



AIKUISTEN S2-OPPIJOIDEN KIELENOPPIMISEN KOKEMUKSIA SELKOMUKAUTETUN KAUNOKIRJALLISUUDEN PARISSA¹

Mervi Kastari, Jyväskylän yliopisto,
Soveltavan kielen tutkimuksen keskus

Artikkeli käsittelee oppimisen kokemuksia selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa kotoutumiskoulutuksen lukupiirissä. Aineistona ovat lukupiirien 24 osallistujan haastattelut. Haastattelut on tehty osallistujien toisella kielellä tai lingua franca -englannilla, ja niitä lähestytään fenomenologista ajattelutapaa hyödyntäen kertomuksina oppimisen kokemuksista. Kokemukset vaihtelevat yksilöllisesti, ja tärkeimmiksi merkityskokonaisuuksiksi nousevat sanat, kielen rakenteet ja kielenkäyttö. Kokemusten yksilöllisyyttä voidaan selittää sosiokulttuurisesta teoriasta käsin: vaikka selkomukautettu kaunokirjallisuus tarjoaa lukijalleen runsaasti kielellisiä affordansseja, tarjoumia, kukin lukija tarttuu niihin omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin. Oppijat kokevat, että kirja on heille keskeinen kielenoppimisympäristö. Lukupiiri tukee lukemista, erityisesti siinä alkuun pääsemistä. Lukupiiriläiset ymmärtävät kompleksista sisältöä selkokielellä esitettynä, joten selkomukautettu kaunokirjallisuus on sopivaa luettavaa aikuisille kotoutumiskoulutuksen lukupiiriin.

Avainsanat: kielenoppimisen kokemus, kotoutumiskoulutus, lukupiiri, selkomukautettu kaunokirjallisuus, suomi toisena kielenä

1 JOHDANTO

Huomattavan monet maahanmuuttajat opiskelevat suomen tai ruotsin kieltä työvoimapolitiittisessa kotoutumiskoulutuksessa. Kotoutumiskoulutuksen kielenopetukseen ei yleisesti sisälly kirjojen lukeminen tai lukupiiri, mutta joitain poikkeuksia tästä on. Kansainvälisesti on nähtävissä, että kirjalli-

suuden käyttö on integroitumassa uudelleen osaksi kielenopetusta (mm. Bloemert, Jansen & van de Grift, 2016). Tässä artikkelissa tarkastelen aikuisten S2-oppijoiden kielenoppimisen kokemuksia selkomukautusten parissa ja kotoutumiskoulutuksen lukupiirissä. Tämä on kiinnostavaa kielenopetuksen kannalta, ja

Kirjoittajan yhteystiedot:

Mervi Kastari

mervi.kastari@alumni.helsinki.fi

¹ Kiitän IFUSCO 2018 -konferenssin (Tartto) sekä AILA JRM in Applied Linguistics 2018 konferenssin (Essen) osallistujia hyvistä kysymyksistä ja keskusteluista. Suuret kiitokset kahdelle anonyymille vertaisarvioijalle palautteesta, jolla oli iso merkitys artikkelilleni. FM Anni Repoa kiitän artikkelin kielen tarkastuksesta (tekstissä mahdollisesti esiintyvät kielikömmähdykset ovat kuitenkin omalla vastuullani).

tarjoaa maahanmuuttajalukijoita koskevaa tietoa myös niille, jotka tutkivat ja kehittävät selkokieltä. Artikkelini on osa laajempaa soveltavan kielitieteen tutkimustani kaunokirjallisuudesta aikuisten S2-opetuksessa.

1.1 Selkomukautettu kaunokirjallisuus ja lukupiiri toisen kielen opetuksessa

Tutkimissani lukupiireissä luettiin selkomukautettua kaunokirjallisuutta. Selkomukautus on selkokielliseksi mukautettu teksti, joka on alun perin kirjoitettu yleiskielellä (Leskelä, 2019, s. 276; Uotila, 2019). Kaunokirjallisuuden käyttö aikuisten kielenopetuksen osana on vielä harvinaista Suomessa. Selkokirjojen käytöstä S2-opetuksessa on aiemmin kirjoittanut Mikkonen (2007), jonka mukaan selkokirjallisuuteen liitetään joskus ajatus, että se pitäisi ohittaa, koska elämässä harvoin tapaa helpotettuja tekstejä. Selkokirjallisuus on kuitenkin monille kielenoppijoille välivaihe, ja selkokieli voi toimia väylänä kohti yleiskielisiä tekstejä (Leskelä, 2019, s. 101; Mikkonen, 2007). Sheehan (2015) huomauttaa lisäksi, että helpotettu kieli auttaa toisen kielen oppijoita pääsemään osallisiksi sisällöistä, jotka olisivat alkuperäisessä muodossaan kielellisesti heidän ulottumattomissaan. Hänen mukaansa *graded readers* -teokset, englanninkieliset kaunokirjalliset selkomukautukset, tarjoavat samanaikaisesti sekä haastavaa sisältöä että toisen kielen tukea helpotetun kielensä vuoksi (Sheehan, 2015). Nation (2013) katsoo, että *graded readers* -teokset ovat parhaiten kielenoppijoille soveltuvia kirjallisia teoksia englannin kielen kontekstissa, ja jatkaa, että hyvä kielenopetus antaa mahdollisuuksia myös sattumanvaraiseen oppimiseen, jota juuri kirjallisuus tarjoaa.

Myös lukupiiri on Suomessa harvinainen ilmiö aikuisten kielenopetuksessa. Suomessa Vaarala (2009) on aiemmin tutkinut S2-kontekstissa käytäviä kaunokirjallisuuskeskuste-

luja. Suomen ulkopuolella lukupiirejä on jo pitkään käytetty osana aikuisten kielenopetusta. Kimin (2004) mukaan lukupiireistä on tullut yksi tehokkaimmista välineistä toisen kielen opetuksessa, ja lisäksi hän kuvailee toisen kielen opettajien kasvavaa kiinnostusta niihin. Kimin (2004) määritelmässä lukupiirit ovat opiskelijakeskeisiä keskusteluryhmiä, joissa opiskelijat kehittävät yksilöllisiä näkemyksiä teksteistä ja tuovat keskusteluun tunteita ja ajatuksia, jotka kumpuavat heidän henkilökohtaisesta kokemuksestaan. Kielenoppimisessa on katsottu olevan motivoivaa puhua esimerkiksi elämästä, kuolemasta ja rakkaudesta – näin ihmisten kokemukset koetaan kielen kautta tietyn kontekstissa ja kirjallisuus näyttäytyy diskurssina (Hall, 2015, s. 90; Paran, 2008; Sell, 2005). Sheehan (2015) havaitsikin, että toisen kielen oppijoiden keskustelutaidot jalostuivat lukupiirissä, ja Isozaki (2018) raportoi osallistujien kokeneen, että lukupiiri kasvatti heidän toisen kielen lukutaitoaan ja lukemisen nautintoaan. Molemmat käyttivät tutkimuksessaan *graded readers* -teoksia. Lukupiirissä yhdistyy kaksi oppimisen tapaa, lukeminen ja tulkinnoista keskustelu, mikä auttaa myös luetun sisäistämistä, ja näin lukupiirissä rakennetaan merkityksiä interpersonallisesti (Kusanagi, 2015) Kirjallisuudesta keskusteleminen tukee kielenoppimista yleisellä tasolla (Christie, 2019).

1.2 Kokemuksen käsite ja tutkiminen fenomenologisesta näkökulmasta

Tutkimukseni kohteena ovat kielenoppijoiden kokemukset. Tarkastelen käsitettä *kokemus* fenomenologisesta näkökulmasta. Fenomenologia on kokemuksen tutkimisen tapa, joka keskittyy kuvaamaan, miten asiat monimuotoisuudessaan koetaan eikä sillä siten saada suoraa tietoa todellisuudesta (Kramsch, 2002, s. 9, 11; Paas, 2017, s. 14; Smith, 2016, s. 14, 18). Kokemus on aina elettyä kokemusta

(*lived experience*), joten sitä voi kuvailla vain omasta itsestä lähtien, omasta perspektiivistä (Paas, 2017, s. 14–15), kuten aineistoni informantit haastattelussa tekevät. Kokemuksen objekti, kuten kielenoppiminen selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa, on myös muiden saavutettavissa, mutta kunkin kokemus siitä on vain hänen omansa (Paas, 2017, s. 14–15). Kokemus onkin siten aina mitä suurimmassa määrin subjektiivinen mutta ei intersubjektiivinen.

Laineen (2010) mukaan *merkitys* tarkoittaa fenomenologisesti kokemusten merkitysisältöä ja rakennetta – maailma näyttäytyy meille merkityksinä. Oppimisen kokemuksesta voidaan tehdä tästä näkökulmasta merkitysanalyysi ja saada näin selville kokemuksen merkitysaspekteja vaikkapa selkomukautetun kirjan lukemiseen liittyen (Groenewald, 2004; Laine, 2010). Samanlaiset merkitykset muodostavat merkityskokonaisuuden (Vilka, 2015, s. 172–173), joita tutkin aineistostani. Tutkimuksessani fenomenologisen lähestymistavan tavoite ennemminkin kuvata kuin analysoida kokemusta (Laine, 2010) on tärkeä näkökulma, koska informantit eivät voineet kertoa kokemuksistaan äidinkielellään. Tällöin tarkka kielen ilmauksiin painottuva analyysi ei tekisi oikeutta kokemukselliselle sisällölle, jota informantit ilmaisivat.

1.3 Tutkimuskysymys

Artikkelini tutkimuskysymys on, mitä kielenoppimisen kokemuksia kotoutumiskoulutuksen aikuiset S2-oppijat kokivat selkomukautettua kaunokirjallisuutta lukiessaan ja lukupiirissä. Keskeinen on käsite *oppimiskokemus*, jossa määriteosa *oppimis-* määrittää tarkasteluun otetun kokemuksen laadun. Katson, että kielenoppimista on jo kielenoppijan kieltä koskeva havainto. Sunin (2008, s. 150) tutkimuksessa kielenoppijat eivät havainneet sellaisia opettajan korjauksina tarjoamia mor-

fologisia muokkauksia, joiden funktiota he eivät vielä tunnistanee. Fenomenologisesti kokemuksen rinnalla on tietoisuus (Smith, 2016, s. 20). Informantit eivät olisi kertoneet oppimiskokemuksistaan haastattelussa, jos he eivät olisi tiedostaneet kielen elementtejä, jotka kokemuksen tuottivat. Kun kielestä on näin tiedostettu ja koettu jotain, on päästy oppimisen jatkumolle.

Kielenoppiminen nousi aineistossa keskeiseksi kokemukseksi, ja jotkut kertoivat siitä jopa spontaanisti haastattelun aikana. Kotoutumiskoulutuksen S2-oppijoiden selkomukautetun kaunokirjallisuuden lukemiseen ja lukupiiriin liittyviä kielenoppimisen kokemuksia ei ole Suomessa aiemmin tutkittu. Olen selvittänyt oppimiskokemusta puolistrukturoiduin haastatteluin (N = 24) ja analysoinut aineiston aineistolähtöisellä sisällönanalysillä, jossa painottuu fenomenologinen lähestymistapa. Pohdinnassa tarkastelen saatuja tuloksia myös sosiokulttuurisen teorian ekologisen tarkastelutavan (van Lier, 2000) kautta. Sitä on pidetty itsessäänkin lähökohdiltaan fenomenologisena (Kramsch, 2002, s. 9).

2 AINEISTO JA MENETELMÄT

2.1 Lukupiirit, luetut teokset ja lukupiireihin osallistujat

Tutkimuksen aineisto on kerätty kotoutumiskoulutuksen lukupiireissä, kahdessa eri oppilaitoksessa A ja B, jotka sijaitsevat Sisä-Suomessa. En ole tai ole aiemmin ollut työsuhteessa kumpaankaan oppilaitokseen. Oppilaitokseen A tarjouduin itse pitämään lukupiiriä. Pidin siellä 13 tapaamisen mittaisen lukupiirin. Lisäksi pääsin tutkimaan kahta oppilaitoksen B lukupiiriä, jotka kokoontuivat n. 10 kertaa. B on poikkeuksellinen kotoutumiskoulutuksen järjestäjä, sillä lukupiirit kokoontuvat siellä säännöllisesti osana kou-

lutusta. Osallistuin kotoutumiskoulutuksen moduulien 2 ja 3 lukupiireihin. Aineisto on koottu vuosien 2016–2017 aikana.

Lukupiirit kokoontuivat kerran viikossa 30–60 minuuttia. Tavallisesti alussa keskusteltiin pieninä ryhminä opettajan kysymysten pohjalta. Sitten kysymykset käytiin vielä yhdessä läpi ja keskusteltiin lisää kirjasta. Myös uusia sanoja käsiteltiin. Jokaista lukupiirin kokoontumiskertaa varten luettiin ennalta sovittu alue kirjasta. Kussakin lukupiirissä luettiin yksi teos, jotka olivat Henning Mankellin *Välokuvaajan* kuolema, Leena Lehtolaisen *Ensimmäinen murhani* ja Sisko Istanmäen *Liian paksu perhoseksi*. Lehtolaisen ja Mankellin teokset ovat dekkareita, joissa selvitetään murhaa, ja Istanmäen teos on avioliittokerromus. Kaikissa teoksissa mukana ovat myös monikerroksiset henkilösuhteet ja muu elämä. Niteet olivat oppilaitoksen omaisuutta tai lainattuja.

Tutkimuksen osallistajat on luetteloitu seuraavassa.

Taulukko 1. Tutkimuksen osallistajat.

	Sukupuoli, ikä	Kotoisin	Kuinka kauan Suomessa?	Koulutustausta	Lukijatausta (x merkitsee kirjallisuuden lukuharrastusta)
A	mies, 25	Eurooppa	1,5 v.	ammattikoulu	
B	nainen, 39	Pohjois-Amerikka	1,5 v.	korkeakoulutus	x
C	nainen, 27	Kaakkois-Aasia	1 v.	korkeakoulutus	x
D	mies, 23	Lähi-itä	1 v.	korkeakouluopintoja	
E	mies, 21	Lähi-itä	1 v.	korkeakouluopintoja	x
F	mies, 25	Pohjois-Afrikka	7 kk.	korkeakoulutus	
G	mies, 41	Eurooppa	1 v. 8 kk.	peruskoulu	
H	nainen, 33	Kaakkois-Aasia	3,5 v.	korkeakoulutus	x
I	nainen, 33	Kaakkois-Aasia	1 v. 3 kk.	korkeakoulutus	
J	nainen, 50	Eurooppa	8 kk.	korkeakoulutus	x
K	nainen, 28	Eurooppa	7 kk.	korkeakoulutus	
L	mies, 46	Oseania	13 kk.	ammattikoulu	x
N	nainen, 33	Eurooppa	2 v.	korkeakoulutus	x
O	nainen, 50	Kaakkois-Aasia	9 kk.	korkeakoulutus	x
P	nainen, 28	Eurooppa	13 kk.	korkeakoulutus	x
Q	nainen, 23	Eurooppa	1 v. 2 kk.	korkeakoulutus	x
R	mies, 22	Pohjois-Afrikka	1 v. 4 kk.	lukio	
S	nainen, 20	Lähi-itä	1 v.	korkeakouluopintoja	x
T	nainen, 23	Lähi-itä	1 v.	korkeakoulutus	
U	mies, 47	Eurooppa	3 v.	korkeakoulutus	x
V	nainen, 23	Länsi-Afrikka	3 v.	ammattikoulu	
W	nainen, 29	Kaakkois-Aasia	2 v.	peruskoulu	x
X	nainen, 36	Kaakkois-Aasia	3 v.	ammattikoulu	x
Y	nainen, 20-30	Itä-Aasia	-	-	x

Informantti Y:n koulutustausta ei ole tiedossa. Tarkka tieto tutkimukseen osallistuneiden kielitaidon tasosta puuttuu, sillä kaikilla ei ollut ajantasaista tietoa siitä. Arviolta taidot vaihtelivat tason A1 ylärajoilta B1-tasolle². Lukupiireihin osallistuminen oli vapaaehtoista.

2.2 Tutkimushaastattelut

Aineiston keräämisen metodiksi valikoitui haastattelu, koska sitä on pidetty laaja-alaisimpana keinona tutkia kokemusta (Laine, 2010). Toteutin haastattelut puolistrukturoituina. Eräs puolistrukturoidusta haastattelusta mainittu seikka on, että se mahdollistaa haastateltavan rikkaan, alkuperäisen äänen esille tuomisen (Szombatová, 2016). Tämä on erityisen tärkeää fenomenologisesta näkökulmasta, jossa tarkoitus on kuvata haastateltavan kertomus kokemuksistaan mahdollisimman alkuperäisesti (Laine, 2010). Litteroin haastattelut säilyttäen niiden alkuperäisen kielen.

Haastatteluja on neljä pilottia mukaan lukien yhteensä 24. Yksi haastattelu oli kahden informantin yhteishaastattelu. Haastattelun tavallinen kesto oli noin tunti. Haastattelu on tehty pääosin lukupiirien puolivälistä alkaen ja hieman lukupiirin päättymisen jälkeen. Pilottihaastattelut tein pian lukupiirin alkamisen jälkeen ja täydensin niitä myöhemmin lisähaastattelulla. Pilotitkin ovat tämän artikkelin aineistossa mukana ja vertailukelpoisia. En haastatellut kaikkia kunkin lukupiirin osallistujia vaan pyysin sattumanvaraisesti haastattelua eri kokoontumiskerroilla osallistujilta. Jo tutkimuslupavaiheessa oli mahdollisuus valita, ettei halua tulla haastatelluksi, mutta tätä ei valittu. Kaikista lukupiireistä on kahdeksan haastattelua.

Haastattelujen perusrunko koostui taustakysymyksistä, joilla selvitettiin aiempia lukutottumuksia eri kielillä sekä kartoitettiin selkomukautetun kirjan lukemiseen, lukukokemukseen, lukupiiriin ja aiempaan kielenoppimiseen liittyviä asioita.

Pilottihaastattelujen runko oli sama, mutta se täydentyi vielä kysymyksillä kielenoppimisesta ja lukupiirien käytänteistä. Tämän artikkelin aineisto kattaa kielenoppimisen kokemuksia käsitelleen haastattelun osan. Puhuimme informanttien toista kieltä (suomea) tai englantia lingua francana tai molempia. Annoin informanttieni tehdä valinnat. Monet käyttivät hyväkseen kaikki kolme vaihtoehtoa.

3 OPPIMISKOKEMUKSET

Tässä luvussa käsittelen sitä, mitä haastateltavani kokivat oppineensa. Aloitan sanoista ja sen jälkeen etenen kielen rakenteeseen ja lopuksi muihin kielenoppimisen kokemuksiin. Tuon esiin myös asiat, joista kertoi vain yksi henkilö, sillä fenomenologisen näkemyksen mukaan myös yksittäinen ja yksilöllinen on tärkeää eikä suinkaan epäolennaista. Fenomenologisessa ajattelussa ei ole yleistämisen tavoitetta (tosin ei nähdäkseni yleistämisen välttelynkään tarvetta) ja samalla yksilölliset erot koko rikkaudessaan tulevat esiin, mikä on tärkeää, sillä se on yksi tutkimuksen tulos (Laine, 2010). Myös opetuksen ja selkokielen kehittämisessä on keskeistä saada tietoon erilaisia tapoja kokea opetus ja selkomukautus (vrt. Laine, 2010). Osassa oppimiskokemuksista kirja ja lukupiiri näyttäytyvät yhteen kietoutuneena oppimisympäristönä, joten minäkään en kaikin ajoin täysin erottele niitä, mutta mainitsen aina, kun kyseessä on selkeästi jompikumpi.

² Arviot ovat summittaisia, mutta perustuvat sekä osallistujien omiin että tutkijan arvioon. Kielitaidon eri osa-alueet voivat tietysti olla eri tasoilla.

3.1 Sanat

Sanojen oppiminen oli ainoa kokemus, jonka mainitsivat lähes kaikki, peräti 21 informanttia. Osa ei maininnut muuta kuin sanojen oppimisen. Sanojen oppimisesta ei myöskään

kerrottu yhtä pitkästi kuin muusta oppimisesta. *Sanojen oppiminen* merkitsi useimmille käsitteenä uusien sanojen (esimerkiksi nimistysten) oppimista.

1. E (mies, 21 v. Lähi-itä)

Mervi: *Oliko kirjasta jotain hyötyä sinulle?*

E: *Hyötyä sanoja. Tosi hyvä tarina. Otan hyötyä kirja enemmän kuin työharjoittelu [leipomossa]. Opin sanoja. [Miettii.] Vaikea muistaa. Esimerkiksi hellästi.*

Oli tavallista, että informanttien oli vaikea nimetä oppimiaan sanoja. Sanojen oppimiseen

liittyen käytiin myös seuraava keskustelu siitä, millaisia sanoja kirjasta opittiin:

2. S (nainen 20 v. Lähi-itä) ja T (nainen 23 v. Lähi-itä) [Yhteishaastattelu.]

Mervi: *Onko jotain sellaista, mitä olet oppinut sieltä kirjasta?*

S: *Ensimmäinen sana minä opin kirjasta murhe.*

Mervi: *Ai murhe? Vai murha?*

T: *Murha. Nimi kirja.*

S: *Murha joo [naurahtaa]. Koska koulussa kurssilla me emme ota tässä aiheesta. Ja kun me otamme tämä kirja, oppii.*

T: *Minä oppii kumalainen, ei...*

Mervi: *Humalainen?*

T: *Ei humalainen. Kumal, outo, sama outo.*

Mervi: *Kummallinen.*

T: *Joo kummallinen.*

S: *Ehkä me opimme tämä... strange?*

Mervi: *Outo.*

S: *Joo, outo, outoja sanoja enemmän kuin tavallisesti sanoo.*

S arvelee, että kirjasta oppii eri sanoja kuin kotoutumiskoulutuksessa muuten oppisi ja myös tavallisesta poikkeavia sanoja. Samaan viittaa Q.X kuvaa oppimiaan sanoja erilaisiksi ja vaikeammiksi kuin kotoutumiskoulutuksessa opitut. Haastatteluista ilmenee kokonaisuutena heikosti, mitä sanoja aivan tarkalleen opittiin, mutta kokemus oppimisesta oli vahva

ja lähes kaikkien kokema. L ja G kertovat, että kirjan sanoja tapaa kirjassa, joitain monta kertaakin, ja sitten niitä alkaa huomata muuallakin, esimerkiksi radiossa. G huomautti myös, että sanojen kirjoitusasukin tulee tutuksi lukemalla. T taas kertoi, että kirjassa tapaa vanhoja sanoja ja sitten ne muistaa taas.

Monet kuvasivat kirjan sanojen oppimisen ja lukupiirin yhteyttä.

3. P (nainen, 28 v. Eurooppa) [Keskeytti lukupiirin ja perusti oman.]

P: *Tämä me luemme [omassa lukupiirissä]. [Näyttää kirjaa.]*

Mervi: *Miltä se tuntuu?*

P: *Sanat, voimme käyttää uusi sanat [omassa lukupiirissä], muistaa paremmin kuin jos vain lukee.*

Lukupiirissä käytettiin kirjan sanoja, kuten P kuvaa. Vastaavasta kertoi myös Y. Monet muutkin viittasivat kirjan sanojen oppimiseen nimenomaan lukupiirissä. Kertomuksissa ko-

rostui opettajan rooli, ja tämä oli tyypillistä erityisesti silloin, kun haastateltava kertoi vain sanojen oppimisen kokemuksesta:

4. F (mies, 25 v. Pohjois-Afrikka)

Mervi: *Luuletko, että se lukupiiri auttaa sua siinä [paremman tason saavuttamisessa]?*

F: *Joo auttaa, joo. The first that. When you are. When - [opettaja] speak and explain I found many word... new word.*

T koki, että nimenomaan opettajan selittämät sanat jäävät paremmin mieleen. S totesi, että opettajalta on helppo kysyä verbien A-infinitiivejä. L kertoi kirjan sanojen oppimi-

sestä lukupiirissä opettajan tuella hyvinkin analyttisesti ja viittasi niin derivaatioon, morfologiaan kuin semantiikkaankin:

5. L (mies, 46 v. Oseania)

Mervi: *Does it help you that the new words are discussed in lukupiiri?*

L: *Yep, definetely. Because it's sort of like when you see in Google translator or a dictionary. This [kirja] is even a little better because it gives you an example sentence, but when you discuss it with a teacher you can kind of branch at it "Oh it's kind of similar with this word and this word, yeah and it comes from this word and when you put them together and that's how you get this word. And there's a lot more backround to what that word is and what it means, yeah, whether it's past tence or future or going or coming or in or on or... Yeah, that's much better.*

L ilmentää hyvin sanojen oppimiseen liittyviä eri puolia. Sanojen derivoinnin ja derivaatio-
osuhteiden oppimisen kokemukseen viittasi yhteensä neljä osallistujaa. N taas pohti asiaa

sen kautta, mitä sanoja hän yleensä ei tunnista tekstissä. Tällaisia sanoja olivat erityisesti partikkelit. Hän kokikin oppivansa kirjasta juuri partikkeleita.

Sanojen oppimisen nopeuden ei oletettu olevan suuri. Esimerkiksi Q toteaa:

6. Q (nainen, 23 v. Eurooppa)

Mervi: *Mitä sä ajattelet kirjojen lukemisesta suomeksi?*

Q: *---. ---. - joskus jos et voi muistaa kaikki, mutta yksi sana per kappale on hyvin. Ei se mitään jos et voi muistaa kaikki, mitä tapahtuu, mutta on hyvä että meillä on paljon uusia sanastoja. On hyvä.*

N totesi, ettei haittaa, jos kirjan sanoja välillä unohtaakin. Myös H totesi arvioidessaan oppimistaan yleisemmällä tasolla, että lukeminen ei auta heti vaan ajan kuluessa. Informantit suhtautuivat kielenoppimiseen rauhallisesti.

3.2 Kielen rakenne

Yhteensä kahdeksan informanttia kertoi erilaisista kielen rakenteeseen liittyvistä oppimiskokemuksista. Tässäkin osallistujat kiin-

nittivät huomiota yksilöllisesti eri asioihin. Esimerkiksi rektio ja yleisemmin sijapäätteen käyttö mainittiin:

7. B (nainen 39 v. Pohjois-Amerikka) [Luki kirja itsenäisesti loppuun työharjoittelussa]:

Mervi: *Luitko koko kirjan?*

B: *Yrittää, joo yrittää lukea kaikki [myöhemmin tarkentui, että oli lukenut koko kirjan], koska ajattelen, jos minä lukea, jos minä luen, minä muistan, mitä tämä sana tai. En tiedä, mitä sano. How to change the endings. ---. Se [kirja] auttoi myös, miten tämä loppu [rektio] menee verbin kanssa. Se on helpompi katsoa kirjasta.*

Sijapäätteen käyttöön ja niiden oppimiseen oli kiinnittänyt huomiota yhteensä neljä informanttia.

Passiivi taas sai huomiota kolmelta informantilta:

8. H (nainen, 33 v, Kaakkois-Aasia)

Mervi: *Oletko oppinut jotain sieltä kirjasta?*

H: *Muistaa enemmän kielioppi, koska he käyttää passiivi [kirjassa]. Sitten lukee ja muistella, se tärkeä. Kun lukee sama aika kun koulu kielioppi, miksi tulee passiivi. Sitten muistaa.*

H:n kokemuksessa tulee esiin myös kirjan lukemisen ja kotoutumiskoulutuksen kielenopetuksen kietoutuminen toisiinsa. H on saanut opetusta passiivimuodosta ja tarkastellut passiiveja sitten kirjasta. N:n näkemys taas oli

idiomaattisuuden liittyvä. Hän oli havainnut passiiveja käytettävän paljon silloinkin, kun asiat voitaisiin ilmaista aktiivilla. P oli havainnoinut negatiivisia passiivimuotoja. Hän näytti kirjasta esimerkkinä *ei tiedetä*.

Sanajärjestyksestä taas puhui neljä informanttia:

9. U (mies, 47 v. Eurooppa)

Mervi: *Have you learned something from the book?*

U: ---. ---. *Construction, esimerkiksi on lause, subjekti verbi, mutta suomeksi on erilaisia. Lauseenjärjestys. Sanajärjestys. Oon oppinut sanajärjestys. Edellisestä kirjasta sama [osallistui aiemmin jo toiseen lukupiiriin]. Järjestää sana, sanajärjestys. Koska äidinkieli kirjan blaa-blaa-blaa, suomeksi ei ole sama.*

U lisäksi vertaili suomea ja äidinkieltään, kuten myös esimerkiksi P teki. O koki myös, että kirjaa lukemalla hän oli oppinut muodostamaan kysymyslauseita paremmin.

Edellä esitettyjen esimerkkien lisäksi haastateltavat mainitsivat myös possessiivisuffiksit, passiivin VA-partisiipin, aktiivin VA-partisiipin ja adverbit. Rakenteen oppimisen kokemuksista kertoneita yhdistää kaunokirjallisuuden lukeminen harrastuksena jo ennen lukupiiriä. Lisäksi jotkut lukemisen harrastajat puhuivat vastaavalla analyttisellä tasolla

sanojen ominaisuuksista, kuten alaluvussa 3.1 ilmeni. Kaikki kaunokirjallisuuden harrastajat eivät kuitenkaan esittäneet rakenteen oppimisen kokemuksia. Tällaisia kokemuksia eivät esittäneet myöskään ne haastatellut (yhdeksän informanttia), jotka ilmoittivat, etteivät normaalisti lue kaunokirjallisuutta.

Kielen rakenteiden oppiminen oli kokemuksissa yhteydessä kirjaan useammin kuin sanojen oppiminen.

10. S (nainen, 20 v. Lähi-itä.)

Mervi: ---. *Sinä mainitsit kieliopin* [oppimisen].

S: *Joo. Mutta ei kurssilla* [lukupiirissä]. *Kun me luimme kotona. Oppii kielioppia, kun me luimme monta kertaa.*

S toteaa suoraviivaisesti, että kieliopin oppiminen tapahtuu lukemalla, ei lukupiirissä. H ja E toivoivat kieliopin opetusta lukupiiriin. N sen sijaan mainitsi joitain kielen rakenteen asioita (possessiivisuffiksit ja passiivin VA-partisiippi) pohdittuna lyhyesti lukupiirissäkin hänen aloitteestaan. Havaintojeni mukaan kieliopin käsittely oli lukupiireissä yleisesti hyvin vähäistä. Keskustelun ohella keskityttiin sanoihin.

3.3 Kielenkäyttö

Kielenkäyttöön liittyviä oppimiskokemuksia raportoitiin myös. Haastattelussa nousivat esiin merkityskokonaisuuksina suomeksi lukeminen, sujuvoitunut puhe ja puhekielen oppiminen.

O kertoi lukupiiriin merkityksestä sysäyksen antajana suomeksi lukemiseen:

11. O (nainen, 50 v. Itä-Aasia)

Mervi: *What was the reason for you to come to this lukupiiri?*

O: ---. ---. ---. *And that book is quite good and it is interesting. So that... it's short but it gets you to the. I mean something like get you used to read the Finnish language.*

Oli yllättävää havaita, miten epävarmoja jotkut olivat olleet kielitaitonsa riittävydestä selkomukautuksen lukemiseen. Lukupiiri näyttäytyi monelle turvallisena tapana aloittaa selkokielisen kirjallisuuden lukeminen ja tarjosi tarvittavan alkusysäyksen. Näin ko-

ivat nekin, joilla oli jo B1-tason kielitaito. Jotkut kertoivat kokeiluistaan lukea yleiskielistä kirjallisuutta. He olivat luopuneet siitä mahdolltomana, mutta selkomukautukset herättivät heissä iloa onnistumisesta.

Jotkut informantit kokivat, että kirjan lukeminen sujuvoitti heidän puhumistaan.

12. J (nainen, 50 v. Eurooppa)

Mervi: *Auttaako tää lukupiiri sua oppimaan?*

J: ---. ---. [Muistuttaa, että lukeminen yksin ei ole riittävä, puhuminen on myös tärkeää.] *No, tää lukeminen auttaa puhua ja muistaa.*

Yhteensä viisi informanttia koki kirjan lisänneen heidän puheensa sujuvuutta. Lisäksi O:n mukaan teoksen lukeminen auttoi häntä selviytymään paremmin suullisista kommunikaatiotilanteista, joissa hänen oli ollut vaikea

erottaa kysymyksiä ja muita vuoronvaihtoja. X kuvasi kirjan fraasien ollen tässä sujuvuuden oppimisessa merkittäviä.

U viittaa puheen sujuvoitumiseen eri kielenkäyttökonteksteissa:

13. U (mies, 47 v. Eurooppa)

U: ---. *Ja myös on tärkeää koska nyt mä opin suomen kieli ja uusi sanoja ja sentence, lauseet, minä luen lauseet ja [esittää kirjan lukemista, ilahtuneesti:] Oo! Tämä on hyvä lause! Ja sitten oon ulkona kaupassa, pankissa vaimon kanssa, perheen kanssa, minä sanon sama lause. Se on hyvä. Koska minä en ajattele. Tulee ulos puhe. Joo lue suomeksi hyvä.*

U piti kirjan vahvuutena muuhun opiskeluun verrattuna sitä, että kirja on *real, todellinen elämää*, kuten hän asian sanoitti. G piti kirjaa

ulos luokasta -projektina, jossa kielenoppiminen tapahtuu muualla kuin koulussa, vaikka fyysisesti pysytäänkin koulussa.

L viittaa toisesta näkökulmasta luonnolliseen puheeseen vertaamalla kirjaa kotoutumiskoulutuksen oppimateriaaleihin.

14. L [mies, 46v. Oseania]

L: *It's [kirja ja lukupiiri] an additional way of learning for what I've got now. ---. Because the [oppilaitoksen käyttämä oppimateriaali] is so boring and, yeah, fabricated. And you learn words but zee it's a boring thing and no-one would actually speak like that in real life. It forces you to... Well, that's the thing, it forces you, you are forced to memorize - in an un... not a normal way of speaking. That's... That's... When it doesn't feel normal and relaxed it's hard to stay focused and interested and enjoy. [Kuvaillut edellä selkomukautuksen lukemista kiinnostavaksi ja nautinnolliseksi vaikka se onkin vaikeaa.]*

L:n kokemana kielenoppimista varten tarkoituksellisesti tuotettu teksti tuntuu siis keino-tekoiselta eikä edusta luonnollista puhetta. Hän toi tämän näkemyksensä voimakkaasti

esiin pariin otteeseen haastattelun aikana. Selkomukautetun kirjan kielen ja puheen välillä hän ei tällaista vastakkainasettelua tehnyt.

U ja W olivat oppineet puhekieltä selkomukautusta lukiessaan. (Selkomukautuksen repliikeissä käytettiin puhekieltä.)

15. W (nainen, 29 v. Kaakkois-Aasia)

Mervi: *Oletko sä oppinut täällä lukupiirissä jotain?*

W: *Tämä kirja on, minä oppii puhuu puhekieltä. Normaali me emme oppii, me emme puhu puhekieltä. Mutta kun luin kirja, nyt oppii lisää puhekieltä. Koska normaali kun on kotona minä puhuu mieheni kanssa ja hän puhuu puhekieltä. Ja minä ei ymmärrä. Mutta tämä on hyvä oppii puhekieli tässä [näyttää kirjaa].*

Tässä tulee ilmi W:n kielenoppimistarve. Hän tarvitsee puhekieltä perhe-elämässään.

4 TULOSTEN TULKINTA

Suureksi yhteiseksi merkityskokonaisuudeksi haastatteluissa nousi kokemus sanaston oppimisesta. Myös kirjasta opittu kielenkäyttö ja kaunokirjallisuuden harrastajien esille nostama rakenteiden oppiminen olivat keskeisiä kokemuksia. Kun kyselin esimerkkejä opituista sanoista, haastatellut joutuivat vähän mietiskelemään, mutta vakuuttivat, että sanoja oli opittu. Sen sijaan rakenteisiin liittyviä kokemuksia informantit kertoivat saman tien, miettimättä, ja analyttisesti kuvaillen. Koska kielen rakenteita käsiteltiin lukupiireissä hyvin niukasti, tästä syntyi tutkijalle kokemus, että haastatellut ovat pohtineet näitä asioita kirjan parissa itsekseen ja tehneet lukiessaan havaintoja kielestä. Samasta syystä nämä kokemukset nousivat aineistosta toisena merkittävänä merkityskokonaisuutena. Sama koskee yhtä lailla kolmatta suurta merkityskokonaisuutta, joka liittyi kielenkäyttöön. Myös siitä oli tehty lukiessa aktiivisia havaintoja, joita oli otettu myös produktiiviseen käyttöön.

Haastattelussa kerrottu oppimiskokemus ei koske objektiivisia faktoja vaan sitä, mitä osallistujat subjektiivisesti kokivat oppineensa, ja mitä he tuovat haastattelussa siitä esiin. Lukiessa tapahtuu myös huomaamatonta oppimista (Chang & Renandya, 2017), joten kaikki oppiminen ei tule ilmi haastatteluin. Kielenoppimisesta on havaittu, että ulkopuo-

linen arviointi ja oppijan itsearviointi tuottavat samansuuntaisia tuloksia, ja itsearviointia on pidetty tutkimusten valossa yhtä pätevänä kuin ulkopuolistakin arviointia (Dam & Legenhausen, 2010; Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen, 2013). On myös tutkimusta, jossa kielitaidon kehitystä on arvioitu ja tarkasteltu autoetnografisesti (japanin kielen kontekstissa Leung, 2002). Jos oman kielitaidon itsearviointi varsin luotettavasti on siis mahdollista, voisi ajatella, että sama koskisi myös kielenoppimista.

Koska haastatellut eivät voineet käyttää äidinkieltään, yksityiskohtainen sanojen ja ilmausten tasoon kajoava analyysi saattaisi johtaa virhetulkintoihin. Sen sijaan tarkastelen aineiston katkelmia kokonaisuuksina, kertomuksina oppimiskokemuksista, mikä on fenomenologisen ajattelun lähtökohta (Vilkkä, 2015, s. 174).

4.1 Näkökulmia koettuun oppimiseen

Sanat nousivat siis monilla keskiöön. Vaarala (2009, s. 135, 148–149) on tutkinut noveleista keskustelemista S2-kontekstissa ja havaitsi, että keskustelu novellista usein alkoi kysymyksellä jonkin sanan merkityksestä, ja keskustelut keskittyivät usein sanojen merkitysten selvittämiseen. Vastaavasti Kim (2004)

ja Economou (2015) havaitsivat yhtä lailla merkityskeskustelua toisella kielellä käydyissä kirjallisuuskeskusteluissa.

Yksittäiset oppijat kokivat oppineensa aivan eri sanoja, mutta uusien sanojen lisäksi opittiin uusia asioita sanoista, kuten derivaatioita, morfologista käyttäytymistä ja semanttisia nyansseja. Sanasto hahmottuikin paitsi sanoina, myös sanojen dynaamisena verkostona ja sanastollisena tietona (Puro, 2002), mitä L ja muutamat muut hyvin ilmensivät. Krashen (2004, s. 19) onkin todennut, että kielenoppijan on opittava sanoja useine merkitysnyanseineen ja kompleksisine kieliopillisine ominaisuuksineen. Sanaston oppimisessa osittainen oppiminen on tavanomaista, esimerkiksi sanan semanttisista piirteistä opitaan kerralla vain osa (Krashen, 2004, 49). Nation (2013) toteaa, että hyvä kielenopetus tarjoaa mahdollisuuksia myös sattumanvaraiseen oppimiseen, jollaista esimerkiksi juuri sanaston oppiminen on suurimmaksi osaksi. Hänen mukaansa kirjallisuuden lukija kohtaa sanoja useammin kuin muut ja saa näin enemmän sekä uusia sanoja että toistoja opittaville sanoille (Nation, 2013). Jotkut viittasivat juuri tällaiseen sanaston oppimiseen. Toisto voikin johtaa kielenaineksen appropriointiin (Suni 2008, s. 201). Nation (2013) jatkaa, että lukija tapaa sanat yhä uudestaan hieman eri konteksteissa, kieliopillisissa ympäristöissä sekä kollokaatioissa ja oppii näin paljon sellaista, mitä muu opetus ei voi tuottaa. Hayesin ja Ahrensin (1988) mukaan muiden kuin tavallisimpien sanojen esiintyvyys esimerkiksi keskusteluissa on pienempi kuin niiden esiintyvyys kevyimmässäkään kirjallisessa tekstissä. He toteavat, että 95 % sanoista, jotka esiintyvät aikuisten keskusteluissa tai televisiossa, kuuluvat kielen yleisimpiin sanoihin (Hayes & Ahrens, 1988). Esimerkiksi S saattaa siis osua varsin oikeaan kokiessaan, että kirjasta oppii eri sanoja kuin koulussa. Kirjallisuuden lukijoilla onkin laajempi sanaston hallinta

kuin muilla kielenoppijoilla (Laufer, 1989).

Informanttien kokemuksissa lukupiiri täydensi sanojen oppimista. Sen lisäksi, että lukupiirissä opittiin sanastollista tietoa, siellä päästiin käyttämään kirjan sanastoa, minkä monet kokivat tärkeäksi. Lukupiirissä keskusteltiin kirjasta, joten opituille sanoille oli aito tarve ja niitä käytettiin kontekstissa (vrt. Kim, 2004). Nation (2013) on todennut, että luetusta kirjasta keskustelu tuottaa otolliset mahdollisuudet oppia sanoja, sillä keskustelu kierrättää kirjan sanoja.

Reilu puolet niistä, joilla oli taustaa kaunokirjallisuuden harrastajina, kertoi myös rakenteiden oppimisesta. Hall (2015, s. 21, 53) toteaa, että kirjallisuuden lukijat kiinnittävät todennäköisemmin huomiota kielen pintamuotoihin kuin muut. Carroli (2008, s. 119) havaitsi italia toisena kielenä -kontekstissa tehdyssä kaunokirjallisuuden kielenopetuskäytön tutkimuksessaan, että mikäli kirjallisuuden lukija ei kiinnitä huomiota kielen pintamuotoihin, hän ei myöskään kehity kielitaidossaan yhtä hyvin kuin ne lukijat, jotka huomaavat nämä muodot (vastaavasti Spiro, 2010). Tutkimukseni informanttien kielenoppimista saattaa siis indikoida tämä rakenteita tarkasteleva piirre.

Informanttien kokemuksissa tuli ilmi myös kirjan tuoma tuki kielenopetuksessa opitulle kielitiedolle. Jotkut esittivät kirjasta tekemiään havaintoja sen kautta, että rakenneasiaa oli käsitelty oppitunneilla, ja sitten se havaittiin kirjasta ja sitä reflektoitiin lukiessa. Erityisesti kaunokirjallisuuden harrastajille kielenopetuksella oli ollut selvää merkitystä. He ilmensivät kielitietoisuutta, joka merkitsee eksplisiittistä tietoa kielestä, muun muassa rakenteen tuntemusta, kielelle herkistymistä ja tietoista kielen havainnointia esimerkiksi kielenoppimisessa (Carter, 2003; Lilja, Luukka & Latomaa, 2017). Lukijat hyödynsivät lukiessaan kielitietoisina tietojaan kielestä. Näin rakenteista opittiin lisää omatoimisesti.

Haastateltujen kertomuksissa suhtaututtiin uteliaan kiinnostuneesti kielen rakenteisiin ja niiden oppimiseen selkomukautuksen avulla. Hall (2015, s. 69) toteaa, että on hyvin lukijakohtaista, miten esimerkiksi poikkeavaan syntaksiin tai sanojen polysemiaan suhtaudutaan: nähdäänkö se kiinnostavana vai vaikeutena. Taustalla saattaa hänen mukaansa olla kielikäsitteet: kun kieleen sitoudutaan diskurssina, myös merkitykset näyttäytyvät kontekstisidonnaisina, ja tämä vähentää kielen monimuotoisuuden näkemistä ongelmana (Hall, 2015, s. 69). Carrolin (2008, s. 81–82) empiiristen havaintojen mukaan rento lähestymistapa kirjallisuuden lukemiseen oli yksi lukemiseen liittyvää kielenoppimista indikoiva tekijä. Haastateltujen kertomiin havaintoihin kirjan kielestä ja rakenteista voikin liittää kuvauksen rento mutta aktiivinen kielenoppimisorientaatio. Monilla tämä rentous koski yhtä lailla sanaston oppimista, jonka ei odotettu olevan kovin nopeaa. Muualla on havaittu, että jotkut opiskelijat eivät motivoitu lukemisesta, koska sen vaikutukset eivät näy välittömästi (Chang & Renandya, 2017), mutta tässä tutkimuksessa tätä ei ilmennyt. Krashen (2004, s. 48) toteaa, että kyseessä on hidas prosessi, mutta juuri hitaana se on tehokkain. Lukeminen tuottaa luonnollisen hidasta ja toisteista kosketusta kieleen ja sanoihin (Krashen, 2004, s. 48–49; Nation, 2013). Tämän kanssa on linjassa esimerkiksi H:n kokemus siitä, että lukeminen ei auta heti vaan ajan kuluessa, mutta on silti tärkeää kielenoppimisen kannalta.

Merkittävä merkityskokonaisuus oppimiskokemuksissa liittyi kielenkäyttöön. Informantit kokivat päässeensä alkuun suomeksi lukemisessa selkomukautusten avulla. Sama ei ollut onnistunut yleiskielisten teosten parissa. Tässä mielessä Sheehan (2015) ja Isozaki (2018) ovat oikeassa todetessaan, että helpotetulla kielellä kirjoitetut teokset tarjoavat toisen kielen tukea, jota toisen kielen

lukija tarvitsee kaunokirjallisuuden lukemisessa. Melko yllättäviä aineistossani olivat kokemukset sujuvammasta puhetaidosta ja puhekielen hallinnan lisääntymisestä, koska niiden oppimisympäristöksi mainittiin nimenomaan kirja. Myös Sheehanin (2015) tutkimuksen osallistujat kokivat puhetaidonsa parantuneen *graded readers* -teosten lukemisen myötä, vaikka tässäkin tutkimuksessa oli mukana lukupiiri, jossa keskusteltiin teoksista. Aineistossa L:n näkemyksessä korostuu luonnollisen puheen ja oppimateriaalien kielen ero, jota L kritisoi vahvasti, mutta ei kokenut samaa eroa selkomukautuksen ja puheen välillä. Aalto, Mustonen ja Tukia (2009) ja Tanner (2012) ovat tarkastelleet S2-oppikirjojen tehtävyyttä ja pyyntöjä sekä kirjoittaneet havaitsemistaan isoista eroista oppimateriaalien kielen ja oikean elämän kielenkäyttötilanteiden välillä. U taas kertoi voineensa käyttää teoksen ilmauksia erilaisissa käytännön kielenkäyttökonteksteissa myöhemmin. Mustonen ja Honko (2018) kirjoittavat, että kielenoppijan tulisikin saada käyttöönsä autenttisiin tilanteisiin sopivia relevantteja ilmauksia ja muita konstruktioita, joissa yhdistyvät käyttö, merkitys ja muoto. Carroli (2008, s. 62) toteaa, että kirjallisuuden lukeminen vie lukijan kohtaamaan sellaisia idiomaattisia ilmauksia ja variaatiota, jota ei esiinny oppikirjoissa (vrt. Lazar, 1993; Sell, 2005). L:n ja U:n kokemukset vahvistavat tätä.

Aineistossa on merkittävää hyvin positiivinen suhtautuminen kaunokirjallisuuteen, lukemiseen ja lukupiiriin. Tässä on huomattava, että tutkimuksen osallistujat olivat valikoituneet ennalta, koska lukupiiri oli vapaaehtoinen valinta, ja haastatelluista 24 henkilöstä 15 informanttia harrasti kaunokirjallisuutta jo entuudestaan muilla kielillään. Lisäksi haastatelluista osallistujista 2/3 oli korkeakoulutaustaisia. Näyttäisikin siltä, että kaunokirjallisuus olisi erityisesti näille ryhmille

luonteva ja motivoiva toisen kielen oppimisen menetelmä. Toisaalta aineiston innokkaiden kaunokirjallisuuden harrastajien joukossa oli myös kaksi ammattikoulutaustaista ja yksi peruskoulutaustainen osallistuja. Yhtä lailla jotkut haastatelluista eivät olleet ennestään lainkaan kiinnostuneet kaunokirjallisuudesta, heidän joukossaan myös peruskoulu- ja ammattikoulutaustainen osallistuja, mutta he kiinnostuivat lukupiiriin kirjasta ja osallistuivat lukupiiriin (6 haastateltua). Yang (2001) on kokeillut kaunokirjallisuuden lukupiiriä englanti toisena kielenä -opetuksessa aikuisryhmissä, joissa ei ollut korkeakoulutusta saaneita osallistujia. Hän seurasi lukupiiriryhmien ja tavanomaista opetusta saaneiden ryhmien oppimistuloksia ja havaitsi lukupiiriryhmien edistyneen merkittävästi paremmin (Yang, 2001). Tutkimuksessani lukeminen siis näyttäytyy korkeakoulutetuille luontevana kielenoppimisen tapana, mutta ei poissulkevasti, kuten tutkimukseni ei-korkeakoulutaustaiset osallistujat sekä Yangin (2001) tutkimuksen osallistujat osoittavat. Ei ole myöskään välttämätöntä olla ennestään kiinnostunut kaunokirjallisuudesta.

4.2 Kokemusten moninaisuus

Kun tutkii kokemusta, on syytä varautua tulokseen, joka tässäkin saatiin: kokemuksia on yhtä monta erilaista kuin niitä henkilöitä, jotka niistä kertovat. Miksi esimerkiksi N ja H kertoivat passiivin oppimisen kokemuksesta, mutta U ja W kertoivat oppineensa puhekieltä? Aineistoni lukijat olivat selvästi orientoituneet koko ajan kielen pintamuotojen, kielenkäytön tai ainakin sanojen havainnointiin kaiken muun lukemiseen ja siitä keskustelemiseen liittyvän ohella. He tekivät aktiivisesti ja itsenäisesti havainnoja kielestä tai ainakin sanoista ja ilmaisivat niitä haastattelussa. Kielitaidon tasolla (vaihtelu arviolta vahva A1–B1) ei ollut lukupiiriläisten osalta

merkitystä siinä, kokivatko he oppineensa, tai edes mitä he kokivat oppineensa.

Lukupiirien osallistujat olivatkin autonomisia oppijoita. Dam & Legenhausen (2010) toteavat, että oppijan autonomisuus on vastuunottoa, joka sisältää useita asioita: se on kykyä kriittiseen reflektioon, joka johtaa tietoisuuteen kaikista oppimiseen liittyvistä relevanteista aspekteista. Niihin taas perustuvat edellytykset kontrolloida niin kognitiivisia kuin pragmaattisia prosesseja omissa oppimisissa (Dam & Legenhausen, 2010). Autonomisuus ei siis tarkoita välttämättä samaa kuin itsenäinen opiskelu, mutta oppimaan oppiminen on keskeinen autonomisuuden edellytys (Najeeb, 2013). Koska autonominen oppija kontrolloi itse oppimistaan, hän myös personoi sitä itselleen sopivaksi, ja täten autonominen oppijuus mahdollistaa yksilöllisyyden oppimisessa (Mynard, 2019). Näin esimerkiksi kielitaidon tasolla ei sinänsä ole suoraa merkitystä, mutta aikuisillakaan kyky toimia autonomisena oppijana ei ole täysin yleistä.

Autonomisen oppijan määritelmä kuvasi hyvin lukupiirien osallistujia. Kun kyseessä on nimenomaan kielenoppiminen, sisällytän tähän myös kielitietoisuuden, jota aineistoni lukijat ilmensivät monilla tavoilla kuvatessaan kieltä ja oppimistaan. Lukupiiriläiset ovat kyenneet haastatteluissa ilmi tuomallaan tavalla hyödyntämään kielenopetuksessa oppimaansa kielitietoa kirjan parissa. Toisaalta lukupiirien toimintamuoto jätti informanteille paljon itsenäistä vapautta, jonka esimerkiksi L mainitsi haastattelussa. Kirjaa luettiin kotona ja siitä kokoonnuttiin keskustelemaan kotoutumiskoulutuksen ohessa. Tässä mielessä lukupiiri-toiminta ja lukeminen tukivat osallistujien yksilöllisiä oppimistarpeita, minkä mahdollisti heidän autonominen oppijuutensa.

Kuitenkaan mikään tässä käsitellystä ei selitä edellä esitettyä kokemusten moninaisuutta. Koska haastateltavat näyttäytyvät aktiivisina toimijoina, on luontevaa etsiä selitystä yksilöllisille oppimiskokemuksille sosiokulttuurisen teorian näkemyksestä ja sen ekologisesta lähestymistavasta. Van Lier (2000) esittää, että ekologisesta näkökulmasta oppija tulee ympäristössään potentiaalisten merkitysten ympäröimäksi. Hän selittää oppimiskokemusten yksilöllisyyden sillä, että potentiaaliset merkitykset tulevat käytettäviksi pikkuhiljaa sitä mukaa, kun oppija toimii ympäristössään ja on vuorovaikutuksessa sen kanssa (van Lier, 2000). Kielenoppija arvioi jatkuvasti muun muassa asioiden relevanssia ja käytännöllisyyttä itselleen, ja ne kieliympäristön seikat, jotka hän kokee merkityksellisiksi, muodostavat affordanssin (Aalto ym., 2009; Kramsch, 2002, s. 11). Affordanssi tarjoaa merkitystä, joka on oppijan henkilökohtaisen kokemuksen näkökulmasta relevantti (Kramsch, 2002, s. 11). Toisin sanoen kaikki informantit eivät havaitse passiivia kirjassa, koska se ei muodostu kaikille affordanssiksi. Van Lier (2000) jatkaa, että oppiminen onkin koko ajan tehokkaampien keinojen luomista merkitysten kanssa toimimiseen. Oppimista löytyy sieltä, mistä etsitään aktiivista oppijaa toimimassa ympäristössään (van Lier, 2000). Tutkimukseni lukupiirien lukijoiden oppimiskokemukset ilmaisevat aktiivisen oppijan toimintaa.

Jokainen oppija on toiminut ympäristössään eri tavalla omista yksilöllisistä lähtökohdistaan. Selkomukautuksen ja lukupiirin affordanssit ovat mahdollisuuksia, joissa on potentiaalia tulla oppimista medioiviksi merkityksiksi, mutta ne eivät tule sellaisiksi ennen kuin oppija käyttää niitä siihen (Swain, Kinnear & Steinman, 2015, s. 2, 7). Aktiivinen kielenoppija voi tulla tietoiseksi affordanssista, esimerkiksi passiivimuodosta, ja hän alkaa käyttää sitä kielelliseen toimin-

taan (van Lier, 2000). En usko, että passiivin havaitseminen kirjassa johtaa heti sen produktiiviseen käyttöön. Affordanssista tulee kuitenkin appropriatiota, kun oppija ottaa affordanssia vähitellen haltuunsa (Sunii, 2008, s. 201), mikä on aktiivista toimijuutta korostava oppimisen näkökulma. Aineistossa L ja G kuvaavat, kuinka kirjan sanoja alkaa huomata muissakin ympäristöissä, ja sitten ne jäävät mieleen. Kirjan sanat muotoutuivat heille affordanssiksi. Funktionaalisesta näkökulmasta lähtökohta taas on tarvepohjainen: oppija hyötyy affordansseista, joille hänellä on käyttöä oppimisessaan (Mustonen & Honko, 2018). Tätä kuvastaa W, joka kuvaa puhekielen tarvetta perhe-elämässään. Kaikki kieli, ja tässä tapauksessa selkomukautettu teos ja lukupiiri, sisältää potentiaalisia affordansseja, mutta niistä kaikista ei tule affordansseja kaikille teoksen lukijoille. Sehän ei olisi mahdollistakaan. Sen sijaan jokainen oppija tarttuu eri asioihin, tietyistä asioista tulee juuri hänelle affordanssia. Tästä myös seuraa se oppimiskokemusten moninaisuus ja yksilöllisyys, jota aineistoni ilmentää.

Oppijat ovat oman oppimisensa asiantuntijoita hyvin syvällisessä mielessä tästä näkökulmasta. Selkomukautetun kirjallisuuden käyttö aikuisten opetuksessa tarjoaa aineistoni valossa hyvin yksilöllisen tavan kielenoppimiseen niille monenlaisille oppijoille, joille lukupiiri ja kirjallisuus sopivat. Tämänkin oppijat tietävät parhaiten itse: monet jäivät lukupiireistä pois, mutta monet myös jäivät, viihtyivät hyvin ja kokivat oppineensa. Lukupiirien osallistujat olivat kielitaidon eri tasoilla, mutta kaikille kirja tarjosi affordansseja, vähintään sanoja. Lukupiiriläisten ominaisuuksia kuvaavat autonominen kielenoppijuus ja kielitietoisuus ovat yksilöllistä oppimista tukevia tekijöitä; affordanssiteoria taas tarjoaa selitystä siihen, miksi oppimisen kokemukset olivat niin erilaisia ja yksilöllisiä.

Kielenoppiminen nousi aineistossani niin merkittäväksi merkityskokonaisuudeksi, että sen voi sanoa olevan yksi suomen oppijan suomeksi lukemiseen liittyvä tarve tai tavoite. Kieltä opitaan toimimalla yhteisöjen jäsenenä (Mustonen & Honko, 2018), ja toisen kielen oppimista voidaan tarkastella myös pyrki- myksenä osallisuuteen yhteisöissä (Pavlenko & Lantolf, 2000; vrt. Swain ym., 2015, s. 26–27). Kielenopetuksen pitäisi antaa välineitä oppijalle, jotta tämä voisi saada jäsenyyksiä haluamissaan suomenkielisissä yhteisöissä, ja näin saavuttaa pääsyn yhteisön resursseihin, affordansseihin (Aalto ym., 2009). Kun ky- seessä on kielen opetus, välineiden ei mieles- täni tarvitse suinkaan olla puhtaasti kielellisiä keinoja. Ne voivat olla myös välineitä, jotka medioivat kielellisten keinojen saavuttamista. Kaunokirjallisuus on tässä mielessä diskurs- sina (vrt. Hall, 2015, s. 17) lukijoiden ja kir- jallisuuden yhteisö. Lukupiirien osallistujat halusivat päästä kaunokirjallisuuden lukijoik- si, ja lukupiiri oli yksi niistä välineistä, joita tarvittiin medioimaan lukijaksi pääsemistä suomenkielisen kaunokirjallisuuden yhtei- söön. Toinen ja vielä tärkeämpi väline oli selkokieli. Tällöin kielitaito ei tullut esteeksi yhteisöön pääsyssä, kuten se oli ollut esteenä yleiskielisen kaunokirjallisuuden lukijaksi pääsemisessä.

5 LOPUKSI

Tässä artikkelissa tarkastelin, mitä oppimis- kokemuksia lukupiirien osallistujat nostivat esille. Kokemus kielen oppimisesta nousi haastattelujen myötä yhdeksi keskeisimmistä kokemuksista, joita lukupiirien osallistujat ilmensivät. Sitä ilmaistiin usein myös spon- taanisti. Kuten kokemus aina, se oli jokaisella yksilöllinen, jokainen oli kokenut hieman erilaista oppimista. Päämerkityskokonaisuu- ksina kuitenkin nousivat esiin sanat, kielen rakenteet ja kielenkäyttö. Pääasiallisena op-

pimisympäristönä oli ollut kirja ja sen luke- minen. Lukupiiri taas tuki erityisesti sanojen oppimista. Kirjallisuuden lukeminen näyttäy- tyi hyvin yksilöllisenä tapana oppia kieltä sii- tä huolimatta, että siihen liittyi yhteisöllinen lukupiiri. Kun aineiston analyysin pohjalta irtaannuttiin yleisemmälle teorian tasolle, af- fordanssiteoria tarjosi selittäviä näkökulmia havaittuun yksilöllisyyteen. Se otti huomioon myös oppijan aktiivisuuden toimijana. Jokai- nen osallistuja nosti aktiivisesti omaan fokuk- seensa eri affordansseja kirjasta ja lukupiiristä.

Selkokieltä kehitetään jatkuvasti. Tutki- mukseni lukupiirien osallistujat ovat selkokir- jallisuuden tärkeä kohderyhmä. He ymmärtä- vät lukiessaan kompleksista sisältöä, kunhan se esitetään heille selkokielellä. Selkomukau- tettu kaunokirjallisuus tukee myös heidän kielenoppimistaan. Kielenoppiminen on yksi heidän lukemiseen liittyvistä keskeisistä tavoitteistaan. Selkomukautetun kirjallisuus- den pariin ohjaaminen ja sen lukemisessa tu- keminen on tärkeää aikuisille kielenoppijoille, joista monet saivat tiedon selkokirjallisuuden olemassaolosta vasta lukupiirissä ja arkailivat tarttua siihen. Jotkut olivat yrittäneet lukea yleiskielistä kaunokirjallisuutta, mutta luop- puneet siitä. Selkomukautus tuotti lukemisen nautintoa ja onnistumisen tunnetta. Selko- mukautetut teokset ja lukupiiri avasivat tut- kimuksen osallistujille pääsyn suomenkielisen kaunokirjallisuuden pariin ja toivat heidät osallisiksi sekä kaunokirjallisuuden yhteisöstä että sen rikkaasta oppimisympäristöstä.

LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen S. & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohdiana. *Virittäjä*, 113, 402–423.
- Bloemert, J., Jansen, E. & van de Grift, W. (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum*, 29, 169–188.
- Carroli, P. (2008). *Literature in second language education. Enhancing the role of texts in learning*. Lontoo: Continuum.
- Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57, 64–65.
- Chang, A. C-S. & Renandya, W. A. (2017). Current practice of extensive reading in Asia: Teachers' perceptions. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17, 40–58. Haettu osoitteesta <http://www.readingmatrix.com/files/16-4vj138u3.pdf>
- Christie, C. (2019). Literature and the target language. Teoksessa F. Diamantidaki (toim.), *Teaching Literature in Modern Foreign Languages*, (s. 113–137). Lontoo: Bloomsbury Academic.
- Dam, L. & Legenhausen L. (2010). Learners reflecting on learning: Evaluation versus testing in autonomous language learning. Teoksessa A. Paran & L. Sercu (toim.), *Testing the untestable in language education*, (s. 131–150). Bristol: Multilingual Matters.
- Economou, C. (2015). Reading fiction in a second-language classroom. *Education Inquiry*, 6, 99–118.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3, 42–55.
- Hall, G. (2015). *Literature in language education*. (2nd edition). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hayes, D. P. & Ahrens, M. P. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'motherese'? *Journal of Child Language*, 15, 395–410.
- Isozaki, A. H. (2018). Reading-listening and reading circles: Bimodal approaches building fluency. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 18, 82–103. Haettu osoitteesta <http://www.readingmatrix.com/files/18-56okqe54.pdf>
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*, 18, 145–166.
- Kramersch, C. (2002). Introduction. "How can we tell the dancer from the dance?". Teoksessa C. Kramersch (toim.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*, (s. 1–30). Lontoo: Continuum.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading. Insights from the research*. Westport: Libraries Unlimited.
- Kusanagi, Y. (2015). Literary reading circles and short essay activities for English learning among medical students. Teoksessa M. Teranishi, Y. Saito & K. Wales. (toim.), *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*, (s. 233–247). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, (s. 29–50). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Latomaa, S., Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. (2013). Kielikysymykset muuttoliikkeessä. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*, (s. 163–183). Helsinki: Gaudeamus.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? Teoksessa C. Lauren & M. Nordman (toim.), *Special language: From humans to thinking machines*, (s. 316–323). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leskelä, L. (2019). *Selkokieli. Saavutettavan kielen opas*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa. Language awareness in an increasingly unequal society. AFInLAn vuosikirja*, (s. 11–29). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75.
- Mikkonen, P. (2007). Selkokirjojen avulla vahva pohja itsetunnolle ja kielitaidolle. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.), *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*, (s. 132–159). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Mustonen, S. & Honko, M. (2018). Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.), *Tunne kieli. Matka maailman kielisiin ja kielitietoisuuteen*, (s. 119–141). Helsinki: Finnlectura.
- Mynard, J. (2019). Learner autonomy: Research and practise. *Humanising Language Teaching*, 21. Haettu osoitteesta <https://www.hltmag.co.uk/apr19/learner-autonomy>
- Najeeb, S. S. R. (2013). Learner autonomy in language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 70, 1238–1242.
- Nation, P. (2013). Desinging reading tasks to maximise vocabulary learning. *Applied Research on English Language*, 3, 1–8.
- Paas, M. (2017). *Empaattia kunstiteoste kogemisel: fenomenoloogiline analüüs*. Väitöskirja. Tallinna Ülikool. Haettu osoitteesta <https://www.etera.ee/zoom/30641/view?page=3&p=separate&tool=info&vview=0,0,2067,2834>
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41, 465–496.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning*, (s. 230–263). Oxford: Oxford University Press.
- Puro, T. (2002). *Suomi toisena kielenä -aikuisoppijan verbien kehittyminen alkeiskursilla*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2002893574>
- Sell, J. P. A. (2005). Why teach literature in the foreign language classroom? *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Lenguas*, 15, 86–93.
- Sheehan, M. D. (2015). Increasing motivation and building bridges to content with graded readers. Teoksessa M. Teranishi, Y. Saito & K. Wales (toim.), *Literature and language learning in the EFL classroom*, (s. 294–314). Hampshire; New York: Palgrave Macmillan.
- Smith, J. (2016). *Experiencing phenomenology. An introduction*. Oxon: Routledge.
- Spiro, J. (2010). Crossing the bridge from appreciative reader to reflective writer: The assessment of creative process. Teoksessa A. Paran & L. Sercu (toim.), *Testing the untestable in language education*, (s. 176–201). Bristol: Multilingual Matters.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen kielen oppimisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>
- Swain, M., Kinnear, P. & Steinman, L. (2015). *Sociocultural theory in second language education. An introduction through narratives*. (2nd Edition). Bristol: Multilingual Matters.
- Szombatová, V. (2016). The Semi-structured interview in foreign language education research. *The International Conference on Language and Literature in Education and Research 2016*. Haettu osoitteesta http://files.jolace.webnode.sk/200003010-75e108597/441471241087_Szombatov%C3%A1_The_semi-structured_interview.pdf
- Tanner, J. (2012). *Rakenne, tilanne ja kohteellisuus. Pyyntö S2-oppikirjoissa ja autenttisisä keskusteluissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7903-0>
- Uotila, E. (2019). Selko Suomessa – Selkokielen kehitys ja sovelluksia. *Puheja kieli*, 39, 307–324.
- Vaarala, H. (2009). *Oudosta omaksi. Mitä suomenoppijat keskustelevat nykyneuvellista?* Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3773-7>
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning*, (s. 357–378). Oxford: Oxford University Press.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Yang, A. (2001). Reading and the non-academic learner: A mystery solved. *System*, 29, 451–466.

**LUKUPIIREISSÄ LUETUT
TEOKSET:**

Istanmäki, S. (1995). *Liian paksu perhoseksi*. Selkomukauttanut Aarnitaival, S. (2006). Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy.

Lehtolainen, L. (1993). *Ensimmäinen murhani*. Selkomukauttanut Kaivosoja-Jukkola, L. (2012). Helsinki: BTJ Finland Oy.

Mankell, H. & Werkmäster, J. (1997). *Fotografens död* (selkomukautus). Käännös A. Sainio (2005). *Valokuvaajan kuolema*. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy.

LANGUAGE LEARNING EXPERIENCES OF SIMPLIFIED FICTION AMONG ADULT SECOND LANGUAGE LEARNERS OF FINNISH

Mervi Kastari, University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies

This article discusses learning experiences of simplified fiction in integration training reading circles. The data consist of interviews of 24 participants of these circles. As the interviews were conducted in the participants' second language or English as a lingua franca, they are approached as stories of experience, through phenomenological thinking. Individual experiences varied, and words, language structures and language use became the most important meaning entities. The individuality of these experiences will be discussed from the perspective of socio-cultural theory: fiction offers its readers a wealth of linguistic affordances, and each reader grasps them in accordance with their own needs and premises. Books were a central language learning environment in the learner's experience. The reading circle supported reading, especially getting started with it. Readers understood complex content in easy language which makes simplified fiction suitable for adults in integration training and its related reading circles.

Keywords: Finnish as a second language, integration training, language learning experience, reading circle, simplified fiction

