

Vertaistuki suomenoppijoiden lukupiirissä aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa

M E R V I K A S T A R I

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Tässä artikkelissa tarkastellaan aikuisten maahanmuuttajien suomenkielisissä kotoutumiskoulutuksissa toimivien lukupiirien vertaisvuorovaikutuksessa esiintyvää vertaistukea. Lukupiireissä luettiin selkomukautettuja kaunokirjallisia teoksia. Sosiokulttuurisessa teoriassa kielen oppimisen katsotaan tapahtuvan vuorovaikutuksessa ja oppimisen nähdään edellyttävän myös tukea (engl. *scaffold*), jota vuorovaikutus voi sisältää. Vertaistuki on yksi mahdollisista tuen muodoista, ja siinä tukea annetaan vertaisten, esimerkiksi kielenoppijoiden kesken. Vertaistuki ilmeni lukupiirissä muun muassa osallistujien keskinäisenä palautteena, kielellisesti keskeisten seikkojen osoittamisena ja merkitysneuvottelujen fasilitointina. Vertaistuen määrään ja laatuun vaikutti muun muassa osallistujien kielitaidon taso, muttei kuitenkaan aina vygotksilaisen tuen perusajatuksen mukaan siten, että ylemmällä taitotasolla oleva pystyisi ilman muuta tukemaan alempana olevaa.

Avainsanat: lukupiiri; kielenoppiminen; kotoutumiskoulutus; vertaistuki; vertaisvuorovaikutus

1. Johdanto

Suomessa on viime aikoina kiinnostuttu tutkimaan kaunokirjallisuuden lukupiirejä aikuisten maahanmuuttajien kielenopetuksessa. Aikuisten kielenopetuksen lukupiirit ovat oppijakeskeisiä keskusteluryhmiä, joissa yhdistetään lukemista ja keskustelua sekä kehitetään yksilöllisiä näkemyksiä teksteistä (Kim 2004: 145; Kusanagi 2015: 236). Lukupiirit on nähty toimijuutta tukevinä vertaisryhminä ja osallistujat luontevina tuenantajina toisilleen (Vaarala 2007: 210, 213; Kekki ym. 2023: 207).

Suomessa tehdyssä tutkimuksessa on tarkasteltu ennen kaikkea edistyneiden suomenoppijoiden lukupiirityöskentelyä. Esimerkiksi *Tuntemattomalla päähän* -hankkeessa tutkittiin kaunokirjallisuuden merkitystä aikuisten maahanmuuttajien kulttuurisessa kielenoppimisessä kielitaidon edistyneillä tasoilla (ks. Parente-Čapková 2020; kulttuurisesta kielenoppimisesta myös esim. Kekki ym. 2023). Edistyneiden kielenoppijoiden lukemista ja lukupiirityöskentelyä on tarkasteltu myös esimerkiksi kirjallisuuskustelujen (Vaarala 2007) ja yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta (Jytilä & Kekki 2022). Tutkimusten kohdeyryhminä ovat olleet yliopisto-opiskelijat tai korkeakoulutetut osallistujat, kuten esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisille suunnatussa hankkeessa *Sanoja terveyden tekijöille* (Sulkava 2024).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lukupiirityöskentelyä kielenoppimisen alkuvaiheissa (A1–B1-tasoilla), ja tutkimuksessa on mukana muitakin kuin korkeakoulutautaisia osallistujia. Tarkastelen kaunokirjallisuuden lukupiiriä osana kotoutumiskoulutuksen kielenopetusta eli kontekstissa, joka on merkittävä aikuisten työelämälähtöisen kielikoulutuksen tarjoaja.

Tutkimukseni lukupiireissä luetaan selkomukautettua kaunokirjallisuutta, josta tehty lukupiiritutkimus ja maahanmuuttajalukijoiden tutkimus on toistaiseksi ollut Suomessa vähäistä. Muualla tehdyssä tutkimuksessa selkokirjallisuuden lukupiirien on havaittu kehittävän kielenoppijoiden keskustelutaitoa (Sheehan 2015) ja osallistujien on

raportoitu kokeneen, että heidän lukemisen nautintonsa on kasvanut ja lukutaitonsa kehittynyt (Isozaki 2018: 97–98).

Tarkastelen artikkelissa lukupiirityöskentelyä selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa erityisesti vertaistuen näkökulmasta. Artikkelini on osa väitöskirjatutkimusta, jossa tarkastellaan kotoutumiskoulutuksen lukupiirejä ja niissä tapahtuvaa kielenoppimista sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Olen sen aiemmissa osatutkimuksissa (Kastari 2019 ja 2020) käsitellyt muita lukupiiritoimintaan liittyviä asioita, joita ovat koettu kielenoppiminen ja kaunokirjallisen tulkinnan muodostaminen. Näissä osatutkimuksissa olen tarkastellut lukupiiritoimintaa myös sosiokulttuurisen tuen näkökulmasta.

Tuki merkitsee tässä oppimisen oikea-aikaista tukea (engl. *scaffold*), jonka tarkoituksena on auttaa oppijaa suoriutumaan tehtävistä paremmin kuin mihin hän oppimisensa vaiheessa vielä pystyisi itsenäisesti (Ohta 2000: 86; Gibbons 2003: 249; van Lier 2004: 147). Tuella on aiemman tutkimukseni mukaan merkittävä rooli lukupiirien vuorovaikutuksessa, mutta tässä tutkimuksessa käsiteltävää vertaistukea ei ole vielä tarkasteltu lukupiirityöskentelyä koskevissa tutkimuksissa. Vertaistuki on keskeinen lukupiirien tuen muoto, koska lukupiireissä käydään luetuista teoksista tyypillisesti sekä pari- että pienryhmäkeskusteluja nimenomaan vertaisvuorovaikutuksessa. Tarkastelen tässä tutkimuksessa, millaista vertaistukea toisen kielen oppijoiden lukupiirissä ilmenee.

Artikkeli rakentuu siten, että luvussa 2 taustoitan tutkimustani käsittelemällä vertaistukea ja vertaisvuorovaikutusta sosiokulttuurisen kielenoppimiskäsityksen kehyksessä. Luvussa 3 esittelen tutkimuksen aineiston ja menetelmät. Tämän jälkeen luvussa 4 tarkastelen vertaistuen esiintymistä lukupiirien vuorovaikutuksessa ja analysoin tarkemmin, millaisia vertaistuen muotoja aineistossa esiintyy. Luvussa 5 seuraa yhteenveto, jossa tiivistän analyysini tulokset sekä pohdin lukupiiritoiminnan pedagogiikkaa.

2. Vertaisvuorovaikutus ja vertaistuki

Tässä luvussa esittelen *vertaisvuorovaikutuksen* ja *vertaistuen* käsitteitä sosiokulttuurisen kielenoppimiskäsityksen näkökulmasta. Vertaistuen eri muotoja käsittelen lähemmin omassa alaluvussaan.

2.1. Vertaisvuorovaikutus ja sosiokulttuurinen kielenoppiminen

Vuorovaikutuksen ja oppimisen välinen sidos on nykypäivänä laajasti tunnustettu (Jiang 2020: 200). Sosiokulttuurisen kielenoppimisen ekologinen näkökulma korostaa, että kieltä opitaan nimenomaan vuorovaikutuksessa (van Lier 2004: 65) ja että se tapahtuu vuorovaikutukseen osallistumalla ja siinä kieltä käyttämällä (Kokkonen ym. 2019: 94). Tällöin oppimista ohjaa aito kommunikatiivinen tarve (Jiang 2020: 221). Kieliympäristöstä saadaan tukea ja apua sekä myös konkreettisia ilmauksia (Suni 2010: 55) ja sanastoa (Jiang 2020: 221).

Lukupiireissä ja toisen kielen opetuksessa ylipäätään syntyy luonnostaan runsaasti vuorovaikutusta, kun oppijoita ohjataan siihen ja annetaan tukea sen muodostumiselle. Kun vuorovaikutusta tapahtuu oppijoiden välillä, kyseessä on vertaisvuorovaikutus (Philp, Adams & Iwashita 2014: 3; Sato & Ballinger 2016: 1). *Vertainen* merkitsee oppijoita, jotka voivat olla keskenään erilaisia esimerkiksi iän, taitojen tai muiden ominaisuuksiensa puolesta, mutta joilla on kuitenkin ryhmässä keskeinen yhteinen ominaisuus, kuten kielenoppijuus (Philp, Adams & Iwashita 2014: 3). Tässä artikkelissa vertaisina käsitellään kaikkia kotoutumiskoulutuksen ryhmän muita suomenoppijoita.

Vertaisvuorovaikutus voi sisältää yhteistyötä ja yhteistoiminnallista oppimista sekä monenlaista apua vertaisilta (Philp, Adams & Iwashita 2014: 3). Vertaisvuorovaikutus on kommunikatiivisesti suuntautuneen opetuksen keskeinen piirre, ja se tarjoaa yleensä mahdollisuuden runsaampaan yksilölliseen kielen tuottamiseen kuin opettajajohtoiset opetuskontekstit (Philp, Walter & Basturkmen 2010: 261). Vertaisvuorovaikutusta on myös pidetty toisen kielen oppijoille hyvänä kielikokeilujen

alustana, joka on oppijalle vähemmän stressaava kuin esimerkiksi opettajan ja kielenoppijan välinen vuorovaikutus (Philp, Adams & Iwashita 2014: 17, 35, 198). On myös havaittu, että vertaisvuorovaikutuksessa oppijat ilmaisevat ymmärtämättömyyttään avoimemmin kuin muussa luokkahuonekontekstin vuorovaikutuksessa (Sato & Ballinger 2016: 3).

Lukemiseen liitetyn vertaisvuorovaikutuksen on havaittu auttavan oppijoita hyödyntämään erilaisia luetunymmärtämisen strategioita ja rakentamaan tietoa yhdessä (Swain ym. 2002: 180). Sekä yksilöllisestä että kollektiivisesta näkökulmasta vertaisvuorovaikutuksessa onkin tärkeää se, mitä osallistujat itse tuovat keskusteluun (Philp, Walter & Basturkmen 2010: 275). Lukupiirien näkökulmasta tämä on keskeistä, koska lukupiirien lähtökohtainen tavoite on tuoda keskusteluun yksilöllisiä näkemyksiä teksteistä (ks. myös Kusanagi 2015: 236). Juuri kirjasta, sen kielestä ja tarinasta muodostuvat erilaiset näkemykset ja ajatukset ja niiden tuominen keskusteluun ovat lukupiirin toimintaidea.

Kirja onkin lukupiirivuorovaikutuksessa keskeinen artefakti. Kirjaan palataan lukupiirin keskusteluissa aina uudestaan hakemaan vastauksia, perusteluja ja kielellisiä ilmauksia, ja näin se toimii kielenoppimisen resurssina, joka tulee käytettäväksi juuri vuorovaikutuksessa (ks. myös van Lier 2000: 225). Vertaisten välinen vuorovaikutus toistensa ja kirjan kanssa sisältää runsaasti tarjoumia eli affordansseja. Affordanssit ovat kieliympäristön tarjoamia potentiaalisia merkityksiä, jotka tulevat oppijan käyttöön vähitellen ja yksilöllisesti, kun hän toimii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (van Lier 2000: 230–231). Tässä prosessissa keskeistä on mediaatio, joka on merkitysten rakentamista ja välittämistä vuorovaikutuksessa ja joka tuo sosiaalisen ja yksilöllisen yhteen (Gibbons 2003: 247; Lantolf & Poehner 2008: 7–8; CEFR 2020: 36). Lukupiirien vuorovaikutus ja vertaistuki välittävät (engl. *to mediate*) kirjan merkityksiä, kieltä ja niihin liittyviä affordansseja osallistujille ja tällä tavalla mediaatio on olennainen lukupiirin vuorovaikutuksen piirre.

Oppimisen edellytyksenä pidetään usein asiantuntijatietoa ja asiantuntijana opettajaa, joka tuntee opiskeltavan kielen (Kotilainen & Kurhila 2019: 38). Asiantuntijatiedon keskeisyys on läsnä myös

sosiokulttuurisessa teoriassa (Vygotsky 1978). Vertaisvuorovaikutuksessa kuitenkin myös oppijat voivat tilanteisesti toimia toisilleen asiantuntijoina, tasapuolisista lähtöasetelmista ja rooleja dynaamisesti vaihdellen (Reichert & Liebscher 2012: 599, 607; Kurhila & Kotilainen 2020: 10). Kielen asiantuntijuuden ei tarvitse siis perustua ainoastaan puhujien institutionaaliseen tai kielelliseen statukseen, kuten opettajuuteen tai äidinkielisyyteen (Kotilainen & Kurhila 2019: 40). On havaittu, että myös kielitaidon tasoltaan alempana olevat voivat tilanteisesti tukea jo pidemmälle ehtineitä, eikä muutenkaan ole tarpeen leimata oppijoita kategorisesti enemmän ja vähemmän taitaviksi vertaisiksi, sillä kaikilla on vahvuutensa ja heikkoutensa vertaisvuorovaikutuksessa (Ohta 2000: 58).

Li (2011: 108) onkin kuvannut tukea vuorovaikutukselliseksi, väliaikaiseksi sillaksi oppijan aktuaalin ja potentiaalin kehitystason välillä (ks. myös Gibbons 2003: 248, 257, 267; Ohta 2000: 54). Tuki voi ilmetä monin tavoin. Esimerkiksi lukupiirin kirjan kieli voi toimia tukena, tai opettaja voi tarjota tukea vaikkapa tarjoamalla sanaa, selitystä tai vahvistusta. Olennaista tuessa on oppijan saama tieto siitä, miten asioita tehdään, ei pelkästään apu niiden tekemisessä (Gibbons 2003: 249). Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että pelkän oikean sanamuodon antamisen lisäksi tarkastellaan myös sitä, miksi juuri se on oikea muoto.

2.2. Vertaistuen muodot

Kun tuki sisältyy oppijoiden väliseen vertaisvuorovaikutukseen, nimitän sitä tässä artikkelissa *vertaistueksi*. Se on yksi vuorovaikutuksen potentiaalisista affordansseista (Ohta 2001: 129), mikä tarkoittaa sitä, että vertaistuki muodostuu oppijoille tarjoumaksi yksilöllisesti eikä kaikesta vertaistuesta tule tarjoumaa kaikille.

Li (2011: 119–120) esittää tutkimuksessaan vertaisten tarjoamasta tuesta toisen kielen oppimisessa useita vertaistuen muotoja, joita hän on koonnut eri lähteistä oman tutkimuksensa työkaluiksi. Näitä ovat palaute (ks. Gallimore & Tharp 1990), demonstraatio (ks. Wood ym.

1976) ja suunnan ylläpito (ks. Hall 2001; Wood ym. 1976), jotka ovat Lin havaintojen mukaan kolme tavallisinta vertaistuen muotoa. Palaute on kaikkein tyypillisin vertaistuen muoto, ja sillä tarkoitetaan vertaisen antamaa palautetta eri tehtävissä suoriutumisesta, esimerkiksi sana-valinnoista tai kysymykseen annetusta vastauksesta (Li 2011: 120; myös Jiang 2020: 218). Keskeinen palautteen muoto on korjaava palaute, jossa tyypillisimmillään esitetään parannus tai korjaus johonkin lausumaan tai muotoon (Ohta 2001: 131). Vertaispalaute tulee erottaa vertaisarvioinnista, joka on laajempi termi ja tavoitteiltaan erilaista toimintaa (Udd 2020: 133–134).

Demonstraatiossa oppija taas näyttää tai selittää tavan tehdä tai toimia (Li 2011: 121–122). Ohta (2001: 100) mainitsee myös sellaisen selittämisen, jossa vertainen pyrkii selittämällä auttamaan pariaan ymmärtämään. Suunnan ylläpidossa vertainen suuntaa huomion takaisin meneillään olevaan toimintaan tai ohjaa etenemistä tavoitteeseen (Li mt.). Lin (2011: 111–112) havaintojen mukaan hieman harvemmin esiintyviä tuen muotoja ovat kiinnostuksen herättäminen annettua tehtävää kohtaan (ks. Hall 2001), tehtävän yksinkertaistaminen esimerkiksi palastelemalla sitä pienempiin osiin (ks. Wood ym. 1976), kielellisesti keskeisten seikkojen osoittaminen (ks. Antón 1999) sekä turhautumisen hallinta, jossa vertainen pyrkii vähentämään muiden stressiä ja turhautumista tehtävissä, jotka ovat heille vaikeita (ks. Donato 1994).

Vertaistuen muotona voi esiintyä myös fasilitointia, jossa joku vertaisista ottaa johtoroolin tukeakseen muita esimerkiksi fasilitoimalla merkitysneuvottelua (Li 2011: 119). Eräänlaista vertaistukea voi olla myös odottaminen, jossa vertaiselle annetaan aikaa esimerkiksi hakea sanoja (Ohta 2001: 88). Samoin voi ilmetä kannustamista ja ilmausten yhdessä rakentamista, jolloin vuoronsa kesken katkaissutta vertaista yritetään kannustaa esimerkiksi toistamalla juuri sanottu vuoro tai tuke-malla häntä esimerkiksi sanaa tarjoamalla (Ohta 2001: 89). Vertaiset voivat myös pyytää opettajaa apuun parilleen tai kysyä opettajalta parin puolesta jotain erityisesti silloin, kun oikeasta vastauksesta ei ole yhteisymmärrystä tai kun vertaistuki ei riitä (Ohta 2001: 98).

Kielenoppijoiden onnistuneen vertaistuen yhdeksi piirteeksi on havaittu avunpyynnöt (Ohta 2000: 65). Apu on relevantimpaa ja sitä saa todennäköisemmin, kun sitä pyytää. Avunpyynnön voi esittää suoraan esimerkiksi kysymällä kysymyksen tai indikoimalla muulla tavoin, kuten ilmein ja elein, että tarvitsee apua. (Ohta 2000: 65.) Avuntarvetta voivat indikoida myös vuorojen tai lausumien keskeytyneet aloitukset (engl. *false starts*) ja tauot (Ohta 2001: 91).

Usein vertaiset myös varmistavat keskinäistä ymmärrystä esimerkiksi pyytämällä tarkennusta (Li 2011: 120). Tarkennuspyynnöt voivat olla tehokkaita oppimisen näkökulmasta, koska ne edellyttävät usein sanoman kielellistä uudelleenmuotoilua (Ohta 2001: 130). Näin tarkennuspyynnöillä on tärkeä merkitys vertaistuen rakentamisen osana. Li (2011: 109) toteaa, että tukea rakennetaan yhdessä. Aikuiset toisen kielen oppijat voivat olla toisilleen merkittävä resurssi, koska he ovat usein oppijoina luokassa melko tasa-arvoisia (Philp, Adams & Iwashita 2014: 91).

3. Aineisto ja menetelmät

Olen kerännyt tutkimukseni aineiston aikuisten maahanmuuttajien työvoimapolitiittisen kotoutumiskoulutuksen lukupiireistä Sisä-Suomen alueella. Tämän artikkelin aineisto on kahdesta eri lukupiiristä. Lukupiiriin osallistuminen oli vapaaehtoista. Osallistuivat lukupiireihin koko niiden toiminta-ajan tarkkaillen, keräten video- ja audioaineistoa lukupiirien kokoontumisista sekä haastatellen osallistujia. Lukupiirit kokoontuivat noin kolmen kuukauden ajan viikoittain, ja tänä aikana luettiin yksi teos. Luetut teokset olivat selkomukautettua kaunokirjallisuutta, jossa alkuaan yleiskielisen teoksen sanastoa, rakenteita ja sisältöä on muokattu helpommin luettavaksi ja ymmärrettäväksi (ks. Leskelä 2019: 95).

Jokaiselle lukupiiriin kokoontumiskerralle luettiin etukäteen sovittu alue kirjasta, ja lukupiirissä keskusteltiin tästä luetusta alueesta. Käytössä oli opettajan tekemiä sisältökysymyksiä, joihin osallistujien tuli vastata lukupiiriin tapaamisten pari- tai pienryhmäkeskusteluissa suullisesti.

Tämän jälkeen kysymyksiä käsiteltiin vielä opettajan johdolla koko ryhmän kesken (noin 10–20 osallistujaa). Lisäksi kokoontumisissa oli vaihtelevissa määrin muuta keskustelua, esimerkiksi kieleen liittyvien asioiden ja osallistujien kysymysten käsittelyä tarpeen mukaan.

Osallistumistani ja aineiston keruuta edelsi tutkimuslupaprosessi tutkimukseni esittelyvaiheesta kirjallisten suostumusten allekirjoittamiseen. Harkinta-aikaa osallistujilla oli 1–2 viikkoa. Koska osallistujat olivat kielenoppimisen alkuvaiheissa, A1–B1-tasoilla, suostumuksen liitteenä oli selkomukautus ja englanninkielinen käännös. Käytin selkosuomea ja englantia myös tutkimuksen esittelyssä ja kysymyksiin vastaamisessa. Lisäksi käytin Papunetin selkokuvia havainnollistamaan tutkimusaineiston tallentamista ja tutkimushaastattelua. Osallistujien oli mahdollista antaa myös rajattu suostumus ilmaisemalla suullisesti tai valitsemalla suostumuksessa, että he eivät halunneet tulla videokuvaetuiksi, äänitallennetuiksi tai haastatelluiksi, mutta rajattua suostumusta ei valittu.

Haastattelin kustakin tarkastelemastani lukupiiristä osaa osallistujista. Tämän artikkelin aineistoesimerkeissä esiintyvistä seitsemästä osallistujasta kahta ei ole haastateltu. Haastattelin lukupiirien osallistujia 1–2 kertaa, ja lisäksi keskustelin kaikkien osallistujien kanssa usein lukupiirien kokoontumisten yhteydessä. Haastattelut ajoittuivat lukupiirin keski- ja loppuvaiheisiin. Osallistujien nimet on pseudonymisoitu. Aineiston litteraatio on sanatarkkaa, niin kutsuttua eksaktia litteraatiota (ks. Tietoarkisto). Siinä kuvataan myös osallistujien kehollista toimintaa, äännähdykset ja tunteen ilmaukset, mutta vuorovaikutuksen kulkua ei ole esitetty tarkasti esimerkiksi keskusteluanalyttistä litterointitapaa käyttäen (ks. Tietoarkisto).

Käytän tässä artikkelissa analyysimenetelmänä etnografiseen tutkimusotteeseen kuuluvaa tulkitsevaa analyysia tutkimuskohteesta. Etnografisen menetelmään kuuluvat pitkä, säännöllinen oleskelu tutkimuskohteen päivittäisessä ympäristössä, havainnointi, keskustelut ja puolistrukturoidut haastattelut (Brewer 2000: 105–106; Emerson ym. 2011: 34; Harrison 2018: 28). Tällaisen tutkimuksen toteutustavan

etuihin kuuluvat kerätyn aineiston monipuolisuus sekä mahdollisuus yhdistää tutkijan ja havainnoitavien näkökulmia. Kenttätöjaksos on se, että etnografi-havainnoija toimii osana tutkimaansa yhteisöä ja näin oppii tuntemaan sen (Lehtonen 2015: 59; Emerson ym. 2011: 25).

Etnografinen tieto on lähtökohdiltaan kokemuksellista, ja etnografinen tulkitseva analyysi yhdistää tutkijan kenttähavaintoja, lainauksia tutkittavien puheesta sekä näistä muodostettuja tulkintoja (Kallinen & Kinnunen 2021). Aineistonkeruun aikana tavoite on avautua mahdollisimman paljon toisenlaisille tavoille jäsentää todellisuutta ja tavoittaa erilaisia elämysmaailmoja (Marttila 2014: 376–377; Howes 2010). Kenttätöjaksos jälkeen taas tietoinen etäännytyks kentän suhteen on oleellista (Nissi 2014: 354). Tutkijuuden rakentaminen suhteessa kenttään kenttätöjaksos päättyttyä (ks. Nissi 2014: 354) merkitsee sen tiedostamista, että kentällä toimiessaan tutkija on ollut osa tutkittavaa yhteisöä, mutta samaan aikaan ja erityisesti aineistonkeruun jälkeen hänen on oltava myös ulkopuolinen tarkkailija. Molemmat vaiheet, yhteisön osaksi tulo ja etäännytyks, ovat tärkeitä, jotta aineiston analyysin subjektiivisuuden haaste pysyisi pienempänä kuin ilman näitä vaihteita olisi mahdollista.

4. Lukupiirin vuorovaikutuksen vertaistuki

Tässä luvussa tarkastelen ensin eri lukupiiriläisten käymiä keskusteluja samasta kirjan kohdasta. Näin piirtyy esiin vertaistuen vaihtelevuus ja se, millaisena se esiintyy ja millaisia tuen tarpeita osallistujilla on. Samoin käy ilmi kirjan ja opettajan rooli vertaisvuorovaikutuksen tukena. Tämän jälkeen siirryn edelleen käsittelemään eri kielitaidon tasoilla olevien vertaisten tukea toisilleen.

Esimerkkien (1–2) video- ja audioaineisto on yhdeltä lukupiirin kokoontumiskerralta, jossa käsiteltiin teoksen *Ensimmäinen murhani* (Lehtolainen) ensimmäisiä lukuja. Lukupiiri oli tuolloin vasta alussa, mutta se oli aineistoesimerkeissä mukana oleville järjestyksessä toinen lukupiiri, johon he osallistuivat kotoutumiskoulutuksessa.

Aineistoesimerkit (3–4) ovat erään toisen kotoutumiskoulutuksen lukupiirin kokoontumisesta, jossa keskustellaan teoksesta *Valokuvaajan kuolema* (Mankell 2005). Tämä lukupiiri oli siinä vaiheessa toiminut jo useiden viikkojen ajan ja oli lähestymässä loppuaan.

Aineistoesimerkeissä (1–2) keskusteluun tulevat asiat käsittelevät seuraavaa sisältöä selkoteoksesta *Ensimmäinen murhani* (Lehtolainen 2012).

Tuulia ja Mirja istuvat kuistilla ja tekevät aamiaista.
He keskustelevat iloisesti.
Se huvittaa Jyriä, sillä hän tietää,
että Tuulia ja Mirja inhoavat toisiaan.
Mirja on kuoron paras altto, tumma ja paksu.
Tuulia taas on kuoron paras sopraano.
Hän on pitkä, hoikka ja kaunis nainen.
(Lehtolainen 2012: 6.)

4.1. Vertaistuki kielenoppimisen tukena lukupiirissä

Vertaistuen näkökulmasta lukupiirin keskusteluissa esiintyy suurta vaihtelua. Keskustelut ovat keskenään huomattavan erilaisia, vaikka keskustellaan samasta kirjan kohdasta ja vastataan samoihin kysymyksiin. Eri keskusteluja tarkastelemalla piirtyy esiin vertaistuen määrä ja laatu, joskus myös sen poissaolo. Tarkastelen tässä kahta eri keskustelua, jotka on käyty edellä mainitusta kirjan kohdasta. Keskustelijaparit ovat noin A2.2-tasolla. Kielitaidon tasoarviot perustuvat minun ja osallistujien omaan arvioon. Esimerkeissä käsitellään opettajan monisteessa antamaa kysymystä *Millainen suhde Mirjalla ja Tuulialla on?*

Esimerkissä (1) Tanya ja Wilda keskustelevat erityisesti sanojen *suhde* ja *inhota* merkityksestä. Vastaukseksi kysymykseen *millainen suhde henkilöhahmoilla on* muodostuu Tanyan johdolla sekä opettajan ja kirjan tuella *he inhoavat toisiaan*.

(1)

- 1 Tanya: [Lukee monisteesta ääneen kysymyksen:]
- 2 Millainen suhde Mirjalla ja Tuulialla on?

- 3 Wilda: Joo. Hän on
4 Tanya: He. He ovat.
5 Wilda: Aa, he ovat [lukee muistiinpanoistaan]
6 pitkä, hoikka ja kaunis naista. Koska mm
7 Tanya: Mm. Ei. Suhde. Millainen suhde?
8 Wilda: Mikä on suhde?
9 Tanya: Ee joo. Odota.
10 Wilda: Missä se on?
11 Tanya: [Etsii kirjasta.
12 Näyttää itsensä ja Wildan välissä olevasta kirjasta kohtaa:]
13 Ee joo. Tuulia...
14 Tanya ja Wilda: [Lukevat yhteen ääneen välissään olevasta kirjasta:]
15 ...ja Mirja inhoavat toisiaan.
16 Tanya: Opettaja, inhoavat että eivät tykkää.
17 Opettaja: Eivät pidä. Joo. Kyllä.
18 Wilda: Onko se sama suhde?
19 Opettaja: Suhde joo. Eivät pidä toisistaan.
20 Tanya: Minä en pidä sinusta ja sinä et pidä minusta. Tämä on inhoavat.
21 Wilda: Yhdessä.
22 Tanya: Perusmuoto inhoaa. Ja sitten [lukee seuraavan kysymyksen].
23 Wilda: Odota. Koska kysymys on millainen.
24 Tanya: Joo millainen mutta... En...
25 Millainen suhde. Suhde relationship.
26 Wilda: Aa, joo joo joo. Hän, ää... Hän, ee, ihluavat...
27 Tanya: He... [näyttää kirjasta]
28 Tanya ja Wilda: [Yhteen ääneen kirjasta:] inhoavat toisiaan.
29 Wilda: Joo.
[Jatkavat seuraavaan kysymykseen.]

Esimerkin (1) alussa Wilda ottaa vuoron ja pyrkii vastaamaan kysymykseen *Millainen suhde Mirjalla ja Tuulialla on?* Hän aloittaa *Joo. Hän on* (rivi 3), mutta Tanya keskeyttää heti antaakseen vertaispalautteen, jossa hän korjaa Wildan aloitusta: *He. He ovat*. Wilda ottaa palautteen vastaan muokkaamalla aloitustaan (ks. Ohta 2001: 130): *He ovat* ja jatkaa kuvailemalla (rivi 5) kirjan henkilöitä kirjassa esitetyin adjektiivein *pitkä, hoikka ja kaunis*. Näin Wilda ilmeisesti vastaa esitetyn kysymyksen

siihen osaan, jonka leksikaalisten elementtien merkityksen hän ymmärtää: *Millainen - Mirjalla ja Tuulialla on?*

Rivillä 7 Wilda saa jälleen Tanyan vertaispalautteen, kun Tanya keskeyttää Wildan vuoron ja korjaa hänen ymmärrystään kysymyksen sisällöstä torjumalla annetun vastauksen: *Mm. Ei*. Tanya osoittaa kielellisesti keskeisen seikan, yhden leksikaalisen elementin: *Suhde* ja tarkentaa vielä proadjektiivikysymyksellä merkityksen avointa kohtaa (ks. ISK § 734): *Millainen suhde?* Tanyan palaute koskee heiltä kysytyn kysymyksen ydintä, sanaa *suhde*, jota Wilda ei Tanyan mielestä ehkä ole ymmärtänyt, tai hän on kiinnittänyt huomiota väärään asiaan.

Vastauksena Wilda esittää avunpyynnön, jona tässä toimii interrogatiivinen hakukysymys (ks. ISK § 734) (rivi 8): *Mikä on suhde?* Tässä kohtaa molemmat hakevat tukea kirjasta ja Wilda esittää toisenkin avunpyynnön: *Missä se on?* viitaten konkreettiseen kirjan kohtaan. Tanya löytää ja osoittaa kirjasta kohdan, jonka keskustelijat lukevat Tanyan aloitteesta yhdessä ääneen (rivit 13–15): *[Tuulia...] ja Mirja inhoavat toisiaan*. Kirja teksteineen tarjoaa tukea toimimalla ymmärtämisen resurssina, kun sitä luetaan yhdessä. Kummallakin osallistujalla on oma kirja, mutta toinen kirjoista on asetettu keskustelijoiden väliin avonaisena, ja siitä etsitään yhdessä kohtia, joita halutaan tarkastella tai joihin vastaus sisältyy. Tällä tavalla kirja on osa tilanteen vuorovaikutusta, sillä se paitsi toimii keskustelun aiheena myös tarjoaa relevanttia kieltä keskustelun tueksi.

Tanya haluaa saada vertaistuessa kirjan avulla saavutetulle ymmärrykselleen varmistuksen ja pyytää siihen tukea opettajalta (rivi 16): *Opettaja, inhoavat että eivät tykkää*. Opettaja vahvistaa käsityksen ja Wilda jatkaa kysymällä opettajalta (rivi 18): *Onko se sama suhde?* Opettaja vastaa tähänkin myöntävästi ja Tanya esittää muodostamansa käsityksen (rivi 20): *Minä en pidä sinusta ja sinä et pidä minusta. Tämä on inhoavat*. Wilda lisää vielä oman ymmärryksensä mukaisen täydennyksen tähän rakennettuun tietoon: *Yhdessä* (rivi 21).

Tämän jälkeen Tanya yrittää jatkaa jo seuraavan kysymyksen pariin, mutta nyt Wilda keskeyttää vuoron ja esittää uuden tarkennuspyynnön,

joka sisältää samalla Wildan tulkinnan perustelun (rivi 23): *Odota. Koska kysymys on millainen*. Wildan huomio kiinnittyy edelleen proadjektiivin *millainen* eikä sanaan *suhde*, mikä johtaa virheelliseen tulkintaan kysymyksen merkityksestä. Tanya muotoilee hetken vastaustaan (rivi 24), mutta vastaa lopulta Wildan useita vuoroja aiemmin esittämään kysymykseen *suhde*-sanan merkityksestä (rivi 8): *Suhde relationship* (rivi 25). Tämän jälkeen Wilda indikoi muuttunutta ymmärrystään (ks. Koivisto 2015: 120) (rivi 26): *Aa, joo, joo, joo* ja tuottaa empimisilmauksia *ää* ja *ee*, jotka liittyvät usein sanojen tapailuun (ks. ISK § 861): *Hän, ää... Hän, ee, ihluavat...* Tanya korjaa: *He* ja osoittaa sitten kirjaa, josta vielä kerran luetaan Tanyan fasilitoimana yhdessä: *inhoavat toisiaan*, ja näin Tanya samalla demonstroi *inhoavat*-verbin kirjoitusasua. Nyt Wilda myötäilee (ks. ISK § 1045) (rivi 29): *Joo* ja he jatkavat seuraavaan tehtävään.

Esimerkissä (1) tuen muodostavat kirjan teksti, vertaistuki ja opettaja. Eri vertaistuen muodot voivat olla osin päällekkäisiä eivätkä aina tarkkarajaisia, ja tässä katkelmassa niitä on runsaasti. Vertaistuen muotoja ovat korjaava palaute ja avunpyyntöihin vastaaminen, kielellisesti keskeisen seikan osoittaminen, demonstraatio ja Tanyan tuottama käännös, joka on vertaistukena selittämistä. Kääntämisessä toinenkin yhteinen kieli tulee ymmärtämisen lisäresurssiksi. Lisäksi Tanya toimii fasilitaattorina johtaessaan heidät lukemaan yhdessä keskeisen kohdan kirjasta ääneen.

Wilda myös osoittaa avuntarvettaan empimisilmauksin ja tuottamalla keskeytyneitä aloituksia (ks. Ohta 2001: 91). Kun Wilda hakee uutta sanaa *ihluavat*, Tanya johdattaa huomion jo toisen kerran kirjan kohtaan, jossa sana on, ja ohjaa heidät lukemaan sen taas yhdessä ääneen. Mediaatio on vuorovaikutuksessa läsnä, kun Tanya näin välittää kirjan kielellistä resurssia Wildan tueksi ja demonstroi samalla *inhoavat*-verbin kirjoitusasun kirjasta Wildalle. Jotkut vertaiset ottavat Lin (2011: 119) mukaan aktiivisesti fasilitaattorin roolin, mutta vaikka he tällöin toimivat opettajamaisesti ja hyvinkin ohjaavasti, he silti esimerkiksi hyväksyivät muidenkin näkemykset. Kyseessä on Lin (mt.) mukaan halu antaa tukea eikä esimerkiksi halu omia tehtäviä itselleen tai ottaa niitä omalle

vastuulleen. Tanya siis tarjoaa monimuotoista tukea Wildalle sekä pyynnöstä että oma-aloitteisesti havaitessaan Wildan ehkä tarvitsevan apua.

Haastatteluissa en kysynyt suoraan vertaistuesta, vaan kysyin muun muassa syitä tulla lukupiiriin ja odotuksista lukupiiriä kohtaan. Wilda kertoi haastattelussa, että lukupiirissä hänelle tärkeää on se, että keskustelukumppanit voivat selittää enemmän kirjan asioita kuin hän yksinään osaisi. Nimenomaan keskustelu kirjasta on hänelle tärkeää, ja Wildan voi tulkita pitävän juuri lukupiirin keskustelukumppanien tukea olennaisena. Tanya taas toi omassa haastattelussaan esille, että lukupiirissä on mahdollisuus tarkastaa asioita opettajalta, ja se auttaa ymmärtämään. Hän kertoi lisäksi esimerkkinä, että oli juuri haastattelupäivänä kääntänyt jonkin sanan väärin, mutta opettaja huomasi sen lukupiirissä ja korjasi ja selitti sanan merkityksen, ja tämä oli Tanyasta tärkeää. Tanyalla siis vertaisen sijaan korostui opettajan läsnäolo ja saatavuus lukupiirissä. Esimerkissä (1) Tanya tarjoaakin huomattavan paljon monimuotoista vertaistukea mutta kääntyy oman kysymyksensä kanssa opettajan puoleen.

Lukupiirissä monet muutkin keskustelijat pysähtyivät keskustelemaan sanan *suhde* merkityksestä. Esimerkissä (2) Wendy ja Agnes käyvät aiheesta huomattavan erilaisen keskustelun kuin Tanya ja Wilda.

(2)

- 1 Wendy: [Lukee:] Millainen suhde Mirjalla ja Tuulialla on?
 - 2 Agnes: En ole varma, mutta ajattelen, että
 - 3 [lukee muistiinpanoistaan:] Mirjalla on paras altto.
 - 4 Kuoron. Ja hän on tumma ja paksu.
 - 5 Ja Tuulialla on kuoron paras sopraano.
 - 6 Ja hän on pitkä, hoikka ja kaunis nainen.
 - 7 Wendy: Joo. Ja minun mielestäni että he inhoavat toisiaan.
- [Jatkavat seuraavaan kysymykseen.]

Agnes sivuuttaa sanan *suhde* ja vastaa sen mukaan, mitä hän on ymmärtänyt tekstistä. Hän merkitsee vastauksensa epävarmaksi (rivi 2), mutta sanoo ajattelevansa, että vastaukseksi sopii kuvaus Mirjan ja Tuulian ominaisuuksista, jotka hän lukee muistiinpanoistaan (rivit 3–5). Vastauksessaan hän muokkaa kirjan alkuperäisen tekstin (*Mirja on kuoron*

paras altto. [---] Tuulia taas on kuoron paras sopraano) morfologiseen kongruenssiin kysymyksen kanssa, eli muotoon *Mirjalla on paras altto. [---] Ja Tuulialla on kuoron paras sopraano* (rivit 3–5). Tämä indikoi, että hän on ymmärtänyt kysymyksen olevan *Millainen – Mirjalla ja Tuulialla on?* Wendy ilmaisee hyväksyntänsä Agnesin vastaukselle (rivi 7): *Joo*, ja sitoo siihen oman, suhdetta kuvailevan vastauksensa lisäävällä vuoronalkuisella lausumapartikkelilla *ja* (ks. ISK § 1030, § 1045): *Ja minun mielestäni että he inhoavat toisiaan*.

Esimerkissä (2) kumpikaan ei problematisoi vastausten erilaisuutta. Wendy ja Agnes eivät pyri löytämään yhtä yhteistä, konvergenttia lopputulosta, niin sanottua oikeaa vastausta, vaan he voivat hyväksyä monenlaisia lopputuloksia ja eri näkemyksiä, eli päätyä divergenttiin tulokseen (ks. Philp, Walter & Basturkmen 2010: 264). Esimerkin (2) tapauksessa näyttää käyvän niin, että tämä sinänsä usein käypä toimintatapa merkitsee vertaistuetta jäämistä, kun Agnes ei saa tukea ymmärrykselleen siitä, mitä kysyttiin. Kumpikaan ei myöskään perustele tulkintaansa. Tulkinnan perustelu voisi välittää (engl. *to mediate*) Agnesille näkökulman, joka tukisi häntä huomaamaan sanan *suhde* keskeisyyden heille esitetystä kysymyksestä. Kun kysymykset käydään myöhemmin opettajan johdolla läpi, Wendy vastaa opettajan kysymykseen ja saa vahvistuksen omalle käsitykselleen.

Toisella kielellään toimivien vertaisten on havaittu antavan toisilleen korjaavaa palautetta melko vähän, yleensä sosiaalisista syistä tai koska he eivät ole itsekään aivan varmoja omasta osaamisestaan (Philp, Walter & Basturkmen 2010: 271–272). Syynä voi olla myös halu keskittyä kommunikointiin ennemmin kuin oikeisiin vastauksiin tai kielen muotoihin. Jopa persoonallisuuden piirteet vaikuttavat. (Philp, Adams & Iwashita 2014: 55, 95.) Samoin oppijoiden oppimiskäsityksiin liittyvät uskomukset voivat vaikuttaa vertaistuen tarjoamiseen ja sen hyödyntämiseen: mikäli oppija esimerkiksi uskoo, että vertaisvuorovaikutus ja -tuki eivät ole hyödyllisiä, vaan hyödyllisempi olisi esimerkiksi opettajajohtoinen oppitunti, uskomus vaikuttaa hänen mahdollisuuksiinsa toimia vertaisvuorovaikutuksessa ja hyötyä siitä (Loewen & Sato 2018: 300).

Esimerkissä (2) ei ole suoria avunpyyntöjä, joiden Ohta (2000: 65) havaitsi olevan onnistuneen vertaistuen piirre. Agnes ilmaisee kyllä epävarmuutta vuoronsa alussa (rivi 2), mutta se ei johda siihen, että Wendy tarjoaisi apua. Ohta (2000: 65) havaitsi, että korjaavaa palautetta ja apua ei yleensä annettu, jos apua tarvitseva osapuoli jatkoi vuoroaan eikä pysähtynyt odottamaan apua, ja juuri näin Agnes tekee. Esimerkissä (1) taas avunpyyntöjä on runsaasti ja toisaalta Tanya tarjoaa tukeaan silloinkin, kun sitä ei erikseen pyydetty. Esimerkit (1) ja (2) eroavat myös siinä, miten paljon opettajan koko ajan saatavilla olevaa tukea hyödynnetään. Esimerkin (2) keskustelijat eivät kysy opettajalta tässä tai myöhemminkään keskustelussaan mitään. Vastaavasti Philp, Walter & Basturkmen (2010: 268) havaitsivat tutkimuksessaan, että kaikki toisen kielen oppijat eivät käyttäneet opettajan apua, vaikka sitä oli helposti saatavilla.

Kuten mikään muukaan pedagoginen menetelmä, myöskään vertaistuki ei aina toimi. Se voi olla joskus riittämätöntä, epäjohtomukaista tai harhaanjohtavaa, se voi puuttua kokonaan tai siinä voi olla ongelmia (Philp, Adams & Iwashita 2014: 85). Se, että vertaista ei auteta lainkaan, ei kuitenkaan ole kovin tavallista (Ohta 2001: 87). Lin (2011: 109) tutkimuksessa tuen näkökulmasta tehokkainta oli vertaisten kesken tapahtuvien dialogien ja opettajan ja oppijoiden välisten dialogien käyttö vaihdellen. Esimerkkien (1) ja (2) lukupiirissäkin tehtävä käytiin lopuksi vielä opettajan johdolla läpi.

4.2. Vertaistuki eri kielitaidon tasojen välillä

Vertaisvuorovaikutuksen ja vertaistuen tutkimusasetelmissä on pyritty usein asettamaan yhteistyöhön niin kutsuttu konkari tai enemmän osaava ja noviisi tai vähemmän osaava (toki muitakin asetelmia on käytetty, ks. esim. Li 2011: 109). Tämä johtunee sosiokulttuurisen teorian vygotskylaisesta näkemyksestä, jonka mukaan lähikehityksen vyöhyke (engl. *zone of proximal development*) ilmenee juuri kompetenssiltaan paremman ja heikomman yhteistyössä (ks. Vygotsky 1978, ks. myös Philp, Adams & Iwashita 2014: 5–6). Esimerkki (1) suurin piirtein

samalla kielitaidon tasolla olevien Tanyan ja Wildan vuorovaikutus osoittaa, miten asiantuntijuus rakentuu tilanteisesti sen mukaan, kuka kulloinkin tietää esimerkiksi tehtävän kannalta keskeisen sanan merkityksen.

Asiantuntijuuden tilanteinen rakentuminen käy hyvin ilmi myös esimerkistä (3), jossa Leo (noin tasolla A1) tarjoaa tukea Noralle, jolla on häntä korkeampi (noin B1 tai lähes B1) kielitaidon taso. Aineisto-esimerkeissä (3–4) keskustellaan teoksen *Valokuvaajan kuolema* (Mankell 2005) loppuosan luvuista, joissa tarinan loppuratkaisu lähestyy ja murhaajan henkilöllisyys on jo lähellä paljastumista.

(3)

- 1 Nora: [Lukee kirjasta:] Henkilökohtaisen syyn takia.
- 2 [Leolle:] Did you translate that?
- 3 Leo: I don't know...
- 4 Nora: Like personal... issues... reasons... [Näyttää kirjasta.]
- 5 [Leo kumartuu katsomaan.]
- 6 Nora: Personal. I think it's personal.
- 7 Leo: Yeah, yeah, yeah. Yeah I did translate that this morning.
- 8 [Leo etsii muistiinpanoistaan kirjoittamansa käännöksen.]
- 9 Leo: It's due to personal reasons.

Esimerkissä (3) Nora osaa pyytää apua juuri Leolta kysymällä *Did you translate that?* (rivi 2), koska hän aiemman kokemuksensa perusteella tietää Leon kääntävän tekstiä runsaasti. Leo ilmaisee epävarmuutta tai tekee tarkennuspyynnön (rivi 3). Nora tarjoaa tarkennusta näyttämällä Leolle kohdan kirjasta ja jatkaa samalla tiedonrakennustaan (rivi 4): *Like personal issues... reasons*. Leo kumartuu katsomaan Noran näyttämää kohtaa ja Nora jatkaa tiedonrakennusta (rivi 6): *I think it's personal*. Nyt Leo vastaa Noran kysymykseen siitä, onko hän kääntänyt tämän kohdan (rivi 7), etsii käännöksen muistiinpanoistaan, lukee sen Noralle ääneen ja vahvistaa näin Noran arvelut.

Leo voi tarjota näin tukeaan, vaikka hänen suomen kielen taitotasonsa on Noran tasoa alempi. Muutkin lukupiiriläiset kääntyvät juuri Leon puoleen, jos jollekin tekstin kohdalle halutaan käännös. Olennai-

seksi tässä nousevat osallistujien erilaiset tavat toimia tekstin parissa ja se, että kaikille toimintatavoille on lukupiirissä käyttöä. Nora esittää avunpyyntönsä (rivi 2) Leolle englanniksi, vaikka käyttää muuten aina suomea. Englanniksi kysymisen voikin katsoa olevan vertaistuen muotona tässä tehtävän helpottamista. Vertaistuki rakentuu tässä Leolle helpommasta yhteisestä kielestä eli englannista ja Leon käyttämän strategian eli kääntämisen tulosten antamisesta Noran käyttöön. Kielitaidon tasokerasta huolimatta Leolla on resurssi, jota hän vertaistukena jakaa Noralle.

Esimerkki (4) taas osoittaa, ettei korkeammalla kielitaidon tasolla olevan osallistujan tarjoama vertaistuki yksin aina riitä viemään kirjasta käytävää keskustelua eteenpäin. Esimerkin (4) keskustelijoista Nora on jo noin kielitaidon tasolla B1 ja siten huomattavasti pidemmällä kielitaidon kehityksessään kuin Roger (noin A2) ja Leo (noin A1).

- (4)
- 1 Nora: Ajatteletko, että pappi on murhaaja?
 - 2 Mm? Mitä ajattelet? Onko pappi murhaaja?
 - 3 Roger: En tiedä. [Naurahtaa.]
 - 4 Nora: Minä pidän jos pappi on murhaaja. [Naurahtaa.]
 - 5 Roger: [Naurahtaa:] Miksi?
 - 6 Nora: Koska minä en pidä... uskon... nosta.
 - 7 Roger: [Naurahtaa:] Okei. [Naurahtaa ja nyökkää.]
 - 8 [Hiljaisuus.]
 - 9 Nora: Ja mitä ajattelette nyt, kun tiedätte,
 - 10 että... että valokuvaaja oli... mikä oli?
 - 11 Salarakkaus... Onko salarakkaus?
 - 12 [Roger ja Leo katsovat Noraa.]
 - 13 Nora: Salarakkaus. Like a secret love.
 - 14 Leo: Aa, yeah. I thought it was like a sick love. Sairas?
 - 15 Nora: Sala. Sala. Niin kuin salasana. Tiedätkö?
 - 16 Roger: Salaisuus.
 - 17 [Hiljaisuus.]
 - 18 Nora: Mitä ajattelette?
- [Hiljaisuus. Norakaan ei jatka enää.]

Keskustelu päättyy ja jatkuu vasta,
kun opettaja aloittaa koko ryhmän yhteisen keskustelun.]

Esimerkissä (4) Nora pyrkii spontaanisti kyselemään keskustelukump-paneiltaan heidän näkemyksiään. Kysymykset ovat Noran omia eivätkä opettajan antamista tehtävistä poimittuja. Lukupiirien osallistujia oli kehoitettu halutessaan esittämään myös omia kysymyksiään ja ajatuksiaan, mutta näin tapahtui harvoin ja sitä tekivät pääasiassa lähinnä B1-tasoiset osallistujat (Kastari 2020; ks. myös Thoms & Poole 2017: 146), kuten Nora. Hän aloittaa kysymällä Leon ja Rogerin mielipidettä kirjan lähestyvistä loppuratkaisista (rivit 1–2): *Ajatteletko, että pappi on murhaaja?* ja keskustelee siitä Rogerin kanssa (rivit 3–7). Roger ei ilmaise omaa näkemystään mutta esittää avoimen hakukysymyksen (ks. ISK § 734) (rivi 5) kysyäksään Noran perustetta.

Keskustelu taukoaa hetkeksi, minkä jälkeen Nora aloittaa toisen kysymyksen mutta päättyy kesken kysymyksen esittämisen esittämään avunpyynnön (rivit 9–11) koskien leksikaalista yksikköä: *Mikä oli? Salarakkaus? Onko salarakkaus?* Roger ja Leo katsovat Noraa, mikä voi indikoida esimerkiksi ymmärryksen varmistamiseksi tarpeellista tarkennuspyyntöä. Nora tarkentaa toistolla ja selittää käännöksen avulla (rivi 13): *Salarakkaus. Like a secret love.* Tämän jälkeen Leo ilmaisee muuttunutta ymmärrystä (rivi 14): *Aa, yeah*, ja kertoo, miten oli ilmauksen aiemmin ymmärtänyt: *I thought it was like a sick love* sekä pyytää apua: *Sairas?* Nora antaa vertaistukea rakentamalla tietoa (rivi 15): *Sala. Sala. Niin kuin salasana* ja varmistaa ymmärrystä: *Tiedätkö?* Rogerin vahvistaa tai antaa vertaistukea lisäämällä (rivi 16): *Salaisuus.* Lopuksi Nora palaa vielä esittämäänsä kysymykseen (rivi 18).

Esimerkissä (4) vertaistuki ilmenee vuorovaikutuksessa merkitysten selittämisenä ja kääntämisenä sekä fasilitointina, kun Nora Rogerin tuella käy merkitysneuvottelua sanan *sala* merkityksestä. Merkitysneuvottelu voi olla vertaistuen muoto silloin, kun yksi vertaisista fasilitoi sitä esimerkiksi havaittuaan ongelman siinä, miten muut ovat ymmärtäneet jonkin asian (Li 2011: 119). Esimerkissä (4) Nora ottaa fasilitaattorin roolin *salarakkaus*-sanon merkitysneuvottelun ajaksi. Lin (2011: 119)

mukaan vertainen voi tällöin hetkellisesti toimia ohjaavasti ja opettajamaisesti tukeakseen muita, kuten Nora tässä tekee. Nora ja jossain määrin myös Roger pyrkivät selvittämään *salarakas*-sanan merkitystä Leolle ja opettamaan sitä liittämällä sen muihin saman sanaperheen sanoihin: *sala*, *salasana*, *salaisuus*. Vaikka Leon huomio kiinnittyy välillä sanaan *sairas*, kumpikaan keskustelukumppaneista ei tartu siihen, vaan he keskittyvät sanan *sala* merkitykseen. Syntyvässä tiedonrakennusprosessissa Nora saa itsekin vahvistuksen, että *salarakkaus* on oikea sana. Ohta (2001: 78) havaitsi, että myös se vertainen, joka antaa tietonsa tai taitonsa resurssiksi vertaisvuorovaikutuksessa, voi hyötyä siitä, että hänen täytyy siihen liittyvässä vuorovaikutuksessa artikuloida ja sanoittaa merkityksiä.

Fasilitoimansa merkitysneuvottelun jälkeen Nora vielä pitää yllä suuntaa ja palaa kysymykseensä (rivi 18): *Mitä ajattelette?* Tähän Roger ja Leo eivät enää vastaa eikä Noran suunnan ylläpito saa Rogeria ja Leoa jatkamaan kirjallisuuskustelua. Lin (2011: 119) mukaan fasilitaattorin roolin ottavat vertaiset yrittävät usein muun muassa pitää vuorovaikutusta yllä ja tehdä tehtävästä hallittavissa olevan. Nora toimii esimerkissä (4) juuri näin, mutta tämä korkeamman kielitaidon tason osallistujan tarjoama vertaistuki ei kuitenkaan yksinään riitä siihen, että osallistujat voisivat käydä spontaania kirjallisuuskustelua henkilöhahmon salarakkaan paljastumisesta.

Tulkintaa on pidetty kirjallisuuden affordanssina, joka usein alkaa avautua kielenoppijalle vasta ylemmillä kielen taitotasoilla (Thoms & Poole 2017: 146). Selkokirjallisuutta lukiessaan jotkut B1-tasoiset alkavat tuottaa kaunokirjallista tulkintaa oma-aloitteisesti, mutta muut tarvitsevat siihen paljon tukea (Kastari 2020). Esimerkki (4) luokin kiinnostavan vertailukohdan osallistujien haastatteluaineistossa ilmi tuomiinsa ajatuksiin siitä, mitä he toivovat lukupiiriltä ja sen keskusteluilta. Leo toivoi haastattelussa juuri sellaista omaa tulkintaa ilmaisevaa keskustelua, jota Nora esimerkissä yrittää fasilitoida. Leo ei kuitenkaan Noran keskustelunavaukseen tartu, mihin saattavat olla syynä hänen kieli-taitonsa rajat. Noran kysymykset ja tuki eivät ehkä vielä välitä (engl. *to*

mediate) Leolle kirjan tekstin tulkinta-affordanssia, vaikka se on Noralle jo sellaiseksi muodostunut.

Roger taas kertoi haastattelussa pitävänsä lukupiirissä erityisesti sanoista keskustelemisesta ja kuvaili, kuinka se auttaa häntä oppimaan. Vaikka Nora tarjoaa vertaistukea henkilöhahmon salarakasta koskevan kysymyksensä ymmärtämiseen, kiinnittyy Rogerin ja Leon huomio juuri *salarakas*-sanana ymmärtämiseen ja omaksumiseen, ja Leon huomio myös sanan *sick* suomenkieliseen vastineeseen. Heille nämä sanat muodostuvat affordanssiksi, ja näin he myös personoivat oppimistaan itselleen sopivaksi (ks. Mynard 2019).

On myös mahdollista, ettei Nora esimerkissä (4) oivalla, että kysymys ei ehkä vielä tullut ymmärrettyä, vaikka sen yhdestä sanasta käytiinkin merkitysneuvottelu. Tilanteeseen ja vastaanottajalle sopivan vertaistuen tarjoaminen saattaakin olla joskus vaikeaa, koska vertaistuen antaja voi olla epävarma siitä, mikä olisi hyödyllistä palautetta tai tukea (Swain ym. 2002: 181), tai hänen kielitaidon tasonsa voi estää häntä ilmaisemasta tukeaan sanallisesti (Philp, Adams, Iwashita 2014: 55). Toisella kielellä lukemisen tutkimuksessa on havaittu, että tuen antamisessa oleellista olisi myös ohjeistaa vertaisia siinä, miten apua voi antaa (Klingner & Vaughn 2000: 92), ja myös aikuiset tarvitsevat tällaista ohjausta (Philp, Adams & Iwashita 2014: 101–102). Siksi lukupiireissä voisikin myös eksplisiittisesti harjoitella niin vertaistuen antamista kuin sen pyytämistä.

Esimerkit (3) ja (4) osoittavat, että asiantuntemus lukupiirissä on vahvasti tilanteista sekä sen, että osallistujat tuovat keskusteluun yksilöllisesti asioita, jotka heille avautuvat affordansseina. Esimerkissä (3) Leo tuki Noraa kielitaitoerosta huolimatta. Esimerkissä (4) Nora taas ei yrityksestään huolimatta onnistunut tukemaan Leoa ja Rogeria kirjallisuuskeskustelussa, vaikka Noralla oli heitä korkeampi kielitaidon taso. Leo ja Roger kuitenkin kiinnittivät huomionsa siihen, mikä muodostui heille affordanssiksi lukupiirikeskustelun välittämänä, ja näin Nora onnistui tukemaan heitä fasilitoimalla merkityskeskustelua kirjan *salarakas*-sanasta.

Esimerkkien (1) ja (3–4) pohjalta voikin todeta kokoavasti, että vertaistukea sekä annetaan pyynnöstä että tarjotaan oma-aloitteisesti, kun sen tarve huomataan, mutta se voi tapahtua myös epäsuorasti mediaation kautta lukupiirin keskustelujen välittämisenä uusina näkökulmina, jotka avaavat uusia affordansseja keskustelun osallistujille. Esimerkki (2) taas osoittaa, että tämä tärkeä kirjallisuuskeskustelun hyöty jää saavuttamatta, kun vastausten ristiriidoista ei keskustella, kirjan tekstin tulkintaperusteita ei esitetä eikä myöskään aktiivisesti pyydetä ja tarjota vertaistukea.

5. Lopuksi

Olen tässä artikkelissa tarkastellut vertaistuen ilmenemismuotoja vertaisvuorovaikutuksessa selkokirjallisuuden lukupiireissä, joihin osallistui aikuisia suomenoppijoita työvoimapolitiisessa kotoutumiskoulutuksessa. Lukupiirien vertaistuki oli runsasta ja huomattavan monimuotoista, ja sitä sekä annettiin pyynnöstä että tarjottiin oma-aloitteisesti, kun arveltiin sille olevan tarvetta. Vertaistuen ilmenemismuotoja olivat muiden muassa korjaava palaute, selittäminen, joka saattoi tapahtua myös englanniksi kääntämisen avulla, kielellisesti keskeisen seikan osoittaminen ja keskustelun fasilitointi, joka tämän tutkimuksen aineistossa liittyi merkitysneuvotteluihin.

Vertaistuki saattoi kuitenkin olla myös epäsuoraa siten, että se ilmeni lukupiirikeskustelujen välittämisenä uusina näkökulmina. Tämä on vuorovaikutuksen ilmiönä mediaatiota. Kunkin osallistujan kirjallisuuskeskusteluun tuomat näkökulmat tekivät muille keskustelijoille näkyviksi lukupiirin kirjasta aiemmin huomaamatta tai ymmärtämättä jääneitä asioita, jotka tällä tavalla muodostuivat heille keskustelun välittäviksi affordansseiksi. Näiden affordanssien muodostuminen ilmeni vuorovaikutuksessa vertaistukipyynnöinä ja merkitysneuvotteluina. Tämän artikkelin aineistossa affordansseiksi muodostuivat uudet sanat. Jotkin niistä olivat keskeisiä leksikaalisia yksiköitä, jotka vaikuttivat koko tekstin ymmärtämiseen.

Aineiston perusteella vertaisten asiantuntijuus muodostui tilanteisesti eikä toiminut yksiselitteisesti niin, että ylemmällä kielitaidon tasolla olevalla olisi enemmän resursseja tukea muita. Ylemmällä taitotasolla olevalle on voinut muodostua kirjassa affordanssiksi jotain, mikä ei vertaistuen avullakaan muodostu affordanssiksi muille, ja toisaalta alemmalla taitotasolla olevalla voi tilanteisesti olla resursseja, joilla hän voi tukea muita. Lisäksi osallistujat onnistuivat kirjallisuuskeskusteluissa personoimaan omaa oppimistaan tarttumalla niihin selkokirjan seikkoihin, jotka olivat heidän sen hetkiselällä kielitaidon tasollaan saavutettavissa, ja saamaan pyytämällä tukea niiden käsittelyyn. Aineistossa tällaiset avunpyynnöt johtivat useimmiten keskusteluun ja muuhun vertaistukeen, esimerkiksi oikean kohdan osoittamiseen kirjasta tai selityksen antamiseen.

Lukupiireissä käytiin myös keskusteluja, joissa vertaistukea ei esiintynyt. Tuen puutteeseen voi johtaa esimerkiksi keskustelun tapa, jossa hyväksytään päätyminen divergenttiin lopputulokseen eli siihen, ettei yhteistä näkemystä ole. Keskustelijalla saattoi tuen puutteen takia jäädä tehtävän keskeinen leksikaalinen yksikkö huomaamatta tai ymmärtämättä. Olennaista onkin ohjata oppijoita aktiiviseen avun pyytämiseen ja tarjoamiseen, koska kaikilla ei ole vertaistyöskentelyyn samanlaisia valmiuksia (ks. Klingner & Vaughn 2000: 92; Philp, Adams & Iwashita 2014: 101–102). Vertaisvuorovaikutuksessa käytäviä keskusteluja ei kuitenkaan ole mahdollista eikä edes tarvetta saada yhdenmukaisiksi, koska keskustelijat tuovat keskusteluun omat yksilölliset näkökulmansa, ja esimerkiksi affordanssit ovat kaikille yksilöllisiä.

Olennaista on myös sopiva tasapaino vertaisvuorovaikutuksen ja opettajajohtoisempien menetelmien välillä. Näin erilaisten opetusmenetelmien vahvuudet tulevat käyttöön ja heikkouksia kompensoidaan. Kyse ei siis ole siitä, millainen vuorovaikutus on optimaalisinta (Jiang 2020: 223, ks. myös Philp, Adams & Iwashita 2014: 2), koska oppijoiden yksilöllisyydestä ja eroista johtuen heidän toimijuudessaan ei ole olemassa kaikille optimaalista universaalia kontekstia (Loewen & Sato 2018: 300–301).

Jatkotutkimuksissa tämänkertaisen tutkimusasetelman ulkopuolelle jääviä luetunymmärtämisen ja sen opetuksen laajempia teemoja olisi hyvä tarkastella selkokirjojen lukemisen kontekstissa. Samoin lukupiirien vuorovaikutuksen tarkastelu myös muista kuin tämänkertaisista vertaistuen näkökulmista syventäisi käsitystä selkokirjojen lukemisen ja vuorovaikutuksen yhdistämisen tematiikasta. Tutkimusta tarvitaan vielä lisää niistä kaunokirjallisuuden lukijoista, joilla ei ole korkeakoulutautaa ja jotka ovat vasta kielenoppimisen alkuvaiheissa.

Kiitokset

Kiitokset kahdelle anonyymille arvioijalle, joiden rakentava palaute auttoi artikkelin kehittämisessä ja erityisen suuri kiitos artikkelin toimittajalle merkittävästä panoksesta artikkelin esitystapaan ja jäsentelyyn.

Lähteet

- Antón, Marta 1999. The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. – *The Modern Language Journal* 83 (3), 303–318. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00024>
- Brewer, John D. 2000. *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- CEFR = Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. www.coe.int/lang-cefr (23.10.2025).
- Donato, Richard 1994. Collective scaffolding in second language learning. – James P. Lantolf, Gabriela Appel (eds.). *Vygostkian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex, 33–56.
- Emerson, Robert M., Rachel I. Fretz, Linda L. Shaw 2011. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226206868.001.0001>
- Gallimore, Ronald, Roland Tharp 1990. Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. – Luis C. Moll (ed.). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 175–205. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173674.009>

- Gibbons, Pauline 2003. Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom. – *TESOL Quarterly* 37 (2), 247–274. <https://doi.org/10.2307/3588504>
- Hall, Joan Kelly 2001. *Methods for Teaching Foreign Languages: Creating a Community of Learners in the Classroom*. University of Michigan: Merrill.
- Harrison, Anthony Kwame 2018. *Ethnography: Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Howes, David 2010. *Sensual Relations: Engaging the Senses in Culture and Social Theory*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- ISK = Hakulinen, Auli, Maria Vilkkumäki, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja-Riitta Heinonen, Irja Alho 2004. *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Isozaki, Anna Husson 2018. Reading-listening and reading circles: Bimodal approaches building fluency. – *The Reading Matrix: An International Online Journal* 18 (1), 82–103. <http://www.readingmatrix.com/files/18-56okqe54.pdf> (23.10.2025).
- Jiang, Dan 2020. Learning opportunities in peer-peer interaction: A case study of two L2 Mandarin Chinese learners. – *Chinese as a Second Language Research* 9 (2), 199–226. <https://doi.org/10.1515/caslar-2020-0008>
- Jytilä, Riitta, Niina Kekki 2022. Kohti ylläpidon lukemista: Lukupiiri aikuisten maahanmuuttaneiden yhteisöllisen oppimisen menetelmänä. – *Aikuiskasvatus* 42 (2), 119–132. <https://doi.org/10.33336/aik.120034>
- Kallinen, Timo, Taina Kinnunen 2021. *Etnografia*. – Jaana Vuori (toim.). *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/> (23.10.2025).
- Kastari, Mervi 2019. Aikuisten S2-oppilaiden kielenoppimisen kokemuksia selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa. – *Puhe ja kieli* 39 (4), 345–365. <https://doi.org/10.23997/pk.76057>
- Kastari, Mervi 2020. S2-lukija tulkitsijana selkomukautetun kaunokirjallisuuden lukupiirissä. – Heli Paulasto, Sari Pöyhönen (toim.). *Kieli ja taide: Soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä*. AFinLA-e: soveltavan kielitieteen tutkimuksia 12, 84–107. <https://doi.org/10.30660/afinla.84900>
- Kekki, Niina, Riitta Jytilä, Viola Parente-Čapková 2023. Kulttuurisen kielenoppimisen jäljillä: Aikuisten suomenoppilaiden kokemuksia lukupiirissä. – *Sananjalka* 65, 196–214. <https://doi.org/10.30673/sja.115631>
- Kim, Myonghee 2004. Literature discussions in adult L2 learning. – *Language and Education* 18 (2), 145–166. <https://doi.org/10.1080/09500780408666872>

- Klingner, Janette K., Sharon Vaughn 2000. The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. – *Tesol Quarterly* 34 (1), 69–98. <https://doi.org/10.2307/3588097>
- Kokkonen, Lotta, Sari Pöyhönen, Nina Reiman, Tuija Lehtonen 2019. Sosiaaliset verkostot ja kielenoppiminen: Kohti uutta ajattelua kotoutumiskoulutuksesta. – Villiina Kazi, Anne Alitolppa-Niitamo, Antti Kaihovaara (toim.). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 10. Työ- ja elinkeinoministeriö.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7>
- Koivisto, Aino 2015. Displaying now-understanding: The Finnish change-of-state token *aa*. *Discourse Processes* 52 (2), 111–148. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.914357>
- Kotilainen, Lari, Salla Kurhila 2019. Mitä opettajattomuudesta seuraa? Asiantuntijuus vertaisoppijoiden kielenoppimistilanteissa. – Lari Kotilainen, Salla Kurhila ja Jyrki Kalliokoski (toim.). *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella. Tietolipas* 262. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 33–60.
- Kurhila, Salla, Lari Kotilainen 2020. Student-initiated language learning sequences in a real-world digital environment. – *Linguistics and Education* 56, a100807. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100807>
- Kusanagi, Yuka 2015. Literary reading circles and short essay activities for English learning among medical students. – Masayuki Teranishi, Yoshifumi Saito, Katie Wales (eds.). *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 212–228. https://doi.org/10.1057/9781137443663_15
- Lantolf, James P., Matthew E. Poehner 2008. Introduction to sociocultural theory and the teaching of second languages. – James P. Lantolf, Matthew E. Poehner (eds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, 1–30.
- Lehtonen, Heini 2015. *Tyyliä: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä. Monografiaväitöskirja.* Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/155659>
- Leskelä, Leela 2019. *Selkokieli: Saavutettavan kielen opas.* Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Li, Danli 2011. Scaffolding in the second language learning of target forms in peer interaction. – *Chinese Journal of Applied Linguistics* 34 (4), 107–128. <https://doi.org/10.1515/cjal.2011.037>

- Loewen, Shawn, Masatoshi Sato 2018. Interaction and instructed second language acquisition. – *Language Teaching* 51 (3), 285–329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Marttila, Annamaria 2014. Tutkijan positiot etnografisessa tutkimuksessa. – Pilvi Hämeenaho, Eerika Koskinen-Koivisto (toim.). *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos, 362–392.
- Mynard, Jo 2019. Learner autonomy: Research and practice. – *Humanising Language Teaching* 21 (2). <https://www.hltmag.co.uk/apr19/learner-autonomy> (23.10.2025).
- Nissi, Kaisa 2014. Etnografisia reflektioita sairaanhoidon kentältä. – Pilvi Hämeenaho, Eerika Koskinen-Koivisto (toim.). *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos, 333–361.
- Ohta, Amy Snyder 2000. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. – James P. Lantolf (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 51–78.
- Ohta, Amy Snyder 2001. *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. New York & London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410604712>
- Parente-Čapková, Viola 2020. Tunteettomalla päähän? Kaunokirjallisuus aikuisten maahan muuttaneiden suomen kielen edistäjänä. – *Sanelma* 25, 25–27. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/humanistinen-tiedekunta/kotimainen-kirjallisuus/sanelma> (23.10.2025).
- Philp, Jenefer, Rebecca Adams, Noriko Iwashita 2014. *Peer Interaction and Second Language Learning*. New York & London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203551349>
- Philp, Jenefer, Susan Walter, Helen Basturkmen 2010. Peer interaction in the foreign language classroom: What factors foster a focus on form? – *Language Awareness* 19 (4), 261–279. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.516831>
- Reichert, Tetyana, Grit Liebscher 2012. Positioning the expert: Word searches, expertise, and learning opportunities in peer interaction. – *The Modern Language Journal* 96 (4), 599–609. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01397.x>
- Sato, Masatoshi, Susan Ballinger 2016. Understanding peer interaction: Research synthesis and directions. – Masatoshi Sato, Susan Ballinger (eds.). *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and*

- Research Agenda. *Language Learning & Language Teaching* 45. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.45.01int>
- Sheehan, Mark D. 2015. Increasing motivation and building bridges to content with graded readers. – Masayuki Teranishi, Yoshifumi Saito, Katie Wales (eds.). *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 294–314. https://doi.org/10.1057/9781137443663_19
- Sulkava, Sonja 2024. Suomea ja kaunokirjallisuutta lääkäreille. Kaivolla-blogi 15.10.2024. Koneen säätiö. <https://koneensaatio.fi/tarinat-ja-julkaisut/suomea-ja-kaunokirjallisuutta-laakareille/> (4.2.2025).
- Suni, Minna 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa: Kielellisten resurssien jakaminen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>
- Swain, Merrill, Lindsay Brooks, Agustina Tocalli-Berler 2002. Peer-peer dialogue as a means of second language learning. – *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 171–185. <https://doi.org/10.1017/S0267190502000090>
- Thoms, Joshua J., Frederick Poole 2017. Investigating linguistic, literary, and social affordances of L2 collaborative reading. – *Language Learning & Technology* 21 (1), 139–156. <https://doi.org/10.64152/10125/44615>
- Tietoarkisto. Aineistohallinnan käsikirja: Kvalitatiivisen datan käsittely. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistohallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/> (30.8.2025).
- Udd, Taija 2023. Vertaispalautetta kielenopiskelussa – miksi ja miten? – Sirkku Latomaa, Yrjö Lauranto (toim.). *Päättymätön projekti III: Kirjoitettua vuorovaikutusta eri S2-foorumeilla*. Kakkoskieli 9. Helsinki: Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto, 132–146. <http://hdl.handle.net/10138/317706>
- Vaarala, Heidi 2009. Oudosta omaksi: Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista? *Jyväskylä Studies in Humanities* 129. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3773-7>
- van Lier, Leo 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. – James P. Lantolf (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- van Lier, Leo 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Educational Linguistics 3. Boston: Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>

- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Michael Cole (ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, David, Jerome S. Bruner, Gail Ross 1976. The role of tutoring in problem solving. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Selkoteokset

- Lehtolainen, Leena 2012. *Ensimmäinen murhani*. Maria Kallio -dekkari. Selkomukauttanut Leena Kaivosoja-Jukkola. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Mankell, Henning 2005. *Valokuvaajan kuolema*. Selkomukauttanut Johan Werkmäster. 1997. Suomentanut Ari Sainio. 2005. Saarijärvi: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Peer support in literary reading circles in integration training for adult immigrants

MERVI KASTARI

University of Jyväskylä

This article examines peer interaction and peer support in literary reading circles within Finnish integration training for adult immigrants learning Finnish as a second language. The reading circles focused on simplified literary texts, and the study is grounded in sociocultural theory, which views language learning as a socially mediated process. Peer support is understood as scaffolding provided by fellow learners, and the study explores what kind of support manifests in reading circle discussions.

The data consists of ethnographic fieldwork, including video and audio recordings and interviews from two reading circles. Participants were at early stages of language learning (A1–B1 levels), and the reading circle discussions were based on comprehension questions about the texts. The analysis focuses on how peer support is offered, requested, or absent, and how it interacts with other forms of support, such as teacher guidance and textual resources.

Peer support appeared in various forms: corrective feedback, clarification requests, demonstrations, translations, and facilitation of meaning negotiation among others. These interactions were often spontaneous and situational, with learners taking on expert roles regardless of their language proficiency level. For instance, learners with lower proficiency sometimes supported more advanced peers by sharing translations. Conversely, higher proficiency level learners did not always succeed in facilitating deeper literary discussions if their peers lacked sufficient linguistic resources.

The study highlights that peer support is not uniformly present or effective. In some cases, learners did not receive support due to divergent interpretations or lack of clarification. The presence of teacher-led discussions helped compensate for these gaps. The findings suggest that peer support can be both direct and indirect, emerging through shared discussions that mediate previously unnoticed linguistic or interpretive affordances.

Ultimately, the article argues for a balanced pedagogical approach that combines peer interaction with teacher guidance. It emphasizes the need to explicitly teach learners how to offer and request support and to recognize the situational nature of expertise in peer learning contexts. The study contributes to understanding how literary texts and collaborative discussion can foster language development and learner agency in integration education.

Keywords: reading circle; language learning; immigrant integration training; peer scaffold; peer support; peer interaction

Mervi Kastari

PI 35, 40014 Jyväskylän yliopisto, Finland
mervi.kastari@tuni.fi