

# *Kielikukko*

*Iloksi ja opiksi*



*Ajankohtaista tietoa  
lukemisen,  
kirjoittamisen  
ja oppimisen  
tutkimuksesta  
sekä hyvistä  
opetuskäytännöistä*

*Finnish Reading Association • 1/2025*

## **Tässä numerossa mm.:**

*Näkökulmia kielikasvatukseen ja monikielisyyteen varhaiskasvatuksessa,  
varhaisessa kieltenopetuksessa ja valmistavassa opetuksessa  
Kokemuksia selkokirjojen hyödyntämisestä opetuksessa  
Lukiolaisten näkemyksiä painetuista ja digitaalisista oppimateriaaleista*

## Kielikukka 1/2025

Hyvä lukija! .....	1
Opettajan kielipedagogiikan käyttöteoria ja käytäntö monikielisessä ryhmässä .....	2
<i>Anu Palojärvi</i>	
Monilukutaito ja varhainen kieltenopetus.....	8
<i>Pauliina Sopenan, Karita Mård-Miettinen, Elina Hakola ja Anne Pitkänen-Huhta</i>	
Kommunikaatiota ja tekstitaitoja ensimmäisistä oppitunneista alkaen .....	13
<i>Elisa Repo, Mirja Tarnanen, Eija Aalto, Maria Petäjaniemi, Iida Kallio ja Mervi Kaukko</i>	
Oman äidinkielen opetuksen kasvava merkitys kielelliselle tuelle .....	18
<i>Pia Bärlund</i>	
Kielet käytössä meillä ja muualla – Opettajan tie kielitietoisuuteen.....	23
<i>Júlia Pataki</i>	
Nukketeatteriesitys: oppimisesta kokemus .....	27
<i>Adél Furu</i>	
Digikeskuksesta tukea monilukutaidon oppimiseen?.....	30
<i>Johanna Vääräsmäki</i>	
Selkokirjat vetävät lukemaan.....	34
<i>Ulriikka Tiitola</i>	
Diginä vai printtinä? .....	37
<i>Pirjo Pollari, Anna Veijola ja Katja Mäntylä</i>	
Al i skrivundervisningen.....	43
<i>Annette Kronholm</i>	
Kohti kaikkien teatterin utopiaa.....	44
<i>Pirjo Vaittinen</i>	



# Hyvä lukija!

Vuosi 2025 on pyörähtänyt käyntiin, ja olemme jälleen koonneet monipuolisen lukupaketin iloksesi ja hyödyksesi. Tällä kertaa moni artikkelistamme käsittelee monikielisyttä ja kielikasvatusta eri koulu- ja luokka-asteilla sekä erilaisissa kulttuurikonteksteissa. Toki lehdessä on myös lukemiseen, kirjoittamiseen ja tiedonalojen opetukseen liittyvää luettavaa.

Aluksi Anu Palojärvi pohtii väitöstutkimuksen pohjalta, miten opettaja voi huomioida samanaikaisesti kielellisen moninaisuuden ja tukea kaikkia lapsia uusien kielten oppimisessa ja omaksumisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa. Seuraavaksi Pauliina Sopanen kollegoineen johdattaa meidät varhaisen kieltenopetuksen pariin. He esittelevät ajatuksiaan siitä, millaisen kontekstin varhainen kieltenopetus tarjoaa monikielisyssä tekstiympäristöissä toimimiseen.

Elisa Repo kollegoineen taas paneutuu tarkastelemaan, miten yläkouluissa opetetaan oppilaita, jotka ovat saapuneet Suomeen alle vuosi sitten. Tässä artikkelissa ollaan valmistavan opetuksen parissa ja kuullaan muun muassa opettajien ajatuksia ja kokemuksia vastikään maahan muuttaneiden oppilaiden opetuksesta. Kirjoittajat edustavat VOITTO-hanketta, jossa kehitetään pedagoginen työväline äskettäin maahan muuttaneiden oppilaiden tekstitaitojen kehittämisen seuraamiseen, arviointiin ja tukemiseen.

Pia Bärlund tuo artikkelissaan esille opetusjärjestäjän näkökulmaa oman äidinkielen opetukseen ja sen merkitykseen. Hän korostaa, että oppimisen tuen uudistus nostaa esiin myös kielellisen tuen, minkä vuoksi oman äidinkielen opetuksen ja opettajien merkitys kasvaa entisestään.

Júlia Patakin artikkelissa pääsemme kurkistamaan suomea vieraana kielenä opiskelevan ja opettavan kokemuksiin. Júlia Pataki on unkarilainen fennougristiikan opiskelija, ja siten suomenoppija. Hän on haastatellut Helsingin kielilukion rehtoria Sanna Manneria, joka on opiskellut useita kieliä ja jolla on monipuolista ko-

kemusta suomen kielen opettamisesta muun muassa Unkarissa. Adél Furu taas esittelee artikkelissaan erityisesti draamapedagogiikan hyödyntämistä suomen kielen oppimisessa ulkomaisessa yliopistossa. Nämä ideat toimivat vieraan kielen opetuksessa suomalaisessa koulussakin!

Toimittajamme Johanna Vääräsmäki esittelee artikkelissaan Digikeskuksen, joka on ilmainen ja kaikille avoin paikka viettää vapaa-aikaa tai tehdä töitä. Hän on haastatellut Digikeskuksen projektipäällikköä, Mirva Jänttiä, digikeskuksen toiminnasta. Tästä artikkelista julkaisemme myös podcastin Spotifyssa. Seuraa some-kanaviamme ja tule kuulolle!

Seuraavaksi siirrymme lukemisen ja tekstitaitojen opettamisen pariin. Suomen kielen ja kirjallisuuden opettaja ja koulukirjaston hoitaja Ulriikka Tiitola kertoo kokemuksistaan selkokirjojen hyödyntämisestä lukemisen opettamisessa. Pirjo Pollari, Anna Veijola ja Katja Mäntylä puolestaan esittelevät kyselytutkimuksensa pohjalta lukiolaisten näkemyksiä painetuista ja digitaalisista oppikirjoista kielissä sekä historiassa ja yhteiskuntaopissa. Tiedonalojen erot tulevat kiintoisalla tavalla esiin tekstien funktioissa. Språktuppen-kolumnissamme kirjoittamisen opettamiseen erikoistunut Annette Kronholm käsittelee tekoälyä kirjoittamisen opetuksessa. Ajankohmainen aihe, johon jokainen opettaja joutuu työsäään ottamaan kantaa.

Lehden viimeisessä artikkelissa palaamme draaman maailmaan. Kirjallisuuden ja teatterin tutkija Pirjo Vaittinen esittelee ja arvioi näyttelijä Riikka Papusen väitöskirjaa, jossa Papunen yhdisti teatteritaiteen ja erityispedagogiikan näkökulmia ja tutki omaa taiteellista työtään. Keskeiseksi nousi erilaisten näyttelijäkollegoiden keskinäinen tuki jokaisen oman taiteellisen toiminnan mahdollistamiseksi.

Antoisia lukuhetkiä kevättalven päiviin!  
Toimituskunta



Anu Palojärvi,

yliopistonopettaja, kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Kuva: KS-Foto

# Opettajan kielipedagogiikan käyttöteoria ja käytäntö monikielisessä ryhmässä

*Kielikasvatusta toteuttaessaan monet opettajat ovat nykyään uusien haasteiden äärellä: miten huomioida samanaikaisesti kielellisen moninaisuuden kasvua ja tukea kaikkia lapsia uusien kielten oppimisessa ja omaksumisessa? Väitöstutkimukseni (Palojärvi 2024) avulla pyrin avaamaan näkökulmia muun muassa näihin teemoihin.*

*ASIASANAT: kielipedagogiikka, käyttöteoria, monikieliset lapset*

Nykyisessä kansainvälistyvässä ja globalisoituvassa maailmassa eri kielten oppiminen sekä valmius kommunikoida useammalla kielellä ja käyttää kieliä joustavasti on tullut entistä tärkeämmäksi. On siis tärkeää, että lapset saavat jo varhain mahdollisuuden oppia näitä taitoja laadukkaasti kielikasvatuksen kautta. Jotta kielikasvatus olisi myös sosiaalisesti oikeudenmukaista, on tärkeää, että monikielisiä lapsia<sup>1</sup> ja heidän kotikieliään<sup>2</sup> huomioidaan ja arvostetaan. Esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen mukaan (1989, artikkelit 29 ja 30) monikielillä lapsilla on oikeus käyttää omaa kieltään ja koulutuksen tulee edistää kielten kunnioitusta. Tämän huomioiminen on keskeistä niin kaksikielisessä opetuksessa kuin myös kaikessa muussakin opetuksessa ja kasvatuksessa. Tois-taiseksi on kuitenkin vasta vähän tutkimustietoa siitä, miten uusiin kieliin tutustutaan esimerkiksi

kaksikielisen opetuksen avulla ryhmissä, joissa on monikielisiä lapsia. Siksi päädyin tarkastelemaan aihetta väitöstutkimuksessani (Palojärvi 2024).

Väitöskirjassani olen tarkastellut tapaus-tutkimuksen avulla yhden kaksikielistä peda-gogiikkaa (suomi-ruotsi) toteuttavan opettajan kielipedagogiikan käyttöteoriaa ja käytäntöä monikielisten lasten kanssa varhaiskasvatuksessa. Kaksikielinen pedagogiikka on yksi kaksikielisen opetuksen muoto. Kaksikieliselä opetuksella tarkoitan opetusta, jossa kahta kieltä käytetään opetuksessa ja ohjauksessa sekä opetuksen välineenä että tavoitteena (ks. esim. García 2009). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022) mukaan kaksikielinen varhaiskasvatus onkin tapa toteuttaa tavanomaista monipuolisempaa kielikasvatusta.

<sup>1</sup>Viittaan ilmaisulla monikieliset lapset selkeyden vuoksi vain niihin lapsiin, joiden perheissä käytetään suomen kielen lisäksi tai sen sijaan jotain muuta kieltä/muita kieliä, vaikka kaikki tutkimukseeni osallistuneet lapset ovat jossain määrin monikielisiä.

<sup>2</sup>Tutkimuksessani käytän termiä kotikieli/-kielet, viittaamaan kaikkiin lapsen perheessä käytettyihin kieliin, sisältäen sekä äidinkielen/-kielet että muut perheessä mahdollisesti käytettävät kielet.



Tutkimukseni keskiössä oli varhaiskasvatuksen opettaja, josta käytän pseudonyymiä Johanna. Johannalla on pitkä työkokemus, ja hänen asiantuntijuutensa on sosiaalisesti tunnustettua, minkä vuoksi häntä voidaan pitää eksperttiopettajana. Väitöstutkimuksessani tarkastelen Johannan kielipedagogiikan käyttöteoriaa, eli sitä, millainen näkemys Johannalla on hyvästä kielten käytöstä ja opetusta koskevasta pedagogiikasta, sekä sitä, miten tämä näkemys toteutuu käytännössä.

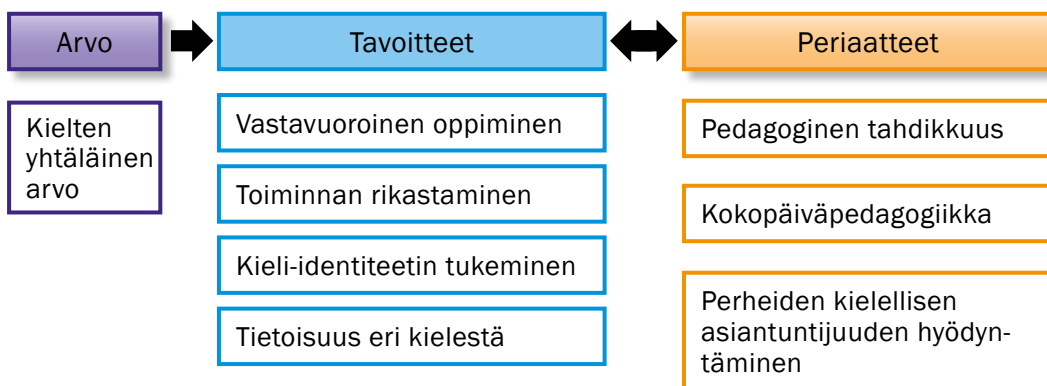
### Millainen on eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria?

Tutkimukseni mukaan Johannan kielipedagogiikan käyttöteoria koostui yhdestä arvosta ja useista tavoitteista ja periaatteista (ks. kuvio 1).

Johannan käyttöteoriassa kielten yhtäläinen arvo viittaa siihen, että Johanna näki kotikielien yhtä arvokkaina ja tärkeinä kuin suomen ja ruotsin, joita opeteltiin kaksikielisen pedagogiikan kautta. Johannan käyttöteorian keskeisiä tavoitteita oli vastavuoroinen oppiminen, toiminnan rikastaminen kielillä, kieli-identiteetin tukeminen ja tietoisuuden lisääminen eri kielistä. Vastavuoroinen oppimisen kautta Johanna pyrki itsekin oppimaan lasten kotikieliä samalla, kun tuki hei-

dän suomen ja ruotsin oppimistaan. Toiminnan rikastaminen kielillä puolestaan tarkoitti sitä, että Johanna pyrki tuomaan lisää arvokasta sisältöä toimintaan sisällyttämällä siihen eri kieliä. Johannan tavoite tukea monikielisten lasten kieli-identiteettiä kumpusi Johannan omista kokemuksista kieli-identiteetin tärkeydestä ja vaikutti esimerkiksi siihen, että Johanna pyrki nostamaan esiin lasten kotikieliä toiminnassa. Tietoisuus eri kielistä puolestaan on yksi kielitietoisuuden osa-alue, jota Johanna pyrki edistämään antamalla lapsille mahdollisuuden kuulla eri kieliä ja sen avulla tiedostaa eri kielten olemassaolo.

Keskeisinä periaatteina Johannan kielipedagogiikan käyttöteoriassa olivat pedagoginen tahdikkaus, kokopäiväpedagogiikka ja perheiden kielellisen asiantuntijuuden hyödyntäminen. Pedagogisella tahdikkaudella viitataan siihen, että Johanna huomioi ja havainnoi monia eri tekijöitä päättäessään, miten ja mitä kieltä/kieliä hän käytti eri tilanteissa. Kokopäiväpedagogiikalla tarkoitan sitä, että koko päiväkotipäivä nähtiin kielipedagogiikassa merkityksellisenä aikana. Perheiden kielellisen asiantuntijuuden hyödyntämisellä viitataan siihen, että Johanna hyödynsi lasten ja perheiden kielellistä osaamista kotikielten tuomisessa toimintaan.



KUVIO 1: Osa-alueet Johannan kielipedagogiikan käyttöteoriassa (Palojärvi ym. 2021)



Nämä periaatteet näkyivät hieman eri tavoin eri kielten käytössä. Esimerkiksi pedagoginen tahdikkaus ilmeni suomen kielen käytössä monikielisten lasten kanssa muun muassa siten, että Johanna pyrki rikkaaseen kielen käyttöön ja lähti liikkeelle lasta lähellä olevista asioista. Samalla hän pyrki kuitenkin sopeuttamaan omaa kielenkäyttöään lapsen kielitaidon tasoon ja tarvittaessa yksinkertaistamaan ja selkeyttämään puhettaan. Ruotsin kielen käytössä pedagoginen tahdikkaus puolestaan sai aikaan sen, että Johanna pyrki huomioimaan lapsen kielitaustaa valitessaan ruotsin käytön määrää ja tapaa. Esimerkiksi sellaisen lapsen kanssa, jonka suomen kielen taito oli vielä vähäinen, Johanna kertoi yleensä pyrkivänsä käyttämään suomea ruotsin sijaan arjen vuorovaikutustilanteissa ja leikissä, vaikka hän käytti ruotsia myös tällaisten lasten kanssa joissakin pedagogisissa toiminnoissa. Kotikielten käytössä pedagoginen tahdikkaus taas ilmeni esimerkiksi siinä, että Johanna pyrki nostamaan kotikieliä esiin luonnollisella ja tilanteeseen sopivalla tavalla, kuten seuraavasta lainauksesta voi havaita:

”ja sitten myös se, että hyödyntää sitä heidän osaamistaan sen oman kielen tuomisessa [–] mutta kuitenkin siinä se semmonen sensitiivisyys, että ei siitä tee semmosta showta, et kaikki pitäis tapahtuu mahdollisimman [siten, että on] semmonen luonnollinen flow siinä” (H1) (Palojärvi ym. 2021)

Johanna ei siis halunnut, että eri kielten käyttämistä esitettäisiin erikoisena tai eksoottisena vaan tarkoituksena oli saada se mahdollisimman luontevaksi ja normaaliksi osaksi toimintaa. Näin kotikielten käytöllä ei toiseuteta monikielisiä lapsia vaan eri kielten osaaminen ja käyttäminen esitetään normaalina ja luonnollisena.

Tällainen pedagoginen tahdikkaus eri kielten käyttämisessä voikin auttaa kaikkia monikielisten lasten kanssa työskenteleviä opettajia toimimaan rakentavalla tavalla erilaisissa tilanteissa ja eri kielten kanssa. Esimerkiksi suomen kielen käytön sopeuttaminen lapsen kielitaidon tasoon auttaa lasta ymmärtämään ja pysymään mukana toiminnassa. Samalla rikkaaseen suomen kielen käyttöön pyrkiminen varmistaa sen, että kieltä ei yksinkertaisteta liikaa, vaan lapselle tarjotaan mahdollisuus myös kehittyä suomen kielen taidossaan.

Johannan käyttöteorian tavoitteet ja periaatteet olivat hyvin linjassa varhaiskasvatussuunnitelman periaatteiden (Opetushallitus 2022) kanssa, sekä monikielisten lasten kieli-identiteetin tukemisen ja monikielisuuden näkyväksi tekemisen että suomen kielen kehityksen tukemisen osalta. Lisäksi tutkimukseni osoitti, että Johannan kielipedagogiikan käyttöteoria kuvastaa monikielistä kieli-ideologiaa (ks. esim. García 2009): monikielisyys nähdään luontevana asiana ja lapsia rohkaistaan eri kielten käyttöön. Monikielisyttä siis tuotiin esiin luontevalla tavalla, ja siitä on etua sekä monikielisille lapsille että myös kaikille muille lapsille. Monikieliset lapset pääsevät hyödyntämään ja kehittämään kielellisiä resurssejaan sekä saavat tukea kieli-identiteetilleen. Ryhmän muut lapset puolestaan pääsevät tutustumaan eri kieliin ja kehittämään sekä kielitietoisuuttaan että myönteistä suhtautumistaan kielten oppimiseen ja eri kielten käyttöön. Tätä kaikki tarvitsevat nykyisessä globalisoituneessa ja kansainvälistyneessä maailmassa. Lisäksi kotikielten hyödyntäminen ja kielitietoisuuden kasvu luovat hyvää pohjaa myös varhaiskasvatuksessa ja koulussa opeteltävien kielten oppimiselle.

## Miten eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria muuttuu?

Johannan kielipedagogiikan käyttöteoria on muuttunut ajan kuluessa ja ryhmän monikielis-



tyessä. Johanna identifioi useampia tilanteita, joissa ruotsia voitiin käyttää, ja sisällytti käyttöteoriaansa myös lasten kotikieliet. Tämä osoittaa, että kaksikielisen opetuksen kehittäminen ja monikielisten lasten kotikielten mukaan ottaminen voivat tapahtua samanaikaisesti. Näin myös monikieliset lapset saavat mahdollisuuden kehittää kieliresurssiaan samalla, kun heidän kotikielten arvostustaan ja hyödyntämistään tuetaan, mikä on askel kohti sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa opetusta.

Johannan käyttöteorian muutosten taustalla oli useita henkilökohtaisia, vuorovaikutuksellisia ja kontekstuaalisia tekijöitä. Esimerkiksi kokeileminen ja oman toiminnan reflektointi, vuorovaikutus lasten, perheiden ja kollegoiden kanssa sekä käsitteet, kuten kokopäiväpedagogiikka, kielirikasteisuus ja osallisuus, vaikuttivat Johannan käyttöteorian muutokseen. Osa havaituista tekijöistä, kuten kokemukset ja reflektointi sekä kollegoiden merkitys, on havaittu merkittäviksi tekijöiksi käyttöteorioiden muuttumisessa jo aiemmissa tutkimuksissa (esim. Mukeredzi & Nyachowe 2018). Osa tekijöistä, kuten vuorovaikutus lasten ja perheiden kanssa, ovat uusia havaintoja. Tämä viittaa siihen, että käyttöteorian muuttuminen voi olla hyvin henkilökohtaista ja kontekstisidonnaista. Tämän vuoksi jokaisen opettajan olisikin hyvä aika ajoin pysähtyä pohtimaan sitä, mitkä tekijät vaikuttavat hänen oman käyttöteoriaansa kehittymiseen ja ovatko kyseiset tekijät sellaisia, joiden hän toivoo vaikuttavan.

### **Miten eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria toteutuu käytännössä?**

Väitöskirjassani tarkastelin myös sitä, miten Johannan kielipedagogiikan käyttöteoria toteutui käytännössä. Väitöstutkimukseni eksperttiopettajan, Johannan, kielipedagogiikan käyttöteoria ja käytäntö vastasivat melko hyvin toisiaan. Kie-

lipedagogiikan käyttöteorian toteuttamisessa samat periaatteet ja tavoitteet saattoivat ilmetä eri tilanteissa eri tavoin. Esimerkiksi pedagoginen tahdikkaus saattoi toisinaan ilmetä siinä, että lasta korjattiin sensitiivisesti. Toisinaan se näkyi puolestaan siinä, että sekä kotikieli että ruotsin kieli sisällytettiin lasten leikkiin, kuten seuraavasta lasten itse keksimää matkustusleikkiä käsittelevästä esimerkistä voidaan huomata:

Johanna: Ja minne matka?

Lapsi: Ruotsiin

[...]

Johanna: Okei. Håll i dig, Ett två tre fyra fem sex sju otta nio tio ((työntää keinua ja laskee montako kertaa antaa vauhtia))

Johanna: Trevlig resa

[...]

Johanna: No niin (lapsen nimi) kävi sanomas että te meette taas johonkin

Lapset: Englantiin

Johanna: Okei ja hei mites me ollaan laskettu nyt ruots-, suomeks, ruotsiks ja mites laskettiin englanniks, auttakaas mua

Lapsi: one

Johanna: Okei oota, lähtee, nyt lähtee (lapseni nimi) alota

Lapset: one, two, three, xxx, five, six, seven

Johanna: eight, nine, ten. Hyvää matkaa.

Palojärvi ym., 2023 (esimerkkiä lyhennetty)

Lasten pyytäessä Johannaa antamaan vauhtia heille hämähäkkikeinussa leikkimässään matkustusleikissä Johanna havaitsee, että tilanteessa voisi olla hyvä mahdollisuus sekä ruotsin kielen että erään lapsen kotikielen, englannin, käyttämiseen tilanteeseensa luontevalla ja sopivalla tavalla. Tämän vuoksi Johanna sekä käyttää itse kahta kieltä (suomea ja ruotsia) että roh-



## Vinkkejä opettajille:

Selvitä, mitä kieliä ryhmässäsi/luokassasi olevat lapset osaavat (esim. mitä kotikieliä he puhuvat, mitä kieliä ovat oppineet harrastuksissaan, vapaa-ajallaan ja kaveripiirissään).

Mieti, miten voisit luontevalla tavalla osoittaa myönteistä huomiota näitä lasten osaamia kieliä kohtaan eri tilanteissa.

Pohdi, miten voisit tukea lasten kielellisten resurssien kasvattamista eri kielissä (esim. miten tuet suomen kielen ja kohdekielen oppimista arjen tilanteissa ja pedagogisissa toiminnoissa; miten voit yhdessä huoltajien kanssa auttaa lasta kehittymään kotikielissään).

Pohdi, miten voit hyödyntää lasten kotikieliä/muita osaamia kieliä oppimisen kielenä (esim. selvittää ja käyttää teemaan liittyviä sanoja lasten kotikielillä, pyytää lapsia keskustelemaan asiasta ensin kotikielillä ja sitten vasta suomeksi tai lukemaan lähdemateriaalia kaikilla osaamillaan kielillä).

Osoita omalla esimerkilläsi (esim. kielten käytölläsi ja puheessasi), että on normaalia, luonnollista ja hienoa osata ja käyttää useita kieliä. Näytä myös esimerkkiä kielten opettelusta ja mallinna erilaisia tapoja siihen esimerkiksi vastavuoroisen oppimisen avulla.

kaisee lapsia käyttämään englantia leikissään ja tukea heitä siinä.

Tulokset osoittavat myös, että useat käyttöteorian tavoitteet ja periaatteet vaikuttivat toimintaan samanaikaisesti. Eksperttiopettajan käyttöteorian siirtyminen käytäntöön näyttää siis olevan monimutkainen kokonaisuus, johon vaikuttaa niin tilanne kuin myös eri tavoitteet ja periaatteet sekä niiden yhteisvaikutus.

Tutkimustulosteni perusteella haluan rohkaista jokaista opettajaa pohtimaan sitä, toteutuuko oma käyttöteoria käytännössä ja miten se näkyy eri tilanteissa. Mitkä käyttöteorian osat painottuvat missäkin tilanteessa? Entä onko joitakin arvoja, tavoitteita tai periaatteita, jotka vain harvoin näkyvät käytännön toiminnassa?

## Kohti sosiaalisesti oikeudenmukaista kielikasvatusta

Jotta kielikasvatus voisi olla laadukasta ja sosiaalisesti oikeudenmukaista kouluissa ja päiväkodeis-

sa, olisi kaikkien lapsien saatava mahdollisuus sekä kehittää omia kielellisiä resurssejaan että kokea, että heidän olemassa olevaa kielitaitoaan eri kielissä arvostetaan ja huomioidaan myönteisellä tavalla. Väitöstutkimukseni tulokset osoittavat, että Johanna huomioi monikielisiä lapsia kielellisesti monin tavoin sekä kielipedagogiikan käyttöteoriassaan että käytännön toiminnassaan. Jos toimintaa kuitenkin haluaisi vielä kehittää, olisi tärkeää ottaa monikielisten lasten kotikielien oppimisen kieliksi ja tukea niiden kehitystä yhteistyössä perheiden kanssa. Näin kotikielien voisivat saada tasa-arvoisemman aseman toimintakielten kanssa, mikä tekisi opetuksesta sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa. Nämä ovat asioita, joita voidaan kehittää kaikessa opetuksessa monikielisten lasten huomioimiseksi.

Samalla tulee kuitenkin muistaa, että vaikka toiminnassa pyrittäisiinkin tuomaan lasten kotikielien tasa-arvoisempaan asemaan varhaiskasvatuksessa tai perusopetuksessa opeteltavien kielten





kanssa, kotikielten rooli jää kuitenkin väistämättä erilaiseksi. On mahdotonta käyttää esimerkiksi kahdeksaa eri kieltä (kuten tässä tapauksessa) samassa määrin kuin esimerkiksi kaksikielisen opetuksen kahta virallista kieltä. Tämän vuoksi on hyvä pysähtyä pohtimaan, millaisia kielihierarkioita tästä voi muodostua, ja mahdollisuuksien mukaan pyrkiä purkamaan niitä, esimerkiksi sen kautta, miten puhuu eri kielistä ja niiden arvosta ja merkityksestä. Lisäksi on hyvä huomata, että vaikka kielet eivät olisi täysin tasa-arvoisessa asemassa keskenään, sekä uusiin kieliin tutustumisella että monikielisten lasten kotikielten mukaan ottamisella toimintaan voi olla myönteinen vaikutus monikielisten lasten kielelliseen kehitykseen ja kieli-identiteetin rakentumiseen (ks. esim. Alstad & Tkachenko 2018).

Toivonkin, että tutkimukseni voisi innostaa yhä useampia opettajia sisällyttämään lasten kotikielet omaan käyttöteoriaansa sekä hyödyntämään niitä ja osoittamaan arvostusta niille myös käytännön toiminnassaan. Kielellisen moninaisuuden myönteinen esiin nostaminen nimittäin hyödyttää kaikkia ryhmän lapsia, kielitaustasta riippumatta (Opetushallitus 2022).

## Lähteet

- Alstad, G.T. & Tkachenko, E. 2018. Teachers' beliefs and practices in creating multilingual spaces: The case of English teaching in Norwegian early childhood education. Teoksessa M. Schwartz (toim.) Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents. Springer, 245–282. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_9)
- García, O. 2009. Bilingual education in the 21st century. A global perspective. Wiley-Blackwell.
- Mukeredzi, T. & Nyachowe, M. 2018. The content and evolution of practical theories of teaching: Experiences of professionally unqualified teachers in rural Zimbabwe secondary schools. Sage Open, 8(2), 1–18. <https://doi.org/10.1177/2158244018785410>
- Opetushallitus 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräys OPH-700-2022. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8274670>
- Palojärvi, A. 2024. Kaksikielistä pedagogiikkaa toteuttavan eksperttiopettajan kielipedagogiikan käyttöteoria ja käytäntö monikielisten lasten kanssa varhaiskasvatuksessa. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0332-0>
- Palojärvi, A., Koivula, M., Mård-Miettinen, K. & Rutanen, N. 2023. Manifestations of an expert teacher's practical theory of language pedagogy in translanguaging situations in early childhood education and care. Apples - Journal of Applied Language Studies, 17(3), 23–43. <https://doi.org/10.47862/apples.129191>
- Palojärvi, A., Mård-Miettinen, K., Koivula M., & Rutanen N. 2021. Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. Journal of Early Childhood Education Research, 10(3), 121–146. <https://journal.fi/jecer/article/view/114173/67372>
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Saatavissa: <https://www.unicef.fi/lapsenoikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

# FinRAn

## sääntömääräinen kevätkokous

Lauantaina 26.4.2025 klo 13.00  
Kokoustila Kaarna, Tampereen pääkirjasto Metso  
Pirkankatu 2, 33210 Tampere  
Esillä sääntömääräiset asiat.

Kevätkokoukseen voit osallistua myös etänä. Jos haluat osallistua etänä, ilmoittaudu osoitteeseen [finrainfo@gmail.com](mailto:finrainfo@gmail.com) viimeistään tiistaina 22.4.2025. Ilmoittautuneille lähetetään linkki kokoukseen perjantaina 25.4.2025.

**Pauliina Sopanen,**

tutkijatohtori, kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

**Karita Mård-Miettinen,**

professori, kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

**Elina Hakola,**

väitöskirjatutkija, kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

**Anne Pitkänen-Huhta,**

professori, kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

# Monilukutaito ja varhainen kieltenopetus

*Monilukutaito, joka on yksi laaja-alaisista osaamisalueista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, on laaja käsite. Sillä tarkoitetaan erilaisten monimediaisten tekstien kriittistä tulkintamista, tuottamista ja arvottamista kielellisesti, kulttuurisesti ja teknologisesti moninaisissa ympäristöissä. Monilukutaito liitetään usein äidinkielen opetukseen, mutta vieraiden kielten opettamista ja oppimista ei ole juurikaan tutkittu monilukutaidon näkökulmasta. Kieltenopetuksen varhentamisen myötä ensimmäisen vieraan kielen opetus alkaa jo perusopetuksen ensimmäisellä luokalla samaan aikaan, kun oppilas muutenkin aloittaa sosiaalistumisen koulun monimediaisiin tekstimaailmoihin. Varhainen kieltenopetus tarjoaa täten luontevan kontekstin monikielissä tekstiympäristöissä toimimiseen. Suomen Akatemian rahoittamassa hankkeessa Monilukutaito varhaista kieltenopetusta uudistamassa (MultiELL) Jyväskylän yliopiston tutkijat tarkastelevat varhaista kieltenopetusta monilukutaidon näkökulmasta.*

**ASIASANAT:** monilukutaito, varhainen kieltenopetus

Kansainvälisellä tutkimuskentällä monilukutaito (*multiliteracies*) nähdään kokonaisuutena, joka laajentaa perinteistä näkemystä luku- ja kirjoitustaidosta. Siihen liittyy laaja tekstikäsitelmä, joka kattaa kirjoitetun tekstin lisäksi äänen, kuvan, liikkeen, eleet, ilmeet sekä tilankäytön. Lisäksi monilukutaitoon liittyy kyky tuottaa ja käyttää näitä multimodaalisia tekstejä sekä ensikielellä että muilla kielillä ja erilaisin teknologisin keinoin kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä. Monilukutaitopedagogiikan puolestaan tulisi ottaa huomioon sekä multimodaaliset monikieliset tekstit että oppilaiden erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat, oppimisen tavat ja ne erilaiset ympäristöt, joissa oppiminen tapahtuu (Cope & Kalantzis 2009; The New London Group 1996).

## Monilukutaito opetussuunnitelmissa

Monilukutaito on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (myöhemmin OPS) yksi

laaja-alaisen osaamisen osa-alueista, joita tulee sisällyttää opetukseen yli oppiainerajojen (Opetushallitus 2019, 14, 22–23). OPSin osiossa *Monilukutaito* keskitytään ennen kaikkea teksteihin käsitteen laajassa merkityksessä sekä niiden tulkintaan, tuottamiseen ja kriittiseen arviointiin. Myös opetuksen multimodaalisuus korostuu esimerkiksi erilaisten tekstien, musiikin ja monimuotoisen havainnoinnin sekä erilaisten ilmaisukeinojen kautta. Kulttuurinen monilukutaito tulee esille ennen kaikkea kielen ja kulttuuriin liittyvien erityiskysymysten kohdalla.

Monilukutaitoa suomalaisissa opetussuunnitelmissa tarkastellut Pekka Mertala (2018) tuo esille, miten monilukutaito näyttäytyy kansainvälisellä tutkimuskentällä laajempaan käsitteenä kuin suomalaisten opetussuunnitelmien sisällöissä. Lisäksi Mertala (2018, 109) havaitsi, että keskeiset sisällöt ja linjaukset



monilukutaidon osion sisällöstä vaihtelevat, kun vertaillaan varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen, perusopetuksen ja lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tekstitaloja korostetaan kaikissa edellä mainituissa ohjausdokumenteissa, mutta esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2022) korostetaan tämän lisäksi tieto- ja viestintäteknologista osaamista, joka taas ei näyttäyty keskeisenä sisältönä perusopetuksen opetussuunnitelmassa monilukutaidon laaja-alaisen osaamisalueen yhteydessä. Toisaalta Mertala (2018, 109) huomauttaa, että perusopetuksen opetussuunnitelmassa sivutaan monilukutaitoa kulttuurisena kompetenssina.

Vaikka monilukutaito näyttäytyikin opetussuunnitelmien perusteissa suppeampana kuin kansainvälisellä tutkimuskentällä, on Mertalan (2018, 109) mukaan hyvä huomata, että monilukutaito on täysin mahdollista yhdistää opetuksen laajempiin tavoitteisiin ja arvoihin. Esimerkiksi oppilaiden toimijuuteen, identiteettiin ja moninaisuuteen liittyvät näkökulmat ovat liitettävissä kaikkiin perusopetuksen oppiaineisiin. Mertalan mukaan monilukutaidon sosiokulttuuriset ja poliittiset ulottuvuudet voisivatkin luonnollisesti yhdistyä osa-alueista kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun sekä osallistumisen ja vaikuttamisen osa-alueisiin (Mertala 2018, 110). Sosiokulttuuristen taustojen huomioimista korostetaan myös monilukutaidon pedagogiikan tavoitteissa (Kupiainen 2016). Tämän lisäksi monikielisyyden näkökulman voidaan nähdä olevan erityisen keskeinen nimenomaan vieraiden kielten opetuksessa (katso esim. Harju-Autti ym. 2024). Voidaankin todeta, että vaikka monilukutaidon kuvaus OPSissa on suppeampi kuin termin kansainvälinen määritelmä, tukee OPS kokonaisuudessaan monilukutaidon laajempaa huomioimista.

## Monilukutaito vieraan kielen opetuksessa

Vieraan kielen opetuksessa huomio on viime vuosikymmeninä siirtynyt kielen rakenteista kohti kommunikaatiota, mutta usein tämä on tarkoittanut ennen kaikkea suullisen kommunikaation painottamista (Allen & Paesani 2010). Nykymaailmassa toimiminen vaatii kuitenkin moninaista ja multimodaalista näkökulmaa kommunikaatioon. Vieraiden kielten opetuksessa painottuvat kuitenkin kommunikatiivisten harjoitusten ohella edelleen painetun oppikirjan ja mekaanisten harjoitusten käyttö sekä ymmärtämisen harjoittaminen (Mäkipää ym. 2024), vaikka arjen kommunikaatiossa tarvitaan myös ymmärrystä monikielisissä ja moninaisissa ympäristöissä toimimisesta, erilaisten tekstien tuottamisesta ja lukemisesta sekä tiedon kriittisestä rakentumisesta ja tarkastelusta.

Koska vieraiden kielten opetus on aiemmin alkanut myöhemmin, on voitu ajatella, että esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen taito tai kriittisen lukemisen taidot siirtyisivät äidinkielenstä vieraaseen kieleen, eikä näitä taitoja ole varsinaisesti ollut tarpeen opettaa vieraassa kielessä. Kun vieraan kielen opetus aloitetaan ensimmäiseltä luokalta, emme voi olettaa tällaista siirtymää tapahtuvan, vaan äidinkielen ja vieraan kielen taitojen kehittyminen tapahtuu yhtä aikaa. Tämän lisäksi huoli lukutaidon haasteista velvoittaa tukemaan monilukutaidon kehitystä kaikissa oppiaineissa.

Monilukutaito ei OPSin painotuksista huolimatta ole kovin vahvasti näkyvässä vieraiden kielten opetuksessa tai oppimateriaaleissa varsinkaan varhaisen kieltenoppimisen osalta. Kansainvälisessä tutkimuksessa monilukutaidon näkökulma näkyy jossain määrin vieraan kielen oppimisen tutkimuksissa, mutta usein kokeilut ja tutkimukset ovat koskeneet nuoria tai aikuisia kielenoppijoita, vaikka keskiössä



olisikin ollut alkeisopetus. Tavoitteina näissä tutkimuksissa on mainittu tarve opettaa kieltä laajemmin, jottei opetus pohjautuisi perinteisesti vain sanojen taivutukseen tai kulttuurisiin yleistyksiin (esim. Allen & Paesani 2010). Monilukutaidon näkökulmat varhaisessa vieraan kielen opetuksen tutkimuksessa ovat tulleet esille lähinnä yksittäisten menetelmien kokeiluissa, kuten esim. multimodaalisen tarinankerronnan kautta (Maselotti 2021) tai yhdistämällä monilukutaito vieraan kielen ja sisältöoppiaineen opetusta integroivaan CLIL-opetukseen (Papadopoulos 2024).

Vaikka monilukutaidon näkökulmia ei olekaan juuri tutkittu varhaisen kieltenoppimisen kontekstissa, voidaan monilukutaidolla kuitenkin yleisesti nähdä olevan monia etuja vieraan kielen oppimisessa. Rajendram (2015) tarkasteli useita monilukutaidon tutkimuksia vieraiden kielten oppimisen perspektiivistä ja löysi viisi näkökulmaa, jotka voivat hyödyttää oppimista: 1) oppijan toimijuus ja oman oppimisen omistajuus, 2) kieli- ja lukutaidon kehittyminen, 3) oppijoiden kielten, kulttuureiden ja identiteettien tukeminen, 4) oppijoiden sitoutuminen ja yhteistyö sekä 5) kriittinen lukutaito. Kaikki nämä näkökulmat ovat myös selkeästi tavoitteina esillä perusopetuksen OPSissa.

### **Varhainen kieltenopetus ja -oppiminen**

Ensimmäisen vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen opetus varhennettiin Suomen valtioneuvoston päätöksestä vuonna 2018 alkamaan kaikissa kouluissa ensimmäisellä luokalla ja varhaista kieltenopetusta varten luokille 1–2 lisättiin kaksi vuosiviikkotuntia (Opetushallitus 2025). Viimeistään vuoden 2020 keväästä alkaen A1-kieltä on opiskeltu ensimmäiseltä luokalta lähtien. Aikaisemmin vieraan kielen opetus alkoi useimmiten vasta kolmannella luokalla, vaikkakin monissa ruotsinkielisissä kouluissa

suomea on opetettu ensimmäiseltä luokalta lähtien jo ennen varhennusta (Nummela & Westerholm 2020). Esimerkiksi vuonna 2015 noin joka viides, 2016 reilu kolmannes ja 2018 jo vajaat kaksi kolmasosaa ruotsinkielisten koulujen oppilasta aloitti suomen opinnot jo ensimmäisellä luokalla (Vipunen 2025a). Kieltenopetuksen varhentamisen yhtenä toiveena oli oppilaiden kielivalintojen monipuolistaminen ja samalla Suomen kielivarannon vahvistaminen (Vaarala ym. 2021). Suomenkielisissä kouluissa A1-kieli on kuitenkin lähes poikkeuksetta englanti (Vipunen 2025b) ja ruotsinkielisissä kouluissa useimmiten suomi.

Skinnari ja Sjöberg (2018) tiivistävät katsauksessaan varhaisen kieltenoppimisen ja -opettamisen aikaisempia tutkimustuloksia. Varhaisen kieltenoppimisen hyödyistä Skinnari ja Sjöberg nostavat esille muun muassa mahdollisuuden pidempikestoiseen opiskeluun, mikä voi edistää kielenoppimistuloksia. Tulokset varhainen kieltenopetus edellyttää kuitenkin muutakin kuin aikaistamista. Tärkeitä tekijöitä ovat ikätasoiset tavoitteet ja opetusmenetelmät, runsas altistus kielelle, oppilaiden aktiivisen kielenkäytön tukeminen sekä laadukas opetus, joka ylläpitää motivaatiota ja luo jatkumon koulutustasolta toiselle (Skinnari & Sjöberg 2018, 14–18).

Monet edellä mainituista näkökulmista heijastuvat myös OPSissa (Opetushallitus 2019, 28–29), jossa vuosiluokkien 1–2 A1-kielenopetuksen tavoitteissa korostuvat myönteisen asenteen, kiinnostuksen ja uteliaisuuden herättäminen kieliin ja kulttuureihin, luottamuksen luominen omaan kielitaitoon ja kielen oppimiseen sekä rohkeuden kasvattaminen uuden kielen käyttöön. Työtavoissa ja oppimisympäristöissä nostetaan esiin monipuoliset oppimisen keinot ja toiminnalliset, vaihtelevat työtavat sekä korostetaan sisällön ikätasoisuutta ja oppilai-



den kehitysvaiheen huomioimista. Myös monilukutaito mainitaan OPSissa varhaisen vieraan kielen oppimisympäristöjen yhteydessä. Oppimisympäristöjen halutaan tukevan ”oppilaiden monilukutaidon kehittymistä hyödyntämällä opetuksessa esimerkiksi kuvia, liikettä, ääntä ja erilaisia didaktisia välineitä” (Opetushallitus 2019, 29).

### MultiELL-hankkeesta

Suomen Akatemian rahoittama *Monilukutaito varhaista kielenopetusta uudistamassa* (MultiELL) -hanke alkoi Jyväskylän yliopistossa syksyllä 2024 ja jatkuu syksyyn 2028 asti. Monilukutaito on tuore lähestymistapa vieraiden kielten opetuksen ja oppimisen tutkimukseen, mikä lisää hankkeen tieteellistä kiinnostavuutta. Hankkeella on yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista merkitystä, koska sen tavoitteena on valitun näkökulman kautta vahvistaa lukutaidon kokonaisvaltaista kehittämistä koulussa eri kieliaineiden välillä. Tällä tavoitteella vastataan lisääntyneeseen huoleen luku- ja kirjoitustaidon selkeästä heikkenemisestä ja eriytymisestä, mikä käy ilmi esimerkiksi viimeisimmistä PISA-tuloksista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023).

Hanke toteutetaan perusopetuksen luokilla 1–2, jolloin lapsi aloittaa koulunkäynnin ja kohtaa koulun tekstimaailman. Kun kielenopetus varhennettiin alkamaan jo ensimmäiseltä luokalta, loi se samalla Suomen kouluihin kaikkia oppilaita koskevan uudenlaisen tilanteen, jossa koulun opetuskielen taitojen jatkuva kehittäminen ja uuden kielen oppiminen yhdistyvät ainutlaatuisella tavalla. Koulun tekstimaailma sisältää tällöin koulun opetuskielen lisäksi uuden kieliresurssin, jonka kouluun tulon yhteydessä käyttöön otettava lisäkieli tarjoaa. Tämän lisäksi koulun opetuskieli on myös osalle lapsista uusi tai uudehko kieliresurssi. Moni-

lukutaidon käsite on oiva näkökulma lähestyä tätä tilannetta, ja siksi MultiELL-hankkeessa selvitetään varhaisen kielenopetuksen opettajien ja oppilaiden käsityksiä monilukutaidosta sekä sitä, miten nämä käsitykset heijastuvat kielenopetus- ja oppimiskäytäntöihin. Näin saadaan syvällisempi ymmärrys varhaisen kielenopetuksen roolista ja potentiaalista lukutaidon kokonaisvaltaisessa kehittämisessä koulussa.

Suomenkielisissä kouluissa tutkimuksen kontekstina on luokkien 1–2 englanninopetus ja ruotsinkielisissä kouluissa tutkitaan suomen kielen opetusta samoilla luokka-asteilla. Opettajien ja pienten oppilaiden monilukutaitoon liittyviä käsityksiä lähestytään visuaalisten tutkimusmenetelmien avulla, jolloin tutkimukseen osallistujat saavat ilmaista itseään muun muassa piirtämällä, tekemällä kollaaseja ja ottamalla valokuvia. Lisäksi tutkimustiimiin kuuluu livekuvittaja, joka piirtää havaintojaan kielenopetuksen tunnilla samalla, kun muut tutkijat tekevät kirjallisia muistiinpanoja havainnointilomakkeisiin.

Muutaman vuoden takaisessa varhaisen kielenopetuksen selvityksessä (Mård-Miettinen ym. 2021) havaittiin, että opetuksessa käytetään vaihtelevia työtapoja ja pitkälti muita oppimateriaaleja kuin oppikirjaa. Vähäinen oppikirjan käyttö saattaa haastaa opettajia ja oppijoita opetuksen käytänteissä. Toisaalta uskomme myös, että tämä haastaa ajattelemaan kielestä ja kielenoppimisesta uudella tavalla ja mahdollistaa monipuolisia tapoja toteuttaa esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa eriteltyjä monilukutaidon periaatteita. Hankkeellamme toivommeikin voivamme tuoda uusia näkökulmia ja ideoita sekä varhaisen kielenopetuksen että monilukutaidon kentälle.

Ota MultiELL-hanke seurantaan osoitteessa: [www.jyu.fi/hankkeet/multiell](http://www.jyu.fi/hankkeet/multiell)



## Lähteitä

- Allen, H. & Paesani, K. 2010. Exploring the feasibility of a pedagogy of multiliteracies in introductory foreign language courses. *L2 Journal* 2, 119–142. <https://doi.org/10.5070/L2219064>
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2009. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies* 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Harju-Autti, R., Lahti, L., Luodonpää-Manni, M. & Roiha, A. 2024. Kohti kielellisen moninaisuuden huomioimista vieraiden kielten opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 15(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2024/kohti-kielellisen-moninaisuuden-huomioimista-vieraiden-kielten-opetuksessa>
- Kupiainen, R. 2016. Monilukutaidon pedagogiikka ja sosiaalinen diversiteetti. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Äidinkielen opettajain liitto, 27–34.
- Mertala, P. 2018. Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & viestintä* 41(1), 107–116. <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921>
- Märd-Miettinen, K., Huhta, A., Reini, A. & Stylman, A. 2021. A1-Englanti suomenkielisen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Oppilaiden, opettajien ja huoltajien näkökulmia. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/a1-englanti-suomenkielisen-perusopetuksen-vuosiluokilla-1-6>
- Mäkipää, T., Hahl, K., Luodonpää-Manni, M. K. & Lahti, L. 2024. Teaching strategies and materials in foreign language teaching in Finland: Focus on basic and upper secondary education. *The Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 12(1), 106–134. <https://doi.org/10.46364/njltl.v12i1.1235>
- Nummela, Y. & Westerholm, A. 2020. "Det är bra att börja i tid" – Undervisning i finska i de svenskspråkiga skolorna. *Utbildningsstyrelsens rapporter och utredningar 2020:5*. Utbildningsstyrelsens. <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/det-ar-bra-att-borja-i-tid-undervisningen-i-finska-i-de>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023. PISA 2022: Osaaminen heikentynyt Suomessa ja lähes kaikissa muissa OECD –maissa. Saatavissa: <https://okm.fi/-/pisa-2022-osaaminen-heikentynyt-suomessa-ja-lahes-kaikissa-muissa-oecd-maissa> [Viittauspäivä 31.1.2025.]
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Opetushallitus 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Opetushallitus.
- Opetushallitus 2019. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. Opetushallitus.
- Opetushallitus 2025. A1-kielen opetus luokilla 1–2. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/a1-kielen-opetus-luokilla-1-2> [Viittauspäivä: 17.1.2025]
- Peltoniemi, A. & Hansell, K. 2021. A1-finska i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i årskurserna 1–2. *Utbildningsstyrelsens*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-finska\\_i\\_den\\_svensksprakiga\\_grundlaggande\\_utbildningen\\_i\\_ar\\_kurserna\\_1%E2%80%932\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/A1-finska_i_den_svensksprakiga_grundlaggande_utbildningen_i_ar_kurserna_1%E2%80%932_0.pdf)
- Skinnari, K., & Sjöberg, S. 2018. Varhaista kieltenopetusta kaikille: Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59449>
- The New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60–93.
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. 2021. *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi –selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74416>
- Vipunen 2025a. 1–6 luokkien A-kielivalinnat luokittain. Ainevalinnat 2000–2019. Opetushallinnon tilastopalvelu. Excel Web Access - /fi-fi/Raportit/Perusopetus - ainevalinnat - A-kieli - 1-6 luokittain - koulutuksen järjestäjä.xlsx
- Vipunen 2025b. Perusopetuksen kielivalinnat. A1-kieli. Opetushallinnon tilastopalvelu. Excel Web Access - /fi-fi/Raportit/Perusopetus - ainevalinnat - kielit.xlsx



**Elisa Repo,**  
tutkijatohtori, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Kuva: Petteri Kivimäki



**Mirja Tarnanen,**  
professori, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Kuva: Petteri Kivimäki



**Eija Aalto,**  
yliopistonlehtori, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Kuva: Petteri Kivimäki

# Kommunikaatiota ja tekstitaitoja ensimmäisistä oppitunneista alkaen

## – kuulumisia valmistavan opetuksen VOITTO-tutkimushankkeesta

*Miten yläkouluissa opetetaan oppilaita, jotka ovat saapuneet Suomeen alle vuosi sitten? Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen yhteisessä VOITTO-hankkeessa tutkitaan, miten äskettäin maahan muuttaneen oppilaan integraatiota osaksi koulu yhteisöä voidaan tukea kokonaisvaltaisesti. Tavoitteena on kehittää pedagoginen työväline äskettäin maahan muuttaneiden monikielisten oppilaiden tekstitaitojen kehittämiseen seuraamiseen, arviointiin ja tukemiseen.*

**ASIASANAT:** perusopetukseen valmistava opetus, monikieliset oppilaat, tekstitaidot, kommunikaatio, tutkimus

Haastattelimme yläkouluun valmistavan opetuksen opettajia äskettäin maahan muuttaneiden monikielisten oppilaiden opetuksesta.

Yksi heistä kertoo ryhmästään:

Ollaan valmisteltu oppilaita siten, että on erilaisia lukutekniikoita, että miten esimerkiksi löytää vastauksia vaikeastakin oppiaineen tekstistä. Vaikkei ymmärtäisi koko tekstiä, niin väliotsikot, kuvat, tummennetut termit ja kaikki tällainen, mikä helpottaa sitten oppilasta, kun hän siirtyy yleisopetukseen. On näytetty mallia, miten pitää opiskella.

Toinen sanoo:

Kieltä yritetään käyttää ja sillä yritetään kommunikoida riippumatta siitä, meneekö kielioipit oikein tai väärin.

Opettajien kertomukset mukailevat sosio-  
kulttuurista lähestymistapaa tekstitaitoihin ja

monikielisten oppilaiden kielienoppimiseen (esim. Lantolf & Thorne 2006; van Lier 2000; Street 1984). Sen mukaan äskettäin maahan muuttaneen oppilaan kielitaito kehitty päivittäisissä kielenkäyttötilanteissa, kieltä vahvemmin osaavan tuella, sosiaalistumalla kielenkäytön tapoihin. Tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi itsensä esittely uudelle henkilölle, viestin kirjoittaminen ystävälle, ensi viikon sääennusteesta keskustelu, kirjastossa asioiminen tai oppikirjatekstin lukeminen. Kielitaito on taitoa toimia ja kommunikoida erilaisissa tilanteissa tarkoituksenmukaisesti. Lukeminen ja kirjoittaminen voidaan nähdä kielenkäyttötilanteisiin kietoutuvana toimintana – tekstitaitoina (Barton et al. 2000; Gee 2015; Kern 2000).

Kun haastatellut opettajat puhuvat ”vastausten löytämisestä, vaikkei ymmärtäisi oppiaineen koko tekstiä” tai ”kommunikaatiosta riippumatta kielioopin oikein menemisestä”, puheessa heijastuu käsitys kielen opetuksesta käyttämällä kieltä ja kielen käyttämistä varten. Sanasta sanaan



**Maria Petäjämäki,**

tutkijatohtori, kasvatus- ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Kuva: Jonne Renvall



**Iida Kallio,**

väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto, kasvatus- ja kulttuurin tiedekunta

Kuva: Joel Kallio



**Mervi Kauko,**

professori, kasvatuksen ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Kuva: Tatiana Skitovich

kääntämistä tai kieliopin rakenteiden tarkkuutta olennaisempaa on yhdessä tekeminen, viestien välittäminen ja merkityksistä neuvottelu. Opetusryhmissä kommunikaatiota ja tekstitaitoja harjoitellaan ensimmäisistä kielen oppitunneista alkaen, vaikka kieltä osattaisiin vasta vain vähän.

Haastattelemlamme opettajilla on työssään tärkeä tehtävä: he ovat ryhmiensä ensimmäisiä suomalaisia opettajia oppilaiden uudessa kotimaassa. Oppilaat saapuvat eri puolilta maailmaa, heidän taustansa ovat moninaiset, ja he osaavat useita kieliä. Uutta on kotimaan lisäksi koulu, kaverit sekä kieli, jota valtaosa koulun oppilaisista ja opettajista käyttää. Monet saapuvista ovat käyneet koulua vuosia ennen Suomeen tuloa, mutta osalle opettaja on ensimmäinen ikinä. Jonkun oppilaan täytyy harjoitella lukemaan ja kirjoittamaan latinalaisilla aakkosilla. Kaikkien kanssa lähdetään tutusta kielenkäyttötilanteesta: *Moi, mä olen opettaja. Mikä sinun nimi on? Kiva tavata!* Tällaista ryhmää opettavan työtä on luoda turvallinen ja lämpimästi tervetulleeksi toivottava ilmapiiri sekä tukea oppilaan tuleamista osaksi kouluyhteisöä. Tehtävänimike on perusopetukseen valmistavan opetuksen opettaja.

Yläkouluun valmistavan opetuksen opettaja työskentelee usein noin 10–12 oppilaan pienryh-



**KUVA 1:** Kellon kysymisen kielenkäyttötilanteen mallinnus valmistavan luokan seinällä. Kuva: Mirja Tarnanen.

mässä. Ensimmäisessä lukujärjestyksessä on suomea ja yleensä myös matematiikkaa, taito- ja taideaineita sekä hyvin pian myös muita oppiaineita. Valmistava opetus kestää yhden lukuvuoden, jonka jälkeen oppilaat siirtyvät yleisopetukseen yleensä omaan lähikouluun. Moni oppilas tosin käy yleisopetuksen tunneilla – ”integraatiotunneilla” – jo valmistavan opetuksen aikana. Opettaja tekee jokaiselle oppilaalle oman opinto-ohjelman, jonka mukaan valmistava opetus toteutetaan ottaen huomioon oppilaan aiempi koulutausta. Samassa ryhmässä

joku saattaa esimerkiksi opiskella toisen ja toinen seitsemännenn luokan matematiikan sisältöjä. Hyvin onnistuessaan valmistava opetus avaa oppilaalle ovia valtaväestön kieltä käyttävän kouluyhteisön elämään. Olisikin paradoksaalista koettaa opettaa äskettäin saapuneille kieltä eristämällä heidät kielenkäyttäjäporukoista, joihin sosiaalistua. Valmistava opetus on kouluarjen elämistä yhdessä oppilaiden kanssa.

### **Valmistavassa opetuksessa kohti koulunkäynnissä tarvittavia tekstitaitoja**

Mikä on valmistavan opetuksen tavoite? Opetussuunnitelman (EDUFI 2015, 5) mukaan keskeistä on ”antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja tarpeelliset muut valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten”.





# MEIDÄN LUKUJÄRJESTYS

	maanantai	tiistai	keskiviikko	torstai	perjantai
8:10-8.55	maanifiio		englanti		englanti
9.00-9.45	maanifiio	LI	historia	historia	suomen kieli
10.00-10.45	suomen kieli	suomen kieli	maanifiio	historia	historia
11.15-12.00	suomen kieli	suomen kieli	suomen kieli	historia	suomen kieli
12.15-13.00	matematiikka	suomen kieli	suomen kieli	matematiikka	PU KS
13.15-14.00	PU	suomen kieli	matematiikka	suomen kieli	PU KS
14.05-14.50	PU	matematiikka		suomen kieli	LI

KUKA?

MITÄ?

MISSÄ?

MILLOIN?

KENEN KÄNSÄ?



KUVA 2: Valmistavassa opetuksessa tuetaan oppilaan opiskeluvälmiuksia koulun moninaisissa kielenkäyttötilanteissa toimimiseen. Kuva: Mirja Tarnanen.

Opettajan työhön kuuluu lisäksi siis kehittää oppilaiden tekstitaitoja ja opiskeluvälmiuksia koulunkäynnin kielenkäyttötilanteissa toimimiseen. Lukuvuoden aikana tässä ehtii vasta alkuun, minkä vuoksi oppilas tarvitsee tukea taitojensa ja välmiksiensä kehittämiseen myös yleisopetukseen siirtymisen jälkeen.

Valmistavan opetuksen tavoitteista on monenlaisia, vastakkaisiakin käsityksiä: Jossain saatetaan olettaa, että siirtyvä oppilas tulee vuoden jälkeen yleisopetuksen ryhmään "valmiina", kun valmistava päättyy. Voidaan myös ajatella, että ensimmäisten kielenoppimiskausien aikana täytyy ensin opetella tärkeimmät arkeen ja kouluun liittyvät sanat listamaisesti ennen kuin niitä on mahdollista harjoitella aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Näin saatetaan vahingossa päätyä välttelemään kouluarjelle relevanttien

tekstien lukemista ja kirjoittamista. Tosiasiassa – kuten alun opettajahaastattelusitaateista heijastuu – jo alkuvaiheen kielenoppijoita voi hyvin opettaa kielenkäyttötilanne- ja tekstilähtöisesti. Kieli opitaan vuorovaikutuksessa, virheitäkin tehden ja niistä oppien.

Entäpä jos ryhmään rakennettaisiin leikkiravintola tai kauppa, joissa asioimista harjoiteltaisiin pareittain? Tehtäisiinkö käytävällä suosituista harrastuksista? Tutkittaisiinko yhdessä, mitä ymmärretään uutistekstistä tai tulkittaisiinko sääkartan paikkakuntia, ilmansuuntia ja huomisen säätä? Mitä jos selvitettäisiin, millaisin strategioin eri oppiaineiden tekstejä kannattaa lähteä lukemaan? Missä on vastaus *mikä*-kysymykseen, entä *milloin* tai *miksi*? Miten aloitettaisiin ja lopetettaisiin kohteliaasti kirjoitettu viesti vaikkapa opettajalle tai rehtorille? Toisin sanoen

# MEIDÄN LU

tekstitaitojen harjoittelu valmistavassa opetuksessa on erilaisten arkeen ja koulunkäyntiin liittyvien tekstien rohkeaa mukaanottoa, lukemista, kirjoittamista, puhumista ja kuuntelua aikuisen tai vertaisen tuella, kielellisiä malleja ja tekstilajitajun tukemista.

## **VOITTO-hanke tutkii valmistavaa opetusta ja kehittää työvälinettä tekstitaitojen tukemiseen**

VOITTO-hankkeessa (Valmistavasta perusopetukseen siirtyvän oppilaan integraatio ja tukeminen), jota Opetus- ja kulttuuriministeriö rahoittaa vuosina 2023–2025 ja jota johtavat professorit Mirja Tarnanen ja Mervi Kaukko, tutkitaan 12–17-vuotiaiden nuorten koulunkäyntiä valmistavassa opetuksessa ja heidän integroitumistaan osaksi kouluyhteisöä moninäkökulmaisesti. Seuraamme yläkoulun valmistavassa opetuksessa opiskelevien oppilaiden koulunkäyntiin kiinnittymistä ja tekstitaitojen kehittymistä suomeksi (tai ruotsiksi), haastattelemme henkilöstöä ja kehitämme opetuskäytänteitä yhdessä opettajien ja koulujen johdon kanssa. Mukana on noin 300 oppilasta, 40 opettajaa ja 30 valmistavan opetuksen ryhmää ympäri Suomea. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat puhuvat ensikielinsä 54 kieltä. Tutkimusryhmällä on monipuolista asiantuntemusta maahanmuuttotasaisten oppilaiden koulunkäyntiin integroitumisesta ja kiinnittymisestä sekä monikielisten koulujen opetusjärjestelyistä, kielenoppimisesta ja kielitaidon arvioinnista. Suurin osa meistä on koulutukseltaan opettajia, ja muutamat ovat työskennelleet aiemmin valmistavan opetuksen ryhmissä.

Hankkeen yksi tavoite on kehittää pedagoginen VOITTO-töväline äskettäin maahan muutaneiden monikielisten oppilaiden tekstitaitojen kehittämisen seuraamiseen, arviointiin ja tukemiseen. Tarve tövälineen kehittämiseen on noussut kentältä. Testaamme kehitteillä olevaa töväline-

versiota parhaillaan ympäri Suomea, ja sen avulla keräämme tietoa oppilaiden tekstitaitojen kehittymisestä pitkittäisesti valmistavan opetuksen lukuvouden aikana. Valmis töväline on tarkoitus julkaista syksyllä 2025 kaikkien koulujen ilmaiseen käyttöön. Käytännössä töväline koostuu koulupäivän aikana teetetävistä kielitehtävistä, joita tehdessään oppilas pääsee osoittamaan koulun opetuskielen taitojaan, tiedonalakohtaisia taitojaan ja yleisiä opiskeluvaihtoehtojaan.

Töväline pohjautuu sosiokulttuuriseen lähestymistapaan tekstitaitoihin ja monikielisten oppilaiden kielenoppimiseen. Sen kehitystyössä on hyödynnetty *Kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa* (EDUFI 2019) sekä konsultoitu eri tiedonalojen pedagogiikan asiantuntijoita ja tutkijoita. Näin ollen jokainen välineen tehtävä on luotu simuloimaan jotakin kouluarjelle tuttua kielenkäyttötilannetta, esimerkiksi itsestä kertomista, historiankirjan kappaleen ymmärtämistä, matematiikan sanallisten tehtävien ratkomista tai muistiinpanojen tekemistä opettajan puheen perusteella. Yksittäisten sanojen, sanatarkkojen käännosten tai kielioppirakenteiden sijaan väline tuottaa ymmärrystä siitä, miten tarkoituksenmukaisesti oppilas toimii ja kommunikoi näissä kielenkäyttötilanteissa. Toivomme, että töväline antaa hyödyllistä tietoa opetuksen suunnitteluun ja integraation tukemiseen niin valmistavan ryhmän opettajalle kuin myös niille yleisopetuksen opettajille, joiden ryhmiin on siirtymässä oppilaita valmistavasta opetuksesta. Tässä vaiheessa keskeisiä kysymyksiä ovat: Mitä oppilas osaa nyt hyvin? Mihin voisimme opettajayhteistyöllä seuraavaksi kiinnittää huomiota? Millaisilla harjoituksilla voisin paremmin tukea oppilaan oppimista? Miten voisin lisätä opetukseeni monipuolisesti kielenkäyttöä tukevia harjoituksia, joista hyötyisivät myös muut oppilaat? Tövälineen testierrokselta olemme saaneet kuulla, että tutkimushankkeessa mukana olevat opettajat ovat jo



**KUVA 3:** VOITTO-hankkeessa työskentelee monipuolinen asiantuntijaryhmä (vasemmalta: Riikka Jaatinen, Mervi Kaukko, Elisa Repo, Karita Mård-Miettinen, Eija Aalto, Maria Petäjaniemi, Tuomo Virtanen ja Ella Kopra). Kuvasta puuttuvat Mirja Tarnanen, Iida Kallio, Raisa Harju-Autti ja Berndt Schauman. Kuva: Mirja Tarnanen.

jakaneet työvälineellä kerättyä tietoa koulujensa aineenopettajille äskettäin maahan muuttaneiden oppilaiden opetuksesta eri oppiaineissa.

Entä mitä yläkouluun valmistavan opetuksen opettajille kuuluu? Ainakin useista opettajahaastatteluista välittyy yhdessä tekemisen ilo ja into. Yksi opettaja kuvailee toimintaansa luokkahuoneessa:

Me paljon vitsaillaan ja nauretaan itsellemme. Annetaan aikuisina esimerkki, että itselle voi nauraa, että oho, meni päs tämä nyt hassusti. Ja me jutellaan meidän oppilaiden kanssa. Kuulumisia, nukuitko hyvin, mitä teit viikonloppuna. Tämmöisiä. Ihan vaan ollaan.

Toinen kertoo tuntuun suunnitelmastaan:

Tärkeää suunnittelussa on joskus se, että pistää sen tuntuun suunnitelman siivuun ja alkaa opettaa sitä, mitä oppilaat kysyvät. Siitä tulee se ilo. Että kun he innostuvat.

Parhaimmillaan valmistava opetus voi olla merkittävä osa kouluyhteisöä ja mahdollistaa kaksisuuntaisen integraation ja oppimisen. Se vaatii kuitenkin koko henkilöstön tuen oppilaiden vuorovaikutussuhteiden rakentumiseksi ja vertaisoppimisen käytänteiden luomiseksi.

## Lähteet

- EDUFI. 2019. Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko: Perusopetuksessa käytössä oleva sovellus Eurooppalaisesta viitekehystä. Saatavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kielitaidon\\_tasojen\\_kuvausasteikko.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kielitaidon_tasojen_kuvausasteikko.pdf) [Viitauspäivä 30.1.2025]
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (toim.). 2000. Situated literacies: Reading and writing in context. London: Routledge.
- Gee, J. P. 2015. The new literacy studies. Teoksessa J. Rowsell & K. Pahl (toim.) The Routledge handbook of literacy studies. London: Routledge, 35–48.
- Kern, R. 2000. Literacy and language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. & Thorne, S. 2006. Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. Lantolf (toim.) Sociocultural theory and second language learning: Recent advances. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Street, B. 1984. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press.



**Pia Bärlund FT,**

kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen palvelupäällikkö, Jyväskylän kaupunki, sivistyksen toimiala

Kuva: Flora-Rosa Bärlund

# Oman äidinkielen opetuksen kasvava merkitys kielelliselle tuelle

*Tässä artikkelissa pohditaan perusopetusta täydentävän oman äidinkielen opetuksen merkitystä opetuksenjärjestäjän näkökulmasta. Tavoitteena on yhtäältä korostaa itsestäänselvyttä, että kaikki oppiminen tapahtuu oman äidinkielen kautta, ja toisaalta pyrkiä ihmettelemään ääneen oppiaineen staattisena pysynyttä asemaa opetussuunnitelmassa monikielisen oppilasaineuksen kasvusta huolimatta. Lisäksi pohditaan lainsäädännöllistä koheesion puutetta. Kun kouluista tulee monikielisempiä, tarvitsevat myös yhä erilaisemmista kielitaustoista tulevat oppilaat eri tavoin tukea oppimisessa ja kotoutumisessa. Kun oppimisen tuen uudistus nostaa esiin myös kielellisen tuen eivätkä oppilashuollolliset palvelut aina saavuta monikielisiä oppilaita, kasvaa oman äidinkielen opetuksen ja opettajien merkitys yhtenä osana perusopetusta.*

*ASIASANAT: opetuskielen tuki, oman äidinkielen opetus, oman äidinkielen tuki*

## Opetuksen asema opetuksenjärjestäjän näkökulmasta

Oman äidinkielen opetuksen asema Suomessa on pysynyt samana vuosikymmeniä (Bärlund 2020; Bärlund 2022; Harju-Autti 2022; Yli-Jokipi 2024). Opetuksen järjestäjillä ei ole veloitetta tarjota opetusta, kun taas lastensuojelulla on velvoite huolehtia, että lapsen oma äidinkieli säilyy (Bärlund 2022). Poikkialhinnollisesti tarkasteltuna lainsäädäntömme ei ole koheesiossa. Kun lisäksi niissä kunnissa, jotka tarjoavat opetusta, nousee ajoittain esiin keskustelu oman äidinkielen opetuksen lakkauttamisesta talouden tasapainottamisen nimissä, liikumme kielikoulutuspoliittisesti sellaisella maaperällä, että kansallisen tason päätöksenteko oppiaineen aseman turvaamiseksi ja velvoittavuudesta tulisi käynnistää viimeistään nyt.

Kunnissa monikielisten oppilaiden määrä kasvaa. Tämä haastaa myös perusopetuksen järjestämistä ja kotouttamiseen liittyvää työtä.

Vuonna 2022 julkaisemassa tutkimuksessani nousi esiin 23 eri syytä, miksi oman äidinkielen opetus on tärkeää (Bärlund 2022). Oppilaat elävät kahden kulttuurin välissä, ja he voivat jäädä pitkäksi aikaa elämään henkiseen välitilaan, jossa toinen jalka on kotimaassa ja toinen Suomessa. Oman äidinkielen opetukseen osallistuminen on myös keino kotouttaa oppilaita suomalaisen yhteiskuntaan sekä rikastuttaa suomalaista kielivarantoa. Haluan korostaa myös opetuksen ennaltaehkäisevää roolia niin yleisen tuen näkökulmasta kuin psykososiaalisesti. Kun 2 tuntia oman äidinkielen opetusta tavoittaa samalla kertaa useita oppilaita ja maksaa OVTES:n alimman hinnoittelutunnuksen mukaan n. 22 €/tunti ilman sivukuluja, maksaa 1 tunti koulupsykologin vastaanotolla julkisella puolella alk. 35 €/tunti oppilasta kohden.

Sen rinnalla, että syntyvyys laskee Suomessa ja oppilasmäärät pienenevät seuraavan 10 vuoden aikana 800<sup>1</sup> luokkahuoneen verran, on syy-

<sup>1</sup> Educa2025-taphtumassa tutkija Timo Aron esittämä luku.



tä tunnistaa, että oppilasmäärän kasvu tapahtuu maahanmuuton kautta. Tästä seuraa, että oppilasaines muuttuu peruskouluissa merkittävästi, mikä haastaa opetusmenetelmiä ja luokkahuoneiden kielimaailmaa. Tilastointipalvelu Vipusen mukaan lukuvuonna 2019–2020 perusopetuksessa opiskeli 35 932 oppilasta suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää, kun lukuvuonna 2023–2024 sitä opiskeli jo 53 241 oppilasta ([www.vipunen.fi](http://www.vipunen.fi)). Vain murto-osa monikielistä oppilaista osallistuu oman äidinkielen opetukseen (Yli-Jokipii 2024, 32). Jyväskylän kaupungissa oppilasmääriä on tarkasteltu 14 vuoden aikana. Kun vuonna 2010 alle 6 vuotta perusopetuksessa olleita S2-oppilaita oli vain 281, oli heidän määränsä syyslukukaudella 2024 jo 844. Kaiken kaikkiaan S2-oppilaita oli (tilastointipäivänä 20.9.2024) 1055. Vastaavasti oman äidinkielen opetukseen Jyväskylässä on osallistunut syyslukukaudella 2024 683 oppilasta, joiden joukossa on myös muiden opetuksen järjestäjien oppilaita sekä niitä, jotka eivät ole S2-oppilaita.

Kunnille vapaaehtoisesti järjestettävä perusopetusta täydentävä oman äidinkielen opetus ei tavoita kaikkia Suomessa asuvia monikielisiä oppilaita, mutta 1.8.2025 voimaan astuva perusopetuksen tuen uudistus ja kirjaus opetuskielen tuesta velvoittaa kaikkia kuntia. Kunnat ja opetuksenjärjestäjät ovat pirullisen ongelman edessä. Opetuksen järjestäjälle jää edelleen autonomia päättää, kuinka suuren merkityksen se antaa oman äidinkielen opetukselle ja oppilaan oman äidinkielen hyödyntämiselle tukea annettaessa. Jyväskylässä talouden tasapainottamisen tarpeista huolimatta opetusta ei ole karsittu, koska säästöt olisivat minimaaliset. Lisäksi oman äidinkielen opettajien ja opetuksen rooli nostettiin kesällä 2024 hyväksytyssä tuen kehittämissuunnitelmassa muiden opettajien rinnalle monikielisen oppilaan tukena (Jyväskylän kaupunki 2024). Oman äidinkielen opetuksen mer-

kitys on tunnistettu ja tunnustettu kaupungissa (Bärlund 2022).

### Oppimisen tuen uudistukset ja kielellinen tuki

Oman äidinkielen oppiminen tukee muiden kielten oppimista ja muu kielitaito rakentuu oman äidinkielen kautta (Bärlund 2022; Opetushallitus 2014, 10.4; Harju-Autti 2022, 33). Opimmehan kaikki koulussa vieraita kieliä oman äidinkielen avulla, ja oppikirjoissa ovat sanastot vieraalla kielellä ja suomeksi. Käännämme, opettelemme sanoja, harjoittelemmme puhumista, kirjoittamista ja vuorovaikutusta. Kun Suomeen muuttanut oppilas osallistuu perusopetukseen, on hän jatkuvassa suomenkielisessä CLIL-opetuksessa, jossa hänelle vieraalla kielellä opetetaan oppiaineiden sisältöjä ilman mahdollisuutta valmiisiin oman äidinkieliin sanastoihin, jotka suomea äidinkielenä puhuvalla oppilaalla on esim. A1-kielen tunnilla. Erona vieraiden kielten opetuksen ja muiden oppiaineiden opetuksen välillä on se, että opettajat eivät miellä olevansa CLIL-opettajia opettaessaan vieraskielisiä oppilaita.

Samanaikaisesti opettajien huolipuheet oppilaiden heikosta suomen kielen taidosta siirryttäessä valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen ovat äänekkäämpiä. Heikko suomen kielen kielitaito haastaa eri oppiaineiden sisältöjen oppimista. Kun kaikki opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) kielten oppimäärät laitetaan rinnatusten ja suhteutetaan vuosiviikkotuntien määrää opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin, ymmärretään paremmin, millä tasolla oppilaiden kuuluu siirtyä yleisopetukseen. Kuviosta 1. näkee, että valmistavan opetuksen jälkeen suomen kielen taitotason odotetaan olevan samalla tasolla kuin B1-kielen siirryttäessä kuudennelta luokalta yläkouluun. Tässä kohtaa kannattaa tehdä mielikuvaharjoitus siitä, että jokaisen oppilaan opetuskieli muuttuisi 7. luokalla



Kuvio 1. Kielitaito valmistavan opetuksen jälkeen vs. muut kielet 6. luokan loppuun mennessä.

Kielten oppimäärä	Aika	Eurooppalaisen viitekehyksen mukainen taitotaso OPS:ssa
B1-oppimäärä	2 vuosiviikkotuntia (6 lk.)	A1–A1.3
Valmistava opetus	1 vuosi 900–1000 tuntia	A1.3
A2	6 vuosiviikkotuntia (6 lk.)	A1.1 (arvosana 5)–A2.1 (arvosana 9)
A1-englanti	11 vuosiviikkotuntia	A1.1 (arvosana 5)–A2.2 (arvosana 9)
A1-kielet muut	11 vuosiviikkotuntia	A1.1 (arvosana 5)–A2.1 (arvosana 9)

ruotsiksi ja opettajien pitäisi opettaa kaikki oppiaineet siten, että nuori ymmärtäisi kehittyvän alkeiskielitaidon tasolla yläkoulun lukuaineita ruotsiksi.

Ajatusleikin jälkeen ymmärrämme ehkä paremmin, millaisen haasteen edessä vieraskielinen oppilas on siirtyessään valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen. Oppilas tulee tarvitsemaan oman äidinkielistä tukea kielitietoisien opetuksen rinnalla. Opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 10) on mahdollistanut, että opetuskielenä on voitu käyttää myös muita kieliä kuin suomea tai ruotsia, kun se ei vaaranna opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Oppilaan omalla äidinkielellä voidaan tukea oppilasta, ihan niin kuin vieraiden kielten tunneillakin tuetaan A1-kielen oppimista oppilaan omalla äidinkielellä eli suomen kielellä (ks. myös Harju-Autti 2022).

Harju-Autti (2022, 34) korostaa, että kaikilla paikkakunnilla ei ole saatavilla oman äidinkielen opettajia ollenkaan tai kaikkiin niihin kieliin, joita paikkakunnalla esiintyy. Esimerkiksi Jyväskylässä puhutaan 123 kieltä, mutta vain 30 kielessä annetaan oman äidinkielen opetusta. Oman äidinkielen tuki on helppoa, mikäli koulussa työskentelee monikielisiä opettajia. Jos oman äidinkielen opettaja ei opeta juuri sillä koululla, missä olisi tarvetta kielellisesti tuettuun opetuk-

seen, saattaa kynnyks kuitenkin nousta korkeaksi yrittää edes järjestää oppilaalle tukea. Yli-Jokipii (2024, 22–24) kokoakin väitöksessään yhteen viimeaikaisia tutkimuksia, joista ilmenee, että opetussuunnitelman noudattamisessa kielellisesti vastuullisen pedagogiikan näkökulmasta on vaihtelua demografisesti ja asenteellisesti. Lisäksi kelpoisten opettajien osaamisessa kielitietoisessa opetuksessa on eroja. Yksi ja sama valtakunnallinen opetussuunnitelma ei siis takaa, että jokainen oppilas saisi identtisen opetuksen perusopetuksen aikana.

Oman äidinkielen opetuksen tulisikin olla osa perusopetusta muutoinkin kuin opetussuunnitelmaperusteiden liitteen 3 muodossa. Silloin opetus siirtyisi osan oppilaista tavoittavasta, koulupäivän ulkopuolella annettavasta opetuksesta ennakoivaan oppimiseen, johon myös uusi oppimisen tuen uudistus tähtää. Perusopetuksessa (FINLEX1090/2024) määrätään, että oppilaalla, jolla ei ole riittävää opetuskielen taitoa perusopetuksen oppimäärän suorittamiseksi, on oikeus opetuskielen tukiopetukseen. Koska lain implementointi kunnissa alkaa 1.8.2025, toivon, että oman äidinkielen tuen osuus kasvais merkittävästi, koska siihen on myös mahdollista saada valtion erityisavustusta. Itsenäisenä oppiaineena oman äidinkielen opetus on kunnille yhtäältä vapaaehtoista, mutta toisaalta opetus-



kielen tuen opetuksesta on säädetty perusopetuslaissa. Suomi toisena kielenä -opetukseen ja sen opetuksen tukemiseen sekä oman äidinkielen tukeen on ollut jo pitkään mahdollisuus saada valtion erityisavustusta samalta momentilta kuin oman äidinkielen opetukseen (Bärlund 2020). Tässä kohtaa huomaamme, että järjestelmämme on rakenteeltaan kerroksellinen ja yhden kohdan muuttaminen lainsäädännössä korostaa entisestään koheesion puutetta.

### Oman äidinkielen opetuksen merkitys oppilashuollollisissa prosesseissa

Kehittyvä kielitaito ei ole saanut olla ohjaavana tekijänä oppilaan siirtämisessä kolmiportaisen tuen portailla tehostettuun tukeen ja erityiseen tukeen (Harju-Autti 2022, 30). Kun suomen kielen taidon puute nousee tietyn ajan jälkeen haasteeksi oppimiselle, ja tarve syyn etsimiselle alkaa, alkavat oppilashuollolliset toimenpiteet. Tässä kohtaa on kasvatustieteen ja kielitieteen menetelmin jo mahdollisesti voitu todeta, että oppilaalla on oppimisen haasteita suomen kielellä annetussa opetuksessa. Kuitenkin vähemmän puhutaan ajan vaikutuksesta kielitaidon kehittymiseen, mikä on selkeästi nähtävillä myös kuvioista 1, sekä opetusmenetelmien soveltuvuudesta oppilaalle vieraalla kielellä tapahtuvaan oppimisprosessiin.

Toisinaan lapsen kanssa työskentelevien aikuisten on vaikeaa tunnistaa tai sanoittaa, mistä oppimisen pulmat tulevat. Perusopetuslaki (Finlex 1090/2024) säättää, että oppilaalle annettavan tuen tarpeen arvioinnin tekevät oppilaan opettajat. Tarvittaessa ja pyydettyessä tuen tarpeen arviointiin osallistuvat opettajien lisäksi opiskeluhoitopalvelujen ammattilaiset tai muut asiantuntijat. Tässä kohtaa ei useinkaan ole otettu vielä oman äidinkielen opettajaa mukaan selvittämään, millainen on oppilaan oman äidinkielen taito ja onko omalla äidinkielellä tapahtuvan opetuksen aikana

ilmennyt vaikeuksia oppimisessa. Oppilasta opettavat eivät välttämättä edes tiedä, osallistuuko oppilas oman äidinkielen opetukseen. Oppilasta opettavat ammattilaiset eivät siis kohtaa arjessa (Yli-Jokipii 2024, 50). Tiedonkulku perusopetuksen ja oman äidinkielen opetuksen välillä vaatiikin selkeästi kehittämistä.

Koulupsykologin tutkimuksiin on usein vaikeaa päästä yhtäältä pitkien jonojen vuoksi ja toisaalta, koska psykologian tieteenalan tutkimukset eivät sovellu suomen kieltä osaamattoman oppilaan tutkimiseen. Monikielisen oppilaan kohdalla säädetään siis perusopetuslaissa jotain sellaista, johon käytännössä ei ole tutkimusvälineitä tai johon menetelmät soveltuvat huonosti. Haastankin pohtimaan, onko perusteita todeta, että jos oppilas ei ole saavuttanut kahdessa vuodessa tiettyä taitotasoa suomen kielessä, on syyn oltava aina neuropsykologinen tai lääketieteellinen? Voisiko syy olla vain siinä, että oppilasta on tuettu väärällä kielellä, joten hän ei ole edistynyt perusopetuksessa tavoitteiden mukaisesti? Tai siinä, etteivät ”välitilassa” elävät oppilaat ole motivoituneita oppimaan suomea tai suomeksi?

Jyväskylässä oman äidinkielen opettajia on pyydetty arvioimaan varhaiskasvatuksessa lapsen oman äidinkielen tasoja ennen moniammatillista yhteistyöpalaveria. Kielitaidon arviointiin käytetään Pienten kielirepun kuvajuttua, joka on käännetty useille kielille. Ennen arviointia varhaiskasvatuksen erityisopettaja pyytää tarkkailemaan erityisesti lapsen fonologiaa omalla äidinkielellä tai jotain muuta tiettyä kielen piirrettä. Myös perusopetuksen puolella arviointimahdollisuutta on tarjottu, mutta sitä ei ole hyödynnetty vastaavissa määrin. Oman äidinkielen opettajien asiantuntijuudessa oppilashuollollisia ja moniammatillisia tutkimuksia tehdessä on potentiaalia, jota tulisi kehittää. Lisäksi tulisi kehittää poikkitieteellisiä tutkimusmenetelmiä, koska maahanmuuttaneita



den oppilaiden määrän kasvu näkyy kaikkien oppilashuollollisten palveluiden tuottamisessa.

Oman äidinkielen opettajien ammatillinen tausta on kirjava, eikä kaikilla ole kielipedagogisia opintoja (Yli-Jokipii 2024, 37). Tämän vuoksi olisi tärkeää kehittää heidän työnsä tueksi selkeä materiaalipaketti, jonka avulla he voivat selvittää lapsen kielitaidon tasoa testaustilanteessa. Harju-Autti (2022) nostaa esille väitöksessään kielellisesti vastuullisen pedagogiikan, johon kuuluvat tieto kielenoppijoiden kielellisistä taustoista, kokemuksista ja kyvyistä, luokassa käytettävän kielen aiheuttamien haasteiden tunnistaminen, tieto toisen kielen oppimisen periaatteista ja tämän tiedon soveltaminen käytäntöön sekä menetelmät oppimisen edistämiseksi. Nämä ovat juuri niitä tietoja, joita moniammatillisessa työssä tarvittaisiin monikielisestä oppilaasta.

Kielellisen taustan lisäksi tarvitaan myös materiaalia matemaattisten taitojen arvioimiseen. Matemaattinen ajattelu oppilaan omalla äidinkielellä voi poiketa suomenkielisestä tavasta. Esimerkiksi saksan kielessä numerot kahdestakymmenestä eteenpäin lausutaan siten, että ykköset sanotaan ensin ja kymmenet sen jälkeen. Vastavasti ranskan kielessä numeroiden ääntämiseen tarvitaan matemaattista kykyä kertotaulun ja yhteenlaskun muodoissa. Kun siis monikielinen oppilas kohtaa matemaattisia haasteita suomen kielellä, ei se välttämättä tarkoita sitä, että hän ei osaisi samoja asioita omalla äidinkielellään.

## Lopuksi

Suomessa väestömäärä kasvaa maahanmuuton ansiosta. Tämä muuttaa myös meidän oppilasiainestamme kouluissa. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on ollut voimassa jo 11 vuotta, ovat opettajat kasvaneen maahanmuuton vuoksi kuormittuneita, koska myös oppilaiden suomen kielen oppimisen taso on laskenut. Tämä kumuloituu opetuksessa. Samaan aikaan kouluis-

samme tarvitaan enemmän opettajia, jotka ovat erikoistuneet maahanmuuttaneiden opetukseen. Ehkä hieman ironista onkin, että juuri oman äidinkielen opettajille, perusopetuksen valmistavan opetuksen opettajille sekä tuoreimpana ammattiryhmänä KIETU-opettajille eli kielellistä tukea antaville opettajille ei ole määritelty kelpoisuuksia.

Jotta opetuskielen tukea voidaan toteuttaa säädetysti, tulisi monipuolisesti huomioida oppilaan osaamat kielet. Lisäksi vieraan kielen opetuksen menetelmistä, kuten CLIL-menetelmistä, olisi hyötyä monikielisen oppilaan opetuksessa. Oman äidinkielen opetuksen opettajat tulee sitoa tiiviimmin kouluuyhteisöön, kuten Yli-Jokipiikin (2024) kirjoittaa. Tarvitsemme myös selkeämmän mittariston ja välineitä tunnistaa monikielisen oppilaan oppimisvaikeuksia suhteessa oppimiseen käytettävään aikaan. Näihin mittareihin tulee yhdistää kielitieteen, kasvatustieteen sekä psykologian näkökulmat.

## Lähteet

- Bärlund, P. 2022. Koulutuksenjärjestäjän ulkopuolisten toimijoiden osallisuus oman äidinkielen opetusta koskevassa päätöksenteossa. Teoksessa Lepistö, K., Kosunen, R. & Risto, E. (toim.) Humanisten med många roller: en festskrift till Paula Rossi på hennes 60-årsdag. Oulun yliopisto, 9–30. Saatavissa <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526233642> [Viitatuspäivä 19.1.2025]
- Bärlund, P. 2020. Kuntatason kielikoulutusta kehittämässä: Autobiografinen tutkimus erään kielenopettajan ammatillisesta kasvusta kuntatason kielikoulutuspoliittisessa kontekstissa. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8268-3> [Viitatuspäivä 1.2.2025]
- Finlex 2024. Perusopetuslaki 1090/2024. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2024/20241090> [Viitatuspäivä 19.1.2024]
- Jyväskylän kaupunki 2024. Jyväskylän tuen kehittämisohjelma. Saatavissa [https://julkinen.jkl.fi/ktwebbin/dbisa.dll/ktwebbscr/pkat\\_tn\\_tweb.htm?+id=1948581](https://julkinen.jkl.fi/ktwebbin/dbisa.dll/ktwebbscr/pkat_tn_tweb.htm?+id=1948581) [Viitatuspäivä 19.1.2025]
- Harju-Autti, R. 2022. Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa. Tampereen yliopisto. Saatavissa <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1> [Viitatuspäivä 19.1.2025]
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavissa <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/> [Viitatuspäivä 19.1.2025]
- Vipunen 2025. Opetushallinnon tilastopalvelu. Äidinkieli ja kirjallisuus perusopetuksessa. Saatavissa: [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xviewer.aspx?id=fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20aidinkieli%20ja%20kirjallisuus.xlsx](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xviewer.aspx?id=fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20aidinkieli%20ja%20kirjallisuus.xlsx) [Viitatuspäivä 19.01.2025]
- Yli-Jokipii, M. 2024. Oman äidinkielen opettaja osana kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista koulutusjärjestelmää. Tampereen yliopisto. Saatavissa <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3658-5> [Viitatuspäivä 1.2.2025]





**Júlia Pataki**

opiskelee fennougristiikkaa ja suomen kieltä Szegedin yliopistossa Unkarissa

Omakuva

# Kielet käytössä meillä ja muualla – Opettajan tie kielitietoisuuteen

*Tämä artikkeli on kirjoitettu versio haastattelusta Sanna Mannerin, Helsingin kielilukion rehtorin kanssa. Keskustelun polttopisteessä ovat opettajan kokemukset kielistä sekä kielten opiskeleminen ja opettaminen. Haastattelijana ja kirjoittajana toimii unkarilainen fennougristiikan maisteriopiskelija Júlia Pataki. Kysymykset on laadittu suomenoppijan kiinnostuksen mukaan. Haastattelussa puhutaan varsinkin suomesta ja unkarista, kielten ja kulttuurien eroista. Miten opiskellaan vieraita kieliä? Millainen kielitietoisuuden tilanne on nyt suomalaisessa lukiossa?*

Kielitietoisuus tarkoittaa yksinkertaistetusti ymmärrystä kielen merkityksestä, rakenteista ja käytöstä eri tilanteissa. Se auttaa opettajaa ja oppilasta ymmärtämään kieltä ja kulttuuria syvemmin. Haastattelun perusteella kokeneen opettajan tie kielitietoisuuteen voidaan tiivistää yksinkertaisiksi periaatteiksi. Näiden tavoitteena on tukea ja voimaannuttaa uransa alussa olevia kieltenopettajia ja heitä, jotka opettavat suomen kieltä maailmalla. Haastattelu paljastaa, että opettajan vahva kiinnostus kieliin ja kielen ilmiöihin tukee häntä uran kaikissa vaiheissa.

Tie kielitietoisuuteen suomenoppijan linssin läpi:

1. Tee yhteistyötä vanhempien kanssa mahdollisimman aikaisin. Opettaja ja vanhemmat toimivat yhdessä esimerkkinä lapselle taitavasta kielen ja kirjallisuuden käyttäjästä. Yhteistyö vahvistaa tätä.
2. Ota huomioon lapsen kiinnostus kulttuuria kohtaan. Esimerkiksi muoti-ilmiöt ja musiikki voivat motivoida opiskelemaan kieltä ja lukemaan kirjallisuutta aiheesta.
3. Opiskele paljon kieliä eri kielikunnista, mutta älä unohda oman kieliesi murteiden rikkautta. Ympäröi itsesi kaikilla mahdollisilla tavoilla sillä kielellä, jota opiskelet. Käytä sitä kieltä rohkeasti vapaa-aikana. Pyydä apua äidinkielisiltä puhujilta.

4. Tarkkaile työympäristön arvoja Suomessa tai missä sitten työskenteletkin. Miten koulu maailmassa voi huomioida lapsuusajan erityislaatuisuuden? Miten voisimme opettajina vähentää negatiivista painetta?

## **Aloitetaan opettamiseen liittyvillä kysymyksillä. Mitä ajattelet suomen koulujärjestelmästä? Miksi se on suosittu maailmalla?**

Meillä on kyllä hyvä koulujärjestelmä. Minä olen käynyt aika paljon ulkomailla vierailuilla ja tutustunut monen maan koulusysteemiin. Koulujärjestelmän perusta tietysti on se, että meillä on hyvät opettajat ja hyvä opettajankoulutus ja opettajalla on autonomia työssään. Suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsee perusluottamus. Luotetaan siihen, että ihminen tekee työnsä hyvin ja tekee sen mitä pyydetään. Opettajien aikaa ei mene esimerkiksi suunnitelmien ja raporttien kirjoittamiseen, vaan täällä voidaan keskittyä opiskelijoiden ja oppilaiden kanssa tehtävään työhön. Meidän koulujärjestelmämme taustalla on lapsilähtöinen näkökulma. Se tarkoittaa sitä, että lapsilla ja nuorilla saa olla muutakin elämää kuin vaan koulua. Ymmärrämme, että he ovat lapsia ja nuoria, eli koulu ei saa olla liian raskasta: koulupäivät ovat aika lyhyitä ja opetus suunnitelmassa on tarkasti mietitty, mitä ja miten kannattaa opettaa. Ei tarvitse opetella kauheasti isoja sisältöjä ulkoa. Kävin äsken Taiwanissa, ja



siellä lapsuutta ja nuoruutta ei kunnioitettu näin. Esimerkiksi lukiolaisilla on koulua kahdeksasta viiteen. Sitten heillä alkaa toinen koulupäivä, ja he ovat vielä kuudesta puoli kymmeneen lisätunneilla. He ovat yli kaksitoista tuntia päivästä koulussa opiskelemassa. Paine on todella suuri. Sel-laista painetta meillä ei ole, ja minusta se on tosi tervettä. Pitää olla aikaa muuhunkin elämään.

**Mediassa aina puhutaan lasten äidinkielen taitojen heikentymisestä. Sinun kokemuksesi mukaan, onko lasten lukutaito todella huonontunut, vai ovatko heidän taitonsa vain erilaisia?**

Minä uskon, että on tapahtumassa polarisaatio. On enemmän lapsia, joilla on tosi huonot äidinkielen taidot. Esimerkiksi jo neuvolassa huomataan, että meillä on kolmivuotiaita, jotka ovat aina kännykällä eivätkä osaa kunnolla puhua, koska vanhemmat eivät ole puhuneet ja lukeneet heille. Toinen puoli on se, että on kuitenkin aika paljon perheitä, joissa pidetään huolta lasten puheen ja lukemisen oppimisesta. On vaarana, että tulee kaksi ryhmää: toisilta puuttuvat perustaidot ja sitten toisilla ne ovat tosi hyvät. Ei voi sanoa, että kaikki lapset lukisivat huonosti, mutta on osa, joka lukee oikeasti niin huonosti, että heillä tulee olemaan vaikeuksia selvitä arjesta. He eivät osaa lukea ja kirjoittaa niin hyvin, että he pärjäisivät arkielämässä. Tämä on minusta hälyttävä asia. Nyt pitäisi jotenkin ruveta vastuuttamaan vanhempia. Me emme voi ajatella, että koulu korjaa kaikki virheet ja pystyy parantamaan tilanteen, jos kotona ei ole kannustettu lasta tutkiskelemaan kieltä ja kirjallisuutta reilusti ennen kouluikää.

**Sitten onko ratkaisu yhteistyö vanhempien kanssa?**

Kyllä se on tärkeää. Lisäksi meillä peruskoulussa lisätään äidinkielen tuntimäärää. Koulussa yritetään siten tehdä vähän enemmän. Kuitenkin minä ajattelen, että työ pitää tehdä kotona, jotta lapsi oppii kunnolla lukemaan äidinkielellään. Jos lapsi ei ole vaikka ikinä nähnyt, että vanhemmat lukisivat tai kotona ei ole kirjoja, niin miten hän sitten voisi oppia yhtäkkiä kiinnostumaan kirjoista tai rakastamaan kirjoja?

## Kokemuksia kielistä ja kielitietoisuudesta

**Mitkä vieraat kielet kiinnostavat nyt lapsia? Mikä on hyödyllinen kieli vanhempien mukaan?**

Ainakin täällä meidän koulussamme ja Helsingissä näkyy, että espanja on hyvin suosittu. Tietysti kaikki opiskelevat englantia ja kaikki uskovat, että se on hyödyllistä ja sitä täytyy osata. Mutta minusta tuntuu, että jotain vuosia sitten kielitaitoa arvostettiin enemmän. Vanhemmatkin ajattelivat, että lapsen kannattaa koulussa lukea useampaa vierasta kieltä. Silloin kun minä olin peruskoulussa töissä, niin meillä opiskeltiin ranskaa, saksaa ja espanjaa, ja lapset olivat niistä tosi innostuneita. Nyt näyttää siltä, että espanja kiinnostaa, mutta kukaan ei enää viitsi lukea saksaa, koska sitä ei pidetä yhtä hyödyllisenä kuin englantia. Ehkä kukaan ei jaksaa opiskella ranskaa, koska se tuntuu vaikealta. Japani on suosittua, meidän lukiossa on paljon japanin ja myös korean opiskelijoita. Kiinaa on yritetty, mutta se ei kiinnosta. Japanissa ja Koreassa on molemmissa trendikästä nuorisokulttuuria. Kieli auttaa K-popin ja animen ymmärtämisessä. Kiinassa ei ole mitään sellaista, mikä vetoaisi nuoriin.

**Puhutaan vähän sinun kokemuksistasi kielten ja kielenoppimisen kanssa. Mitä kieliä olet opiskellut ja mitä kieltä käytät nykyisin?**

Olen opiskellut kaikista pisimpään englantia. Jo peruskoulussa aloin opiskella myös ruotsia ja venäjää, lukiossa minä opiskelin vielä saksaa ja latinaa. Myöhemmin olen opiskellut unkaria, viroa ja vähän romanian. Opiskelin myös marin kieltä yliopistossa, mutta sitä minä en oikeastaan voi sanoa osaavaani yhtään, enkä osannut silloinkaan. Minä käytän nykyisin varmaan aktiivisimmin englantia ja unkaria.

**Mitä kieltä oli vaikein oppia?**

Luulisin, että vaikeinta oli oppia unkaria, koska minä olin siihen asti opiskellut vain indoeurooppalaisia kieliä, joissa on kuitenkin helppo kielioppi. Englanti, ruotsi ja saksakin ovat sellaisia, että voit aika pienen opiskelun jälkeen ruveta käyttä-



mään niitä. Unkari vaatii paljon perustietoja urallilaisten kielten systeemistä, ennen kuin unkaria pystyy normaalisti käyttämään. Ainakaan sen kieliopin oppiminen ei ollut kovin vaikeaa, mutta sitten en osannut vielä puhua sitä.

### **Pidätkö ehkä unkarin prefiksien tai määräisen verbitaivutuksen käyttöä vaikeana?**

Prefiksit ehkä eivät ole niin vaikeita ulkomaalaiselle kuitenkaan oppia, koska ne ovat vain yksi sen kielen piirre ja opettelet niitä erikseen. Minä en ikinä kokenut prefiksistä hankaliksi. Minä ajattelin ehkä sillä tavalla, että prefiksin kanssa se sana on jo eri sana. Esimerkiksi unkarin prefiksi *meg-* kertoo aspektista. Verbi *eszik* on 'syödä' > *én eszem* 'minä syön' ja prefiksin kanssa *én megeszem* 'minä syön kokonaan'. Minun mielestä ehkä unkarin kielioppi ei ole niin vaikeaa, mutta sanasto on, koska saat vähemmän apua muista kielistä. Minulla oli onnea, koska olen opiskellut venäjää ja unkarissa on kuitenkin paljon slaavilaisia lainoja. Määräisessä taivutuksessa on vaan paljon muistettavaa, mutta logiikka on minusta aika selvä. Ei ole vaikeaa tietää, milloin käytetään kumpaakin taivutusta. Minä varmaan ajattelen sen suomen objektin kautta, että meillä on tuntematon tai tunnettu objekti, niin vähän samalla tavalla unkarissa pystyt ajattelemaan verbitaivutuksen.

### **Mitä ajattelet sinun äidinkielestäsi? Mikä on paras ilmiö?**

Minä olen aina rakastanut kieliä ja siis rakastan myös suomen kieltä. Olen lapsuudesta asti nauttanut lukemisesta, ja äitini aina luki meille tosi paljon. Niin kauan kuin muistan, meillä on aina ollut kotona kirjoja ja meille on luettu. Siinä on saanut aika hyvän pohjan äidinkieleen, laajan sanavaraston ja samalla olen oppinut käyttämään kieltä monipuolisesti. Samalla olen halunnut tuoda esille suomen kielen monipuolisuutta opiskelijoillekin. Jos ajattelen suomen kielen parasta ilmiötä, se on suomen murteet. Olen aina ollut kiinnostunut niistä. Minusta on tosi mielenkiintoista kuunnella, kun joku suomalainen

puhuu. Sitten minä aina mietin ja arvailen, mistä hän on kotoisin. Suomen kielten murrekurssit olivat minun lempikurssejani silloinkin, kun minä opiskelin yliopistossa. Murteet ovat tosi erilaisia, ja ne ovat vieläkin hirveän eläviä. Jos asut pääkaupunkiseudulla, et ehkä huomaa niitä, mutta jos käyt maalla, huomaat, että murteet elävät ja ihmiset puhuvat omaa murrettaan. Se on minusta tosi hieno ilmiö.

### **Onko sinulla oma murre?**

Kasvoim Etelä-Pohjanmaalla, eli kotiseutuni murre on minun oma murteeni. Se tulee minulla esille, jos juttelen toisten kanssa ja joku on sieltä kotoisin.

### **Onko suomen kielessä jotain, josta et pidä?**

Suomen kielessä ei ole mitään, mistä minä en pidä. Mutta minua harmittaa tosi paljon se, että nykyisin nuoret käyttävät kiro sanoja liikaa. Kiro sanoilla ja kiroamisella on kuitenkin tarkoituksensa. Jos sitä käytetään jatkuvasti, sitten se on vähän väsyttävää. Mitä tapahtuu, kun kiroilet? Jos ne sanat ovat sinulla koko ajan käytössä, niin ne menevät ehkä hukkaan. Minua ärsyttää, jos joka toinen sana on kiro sana, koska se myös köyhdyttää kieltä tosi paljon. Mutta se ei ole kielen vika, vaan sen käyttäjien.

### **Voitko suositella ulkomaalaisille jotain hyvää keinoa oppia ja opiskella suomea?**

Suomalainen poika- tai tyttöystävä. Yleensäkin se, että olet tilanteessa, jossa sinun on pakko puhua suomea eli käyttää sitä kieltä. Hyvä motivaatio liittyy jokaisen kielen oppimiseen. Ja ihan tietysti paras keino on aina käyttää sitä kieltä kun voi. Täytyy ympäröidä itsensä sillä kielellä: kuunnella radiota tai musiikkia, jotta tapahtuu myös sellaista passiivista oppimista.

### **Sinä tiedät aika paljon kielistä ja kielitietoisuudesta. Tietääkseni opiskelit fennougristiikkaa Helsingin yliopistolla. Miksi valitsit tämän pääaineen?**

Minua kiinnostaa kielet ilmiönä, ja minua kiinnosti silloin kielten tutkiminen. Minusta oli jotenkin tosi kiinnostavaa se, että opiskelimme



kielihistoriaa: miten ne kielet ovat kehittyneet ja mitä kaikkea kielelle tapahtuu ajan myötä. Se oli minusta ihan hirveän kiinnostavaa. Tykkäsin tosi paljon fennougriiikan opiskeluista. Pidin kielten vertailusta. Huomasin kyllä aika pian, että kaikki muut, jotka opiskelivat yhtä aikaa fennougriiikkaa kuin minä, rupesivat tutkijoiksi, mutta minä en. Päätin jossain vaiheessa, että minä rupean kuitenkin mieluummin opettamaan suomea. Mutta suomen tai fennougriiikan opinnoista ja monipuolisesta näkemyksestä kieleeni on kyllä hyötyä opettajalle.

## **Ulkomailla asuminen laajentaa ymmärrystä kulttuurista**

**Jos puhutaan fennougriiikasta ja unkarin opiskelemisesta, on myös mainittava, että sinä olet ollut lehtorina Debrecenin yliopistolla Unkarissa. Miksi hankit sen työn?**

Kun minä valmistuin suomen opettajaksi, en halunnut olla äidinkielen opettaja, vaan halusin nimenomaan opettaa suomea ulkomaalaisille, koska minua kiinnostaa kielen oppimisen prosessi ja mekanismit, miten kieltä opitaan. Minusta on ihan mahtavaa, että päästään opettamaan omaa kieltä ulkomaalaisille ja sitten nähdään, miten he oppivat, kun he eivät osaa mitään ja sitten vuoden lopussa he puhuvat jo. Työsi tulokset näkyvät siinä hyvin. Minä aloitin opettamisen Romaniassa. Sitten minä halusin mennä Debreceniin oikeastaan sen takia, että halusin mennä Unkariin. Se on minun lasten toinen kotimaa, joten minä halusin, että he ovat siellä vähän aikaa myös.

**Mitä ajattelet unkarilaisten suomen opiskelemisesta? Onko jotain yllättävää, mitä et ajatellut aikaisemmin?**

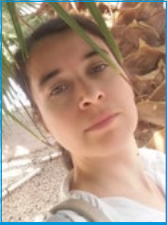
Ehkä suomen ääntäminen on kuitenkin aika vaikeaa unkarilaisille. Se vaatii työtä, ja jos joku ei kiinnitä siihen huomiota, niin hän voi puhua ihan

oikein suomea, mutta aksentti säilyy kuitenkin unkarilaisena. Se ei haittaa, koska se on kuitenkin vaikeaa. Ääntämistä ei opi vaan pelkästään sillä tavalla, että minä nyt rupean puhumaan suomea. Riippuu tietysti myös kielen oppijasta, mitä siis itse haluaa, onko ääntäminen hänellä tärkeää. Minulla itselleni unkarin ääntämisen oppiminen oli melko vaikeaa. Minulla oli yksi tosi hyvä ystävä, joka oli kielitieteilijä ja opetti myös unkaria. Hän sanoi minulle, että hän ei kestä kuunnella ja hän alkoi opettaa minulle unkarin ääntämistä. Me nähtiin aika usein, istuttiin hänen Trabantissaan ja minun piti lukea hänelle unkarilaisia runoja ja hän korjasi minun ääntämistä koko ajan. Minä en oppinut virheetöntä ääntämistä, niin minä ainakin huomasin ne asiat, mitkä olivat minulle vaikeita ja mihin pitää kiinnittää huomiota.

**Ääntämisen lisäksi, mitä kokemuksia otit mukaan Unkarista?**

Minä otin mukaan erilaisen suhtautumisen elämään ja ihmisiin. Minun unkarilaiset ystäväpiirit erosivat suomalaisista siinä, että ne olivat tosi ystäväkeskeisiä. Suomessa yleensä ydinperhe on tärkein piiri, jossa ihminen eniten viettää aikaa. Ihmiset laajentavat piiriään hyvin vaikeasti. Mutta Unkarissa perheet olivat avoimia myös niiden ystäville, ainakin näiden ihmisten, joiden kanssa minä vietin aikaa. Se yhteisöllisyys ja ystävästä välittäminen on sellainen asia, minkä minä otin mukaan. On mukavaa että Unkarissa tervehditään vieraita ihmisiä. Jos suomalainen astuu hissiin ja siellä on jo joku, niin ei sanota mitään. Esitetään vain, että ei olla täällä. Mutta Unkarissa on hyvin helppo olla minusta: aina kun kohtaat jonkun ihmisen, niin sinä tervehdit häntä. Tai kun menet lääkärin odotushuoneeseen, astut sinne sisään ja sinä sanot "päivää" muille. Se on minusta tosi kaunista.

**Kiitos haastattelusta!**



**Adél Furu**

Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca,  
Romania

Omakuva

# Nukketeatteriesitys: oppimisesta kokemus

*Tässä artikkelissa esitellään, kuinka kokemuksellista lähestymistapaa vieraiden kielten oppimiseen käytetään käytännön kommunikaatiotaitojen rakentamiseen ulkomailla yliopistotasolla opetetun suomen kielen tapauksessa.*

**ASIASANAT:** suomen kieli ulkomailla, kokemuksellinen lähestymistapa, nukketeatteri

Kommunikatiivinen kieltenopetus on nykyään tehokkain ja hyväksytyin tapa vieraiden kielten opetukseen. Draamanäytelmä pystyy luonteltaan luomaan puitteita, joissa tätä lähestymistapaa voi soveltaa. Vieraiden kielten opetuksen kommunikatiivisuus on periaate, jolla varmistetaan kielenoppijan kommunikatiivisen kyvyn kehittyminen vieraalla kielellä. Draamanäytelmä palvelee vieraan kielen opetusta, ja se integroi kielielementtien harjoittelua, viestintää ja vahvistaa oikeakielisyyttä. Kieltenopettajina voimme lainata draamapedagogian työkaluja tehdäksemme oppimisesta elämyksellistä. Esimerkiksi nukketeatteria harjoitettaessa tehtävät voivat olla hyvin erilaisia, mutta ratkaiseva elementti on seuraava: toiminnassa syntyy pedagoginen tilanne, jossa opettaja tietää opettavansa, mutta opiskelijat eivät koe sitä oppimisena. Kokemuksellinen lähestymistapa vieraiden kielten oppimiseen pyrkii juuri tähän. Bakti kollegoinea (2018) korostaa, että opiskelijoiden tulee toimia aktiivisesti ja samalla tulee välttää kielteisten assosiaatioiden liittämistä vieraiden kielten oppimiseen.

Draamapelit nähdään myös tosielämän eri puolien simulaattoreina, ja niitä voidaan käyttää suomen kielen opetuksessa, mutta tällaisia tekniikoita voisivat käyttää jopa muita aineita

opettavat opettajat opiskelijoiden hyödyksi. Off Book -projektin (2017) toteuttajat osoittavat, että draama on yksi parhaista tavoista hankkia tietoa, sillä draamapelit yhdistävät koulutuksen fyysisiä, älyllisiä ja henkisiä puolia. Samalla draamamenetelmät ratkaisevat ongelmiamme yhteiskunnassa kehittämällä opiskelijoiden persoonallisuutta. Tämä voi myös osaltaan vähentää kurssipoissaolojen määrää. Draama osoittautuu yhdeksi tehokkaimmista kokemuksellisen oppimisen menetelmistä, sillä oppiminen tapahtuu tässä tapauksessa opiskelijoiden mukavuusalueen ulkopuolella ja se tarjoaa oppimisvälineitä, joiden avulla opiskelijat voivat saada käytännön kokemusta erilaisista käsitteistä.

Nukketeatteria kannattaa ehdottomasti esittää, jotta arjen puhetaidot kehittyvät käytännön tasolla käyttökelpoisen kommunikaatiokyvyn rakentamiseksi. Näytelmän aikana opiskelijat kohtaavat pääosin suullista kielenkäyttöä, he kokevat suomenkielisen laulun ominaisuuksia, musikaalisuutta, rytmiä, riimiä ja sointia. Kuten Tandiné Pataky (2022) korostaa, kannattaa kiinnittää huomiota sellaisen kirjallisen teoksen valintaan, joka tehostaa oppimista ja perussanaston ymmärtämistä ja jota voidaan käyttää helposti jokapäiväisessä elämässä.



Kuva: Adél Furu.

## Kokemuksellinen suomen kielen opiskelu ulkomailla

Romaniassa Cluj-Napoca on ainoa kaupunki, jossa voi opiskella suomen kieltä ja kirjallisuutta sivuaineena vuodesta 1992 ja pääaineena vuodesta 2010 Babeş-Bolyain yliopistossa. Maisterikoulutus alkoi syyslukukaudella 2022.

Meillä on ollut yliopistossa ammatillisen harjoittelun aikana projekti, jossa toisen vuoden opiskelijat esittivät sadun nimeltään *Ihaa viettää syntymäpäivää ja saa kaksi lahjaa* nukketeatterin muodossa yleisön edessä. Sadun esitykseen osallistui 6 opiskelijaa (2 kertojaa ja 4 näyttelijää). Esitystä harjoiteltiin yhdessä noin 5 kertaa ennen sen varsinaista esitystä.

Nukketeatteriesityksen jälkeen kerättiin opiskelijoilta palautetta useita viikkoja kestäneen kokemuksen tuloksista. Seuraavaksi esitetään lyhyesti koonti opiskelijoiden vastauksista. Tässä

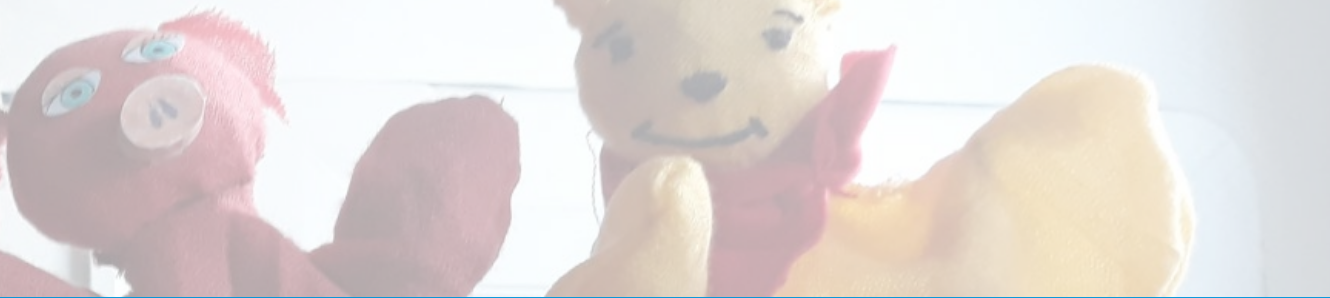
ovat kysymykset ja kokoelma opiskelijoiden tiivistettyjä mielipiteitä.

### 1. Mitä ajattelit alussa projektista? Millaisia pelkoja sinulla oli?

Se oli hyvä idea, opiskelijat kehittyivät paljon ja oppivat asioita, joita voidaan käyttää myös tulevaisuudessa. Ensin he ajattelivat, että satua ei edes esitetä, ja muutenkin he pelkäsivät puhua yleisön edessä. Lopuksi he olivat sitä mieltä, että projekti on erittäin mielenkiintoinen, koska kielen oppimiseksi heidän on kokeiltava useita menetelmiä.

### 2. Mitä vaikeuksia sinulla oli, kun luit tekstin ensimmäistä kertaa?

Kun teksti luettiin ensimmäistä kertaa, siitä ei ymmärretty melkein mitään, mutta useiden lukukertojen ja käännösten jälkeen ymmärrys parani. Alussa oli vaikeuksia myös ääntämisen kanssa.



### 3. Miten opit tuntemaan tekstin?

Alussa oli vaikeaa lukea teksti, mutta se onnistui paremmin toisella kerralla. Opiskelijat harjoittelivat paljon kotona, kirjoittivat ylös vaikeita sanoja, käänsivät koko tekstin kotona ja lukivat paljon ääneen.

### 4. Miten esitys auttoi kielen oppimisessa? Auttaako esitys kehittämään kielitietoisuutta?

Opiskelijat oppivat monia uusia ilmaisuja ja sanoja, ja esitys auttoi heitä suuresti kehittämään kielitietoisuuttaan. Se auttoi heitä rikastuttamaan sanavarastoa, lukemaan nopeammin, tunnistamaan kaksoiskirjaimia ja se auttoi myös ääntämisessä. He alkoivat lukea paremmin suomea, ja he oppivat, mihin sanapaino sijoittuu. He osaavat nyt puhua paljon luonnollisemmin ja tottuivat myös puhuttuun kieleen. He tutustuivat uusiin lauserakenteisiin ja oppivat enemmän ilmaisuja näyttelemällä kuin istumalla tunnilla.

### 5. Mitä mieltä olit lopussa sadun esittämisestä nukketeatterina?

Sadun esittäminen teki opiskelijoista rennompia ja onnellisempia, he eivät enää pelkää esitystä, nyt on hyvä nauttia nukketeatteriesityksestä yliopistossa. Se on viihdyttävää. Esitys sai opiskelijat luottamaan enemmän omiin kykyihinsä. He haluavat lisää tällaista toimintaa tulevaisuudessa.

### 6. Pystytkö kiinnittämään huomiota nukken liikkeisiin ja sisältöön samanaikaisesti?

Opiskelijoista tähän voi oppia tai tottua useiden harjoitusten jälkeen, mutta on hieman vaikeaa kiinnittää huomiota tekstiin ja nukkejen liikkeisiin yhtä aikaa. Kertojina he myönsivät, että he eivät olleet voineet seurata nukkejen liikkeitä, kun piti kiinnittää huomiota omaan tekstiin.

## Lopuksi

Draamapedagogiikka on opetusmenetelmä, jonka tavoitteena on kehittää opiskelijoiden osaamista draamanäytelmien kautta. Opiskelijoiden persoonallisuuden ja vieraiden kielten osaamisen kehittäminen on ensisijaista, ja vaikka menetelmän avulla voimme myös välittää tietoa, se ei ole sidottu oppiainekehikseen. Lähestyttäessä vieraiden kielten oppimista elämyksellisesti tulee käytettävien harjoitusten ja tehtävien täyttää kriteerit, jotka löytyvät myös draamapedagogiikkamenetelmistä. Siksi kannattaa tutkia, mitkä draamapedagogian elementit ja harjoitukset voidaan siirtää vieraiden kielten opetuskäytäntöön.

Vieraiden kielten opetukseen voi helposti sisällyttää draamanäytelmiä tinkimättä kieltenopetuksen tavoitteista. Meidän tarvitsee vain määritellä tarkasti annettujen oppituntien tavoitteet sekä valita ja kehittää sopivat harjoitukset pedagogisille elementeille. Upeita tuloksia ei voi odottaa lyhyessä ajassa, mutta jos toistamme tällaisia draamaan liittyviä tehtäviä, huomaamme myönteisiä vaikutuksia vieraita kieliä opiskelevien opiskelijoiden osaamisessa. Kokonaisuutena voi todeta, että sellainen tehtävä ja kokemus ovat elämyksen arvoisia sekä opettajalle että oppilaille.

## Lähteet

- Bakti, M., Csetényi, K., Juhász, V. & Szarvas, J. 2018. Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszer. Saatavissa: <https://arts.u-szeged.hu/download.php?docID=87064> [Viitatuspäivä 4.1.2025]
- Proiectul Off Book. 2017. Teatrul ca metodă de învățare experiențială: procesul de implementare a Laboratoarelor de teatru în sala de clasă, pas cu pas. Saatavissa: [https://off-book.pixelonline.org/files/guidelines/TG03/Guideline\\_RO.pdf](https://off-book.pixelonline.org/files/guidelines/TG03/Guideline_RO.pdf) [Viitatuspäivä 4.1.2025]
- Tandiné Pataky, Zs. 2022. Pedagogiai program. Saatavissa: [https://ibranyskola.reformatus.hu/files/Pedagogiai\\_Program.pdf](https://ibranyskola.reformatus.hu/files/Pedagogiai_Program.pdf) [Viitatuspäivä 4.1.2025]



# Digikeskuksesta tukea monilukutaidon oppimiseen?

*Digikeskus on Viitasaarelle vuonna 2022 perustettu yhteisöllinen tila. Se on ilmainen ja kaikille avoin paikka, jossa voi viettää vapaa-aikaa tai tehdä töitä. Kävin haastattelemassa digikeskuk- sen projektipäällikköä, Mirva Jänttiä, digikeskuksen toiminnasta. Toteutin haastattelun digikes- kuksen podcast-studioissa ja kirjoitin tallenteen pohjalta tämän tiivistelmän. Voit käydä kuuntele- massa koko haastattelun spotify-sovelluksesta.*



Tervetuloa digikeskukseen! Kuva: Johanna Vääräsmäki.

## Yleistä digikeskuksesta

### Miten digikeskus on saanut alkunsa ja kuka sitä rahoittaa?

Idea Digikeskuksesta syntyi Viitasaarella etätyö- tila Lennätin kahvipöydässä, kun korona- aika pohdittiin, miten maaseudun elinvoimaa voitaisiin vahvistaa. Pohdittiin, että yksi keino tähän voisi olla teknologian ja siihen liittyvien mahdollisuuksien tuominen paremmin ihmisten

olottuville. Aiheesta innostunut porukka aloitti hankkeen suunnittelun. EU:n aluekehittämisra- hastolta tuli ensimmäinen rahoitus, jonka avulla saatiin hankittua tilat ja laitteet. Nyt käynnissä on Maaseuturahaston rahoittama hanke, nimeltään *Ketterien kokeiluiden elinvoimautomohanke*.

### Mitä palveluja digikeskus tarjoaa?

Pyrimme mahdollistamaan sen, että täällä käy- vät ihmiset voivat toteuttaa ideoitaan. Eri ihmi-





Podcast-studio. Kuva: Johanna Vääräsmäki.

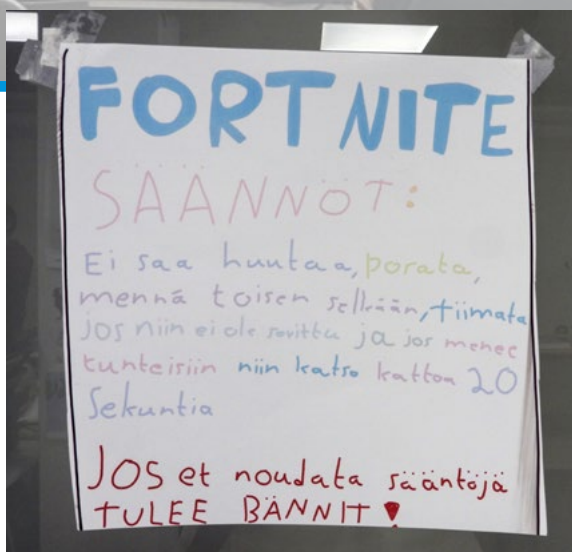
set ja yritykset voivat tarjota myös omia palveluitaan, esimerkiksi digitukea. Täällä käy myös video- ja editointiosaajia sekä 3D-mallinnusosaajia. Pyrimme saattamaan nämä osaajat ja heitä tarvitsevat ihmiset yhteen ja näin synnyttämään tänne uutta liiketoimintaa ja harrastusmahdollisuuksia.

### **Mikä on digikeskuksen kohderyhmä?**

Tänne voi tulla kuka vaan. Maanantai ja tiistai on suunnattu kaikenikäisille. Lapset ja nuoret ovat niin innokkaita kävijöitä, että viihtyisivät täällä vaikka joka päivä. Täällä käy myös yrittäjiä, yhdistysten edustajia, julkisen puolen organisaatioiden työntekijöitä ja yksityishenkilöitä. Matkailijoita saattaa piipahtaa, mutta jotkut tulevat tänne ihan varta vasten kauempaakin. Esimerkiksi tämä podcast-studio on niin houkutteleva, että tekijöitä on tullut satojenkin kilometrien päästä.

### **Millaisia digitaalisia taitoja ihmiset voivat oppia digikeskuksessa?**

Esimerkiksi täällä podcast-studiossa voi tehdä äänityksiä, editoida ja julkaista valmiita podcasteja. Musiikkistudiossa voi tehdä musiikkia ammattitason laitteilla. Sitten meillä on 2D- ja 3D-tulostimet sekä mallinnusohjelmia. Niiden avulla voi tehdä prototyyppjä jostain omasta tuoteideasta. Prototyyppi voi konkretisoida omaa ideaa, mutta sitä voi esitellä vaikkapa rahoittajalle. VR-laseja löytyy kolme kappaletta. Niiden ja mallinnusteknologian avulla on esimerkiksi tehty yhdelle yritykselle messuosasto, jossa oli niin isoja tuotteita, että ne eivät olisi mahtuneet fyysisesti mukaan messuille. Näin ne saatiin kuitenkin sinne virtuaalisessa muodossa. Viime keväänä teimme oman virtuaalimaailman Roblox-studion avulla. Sinnekin VR-laseilla pääsee seikkailemaan. Viisi tehokasta tietokonetta ovat paljon pelikäytössä, mutta niillä tehdään myös omia virtuaalimaailmoja.



Pelisäännöt on laadittu yhdessä. Kuva: Johanna Väärämäki.

Tietokoneilla on eSports-toimintaa ja sen tyyppistä. Täällä lapset ja nuoret saavat aikuisten tukea ja kannustusta peliharrastukseen. Se on tärkeää, koska kotona saatetaan kiinnittää enemmän huomiota pelaajan rajoittamiseen. Lapset tarvitsevat kuitenkin myös positiivista palautetta.

Täällä on myös esiintymislava, jossa voi järjestää pikkutapahtumia, keikkoja, konsertteja, tai mitä vaan. Täältä löytyy niin monenlaisia laitteita, että en nyt edes muista kaikkea. Videoiden tekemiseen löytyy esimerkiksi green screen, kameroita, järkkärikameroita ja GoPro 360-kamera.

## Yhteisöllisyys ja verkostoituminen

### Miten digikeskus edistää yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta?

Digikeskus toimii samoja kiinnostuksen kohteita jakavien ihmisten kohtaamispaikkana. Esimerkiksi pelimaailmassa on omat yhteisönsä ja verkostonsa, mutta täällä porukka on fyysisesti samassa tilassa. Kaikkea uutta voi syntyä, kun eri ikäiset ja eri taustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa. Tämä on sellainen luovuuden keskittymä.

### Millaisia yhteistyöverkostoja teillä on?

Digikeskuksen kanssa samassa rakennuksessa on etätyötila Lennätin ja kehittämissyhtiö Witas. Nämä ovat tiiviissä yhteistyössä. Jos syntyy potentiaalinen yritysidea, Witalta saa apua yrityksen perustamiseen, rahoituksen hank-

kimiseen ja yrityksen kehittämiseen. Myös Viitasaaren kaupunki näiden tilojen omistajana on meidän tärkeä kumppanimme. Lisäksi teemme yhteistyötä paikallisten koulujen ja oppilaitoksen kanssa. Esimerkiksi Poke (Pohjoisen Keski-Suomen ammattillinen oppilaitos) ja Jyväskylän ammattikorkeakoulu JAMK.

## Kielenoppiminen, digitaalisuus ja monilukutaito

### Mitä teille merkitsee ajatus monilukutaidosta, eli taidosta ymmärtää internetissä julkaistujen kuvien, videoiden ja tekstien merkityksiä? Onko digikeskuksen yhtenä tavoitteena monilukutaidon kehittäminen?

Tämä on tosi kiinnostava aihe, josta on puhuttu liian vähän. Tämä tulee meidän arjessa koko ajan vastaan. Esimerkiksi päivittäin tulee tilan-

Kansallisen lukutaitostrategian tavoitteena on tukea kaikkien lukutaitoja, taustalla eriarvoisuuden kasvu, eli yhteiskunta jakaantuu yhä jyrkemmin osajiin ja syrjäytymisvaarassa oleviin ihmisiin. Monilukutaidon käsitteeseen kuuluu ajatus, että kaikki lukutaidot perinteisestä luku- ja kirjoitustaidosta esimerkiksi medialukutaitoon, visuaaliseen lukutaitoon ja datanlukutaitoon ovat yhtä arvokkaita ja tarpeellisia. (Opetushallitus 2021: Lukutaitostrategia)

teita, kun täällä käyvät lapset tulevat näyttämään minulle jotain puhelimesta ja kysymään, että onko tämä juttu totta. Emme ole tehneet aiheesta mitään linjauksia tai ottaneet niitä mukaan meidän tavoitteisiimme systemaattisesti. Tunnistan kuitenkin aiheen tärkeyden ja ymmärrän sen, että tämä on meidän tulevaisuuden kannalta aika ratkaiseva asia. Pieniä tekoja täällä koko ajan tehdään.

Olemme kiinnostavien hetkien äärellä. Kellään ei ole tulevaisuudesta varmoja vastauksia, koska teknologiat kehittyvät niin nopeasti ja maailma muuttuu niin nopeasti. Me täällä digikeskuksessa panostamme ihmisten välisen luottamuksen ja yhteistyön rakentamiseen. Haluamme tarjota tukea ja läsnäoloa lapsille, jotka ovat saattaneet jäädä yksin digitaaliseen maailmaan. Näiden arvojen pohjalle haluamme kehittää työtämme jatkossakin.

## Tulevaisuus ja haasteet

### Mitä tulevaisuuden suunnitelmia teillä on digikeskuksen kehittämiseksi?

Edellisessä hankkeessa perustimme tämän digikeskuksen ja nyt olemme saaneet keskittyä ihmisiin. Pyrimme synnyttämään uusia teknologiakokeiluja ja havainnoimaan, mihin ihmisillä on tarvetta ja kiinnostusta. Täällä käy kymmeniä ihmisiä päivittäin, ja sitä kautta tulee jatkuvasti uutta suuntaa toimintaan. Ihan lähitulevaisuudessa jatketaan vierailuja kyläkouluilla ja saadaan sitä kautta mukaan sellaistaakin porukkaa, jotka eivät välttämättä pääse kulkemaan tänne Viitasaaren keskustaan. Nyt on meneil-



Green screen ja kuvausvälineistöä. Kuva: Johanna Värräsmäki.

lään myös kiinnostava yhteistyö JAMKin kanssa. Meillä on neljä kansainvälistä opiskelijaa täällä harjoittelemassa ja siihen liittyvä kansainvälinen yhteistyö nyt aluillaan.

### Millaisia haasteita on ilmennyt?

Maailma on hyvin yllätyksellinen tällä hetkellä. Näen digikeskuksen

tulevaisuuden valoisana, koska tätä maaseutu kaipaa tällä hetkellä. Meillä on positiivisena haasteena välillä, että tilat eivät riitä. Kysyntää on enemmän kuin pystytään vastaamaan. Lisäksi meidän pitää saada päättäjät ymmärtämään, mitä kaikkea hyvää tämä digikeskus tuottaa. Meidän on osattava muotoilla ja perustella tämä toiminta niin, että he näkevät sen rahallisesti merkityksellisenä. Toki tässä on tiettyjä vuokrakuluja ja henkilöstökuluja jatkossakin. Tämä on niin ainutlaatuinen kokonaisuus, että toimintaa on vaikea avata ilman, että täällä viettää aikaa ja näkee sen konkreettisesti, mutta yritetään.

## Lähteet

Digikeskus & Lennätin: [www.lennatin.fi](http://www.lennatin.fi)

Opetushallitus 2021. Kansallinen lukutaitostrategia. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kansallinen-lukutaitostrategia-2030>

# Selkokirjat vetävät lukemaan

*Olen opettanut pian kolmekymmentä vuotta Kangasalla rakennuksessa, jonne tasan 50 vuotta sitten muutti Pikkolan kokeiluperuskoulu. Vuosituhannen alussa tehdyn remontin yhteydessä kirjavarastomme sai arvoisensa tilan, ja koulukirjastomme pääsi kasvamaan ja kukoistamaan. Sen jälkeen on kirjallisuuden opetuksessa ja lukemisessa tapahtunut paljon.*

Meidän yläkoulussamme suomen kielen ja kirjallisuuden opettajat luetuttavat joka ikäluokalla neljä kokonaisteosta, jotka yleensä ovat romaaneita. Valtaosa niistä on omavalintaisia eikä luokkasarjoja, joten joku yli kolmestakymmenestä luokasta on aika usein romaanivalinnan edessä. Opettajalle romaanivalintatunti on hektinen ja tärkeä. Sopivan romaanin löytäminen pohjaa oppilaantuntemukseen ja luottamukseen. Yhä harvemmin on tilanne, jossa joku yrittää livittää koulukirjastosta luokkaan valittuaan kaikkein ohuimman teoksen aiheesta välittämättä. Useimmat nuoret lukijat tajuavat jo, että teoksen sisältö vaikuttaa motivaation kautta lukunopeuteen siinä missä lukutaidon treenaaminenkin.

Lukemisesta ja sen merkityksestä puhutaan paljon, ja työ asian parissa on merkityksellistä. Olen nähnyt ysiluokkalaisten ammentavan kirjallisuuden oppia kuuntelemalla toistensa esityksiä Kolmesta muskettisoturista, Kurjista, Tuntemattomasta sotilaasta, Sinuhe egyptiläisestä tai Anne Frankin päiväkirjasta. Toisaalta olen nähnyt pieniä hetkiä, jolloin joku heikolla lukutaidolla varustettu on päässyt sisään tarinaan ja lukenut kokonaisen selkokirjan, saanut uskoa itseensä lukijana ja päässyt kokemaan tarinan muotoutumisen omassa mielessään siinä missä osaavat luokkakaverinsakin. Jokainen tällainen kokemus on elähdyttävä myös opettajalle. Kirjallisuuden opettaja on työssään aitiopaikalla.

Olemme jo vuosia käyttäneet selkopainoksia luokkasarjojen osana romaaneissa Rambo (Nad-

ja Sumanen), Punainen kuin veri (Salla Simukka) sekä Häräntappoose (Anna-Leena Härkönen). Harjaantumaton lukija pääsee selkokirjalla samalle viivalle konkareiden kanssa ja pystyy osallistumaan ryhmiin. Rambo-selkokirja näyttää melkein yhtä paksulta kuin alkuperäisteos, eli seiskaluokkalainen kehtaa ottaa sen luettavakseen. Ryhmään kuulumisen ja uskottavuuden toisten edessä ovat tärkeitä asioita teinien koulupäivissä, siis myös kirjavalinnoissa.

Selkokirjoja on ollut koulullamme hiukan, ja vuonna 2019 Lukuklaani-hankkeen mukana saatiin jonkin verran lisää. Kuitenkin Selkopolku-hankkeen kirjapaketit nostivat lukemisen tuen ja lukemiseen innostamisen mahdollisuuden aivan uudelle tasolle, koska isona kouluna saimme kaikki kolme pakettia eli sataviisikymmentä kirjaa. Meidät lukuasiaan vihkiytyneet yläkoulun opettajat tieto tulevasta lahjoituksesta sai hyrisemään ilosta ja helpotuksesta. Selkokirjat ovat kalliita, ja koulukirjasto saa nykyisenä säästöjen aikana vain niukasti rahaa, vaikka tarvetta ei ole kiistetty.

Ensiksikin selkokirjoista tuli “salonkikelpoisia” eli uskottavia esineinä. Sisällöt olivat niin kiinnostavia ja teokset niin tuoreen näköisiä, että niitä saattaa kehua koko luokalle ja tarjota tutustuttavaksi kenelle vain. Lääkäri Atte, Millaista on olla eläin ja Nadja Sumasen novellit lähtivät käyttöön heti kenelle vain, toki “peruslukijoista” vain pienelle osalle. Konstaapeli Daniel tässä, moro on kätevä paketti siitä, mitä saa ja ei saa tehdä

ja mitä rangaistuksia seuraa. Kyseessä ei ole selkokirja vaan sujuva ja konkreettinen erityisalan tietokirja nuorille. Teos on kulunut heikkojen ja vahvojen lukijoidenkin käsissä, mahdollisesti tulevien juriisien.

Toiseksi ilonaiheeksi toteaisin sen, että nyt on koulukirjastomme kokoelmassa riittävä määrä kunnollisen oloisia kirjoja, jotka toimivat siltana, kun opettaja tutustuu uusiin seiskaluokkalaisiin lukijoihin. Jollekin selkokirja on sopivan haastava kokemus ja samalla näyttö siitä, että yläkoulun alkaessa pystyy lukemaan kokonaisen kirjan. On tärkeää, että oppilaalle saadaan kokemus: lukutaitoni on olemassa, ja se lähtee kehittymään edelleen.

Kysymys on paitsi kaikista moneen kertaan tutkituista lukutaidon hyödyistä myös nuoren ihmisen identiteetistä. Me puhumme koulussa paljon lukutaidon merkityksestä ja näytämme asian tueksi jos jonkinlaisia youtube-videoita. Pöytä ja toistuva motivointi voi kuitenkin kääntyä itseään vastaan, jos nuoren oma kokemus ei tue hokemaa lukemisen ilosta ja hyödyistä tai ainakaan mielekkyydestä. Näin ollen ne hetket, jolloin nuoren edessä on luettavaa ja hetki aikaa sille, ovat erittäin tärkeitä. Niiden oppilaiden kanssa, joille lukeminen ei ole helppoa ja joilla sitä ei kotonan tueta, meidän on varottava lukemisesta vieraannuttavia kokemuksia ja saatava osuvia valintoja kullekin persoonansa ja kykyjensä mukaan. Haaste on myös siinä, että aina on nuoria, jotka eivät edelleenkään kehtaa ottaa selkokirjaa vaan aloittavat tavallisen – säilyttääkseen kasvonsa



Selkokirjahyllyssä uudet teokset ovat esillä kansi ylöspäin löytämisen helpottamiseksi. (Kuva: Pirjo Laatikainen)

muiden edessä. Onneksi myös oppikirjasarjamme Särnä on onnistunut luomaan laadukkaat kirjallisuuden jaksot luokka-asteiden opetussuunnitelman mukaan.

Oma lukunsa on Selkopolon tehtäväkirja. Näppärässä kokoelmassa on jokaiselle kirjalle omistettu yksi aukeama, ja tehtäviä on ennakkoon, lukemisen aikana sekä lukemisen jälkeen. Yleisopetuksessa niistä on vaikka

pa valittavissa kysymysjoukko tavallisen kirjoitelmatehtävän rungoksi niin, että työ vertautuu toisten oppilaiden lukupäiväkirjaan tai kirjatyöhön. Toisaalta tehtäväaukeaman kysymyksistä naputtelee kohtuullisen nopeasti lukukontrollikokeen. Vielä paremmin tehtäväkirjan materiaali istunee pienryhmäopiskeluun, jossa luetaan pääosin helpotettua tekstiä.

Koulussamme ollaan myös ottamassa koekielukäyttöön selkokirjadiplomi, johon kootaan näytöt heikoilta lukijoilta. Käytännössä siinä pitää olla luettuna koulumme käytännön mukaiset neljä (selko)romaanin ja kaksi ylimääräistä "omalla ajalla". Ajatus on myös sitouttaa huoltajaa tai oppilaan muuta "kannustajaa" kirjaamaan lyhyesti nuoren mahdolliset muut lukemiset sekä lukuläksyjien lukemisen asteikolla harvoin / joskus / melko usein / usein. Tällainen "lukutreenidiplomi" toisi näkyviin heikon lukijan yrittämistä lukemisen parissa laajemminkin, mikä noudattaa myös kaupunkimme koulujen tämänhetkistä painopistealuetta luku- ja oppimistaitoja.

Nyt, kun selkokirjoja on kunnan valikoima, jää nähtäväksi, miten ne kolmen yläkouluvuo-

den aikana auttavat oppilasta kehittymään romaanin lukijana. Niin moni yksittäinen asia vaikuttaa oppilaan keskittymiskykyyn ja luetun ymmärtämiseen. Nythän on paljon heitä, jotka lukevat vuoroin tavallisia ja vuoroin selkokirjoja. Ennustan, että joku selkolukijoista siirtyy viimeistään yhdeksännellä



*Nuoret lukevat päivittäin koulun kirjastossa. Opettaja (tekstin kirjoittaja) lukevan aikuisen mallina. (Kuva: Pirjo Laatikainen)*

luokalla lyhyehköjen tavallisten romaanien pariin ja toinen jatkaa yläkoulun loppuun selkolukemisen ja novellien parissa. Olennaisinta olisi, että nuori jättäisi peruskoulun mukanaan sisäistetty käsitys, että

kirja ei ole pakollinen suoritus tai vieras esine vaan mahdollinen seuralainen ja kanssakulkija.

## YLÄKOULULAISTEN KOKEMUKSIA SELKOKIRJOISTA SYSSLUKUKAUDELTA 2024:

- Kirja oli tosi hyvä ja paras, mitä olen ikinä lukenut. (Seiskaluokkalainen kirjasta Gangsterin poika)
- Lukukokemus oli vähän outo, koska kirja oli kaksi. Juonet olivat kuitenkin kiinnostavia. (Seiskaluokkalainen kirjasta Avarusasema Ithal ja Planeetta Ukirut)
- Kirja oli mielenkiintoinen, koska sisälsi paljon tietoa eläimistä. Kaikki kohdat eivät olleet yhtä mielenkiintoisia, mutta kirjan jaksoi lukea kokonaan siksikin, että oli pakko. (Seiskaluokkalainen kirjasta Millaista on olla eläin)
- Kirja oli helppo lukea ja hyvin kirjoitettu. Hyvää oli yksityiskohtainen tyyli ja se oli vähän jännittävä, vaikka alussa tuntui vähän tylsältä. (Seiskaluokkalainen kirjasta Myrrys)
- Selkeää luettavaa, mutta tarina oli outo sikäli, että kaikki tapahtui niin nopeasti. Minusta kirjan tapahtumat eivät voisi tapahtua oikeasti, se oli epätodellinen. (Seiskaluokkalainen kirjasta Teemestarin kirja)
- Lukeminen oli mielenkiintoista, oli yllätys, mitä siinä tapahtui. Kirja oli myös aika veren, eli siinä oli väkivaltaa ja äksöniä. Kirja käsitteli takakannen mukaan Suomen mytologiaa, ja pidän fantasiasta. Antaisin 8/10. (Myrrys, seiskaluokkalainen S2-oppilas)
- Kirja vaikutti kiinnostavalta ja olikin sitä. Se eteni hyvin ja sitä oli helppo lukea. Juoni oli mysteerinen, ja joidenkin ihmisten elämä voisi oikeastikin olla sellaista. Kirja auttoi ymmärtämään, millaista joidenkin nuorten elämä voi olla. (Seiskaluokkalainen kirjasta Gangsterin poika)
- Oli kiva lukea. Huonoja juttuja ei ollut, mutta Aten neuvot ja hänen tarinansa olivat hyviä, oli myös hyvä, kun hän puhui ihan tosiasioita ja kirjasta pystyi oppimaan joitain asioita. (Lääkäri Atte, yhdeksäsluokkalainen oppilas)
- Kirja oli selkokirja, joten ymmärsin selkeästi asioita lukiessani. Lukeminen oli loistavaa, koska tarinat olivat mielenkiintoisia ja niistä oppii. Rakastan tätä kirjaa! Kirja on erittäin tsemppaava. Itselläni on ollut huonoja hetkiä ja paineita kaikista asioista, mutta Atte kertoi hänen elämästään vaiheita, jotka olivat vaikeita ja antoi paljon vinkkejä elämiseen. Kirja antoi minulle PALJON motivaatioita. (Lääkäri Atte, yhdeksäsluokkalainen S2-lukija)



**Pirjo Pollari, FT,**  
englannin lehtori,  
Jyväskylän normaali-  
koulun, Jyväskylän  
yliopisto

Omakuva



**Anna Veijola, KT,**  
dosentti, historian, yh-  
teiskuntaopin, filosofian  
ja elämäntutkimuksen  
lehtori, Jyväskylän  
normaalikoulun, Jyväsky-  
län yliopisto

Kuva: Ihme Mikkonen



**Katja Mäntylä, FT,**  
dosentti, yliopiston-  
lehtori, kieli- ja vies-  
tintätieteiden laitos,  
Jyväskylän yliopisto

Kuva: Petteri Kivimäki

# Diginä vai printtinä?

## Lukiolaisten näkemyksiä painetuista ja digitaalisista oppikirjoista kielissä sekä historiassa ja yhteiskuntaopissa

*Digitalisaatio on jo useamman vuoden näkynyt lukion opetussuunnitelman perusteissa ja oppimateriaaleissa. Digimateriaaleja käytetään eri oppiaineissa, ja suurin osa myydyistä lukiokirjoista on sähköisiä. Tämä artikkeli perustuu lukiolaisille (n=333) tehtyyn kyselyyn, jossa selvitettiin heidän kokemuksiaan ja mielipiteitään painetuista ja sähköisistä oppikirjoista kieliaineissa sekä historiassa ja yhteiskuntaopissa. Artikkelissa keskitymme siihen, millainen tekstien ja oppikirjojen funktio näissä oppiaineissa on ja miten se vaikuttaa oppimateriaalimielipiteisiin.*

### Oppikirja ja sen formaatti

Oppikirjalla on merkittävä rooli suomalaisessa koululaitoksessa (esim. Luukka ym. 2008), ja niiden on todettu vaikuttavan opetussuunnitelmia voimakkaammin niin opetukseen, oppiaineiden sisältöihin kuin opetusmenetelmiin (Heinonen 2005, 39–40, 56–57). Lisäksi oppikirjat, niiden tekstit ja tehtävät vaikuttavat siihen, millaiseen toimintaan oppilaita ohjataan luokkahuoneessa (Luukka ym. 2008, 64).

Yksi Juha Sipilän hallituksen (2015–2019) kärkihankkeista oli digitalisaatio eli ”digiloikka”. Samaan aikaan digitalisaatio tuli osaksi lukion opetussuunnitelman perusteita ja se heijastui myös oppikirjamarkkinoille. Vuoden 2021 oppivelvollisuuden pidentämisen ja maksuttoman toisen asteen myötä lukiot kustantavat oppimateriaalit opiskelijoille. Monissa kouluissa siirryttiin tällöin pelkäämään sähköisiin materiaaleihin: vuonna 2016 lähes 100 % kaikista myydyistä oppikirjoista oli paperikirjoja (Tuomikoski 2016), vuonna 2023 puolestaan kaikista myydyistä lukiokirjoista noin 85 % oli digitaalisia (Suomen kustannusyhdystys 2024).

Tutkimuksissa digitaalisia ja perinteisiä printtimateriaaleja on vertailtu varsin paljon, ja valtaosa tutkimuksista on toteutettu korkea-asteen opiskelijoilla. Vaikka monet tutkimukset ja meta-analysit ovat osoittaneet, että tekstin formaatilla ei ole merkitystä tekstin pääajatuksen ja teeman ymmärtämisen suhteen, asiassällön pääkohdat ja muu keskeinen informaatio ymmärretään ja muistetaan paremmin, kun teksti luetaan printtimuodossa (esim. Clinton 2019; Delgado, Vargas, Ackerman & Salmerón 2018). Singer Trakhmanin ja Alexanderin (2017) mukaan erot korostuivat varsinkin pidempien (yli 500 sanaa) tekstien kohdalla tai kun pyrittiin niin sanottuun syvempään ymmärtämiseen. Kerotvien tekstien (narratiivien) ymmärtämisen suhteen tällaista eroa ei ole löytynyt (Schwabe, Lind, Kosch & Boongaarden 2022).

Arvioitavissa tehtävissä paperilta lukeminen tuottaa parempia tuloksia ruudulta lukemiseen verrattuna Virginia Clintonin (2019) meta-analysin mukaan. Clinton nostaa esiin sen, että paperikirjaa lukiessa tekstiin keskitytään parem-

min, kun taas ruudulta lukeminen on häiriöherkempää. Tutkimukset (esim. Singer Trakhman, Alexander & Sun 2023) osoittavat myös, että opiskelijat omaksuvat tietoa paremmin printtimuotoisesta tekstistä erityisesti silloin, kun kyseessä ovat multimodaaliset tekstit.

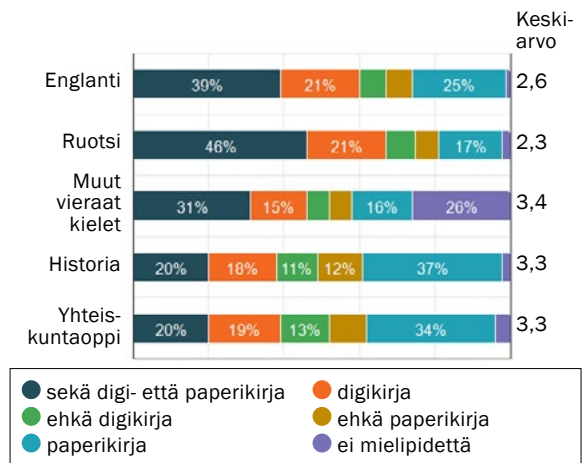
Aiemmassa artikkelissamme (painossa) keskityimme lukiolaisten näkemyksiin ja kokemuksiin painettujen ja sähköisten oppimateriaalien hyödyistä ja haitoista englannin ja ruotsin sekä historian ja yhteiskuntaopin opinnoissa. Valitsimme kaksi erilaista oppiaineryhmää – kielet ja kaksi reaaliainetta – koska niillä on erilaiset tietokäsitykset ja pedagogiset erityispiirteet. Oletimme, että oppiaineiden eroavuudet voivat näkyä myös opiskelijoiden kokemuksissa ja toiveissa oppimateriaalien suhteen. Oletuksemme piti paikkansa. Tässä artikkelissamme pohdimme, onko tekstien ja oppikirjojen funktio erilainen näissä oppiaineissa ja vaikuttaako se mahdollisesti oppimateriaalimieltymyksiin.

### Vaikuttaako oppiaine materiaalimieltymyksiin?

Tutkimuksemme aineisto on kerätty keväällä 2024 kolmesta lukiosta. Kyselyyn vastanneista lukiolaisista 333 antoi luvan käyttää vastauksiaan tutkimuksessa. Suurin osa vastanneista oli joko ensimmäisen vuoden (44 %) tai toisen vuoden lukio-opiskelijoita (40 %). Kysely sisälsi tutkimuslupakysymyksen lisäksi 17 kysymystä. Näistä neljä ensimmäistä toimivat taustakysymyksinä. Tämän jälkeen kyselyssä kartoitettiin erikseen lukiolaisten näkemyksiä oppikirjaformaattien hyvistä ja huonoista puolista kielten ja historian sekä yhteiskuntaopin osalta. Oppiaineryhmäkohtaisissa kysymyksissä oli viisi monivalintaa ja yksi avoin kysymys.

Kyselyn päätti monivalintakysymys, jossa opiskelijaa pyydettiin valitsemaan, millaisen oppimateriaalin hän ottaisi englantiin, ruotsiin, mui-

hin kieliin, historiaan ja yhteiskuntaoppiin (kuvio 1).



**Kuvio 1: Opiskelijoiden vastaukset kysymykseen: Jos voisit valita vapaasti, millaisen oppimateriaalin ottaisit seuraaviin oppiaineisiin?**

Kielten kohdalla molemmat oppikirjaformaattit yhdessä oli opiskelijoiden selkeä suosikki. Ruotsissa lähes puolet vastaajista valitsi molemmat (46 %) ja englannissa lähes 40 prosenttia. Pelkkä paperikirja nousi suosituimmaksi vaihtoehdoksi englannissa (32 %) kuin ruotsissa (23 %). Digikirjan todennäköisesti valitsisi kummassakin kielessä suurin piirtein sama osuus eli hieman alle 30 prosenttia vastaajista. Täten paperi- ja digikirja saavuttivat lähes yhtä suuren kannatuksen, joskin ruotsin kohdalla opiskelijat kallistuivat hieman enemmän digikirjan puolelle. Muiden vieraiden kielten kohdalla vastaajat olivat epävarmempia. Syynä tähän lienee, että nykylukiossa muita vieraita kieliä opiskellaan varsin vähän, joten vastaajilla ei todennäköisesti ollut asiaan henkilökohtaista tuntumaa.

Historian ja yhteiskuntaopin kohdalla paperikirjan voitto oli varsin selkeä: paperikirjan tai ehkä paperikirjan valitsi historiassa noin puolet vastaajista ja yhteiskuntaopissa noin 45 pro-





senttia, kun taas pelkän digikirjan valitsisi mahdollisesti noin 30 prosenttia molemmissa oppiaineissa. Molemmat formaatit haluaisi käyttöönsä noin 20 prosenttia vastaajista.

### Digiä vai printtiä kielissä?

Kielten oppituntien opetus- ja opiskelumenetelmät nojaavat pitkälti erilaisiin, valmiisiin (oppikirjan) teksteihin (sekä suullisiin että kirjallisiin) ja niihin liittyviin moninaiisiin tehtäviin, kuten ymmärtämis-, sanasto- ja rakennetehtäviin (esim. Dufva & Mäntylä 2017). Oppikirjojen sisältämien ja muidenkin oppitunneilla käytettävien tekstien funktio verrattuna reaaliaineisiin on myös erilainen: kieliaineiden tekstejä pyritään ensisijaisesti tulkitsemaan eli ymmärtämään ja tuottamaan. Tavoitteena ei ole opetella tekstien sisältöä siinänsä, vaan oppiminen ja opiskelu kohdistuu tekstien välineeseen eli kieleen. Kielten oppimateriaalien tekstityypit, -tyylit ja myös esimerkiksi pituus tai vaativuus voivat vaihdella huomattavastikin kunkin moduulin oppikirjassa. Lisäksi muut elementit kuten kuvat ovat yleensä enemmänkin kuvituskuvia kuin olennaisia informaatiolähteitä, vaikka toki sellaisiakin materiaaleissa toisinaan on (mm. graafeja, taulukkoja tai karttoja). Erilaisia sanasto-, rakenne- tms. tehtäviä kielten oppikirjoissa on yleensä varsin runsaasti.

Kyselymme vastanneet opiskelijat nostivatkin tehtävien helpon tarkastuksen kielten digikirjojen parhaaksi ominaisuudeksi (84 % vastaajista). Lisäksi digikirja kulkee aina mukana (78 %), ja digikirja sisältää myös ääntä ja videoita, minkä koettiin edesauttavan oppimista (60 %). Lisäksi lähes puolet opiskelijoista (45 %) koki hyväksi sen, että tekstin voi lukemisen sijasta kuunnella.

Digikirjojen suurin heikkous kieliaineissa oli opiskelijoiden mielestä tekstien ruudulta lukemisen kuormittavuus (77 %). Vaikka tehtävien tarkistaminen oli helppoa, se mainittiin myös heikkoutena: automaattitarkastus hyväksyy vain yhden tai

harvoja vastauksia, vaikka muutkin voisivat olla oikein (74 %). Huonoksi puoleksi koettiin myös käytettävyys: digikirjasta on vaikea löytää eri asioita kuten sanastoja (58 %), ja digikirjan käyttäjä harhaantuu helposti muille sivustoille (57 %).

Paperikirjojen paras puoli kieliaineissa opiskelijoiden vastausten perusteella sen sijaan on, että painetun kirjan lukemiseen pystyy keskittymään hyvin (76 %). Lisäksi opiskelijat kokivat, että paperikirjasta on helppo löytää sanastot, kielioppiasiat ja tehtävät (73 %). Hyvinä puolina erottuivat myös oppimiseen ja hahmottamiseen liittyvät väitteet: *hahmotan helposti kokonaisuudet* (68 %), *paperisesta kirjasta on helpompi lukea kokeeseen* (67 %) ja *opin paremmin, kun kirjoitan käsin vastaukset painettuun kirjaan tai vihkoon* (66 %).

Painetun kirjan huonoimmiksi puoliksi nousi kolme asiaa. Painetut kirjat ovat raskaita kantaa (69 %). Lähes yhtä usein mainittiin tehtävien tarkistamisen ja välittömän palauteen vaikeus tai puute: paperikirjasta on vaikeampi tai mahdoton tarkistaa itsenäisesti omia vastauksiaan, eli opiskelija ei saa heti palautetta, osasiko asian (69 %). Kolmas huono puoli oli äänikirjamahdollisuuden puute eli tekstejä ei voi kuunnella (58 %). Muut väitteet saivat huomattavasti vähemmän kannatusta.

Opiskelijoiden vastauksista erottuvat selkeät linjat. Tehtävien tarkistus ja välitön palaute koetaan tärkeäksi kieliaineissa, ja siinä digikirja peittoaa painetun materiaalin, vaikka automaattitarkastuksella on rajoitteensa. Paperikirja taas koetaan selkeämmäksi käyttää, sillä sieltä löytää eri asiakokonaisuuksia helpommin. Lukeminen paperilta kuormittaa vähemmän kuin ruudulta lukeminen, mutta paperikirjat ovat painavia. Oppimiseen liittyvät ominaisuudet jakautuvat: vaikka ääni- ja videorikasteet digikirjoissa vahvistavat oppimista, samoin tekee vastausten kirjoittaminen käsin paperikirjoihin. Lisäksi paperikirjoista on helpompi kerrata kokeisiin.

## Digiä vai printtiä historiassa ja yhteiskuntaopissa?

Kyselyiden mukaan valtaosa historian ja yhteiskuntaopin opettajista käyttää oppikirjaa omassa opetuksessaan usein (esim. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012). Opiskelijoilla oppikirjan rooli korostuu erityisesti tehtäviä tehdessä ja kokeisiin valmistautumisessa. Historian ja yhteiskuntaopin oppikirjoissa on tekstin lisäksi tyypillisesti visuaalisia elementtejä kuten kuvia, karttoja sekä erilaisia tilastoja ja taulukoita. Visuaalisilla elementeillä on erilaisia tarkoituksia: ne voivat olla kuvituskuvia, tekstin yhtenäisyyttä rakentavia ja lisääviä elementtejä tai analysoitavia aineistoja. Painetuissa oppikirjoissa visuaaliset elementit on aseteltu tyypillisesti tekstin yhteyteen, jolloin aukeama hahmottuu kokonaisuutena. Digitaalisissa materiaaleissa oppikirjat on jäsennellyt siten, että ruudulle mahtuu usein vain joko tekstiä tai visuaalinen elementti. Tällöin yksityiskohtien hahmottaminen voi olla helpompaa, mutta kuvien ja tekstin välisen yhteyden sekä kokonaisuuk-sien hahmottaminen hankalampaa. Tehtävät on oppikirjoissa tyypillisesti sijoitettu alalukujen loppuun. Erilaiset tehtävät ohjaavat käyttämään oppikirjatekstiä eri tavoin: osa tehtävistä ohjaa tiedon hankintaan, osa puolestaan laajemmin aineistojen analysointiin ja historialliseen ajatteluun.

Lukiolaiset kokivat digikirjojen hyväksi puoliksi historiassa ja yhteiskuntaopissa sen, että ne kulkevat aina mukana (69 %), tehtävien tarkistaminen on helppoa (58 %) ja ajankohtaiset asiat päivittyvät digikirjaan nopeasti (49 %). Lähes 40 prosenttia vastaajista mainitsi hyvänä puolena myös tekstin kuuntelumahdollisuuden. Digikirjojen huonoina puolina noin 75 prosenttia opiskelijoista valitsi ruudulta lukemisen kuormittavuuden, ja lisäksi 66 prosentin mukaan kokonaisuuden hahmottaminen on ruudulta vaikeaa, koska tekstiä näkee vain pienen osan kerrallaan.

Yli puolet lukiolaisista totesi myös harhautuvan helposti muille sivustoille digikirjaa käyttäessään.

Paperikirjan hyväksi puoliksi opiskelijat valitsivat tekstin hahmottamiseen, oppimiseen ja keskittymiseen liittyviä seikkoja. Opiskelijoista lähes kolmen neljäsosan mukaan painetun kirjan lukemiseen pystyy keskittymään hyvin. Paperikirja koettiin myös selkeäksi: 70 prosentin mielestä paperikirjasta on helppo löytää keskeiset asiat, tiivistelmät, tehtävät ja käsitteet. Lähes yhtä moni koki hahmottavansa paperikirjasta helposti kokonaisuudet. Paperikirja koettiin hyväksi työvälineeksi myös kokeeseen kerratessa. Lisäksi hieman yli puolet opiskelijoista totesi, että paperikirjan kanssa keskittyy paremmin oppimiseen, kun ei voi niin helposti eksyä muille sivustoille. Paperikirjan huonoina puolina opiskelijoista 71 prosenttia valitsi, että ne ovat raskaita kantaa. Varsinaiseen oppimiseen liittyvistä seikoista eniten mainintoja sai se, että painetusta kirjasta on vaikea tai mahdoton tarkistaa omia vastauksia, minkä oli valinnut 52 prosenttia opiskelijoista. Äänikirjan puutteen valitsi lähes yhtä moni opiskelijoista.

Historiassa ja yhteiskuntaopissa oppikirjan luvut ovat teksteinä melko pitkiä (yli 1000 sanaa sisältäviä). Opiskelijoiden näkemykset siitä, että printtimuotoisesta kirjasta kokonaisuuk-sien hahmottaminen sekä keskeisten asioiden löytäminen on helpompaa, lieneekin sidoksissa siihen, että historiassa ja yhteiskuntaopissa toimitaan kirjoitettujen tekstien kanssa. Tehtävien tekemisen, ja erityisesti tarkastamisen, suhteen opiskelijat kokivat digikirjan mahdollisuudet paperikirjaa paremmiksi.

## Pohdinta

Kyselymme tulokset voi luonnollisestikin ulottaa koskemaan vain kyselymme vastanneita opiskelijoita. On kuitenkin nähtävissä, että lukiolais-



ten omat kokemukset ja näkemykset ovat hyvin yhteneväiset aiempien tutkimustulosten kanssa. Lukiolaiset toivat esiin – samoin kuin tutkimuksissa (esim. Clinton 2019; Delgado ym. 2018) on todettu – että paperikirjasta lukeminen auttaa keskittymistä tekstiin ja asian muistiinpanamista. Lukiolaisista useat myös kokivat, että paperikirjasta lukiessa ei harhaudu yhtä helposti aiheen ulkopuolisiin toimintoihin (esim. Clinton 2019). Lukiolaiset olivat valinneet kyselyssämme paperikirjojen kohdalla enemmän hyviä kuin huonoja puolia. Digikirjalle he valitsivat puolestaan melko tasaisesti sekä hyviä että huonoja puolia.

Kielten opiskeluun lukiolaiset toivoivat eniten digikirjan ja paperikirjan yhdistelmää. Myös pelkän digikirjan suosio kielten opiskelussa oli selkeästi suurempi kuin historiassa ja yhteiskuntaopissa. Lukiolaisten avovastauksista piirtyy tähän eroon selkeitä ainepedagogisia syitä, jotka juontuvat esimerkiksi oppiaineiden erilaisista tavoista toimia tekstien kanssa sekä erilaisista tehtävätyypeistä ja näiden tarkistamiseen liittyvistä piirteistä.

Historian ja yhteiskuntaopin oppikirjatekstit ovat usein melko pitkiä ja sisältävät erilaisia visuaalisia elementtejä, kuten karttoja, graafeja ja kuvia, joiden avulla pyritään avaamaan kirjoitetun tekstin informaatiota. Lukiolaiset toivat avovastauksissaan esiin erityisesti sen, että historiassa ja yhteiskuntaopissa pidempien tekstien kanssa työskennellessä paperikirjasta on helpompi hahmottaa kokonaisuuksia sekä ymmärtää visuaalisten lisien merkitys suhteessa tekstiin. Historiassa ja yhteiskuntaopissa on kielisiin verrattuna erilainen lukuintentio: sen sijaan, että opeteltaisiin kielen rakenteita tai sanoja, tarkoituksena on oppia tekstin sisältöä. Tällaiseen paperinen oppikirja toimii vastaajien enemmistön mielestä digikirjaa paremmin. Tehtävien osalta opiskelijat eivät historiassa

kokeneet eroa digikirjan ja paperikirjan välillä. Sen sijaan yhteiskuntaopissa digikirjaa suosivat opiskelijat korostivat oppiaineen luonteeseen kuuluvaa tarvetta päivittää oppikirjaa nopealla aikataululla. He myös toivat esiin, että monet yhteiskuntaoppiin liittyvät tehtävät ovat sellaisia, että internet on niiden tekemiseen luonteva tiedonhankinta-alusta.

Kyselymme vastauksista piirtyy esiin kuva kieli- ja reaaliaineiden erilaisista teksti- ja oppikirjafunktioista: kielten oppikirjojen ja -tuntien keskeisenä toimintamuotona tuntuu olevan tehtävät, kun historiassa ja yhteiskuntaopissa tärkeämmäksi nousee tekstin ymmärtäminen ja analysoiminen sekä sen sisältötiedon omaksuminen ja muistaminen. Monet kyselymme vastanneista opiskelijoista nostivat esiin sen, että historiassa ja yhteiskuntaopissa keskeisintä on kokonaisuuksien hahmottaminen. Oppikirjoissa nämä kokonaisuudet rakentuvat kirjoitetun tekstin lisäksi esimerkiksi kuvien, karttojen ja erilaisten tilastojen avulla. Kokonaisuuksia omaksutaankin historian ja yhteiskuntaopin oppikirjoista monenlaisia tekstilajeja tulkitsemalla.

Voisiko reaaliaineista soveltaa jotain myös kieltenopiskelun oppikirjoihin ja käytänteisiin? Kielen oppimisen tavoitteena on oppia käyttämään kieltä erilaisissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa, joten onko esimerkiksi kielioppi- tai sanastotehtävien tekeminen paras keino kehittää monipuolista viestinnällistä kielitaitoa? Tekstit ja niiden kanssa työskenteleminen kartuttavat sanastoa ja kehittävät kielitajua. Tekstien lukeminen, ymmärtäminen ja tuottaminen ovat sellaista kielitaitoa, jota opiskelijat tarvitsevat tulevaisuudessa koulun ja opintojen jälkeenkin, joko huviksi tai hyödyksi. Voisiko siis ajatella, että oppikirjojen ja opetuksen painopiste kielissäkin olisi enemmän tekstipohjainen kuin tehtäväpainotteinen?

## Lähteet

- Clinton, V. 2019. Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42, 288–325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. 2018. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational research review*, 25, 23–38.
- Dufva, H. & Mäntylä, K. 2017. Ääneenlukemista vai oikeaa vuorovai-  
kutusta. Suullinen kielitaito suomalaisissa vieraan kielen oppi-  
kirjoissa. Teoksessa P. Hiidenmaa, M. Löytönen & H. Ruuska (toim.)  
Oppikirja Suomea rakentamassa. Helsinki: Suomen Tietokirjail-  
ijat, 99–118.
- Heinonen, J. P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit? Pe-  
ruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppima-  
teriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Sovel-  
tavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.
- Luukka, M. R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., &  
Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu-mitä tekee koulu? Äidinkieli-  
en ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla.  
Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. 2012. Historian ja yhteiskuntaopin  
oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulu-  
tuksen seurantaraportit 2012:3. Opetushallitus.

- Pollari, P., Veijola, A., & Mäntylä, K. (painossa). Paperilta vai näytöltä?  
Lukiolaisten kokemuksia painetuista ja digitaalisista oppikirjoista  
kielissä sekä historiassa ja yhteiskuntaopissa. Suomen ainedi-  
daktilinen tutkimusseura. Ainedidaktisia tutkimuksia.
- Schwabe, A., Lind, F., Kosch, L., & Boomgaarden, H. G. 2022. No  
Negative Effects of Reading on Screen on Comprehension of Nar-  
rative Texts Compared to Print: A Meta-analysis. *Media Psychol-  
ogy*, 25(6), 779–796. <https://doi.org/10.1080/15213269.2022.2070216>
- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A., & Sun, Y. 2023. The Effects  
of Processing Multimodal Texts in Print and Digitally on Compre-  
hension and Calibration. *The Journal of Experimental Education*,  
91(4), 599–620. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2092831>
- Singer Trakhman, L. & Alexander, P. 2017. Reading on Paper and  
Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal.  
*Review of Educational Research*, 87 (6), 1007–1041.
- Suomen Kustannusyhdistys 2024. <https://tilastointi.kustantajat.fi/oppimateriaalitalasto/20231-12> [Luettu 13.5.2024.]
- Tuomikoski, M. 2016. Paperinen kirja on edelleen pop lukiossa – digi  
ei laske oppimateriaalin hintaa. *Yle.fi* 3.8.2016. [https://yle.fi/a/3-9065304?utm\\_medium=social&utm\\_source=copy-link-share](https://yle.fi/a/3-9065304?utm_medium=social&utm_source=copy-link-share)  
[Luettu 6.6.2024.]



## FinRAn tuore HELPOSTI!-julkaisu on ilmestynyt!

Kaipaatko toiminnallisuutta ja uusia näkökulmia matematiikan opetukseen? Helposti!-kirja tarjoaa runsaasti tuoretta tutkimustietoa lukijaystävällisessä muodossa alan huippututkijoilta. Lisäksi julkaisusta löytyy runsaasti kopioitavaa materiaalia ja sovellettavia ideoita suoraan oppitunneille koko peruskoulun ajalle.

Helposti!-julkaisun tilaat osoitteesta [finrainfo@gmail.com](mailto:finrainfo@gmail.com).  
Kirjaa myydään jäsenille hintaan 29€ + toimituskulut 6 euroa/kpl.

Ei-jäsenille kirjan myyntihinta on 44€ + toimituskulut 6 euroa/kpl.  
Nyt viimeistään kannattaa liittyä FinRA:n jäseneksi!  
Helpoiten se onnistuu [www.finrainfo.fi-sivuilta](http://www.finrainfo.fi-sivuilta)



### Annette Kronholm,

FD, modersmåls lärare i Topeliusgymnasiet i Nykarleby, skrivpedagog och projektledare för Skrivande skola (2020–23), <https://skrivandeskola.fi/>

Fotografi: Eva-Stina Kjellman



## Språktuppen

Illustration Johan Lund

# AI i skrivundervisningen

## – vinster på vägen och nödvändigheten av en egen röst

*Efter en nedkopplad preliminärskrivning och med ett par veckor kvar av undervisning, ser jag mig tvungen att ta en allvarlig diskussion med årets abiturienter. Budskapet är tydligt: "Ni måste läsa korrektur. Ni måste läsa ord för ord, mening för mening, stycke för stycke, hela texten och dessutom checka av mot genre och kontext. Ni ska läsa fyra varv. Minst." Verklighetens hårda klang drabbar examinanderna, drabbar mig, drabbar oss.*

När den första versionen av Chat GPT lanserades den 30 november 2022 hade årets abiturientkull inlett sina gymnasiestudier några månader tidigare. Efter det här närmast språkgeneriska paradigmskiftet har skrivundervisningen mött nya utmaningar vid respons och bedömning av studerandes texter.

I studerandes texter lyser särskrivningarna numera med sin frånvaro. Trassliga och ofullständiga meningar upptar alltmer sällan min respons-tid. Rubrikerna är korrekta men släta, förutom att anglicismen kolon mitt i en tvådelad rubrik dyker upp oftare. Det händer att jag känner mig provocerad av att lägga ner tid på märkligt smetiga och överkorrekta texter, som samtidigt bär tydliga drag av generiskt, tillrättalat språk. Inte utan orsak är ett av årets mest relevanta nyord engelskans "slop" eller översatt till svenska "AI-sörja" alternativt "AI-skräp" (Nyordslistan 2024). Det doftar helt enkelt mindre människa om skoltexterna år 2025.

Min arbetskompis Chat GPT är trots allt fantastisk. Idag spelar jag in min verbala slutrespons och AI transkriberar åt mig. Den adderar skiljetecken och gör mitt talspråk läsbart. Dessutom kommer AI med konstruktiva åtgärder till skribenten, ofta i tre till fem tydliga punkter.

Alldeles riktigt. Efter min ångande kommentar om behovet av korrekturläsning spottar min mest idoga arbetskompis ut fyra punkter med "strate-

gier för bättre korrekturläsning". Två av dem lyder: "Dela upp korrekturläsningen och läs igenom texten i flera omgångar med olika fokus. En gång för stavfel, en annan för meningsbyggnad och en sista för flyt och logik" och "Läs bakifrån. Börja med sista meningen och arbeta bakåt. Det hjälper hjärnan att se orden mer isolerat, vilket gör det lättare att upptäcka stavfel." Tipsen är som stulna från mina lektioner på samma tema. Vi jobbar fint ihop, Chat GPT och jag. Jag avslutar min egen respons med ett avsnitt "AI rekommenderar", en riktad verbal handledning om konstruktiva och uppmuntrande vägar framåt för skribenten.

För en studerande är det ändå lätt att tro på ytans kvalitet, att bli fascinerad över snärtiga ordval och tillräckligt många tecken i ett skrivkompetensprov som i sig kräver 6 000 tecken utan blanksteg. Texten faller platt till marken, blir ett bländverk av tomhet om inte skribenten äger orden, texten, hittar den egna rösten. Hur ska jag som lärare få en ung människa att förstå allvaret, när AI ger konstgjord andning på tre röda sekunder en timme före deadline?

Det är rentav en lärares naiva manöver att förspråka värdet av eget språk och egen tanke då genvägen till drömtextern ligger ett knapptryck bort. Samtidigt tänker jag att en ung skribent förtjänar att bli tagen på allvar och inte bli misstänkliggjord. Hen vill bli läst med en lärares goda responsvilja.



### Pirjo Vaittinen

Kirjoittaja on FT, kirjallisuuden ja teatterin tutkija, äidinkielen didaktiikan yliopistonlehtori emerita, Tampere



## Kohti kaikkien teatterin utopiaa

*Eteneminen on mahdollista hitain askelin, osoittaa näyttelijä Riikka Papunen, joka näyttelijäksi valmistuttuaan alkoi nähdä vääranlaisena koulutuksessaan omaksumansa neutraalin ruumiin ja loputtoman kykenevyyden ihanteen. Hän yhdisti jatko-opinnoissaan teatteritaiteeseen erityispedagogiikan opintoja ja tutki omaa taiteellista työtään. Kymmenen vuoden kuluessa nousi keskeiseksi erilaisten näyttelijäkollegoiden keskinäinen tuki jokaisen oman taiteellisen toiminnan mahdollistamiseksi.*

*Riikka Papusen väitöskirja: Papunen, R. 2024. Näyttelijän proteesiruumis: kohti tasa-arvoisempaa näyttelemistä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta 2024. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3389-8>*

- Näyttelijä Riikka Papusen taiteellisen tutkimuksen kirjallinen refleктоiva osuus sisältää kirjamuotoisena aivan alussa selkokiehisen valokuvien varustetun tiivistelmän. Lukijajstävällisyyttä lisää se, että kirjan alkusanoissa kirjoitetaan havainnollisesti auki tutkimuksen lähtökohdat. Englanninkieliset sitaatit on aina suomennettu, ja esimerkiksi terminologian käyttöä käsitellään läpinäkyvästi useissa eri yhteyksissä.
- Väitöskirjan voi lukea niin että lukee johdannon ja sitten ensin melko laajan kykenevyyttä, vammaisuutta ja näyttelijyyttä teoriakirjoituksissa käsittelevät luvut 2–4 ja viimeksi taiteellisten osien käsittelyn ja vielä liitteinä olevat käsikirjoitukset. Tai sen voi lukea taiteellisista osista ja niiden käsikirjoituksista lähtien ja palata lukiessaan tarpeen mukaan alkuosan keskusteluun teorioiden kanssa.

Tutustuin Tampereella vuonna 2013 nuoreen Joensuusta lähtöisin olevaan näyttelijään Riikka Papuseen, ja hän puhui jo silloin esteettömän teatterin tutkimisesta. Vuonna 2016 käytin hänen Tampereen Työväen Teatterin *Vesta-Linnea*

*ja aavelapsen arvoitus* -esityksen yhteyteen laatimaansa *Rajaton esitys* -ohjeistoa ja -aineistoa opetusmateriaalinani luokanopettajaopiskelijoiden draama- ja teatteriopetuksessa. Niihin aikoihin Riikan väitöskirjatyö oli jo lähtenyt liikkeelle: hän oli aloittanut näyttämötyöskentelyn downin syndrooma -diagnoosin saaneen tätinsä Mervin kanssa, ja he olivat molemmat mukana Teatteri Siperian ja Tampereen kaupungin taideverstas Wärjäämön kanssa tuotetun *Toinen katse* -esityksen työryhmässä.

Kirjan alkusanat ovat samalla muistosanat joulukuussa 2021 kuolleelle kollegalle ja kanssa-tutkijalle Merville, jolle kirja on omistettu. Väitöstilaisuudessa 13.4.2024 Riikka Papunen käytti myös kuvailutulkkausta esitellessään tutkimusaineistoonsa kuuluvan valokuvan, jossa Mervi ja Riikka seisovat rinnakkain.

Riikka Papusen väitöskirjassa *Näyttelijän proteesiruumis: kohti tasa-arvoisempaa näyttelemistä* kuvataan kahden näyttelijän yhteistyön tuottamista, niin että tuon taiteellisen työskentelyn kuvailu ja pohdinta saatetaan vuoropuheluun sitä koskevien tai lähelle tulevien teoreettisten osuuksien kanssa. Taiteelliset osuudet *Toinen katse* (2016) ja *8 kohtausta elämästäni* (2017)



Kuvassa vasemmalla Mervi Papunen ja oikealla Riikka Papunen. Valokuva: Risto Kuittinen.

on tarkastettu erikseen. Väitöskirjan liitteenä ovat kummankin esityksen käsikirjoitukset.

Johdanto-osa lähtee liikkeelle oman näyttelijäntytön rehellisestä avaamisesta, mutta siteeraa mottona hoivan ja vammaisuuden filosofin Eva Feder Kittayn ajatusta välittämisestä (*care*). Tutkimus sanoutuu kuitenkin irti hoivatoiminnasta. Taiteellisena tutkimuksena väitöskirja tuo esille taiteellisten prosessien merkityksen tiedon muodostuksen lähteenä tai välineenä, ei pelkästään tutkimuksen kohteena. Erityisesti se korostaa tutkijan oman näyttelijäntytön näkökulmaa, näyttelijää toimijana, joka tuo esiintyjänä näyttämölle oman ruumiinsa jo merkityksellisenä näyttämöllisenä ja kielellisenä ruumiina, ei välineenä jonkun muun työskentelylle, vaan aktiivisena esityksen muiden materiaalien kanssa työskentelevänä subjektina.

Yksi Papusen tutkimukselle tukea antaneista näyttelijäntytön tutkimukseen keskittyvistä teksteistä on kirjan *Nykyinäyttelijän taide: horjuttuksia ja siirtymiä* (2011) loppuluvusta löytyvä

nykyinäyttelijän kielioppi. Kaksi muuta tutkimuksen kannalta keskeistä näyttelijäntytön tutkimusta ovat näyttelijä Sofia Smedsin opinnäyte affektiivisesta näyttelijäntytöstä (2021) ja näyttelijä Laura Rämän artikkeli leikkimielisyydestä ja koskettavasta katseesta kirjassa *Sairaalaklovnit Suomessa* (2019). Lisäksi mukana on walesilaisen tanssiteatterin ohjaaja-tutkijan Margaret Amesin ajatuksia esityksen tekemisestä paikkana toteuttaa luovasti yhteistä ajattelua ihmisten välillä sekä ja ihmisten ja asioiden välillä.

Riikka Papunen kertoo rehellisesti, että koki näyttelemisen kehitysvammaisen kollegan kanssa vaikeaksi. Hänen oli palattava siinä omaan ableismiinsa nuorena näyttelijänä, jolle näyttelijän ruumiillinen ihanne, normaalius ja neutraalius, kykenevyys ja kyvykkyys on koulutuksen mukana luonnollistunut, ja ryhdyttävä purkamaan sitä. Oli mullistavaa ajatella, että näyttelemisen lähtökohtana voisi olla toinen. Se vaikutti niin, että Riikka Mervin tukemiseen keskittyessään ei halunnut olla työnjohdollisessa asemassa tai



suodattaa esitykseen tulevaa, vaan hän yritti pie-  
nentää itseään ja näyttelemistään eli kielsi omat  
tarpeensa näyttelijänä, eikä voinut olla tyytyväi-  
nen siihenkään. Kesti pitkään ennen kuin hän  
osasi tunnistaa ja vastaanottaa Mervin hänelle  
tarjoamaa tukea. Vasta silloin suhde läheni tasa-  
arvoa ja symmetrisyyttä, ja vastavuoroisuudesta  
alkoi syntyä taiteellista tai runollista tuotosta.

Riikka Papusen väitöskirjassa ei ole kysymys  
jonkun valmiiksi ajatellun asian näyttämölle  
saattamisesta vaan siitä, että kaikki sen sekä  
taiteelliset että teoreettiset ainekset ovat synty-  
neet ja keskustelleet keskenään sen kymmenen  
vuoden ajan, jonka hän on monin muinkin tavoin  
työskennellyt näyttelijänä ja yhteiskunnallisena  
aktivistina edistääkseen utopiaa kaikkien yhteis-  
estä teatterista.

Näyttelijä Riikka Papusen väitöskirja osoit-  
taa, että on tärkeätä, että näyttelijät puhuvat  
omasta työstään ja näyttelijyydestä, osallistuvat  
itse sen kehittämiseen. Se osoittaa myös, että  
näyttelijäntaiteella on annettavaa tasa-arvoasioi-  
den politiikalle ja etiikalle. Taiteellinen tutkimus  
voi osallistua yhteiseen tiedonmuodostukseen,  
taiteellinen tutkimus on myös metodologinen  
valinta. Näyttelemisen voi olla jatkuvaa neuvot-  
telua ihmisenä olemisen ja yhdessä olemisen  
ehdoista. Näyttelijän ruumis voi heijastaa ja olla  
osana rakentamassa sellaista yhteiskuntaa, jos-  
sa tunnistetaan ja tunnustetaan lukuisia eri ta-  
poja olla ihminen ja toimia ihmisenä.

Innovatiivisena ratkaisuna Riikka Papunen  
esittelee väitöstutkimuksessaan ajatuksensa  
näyttelijän proteesiruumiista. Se sisältää aja-  
tuksen uudenlaisesta tuen vastavuoroisuudesta  
näyttämöllä toimivien erilaisten näyttelijöiden  
kesken. Termi on sukua Phillip Zarrillin uusille  
näyttelijäntyön teorioille, ja se liittyy jaetun tai  
monena olevan ruumiin ajatukseen ja intersub-  
jektiviisiin tiloihin, ei yksilöllisen esiintyjän tai

näyttelijän läsnäoloon, vaan toinen toisensa toi-  
minnan mahdollistamiseen, palveluun. Taustalla  
on fenomenologiaa edustavan filosofin Emma-  
nuel Levinasin ajatus 'toisesta' ihmisessä perus-  
tavan laatusena ehtona ihmisen olemassaololle.  
Lisäksi Riikka Papusen tutkimuksessa tulee esil-  
le myös Eva Feder Kittayn kriittinen hoivaetiikka:  
toiselta ihmiseltä ei voi odottaa täydellistä vas-  
tuunottoa, on oltava armollinen. Sen sijaan hoi-  
vanantajan on oltava samanaikaisesti tietoinen  
sekä toisen että itsensä tarpeista. Hoivan etiikka  
toteutuu kestävämmiin, kun hoivanantajan ihmis-  
arvo ei ole vaarassa. Näyttelijän tulee proteesi-  
ruumiina toimiessaan olla tietoinen myös omista  
tarpeistaan samaan aikaan, kun hän huolehtii  
muiden ympärillään olevien toiminnasta. Riikka  
Papusen tutkimuksen myötä käy selväksi, että  
näyttelijällä voi olla kyky, mahdollisuus ja vastuu  
kehittää näyttelijöiden välisiä apukeinoja, pro-  
teeseja, joiden avulla hän voi rakentaa ja ylläpi-  
tää symmetrisiä ja merkityksellisiä, tasa-arvoisia  
suhteita kansannäyttelijöihinsä.

Näyttelemiseen kuuluu lähtökohtaisesti riip-  
puvuus. Symmetristen suhteiden rakentaminen  
erilaisten näyttelijäruumiiden välille edellyttää  
erityistä eettistä asennetta, jonka avulla näytte-  
lijä hyväksyy itsensä ja kansannäyttelijöidensä  
välisen erilaisuuden ja vierauden yhteisen työ-  
kentelyn lähtökohtana. Eettinen asenne ohjaa  
näyttelijää välittämään ja ottamaan selvää kans-  
annäyttelijöistään ja näille tärkeistä asioista.

Riikka Papunen ei joidenkin muiden väitös-  
kirjantekijöiden tapaan väitä luoneensa mitään  
ohjeeksi sopivaa mallia. Hän kuitenkin kirjoit-  
taa, että kokee olevansa parempi näyttelijä työ-  
kenneltyään kehitysvammaisten näyttelijöiden  
kanssa. Hän toteaa, että hänen tavoitteenaan  
oli kokea näyttelevänsä tätinsä Mervin kanssa  
tasa-arvoisesti. Se liittyy siihen yksinkertaiseen  
tosiasiaan, että näyttelijä on taiteessaan näky-  
vä ja näkyväksi tulemisesta riippuvainen. Niinä





hetkinä, joina hän koki tavoittavansa tasa-arvoisuutta heidän näyttelmissään, hän koki myös näkyvänsä ja olevansa vuorovaikutuksessa katsojien, Mervin sekä myös esimerkiksi näyttelmissä lähteenä käytettävän tekstin tai tekniikan kanssa. Silloin hänen omat tarpeensa tulivat täytetyiksi, ja hän oli samanaikaisesti Mervin tukena.

Riikka Papunen on jo väitöskirjatyöskentelynsä aikana toiminut vuonna 2021 asiantuntijana Helsingissä tapahtuneessa Svenska Teaternin ja Duv-Teaternin yhteistyössä. Siitä kirjoittamassaan artikkelissa ”Yhteisen kuvittelun mahdollisuus” (verkossa vapaasti saatavilla) hän on soveltanut tutkimustyönsä ajattelua muiden esitys- ja teatteritoiminnan analyysiin.

Hän toteaa tuossa kirjoituksessaan, että taiteen salaisuus on sen tuottamassa mahdollisuudessa teatteriesityksen fiktiivisessä maailmassa hetken kokea se utopia, jonka tavoittamista kohti todellisuudessa päästään vain hyvin lyhyin askelin.

Riikka Papunen on väitöskirjansa jälkeen tohtorina saanut mediajulkisuutta ensin NEON-teatterin ja Liikkuvan teatterin esitysten yhteydessä ja toimiessaan mentorina kanssänäyttelijöilleen, joilla on erityisen tuen tarvetta heidän esiintyessään yhdessä Tampereen Teatterin ja Tampere-talon speaktaakkelimusikaalissa *Taru sormusten herrasta* syksyllä 2024. Hän siis noudattaa oppejaan proteesiruumiina toimimisesta.

## Joko Sinun hyllystäsi löytyy uusittu A7 lukemisen ja kirjoittamisen testistö?

Ei-jäsen	43 €
Jäsen	35 €
Postikulut	6 €/kpl, ALV 0%

**FinRA ry** Finnish Reading Association



## LUKEMISEN JA KIRJOITTAMISEN TESTEJÄ

Tilaa omasi sähköpostitse [finrainfo@gmail.com](mailto:finrainfo@gmail.com).

Kirjoita viestiin nimesi, toimitusosoite sekä laskutusosoite.



### **Kielikukon toimituskunta**

Päätoimittaja Sari Sulkunen  
[sari.sulkunen@finrainfo.fi](mailto:sari.sulkunen@finrainfo.fi)

### **Toimituskunnan jäsenet**

Juli-Anna Aerila  
[julaer@utu.fi](mailto:julaer@utu.fi)

Jan Hellgren  
[jan.hellgren@abo.fi](mailto:jan.hellgren@abo.fi)

Mervi de Heer  
[mervi.deheer@gmail.com](mailto:mervi.deheer@gmail.com)

Pirjo Laatikainen  
[pirjo.laatikainen@gmail.com](mailto:pirjo.laatikainen@gmail.com)

Annakaisa Lehtonen  
[annakaisa.a.lehtonen@gmail.com](mailto:annakaisa.a.lehtonen@gmail.com)

Johanna Vääräsmäki  
[johanna.s.vaarasmaki@student.jyu.fi](mailto:johanna.s.vaarasmaki@student.jyu.fi)

### **FinRAn johtokunta 2025**

Puheenjohtaja | Ordförande | Chairperson  
**Susanna Mononen**  
Varapuheenjohtaja | Viceordförande | Vice-chair  
**Sari Sulkunen**  
varajäsen Heli Ketovuori  
Sihteeri | Sekreterare | Secretary  
**Jan Hellgren**  
varajäsen Ann-Sofie Selin  
Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |  
Member of the Board  
**Juli-Anna Aerila**  
varajäsen Vuokko Kaartinen  
Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |  
Member of the Board  
**Annakaisa Lehtonen**  
varajäsen Pehr-Olof Rönholm  
Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |  
Member of the Board  
**Merja Kauppinen**  
varajäsen Virve Kalliomaa  
Johtokunnan jäsen | Styrelsemedlem |  
Member of the Board  
**Pirjo Laatikainen**  
varajäsen Eeva-Maija Niinistö  
Taloudenhoitaja | Kassör | Treasurer  
**Pehr-Olof Rönholm**  
Sposti: [etunimi.sukunimi@finrainfo.fi](mailto:etunimi.sukunimi@finrainfo.fi)

Kansi ja ulkoasu Susan Johnsson  
Taitto Painosalama Oy

Painosalama Oy, Turku 2025  
ISSN 0780-0940

### **Saat Kielikukon liittymällä jäseneksi tai tilaamalla sen!**

FinRAn jäsenmaksu on 39 euroa.  
Opiskelija- ja seniorijäsenmaksu on 18 euroa.  
Kielikukon tilaushinta on 40 euroa.  
Jäseneksi voit liittyä ja lehden voit tilata osoitteessa [finrainfo@gmail.com](mailto:finrainfo@gmail.com).  
[www.finrainfo.fi](http://www.finrainfo.fi)

Tykkää Facebookissa FinRA (Finnish Reading Association)

# KIELIKUKKO

## Mediakortti 2025

Kielikukko on FinRA ry:n (Finnish Reading Association) jäsenlehti. Se sisältää lukemaan oppimiseen ja opettamiseen sekä alan tutkimukseen liittyviä artikkeleita. FinRA kuuluu seuraaviin järjestöihin: International Literacy Association sekä Federation of European Literacy Associations.

### TOIMITUS

Päätoimittaja Sari Sulkunen  
sari.sulkunen@finrainfo.fi  
puh. +358 40 762 9559

### TEKNISET TIEDOT

Lehden koko: B5 (176 x 250 mm)  
Painosmäärä: 300 kpl  
Painopinta: 156 x 178 mm  
Palstaleveys: 2 x 75,5 mm

Aineisto sähköisessä muodossa, ilmoitukset: pdf.  
Kuvat .jpg- tai .tiff-muodossa.

### PAINOPAIKKA

Kirjapaino Painosalama Oy  
Tykistökatu 4 A  
20520 TURKU  
puh. 02 241 0105

### LEHDEN TILAUSHINTA

Vuosikerta (4 numeroa) 40 euroa

### LEHDEN TILAUSOSOITE

finrainfo@gmail.com

# Kielikukko

*Iloksi ja opiksi*



*Ajankohtaista tietoa  
lukemisen,  
kirjoittamisen  
ja oppimisen  
tutkimuksesta  
sekä hyvistä  
opetuskäytännöistä*

Finnish Reading Association • 1/2025

#### Tässä numerossa mm.:

*Näkökulmia kielikasvatukseen ja monikielisyyteen varhaiskasvatuksessa,  
varhaisessa kieltenopetuksessa ja valmistavassa opetuksessa  
Kokemuksia selkokirjojen hyödyntämisestä opetuksessa  
Lukiolaisten näkemyksiä painetuista ja digitaalisista oppimateriaaleista*

### AINEISTOAIKATAULU 2025

Nro	Aineisto	Postitus
1	3.2. mennessä	Viikolla 10
2	4.4. mennessä	Viikolla 19
3	4.8. mennessä	Viikolla 36
4	17.10 mennessä	Viikolla 49

### ILMOITUSHINNAT € (ALV 0 %)

Koko.....m/v.....	4-värisenä aukeama .....	250 €.....	310 €
1/1 .....	164 €.....	188 €	
1/2 .....	95 €.....	125 €	
1/8 .....	45 €.....	68 €	

### ILMOITUSKOOT

	Leveys x korkeus
1/1 s.....	170 x 256 mm
1/2 s. vaaka .....	170 x 126 mm
1/2 s. pysty .....	85 x 256 mm
1/4 s. vaaka .....	170 x 70 mm
1/4 s. pysty .....	80 x 125 mm
1/8 s. vaaka .....	170 x 40 mm
1/8 s. pysty .....	40 x 256 mm

### PANKKI

Osuuspankki FI20 5800 1320 0633 49



# Kielikukko

## Kirjoittajakutsu Kielikukon 44. vuosikertaan

Kielikukko on FinRAn (Finnish Reading Associationin) julkaisema lehti, jonka tavoitteena on kertoa ajankohtaisesta lukemisen, kirjoittamisen ja oppimisen tutkimuksesta sekä hyvistä opetuskäytännöistä.

Kielikukossa julkaistaan artikkeleita, kuvauksia opetuskokeiluista ja tuen menetelmistä, puheenvuoroja, haastatteluja ja kirja-arvioita.

Tänä vuonna Kielikukko tarjoaa mielenkiintoista luettavaa muun muassa kieltenopetuksesta eri kouluasteilla, tekoälyn käytöstä sekä kirjoittamisesta ja monimodaalisesta tuottamisesta. Lisäksi käsitellään muun muassa oppimisen tukea sekä esitellään monipuolisesti Suomessa tehtävää lukutaitotyötä. Pysy siis mukana myös tänä vuonna!

Otamme mielellämme vastaan ehdotuksia artikkeleista. Materiaalin jättö- ja lehden julkaisuaikataulut löytyvät Kielikukon mediakortista lehden takakannen sisäsivulta. Artikkeliehdotukset ja itse artikkelit toimitetaan lehden päätoimittajalle osoitteella [sari.sulkunen@finrainfo.fi](mailto:sari.sulkunen@finrainfo.fi).

Kirjoitusohjeet löytyvät FinRAn verkkosivuilta.

[www.finrainfo.fi/kielikukko/kirjoittajaohjeet/](http://www.finrainfo.fi/kielikukko/kirjoittajaohjeet/)

## *Iloksi ja opiksi*

*Kielikukko on FinRA ry:n (Finnish Reading Association) jäsenlehti. Se sisältää lukemaan oppimiseen ja opettamiseen sekä alan tutkimukseen liittyviä artikkeleita. FinRA kuuluu seuraaviin järjestöihin: International Literacy Association sekä Federation of European Literacy Associations.*