



NIINA KEKKI, RIITTA JYTIÄ ja VIOLA PARENTE-ČAPKOVÁ

Kulttuurisen kielenoppimisen jäljillä

Aikuisten suomenoppijoiden kokemuksia lukupiirissä

1 Johdanto

Kaunokirjallisuuden lukemista pidetään yleisesti tehokkaana tapana oppia kieltä (ks. esim. Krashen 1993; Kim 2004; Parente-Čapková-Fárová 2022), oli kyse sitten ensikielestä tai myöhemmin opittavasta kielestä. Suomessa kaunokirjallisuuden käyttö aikuisten suomenopetuksessa on kuitenkin edelleen harvinaista (Kastari 2019, 345–346). Kokonaisen kaunokirjallisen teoksen lukeminen yksin voi olla kielenoppijalle iso, tunteita herättävä koettelemus, sillä kaunokirjallisuuden kieli voi olla monin tavoin haastavaa. Kaunokirjallinen teksti voi rikkoa totuttuja oikeinkirjoitusnormeja ja sisältää arkikielille harvinaisia rakenteita. Idiomaattiset tai intertekstuaaliset viittaukset eivät välttämättä herätä odotuksenmukaisia mielikuvia. Myös esimerkiksi synonyymien ymmärtäminen saattaa vaatia erityistä kulttuurin tuntemusta. Kaunokirjallisuuden opetusmahdollisuudet kiteytyvät juuri näihin arkisesta kielenkäytöstä poikkeaviin piirteisiin, joiden mallintaminen on luokkahuoneessa muuten vaikeaa. Yhdessä lukemisen menetelmiä, kuten lukupiiritoimintaa kehittämällä myös kielenoppijat voivat päästä osalliseksi lukijayhteisöstä.

Tarkastelemme tässä artikkelissa korkeakoulutettujen, edistyneiden suomenoppijoiden lukupiiriä heidän itsensä sanallistamien kielenoppimiskokemusten avulla. Tutkimme sitä, miten yhdessä luettu kaunokirjallinen teos ja siitä keskustelu lukupiirissä edesauttavat kokemusta kielenoppimisesta. Ymmärrämme kielenoppijoiden lukupiirin sosiaalisena ympäristönä, jossa on tilaa käsitellä myös kielen oppimiseen liittyviä erilaisia tunteita ja toimijuuden kokemuksia.

Ehdotamme, että kaunokirjallisuuden opetuskäytön voi nähdä tarjoavan mahdollisuuden **kulttuuriseen kielenoppimiseen**, jossa painottuu kaunokirjallisten tekstien suhde maailmaan ja ympäröivään yhteiskuntaan. Kulttuurisessa kielenoppimisessä kielelliset muodot nivotaan niiden kulttuuriseen merkitys- ja käyttökontekstiin. Tässä mielessä se on lähellä filologisen lähilukemisen menetelmää (ks. Parente-Čapková-Jytilä-Kekki 2023). Kulttuuri on tunnetusti vaikea käsite määritellä (esim. Maijala 2006, 180; Hinkel

2012, 882). Korostamme sitä, että kulttuuri ei ole staattinen ja esimerkiksi kansallisuuden mukaan yksinkertaisesti rajattavissa oleva kokonaisuus. Näemme kulttuurin joustavina, moninaisina ja muuttuvina käytänteinä, joiden avulla ihminen merkityksellistää itseään osaksi yhteisöjä (ks. myös Jytälä–Kekki 2022).

Tutkimuskohteenamme on syksyllä 2020 järjestämämme lukupiiri¹ ja sen yhteydessä keräämämme aineisto. Osallistuimme itse lukupiiriin sen ohjaajina. Tässä artikkelissa tarkasteltavan lukupiirin romaaniksi valitsimme Johanna Sinisalon Finlandia-palkitun romaanin *Ennen päivänlaskua ei voi* (2000). Spekulaatiiviseksi fiktioksi eli spesiksi luokiteltu teos kertoo nuoresta valokuvaajasta Mikaelista, joka löytää peikonpoikasen keskeltä nykyaikaista Tampereen kaupunkimiljöötä. Valitsimme teoksen, koska siinä käsitellään nyky-Suomea koskettavia yhteiskunnallisia teemoja, kuten maahanmuuttaneiden naisten asemaa sekä monenlaisia valtasuhteita. Yhteiskuntaa kriittisesti tarkastelevan kirjallisuuden avulla kielenoppija voi saada uudenlaista kosketuspintaa häntä ympäröivään kulttuuriin.

Emme näe kaunokirjallisuutta vain oppimisen välineenä vaan ymmärrämme sen taiteena, jolla on oma estetiikkansa. Siksi myös Sinisalon teoksen muoto, rakenne ja kieli vaikuttivat valintaan. Erityisen antoisaa kielenoppijan näkökulmasta on romaanin monipuolinen valikoima erilaisia tekstilajeja: teoksessa on puhekielenomaista kerrontaa, fiktiivisiä lehtiartikkeleita ja internetsivuja, kaunokirjallisuuskatkelmia ja vanhaa kirjasuomea. Teoksen kielen mahdollinen vaikeus ei ollut valinnassamme merkittävä. Kielenoppijoiden lukupiireissä on käsitelty erityisesti selkomukautettua kaunokirjallisuutta (esim. Sheehan 2015; Kastari 2019), mutta me halusimme tarkastella, millaisia kielenoppimisen kokemuksia suomenoppijat liittävät kaunokirjallisuuteen, jota ei ole selkomukautettu.

Tutkimuksessamme yhdistyvät soveltava kielen- ja kirjallisuudentutkimus, ja tavoitteemme onkin tuoda esiin tieteenalojen yhteisiä kiinnostuksenkohteita kirjallisuuden opetuskäyttöön. Kirjallisuudentutkimuksessa empiiriset näkökulmat ovat lisääntyneet, ja yhä enemmän on alettu tutkia todellisten lukijoiden lukukokemuksia sekä yhdessä lukemista (ks. esim. Ameel–Ainiala 2018; Rossi 2021; Kinnunen 2022).

Kielenoppiminen ymmärretään nykyään ennen kaikkea sosiaalisena toimintana: kieltä oppii käyttämällä sitä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Luvussa 2 esittelemme tällaista käyttöpohjaisen kielenoppimisen teoriaa sekä aiempia havaintoja kaunokirjallisuuden käytöstä kielenopetuksessa. Luvussa 3 esittelemme tutkimuksen aineiston ja menetelmät. Luvuissa 4, 5 ja 6 tarkastelemme esimerkkien avulla osallistujien sanallistamia kokemuksia lukupiiritoiminnasta. Analysoimme i) kielenoppijoiden itselleen asettamia tavoitteita lukupiirissä, ii) sitä, miten kaunokirjallinen teos ja lukupiiri opetusmuotona voivat tarjota lukijalle merkityksellistä kielenainesta eli affordansseja sekä iii) sitä, kuinka lukukokemusten jakaminen vertaisryhmässä voi vahvistaa toimijuuden kokemusta. Kokoamme havaintomme yhteen artikkelin lopuksi luvussa 7 ja pohdimme,

1 Tässä artikkelissa kuvatun lukupiirihankkeen perusta on Viola Parente-Čapková'n johtamassa, Koneen Säätiön rahoittamassa hankkeessa *Tuntemattomalla päähän? Kaunokirjallisuus aikuisten maahanmuuttaneiden suomen kielen edistäjänä* (2020–2023; apurahanumero 201903614).

kuinka lukupiiri ja kaunokirjallisuuden yhdessä lukeminen on tukenut osallistujien kulttuurista kielenoppimista.

2 Teoreettiset lähtökohdat

Lähestymme kielenoppimista tässä artikkelissa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvana kulttuurisena ilmiönä. Kulttuurisen kielenoppimisen voi sitoa sosiokulttuuriseen, kielen käyttöpohjaisuutta korostavaan viitekehykseen. Käyttöpohjaisen näkemyksen mukaan sekä kieli itsessään että sen oppiminen pohjautuvat kielen käyttöön eikä kielellisiä muotoja ole mahdollista erottaa niiden merkityksistä ja käyttökonteksteista (esim. Tomasello 2003, 5). Käyttöpohjaisen kielenoppimisen periaatteet tulevat lähelle kirjallisuudentutkijoille tuttua bahtinilaista dialogisuuden teoriaa, joka korostaa kieltä sen käytössä sekä tiedon sosiaalista ja kulttuurista rakentumisesta. Bahtinilaisittain merkitykset muodostuvat sosiaalisesti puhujan ja kuuntelijan yhteisesti jaettuna alueena. (Hall–Vitanova–Marchenkova 2005; Jytilä–Kekki 2022.)

Näemme oppimisen yksilöllisen kehityksen ohella sosiaalisena toimintana. Osallisuutta kieliyhteisöön rakennetaan osallistumalla vuorovaikutukseen kielen puhujien kanssa. Tällöin kielenoppiminen tarkoittaa sitä, että oppija oppii tapoja tulla toimeen (kohdekielisen) maailman ja sen merkitysten kanssa (Vygotsky 1978, 89; van Lier 2008, 163). Kaunokirjallisuus voi kielenopetuksessa tukea juuri tätä: toimia porttina maailmaan.

Käyttöpohjaiseen kielenoppimiseen liittyy kiinteästi monella tieteenalalla käytettävä affordanssin käsite. Esimerkiksi ekologiassa sillä viitataan ympäristön ominaisuuteen, joka on siinä toimivalle aktiiviselle, havainnoivalle organismille relevantti. Kielenoppimiseen sovellettuna affordanssit eli tarjoumat ovat oppijan sosiokulttuurisessa ympäristössä tarjolla olevia kielellisiä aineksia, joita he kokevat tarvitsevansa. Affordanssien havaitseminen ja omaan kielenkäyttöön soveltaminen vaatii oppijalta aktiivisuutta ja sitoutuneisuutta. (van Lier 2000, 252.) Oppijan toimijuudella, eli esimerkiksi itsesäätelyllä ja omaaloitteisuudella, on siis merkittävä rooli kielenoppimisessa. Toimijuuden kokemus syntyy kuitenkin aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja on siten pikemmin dynaaminen ilmiö kuin oppijan pysyvä ominaisuus. (Mercer 2011; Scotson 2020, 37.)

Vuorovaikutteisessa näkökulmassa korostuu siis se, että kielenoppiminen ei ole yksin oppijan vastuulla, vaan sosiokulttuurinen ympäristö voi sekä tukea että estää oppijan kielenkäyttöä ja toimijuutta (van Lier 2000, 246–247; Suni 2008, 206; Scotson 2020, 33). Lukupiiri oppimistilanteena mahdollistaa monensuuntaista vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta voi tapahtua paitsi osallistujien muodostaman yhteisön sisällä myös kunkin lukijan ja kaunokirjallisen tekstin sekä teokseen liittyvän yhteiskunnallisen kontekstin välillä. Lukupiiritoiminta voi siis ainutlaatuisella tavalla opettaa kielenoppijalle tapoja tulla toimeen häntä ympäröivään kulttuuriympäristöön sidotun kielen kanssa.

Pedagogisesta näkökulmasta kielenopetuksen keskeinen tavoite on tukea oppijoiden toimijuutta eli rakentaa opetusaktiviteetit niin, että monenlaisten oppijoiden on mahdollista osallistua ja sitoutua niihin (van Lier 2000, 253). Eri tavoin motivoituneilla oppijoilla

on kuitenkin usein toiminnalleen toisistaan poikkeavat tavoitteet, jotka saattavat poiketa opettajan aikomuksista (Lantolf 2000, 12). Lukupiirissä osallistujat jakavat ainakin yhden konkreettisen tavoitteen, kaunokirjallisen teoksen lukemisen kokonaisuudessaan. Sam Duncan (2012b, 147) kutsuu lukupiirissä tapahtuvaa kielenoppimista ”osallistujavetoiseksi eriyttämiseksi”, sillä lukupiiri perustuu pohjimmiltaan tasaveroiseen asiantuntijuuden jakamiseen: jokainen poimii keskustelusta itselleen merkityksellistä ainesta oppimis- ja muiden tarpeidensa mukaan ja jakaa sitä toisille oman maailmantietonsa eli asiantuntijuutensa pohjalta (Duncan 2012b, 147–148). Lukupiiritoiminnan ytimessä on oman lukukokemuksen ja tekstin herättämien tulkintojen sanallistaminen muille osallistujille, ja lukupiirin on nähty kehittävän muun muassa toisen kielen oppijoiden keskustelutaitoja (Sheehan 2015) ja lukutaitoa (Isozaki 2018). Merill Swainin (2006, 95–96, 98) mukaan omien ajatusten kielentäminen on dynaaminen prosessi, jossa kieltä käytetään merkitysten, kokemusten ja tiedon muodostamiseen. Swainin mukaan kielentämisen taito on yksi edellytys edistyneen kielitaitotason saavuttamiseen.

Näemme kirjallisuuden merkityksen kielenopetuksessa erityisesti siinä, kuinka se auttaa oppimaan kieltä käytössä eli kieltä kulttuurisessa esiintymisympäristössään (ks. myös Keshavarzi 2012, 558). Siinä missä kielenopetus on usein lähtenyt liikkeelle ”säännöistä” eli kielellisistä muodoista kohti merkityksiä ja käytön simulointia, pyrkii käyttöpohjaisen kielenoppimisen teorioihin pohjaava opetus kääntämään asetelman päällelleen: oppijaa ohjataan havaitsemaan häntä ympäröivästä kielestä ilmauksia ja hahmottamaan niiden merkityksiä tilanteisissa käyttökonteksteissa. Rakennanalyysiin siirrytään tarpeen mukaan vasta näiden oppijan omien havaintojen ja niistä tehtyjen päätelmien pohjalta. (Tällaista etenemisjärjestystä käytetään esim. funktionaalisessa kielenopetuksessa, ks. Suni 2008, 205; Aalto–Mustonen–Tukia 2009; Lauranto 2020.)

Kaunokirjallisuus on toisinaan sivuutettu vieraan kielen oppimisen kontekstista, koska sen kieltä pidetään liian vaikeana tai nähdään, että se ei edusta oikeanlaista autenttista opetusmateriaalia (Duncan 2012a, 69; Kalliokoski 2022). ”Autenttinen opetusmateriaali” voidaankin määritellä kielenopetuksessa monin eri tavoin. Sillä on viitattu muun muassa oppitunnilla käsiteltävän materiaalin kielelliseen autenttisuuteen, siis teksteihin, jotka ovat alkuperäisessä muodossa olevaa, usein syntyperäisen kielenpuhujan todelliseen kielenkäyttötilanteeseen tuottamaa tekstiä. Toisaalta käyttöpohjaisten kielenoppimisteorioiden näkökulmasta autenttisella materiaalilla saatetaan viitata siihen, että käsiteltävät tekstit ovat kielenoppijalle autenttisia silloin, kun ne koskettavat oppijan omaa elämää ja tukevat hänen motivaatiotaan. (Ks. esim. Bärlund 2010; Fárová 2020.) Näin ymmärrettynä kaunokirjalliset tekstit tukevat monia käyttöpohjaisen kielenoppimisen tavoitteita: pääsääntöisesti ne mallintavat todellisten kielenkäyttötilanteiden kulttuurista kielenkäyttöä ja käsittelevät lukijalle merkityksellisiä aiheita ja teemoja.

Käytetyllä opetusmenetelmällä voi vaikuttaa siihen, kuinka saavutettavissa ensisilmäyksellä vaikealta vaikuttava kieli todellisuudessa on. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppijaa voi tukea ratkaisemaan hänen tämänhetkisen taitotasonsa yläpuolella olevan ongelman tarjoamalla oikea-aikaista tukea lähikehityksen vyöhykkeellä. Lähikehityksen

vyöhykkeellä tarkoitetaan sitä potentiaalista taito- ja tietotasoa, joka ylittää oppijan tämänhetkisen tason, mutta jonka saavuttaminen on mahdollista oikea-aikaisella tuella yhdessä ohjaajan kanssa. (Vygotsky 1978, 86–87.) Ohjaajan rooli on perinteisesti opetustilanteissa opettajalla, mutta oppimisen tukena voivat toimia myös kanssaoppija, erityisesti ylemmällä (kieli)taitotasolla oleva, tai jokin kulttuurinen artefakti kuten kaunokirjallinen teos (Lantolf 2000, 17; van Lier 2000, 248). Kaunokirjallisuuden yhdessä lukeminen lukupiirissä voi tuottaa tilanteita, joissa sekä kirja kulttuurisena artefaktina että sosiaalinen ympäristö, muut lukupiirin osallistujat ja ohjaajat, tukevat oppimista.

3 *Lukupiirin toteutus, aineisto ja tutkimusmenetelmä*

Tässä artikkelissa tarkasteltavan lukupiirin osallistujina oli 9 maahanmuuttanutta aikuista, jotka arvioivat suomen kielen taitonsa Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolle B2–C2. Kaikki osallistujat olivat korkeakoulutettuja tai -koulutettavia, ja heillä oli kaunokirjallisuuden lukemiseen vaadittava taito jollakin osaamallaan kielellä. Osallistujien lukuharrastuneisuudessa oli eroja, ja päämotiivi lukupiiriin osallistumiseen useimmilla oli ennen kaikkea oman kielitaidon parantaminen. Osallistujat mainitsivat ensikielikseen albanian, japanin, saksan, tšekin, unkarin, venäjän ja viron. Kaikki osallistujat olivat naisia, ja he olivat asuneet lukupiirin alkaessa Suomessa puolesta vuodesta aina 28 vuoteen asti. Osa oli opiskellut suomea ulkomaaisessa yliopistossa ennen Suomeen tuloaan, osa oppinut kielen Suomessa asuessaan. Osallistujat hakeutuivat lukupiiriin oman kiinnostuksensa pohjalta. Osallistumismahdollisuudesta tiedotettiin yliopiston tiedotuskanavissa ja muiden suomen kieltä järjestävien oppilaitosten opettajien avustuksella.

Koronapandemian vuoksi koko lukupiiritoiminta toteutettiin virtuaalisesti Zoom-videokokousohjelman välityksellä. Lukupiirin tapaamiset olivat 90 minuutin pituisia, ja jokaista lukupiirikertaa varten luettiin noin 30 sivun mittainen katkelma romaanista. Lukupiiri kokoontui kerran viikossa yhteensä 11 kertaa. Tapaamiset rakentuivat niin, että osallistujat pohtivat ensin pareittain tai pienryhmissä ohjaajien valmistelemia kysymyksiä, jotka sitten purettiin yhteisesti. Ohjasimme osallistujia kiinnittämään huomiota lukukokemukseensa ja sanallistamaan sitä lukupiirin aikana, ja siksi jokaisen kokoontumisen ensimmäinen kysymys oli, miltä kuluneen viikon katkelman lukeminen tuntui ja miten lukeminen sujui. Lukupiirikertaan saattoi kuulua myös tietoisuudella luetun katkelman taustoittamista. Tekstin tulkintaan ja oman lukukokemuksen reflektointiin ohjaavien kysymysten lisäksi osalla kerroista osallistujia ohjattiin tarkastelemaan pienryhmissä esimerkiksi luetun katkelman uusia sanoja, katkelmassa paljon esiintyviä kielipiillisiä rakenteita tai kirjailijan käyttämiä tyylikeinoja. Emme ensisijaisesti tarjonneet omia tulkintojamme kysymiimme kysymyksiin. Kommentoimme kuitenkin osallistujien näkemyksiä ja tarjosimme omien tietojemme pohjalta lisätietoa ja avasimme varsinkin sellaisia ilmiöitä, jotka herättivät osallistujissa kysymyksiä tai jonkinlaista hämmennystä. Kieleen pureutuvia lisäharjoituksia, kirjoitustehtäviä ja tekstiä taustoittavia materiaaleja lisättiin myös lukupiirin verkko-oppimisalustalle Moodleen.

Osallistajat kirjoittivat lukupiirin aikana lukupäiväkirjaa, jonka tehtävänantona oli kirjoittaa vapaamuotoisesti ajatuksia romaanin lukemisesta ja lukupiirissä käydyistä keskusteluista. Tutkimusaineisto muodostuu näistä lukupäiväkirjoista (9 kpl), ennen lukupiirin alkua kerätyistä taustatietokyselyistä (9 kpl) sekä lukupiirin lopuksi nauhoitetuista loppukeskusteluista eli puolistrukturoiduista haastatteluista (8 kpl, yksi osallistuja ei aikataulustyistä osallistunut loppukeskusteluun). Koska osallistuimme itse lukupiiriin sen ohjaajina, myös lukupiiritoiminta itsessään muodostaa osan aineistoa, ja siitä tekemämme havainnot vaikuttavat muun aineiston tulkintaan. Myös loppuhaastattelukysymykset heijastelivat lukupiirin aikana tekemiämme havaintoja, sillä haastattelun teemat valikoituivat sen mukaan, millaisia ennakkotietoja meillä oli osallistujien lukukokemuksesta. Puolistrukturoitujen haastattelujen keskimääräinen kesto oli 20 minuuttia, ja ne toteutettiin Zoom-ohjelman välityksellä. Asetelmassamme pääsemme käsiksi siihen, miten osallistajat sanallistavat ja tulkitsevat kokemuksiaan.

Aineistosta poimitut esimerkit ovat lukupäiväkirjojen osalta alkuperäisessä kirjoitusasussaan, eikä niistä ole poistettu mahdollisia kirjoitus- tai muita virheitä. Litteroidut haastatteluesimerkit on raportointivaiheessa siistitty niin, että esimerkiksi tauot, epäröinnit ja tarpeettomiksi katsotut täytesanat on jätetty pois. Esimerkkien yhteyteen on merkitty osallistujanumero ja tieto siitä, mistä aineiston osasta esimerkki on poimittu.

Tiedotimme osallistujia hankkeessa tehtävästä tutkimuksesta sekä kirjallisesti että suullisesti ennen lukupiiritoiminnan aloitusta. Tutkimukseen osallistuminen ei ollut edellytyksenä lukupiiritoimintaan mukaan pääsulle. Hankkeen alussa pyysimme tutkimusluvut osallistujien kirjoittamiin teksteihin. Loppukeskustelujen tallentamiseen tutkimusaineistoksi pyysimme tutkimusluvut erikseen ennen niiden toteuttamista. Myös loppukeskusteluun olisi voinut osallistua antamatta tallennus- ja tutkimuslupaa. Tutkimuseettisesti on tärkeää huomata, että osallistajat ovat vastanneet haastatteluun ja tuottaneet aineistona käytettäviä tekstejä suomeksi eli muulla kuin omalla ensikielellään. Lukupiirin aikana tekemämme havainnot tukivat ajatusta siitä, että osallistujien kielitaito oli riittävä tutkimusluvan antamiseen ja haastattelujen sekä oppimispäiväkirjojen käyttämiseen tutkimusaineistona eettisesti.

Analysoimme aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteita noudattaen niin, että teoria ja aineisto keskustelivat keskenään analyysin eri vaiheissa (Tuomi–Sara-järvi 2018). Aluksi perehdyimme aineistoon teemoittelun avulla: etsimme aineistosta kulttuuriseen kielenoppimiseen olennaisesti liittyviä, toistuvia teemoja. Koska nojaamme käyttöpohjaiseen näkemykseen kielestä, teoria ohjasi meitä kiinnittämään huomiota niihin kokemuksiin, joissa kielenoppiminen hahmottuu vuorovaikutuksessa tapahtuvana toimintana. Osa teemoista heijasteli loppukeskustelussa esitettyjä kysymyksiä, mutta erityisesti lukupäiväkirjoista nousi esiin myös muita teemoja. Tarkensimme aineiston luokittelua ja tutkimuskysymyksiä tutkimuksen edetessä. Näistä teemoista muodostimme eri esimerkit kattavat, teoreettisia käsitteitä peilaavat kategoriat ”tavoitteet ja virheettömän kielitaidon ihanne”, ”affordanssit” ja ”toimijuus”, joita analysoimme luvuissa 4–6.

4 Kielenoppimisen tavoitteet ja virheettömyyden ihanne

Tässä luvussa pohdimme sitä, minkälaisia kielenoppimisen tavoitteita lukupiirin osallistajat asettivat itselleen ja miten he kokivat, että juuri kaunokirjallisen tekstin yhdessä lukeminen edisti tavoitteiden toteutumista. Kartoitimme lukupiiriläisten oppimistavoitteita ennen lukupiirin aloitusta osallistujilta kerätyillä taustatietolomakkeilla. Osallistajat muotoilivat tavoitteitaan hyvin eri tavoin, mutta vastaukset ovat jaoteltavissa karkeasti neljään ryhmään: sanaston laajentamiseen, alakohtaisen tai kontekstuaalisen kielenkäytön kehittämiseen, suullisen sujuvuuden vahvistamiseen ja kielitaidon ”täydelliseksi” hiomiseen, joka tarkoitti joillekin osallistujille esimerkiksi taitotason C2 tavoittelua kaikilla kielen osa-alueilla. Muistutimme osallistujia näistä alussa asetetuista tavoitteista loppukeskusteluissa ja kysyimme, onko lukupiiri auttanut heitä kulkemaan kohti omaa tavoitettaan. Suurin osa koki lukupiirin vieneen kielitaitoa jossain määrin eteenpäin. Erityisesti osallistajat, jotka alussa toivoivat parannusta sanavarastoonsa tai keskustelutaitoihinsa, kokivat hyötynensä teoksen lukemisesta ja sen ympärillä käydyistä keskusteluista:

- (1) Mut mä luulen että siitä on jäänyt, tai niistä on jäänyt jotain sanoja mieleen. [- -] Mut ihan varmasti tää lukupiiri on auttanut. Niinkun ainakin sen oman mielipiteen kertomisessa tai ilmaisemisessa. (lukijao02, loppukeskustelu)
- (2) Ja oon kyllä, pari sanaa oon oppinu varmasti. En tiedä, miten se mun keskustelutaidot, onko ne jotenkin muuttuneet tämän aikana, mutta se on hyvä alku. (lukijao03, loppukeskustelu)

Tutkimuksemme osallistujien sanallistamat kokemukset esimerkeissä 1 ja 2 tukevat aiempia havaintoja siitä, kuinka lukupiirityyppinen toiminta yhtäältä kehittää osallistujien sanavarastoa ja suullista taitoa (esim. Vaarala 2009; Duncan 2012a). Toisaalta erilaisilla varmuusasteilla muotoilluista vastauksista voi lukea, kuinka vaikeaa kielenoppijalle on nimetä oppimiaan kielenilmiöitä (myös Kastari 2019, 315). Kyky sanoittaa omaa oppimista liittyy laajemmin kielenoppijan metalingvistisiin taitoihin eli siihen, millainen kyky oppijalla on korjata, kuvailla, havainnoida ja selittää omaa kielenkäyttöään (esim. Roehr 2008). Vakiintunut käsitys omasta oppimistyylistä saattaa myös synnyttää päinvastaisen tunteen omasta oppimisesta:

- (3) No siis mä en tiedä. Kaikkihan sanoo että kun luet kirjaa ni kieliki kehitty. Nii, ja sen takia ehkä joskus aikasemmin mä luin aika paljon kirjaa. [- -] Mä opin uusia sanoja ainoostaan että ku monta kerta kerro, kerra niitä uudestaan ja uudestaan ne tulee vastaan ja ne tulee vastaan. Et sen takii niinku sillee suomen kielen kannalta sanoisin että [olen oppinut uusia asioita] aika heikosti. (lukijao08, loppukeskustelu)

Osallistuja esimerkissä 3 on tietoinen siitä, että kaunokirjallisuuden lukemisen pitäisi kehittää kielitaitoa. Hän tiedostaa, että oppiminen vaatii runsaasti toistoja mielekkäissä konteksteissa (esim. Suni 2008, 199), ja yhtenä kaunokirjallisuuden lukemisen etuna

onkin pidetty sitä, että lukija kohtaa itselleen uusia sanoja usein ja näkee niiden toistuvan mielekkäissä käyttökonteksteissa (Nation 2018).

Käyttöpohjaisen näkemyksen mukaan ympäristö tarjoaa mahdollisuuden oppimiselle, mutta oppija tekee omat valintansa oppimishistoriansa pohjalta: oman tilanneanalyysiinsä nojaten hän voi joko hyväksyä tai hylätä tarjotun ratkaisun (Swain 2006, 100–101). Esimerkissä 3 osallistujalle ei lukupiirin aikana ole tullut vahvaa tunnetta oppimisesta. Kyseisen osallistujan tavoitteena ennen lukupiirin aloitusta oli ”täydellinen” ja ”virheetön” tekstin tuottaminen, minkä lisäksi hän kuvaa itseään taustatietolomakkeessaan perfektionistiksi. Perfektionismia pidetään yleisesti ahdistusta aiheuttavana: täydellisyyden tavoittelusta johtuva paine voi estää tai hidastaa kielenoppimista muun muassa siitä syystä, että perfektionistisesti orientoitunut oppija on vähemmän halukas käyttämään sellaisia kielenmuotoja, joiden virheettömydestä hän ei ole täysin varma (Flett–Hewitt–Su–Flett 2016, 76). Kielenoppijan itselleen asettama täydellisyyden ja virheettömyyden vaade saattaa siis heikentää tunnetta omasta toimijuudesta, jos hän mieltää kaikenlaisen muun kielenkäytön epäonnistuneeksi (ks. myös Scotson 2020, 77).

Kielenkäytön tarkastelu ”virheiden” kautta toistui monissa loppukeskusteluissa. Lukupiirin aikana joidenkin osallistujien käsitys riittävästä kielitaidosta muuttui, kun kirjallisuudesta keskustelu muiden kielenoppijoiden kanssa auttoi huomaamaan, että sujuva keskustelu ei aina vaadi virheetöntä kielenkäyttöä:

- (4) Ja sitten se että en puhunut, en puhunut ihan suomalaisten kanssa. Se oli ihan mukavaa, koska mä sain sitten esimerkin, että kaikki voi tehdä virheitä ja se ei ole niin paha kuin kuvittelen. (lukijao13, loppukeskustelu)

Esimerkin 4 osallistujan muotoilu ”kaikki voi tehdä virheitä” koskee aivan kaikkia kielenkäyttäjiä – niin ensikielisiä kuin ei-ensikielisiä puhujia – ja virheet voivat olla paitsi tiedostamattomia lipsahduksia myös tietoisia tyylivalintoja. Tämä liittyy laajempaan keskusteluun kieli-ideologioista ja siitä, minkälaisia kielenkäyttötapoja ja kielimuotoja yhteiskunnassa ylipäättään arvostetaan. Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa oppijan-kieli nähdään nykyään usein omana luovana, uniikkina kielimuotonaan (esim. Deshors–Götz–Laporte 2018), ja ylipäättään käsitys siitä, kuka on suomenkielinen, on murreksessa, kun aikuisiällä suomen oppineiden määrä on kasvussa maahanmuuton myötä.

Jo oppijalle syntynyt tunne oppimisesta voi vaikuttaa hänen kielelliseen itsetuntoonsa siten, että rohkeus käyttää kieltä oppimistilanteen ulkopuolella lisääntyy (esim. Clément–Dörnyei–Noels 1994). Moni lukupiiriläisistä kuvasikin loppukeskusteluissa, kuinka kielen käyttö lukupiirin aikana rohkaisi heitä käyttämään suomea aiempaa enemmän:

- (5) Mulla on edelleen ongelmia puhua, mutta mä olen myös huomannut että kirjoittamalla ja puhumalla muiden ihmisten kanssa mä rohkaisen, että mä käytän enemmän suomea. (lukijao11, loppukeskustelu)

Osallistujan kokemus esimerkissä 5 tukee käyttöpohjaisen kielenoppimisen teorian ajatusta siitä, että kielenoppiminen tapahtuu kielenkäyttötilanteissa. Esiin tulevat myös kielenoppimiseen ja vuorovaikutukseen liittyvät tunteet, kuten puhumaan ja kirjoittamaan

rohkaistuminen. Näitä molempia taitoja pyrimme lukupiirissä tukemaan monipuolisilla suullisilla ja kirjallisilla harjoituksilla.

Opiskelijoiden käsityksiä kielivirheen merkityksestä kielen opiskelussa tarkastellut Jussi Örn (2020) toteaa, että virheiden tunnistaminen ja niiden reflektointi yhdessä opettajan tai muiden oppijoiden kanssa usein tehostaa kielenoppimista. Kielenoppija saattaa kuitenkin suhtautua virheisiin negatiivisin tuntein, jolloin opettajan tehtävä ”positiivisen virhekulttuurin” luojana on entistä tärkeämpi. (Örn 2020, 171–172.) Sinisalon romaani tarjosi lukupiirissä tilaisuuksia tällaisen ”virhekulttuurin” ja kielellisten normien pohtimiseen, kun osallistujat esimerkiksi huomasivat, että kirjailija käyttää pilkkuja teoksessa oikeinkirjoitusnormeista poikkeavasti:

- (6) [– –] mua rupes alussa tosiaan ärsyttään että ku se kirjailija oli käyttäny noista pilkkuja vähän miten sattui. Ja sit kun mua ärsytti niin paljon, koska mä ajattelin et haluus se jotain viestittää lukijalle, mitä minä en ymmärrä ja miks mä en ymmärrä. (lukija008, loppukeskustelu)

Osallistujaa esimerkissä 6 ”pilkkuvirheet” ärsyttivät, mutta huomion kiinnittäminen niihin sai hänet pohtimaan, olisiko kirjailijalla jokin syy niiden käyttämiseen. Virheiden – omien ja muiden – pelkääminen voi johtaa häpeän tunteeseen, jos ne saavat epäilemään omaa kykyä käyttää kieltä. Vieraan kielen opetuksessa koettua luokkahuonehäpeää tutkineen Dominique Galmichen (2017) mukaan kielenoppimispolon aikana koetuista tunteista häpeä kytkeytyy voimakkaimmin oppijan identiteettiin ja voi olla juurisyy opittavaan kieleen kohdistuviin negatiivisiin tunteisiin sekä siihen, että opittavaa kieltä ei käytetä luokkahuoneen ulkopuolella. Opettajan olisikin tärkeää auttaa oppijoita kokemaan onnistumisen tunteita ja ylpeyttä opittavan kielen hallinnasta, jotta oppijoille syntyisi halu käyttää kieltä erilaisissa konteksteissa ilman häpeän pelkoa. (Galmiche 2017, 49.) Täydellisyyden tavoittelu voi liittyä esimerkiksi pelkoon tai kokemukseen siitä, että kielitaidon tai aksentin vuoksi oma osaaminen kyseenalaistetaan. Kielenoppimisen edistämisen ja kielellisen yhdenvertaisuuden kannalta tällaisten oletusten ja valta-asetelmien tutkiminen ja purkaminen on tärkeää.

5 *Kaunokirjallisuuden kieli affordanssina*

Tarkastelemme tässä luvussa, millaisia kielellisiä affordansseja lukupiirissä luettu kaunokirjallinen teos on osallistujille tarjonnut. Pohdimme affordanssia ennen kaikkea kielellisenä ilmiönä: Mihin Sinisalon romaanin kielellisiin elementteihin osallistujat kiinnittivät huomiota?

Kielenoppijoiden lukupiireissä osallistujien huomion on todettu kiinnittyvän usein sanastoon: uusiin sanoihin, niiden mahdolliseen oppimiseen ja siihen, kuinka vaikeana uusia sanoja pidetään (esim. Nation 2018 ja siinä mainitut lähteet; Kastari 2019, 351). Moni tämän tutkimuksen lukupiirin osallistujista kiinnittikin huomiota romaanin kielen uusien sanojen määrään ja vaikeuteen:

- (7) Romaanin kieli ei ole helpoin. Aika paljon uusia sanoja, mutta tämä ei kuitenkaan häiritse lukemista ja juonin ymmärrystä. (lukijao03, lukupäiväkirja)
- (8) [- -] sain idea mistä teksti kertoo, mutta sanaston puolelta se oli vaikea. (lukijao10, lukupäiväkirja)

Esimerkeissä 7 ja 8 osallistujat sanoittavat, kuinka ensimmäiselle varsinaiselle lukupiirikerralle luetun katkelman uudet sanat toisaalta tuntuivat vaikeilta, mutta toisaalta eivät tuottaneet liikaa häiriötä tekstin ”idean” tai ”juonen” ymmärtämiseksi. Kirjallisuudentutkimuksen näkökulmasta tämä ajatus on kiinnostava, koska teksti muodostuu juuri sanoista. Kirjallisuudentutkimuksessa on korostettu, että jokainen yksittäinenkin sana vaikuttaa teoksen tulkintaan. Koska uudenlaista kielenainesta on kokonaista romaania lukiessa niin paljon, kielenoppijan on kuitenkin pakko valita, mihin lukiessa keskittyy².

Puhuimme lukupiirissä uusien sanojen kohtaamisesta tekstissä moneen kertaan, ja osallistujat olivat kiinnostuneita kuulemaan muiden lukustrategioista. Esimerkissä 9 osallistuja kuvaa, kuinka hän on lukupiirin aikana vaihtanut lähestymistapaansa ja sen avulla saanut luettua kaunokirjallisuutta itselleen uudella kielellä:

- (9) Kyllä tässä kirjassa oli aika paljon mulle uusia sanoja ja mä oon alussa yrittäny kääntää jokaisen. Mutta sit mä totesin että ehkä se on liian, et se vie oikeesti tosi paljon aikaa jos mä pysähdyn jokaisen sanan kohdalla ja käännän sen. Koska tärkeää että pääidea on niin kun selvä ja ylipäätään ymmärrän, mitä kirjassa tapahtuu. (lukijao03, loppukeskustelu)

Teoksen juonellinen eteneminen ja tematisointi muodostuivat esimerkissä 9 osallistujalle tärkeämmiksi kuin jokaisen yksittäisen sanan hakeminen sanakirjasta. Lukijat käyttävät ymmärtääkseen kaikkia saatavilla olevia vihjeitä: kontekstuaalisia, semanttisia ja tekstin rakenteeseen liittyviä, ja muodostavat tulkintansa aiempien kielellisten ja ei-kielellisten tietojensa pohjalta. Ymmärtäminen voi olla riittävää, vaikka kaikkia näitä vihjeitä ei osataisi tulkita täysin oikein. (Goldberg–Ferreira 2022, 300.)

Edellä esitetyistä esimerkeistä 7–9 voi päätellä, että Sinisalon romaanin uusina ja vaikeinakin koetut sanat eivät estäneet lukupiirin osallistujien kokemusta siitä, että he saivat tarpeeksi kattavan kokonaiskuvan tekstistä. Esimerkiksi David Hirsh ja Paul Nation (1992) ovat esittäneet, että lukijan pitäisi ymmärtää vähintään 95 % luettavan tekstin sanastosta saadakseen hyvän kokonaiskuvan ja voidakseen nauttia lukemastaan. Samoin Marcella Hun ja Nationin (2000, 422) tutkimuksen mukaan kielenoppijat pystyivät ymmärtämään kaunokirjallisen tekstin pääajatuksen suhteellisen sujuvasti vasta, kun uusien sanojen tiheys tekstissä oli korkeintaan yksi viidestäkymmenestä ja tuttuja

2 Olemme hyödyntäneet kirjallisuudentutkimukselle ominaista lähilukemisen menetelmää myös järjestämässämme lyhyiden tekstien lukupiireissä. Niissä luettiin jokaisella kokoontumiskerralla yksi hyvin lyhyt teksti, esimerkiksi runo tai novelli. Näin oli mahdollista jokaisessa tapaamisessa pureutua romaanelukupiiriä tarkemmin yksittäisten sanojen muodon, merkityksen ja käytön analyysiin.

sanoja 98 % tekstin kokonaismäärästä. Omassa tutkimuksessamme tällainen uusien sanojen frekvenssin suhde lukunautintoon tai lukemisen mahdollistumiseen ei kuitenkaan ollut relevantti, koska lukupiirissämme uuden sanaston käsittelyyn oli aina saatavilla tukea. Tämä saattoi kannatella niitä osallistujia, joille uutta sanastoa oli paljon. Uudet sanat toimivat affordansseina, kun niiden merkityksiä käsiteltiin lukupiirissä yhdessä ja ne antoivat mahdollisuuden tekstin syvempään ymmärtämiseen. Osallistujat eivät lähes tyneet uudenlaista sanastoa ainoastaan ongelmallisena asiana, vaan se ohjasi heitä myös esimerkiksi tekemään tulkintoja henkilöihahmoista:

- (10) Tässä osiossa huomasin, että kirjailija käyttää aika paljon myös englanninkielisiä sanoja suomalaisittain. Hän pelaa hyvin kielen kanssa ja pystyy riippuen hahmosta kääntämäänkin täysin myös hänen puhetyylinsä, joka saattaa olla täysin eri kuin toisen kirjan hahmon puhetyylistä. (lukijao08, lukupäiväkirja)

Osallistuja kommentoi oivallisesti kirjailijan tyyliä ja joitakin kerronnallisia strategioita, eli affordanssiksi on valikoitunut yksittäisiä sanoja laajempi kokonaisuus. Hän kiinnittää esimerkissä 10 huomiota tekstin monikielisyyteen ja arvostaa kirjailijan kykyä tuottaa erilaisia idiolekteja. Sinisalon teos mallintaa tässä tosielämän kielirekistereitä, kun esimerkiksi mainostoimistossa työskentelevä henkilöihahmo Martes käyttää kerronnassaan ammattikunnalleen tyyppisesti paljon englannista lainattuja ilmauksia.

Kohosteinen sanasto ohjasi tekemään tulkintoja myös teoksen teemasta:

- (11) Se mitä olen huomannut on, että kertoja käyttää aika paljon eläimistöön liittyvä sanastoa kuin karva, harja, linnunluinen, tassu, karvoitus. [– –] Eläimistöstä voi varmasti tulla tärkeä teema. Minun omassa mielessäni (ja aina muistaen, että en osaa puhua suomen kieltä kovin hyvin) sellainen kielenkäyttö heti alusta asti luo kuvitteellisen, epätodellisen tunnelman. (lukijao11, lukupäiväkirja)

Esimerkissä 11 osallistuja on havainnut tarjolla olevasta kieliaineksesta itselleen uudenlaista ja epätyypilliseltä tuntuvaa kielenkäyttöä, eläimistöön liittyvää sanastoa. Hän on pohtinut aiempien tietojensa pohjalta, millaisia merkityksiä ilmiöllä voisi olla teoksen tulkinnan kannalta. Osallistuja toi tämän käyttö–merkitys–pohdinnan myös lukupiiriin ja kävi merkitysneuvottelua muiden kanssa siitä, mitä tämä hänen mielestään epätyypillinen sanaston käyttö voisi tarkoittaa. Eläimistöön liittyvä sanasto valikoitui siis hänelle merkitykselliseksi affordanssiksi.

Sinisalon romaani tarjoaa lukijalle monipuolisen valikoiman erilaisia tekstilajeja ja kielellisiä rekistereitä. Erityisesti kirjoitetun ja puhutun suomen kielen väliset erot ovat monelle suomenoppijalle turhautumisen aihe, mitä osallistuja sanoittaa lukupäiväkirjansa ensimmäisessä merkinnässä esimerkissä 12a:

- (12a) Kirjassa käytettiin niin paljon puhekieltä, että joskus se häiritsee. Ymmärrän, että suomalaisille on tavallista tavata puhekielen sanoja ja murre sanoja kirjassa, mutta minulle se ei helpota lukemista. On todella

vaikea katsoa kirjasta joka slangisana tai puhekielen sana. Tilannetta vaikeuttaa myös se, että jotkut puhekielen sanoista eivät löydy jopa sanakirjasta. Silloin on pakko etsiä niitä urbaanisanakirjasta tai käyttää googlen kuvahakua jotta saisin jonkun näköinen kuvan kyseestä sanasta. Lopuksi lukeminen hidastuu ja en enää lue niin innonkana kuin alussa. (lukijao13, lukupäiväkirja)

Osallistuja kokee, että puhekieltä ja murteita olisi tärkeitä ymmärtää, mutta ilmausten merkityksen selvittäminen itsenäisesti on vaikeaa ja prosessin hitaus vähentää lukuintoa. Vieraan kieliaineuksen takia lukeminen voi muistuttaa ensikielisen lukijan kursorista lukemista eli nopeaa, usein pinnalliseksi jäävää tutustumista tekstiin. Lukupiirin edetessä kävi kuitenkin selväksi, että mahdollinen turhautuminen uusiin sanoihin koski pääasiassa romaanin alkuosaa. Sanojen toistuminen teoksessa ja asteittainen tutustuminen kirjailijan tyyliin auttoivat siinä, että viimeistään romaanin puolivälissä teksti alkoi tuntua helpommalta ja lukupiirissä voitiin keskittyä enemmän sisällöllisiin kysymyksiin ja tulkitaan. Lukupäiväkirjansa viimeisessä merkinnässä osallistujan kokemus on muuttunut, ja teoksen tarjoama puhekielen malli on osoittautunut hänelle yhdeksi teoksen isoimmista anneista:

- (12b) Hoksasin, että tämän kirjan avulla voin nähdä suomen kielen sillä, kun se on nyt, muresanoineen, puhekielineen, ja lastenkielineen. Luulen, että se on minulle ainutlaatuinen mahdollisuus, koska 8 vuotta peräkkäin olen lukenut vain tietokirjoja ja oppikirjoja, joiden kieli on erilainen ja ei sovi tavalliseen elämään. Tämän kirjan avulla voin tutustua ja hitaasti oppia modernin kaupungin sanastoa ja puhekielen sanoja. (lukijao13, lukupäiväkirja)

Esimerkissä 12b osallistuja sanoittaa kaunokirjallisuuden erityisyyden kielenoppijalle muihin tekstilajeihin verrattuna. Ensimmäisen suomenkielisen kokonaisteoksensa lukemisen jälkeen osallistuja kertoo näkevänsä suomen kielen paljon monipuolisempana kuin mitä oppi- ja tietokirjat ovat hänelle mallintaneet (ks. myös Kastari 2019, 358). Huomio tukee ajatusta siitä, että myös oppijan tämänhetkisen kielentuottamis- tai ymmärtämiskyvyn yläpuolella, eli lähikehityksen vyöhykkeellä olevat kulttuuriset artefaktit, kuten kaunokirjalliset tekstit saattavat mielekkäästi tarkasteltuna parantaa kielitaitoa (Lantolf 2000, 17; Keshavarzi 2012). Osallistujien sanallistamat oppimiskokemukset antavat osviittaa siitä, että heidän on ollut mahdollista poimia itselleen kaunokirjallisesta teoksesta merkityksellisiä aineksia eli affordansseja lukupiirin aikana.

6 Lukupiiri toimijuutta tukevana vertaisryhmänä

Tässä luvussa tarkastelemme, millä tavoin lukupiirissä muotoutunut kielenoppijoiden yhteisö näkyy osallistujien sanallistamissa toimijuuden kokemuksissa. Tunne toimijuudesta edellyttää Sarah Mercerin (2011, 428, 431) mukaan yhtäältä sitä, että oppija tuntee

itsensä kykeneväksi käyttämään kieltä sekä yleisesti että tietyssä kontekstissa ja toisaalta pystyy vaikuttamaan omaan oppimiseensa ja ympäristöönsä. Kielen käyttöön liittyvät haasteet koetaan puolestaan usein omaa toimijuutta voimakkaasti rajaaviksi (esim. Scotson 2018, 225). Kuten Markku Nikulin (2019, 176) huomauttaa, Suomeen saapuvan akateemisesti koulutetun henkilön lähtökohtainen ongelma on kielellisen lisäksi sosiaalinen: oman aseman tuottaminen samaan aikaan kielellisesti, sosiaalisesti ja institutionaalisesti on usein hyvin haastavaa, kun takana ei ole samanlaista pitkää sosiaalistumisprosessia suomen kieleen ja kulttuurisiin käytänteisiin kuin paikallisilla yliopistolaisilla.

Lukupiirissä kunkin kerran teemoista pääsi ensin keskustelemaan parin kanssa Zoom-alustan pienryhmähuoneeseen ennen koko ryhmän yhteistä keskustelua. Esimerkissä 13 osallistuja sanallistaa, kuinka hänen kokemuksensa mukaan tämä auttoi turvalliselta tuntuvan keskustelutilan syntymiseen:

- (13) Minä luulen että se oli erittäin hyvä että teimme sillä tavalla että ensin menettiin [pienryhmä]huoneeseen ja sitten puhuttiin yhdessä koska mä, minua joskus nolottaa puhua suomeksi, siis se auttoi tosi paljon että myös oli aikaa vähän valmistautua ja puhua pienissä ryhmissä. Se oli tosi hyvä. (lukijao11, loppukeskustelu)

Suuremmassa ryhmässä puhuminen voi nolottaa, jos oman kielitaitonsa kokee riittämättömäksi. Pienryhmä auttoi kuitenkin valmistautumaan yhteiseen keskusteluun esimerkiksi mahdollistamalla muistiinpanojen tekemisen omasta ja keskustelukumppanin puheesta. Tehtävänannot ohjasivat usein kiinnittämään huomiota viikon katkelman tiettyihin kohtiin ja palauttamaan mieleen luettua esimerkiksi lukemalla tekstiä ääneen.

Esimerkissä 14 osallistujan mukaan kielenoppijoiden lukupiirissä on ollut helpompia ottaa puheenvuoroja kuin opetusryhmissä, joissa on mukana ensikielisiä puhujia:

- (14) Koska [- -] tavallisesti me olemme suomalaisten opiskelijoiden kanssa samassa ryhmässä. Ja minun ei ollut aina helppoa niin kuin puhua sellaisessa ympäristössä. Ja oli kiva keskustella ja olla ryhmässä, jotka ovat myös ei-äidinkielisiä. (lukijao09, loppukeskustelu)

Lukupiirissä käyty keskustelu nimenomaan toisten samassa asemassa olevien kanssa on tarjonnut osallistujalle turvallisen ympäristön puhua suomea. Lukupiirissä muodostuneen vertaisryhmän merkitys toimijuuden kannalta korkeakoulutetulle maahanmuuttaneelle näkyy myös esimerkiksi 15, jossa osallistuja nostaa esiin positiivisten samastumiskohteiden tärkeyden:

- (15) Ja yks tosi tärkeä asia lukupiiristä oli että ensimmäistä kertaa mä olen nähnyt muita maahanmuuttajia, jotka ovat onnistuneet suomen kielen oppimisessa. Se oli minulle ihan *heh* uusi asia, koska yleensä se tarina joka, jotka mä kuulen kadulla on "joo mä olen oppinut suomea kaksi vuotta ja sitten mä jo opin bussikuskiin". Eli aina se tarina. Tästä näkökulmasta se lukupiiri oli tosi huippuhieno asia minulle. (lukijao11, loppukeskustelu)

Osallistuja rakentaa suomen kielen oppimisesta tarinan, jossa kielen osaamisen taso on rajannut ammatinvalintamahdollisuuksia. Kaunokirjallisuuskeskustelujen ohessa osallistujat ovat jakaneet lukupiirissä omia kielenoppimis- ja työllistymispolkujaan, mikä on tärkeää hiljaista tietoa varsinkin niille, jotka ovat asuneet Suomessa vasta vähän aikaa ja ennen lukupiirin aloitusta mahdollisesti törmänneet lähinnä myytiin suomen kielen oppimisen mahdottomuudesta. Onnistuneet toimijuuden kokemukset uudenaikaisissa vuorovaikutustilanteissa tukevat oppimista, mutta vaativat syntyäkseen positiivisen ilmapiiirin ja muiden osallistujien tuen (Scotson 2020, 77). Osallistujat toimivat lukupiirissä luontevasti toistensa ohjaajina ja tuen antajina, kun he sanallistivat toisilleen lukukokemuksiaan (ks. myös Vaarala 2009). tarinat muiden onnistumisista kielenoppijaina voivat tukea myös kanssaoppijoiden toimijuutta.

7 Lopuksi

Olemme tarkastelleet tässä artikkelissa, miten yhdessä lukeminen lukupiirissä edesauttaa kokemusta kulttuurisesta kielenoppimisesta. Kehittämämme lukupiirimenetelmä ei keskittynyt ainoastaan luetun teoksen kielellisten rakenteiden ja sanaston analyysiin vaan myös teoksen kaunokirjalliseen tulkintaan, johon ohjasimme osallistujia lukupiiritapaamisissa monenlaisilla, osallistujien omaan lukukokemukseen puretuvilla kysymyksillä. Tarkastelun lähtökohtana oli, miten osallistujat sanallistivat ja tulkitsivat kielenoppimiskokemuksiaan. Tutkimuksen tulosten kannalta on hyvä huomata, että osallistujina oli vahvasti oman kiinnostuksensa pohjalta valikoitunut joukko, joten heidän motivaationsa ja itseohjautuvuutensa kaunokirjallisuuden lukemiseen oli lähtökohtaisesti korkea. Lukupiirimenetelmän kehittämiseksi olisi tärkeää tutkia myös kielenoppijoita, joilla on suurempi kynnys tarttua kaunokirjallisuuteen.

Edistyneet, korkeasti koulutetut suomenoppijat ovat usein tilanteessa, jossa heidän taitotasolleen sopivia kielikursseja ei ole tarjolla (ks. esim. Vaarala–Riuttanen–Kyckling–Karpainen 2021, 82–83) tai järjestettävät kielikurssit eivät vastaa heidän monesti hyvin yksilöllisiä kielenoppimisen tarpeitaan (Nikulinen 2019, 195–196; Alaja 2023, 6). Kaunokirjallisuuden käytöllä aikuisten suomenopetuksessa on paljon valjastamatonta potentiaalia, jonka avulla korkeakoulutettujen maahanmuuttaneiden kielenoppimista ja kotoutumista voidaan tukea. Lukupiiri tarjoaa tutkimuksemme perusteella korkeakoulutetulle suomenoppijalle tilan, jossa kaunokirjallisuudesta keskustelu antaa mahdollisuuden kielelliselle ja kulttuuriselle vertaisoppimiselle.

Sidoimme tulkintamme lukupiirin osallistujien sanallistamista kokemuksista käyttö-pohjaisen kielenoppimisen teoriaan, jonka mukaan kieltä opitaan käyttämällä sitä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lukupiirimuotoinen opetus mahdollisti monitasoisen vuorovaikutuksen sekä yksittäisen lukijan ja tekstin välillä että saman tekstin lukeneiden kesken heidän keskustellessaan luetusta teoksesta. Sinisalon teos antoi monipuolista, monelle osallistujalle uudenlaista kielellistä mallia, jota kohti pyrkiä. Osallistujat arvostivat myös tekstin esteettisiä aspekteja, kuten omintakeista tapaa rakentaa henkilöihahmoja.

Sinialon romaani sisälsi haastavia kielellisiä elementtejä, mutta tarjosi monia oppimisen paikkoja erityisesti sanaston ja kielen rekistereiden näkökulmasta. Dialogiin pyrkivässä lukupiiritoiminnassa tarjoutui monia tuen paikkoja haastavien kielellisten elementtien käsittelyyn. Tämän lisäksi omassa asetelmassamme lukupiirin vetäjien oli mahdollista auttaa sellaisten kielellisten ja kulttuuris-yhteiskunnallisten ilmiöiden taustojen ja merkitysten avaamisessa, jotka olivat jääneet osallistujille epäselviksi (ks. myös Jytilä–Kekki 2022).

Suurimmalle osalle lukupiirin osallistujista syntyi tunne siitä, että lukupiiri on tukenut heidän kielenoppimistaan ja että he ovat onnistuneet poimimaan teoksesta heille merkityksellistä kieliainesta eli affordansseja. Tämä tukee ajatusta siitä, että kirjallisuus ei ole mikään muusta kielenkäytöstä erillinen kielellinen alue, vaan se voi auttaa ymmärtämään kielellisiä ilmiöitä ja kielen toimintaa paljon laajemminkin. Kuten myös Abdollah Keshavarzi (2012) toteaa, kirjallisuus on kulttuuria, ja sellaisena tarjoaa muita tekstilajeja paremman mahdollisuuden tarkastella, miten kieli välittää ja luo kulttuurisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä.

Kielivirheiden näkeminen ongelmana ja pyrkimys vaikeasti määriteltävään täydelliseen kielitaitoon näkyvät oman aineistomme perusteella vahvana aikuisilla kielenoppijoilla. Lukupiirissä syntynyt vertaisyhteisö kuitenkin tuki osallistujia kielellisen toimijuuden vahvistamisessa. Tämä näkyi positiivisempänä suhtautumisena kielivirheisiin, uskalluksena käyttää suomea aiempaa enemmän ja uskona siihen, että suomen kieltä on mahdollista oppia. Nämä näkökulmat osoittavat, että edistynyt kielenoppija voi saada lukupiirimuotoisesta opetuksesta tukea yhteisöön kiinnittymiseen, mikä on äärimmäisen tärkeää kielenoppimiselle ja laajemmin oman paikan löytämiselle uudessa maassa.

Artikkelin yhtenä tavoitteena oli tuoda esiin soveltavan kielen- ja kirjallisuudentutkimuksen yhteisiä kiinnostuksenkohteita kirjallisuuden opetuskäyttöön. Käyttöpohjainen näkemys kielestä ja sen oppimisesta sopii hyvin molemmille tieteenaloille. Kielitieteessä enemmän hyödynnetyt empiiriset menetelmät ovat käyttökelpoisia myös kirjallisuuden tutkimuksessa, kun halutaan tutkia todellisten lukijoiden kokemuksia. Olemme tässä artikkelissa keskittyneet siihen, millaisia kulttuurisen kielenoppimisen kokemuksia lukupiiri voi tarjota. Jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa kääntää katse suoremmin siihen, miten suomenoppijat tulkitsevat lukupiirissä luettavaa teosta, ja mitä tämä kertoo kulttuurisesta kielenoppimisprosessista.

Lähteet

- AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KATJA 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 113 (3), 402–23. Saatavissa <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204> [vii-tattu 9.8.2023].
- ALAJA, KATJA 2023: Mahdollisuuksia vaikuttaa. Suomen kieli sekä verkostojen ja rahoituksen puute haastavat ulkomaisia tutkijoita Suomessa. *Acatiimi: Professorien, tieteenekijöiden ja yliopistojen opetusalan lehti* 1/2023, 6.
- AMEEL, LIEVEN – AINIALA, TERHI 2018: Toponyms as prompts for presencing place. Making oneself at

- home in Kjell Westö's Helsinki. *Scandinavian studies: publication of the Society for the Advancement of Scandinavian Study* 90(2), 195–210. <https://doi.org/10.5406/scanstud.90.2.0195>
- BÄRLUND, PIA 2010: Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1(6). Saatavissa <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntalokakuu-2010/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla> [viitattu 16.6.2023].
- CLÉMENT, RICHARD – DÖRNYEI, ZOLTÁN – NOELS, KIMBERLY A. 1994: Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies* 44 (3), 417–448.
- DESHORS, SANDRA – GÖTZ, SANDRA – LAPORTE, SAMANTHA 2018: *Rethinking linguistic creativity in non-native Englishes*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. <https://doi.org/10.1075/bct.98>
- DUNCAN, SAM 2012a: *Reading Circles, Novels and Adult Reading Development*. Continuum International Publishing Group, Lontoo.
- 2012b: The personal made impersonal and the impersonal made personal: reading circles and language learning. MALLOWS, DAVID (toim.): *Innovations in English language teaching for migrants and refugees*, 141–152. British Council, Lontoo.
- FÁROVÁ, LENKA 2020: Kääntäminen ei ole kirosana. Kääntäminen suomen kielen opetuksen osana. SIRK-KU LATOMAA ja YRJÖ LAURANTO (toim.): Päätymätön projekti III. Kirjoitettua vuorovaikutusta eri S2-foorumeilla, 248–261. *Kakkoskieli* 9, Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto. Saatavissa <http://hdl.handle.net/10138/317706> [viitattu 9.8.2023].
- FLETT, GORDON – HEWITT, PAUL L – SU, CHANG – FLETT, KATHLEEN 2016: Perfectionism in language learners: Review, conceptualization, and recommendations for teachers and school psychologists. *Canadian Journal of School Psychology* 31 (2), 75–101. <https://doi.org/10.1177/0829573516638462>
- GALMICHE, DOMINIQUE 2017: Shame and SLA. *Apples* 11 (2), 25–53. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201708233538>
- GOLDBERG, ADELE E. – FERREIRA, FERNANDA 2022: Good-Enough Language Production. *Trends in Cognitive Sciences* 26 (4): 300–311. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.01.005>
- HALL, GEOFF 2005: *Literature in Language Education*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- HALL, JOAN K. – VITANOVA, GERGANÁ – MACHENKOVA, LUDMILA 2005: Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning. JOAN K. HALL, GERGANÁ VITANOVA ja LUDMILA MACHENKOVA (toim.): *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning. New perspectives* 1–7. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J.
- HINKEL, ELI 2012: Culture in second language learning. NORBERT SEEL (toim.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 882–885. Springer, New York.
- HIRSH, DAVID – NATION, PAUL 1992: What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a foreign language* 8, 689–696.
- HU, MARCELLA – NATION, PAUL 2000: Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a foreign language* 13, 403–430.
- ISOZAKI, ANNA HUSSON 2018: Reading-listening and reading circles: Bimodal approaches building fluency. *The Reading Matrix: An International Online Journal* 18, 82–103.
- JYTIÄ, RIITTA – KEKKI, NIINA 2022: Kohti yllärajaista lukemista: lukupiiri aikuisten maahanmuuttaneiden kulttuurisen kielenoppimisen menetelmänä. *Aikuiskasvatus* 42 (2). <https://doi.org/10.33336/aik.120034>
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2022: Huvin vuoksiko (vain)? Kaunokirjallisuuden lukeminen ja kielenoppiminen. Esitelmä seminaarissa *Kieli, kirjallisuus, filologia: näkökulmia tutkimukseen ja opetukseen*, Turku 4.11.2022.
- KASTARI, MERVİ 2019: Aikuisten S2-oppijoiden kielenoppimisen kokemuksia selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa. *Puhe ja kieli* 39 (4), 345–366. <https://doi.org/10.23997/pk.76057>
- KESHAVARZI, ABDOLLAH 2012: Use of Literature in Teaching English. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46, 554–559. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.159>
- KIM, MYONGHEE 2004: Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education* 18, 145–166. <https://doi.org/10.1080/09500780408666872>
- KINNUNEN, EEVASTIINA 2022: Yhdessä lukeminen, kertomukset ja ympäristö. Luovan lukupiirityöskent-

- telyn mahdollisuuksia ympäristökriisin aikakaudella. *Joutsen/Svanen. Kotimaisen kirjallisuuden-tutkimuksen vuosikirja*, 67–82. <https://doi.org/10.33346/joutsensvanen.113895>
- KRASHEN, STEPHEN 1993: *The Power of Reading*. Libraries Unlimited, Eaglewood, CO.
- LANTOLF, JAMES 2000: Introducing sociocultural theory. JAMES LANTOLF (toim.): *Sociocultural theory and second language learning*, 1–26. Oxford University Press.
- LAURANTO, YRJÖ 2020: FUNK! Funktionaalis-pedagoginen kielioppi ja suomen kielen opetus. KATRIINA RAPATTI (toim.): Kaikkien koulu(ksi): kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä. *Äidin-kielen opettajain liiton vuosikirja*, 51–74. Äidinkielen opettajain liitto.
- VAN LIER, LEO 2000: From input to affordance: Socio-interactive learning from an ecological perspective. JAMES LANTOLF (toim.): *Sociocultural theory and second language learning*, 245–260. Oxford University Press.
- 2008: Agency in the classroom. JAMES LANTOLF ja MATTHEW POEHLER (toim.): *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, 163–186. Equinox, Lontoo.
- MAIJALA, MINNA 2006: ”Kulttuuri on kaikkea”. Kohtaavatko kieltenoppijoiden kulttuurikäsitteet ja vieraan kielen oppikirjojen maantuntemukselliset sisällöt? PÄIVI PIETILÄ, PEKKA LINTUNEN ja HEINI-MARIA JÄRVINEN (toim.): Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. AFinLAN vuosikirja 2006. *Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja* no. 64, 179–197.
- MERCER, SARAH 2011: Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System* 39 (4), 427–436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- NATION, PAUL 2018: Reading a Whole Book to Learn Vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics* 169 (1), 30–43. <https://doi.org/10.1075/itl.00005.nat>
- NIKULIN, MARKKU 2019: Akateemisen maahanmuuttajan suomen kielen taidon tarve työssä ja arjessa. *Lähivördlusi. Lähivertailuja* 29, 171–203. <http://dx.doi.org/10.5128/LV29.06>
- PARENTE-ČAPKOVÁ, VIOLA – FÁROVÁ, LENKA 2022: Teaching Language with Literature and Literature with Language: Analysing, Interpreting, Discussing, Translating. DÖRTHE HORSTSCHÄFER, STEPHAN MICHAEL SCHRÖDER ja PÄIVI TOIVIO-KOCHS (toim.): *Verbinden – verknüpfen – vermitteln. Festschrift für Marja Järventausta*, 105–116. Nordeuropa-Institut der Humboldt-Universität zu Berlin: Berliner Beiträge zur Skandinavistik, Band 33.
- PARENTE-ČAPKOVÁ, VIOLA – JYTILÄ, RIITTA – KEKKI, NIINA (2023, tulossa): Lähilukeminen aikuisten maahanmuuttaneiden lukupiirissä. PIRJO HIIDENMAA, ILONA LINDH, SARA SINTONEN ja ROOSA SUOMALAINEN (toim.): *Lukemisen kulttuurit*. Gaudeamus, Helsinki.
- ROEHR, KAREN 2008: Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. *Applied Linguistics* 29 (2), 173–199. <https://doi.org/10.1093/applin/ ammo37>
- ROSSI, RIIKKA 2021: Empaattinen ahdistus romaanin tunnevaikutuksena: Tapaustutkimuksena Marjo Niemen Kaikkien menetysten äiti. *Avain - Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti* 18 (1), 38–55. <https://doi.org/10.30665/av.100383>
- SCOTSON, MIA 2018: Toimijuus korkeakoulutettujen suomen oppijoiden visuaalisissa narratiiveissa. LOTTA LEHTI, PAULIINA PELTONEN, SARA ROUTARINNE, VEIJO VAAKANAINEN ja VILLE VIRSU (toim.): Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAN vuosikirja 2018. *Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja* 76, 206–230. <https://doi.org/10.30661/afin-lavk.74256>
- 2020: Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä. Toimijuus, tunteet ja käsitteet. *JYU dissertations* 271. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8259-1>.
- SHEEHAN, MARK 2015: Increasing motivation and building bridges to content with graded readers. MASAYUKI TERANISHI, YOSHIFUMI SAITO ja KATIE WALES (toim.): *Literature and language learning in the EFL classroom*, 294–314. Palgrave Macmillan, Lontoo.
- SINISALO, JOHANNA 2000: *Ennen päivänlaskua ei voi*. Tammi, Helsinki.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>.
- SWAIN, MERRILL 2006: Linguaging, agency and collaboration in advanced second language learning. HEIDI BYRNES (toim.): *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*,

- 95–108. Continuum, Lontoo.
- TOMASELLO, MICHAEL 2003: *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press, Cambridge.
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* [uudistettu laitos]. Tammi, Helsinki.
- VAARALA, HEIDI 2009: Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista? *Jyväskylä Studies in Humanities* 129. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3773-7>
- VAARALA, HEIDI – RIUTTANEN, SANNA – KYCKLING ERJA – KARPPINEN, SUSANNE 2021: *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8495-3>
- VYGOTSKY, LEV 1978: Interaction between Learning and Development. MICHAEL COLE, VERA JOLM-STEINER, SYLVIA SCRIBNER ja ELLEN SOUBERMAN (toim.): *Mind in society: Development of higher psychological processes*, 79–91. Harvard University Press, Cambridge. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4.11>
- ÖRN, JUSSI 2020: Kielivirhe – välttämättömyys vai hyve? Opiskelijoiden käsityksiä kielivirheen merkityksestä ja käsittelystä kielen opiskelussa. SIRKKU LATOMAA ja YRJÖ LAURANTO (toim.): Päätymätön projekti III, Kirjoitettua vuorovaikutusta eri S2-foorumeilla. *Kakkoskieli* 9, 162–175. Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto. Saatavissa <http://hdl.handle.net/10138/317706> [viitattu 9.8.2023].

NIINA KEKKI, RIITTA JYTIÄ and VIOLA PARENTE-ČAPKOVÁ: *On the path to cultural language learning. Experiences of adult Finnish language learners in a reading circle*

This article examines how discussing fiction together in a reading circle produces experiences of cultural language learning. The research focuses on a reading circle organised for highly educated Finnish language learners and the material collected in connection with it. The data is used to study how the participants verbalise and interpret their experiences of language learning in the reading circle. As language is an integral part of culture, the use of fiction offers an opportunity for *cultural language learning* which emphasises the relationship of fictional texts with the world and the surrounding society.

Reading fiction is generally considered an effective way to learn a language. However, it is still not widely used in teaching Finnish to adults, because, for example, the language used in fiction is thought to be too difficult. The chosen teaching method can influence how accessible a seemingly difficult language is. One of the aims of this article is to highlight the common interests of applied linguistics and literary studies for the use of literature in teaching. By developing reading circle activities, language learners can also become part of a reading community.

The analysis of this study is connected to the theory of usage-based language learning, according to which, language is learned by using it while interacting with others. The results show that teaching conducted in a reading circle enables multi-level interaction between both the individual reader and the text, and among those who have read the same text when they are discussing it. Most of the reading circle participants get the feeling that reading together supports their language learning and that they can obtain affordances from the text, that is, parts of language that are meaningful to them. The community of peers created in the reading circle supports the participants in strengthening their linguistic agency. This can be seen in the fact that there is a more positive attitude towards language mistakes, courage to use Finnish more than before and the belief that it is possible to master Finnish. Based on our research, a reading

circle can offer a highly educated Finnish language learner a space where discussing fiction provides an opportunity for linguistic and cultural peer learning.

Niina Kekki

niina.kekki@utu.fi

Kieli- ja käännöstieteiden laitos, suomen kieli

Turun yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-8244-5155>

Riitta Jytilä

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos, kotimainen kirjallisuus

Turun yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-1165-3926>

Viola Parente-Čapková

Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos, kotimainen kirjallisuus

Turun yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-0629-1182>