessa termiä eri kielitaustainen, mutta päädyin lopulta yleisemmin käytössä olevaan eri kieli- ja kulttuuritaustainen -termiin. Aion tässä tutkimuksessa käyttää termejä eri kieli- ja kulttuuritaustainen oppilas ja eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi, koska haluan korostaa oppilaan kielitaustaa mahdollisen maahanmuuttajataustan sijaan. Tässä tutkimuksessa eri kieli- ja kulttuuritaustaisella lapsella tarkoitan lasta, jonka ensikieli on jokin muu kuin suomen kieli. He ovat kaksi- tai monikielisiä. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten taustat ovat moninaisia. He voivat esimerkiksi olla kaksikielisten vanhempien lapsia, keskenään eri kieltä puhuvien vanhempien lapsia, kuurojen vanhempien kuulevia lapsia, maahanmuuttajataustaisten vanhempien lapsia tai maahanmuuttajia, jotka ovat muuttaneet Suomeen varhain tai myöhemmässä iässä. Mahdollisen maahanmuuttajataustan vuoksi käsittelen tutkielmani teoreettisessa osassa myös maahanmuuttajuutta.

Tässä tutkielmassa olen käyttänyt lähdekirjallisuutta eri vuosikymmeniltä ja vanhimmat käyttämäni teokset ovat 1970-luvulta. Olen pyrkinyt viittaamaan alkuperäisten tutkijoiden teoksiin ja välttämään toisen käden lähteitä. Uudemmassa kirjallisuudessa viitattiin usein vanhempiin alkuperäisteoksiin, jonka takia olen etsinyt ja käyttänyt niitä uusien teoksien sijaan.

## **2 Kielet ja eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi**

Tässä luvussa käsittelemme aiheita kielet ja eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi. Ensimmäisessä alaluvussa (2.1) aiheena on eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi ja maahanmuutto. Toisessa alaluvussa (2.2) käsittelemme eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen äidinkieltä ja sen omaksumista sekä kaksi- ja monikielisyyttä ja toisen kielen oppimista.

### **2.1 Eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi ja maahanmuuttaja taustaisuus**

Tilastokeskuksen (2019) mukaan vuonna 2019 Suomen väestöstä oli ulkomaalaistaustaisia 423 494 eli noin 8 prosenttia. Tilastosta selviää, että Suomessa asuvia eri ulkomaan kansalaisuusryhmiä oli noin 180. Näistä suurin kansalaisuusryhmä oli Viron kansalaiset. Lisäksi Venäjän ja Irakin kansalaisia asui Suomessa paljon. Tilastokeskuksen mukaan vuoden 2019 lopussa Suomessa asui lähes 412 700 vieraskielistä henkilöä, mikä on 7,5 prosenttia koko väestöstä. Vieraskielisillä tarkoitetaan henkilöitä, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame (Tilastokeskus, 2019).

Maahanmuuttaja on henkilö, joka on syntyperäisesti ulkomaan kansalainen ja muuttaa toiseen maahan asumaan (Talib, 1999, s. 68). Maahanmuuttaja muuttaa maahan tarkoituksenaan asettua sinne pitkäkestoisesti (Talib, 2002, s. 18). Maahanmuuttajat eivät ole yhtenäinen joukko vaan heterogeeninen ryhmä, joihin kuuluvia yksilöitä yhdistävä tekijä on se, että he ovat muuttaneet entisestä kotimaastaan toiseen maahan asumaan (Tuittu ym., 2011, s. 11).

Maahanmuuttaja voi olla joko siirtolainen, turvapaikanhakija, pakolainen tai paluumuuttaja (Talib ym., 2004, s. 20). Jyrkiäisen, Sieväsen, Stenbäckin ja Suvilaakson (2011) mukaan siirtolainen on yleiskäsite, joka kuvaa kaikkia eri syiden takia toiseen maahan muuttavia ihmisiä. Syitä voivat muun muassa olla opiskelu, työ, avioliitto tai turvapaikka (Jyrkiäinen ym., 2011, s. 8). Liebkindin (1994) mukaan siirtolainen muuttaa toiseen maahan tarkoituksenaan asettua sinne pysyvästi ja hankkia siellä toimeentulonsa. Hän toteaa, että siirtotyöntekijällä taas tarkoitetaan henkilöä, joka muuttaa väliaikaisesti toiseen maahan hankkiakseen elantonsa. Turvapaikanhakija on henkilö, joka hakee suojaa ja oleskeluoikeutta toisesta maasta (Liebkind, 1994, s. 9–10). Jyrkiäisen ja kollegoiden (2011) mukaan pakolaisella sen sijaan tarkoitetaan henkilöä, joka pakottavasta syystä joutuu muuttamaan kotimaastaan. Tällaisia pakottavia syitä voivat olla vainoaminen, sota, nälänhätä tai ympäristökatastrofi (Jyrkiäinen ym., 2011, s. 8).



Liebkindin (1994) mukaan Suomeen otetaan vuosittain kiintiöpakolaisia. Pakolainen on kattokäsite kiintiöpakolaisille ja myönteisen oleskelulupapäätöksen saaneille turvapaikanhakijoille (Liebkind, 1994, s. 10). Talibin ja kollegoiden (2004) mukaan paluumuuttaja on joko suomalaista syntyperää oleva tai entinen tai nykyinen Suomen kansalainen. Inkeriläiset ovat esimerkki Suomeen tulleista paluumuuttajista (Talib ym., 2004, s. 20).

Kososen (1999) mukaan maahanmuuttajuuteen liittyy myös käsite toisen polven siirtolainen tai toisen polven maahanmuuttaja. Hän kuvailee, että toisen polven maahanmuuttaja on henkilö, joka on syntynyt uudessa maassa tai hänen toinen vanhempansa on syntynyt ulkomailla. Toisen polven maahanmuuttajat ovat maahanmuuttajien lapsia, joten he muodostavat ensimmäisen suomalaisen sukupolven (Kosonen, 1999, s. 95). Toisen polven siirtolainen voi eri määritelmän mukaan olla ulkomailla syntynyt henkilö, mutta jo varhaislapsuudessa maahan muuttanut (Talib, 1999, s. 68–69).

On epäselvää, missä vaiheessa maahanmuuttajataustaisesta lapsesta lakataan käyttämästä termiä maahanmuuttaja (Kosonen 1999, s. 95). Kalliokosken (2009) mukaan toisen polven maahanmuuttajat eroavat maahanmuuttajista, koska he ovat syntyneet tai muuttaneet Suomeen pieninä lapsina. Heillä on taustallaan jo suomalainen esikoulu käytynä (Kalliokoski, 2009, s. 437). Kososen (1999, s. 95) mukaan Iso-Britanniassa käytetään maahanmuuttaja-sanana sijasta termiä kaksikielinen, jolloin korostetaan lapsen kielitaitoa ja sitä, että hän elää kaksikielisessä ympäristössä.

## **2.2 Lapsen äidinkieli sekä kaksi- ja monikielisyys**

Grosjeanin (2010) mukaan lapsen kasvaessa eri elämäntapahtumat voivat johtaa toisen, kolmannen tai neljännen kielen oppimiseen. Hän toteaa, että yksi näistä tapahtumista on maahanmuutto. Maahanmuuttajat kohtaavat muutettuaan uuden maan kielen (Grosjean, 2010, s. 166–167). Suomessa asuvat eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset käyttävät arjessaan oman ensikielensä tai useampien kielensä ohella suomea tai ruotsia toisena kielenä (Martin, 2003, s. 76). Toinen kieli ei yleensä ole puhujan kronologisesti toiseksi opittu kieli vaan se on hänen asuinmaansa virallinen kieli tai hänen ympäristössään laajalti käytetty kieli (Lintula & Pietilä,

2014). Suomen kielentaito sekä puhutun ja kirjoitetun kielen hallinta ovat oleellinen osa koulussa toimimista (Talib, 2002, s. 67).

Toisen kielen oppiminen on usein hidas prosessi, joka edellyttää kielen opiskelua tai kielelle altistumista 6–7 vuoden ajan (Talib, 2005, s. 15). Noin vuoden Suomessa oleskelun ja suomen kielen opiskelun avulla lapsi saavuttaa kyvyn selviytyä sosiaalisesti suomeksi, mutta tämä kielitaito ei välttämättä riitä koulussa oppimiseen (Honkala, 1999, s. 108). Toisaalta olosuhteiden ollessa suotuisat kielenoppimisella, lapsi voi saavuttaa jo 3–4 vuodessa riittävän kielitaidon ja näin pystyä seuraamaan opetusta suomeksi ongelmitta (Arvonen, Katva & Nurminen, 2016 s. 49).

Tavoitteena olisi, että lapsi saavuttaisi toiminnallisen kaksikielisyyden (Nissilä, Vaarala & Martin, 2003, s. 5). Martinin (1999) mukaan toiminnallisella kaksikielisyydellä tarkoitetaan taitoa käyttää kahta tai useampaa kieltä koulutuksen välineenä sekä myöhemmin työelämässä. Toiminnallinen kaksikielisyys ei tarkoita täydellistä kaksikielisyttä, sillä kielet yleensä eriytyvät eri elämän alueiden mukaan (Martin, 1999, s. 92).

### 2.2.1 Äidinkieli

Äidinkieli on lapsen ajattelun ja kaiken oppimisen perusta (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva, 2009, s. 36). Äidinkielentaito luo yksilön kielellisen ajattelun ja tietoisuuden perustan (Arvonen ym., 2016, s. 47). Latomaan (2003) mukaan äidinkieli on yleensä lapsen ensiksi oppima kieli ja kieli, johon hän samaistuu. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen ensikieli on usein jokin muu kieli kuin suomi (Latomaan, 2003, s. 13–14). Ensikielen puhujasta käytetään nimitystä syntyperäinen puhuja eli natiivi (Lintula & Pietilä, 2014).

Martinin (2003) mukaan ensikieli opitaan kotona varhaislapsuudessa vanhemmilta ja joillakin lapsilla ensikieliä on kaksi tai jopa useampiakin. Lapsen ensikieli on pysyvä eikä se vaihdu, vaikka se käytön puutteen takia unohtuisi (Martin, 2003, s. 76). Latomaan (2003) mukaan kaksikielisellä on oikeus määritellä oma äidinkielensä ja niitä voi olla yksi tai useampi. Kaksikielinen lapsi voi samaistua useampaan kieleen ja voi näin mahdollisesti oppia useamman kielen ensikielenään (Latomaan, 2003, s. 14). Kaksikielisyyteen liittyy olennaisesti mahdollisuus identifioitua molempien kielten kieliryhmiin (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka, 2006, s. 12).

Lapsi voi olla useamman kielen syntyperäinen puhuja, jos hän on oppinut useamman kielen lapsuudessaan (Lintula & Pietilä, 2014).

Nissilän ja kollegoiden (2006) mukaan äidinkieli voidaan määritellä neljällä eri tavalla. He toteavat, että nämä määritelmät ovat: 1) ensimmäisenä opittu kieli, 2) parhaiten osattu kieli, 3) eniten käytetty kieli ja 4) kieli, jonka puhuja tuntee äidinkielekseen ja johon hän identifioituu. Usein nämä edellä mainitut määritelmät toteutuvat saman kielen kohdalla, mutta ei kaikissa tapauksissa. Heidän mukaansa äidinkielestä käytetään myös termiä ensikieli, jolla tarkoitetaan ensimmäiseksi opittua kieltä. Ensikieli ei kuitenkaan ole aina lapsen äidinkieli (Nissilä ym., 2006, s. 12).

Korppisen, Lyytisen ja Rasku-Puttosen (1989) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että hyvät ensikielen eli äidinkielen taidot ovat edellytyksenä toisen kielen oppimiseen. Ensikielen monipuolinen hallinta sekä nopeuttaa että edistää toisen kielen oppimista (Korppinen ym., 1989, s. 86). Oma ensikieli toimii hyvin välineenä toimivaan kaksikielisyyteen (Talib 2005, s. 15). Tasapainoinen ensikielen kehittyminen tukee toisen kielen oppimista ja on näin perusta uusien kielten oppimiselle (Lerkkanen, 2013, s. 160). Tämä selittää myös sen, että toisinaan oman äidinkielen heikko osaaminen selittää oppimiseen liittyviä ongelmia (Arvonen, Katva & Nurminen, 2009, s. 69). Nissilän ja kollegoiden (2006) mukaan äidinkieli vaikuttaakin toisen kielen oppimiseen usealla tavalla. He toteavat, että se on mukana toisen kielen oppimisprosessissa. Äidinkielen oppiessaan lapsi ei opi vain kyseistä kieltä, vaan sen kautta on opittu kieleen liittyvät käsitteet (Nissilä ym., 2006, s. 59). Äidinkielen ollessa lähellä toista kieltä, opitaan toinen kieli nopeasti, ainakin kielen oppimisen alussa (Martin, 2003, s. 82).

### 2.2.2 Oman äidinkielen opetus

Martinin (2003) mukaan ensikieli opitaan ilman opetusta kotona. Hän nostaa esiin, että tämän takia lapsi ei kykene keskustelemaan ensikielensä ominaisuuksista. Koulussa opetetaan äidinkielen rakennetta eli kielioppia, jolloin lapset tulevat tietoisiksi ensikielensä piirteistä (Martin, 2003, s. 76–77). Eri kieli- ja kulttuuritaustaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus saada täydentävää opetusta omassa äidinkielessään (Lerkkanen, 2013, s. 160) ja tämä oikeus oman äidinkielen opetukseen astui voimaan vuonna 1987 (Latomaa, 2003, s. 20).

Opetushallituksen (2016) mukaan oman äidinkielen opetus järjestetään kouluissa erillisrahoitettuna ja perusopetusta täydentävänä opetuksena. Opetusta voivat opiskella oppilaat, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame (OPH, 2016, s. 463). Vaaralan, Reiman, Jalkasen ja Nissilän (2016) mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset voivat saada kaksi tuntia viikossa oman äidinkieltensä opetusta. Tämä tuntimäärä ei kuitenkaan ole usein riittävä lapsen äidinkielen taidon ylläpitämiseen, ja lapsi tarvitsee kielen käytön tukemista myös kotona (Vaarala ym., 2016, s. 24).

Koulussa tapahtuvan lapsen oman äidinkielen opetuksen on tarkoitus tukea ja vahvistaa hänen äidinkieltensä ja kulttuurin hallitsemista (Talib ym., 2004, s. 104). Lisäksi tavoitteena on pitää lapsen kielitaitoa yllä (Cook, 2001, s. 16). Mäkelän (2007) mukaan oman äidinkielen luku- ja kirjoitustaito mahdollistavat eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen seuraamaan esimerkiksi oman kieliyhteisön kirjallisuutta ja mediaa. Äidinkielen tukeminen ja opetus ovat kaiken kaikkiaan eduksi lapsen ajattelun kehittymiseen, oppimisvalmiuksiin ja parempaan koulumenestykseen (Mäkelä, 2007, s. 14–15).

Opetushallituksen laatiman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan monikielisyyden kehittämistä, herättää kiinnostusta kielitaidon jatkuvaan kehittämiseen ja tukea kotouttamista suomalaiseen yhteiskuntaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan esiin myös vuosiluokkien 1–2 tavoitteet oman äidinkielen opetuksen kannalta. Näitä ovat äidinkielen käyttäminen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, sana- ja ilmaisuvaraston laajentaminen, ajattelu- ja itseilmaisutaitojen kehittäminen sekä lukemisen ja kirjoittamisen perustaitojen oppiminen. Opetuksen avulla oppilas tiedostaa oman äidinkielen merkityksen ja pyrkii luomaan siihen myönteisen suhteen (OPH, 2016, s. 463).

Koululla on iso rooli kielitaidon ylläpitämisessä, koska jos lapsen äidinkieltä ei tueta koulussa, voi kielen merkitys lapselle vähentyä (Grosjean, 2010, s. 174). Latomaan (2007) mukaan suomalaisessa koulujärjestelmässä arvostetaan eri kielten osaamista. Oppilailla on mahdollisuus opiskella omaa äidinkieltä riippumatta siitä opiskelevatko he samaan aikaan suomea äidinkielen tai toisen kielen oppimäärän mukaisesti (Latomaa, 2007, s. 39).

### 2.2.3 Kaksi- ja monikielisyys

On arvioitu, että ihmisistä noin puolet ovat kaksi- tai monikielisiä (Grosjean, 2010). Lehtosen (2008) mukaan useat eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ovat jo Suomeen tullessaan kaksikielisiä. Heidän kotimaassaan tai maassa, jossa he ovat oleskelleen ennen Suomeen tuloa, on voitu puhua kahta kieltä (Lehtonen, 2008, s. 107). Reichin (1986) mukaan kaksikielinen ihminen pystyy puhumaan kahta eri kieltä. Henkilö, joka voi puhua enemmän kuin kahta kieltä on sen sijaan monikielinen (Reich, 1986, s. 205).

Smolanderin (2020) mukaan kaksi- ja monikielisyudessa kielten omaksumisen periaatteet ovat samankaltaisia, joten niistä voidaan puhua synonyymisesti. Hän korostaa, että joitakin eroja esiintyy, koska uusia kieliä omaksuttaessa myös erilaiset vaikuttavat tekijät lisääntyvät. Nämä erot kielten omaksumisessa liittyvät kielten välisiin siirtovaikutuksiin ja siihen, millainen kielitaito on mahdollista saavuttaa useammalla kielellä, kun kielelle altistuminen ja kielen käyttömahdollisuudet ovat rajallisemmat kuin yhtä tai kahta kieltä omaksuttaessa (Smolander, 2020, s. 339–340). Kaksi- ja monikielisyuden määritelmät eivät kuitenkaan ole täysin selkeitä, koska kielten kehityksellinen tausta ja kielissä saavutettu kielitaito ovat vaihtelevia (Peltola, 2010, s. 162).

Smolanderin (2020) mukaan kaksi- ja monikielisyuden määritelmiä on useita ja määrittely voi tapahtua eri tavoin. Monikielisyyttä määriteltäessä voi olla oleellista joko lapsen kyvykkyys käyttää kieltä tai kielten käyttäminen säännöllisesti (Smolander, 2020, s. 339). Peltolan (2010) mukaan kaksi- ja monikielisyyttä voidaan myös tarkastella kielitaidon tason tai kielitaidon kehityksen näkökulmasta. Joidenkin määritelmien mukaan lapsi on kaksikielinen, jos hän osaa kieliä yhtä hyvin ja toisten määritelmien mukaan taas kielillä arkisista tilanteista selviäminen riittää (Peltola, 2010, s. 162). Yleensä monikielisyydelle ei enää aseteta vaatimusta äidinkielenpuhujan tasoisesta kielitaidosta, vaan se asettuu näkökulmasta riippumatta jatkumolle (Smolander, 2020, s. 339). Nissilän ja kollegoiden (2006) mukaan yksi määritelmä on, että kaksikielinen lapsi kykenee tuottamaan tai ymmärtämään joitakin ilmoituksia kahdella kielellä. He nostavat esiin, että tiukimpien määritelmien mukaan kaksikielisen lapsen tulee hallita molemmat kielet syntyperäisen tavoin. Tämä vaatimus on kuitenkin keinotekoinen ja teoreettinen, sillä kaksikieliset lapset käyttävät kieliä eri tilanteissa, eri ihmisten kanssa ja eri tarkoituksiin (Nissilä ym., 2006, s. 12).

Korppisen ja kollegoiden (1989) mukaan kaksikielisyuden määritelmiä ovat muun muassa 1) synnynäinen eli luonnollinen kaksikielisyys, 2) rinnakkaiskaksikielisyys, jolloin lapsi elää

kaksikielisessä ympäristössä ja 3) koulukaksikielisyys. Määritelmät ovat jossain määrin päällekkäisiä ja ne voivat myös limittyä keskenään (Korppinen ym., 1989, s. 86–87). Luonnollinen kaksikielisyys saavutetaan, kun vanhemmat puhuvat keskenään eri kieliä tai kun perhe on muuttanut alueelle, jossa puhutaan eri kieltä kuin kotona (Reich, 1986, s. 207). Rinnakkaiskaksikielisyudessa kielet rakentuvat rinnakkain erillisiksi järjestelmiksi (Korppinen ym., 1989, s. 86). Koulukaksikielisyys saavutetaan muodollisen opetuksen kautta (Reich, 1986, s. 207). Peltolan (2010, s. 162) mukaan lapsen kaksikielisyyttä määriteltäessä syntyperäinen kaksikielisyys erotetaan myöhemmin opitusta kaksikielisyydestä. Myöhemmin lapsuudessa saavutettu kaksikielisyys on oppimisen ja muodollisen ohjeistuksen tulosta (Sajavaara, 1999, s. 75), kun taas syntyperäinen kaksikielisyys tapahtuu ilman tietoista kielen opettelua, jolloin kyseessä on kielen omaksuminen (Peltola, 2010, s. 162). Kielen omaksuminen tapahtuu luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä (Sajavaara, 1999, s. 75).

Monikielisyyttä voidaan luokitella myös kielen omaksumisajan mukaan (Smolander, 2020, s. 340). Grosjeanin (2010) mukaan kaksikieliseksi voidaan tulla joko simultaanisti tai peräkkäisesti. Hän nostaa esiin, että kummankin näiden kielten omaksumistapojen kautta voi saavuttaa saman asteisen kaksikielisyyden. Simultaanissa kaksikielisyudessa kumpikin kieli opitaan samaan aikaan (Grosjean, 2010, s. 179). Smolander (2010) mukaan simultaanilla eli samanaikaisella kaksikielisyydellä tarkoitetaan sitä, että lapsi on alkanut omaksua kieliä erittäin varhain. Tällä tarkoitetaan kielten omaksumista useimmiten syntymästä asti (Smolander, 2020, s. 340). Grosjeanin (2010) mukaan samanaikaisesta kaksikielisyudesta voidaan puhua, kun kyseessä on kielen omaksuminen syntymästä neljävuotiaaksi asti. Hän kuvailee, että vastaavasti peräkkäisessä kaksikielisyudessa kielet opitaan toinen toisensa perään. Määrittelystä riippuen peräkkäisellä kaksikielisyydellä tarkoitetaan toisen kielen omaksumista viisivuotiaasta lähtien (Grosjean, 2010, s. 179). Joidenkin tutkijoiden mukaan peräkkäinen kaksikielisyys viittaa toisen kielen oppijoihin (Smolander, 2020, s. 340). Grosjeanin (2010) mukaan on yleisempää, että lapset saavuttavat kaksikielisyyden peräkkäisellä tavalla, esimerkiksi oppimalla yhden kielen kotona ja toisen kielen koulussa. Tällä tavoin lapsi on jo oppinut yhden kielen ja hän voi jossain määrin käyttää ensimmäiseksi opittua kieltään uuden kielen oppimisessa (Grosjean, 2010, s. 184).

Korppisen ja kollegoiden (1989) mukaan kaksikielisyyttä on määritelty myös kielen oppimisajan ja -paikan, kielitaidon asteen, tilanteen tai sen mukaan, miten lapsi tai hänen ympäristönsä asettuu kaksikielisyyteen. He tuovat esiin, että kaksikielisyys määritellään tilanteen mukaan, kun on kyseessä funktionaalinen kaksikielisyys. Tällöin lapsi käyttää tiettyä

kieltä helpommin joissakin tilanteissa kuin joissakin toisissa. Heidän mukaansa lapsen omien tai ympäristön asenteiden mukaan määrittyvä kaksikielisyys on kokemuksellista kaksikielisyyttä. Tällöin lapsi voi joko kokea itsensä kaksikieliseksi ja osaavansa käyttää kumpaakin kieltä lähes yhtä hyvin. Ympäristö eli lasta ympäröivä kieliyhteisö taas saattaa katsoa lapsen olevan kaksikielinen ja näin hyväksyä hänet molemmissa kielissä tasavertaiseen viestintään (Korppinen ym., 1989, s. 87–88).

Monikielinen lapsi joutuu hallitsemaan ympäristöään usealla kielellä (Korppinen ym., 1989, s. 89). Nissilän ja kollegoiden (2006) mukaan lapsi tarvitsee tukea kaksi- ja monikieliseksi kasvamiseen. Kielä tulee olla mahdollista käyttää erilaisissa tilanteissa (Nissilä ym., 2006, s. 59). Korppisen ja kollegoiden (1989) mukaan lapsen tulee kuitenkin saavuttaa toisen kielen hallinnassa kognitiivisen kehityksen minimitaso, jolloin hän voi välttää kielteiset vaikutukset kaksikielisessä kieltenoppimisessa. Kielteinen vaikutus voi ilmetä esimerkiksi siten, että jos lapsella ei ole mahdollisuutta käyttää kieltä yhtä usein, on mahdollista, että paremmin opittu kieli vaikuttaa heikommin opittuun kieleen (Korppinen ym., 1989, s. 86, 89). Lisäksi koulun normitettu yleiskieli saattaa ottaa kotona opitun ensikielen paikan (Sajavaara, 1999, s. 74). Grosjeanin (2010) mukaan lapsella tulee olla tarve käyttää osaamiaan kieliä. Tällöin lapsi jatkaa jokaisen kielen käyttöä eivätkä kielet unohdu (Grosjean, 2010, s. 171–172). Nissilän ja kollegoiden (2006) mukaan monikielisyudessa ei ole tavoitteena, että jokaista kieltä käytettäisiin kaikkiin tarkoituksiin. Työjaon kielten välillä määrittävät ulkoiset olosuhteet (Nissilä ym., 2006, s. 5, 59). Kielet eivät yleensä ole täysin tasapainossa keskenään (Smolander, 2020, s. 339). Kaksikielisillä lapsilla on usein dominanssi yhdessä kielessä (Grosjean, 2010, s. 191). Tämä kielten dominanssi eli hallitsevuus voi vaihdella vuosien kuluessa (Smolander, 2020, s. 339).

#### 2.2.4 Toisen kielen oppiminen

Kielen oppiminen on prosessi, jossa lapsi rakentaa kognitiivisten kykyjensä kautta tietoisesti ja tiedostamatta uuden kielen taidon ja tiedon (Nissilä ym., 2006, s. 48). Kielen oppiminen lähtee liikkeelle alkeista ja oppiminen voi kestää yksilön loppuelämän (Lintula & Pietilä, 2014). Grosjeanin (1982) mukaan toisen kielen oppimisen prosessi koostuu useista erilaisista vaikuttavista tekijöistä. Toinen kieli omaksutaan samalla tavoin kuin äidinkieli (Grosjean, 1982, s. 191). Toisen kielen oppimisen lähtökohtana on lapsen ensikieli eli äidinkieli, joka

tarjoaa lapselle kielellisen kontekstin (Bialystok & Hakuta, 1994, s. 11). Hyvät ensikielen taidot myös tukevat toisen kielen omaksumista (Arvonen ym., 2016 s. 47).

Grosjeanin (1982) mukaan toinen kieli voidaan oppia sekä luonnollisessa ympäristössä että koulussa. Hän nostaa esiin, että toinen kieli opitaan yleensä luonnollisessa vuorovaikutuksessa kieliyhteisön jäsenten kanssa. Koulussa tapahtuvien opetustilanteiden kautta voidaan kuitenkin oppia kieltä tehokkaasti (Grosjean, 1982, s. 191). Kielen omaksuminen nopeutuu opetuksen myötä (Arvonen ym., 2016, s. 37). Muodollisen opetuksen etuna voidaan pitää sitä, että opettaja pystyy eri tavoin puuttumaan lapsen kielen oppimiseen ja tehostaa sitä (Sajavaara, 1999, s. 96). Toisen kielen opetuksen tavoitteena on, että lapsi pystyy käyttämään toista kieltä oman ensikielensä rinnalla (Cook, 2001, s. 167).

Kielen oppimiseen vaikuttavat muun muassa lapsen kielellinen lahjakkuus, motivaatio, persoonallisuus, ikä, oppimistyyli ja oppimisstrategiat (Pietilä, 2014). Arvosen ja kollegoiden (2016) mukaan lisäksi lapsen lähtökielen ja kulttuurin läheisyys suhteessa opittavaan kieleen, maassa asumisaika ja oman ensikielen taito vaikuttavat kielen oppimisen nopeuteen. Joka tapauksessa kielen oppiminen on yksilöllinen prosessi (Arvonen ym., 2016, s. 47). Suomen kieltä pidetään vaikeana kielenä oppia, mutta vaikeus liittyy yleensä siihen, että oppijan oma äidinkieli on etäällä suomen kielestä (Nissilä & Mustaparta, 2005, s. 86).

Sajavaaran (1999) mukaan lapsen tulee osallistua merkitykselliseen vuorovaikutukseen toisten kanssa kielellä, jota hän yrittää oppia. Lisäksi lapsen tulee olla mukana elinympäristönsä sosiaalisissa käytänteissä täysivaltaisena osapuolena ja näiden käytänteiden laatu määrittää lapsen kielen oppimisen rajat (Sajavaara, 1999, s. 74, 94, 98). Uuden kielen oppimista edistää eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen luonnolliset vuorovaikutustilanteet syntyperäisten kielenpuhujien kanssa esimerkiksi koulussa (Korpilahti, 2007, s. 29). Pietilän ja Lintusen (2014) mukaan kielen oppiminen edellyttää aina sen, että lapsi kuulee puhuttua kieltä ympäristössään. He toteavat, että lapsen ympärillä oleva kieliaines, josta lapsi voi oppia tai omaksua kieltä, on kielisyöte. Lapsi ei kuitenkaan pysty sisäistämään kaikkea kielisyötettä, joten ratkaisevaa kielen oppimisessa on hyödynnetty kielisyöte eli se osa kielisyötteestä, jonka lapsi on käyttänyt hyväkseen (Lintula & Pietilä, 2014).

Smolanderin (2020) mukaan lapset voivat oppia kielikyvykkyytensä ja kognitiivisten valmiuksien puitteissa useampaa kieltä, jos he altistuvat kielelle säännöllisesti. Hän tuo esiin, että useamman kielen omaksumisella ei katsota aiheutuvan negatiivista vaikutusta kognitiiviselle kehitykselle. Sen sijaan viime vuosina on esitetty näkemys siitä, että useiden



kielten omaksumisesta olisi kognitiivisia etuja. Tämä on kuitenkin kiistanalainen väite. Todennäköisempää on, että mitä tasapainoisempia ja kehittyneimpiä lapsen eri kielet ovat, sitä enemmän kaksi- ja monikielisyydestä on kognitiivista hyötyä (Smolander, 2020, s. 342).

Korpilahden (2010) mukaan lapsen leikki-ikä jälkeinen toisen kielen oppiminen on erilaista verrattuna synnynnäiseen tai varhaiseen kaksikielisyyteen. Hän kuvailee, että tällöin lapselle on jo muodostunut ensikielen pohjalta viitekehys, johon hän toisen kielen suhteuttaa. Lapsi joutuu miettimään eroja kielen äänteissä, ääntämisessä, sanojen merkityksissä ja lauserakenteissa suhteessa omaan ensikieleensä (Korpilahti, 2010, s. 14). Arvosen ja kollegoiden (2016) mukaan toisen kielen oppiminen voi vaikuttaa hitaammalta kuin yhden kielen. He toteavat, että lapsi voi käyttää eri kielten ilmaisuja sekaisin. Tämä johtuu siitä, että lapsi ilmaisee itseään tavalla, jolla saa asian parhaiten ilmaistua (Arvonen ym., 2016, s. 37).

### **3 Lukemaan oppiminen ja lukutaito**

Tässä luvussa käsitelen lukemaan oppimista. Ensimmäisessä alaluvussa (3.1) käsitelen lukemista ja lukutaitoa sekä toisella kielellä lukemista. Toisessa alaluvussa (3.2) käsitelen lukutaidon kehittymistä ja lukutaidon kehityksen vaiheita.

Opetushallituksen (2022) mukaan useimmiten eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset oppivat hyvin kirjaimet ja äänteet. Lukemiseen liittyvät ongelmat ovat yleensä samanlaisia kuin muillakin aloittelevilla lukijoilla (OPH, 2022). Lisäksi Sikiön, Siekkisen ja Holopaisen (2016) tutkimuksen mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukutaito kehittyi alkuopetuksessa samalla tavalla kuin suomea äidinkielenään puhuvien lasten. Eri kieli ja kulttuuritaustaiset lapset olivat lähes yhtä hyviä lukemaan kuin suomenkieliset lapset (Sikiö ym., 2016, s. 721, 722, 724). Tämän vuoksi käsitelen tässä luvussa ja luvun alaluvuissa pääasiassa yleisesti lapsen lukemaan oppimista, en ainoastaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen näkökulmasta.

#### **3.1 Lukeminen ja lukutaito**

Nissilän ja kollegoiden (2006) mukaan lukeminen on sosiaalista toimintaa, joka koostuu tekstitapahtumista ja tekstikäytännöistä. He toteavat, että tekstitapahtumilla tarkoitetaan kaikkea konkreettista, joka lukutapahtumaan liittyy, kuten kirjoja ja oppimisympäristöjä. Tekstikäytännöt ovat lukemisen taustalla olevia tekijöitä, kuten lukijoiden arvot ja asenteet (Nissilä ym., 2006, s. 80).

Koposen (2006) mukaan lukemista ja lukutaitoa voidaan käsitellä eri näkökulmista. Hän nostaa esiin, että vielä 1970-luvulla lukutaidon ajateltiin olevan passiivista tekstin vastaanottamista, jolloin nopea ja tarkka tekninen lukutaito korostui. Tämän jälkeen on noussut esille interaktioteoria (Koponen, 2006, s. 32) ja transaktioteoria (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 50). Interaktioteoria korostaa lukijan ja tekstin välistä vuorovaikutusta (Lehtonen, 1998, s. 10). Tekstin merkitys muodostuu tämän vuorovaikutuksen aikana (Koponen, 2006, s. 33). Nykyisin tutkijat pitävät lukemista transaktioprosessina (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 50). Siinä teksti saa yksilöllisen merkityksen ja merkitys muokkaantuu lukijan kautta (Thuneberg, 2006, s. 74). Ahvenaisen & Holopaisen (2014) mukaan transaktioprosessissa lukija tekee tekstistä tulkintoja ja teksti saa merkityksiä, jotka vaihtelevat eri tilanteissa ja eri lukijoiden välillä. He toteavat, että merkityksen muodostumiseen vaikuttavat ympäristö ja ajankohta. Lukeminen ei

ole pelkästään vuorovaikutusta vaan tekstin luovaa tulkintaa (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 50).

Peruslukutaito rakentuu kognitiivisista taidoista ja se toimii oppimisen välineenä (Lerikkanen, 2013, s. 10). Lukeminen nähdään lapsen kognitiivisen kehityksen osana (Pitkänen-Huhta, 1999, s. 262). Lukutaitoa on ajateltu perinteisesti teknisen lukutaidon eli dekodauksen ja tekstin ymmärtämisen eli tulkinnan yhdistelmänä (Linnakylä, 2005, s. 29; Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 52). Lerkkasen (2013) mukaan teknisen lukemisen taito on kirjaimia vastaavien äänteiden yhdistämistä sanoiksi ja kokonaisten sanahahmojen tunnistamista. Tekstin ymmärtämisen taito on luetun ymmärtämistä ja päättelyä (Lerikkanen, 2013, s. 10) Adamsin (1990) mukaan luetun ymmärtäminen jakaantuu kolmelle asteelle. Hän kuvailee, että ensin lapsi pyrkii löytämään yksittäisten sanojen merkityksen ja ymmärtämään sanoja niiden kontekstin avulla. Toisella asteella lapsi yrittää ymmärtää useampia sanoja. Kolmannella asteella lapsi yhdistää ymmärtämänsä lauseet tekstistä aiemmin lukemiinsa lauseisiin ja pyrkii tekstin kokonaistulkintaan. Tätä astetta ajatellaan todelliseksi luetun ymmärtämiseksi (Adams, 1990, s. 140–142).

Teknisen lukemisen taito ja tekstin ymmärtämisen taito ovat molemmat oleellisia sujuvassa lukemisessa (Lerikkanen, 2013, s. 10). Koposen (2006) mukaan tekninen lukutaito on lukutaidon perusta ja lukemisen perustekniikan harjoittelu onkin keskeisessä asemassa lukemaan oppimisessa. Lukemisen tekniikka ei kuitenkaan riitä tekstisisältöjen ymmärtämiseen ja tulkintaan, joten päätavoitteena lukemisessa on ymmärtävä lukeminen (Koponen, 2006, s. 32–33). Kun lukemisen tekniikka on muuttunut sujuvaksi, voi lukija keskittyä luetun ymmärtämiseen, koska hänen ei enää tarvitse keskittyä lukemisen tekniikkaan liittyviin vaikeuksiin (Arvonen ym., 2009, s. 72–73; de Jong & van der Leij, 2002, s. 55). Lukemisen sujuvuus on tulosta kirjain-äännevastavuuksien ja sanojen tunnistamisen automatisoitumisesta (Lerikkanen, 2020, s. 186). Lerkkasen (2013) mukaan kirjain-äännevastavuudella tarkoitetaan yhteyttä kuullun äänteen ja kirjoitetun symbolin välillä. Lukutaidon kehittyminen etenee edelleen lukemalla oppimiseen ja sitoutumiseen lukijaksi (Lerikkanen, 2013, s. 10, 75). Lukutaidon ollessa sujuvaa, nopeaa, monipuolista ja teknisesti hallittua, on se parhaimmillaan (Linnankylä, 2005, s. 29).

Kriittinen lukutaito yhdistää peruslukutaidon, toiminnallisen lukutaidon sekä oppilaan ajattelun (Lerikkanen, 2013, s.10). Tällöin luettavaa materiaalia arvioidaan ja lukiessa syntyy uusia asiayhteyksiä (Takala, 2008, s. 29). Toiminnallinen lukutaito korostaa lukutaidon välineellistä

merkitystä tekstien ymmärtämiselle ja käyttämiselle eri tilanteissa (Lerikkanen, 2020, s. 184). Nykypäivän yhteiskunta ja teknologia asettavat vaatimuksen toiminnalliselle lukutaidolle (Koponen, 2006, s. 33). Linnankylän (2005) mukaan muita vaatimuksia lukutaidolle ovat, että lukutaito olisi kontekstissaan toimivaa ja strategista. Strategisella lukutaidolla tarkoitetaan, että lukiessa otetaan huomioon tilanne, tarkoitus, tekstityyppi ja media (Linnankylä, 2005, s. 29).

Lerkkasen (2020) mukaan opetussuunnitelmassa korostetaan monilukutaidon merkitystä. Hän määrittelee monilukutaidon perustuvan laajaan tekstikäsitteeseen, jolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkinnan, tuottamisen ja arvioinnin taitoa sekä oppilaan toimintaa monimuotoisten tekstien parissa. Monimuotoisia tekstejä ovat esimerkiksi kuvat, äänitetyt tekstit ja digitaaliset tekstit (Lerikkanen, 2020, s. 184). Vaaralan ja kollegoiden (2016) mukaan monilukutaidon idea perustuu siihen, että tekstitaito nähdään elinikäisenä prosessina, koska lukija kohtaa jatkuvasti uusia tekstilajeja. He nostavat esiin, että oleellista olisi, että lukija pystyisi ymmärtämään informaatiota riippumatta sen esitysmuodosta (Vaarala ym., 2016, s. 9).

### 3.1.1 Lukeminen toisella kielellä

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten oletetaan oppivan ensimmäisen luokan aikana luku- ja kirjoitustaito (Lerikkanen, 2013, s. 161). Suomen kielellä lukemaan oppiminen ja oppimisen aikataulu ovat yhteydessä siihen, osaako lapsi taidot jo omalla äidinkielellään vai opetteleeko hän lukutaidon suomen kielellä, jota hän ei välttämättä hallitse täysin (OPH, 2022). Wangin (2011) mukaan lapsi tarvitsee aikaa lukutaidon oppimiseen etenkin, jos lapsi elää monikielisessä ympäristössä. Hän toteaa, että tutkimusten mukaan lapsen ikä ensimmäiselle toiselle kielelle altistuessa vaikuttaa monikielisen lapsen lukukehitykseen. Lisäksi monikielinen lapsi ei yleensä kykene lukemaan yhtä hyvin jokaisella osaamallaan kielellä (Wang, 2011, s. 24, 30, 2).

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen suhteen suomea pidetään helppona kielenä lukea (Arvonen ym., 2009, s. 79). Thunebergin (2008) mukaan tekninen lukutaidon saavuttaminen on helpompaa suomen kielessä kuin toisissa kielissä selkeän kirjain-äännevästävyyden vuoksi. Sujuva sanantunnistaminen (Arvonen ym., 2009, s. 79) ja tekninen peruslukutaito ovat usein vaivattomasti saavutettavissa ja se on edellytys luetun ymmärtämiselle (Thuneberg, 2008, s. 178). Lerkkasen (2020) mukaan luetun ymmärtämiseen vaikuttaa myös luetun kielen ymmärtäminen. Hän toteaa, että lapsen sanasto, työmuisti ja kielellinen päättelykyky ovat

yhteydessä kielen ymmärtämiseen. Tämän johdosta voidaan ajatella, että erikielitaustaisen lapsen osatessa riittävän hyvin puhua ja ymmärtää suomen kieltä, on hänellä hyvät edellytykset suomen kielen lukemisen oppimiseen. Taitavaksi lukijaksi tuleminen edellyttää aktiivista harjoittelua, omaehtoista lukemisen harrastusta ja lukumotivaatiota (Lerkkanen, 2020, s. 186–187).

Lasten luetun ymmärtämiseen liittyy sanaston hallinta (Wang, 2011, s. 101). Jos lapsen sanavarasto on puutteellinen, voi lukeminen olla ongelmallista (Martin, 2003, s. 63). Arvonen ja kollegat (2016) nostavat kuitenkin esiin, että monikielisen lapsen sanavarasto voi näyttää yhdellä kielellä vähäiseltä. Heidän mukaansa lapsen sanavarasto on todellisuudessa laajempi, koska se sisältää ilmauksia lapsen kaikista osaamista kielistä. Lapsi voi hallita joitakin ilmauksia ja sanoja yhdellä kielellä ja toisia taas toisilla kielillä (Arvonen ym., 2016, s. 37). Lisäksi Opetushallituksen (2022) mukaan eri kieli- ja kulttuuristaustaisen lapsen voi olla vaikea kuulla äänteiden kestoeroja puheesta, eivätkä he välttämättä itse osaa tuottaa eroa omaan puheeseen. Tämä vaikeus näkyy myös lapsen lukemisessa ja kirjoittamisessa (OPH, 2022).

Toisella kielellä lukevan lapsen lukemiseen liittyvät vaikeudet voivat johtua useista syistä. Tämän kautta opettajan voi olla haastava erottaa, onko lapsella lukivaikeus vai johtuvatko ongelmat vähäisestä suomen kielen taidosta (Perttula, 2005, s. 70–71), kielenkehityksen viiveestä tai kehityksen viiveestä (Sarlin, 2009, s. 22). Arvosen ja kollegoiden (2009) mukaan lukivaikeus esiintyy suomen kielessä yleisesti lukemisen hitautena ja lukuvirheinä. Lapsen lukiessa toisella kielellä voi lukeminen olla hitaampaa ja virheellisempää suhteessa äidinkieltä lukevaan lapseen, vaikka lapsi hallitsisi jo teknisen lukutaidon (Arvonen ym., 2009, s. 82).

Opetushallituksen (2022) mukaan lapsen lukemismotivaatio on tärkeä tekijä hyvän lukutaidon saavuttamisessa myös toisella kielellä. Negatiiviset kokemukset lukemisesta ja lukemaan opetteluun ollessa haastavaa lapselle, hänen lukemismotivaationsa alkaa hiipua (OPH, 2022). Lapsen sisäisen motivaation herättäminen auttaa lasta saamaan myönteisiä kokemuksia lukemisesta (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 100). Lapselle annettava kannustus ja tuki lukemiseen ylläpitävät hänen sisäistä motivaatiotansa (OPH, 2022).

### 3.2 Lukutaidon kehitys

Kyröläisen (1999) mukaan lukemaan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lapset, joille luetaan ja keskustellaan lukemasta, ovat jo pitkällä lukemaan oppimisessa (Kyröläinen, 1999, s. 173). Lapsen kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan herää, kun lapsen kanssa luetaan ja hän itse tutkiskelee kirjoja (Takala, 2008, s. 14). Lapsen lukutaito alkaa kehittyä visuaalisten virikkeiden tunnistamisesta, kuvakirjojen katselusta ja omista ensimmäisistä piirroksista (Dufva, 2000, s. 90). Ehrin (1987) mukaan lasten altistuessa kirjallisuudelle, oppivat he esimerkiksi, miltä teksti näyttää ja missä tekstiä on. Lapset oppivat myös kirjainten muotoja, nimiä sekä eron kirjainten ja numeroiden välillä (Ehri, 1987, s. 9). Lapset alkavat vähitellen hahmottaa kuvan ja sanan yhteyden sekä lukusuunnan (Takala, 2008, s. 14) eli sen, että suomen kielessä luetaan tekstirivit vasemmalta oikealle (Julkunen, 1993, s. 22). Takalan (2008) mukaan lapsen ollessa kiinnostunut kirjaimista ja tuntiessa kirjaimia, puhutaan orastavasta tai sukeutuvasta lukutaidosta. Vähitellen lapsen valmiudet lukemiseen alkavat kehittyä ja lapselle syntyy motivaatio lukemaan oppimista kohtaan (Takala, 2008, s. 14, 29).

Lukemaan oppimisessa on ennustavia tekijöitä. Kirjaintuntemus on suomen kielessä merkittävin lukemaan oppimisen ennustaja (Lerikkanen, 2020, s. 186). Lerkkasen (2013) mukaan lapsen kirjaintuntemus kertoo lapsen kokemuksista kirjoitetusta kielestä. Hän toteaa, että paljon kirjaimia tuntevat lapset ovat oletettavasti olleet kirjoitetun kielen kanssa usein tekemisissä, ja sitä kautta olleet kiinnostuneet kirjaimista ja kiinnittäneet huomiota kirjoitetun kielen merkkeihin. Tämä on hyvä alku lukemaan oppimiselle (Lerikkanen, 2013, s. 24–25). Arvosen ja kollegoiden (2009) mukaan suomen kielessä jokaista kirjoitettua kirjainta vastaa puheessa äänne. He tuovat esiin, että suomen kielen kirjoitusjärjestelmä on verrattain säännönmukainen ja kielellä on vahva kirjain-äännevastavuus. Jotta lapsi voisi oppia lukemaan suomen kielellä, edellyttää se, että hän on oppinut erottamaan puheesta äänneitä, yhdistämään äänneet kirjainmerkkeihin ja kokoamaan näistä tavuja ja sanoja (Arvonen ym., 2009, s. 72–73, 79). Suomen kielessä äänneiden pituus muuttaa sanan merkitystä, joten on välttämätöntä pystyä erottelemaan äänneiden kestot (Nissilä ym., 2009, s. 45). Keskeisiä taitoja lukemaan oppimisessa suomen kielellä ovat kirjainten tunnistaminen, kirjain-äännevastavuuden oivaltaminen, taito analysoida sanan osia ja kyky yhdistää äänneitä tavuiksi ja kokonaisiksi sanoiksi (Lerikkanen, 2013, s. 30, 187).

Lerkkasen (2020) mukaan lapsi tarkastelee kirjoitettuja sanoja ja kiinnittää aluksi huomiota kirjaimiin ja sanojen alkuäänteisiin. Näin lapsi alkaa hiljalleen huomata säännönmukaisia kirjain-äännevastaavuuksia sanojen kirjoitusasun ja ääntämisen välillä (Lerkkanen, 2020, s. 185). Kyröläisen (1999) mukaan lukemaan oppimisen kannalta on oleellista, että lapsi osaa puhua kieltä ja lausua äänteet oikein ja selkeästi. Tämä auditiivinen erottelu onkin perusedellytys lukemaan oppimisessa (Kyröläinen, 1999, s. 173). Kielellinen tietoisuus tarkoittaa lapsen herkkyyttä ja taitoa havaita, ymmärtää ja käsitellä puhutun ja kirjoitetun kielen välistä yhteyttä (Lerkkanen, 2020, s. 186). Kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan käytännössä sitä, että puhe jaksotetaan äänteiden perusteella (Julkunen, 1993, s. 70). Lerkkasen (2020, s. 186) mukaan aluksi lapsen huomio kiinnittyy puhutun kielen merkityksestä kielen muotoon ja äänteellisiin rakenteisiin. Lapsi oppii vähitellen jakamaan puhevirran pienempiin osiin, kuten sanoihin, tavuihin ja äänteisiin (Lerkkanen, 2020, s. 186) ja lapsi oppii jaksottamaan puhetta (Kyröläinen, 1999, s. 179). Kielelliseen tietoisuuteen kuuluu oleellisesti myös lapsen kyky tavuttaa visuaalisesti, tajuta tavurytmi ja yhdistää yksiköitä kokonaisuuksiksi (Thuneberg, 2006, s. 69). Kielen äännejärjestelmä on kuulemisen ja puhumisen pohjana ja se on lukemisessa muutettava kirjainjärjestelmäksi (Kyröläinen, 1999, s.179).

Yksi kielellisen tietoisuuden osa-alueista on fonologinen tietoisuus eli tietoisuus kielen äännerakenteista (Koponen, 2006, s. 39). Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan käsitystä siitä, että puhuttu kieli koostuu äänteistä ja tavuista (Arvonen ym., 2009, s. 79). Fonologinen tietoisuus on herkkyyttä puhutun kielen äännerakenteita kohtaan (de Jong & van der Leij, 2002, s. 52). Lerkkasen (2013) mukaan näitä äännerakenteita ovat esimerkiksi puheen rytmi ja alkuäänteet. Vähitellen tämä sensitiivisyys kehittyy ja lapsi alkaa hahmottaa yhä pienempiä kielen yksiköitä, kuten tavuja ja yksittäisiä äänteitä (Lerkkanen, 2013, s. 25).

Tietoisuus kielen fonologisista rakenteista kehittyy kirjaimiin tutustumisen kautta taidoksi ymmärtää kirjoitetun kielen äännerakennetta ja yhdistellä tai erotella sanoista yksittäisiä äänteitä eli foneemeja (Lerkkanen, 2020, s. 186). Kyröläisen (1999) mukaan fonologisen tietoisuuden kehitys on edellytyksenä lukemaan oppimiselle. Hän nostaa esiin, että fonologinen tietoisuus kehittyy edelleen lukemaan oppimisen rinnalla. Opetus, jossa vahvistetaan fonologisen tietoisuuden kehittymistä, helpottaa lapsen lukemaan oppimisprosessia (Kyröläinen, 1999, s. 182).

Lerkkasen (2013) mukaan dekodoustaito tarkoittaa tekstikoodin purkamista. Tämä on keskeinen perustaito, kun kyseessä on systemaattisen kielen, suomen kielen, lukemaan

oppiminen. Dekoodaustaidon taustalla ovat fonologinen tietoisuus, kirjaintuntemus ja kirjain-äännevastaavuuden hallinta (Lerkkanen, 2013, s. 75). Dekoodauksen kannalta fonologinen tietoisuus on oleellisin kielellisen tietoisuuden ulottuvuus (Lerkkanen, 2020, s. 186). Ehrin ja McCormickin (1998) mukaan dekodeaustaidon avulla lukija pystyy lukemaan hänelle ennestään tuntemattomia sanoja. Dekoodatessaan lapsi tunnistaa yksittäisten kirjainten äänteet ja yhdistää ne mielessään kokonaisuuksiksi, jotka tunnistetaan sanoiksi (Ehri & McCormick, 1998, s. 137). Takalan (2008) mukaan lukeminen on hidasta, jos dekodeaus ei suju, koska sanantunnistaminen ei tällöin tapahdu riittävän nopeasti. Dekoodauksesta käytetään myös termiä mekaaninen tai tekninen lukutaito (Takala, 2008, s. 19).

### 3.2.1 Lukutaidon kehityksen vaiheet

Lerkkasen (2013) mukaan opettajalle on hyödyllistä tuntea lukutaidon kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Hän tuo esiin, että näin opettaja voi tunnistaa oppilaidensa lukutaidon kehitysvaiheita sekä tukea ja seurata heidän kehittymistään lukemisessa. Lerkkasen mukaan lukutaidon kehitystä kuvaavia teorioita on useita, mutta kaksi tunnettua teoriaa ovat Frithin ja Ehrin klassiset mallit. Näissä teorioissa oppilaiden luku- ja kirjoitustaito kehittyvät harjoittelun myötä tasolta toiselle (Lerkkanen, 2013, s. 12).

Frith (1985) jaottelee mallissaan lukutaidon kehityksen kolmeen vaiheeseen: logografiseen, alfabeettiseen ja ortografiseen. Hän toteaa, että logografisessa vaiheessa lapsi lukee tekstistä jo hänelle visuaalisesti tuttuja sanoja ja arvaa uusia sanoja kontekstin perusteella. Tämän vaiheen jälkeen tulee alfabeettinen vaihe, jolloin kirjainten järjestys sanassa on oleellinen, koska lapsi lukee sanoja dekodeaten ne äänne äänteeltä. Alfabeettisessa vaiheessa lapsi pystyy lukemaan sanoja ja epäsanvoja. Kolmas vaihe on ortografinen vaihe, jossa lapsen lukutaito kehittyy edelleen ja hän pystyy tunnistamaan vaivatta yhä suurempia yksiköitä, kuten tavuja ja sanoja (Frith, 1985, s. 305–307).

Ehrin ja McCormickin (1998) mukaan sen sijaan sanan lukemisen kehitysvaiheita on viisi. He toteavat, että nämä vaiheet voivat mennä osittain päällekkäin ja yhden vaiheen hallinta voi olla edellytys seuraavaan vaiheeseen siirtymiselle (Ehri & McCormick, 1998, s. 140). Esittelen vaiheet seuraavaksi.

#### 1. Esi-alfabeettinen vaihe

Ehrin ja McCormickin (1998) mukaan tässä vaiheessa ovat usein lapset, jotka ovat päiväkodissa tai esikoulussa. He kuvailevat, että esi-alfabeettisessa vaiheessa lapsilla on



puutteellinen kirjaintuntemus ja lapset tietävät vain vähän kirjainten nimiä ja äänneitä. Lisäksi lapset eivät ole vielä havainneet kirjain-äännevastavuutta ja heillä ei ole kykyä dekodata. Lapset käsittelevät sanoja visuaalisina kokonaisuuksina ja lukevat sanoja muistista tai arvaavat sanoja kontekstin perusteella (Ehri & McCormick, 1998, s. 140–143). Tässä vaiheessa olevat lapset eivät oikeastaan osaa vielä lukea (Ehri, 2005, s. 173).

## 2. Osittais-alfabeettinen vaihe

Ehrin ja McCormickin (1998) mukaan tämä vaihe on yleinen päiväkodissa olevista lapsista peruskoulun ensimmäisellä luokalla oleville lapsille. He kuvailevat, että osittais-alfabeettisessa vaiheessa lapset lukevat sanoja ulkomuistista turvautuen sanojen alkukirjaimiin ja viimeisiin kirjaimiin sekä käyttävät arvaustekniikoita sanoja lukiessaan. Lisäksi lasten dekodoustaidot ovat heikot, mutta he ovat jo jossain määrin oppineet joitakin kirjain-äännevastavuuksia (Ehri & McCormick, 1998, s. 141, 144–146).

## 3. Alfabeettinen vaihe

Ehrin ja McCormickin (1998) mukaan tämä vaihe on ominainen peruskoulun ensimmäisellä luokalla oleville lapsille. He toteavat, että alfabeettinen vaihe on lukemisen kehityksen suhteen merkittävä ja siinä rakennetaan perusta kehittyvälle lukutaidolle. Lisäksi tämän vaiheen hallinta on välttämätön seuraavalle lukemisen kehitysvaiheelle siirtymisessä. Ehri ja McCormick tuovat esiin, että lapset ovat oppineet kirjain-äännevastavuuden ja osaavat käyttää sitä lukiessaan. Lasten dekodoustaidot ovat kehittyneet ja lukiessaan sanoja alkavat sanat kertyä heidän muistiinsa näkösanoina (Ehri & McCormick, 1998, s. 141, 149–152). Näkösanoina tarkoitetaan lukijan muistissa olevia tuttuja sanoja (Ehri, 2005, s. 167).

## 4. Vahvistunut alfabeettinen vaihe

Ehrin ja McCormickin (1998) mukaan tämä vaihe on ominainen peruskoulun toisella luokalla ja siitä ylöspäin oleville lapsille. He toteavat, että vahvistuneessa alfabeettisessa vaiheessa olevilla on mittava näkösanasto. Lisäksi lukeminen on nopeampaa ja sujuvampaa. Lasten dekodoustaidot ovat kehittyneet edelleen ja he ovat oppineet pilkkomaan monitavuisia sanoja yksittäisiksi tavuiksi (Ehri & McCormick, 1998, s. 141, 154, 156).

#### 5. Automatisoitunut alfabeettinen vaihe

Ehrin ja McCormickin (1998) mukaan tämä vaihe on ominainen aikuisille lukijoille, jotka tunnistavat tekstissä esiintyviä sanoja automaattisesti, ja, jotka voivat myös vaivattomasti soveltaa erilaisia strategioita tuntemattomien sanojen tunnistamiseen. He tuovat esiin, että suurin osa kohdatuista sanoista on jo lukijoiden näkösanastossa. Sujuva sanantunnistaminen vapauttaa lukijan keskittämään huomionsa tekstin merkitykseen (Ehri & McCormick, 1998, s. 141, 157).

## **4 Suomi toisena kielenä -opetus ja lukemaan opetus alkuopetuksessa**

Tässä luvussa käsittelem alkuopetuksessa tapahtuvaa suomi toisena kielenä -opetusta ja lukemaan opetusta. Ensimmäisessä alaluvussa (4.1) esittelen, millainen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaine on. Toisessa alaluvussa (4.2) käsittelem lukemaan opettamista alkuopetuksessa sekä lukemaan opettamisen menetelmiä.

### **4.1 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus alkuopetuksessa**

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisella oppilaalla on mahdollisuus saada sekä heidän tarpeisiinsa sopivaa suomen kielen että oman äidinkielen opetusta (Lehtonen, 2008, s. 103). Oppilaan suomen kielen ja oman äidinkielen opetuksella tavoitellaan oppilaan toimivaa kaksikielisyttä (Talib, 1999, s. 93). S2-oppiainetta on opetettu vuodesta 1994 alkaen perusopetuksessa (Latomaa, 2003, s. 18).

Oppilaan äidinkielen ollessa jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame, tai hänellä ollessa monikielinen tausta, voi oppilas opiskella S2-oppimäärän (OPH, 2019, s. 3). Oppilas opiskelee suomea toisena kielenä, jos hänen suomen kielen taidossaan on puutteita joillakin kielitaidon osa-alueilla eli puhumisessa, kuuntelemisessa, kirjoittamisessa, lukemisessa tai puheen ja tekstin ymmärtämisessä (Lerikkanen, 2013, s. 158), tai vaihtoehtoisesti oppilaan suomen kielen taito ei ole vielä riittävä opiskella suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää (OPH, 2019, s. 3). S2-oppimäärän opetusjärjestelyt voidaan toteuttaa esimerkiksi näillä kahdella tavalla: 1) oppilas opiskelee S2-oppimäärän erillisessä opetusryhmässä, tai 2) oppilas opiskelee S2-oppimäärän osaksi erillisessä opetusryhmässä ja osaksi samassa ryhmässä oppilaiden, jotka opiskelevat suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän kanssa (OPH, 2019, s. 5).

S2-oppiaineen opetus ja oppiminen eroavat tavoitteiltaan, sisällöltään ja menetelmiltään äidinkielen opetuksesta (Talib, 1999, s. 93). Oppiaineessa tavoitteena on, että oppilas oppii riittävän suomen kielen taidon, jotta hän pystyy opiskelemaan peruskoulussa suomen kielellä ja jatkamaan opintoja korkeammille koulutusasteille (Lerikkanen, 2013, s. 158). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan S2-oppimäärän tehtävänä on tukea lapsen kasvua suomalaisen kieliyhteisön jäseneksi ja oppilaan monikielisuuden kehittymistä sekä auttaa oppilasta rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä ja kotoutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetussuunnitelmassa nostetaan esille myös suomen kielen taidon

tukeminen ja kehittäminen kaikilla kielenkäytön osa-alueilla. Vuosiluokkien 1–2 tavoitteena on, että oppilas luo perustan suomen kielen taidolle sekä luku- ja kirjoitustaidolle (OPH, 2016, s. 117–118).

Opetushallituksen (2019) mukaan oppilaan opiskellessa S2-oppimäärää, tulee hänen saada jokaisella oppitunnilla tämän oppimäärän mukaista opetusta ja hänen arviointinsa on tapahduttava oppimäärän tavoitteiden mukaisesti. Tämä edellyttää opetuksen eriyttämistä (OPH, 2019, s. 5). Kuukan (2003) mukaan eriyttämisellä tarkoitetaan sitä, että opettajat käyttävät opetuksessaan erilaisia opetusmenetelmiä. Hän toteaa, että eriyttämisen taustalla on se, että oppilaat oppivat eri tavoilla, he eroavat tiedoiltaan ja taidoiltaan sekä heillä on erilaiset tarpeet ja tavoitteet. Eriyttämisessä myös oppimateriaalia voidaan eriyttää, jolloin samasta aiheesta annetaan oppilaille eritasoisia tai muuten erilaisia oppimateriaaleja (Kuukka, 2003, s. 12–13, 17). Eriyttämisessä huomioidaan oppilaiden yksilölliset ja kehitykselliset erot ja tarkoituksena olisi näin tukea oppilaan itsetuntoa ja oppimismotivaatiota (OPH, 2016, s. 30). Sarlinin (2009) mukaan eriyttäminen liittyy yhdessä opintojen yksilöllisen suunnittelun kanssa oppilaan opiskelun tukemiseen. Jokainen oppilas tarvitsee jossain vaiheessa koulutustaan tukea opintoihin ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisella oppilaalla tuen tarpeet voivat esimerkiksi syntyä heikosta suomen kielen taidosta (Sarlin, 2009, s. 20).

#### **4.2 Lukemaan opettaminen alkuopetuksessa**

Lukemisen opettamisen menetelmiä on synteettisiä ja analyyttisiä (Lerikkanen, 2013, s. 59). Julkusen (1993) mukaan jaottelu perustuu siihen, miten ihminen jäsentää ja tulkitsee kielellistä ja aineellista informaatiota. Hän toteaa, että informaation tulkitsemisessa käytetään kahta lähestymistapaa. Nämä ovat bottom up eli alhaalta ylös tulkitseminen ja top down eli ylhäältä alas tulkitseminen (Julkunen, 1993, s. 109). Bottom up näkemys on teoreettinen perusta synteettisille menetelmille ja top down näkemys analyyttisille menetelmille (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 109). Julkusen (1993) mukaan bottom up-mallissa jonkin ärsykkeen, kuten sanan vastaanottaminen saa aikaan prosessin, joka etenee ylöspäin prosessitasolta toiselle, kunnes päädytään ratkaisuun eli tulkintaan. Hän kertoo, että top down-mallissa verbaalisen sanoman tulkitseminen voi alkaa koettavista tapahtumista ja tiedon luomista odotuksista (Julkunen, 1993, s. 109). Ahvenaisen ja Holopaisen (2014) mukaan nykykäsitys on, että lukemistapahtumaa ei pystytä selittämään kummallakaan edellä mainituista malleista.

Sen sijaan ajatellaan, että lukemisessa tarvitaan molempiin suuntiin tapahtuvaa prosessointia (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 53).

Synteettisistä ja analyyttisistä menetelmistä yleisimmin Suomessa ovat käytössä KÄTS- ja LPP-menetelmä (Lerikkanen, 2013, s. 59), jotka esittelen seuraavissa alaluvuissa. Sarmavuoren (2011) mukaan muita synteettisiä menetelmiä ovat muun muassa kirjain-, äänne- ja tavumenetelmä. Analyyttisiä menetelmiä ovat esimerkiksi Domanin menetelmä ja kokosanamenetelmä (Sarmavuori, 2011, s. 95). Näiden lisäksi on sekamenetelmiä, joissa yhdistetään synteettisten ja analyyttisten menetelmien piirteitä (Lerikkanen, 2013, s. 59). Suomessa opettajat käyttävät usein sekamenetelmiä lukemaan opettamisessa (Takala, 2008, s. 24).

#### 4.2.1 Synteettiset menetelmät

Synteettiset menetelmät ovat jo pitkään olleet käytössä suomalaisessa koulussa (Lerikkanen, 2013, s. 60). Kyröläisen (1999) mukaan 1970-luvun lopulla yleisimmin Suomen kouluissa käytössä oleva synteettinen menetelmä oli kirjainten nimen luettelemiseen perustuva tavaaminen. Hän nostaa esiin, että kuitenkin 1980-luvulla tavupohjaiset äänne- ja tavumenetelmät yleistyivät. Useimmat suomalaista koulua käyneet oppilaat ovat opetettu synteettisillä menetelmillä lukemaan (Kyröläinen, 1999, s. 193).

Synteettiset menetelmät on rakennettu suomen kielen rakenteeseen oppilaan kielen kehityksen teoriaan sopiviksi (Lerikkanen, 2013, s. 60). Kyröläisen (1999) mukaan synteettiset menetelmät sopivat suomen kielellä lukemiseen. Hän toteaa, että tämä johtuu suomen kielen kirjoitusjärjestelmästä. Suomen kielessä kirjain-äännevastaavuus on lähes täydellinen, koska jokaisella äänneellä on oma kirjainmerkkinsä lukuun ottamatta äng-äännettä (Kyröläinen, 1999, s. 206). Toisin sanoen, synteettiset menetelmät ovat sopivia ortografisesti säännönmukaiseen suomen kieleen, koska kirjoitus on hyvin lähellä puhuttua kieltä (Lerikkanen, 2013, s. 60).

Synteettiset menetelmät ovat koodauspainotteisia (Sarmavuori, 2011, s. 95). Menetelmissä lukemaan opettamiseen lähdetään kielen pienistä osista kohti suurempia kokonaisuuksia (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 109). Lerkkasen (2013) mukaan kielen pieniä osia ovat kirjain, äänne ja tavu. Näitä yhdistelemällä opitaan lukemaan sanoja (Lerikkanen, 2013, s. 60).

Luettava sana analysoidaan osiin äänne äänneeltä, kirjain kirjaimelta tai tavu tavulta (Kyröläinen, 1999, s. 193).

Lerkkasen (2013) mukaan synteettisillä menetelmillä saavutetaan tarkka ja mekaaninen peruslukutaito suhteellisen nopeasti. Hän nostaa esiin, että juuri tämän takia menetelmiä on kritisoitu teknisydestä. Niissä korostuu toistuva mekaaninen harjoittelu ja vaatimus oikeinlukemiseen. Ongelmiksi muodostuvat luetun ymmärtämisen jääminen taka-alalle sekä oppilaan lukemismotivaation säilyminen (Lerkkanen, 2013, s. 60). Lukemaan opettamisen menetelmien oli oleellista korostaa luetun ymmärtämistä ja sitä, miten opitaan ymmärtämään luettua (Kyröläinen, 1999, s. 206).

Esittelen seuraavaksi kaksi synteettistä menetelmää: äännemenetelmän ja KÄTS-menetelmän, joista KÄTS-menetelmästä kerron laajemmin seuraavassa alaluvussa. Kuten aiemmin totesin 4.2-luvussa, KÄTS-menetelmä on yksi yleisin lukemaan opettamisen menetelmä Suomessa. Äännemenetelmä nousi esiin toteuttamani kyselyn vastauksessa. Lehmuskallion (1983) mukaan äännemenetelmässä opetuksessa lähdetään liikkeelle äänneistä. Hän kuvailee, että äänneitä kuunnellaan ja tarkastellaan, kunnes opitaan havaitsemaan äänne. Tämän jälkeen opetellaan äännettä vastaava kirjain tai kirjaimet (Lehmuskallio, 1983, s. 172–173). Menetelmässä sanat kootaan tavuittain alkaen yksittäisistä äänneistä edeten tavujen kautta kokonaisen sanan kokoamiseen (Lerkkanen, 2013, s. 62).

### KÄTS-menetelmä

Sakari Karpin kehittämä KÄTS-menetelmä on yksi synteettisistä menetelmistä (Kyröläinen, 1999, s. 196). KÄTS tulee sanoista Kirjain, Äänne, Tavu ja Sana (Takala, 2008, s. 23–24). Lerkkasen (2013) mukaan menetelmässä opetetaan rinnakkain sanojen tunnistamista, lukemista ja kirjoittamista. Tästä johtuen menetelmää on pidetty myös analyttis-synteettisenä sekamenetelmänä. Menetelmä on kehitetty alun perin erityisopetuksen käyttöön (Lerkkanen, 2013, s. 63).

KÄTS-menetelmään kuuluu neljä vaihetta: kirjaimen muuttaminen äänneeksi, äänneiden yhdistäminen, tavun hahmottaminen ja sanan hahmottaminen (Karppi, 1983, s. 86). Lerkkasen (2013) mukaan menetelmä sisältää myös alkuharjoituksia, jotka ovat rinnastettavissa kielellisen

tietoisuuden harjoituksiin. Alkuharjoitukset perustuvat siihen, että sanojen tavuerottelun pohjana on rytmi (Lerikkanen, 2013, s. 63–64). Karpin (1983) mukaan näissä harjoituksissa oppilaiden kanssa sanoja jaetaan tavuiksi tavurytmiä taputtamalla tai hyppelemällä. Tämän jälkeen pohditaan, montako taputusta tehtiin eli montako tavua sanassa oli, sekä mitä sanottiin ensimmäisen ja mitä toisen taputuksen kohdalla. Tavua myös visualisoidaan eri keinoin (Karppi, 1983, s. 107). Tavujen perusteella sanojen hahmottamista harjoitellaan kuulostelemalla, mikä sana tavusta tai tavuista voisi muodostua (Lerikkanen, 2013, s. 64).

KÄTS-menetelmässä on kolme kirjoitetun kielen mukaista tasoa, jotka ovat kirjain-äännetaso, tavutaso ja sanataso (Lerikkanen, 2020, s. 64–65). Näissä korostuvat kolme toimintaa: tunnistaminen, kirjoittaminen ja lukeminen (Karppi, 1983, s. 106). Ennen jokaista tasoa käydään oppilaiden kanssa läpi tai muistellaan jokin kehyskertomus, jonka kautta asioita opetellaan (Lerikkanen, 2020, s. 64). Seuraavaksi esittelen nämä kolme tasoa.

## 1. Kirjain-äännetaso

Lerkkasen (2013) mukaan kirjain-äännetasolla harjoitellaan uutta kirjainta vastaavan äänteen tunnistamista. Hän kuvailee, että harjoittelu tapahtuu niin, että opettaja ja oppilaat tuottavat äännettä vastaavaa ääntä yhdessä. Äänne opitaan tunnistamaan havainnoimalla peilistä esimerkiksi kielen asentoa ja ääntöliikettä sekä kuuntelemalla äänteen kestoa (Lerikkanen, 2013, s. 64). Äänne opitaan tunnistamaan äännön ja äänen perusteella (Karppi, 1983, s. 108). Lerkkasen (2013) mukaan lopuksi nimetään äännettä vastaava kirjain. Hän tuo esiin, että kirjaimen piirtämisen muotoon ja suuntaan tutustutaan. Näitä harjoitellaan muun muassa ilmaan piirtämisellä ja vihkoon kirjoittamalla. Lukemisen avulla harjoitellaan kirjaimen muuntamista äänneeksi ja äänneitä luetaan eritellen (Lerikkanen, 2013, s. 64).

## 2. Tavutaso

Lerkkasen (2013) mukaan tavutasolla harjoitellaan tavuja sekä edetään lyhyistä ja yksinkertaisista tavuista monimutkaisempiin tavarakenteisiin. Hän korostaa, että tällä tasolla harjoitellaan äänneiden erottelua tavusta ja äänneiden yhdistämistä tavuksi. Äänneiden erottelussa tavusta huomioidaan eri äänneet, äänneiden kesto ja äänneiden järjestys tavussa. Lisäksi harjoitellaan äänneiden merkitsemistä kirjaimilla. Äänneiden yhdistämistä tavuksi taas harjoitellaan lihottamalla äännettä, liukumalla tavusta toiseen ja tavujen toistoharjoituksilla. Lihottamisessa tavuun tai äänneeseen liitetään uusi äänne yksi

kerrallaan (Lerikkanen, 2013, s. 65). Karpin (1983) mukaan liukumisessa äänteet yhdistetään toisiinsa venyttämällä ääntöä. Tämän jälkeen tavu luetaan ääneen normaalilla puherytmillä (Karppi, 1983, s. 111). Lerkkasen (2013) mukaan tavujen toistoharjoituksissa uusi äänne liitetään mahdollisimman moniin aikaisemmin opittuihin äännteisiin. Tavuittain sanojen lukemista tehdään siihen asti, kunnes oppilas on oppinut kirjoitusasun ja voidaan siirtyä sanahahmojen varassa lukemiseen (Lerikkanen, 2013, s. 65).

### 3. Sanataso

Karpin (1983) mukaan sanatasolla tavuerottelu on edelleen keskeisessä osassa. Tasolla lähdetään liikkeelle sanan sanomisesta, jonka jälkeen erotellaan sanan tavut rytmillä avulla (Karppi, 1983, s. 112). Lerkkasen (2013) mukaan lukemisharjoittelussa keskiössä ovat opitut äänteet ja kirjaimet. Hän kuvailee, että lukemista harjoitellessa sanat luetaan liu'uttamalla tavu kerrallaan. Tavuhahmojen visuaalisen tunnistamisen kehittyessä lukemisesta tulee sujuvampaa ja sanoja ei enää tarvitse vähitellen koota (Lerikkanen, 2013, s. 65).

Lerkkasen (2013) mukaan KÄTS-menetelmää on kritisoitu, koska se on yleisopetukseen liian hidas ja yksitoikkoinen menetelmä. Hän toteaa, että menetelmä voi aiheuttaa oppilaissa motivaation puutetta. Muita negatiivisia puolia katsotaan olevan opettajajohtoisuus ja opettajan kontrollin korostaminen. Lerikkanen nostaa esiin, että KÄTS-menetelmän etuna pidetään puolestaan sen systemaattisuutta, sillä jokainen äänne opetellaan samalla tavalla. Lisäksi menetelmä sopii hitaan etenemisen kautta etenkin oppilaille, joilla on ongelmia lukemaan oppimisessa. Menetelmän avulla opettajan on vaivatonta seurata oppilaiden edistymistä sekä havaita ja puuttua oppimisvaikeuksiin ajoissa (Lerikkanen, 2013, s. 66).

#### 4.2.2 Analyttiset menetelmät

Lerkkasen (2013) mukaan analyttiset menetelmät ovat sovelluksia lukemaan opettamisen kokonaisvaltaisista menetelmistä. Hän tuo esiin, että analyttiset menetelmät ovat synteettisiä menetelmiä uudempia. Ne pohjautuvat epäsäännöllisten kielten rakenteisiin (Lerikkanen, 2013, s. 59, 66).



Analyttiset menetelmät ovat merkityspainotteisia (Sarmavuori, 2011, s. 95). Menetelmien lähtökohta on jokin merkitystä kantava kielen osa, jota ryhdytään tarkastelemaan (Lerkkanen, 2013, s. 66). Tarkastelussa lähdetään liikkeelle suuremmasta kokonaisuudesta eli lauseesta, sanasta tai tekstistä kohti pienempiä osia kuten tavuja ja äänneitä (Takala, 2008, s. 23). Analyttisten menetelmien perustana on John Downingin kognitiivisen selkeyden teoria, joka painottaa lukemisen kommunikatiivisuutta (Lerkkanen, 2013, s. 66).

Lerkkasen (2013) mukaan analyttisten menetelmien epäsäännöllisiin kieliin pohjautuvaa kirjoitetun kielen tarkastelua on pidetty ongelmallisena. Hän kertoo, että tämän seurauksena kirjain-äännevastavuus voi jäädä oppilaalta huomaamatta, joka voi johtaa virheisiin lukemisessa. Analyttisten menetelmien vahvuutena pidetään kuitenkin lukemismotivaatiota, luetun ymmärtämisen vahvistamista ja oppilaiden tuotteliasta kirjoittamista (Lerkkanen, 2013, s. 67).

Esittelen seuraavaksi kaksi analyttistä menetelmää: kokosanamenetelmän ja LPP-menetelmän, joista LPP-menetelmästä kerron laajemmin seuraavassa alaluvussa. Totesin 4.2-luvussa, että LPP-menetelmä on Suomessa yksi käytetyin lukemaan opettamisen menetelmä. Kokosanamenetelmä mainittiin toteuttamani kyselyn yhdessä vastauksessa. Karpin (1983) mukaan kokosanamenetelmässä opetuksessa lähdetään liikkeelle sanoista ja virkkeistä ja oppiminen perustuu alussa ulkoa muistamiseen. Virkkeiden muistaminen pohjautuu niihin liitettäviin ajatuksiin ja sanojen muistaminen taas kuvan ja sanan yhdistämiseen (Karppi, 1983, s. 91). Opetuksessa käytetään muun muassa kortteja, joilla kuva ja sana liitetään toisiinsa (Lerkkanen, 2013, s. 67). Kyröläisen (1999) mukaan menetelmän avulla oppilas oppii hahmottamaan sanan kokonaisuutena. Vähitellen opetuksen edetessä kokonaisia sanoja aletaan analysoidaan tavuiksi, kirjaimiksi ja äänneiksi (Kyröläinen, 1999, s. 200).

### LPP-menetelmä

Lerkkasen (2013) mukaan Ulrika Leimarin kehittämä LPP-menetelmä on yksi analyttisistä menetelmistä. Hän tuo esiin, että LPP on lyhenne sanoista lukemaan puhumisen perusteella. Menetelmässä lähtökohtana on lasten oma puhekieli, jota muutetaan kirjoitetuksi kieleksi, lauseiksi ja tekstiksi. Lukemisprosessin kannalta menetelmässä halutaan painottaa lukutaidon riippuvuutta taidosta puhua ja kuunnella (Lerkkanen, 2013, s. 69). Opetus perustuu oppilaiden

tarpeisiin, mielenkiintoon ja aikaisempiin kokemuksiin (Kyröläinen, 1999, s. 206). Opettajan on oltava herkkä oppilaiden mielenkiintoa herättävien teemojen ja aiheiden suhteen, jotta hän saa lapset keskustelemaan keskenään sekä yhdessä opettajan ja koko ryhmän kanssa (Lerikkanen, 2013, 69). Kyröläisen (1999) mukaan opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden uteliaisuus, luomisen ilo ja tunteet. LPP-menetelmä on toiminnallinen, luova ja yhteistyötä korostava menetelmä, jossa oppilaille on mahdollisuus tutkia kieltä (Kyröläinen, 1999, s. 206). Toiminnallisuudella tarkoitetaan oppilaiden kokemuksellista ja osallistuvaa työskentelyä, kuten leikin käyttämistä opetuksessa (Sura, 1999, s. 227, 229).

Lerkkasen (2013) mukaan LPP-menetelmässä painottuu yhdessä keskusteleminen ja siinä on viisi vaihetta. Nämä viisi vaihetta ovat keskusteluvaihe, saneluvaihe, laborointivaihe, uudelleenlukemisvaihe ja jälkikäsitteilyvaihe (Lerikkanen, 2013, s. 68–72). Seuraavaksi esittelen nämä viisi vaihetta.

### 1. Keskusteluvaihe

Lerkkasen (2013) mukaan keskusteluvaiheessa opettaja ja oppilaat keskustelevat yhdessä aiheesta, joka on yhteisesti koettu, kuultu tai nähty tapahtuma. Hän kertoo, että keskustelussa opettaja toimii ensisijaisesti puheenvuorojen jakajana ja esittää kysymyksiä. Tässä yhteisessä keskustelussa korostetaan vuorotellen puhumista ja toisten kuuntelemista. Osallisuuden ja osallistumisen kokemukset ryhmässä ovat oleellisia (Lerikkanen, 2013, s. 69–70). Vaiheessa myös korostetaan ja kehitetään oppilaan kykyä ilmaista ajatuksiaan (Lehmuskallio, 1983, s. 179). Ajatusten jakaminen ryhmässä laajentaa yksittäisten lasten sanavarastoa ja kielellistä ilmaisua (Leimar, 1974, s. 88).

### 2. Saneluvaihe

Lerkkasen (2013) mukaan saneluvaiheessa tavoitteena on, että oppilaat huomaavat puheen ja kirjoitetun kielen välisen yhteyden. Hän kuvailee, että keskustelun pohjalta aletaan yhdessä kirjoittamaan tekstiä (Lerikkanen, 2013, s. 70). Leimarin (1974) mukaan opettaja kirjoittaa keskustelusta aiheesta oppilasryhmän ehdotusten mukaisesti virkkeen kerrallaan. Virkkeiden tulee olla koko ryhmän hyväksymiä (Leimar, 1974, s. 90). Lerkkasen (2013) mukaan opettajan kirjoittaessa sanoja näkyviin, oppilaat kokoavat niitä ääneen sitä mukaa, kun puhe muuttuu kirjaimiksi. Hän kuvailee, että tämän jälkeen koko ryhmä lausuu sanat tavallisella

lukunopeudella. Kun teksti on valmis, luetaan se vielä kertaalleen yhdessä ääneen. Lukemisen jälkeen tekstiä voidaan vielä muuttaa, mikäli oppilaat näin haluavat (Lerikkanen, 2013, s. 70).

### 3. Laborointivaihe

Laborointivaiheessa tarkoituksena on edistää oppilaiden kielellistä tietoisuutta sekä opettaa oppilasta analysoimaan kirjoitettua tekstiä ja puhetta (Lerikkanen, 2013, s. 71). Leimarin (1974) mukaan opettaja valitsee etukäteen saneluvaiheen sanellusta tekstistä kohtia, esimerkiksi sanoja, tavuja tai kirjaimia, joita yhdessä tarkastellaan. Hän kuvailee, että nämä kohdat opettaja kirjoittaa paperiliuskoille. Laborointivaihe aloitetaan lukemalla saneltu teksti ääneen yhdessä (Leimar, 1974, s. 94). Lerkkasen (2013) mukaan lukemisen jälkeen tekstistä keskustellaan ja opettaja ohjaa oppilaiden huomion kohtiin, jotka hän on tekstistä valinnut. Hän toteaa, että seuraavaksi paperiliuskoja tarkastellaan ja niistä keskustellaan. Jokainen oppilas saa oman paperiliuskan ja kertoo, mihin kohtaan paperiliuska tekstissä kuuluu, jonka jälkeen se kiinnitetään tekstin päälle (Lerikkanen, 2013, s. 71).

### 4. Uudelleenlukemisvaihe

Leimarin mukaan (1974) uudelleenlukemisvaiheessa opettaja tarkastelee saneltua tekstiä jokaisen oppilaan kanssa yksitellen. Ennen tätä oppilaat tarkastelevat itsenäisesti tekstiä ja piirtävät siihen sopivan kuvan (Leimar, 1974, s. 98). Lerkkasen (2013) mukaan opettajan tarkastellessa oppilaan kanssa kahden kesken tekstiä, oppilas lukee opettajalle tuntemiaan sanoja, lauseita tai tekstin osia. Hän toteaa, että tarkoituksena on, että opettaja auttaa oppilasta ja jopa lukee oppilaan kanssa yhdessä tekstiä. Lukemisen jälkeen oppilas merkitsee sanat, jotka hän haluaa opetella tai sanoja, jotka hän jo osaa (Lerikkanen, 2013, s. 72). Oppilas oppii sanoja valitessaan tekemään itsenäisiä päätöksiä (Kyröläinen, 1999, s. 206).

### 6. Jälkikäsitteilyvaihe

Lerkkasen (2013) mukaan jälkikäsitteilyvaiheessa saneltu teksti luetaan jälleen. Hän kuvailee, että oppilas merkitsee tekstistä sanoja, joista hän tekee sanakortteja. Oppilas kirjoittaa sanan korttiin aluksi lyjykynällä ja opettajan tarkistamisen jälkeen hän päällystää sanan tussilla (Lerikkanen, 2013, s. 72). Oppilas opettelee lukemaan sanakorteissa olevat sanat ja äänteet (Leimar, 1974, s. 102). Lerkkasen (2013) mukaan lukeminen voi olla kirjainten luettelemista tai varjolukemista opettajan kanssa. Hän nostaa esiin, että oppilaan osatessa lukea sanan sekä

analysoida sen tavuiksi ja äänteiksi, saa hän kuvittaa sanakortin. Sanakortteja voidaan hyödyntää myöhemmin uudestaan esimerkiksi pariharjoituksissa (Lerikkanen, 2013, s. 72).

Lerkkasen (2013) mukaan LPP-menetelmää on kritisoitu sen työläisyydestä, koska opetusmateriaali valmistetaan uudelleen uuden ryhmän kanssa. Hän toteaa, että oppilaan itse valitsemat sanat ja konsonanttikasaumia sisältävät pitkät sanat voivat olla haastava alku lukemaan oppimiselle. Kuitenkin LPP-menetelmän etuja ovat taas lapsilähtöisyys, yksilöllisyys ja vuorovaikutteinen toiminta. Lisäksi pysyminen samassa aiheessa ja tekstissä tarjoaa oppilaalle niiden työstämisen ajatuksellisesti ja kielellisesti. Menetelmän avulla oppilas oppii varhain lauseiden rakentamisen ja käyttää ilmaisussa rikasta kieltä (Lerikkanen, 2013, s. 73).

## **5 Tutkimuksen toteutus**

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni toteuttamista. Esittelen ja perustelen ensimmäisessä alaluvussa (5.1) tutkimukseni tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Toisessa alaluvussa (5.2) kerron tutkimusmetodistani ja siihen liittyvistä valinnoista. Kolmannessa alaluvussa (5.3) esittelen tutkimukseni kohdejoukon ja aineistonkeruumenetelmäni. Neljännessä alaluvussa (5.4) kerron aineiston analyysimenetelmästäni.

### **5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset**

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tarkastella, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetuksesta alkuopetuksessa. Tutkimukseni yhtenä tehtävänä on tarkastella, miten luokanopettajat opettavat eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita lukemaan. Toisena tehtävänä on tarkastella, mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetuksessa on suhteessa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetukseen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten alkuopetuksessa toimivat luokanopettajat opettavat eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita lukemaan?
2. Eroaako eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetus suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetuksesta?

### **5.2 Laadullinen ja fenomenologinen tutkimus**

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullinen tutkimus on empiiristä tutkimustyyppiltään ja siinä aineistoa tarkastellaan ja argumentoidaan empiirisen analyysin tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 27). Siinä aineisto on yleensä tekstimuodossa eikä numeraalisesti esitettyä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 11–12). Laadullisessa tutkimuksessa ei

tavoitella tilastollisia yleistyksiä vaan tavoitteena on enemminkin kuvata, ymmärtää ja tulkita tutkittavaa ilmiötä tai tapahtumaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

Hirsjärven, Remesin ja Sajavaaran (2009) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksena kuvata todellista elämää. Tutkimuksen pyrkimyksenä on myös tutkia ilmiötä kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 161). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija saa tietoa tutkittavien sisäisistä kokemuksista ja siitä, miten merkitykset muodostuvat (Corbin & Strauss, 2008, s. 12). Tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta (Hirsjärvi ym., 2009, s. 181).

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadulliselle tutkimukselle ominaista on hypoteesittomuus. He nostavat esiin, että tutkijalla ei tulisi olla ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Sen sijaan tutkijan tulisi oppia tutkimuksen kuluessa ja saada aineiston avulla uusia näkökulmia ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 16). Muita laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä ovat muun muassa tutkimuksen joustavuus, ihmisen käyttäminen tiedonkeruussa sekä tutkimusaineiston moninainen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164). Tutkimusprosessi muovautuu tutkimuksen teon kuluessa siihen asti, kunnes tutkija pystyy rakentamaan aineistosta johtopäätöksensä ja arvioimaan työtänsä kriittisesti (Puusa & Juuti, 2011b, s. 51).

Tutkimukseni lähtökohtana on fenomenologinen lähestymistapa, koska tutkin ihmisten kokemuksia ilmiöstä, tässä tapauksessa luokanopettajien kokemuksia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetuksesta. Fenomenologia on filosofinen suuntaus (Puusa & Juuti, 2011a, s. 41). Se on sekä lähestymistapa että tutkimusmetodi (Virtanen, 2011, s. 157). Fenomenologiassa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisen elämismailma ja intentionaalinen tietous (Puusa & Juuti, 2011a, s. 41). Fenomenologisessa tutkimuksessa oleellisia käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 40). Lähestymistavan tutkimuksessa tutkija tavoittelee tutkittaviensa perustaa heidän elämänmaailmojensa kokemisesta (Judén-Tupakka, 2007, s. 85). Tutkittava ilmiö on kokemus, joka koostuu ihmisen ja ulkoisen todellisuuden relationaalisesta suhteesta (Perttula, 1995, s. 44).

Subjektiiivinen kokemus on fenomenologisen tutkimuksen lähtökohta (Virtanen, 2011, s. 160). Kokemuksella viitataan yleensä siihen, mitä on koettu eli kokemuksen sisältöön (Kukkola, 2018, s. 44). Virtasen (2018) mukaan subjektiivisilla kokemuksilla tarkoitetaan ihmisen mielessä rakentuneita merkityksiä. Tämä mielen merkitysmaailma rakentuu yksilön erilaisista kokemuksista, kuten havainnoista, tunne-elämyksistä, mielikuvista, uskomuksista ja

mielipiteistä (Virtanen, 2011, s. 160–161). Kokemuksia tutkittaessa on tutkinnan kohteena kokemusten merkityssisältö ja sen rakenne (Laine, 2018, s. 26). Fenomenologiassa kokemusta ajatellaan suhteena (Perttula, 2009, s. 116). Sitä voidaan kuvata subjektin, toiminnan ja kohteen välisenä suhteena (Virtanen, 2011, s. 169) ja tämä suhde liittyy nämä kolme osaa yhdeksi kokonaisuudeksi (Perttula, 2009, s. 117). Suhdetta kutsutaan myös merkityssuhteeksi (Virtanen, 2011, s. 169).

Kokemusta tarkastellessa ja tutkiessa kohteena ovat kokemusten sisältöjen jäsenyys ja teemoittelu (Kukkola, 2018, s. 42). Tutkijan tarkoituksena on tematisoida ja käsitteellistää omalla kielellään tutkittavien kokemuksia eli merkityksiä (Laine, 2018, s. 29). Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemusta, jota tutkitaan, pyritään kuvaamaan sellaisena kuin se on (Virtanen, 2011, s. 166). Kuvauksessa kokemuksen ydinpiirteet ja merkitys tuodaan esiin (Kukkola, 2018, s. 46). Judén-Tupakan (2007) mukaan tutkijan on tiedostettava myös oma kokemisensa. Hän nostaa esiin, että tutkimus tulee tehdä ilman ennako-oletuksia sekä tutkijan tulee irtautua kokemisestaan, jotta tavoitettaisiin tutkittavan ilmiön olemus (Judén-Tupakka, 2007, s. 84–85).

### **5.3 Aineiston keruu kyselylomakkeella ja tutkimuksen kohdejoukko**

Keräsin tutkimusaineistoni kyselylomakkeella (Liite 2). Se on yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Kysely on survey-tutkimuksen keskeinen menetelmä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 193). Valitsin kyselyn aineistonkeräämismenetelmäksi, koska se tuntui sopivalta vaihtoehdolta ajankäytön ja vastaajien joukon mahdollisen monipuolisuuden kannalta. Tutkimukseni on poikittaistutkimus, koska keräsin vastaukset eli tutkimusaineistoni useilta vastaajilta yhtenä ajankohtana (ks. Vastamäki & Valli, 2018, s. 110).

Vallin (2018) mukaan kyselylomakkeen kysymykset lähdetään rakentamaan tutkimuskysymysten pohjalta. Hän kertoo, että kysymykset luovat perustan tutkimukselle ja niiden tulee olla yksiselitteisiä. Tutkimustulokset voivat vääristyä, jos kyselyyn vastaaja ymmärtää kysymykset eri tavalla kuin tutkija on ne tarkoittanut (Valli, 2018, s. 81). Fenomenologisessa tutkimuksessa kysymysten tulee olla avoimia ja niiden tulee antaa tilaa tutkittaville ilmaista kokemuksiaan (Virtanen, 2011, s. 174). Tein kyselylomakkeeni Webropol

3.0-ohjelmalla. Ennen kyselylomakkeen nettilinkin jakamista, sitä kommentoitiin graduseminaarissa. Tein kommenttien perusteella kyselyyn muutoksia ja tarkennuksia. Näitä muutoksia olivat esimerkiksi kysymyksissä olevien sanamuotojen vaihtaminen sekä kysymysten lisääminen ja poistaminen.

Kyselytutkimuksessa on sekä etuja että heikkouksia. Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan kyselyn avulla voidaan kerätä ympäri Suomea laaja vastaajien joukko. Kysely vaatii vähemmän tutkijalta aikaa ja työtä, joten se on menetelmänä tehokas (Hirsjärvi ym., 2009, s. 195). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan kyselyssä ei kuitenkaan ole mahdollisuutta käydä keskustelua tutkijan ja tutkittavan välillä, jolloin ei voida oikaista väärinymmärryksiä tai selventää kysymyksiä. Tämä on yksi kyselyn heikkous (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Lisäksi tutkija ei voi tietää ovatko kyselyn vastaajat vastanneet kysymyksiin rehellisesti ja huolellisesti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 195).

Lopullinen kyselylomakkeeni sisälsi 11 kysymystä; 10 avointa kysymystä ja yhden monivalintakysymyksen. Kysymykset olivat avoimia, koska se on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä. Kysymyksistä 10 ensimmäistä oli pakollisia, mutta vastausten pituutta en ollut määritellyt etukäteen. Avoimet kysymykset mahdollistavat vastaajan sanoa sen, mitä hänellä on aiheesta todella mielessään (Hirsjärvi ym., 2009, s. 201). Niiden huonona puolena on, että vastaus voi olla epätarkka tai kysymykseen ei ole vastattu suorasti (Valli, 2018, s. 97).

Julkaisin kyselylomakkeeni, jossa oli mukana saatekirje (Liite 1) neljässä eri Facebook-ryhmässä. Kyseiset ryhmät olivat Alakoulun aarreaitta, al-ku-o-pet-ta-jat, Luokanopettajien keskustelufoorumi ja Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi. Näissä ryhmissä on opettajia eri puolelta Suomea. Julkaisin kyselyn tammikuun lopussa 2022 ja keräsin vastauksia noin kolmen viikon ajan. Lopullinen aineistoni koostui 13 vastauksesta. Aineistossani tekstiä sisältäen kyselyn kysymykset ja vastaukset, oli noin seitsemän A4:sta. Osa opettajista vastasi kyselyni kysymyksiin laajemmin useammalla virkkeellä ja myös perusteli vastauksensa. Aineistoni on pieni, mutta yleensä laadullisessa tutkimuksessa keskitytään vähäisten tapausten perusteelliseen analysointiin (ks. Eskola & Suoranta, 1998, s. 14).

Tutkimukseni kohdejoukkona on luokanopettajat, jotka työskentelevät alkuopetuksessa. Kyselyyni vastanneet opettajat ovat koulutukseltaan kasvatustieteiden maistereita. Heistä 84,6 % (11/13) on luokanopettajia, yksi sekä luokanopettaja että erityisluokanopettaja ja yksi erityisluokanopettaja. Heidän työkokemuksensa on ajallisesti vaihtelevaa; he ovat työskennelleet opettajina yhden ja 40 vuoden välillä. Opettajista 23 % (3/13) opetti 1-luokkaa,



38,5 % (5/13) 2-luokkaa ja 38,5 % (5/13) jotain muuta luokka-astetta. He ovat opettaneet eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita joko koko työuransa ajan 53,8 % (7/13) tai osan työurastaan 46,2 % (6/13). Heidän eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden opettamisen kokemuksensa vaihtelee yhdestä vuodesta 40 vuoteen asti.

#### **5.4 Aineiston analysointi sisällönanalyysilla**

Laadullinen analyysi on prosessi, jossa aineistoa tutkitaan ja tulkitaan, jotta merkitys saataisiin esiin ja ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä saavutettaisiin (Corbin & Strauss, 2008, s. 1). Analysoin aineistoni sisällönanalyysillä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysia on mahdollista käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. He toteavat, että sisällönanalyysi on tekstianalyysi, jossa etsitään tekstin merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103, 119). Tutkittavat antavat ja ilmaisevat merkityksiä ja tutkija pyrkii ymmärtämään sekä tulkitsemaan niitä (Kaikkonen, 1999, s. 433). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysillä tavoitellaan tiivistettyä ja yleisessä muodossa olevaa kuvausta ilmiöstä. Aineisto järjestetään selkeään muotoon hävittämättä sen sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103, 119, 122). Sisällönanalyysi voi tuoda ilmi uusia näkemyksiä tai lisätä ymmärrystä ilmiöstä (Krippendorff, 2019, s. 24).

Elo ja Kyngäksen (2008) mukaan sisällönanalyysi on analyysitapana joustava. He kertovat, että sisällönanalyysi koostuu kolmesta olennaisesta vaiheesta, jotka ovat valmistelu, järjestely ja raportointi. Analyysissä lähdetään liikkeelle aineiston koodaamisesta (Elo & Kyngäs, 2008, s. 109, 113). Luin aineistoni useampaan kertaan läpi ja ensiksi määritin, mitkä kyselyn kysymyksistä vastasivat kuhunkin tutkimuskysymykseen, sillä sisällönanalyysin kulkua ohjaavat tutkimuskysymykset (ks. Krippendorff, 2019, s. 117). Tein aineistooni muistiinpanoja ja alleviivasin kohtia, jotka olivat olennaisia tutkimuskysymysten kannalta eli koodasin aineistoni. Tutkimukseni lähestymistapa on fenomenologinen, joten pyrin etsimään jo tässä vaiheessa teemoja.

Miles ja Huberman (1994, s. 10) jakavat laadullisen analyysin kolmeen vaiheeseen: aineiston redusointiin, aineiston klusterointiin ja teoreettisten käsitteiden luomiseen. Tämä jaottelu on toiminut pohjana Tuomen ja Sarajärven muodostamiin analyysin vaiheisiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan analyysin vaiheet ovat tarkemmin alkuperäisen datan pelkistäminen

eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi ja aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi. He esittävät, että datan redusoinnissa aineistoa pilkotaan, tiivistetään ja poistetaan epäolennaiset osat. Aineiston klusteroinnissa aineistoa ryhmitellään luokiksi. Ensin muodostetaan alaluokkia. Näitä alaluokkia yhdistellään yläluokiksi ja luokittelua jatketaan siihen asti, että saadaan muodostettua pääluokkia. Aineiston abstrahoinnin kautta luodaan ja yhdistetään käsitteitä, jolloin empiirinen aineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin ja saadaan vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tuloksissa tuodaan esille aineistosta muodostetut teemat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–127). Analysoin tutkimusaineistoni edellä mainittujen vaiheiden kautta ja esimerkit aineiston analysoinnista ovat taulukossa 1.

Tutkimusmetodini on fenomenologinen ja siitä syystä muodostin aineistosta luokittelun kautta teemoja aineistoa teemoittamalla. Teemoittamisessa tutkija etsii aineistosta tutkimuskysymystensä pohjalta teemoja (Moilanen & Rähä, 2018, s. 50). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teemoittaminen on luokittelun kaltaista. He nostavat esiin, että teemoittamisessa on oleellista aineiston pilkkominen ja ryhmittely aihepiirien mukaan. Aineistosta etsitään näkemyksiä, jotka kuvaavat tiettyä teemaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105, 107). Teemoittamisessa etsitään tekstistä olennaisimmat asiat ja niiden avulla merkitysantojen ydin pyritään löytämään tekstistä (Moilanen & Rähä, 2018, s. 50).

Taulukko 1. Esimerkkejä aineiston pelkistämisestä, ryhmittelystä ja teeman muodostamisesta.

| Alkuperäinen ilmaus  | Pelkistetty ilmaus | Alaluokka                                   | Teema  |
|--|--------------------|---|--|
| ”KÄTS, edetään koko ryhmän kanssa samalla menetelmällä ja olen havainnut, että se toimii hyvin kaikilla oppilailla.” | -KÄTS-menetelmä    | Lukemaan opettamisen menetelmät             | Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opettaminen |
| ”Omassa luokassa teemme perinteiset kirjan tehtävät uutta  | -kirjan tehtävät   | Lukemaan opetuksen harjoitukset ja tehtävät | Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten                                 |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p>kirjainta harjoitellessa. Teemme oppilaiden kanssa yhdessä aapisen sähköisiä materiaaleja ja kartutamme sieltä sanastoa. Teemme lukuharjoituksia, jossa oppilas lukee kortin, siinä on kuva ja kolme sanaa, kirjoittaa oikean kuvaa vastaavan sanan vihkoon.”</p> | <p>-aapisen sähköiset materiaalit, sanaston harjoittelu</p> <p>-lukuharjoitus: kuva ja kolme sanaa, kirjoittaa kuvaa vastaavan sanan vihkoon</p> |   | <p>lukemaan opettaminen</p>  |
| <p>”Käytössä on ollut luokan yhteiset motiivintikeinot”</p>  | <p>-yhteiset motiivintikeinot</p>  | <p>Yhtäläisyydet lukemaan opettamisen menetelmissä, motiivintikeinoissa, harjoituksissa ja tehtävissä sekä oppimateriaaleissa</p> | <p>Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetuksen erot ja yhtäläisyydet suhteessa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetukseen</p> |
| <p>”Ei eroa juurikaan. Sanan selityksiä on enemmän, toki kaikki oppilaat hyötyvät siitä.”</p>  | <p>-erojen vähäisyys</p> <p>-sanan selitystä enemmän</p>   | <p>Erot lukemaan opetuksessa</p>  | <p>Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetuksen erot ja yhtäläisyydet suhteessa suomea äidinkielenään</p>                                |

|  |  |  |                                   |
|--|--|--|-----------------------------------|
|  |  |  | puhuvien oppilaiden<br>opetukseen |
|--|--|--|-----------------------------------|

## **6 Tutkimuksen tulokset**

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia. Tutkimustuloksissa ensimmäisessä alaluvussa (6.1) vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ja toisessa alaluvussa (6.2) vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni. Kolmannessa alaluvussa (6.3) esittelen tulosten yhteenvetoa ja johtopäätökset. Esittelen tulokset aineiston analyysissä nousseiden teemojen avulla. Nämä teemat ovat alalukujen otsikot eli eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opettaminen sekä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetuksen erot ja yhtäläisyydet suhteessa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetukseen. Ensimmäisen teeman alaluvut ovat lukemaan opettamisen menetelmät, lukemaan opettamisen harjoitukset ja tehtävät, lukemaan opettamisen motivointikeinot sekä lukemaan opettamisen oppimateriaali ja eriyttäminen. Toisen teeman alaluvut ovat erot lukemaan opetuksessa ja yhtäläisyydet lukemaan opettamisen menetelmissä, motivointikeinoissa, harjoituksissa ja tehtävissä sekä oppimateriaaleissa.

Olen ottanut aineistosta tutkimustuloksiin sitaatteja luokanopettajien vastauksista. En ole korjannut sitaateissa esiintyviä kirjoitusvirheitä. Käytän tuloksissa kyselyyni vastaajista luokanopettajista lyhenteitä seuraavalla tavalla: opettaja 1 on O1, opettaja 2 on O2 ja niin edelleen.

### **6.1 Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opettaminen**

Tässä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tarkastelen, miten eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita opetetaan lukemaan luokanopettajien kokemusten perusteella. Ensimmäisessä luvussa (6.1.1) tarkastelen opettajien käyttämiä lukemaan opettamisen menetelmiä. Toisessa luvussa (6.1.2) tarkastelen opettajien käyttämiä lukemaan opettamisen harjoituksia ja tehtäviä. Kolmannessa luvussa (6.1.3) tarkastelen opettajien käyttämiä keinoja oppilaiden motivointiin lukemaan opetuksessa. Neljännessä luvussa (6.1.4) tarkastelen opettajien opetuksessaan käyttämiä oppimateriaaleja ja niiden eriyttämistä lukemaan opetuksessa.

### 6.1.1 Lukemaan opettamisen menetelmät

Lähes kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä opetuksessaan lukemaan opettamisen menetelmänä KÄTS-menetelmää. Opettajista 76,9 % (10/13) mainitsi vastauksissaan KÄTS-menetelmän. KÄTS-menetelmä on yksi yleisimmistä Suomessa käytetty lukemaan opettamisen menetelmä.

Loput 23,1 % opettajien vastauksista jakautui niin, että yksi opettaja kertoi käyttävänsä jotain muuta menetelmää. Kaksi opettajaa ei kertonut, mitä menetelmää he opetuksessaan käyttävät. Muita menetelmiä, joita KÄTS-menetelmän lisäksi mainittiin, olivat äänne menetelmä sekä kokosanamenetelmä, jota yksi opettaja käytti KÄTS-menetelmän ohella.

*”KÄTS, edetään koko ryhmän kanssa samalla menetelmällä.” (O1)*

Opettajat eivät juurikaan antaneet perusteluja menetelmien käytölle. Opettajista 38,5 % (5/13) kertoi joitakin perusteluja sille, miksi he käyttivät kyseistä menetelmää. KÄTS-menetelmästä opettajat kertoivat esimerkiksi, että menetelmä oli hyväksi todettu, koulussa muutkin opettajat käyttivät sitä ja menetelmä toimii hyvin kaikilla oppilailta. Yksi opettaja kertoi, että käyttää KÄTS-menetelmää, koska kirjain-äännevastavuuden opettaminen on tärkeää.

*”Hyödynnämme koulussa KÄTS-menetelmää. Aloitin opettajan urani koulussa, jossa on useista eri kielitaustoista tulevia oppilaita, ja koulussa alkuopettajat käyttivät KÄTS:iä, joten se valikoitui luonnollisesti myös omaksi opetusmenetelmäksi. Aapisia on myös helppo hyödyntää KÄTS-menetelmällä.” (O12)*

Äänne menetelmän käyttöä yksi opettajista perusteli sillä, että se on hänen kokemuksensa mukaanärkevin lähtökohta täysin lukutaidottomia opettaessa. Kokosanamenetelmän käyttäminen perustui yhden opettajan mukaan siihen, että menetelmä on oppilaita motivoivampi ja siksi tehokas lukemaan opettamisen menetelmä.

### 6.1.2 Lukemaan opetuksen harjoitukset ja tehtävät

Opettajat kertoivat vaihtelevasti oppitunneillaan käyttämistään lukemaan opettamisen harjoituksista ja tehtävistä. Opettajista 76,9 % (10/13) kertoi, mitä harjoituksia ja tehtäviä lukemaan opetuksessa käyttää. Näistä opettajista osa kertoi harjoituksista ja tehtävistä

kattavammin ja osa pintapuolisemmin. Kolme opettajaa ei kuvaillut, mitä harjoituksia ja tehtäviä käyttää, vaan he kertoivat käyttävänsä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden kanssa samoja harjoituksia ja tehtäviä kuin muiden oppilaiden kanssa.

*”Ihan samoja kuin muidenkin.” (O3)*

Pelit oli mainittu kolmessa vastauksessa ja leikit kahdessa. Lisäksi toiminnallisuus ja toiminnalliset harjoitukset esiintyivät kahdessa vastauksessa. Pelit ja leikit, jotka mainittiin, olivat Ekapeli ja Kaboom. Dominoilla ja tavulätkillä voitiin myös pelata oppilaiden kanssa. Ekapeli esiintyi kahdessa vastauksessa. Ekapeli on 5–8-vuotiaille suunnattu tietokonepeli, jossa harjoitellaan kirjain-äännevastavuutta (Uusitalo-Malmivaara, 2009, s. 119).

*”Paljon toiminnallisia harjoituksia, joissa tunnistetaan alkuäänteitä kuvista, tavuja ja lopulta sanoja ja virkkeitä. Suosittuja tehtäviä ovat myös esim. Kaboom, tavulätkä, dominot jne.” (O2)*

Kuvatehtävät mainittiin kolmessa vastauksessa. Opettajat myös kuvailivat kahden kuvatehtävän sisältöä. Yhdessä kuvatehtävässä oppilaat etsivät aapisen kuvasta tietyllä kirjaimella alkavia sanoja, jonka jälkeen sanat tavutetaan sekä sanan äänteitä ja niiden yhdistämistä harjoitellaan. Toisessa kuvatehtävässä ideana on, että oppilas löytää kolmesta sanasta tiettyä kuvaa vastaavan sanan ja kirjoittaa sen vihkoonsa.

Aapisen tehtäväkirjan tehtävien tekeminen mainittiin kahdessa vastauksessa. Aapisen lukeminen mainittiin yhdessä vastauksessa. Luokassa ääneen lukeminen esiintyi kahdessa vastauksessa. Opettajat kertoivat, että oppilaat lukevat ääneen joko yhdessä, pareittain, opettajalle tai opettaja lukee oppilaille ääneen.

*”Omassa luokassa teemme perinteiset kirjan tehtävät uutta kirjainta harjoittellessa.” (O5)*

Sanastoon liittyvät harjoitukset ja tehtävät mainittiin viidessä vastauksessa. Yhden opettajan mukaan oppilaat harjoittelevat sanastoa aapisen sähköisten materiaalien avulla. Yksi opettaja kertoi, että sanastoa on merkittävä harjoitella luetun ymmärtämisen kannalta.

*”Harjoittelemme myös sanastoa paljon ihan mekaanisesti.” (O10)*

Kolme opettajaa kertoi äänteisiin liittyvistä harjoituksista. Opettajat kertoivat, että he kuuntelevat ja tunnistavat oppilaiden kanssa äänteitä ja tavuja sanan alussa ja lopussa. Yksi opettaja mainitsi, että äänteitä toistetaan useaan kertaan, jotta oppilaat saavat oikean ääntömallin äänneestä. Muita harjoituksia, joita yksittäiset opettajat kertoivat käyttävänsä, olivat

tavu- ja sanaliuskoilla harjoittelu ja niin sanotun liu'utuskoneen käyttö diftongeja harjoiteltaessa.

Osa opettajista toi esille vastauksissaan myös oppilaiden lukuläksyjen tärkeyden. Kolmessa vastauksessa mainittiin oppilaiden päivittäiset lukuläksyt ja yhdessä vastauksessa kerrottiin, että opettaja antaa kuvasanoja oppilaille lukuläksyksi.

*”Päivittäinen lukeminen on tärkeää, lukuläksyä siis kotiin joka päivä. Oppilaat voivat lukea läksynsä opettajan työpuhelimien whatsappiin.” (O10)*

### 6.1.3 Oppilaiden motivointikeinot lukemaan opetuksessa

Opettajista 69,2 % (9/13) kertoi käyttämistään motivointikeinoista lukemaan opettamisessa. Loput 30,8 % (4/13) opettajista kertoivat, etteivät heidän oppilaansa olleet juurikaan tarvinneet motiivointia lukemaan oppimisessa.

*”Omat S2-oppilaani ovat olleet niin innostuneita, että heitä ei ole tarvinnut motivoida.” (O5)*

Neljässä vastauksessa mainittiin erilaisten palkkiojärjestelmien käyttö oppilaiden motivointikeinona. Kolmessa vastauksessa opettajat kertoivat motivoivansa oppilaitaan palkkiojärjestelmällä, johon liittyi tarrojen kerääminen. Yhdessä vastauksessa opettaja kertoi käyttävänsä lukupassia, mihin kerättiin leimoja. Yhdessä vastauksessa mainittiin lisäksi, että ahkerasti lukevat oppilaat voisivat saada palkkioiksi lukudiplomin tai pienen lahjan.

*”Käytössä on ollut luokan yhteiset motivointikeinot, kuten tarrojen kerääminen, lukudiplomit, ahkerimpien lukijoiden palkitseminen pienellä lahjalla.” (O4)*

Pelit, leikit tai toiminnallisuus mainittiin viidessä vastauksessa motivointikeinoina. Yksi opettaja kertoi, että lukemista voidaan yhdistää toimintaan esimerkiksi etsi ja lue -tehtävän ja lue ja väritä -tehtävän avulla. Laulut mainittiin kahdessa vastauksessa. Muita yksittäisiä motivointikeinoja, joita opettajat kertoivat, olivat vaihtelevat työskentelytavat ja monipuoliset harjoitukset. Lisäksi yhdessä lukeminen, oppilaiden kehuminen, lukuläksyvihko ja tietotekniikan käyttö olivat yksittäisissä vastauksissa opettajien esiintuomia oppilaiden motivointikeinoja.

*”Vaihtelevilla työskentelytavoilla, toiminnallisilla tehtävillä.” (O6)*



#### 6.1.4 Lukemaan opetuksen oppimateriaali ja eriyttäminen

Kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä opetuksessaan erilaisia valmiita oppimateriaaleja. Opettajista 69,2 % (9/13) mainitsi käyttävänsä aapista ja tehtäväkirjaa tai pelkästään aapista. Neljä opettajaa kertoi käyttävänsä sähköisiä oppimateriaaleja tai netistä löytyviä oppimateriaaleja.

Opettajista 46,2 % (6/13) mainitsi S2-oppimateriaalin. He kertoivat, että käyttävät esimerkiksi tehtäväkirjasta suomi S2-versiota tai aapisen S2-oppimateriaaleja. Yksi opettaja kertoi, että hän valitsee yhdessä S2-opettajan kanssa oppimateriaalin oppilailleen.

*”Osa S2-oppilaista käyttää S1-materiaalia, jos heidän (suomen) kielitaitonsa on hyvä; osa S2-materiaalia. Valitsen kirjat oppilaille yhdessä S2-opettajan kanssa.” (O2)*

Neljä opettajaa kertoi tekevänsä oppimateriaaleja itse. Yksi opettaja mainitsi, että hän valmistaa itse tavu-, sana- ja virkelappuja. Perusteluna itse tehdyille oppimateriaalille yksi opettaja kertoi, että oppimateriaalin pystyy valmistamaan oppilaiden tarpeiden mukaan. Toinen opettaja kertoi, että hän tekee itse lukuläksyjen sisältötehtävät, koska kokee valmiin materiaalin tehtävät liian haastavina eri kieli- ja kulttuuritaustaisille oppilaille.

*”Kustantajien materiaalit ovat runkona, mutta paljon pitää tehdä itse.” (O13)*

Osa opettajista (4/13) toi vastauksissaan esille erilaisten kirjojen käyttämistä oppimateriaaleina. Yksittäisissä vastauksissa mainittiin satu- ja lastenkirjat sekä helppolukuiset kirjat. Kaksi opettajaa kertoi oppilailla olevan käytössä lukukirjat. Yksi opettaja kertoi, että hänen luokkassaan on esillä paljon kirjoja, joita oppilaat saavat sopivana aikana oppitunneilla lukea.

Kahdessa vastauksessa mainittiin erilaiset pelit oppimateriaaleina. Näitä pelejä olivat Ekapeli, lukemista vahvistavat pelit ja lautapelit. Samat opettajat mainitsivat toiminnallisten oppimateriaalien ja iPadin sovelluksien käyttämisen.

*”Erilaiset toiminnalliset materiaalit, pädin sovellukset, lautapelit.” (O5)*

Osa opettajista (6/13) kertoi, millä perusteilla he ovat oppimateriaalit valinneet. Näitä perusteluita olivat muun muassa, että opettajien mukaan oppimateriaalin tulisi olla monipuolinen, selkeä, motivoiva, visuaalisesti miellyttävä ja mielenkiintoa herättävä. Lisäksi kaksi opettajaa kertoi, että oppimateriaalin tulisi olla oppilaalle sopiva. Yksi opettaja kertoi,

että oppilaan tarpeet ohjaavat materiaalin valintaa. Kaksi opettajaa kertoi, että kirjasarja kiertää koulussa, joten he käyttävät siitä syystä sitä oppimateriaalina.

*”Emme ole päässeet valitsemaan materiaalia, sillä kirjat kiertävät koulussa. Onneks sarja on monipuolinen ja siinä on paljon mm. eriyttäviä tehtäviä sekä motivoiva digimateriaali.”* (O4)

Opettajista lähes kaikki (11/13) kertoivat jotain oppimateriaalin eriyttämisestä. Kolme opettajaa kertoi, että eriyttämisen tarve on suuri, koska oppilaat ovat eri tasoilla lukemisessa. Kaksi opettajaa kertoi, että eriyttämistä tehdään oppilaiden tarpeen mukaan. Yksi opettaja kertoi, että eriyttämistä tarvitsevat kaikki oppilaat.

*”Eriyttäminen on tietenkin ihan ykkösjuttu, kun toiset harjoitteleva kirjaimia ja toiset lukevat sujuvasti tekstiä. Sen pitäisi olla nykykoulussa oletusarvo ja automaatio.”* (O6)

Osa opettajista kertoi, kuinka he eriyttävät oppimateriaalia. Yhdessä vastauksessa mainittiin, että oppilaalle valitaan tehtävien joukosta hänelle sopivat tehtävätyypit. Yksi opettaja kertoi eriyttävänsä oppimateriaalia oppilastuntemuksen perusteella. Yhdessä vastauksessa opettaja kertoi myös, että tehtävät valitaan oppilaan taitotason ja suomen kielen taidon mukaisesti sekä opettaja muokkaa tehtävät oppilaille sopiviksi. Tällöin tehtäviä voi olla esimerkiksi kolmea erilaista, joista valitaan jokaiselle oppilaalle sopiva tehtävä.

*”Tehtävistä valikoidaan lapsille sopivat ja tehtävätyypit käydään aina yhdessä dokumenttikameran avulla läpi.”* (O1)

Kolme opettajaa mainitsi, että he käyttävät opetuksessaan alaspäin eriyttävää materiaalia. Tällä tarkoitettiin esimerkiksi helpotettuja ja selkeytettyjä tehtäviä sekä joidenkin osien pois jättämistä tehtävästä. Yksi opettaja kertoi, että tehtäviä tulisi olla sopiva määrä. Kaksi opettajaa kertoi käyttävänsä kirjasarjan valmiita eriyttäviä tehtäviä.

## **6.2 Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetuksen erot ja yhtäläisyydet suhteessa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetukseen**

Tässä alaluvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen. Tarkastelen, eroaako luokanopettajien kokemuksen mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lukemaan opetus suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetuksesta. Ensimmäisessä luvussa (6.2.1) tarkastelen opettajien kertomia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lukemaan opetuksen eroja suhteessa suomea

äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetukseen. Toisessa luvussa (6.2.2) tarkastelen opettajien kertomia yhtäläisyyksiä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opettamisen menetelmissä, motivointikeinoissa, harjoituksissa ja tehtävissä sekä oppimateriaaleissa suhteessa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetukseen.

### 6.2.1 Erot lukemaan opetuksessa

Jokainen opettaja toi esille vastauksissaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opettamisen eroavaisuuksia verrattuna suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opettamiseen. Opettajista 61,5 % (8/13) kertoi, että heidän kokemustensa mukaan eroja on vain vähän. Opettajista 38,5 % (5/13) toivat esille enemmän eroavaisuuksia.

Opettajat, jotka kertoivat eroja olevan vain vähän, antoivat erilaisia perusteluja kokemukselleen. Yksi opettaja mainitsi, että alkuopetuksessa kaikki oppilaat opettelevat lukemaan. Yksi opettaja kertoi, että samat opetusmenetelmät sopivat oppilaille ensikielestä riippumatta. Yhden opettajan mukaan oppilaita on helppo opettaa lukemaan suomen kielellä kirjain-äännevastaavuuden vuoksi ja yksi opettaja mainitsi, että suomen kielellä mekaaninen lukutaito on helposti saavutettavissa. Yksi opettaja kertoikin, että heikon suomen kielen taidon omaava oppilas saattaa pystyä lukemaan suomen kieltä hyvin teknisesti. Kolme opettajaa mainitsi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaidensa omaavan jo joitakin lukemiseen liittyviä ominaisuuksia. Niitä olivat omalla äidinkielellä lukeminen, hyvä suomen kielen taito tai oppilaat osasivat jo kirjaimia, koska olivat käyneet suomalaisen esikoulun.

*”Alkuopetus on hyvää aikaa eri kielitaustaisten lasten suomen kielen kehitykselle, kun kaikki harjoittelevat lukemista ja aapisten tekstit ovat helppoja ja usein kuva tukee ymmärtämistä.”*  
(O1)

*”Suomen kieltä on suht helppo opettaa lukemaan juuri tämän kirjain-äännevastaavuuden vuoksi.”* (O4)

*”Osa osasi lukea jo omalla äidinkielellään. Heidän opettaminen oli vähän erilaista. Muuten opetin samoin kuin suomea puhuvia.”* (O9)

Opettajien mukaan erot lukemaan opetuksessa liittyivät eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden sanavarastoon, suomen kielen ja lukemisen ymmärtämiseen, ensikielen vaikutuksiin

ja lukemisen lisätukeen. Neljä opettajaa mainitsi vastauksissaan oppilaiden puutteellisen sanavaraston suomen kielellä. Oppilaiden sanavarasto oli joko suppea, sen hallinnassa oli yksilöllisiä eroja, tai suomea äidinkielenään puhuvilla oppilailla katsottiin olevan laajempi sanavarasto kuin eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla oppilailla.

*”Suomalaistaustaisilla lapsilla on laajempi sanavarasto ja he ovat kuulleet suomea jo vauvasta saakka.” (O10)*

Kuudessa vastauksessa korostettiin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden haastetta ymmärtää suomen kieltä ja uusia sanoja. Neljä opettajaa kertoi, että sanan selittämistä on enemmän eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden kanssa kuin suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden kanssa. Yksi opettaja kertoi, että toistensa ymmärtäminen on haastavaa opettajan ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisen oppilaan välillä. Talibin (1999, s. 198) mukaan vuorovaikutustilanteissa yhteisen kielen puute voi tuottaa vaikeuksia eri kieli- ja kulttuuritaustaisen oppilaan ja opettajan välillä.

*”Sanan selityksiä on enemmän, toki kaikki oppilaat hyötyvät siitä.” (O7)*

*”Harjoitukset samoja, mutta molemmin puolinen ymmärtäminen hankalaa... Mitä pitäisi tehdä ei aina tahdo selvitä.” (O3)*

Kolme opettajaa kertoi, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla oppilailla on haastetta luetun ymmärtämisessä, vaikka mekaaninen lukutaito olisi saavutettu. Lisäksi yksi opettaja kertoi, että välillä on vaikea havaita, kummasta oppilaan lukemisen ongelmat johtuivat; heikosta kielitaidosta vai lukivaikkeudesta.

*”Ymmärtäminen on kuitenkin kaiken pohja, mekaanisen lukutaidon oppiminen on kuitenkin loppupeleissä siihen verrattuna pikkujuttu.” (O13)*

Viisi opettajaa kertoi erilaisia oppilaan ensikielen vaikutuksia suomen kielellä lukemaan oppimiseen. Yksi opettaja kertoi, että suomea äidinkielenään puhuvilla oppilailla on paremmin lukusuunta hallussa kuin eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla oppilailla. Loput neljä vastausta käsitelivät sitä, että oppilaan ensikieli vaikuttaa suomen kielen äänteiden osaamiseen ja lisääntyneeseen äänteiden harjoittelun tarpeeseen. Yksi opettaja mainitsi, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat sekoittavat toisinaan äänteitä suomen kielen ja ensikielen välillä, koska eri äänteitä vastaava kirjain saattaa olla samannäköinen. Yksi opettaja kertoi, että äänteiden kesto on joskus oppilaille epäselvä, kuten sanoissa ”tuli” ja ”tuuli”.

*”Oma kotikieli haastaa suonen kielen oppimista ääntämisen osalta.” (O8)*

Neljässä vastauksessa mainittiin kuvatuen käyttäminen lukemaan opetuksessa. Yksi opettaja kertoi käyttävänsä kuvasanastoa. Yksi opettaja kertoi kuvien käyttämisen tukevan oppilaiden ymmärtämistä. Yhdessä vastauksessa mainittiin annettavan muuta lisätukea oppilaiden lukemaan oppimiseen.

#### 6.2.2 Yhtäläisyydet lukemaan opettamisen menetelmissä, motivointikeinoissa, harjoituksissa ja tehtävissä sekä oppimateriaaleissa

Opettajista 84,6 % (11/13) kertoi yhtäläisyyksistä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten sekä suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden välillä, joko lukemaan opettamisen menetelmissä, harjoituksissa ja tehtävissä tai oppimateriaaleissa.

Viisi opettajaa kertoi käyttävänsä samoja lukemaan opettamisen menetelmiä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden ja suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden kanssa. Yksi näistä opettajista kertoi, että hän ei ole kokenut eri kieli- ja kulttuuritaustalla olevan merkitystä lukemaan opettamisessa.

*”Pienien oppilaiden kanssa ihan samoja menetelmiä kuin muidenkin.” (O3)*

Opettajista 61 % (8/13) kertoi käyttämiensä harjoitusten ja tehtävien olevan samanlaisia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden ja suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden välillä.

*”Teen koko ryhmän / lisätukea tarvitsevien kanssa lähes samoja harjoituksia kielitaustasta riippumatta.” (O1)*

Neljässä vastauksessa tuotiin esiin opettajien käyttämien motivointikeinojen yhtäläisyys eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden ja suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden välillä. Yksi näistä opettajista kertoi, että samat motivointikeinot, kuten pelit ja leikit, toimivat kaikkiin oppilaisiin hyvin.

*”Käytössä on ollut luokan yhteiset motivointikeinot.” (O4)*

Kolme opettajaa kertoi käyttävänsä samaa oppimateriaalia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden ja suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden kanssa.

”Mielelläni käytän samaa materiaalia kielitaustasta riippumatta.” (O13)

### 6.3 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetusta alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien kokemana. Tutkimuksen ensimmäisenä tutkimustehtävänä tarkastelin, miten luokanopettajat opettavat eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita lukemaan. Teemoitin ensimmäisen tutkimuskysymykseen liittyvät vastaukset seuraaviin alalukuihin: lukemaan opettamisen menetelmiin, harjoituksiin ja tehtäviin, motivointikeinoihin sekä oppimateriaaleihin ja eriyttämiseen. Olen kerännyt osan näiden teemojen keskeisistä tuloksista yksinkertaistettuna taulukkoon 2.

Taulukko 2. Yhteenveto opettajien kertomista lukemaan opettamisen menetelmistä, harjoituksista ja tehtävistä, motivointikeinoista sekä oppimateriaaleista.

| Menetelmät        | Harjoitukset ja tehtävät | Motivointikeinot     | Oppimateriaalit        |
|-------------------|--------------------------|----------------------|------------------------|
| -KÄTS-menetelmä   | -Pelit                   | -Palkkiojärjestelmät | -Valmiit               |
| -Äännemenetelmä   | -Leikit                  | -Pelit               | oppimateriaalit        |
| -                 | -Toiminnalliset          | -Leikit              | -Itsetehdyt            |
| Kokosanamenetelmä | harjoitukset             | -Toiminnallisuus     | oppimateriaalit        |
|                   | -Kuvatehtävät            | -Laulut              | -Aapinen ja aapisen    |
|                   | -Aapisen                 | -Vaihtelevat         | tehtäväkirja           |
|                   | tehtäväkirjan            | työskentelytavat     | -Sähköinen             |
|                   | tehtävät                 | -Monipuoliset        | oppimateriaali         |
|                   | -Aapisen lukeminen       | harjoitukset         | -Netistä löytyvä       |
|                   | -Sanastoon liittyvät     | -Yhdessä lukeminen   | oppimateriaali         |
|                   | harjoitukset ja          | -Kehuminen           | -S2-materiaali         |
|                   | tehtävät                 | -Lukuläksyvihko      | -Satu- ja lastenkirjat |
|                   | -Äänteiden               | -Tietotekniikan      | -Helppolukuiset        |
|                   | harjoittelu              | käyttö               | kirjat                 |
|                   | -Tavu- ja                |                      | -Lukukirja             |

|  |   |  |        |
|--|---|--|--------|
|  | sanaliuskat<br>-Liu'utuskone<br>-Lukuläksyt |  | -Pelit |
|--|---|--|--------|

KÄTS-menetelmä on opettajien kokemusten perusteella käytetyin lukemaan opettamisen menetelmä eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita opettaessa. KÄTS-menetelmän tai muiden lukemaan opettamisen menetelmien käyttöä opettajat perustelevat menetelmien sopivuudella omaan opetukseensa. Opettajat kertoivat vaihtelevasti oppitunneillaan käyttämistään lukemaan opettamisen harjoituksista ja tehtävistä. Opettajista osa kertoi kyseisistä aiheista laajemmin ja konkreettisesti, osa lyhyesti ja pintapuolisemmin.

Motivointikeinot lukemaan opettamisessa ovat tarpeellisia suurimman osan opettajien kokemusten mukaan. Osa opettajista kokee kuitenkin, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat eivät niinkään tarvitseet motivointia lukemaan oppimisessa alkuopetuksessa. Opettajat kertoivat useista lukemaan opettamisessa käyttämistään oppimateriaaleista. Osa heistä perusteli, miksi he käyttävät kyseisiä oppimateriaaleja ja millä perusteella he oppimateriaalin valitsevat. Nämä perustelut liittyivät oppilaslähtöisyyteen eli siihen, että opettajat valitsevat oppimateriaaleja oppilaiden tarpeiden mukaisesti.

Oppimateriaalin eriyttämisestä kertoivat lähes kaikki opettajat. Eriyttäminen on myös oppilaslähtöistä eli opettajat eriyttävät oppimateriaalia yksittäisten oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Osa opettajista kuvaili, miten he käyttämäänsä oppimateriaalia eriyttävät. Opettajat eriyttävät yleensä oppimateriaalin esimerkiksi oppilaan taitotason ja suomen kielen taidon perusteella.

Tutkimukseni toisena tutkimustehtävänä oli tarkastella, eroaako eri kieli- ja kulttuuritaustaisen oppilaiden lukemaan opetus suhteessa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetukseen. Teemoitin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät vastaukset seuraaviin alalukuihin: erot lukemaan opetuksessa ja yhtäläisyydet lukemaan opettamisen menetelmissä, motivointikeinoissa, harjoituksissa ja tehtävissä sekä oppimateriaaleissa.

Jokainen opettaja toi vastauksissaan esille eri kieli- ja kulttuuritaustaisen oppilaiden lukemaan opettamisen eroavaisuuksia suhteessa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opettamiseen.

Suurimman osan opettajien kokemusten mukaan eroja on vain vähän. Opettajat perustelivat kokemustaan sillä, että alkuopetuksessa jokainen oppilas vasta opettelee lukemaan ja suomen kielessä mekaaninen lukutaito on helposti saavutettavissa. Lisäksi osa opettajien eri kieli- ja kulttuuritaustaisista oppilaista osaa jo ennestään lukea omalla äidinkielellään tai heillä on hyvä suomen kielen taito.

Osan opettajien kokemusten mukaan eroavaisuuksia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opettamisen ja suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opettamisen välillä on useita. Nämä eroavaisuudet liittyvät eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden sanavarastoon, suomen kielen ja lukemisen ymmärtämiseen, ensikielen vaikutuksiin ja lukemisen lisätukeen. Opettajat toivat esiin myös erilaisia yhtäläisyyksiä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden ja suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden välillä. Nämä yhtäläisyydet näkyivät opettajien vastauksissa niin, että opettajat käyttävät eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opetuksessa osittain samoja lukemaan opettamisen menetelmiä, motivointikeinoja, harjoituksia ja tehtäviä sekä oppimateriaaleja kuin suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden kanssa.

Voin todeta näiden tuloksien perusteella, että luokanopettajien kokemusten mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opettaminen eroaa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetuksesta. Opettajien kokemusten mukaan yhtäläisyyksiä löytyy kuitenkin useita ja ainakin osittain samat lukemaan opettamisen menetelmät, harjoitukset ja tehtävät, motivointikeinot ja oppimateriaalit sopivat myös eri kieli- ja kulttuuritaustaisille oppilaille. Näissä tutkimustuloksissa nousi esiin samoja aiheita kuin tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä käsittelin.



## 7 Pohdinta

Tutkielmani aiheen muodostuminen lähti liikkeelle kiinnostuksestani kieleen ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden opetukseen. Aihe muotoutui vähitellen lukemaan opetukseen liittyväksi, joka myös aiheena kiinnosti sivuaineeni eli esi- ja alkuopetuksen kautta. Halusin tutkia nimenomaan opettajien kokemuksia ilmiöstä, koska valmistun luokanopettajaksi ja saan hyödyllistä tietoa oman ammattini kannalta. Aluksi ajattelin, että tutkimukseni kohdejoukko olisi hyvä koostua sellaisista opettajista, kellä olisi ollut työkokemusta jo useita vuosia, esimerkiksi 10 vuotta. Toisaalta työkokemukset vuosina eivät välttämättä kerro siitä, kuinka monta vuotta juuri eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita on opettaja opettanut. Tämän takia en asettanut vaatimusta työkokemuksen pituudelle.

Pohdin paljon, olivatko tutkimukseeni osallistuneiden opettajien oppilaat käyneet suomalaisen esikoulun, olivatko oppilaat osanneet jo lukea tai millainen suomen kielen taito heillä oli. Pohdin, kuinka paljon erilaisia taustoja ja mahdollisia valmiuksia lukemaan oppimiseen kyselyyni vastanneiden opettajien oppilailla oli ollut. Edellä mainitut asiat todennäköisesti vaikuttivat siihen, mitä opettajat vastasivat kyselyn kysymyksiin. Itseäni yllätti se, kuinka paljon opettajat toivat esiin samankaltaisuuksia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukemaan opettamisessa verrattuna suomea äidinkielenään puhuviin oppilaisiin opetukseen. Yksi opettaja vastasi kyselyni viimeiseen kysymykseen: ”*Onko jotain muuta mitä haluat aiheesta kertoa?*”, ettei hän kokenut vähäisen yliopistossa saamansa koulutuksen S2-opetukseen olevan puute eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita lukemaan opettamisessa.

Kyselyn vastauksia lukiessani minulle tuli aluksi tunne, että teenkö tutkimusta turhaan, jos opettajat kokevat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lukemaan opetuksen olevan hyvin samanlaista kuin suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opetuksen. Toisaalta kaikki oppilaat vasta opettelevat lukemaan, joten eroja opettamisessa ei mahdollisesti tämän takia ole niin merkittävästi. Analysoidessani aineistoa löysin kuitenkin opettajien kokemia eroavaisuuksia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lukemaan opettamisessa. Lisäksi esille tuli konkreettisia keinoja siitä, miten opettajat opettavat eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita.

Kyselylomakkeessani olin liittänyt useampaan kysymykseen ”kuvaile ja perustele”-kohdan ja tavoitteenani oli saada perusteluja opettajien antamille vastauksille. Monet opettajista eivät kuitenkaan perustelleet vastauksiaan. Pohdin, olisiko tähän syynä opettajien opetusmenetelmien ja käyttämien harjoitusten ja tehtävien institutionaalistuminen, jolloin

opettajat eivät osaa selittää tai perustella toimintaansa, koska toiminta on jo heille niin tuttua ja rutiininomaista. Yksi opettaja kertoi kyselyn vastauksessa, että hän käyttää opetuksessaan tiettyä lukemaan opettamisen menetelmää, koska muutkin opettajat käyttivät sitä.

Tutkimukseni keskittyi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden teknisen lukutaidon opettamiseen ja oppimiseen. Opettajat toivat kuitenkin esille luetun ymmärtämiseen liittyviä asioita kyselyn vastauksissa, jolloin huomasin, että olisin voinut sisällyttää kyselyyni kysymyksen luetun ymmärtämisestä. Jatkotutkimusta voisi tehdä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden luetun ymmärtämisestä. Toinen mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi tutkia, miten eri-kieli ja kulttuuritaustaiset oppilaat oppivat lukemaan suomen kielellä alkuopetuksessa. Kummastakin aiheesta on saatavilla vain rajoitetusti suomalaista tutkimustietoa.

Aloitin tutkielmani tekemisen syksyllä 2020. Tutkielman tekeminen kesti yhteensä noin kaksi vuotta. Osan ajasta työskentelin tiiviimmin ja välillä taas minulla oli pitempiä taukoja tutkielman tekemisestä muiden töiden ja opintojen takia. Koin tutkielman tekemisen haasteelliseksi, koska se oli suhteellisen itsenäistä ja lopulliset päätökset tutkielmani liityen tein tutkijana itse. Toisaalta työskentely tutkielman parissa oli opettavaista, koska tutustuin kirjallisuuteen laajasti ja sain kokemusta kyselytutkimuksen ja sisällönanalyysin toteuttamisesta. Tutkielman tekeminen on ollut raskas, mutta antoisa prosessi.

## **7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyden arviointi kuuluu laadulliseen tutkimukseen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232). Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeistä luotettavuuden arvioinnin kannalta on se, tavoittaako tutkija ilmiön sellaisena kuin se tutkittavan näkökulmasta on (Perttula, 1995, s. 44). Hirsjärven ja kollegoiden (2009) mukaan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään yleensä termejä reliabiliteetti ja validiteetti. Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta ja validiteetilla tutkimusmenetelmän kykyä kuvata juuri sitä mitä on tarkoituskin (Hirsjärvi ym., 2009, s. 231). Aaltion ja Puusan (2011, s. 157) mukaan laadullisessa tutkimuksessa edellä mainittujen termien sijasta voitaisiin tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa keskittyä niitä sivuaviin seikkoihin, kuten kohdeilmiön kuvattavuuteen ja siihen, että saavutetaanko käytetyllä tutkimusmenetelmällä relevanttia ja luotettavaa tietoa.

Tutkimustyö on subjektiivista ja tutkija on työnsä subjekti, jolloin hänen kuuluu reflektoida, analysoida ja raportoida tutkimuksessa sen merkitys (Perttula, 1995, s. 43). Tutkijalla on omia ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä ja tutkijan tulee olla avoin näistä lähtökohdista tutkimukselle (Virtanen, 2011, s. 200). Toin tutkimuksen tekemiseen vaikuttavat lähtökohdat esiin johdannossa, jossa kerroin omat ennakkokäsitykseni ja aiemman perehtymiseni ilmiöön.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan yksityiskohtainen kuvaus tutkimuksen teosta (Hirsjärvi, ym. 2009, s. 232). Tätä kutsutaan tutkimusprosessin julkisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 165). Lukijalle tulee olla mahdollista hahmottaa tutkimusprosessi kokonaisuutena ja sen kulku (Perttula, 1995, s. 42). Tarkoituksena on antaa selkeä kuvaus tutkimusprosessista ja tutkimusilmiöstä, jotta lukijat voivat arvioida tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164). Tutkimusprosessin tulee olla myös johdonmukainen eli tutkimuksen eri vaiheet yhdistyvät loogisesti kokonaisuudeksi (Perttula, 1995, s. 42). Olen kertonut yksityiskohtaisesti Tutkimuksen toteutus -luvussa, miten olen tutkimusprosessin toteuttanut. Olen samassa luvussa kertonut, miksi olen toteuttanut tutkimukseni fenomenologisella lähestymistavalla.

Luettavuuden arviointiin kuuluu tutkijan käyttämän kirjallisuuden relevanttiuden tarkastelu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 182). Tutkijan tulee arvioida kriittisesti kirjallisuutta, jota on tutkimuksessaan käyttänyt (Aaltio & Puusa, 2011, s. 158). Olen käyttänyt tutkielmassani sekä suomalaista että kansainvälistä kirjallisuutta. Osa käyttämistäni kirjallisuudesta on yli 20–40 vuotta vanhoja. Olen pyrkinyt alkuperäislähteille, jonka takia olen käyttänyt myös vanhempaa kirjallisuutta. Uudemmassa kirjallisuudessa viitattiin usein vanhempiin teoksiin ja en halunnut käyttää tutkielmassani toisen käden lähteitä.

Tutkijan tulee perustella kaikissa tutkimuksen vaiheissa tutkimusvalintansa (Perttula, 1995, s. 42). Luotettavuutta tarkastellessa on huomioitava muun muassa aineistonkeruumenetelmä, aineiston analyysimenetelmä sekä tutkijan ja tiedonantajien suhde (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164). Olen perustellut tutkimuksen toteutus luvussa kyselylomakkeen käytön aineistonkeruumenetelmänä. Sain kyselylomakkeen avulla kerätyllä vastauksilla aineiston, jossa vastattiin tutkimuskysymyksiini. Koska käytin kyselyä aineistonkeruumenetelmänäni, en ollut aineistonkeruutilanteessa läsnä. En ole voinut näin vaikuttaa tutkittavien vastauksiin, joten vastaukset ovat tutkittavien omia näkökulmia. Olen perustellut tutkimuksen toteutus luvussa, miksi valitsin analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin.

Krippendorffin (2019) mukaan tutkimuksen toistettavuuden huomioiminen on luotettavuuden pohdinnassa tärkeää. Toistettavuudella tarkoitetaan sitä, voisivatko tulokset olla samoja, jos tutkimus tehtäisiin samoilla menetelmillä eri ajankohtina tai eri olosuhteissa (Krippendorff, 2019, s. 24). Aaltion ja Puusan (2011) mukaan samasta aineistosta voidaan kuitenkin tehdä erilaisia tulkintoja riippuen näkökulmasta. Tutkijan tehtävänä on perustella esittämänsä tulkinnat aineistosta ja argumentoida, miksi hänen tulkintansa ovat oleellisia (Aaltio & Puusa, 2011, s. 158). Tämän vuoksi en usko, että eri tutkija saisi eri olosuhteissa tai eri ajankohtina täysin samanlaisia tuloksia kuin tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen lähtökohdan ja analyysimenetelmän ollessa eri kuin tässä tutkimuksessa, olisivat tulokset todennäköisesti erilaisia. Olen päätenyt omiin tulkintoihini sisällönanalyysin kautta, jossa tutkimuskysymyksen ohjasivat analyysin tekoa ja kulkua.

Fenomenologisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena yleistettävä tieto, vaan ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä eli tutkittavien merkitysmaailmasta (Laine, 2018, s. 28). Tutkimus sen sijaan lisää ymmärrystä ilmiöstä, jolloin tutkimus on hyödyllistä vaikkei se olisi yleistettävissä (Aaltio & Puusa, 2011, s. 157). En ole pyrkinyt tutkimuksessani yleistettävään tietoon, vaan tarkastelemaan ja kuvailemaan opettajien kokemuksia tutkimastani ilmiöstä sekä saamaan näin hyödyllistä tietoa. Lisäksi opettajien kokemukset ovat yksilöllisiä, joten eri kohdejoukolla voisi olla aiheesta erilaisia kokemuksia.

Eettisyyden pohdinta kuuluu myös tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) mukaan kyselyyn perustuvassa tutkimuksessa on tutkittaville kerrottava, mikä on tutkimuksen aihe ja mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa. Lisäksi tutkijan on kerrottava esimerkiksi omat yhteystietonsa, kyselyn vastaamiseen arvioitu tarvittava aika ja se, mihin tarkoitukseen hän tietoa kerää (TENK, 2009, s. 7). Olen huomionut nämä edellä mainitut asiat kyselylomakkeeni saatekirjeessäni (Liite 1) sekä kyselylomakkeessani (Liite 2). Kerroin saatekirjeessäni lyhyesti omasta taustastani. Varsinaisia yhteystietojani en saatekirjeeseen tai kyselyyn liittänyt, mutta tutkittavat olisivat halutessaan voineet ottaa minuun yhteyttä Facebookin kautta, koska julkaisin kyselyni verkkolinkin eri Facebook-ryhmissä omalla käyttäjälläni.

Tutkimukseen osallistumisen on oltava tutkittaville myös vapaaehtoista (TENK, 2009, s. 5). Kyselyyni vastaaminen oli tutkittaville vapaaehtoista ja he pystyivät halutessaan jättämään vastaamisen kesken. Tavoitteenani oli saada sellaisia luokanopettajia vastaamaan kyselyyni, jotka haluavat siihen vastata, eikä se tuottaisi tutkittaville ylimääräistä työtä. Tutkimuksessa on

otettava huomioon yksityisyydensuoja ja kerätyn tiedon luottamuksellinen säilytys (TENK, 2009, s. 10). Kyselyni avattiin nettilinkillä ja siinä ei kysytty vastaajien henkilökohtaisia tietoja, joten kysely oli täysin anonyymi. Lisäksi, koska julkaisin kyselyni neljässä eri Facebook-ryhmässä, joissa on jäseninä monia tuhansia käyttäjiä, ei vastaajia pysty jäljittämään tai tunnistamaan tutkimukseni tuloksista. Olen käyttänyt keräämiäni tietoja vain tämän tutkimuksen tekemiseen.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 153–166). Helsinki: JTO.
- Adams, M. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, Mass: A Bradford Book. Haettu osoitteesta <https://web-s-ebshost.com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=7446d3e9-e25e-4d8b-87fe-e8ee6aa657cf%40re-dis&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbG12ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=1801&db=nlebk>
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita* (uud. p.). Jyväskylä: Special Data.
- Aro, M. (2008). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet kouluikässä. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* (s. 242–260). Tietolipas 220. Juva: WS Bookwell Oy.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2009). Maahanmuuttaja nuori ja oppimisen haasteet - näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa L. Nissilä & H. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (s. 64–92). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2016). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen* [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524517423>
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In other words: the science and psychology of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching* (3. p.) New York: Oxford University Press inc.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. p.). Los Angeles: SAGE. Haettu osoitteesta <https://methods-sagepub-com.pc124152.oulu.fi:9443/book/basics-of-qualitative-research>
- de Jong, P. F. & van der Leij, A. (2002). Effects of Phonological Abilities and Linguistic Comprehension on the Development of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51–77. Haettu osoitteesta [https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/abs/10.1207/S1532799XSSR0601\\_03](https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/abs/10.1207/S1532799XSSR0601_03)

- Dufva, H. (2000). Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), *Kielikoulussa – kieli koulussa* (s. 71–93). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ehri, L.C. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior*, 19(1), 5–31. Haettu osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862968709547585>
- Ehri, L. & McCormick S. (1998). Phases of word learning: implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135–163. Haettu osoitteesta <https://www.tandfonline.com/pc124152.oulu.fi:9443/doi/abs/10.1080/1057356980140202>
- Ehri, L.C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. Haettu osoitteesta [https://www.tandfonline.com/pc124152.oulu.fi:9443/doi/abs/10.1207/s1532799xssr0902\\_4](https://www.tandfonline.com/pc124152.oulu.fi:9443/doi/abs/10.1207/s1532799xssr0902_4)
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115. Haettu osoitteesta: <https://onlinelibrary-wiley-com/pc124152.oulu.fi:9443/doi/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* [Adobe Digital Editions -versio]. Tampere: Vastapaino cop. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6>
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (toim.), *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (s. 301–330). London: Lawrence Erlbaum.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Haettu osoitteesta: <https://web-s-ebshost-com/pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=22e597e0-4e97-485e-9b42-267d1fdbe834%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWZwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=456333&db=e000xww>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Honkala, S. (1999). Kesäkoulu Helsingin Roihuvuoressa. Teoksessa S. Honkala (toim.), *Solmut auki: näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä* (s. 106–107). Helsinki: Opetushallitus.

- Judén-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M Värri (toim.), *Avauksia laadulliseen tutkimuksen analyysiin* (s. 62–90) [Adobe Digital Editions -versio]. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-44-6894-0>
- Julkunen, M-L. (1993). *Lukijaksi kasvaminen*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Jyrkiäinen, S., Sievänen, P., Stenbäck, J. & Suvilaakso, A. (2011). *Toisella katsomalla: Maahanmuuttajista maahan muuttajiin*. Helsinki: Kulttuurikameleontit.
- Kaikkonen, P. (1999). Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus*, 5/1999, 427–435. Haettu osoitteesta <https://www-doria-fi.pc124152.oulu.fi:9443/handle/10024/56448>
- Kalliokoski, J. (2009). Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. *Virittäjä*, 3, 435–443. Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/virittaja/article/view/4211/3928>
- Karppi, S. (1983). *Lukutaidon ABC*. Espoo: Weilin + Göös.
- Korpilahti, P. (2007). Lapsen monet reitit kaksikieliseksi – haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullankallis: opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 26–35). Helsinki: Opetushallitus.
- Korpilahti, P. (2010). Kaksikielisyys ja kielihäiriöt. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.), *Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus* (s. 146–151). Turku: Turun yliopisto, kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Korppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. (1989). *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Kosonen, L. (1999). Maahanmuuttajat oppilashuollon asiakkaina – alkuhämmennyksestä oman ammattitaidon käyttöön. Teoksessa S. Honkala (toim.), *Solmut auki* (s. 92–98). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Koponen, H. (2006). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (s. 32–59). Keuruu: Otava Oy.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis an introduction to its methodology* (4. p.). Los Angeles: SAGE.
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 41–63). Rovaniemi: Lapland University Press. Haettu osoitteesta



[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen\\_tutkimus\\_VI\\_Toikk  
anen\\_Virtanen\\_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikk<br/>anen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Kuukka, I. (2003). Opetuksen eriyttäminen. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.), *Suomi kakkonen. Opas opettajalle* (s. 12–33). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kyröläinen, K. (1999). Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiskelussa. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.), *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa* (s. 173–218). Julkaisusarja B: 64. Turku: Painosalama Oy.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 26–42) (5. uud. p.) [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758>
- Latomaa, S. (2003). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja oikeus kahteen kieleen. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin. *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* (s. 11–32). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Latomaa, S. (2007). Kotikielestä äidinkielen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullaan kallis: opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 36–40). Helsinki: Opetushallitus.
- Lehmuskallio, K. (1983). *Mitä lukeminen sisältää?* Porvoo: WSOY oy.
- Lehtonen, H. (1998). *Lukemalla avaraamaan maailmaan*. Jyväskylä: Atena.
- Lehtonen, H. (2008). Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* (s. 103–124). Helsinki: Tietolipas 220/SKS.
- Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund: läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: LiberLäromedel.
- Lerkkanen, M-K. (2013). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Lerkkanen, M-K. (2020). Kehittyvä luku- ja kirjoitustaito. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 183–202). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liebkind, K. (1994). Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Liebkind, K. (toim.), *Maahanmuuttajat: kulttuurien kohtaaminen Suomessa* (s. 21–49). Helsinki: Gaudeamus.
- Linnankylä, P. (2005). Miten kehittää lukemiseen sitoutuneita ja strategisia lukijoita. *Äidinkielen opetustiede: Aikakauskirja*, 34/2005, 27–53.

- Lintula, P. & Pietilä, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Lintula & P. Pietilä (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* [Adobe Digital Editions -versio]. Helsinki: Gaudeamus cop. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524958349>
- Martin, M. (1999). Suomen kieli monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.), *Monikulttuurinen koulutus: perusteita ja kokemuksia* (s. 84–95). Helsinki: Opetushallitus.
- Martin, M. (2003). Kieli on kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin. *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille* (s. 75–90). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Mikkola, P. & Heino, L. (1997). *Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:178.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. p.). Thousand Oaks: Sage.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 43–61) (5. uud. p.) [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524518758>
- Mäkelä, T. (2007). Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullan kallis: opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 14–15). Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, L. & Mustaparta, A-K. (2005). Suomi toisena kielenä -opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa: opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s. 84–117). Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (s. 36–61). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

- Opetushallitus. (2019). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Haettu 3.2.2022 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph\\_suomi\\_toisena\\_kielena\\_esite\\_210x210\\_verkko.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_suomi_toisena_kielena_esite_210x210_verkko.pdf)
- Opetushallitus. (2022). *Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta*. Haettu 3.2.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukutaidon-oppimisesta-ja-opettamisesta>
- Peltola, M. (2010). Kaksikielisyyden eri tasot – äänteiden omaksuminen ja oppiminen. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.), *Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus* (s. 162–167). Turku: Turun yliopisto, kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Perttula, J. (1995). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 1(26), 39–46. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Haettu osoitteesta [https://www-doria-fi.pc124152.oulu.fi:9443/handle/10024/12161](https://www-doria.fi/pc124152.oulu.fi:9443/handle/10024/12161)
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus* (s. 115–162). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Perttula, M-L. (2005). Oppilashuolto valmistavassa opetuksessa. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmasta käytäntöön* (s. 68–75). Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, P. (2014). Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Lintula & P. Pietilä (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* [Adobe Digital Editions -versio]. Helsinki: Gaudeamus cop. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524958349>
- Pitkänen-Huhta, A. (1999). Vieraalla kielellä lukemisen tutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* (s. 259–288). Jyväskylä: Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011a). Laadullisen lähestymistavan yleistymisen kulttuurin näkökulman myötä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 31–46). Helsinki: JTO.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011b). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 47–57). Helsinki: JTO.
- Reich, P. A. (1986). *Language development*. Prentice-Hall. A Division of Simon & Schuster, Inc. New Jersey: Englewood Cliffs.

- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* (s. 73–102). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Sarlin, H-M. (2009). Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa L. Nissilä & H. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (s. 20–35). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Sarmavuori, K. (2011). *Opi ja ohjaa lukemista*. Helsinki: Avain.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. (2008). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.), *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä* (s. 58–80) (4. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sikiö, R., Siekkinen, M. & Holopainen, L. (2016). Literacy Development Among Language Minority Background and Dyslexic Children in Finnish Orthography Context. *Reading Psychology*, 37(5), 706–727. Haettu osoitteesta <https://web-p-ebSCOhost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=2&sid=99735fe7-b1f4619-ac41-22687b7add64%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZSZZY29wZT1zaXRl#AN=114607245&db=asn>
- Smolander, S. (2020). Monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen kasvaminen. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 337–359). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sura, S. (1999). Toiminnallisuus alkukasvatustieteen oppimisen edistäjänä. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.), *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa* (s. 219–248). Julkaisusarja B: 64. Turku: Pinosalama Oy.
- Takala, M. (2008). Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 13–36) (2. p.). Helsinki: Yliopistopaino.
- Talib, M-T. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa: opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Tutkimuksia 207. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Talib, M-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- TENK. (2009). *Ethical principles of research in the humanities and social and behavioural sciences*. Finnish National Board on Research Integrity (TENK) guidelines. Haettu osoitteesta <https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/ethicalprinciples.pdf>
- Thuneberg, H. (2006). Konstit on monet eli oppimisvaikeudet ja äidinkielen opetus. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (s. 60–83). Keuruu: Otava Oy.
- Thuneberg, H. (2008). Näkökulmia alakoulun lukiopetukseen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon* (s. 177–202) (2. p.). Helsinki: Yliopistopaino.
- Tilastokeskus. (2019). *Maahanmuuttajat väestössä*. Haettu osoitteesta 27.5.2021 <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>
- Tilastokeskus. (2019). *Vieraskieliset*. Haettu osoitteesta 27.5.2021 <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. (2011). Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.), *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana* (s. 9–34). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint oy.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2009). Lukemisvaikeuksien kuntoutus. O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), *Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (s. 116–125). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. (2016). *Tilanne Päällä! Näkökulmia S2-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 81–99) [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Vastamäki, J. & Valli, R. (2018). Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 110–121) [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-516-0>
- Virtanen, J. (2011). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 155–216) (1. uud. p.)

[Adobe Digital Editions -versio]. Helsinki: Methelp cop. Haettu osoitteesta <https://www-booky-fi.pc124152.oulu.fi:9443/lainaa/1233>

Wang, X. (2011). *Learning to Read and Write in the Multilingual Family*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters. Haettu osoitteesta <https://web-s-ebSCOhost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=6e8dd643-8271-445f-bde1-d18f301ff9fc%40re-dis&bdata=JnNpdGU9ZW hvc3QtbG12ZSZzY29wZT1 zaXRl#db=e000xww&AN=37076>

1

## **Liite 1**

Saatekirje Facebookissa

Hei!

Olen Katri ja opiskelen luokanopettajaksi 6. vuotta Oulun yliopistossa. Teen Pro gradu - tutkielmaa, jonka aiheena on eri kielitaustaisten oppilaiden lukemaan opetus alkuopetuksessa. Haluaisin kerätä aiheesta luokanopettajien kokemuksia. Olen tehnyt aiheestani kyselyn ja haen siihen vastaajiksi nimenomaan alkuopettajia. Kyselyssä on 10 kysymystä, joista kolme on taustatietoihisi liittyvää ja seitsemän erikielitaustaisten lukemaan opettamiseen. Kysely on anonyymi.

Linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/948854E32135130F>

Vastausaikaa 21.2.22 asti.

Kiitos ajastanne ja osallistumisestanne!

## Liite 2

### Kyselylomake

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten erikielitaustaisia oppilaita opetetaan lukemaan alkuopetuksessa. Nykypäivän koululuokat ovat oppilasainekseltaan hyvin moninaisia ja niissä on paljon eri kielitaustoja omaavia oppilaita. Mielestäni luokanopettajakoulutus ei ole antanut minulle tarpeeksi valmiuksia erikielitaustaisten oppilaiden lukemaan opettamiseen. Tutkimukseni tarkoituksena on saada valmiuksia ja tietoa aiheesta sekä välittää tuloksien avulla saamaani tutkimustietoa muillekin opiskelijoille ja opettajille.

#### Taustasi opettajana

- Mikä on koulutuksesi?
- Kauanko olet työskennellyt opettajana?
- Mitä luokka-astetta opetat?
  - o 1-luokkaa
  - o 2-luokkaa
  - o Joku muu, mikä?
- Kauanko olet opettanut eri kielitaustaisia oppilaita?

#### Eri kielitaustaisten oppilaiden lukemaan opettaminen

- Mitä lukemaan opettamisen menetelmää/menetelmiä käytät opetuksessasi eri kielitaustaisten oppilaiden kanssa? Kuvaile ja perustele.
- Millaisia lukemisharjoituksia ja tehtäviä teette eri kielitaustaisten oppilaiden kanssa? Kuvaile ja perustele.
- Eroaako eri kielitaustaisten oppilaiden lukemaan opettaminen verrattuna suomea äidinkielenään puhuviin oppilaisiin? Kuvaile ja perustele.
- Millä tavoin motivoit eri kielitaustaisia oppilaita lukemaan?



### Lukemaan opettamisen materiaali

- Millaisia oppimateriaaleja käytät eri kielitaustaisten oppilaiden opetuksessa? Kuvaile ja perustelee.
- Millä perusteella valitset oppimateriaalin? Miten huomioit esimerkiksi eriyttämisen materiaaleja käyttäessäsi?
  
- Onko jotain muuta, mitä haluaisit aiheesta kertoa?