

Äidinkielen ja vieraan kielen opettajien käsityksiä lukustrategioiden opettamisesta ja oppimisesta

MAREEN PATZELT

Turun yliopisto

Tiivistelmä. Lukustrategioita voidaan opettaa sopivilla opetusmenetelmillä ja siirtää kielestä toiseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää äidinkielen (suomi, ruotsi) opettajien ja saksanopettajien käsityksiä lukustrategioiden oppimisesta ja opettamisesta. Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluilla ($n = 9$), jotka analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tulokset osoittavat, että äidinkielen- ja saksanopettajien käsitykset olivat osittain samanlaiset. Molemmissa ryhmissä korostettiin tekstin järjestelmällisen käsittelyn tärkeyttä ja tekstin aktiivista käsittelyä opettajan tuella. Vain osalla opettajista oli lukustrategioista teoreettinen käsitys. Silti kaikki kertoivat käyttäneensä opetuksessaan lukustrategioita. Vain osa opettajista havaitsi yhtäläisyyksiä eri kielten lukutaidon ja -strategioiden välillä. Molemmissa opettajaryhmissä korostettiin opettajan roolia lukemiseen motivoijana. Saksanopettajat käyttivät motivoimiseen enemmän autenttisia tekstejä, kun taas äidinkielenopettajat antoivat oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa tekstivalintoihin. Opettajien mukaan erityisesti oppilaslähtöinen ja kiinnostava materiaali, joka heijastaa lukutaidon merkitystä elämänmittaisena taitona, voisi kannustaa oppilaita lukemaan ja harjoittelemaan lukustrategioiden käyttöä.

Avainsanat: kielenopetus; luetun ymmärtäminen; lukutaito; kielitietoisuus; suomi; saksa; ruotsi

1. Johdanto

Sekä tutkimuksissa että viimeaikaisessa uutisoinnissa korostetaan lukutaidon tärkeyttä ja sitä, ettei hyvän lukutaidon saavuttaminen ole itsestäänselvyys. Lukutaitona ymmärretään yleisesti ”taito dekodata ja tulkita tekstejä tarkoituksenmukaisella tavalla” (Tieteen termipankki). Tämä opitaan Suomessa yleensä ensimmäisellä ja toisella luokalla (OPH 2014), kun taas luetun ymmärtämisen oppiminen jatkuu koko elämän ajan.

Mitä enemmän lukee, sitä paremmaksi lukijaksi myös kehittyy. Lukemisen kehitystä tukee myös kielitietoisuus (Haukås 2018: 14). Kielitietoisessa opetuksessa keskitytään tietoisesti kieleen oppimisen kohteena ja välineenä. Kielitietoisuutta ja kielen keskeistä merkitystä oppimiselle korostetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Kielitietoisuus auttaa avaamaan eri tiedonalojen kielten kautta eri näkökulmia koulussa esiintyville ilmiöille. (OPH 2014: 23, 28.) Myös lukeminen eri kielillä tuo eri näkökulmia.

Kielitietoisuus vaikuttaa osaltaan myös lukustrategioiden omaksumiseen ja niiden käyttöön. Lukustrategioiden käyttö voidaan nähdä aktiivisena tekstin käsittelynä (Palincsar & Schutz 2011: 85). Strategioiden valinta perustuu metakognitiivisiin taitoihin, eli lukijan ajatteluun ja oman toiminnan säätelyyn (OECD 2019: 51–52). Lukustrategioiden eksplisiittinen opetus voi auttaa oppilasta kehittymään aktiiviseksi lukijaksi, joka reflektoi tekstiä ja tulkitsee sitä aiemman tiedon avulla (Palincsar & Schutz 2011). Snow’n (2002: 32) mukaan opetus, joka saa oppilaat käyttämään luetun ymmärtämisen strategioita, voi edistää oppilaiden luetun ymmärtämistä. Tässä artikkelissa lukutaito ymmärretään monipuolisena taitona, jonka eri puolia on esitetty edellä. Tekstissä keskitytään luetun ymmärtämiseen, ei niinkään mekaaniseen lukutaitoon.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien käsityksiä lukustrategioista. Käsitykset voidaan nähdä mentaalisina konstruktioina, jotka ovat subjektiivisesti totta ja suhteellisen pysyviä. Ne ovat kontekstisidonnaisia

ja vaikuttavat merkittävästi siihen, miten opettajat tulkitsevat tilanteita ja toimivat käytännössä. (Mo 2020: 51–52.) Käsitteitä on tämän näkemys mukaan vaikea erottaa tiedosta. Aiemmassa tutkimuksessa on käytetty myös termiä opettajien kognitio (engl. *teacher cognition*, vrt. Borg 2003), joka kattaa sekä käsitteet että tiedon.

Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti kolmea lukemiseen liittyvää käsitteekategoriaa: 1) **teoreettinen käsitys** (engl. *theoretical belief*) viittaa siihen, miten opettajat tulkitsevat lukemisen opettamisen tavoitteita, opetussuunnitelman näkemystä vieraan kielen oppimisesta ja aiempia kokemuksiaan; 2) **käsitys käytännöistä** (engl. *action belief*) kuvaa tapaa, jolla opettajat työskentelevät oppilaiden kanssa, esimerkiksi millaisia tehtäviä he tekevät oppilaille; 3) **käsitys opettajan roolista** viittaa siihen, millaisena opettaja näkee oman asemansa koulu yhteisössä ja suhteessa oppilaisiin sekä heidän oppimiseensa (Mo 2020: 57–59). Artikkelissa vertaillaan myös opettajaryhmien vastauksia kuvailevasti keskenään.

Lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä tarvitaan äidinkielen lisäksi myös vieraissa kielissä – niin koulussa kuin oikeassa elämässä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomi ja ruotsi äidinkielenä¹ -opettajien ja saksa vieraana kielenä -opettajien ($n = 9$) käsitteitä lukustrategioiden oppimisesta ja niiden opettamisesta. Osa haastatelluista äidinkielenopettajista opettaa myös suomea tai ruotsia toisena kielenä ja/tai osallistaa tunneillaan eriyttämällä oppilaita, joiden äidinkieli on muu kuin suomi tai ruotsi.

Artikkelin toisessa luvussa esitellään tutkimuksen teoreettista taustaa ja käsitellään aiempaa tutkimusta lukustrategioiden merkityksestä ja opettajan roolista strategioiden opetuksessa. Lisäksi kuvaillaan, miten

¹ Tutkimuksissa käytetään nykyään yleensä äidinkieltä neutraalimpaa termiä ensikieli. Näin halutaan korostaa kielten oppimisjärjestystä eikä välttämättä sitä, että ihminen olisi oppinut kyseisen kielen äidiltään. Koska äidinkieli on Suomessa käytössä oleva tilastotermi ja oppimäärän nimi on opetussuunnitelmassa äidinkieli ja kirjallisuus (OPH 2014), käytetään tässä tutkimuksessa termejä *äidinkielenopettaja* ja *äidinkieli*.

kielitietoisuus liittyy lukemiseen sekä kielten opiskeluun. Kolmannessa luvussa kuvataan aineisto ja osallistujat sekä analyysimenetelmät. Luvussa neljä keskitytään tutkimuksen tuloksiin. Lopuksi pohditaan tulosten pohjalta laajemmin opettajien käsityksiä lukustrategioiden oppimisesta ja opettamisesta.

2. Teoreettinen tausta

2.1. Kielitietoisuus, lukutaito ja lukustrategiat

Tässä artikkelissa tarkastellaan lukemista toimintana, joka sijoittuu laajempaan sosiokulttuuriseen kontekstiin. Lukeminen tapahtuu tekstin ja lukijan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa lukijalle rakentuu tieto luetusta tekstistä. (Snow 2002.) Lukemisen tavoitteena nähdään luetun ymmärtäminen, johon ei riitä pelkästään aakkosten tuntemus ja mekaaninen lukutaito (Castles ym. 2018: 6–7). Luetun ymmärtäminen vaatii muun muassa tausta- ja kontekstitietoa, työmuistia ja toiminnanohjausta (Castles ym. 2018: 7) sekä kielellisiä taitoja, sanastoa, tekstilajitietoa ja tietoa tekstien rakenteista (Snow 2002: 13, 41). Nämä tiedot ja taidot eivät ole irrallisia, eikä niitä opita kerralla (Grünthal 2020), vaan ne kehittyvät läpi elämän.

Luetun ymmärtäminen edellyttää metakognitiivisia taitoja, esimerkiksi tekstin ymmärtämisen monitorointia sekä oman ymmärtämisen säätelyä lukustrategioita soveltamalla ja niiden tehokkuutta arvioimalla. Taitavan lukijan lukumenestyksen oletetaan johtuvan hänen kyvystään tunnistaa, milloin ymmärtäminen vaikeutuu, sekä hänen kyvystään käyttää strategioita ymmärtämisen parantamiseksi tai korjaamiseksi. (Wilson & Bai 2010: 270–271.)

Rouet ym. (2017: 200) olettavat, että kirjallisten tekstien tehokkaiseen käsittelyyn tarvitaan sana- ja tekstikappaleen ymmärtämistä laajempia taitoja. He määrittelevät lukemisen adaptiiviseksi ongelmanratkaisuprosessiksi, jossa lukijat toimivat valikoivasti itse määrittelemiensä tavoitteiden ja suunnitelmien perusteella (Rouet ym. 2017: 214). Ongelmanratkaisuprosessiin vaikuttavat muun muassa taustatieto ja

tieto tekstilajeista. Mitä enemmän lukijalla on näistä tietoa, sitä helpommin hänelle muodostuu teksteistä yleistyksiä tai skeemoja. Näiden avulla lukija käsittelee tekstiä aikaisemman tiedon valossa. (Malmberg ym. 2000: 176.)

Koulussa oppilaalta edellytetään aktiivista toimintaa ja oman toiminnan metakognitiivista reflektointia. Tätä varten oppija tarvitsee erilaisia strategioita, mutta tieto näistä ei itsessään riitä. Hänen pitää myös tietää, milloin ja miten niitä käytetään. (Wilson & Bai 2010: 269–270.) Opettajat voivat edistää oppijan kognitiivista ja metakognitiivista ymmärtämisprosessia monin tavoin: aktivoimalla oppilaan aiempaa tietoa, tukemalla omien tietojen ja oppimistavoitteiden reflektointia, selittämällä ja mallintamalla strategioita sekä osallistamalla oppijaa tavoitteen asettamiseen ja oman oppimisprosessin arviointiin (Haukås 2018: 18). Luetun ymmärtämisen tutkimus kuitenkin osoittaa, että opettajat todennäköisemmin testaavat luetun ymmärtämistä kuin opettavat sitä (Wilson & Bai 2010: 270–271).

Varsinkin vieraassa kielessä skeemat ja niihin liittyvä maailmantieto voivat auttaa paikkaamaan kielitaitotasosta johtuvia vaikeuksia ymmärtämisessä (Koeppel 2013: 226). Tämänkaltainen taustatieto on lukijan ulottuvilla riippumatta tekstin kielestä. Myös tieto teksteistä, esimerkiksi tieto tekstin rakenteesta (otsikko, leipäteksti, kuvateksti), voi olla kielestä riippumatonta. (Malmberg ym. 2000: 175–176.) Lukemisen haasteena voi myös olla esimerkiksi sanaston puutteet tai epätoimivat lukustrategiat. Luetun ymmärtäminen voi kuitenkin onnistua, vaikka lukija ei tuntisi tekstin kaikki sanoja. (Lervåg & Aukrust 2010.) Oma äidinkieli tai muu kieli voi auttaa ymmärtämään yksittäisiä sanoja vieraskielisessä tekstissä. (Malmberg ym. 2000: 175–176.)

Lukustrategiat, kuten taustatiedon hyödyntäminen, voivat ylipääntään edistää luetun ymmärtämistä sekä äidinkielellä että vieraalla kielellä. Luetun ymmärtämistä edesauttavat esimerkiksi tekstin pääteeman tunnistaminen, tiivistäminen sekä tekstin sisältöjen ennakointi esimerkiksi kuvien tai otsikon avulla. (Würffel 2013: 134–135.) Sopivilla opetusmenetelmillä on lisäksi mahdollista kannustaa oppilasta käyttämään

äidinkielen lukustrategioita myös vieraalla kielellä lukiessa (Pathak 2018).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH 2014) opettajia ohjataan kielitietoiseen opetukseen. Kielitietoisuus-termille on olemassa erilaisia määritelmiä. Suomessa kielitietoisuuteen liittyvässä keskustelussa korostetaan koulun ja oppiaineiden kielten opettamisen tärkeyttä. Oppilaiden tulisi oppiaineen sisältöjen lisäksi oppia ymmärtämään ja käyttämään oppiaineen kieltä. (OPH 2014.) Kielitietoinen opetus tähtää siihen, että oppilas osaisi itsenäisesti ja tietoisesti käyttää kieltä (van Lier 2013: 90). Opetussuunnitelmassa korostetaan lisäksi sitä, että jokainen opettaja on kielellinen malli ja oman oppiaineensa kielen opettaja (OPH 2014: 28–29). Kielitietoisesta opetuksesta on siis kyse, kun otetaan tietoisesti huomioon kieli oppimisen kohteena ja välineenä. Kielitietoisuuteen liittyvät lisäksi vahvasti taidot, joilla arvioidaan ja säädellään omaa lukemista. Näin ollen kielitietoisuus liittyy vahvasti lukutaitoon ja sen kehitykseen sekä lukustrategioihin ja niiden käyttämiseen. Lukustrategioiden opetus voidaankin nähdä kielitietoisena opetuksena.

Kielitietoisuus on myös osa äidinkielen ja muiden kielten opetusta. Koulun kontekstissa äidinkielen ja vieraan kielen osaaminen on tiiviissä yhteydessä ajattelu- ja oppimisprosesseihin (Mattila 2015: 28–29), ja tukemalla oppilaan kielitietoisuutta äidinkielessä voidaan edistää myös vieraan kielen opiskelua (Kalliokoski ym. 2015). Sekä äidinkielessä että vieraassa kielessä on tavoitteena luetun ymmärtäminen, jota voidaan parantaa käyttämällä ja soveltamalla lukustrategioita (Wilson & Bai 2010: 270–271). Opetuksen tulisi tähdätä muun muassa siihen, että oppilaat oppivat valitsemaan oppimistilanteeseen ja -tavoitteisiin sopivat lukustrategiat (Spörer & Schünemann 2014: 148). Opettaja, joka on tietoinen metakognitiivisista prosesseista, kannustaa oppilaita reflektiivisiin toimintamalleihin sekä strategioiden käyttöön (Haukås 2018: 21), mikä tukee oppilaiden lukutaitoa.

2.2. Lukustrategioiden opetus

Vaikka opettajat usein olettavat, että lukeminen riittää luetun ymmärtämisen oppimiseen ja harjoitteluun, tämä ei läheskään kaikkien oppilaiden kohdalla pidä paikkaansa (Snow 2002: 5). Lukemisen oppimisessa on tärkeä harjoitella tekstin aktiivista käsittelyä. Strategioiden opettamisen tavoite on opettaa ongelmanratkaisutaitoja, joita oppilas voi harjoitella ja myöhemmin käyttää itsenäisesti lukiessaan (Palincsar & Schutz 2011: 85).

Samaa osoittaa vieraan kielen kontekstissa myös Macaron ja Erlerin (2008) tutkimus. Heidän tutkimuksensa perustuu lukustrategiaopetusohjelmaan, jossa opetettiin ranskaa vieraana kielenä opiskelevia oppilaita. Ohjelma kesti 14 kuukautta, ja tutkijoiden ohjeistamat opettajat käyttivät keskimäärin 10 minuuttia viikossa lukustrategiaopetukseen. Ohjelmaan sisältyi tietoisuuden lisäämistä, mallintamista, strategioiden kokeilemistä luokassa opettajan tuella ja ilman sekä arviointia. Oppilaiden ranskan kielen luetun ymmärtämistä, lukustrategioiden käyttöä ja asenteita ranskaa kohtaan arvioitiin ennen interventiota ja sen jälkeen. Samat arviot tehtiin samanikäiselle kontrolliryhmälle, joka ei saanut strategiaopetusta. Vaikka ryhmien välillä ei ollut eroja ennen intervention alkua, interventioryhmän oppijat osoittivat lopulta vahvempaa luetun ymmärtämistä. Lisäksi interventioryhmä ilmoitti käyttävänsä osaamiaan strategioita tietoisemmin ja itsenäisemmin kuin vertailuryhmä ja ilmaisi jälkitestissä huomattavasti myönteisempiä asenteita ranskan kielen lukemista kohtaan kuin vertailuryhmä.

Lukustrategioiden opetuksella pyritään yhtäältä siihen, että oppilas ymmärtää oppisisällön, eli tiettyyn asiaan liittyvää kirjallista materiaalia (Snow 2002: 14). Toisaalta tavoitteena on tehdä oppilaista itsenäisiä ja aktiivisia lukijoita, joilla on käytössään valikoima strategioita, jotka oppilas hallitsee niin hyvin, että hän pystyy seuraamaan ja reflektoimaan niiden käyttöä ja käytön tehokkuutta (Snow 2002: 14; Spörer & Schüemann 2014: 148). Opetuksesta tulisikin käydä ilmi, miten strategioita käytetään, miten omaa toimintaa seurataan ja miten voidaan tarkistaa,

toimiiko strategia (Brown ym. 1981: 15). Tämä edistää sekä luetun ymmärtämistä että osaamisen siirtämistä uusiin konteksteihin (Spörer & Schünemann 2014: 148).

Mahdolliset haasteet luetun ymmärtämisen strategioiden oppimisessa voivat liittyä esimerkiksi käytettyyn materiaaliin, joka on liian vaikeaa tai epäkiinnostavaa. Toisaalta sisällöt voivat olla liian laajoja tai suppeita ja käytetyt tekstilajit liian helppoja tai haastavia. Koulussa luetun ymmärtämisen opetus jää usein vähemmälle huomiolle, koska opettajat keskittyvät oppiaineen sisältöön. Lisäksi luetun ymmärtämistä ei useinkaan opeteta samaan aikaan kuin lukemista teknisenä taitona. (Snow 2002.) Malmbergin ym. (2000) pitkittäistutkimuksessa oppilaat käänsivät pitkään vieraskielistä tekstiä sanasta sanaan. Tämä voi vaikeuttaa tekstin hahmottamista kokonaisuutena eikä oppija välttämättä pysty hyödyntämään aiempaa tietoaan ja maailmantuntemustaan luetun ymmärtämisen tukena. Malmberg ym. ehdottivat tämän perusteella, että kontekstin ymmärtämiseksi tarvitaan erityisesti vieraalla kielellä luettaessa tekstiin liittyviä tehtäviä, jotka vaativat tekstin syvällisempää ymmärtämistä eivätkä ainoastaan ohjaisi löytämään tiettyjä avainsanoja tekstistä.

3. Menetelmä ja aineisto

3.1. Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa opettajien käsityksistä lukustrategioiden oppimisesta ja opettamisesta. Tutkimusta ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia teoreettisia käsityksiä opettajilla on lukemisen ja lukustrategioiden opettamisesta?
2. Millaisia käsityksiä käytänteistä opettajilla on lukemisen ja lukustrategioiden opettamisesta?
3. Millaisia käsityksiä opettajan roolista opettajilla on lukemisen ja lukustrategioiden opettamisesta?
4. Miten opettajaryhmien käsitykset eroavat toisistaan?

3.2. Tutkimukseen osallistujat

Aineisto kerättiin haastatteluilla syyskuun 2022 ja tammikuun 2023 välisenä aikana. Lähestyin haastattelupyynnöllä opettajia, joihin olin tutustunut työn tai opiskelun kautta. Pyysin heitä lisäksi välittämään haastattelupyynnön myös muille tuntemilleen opettajille. Haastattelupyynnön tavoitti opettajia ala- ja yläkoulusta, lukiosta sekä yliopistosta. Opettajien jakautuminen eri opetusasteiden, opetuskielen ja koulukielen suhteen on epätasainen, koska tutkimukseen osallistui vain 9 opettajaa (ks. taulukko 1). Vastaajiin viitataan tutkimuksessa tunnuksilla SA (= saksanopettaja), SU (= suomenopettaja) ja RU (= ruotsinopettaja) ja juoksevalla numeroinnilla 01–04. Opettajaryhmän heterogeenisyys on otettu huomioon analyysissä. Tulosten analyysissä otetaan myös huomioon, että tutkimukseen osallistuvat opettajat saattoivat olla keskimääräistä kiinnostuneempia lukemisesta, koska he halusivat osallistua lukemista koskevaan tutkimukseen.

TAULUKKO 1. Haastatteluihin osallistuneet opettajat

| Koodi | Oppiaine | Opetusaste | Kolukieli | Opetuskokemus |
|-------|------------------------|--------------------|-----------|---------------|
| SA01 | saksa vieraana kielenä | yläkoulu, lukio | ruotsi | < 5 vuotta |
| SA02 | saksa vieraana kielenä | lukio | ruotsi | > 10 vuotta |
| SA03 | saksa vieraana kielenä | lukio | ruotsi | 5–10 vuotta |
| SA04 | saksa vieraana kielenä | alakoulu, yläkoulu | suomi | > 10 vuotta |
| SU01 | suomi äidinkielenä | yläkoulu | suomi | 5–10 vuotta |
| SU02 | suomi äidinkielenä | yläkoulu | suomi | > 10 vuotta |
| SU03 | suomi äidinkielenä | yläkoulu | suomi | > 10 vuotta |
| RU01 | ruotsi äidinkielenä | yläkoulu, lukio | suomi | 5–10 vuotta |
| RU02 | ruotsi äidinkielenä | lukio | ruotsi | 5–10 vuotta |

Haastatteluihin osallistuneet opettajat opettivat joko suomen- tai ruotsinkielisessä perusopetuksessa tai lukiossa eri puolilla Suomea, ja heidän opetuskokemuksensa vaihteli alle viidestä vuodesta yli kymmeneen

vuoteen (ks. taulukko 1). Osa opettajista opetti taulukossa mainitun kielen lisäksi muita oppiaineita, joita ei ole otettu mukaan taulukkoon opettajien yksityisyyden säilyttämiseksi. Muut opetettavat aineet olivat englanti, ilmaisutaito, ranska, ruotsi toisena kotimaisena kielenä, suomi toisena kielenä ja yrittäjyys.

Opettajille kerrottiin kirjallisessa haastattelupyynnössä tutkimuksen aiheesta. Haastattelua edeltävänä päivänä opettajille välitettiin haastattelun runko (ks. liite) sähköisenä tiedostona. Kaikki haastateltavat täyttivät haastattelun jälkeen sähköisen taustatietolomakkeen, jossa he antoivat myös tietosuoja-asetuksen mukaisen luvan käyttää haastatteluista saatua aineistoa tutkimuksessa. Tutkimuksessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK 2021), ja tulokset raportoidaan anonymisti. Litteroidusta aineistosta poistettiin myös kaikki sellaiset tiedot, joista kävisi ilmi vastaajien kotipaikka, koulu tai muita henkilökohtaisia tietoja.

3.3. Aineiston kuvaus ja analyysi

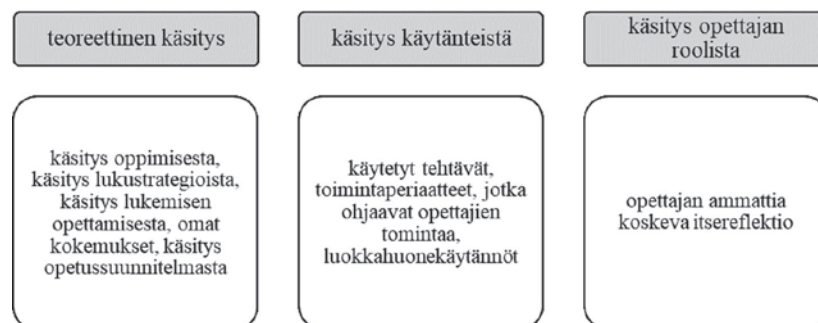
Aineisto koostuu puolistrukturoiduista haastatteluista (Hyvärinen 2017). Haastattelut pidettiin saksaksi (SA01, SA02, SA03, SA04), suomeksi (SU01, SU02, SU03, RU01) ja ruotsiksi (RU02). Haastattelukieli oli kunkin opettajan mukavuusvalinta. Haastattelu pidettiin haastattelua edeltävän viestinnän kielellä, jos opettaja itse ei toivonut toisin. Koska opettajat saivat itse valita haastattelussa käytetyn kielen, oletetaan, että opettajat saivat vastattua haastattelukysymyksiin ilman kielitaidon sille asettamia haasteita. Tulosluvussa esitellyt saksan- ja ruotsinkieliset esimerkit olen kääntänyt suomeksi itse, suomenkielisiä esimerkkejä en ole muokannut.²

Haastattelut perustuvat teemoihin (ks. teemahaastatteluista Hyvärinen 2017), jotka valikoituivat teorialähtöisesti lukustrategioiden opetuksen tutkimuksen pohjalta (ks. luku 2). Haastattelujen teemoja olivat lukemisen opetus, lukemiseen käytetyt materiaalit, lukustrategiat, oma

² Alkuperäiskieliset esimerkit ovat saatavissa kirjoittajalta.

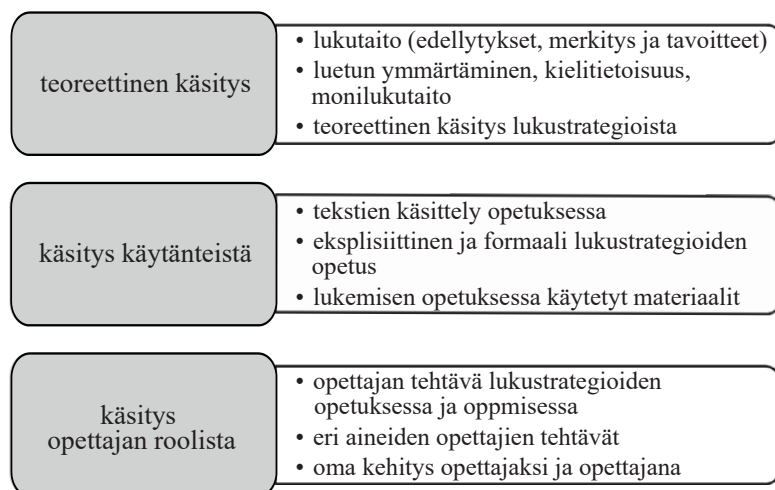
koulutus lukemisen opettajaksi sekä lukeminen äidinkielellä ja vieraalla kielellä. Kuhunkin teemaan kuului 1–3 lisäkysymystä, joista saatettiin tarvittaessa poiketa haastattelun aikana (ks. liite). Keskustelu seurasi joustavasti haastateltavan esiin nostamia asioita. Jokaiselle opettajalle esitettiin samat peruskysymykset ja keskustelun kulusta riippuen lisäkysymyksiä. Kysymysten järjestys vaihtui samoin keskustelun kulun mukaan. Keskimäärin tunnin mittaiset yksilöhaastattelut toteutettiin ja videoitiin Zoom-ohjelmalla analyysia varten.

Nauhoitetut haastattelut litteroitiin (60 670 sanaa). Litteroinnissa keskityttiin haastattelujen sisältöön eikä tapaan, jolla opettajat puhuivat (Ruusuvoori & Nikander 2017). Analyysi tehtiin teorialähtöisesti laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2018: 4.4.4) hyödyntäen NVivo-ohjelmaa (Bazeley & Jackson 2013). Litteroidut haastattelut koodattiin ensin Mon (2020: 57–59) määrittelemien kolmen käsityskategorian (teoreettinen käsitys, käsitys käytänteistä ja käsitys opettajan roolista) mukaan värikoodaamalla litteroituihin haastatteluihin kohdat, joissa käsiteltiin opettajien käsityksiä (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Koodauskategorioiden kuvaus (käsityskategoriat ks. Mo 2020: 57–59)

Käsityskategorioiden koodauksen jälkeen kolmeen eri käsityskategoriaan koodatut tekstipätkät analysoitiin tarkemmin teorialähtöisesti sen mukaan, mitä lukustrategioiden opetukseen liittyviä aiheita niissä esiintyi (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Teorialähtöinen aineistokoodaus lukustrategioiden opetukseen liittyvistä aiheista

4. Tulokset

Seuraavasti esittelen tutkimuksen tuloksia. Esimerkit on valittu niin, että ne havainnollistaisivat mahdollisimman hyvin tehtyjä nostoja teoria-ohjaavasta analyysistä.

4.1. Opettajien teoreettiset käsitykset

Molemmissa opettajaryhmissä korostettiin, että jotta oppilas ymmärtäisi lukemansa ja suostuisi lukemaan, täytyy tekstin olla sopiva sekä sisällöltään että kielitaitotasoltaan. Samassa yhteydessä korostettiin myös, että oppilaalle täytyy tarjota hänelle sopivia ja – jos esimerkiksi kielitaito ei riitä varsinaisen tekstin lukemiseen – mahdollisesti eriyttäviä materiaaleja kuten esimerkiksi äänikirjoja (esimerkki 1).

- (1) [---] ehdottomasti pidän yksi arvokkaana lukukokemuksena äänikirjan kuuntelua, kuin ihan perinteisen paperikirjan lukemista. Niin [---]

arvotan kaikki tekstit sille, että ne on arvokkaita omalla tavallaan. Ei sillä, että vain kirja, vain kokonainen romaani kannesta kanteen olisi aina se, mitä mun tunnilla vaikka luetaan. (SU01)

Tekstin sopiva kielitaitotaso auttaisi opettajien mukaan mekaanisen lukutaidon harjoittelussa, vaikka tämä ei enää yksinään riitä yläkou-lussa, kuten tämä suomenopettaja toteaa:

- (2) [---] kun mulle oppilaat tulee, niin kaikki on toivottavasti oppinut lukemaan, mutta se, että vaikka nuori osaisi mekaanisesti lukea, niin se, että mitä se ymmärtää lukemastaan ja [---] kuinka kriittisesti hän osaa suhtautua lukemaansa ja niinku omilla aivoillaan pureksia, niin se jää musta paljon just yläkoulun open vastuulle [---] (SU01)

Myös yksi saksanopettajista kertoi, että sanasto- ja kielioppitaito ja mekaaninen lukutaito eivät yksinään riitä. Sen sijaan että lukisi vieraalla kielellä ja kääntäisi mekaanisesti tekstiä sanasta sanaan omalle kielelle, pitäisi myös tunnistaa, mikä on tärkeää kokonaisuuden kannalta (3). Molemmissa ryhmissä muutama opettaja huomautti, että lukutaito näh-dään koulukontekstissa usein osana opiskelemista ja koevalmistelua. Eräs saksanopettaja pohti haastattelussaan, että vieraalla kielellä lukemi-nen koulussa nähdään erilaisena kuin lukeminen koulun ulkopuolella. Sen sijaan hän näki lukutaidon yleisempänä taitona, jota voi hyödyntää eri kielissä sekä koulussa että sen ulkopuolella (3).

- (3) He ovat jotenkin tottuneet vieraan kielen oppitunneilla [---] siihen, että he kääntävät jokaisen sanan suoraan ja sitten he eivät ajattele ollenkaan, että se, mitä he nyt ruotsiksi sanovat on, ei näin voi puhua ollenkaan [---] Niin, no, minusta se on jotenkin [---] haastavaa, kun koulussa asiat ovat niin automatisoituja, että ei oikeastaan mieti [---] mikä tässä on se pointti, että ymmärtää jotain. Vaan se on vaan niin mekaanista [---] että sanoisin, että usein korostan, että kyse on ymmär-tämisestä [---] olen jo huomannut, että [---] tosielämän ja koulun välillä on jotenkin sellainen ero. (SA02)

Myös kaksi suomenopettajaa näkee lukutaidon ”elämäntaitona” (SU01) tai ”äärimmäisen tärkeänä, koska siihen lukemiseen perustuu kaikki”

(SU02). Varsinkin äidinkielenopettajat näkivät lukemisen myös kiinteänä osana omaa oppiainettaan. Näin kertoivat myös saksanopettajat, vaikka heidän haastatteluissaan korostui enemmän tekstien rooli kielellisinä malleina. Erityisesti yksi saksanopettaja näki oppikirjan hiotut tekstit kielitaidon oppimisen ja harjoittamisen välineenä:

- (4) [---] että luetaan kirjatekstejä, se on perusteksti, koska niissä oppii paljon asioita. [---] Jotenkin pitää opetella kieltä ja sieltä voi opetella sanastoa ja tietysti kielioppia. Niin mun mielestä se on hyvä, koska näissä teksteissä on mietitty hyvin tarkkaan, mitä tekstissä on. On hyviä sanoja, kauniita sanoja, ja sitten kielioppi on kauniisti tehty. (SA04)

Tekstit nähtiin myös kielellisten taitojen kehityksen edistäjinä. Saksanopettajat pitivät lukemista kieliopin ja sanaston hallintaa sekä kielenkäyttöä edistävänä tekijänä ja osittain samaa mieltä oli myös RU02. Hän korosti, että lukeminen kehittää eniten sanastoa sekä vieraassa kielessä että äidinkielessä:

- (5) Uskon siis, että se toimii aivan samalla tavalla. Niillä oppilailla, jotka lukevat hyvin vähän, on hyvin pieni sanavarasto. Sanavaraston pitäisi yli kaksinkertaistua lukioaikana, eikä se tapahdu noin vain, vaan on luettava paljon, eikä kyse ole vain kaunokirjallisuudesta. [---] Kun he aloittavat lukion, heidän sanavarastonsa on paljon, paljon, paljon pienempi kuin aikuisen sanavarasto, vaikka he ovat hyviä lukijoita, ja on paljon, mikä vaikuttaa siihen, että he pystyvät lukemaan tekstejä, jotka ovat monipuolisia. (RU02)

Lukemisen hyötyjä kielitiedolle äidinkielessä ja erityisesti tekstilajitiedolle korosti myös yksi suomenopettajista. Myös yksi ruotsinopettaja korosti haastattelussaan lisäksi sitä, että oman äidinkielen lukutaidosta voisi olla hyötyä myös vieraalla kielellä lukemiselle:

- (6) Niin kyllähän se tulee omasta äidinkielestä siis se, että on pienenä [---] saanut tutustua kirjoihin ja itse on silleen lukenut ja osaa silleen sujuvasti lukea ja osaa myös ei vaan lukea vaan myös sisäistää sen, minkä lukee ja ehkä jotenkin tuntee ne asiat, mitkä lukee [---] mutta että ylipäänsä, että on tutustunut siihen, että millä tavalla kielet rakentuu ja

näin, että silloin, kun sä luet niin se tulee vähän itsestään [---] että kun sä luet niin sä sisäistät tulevaa itsestään. Niin sitten samalla tavalla pysyy löytämään sen siinä vieraassa kielessä sellaisen ikään kuin flow'n siihen, jos on lukenut omalla äidinkielellään. (RU01)

Flow-käsitettä käytti myös yksi saksanopettaja, kun hän kertoi lukemisesta omassa opetuksessaan.

Haastatteluissa ei määritelty opettajille etukäteen lukustrategiakäsitettä. Sen sijaan heitä itseään pyydettiin määrittelemään se omien kokemustensa perusteella. Yleisiä määritelmiä antoi haastatteluissa kolme opettajaa. Kaksi äidinkielenopettajaa määritteli lukustrategioita yleisemmin omista haastatteluistaan: Toiselle lukustrategiat olivat ”apuvälineitä lukemisen tueksi, eikä niiden tarvitse aina olla apuvälineet vaan siksi, että joku olisi niin kuin heikko lukija” (SU01) sekä ”elämän taitoja”. Toinen kertoi, että hänelle lukustrategiat olivat ”malleja tai tapoja [---] lukemisen helpottamiseksi ja sen tehostamiseksi” (RU01). Hän ei nähnyt lukustrategioita yksittäisinä asioina vaan niihin kuului kaikki toimintatavat, joilla lukeminen helpottuu. Yksi saksanopettaja sen sijaan näki lukustrategiat yleisesti tekstin systemaattisena käsittelynä.

Samanlaiseen järjestelmällisyyteen pyrki myös SA02, jonka mukaan tekstin kanssa työskentelemiseen kuului myös kyseisen tekstin kielen huomioiminen. Hän pyrki opetuksessaan luomaan ja vahvistamaan oppilaiden kielitietoisuutta. Näin ollen verbin suhteellisen kiinteä sijainti saksan kielessä voi olla apuna saksankielisiä tekstejä luettaessa ja ylipäätään kielitietoisuudesta äidinkielessä voi olla hyötyä kaikissa muisakin kielissä:

- (7) Nämä sivulauseet ovat niin tyypillisiä saksan kielessä, että [---] Me saamme sen selville vasta lopussa, sitten meidän täytyy mennä sinne jotenkin ja ok verbi on tämä... ok, no, nyt... nyt me ymmärrämme paremmin. Koska muuten pidempien lauseiden kanssa se on heille yleensä hyvin vaikeaa. He jotenkin menettävät asiayhteyden, koska siinä ei ole verbiä, ja sitten pitää harjoitella, että, sitten pitää ensin katsoa loppua ja sitten mennä takaisin ja sitten tietää verbin ja sitten yrittää lukea ja ymmärtää sen uudelleen. (SA02)

Kielitietoisuuteen viittaa myös yksi suomenopettaja pohtiessaan verbin tärkeyttä lauseen merkitykselle. Myös ruotsia äidinkielenä opettava opettaja näki kielitietoisuuden tärkeyden eri kielissä (6).

Myös lukustrategioita voisi opettajien mukaan käyttää eri kielissä. SA02 kertoi, että hänen mielestään lukustrategiat toimivat lähes samalla tavalla äidinkielessä ja vieraassa kielessä. Toinenkin saksanopettaja korosti lukustrategioiden merkitystä vieraan kielen oppimisessa ja sitä, että äidinkielen taito edistää myös muiden kielten taitoa:

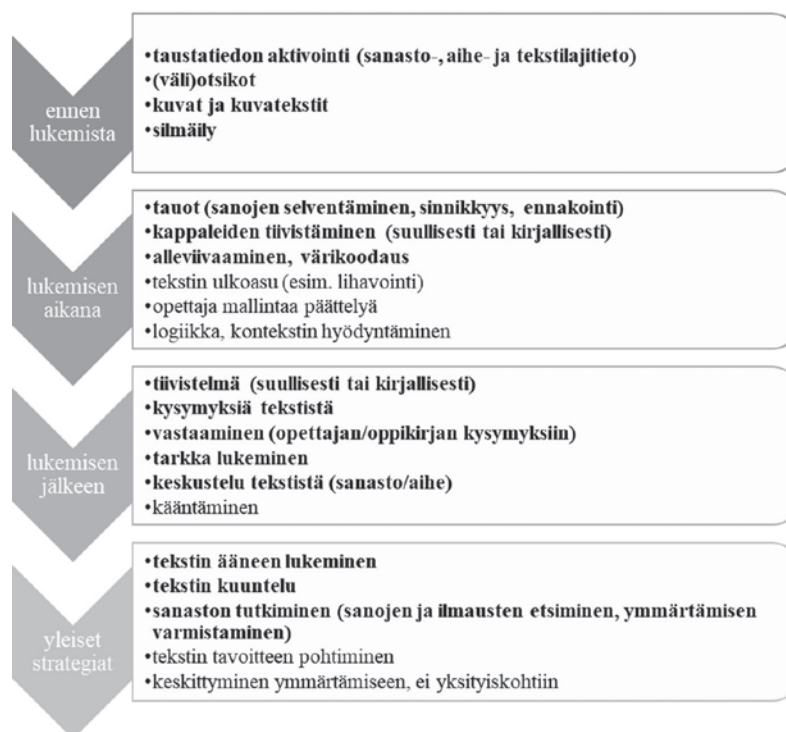
- (8) Näen siis selvän yhteyden niiden oppilaiden välillä, jotka ovat lukeneet paljon tai jotka lukevat paljon, niin että... he myös ilmaisevat itseään jotenkin paremmin. Siis sekä äidinkielellään että vieraalla kielellä, ja heidän on helpompi ymmärtää rakenteita, ei vain kielioppia, vaan myös sitä, miten lauseet jotenkin toimivat, jos he ovat hyviä lukijoita myös äidinkielellään. (SA02)

RU01 näki sen sijaan eroavaisuuksia lukustrategioiden käytössä äidinkielessä ja vieraassa kielessä. Ruotsi toisena kielenä -opetuksessa hän piti lukustrategioiden käyttöä hyödyllisenä läpi lukuprosessin, kun taas äidinkielessä hän näki lukustrategioiden hyödyn enemmän tekstin analyysissä kuin tekstin käsittelyssä alusta asti:

- (9) [---] että silloin kun opetan ruotsia vieraana kielenä, niin silloin niitä tulee tietoisesti käytettyä, että siellä tietoisesti aina virittäydytään ja [---] tutustutaan vähän sanoihin, katsotaan otsikoita [---] sitten taas täällä kirjallisuuden äidinkielen puolella, niin silloin ei samalla tavalla niin tietoisesti. Me tehdään kyllä samoja asioita, mutta niitä ei sanota ääneen, sanallisteta samalla tavalla [---] se on enemmän, lue koko romaani ja sitten mietitään, että no mitäs siellä olikaan, kun sitten taas silloin, kun opetetaan vieraana kielenä, niin ensiksi katsotaan, että mitäs täällä on. Tässä on tällainen kappale, tässä on tällainen otsikko, tässä on tällainen kuva ja sitten vasta mennään siihen tekstiin, kun sitten taas äidinkielen puolella, niin tehdään ehkä toisinpäin [---]. (RU01)

4.2. Opettajien käsitykset käytänteistä

Kaikki opettajat kertoivat sekä siitä, miten he omassa opetuksessaan käsittelevät tekstejä, että siitä, millaisia lukustrategioita he käyttävät lukemisen eri vaiheissa. Kuvio 3 näyttää, mitä lukustrategioita opettajien haastatteluissa mainittiin. Lihavoidut strategiat olivat sekä äidinkielen- että saksanopettajien mainitsemia.



KUVIO 3. Opettajien mainitsemat lukustrategiat

Ylipäätään lukemisen järjestelmällisyys oli keskeinen aihe sekä äidinkielen- että saksanopettajien haastatteluissa. Molemmissa ryhmissä korostettiin järjestelmällisyyttä ja sitä, että tekstiä työskentään aktiivisesti

opettajan tuella. Harjoittelemisen kautta opettajat pyrkivät rutiinien automatisointiin, mikä helpottaa ja nopeuttaa lukemista. Molemmissa ryhmissä mainittiin lisäksi lukemiseen valmistavia strategioita, kuten taustatiedon aktivointi ja silmäily.

Saksanopettajat korostivat äidinkielenopettajia enemmän tekstien järjestelmällistä käsittelyä opettajan ohjauksella. Opettajat perustelivat ohjaamisen tärkeyttä sillä, että oppilaat pitää tutustuttaa vieraan kielen ominaisuuksiin järjestelmällisesti. Samalla he tähtäsivät siihen, että lukemalla opitaan kieltä ja kielioppia. Vaikka lukemisen tärkein tavoite oli heidän mukaansa tekstin ymmärtäminen, erotteli osa heistä tekstin sisällön ymmärtämisen ja tekstin kielellisten rakenteiden ja sanojen ymmärtämisen toisistaan. Samaa jakoa tekivät osittain myös äidinkielenopettajat. Etenkin yläkoulussa opettavat opettajat luottivat siihen, että oppilaiden mekaaninen lukutaito oli jo riittävä ja oppilaiden kannattaisi panostaa erityisesti luetun ymmärtämiseen.

Äidinkielenopettajat puhuivat lukustrategioista mutta näkivät niiden hyödyn pikemminkin vieraan kielen kuin äidinkielen opetuksessa. Osa äidinkielenopettajista oli osallistunut tai osallistui parhaillaan oman koulunsa lukutaitohankkeen apuopettajana reaaliaineopettajien opetukseen sekä ohjasi oppilaita kielitietoiseen ja strategiseen lukemiseen. Lukuhankkeeseen osallistuvat opettajat kertoivat käyttäneensä kattavasti ja säännöllisesti lukustrategioita oppilaiden kanssa. He näyttivät pitävän lukustrategioita lähinnä tärkeinä opiskelustrategioina muiden oppiaineiden sisältöjen lukemisessa (10). Vaikka sisältötekstejä esiintyi myös heidän omassa opetuksessaan, he näyttivät pitävän strategioiden hyödyllisyyttä melko rajallisena ja oppikirjateksteihin rajoittuvana (11).

- (10) Niin, [---] joskus meillä oli koulussa ihan silloin joku semmoinen vähän kampanja tässä, että kai vähän kaikissa oppiaineissa käytiin läpi niitä just semmoisia strategioita, että miten vaikka, miten etsiä tietoa tekstistä. Siis ihan vaikka, kun lukee biologiaa tai historiaa, [---] vaikka että lukee kokeeseen, että miten silmäilet ensin sitä tekstiä ja katsot sieltä, onko siellä väliotsikoita tai kuvatekstejä tai jotakin tällaisia [---] tai miten osaisi katsoa, että mikä on tärkeää ja mikä on

vähemmän tärkeää, ja sitten vaikka tämmöisiä, että alleviivaa tai kirjoittaa muistiinpanoja. Ja mulle tuli niistä lukustrategioista tommoinen mieleen, enemmän tietotekstiin musta liittyisi ne. (SU03)

- (11) [---] ihan samalla tavallahan siellä on opiskeltavat kappaleet, ihan samalla tavalla me niinku se tavallaan se teoria käydään läpi. (SU02)

Suurin osa opettajien mainitsemista strategioista soveltui erilaisten ja eri kielisten tekstien lukemisessa. Ainoastaan saksanopettajat mainitsivat kääntämisen strategiana. Silti osa heistä korosti myös, että saksankielisestä tekstistä ei kannata pyrkiä ymmärtämään kaikkia sanoja (12).

- (12) Korostan aina, että tärkeintä ei ole ymmärtää jokaista sanaa, vaan pikemminkin harjoitella olennaisten asioiden ymmärtämistä. (SA02)

Sekä saksan- että äidinkielenopettajat mainitsevat, että oppilaiden kanssa käydään keskustelua sanoista ja niiden merkityksistä. Haastattelusta kävi ilmi, että opettajan tuella tutkitaan joko yksittäisiä, oppilaille uusia sanoja esimerkiksi vanhemmassa kaunokirjallisessa tekstissä (13) tai sitten pohditaan ylipäätään eri tekstien sanastoeroja (14).

- (13) Niin sen jälkeen yhdessä käsitellään, mitä tässä puhuttiin. Käydään kaikki vanhanaikaiset sanat läpi [---] (SU01)

- (14) Sitten olemme tehneet sen muutaman kerran, että heillä on [---] lyhyitä otteita eri romaaneista, jotka ovat eri vaikeustasoilla. Jotain sellaista, joka on ehkä suunnattu kahdentoista vuoden ikäisille, ja sitten jotain, joka on enemmänkin nuortenkirja, ja sitten jotain, joka on vähän enemmänkin helppolukuinen aikuisten kirja, ja jotain vähän vaikeampaa luettavaa, ja sitten ehkä jotain melko vanhanaikaista romaania, joka on sata vuotta vanha tai jotain, ja sitten heidän pitää katsoa ja alleviivata, että kuinka monta tuntematonta sanaa tässä tekstissä oli minulle? Ja sitten minä sanon, että okei, kuinka monta tuntematonta sanaa tekstissä pitäisi olla, jotta se kehittäisi kieltäsi, kun luet tätä, ja sitten me olemme yrittäneet löytää vastaavia kirjoja, joilla on tämä taso eri ihmisille. (RU02)

4.3. Opettajien käsitykset opettajan roolista

Melkein kaikki opettajat mainitsivat haastatteluissaan, että heidän keskeinen lukemiseen liittyvä tehtävänsä on oppilaiden motivointi ja kannustaminen (15).

- (15) Niin siinä on mun mielestä aika paljon opettajalla kyllä niinku merkitystä, että miten saa oppilaat motivoitumaan, että ne tavoitteet just, miksi tää on tärkeä ja mitä tästä voi oikeasti saada eikä se, että mitä joutuu tekemään, mitä on pakko tehdä vaan miksi? Miksi kannattaa ja miksi saa tehdä tätä? (SU01)

Saksanopettajat painottivat autenttisten tekstien motivoivaa vaikutusta, kun taas äidinkielenopettajat korostivat, että oppilailla tulisi säännöllisesti olla mahdollisuus vaikuttaa lukutekstien valintaan.

Motivoinnin lisäksi sekä saksan- että äidinkielenopettajat näkivät omana tehtävänäan opettaa lukutaidon kautta elämän taitoja sekä tarkemmin kommunikatiivisia taitoja. Näiden lisäksi muutama opettaja näki lukutaidon opettamisen eri oppiaineiden opettajien vastuuna. Lukutaidon opetuksessa pidettiin tärkeinä elämyksellisyyttä ja uuden tiedon oppimista, kestävän kielitaidon opettamista sekä lukutaitoa, tekstitietoa ja lukemista itsessään. SU02 pohti myös, että hänen lukuhankkeessa kokemaansa yhteistyötä voisi laajentaa siten, että vaikka hänen koulunsa lukuhanke oli nyt loppumassa, jatkossa myös reaaliaineiden opettajat käyttäisivät strategioita ja opettaisivat lukutaitoa:

- (16) Mutta kyllä mä [---] toivon, että kun tää hanke loppuu, että se ei jäisi siihen, vaan että siitä tulisi niin kun oppilaille ja kollegoille tapa, että näin sitä tekstiä lähestytään. (SU02)

Vaikka muutama äidinkielen- ja saksanopettaja pohti ja kannusti opettajien laajempaa yhteistyötä lukutaidon opettamisessa, osa äidinkielenopettajista ja yksi saksanopettaja pohti, että varsinkin eri kielten opettajien yhteistyö voisi olla haastavaa. He perustelivat tätä sillä, että oppiaineen sisällöt eroavat liikaa toisistaan (17).

- (17) [---] kyllähän aina puhutaan välillä ja jutellaan jotakin, että miten tehdään ja sitten, kun me ollaan paljon niinku myös toistemme sijaisena välillä, niin välillä näkee sitten jotakin, mutta ehkä jos on vaikka kielten opettajan tunnilla, niin enemmän siellä sitten tuntuu, että siellä puhutaan kuitenkin sitä, että opetetaan kielioppia tai jotain. Niitä sääntöjä. (SU03)

Yksi ruotsinopettaja pohtii sen sijaan, että äidinkielen ja vieraan kielen opettajalla olisi ylipäätään sama tehtävä: lukemiseen kannustaminen ja lukemisen opettaminen. Äidinkielenopettajalla oli lukemisen opettamisesta kuitenkin suurempi vastuu kuin (valinnaisen) kielen opettajalla (18).

- (18) Se, että joku lukee saksaa eikä lue saksankielisiä kirjoja vapaa-ajallaan, ei ole ihanteellista tämän kielen kehityksen kannalta, mutta se on silti mahdollista. Mutta joku, joka päättää olla lukematta mitään millään kielellä koskaan, on suurempi ongelma [---]. Luulen, että seuraukset ovat suuremmat, jos en onnistu motivoimaan heitä lukemaan, kuin jos he eivät päästä lukea vierasta kieltä siinä sivussa. (RU02)

Haastatteluissa korostettiin kuitenkin laajasti monipuolista lukemista ja sitä, että kaikki lukeminen on arvokasta. Joidenkin opettajien mukaan lukutaito ei tule automaattisesti, vaikka lukeminen jo itsessään tukee sen kehittymistä.

5. Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien käsityksistä lukustrategioiden opettamisesta ja oppimisesta. Opettajien teoreettisten käsitysten analyysi osoitti, että sekä äidinkielen- että saksanopettajilla lukemisen opettamisen keskeisessä asemassa on (oppijaryhmän pohjalta tehtävä) tekstien valinta (ks. Snow 2002) sekä tekstien mahdollinen muokkaus tai vaihtoehtoisten tekstien tarjoaminen. Ennen kaikkea sellaisten oppilaiden, joiden kielitaito ei riitä tavanomaisen aineiston lukemiseen, osallistamista korostettiin tärkeänä ja yleisenä asiana. Äidinkielenopettajien kohdalla tämä koski lähinnä suomea toisena kielenä opiskelevia oppilaita.

Molemmissa opettajaryhmissä lukutaito ymmärrettiin monimutkaisena toimintana, johon eivät välttämättä riitä pelkkä sanaston ja

kieliopin tuntemus (ks. Snow 2002). Tässä yhteydessä korostettiin, että lukutaidon säännöllinen harjoittelu koulussa on välttämätöntä. Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että oppilas voi oppia lukustrategioita ja niiden käyttöä, kun niitä opetetaan eksplisiittisesti (ks. Palincsar & Schutz 2011). Tässä tutkimuksessa kuitenkin vain muutamalla opettajalla oli kattava teoreettinen käsitys lukustrategioista. Sekä saksanopettajat että äidinkielenopettajat kertoivat olevansa sitä mieltä, että erityisesti vieraiden kielten tunneilla lukemisen pitäisi palvella ensisijaisesti kielen oppimista ja että koulukontekstissa lukeminen palvelee usein kokeisiin valmistautumista sekä sisältöjen että kielen näkökulmasta. Molemmissa ryhmissä yksittäiset opettajat kuitenkin korostivat myös sitä, että koulussa hankitun ja harjoitellun lukutaidon ei pitäisi poiketa koulun ulkopuolella käytettävästä ja tarvittavasta lukutaidosta. Tässä tutkimuksessa erityisesti saksanopettajat suosivat autenttista materiaalia oppilaidensa motivoimiseksi. Juuri erilaisten tekstien käsittelyssä harjoitellaan myös itsenäistä kielenkäyttöä (ks. van Lier 2013). Onkin rohkaisevaa, että tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat käyttivät opetuksessaan myös muita kuin oppikirjatekstejä. Erilaisten lukukokemusten kautta rakentuvat skeemat ja niiden taustalla oleva tieto voivat nimittäin varsinkin vieraassa kielessä tukea luetun ymmärtämistä, vaikka kielitaidossa olisi vielä haasteita (ks. Koeppel 2013).

Haastateltujen opettajien mukaan lukustrategioilla on paikkansa oppitunneilla. Lisäksi tekstin systemaattisella ja aktiivisella käsittelyllä on merkitystä lukutaidon opetuksessa. Tulevaisuudessa olisi syytä tutkia, lisäisikö opettajien strategioiden parempi tuntemus käytännössä käytettyjen strategioiden määrää ja vaihtelua. Tässä tutkimuksessa tutkittiin kuitenkin vain opettajien käsityksiä eikä heidän käyttämiään, lukemiseen liittyviä opetuskäytänteitä. Koska tutkimuksen osallistujaryhmä oli pieni, tulee tämän tutkimuksen tuloksia pitää suuntaa antavina. Olisi tarpeen analysoida tarkemmin, esimerkiksi oppitunteja havainnoimalla, missä määrin lukustrategioita konkreettisesti käsitellään ja käytetään oppitunneilla.

Tutkimuksessa havaittiin myös, että opettajat nostivat esiin tekstilajitiedon, mikä voi aikaisempien tutkimusten mukaan puolestaan edistää luetun ymmärtämistä (ks. Rouet ym. 2017). Opettajien haastatteluiden perusteella erilaisten tekstien aktiivista ja tietoista käsittelyä harjoitellaan opettajan tuella (ks. Palincsar & Schutz 2011). Lukustrategioiden käytön on tässä tutkimuksessa osoitettu olevan suurelta osin tekstilaji- ja tehtäväkohtaista: Opettajat yhdistivät lukutaidon usein oppikirjan teksteihin ja tehtäviin tai näkivät lukemisen palvelevan eri oppiaineiden oppimistavoitteita. Tätäkin tulisi tulevaisuudessa tutkia tarkemmin, jotta saataisiin tietoa siitä, ovatko lukustrategiaopetukseen käytetyt tekstit tarpeeksi monipuolisia. Äidinkielenopettajat kertoivat ottavansa oppilaat mukaan luettavien tekstien valintaan. Koska käytetyllä materiaalilla on myös suuri merkitys lukutaidon ja -strategioiden opettamisessa (ks. Snow 2002), myös saksantunneilla olisi hyvä käyttää enemmän oppilaiden omaan elämään liittyviä, heidän itse valitsemiaan tekstejä. Yksi mahdollisuus tähän olisi keskittyä saksantunneilla enemmän esimerkiksi oppilaille tuttuihin sosiaalisen median teksteihin. Vaikka pidemmät tekstit, kuten romaanit, eivät aina oppilaiden kielitaitotasosta riippuen sovellu saksantunneille, on kuitenkin otettava huomioon, että oppilaat voivat innostua kirjallisuudesta myös sosiaalisen median kautta, esimerkiksi Tiktokin BookTokin kautta (Jerasa & Boffone 2021). Sama pätee myös oppilaiden omaan äidinkielen.

Tämä tutkimus opettajien käsityksistä opettajan roolista osoitti, että opettajat pitivät oppilaiden motivoimista ja kannustamista lukemaan olennaisena osana opettajan rooliaan. Oppilaan lukemista voisi motivoida myös oppilaslähtöisemmän, autenttisen ja kiinnostavamman tekstimateriaalin valinta. Oppilaiden todellisesta elämästä peräisin olevien tekstien käytön lisääminen voisi myös korostaa sitä, että lukutaitoa ja lukustrategioita ei ole tarkoitettu ainoastaan kokeisiin valmistautumiseen tai koulussa oppimista varten tapahtuvaan lukemiseen. Sen sijaan autenttisten tekstien kautta voisi implisiittisesti ja eksplisiittisesti viestiä oppilaille, että lukutaito on heidän kaikissa kielissään tärkeä taito, jota

he tarvitsevat ja joka kehittyy koko elämän ajan – vieläpä suurelta osin lukemisen kautta.

Kiitokset

Tämän tutkimuksen tekemistä on tukenut Svenska kulturfonden.

Lähteet

- Bazeley, Patricia, Kristi Jackson 2013. *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London: SAGE.
- Borg, Simon 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. – *Language Teaching* 36 (2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Brown, Ann L., Joseph C. Campione, Jeanne D. Day 1981. Learning to learn: On training students to learn from texts. – *Educational Researcher* 10 (2), 14–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X010002014>
- Castles, Anne, Kathleen Rastle, Kate Nation 2018. Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. – *Psychological Science in the Public Interest* 19 (1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Grünthal, Satu 2020. Lukutaito ja lukeminen. – Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen, Sara Routarinne (toim.). *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia julkaisuja* 18. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, 165–208.
- Haukås, Åsta 2018. Metacognition in language learning and teaching: An overview. – Åsta Haukås, Camilla Bjørke, Magne Dypedahl (eds.). *Metacognition in Language Learning and Teaching*. New York–London: Routledge, 11–30. <https://doi.org/10.4324/9781351049146-2>
- Hyvärinen, Matti 2017. *Haastattelun maailma*. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander, Johanna Ruusuvoori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Jerasa, Sarah, Trevor Boffone 2021. BookTok 101: TikTok, digital literacies, and out-of-school reading practices. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 65 (3), 219–226. <https://doi.org/10.1002/jaal.1199>
- Kalliokoski, Jyrki, Johanna Kumenius, Minna-Riitta Luukka, Anna-Kaisa Mustaparta, Leena Nissilä, Marja Tuomi 2015. *Kielitiedon opettamisesta*. – Anna-Kaisa Mustaparta (toim.). *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia*

- kielikasvatukseen. Oppaat ja käsikirjat 15. Helsinki: Opetushallitus, 40–46.
- Koepfel, Rolf 2013. Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmansweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Lervåg, Arne, Vibeke Grøver Aukrust 2010. Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51 (5), 612–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- Macaro, Ernesto, Lynn Erler 2008. Raising the achievement of young-beginner readers of French through strategy instruction. – *Applied Linguistics* 29 (1), 90–119. <https://doi.org/10.1093/applin/amm023>
- Malmberg, Per, Martin Öman, Ulrika Tornberg, Inger Bergström, Ulla Håkanson 2000. I huvudet på en elev. Projektet STRIMS: strategier vid inläring av moderna språk. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Mattila, Paula 2015. Kielikasvatus eurooppalaisena tehtävänä. – Anna-Kaisa Mustaparta (toim.). *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Oppaat ja käsikirjat 15. Helsinki: Opetushallitus, 25–32.
- Mo, Xinyu 2020. A framework for analyzing teacher beliefs. – Xinyu Mo (ed.). *Teaching Reading and Teacher Beliefs: A Sociocultural Perspective*. English Language Education. Cham: Springer International Publishing, 49–63. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47170-5_3
- OECD 2019. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Palincsar, Annemarie Sullivan, Kristine M. Schutz 2011. Reconnecting strategy instruction with its theoretical roots. – *Theory Into Practice* 50 (2), 85–92. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.558432>
- Pathak, Mahananda 2018. Using L1 reading strategies to develop L2 reading. – R. Joseph Ponniah, Sathyaraj Venkatesan (eds.). *The Idea and Practice of Reading*. Singapore: Springer, 85–112. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8572-7_6
- Perfetti, Charles, Joseph Stafura 2014. Word knowledge in a theory of reading comprehension. – *Scientific Studies of Reading* 18 (1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Rouet, Jean-François, M. Anne Britt, Amanda M. Durik 2017. RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks. – *Educational Psychologist* 52 (3), 200–215. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329015>

- Ruusuvuori, Johanna, Pirjo Nikander 2017. Haastatteluaineiston litterointi. – Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander, Johanna Ruusuvuori (toim.). Tutkimus-haastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–444.
- Salataci, Reyhan, Ayse Akyel 2002. Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. – *Reading in a Foreign Language* 14 (1), 1–17.
- Snow, Catherine 2002. *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: The RAND Corporation.
- Spörer, Nadine, Joachim C. Brunstein, Ulf Kieschke 2009. Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. – *Learning and Instruction* 19 (3), 272–286. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>
- Spörer, Nadine, Nina Schünemann 2014. Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. – *Learning and Instruction* 33 (5), 147–157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.002>
- Sulkunen, Sari, Kari Nissinen 2014. Suomalaisnuorten lukijaprofilit. – *Kasvatus* 45 (1), 34–48.
- Tieteen termipankki. Kielitiede: lukutaito. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:lukutaito> (25.5.2023).
- Tuomi, Jouni, Anneli Sarajärvi 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- TENK 2021. Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje> (8.2.2023).
- van Lier, Leo 2013. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315843223>
- Wilson, Nance S., Haiyan Bai 2010. The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. – *Metacognition and Learning* 5 (3), 269–288. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>
- Würffel, Nicola 2013. *Leseverstehen*. – Ingelore Oomen-Welke, Bernt Ahrenholz (eds.). *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 130–140.

Liite. Haastattelun runko

Opetus

Miksi sinun opetuksessasi luetaan?

Onko eroja eri vuosiluokilla tai osaamistasoilla?

Materiaalit

1. Mitä materiaaleja käytät opetuksessasi, kun kyse on lukemisesta?

Minkälaisia materiaaleja toivoisit?

2. Miten käsittelet opetuksessasi (uusia) tekstejä?

3. Miten oppikirjat käsittelevät mielestäsi lukemista?

Mitä toivoisit oppikirjoilta?

Lukustrategiat

1. Mitä ovat sinulle lukustrategiat?

Mitä tulee ensiksi mieleen?

Minkälaisia kokemuksia sinulla on lukustrategioista?

2. Miten lukustrategiat ilmenevät opetuksessasi?

Oma koulutus

Miten koulutuksesi auttoi sinua toimimaan oppilaille lukemisen ohjaajana ja motivoijana?

L1 ja L2

Millaisia yhtäläisyyksiä näet suomen kielellä, eli L1-lukemisella, ja vieraalla (esimerkiksi saksan) kielellä lukemisella?

First and second language teachers' beliefs of teaching and learning reading strategies

MAREEN PATZELT

University of Turku

In a multilingual world, reading in different languages is an essential skill. Both studies and news reports stress the importance of literacy and the fact that achieving good reading skills is not a given. Research has shown that the changing reading habits of young people in Finland, among other things, are reflected in their reading skills, as also the results of the PISA survey show. In a bilingual country like Finland, it is also important to promote linguistic diversity and inter-linguistic competence. The knowledge of both of Finland's official languages is important both in everyday life and at school.

The main challenge of reading in a foreign language is often the lack of language skills. Especially for reading comprehension, active engagement with the text is important. Previous research has shown that, with appropriate teaching methods, reading strategies can be transferred from the first language to a foreign language. Explicit and formal teaching of reading strategies can also lead to better reading comprehension in both the first language and a foreign language. Through the training of reading strategies, learners can become more active readers and promote their reading comprehension. In order to enable learners to use reading strategies independently, teachers must be familiar with the methods of teaching reading strategies. Successful teaching of reading strategies is influenced, for example, by the teaching style and skills used to explain the strategies and their use.

In this article, I examine how mother tongue teachers (Finnish, Swedish) and teachers of German as a foreign language in Finland perceive the teaching and learning of reading strategies. I investigate their theoretical and action beliefs and their beliefs on teachers' roles. The aim was to explore mother tongue and German teachers' beliefs of reading strategies and the methods they use to introduce their students to active reading. I investigated how teachers guide their students to read and use reading strategies. The article also examines the

links that teachers perceive between reading in the mother tongue and reading in a foreign language.

Data was collected through individual interviews ($n = 9$) between September 2022 and January 2023. The data consists of semi-structured interviews based on themes that were selected based on previous research on the teaching of reading strategies. The individual interviews, lasting one hour on average, were conducted remotely and the interviews were recorded for analysis. The recorded interviews were transcribed. The analysis was carried out using qualitative content analysis and the NVivo software.

The results show that the mother tongue teachers and German teachers interviewed in this study had partly similar beliefs of the teaching and learning of reading strategies. Both groups stressed the importance of a systematic approach towards the text and the active engagement with it, as well as teacher's support for both. Regarding reading strategies, only some teachers had a wide theoretical understanding, while all teachers reported having used reading strategies in their teaching. Only some teachers reflected on interlanguage competence in reading skills and strategies. Both groups of teachers emphasised the role of the teacher as a motivator for reading. German teachers used authentic texts as a motivator, while mother tongue teachers allowed pupils to influence the choice of texts.

Keywords: literacy; reading comprehension; reading strategies; language awareness; language teachers; language teaching; Finnish as a second language; Swedish as a second language; German as a foreign language

Mareen Patzelt

Saksan kieli
20014 Turun yliopisto, Finland
mareen.patzelt@utu.fi