

**Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen
kielen opetuksen painotuksia uuden opetussuunnitelman perusteiden,
oppimateriaalien ja koulutuspolkujen valossa**

Kukka-Maaria Noorzadeh

Tampereen yliopisto

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

Suomen kieli

Pro gradu -tutkielma

Helmikuu 2014

TAMPEREEN YLIOPISTO

Suomen kieli

Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

NOORZADEH, KUKKA-MAARIA: Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen opetuksen painotuksia uuden opetussuunnitelman perusteiden, oppimateriaalien ja koulutuspolkujen valossa

Pro gradu -tutkielma, 65 s. + liitteet 2 kpl

Helmikuu 2014

Pro gradu -tutkielmani aiheena on luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetuksen painotukset uuden opetussuunnitelman perusteiden, oppimateriaalien ja koulutuspolkujen valossa. Luku- ja kirjoitustaidottomien opetusta ja oppimista on tutkittu Suomessa vasta vähän, mikä tekee tästä hyvän tutkimusaiheen.

Tämän tutkimuksen tavoite on selvittää, painotetaanko opetussuunnitelman perusteissa erityisesti jotakin kielitaidon osa-aluetta, miten hyvin oppikirjat vastaavat opetussuunnitelman perusteiden asettamia tavoitteita sekä millaisia koulutuspolkuja luku- ja kirjoitustaidottomilla on eli miten hyvin tavoitteet toteutuvat. Tutkimus on kvalitatiivis-kvantitatiivinen ja kuuluu suomi toisena kielenä -tutkimusalaan.

Tutkimusaineistona on Opetushallituksen Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012, oppimateriaalit *Aasta se alkaa, Moi!*, *Suomen mestari 1* ja *Naapuri hississä* sekä Työ- ja elinkeinokeskuksesta saatuja tietoja Hämeenlinnan Vanajaveden opistossa vuosina 2007–2012 luku- ja kirjoitustaidon kursseilla käyneiden koulutuspoluista.

Tutkimuksesta selviää, että uudessa opetussuunnitelman perusteissa korostetaan voimakkaasti suullista kielitaitoa. Opetussuunnitelmassa mainitaan useaan otteeseen suullisen kielitaidon olevan ensisijainen kirjallisiin taitoihin verrattuna. Oppikirjoissa suullisen kielitaidon painottaminen ei näy, vaan niissä keskitytään mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon opettamiseen ja sanaston opetteluun. Oppikirjat vastaavat opetussuunnitelmaan asetettuja sisältöjä melko hyvin, vaikka puutteitakin on.

Tiedot opintopoluista ovat tärkeitä, kun arvioidaan, miten hyvin opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat ja miten luku-kursseja mahdollisesti pitäisi kehittää. Vanajaveden opistossa vuosina 2007–2012 luku- ja kirjoitustaidon kursseja käyneistä opiskelijoista noin puolet jatkoi kotoutumiskoulutukseen tai ammattiin valmentavaan koulutukseen. Tätä voidaan pitää hyvänä tuloksena, kun otetaan huomioon luku-ryhmien heterogeenisyys ja opiskelijoiden vähäinen koulunkäyntikokemus.

Tämä tutkimus antaa tietoa uuden opetussuunnitelman painotuksista ja tavoitteista sekä siitä, miten hyvin oppikirjat tukevat näiden tavoitteiden saavuttamista. Tiedot koulutuspoluista antavat yleiskuvan luku-kurssilaisten käymistä kursseista ja edistymisestä. Tästä tutkimuksesta saatuja tuloksia voi hyödyntää esimerkiksi pohdittaessa luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksen ja opetusmateriaalien kehittämistä.

Asiasanat: aikuisopiskelija, luku- ja kirjoitustaidottomuus, maahanmuuttajat, suomi toisena kielenä

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen taustaa	1
1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusmenetelmät.....	3
1.3 Tutkimusaineisto	4
2. LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN.....	6
2.1 Käsitteiden määrittelyä: lukutaito, lukutaidoton, funktionaalinen lukutaidottomuus.....	6
2.2 Lukutaidon oppiminen.....	7
2.2.1 Lukemaan oppiminen	9
2.2.2 Kirjoittamaan oppiminen.....	11
2.2.3 Puhutun ja kirjoitetun kielen suhde	13
2.3 Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen	13
2.4 Työympäristöt ja toiminnallisuus	15
2.5 Luku- ja kirjoitustaidoton oppijana	17
2.6 Suomi toisena kielenä: helppo vai vaikea.....	20
3. UUSI OPETUSSUUNNITELMA AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON KOULUTUKSEEN	22
3.1 Opetussuunnitelman perusteiden tarkoitus.....	22
3.2 Luku- ja kirjoitustaidottomien koulutuksen tavoitteet.....	23
3.2.1 Sanasto ja aihepiirit	24
3.2.2 Kuuntelemisen ja puhumisen tavoitteet.....	24
3.2.3 Lukemisen ja kirjoittamisen tavoitteet.....	25
3.3 Luku- ja kirjoitustaidottomien koulutuksen opetusmenetelmät.....	26
3.4 Opetussuunnitelman perusteiden painotukset	29
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	30
4.1 Yleistä.....	30
4.2 Tutkittavien oppikirjojen kuvaus.....	32
4.2.1 Aasta se alkaa	32
4.2.2 Moi!	35
4.2.3 Naapuri hississä.....	35
4.2.4 Suomen mestari 1	37
4.3 Oppikirjojen vertailua.....	37
4.3.1 Aasta se alkaa vs. Moi!.....	37
4.3.2 Vertailu Suomen mestariin	43
4.4 Miten oppikirjat vastaavat opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita	48

4.4.1 Sanasto ja aihepiirit	48
4.4.2 Kuunteleminen ja puhuminen.....	52
4.4.3 Lukeminen ja kirjoittaminen	53
4.4.4 Numeeriset taidot.....	55
4.4.5 Opetusmenetelmät: synteettisyys ja analyyttisyys oppikirjoissa.....	55
5. KOULUTUSPOLKUJA.....	57
5.1 Yleistä.....	57
5.2 Esimerkkejä luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten koulutuspoluista Hämeenlinnassa.....	58
5.3 Esteitä tavoitteiden saavuttamisen tiellä.....	59
6. LOPUKSI	64
LÄHTEET	66
LIITTEET.....	70
Liite 1: Kielitaidon tasojen kuvausasteikko.....	70
Liite 2: Arviointitaulukko todistusta varten.....	81

1. JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

Olen valinnut pro gradu -tutkielmani aiheeksi luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien suomen kielen opetuksen painotukset uuden opetussuunnitelman perusteiden, oppimateriaalien ja koulutuspolkujen valossa.

Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten opetusta ei ole Suomessa tutkittu vielä kovin paljoa. Vieraskielisten aikuisten luku- ja kirjoitustaidon opetus on alanakin vasta kehittymässä eikä opetus ole vielä vakiintunut kiinteäksi osaksi muuta suomi toisena kielenä -opetusta (Laine – Nissilä – Sergejeff 2007: *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*: 4). Aiheesta tehdyt tutkimukset ovat tapaustutkimuksia kielitaidon kehittymisestä, esim. Marjut Heikkisen ”*Opettaja, minä osaa sanoa, ei kirjoittaa!*” *Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen kehitys puolen vuoden aikana*, Niina Halmeen *Kahdeksan luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan suomen kielen luku- ja kirjoitustaito kuuden kuukauden intensiivisen opiskelun päätteeksi* ja Elisa Keski-Hirvelän *Luku- ja kirjoitustaidoton maahanmuuttajanainen oppijana*; Kirsi Määttänen on tehnyt selvityksen luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutuksellisista erityistarpeista.

Lähtökohta maahanmuuttajaopetuksessa on yhä enenevässä määrin työvoimapolitiittinen, mutta luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa on pitkälti kyse elämänhallinnasta ja omanarvontunnosta. Luku- ja kirjoitustaidoton voi tuntea itsensä riittämättömäksi ja vähempiarvoiseksi, ja kielteinen identiteetti voi johtaa syrjäytymiseen. Tästä syystä lukutaidon opetuksen tilan tutkimiseen ja kehittämiseen on syytä kiinnittää huomiota.

Opettaessani Vanajaveden opistossa keväällä 2012 luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten ryhmää huomasin, kuinka paljon opetus poikkeaa muusta suomi toisena kielenä -opetuksesta. Luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmissä¹ opiskelee paitsi kouluttamattomia nuoria, jotka tarvitsevat luku- ja kirjoitustaitoa päästäkseen jatkokoulutukseen ja saadakseen ammatin, myös kotiäitejä, vanhuksia, vajaakuntoisia, vammaisia, oppimisvaikeuksisia sekä traumatisoituneita.

Kokemukseni mukaan tavallisissa suomi toisena kielenä -ryhmissä kielitaidon kaikki osa-alueet, puhuminen, kuullun ja luetun ymmärtäminen sekä kirjoittaminen, ovat mukana heti kurssin alusta alkaen. Luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmässä tilanne on paljon haasteellisempi, koska opiskelijoilla on hyvin vähäinen tai täysin puuttuva koulutausta, eivätkä he välttämättä osaa

¹ Käytän tutkimuksessani luku- ja kirjoitustaidon kurssista myös lyhennettä luku-kurssi ja luku- ja kirjoitustaidottomista opiskelijoista lyhennettä luku-opiskelijat.

kirjoittaa millään kielellä. Heillä voi olla oppimisvaikeuksia, joita ei kuitenkaan ole etukäteen todettu, ja samassa ryhmässä opiskelee usein sellaisia, jotka osaavat lukea ja kirjoittaa jollakin kielellä, ja sellaisia, joilla ei ole luku- ja kirjoitustaitoa millään kielellä.

Eräässä ryhmässäni oli opiskelijoita, jotka olivat siirtyneet kotoutumiskoulutukseen² luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmistä. Kun palautin yhdelle heistä hänen testinsä, hän katsoi tekemiään virheitä ja sanoi: ”Mutta mä puhun hyvin!” Havaitsin myös muilla luku- ja kirjoitustaidon ryhmistä tulleilla vastaavanlaista ”puheorientoituneisuutta”, mikä sai minut erityisesti miettimään luku- ja kirjoitustaidottomien opetusta ja sen painotuksia. Mahdolliset painotukset voivat olla suunniteltuja tai ne voivat syntyä olosuhteiden pakosta. Luku- ja kirjoitustaidon kurssilla voi olla perusteltua keskittyä suulliseen kielitaitoon siksi, että suullinen viestintä nähdään ensisijaisena kirjalliseen viestintään verrattuna (Sergejeff 2007: 36), mutta myös siitä syystä, että opiskelijat voivat saada itsevarmuutta hyvästä suullisesta kielitaidosta. Olen huomannut, että vaikka hyvä suullinen kielitaito on hyvä asia, siinä on myös ongelmansa: kun puhuminen on sillä tasolla, että opiskelija tuntee pärjäävänsä arjessaan, hänen voi olla hyvin vaikea motivoida itseään opettelemaan kirjoittamista ja lukemista. Jos opiskelija ei ole koskaan oppinut lukemaan eikä kirjoittamaan millään kielellä, hän on myös voinut omaksua piirteen, jota kutsun lukutaidottoman identiteetiksi. Tarkoitan sillä sitä, ettei luku- ja kirjoitustaidoton koe luku- ja kirjoitustaidon olevan hänelle kuuluvia taitoja; tämä identiteetti voi vahvistua, jos luku- ja kirjoitustaidon opettelu jää suullisen kielitaidon varjoon. Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen yhtenä tavoitteena kuitenkin on, että opiskelija siirtyy esimerkiksi kotoutumiskoulutukseen tai aikuisten perusopetukseen (Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet³ 2012: 8), mikä tarkoittaa sitä, että hyvää luku- ja kirjoitustaitoa tarvitaan, eivätkä hyvät suulliset taidot yksin riitä. Riittämätön luku- ja kirjoitustaito voi siis estää opiskelujen jatkamisen ja ammatillisen koulutuksen saamisen.

Marjut Heikkinen mainitsee pro gradu -tutkielmassaan mielenkiintoisen havainnon, jonka hän oli tehnyt ollessaan työharjoittelussa luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmässä: luku-ryhmän suullinen taito oli vahva suhteessa kirjallisiin taitoihin, ja hän oli huomannut, että ne opiskelijat, jotka osasivat jo puhua suomea, eivät oppineet lukemaan ja kirjoittamaan yhtä sujuvasti kuin ne,

²Kotoutumiskoulutus muodostuu opintokokonaisuuksista, joiden laajuus voi vaihdella yksilöllisesti opiskelijan pohjakoulutuksen, taitojen ja tavoitteiden perusteella. Opiskelijalle, joka aloittaa suomen kielen opiskelun alkeista, tarjotaan keskimäärin 45 opintoviikon mittainen koulutuskokonaisuus. Kotoutumiskoulutuksen tehtävänä on edistää ja tukea aikuisten maahanmuuttajien kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan antamalla heille sellaiset tiedolliset ja taidolliset valmiudet, että he pystyvät tekemään omaa elämäänsä ja mahdollisen perheensä elämää koskevia suunnitelmia ja valintoja, toimimaan aktiivisesti suomalaisen yhteiskunnan ja kansalaisyhteiskunnan täysvaltaisina jäseninä sekä osallistumaan työelämään kukin edellytyksensä mukaisesti. (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus. Suositus opetussuunnitelmaksi 2007: 5, 10.)

³ Käytän Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteista myös lyhennettä OPS.

jotka olivat olleet Suomessa vähemmän aikaa, vain muutamia kuukausia, ja opettelivat yhtä aikaa kielen eri osa-alueita: puhumista, kuullun ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista (Heikkinen 2009: 8). Tämä havainto tukee omaa käsitystäni siitä, ettei kirjallisen taidon opettamista pitäisi jättää suullisen kielitaidon varjoon, vaan myös kirjallisia taitoja olisi hyvä alkaa harjoitella jo opiskelun alkuvaiheessa. Lisäksi koulutuksesta olisi ehkä hyvä erottaa kirjoittamisen ja lukemisen mekaaniseen puoleen keskittyvä jakso, jotta opiskelijat voivat keskittyä jonkin aikaa vain siihen. Se, kuinka pitkä tällaisen jakson pitäisi olla, riippuu ryhmästä.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusmenetelmät

Esittelen seuraavaksi tutkimukseni tavoitteet ja käyttämäni tutkimusmenetelmät. Vuonna 2012 Opetushallitus julkaisi uuden aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Tutkimukseni yhtenä tavoitteena on selvittää, millaiset tavoitteet luku- ja kirjoitustaidottomien opetukselle on asetettu uusissa opetussuunnitelman perusteissa. Minulla on tutkimusaineistossani myös Vanajaveden opiston⁴ ja Tampereen Aikuiskoulutuskeskuksen luku- ja kirjoitustaidon koulutusten oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat, mutta koska näitä koulutuksia järjestävät oppilaitokset eivät voi jättää noudattamatta Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteita tai poiketa niistä, oppilaitosten opetussuunnitelmat noudattavat sitä, enkä tästä syystä analysoi oppilaitosten opetussuunnitelmia tarkemmin, vaikka niihin viittaankin.

Lisäksi tutkin, vastaavatko luku-oppikirjojen sisällöt opetussuunnitelman perusteiden asettamia tavoitteita ja miten nämä oppikirjat poikkeavat tavallisesta S2-kirjasta aihepiiriensä osalta. Aineistona minulla ovat oppikirjat *Aasta se alkaa*, *Moi!* ja *Suomen mestari 1*. Käsittelen työssäni myös *Naapuri hississä* -lisämateriaalia, koska se poikkeaa muista luku-materiaaleista.

Sain työtäni varten Työ- ja elinkeinokeskuksesta⁵ tietoa Vanajaveden opistossa vuosina 2007–2012 luku- ja kirjoitustaidon kurssin käyneiden koulutuspoluista; näiden tietojen avulla arvioin koulutuksille asetettujen tavoitteiden toteutumista Hämeenlinnan seudulla eli sitä, kuinka moni Vanajaveden opiston lukutaidon kurssin käynyt on jatkanut kotoutumiskoulutukseen ja kuinka monta kertaa opiskelijat ovat käyneet luku-kurssin. Tiedot opintopoluista antavat kokonaiskuvan luku-opiskelijoiden käymistä kursseista sekä heidän opintojensa etenemisestä. Nämä tiedot ovat

⁴ Kiitän Vanajaveden opistoa ja Tampereen Aikuiskoulutuskeskusta mahdollisuudesta käyttää opetussuunnitelmia aineistonani. Erityisesti haluan kiittää Vanajaveden opiston suunnittelijaopettaja Juha Mäkirintaa, jonka ehdotuksesta ja avustuksella sain työhöni Työ- ja elinkeinoministeriöstä tiedot koulutuspoluista.

⁵ Kiitän Työ- ja elinkeinoministeriötä mahdollisuudesta käyttää näitä tietoja aineistonani.

tärkeitä, kun arvioidaan, kuinka hyvin opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat sekä mihin suuntaan luku-kursseja pitäisi kehittää.

Otin työhöni mukaan nämä kolme kokonaisuutta, koska ne liittyvät kiinteästi toisiinsa: Opetussuunnitelma asettaa tavoitteet luku-kursseille ja ohjaa koulutuksen järjestäjiä sekä opettajia. Oppikirjojen tehtävä on auttaa tavoitteiden saavuttamisessa, ja opintopoluista näkee, miten hyvin asetetut tavoitteet saavutetaan.

Monet opiskelijat käyvät luku-kurssin jälkeen tai rinnakkain luku-kurssin kanssa suomen kielen kerhoissa⁶, mutta koska näissä kerhoissa kyse on harrastuksen omaisesta opiskelusta, rajaan ne tutkimukseni ulkopuolelle.

Tutkimukseni on kvalitatiivis-kvantitatiivinen. Kvalitatiivista tutkimusta käytän työssäni oppimateriaalien ja opetussuunnitelman tutkimisessa; kvantitatiivinen tutkimus soveltuu opiskelijoiden koulutuspolkujen tutkimiseen. Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2009) kirjoittavat kirjassaan *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (s. 71), että laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä, on sisällönanalyysi. Tuomen ja Sarajärven mukaan (s. 91) sisällönanalyysiä voidaan käyttää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä. Yksinkertaisin aineiston järjestämisen muoto on luokittelu; yksinkertaisimmillaan aineistosta määritellään luokkia ja lasketaan, montako kertaa jokainen luokka esiintyy aineistossa. Teemoittelussa on kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan; näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. Tyypittelyssä aineisto ryhmitetään tietyiksi tyypeiksi; esimerkiksi tiettyjen teemojen sisältä etsitään näkemyksille yhteisiä ominaisuuksia ja muodostetaan näistä yhteisistä näkemyksistä eräänlainen yleistys, tyypiesimerkki. (Tuomi – Sarajärvi 2009: 93.) Sisällönanalyysissa tuotettu aineisto voidaan kvantifioida, eli analyysia jatkaa niin, että sanallisesti kuvatusta aineistosta tuotetaan määrällisiä tuloksia (Tuomi – Sarajärvi 2009: 107). Käytän opetussuunnitelman ja oppimateriaalien tutkimisessa teemoittelua.

1.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu kolmesta osasta: opetussuunnitelmista, oppimateriaaleista ja opiskelijoiden opintopolkuja koskevista tiedoista. Opetussuunnitelmista keskeisin on

⁶ Hämeenlinnassa järjestetään kerran tai kaksi viikossa kokoontuvia suomen kielen kerhoja, mm. Luetaan yhdessä ja Kirjoitetaan suomeksi. Näitä kerhoja järjestävät Setlementti ja Hämeenlinnan kaupunki. (<http://www.hameenlinna.fi/Maahanmuutto-Immigration/Tiedotteet---Maahanmuuttaja--ja-monikulttuurityo/Suomen-kielen-kerhot/>)

Opetushallituksen Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012, jota luku- ja kirjoitustaidon koulutusta järjestävät oppilaitokset ovat velvollisia noudattamaan. Sain käyttööni myös kahden oppilaitoksen, Vanajaveden opiston ja Tampereen Aikuiskoulutuskeskuksen, opetussuunnitelmat. Tärkeä osa tutkimusaineistoani ovat luku- ja kirjoitustaidottomille maahanmuuttajille tehdyt kolme oppimateriaalia: *Aasta se alkaa, Moi!* ja *Naapuri hississä* sekä suomen kielen alkeisopetukseen tarkoitettu *Suomen mestari 1* -oppikirja. Kolmannen osan tutkimusaineistostani muodostavat Työ- ja elinkeinokeskukselta saamani tiedot Vanajaveden opistossa luku- ja kirjoitustaidon kurssin käyneiden koulutuspoluista. Näistä tiedoista selviää opiskelijoiden syntymävuosi, käytyt suomen kielen kurssit sekä tiedot opiskelijoiden harjoittelusta/työelämäjaksoista. Tutkimukseni kannalta tärkeitä ovat nimenomaan tiedot käydyistä suomen kursseista, koska opetussuunnitelmassa luku- ja kirjoitustaidon koulutusten keskeiseksi tavoitteeksi on kirjattu se, että opiskelijat voisivat jatkaa kotoutumiskoulutukseen, aikuisten perusopetukseen tai kolmannen sektorin järjestämään toimintaan.

Seuraavaksi käsittelen luku- ja kirjoitustaidon oppimisen ja opettamisen teoreettista puolta. Kolmannessa luvussa perehdyn opetussuunnitelman perusteisiin, neljäs luku on oppikirjojen analyysia, ja viidennessä luvussa tarkastelen luku-kurssilaisten opintopolkuja Hämeenlinnassa.

2. LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Tässä luvussa käsittelen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen ja opettamisen teoreettista puolta sekä käsitteitä. Koska aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppimista ei ole Suomessa tutkittu kovin paljon, tukeudun tutkimuksessani kansainvälisiin tutkimuksiin sekä yleisiin luku- ja kirjoitustaidon oppimista käsitteleviin teoksiin.

2.1 Käsitteiden määrittelyä: lukutaito, lukutaidoton, funktionaalinen lukutaidottomuus

Lukutaidon käsitteen määrittelyssä korostetaan, että lukutaito on muutakin kuin irrallista lukemisen ja kirjoittamisen osaamista. Lukutaito on monisärmäistä, eikä ole olemassa yhtä lukutaitoa vaan monenlaisia lukutaitoja. Hyvä lukutaito on myös joustavaa. Tutkimuksissa lukeminen nähdään funktionaalisenä, konstruktivistisena ja kulttuurisena ilmiönä. Laajasti käytettynä käsite lukutaito sisältää myös laskutaidon, suullisen kielitaidon, kuvanlukutaidon ja usein myös arkitaidot. (Leiwo – Luukka 2002:179, Sergejeff 2007: 36.) Kun maahanmuuttajien luku-kurssien yhteydessä puhutaan lukutaidosta, puhutaan peruslukutaidosta ja toimivasta lukutaidosta. Marja-Kristiina Lerkkasen mukaan peruslukutaitoon kuuluvat kirjoitetun kielen teknisen lukemisen ja tekstin ymmärtämisen taito. Toimiva lukutaito korostaa lukutaidon funktionaalisuutta. Kriittisessä lukutaidossa yhdistyvät peruslukutaito ja toimiva lukutaito sekä yksilön ajattelu. (Lerkanen 2006: 10.) Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että lukutaito-käsite sisältää lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi suullisen kielitaidon sekä laskutaidon (OPS 2012: 27). Mekaanisella lukutaidolla tarkoitetaan sitä, että osaa yhdistää äänneet/kirjaimet tavuiksi ja sanoiksi, osaa purkaa sanan tavuiksi ja äänneiksi/kirjaimiksi sekä osaa käyttää tavuttamista apuvälineenä uuden sanan lukemisessa. Peruslukutaito on taitoa lukea sanojen ja lauseiden lisäksi lyhyttä tekstiä. Tekstitaito tarkoittaa sitä, että pystyy tunnistamaan yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon ja kuvanlukutaito sitä, että ymmärtää kuvasta, mitä se esittää ja mihin se viittaa todellisuudessa. (OPS 2012: 25.)

Lukeminen ja kirjoittaminen ovat monimutkaista aivotoimintaa ja edellyttävät tiettyjä valmiuksia ja niiden kehittämistä opetuksen aikana. Lukemisen oppimista helpottavat kielellinen tietoisuus, jota vieraskielisellä kouluttamattomalla aikuisella ei ole, sekä fonologinen tietoisuus. Visuaalinen erottelukyky on välttämätön, ja hyvää työmuistia tarvitaan opeteltaessa dekodaausta eli teknistä taitoa muuttaa kirjainmerkit äänneiksi sekä koota ne tavuiksi ja sanoiksi. Keskittyminen, harjoittelu ja motivaatio ovat välttämättömiä, jotta lukutaito vakiintuisi ja lukestävyyden kasvaksi.

Toimiva vuorovaikutus ja tuki ryhmässä helpottavat paineita ja kielitaidon oppimista. (Sergejeff 2007: 38, 41.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2012) lukutaidottomat jaetaan kolmeen ryhmään: primaarilukutaidottomiin, sekundaarilukutaitoiisiin ja semilukutaitoiisiin. Primaarilukutaidoton ei osaa lukea millään kielellä, ja hänellä on hyvin vähän tai ei lainkaan kokemusta opiskelusta. Sekundaarilukutaitoinen osaa lukea muulla kuin latinalaisella kirjaimistolla; hänen koulutaustansa ja lukutaitonsa omalla äidinkielellä voivat vaihdella. Semilukutaitoisella on jonkin verran kirjallista taitoa latinalaisella kirjaimistolla; hän on mahdollisesti käynyt koulua muutaman vuoden tai oppinut lukemaan muulla tavoin joko kotimaassaan tai Suomessa. Lukutaito ei ole tällöin kuitenkaan riittävä tietoyhteiskunnan vaatimusten näkökulmasta, ja opiskelutaidot voivat olla heikkoja koulunkäynnin puutteen vuoksi. (OPS 2012: 10.) Lukemisheikkoudesta puhutaan silloin, kun yleinen kielellinen kyvykyys on rajoittunutta ja ongelmia on monissa kielellisissä toiminnoissa. Funktionaalisella lukutaidottomuudella tarkoitetaan tilannetta, jossa yksilön luku- ja kirjoitustaidot ovat riittämättömät suhteessa ympäristön, ajankohdan ja tilanteen vaatimuksiin. (Ahvenainen – Holopainen 2005: 78.)

2.2 Lukutaidon oppiminen

Koska suomea opiskelevien luku- ja kirjoitustaidottomien opetusta ja kielenoppimista on tutkittu vasta hyvin vähän, lukutaidon oppimisen teoriaa käsiteltäessä on tukeuduttava yleisiin lukutaidon oppimista käsitteleviin teoksiin. Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers ja Martha Young-Scholten toteavat, että kansainvälisessäkin tutkimuksessa on aukko luku- ja kirjoitustaidottomien sekä muiden toisen kielen oppijoiden oppimisessa. He kuitenkin toteavat, että vähän koulutetuille on tyypillistä, että heillä esimerkiksi on enemmän ongelmia saavuttaa kohtalainen suullinen kielitaito, oppimisprosessi on paljon hitaampi ja kielitaito näyttää olevan suuremmassa vaarassa fossiloitua aikaisemmassa vaiheessa. Tämä saattaa heidän mukaansa olla yleisestikin ongelma sosio-taloudellisesti huonoista oloista tulevilla maahanmuuttajilla. (van de Craats – Kurvers – Young-Scholten: *Research on low educated* 2006: 9–10.) Vanhemmillä opiskelijoilla oppiminen on yleensä hitaampaa kuin nuoremmilla, mikä on luonnollista, koska aikuinen on jo ylittänyt herkkyysvaiheen, jolloin lukutaito ja kieli opitaan vaivattomasti, eikä tottumusta tehokkaaseen opiskeluun ole. (Sergejeff 2007: 77.)

van de Craats, Kurvers ja Young-Scholten toteavat, että todisteet siitä, että ensimmäisen ja toisen kielen oppiminen ovat perustavasti samanlaisia, perustuivat alun perin laajoihin tutkimuksiin, jotka osoittivat samanlaisen kehityksen reitin eri äidinkielisillä oppijoilla (van de Craats ym. 2006:

10). Marja-Kristiina Lerkkasen mukaan peruslukutaito koostuu tietyistä kognitiivisista taidoista, joiden katsotaan olevan pysyviä ja universaaleja (Lerkkanen 2006: 10). Sanantunnistamistaitojen oppimisprosessi aikuisilla toisen kielen oppijoilla etenee enemmän tai vähemmän samojen vaiheiden kautta kuin mitä on havainnointu nuorilla lapsilla: logografinen vaihe, alfabeettinen vaihe ja ortografinen vaihe (van de Craats ym. 2006: 15). Logografiseen vaiheeseen kuuluvat visuaaliset havainnot ja taito tunnistaa sanoja vain niiden tyypillisissä yhteyksissä kokosanaahahmoina tai logoina. Kun opitaan erottamaan sanoista yksittäisiä äänneitä ja hyödyntämään kirjain-äännevastaavuuden periaatetta, osataan lukea sanoja ja on saavutettu alfabeettinen vaihe. Ortografiseen vaiheeseen kuuluu sekä kokosanan tunnistamista että äänneiden yhdistämistä luettaessa yhä sujuvammin. Ortografisessa vaiheessa koodaustaidot ovat automatisoituneet ja sanojen lukeminen tapahtuu kokonaisuuksina (Lerkkanen 2006: 12, Sergejeff 2007: 40.) Sergejeff toteaa, että luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksessa logografinen ja alfabeettinen vaihe ovat tarpeellisia: opetuksessa tutustutaan merkkien ja kuvien maailmaan sekä opetellaan kirjaimet ja niitä vastaavat äänneet. Kirjain-äännetietoisuuden kehittyminen vaatii paljon harjoittelua, eikä lukemisesta dekodausvaiheessa vielä pystytä samalla tavalla nauttimaan kuin ortografisessa vaiheessa. (Sergejeff 2007: 40.)

Ossi Ahvenainen ja Esko Holopainen ovat teoksessaan (2005) todenneet, että lukutaidon oppimisen kannalta avainseikkoja ovat puheilmaisuus ja puheen analysointi, kirjain-äännevastaavuuden oppiminen, kirjainten yhdistäminen tavuksi, sanan kokoaminen tavuista, tavurajan löytäminen nähdystä sanasta ja luetun ymmärtäminen. Sanatasoisen kirjoitustaidon oppimisen kannalta tärkeitä ovat puheilmaisuus ja puheen analysointi, kuullun sanan tarkka tavuerottelu, äänneiden tunnistaminen tavusta, äänneiden muuttaminen kirjaimiksi, tavun kirjoittaminen sekä sanan kirjoittaminen. (Ahvenainen – Holopainen 2005: 109–110.)

J. Charles Alderson kirjoittaa kirjassaan *Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem* kahdesta erilaisesta näkemyksestä vieraalla kielellä lukemisen ongelmiin. Yhden näkemyksen mukaan vieraalla kielellä lukemisessa onnistuminen riippuu oppijan kyvystä lukea L1-kielellä⁷, ei niinkään opittavan kielen taidosta. Tämän näkemyksen mukaan lukeminen vieraalla kielellä edellyttää vanhojen taitojen käyttämistä, ei uusien taitojen oppimista. Näin ollen opiskelijat, jotka eivät pysty riittävän hyvin lukemaan vieraalla kielellä, epäonnistuvat, koska heillä ei joko ole vanhoja taitoja tai he eivät onnistu käyttämään niitä. Toisen näkemyksen mukaan lukemisingelmat vieraalla kielellä johtuvat pääasiassa opittavan kielen taidon puutteista ja L1-kielen interferenssistä. Tämän näkemyksen mukaan lukemisessa on neljä tekijää: tieto kielestä, kyky ennakoita tai arvata, jotta voi tehdä oikeita valintoja, kyky muistaa aiemmat vihjeet ja tehdä tarvittavat miellelyhtymät valittujen vihjeiden välillä. Tämä prosessi vaikeutuu huomattavasti

⁷ L1-kieli tarkoittaa oppijan äidinkieltä.

vieraalla kielellä luettaessa, koska uudessa kielessä on niin paljon uusia elementtejä. (Alderson 1984: 2–3.)

Vaikka opiskelija osaisikin lukea ja kirjoittaa äidinkielellään, voi mennä kauankin, ennen kuin opiskeltavan kielen aakkoset on opittu, jos opiskelijan äidinkieltä kirjoitetaan eri kirjoitusjärjestelmällä kuin kohdekieltä. Vanhasta kirjoitustaidosta ei siis välttämättä ole muuta apua kuin se, että tietää kirjoittamisen perusidean ja osaa pitää kynää kädessään. Olen itse yrittänyt opetella arabialaisia aakkosia ja saanut huomata, ettei aikaisemmasta luku- ja kirjoitustaidostani ollut juurikaan apua. Uuden kirjaimiston oppimisen jälkeen tietoisuus omasta äidinkielestä kyllä auttaa oppimisessa, koska silloin on helpompi analysoida uutta kieltä ja hahmottaa eroja ja samankaltaisuuksia. L1-kielestä riippuen interferenssistä voi olla hyötyä tai haittaa; kirjoittamisessa esimerkiksi arabiankielillä näkyvät selvästi arabian kirjoituksen säännöt: vokaaleja jätetään pois. Myös vokaalien erottaminen toisistaan on vaikeaa, koska arabiassa ja esim. persiassa vokaaleilla on vähäisempi merkitys kuin suomessa. Positiivista interferenssiä voi huomata esimerkiksi silloin, jos opiskelijan äidinkielessä on samanlainen verbien taivutusjärjestelmä kuin suomessa (verbit taipuvat persoonissa), koska tällöin opiskelijan on helpompi ymmärtää suomen kielen taivutus. On kuitenkin huomattava, että varsinkaan luku- ja kirjoitustaidottomat eivät välttämättä ole kovin tietoisia oman äidinkieltensä piirteistä; jos opettajalla sattuu olemaan edes vähän tietoa opiskelijoiden äidinkielestä, hän voi ohjata opiskelijoita huomaamaan samankaltaisuuksia. Oppimisen alkuvaiheessa äänteiden ja kirjainten oppiminen vie oppijalta paljon huomiota. Luettaessa huomio menee äänteiden oikein ääntämiseen. Sitten mekaaninen lukeminen voi onnistua hyvin, mutta kun tekstistä kysytään kysymyksiä, huomaa, ettei oppijan mieleen jää mitään tekstin sisällöstä.

2.2.1 Lukemaan oppiminen

Sanojen lukemisen taidon keskeisinä elementteinä pidetään kirjaintuntemusta ja fonologisia taitoja. Toinen vahva sanojen lukemisen taidon ennustaja on kielellinen tietoisuus, erityisesti fonologinen tietoisuus. Luetun ymmärtämisen taitoon vaikuttavat sujuva sanan tunnistaminen ja sanojen lukemisen taito. Mitä sujuvampaa sanojen lukeminen on, sitä enemmän lukijan huomio voi suuntautua tekstin ymmärtämiseen. Lukemisen sujuvuuteen liittyvä lukunopeus on sanojen tunnistamisen automatisoitumisen tulosta. Lukutaidon automatisoituminen on yhteydessä nimeämisen taitoon. Nimeämisellä tarkoitetaan kykyä palauttaa mieleen ja löytää muistista kielellisiä nimikkeitä ja nimetä esimerkiksi kuvia tai esineitä nopeasti ja virheettömästi. Nimenomaan nimeämisnopeudella on havaittu olevan yhteyttä lukunopeuteen. Yksittäisten sanojen lukemisen taito on välttämätön edellytys sille, että tekstiä ylipäätään pystyy lukemaan, mutta niin

pian kuin tekninen lukutaito on opittu, nousevat myös sana- ja käsitevaraston laajuus, puhekielen ymmärtäminen ja erityisesti kuullun ymmärtämisen taito tärkeiksi. Edellä mainittujen lisäksi lukutaidon kehittyminen edellyttää hyvää motivaatiota harjoitella aktiivisesti. (Lerikkanen 2006: 24–28.) Vaikka suullista kielitaitoa pidetään ensisijaisena luku- ja kirjoitustaidottomia opettaessa, teknisen lukutaidon opetusvaihetta ei tietenkään voida sivuuttaa; tekninen taito ei Sergejeffin mukaan kuitenkaan saisi olla ainut päämäärä opetuksessa, vaan luetun ymmärtämistä olisi korostettava heti alusta alkaen (Sergejeff 2007: 39).

Frank Smithin näkemyksen mukaan on vain yksi tapa tiiviisti sanoa kaikki, mitä täytyy oppia tullakseen sujuvaksi lukijaksi: täytyy oppia käyttämään ei-visuaalista tietoa tehokkaasti ollessaan tekstin kanssa tekemisissä. Ei-visuaalinen tieto on tietoa, joka meillä on jo aivoissamme ja joka on relevanttia kielelle ja lukemallemme aineistolle; ei-visuaaliseen tietoon kuuluu myös jonkin verran yksityiskohtaista tietoa kirjoittamisesta, kuten se, miten kirjoitusjärjestelmä toimii. Ei-visuaalinen tieto on kaikkea sitä tietoa, joka vähentää aivoissa mahdollisten vaihtoehtojen määrää kun luemme. (Smith 1978: 40–41, 179.) Ei-visuaalinen tieto siis auttaa lukijaa ennakoimaan. Lukemaan oppiminen ei Smithin mukaan vaadi kirjainten nimien, foneettisten sääntöjen tai laajojen sanalistojen opettelua; nämä kaikki tulevat lukemaanoppimisprosessin kuluessa, eivätkä ne ole ymmärrettäviä ilman lukukokemusta. Lukemaan oppimisessa ei myöskään ole kyse harjoituksista ja drilleistä, jotka saattavat vain häiritä ja jopa lannistaa. Ei ole kyse myöskään siitä, että oppija turvautuisi ohjeisiin, koska lukemaan oppimisen keskeiset taidot, nimittäin ei-visuaalisen tiedon tehokas käyttäminen, eivät ole opetettavissa; Smithin mukaan lukemaan oppiminen onkin kuin puhutun kielen oppiminen. (Smith 1978: 179.)

Larry Condelli ja Heide Spruck Wrigley kirjoittavat artikkelissaan *Instruction, Language and literacy: what works study for adult ESL literacy students* kolmesta opetukseen liittyvästä strategiasta, jotka heidän tutkimuksensa mukaan vaikuttivat opiskelijoiden lukutaidon ja yleisesti kielitaidon lisääntymiseen. Ne ovat ulkomaailmaan liittäminen, opiskelijan oman kielen käyttäminen ohjeiden selventämisessä ja vaihtelevat käytänteet sekä vuorovaikutus. (Condelli – Wrigley 2005: 126.) Ulkomaailmaan liittämisellä tarkoitetaan lukemaan opettamisen liittämistä jokapäiväisiin asioihin. Opettajat käyttävät jokapäiväisiä materiaaleja, joissa on opiskelijoille kiinnostavia tai tärkeitä asioita tai joista heillä on jotakin kokemusta. Tällaista materiaalia ovat kaupan mainokset, laskut, kirjeet koulusta tai virastoista. Käyttämällä autenttista materiaalia opettajat voivat auttaa opiskelijoita kasvattamaan sanavarastoa ja lisätä heidän tekstin ymmärtämistaitojaan. (Condelli – Wrigley: 2005: 127–128.) Tässä tutkimuksessa selvisi myös, että opetus, jossa opettajat käyttävät opiskelijoiden omaa kieltä selittämisessä ja selventämisessä, auttaa opiskelijoita oppimaan nopeammin luetun ymmärtämistä ja suullista kielitaitoa. Tehtävänannot ovat joskus vaikeita ymmärtää, mutta kun opiskelijat saavat selvennystä omalla kielellään, he pystyvät

keskittymään itse tehtävään, koska hämmennys ja ohjeiden ymmärtämättömyydestä johtuva ahdistus vähenevät. (Condelli – Wrigley 2005: 128.) Suullista kielitaitoa parantaa se, jos opettaja käyttää käsitteiden selittämisessä vaihtelevia opetusmenetelmiä ja sallii opiskelijoiden vuorovaikutuksen. Condelli ja Wrigley toteavat, että vaikka on täysin mahdollista oppia kieltä itsenäisesti, prosessia saattaa auttaa, jos opettaja suuntaa oikeissa kohdissa opiskelijoiden huomion tiettyihin sääntöihin ja säännönmukaisuuksiin sekä antaa opiskelijoille mahdollisuuden puhua luokassa murehtimatta oikeakielisyydestä. Liiallisen kieliopin opettaminen saattaa turhauttaa sekä opiskelijat että opettajan. Kuitenkin sen opettaminen, miten kieli toimii, ja kielen harjoittelu mielekkäillä tavoilla näyttävät lisäävän suullista kielitaitoa. (Condelli – Wrigley 2005: 127, 129.) Suomen opetuksessa sekä toisena kielenä että luku-ryhmissä korostetaan nykyään kommunikaatiota ja kielen käyttämistä, ei kielioppia. Kuitenkin, kun ajattelee suomea ja englantia kielenä, suomessa on paljon enemmän opiskeltavaa kieliopillisesti kuin englannissa. Jos kieltä, esimerkiksi verbin taivutusta, ei jäsennetä luku-ryhmässä, opiskelijalla voi mennä todella kauan ennen kuin hän näkee kielen säännönmukaisuuden.

2.2.2 Kirjoittamaan oppiminen

Kirjoitustaidon kehitykseen ovat pääosin yhteydessä samat tekijät kuin lukutaidon kehitykseen. Varhaiset kokemukset kirjoitetusta kielestä, kielellinen tietoisuus, kirjaintuntemus ja ortografinen prosessointi ovat kirjoitustaidon oppimisen taustalla. Teknisen kirjoittamisen taitojen (kirjainmerkkien tuottaminen ja sanojen oikeinkirjoitus) taustalla ovat kirjaintuntemus, fonologinen tietoisuus ja visuumotoriset taidot. Tekstin tuottamiseen (siihen, miten sujuvaa ja koherenttia teksti on ja millainen tekstin rakenne on) ovat yhteydessä paitsi tekniset kirjoittamisen taidot myös sanavarasto, muisti, lukemisen sujuvuus ja luetun ymmärtäminen. Kirjoittamisprosessiin vaikuttavat myös työskentelytavat ja motivaatio. (Lerkkanen 2006: 28–29.)

Kirjoittamista opitaan kolmella tasolla: visuumotorisella, teknisellä ja toiminnallisella. Visuumotorisella tasolla opitaan isojen ja pienten kirjainmuotojen kirjoittaminen ja kopiointi. Ohjatuissa harjoituksissa kannattaa kiinnittää huomiota nimenomaan oikeisiin kirjoitussuuntiin. Erityisesti pienten kirjainten oppiminen saattaa tuntua liian vaativalta, jos visuumotoriset taidot ovat heikot. Yhdenkin sanan kirjoittamiseen voi kulua paljon aikaa, ja opiskelija saattaa väsyä niin, ettei enää jaksaa opiskella sanoja eikä kuunnella puhetta. Teknisellä tasolla harjoitellaan äänten muuttamista kirjaimiksi; lukemisessahan oli kyse päinvastaisesta prosessista. Lopullisena päämääränä on, että opiskelija osaisi viestiä välittömiä tarpeita lyhyin lausein. Toiminnallinen

kirjoitustaito liittyy vahvasti arkielämän vaatimuksiin ja siihen, että opiskelija pystyy kirjoittamaan esimerkiksi lauseita ja lyhyitä viestejä. (Sergejeff 2007: 69, 73, 74.)

Ossi Ahvenainen ja Esko Holopainen kirjoittavat sisäisestä puheesta, jolla on kirjoittamisen alkuoppimisvaiheessa kolme tehtävää. Ensiksi se kohdistaa tarkkaavaisuuden kirjoitustehtävään, ja toiseksi se aktivoi vasta opitun graafisen symbolijärjestelmän kirjoittajan käyttöön. Kolmanneksi sisäisen puheen avulla suoritettu toistaminen esimerkiksi sanelukirjoituksessa säilyttää sanahahmon auditiivisessa lyhytaikaisessa työmuistissa, jonka kautta sanojen tulostaminen kirjoitukseksi tapahtuu. Holopaisen ja Ahvenaisen mukaan on myös havaittu, että varmin tapa tuottaa kirjoittamishäiriöisiä oppilaita on panna heidät mahdollisimman varhaisessa vaiheessa kirjoittamaan suu kiinni, hiljaisina. (Ahvenainen – Holopainen 2005: 15.)

Omien kokemusteni perusteella monilla aikuisilla maahanmuuttajilla on lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa seuraavanlaisia vaiheita: kirjainten piirtäminen (esim. kirjoitussuunta voi olla kirjaimissa väärä), kirjain-äänne-vastaavuuden oppiminen, kirjainten yhdistäminen tavuiksi ja siitä sanoiksi. Lukiessaan sanan alkua monet arvailevat loppua niiden tuttujen sanojen joukosta, joita jo osaavat. Tästä syystä ei ehkä ole huono, jos opiskelija oppii mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon ennen kuin hän oppii paljon sanoja. Monilla arvailuvaihe tuntuu jatkuvan pitkään; he eivät malta lukea sanoja loppuun. Heikoista lukijoista näkee, kuinka raskasta jokaisen kirjaimen lukeminen on, ja kun sana päästään loppuun, ei sanan alku ehkä olekaan enää mielessä eikä sanan merkitys aukea. Hidas lukeminen todellakin häiritsee ymmärtämistä. Sain seurata luku- ja kirjoitustaidon oppimisprosessia alusta asti erästä nuorta afrikkalaisnaista opettaessani: kun hän tuli kurssille, hän ei osannut lukea eikä kirjoittaa millään kielellä. Kurssin alussa hän arvaili todella paljon. Hän kävi luku-kurssin kaksi kertaa, minkä jälkeen hän siirtyi hitaaseen kotoutumiskoulutuksen alkeisryhmään. Hän on edelleen hyvin hidaskirjoittaja ja lukija, mutta kun hän nyt lukee, hän kirjain kirjaimelta kokoaa sanaa, tarvittaessa palaa kesken sanan alkuun ja lukee uudestaan (suhteellisen sujuvasti) sanan alun, ikään kuin pitääkseen alun mielessään. Luettuaan sanan loppuun ja saatuaan sanan äänteellisen hahmon selväksi hän lukee vielä koko sanan ymmärtääkseen sanan merkityksen. Hänen korvansa on myös todella tarkasti oppinut vuodessa kuulemaan äänteet, vaikka hänen aikaisemmin osaamansa kielet, ranska ja arabia, eivät häntä tuntuneet juurikaan auttavan. Tämän opiskelijan kohdalla lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen voimaannuttava vaikutus on ollut todella selvä. Kun hän tuli kurssille, hän oli epävarman ja pelokkaan oloinen ja hänellä oli selvästi heikko itsetunto; nyt hän ilmaisee mielipiteensä voimakkaasti ja osaa selvästi olla ylpeä taidoistaan. Hän on nyt, noin vuosi suomen kielen opiskelunsa aloittamisen jälkeen, aloittamassa peruskouluun valmistavan opiskelun.

2.2.3 Puhutun ja kirjoitetun kielen suhde

Käsittelen seuraavaksi lyhyesti puhutun ja kirjoitetun kielen suhdetta. Tutkijat eivät ole aivan yhtä mieltä puhutun ja kirjoitetun kielen välisistä suhteista. Mielipiteet eroavat ennen kaikkea siinä, miten puhutun kielen taidot vaikuttavat kirjoitetun kielen hallintaan. Eräiden tutkijoiden (esim. Stich 1984, Menyuk 1984) mukaan kirjoitetun kielen taidoilla ei ole juuri mitään yhteistä puhutun kielen taitojen kanssa, vaan kumpikin on itsenäinen väylä kielen käyttäjän ajattelumaailmaan. Huomattavasti yleisempi on näkemys puhutun ja kirjoitetun kielen yhteisestä pohjasta. Myös tutkittaessa puhutun ja kirjoitetun kielen psykolingvistisiä prosesseja havaitaan paljon yhteneväisyyksiä. (Ahvenainen – Holopainen 2005: 13.) Kielitieteen eräs yksimielisesti hyväksytyistä periaatteista on puhutun kielen pitäminen primaarina kielellisenä toimintana kirjoitettuun verrattuna. Lähes kaikki oppivat puhutun kielen normaalisti osana omaa sosialisatioprosessiaan. Kirjoitetun kielen oppiminen perustuu pitkälti aiemmin opitun puhutun kielen taitoihin. (Ahvenainen – Holopainen 2005: 14.)

Usein oppiminen etenee eri tahtiin eri kielen osa-alueilla: joku voi omaksua puhuttua kieltä ripeästi, mutta lukemisen oppiminen voi viedä aikaa; toisella opiskelijalla puolestaan lukeminen alkaa sujua vaivattomasti, mutta kielen ymmärtäminen ja puhuminen tuottavatkin vaikeuksia. Yleistäen voi kuitenkin sanoa, että puhuttua kieltä opitaan nopeammin kuin lukemista ja kirjoittamista. (Sergejeff 2007: 77.)

2.3 Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen

Ulla Koukkari-Anttonen, Heidi Vaarala ja Tiina Ylönen kirjoittavat artikkelissaan *Aikuisten maahanmuuttajien luki-opettamisen haasteita*, että opetettaessa aikuisia maahanmuuttajia on hyödyllistä opettaa luku- ja kirjoitustaitoa rinnakkain. Heidänkin mukaansa on kuitenkin aloitettava opetus puheesta ja keskittyttävä kurssin alussa fraseologian ja arkisanaston opiskeluun puhutussa muodossa. Vasta kun opiskelijat ovat oppineet puhumaan ja ymmärtämään perusfraaseja, aloitetaan luku-opetus. (Koukkari-Anttonen – Vaarala – Ylönen 2005: 12.)

Myös Kaarina Sergejeff korostaa voimakkaasti suullista kielitaitoa. Hänen mukaansa puhutun kielen ensisijaisuuden on korostuttava heti opetuksen alusta lähtien, jotta opiskelijat oppisivat lukemisen periaatteen. Hän toteaa, että riippumatta metodeista lukemisessa olisi opetettava seuraavia asioita: kirjainten tunnistaminen, kirjainten muuttaminen äänneiksi, kirjainten ja äänneiden yhdistäminen tavuiksi ja tavujen kokoaminen sanoiksi. Synteettiset menetelmät ovat koodauspainotteisia ja analyttiset menetelmät merkityspainotteisia. (Sergejeff 2007: 48–49.)

Lukemaan opettamisen alkeismenetelmät jaetaan siis kahteen päätyyppiin, synteettiseen ja analyyttiseen. Näiden lisäksi puhutaan sekamenetelmistä, joissa yhdistetään synteettisten ja analyyttisten menetelmien piirteitä. (Lerkkanen 2006: 59.) Synteettistä menetelmää on kuvattu niin, että siinä on lähtökohtana äänne, kirjain tai tavu. Opetus etenee systemaattisesti osista kokonaisuuksiin, ja lähdetään kielen osista, jotka eivät kannan merkitystä. (Sergejeff 2007: 48–49.)

Synteettisiin menetelmiin kuuluvat kirjaintavausmenetelmä, äännetavausmenetelmä, liukumismenetelmä, oivallusmenetelmä ja KÄTS-menetelmä. Kirjaintavausmenetelmässä opetus etenee niin, että luetaan sanassa olevien kirjainten nimet, tavu sanotaan sellaisena kuin se puhutaan. Sana kootaan lisäämällä tavut yksi kerrallaan aikaisemmin sanottuihin tavuihin kunnes koko sana on saatu tavaamalla kootuksi. Tämän menetelmän ongelma on, että kirjainten nimet eivät vastaa puhutun kielen äänneitä. Tämä menetelmä korostaa oikein lukemista, eikä siinä kiinnitetä huomiota sanojen merkityksiin tai luetun ymmärtämiseen. Äännetavausmenetelmä on muuten sama, mutta siinä kirjainten nimet korvataan kirjaimia vastaavilla äänneillä. Liukumismenetelmässä sana kootaan tavuittain niin, että liukumalla äänneestä toiseen tavun ääntöä hidastetaan ja venytetään; tässä menetelmässä pyritään suoraan sanatasoiseen lukemiseen. Oivallusmenetelmässä lähtökohtana on puhe, puheen tarkka kuunteleminen ja äänneiden erottelu. Äänne-erottelussa ei käytetä kirjainten nimiä, vaan äänneet pyritään erottamaan kuullun perusteella, jonka jälkeen tutkitaan, miten äänne syntyy ja miltä se näyttää kirjoitettuna. KÄTS-menetelmä (kirjain, äänne, tavu, sana) on sekamenetelmä, ja siinä opetetaan rinnakkain sanojen tunnistamista, niiden lukemista ja kirjoittamista. Tämä menetelmä koostuu neljästä osa-prosessista: kirjaimen muuttaminen äänneeksi, äänneiden yhdistäminen, tavun hahmottaminen ja sanan hahmottaminen. (Lerkkanen 2006: 61–66.) Lerkkanen toteaa, että luku- ja kirjoitustaidon opettamisessa puhutun kielen rakenneyksiköiden hahmottaminen on tärkeää. KÄTSin alkuharjoituksen voi rinnastaa kielellisen tietoisuuden harjoitukseen, joissa tavoitteena on hahmottaa ja analysoida puhuttuja tavuja ja sanoja. KÄTSin vahvuus on Lerkkanen mukaan tarkan lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen suhteellisen nopeasti; myös oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden opetuksessa on saatu KÄTSillä hyviä tuloksia. (Lerkkanen 2006: 63, 66.) KÄTSin avulla kirjainmerkki ehdollistuu äänneeseen ja äänne kirjainmerkkiin. Näin perustaidot yliopitaan, mikä helpottaa koodauksen automatisoitumista. Kirjainten nimillä tavaamisesta Sergejeff huomauttaa, että kirjainten nimien osaamisesta voi tulla este, joka hidastaa lukemaan oppimista, ja lukuopetuksen alkuvaiheessa täytyy olla erityisen varovainen ja välttää käyttämästä kirjaimen nimeä, kun opiskelija ei vielä ole oppinut lukemisen perusidea. (Sergejeff 2007: 51–52.)

Sergejeff korostaa, että puheen ensisijaisuutta ja sanatasoa tavuineen ei saisi unohtaa ja lukemisen irrottamista ympäristöstä liian erilliseksi tapahtumaksi on varottava. Tämä saattaa olla vaarana, jos pitäytyy liian tiukasti synteettisissä työtavoissa. Opettajan on myös varottava, ettei

vaadi opiskelijalta liian monen asian hallintaa yhtä aikaa; pelkästään kirjainten visuaalinen tunnistaminen ja yhdistäminen oikeaan äänteeseen tai tavun kokoaminen on monelle primaarilukutaidottomalle vaativaa, eikä merkityksen muistaminen samanaikaisesti enää onnistu. Sergejeffin mukaan erityisesti primaarilukutaidottomat ovat olleet sitä mieltä, että puhtaat lukemisen tekniikkaharjoitukset helpottavat oppimista taitojen harjaantumisvaiheessa. Kun tekninen lukutaito on alkanut vakiintua, sanojen merkitykset astuvat kuvaan usein kuin itsestään. Prosessi voi myös tapahtua päinvastaisessa suunnassa, kun sanojen merkitys on opittu, lukeminen helpottuu. Synteettisten menetelmien käyttö takaa sen, että opiskelijat oppivat lukutaidon teknisen puolen. (Sergejeff 2007: 48–50.)

Analyttisissä menetelmissä lähtökohtana on merkitystä kantava kielen osa. Opetus etenee kokonaisuuksista osiin. (Sergejeff 2007: 50.) Analyttisten menetelmien etuna on lukemismotivaation ylläpitäminen, luetun ymmärtämisen pohjan vahvistaminen ja tuottelias kirjoittaminen (Lerikkanen 2006: 67). Analyttisiä menetelmiä ovat kokosanamenetelmä, Domanin menetelmä, lausemenetelmä ja LPP-menetelmä (Lerikkanen 2006: 67–74). Kokosanamenetelmässä opetellaan aluksi ulkoa 70–80 sanan perussanasto; oppimisessa käytetään kortteja, joilla kuva ja sana liitetään toisiinsa tukemaan muistia. Kun sanoja on opittu tunnistamaan riittävästi, sanahahmoja aletaan pilkkoa ensin tavuiksi ja sitten kirjaimiksi ja äänteiksi. Tämän menetelmän soveltuvuutta suomen kieleen on kyseenalaistettu, koska suomessa on pitkiä sanoja, sanat ovat harvoin perusmuodossaan ja merkitystä kantavat morfeemit ovat sanan lopussa. Domanin menetelmässä oppijalle näytetään kodin ja lähiympäristön sanojen kirjoitettuja muotoja. Lausemenetelmässä lähtökohtana on kokonainen lause; tätä menetelmää käytetään pääasiassa muiden alkeismenetelmien rinnalla. LPP-menetelmässä (lukemaan puheen perusteella) lähtökohtana on oppijan oma puhekieli, jota muutetaan kirjoitetuksi kieleksi, lauseiksi ja tekstiksi. Lukemisprosessissa painotetaan lukutaidon riippuvuutta taidosta puhua ja kuunnella. (Lerikkanen 2006: 67–74.) LPP-menetelmä koostuu viidestä työvaiheesta (keskustelu, sanelu, laborointi, uudelleenlukeminen ja jälkikäsitteily), joista erityisesti kolme ensimmäistä soveltuu Sergejeffin mukaan maahanmuuttajien kursseille (Sergejeff 2007: 53).

2.4 Työympäristöt ja toiminnallisuus

Seuraavaksi käsittelen työympäristöjä ja toiminnallisuutta, jota korostetaan luku-opetuksessa paljon. Luku-opetuksen keskeisiä periaatteita ovat käytännönläheisyys ja funktionaalisuus; opiskeltavat asiat sidotaan opiskelijan arkielämään, ja opetuksessa hyödynnetään mahdollisimman pitkälle toiminnallista, tekemisen kautta tapahtuvaa oppimista. (OPS 2012: 16.) Opetussuunnitelman

mukaan koulutuksessa hyödynnetään monipuolisia opetusmenetelmiä ja työtapoja sekä kokemuksellisia ja toiminnallisia työympäristöjä. Opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus myös tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämiseen. Luokkahuoneen lisäksi oppimisympäristönä käytetään ympäröivää yhteiskuntaa, koska retket, tutustumiskäynnit ja työelämään tutustumisjaksot rohkaisevat opiskelijaa laajentamaan elämänpiiriään ja tutustumaan ympäristöönsä. (OPS 2012: 14–15.)

Sergejeff toteaa, että tavallisesti kielikursseilla käytetään päivittäin oppikirjaa, sanakirjoja ja erilaista kirjallista materiaalia; myös puhumisen ja kuullun ymmärtämisen tehtävissä käytetään apuna kirjallista ainesta, vaikka harjoiteltaisiin viestintätaitoja. Opettajille ja koulua käyneille opiskelijoille tämän tyyppinen oppiminen on luonnollista, mutta luku- ja kirjoitustaidottomien kursseilla ei voida käyttää samanlaisia kirjallisia opiskelutaitoja kuin muussa kielenopetuksessa; aktivoivia menetelmiä sen sijaan voi käyttää kaikkien ryhmien opetuksessa. (Sergejeff 2007: 81.) Berit Lundgren toteaa aikaisemmista tutkimuksista käyvän ilmi, että aikuisten vähänkoulutettujen maahanmuuttajien toisen kielen tai luku- ja kirjoitustaidon opetus on usein mekaanista harjoittelua, joka ei liity opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin, mikä tuskin pitää yllä opiskelijoiden motivaatiota. Motivaation on osoitettu kiinteästi liittyvän oppimistuloksiin; myös opettajan ja opiskelijan suhde on oppimisprosessissa tärkeä. (Lundgren 2005: 191–192.)

Toiminnalliset opetustavat voivat olla monenlaisia, mutta yhteistä niille on se, että opiskelija osallistuu aktiivisesti toimintaa, eikä opetustilanteissa tehdä muistiinpanoja. Toiminnallisissa menetelmissä opitaan kokonaisvaltaisesta tekemisestä syntyvän kokemuksen ja elämyksen avulla. Tunteet, elämykset ja muistot liittyvät usein opiskelijoiden aikaisempiin elämäkokemuksiin, ja ne hyväksytään luonnolliseksi osaksi opetustilannetta. Toiminnallisuutta voidaan käyttää hyväksi niin kirjallisten taitojen kuin suullisenkin kielitaidon opetuksessa. Aktivoivien työtapojen käyttö vaatii kuitenkin opettajalta ennakkoluulottomuutta ja uskoa menetelmien toimivuuteen ja hyödyllisyyteen. (Sergejeff 2007: 82.) Oman kokemukseni mukaan opiskelijatkaan eivät aina ymmärrä toiminnallista oppimista. Monilla kouluja käymättömilläkin on jonkinlainen kuva koulunkäynnistä, ja he odottavat opettajajohtoista ja luokkakeskeistä opetusta. Toiminnasta riippuen varsinkin vanhempia miehiä voi olla vaikea saada toiminnalliseen opetukseen mukaan. Opettajan on tärkeä itse uskoa toiminnalliseen opetuksen, jotta se voisi toimia. Myös opiskelijoille on hyvä perustella, miksi toiminnallisuutta käytetään opetuksessa. Parhaimmillaan toiminnallisuus aktivoi kielen käyttöä, koska opiskelija pääsee käyttämään kieltä esimerkiksi erilaisissa puhetilanteissa. Toiminnallisia tehtäviä suunnitellessaan opettajan täytyy tarkkaan miettiä, millaiset toiminnalliset harjoitukset ovat opiskelijoille mielekkäitä; esimerkiksi asiointifraasien harjoittelu erilaisten keskustelutilanteiden kautta on yleensä opiskelijoille mieluista ja mielekästä. Jos toiminnalliset harjoitukset liittyvät

askarteluun, osa opiskelijoista helposti mieltää tekemisen leikkimiseksi ja saattaa kokonaan kieltäytyä opiskelusta; tällöin toiminnallisuudesta on haittaa opetukselle.

Aktivoivissa opetustavoissa korostuu käytännön toiminta ja tilanteisiin vaikuttaminen (Sergejeff 2007: 83). Sosio-kulttuurisesta näkökulmasta katsottuna oppiminen tapahtuu kanssakäymisessä sosiaalisten olentojen kanssa. Kieli on samanaikaisesti väline, joka edistää kanssakäymistä, ja oppimisprosessin kohde. Käsitteiden ymmärtäminen on kielenoppimisessa ratkaisevan tärkeää. Käsitteet voidaan nähdä sekä sanan virallisena sisältönä että jonakin, mikä sisältää tunteet, arvot ja kokemukset, jotka syntyvät, kun sanaa käytetään. Kanssakäyminen ja dialogi ovat keskeisiä kielen oppimisessa kulttuurisessa yhteisössä. (Lundgren 2005: 192.)

Pöyhösen ym. mukaan monessa tapauksessa luokkahuoneopetus ei ole paras mahdollinen ratkaisu, eikä opetuksen keskittyminen kielioppiin ja rakenteiden hallitsemiseen vastaa kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmasuosituksen toiminnallista kielitaitokäsitystä. Amiedussa on todettu hyväksi käytänteeksi työelämäjaksot, joissa suomen kielen kouluttaja on käynyt työpaikalla opettamassa; näin tekeminen ja kielenoppiminen on pystytty yhdistämään mielekkäällä tavalla. Toiminnallisessa oppimisessa kielenkäyttöä opetellaan todellisessa ympäristössä, mitä sitten hyödynnetään kielenopettajan johdolla. Tällöin kielitaidon riittävyys ja taidon taso konkretisoituvat siinä, miten kielenkäyttö sujuu työharjoittelupaikassa ja edesauttaa työtehtävien tekemistä. (Pöyhönen ym. 2009: 33, 43.) Kun moittii luokkahuoneessa opiskelua ja kieliopin opettamista, on hyvä miettiä, mitä vaihtoehtoja on. Ihanteellista olisi, että opiskelijat voisivat opiskella suomea luokkahuoneen ulkopuolella, esimerkiksi oman alansa työpaikalla, valmiina fraaseina, kielioppia ajattelematta. Tämä ei kuitenkaan usein ole mahdollista ensinnäkään siksi, että tällaisten oppimispaikkojen löytäminen on hyvin vaikeaa. Monet työpaikat eivät ole halukkaita ottamaan kielitaidottomia harjoittelijoita. Harjoittelupaikkojen tulee myös olla opiskelijoiden kannalta mielekkäitä, koska muuten koko harjoittelu on ajan hukkaa.

2.5 Luku- ja kirjoitustaidoton oppijana

Rauno Laine toteaa, että luku-kurssilaisten opiskelunvalmiuksissa voi olla isojakin eroja opiskelijoiden välillä jo koulutuksen alussa. Luku- ja kirjoitustaidottoman käsitys itsestään oppijana on yleensä selkiytymätön, ja opiskelijoilla voi myös olla erilaisia koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyviä vääristyneitäkin mielikuvia, jotka voivat häiritä oppimista. Laineen mukaan opetuksessa tulee vahvistaa erityisesti opiskelijoiden tietoisuutta itsestään oppijoina. Tärkeää on, että opiskelija saa myös positiivisia oppimiskokemuksia arkielämässä selviytymisestä. Luku- ja

kirjoitustaidottomat oppivat kokonaisvaltaisesti, ja heidän opetuksessaan kannattaa tukeutua liikunnan ja kuulokuvien käyttöön. (Laine 2007: 15–16.)

Monilla luku- ja kirjoitustaidottomilla aikuisilla saattaa olla huono operatiivinen muisti, mikä johtuu useimmiten muistitoimintojen harjaantumattomuudesta ja koulutuksen puutteesta. Työmuistin laajentaminen, mieleen painaminen ja palauttaminen kehittyvät tietoisella harjoittelulla. Perussanastoa opeteltaessa muistiin painamista ja mieleen palauttamista helpottaa kuvien käyttö. Sanaston kertaaminen ja jatkuva toisto kuvia käyttäen harjaannuttaa muistia. Esimerkiksi lukutekstin visualisointi kuvien tai esineiden avulla auttaa muistamaan sen sisältöä. (Krooks-Sorri 2007: 20–21.)

Muistin roolia kielen oppimisessa on tutkittu L2⁸-alalla jo noin 20 vuotta, mutta luku- ja kirjoitustaidottomien ja vähän koulutettujen L2-oppijoiden osalta sitä ei juurikaan ole tutkittu. Ei ole tietoa siitä, onko tällaisten oppijoiden muistijärjestelmä samanlainen kuin luku- ja kirjoitustaitoisten ja korkeammin koulutettujen, ja miten heidän muistikapasiteettiaan voisi mitata. On viitteitä siitä, että työmuistin kapasiteetin ja uuden sanaston oppimisnopeuden ja -helppouden välillä olisi yhteys sekä L1- että L2-kielissä. Työmuistin kapasiteetilla oletetaan myös olevan tärkeä rooli lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Kun oppii lukemaan ja kirjoittamaan vieraalla kielellä, työmuistilla näyttäisi olevan vieläkin suurempi merkitys. (van de Craats – Kurvers – Young-Scholten 2006: 17; Juffs 2005: 105.)

Alan Juffs (2005) viittaa kirjoituksessaan tutkimukseen, jonka mukaan lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen lapsuudessa muuttaa aivojen toiminnallista rakennetta. Tutkimuksen mukaan lukutaitoiset automaattisesti käyttävät fonologista verkostoa riittävän tehokkaasti subleksikaalisessa prosessoinnissa ja segmentoinnissa, kun he tekevät yksinkertaisia suullisia toistotehtäviä, oli kyse sitten oikeista tai pseudosanoista; sama ei toimi luku- ja kirjoitustaidottomilla. (Juffs 2005: 98–99.) Juffs toteaa, että L1-kielillä näyttää olevan suurempi merkitys kuin työmuistin eroilla, kun selitetään menestymistä lukutehtävissä. Hänen mukaansa luku- ja kirjoitustaidottomista tehdyt vähäiset tutkimukset viittaavat siihen, että luku-opiskelijat pärjäävät huonosti tällaisissa testeissä; lukutaito saattaa muuttaa aivojen rakennetta siinä määrin, että tällaiset testit eivät ole hyödyllisiä työmuistin mittaamisessa. Juffs sanookin, että täytyy noudattaa erityistä varovaisuutta, kun nykyisten työmuistitestien pohjalta tekee johtopäätöksiä luku- ja kirjoitustaidottomien sekä vähän kouluja käyneiden taidoista ja heidän kyvystään oppia vieras kieli. (Juffs 2005: 100.)

Ahvenainen ja Holopainen toteavat, että tiettyjen perusasioiden oppiminen automaation tasolle saakka on tärkeää. Tämä edellyttää asioiden ylioppimista, mikä taas edellyttää oppilaan muistitoimintojen tukemista erilaisin keinoin. Muistia voidaan tukea lisäämällä toistojen määrää,

⁸ L2 tarkoittaa kohdekieltä, kieltä, jota oppija opiskelee.

luokittelemalla opittavia asioita, käyttämällä vertailuja ja liittämällä asiat oppijan kokemusmaailmaan. Eräs tällainen yliopittava taito on juuri kirjainten osaaminen. (Ahvenainen – Holopainen 2005: 101–102.) Myös Paula Salmi mainitsee väitöskirjassaan *Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma* informaation prosessoinnin teoriasta, jonka mukaan hyvä lukutaito edellyttää tarkan lukemisen lisäksi myös automaattista mieleenpalauttamista, niin että lukijan huomio voi kohdistua sisältöön; automaattisuus mieleenpalauttamisessa tarkoittaa sitä, että sana tulee mieleen nopeasti ja vaivatta (Salmi 2008: 9).

Laine toteaa, että opiskeluvälmiudet eivät luku- ja kirjoitustaidottomilla maahanmuuttajilla ole yleensä samalla tasolla kuin muilla maahanmuuttajilla, mikä on luonnollista, koska suurin osa heistä ei ole käynyt koulua kotimaassaan. Tavoitteena on, että opiskelijan opiskelutaidot ja opiskelutekniikka kehittyvät koulutuksen aikana. Opiskeluvälmiuksiin kuuluvat myös opiskelun arkipäivän vaatimukset. Opiskelijan on opittava liikkumaan itsenäisesti, osattava lukea aikatauluja sekä ymmärrettävä ajan käsite. (Laine 2007: 11.)

Marjut Heikkinen viittaa pro gradu -työssään (s. 7) Lisbeth Sachsiin, joka on haastatellut luku-kurssin käyneitä naisia vuosi kurssin loppumisen jälkeen. Heistä suurin osa oli unohtanut oppimansa, koska eivät kokeneet luku- ja kirjoitustaitoa elintärkeäksi taidoksi. Tämä on suuri haaste luku-opetuksessa. Omasta kokemuksestani tiedän, että monet nuoret luku- ja kirjoitustaidottomat miehet hakeutuvat töihin paikkoihin, joissa eivät lukutaitoa juurikaan tarvitse. Perheelliset lukutaidottomat turvautuvat helposti lukutaitoisiin lapsiinsa; kirjallista osaamista ei mielletä yksilölliseksi taidoksi, joka kaikkien yhteisön jäsenten tulisi hallita, vaan riittää, jos joku suku- tai perheyhteisön piirissä tai lähiympäristössä osaa lukea ja kirjoittaa. Tämä voi aiheuttaa motivaatiovaikeuksia ja opiskelijat kaipaavat selkeitä perusteluja sille, miksi jokaisen on tärkeä oppia lukemaan. (Sergejeff 2007: 39–40.) Tuntuu kuitenkin pitkälti riippuvan opiskelijan persoonasta, ei esimerkiksi iästä, pitääkö hän kiinni lukutaidottoman identiteetistä vai omaksuuko hän uuden taidon osaksi itseään. Opettamassani luku-ryhmässä joukko keski-ikäisiä somalialaisia kotiaitejä oli ryhmän innokkaimpia opiskelijoita. Eräs heistä totesi, että nyt hänellä on ensimmäistä kertaa elämässään mahdollisuus oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Iän ja jatko-opiskelusuunnitelmien valossa olisi voinut olettaa, että nämä naiset eivät koe suurta pakkoa oppia lukemaan ja kirjoittamaan, eikä heillä ulkoista pakkoa oppimiseen juuri ollutkaan. He kuitenkin ottivat innolla vastaan uuden taidon, kun taas osa samassa ryhmässä opiskelevista ja paljon nuoremmista opiskelijoista tuntui tiukasti pitävän kiinni siitä ajatuksesta, että he eivät luku- ja kirjoitustaitoa tarvitse.

2.6 Suomi toisena kielenä: helppo vai vaikea

Usein kuulee sanottavan, että suomi on vaikea kieli. Suomen kielen oppimisen haasteena pidetään ortografiaan liittyviä piirteitä kuten äänteiden kestoja, morfologiaa, pitkiä sanoja, sanavartaloiden vaihtelevia muotoja ja päätteiden variaatiota, partitiivia, astevaihtelua ja lauseenvastikkeita. Suomen kielen oppimista helpottaa toisaalta kielen rakenteen säännönmukaisuus, kirjain-äännevastaavuuden täydellisyys, ensimmäisen tavun painottaminen, sanajärjestyksen vapaus, intonaation tasaisuus, vokaalisointu ja verbien aikamuodot sekä seikat, joita ei tarvitse ottaa huomioon (sanan suku, artikkelit, sanan määräinen/epämääräinen muoto). (Lerikkanen 2006: 158–159; Tammelin-Laine 2011: 70, 72.)

Mikko Aro kirjoittaa artikkelissaan *Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen?* tutkimuksista, joissa on tutkittu lukemaan oppimista rakenteeltaan erilaisissa kielissä. Tulokset osoittavat, että tarkan ja sujuvan lukutaidon saavuttaminen on työläämpää ja vie enemmän aikaa kirjain-äännevastaavuudeltaan epäsäännönmukaisissa kirjoitusjärjestelmissä. Tärkeänä tekijänä lukemisvaikeuksissa on nähty ongelmat äännerakenteen ymmärtämisessä eli fonologisessa tietoisuudessa, erityisesti äännetietoisuuden puutteellisuudessa. (Aro 2006: 114–115, 117.) Fonologinen tietoisuus on osa kielellistä tietoisuutta. Kielelliseen tietoisuuteen kuuluu fonologisen ja morfologisen tietoisuuden lisäksi myös semanttinen, syntaktinen ja pragmaattinen tietoisuus (Lerikkanen 2006: 31–32). Fonologisen tietoisuuden ja lukutaidon välillä tiedetään olevan vahva yhteys, mutta siitä, millainen syy-seuraussuhde näillä kahdella on, ollaan erimielisiä. Yleisin käsitys on, että foneemiset taidot ovat välttämättömiä lukutaidon oppimiselle, mutta on myös tutkimuksia, joiden mukaan foneemiset taidot kehittyvät vasta, kun opitaan lukemaan. Kielellistä tietoisuutta kehittäviä harjoituksia ovat sanojen tarkastelu (kokosanaahamojen tunnistaminen, lyhyet/pitkät sanat), tavujen tarkastelu (tavurytmi, tavujen lihottaminen), kirjainten tarkastelu (kirjainmuotojen tunnistaminen ja harjoittelu), äänteiden tarkastelu (alkuääne/loppuääne, kestot), lauseiden tarkastelu (esim. sanojen erottaminen lauseesta), tekstin tarkastelu (kuvan ja tekstin yhdistäminen) ja kielen käyttö (esimerkiksi vuorovaikutustilanteessa). (Lerikkanen 2006: 33, 39–40.)

Sergejeff huomauttaa, että luku- ja kirjoitustaidottoman kielellinen tietoisuus on intuitiivista ja kiinni merkityskokonaisuuksissa sekä sidoksissa kielenkäyttötilanteisiin. Lukutaidoton ei tavallisesti osaa ottaa omaa kieltään abstraktisemman pohdinnan kohteeksi kuten ne, jotka ovat opiskelleet kielemme sanaluokat, lauseenjäsenet ja perusrakenteet. Tämä on tietenkin otettava huomioon kielenopetuksessa, jossa ei voida nojautua kieliopin käsitteisiin tai kielen rakenteisiin. Kielellisen tietoisuuden kehittäminen on kuitenkin tarpeen, sillä sen tiedetään vaikuttavan lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. (Sergejeff 2007: 42.) Vaikka luku-ryhmissä ei ehkä ole suositeltavaa lähestyä kieltä kovin teoreettisesti, ei nähdäkseni ole syytä täysin vältellä kielioppitermienkään

käyttöä; jos tavoitteena on jatkaa kotoutumiskoulutuksessa, on opiskelijoiden syytä jonkin verran tottua myös kieliopista puhumiseen. Luku-kursseillakin opiskelijat kyllä oppivat yhdistämään useimmin kuulemansa kielioppitermit tiettyihin kielen ilmiöihin, kuten partitiivin numeroihin tai verbin tekemiseen.

Luku-opetuksessakin opiskelijoiden huomio kannattaa varmasti vähitellen kiinnittää suomen kielen säännönmukaisuuteen, koska säännönmukaisuuksien huomaaminen auttaa jäsentämään kieltä. Koska suomen kielessä sanat taipuvat ja taipuessaan muuttuvat joskus paljonkin, opiskelijoiden on syytä tottua kielen muutoksiin jo opiskelun alkuvaiheessa. Kielioppisäännöt auttavat näiden muutosten ymmärtämisessä ja kielen jäsentämisessä myös luku-kurssilaisia. Olisi hyvä, jos luku-kirjoissakin olisi jäsennetysti esitetty verbintaivutus, sanatyyppejä sekä yksikön partitiivi ja genetiivi.

3. UUSI OPETUSSUUNNITELMA AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON KOULUTUKSEEN

Perehdyn seuraavaksi Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2012, joka korvaa suosituksen vuodelta 2006. Luku- ja kirjoitustaidon opetusta järjestävät oppilaitokset ovat velvollisia noudattamaan näitä opetussuunnitelman perusteita. Tutkin seuraavaksi, mikä opetussuunnitelman perusteiden tarkoitus on, mitä tavoitteita opetussuunnitelmaan on kirjattu ja millaisia asioita nostetaan keskeisiksi.

3.1 Opetussuunnitelman perusteiden tarkoitus

Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutusta työvoimapolitiittisena koulutuksena järjestävien oppilaitosten on noudatettava opetussuunnitelman perusteita (OPS 2012: 9). Opetussuunnitelma sisältää seuraavat luvut: opetussuunnitelma, koulutuksen järjestämisen lähtökohdat, lähtötason arviointi luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa, koulutuksen toteuttaminen, opiskelijan tukeminen ja ohjaus, tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä arviointi ja todistukset. Tutkimukseni kannalta keskeisin luku näistä on tavoitteet ja keskeiset sisällöt, joka sisältää yleiset tavoitteet sekä suomen kielen ja viestintätaidot.

Opetussuunnitelman mukaan sekä primaarilukutaidottomat että sekundaari- ja semilukutaitoiset tarvitsevat luku- ja kirjoitustaidon koulutusta sekä suomen tai ruotsin kielen ja viestintätaitojen opetusta, jossa huomioidaan opiskelijoiden puutteellisen koulunkäynnin vaikutukset oppimiseen ja kotoutumiseen. Lisäksi koulutuksessa huomioidaan haasteet, joita seuraa, kun siirrytään suullisen tiedon kulttuurista kirjallisen tiedon jakamiseen. Lähtötason arvioinnin perusteella jokaiselle koulutukseen osallistuvalla laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma. (OPS 2012: 10.)

Tämän opetussuunnitelman perusteiden mukaisen aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen kesto on keskimäärin 160–200 päivää opiskelijan tarpeen mukaan. Koulutus on siis lukuvuoden mittainen, ja se suositellaan jaettavaksi 2–4 moduuliin. Koulutuksen jakaminen moduuleihin helpottaa primaarilukutaidottomien mahdollisuutta käydä tarvittava osa koulutuksesta useaan kertaan sekä sekundaari- ja semilukutaitoisten mahdollisuutta siirtyä joustavasti muuhun koulutukseen. (OPS 2012: 11.) Vaikka opetussuunnitelmassa on määritelty koulutuksen kesto, käytännössä koulutusten laajuudet vaihtelevat eri paikkakunnilla riippuen kunkin paikkakunnan opiskelijamäärästä ja opiskelijoiden tarpeista. Myös mahdollisuus käydä sama

koulutus uudelleen riippuu siitä, tilaako ko. paikkakunnan Työ- ja elinkeinokeskus koulutuksen uudestaan vai ei.

3.2 Luku- ja kirjoitustaidottomien koulutuksen tavoitteet

Luku- ja kirjoitustaidon koulutus on tarkoitettu sellaisille maahanmuuttajille, joilla ei ole omassa kotimaassaan ollut mahdollisuutta saada riittävästi koulutusta, jotta he voisivat selviytyä tietoyhteiskunnan opiskelulle asettamista vaatimuksista. (OPS 2012: 10.)

Luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija oppii suomen (tai ruotsin) kielen alkeet sekä luku- ja kirjoitustaidon perusteet. Opiskelijan tulisi pystyä viestimään yksinkertaisissa arkielämän tilanteissa ja saada muita kotoutumisvalmiuksia. Jotta opiskelija voisi toimia ja selviytyä suomalaisessa yhteiskunnassa, hän tarvitsee myös numeerisia taitoja ja suomalaiseen arkeen liittyvää osaamista sekä tietoa yhteiskunnasta, kulttuurista ja työelämästä. Tavoitteena on, että koulutuksen jälkeen opiskelija voi siirtyä esimerkiksi kotoutumiskoulutukseen, aikuisten perusopetukseen tai kolmannen sektorin tarjoamaan toimintaan. Kielitaidon osalta painotetaan suullista kielitaitoa ja viestintävalmiuksia sekä kehitetään sellaista sanastoa ja niitä kielitaidon osa-alueita, joita tarvitaan kotoutumiseen. Opetuksen funktionaalisuus ja liittyminen opiskelijan elämäntilanteeseen ovat keskeisiä asioita. Opiskelu myös tukee opiskelijan itsetuntoa, opiskeluvalmiuksien kehittymistä ja aktiivisuutta tulla osallistuvaksi kansalaiseksi uudessa kotimaassaan. (OPS 2012: 21.) Luku-kurssin tavoitteina on siis oppia kieltä niin, että opiskelija selviytyy arjestaan, pystyy jatkamaan muille kursseille ja kotoutuu. Painotus on vahvasti opetuksen funktionaalisuudessa ja viestintävalmiuksissa.

Suomen kielen ja viestintätaitojen tavoitteet on luokiteltu seuraavin alaotsikoin: *sanasto ja aihepiirit, kuunteleminen ja puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen sekä numeeriset taidot*. Opetussuunnitelman perusteissa ei ole määritelty varsinaista tavoitetasoa, mutta arvioinnista puhuttaessa mainitaan, että *mikäli opiskelija on koulutuksen aikana saavuttanut jollakin kielitaidon osa-alueella vähintään taitotason A1.1, todistukseen merkitään myös kyseisen kielitaidon osa-alueiden kohdalle opiskelijan saavuttama kielitaitotaso kielitaidon tasojen kuvausasteikon⁹ mukaisesti* (OPS 2012: 29). Luku-opiskelijoiden taitotaso arvioidaan arviointitaulukon avulla, johon on kirjattuna taitoja, joista opiskelijan saavuttamat taidot rastitetaan. Kyseinen arviointitaulukko on työni liitteenä.

⁹ Maahanmuuttajien kielitaitoa arvioidaan kotoutumiskoulutuksissa käyttäen Suomessa laadittua sovellusta eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikoista. Työni lopussa on liitteenä opetussuunnitelmassakin oleva kuvausasteikko.

3.2.1 Sanasto ja aihepiirit

Sanastosta ja aihepiireistä todetaan, että kielen oppiminen perustuu suurelta osin sanaston hallintaan. Kielitaidon perusedellytys on sanojen ymmärtäminen ja tuottaminen. Sanasto on tärkeää suullisessa viestinnässä, ja myös funktionaalinen luku- ja kirjoitustaito edellyttää sanojen osaamista. Opetussuunnitelmassa huomautetaan, että sanojen tai lauseidenkaan oppiminen ei kuitenkaan välttämättä vaadi lukutaitoa, vaan kaikkea oppimisympäristöä ja yhteistä toimintaa voidaan sanoittaa puhumalla. Sanaston ja aihepiirien osalta on mainittu *kanssakäyminen, henkilökohtainen elämä, hyvinvointi ja terveys, kalenteri ja vuodenkierto, määrä, hinta ja aika, liikkuminen ja asiointi, opiskelu, työelämä ja yhteiskunnassa toimiminen, arjen peruspalvelut, media ja Suometietous*. (OPS 2012: 22.) Usein esiintyvistä rakenteista mainitaan persoona- ja demonstratiivipronominit, kysymyssanat ja kysymyslauseet, omistusrakenteet, ajan, paikan ja suunnan ilmaukset sekä yleisimmät verbit ja adjektiivit (OPS 2012: 22).

Opettajan näkökulmasta nämä tavoitteet tuntuvat realistisilta, riippuen toki kurssin pituudesta ja kulloisestakin ryhmästä. Työelämästä puhuminen ammattien opiskelua pidemmälle ei kovin varhaisessa vaiheessa ole mielekäästä eikä edes mahdollista, koska paljon aikaa menee mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon harjoitteluun.

Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n kannanotossa kaivataan opetuksen tueksi perustellumpaa kuvausta siitä, miksi sanasto ja aihepiirit on nostettu omaksi itsenäiseksi kokonaisuudekseen (s2-opettajien kannanotto kotoutumis- sekä luku- ja kirjoitustaidon opetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin 2011). Kuten edellä mainitsin, vuoden 2012 OPSissa kielen oppimisen todetaan suurelta osin perustuvan juuri sanaston hallintaan. Koska luku-opetus, käytetyt oppimateriaalit ja koulutusten pituus vaihtelevat eri oppilaitoksissa, on erityisen tärkeää, että OPSissa on määritelty myös sanaston ja sisältöjen osalta tavoitteet, koska se yhtenäistää opetusta.

3.2.2 Kuuntelemisen ja puhumisen tavoitteet

OPSissa todetaan puhumisen ja kuuntelemisen olevan toisiinsa liittyviä vuorovaikutustaitoja, joiden avulla saadaan ensimmäiset kontaktit ympäröivään yhteiskuntaan. Puhumisen ja kuuntelemisen sanotaan luovan pohjan lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Kuullun ymmärtämisen tavoitteiksi on asetettu henkilökohtaisiin asioihin ja tarpeisiin liittyvien sanojen, lyhyiden lauseiden, kysymysten ja yksinkertaisten kehotusten ymmärtäminen, suomen kielen äänteiden välisten erojen tunnistaminen, suomenkieliselle äännemaailmalle herkistyminen ja yksinkertaisten keskustelujen seuraaminen sekä suomalaisen keskustelutapaan vähitellen tutustuminen. Puhumisen tavoitteena

on ymmärrettävä ääntäminen ja omien tarpeiden viestiminen arkipäivän erilaisissa viestintätilanteissa, itsestään, lähipiiristään ja omasta elämästä kertominen sekä kysymysten tekeminen arjen vuorovaikutustilanteissa. (OPS 2012: 23.)

3.2.3 Lukemisen ja kirjoittamisen tavoitteet

Kuten edellä mainittiinkin, aikuisten maahanmuuttajien opetuksessa suullinen kielitaito nähdään pohjana lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle, koska lukeminen ja kirjoittaminen ovat taitoja, jotka perustuvat puheeseen: kirjoitetut sanat voidaan muuttaa puhutuksi ja puhutut sanat kirjoitukseksi. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen liittyvät läheisesti toisiinsa. Nämä taidot tukevat toisiaan, ja niitä kannattaa harjoitella yhdessä. OPSissa korostetaan sitä, että kirjallisia taitoja harjoiteltaessa opeteltavan aineksen merkityksellisyys ja yhteys todelliseen maailmaan ovat tärkeitä. (OPS 2012: 24.)

Lukemisesta puhuttaessa OPSissa painotetaan, että on tärkeää alusta alkaen ymmärtää lukemansa; opetuksessa ei siksi kannata keskittyä vain mekaaniseen lukutaitoon. Luku-kurssin tavoitteet lukemisen osalta ovat, että opiskelija oppii mekaanisen lukutaidon (*osaa yhdistää äänneet/kirjaimet tavuiksi ja sanoiksi, osaa purkaa sanan tavuiksi ja äänneiksi/kirjaimiksi, sekä osaa käyttää tavuttamista apuvälineenä uuden sanan lukemisessa*), peruslukutaidon (*osaa sanojen ja lauseiden lisäksi lukea lyhyttä tekstiä*), tekstitaidon (*pystyy tunnistamaan yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tekstin tarvittaessa uudelleen*) ja kuvanlukutaidon (*ymmärtää kuvasta, mitä se esittää ja mihin se viittaa todellisuudessa*). (OPS 2012: 25.)

Vaikka OPSissa ohjeistetaan, ettei kannata keskittyä vain mekaaniseen lukutaitoon, on tärkeä huomata, että lukemisesta ja kirjoittamisesta ei tule sujuvaa, jos prosessin mekaanista puolta ei ole yliopittu niin, ettei siihen tarvitse erikseen kiinnittää huomiota. Tästä syystä olisi nähdäkseen perusteltua jossakin vaiheessa opetusta keskittyä vain ja ainoastaan mekaaniseen lukemiseen. Paras aika tälle olisi luultavasti opetuksen alkuvaiheessa. Jos lukemisen mekaanisesta puolesta ei tule sujuvaa, opiskelija ei voi keskittyä sisältöön. Varsinkin, jos tavoitteena on siirtyä opiskelemaan kotoutumiskoulutukseen, on ensisijaisen tärkeää, että mekaaninen luku- ja kirjoitustaito on edes suunnilleen samalla tasolla kuin muilla ryhmäläisillä.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kirjoittaminen vaatii kolmenlaisten taitojen hallintaa: visuomotorisia taitoja, teknistä kirjoitustaitoa sekä funktionaalista taitoa. Aikuisilla maahanmuuttajilla kirjoittamaan opetteluun ensisijaisena tavoitteena on arkielämän viestintätilanteissa selviäminen. Kirjoittamaan opetteluun yhteydessä harjoitellaan tietoteknisten viestintätaitojen alkeita. (OPS 2012: 26.)

Lukutaito sisältää lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi suullisen kielitaidon sekä laskutaidon. Numeeristen taitojen osalta tavoitteena on luku-kurssilla oppia numerot ja lukusanat sekä niiden käyttö arkitilanteissa, ymmärtää lukukäsitteen ja kymmenjärjestelmän periaate, tuntee lukujen merkitys määrän ja järjestyksen ilmaisemisessa, oppia lukujen vertaileminen sekä peruslaskutoimituksia (yhteen- ja vähennyslasku, kerto- ja jakolaskun perusteiden ymmärtäminen), desimaalipilkun ja murtoluvun tunnistaminen arkielämän tilanteissa sekä saada myönteisiä ja monipuolisia kokemuksia arjen matematiikasta. (OPS 2012: 27.)

3.3 Luku- ja kirjoitustaidottomien koulutuksen opetusmenetelmät

Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa uusi opittava asia liitetään jo opittuun ja opiskelu on yhdessä tekemistä. Se, mitä opitaan, riippuu yksilön aikaisemmasta tiedosta ja hänen käyttämistään strategioista. OPSissa korostetaan sitä, että aikuiselle oppijalle on tärkeää asian merkityksellisyys, relevanttius ja yhteys ympäröivään todelliseen maailmaan; opetuksen tulee tarjota haastetta, mutta samalla on hyvä minimoida epäonnistumisen mahdollisuus turhautumisen välttämiseksi. (OPS 2012: 14.)

Varsinaisia menetelmäsuosituksia opetussuunnitelman perusteissa ei anneta. Lukemisesta puhuttaessa mainitaan, että synteettisten ja analyyttisten menetelmien yhdisteleminen opetuksessa on tuloksellisempaa kuin yhteen metodiin tukeutuminen muun muassa siksi, että opiskelijoiden eri oppimistyyliä voidaan huomioida paremmin. Opetuksessa käytetään hyväksi elämyksellisyyttä sekä useita oppimistyyliä. Erityyppisiä harjoituksia vuorotellaan, vaikka pääpaino on varsinkin alussa suullisessa kielenopiskelussa. (OPS 2012: 16, 25.)

Monipuolisten opetusmenetelmien ja työtapojen lisäksi koulutuksessa hyödynnetään kokemuksellisia ja toiminnallisia työympäristöjä. Opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämiseen. Luokkahuoneen lisäksi oppimisympäristönä käytetään ympäröivää yhteiskuntaa, koska retket, tutustumiskäynnit ja työelämään tutustumisjaksot rohkaisevat opiskelijaa laajentamaan elämänpiiriään ja tutustumaan ympäristöönsä. (OPS 2012: 14–15.)

Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki opetusryhmän säännöt ja käytänteet, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, joihin koulutus perustuu. OPSissa todetaan lukutaidottomuuden tekstipainotteisessa yhteiskunnassa rajoittavan yksilön keinoja oman elämän hallintaan. Opettajan tulee ymmärtää ja osoittaa toiminnallaan, että vaikka aikuinen ei osaa lukea, hänellä on monia muita taitoja ja elämäkokemusta, jolle opetuksen tulee perustua. Lukutaitoa opiskeleva maahanmuuttaja

ei ehkä luota omaan oppimiskykyynsä. Opitun liittäminen arkitilanteisiin lisää motivaatiota. (OPS 2012: 15.) Valitettavasti monella ei luokan ulkopuolella ole juurikaan tilaisuuksia käyttää suomea muissa kuin kielellisesti haastavissa tilanteissa, kuten sosiaalitoimistossa, Kelassa ym. virastoissa, joissa asiointiin kielitaito ei riitä pitkiin aikoihin. Toki opiskelijat kokevat tärkeäksi myös sen, että oppivat yksinkertaisempaa arkista sanastoa ja fraaseja, mutta koska asiointi virastoissa on niin arkipäiväistä, olisi tärkeää opiskella myös niissä tarvittavaa sanastoa. Oppikirjoissakin olisi hyvä olla harjoituksia, joiden avulla erilaisia asiointitilanteita voisi harjoitella.

Opetussuunnitelmaan on työtavoista kirjattu käytännönläheisyys ja funktionaalisuus, mikä tarkoittaa opiskeltavien asioiden sitomista opiskelijoiden arkielämään. Opetuksessa hyödynnetään mahdollisimman pitkälle toiminnallista, tekemisen kautta tapahtuvaa oppimista. (OPS 2012: 16.) On todella tärkeää miettiä, millainen toiminnallisuus on aikuiselle mielekästä – kokemukseni mukaan toiminnallisuus luku-kursseilla tarkoittaa usein esimerkiksi askartelua; opiskelijoilta vaaditaan tällaisissa tapauksissa leikkimieltyä, mitä kaikilla ei suinkaan ole. Vaikka luku-kursseilla pyritään oppimaan paljon juuri toiminnan kautta, minusta on tärkeää, että opiskelijat tottuvat myös luokkatyöskentelyyn. Jos he jatkavat luku-kurssilta muille kursseille, ero luku-kurssin ja toisten kurssien välillä on suuri ja opiskelu saattaa olla vaikeaa, jollei mahdotonta, koska muilla kursseilla toiminnallisuutta on yleensä huomattavasti vähemmän eikä se ole samantyyppistä kuin luku-kursseilla.

Opettaessaan opettaja joutuu (ainakin ajoittain) miettimään, miten pitää yllä opiskelijoiden motivaatiota. Jokaisen opiskelijan arkielämä on erilaista ja opiskelijoita motivoivat eri asiat. Ensisijaisen tärkeää tietysti olisi, että opiskelijat itse näkisivät tarpeen opiskelulle – opettaja tai kukaan muukaan ulkopuolinen ei voi antaa opiskelumotivaatiota. Harjoituksia suunnitellessa täytyy aina arvioida ryhmää – toiminnallisuus voi ylläpitää motivaatiota ja keventää opetusta, mutta täytyy myös muistaa, että kyse on aikuisista ihmisistä, joilla voi koulunkäyntikokemuksen puutteesta huolimatta olla tietty kuva koulunkäynnistä ja monet saattavat suhtautua toiminnallisuuteen leikkimisenä. Opiskelumotivaation puute näkyy esimerkiksi haluttomuutena osallistua tuntityöskentelyyn.

OPSissa puhutaan myös opetuksen eriyttämisestä, mikä tarkoittaa sitä, että opettaja huomioi opiskelijoiden erilaiset oppimisedellytykset. Eriyttämisen kolme keskeistä ulottuvuutta liittyvät opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden vaihteluun. Eriyttäminen voi kohdistua mm. opetuksen sisältöihin, opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin, työtapoihin sekä tehtävien määrään. (OPS 2012: 16–17.) Usein luku- ja kirjoitustaidottomat opiskelevat yhdessä ryhmässä, mikä tarkoittaa sitä, että eriyttäminen on tehtävä ryhmän sisällä. Eriyttämisessä ryhmän sisällä on kuitenkin monia vaaroja: osa opiskelijoista saattaa tuntea itsensä huonommaksi eivätkä opiskelijat toimi ryhmänä; tehtäviäkään ei voi tarkistaa yhdessä. Yksi iso ongelma liittyy opiskelijoiden

odotuksiin: opiskelijat saattavat myöhemminkin odottaa erityiskohtelua, jota eivät todennäköisesti kuitenkaan saa. Luku-kurssin jälkeen opiskelija voi kerrata saman kurssin (tai sen osan, jos kurssi on pitkä ja jaettu moduuleihin) tai jatkaa kotoutumiskoulutukseen. Kotoutumiskoulutuksessa luku-opiskelijan mahdollisia erityistarpeita ei voida enää samalla tavalla ottaa huomioon kuin luku-kurssilla. Hänen täytyy pystyä opiskelemaan yhdessä toisten kanssa. Tilannetta helpottaa, jos tarjolla on hitaasti etenevä kurssi, mutta hitaallakin kurssilla pyritään opiskelemaan yhtenä ryhmänä. Jos luku-kurssi on liian helppo ja ”kaukana todellisuudesta”, shokki toiselle kurssille siirryttäessä on suuri. Eriyttäminen ryhmän sisällä on myös opettajalle uuvuttavaa. Marjut Heikkinen toteaa työssään, että luku-opetus Suomessa näyttää tukevan enemmän heikkoja kuin hyviä oppijoita (Heikkinen 2009: 101), mikä tarkoittaa sitä, että nopeammin oppivat saattavat turhautua. Tästä syystä olisi hyvä, jos ryhmiä olisi useampia: ne, jotka oppivat lukemaan ja kirjoittamaan, voivat opiskella mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon nopeasti luku-kurssilla ja mennä sitten opiskelemaan suomen kielen alkeita kotoutumiskoulutuksen alkeiskurssille, kun taas ne, joiden edellytykset oppia lukemaan ja kirjoittamaan ovat heikot, voivat rauhassa keskittyä suullisen kielitaidon opiskeluun omassa tahdissaan. Opiskelun etenemiseen vaikuttaa paljon se, mistä luku- ja kirjoitustaidon puuttuminen johtuu: koulunkäyntiin ei ole ollut mahdollisuutta tai taustalla on esimerkiksi oppimisvaikeuksia. Myös Kirsti Määttänen toteaa selvityksessään, että eritasoisten luku-opiskelijoiden opettamisesta yhdessä ryhmässä ei saada hyviä tuloksia; sen sijaan tasoryhmät edistävät oppimista. Opiskeleminen yhdessä enemmän osaavien kanssa korostaa primaarilukutaidottomien huonommuuden tunnetta, ja he voivat kokea, että eivät koskaan opikaan. (Määttänen 2007: 25.)

Jos opetuksen lähtökohtana on, että opiskelijan yksilölliset tarpeet otetaan huomioon, ei tulisi ottaa huomioon vain heikoimpien yksilöllisiä tarpeita vaan myös niiden, joiden tavoitteet ovat korkeammalla. Kirsti Määttänen kirjoittaa selvityksessään, että primaarilukutaidottomille ja vanhuksille riittää, että he kurssin lopussa osaavat kirjoittaa nimensä, tuntevat numerot ja tietävät oman osoitteensa, pystyvät käymään yksin ostoksilla jne., kun taas sekundaarilukutaidottomilta voi odottaa vähän parempaa puhetaitoa ja hieman lukemista ja kirjoittamista; heillä on mahdollisuus saavuttaa YKII-taso (Määttänen 2007: 43). Eriyttämistä ja ryhmäjakoja ei mielestäni kuitenkaan missään tapauksessa pitäisi tehdä vain sen perusteella, onko opiskelija primaarilukutaidoton vai sekundaarilukutaitoinen. Siitä, että joku ei aikaisemmin ole opiskellut, ei voi päätellä varmasti mitään hänen kyvyistään ja motivaatiostaan. On myös sellaisia sekundaarilukutaitoisia, joilla ei ole juurikaan motivaatiota opiskella muuta kuin suullista kielitaitoa.

OPSissa puhutaan myös opetuksen eheyttämisestä, millä tarkoitetaan opetussisältöjen ja opetustilanteiden jäsentämistä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Opetusta eheyttämällä hyödynnetään

jo opitun siirtovaikutusta ja vältetään tiedon pirstaleisuutta. Eri viestintätilanteita voidaan tarkastella sekä kielitaidon, lukutaidon, laskutaidon että arjen taitojen näkökulmista. (OPS 2012: 16–17.)

3.4 Opetussuunnitelman perusteiden painotukset

Kuten edellä käy ilmi, opetussuunnitelman perusteissa korostetaan suullista kielitaitoa ja viestintävalmiuksia, opetuksen funktionaalisuutta sekä sanaston oppimisen tärkeyttä; myös opetuksen eriyttämistä ja eheyttämistä pidetään tärkeänä. Myös kahden aikaisemmin mainitsemani oppilaitoksen opetussuunnitelmissa suullista kielitaitoa korostetaan.

Vaikka ymmärränkin suullisen kielitaidon ensisijaisuuden korostamisen, se ei nähdäkseni ole ollenkaan yksiselitteisen hyvä. Työni alkupuolella mainitsin lukutaidottoman identiteetin: luku- ja kirjoitustaidoton aikuinen ei välttämättä koe lukutaitoa itselleen kuuluvaksi taidoksi. Jos suullinen kielitaito on paljon vahvempi kuin kirjallinen taito, opiskelijan voi olla todella vaikea motivoitua harjoittelemaan kirjoittamista.

Mitä tulee opetuksen eriyttämiseen, ihanteellista olisi, kuten jo edellä mainitsin, jos luku-ryhmiäkin olisi monia: sellaisille opiskelijoille, joiden ei ehkä ole tarkoituskaan oppia lukutaitoa ja niille, joilla on edellytykset, tarve ja halua oppia. Heikot opiskelijat on hyvä saada omaksi ryhmäkseen, koska muuten voi käydä niin, että lopulta kaikki opiskelijat turhautuvat, jos opiskelu ei edisty, heikoimmat opiskelijat voivat lannistua, kun vertaavat itseään muihin eikä opettaja pysty tekemään parastaan kenenkään kannalta.

OPSissa todetaan, että kielitaitoa ja luku- ja kirjoitustaitoa ei ole tarkoituksenmukaista opettaa erillisinä kokonaisuuksina, vaan samalla kun opitaan kieltä, opitaan asioita lähiympäristöstä ja yhteiskunnasta (OPS 2012: 16). Täytyy kuitenkin muistaa, että lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen aikuisena ja vieläpä vieraalla kielellä on todella raskasta. Kun oppija joutuu samalla sopeutumaan uuteen maahan, joka poikkeaa ehkä paljonkin hänen kotimaastaan, on prosessi vieläkin raskaampi. Tästä syystä voisi olla hyvä kokeilla kurssin aikana jaksoa, jolla keskitytään vain mekaaniseen luku- ja kirjoitustaitoon. Kun mekaaninen taito on kunnossa, voi keskittyä sisältöön. Kun kirjoitussuunnat, kirjainten hahmot ja kirjain-äännevastaavuus alkavat olla selvillä, voi mekaanista taitoa alkaa harjoitella opiskelijoiden arkipäivään liittyvillä sanoilla ja lauseilla. Niin kauan kun kirjoittamisen mekaaniseen puoleen joutuu kiinnittämään paljon huomiota, merkityksen oppiminen ja muistaminen ei onnistu. Siksi minusta olisi hyvä, jos mekaaninen kirjoitustaito opittaisiin ihan ensin.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Yleistä

Luku- ja kirjoitustaidottomille tehtyjen oppimateriaalien tutkimiseen olen valinnut kaksi oppikirjaa *Aasta se alkaa* ja *Moi!*. Esittelen myös lisämateriaaliksi tarkoitettua *Naapuri hississä* -materiaalin, mutta en systemaattisesti vertaa sitä opetussuunnitelman perusteisiin tai tutkimiini oppikirjoihin, koska se on tarkoitettu nimenomaan lisämateriaaliksi. Otin *Naapuri hississä* -materiaalin tähän työhön mukaan, koska se on hyvä esimerkki materiaalista, jossa on pyritty käytännönläheisyyteen, ja sen avulla voi harjoitella sekä puhumista että kirjoittamista. Materiaali on yksinkertaista ja helposti hahmotettavaa, mutta ei lapsellista.

OPS asettaa luku-kursseille sisällöllisiä tavoitteita, joiden saavuttamista oppikirjojenkin olisi tärkeä tukea. Vertaan luku-oppikirjoja tavalliseen S2-kirjaan, *Suomen mestari 1*, koska luku-oppikirjat ja muut S2-kirjat muodostavat mahdollisen jatkumon opiskelijan opintopolulla, ja on tärkeää, että luku-kirja on sellainen, että sen opiskelun jälkeen on mahdollista jatkaa alkeiskirjan opiskelua.

Oppikirjojen tutkimisessa keskityn seuraaviin asioihin: kuinka hyvin nämä kirjat vastaavat aihepiireiltään opetussuunnitelmaan kirjattuja keskeisiä sisältöjä, millainen oppikirjojen rakenne on verrattuna luku- ja kirjoitustaitoisille tarkoitettua kirjan rakenteeseen, mitä aihepiirejä luku- ja kirjoitustaidottomien materiaaleissa käsitellään sekä miten analyttisyys ja synteettisyys näkyvät kirjojen tehtävissä. Valitsin *Suomen mestari* -kirjan siksi, että se on yksi uusimmista suomen kielen oppikirjoista maahanmuuttajille; se on lisäksi siinä mielessä lähempänä luku- ja kirjoitustaidottomien oppimateriaaleja kuin monet muut S2-oppikirjat, että se vaikeutuu hitaammin.

Katja Kärki on kandidaatintutkielmassaan (*Funktionaalisuus luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien oppimateriaaleissa ja opettajien kuvauksissa pedagogisista valinnoistaan.*) analysoinut joidenkin luku- ja kirjoitustaidottomille suunnattujen oppikirjojen tehtävätyyppejä. Koska minun työssäni ja hänen työssään on aineistona yksi sama oppimateriaali, *Aasta se alkaa*, viittaan työssäni hänen tutkimukseensa, mutta en samalla tavalla analysoi kirjan tehtävätyyppejä yksityiskohtaisesti. Se ei työni kannalta olisi kovin mielekästä, koska tarkoitukseni on selvittää samanlaisuuksia, eroja ja painotuksia suurempana kokonaisuutena.

Kärki haastatteli työtään varten kolmea opettajaa. Hän toteaa (s. 17), että hänen haastattelemansa lukutaidon opettajat eivät käytä tehtyjä oppimateriaaleja, koska hyvää, aikuisille suunnattua oppimateriaalia ei ole. Olen itse kuullut samanlaisia mielipiteitä Tampereella luku- ja kirjoitustaidon kursseilla opettavilta opettajilta. Kielteiset mielipiteet koskevat sekä oppikirjojen

ulkoasua että sisältöjä, joita pidetään liian lapsellisina ja aikuisille sopimattomina. Lapsellisena voi kuvituksen tyylin lisäksi pitää ehkä erityisesti sitä, että kirjoissa pysytään paljon kuva- ja sanatasolla, ja sanasto keskittyy koti-, ruoka- ja eläinsanoihin. Luku-kirjoissa ei ole paljoakaan dialogeja eri asiointitilanteista, joissa aikuinen maahanmuuttaja todennäköisesti käyttää suomea (virastot, pankki, päiväkotia, koulu).

Huomasin opettaessani luku-opiskelijoita, että lukutaidon kirjat ovat todella yksinkertaistettuja verrattuna tavallisiin S2-oppikirjoihin. Yksinkertaistaminen on viety niin pitkälle, että kirjat tuntuvat asiasisällöllisesti paikoin kovin köyhiltä ja jäsentymättömiltä, ja opettajan voi näistäkin syistä olla vaikea käyttää niitä. Täytyy muistaa, että arkipäivän aihepiirit, joiden ajatellaan olevan tärkeitä maahanmuuttajille yleisesti, ovat tärkeitä myös luku- ja kirjoitustaidottomille. Tästä syystä olisi perusteltua, että lukutaidon kirjassa olisi samat aihepiirit ja jopa kielioppiasiat kuin muissakin oppikirjoissa, mutta lyhyemmin ja yksinkertaistetummin esitettyinä. Ylipääntäänkin suomi toisena kielenä -opetuksessa korostetaan kielen käyttämistä, ja kieliopin teoreettinen osuus pyritään pitämään minimissään. Luku- ja kirjoitustaidottomille kielioppia opetetaan vielä paljon vähemmän kuin muille S2-opiskelijoille; toisaalta voisi ajatella, että joidenkin kielioppiasioiden opettamisesta olisi luku- ja kirjoitustaidottomillekin apua kielen jäsentämisestä. Jos kirjoissa tai tunneilla ei opeteta kielioppia ollenkaan, on se vaara, että oppijat eivät saa työkaluja kielen jäsentämiseen ja työstämiseen. Jos kielioppi ei ole tarpeellista, miksi sitä opetettaisiin kenellekään? Varsinkin sellaisen kielen opettamisessa kuin suomi, jossa on paljon sijamuotoja ja sanat taipuvat, kieliopin opettamiselta on vaikea välttyä ja sitä on minusta turha vältellä. Kirjassa *Saako olla suomea* todetaan, ettei oppilasta auta se, että opettaja pelkästään osoittaa virheet, eikä pitkän päälle sekään, että opettajalta saa valmiina sopivamman vaihtoehdon. Parasta opetusta on se, että oppija saa työkaluja asian pohtimiseen ja siitä keskustelemiseen. Missä vika on? Onko sana väärä tai muoto virheellinen? Vai onko kyse siitä, että kirjoitettu ilmaus on käypä puheessa kavereiden kesken, mutta ei viestissä opettajalle? Tällaisten kysymysten äärellä opettaja tarvitsee vahvasti analyyttisen ja monipuolisen kuvan kielitaidosta, jotta hän voi suunnata apunsa oikeaan kohtaan ja antaa oppilaalle itselleenkin keinoja havainnoida ja oppia. (Saako olla suomea 2006: 43.)

Rauno Laine perustelee oppikirjan käyttöä luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien kursseilla sillä, että kirja saattaa olla opiskelijan ensimmäinen oma kirja. Lisäksi oppikirja jäsentää opiskelua ja on parempi vaihtoehto kuin paperikopiot, jotka ovat joko kadoksissa tai epäjärjestyksessä. (Laine 2007: 157.) Nähdäkseni yksi hyvä syy käyttää oppikirjaa olisi myös opetuksen yhtenäistäminen ja kurssien saaminen helpommin vertailukelpoisiksi eri oppilaitosten välillä, jos opiskelija siirtyy oppilaitoksesta toiseen.

4.2 Tutkittavien oppikirjojen kuvaus

Esittelen seuraavaksi tutkimani oppimateriaalit. Sen jälkeen vertailen oppikirjoja toisiinsa ja OPSissa asetettuihin tavoitteisiin.

4.2.1 Aasta se alkaa

Aasta se alkaa -kirjan johdannossa sanotaan, että kirja on tarkoitettu ensimmäiseksi oppikirjaksi luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille maahanmuuttajille. Kirja sopii sellaisille maahanmuuttajille, jotka eivät ole kotimaassaan käyneet lainkaan koulua tai joiden osaaman kielen kirjoitusjärjestelmä ei ole latinalainen. Kirjan avulla opetetaan luku- ja kirjoitustaidon perusteet sekä perehdytään yksinkertaisimpiin kielioppiasioihin. Kirjassa on luku- ja kirjoitusharjoitusten lisäksi runsaasti sanasto- ja kuuntelutehtäviä. Kuvaharjoituksissa käsitellään jokapäiväisessä elämässä tarvittavaa sanastoa.

Kaikilla sivuilla on sekä suur- että pienaakkosia. Kirjan tekijöiden mukaan opettaja voi itse päättää, opettaako hän alusta asti molemmat. Lukijan näkökulmasta sekä suur- että pienaakkosten esittäminen näin sekaisin kuin se tässä kirjassa on tehty, on hämmentävää, koska isojen ja pienten kirjainten käyttöyhteys ei tule selväksi opiskelijalle. Ei ole esimerkiksi annettu erisnimiä, joista näkisi, että isoa kirjainta käytetään vaikkapa nimien alussa.

Tehtävissä on kirjainten ja sanojen kopiointia, tietyn kirjaimen etsimistä, pienin kirjaimin kirjoitetun sanan lukemista ja kirjoittamista isoin kirjaimin, lue ja vertaa -tehtäviä (sama sana kirjoitettu sekä pienillä että isoilla kirjaimilla), sanan tavuttamista, tietyllä kirjaimella alkavien sanojen keksimistä ja kirjoittamista, sanan yhdistämistä oikeaan kuvaan ja sanan kirjoittamista kuvan alle ja oikean sanan etsimistä ja alleviivaamista. Lukemistehtävissä on yksittäisiä kirjaimia, tavuja, tavutettuja sanoja ja lyhyitä lauseita sanat tavutettuina; kirjan loppupuolella on myös lauseita, joissa sanoja ei ole tavutettu. Kuuntelutehtävät on otsikoitu seuraavasti: ympyröi kuulemasi, kuuntele ja kirjoita s tai ss (keston erottaminen), kuuntele ja kirjoita sanan alku/loppu. CD:tä ei tähän kirjaan kuulu.

Luku-opetuksessa käytetään paljon kuvia, ja tässäkin oppikirjassa kuvia on runsaasti helpottamaan sanojen merkityksen ymmärtämistä. Kuvien aiheina ovat perhe, koulussa, ruoka (ruokien kuvia ja sana alla), kaupassa, kulkuneuvot, koti, kotona, hedelmiä ja marjoja, torilla, huonekalut, kodinkoneet, logoja (KELA, työvoimatomisto, ensiapu, poliisi, VR, posti, info), keittiössä, ihminen, sairaudet, lääkäriässä, vaatteet, värit, astiat, syntymäpäivät, vuodenaajat ja kuukaudet, säätila sekä juhlapäiviä. On myös kuvia, joiden vieressä on sana kirjoitettuna isoilla

kirjaimilla. Adjektiivien opetteluun on kysymyssana *millainen*, lauseita (*isoisä on vanha, uuni on kuuma* jne...) ja täydennystehtävä: *televisio on _____*. Myös kotieläimiä ja villieläimiä opetetaan. Vuodenajat on annettu vain kuvina, ei kirjoitettuna ollenkaan. Myöskään kuukausia ei ole annettu valmiiksi kirjoitettuna, vaan niille on tila, johon opiskelijan itse täytyy kirjoittaa ne. Tämä ei ole hyvä, koska aloittelevalle opiskelijalle tulee todella helposti virheitä, silloinkin kun hän kopioi mallista. On todella tärkeää, että opiskelija voi palata jo käsiteltyihin asioihin ja kirjassa kaikki sanat on oikein kirjoitettuna; näin opiskelijalla on paremmat mahdollisuudet oppia sanat oikein.

Numerot on tässä kirjassa havainnollistettu palluroilla, numeroina ja kirjoitettuna; numeroiden opiskelutehtävänä on etsiä numerot, ympyröidä kuullut numerot, kuunnella ja kirjoittaa numerot; kirjassa on myös kysymys *Paljonko maksaa?* sekä laskutehtäviä. Kirjassa on yhteenlaskuja sekä vähennys-, jako- ja kertolaskuja. Luonnollisesti kirjassa opetetaan myös kello.

Kielioppiasioista opetetaan verbien taivutusta kysymyksen *Mitä poika/tyttö tekee?* avulla. Kunkin verbikuvan alla on verbi vain yksikön 3. persoonassa, ilman persoonapronominia. Seuraavalla aukeamalla verbejä on taivutettu rinnakkain kaikissa persoonissa, yksikön muodot on annettu, monikon muodot on kirjoitettava itse. Mallisanaksi on annettu *puhua*-verbi, josta on annettu kaikki persoonamuodot. Muut verbit ovat *sanoa, seisoa, istua, tanssia, nauraa, itkeä, laulaa, ostaa, maksaa, ajaa* ja *laskea*. Infinitiivimuotoja ei ole annettu. *Olla*-verbi on annettu kokonaan valmiina sekä kielteisessä että myönteisessä muodossa. Verbien harjoitteluun on täydennystehtävä *minä _____ suomea* jne. Verbien kieltomuodosta tehtävänä on kirjoittaa *juosta*-verbi kielteisessä muodossa kaikista persoonista ja sitten eri verbejä on annettu sekaisin ja niistä pitää kirjoittaa kieltomuoto eri persoonissa:

MINÄ PUHUN	_____
SINÄ MENET	_____
HÄN LAULAA	_____
ME TULEMME	_____
TE LASKETTE	_____
HE SYÖVÄT	_____

Verbintaivutuksen käsitteleminen tällä tavalla tuntuu hämmentävältä, eikä opiskelijalle tällaisen esitystavan jälkeen todennäköisesti synny kuvaa kuitenkin suhteellisen loogisesta järjestelmästä. Koska kieliopin opettamista vältetään ja asiat esitetään hyvin lyhyesti ja yksinkertaisesti, opiskelijan saama kuva esimerkiksi verbien taivutuksen säännönmukaisuudesta jää kirjan perusteella hyvin vajaaksi.

Omistusrakenne esiintyy kysymyksenä *Kenellä?* sekä nimistä että persoonapronomineista; kielteisiä omistuslauseita ei ole käsitelty. Paikallissijoista on annettu valmiiksi kaikki muodot rinnakkain (*kouluun > koulussa > koulusta*), sisä- ja ulkopaikallissijat erotettuina omiksi kokonaisuuksikseen. Verbit *mennä, olla* ja *tulla* on annettu vain kysymyksissä *Mihin hän menee?*, *Missä hän on?* ja *Mistä hän tulee?* eli vaikuttaisi siltä, että opiskelijan odotetaan vastaavan vain yhdellä sanalla, ei koko lauseella. Partitiivia on käsitelty sen verran, että lukutehtävässä on annettu ruokasanoista sekä yksikön että monikon partitiivimuotoja valmiina (*maitoa, perunoita* jne).

Kirjan ensimmäinen teksti (s. 131) on *Jennin auto on rikki*. Teksti tuntuu ensimmäiseksi tekstiksi vaikealta ja yllättävältä (siinä on esimerkiksi lause *Samalla asentaja tarkistaa akun jännitteen*), vaikka siinä ehkä onkin pyritty arkipäiväiseen aihepiiriin. Kirjan lopussa on myös muita tekstejä: *Ahon perhe, Koti, Ruokapöydässä, Kaupassa, Lääkärissä, Minun aamuni, Marian työ* sekä *Helena ja Juha ovat työssä*. Osa tekstien sanoista on tavutettu ja teksteihin on kysymyksiä. Tekstiin *Kadulla* on tehtävä ”katso kuvaa, onko väite oikein vai väärin”.

Katja Kärki toteaa tutkimuksessaan, että funktionaalisen lähestymistavan korostamaa kommunikatiivisuutta ja oppijälähtöisyyttä tai oppijan henkilökohtaisia kielenkäyttö- ja viestintätarpeita ei *Aasta se alkaa* -kirjassa oteta tarpeeksi laajasti huomioon; valtaosa kirjan tehtävistä tehdään yksin eikä toiminnallisuuteen ohjata. Kirjassa on paljon sana- ja kuvalistoja, eikä oppijaa ohjata toimimaan kielen kanssa tai päättämään itse kielestä mitään muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta, vaikka juuri se olisi funktionaalisuuden mukaan keskeistä ja tärkeää kielen oppimisen kannalta. Valmiita kielioppi- tai muita sääntöjä kirjassa ei kuitenkaan korosteta. Kärki huomauttaa, että funktionaalisuus ja formaalisuus voidaan nähdä myös jatkumona ja toisiaan tukevinä eikä ristiriitaisina ja vastakkaisina näkemyksinä. (Kärki 2011: 13.)

Kärki kirjoittaa tutkielmassaan funktionaalisuudesta *Aasta se alkaa* -oppikirjassa, että sairauksia opetellaan valmiina fraaseina, esimerkiksi *Minulla on flunssa, Minua oksettaa* ja *Selkä on kipeä*. Yleisesti ottaen fraaseja on kirjassa vähän ja pääpaino on yksittäisissä, irrallisissa sanoissa. Suurin osa kirjassa esiintyvistä sanoista on nomineja, ja ne ovat useimmiten perusmuodossa. Näin ollen funktionaalista merkityksen, muodon ja käytön yhteyttä ei pelkän oppikirjan pohjalta ole havaittavissa; riippuu opettajasta, ottaako hän tämän esille sanoja opettaessaan. Partitiivin opettelu on kirjassa sidostettu tarkoituksenmukaiseen käyttökontekstiin funktionaalisen periaatteen mukaisesti. Sitä käsitellään esimerkiksi ostoslistan avulla (*maitoa, leipää, suolaa*). (Kärki 2011: 12.)

4.2.2 Moi!

Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja *Moi!* on melko samanlainen kuin *Aasta se alkaa*, mitä tulee tehtävätyyppeihin; myös aihepiirit ja sanasto ovat pitkälti samoja. *Moi!*-kirjassa asiat on kuitenkin esitetty enemmän aihepiireittäin kuin *Aasta se alkaa* -kirjassa, sillä esimerkiksi keittiösanojen yhteydessä on myös verbejä, jotka liittyvät ruoanlaittoon.

Verbejä opetetaan tässä kirjassa niin, että verbit on annettu kuvan alla yksikön kolmannessa persoonassa ilman persoonapronominia ja ilman edes kysymystä *Mitä hän tekee?*, mikä tuntuu kummalliselta, koska nyt verbeillä ei ole persoonaa tai kysymystä, johon ne liittyisivät. Verbintaivutusta kaikissa persoonissa myönteisessä muodossa opetetaan vain *istua*, *mennä* ja *puhua* -verbien avulla niin, että malliksi on taivutettu *istua*-verbi, ja alapuolelle opiskelijan täytyy taivuttaa *mennä* ja *puhua* -verbit, joista niistäkin on *minä*-muoto annettu valmiiksi. Paikallissijojen opetuksen yhteydessä verbi on laitettu yksikön ensimmäiseen persoonaan (*menen kouluun* > *olen koulussa* > *tulen koulusta*), mikä on parempi kuin pelkän sijamuodossa olevan sanan kirjoittaminen kuvan alle.

Moi!-kirjassa on opetettu myös paljon (36 kpl) ammatteja, mikä on hyvä, koska ammateista puhuminen kuuluu opetussuunnitelman perusteidenkin mukaan myös luku-kurssille. Tässä kirjassa on myös pieni henkilötietolomake. Kirjan lopussa on hyvin lyhyesti maantietoa, biologiaa, historiaa, yhteiskuntaoppia, fysiikkaa ja kemiaa. Kirjan takakanteen on koottu kaikki aakkoset ja numerot 1–10.

4.2.3 Naapuri hississä

Esittelen seuraavaksi *Naapuri hississä* -materiaalin, koska se on hyvä esimerkki materiaalista, jonka avulla voi harjoituttaa kaikkia kielen osa-alueita. Tämä materiaali on käytännönläheinen ja selkeä, mutta ei lapsellinen. Materiaalissa olevat sarjakuvat muodostavat monipuolisia ja käyttökelpoisia kokonaisuuksia. OPSia ajatellen tässä materiaalissa vahvuuksina ovat viestinnällisyys ja tilannesidonnainen lähestymistapa kieleen. Materiaalin kuvat tukevat fraasien harjoittelua ja antavat hyvän pohjan kielenkäyttötilanteiden harjoitteluun.

Naapuri hississä -materiaali on tarkoitettu lisämateriaaliksi luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten suomen kielen opetukseen eli sitä voi käyttää esimerkiksi oppikirjan ohessa. Materiaalissa edetään puheesta kirjoitukseen. Materiaali sopii käytettäväksi koulutuksen ensimmäisessä moduulissa. Materiaalin ydin ovat erilaiset kuvat: aakkos- ja numerokuvat, adjektiivikuvat, omistamista ilmaisevat kuvat, paikkakuvat ja sarjakuvat aikuisten arjesta Suomessa. Aakkos- ja

numerokuvat on tarkoitettu kirjain-äännevastaavuuden ja numeroiden opetukseen. Sarjakuvat on tarkoitettu erilaisten keskustelu- ja asiointitilanteiden harjoittamiseen sekä näihin tilanteisiin liittyvän sanaston opiskeluun. Adjektiivikuvat, omistamista ilmaisevat kuvat ja paikkakuvat auttavat omaksumaan kielen perusrakenteita sekä helpottavat uuden sanaston opiskelua. Kuvien lisäksi materiaali sisältää sana- ja lausetason luku- ja kirjoitusharjoituksia. Sanatason harjoituksissa on käytetty pääasiassa isoja kirjaimia, lausetason tehtävissä pääasiassa pieniä. Sanoja ei ole tavutettu. Materiaalin tekijöiden mukaan runsaan kuvamateriaalin tarkoitus on tarjota lisää välineitä pääasiassa puhumalla ja kuuntelemalla tapahtuvaan kielen opetukseen ja opiskeluun.

Materiaalin alussa on opettajan opas, jossa kerrotaan, mitä materiaali sisältää ja miten materiaalia voidaan käyttää. Aakkoskuvien esitysjärjestys noudattaa pääosin yleistä kirjain-äännevastavuuden opettamisjärjestystä. Aakkoskuvissa on kirjain ja kuva avainsanasta. Iso ja pieni kirjain ovat rinnakkain. Avainsanat kuvineen helpottavat äänteen mieleenpainamista ja muistamista.

Kuvat on valittu niin, että ne liittyvät luokkaympäristöön ja aikuisen opiskelijan arkipäivään. Kirjassa olevista sarjakuvista jokainen on paketti, johon sisältyvät seuraavat osiot: sarjakuva, lukuteksti, kirjallisia tehtäviä ja opettajalle tarkoitettu kehyskertomus. Sarjakuvia voi käyttää lukemaan opettelemisen alkuvaiheessa ilman tekstimateriaalia. Kuvien avulla voidaan opetella fraaseja. Opettajan tueksi tarkoitettua kehyskertomusta voi käyttää esim. kuunteluharjoituksena. Opiskelijalle tarkoitettu lukuteksti sopii opiskelijalle, joka jo tuntee kirjain-äännevastaavuuden. Lisäksi ennen lukutekstiä on sanalista, joka voidaan käydä läpi ennen tekstin lukemista; kirjallisia tehtäviä on kahdesta kolmeen, ja ne sisältävät rajoitetun määrän kirjaimia ja soveltuvat käytettäväksi opiskelun alkuvaiheessa. Tehtävät on kirjainvalikoimaltaan porrastettu niin, että niitä voidaan käyttää opintojen eri vaiheissa. Monet tehtävistä voidaan tehdä myös suullisesti.

Naapuri hississä -materiaalipaketissa pyritään opettamaan sekä luku- ja kirjoitustaitoa että suomea puhumalla. Materiaalin ohjeissa korostetaan puhuttua kielitaitoa. Luultavasti siitä syystä, että materiaali on tarkoitettu täydentäväksi materiaaliksi, kirjainten kirjoitussuuntia ei opeteta. Mitään varsinaista kielioppia materiaalissa ei opeteta, mutta rakenteista on otettu mukaan omistaminen. Omasta kokemuksestani tiedän, että tämä materiaali on helppotajuista ja toimivaa. Itse käytin sitä nimenomaisesti fraasien ja kirjoittamisen harjoitteluun eli esim. kirjoitutin lauseita kuvista. Sarjakuvat antavat hyvän perustan keskustelulle sekä sanojen että fraasien opiskelulle. Erittäin hyviä ovat myös kehyskertomukset, joita voi käyttää kuunteluharjoituksina.

4.2.4 Suomen mestari 1

Esittelen seuraavaksi lyhyesti myös alkeisoppikirjan *Suomen mestari 1*. Luku- ja kirjoitustaidottomille tehtyjen materiaalien ja tämän oppikirjan vertaamisen tarkoituksena on selvittää lähinnä aihepiirejä koskevat ja sanastolliset erot karkeasti näiden materiaalien välillä.

Suomen mestari 1 -kirjan aihepiirejä ovat *Hei ja tervetuloa!*, *Minkämaalainen sinä olet?*, *Sähköposti Mikolle*, *Minä*, *Meidän perhe*, *Kotona Puistotiellä ja Pedro muuttaa*, *Kesälomamatka*, *Onnea uuteen kotiin!* ja *Alex on töissä*. Kirjan esittelyssä todetaan, että aihepiirit sijoittuvat suomenoppijan arkeen: opiskeluun, työhön, kotiin ja vapaa-aikaan.

Suomen mestari -kirjassa on siis yhdeksän kappaletta. Jokaisessa kappaleessa on teksti, ja kappaleissa 2–9 on *Puhutaan*-osio, jossa on asioimisdialogi; dialogien aiheet ovat jäätelökioskilla asioiminen, avun pyytäminen, kurssille ilmoittautuminen, tavaratalossa asiointi, huoltomiehelle soittaminen, hotellissa asiointi, tien neuvominen ja lounaalla käyminen.

Kielioppiasioista tässä kirjassa opetetaan verbintäivutus, astevaihtelu, kysymysten muodostaminen, yksikön genetiivi, partitiivi, omistusrakenne, paikallissijat, monikon nominatiivi ja partitiivi, imperatiivi ja sanatyyppejä. Esimerkiksi monikon partitiivia käsitellään ruokasanojen yhteydessä sanatyypeittäin ryhmiteltyinä. Koska monikon partitiivia käytetään paljon, mutta sitä pidetään vaikeana oppia, on hyvä, että siihen tutustutaan vähitellen ja lähestymistapa on hyvin käytännönläheinen. Ryhmän tasosta riippuen opettaja voi laajentaa kirjassa käsitellyistä sanatyypeistä monikon partitiivin harjoittelua muihinkin kuin ruokasanoihin.

Vaikka *Suomen mestari* -kirja ei missään tapauksessa sellaisenaan soveltuisi luku-opetukseen, luku-materiaaleissa voisi olla paljon enemmän samankaltaisuutta tämän kirjan kanssa, koska luku-materiaalienkin kohderyhmänä ovat aikuiset maahanmuuttajat. Vertailen materiaaleja tarkemmin seuraavissa luvuissa.

4.3 Oppikirjojen vertailua

4.3.1 Aasta se alkaa vs. Moi!

Alla olevassa taulukossa on rinnakkain luku- ja kirjoitustaidottomien opetukseen tarkoitetuissa oppikirjoissa käsitellyt asiat esitysjärjestyksessä. Koska näissä kirjoissa ei ole kappalejakoja, tein jaon aina uuden opetettavan kirjaimen kohdalla j-kirjaimen asti; j:stä eteenpäin kirjainten kohdalla ei ole *Aasta se alkaa* -kirjassa erityisiä aiheita.

Taulukko 1. Lukukirjojen vertailu

Aasta se alkaa	Moi!
a-kirjain	Etukannen takana viikonpäivät, järjestysnumerot 1 – 31 ja kuukaudet. motorisia harjoituksia kuvioilla (vahvista) a-kirjain kirjoitusharjoituksia (vahvista) luokan tavarat värit
i-kirjain, ai-diftongi, perhe (vain kuva) koulussa (vain kuva) kirjoitusharjoituksia	i-kirjain perhe (kuva ja sanat) erilaiset talot
u-kirjain ruokaa (kuvia ruoista ja sana kirjoitettu alle) kaupassa (vain kuva)	u-kirjain, diftongit au, ai, iu sää, vuodenajat, vuorokausi koulussa (verbit lukee, kirjoittaa, puhuu, kuuntelee, katsoo, opiskelee)
s-kirjain koti, kotona (vain kuvat) kulkuneuvot (kuva ja sana kirjoitettuna alle) numerot 1-10 (pisteinä, numeroina ja kirjoitettuna) 11-20 (numeroina ja kirjoitettuna) 10 – 1000 000 (numeroina ja kirjoitettuna)	s-kirjain numerot 1–10 (myös vahvista viivat – mekaaninen harjoitus oikean kirjoitussuunnan oppimiseksi) luvut 11–20, 10–1000000 kello
n-kirjain	n-kirjain ruoka ja juoma, kasvikset verbit: syö, juo, käy kaupassa, ostaa, tekee ruokaa, tiskaa, siivoaa, pesee, nauraa, itkee, rakastaa, soittaa
e-kirjain hedelmiä ja marjoja (kuva ja sana kirjoitettu alle) kello paljonko maksaa	e-kirjain marjat ja hedelmät, mitä maksaa?
o-kirjain	o-kirjain

<p>torilla (vain kuva) huonekalut ja kodinkoneet (kuva ja sana kirjoitettu alle)</p>	<p>kulkuneuvot verbit: istuu, seisoo, kävelee, juoksee, tulee, menee, odottaa, matkustaa, ajaa</p>
<p>l-kirjain logoja keittiössä</p>	<p>l-kirjain missä?-kysymys asunto, huonekalut</p>
<p>r-kirjain ihminen (vain kuva) sairaudet (kuva ja teksti ”minulla on flunssa”, ”selkä on kipeä”) lääkäri vaatteet (kuva ja sana kirjoitettua alle) värit, tehtävä ”lue ja väritä” kouluviikko (lukujärjestys) kirjoita viikonpäivät</p>	<p>r-kirjain vaatteet kenellä on?</p>
<p>m-kirjain astiat (kuva ja sana kirjoitettu alle)</p>	<p>m-kirjain ruumiinosat, sairaudet</p>
<p>t-kirjain mitä poika tekee? mitä tyttö tekee? (kuvia ja alla verbi yks.3.persoonassa) laskutehtäviä (+, -, x ja :)</p>	<p>t-kirjain</p>
<p>ä-kirjain syntymäpäivät (vain kuva) vuodenajat ja kuukaudet, säätila (vain kuva!) juhlapäiviä (vain kuva)</p>	<p>ä-kirjain eläimet</p>
<p>p-kirjain opiskele uusia sanoja (kuva ja sana kirjoitettu viereen) millainen? (kuva ja pieni lause ”isoisä on vanha”, ”käsi on likainen”)</p>	<p>p-kirjain adjektiiveja</p>
<p>k-kirjain kotieläimet, villieläimet (kuva ja sana kirjoitettu alle)</p>	<p>k-kirjain kenen?-kysymys</p>

<p>j-kirjain teksti: Jennin auto on rikki</p>	<p>j-kirjain</p>
<p>v-kirjain h-kirjain y-kirjain ö-kirjain d, g, b, c, f -kirjaimet x,w,z,q,å -kirjaimet Kenellä? (esitetty lausein: Liisalla on yksi lapsi.) Mitä hänellä on? (vain kuva) Suomen kartta Mihin-missä-mistä, mihin hän menee? Missä hän on? Mistä hän tulee? (kuva ja alla sanat kouluun, koulussa, koulusta jne.) Teksti: Ahon perhe + kysymyksiä tekstiin Teksti: koti + valitse oikein –kysymykset Teksti: Ruokapäydässä Teksti: Kaupassa + kysymykset tekstiin Teksti: lääkärissä + kysymykset Teksti: minun aamuni Teksti: Marian työ + kysymykset Teksti: Helena ja Juha ovat työssä Teksti: opiskelija kertoo Kuva: Kadulla (tehtävä Lue lauseet ja katso kuvaa, kyllä/ei-väittämiin vastaaminen)</p>	<p>v-kirjain Missä?-kysymys postpositioiden yhteydessä h-kirjain minne? missä? mistä? y-kirjain ö-kirjain ammatit d-kirjain ö-kirjain astiat, keittiöverbejä verbintaivutus b-kirjain f-kirjain c,w,x,z,q,å Maailma (maiden nimiä, kysymykset: mikä on sinun kotimaa? Missä maanosassa se sijaitsee?) paino ja pituus lause-käsitteen opettaminen teksti: Leila henkilötietolomake Tekstit: Anni, Leila on sairas, Kenkäkaupassa, Kahvilassa, Reppu on kadonnut Maantietoa, biologiaa, historiaa, yhteiskuntaoppia, fysiikkaa, kemiaa</p>

Luku- ja kirjoitustaidon oppikirjoissa äänteiden ja kirjainten esittämisjärjestys perustuu kirjainten yleisyyteen ja äänteiden havaittavuuteen (Sergejeff 2007: 53–54). Kirjainten opettaminen tässä järjestyksessä on varmasti ihan hyvä, mutta kun kirjaimet opetetaan näin hajallaan, läpi kirjan, kokonaisuutta on vaikea hahmottaa, ja vaikka saman aihepiirin sanoja on koottu yhteen, luku-kirjoissa on melko sekava yleisvaikutelma. *Moi!*-kirjassa kirjan takakanteen on koottu aakkostaulukko, mikä on hyvä, koska siitä saa kuvan aakkosista kokonaisuutena ja siitä on myös helppo kerrata kaikkia kirjaimia.

Moi!:ssa on hyvin heti etukannen takana viikonpäivät, järjestysluvut 1–31 sekä kuukaudet koottuna yhdelle sivulle, mikä on hyvä, koska nämä ovat jokapäiväisiä ja tärkeitä osia. Sivulla 4 on hienomotoriikkaa harjoittava tehtävä, jossa on erilaisia muotoja pistein ja pisteet täytyy vahvistaa; samanlainen tehtävä on jokaisen kirjaimen kohdalla. Koukkari-Anttonen, Vaarala ja Ylönen toteavat (2005: 12), että hienomotorisia piirtämisharjoituksia tarvitaan aluksi paljon, koska kynän käytön harjoittelu voi viedä aikuiselta yhtä kauan kuin lapselta. *Moi!*-kirjassa myös kirjainten oikean kirjoitussuunnan oppimiseen on kiinnitetty huomiota; kirjoitussuunta (alku) on mekaanisissa kirjoitusharjoituksissa merkitty pisteellä, johon kynä laitetaan alussa.

Kielellistä tietoisuutta kehittäviä tehtäviä on sekä *Aasta se alkaa*- että *Moi!* -kirjassa paljon: eniten on kirjainten tarkastelua (kirjainmuotojen tunnistamista ja harjoittelua), äänteiden tarkastelua (alkuääne/loppuääne, kestot) ja tavujen tarkastelua. Tekstin tarkastelua (kuvan ja tekstin yhdistäminen) ja kielen käyttöä (esimerkiksi vuorovaikutustilanteessa) on vähemmän, *Moi!*-kirjassa enemmän kuin *Aasta se alkaa* -kirjassa. Lauseiden tarkastelutehtäviä (esim. sanojen erottaminen lauseesta) en löytänyt kummastakaan kirjasta.

Aihepiirit ovat näissä kahdessa kirjassa suunnilleen samat. *Aasta se alkaa* -kirjassa on tosin opetettu paljon vähemmän ammatteja. *Moi!*-kirjan tekstit ovat aihepiireiltään vähän monipuolisempia, ja hyvänä asiana näen myös sen, että monet teksteistä ovat dialogeja, koska dialogien lukeminen ohjaa opiskelijaa kielen käyttämiseen.

Molemmissa kirjoissa kielioppiasiat on pyritty melkein päi piilottamaan ja ne on esitetty hyvin vajavaisesti ja hajallaan: verbien taivutusta on vain verbeistä, joiden ehkä oletetaan olevan opiskelijoille tärkeitä. Verbikuvien alla on verbi annettu yksikön kolmannessa persoonassa ja vieläpä ilman persoonapronominia. Verbeistä esiintyy vain preesensmuotoja.

Koukkari-Anttonen, Vaarala ja Ylönen toteavat, että suomen kielessä sanat esiintyvät useimmiten taivutettuina, joten taivutettujen muotojen välttäminen opetuksessa ei ole perusteltua. Em. kirjoittajat (2005: 14) ovat sitä mieltä, että yksittäisten sanojen käytössä olennaista on se, että ne sijoitetaan aina kontekstiinsa. Tutkimissani luku-oppimateriaaleissa valtaosa sanoista on perusmuodossa, ja tarkoituksena näyttäisi olevan nimenomaan sanan merkityksen, ei käytön opettaminen. Opettaja voi tietysti rakentaa kirjassa annettujen sanojen ympärille kontekstin, mutta

oppikirja voisi tukea tätä. Kirjassa voisi olla lyhyitä lauseita, joissa sanoja on käytetty eri muodoissa. Näin opiskelijat tottuisivat paitsi kuulemaan myös näkemään sanat eri muodoissa.

Kaarina Sergejeff toteaa, että opetuksen tehtävänä on auttaa opiskelijaa jäsentämään ja tulkitsemaan arkipäivän ilmiöitä ja kannustaa toimintaan sekä ottamaan itsenäistä vastuuta omasta elämästään. Siksi on tärkeää aapisen sekä lukemisen ja kielen opettamiseen tarkoitettujen materiaalin rinnalla käyttää myös autenttista materiaalia, jota opiskelijat voivat myös itse tuoda mukanaan. Arkielämän taidot ja aikuisuus välittyvät opetukseen todellisesta kirjallisesta materiaalista, jonka keskellä opiskelijat joutuvat elämään. Sen käyttö antaa myös mahdollisuuden viestinnän ja puhumisen liittämiseen osaksi opetusta järkevällä tavalla. (Sergejeff 2007: 66.) Sergejeffin mainitsemat arkielämän taidot ja aikuisuus voisivat olla näkyvämminkin myös oppikirjoissa. Hyvin yleinen opettajien mielipide luku-oppikirjoista näyttää nyt olevan, että ne ovat liian lapsellisia aikuisten opettamiseen.

Isoimpana ongelmana näen luku- ja kirjoitustaidottomille tehdyissä oppikirjoissa hajanaisuuden. Merkittäviä puutteita ovat myös kappaleiden puuttuminen, aihepiirien vähyys ja käsittelyn suppeus sekä sanastollinen köyhyys. Sanastollisena köyhyytenä pidän sitä, että opetetavat sanat ovat lähes kaikki konkreettisia, eikä esimerkiksi tunnetilojen tai mielipiteen ilmaisua opeteta. Nähdäkseni ei ole mitään syytä, miksi luku- ja kirjoitustaidottomille ei voisi tehdä oppikirjaa samalla ajatuksella ja samoilla teemoilla kuin muillekin suomen opiskelijoille. Kirjassa voisi olla samoja arkipäivän tilanteita ja sanoja sekä fraaseja kuin muissakin oppikirjoissa. Luku- ja kirjoitustaidottomat opiskelijat tarvitsevat hyvin pitkälle samoja sanoja ja fraaseja asioimistilanteissaan kuin muutkin maahanmuuttajat. Tiedän varsin hyvin, että alkeisopiskelijoiden kanssa on helpompi aloittaa konkreettisesta sanastosta – näin on kaikissa ryhmissä – mutta nähdäkseni luku- ja kirjoitustaidottomien materiaaleja on pelkistetty liikaa ja monia tärkeitä asioita (esimerkiksi tuntemuksia kuvaavia verbejä, harrastusverbejä ja fraaseja, mutta myös kielioppiasioita) on jätetty turhaan pois. Kielioppiasioidenkaan niin totaalinen poisjättäminen ei välttämättä ole hyvä ajatus, koska opiskelijoille ei synny kuvaa kielen säännönmukaisuudesta, jos käsiteltävät sanat esitetään vain niissä sijamuodoissa, joissa opiskelijoiden oletetaan niitä tarvitsevan.

Luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmässä, kuten kaikissa muissakin ryhmissä, on erilaisia opiskelijoita: toiset eivät halua opiskella kielioppia, toiset taas hyötyvät kielioppisääntöjen antamasta jäsenyntyneisyydestä. Toisaalta, jos oppimateriaalien tehtävänä on ensisijaisesti opettaa mekaaninen luku- ja kirjoitustaito, materiaaleissa ei tarvitsekaan olla paljoa muuta kuin kirjoitusharjoituksia. Kuitenkin suullisen kielitaidon ensisijaisuutta ja oppimateriaalien funktionaalisuutta korostetaan opetussuunnitelmasta lähtien, ja näin ollen myös oppimateriaalien voisi ajatella sisältävän nimenomaan opiskelijoiden tarvitsemaa sanastoa, keskusteluharjoituksia ja

fraaseja. Tietysti on hyvä, että materiaaleissa opetetaan jokaisen arkipäivässä esiintyviä esineitä, mutta opetetut asiat tuntuvat kovin alimitoitetuilta, kun ajatellaan aikuisen ihmisen elämää. Olisi tärkeää oppia ilmaisemaan esimerkiksi mitä tarvitsee ja haluaa sekä miltä tuntuu. Myös eri aikamuotojen osaaminen on tärkeää.

Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien opetuksessa tarvitaan paljon oheismateriaalia, koska opettajalla ja opiskelijalla ei yleensä ole koulutuksen alkaessa yhteistä kieltä. Rungas kuvamateriaali, elekieli ja näytteleminen ovat hyviä apuvälineitä, kun aletaan opettaa luku- ja kirjoitustaidottomia. Kuvien ja elekielen lisäksi autenttista materiaalia kannattaa käyttää niin paljon kuin mahdollista. (Laine 2007: 155.) Laine kuitenkin huomauttaa, että kuvia käytettäessä on muistettava, että kaikilla opiskelijoilla ei kuvanlukutaito ole samanlainen kuin suomalaisessa kulttuurissa. Kuvan ymmärtäminen ei ole koskaan itsestäänselvyys. Osan luku- ja kirjoitustaidottomista ei ole koskaan tarvinnut tulkita kuvia, eivätkä he välttämättä hahmota kuvista samoja asioita kuin muut. (Laine 2007: 156.) Kannattaa kuvia valitessa myös ottaa huomioon, että kuva, jossa on liikaa erilaisia yksityiskohtia, voi saada opiskelijan häkeltymään ja puhumattomaksi, vaikka opiskelijalla olisikin kielellisiä valmiuksia kertoa kuvasta.

Tietenkään nyt tutkimani oppikirjat eivät kerro sitä, mitä opettajat tunneilla todellisuudessa opettavat, mutta jos kurssilla on käytössä oppikirja, on toivottavaa, että oppikirja antaa opetukselle riittävän laajan pohjan ja raamit. Katja Kärki (2011: 18) mainitsee kandidaatintutkielmassaan, ettei kukaan hänen haastattelemistaan opettajista käyttänyt valmista oppikirjaa. Koska luku- ja kirjoitustaidottomien opetus on Suomessa vielä niin tutkimaton ja uusi alue, hyvä oppimateriaali, jota voitaisiin käyttää opetuksessa laajasti, yhtenäistäisi opetusta ja voisi tarjota opettajille hyvät lähtökohdat opetukselle ja ohjata heitä opetustyössä.

4.3.2 Vertailu Suomen mestariin

Seuraavaksi vertailen luku-kirjoja *Suomen mestari 1* -oppikirjaan. Keskityn tässä vertailussa pääosin aihepiireihin: mitä aihepiirejä on *Suomen mestari 1* -kirjassa, mutta ei luku-kirjoissa. Koska luku-kirjoissa ei ole kappalejakoa, olen luku-kirjojen osalta joutunut tekemään hyvin summittaisen jaon suhteessa *Suomen mestari* -kirjaan. Tästä syystä m-kirjaimesta eteenpäin on *Suomen mestari* -kirjan kohdalla tyhjää.

Taulukko 2. Tavallisen S2-oppikirjan ja luku-kirjojen vertailu

Suomen mestari 1	Aasta se alkaa	Moi!
Hei ja tervetuloa tutustuminen, tervehdykset, viikonpäivät, aakkoset, numerot; persoonapronominit, olla-verbi, vokaaliharmonia	a-kirjain	Etukannen takana viikonpäivät, järjestysnumerot 1–31 ja kuukaudet. motorisia harjoituksia kuvioilla (vahvista) a-kirjain kirjoitusharjoituksia (vahvista) luokan tavarat värit
Minkämaalainen sinä olet? maat, kielet, kansalaisuudet, verbejä, kysymyksiä; persoonataivutus: verbityyppi 1, negatiivinen lause, astevaihtelu, kysymyssanat, ko/kö-kysymys	i-kirjain, ai-diftongi, perhe (vain kuva) koulussa (vain kuva) kirjoitusharjoituksia	i-kirjain perhe (kuva ja sanat) erilaiset talot
Sähköposti Mikolle sää, vuodenajat, kuukaudet, vuorokaudenajat, adjektiiveja, värit; genetiivi, astevaihtelu: verbityyppi 1	u-kirjain ruokaa (kuvia ruoista ja sana kirjoitettu alle) kaupassa (vain kuva)	u-kirjain, diftongit au, ai, iu sää, vuodenajat, vuorokausi koulussa (verbit lukee, kirjoittaa, puhuu, kuuntelee, katsoo, opiskelee)
Minä perhe, ulkonäkö, adjektiiveja; omistusrakenne, partitiivi, partitiiviverbejä	s-kirjain koti, kotona (vain kuvat) kulkuneuvot (kuva ja sana kirjoitettuna alle) numerot 1–10 (pisteinä, numeroina ja kirjoitettuna) 11–20 (numeroina ja kirjoitettuna) 10–1000 000 (numeroina ja kirjoitettuna)	s-kirjain numerot 1–10 (myös vahvista viivat – mekaaninen harjoitus oikean kirjoitussuunnan oppimiseksi) luvut 11–20, 10–1000000 kello
Meidän perhe päivän kulku, verbejä, kello; verbityypit 1–5	n-kirjain	n-kirjain ruoka ja juoma, kasvikset verbit: syö, juo, käy kaupassa, ostaa, tekee ruokaa, tiskaa, siivoaa, pesee, nauraa, itkee, rakastaa, soittaa
Kotona Puistotiellä, Pedro muuttaa asuminen, adjektiiveja;	e-kirjain hedelmiä ja marjoja (kuva ja sana	e-kirjain marjat ja hedelmät, mitä

paikallissijat, monikon nominatiivi, eksistentiaalilause, demonstratiivipronominin, imperatiivi: sinä-persoona	kirjoitettu alle) kello paljonko maksaa	maksaa?
Kesälomamatka matkustaminen, kulkuvälineet; i-i, i-e, e, nen, si –sanatyypit, astevaihtelu nomineissa, demonstratiivien taiputus, tilalause	o-kirjain torilla (vain kuva) huonekalut ja kodinkoneet (kuva ja sana kirjoitettu alle)	o-kirjain kulkuneuvot verbit: istuu, seisoo, kävelee, juoksee, tulee, menee, odottaa, matkustaa, ajaa
Onnea uuteen kotiin! ruoka ja juoma, juhlat, adjektiiveja, päiväys ja järjestysluvut; ainesanojen partitiivi, monikon partitiivin esittely, postpositiot	l-kirjain logoja keittiössä	l-kirjain missä?-kysymys asunto, huonekalut
Alex on töissä työ, ammatit, verbejä; objektin perusteet, kenelle/kenellä, persoonapronominien taiputus, astevaihtelu: verbityypit 3 ja 4, sivulause, konjunktioita, sanatyypit in, as/äs, is	r-kirjain ihminen (vain kuva) sairaudet (kuva ja teksti ”minulla on flunssa”, ”selkä on kipeä”) lääkäri vaatteet (kuva ja sana kirjoitettua alle) värit, tehtävä ”lue ja väritä” kouluviikko (lukujärjestys) kirjoita viikonpäivät	r-kirjain vaatteet kenellä on?
Lisäksi kappaleissa on ”Puhutaan!”- dialogi, aiheina jäätelökioskilla, Voitko auttaa minua?, Pedro ilmoittautuu kurssille, tavaratalossa, Pedro soittaa huoltomiehelle, hotellissa, Voitko neuvoa minulle tien? ja lounaalla	m-kirjain astiat (kuva ja sana kirjoitettu alle)	m-kirjain ruumiinosat, sairaudet
	t-kirjain mitä poika tekee? mitä tyttö tekee? (kuvia ja alla verbi yks.3.persoonassa) laskutehtäviä (+, -, x ja :)	t-kirjain
	ä-kirjain syntymäpäivät (vain kuva) vuodenajat ja kuukaudet, säätila (vain kuva!) juhlapäiviä (vain kuva)	ä-kirjain eläimet
	p-kirjain opiskele uusia sanoja (kuva ja sana kirjoitettu viereen) millainen? (kuva ja pieni lause ”isoisä on vanha”, ”käsi on	p-kirjain adjektiiveja

	likainen”)	
	k-kirjain kotieläimet, villieläimet (kuva ja sana kirjoitettu alle)	k-kirjain kenen?-kysymys
	j-kirjain teksti: Jennin auto on rikki	j-kirjain
	v-kirjain h-kirjain y-kirjain ö-kirjain d, g, b, c, f –kirjaimet x,w,z,q,å –kirjaimet Kenellä? (esitetty lausein: Liisalla on yksi lapsi.) Mitä hänellä on? (vain kuva) Suomen kartta Mihin-missä – mistä, mihin hän menee? Missä hän on? Mistä hän tulee? (kuva ja alla sanat kouluun, koulussa, koulusta jne.) Teksti: Ahon perhe + kysymyksiä tekstiin Teksti: koti + valitse oikein – kysymykset Teksti: Ruokapäydässä Teksti: Kaupassa + kysymykset tekstiin Teksti: lääkärissä + kysymykset Teksti: minun aamuni Teksti: Marian työ + kysymykset Teksti: Helena ja Juha ovat työssä Teksti: opiskelija kertoo Kuva: Kadulla (tehtävä Lue lauseet ja katso kuvaa, kyllä/ei-väittämiin vastaaminen)	v-kirjain Missä?-kysymys postpositioiden yhteydessä h-kirjain minne? missä? mistä? y-kirjain ö-kirjain ammatit d-kirjain ö-kirjain astiat, keittiöverbejä verbintäivutus b-kirjain f-kirjain c,w,x,z,q,å Maailma (maiden nimiä, kysymykset: mikä on sinun kotimaa? Missä maanosassa se sijaitsee?) paino ja pituus lause-käsitteen opettaminen teksti: Leila henkilötietolomake Tekstit: Anni, Leila on sairas, Kenkäkaupassa, Kahvilassa, Reppu on kadonnut Maantietoa, biologiaa, historiaa, yhteiskuntaoppia, fysiikkaa, kemiaa

Suomen mestari -kirjaan verrattuna luku-oppikirjoista puuttuu aihepiireistä kokonaan tutustuminen, tervehdykset, kielet ja kansalaisuudet, vapaa-aika ja harrastukset; maita ja asiointitilanteita on hyvin vähän. Nämä puuttuvat aihepiirit ovat keskeisiä, enkä näe perustelua sille, miksi ne on jätetty pois luku-kirjoista. Ne eivät ole erityisen vaikeita aihepiirejä, eikä niitä ole vaikea havainnollistaa kuvamateriaalilla.

Larry Condellin ja Heide Spruck Wrigleyn tutkimuksen yksi tärkeimmistä tuloksista oli se, että luku- ja kirjoitustaidon opetuksen liittäminen jokapäiväiseen elämään edisti merkittävästi peruslukutaidon kehittämisessä (Condelli – Wrigley 2005: 127). Nähdäkseni myös luku- ja kirjoitustaidon oppikirjoissa voisi olla enemmän aihepiirejä ja dialogeja. Opetussuunnitelmassakin mainitaan, että suullista taitoa harjoiteltaessa ryhmä antaa hyvän kontekstin; sanastoa ja perusrakenteita voidaan opiskella dialogipohjaisten harjoitusten avulla (OPS 2012: 16). Tavallisissa Suomi toisena ja vieraana kielenä (S2) -oppikirjoissa on paljon dialogeja, ja niiden pituus vaihtelee paljon. Tässä suhteessa luku-taidon oppikirjat poikkeavat paljon – dialogeja ei ole juuri ollenkaan. *Aasta se alkaa* -kirjassa on yksi dialogi, *Lääkärissä*; muut tekstit ovat kertovia, eikä tämä kirja siis anna tukea dialogien harjoitteluun. *Moi!*-kirjassa on enemmän dialogeja. Mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon saavuttamisen jälkeen ja jo näitä taitoja harjoiteltaessa voi hyvin käyttää samantyyppisiä pieniä dialogeja kuin muissakin oppikirjoissa; luku-opiskelijoiden materiaalissa lienee syytä käyttää aluksi lyhyempiä dialogeja, mutta sisällöllisesti aikuisen opiskelijan olisi varmasti mielekästä yrittää lukea jokapäiväisiä dialogeja. Asioiden hoitaminen erilaisissa virastoissa on myös luku-opiskelijoille niin tavallista, että sanojen poimiminen näistä konteksteista dialogeihin, keskustelujen aiheeksi ja kirjoitusharjoituksiin ei ehkä olisi huono ajatus. On ymmärrettävää, että monien luku-materiaaleissa olevien lauseiden tarkoituksena on vain harjoittaa tiettyjä ääniteitä eikä lauseen sisältö ole tärkeä; vaikuttaa kuitenkin siltä, että monet opettajat tästäkin syystä kokevat valmiit oppimateriaalit niin sopimattomiksi, ettei niitä käytetä kursseilla. On myös tärkeä pitää mielessä opiskelijoiden motivaation ylläpitäminen – jos materiaalissa toistuvat jatkuvasti samat sanat (esimerkiksi ruokasanat), opiskelijat puuttuvat.

Luku- ja kirjoitustaidon oppikirjoissa voisi siis olla enemmän aihepiirejä ja pieniä dialogeja. Oppikirjaa jäsentää paljon, jos kirjassa on selvät kappaleet ja aihepiirit. Myös kielioppiasioiden jäsentäminen voisi selkiyttää, vaikkei kielioppia paljon luku-oppikirjaan otettaisikaan. Esimerkiksi verbin taivutuksen esittäminen niin, että opiskelijoille syntyy kuva systeemistä, ei luultavasti olisi sen vaikeampaa opiskelijoiden ymmärtää kuin nytkään luku-materiaaleissa käytetty esitystapa. Suomen kieli on luonteeltaan sellaista, että taivutettaessa sanoja niissä tapahtuu paljon muutoksia. Monissa kielissä voi vain katsoa sanoja sanakirjasta ja laittaa niitä peräkkäin, mutta suomen kieli ei toimi niin. Opiskelijat itsekin nopeasti kysyvät, miksi näin ja näin tapahtuu, jos opettaja yrittää tarjoilla kieltä fraaseina ja jättää selittämättä.

Vaikka asioiden esitystavan on luku-materiaaleissa oltava yksinkertaistettu, luku- ja kirjoitustaidottomien arjessaan tarvitseman sanaston voi olettaa olevan pitkälti samanlaista kuin muidenkin kotoutumiskoulutuksiin osallistuvien. Koska luku- ja kirjoitustaidottomat eivät aina pysty hyödyntämään sanakirjoja, on erityisen tärkeää, että kurssilla opetettava sanasto on hyödyllistä ja relevanttia. Erityisesti, koska luku-kirjoissa on kuitenkin niin vähän lauseita ja tekstejä, jokaisen opetetun sanan ja lauseen odottaa olevan merkityksellinen.

4.4 Miten oppikirjat vastaavat opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita

Tarkastelen seuraavaksi, miten oppikirjat *Aasta se alkaa* ja *Moi!* vastaavat opetussuunnitelman perusteissa mainittuja sisältöjä ja tavoitteita. Taulukossa oleva x tarkoittaa sitä, että kyseinen asia esiintyy oppikirjassa, - taas sitä, että kyseinen asia puuttuu.

4.4.1 Sanasto ja aihepiirit

Opetussuunnitelman perusteissa on lueteltu sanaston ja aihepiirien osalta sanaston kartuttaminen eri aihepiireissä. Alla on taulukko, jossa ovat rinnakkain OPSin aihepiirit ja tieto siitä, onko ko. aihepiiri *Aasta se alkaa* ja *Moi!* -oppikirjoissa.

Taulukko 3. OPSissa mainittujen aihepiirien esiintyminen luku-kirjoissa

aihepiiri	OPS	Aasta se alkaa	Moi!
kanssakäyminen	tervehtiminen, esittäytyminen	-	x itsestä kertomista (vasta sivulla 182)
	kiittäminen, pyytäminen	x esiintyy vain tekstissä	x esiintyy vain tekstissä
henkilökohtaiset tiedot	henkilötiedot	-	x
	ammatti	-	x
	perhe	x	x
	ihmissuhteet	-	-
	asunto	x	x
	ruoka	x	x
	vapaa-aika	-	-
	vaatteet	x	x

	kodinhoito	x	x
hyvinvointi ja terveys	kehonosat	x vain kuva	x
	lääkärissäkäynti	x	x (todella lyhyt dialogi, s. 117)
	ajanvaraus	-	-
	sairaudet	x	x
	tunteet	-	-
kalenteri ja vuodenvuosi	viikonpäivät, kuukaudet ja vuodenaajat	x vain kuvina	x
määrä, hinta ja aika	numerot, kello	x	x
	arkielämän peruslaskutoimitukset	x	-
liikkuminen ja asiointi	kulkuvälineet	x	x
	posti, pankki, kauppa, puhelin, kirjasto, apteekki	x (kauppa)	x (kenkäkauppa, kahvila)
opiskelu, työelämä ja yhteiskunnassa toimiminen	ammatit	x (ammatteja mainittu vain pari)	x (ammatteja)
	työnhaku, palkka, verot, järjestötoiminta, vaalit, äänestäminen	-	-
arjen peruspalvelut	päivähoito, koulu, sosiaali- ja terveyspalvelut	x (dialogi: lääkäriässä)	x (lyhyt dialogi: lääkäriässä)
media	tietotekniikka, mediavälineet, uutiset, tv-ohjelmat, sosiaalinen media ja oppimisympäristöt	-	-
Suomi-tietous	luonto, taide, historia, tapakulttuuri, kaksikielisyys ja monikielisyys ja monikulttuurisuus	x eläimiä	x (vähän maantiedosta ja yhteiskunnasta)

Usein esiintyvistä perussanastosta ja rakenteista OPSissa on mainittu erilaiset pronominit, kysymykset, omistusrakenteet, ajan ja paikan ilmaisut sekä yleisimmät adjektiivit ja verbit.

Taulukko 4. OPSissa mainitun perussanaston ja rakenteiden esiintyminen luku-kirjoissa

OPS	Aasta se alkaa	Moi!
persoonapronominit	x (s. 94 verbintaivutuksen yhteydessä)	x (s. 165 verbintaivutuksen yhteydessä)
demonstratiivipronominit	x	x
kysymyssanat	x	x
kysymyslauseet	x (esiintyy)	x (esiintyy)
omistusrakenteet	x	x
ajan, paikan ja suunnan ilmaukset	x (sisä- ja ulkopaikallissijat)	x (sisä- ja ulkopaikallissijat, postpositioita)
yleisimmät verbit	x	x
yleisimmät adjektiivit	x	x

Kummassakaan näistä oppikirjoista ei ole vapaa-aikaan liittyvää sanastoa, ajanvarauksen harjoittelua, työnhakuun ja työelämään liittyvää sanastoa tai media-asiaa. Demonstratiivipronimineja ei opeteta ja persoonapronominitkin opetetaan vasta verbintaivutuksen yhteydessä kirjan loppupuolella.

Aasta se alkaa -kirjassa ei ole henkilötietolomaketta, ei juurikaan ammatteja, vapaa-aikaan liittyviä sanoja tai tehtäviä. Myöskään opiskelua tai työelämää ei kirjassa paljonkaan käsitellä; parissa tekstissä, *Marian työ* ja *Helena ja Juha ovat työssä*, on mainittu ammatit myyjä ja automekaanikko. *Lääkärissä*-tekstissä esiintyy sana *lääkäri*. Myös monet arjen peruspalvelut on jätetty pois. Mediasta ja Suomesta kirjassa ei ole käytännössä mitään; Suomen kartta kirjassa on. Kysymyssanoista esiintyvät *millainen, millaista, mikä, mitä, minkä, millä, missä, mistä, mihin, miksi, kuinka usein, kuinka vanha, kuinka monta, paljonko, kuka* ja *kenellä*. Kysymyslauseen muodostamista ei opeteta. Persoonapronominit tulevat perusmuodossaan verbien yhteydessä; taivutettuina niitä esiintyy *kenellä*-kysymyksen yhteydessä ja sairauksista puhuttaessa (*minua oksettaa*). Persoonapronominien taivutusmuotoja ei ole esitetty taivutettuna missään sijassa kaikista persoonista (paitsi nominatiivissa), vaan pääasiassa *minä*-muodosta. Genetiivimuotoja esiintyy teksteissä *Ahon perhe, tytön nimi, Roosin pikkuveli*.

Moi!-kirjassa on heti kirjan alussa yksinkertainen lomake (nimi, puhelinnumero ja osoite), sivulla 183 on lomake, jossa ovat sanat *etunimi, sukunimi, henkilötunnus, puhelinnumero, lähiosoite, postinumero* ja *postitoimipaikka*. Kirjassa on myös 36 ammattia. Sivulla 182 on neljä peruskysymystä: *Kuka sinä olet?, Kuinka vanha sinä olet?, Mistä sinä olet kotoisin?* ja *Kuinka kauan sinä olet asunut Suomessa?* Tekstien aiheet ovat *Reppu on kadonnut* (dialogi), *Kahvilassa* (dialogi), *Kenkäkaupassa* (dialogi), *Leila on sairas* (dialogi). Postpositioista esiintyvät *päällä, alla, edessä, takana, vieressä, välissä, sisällä, keskellä*. Kirjan lopussa on osiot (1 – 2 sivua kustakin)

maantietoa, biologiaa, historiaa, yhteiskuntaoppia, fysiikkaa ja kemiaa. Esimerkiksi Suomesta on lyhyt teksti, tekstiin on 5 kysymystä ja vieressä on Suomen kartta. Yhteiskuntaoppiosiossa ovat sanat *presidentti*, *eduskunta/parlamentti* ja *hallitus* sekä pari lausetta, joissa näitä sanoja on käytetty. *Moi!*-kirjassa on myös painon ja pituuden mittoja.

Moi!-kirjassa toiminnallisuuteen ohjaa esimerkiksi sivulla 86 oleva sairastamisaiheinen tehtävä, jossa opiskelijan täytyy kertoa parilleen, mikä ruumiinosa on kipeä. Kysymyksistä esiintyvät *mikä*, *mitä*, *minkä*, *mitkä*, *kuinka monta*, *kuinka paljon/monta*, *kuinka pitkä*, *kuinka kauan*, *kuinka vanha*, *missä*, *minne*, *mistä*, *kuka*, *kenellä*, *kenen*, *milloin*.

Opetussuunnitelman perusteissa on erikseen mainittu sanasto ja aihepiirit. OPSissa todetaan kielen oppimisen perustuvan suurelta osin sanaston hallintaan; sanaston ymmärtäminen ja tuottaminen ovat kielitaidon perusedellytys. Tästä syystä tarkastelen oppimateriaalien sanastoa vähän tarkemmin.

Jos ajatellaan sanaston opettamista luku- ja kirjoitustaidottomille yleensä, yksi ongelma, jonka olen huomannut käytännön opetustyössä ja joka on nähtävissä myös oppimateriaaleissa, on se, että opiskelijat eivät voi käyttää sanakirjoja apunaan, jos he eivät osaa lukea millään kielellä. Myös Koukkari-Anttonen, Vaarala ja Ylönen mainitsevat, että suuri haaste maahanmuuttajien luku-opetuksessa on luetun ymmärtäminen; maahanmuuttajat törmäävät usein sanoihin, jotka he ehkä osaavat lukea, mutta joita he eivät ymmärrä (Koukkari-Anttonen – Vaarala – Ylönen 2005: 13). Käytännössä tämä tarkoittaa usein sitä, että opettajan on pysyttävä (tai on helpompi pysyä) pitkälti konkretian tasolla, sanastossa, jota on helppo näyttää, piirtää tai esittää. Oppimateriaalien sanastollinen yksinkertaisuus on toisaalta hyvä, mutta kyse on aikuisista ihmisistä, jotka tarvitsevat muutakin kuin koti- ja ruokasanoja sekä aivan perusverbejä. Lisäksi, jos materiaali on sanastollisesti yksinkertaistettua tai irrelevanttia, opettajalla on iso työ pitää huolta siitä, että opiskelijoille tärkeät sanat ja käsitteet tulevat käsitellyksi. Luku-materiaaleissa on käytetty monia sivuja vain ruoka- ja kotisanoihin, jotka voivat olla tärkeitä joillekin, mutta eivät suinkaan kaikille luku-kurssin opiskelijoille. Vaikka abstraktien sanojen selittäminen on vaikeaa, minusta on tärkeää, että niitä luku-kurssillakin kuitenkin opetetaan, varsinkin, jos kurssi on pitkä (yli 3 kuukautta). Vähitellen opiskelijat kyllä ymmärtävät merkityksen, kun opettaja jaksaa keksiä esimerkkejä.

Kielen käyttäminen on todella tärkeää, koska opiskelija saattaa turhautua, jos opiskelusta ei ole apua varsinaisissa kielenkäyttötilanteissa, joissa opiskelija tuntee itsensä täysin avuttomaksi siitä huolimatta, että on oppinut perussanastoa jo jonkin verran. Suullista kielitaitoa pitäisi pyrkiä kehittämään yksittäisten sanojen tai irrallisten lauseiden osaamisesta kommunikatiivisempaan suuntaan; Sergejeff toteaa, että luku-opiskelijat ovat olleet innostuneita dialogipohjaisesta kielenopetuksesta. (Sergejeff 2007: 85.)

4.4.2 Kuunteleminen ja puhuminen

Kuuntelemisen ja kuullun ymmärtämisen osalta keskeiset sisällöt ovat arkielämän tärkeimpien kysymysten ja puheenaiheiden ymmärtäminen.

Tutkimissani oppikirjoissa ei ole muita kuuntelutehtäviä kuin saneluita tyyppiä *kuuntele ja kirjoita puuttuva sana*, *kuuntele ja kirjoita sanan alku* ja *kuuntele ja kirjoita* (koko sanan kirjoittaminen) sekä *ympyröi kuulemasi*. Opettaja lukee kaikki kuuntelutehtävät opiskelijoille; CD:tä näihin kirjoihin ei ole, eikä opettajallekaan ole tekstejä, joita hän voisi käyttää kuunteluharjoituksina. Aikaisemmin mainitsemassani lisämateriaalissa, *Naapuri hississä*, on sarjakuviin kertomuksia, joita opettaja voi käyttää kuullunymmärtämistehtävinä. Tämän tyyppisiä kertomuksia voisi olla muissakin luku-materiaaleissa. Luku-oppikirjoihin olisi suositeltavaa olla myös opettajan opas, jossa voisi olla lisämateriaalia, esimerkiksi juuri helppoja tekstejä, joita voi käyttää kuullunymmärtämistehtävinä.

Puhumisen keskeisiksi sisällöiksi on OPSissa nostettu paitsi perustason aihepiirit, kuten itsensä esittely ja kysyminen, myös ääntäminen, sanapaino ja intonaatio.

Taulukko 5. Puhumisen keskeisten sisältöjen esiintyminen luku-kirjoissa.

OPS	Aasta se alkaa	Moi!
ääntäminen	x	x
sanapaino	-	-
intonaatio	-	-
itsensä esitleminen	-	x
omasta elämästä kertominen	x	x
kuulumisten vaihtaminen	-	x (on kysymyksiä: <i>Mitä kuuluu? Miten menee?</i>)
kiittäminen	-	-
pyytäminen	-	-
antaminen	-	-

Koska dialogeja on varsinkin *Aasta se alkaa* -kirjassa vähän, mallia keskustelulle ei juurikaan saa. Kuulumisten vaihtamiseen, kiittämiseen, pyytämiseen tai antamiseen liittyviä fraasejakaan ei juuri opeteta; esimerkiksi *Moi!*-kirjassa kysymys ”*Miten menee?*” on liitetty m-kirjaimen opettamisen yhteyteen, mutta siihen ei ole opetettu vastaamaan.

Intonaatioon ja oikeaan lukusuuntaan ei luku-oppikirjoissa puututa, mutta ne ovat asioita, joita ei yleensä kukaan S2-oppikirjoissa paljon käsitellä. Oikea lukusuunta opitaan automaattisesti heti

kurssin alussa, joten siihen ei oppikirjassa tarvita erillisiä harjoituksia. Luku-oppikirjoissa paljon huomiota tulisi sen sijaan kiinnittää kirjainten oikean kirjoitustavan opettamiseen. Jos opiskelijat oppivat vain kopioimaan kirjaimet, he saattavat kirjoittaa kirjaimen niin vaikeasti, että kirjoittamisesta ei ikinä tule sujuvaa. Olen monta kertaa nähnyt, kuinka arabian- ja persiankieliset kirjoittavat kyllä oikean näköisiä kirjaimia, mutta he kirjoittavat väärästä suunnasta, ja kirjoittaminen on siitä syystä hidasta. Intonaatioon puututaan lähinnä niiden opiskelijoiden osalta, joiden puheessa sanojen paino tulee virheellisiin paikkoihin. *Suomen mestari 1* -kirjassakin kiinnitetään opiskelijoiden huomio vain siihen, että sanapaino on suomen kielessä ensimmäisellä tavulla.

4.4.3 Lukeminen ja kirjoittaminen

Lukemisen opettelu keskeisiksi sisällöiksi on OPSissa kirjattu kaikki kirjain-äännevastaavuudesta ymmärtävään lukemiseen.

Taulukko 6. OPSin lukemaan oppimisen keskeisten sisältöjen esiintyminen luku-kirjoissa

OPS	Aasta se alkaa	Moi!
kirjain-äännevastaavuuden periaate, äänteiden yhdistäminen toisiinsa ja tavujen rakentuminen	x	x
oikea lukusuunta	-	-
tekstien maailmaan tutustuminen, lukemisen arkipäiväistäminen	x	x
isot ja pienet kirjaimet, numerot	x	x
päättövälimerkit	- (esiintyy, mutta ei opeteta)	x
tuttujen sanojen ja pienten lauseiden lukeminen hahmottaen ne visuaalisina kokonaisuuksina	-	-
kuvien ja symbolien tarkastelua ja niiden visuaalisten merkitysten ymmärtämisen harjoittelua	x	x
teknisen ja ymmärtävän lukutaidon harjoittelua	x	x
fonologinen tietoisuus: äänteiden tunnistaminen, äänteiden kesto, sanan pituus, tavujen erottaminen	x	x
käsitteet teksti, lause, sana, tavu, äänne, kirjain	x	x

Molemmissa oppikirjoissa on harjoituksia, joiden avulla opitaan kirjain-äännevastaavuus, lyhyitä ja pitkiä äänneitä, diftongeja ja tavujen erottamista eli lukemisen osalta oppikirjat vastaavat hyvin OPSin tavoitteita.

Kirjoittamisen keskeisiä sisältöjä ovat mm. hienomotoristen taitojen opettelu, isot ja pienet kirjaimet, tietotekniset perustaidot sekä pienten viestien kirjoittaminen.

Taulukko 7. OPSin kirjoittamisen keskeisten sisältöjen esiintyminen luku-kirjoissa

OPS	Aasta se alkaa	Moi!
käden hienomotoriset taidot ja kynäote	x	x (kirjoitussuunta opetetaan)
isojen ja pienten kirjainten kirjainhahmot ja sijoittuminen viivastolle	x	x (paremmin kuin Aasta se alkaa -kirjassa)
muistiinpanovälineiden käyttö, tekstin sijoittaminen sivulle, riviltä toiselle siirtyminen	x	x
kirjainten, tavujen ja tuttujien sanojen sanelusta kirjoittaminen ja jäljentäminen käsin sekä koneella	x	x
suomen kielen keskeisten äännepiirteiden kuuleminen ja kirjoittaminen (pitkät ja lyhyet vokaalit, yksittäis- ja kaksoiskonsonantit, diftongit)	x	x
henkilötietolomakkeiden täyttäminen ja oman nimikirjoituksen kirjoittaminen käsialakirjoituksella	-	x
kuvasta kirjoittaminen	-	-
lyhyiden viestien kirjoittaminen ja päättövälimerkit	-	-
yksinkertaiset tekstinkäsittelytaidot ja tietotekniset taidot	-	-

Moi!-kirjassa on hienomotoriikkaa harjoitettavia tehtäviä sekä erilaisten muotojen avulla että jokaisen kirjaimen kohdalla erikseen *vahvista katkoviiva* -tyyppisesti. Myös kirjainten kirjoitussuunta on osoitettu laittamalla aloituskohtaan pieni musta pallo. Kirjainten kirjoituskorkeuden opettamiseen on kiinnitetty huomiota jakamalla kirjoituskenttä kahteen, erivärisen alueeseen, mikä varmasti helpottaa kirjainten kokoerojen huomaamisessa. Kirjoitustehtävät ovat muilta osin näissä kirjoissa samanlaisia: kirjainten ja sanojen kopiointia, sanelusta kirjoittamista, kuvasta sanan muistelemista ja sen kirjoittamista sekä tekstin perusteella kysymyksiin vastaamista. *Moi!*:ssa on myös henkilötietolomakkeen täyttämistä ja kysymyksiin vastaamista (*Mikä sinun etunimi/sukunimi on?, Mikä sinun osoite on?*). Viestien tai muiden lyhyiden tekstien kirjoittamiseen kummassakaan kirjassa ei ole tehtäviä.

4.4.4 Numeeriset taidot

Numeeristen taitojen opiskelussa OPSissa suunnataan huomio numeroiden käyttöön eri arkitilanteissa sekä peruslaskutoimituksiin.

Taulukko 8. OPSin numeeristen taitojen opetussisällöt luku-kirjoissa

OPS	Aasta se alkaa	Moi!
numerot ja niiden ilmaiseminen arkitilanteissa: puhelin, liikenne, osoitteet, henkilötiedot	x	x
lukukäsité ja kymmenjärjestelmä	x	x
järjestysluvut ainakin päiväyksissä tarvittaviin saakka	-	x
kello, kalenteri, aikataulut	x	x
raha: laskut, kuitit, tulojen ja menojen arviointi, hintavertailu	x (hintoja)	x (hintoja)
mittayksiköt ja niiden lyhenteet: pituus, massa, tilavuus, lämpötila	-	x
kohteiden ominaisuuksien vertailu lukujen ja mittayksiköiden avulla	-	-
peruslaskutoimitukset tutuissa konkreettisissa yhteyksissä	x (peruslaskutoimituksia sellaisenaan)	-
tekniset apuvälineet: laskin, pankkiautomaatti, verkkopankki	-	-

Aasta se alkaa -kirjassa ei ole lainkaan järjestyslukuja, minkä voi nähdä suurena puutteena; järjestysluvut kuuluvat päivämäärissä jokaisen arkeen, ja aikuisilla maahanmuuttajillakin on usein käyntejä virastoihin, toimistoihin ja terveyskeskukseen. Perusmatematiikka on jätetty *Moi!*-kirjasta kokonaan pois, vaikka OPSin mukaan perusmatematiikan opettaminen kuuluu luku-kurssille.

4.4.5 Opetusmenetelmät: synteettisyys ja analyyttisyys oppikirjoissa

Opetussuunnitelmassakin mainitut synteettisyys ja analyyttisyys opetusmenetelmissä näkyvät sekä *Moi!*- että *Aasta se alkaa* -kirjassa. Alla taulukkoon koottuna on esimerkkejä tehtävätyypeistä jaoteltuina synteettisiin ja analyyttisiin.

Taulukko 9. Synteettiset ja analyttiset tehtävät luku-kirjoissa

Synteettiset (koodauspainotteiset)	Analyttiset (merkityspainotteiset)
etsi tietty kirjain	kuva ja sana vierekkäin (kokosanamenetelmä)
kirjoita (kopioi) sana	logot, kyltit (<i>Aasta se alkaa</i>)
ympyröi kuulemasi	vain iso kuva ilman tekstiä (<i>Aasta se alkaa</i> , lukemaan puheen perusteella -menetelmä)
lue tavuja, kirjainyhdistelmiä	
sananlihotus (<i>Moi!</i> -kirjassa)	
etsi tavaraja	
tavutetut sanat	
kuuntele ja kirjoita puuttuva kirjain	

Kuten taulukosta käy ilmi, luku-oppikirjoissa on enemmän synteettisiä harjoituksia. Se on varmasti tarkoituksenmukaista, koska synteettisissä harjoituksissa edetään osista kokonaisuuksiin, mikä on ainakin luku- ja kirjoitustaidon oppimisen alkuvaiheessa ainoa vaihtoehto.

5. KOULUTUSPOLKUJA

5.1 Yleistä

Tutkin seuraavaksi tietoja Hämeenlinnassa vuosina 2007–2012 luku-kursseja käyneiden opiskelijoiden opintopoluista. Ennen opiskelun aloittamista opiskelijoille tehdään lähtötason arviointi. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty kolme koulutuspolkua. Peruspolku on tarkoitettu opiskelijoille, joilla on perusopiskeluvalmiudet, toiminnallinen luku- ja kirjoitustaito latinalaisin aakkosin ja aikaisempaa kokemusta vähintään yhden vieraan kielen opiskelusta ja joiden tavoitteena on työllistyminen tai ammatillinen koulutus. Hitaasti etenevien polku on tarkoitettu opiskelijoille, joilla on puutteita opiskeluvalmiuksissa tai muita oppimisen hitauteen, kuten elämäntilanteeseen vaikuttavia tekijöitä, luku- ja kirjoitustaito latinalaisin aakkosin on tyydyttävä tai harjaantumaton ja joiden tavoitteena on työllistyminen tai ammatillinen koulutus. Nopeasti etenevien polku on tarkoitettu kielenopiskeluun tottuneille opiskelijoille, joiden luku- ja kirjoitustaito latinalaisin aakkosin on sujuva, joilla on erinomaiset opiskelutaidot ja valmiudet itsenäiseen ja oma-aloitteiseen opiskeluun sekä korkeakoulutus tai kokemusta akateemisesta opiskelusta ja joiden tavoitteena on työllistyminen akateemiseen ammattiin tai oman alan täydennyskoulutus. Opiskelijan koulutuspolku voi toteutua koulutuspolun mukaisessa opiskelijaryhmässä tai heterogeenisen ryhmän sisällä eriyttämällä opiskelijan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaan. Toteutustapaan vaikuttavat alueelliset resurssit ja opiskelijoiden määrä. (Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012: 14.)

Luku- ja kirjoitustaidon kursseilta on tarkoitus jatkaa kotoutumiskoulutukseen. Luontevinta on jatkaa luku-kurssilta hitaalle opintopolulle, mutta hitaallakin polulla luku-kurssilta tullut voi tarvita lisätukea. Joskus, jos resursseja on, luku-kurssilta tuleville voidaan myös järjestää vielä lisäkurssi ennen kotoutumiskoulutukseen siirtymistä.

Luku- ja kirjoitustaidon kursseja ei opetussuunnitelman perusteissa ole jaettu nopeisiin tai hitaisiin, mutta jos opiskelijoita ja resursseja on riittävästi, omat ryhmät voidaan perustaa esimerkiksi primaarilukutaidottomille ja sekundaarilukutaitoisille.

5.2 Esimerkkejä luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten koulutuspoluista Hämeenlinnassa

Sain pro gradu -työtäni varten Työ- ja elinkeinoministeriöstä tietoja 86:n, Vanajaveden opistossa vuosina 2007–2012 luku- ja kirjoitustaidon kursseilla opiskelleen opiskelijan opintopoluista. Näistä tiedoista selviää opiskelijoiden syntymävuosi, käytyt suomen kielen kurssit sekä tiedot opiskelijoiden harjoitteluista/työelämäjaksoista. Tarkoitukseni oli saada tietoa luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten sijoittumisesta kotoutumiskoulutukseen tai muihin koulutuksiin lukutaidon kurssin jälkeen. Tiedot opintopoluista antavat kokonaiskuvan luku-opiskelijoiden opintojen etenemisestä. Nämä tiedot ovat tärkeitä arvioitaessa mihin suuntaan luku-kursseja pitäisi kehittää. Opintopolut ovat työni kannalta tärkeitä siksi, että niistä näkyy, kuinka hyvin opetussuunnitelman tavoitteet käytännössä toteutuvat.

Vanajaveden opiston lukutaidon kurssin käyneistä 86 opiskelijasta 36 kävi vain luku-kurssin tai kursseja. Luku-kurssin lisäksi muita kursseja käyneitä oli 48, ja heidän kohdallaan oli myös tieto heidän käymiensä luku-kurssien määrästä. Näistä 48 opiskelijasta 45 on jatkanut opiskelua luku-kurssin jälkeen; kolmen opiskelijan kohdalla ei ollut tietoa heidän käymiensä luku-kurssien määrästä.

Opiskelua luku-kurssin jälkeen jatkaneista opiskelijoista 24 kävi luku- ja kirjoitustaidon kurssin vain yhden kerran, 9 opiskelijaa kaksi kertaa, 8 opiskelijaa kolme ja 1 opiskelija kuusi kertaa ennen muille kursseille siirtymistä. 18 opiskelijaa on siis käynyt lukutaidon kurssin useampaan kertaan, mutta jatkanut eteenpäin. Opiskeluaan jatkaneisiin ei ole laskettu mukaan 3:a opiskelijaa, jotka ovat menneet edestakaisin: yksi on ensin käynyt kotoutumiskoulutuksen ja mennyt sitten toiminnalliseen oppimispajaan, yksi on käynyt 2 kotoutumiskoulutusta ja mennyt sitten 3 kertaa luku-kurssille. Yksi on ollut luku-kurssilla, mennyt 5 kuukaudeksi kotoutumiskoulutukseen ja sitten taas 3 kuukaudeksi luku-kurssille.

Aineistoni opiskelijat ovat syntyneet 1940 –1990-luvuilla; ikäjakauma on esitetty seuraavassa taulukossa.

Taulukko 10. Luku-kurssin käyneiden opiskelijoiden ikäjakauma

muitakin kuin luku-kursseja käyneet	
syntymävuosikymmen	
60-luku	9 opiskelijaa
70-luku	22 opiskelijaa (1:llä koulutus kesken)
80-luku	13 opiskelijaa
90-luku	4 opiskelijaa
	yht. 48 opiskelijaa

vain luku-kurssin käyneet	
40-luku	2 opiskelijaa
50-luku	8 opiskelijaa (2:lla koulutus kesken)
60-luku	9 opiskelijaa (1:llä koulutus kesken)
70-luku	11 opiskelijaa (3:lla koulutus kesken)
80-luku	5 opiskelijaa (3:lla koulutus kesken)
90-luku	3 opiskelijaa
	yht. 38 opiskelijaa

Kun katsoo kaikkien kurssilaisten ikäjakaumaa, huomaa, että 70-luvulla syntyneitä eli noin 40-vuotiaita on eniten, 33. Sitä vanhempia on 28 ja nuorempia 25.

1940–1950-luvulla syntyneistä (10 opiskelijaa) kukaan ei saamieni tietojen mukaan ole käynyt muita kuin luku-kursseja. 1960-luvulla syntyneistä 9 opiskelijaa 18:sta on jatkanut luku-kurssilta kotoutumiskoulutuksen alkeiskurssille. 1970-luvulla syntyneistä 22 opiskelijaa 33:sta, 1980-luvulla syntyneistä 13 opiskelijaa 18:sta ja 1990-luvulla syntyneistä 4 opiskelijaa 7:stä on jatkanut kotoutumiskoulutukseen.

Taulukko 11. Luku-kurssilta jatkaneiden määrät prosentteina

	opiskelijoiden määrä yhteensä	luku-kurssilta jatkaneet (%)
1940–1950	10	0
1960	18	50
1970	33	66,6
1980	18	72,2
1990	7	57,1

5.3 Esteitä tavoitteiden saavuttamisen tiellä

Sitä, että 45 opiskelijaa 86:sta jatkaa opiskeluaan, voi pitää hyvänä tuloksena, kun ottaa huomioon, että luku-kursseilla on tyypillisesti paljon opiskelijoita, joilla on oppimista hidastavia tekijöitä, kuten täysin puuttuva koulunkäyntitausta, traumoja tai korkea ikä. Ikä näyttäisi taulukoiden perusteella vaikuttavan opintojen jatkamiseen: kukaan 40–50-luvuilla syntyneistä ei jatkanut muille kursseille; 60-luvulla syntyneistä jatkoi puolet ja 70-luvulla syntyneistä yli puolet.

Sinänsä siinä, että lukutaidon kurssi käydään useaan kertaan, ei ole mitään yllättävää. Täytyy myös ottaa huomioon koulutusten pituus: Vanajaveden opistolta tilatut luku-kurssit ovat vain noin 5 kuukauden mittaisia. Luku- ja kirjoitustaidon opetteleminen aikuisena vieraalla kielellä samalla, kun opettelee kokonaan uutta kieltä uudessa ympäristössä, on ymmärrettävästi todella raskas ja hidaskäyttöprosessi. Saman kurssin käymisestä useampaan kertaan voi joillekin olla hyötyä. Pöyhösen ym. selvityksessä mainitaan, että ei ole tarkoituksenmukaista käydä samoja moduuleja useammin kuin kaksi kertaa; jos kielitaito ei edisty näiden kahden kerran aikana, on tarkoituksenmukaista etsiä muita keinoja kielitaidon kehittämiseksi. (Pöyhönen Sari ym. 2009: 31.) Minusta tätä täytyy ajatella sekä oppilaitos- että opiskelijakohtaisesti. Esimerkiksi Vanajaveden opiston lukutaidon kurssin käyneistä ja eteenpäin opintojaan jatkaneista opiskelijasta 8 opiskelijaa kävi lukutaidon kurssin kolme kertaa ennen muille kursseille siirtymistä. Jos asiaa tarkastellaan vain taloudellisen kannattavuuden näkökulmasta, samalle luku-kurssille osallistuminen on varmasti kannattamatonta, mutta opiskelijan kannalta kielitaidon ylläpitäminen vaikka sitten samaa moduulia moneen kertaan käyden ei varmasti ole merkityksetöntä. Myös Kirsti Määttänen toteaa selvityksessään, että opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus käydä sama kurssi heti uudelleen, jotta vasta opitut taidot eivät pääse unohtumaan (Määttänen 2007: 31).

Siihen, jatkavatko opiskelijat eteenpäin vai eivät, vaikuttavat monet tekijät. Osa varmasti ei puutteellisen luku- ja kirjoitustaidon takia pysty jatkamaan, mutta nekin, jotka eivät etene kotoutumiskoulutukseen, voivat hyötyä paljon jo peruslukutaidon saavuttamisesta. Täytyy myös muistaa, että vaikka kurssin yksi päätavoitteista on antaa perusluku- ja kirjoitustaito, kursseilla opiskellaan myös jokapäiväisessä elämässä tarvittavaa sanastoa ja fraaseja. Osa opiskelijoista ei halua jatkaa opiskelua luku-kurssin jälkeen. Kaikille opiskelijoille ei esimerkiksi iän puolesta ole tarkoituksenmukaistakaan opiskella kursseilla, jotka ovat työvoimapolitiittista koulutusta, koska näiden koulutusten tavoitteena on työllistyminen. Luku- ja kirjoitustaidon kursseilla monilla opiskelijoilla on tavallisesti hitaampi opiskelutahti, ja osallistuminen nopeatahtisempaan opiskeluun on liian raskasta. On myös niitä opiskelijoita, jotka eivät vain viihdy kursseilla.

Tutkimistani luvuista eivät näy opiskelijoiden motivaatio ja tarpeet. Se, että joku ei etene muille kursseille, ei tarkoita, että hän ei olisi oppinut lukemaan ja kirjoittamaan tai että hänellä ei olisi motivaatiota. Monet, varsinkin vanhemmat opiskelijat saattavat kokea luku-kurssin turvalliseksi opiskelu-ympäristöksi, koska he tietävät, että luku-kurssin tahti on tyypillisesti hidaskäyttö, ja siitä syystä he saattavat käydä saman kurssin monta kertaa ja olla haluttomia jatkamaan muille kursseille.

Kaarina Sergejeff toteaa, että luku- ja kirjoitustaidon opiskelija tarvitsee kirjoitustaitoa omassa arjessaan lähinnä tietyissä, melko rajatuissa tilanteissa kuten henkilötietokaavakkeiden ja Kelan tiedonantolomakkeiden täytössä sekä hakemusten teossa. Päivittäin jokainen joutuu

varmastikin kirjoittamaan jotakin. Sergejeffin mukaan kirjoittamisen tavoitteet on pidettävä realistisina opiskelijoiden iän ja toimintakyvyn mukaan, ja opetuksen tulisi olla kannustavaa sekä huomioida opiskelijoiden lähtökohdat ja arjen tarpeet; opiskelijalta ei voida odottaa sujuvaa tekstin tuottamistaitoa, sillä kirjoittaminen ei ole kouluttamattomalle maahanmuuttajalle luontainen tapa oppia ja ilmaista itseään. (Sergejeff 2007: 69.) Kuten olen aikaisemmin todennut, luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmä ei ole yhtenäinen ja siitä syystä tämäntyyppinen ajattelu on harhaanjohtavaa. Jos luku- ja kirjoitustaidottomat lähtökohtaisesti nähdään ryhmänä, joka ei tarvitsekaan luku- ja kirjoitustaitoa muuten kuin hyvin rajallisesti, ja tämä ajatus on opetuksen pohjalla, luku- ja kirjoitustaidon opetus varmasti jää opetuksessa suullisen kielitaidon varjoon. Vaikka opettaja joutuukin tietysti aina tekemään valintoja siinä, mitä hän opettaa, oletus siitä, etteivät luku-kurssilaiset luku- ja kirjoitustaitoa niin paljoa tarvitsekaan, on opiskelijoita kohtaan väärin.

Kokonaan järjestelmän ja koulutusten ulkopuolelle ovat suurimmassa vaarassa jäädä luku- ja kirjoitustaidottomat naiset ja kotiäidit. Pöyhösen ym. mukaan naisten kielitaidon kehittyminen vaatisikin suuria panostuksia, mutta olisi tärkeää henkilön itsensä sekä koko perheen kotoutumisen kannalta. Yleisestikin luku- ja kirjoitustaidottomina maahan tulleet saattavat kohdata monenlaisia muitakin ongelmia: Suomessa kaikki arkipäiväisimmätkin asiat ovat tekstipohtaisia. Vaikkapa rahan nosto pankkiautomaatista on vaikeaa, jos ei osaa lukea. Joskus taas koulutuspolku on vaarassa katketa, koska kotoutumiskoulutuksen kursseille saattaa olla vaikea päästä luku- ja kirjoitustaidottomille tarkoitetulta kurssilta. Haja-asutusalueilla luku- ja kirjoitustaidottomia saattaa olla niin vähän, että omia ryhmiä ei saa muodostettua. Myöskään oppimisvaikeuksia ei tunnisteta riittävän tehokkaasti. Opetussuunnitelmasuosituksen ehdotukset tuki- ja tunnistusjärjestelmistä eivät Pöyhösen ym. selvityksen mukaan käytännössä toteudu. (Pöyhönen ym. 2009: 28.)

Koska kaikista maahanmuuttajista luku- ja kirjoitustaidottomia on melko vähän, myös resursseja heidän opetukseensa on vähän, mikä näkyy siinä, että heille on usein vain yksi ryhmä, ei nopeaa ja hidasta polkua kuten muille suomea opiskeleville; muiden opiskelijoiden opetusta eriytetään siis paremmin. Sari Pöyhönen ym. toteavat selvityksessään, että ryhmien heterogeenisyys ei ole välttämättä syy siihen, miksi tavoitteita ei saavuteta; kyse on myös opetuksen eriyttämisestä, kyvystä diagnosoida kielitaitoa sekä opettamiseen liittyvistä kysymyksistä (Pöyhönen ym. 2009: 44). Täytyy kuitenkin pitää mielessä, että ryhmän sisällä eriyttäminen on äärimmäisen työlästä ja raskasta opettajalle ja sen toteuttaminen vaikeaa. Ryhmän on toimittava kokonaisuutena; jos puolet luokasta tuntee olevansa kurssilla hidasteena ja puolet luokasta turhautuu hitaammin oppiviin, oppiminen ei edisty halutulla tavalla eikä oppimisilmapiiri ole kannustava. Luku-ryhmä, jota itse opetin, oli tyypillisen heterogeeninen: ryhmässä oli hyvin eteneviä opiskelijoita sekä opiskelijoita, jotka eivät käytännössä juurikaan edistyneet. Vaikka opiskelijat olivat toisiaan kohtaan ystävällisiä

ja kunnioittavia, toisinaan saattoi selvästi huomata, miten hitaat opiskelijat aiheuttivat turhautumista. Toisaalta huomasin myös, miten hitaat opiskelijat pyytelivät jatkuvasti anteeksi kykenemättömyyttään oppia ja syyttelivät ”huonoa päätään”. Tällainen tilanne ryhmässä ei edistä oppimista, vaan pahimmillaan haittaa kaikkia.

Miten tavoitteisiin sitten päästään? Opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, että *koulutuksen järjestäjän vastuulla on ottaa opetusryhmien muodostamisessa huomioon jokaisen opiskelijan oppimisen erilaiset lähtökohdat ja tarpeet* (OPS 2012: 18). Kaarina Sergejeff toteaa, että tavoitteiden asettelussa olisi huomioitava opiskelijoiden yksilölliset erot ja oppimiseen vaikuttavat tekijät monipuolisesti; esimerkiksi vanhemmille ihmisille ja vajaakuntoisille jo arkitaitojen oppiminen ja yhteiskunnassa selviäminen saattaa olla haastava tavoite. Lukemisen ja kirjoittamisen tavoitteet määräytyvät yksilöllisesti, ja niihin vaikuttavat monet seikat, kuten opintojen jatkosuunnitelmat, opiskelijan ikä ja terveys. Erityisesti nuorten kohdalla tavoitteena on, että lukutaito kehittyisi peruslukutaitoa monimuotoisemmaksi, ja heille myös opiskelutaitojen systemaattinen kehittyminen on välttämätöntä, jotta tulevaisuuden suunnitelmat koulutuksessa ja työelämässä voisivat toteutua. (Sergejeff 2007: 37.) Käytännössä on kuitenkin useimmiten niin, että luku- ja kirjoitustaidon ryhmiä on vain yksi. Tämä johtuu siitä, että koulutuksen tilaajalla on yleensä vähimmäisopiskelijamäärä kullekin kurssille, ja koska luku- ja kirjoitustaidottomia ei ainakaan pienissä kaupungeissa ole kahden ryhmän vertaa, kootaan kaikki luku-ryhmäläiset samalle kurssille. Opiskelijamäärien suuruuden takia muissa koulutuksissa on nykyään yleensä kaksi (hidas ja nopea), joskus jopa kolme (hidas, normaali ja nopea) polkua, mikä vaikuttaa myönteisesti oppimiseen ja auttaa tavoitetasojen saavuttamisessa. Jos opiskelijalle ei ole sopivaa ryhmää, hän hyvin todennäköisesti väsyä tai turhautuu, mikä tarkoittaa usein sitä, että hän keskeyttää kurssin. Maahanmuuttajista haasteellisimmassa asemassa ovat Koukkari-Anttosen mukaan juuri luku-kirjoitustaidottomina maahan tulleet; heidän koulutuspolkunsa uhkaa pysähtyä jo ennen suomi I -kurssia (Pöyhönen ym. 2009: 42).

Luku- ja kirjoitustaidottomien kursseilta tulee usein vahvoja puhujia ja heikkoja kirjoittajia. Kun luku-kurssilta tuleva jatkaa opiskeluaan kotoutumiskoulutuksen alkeiskurssilla, hänellä voi olla paljon parempi sanavarasto ja suullinen kielitaito kuin vasta opiskelunsa aloittavilla, mikä voi saada sekä luku-kurssilta tulleen että muut opiskelijat turhautumaan. Turhauttavaa on myös, jos luku- ja kirjoitustaito eivät aikaisemmasta opiskelusta huolimatta ole samalla tasolla kuin muilla ryhmäläisillä. Siksi nähdäkseni luku-kurssilla kannattaisi keskittyä luku- ja kirjoitustaidon saavuttamiseen hanakammin, koska muuta kielitaitoa voi oppia alkeiskurssilla. Sari Pöyhönen ym. toteavat selvityksessään, että luku- ja kirjoitustaidottomille tarkoitettulla ABC-kurssitaustalla on hankala päästä kaikille maahanmuuttajille tarkoitetuille kursseille. Kahden ABC-kurssin lisäksi olisikin hyvä olla vielä valmentava kurssi, joka helpottaisi edellytyksiä pärjätä suomi I –kurssilla.

Toisaalta niille, jotka eivät eri syistä opi lukemaan ja kirjoittamaan, olisi hyvä olla erillisiä kursseja, jossa kieltä opetettaisiin muilla kuin lukemiseen ja kirjoittamiseen perustuvilla menetelmillä. (Pöyhönen Sari ym. 2009: 42.) Voisi kuitenkin olla tehokkaampaa, jos jo ensimmäinen luku-opiskelijan kurssi vastaisi mahdollisimman hyvin hänen kykyjään ja tavoitteitaan – niin turhautumista, lannistumista ja kurssien keskeyttämistä voitaisiin paremmin ehkäistä.

Oli koulutus millainen hyvänsä, yksi koulutus ei voi tarjota kaikille kaikkea. Hyvä koulutus pyrkii antamaan hyvän perustan opiskelijan omille tavoitteille. Luku- ja kirjoitustaidottomista ryhmänä ei voi ajatella, että he eivät ole työelämään tähtääviä, mutta käytännössä on niin, että luku- ja kirjoitustaidottomien ryhmässä on esimerkiksi paljon kotiäitejä ja muista syistä työmarkkinoiden ulkopuolelle jääviä. Toisaalta on kouluttamattomia nuoria, jotka hyvässä tapauksessa saavat niin hyvän kielitaidon, että pääsevät jatkokoulutukseen ja saavat ammatin. Vaikka opetussuunnitelmassa puhutaan paljon eriyttämisestä, opettajan ei ryhmän sisällä ole mahdollista paljoakaan eriyttää. Jos eriyttämistä tehdään, se pitäisi tehdä nimenomaan tarjoamalla rinnakkaiskursseja. Vaatimus eriyttämiseen ryhmän sisällä ja jokaisen opiskelijan erityistarpeiden huomioonottamiseen kuormittaa sekä opettajaa että ryhmää aivan kohtuuttomasti.

Koska luku-koulutusta tarjoavat oppilaitokset ovat velvollisia noudattamaan uutta opetussuunnitelmaa, suullinen kielitaito tulee korostumaan opetuksessa entistäkin selvemmin. Tämä voi johtaa siihen, että luku-kurssien opiskelijoilla on entistä enemmän vaikeuksia jatkaa muille kursseille; se, mikä erottaa luku-kurssilaiset muista S2-alkeisopiskelijoista, on opiskelukokemuksen ja luku- ja kirjoitustaidon puute. Tästä syystä luku-kurssin ensisijainen tehtävä olisikin nähdäkseni antaa luku- ja kirjoitustaito sekä opettaa opiskelemaan, niin että kurssin jälkeen olisi mahdollista jatkaa muille kursseille. Tässä mielessä näen OPSissa käytännön ristiriidan: vahva suullinen kielitaito ei anna valmiuksia opiskella kotoutumiskoulutuksessa, vaikka kotoutumiskoulutuksessakin korostetaan suullista kielitaitoa; kirjallisilla tehtävillä on keskeinen osa opiskelussa ja opiskelija, joka on heikko lukija ja kirjoittaja, joutuu ponnistelemaan todella paljon.

6. LOPUKSI

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena oli uuden Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden, oppimateriaalien ja koulutuspolkujen valossa selvittää, millaisia tavoitteita ja painotuksia aikuisten luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien opetussuunnitelmassa ja näin ollen mahdollisesti myös opetuksessa on sekä miten hyvin opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet toteutuvat. Tutkin myös, miten *Moi!*- ja *Aasta se alkaa* -oppikirjat vastaavat OPSin opetussisältöjä ja miten näiden kirjojen sisällöt suhteutuvat tavallisen S2-oppikirjan sisältöihin. Saadakseni kuvan luku-koulutuksen tavoitteiden toteutumisesta tutkin Hämeenlinnassa Vanajaveden opistossa luku-kursseilla opiskelleiden koulutuspolkuja.

Luku- ja kirjoitustaidon oppimista ei aikuisten maahanmuuttajien osalta ole Suomessa juurikaan tutkittu. Siitä syystä tutkimukseni aihe on hyvin antoisa, mutta toisaalta myös haastava, koska teoriakirjallisuutta ei ole paljoa saatavilla. Käytin tutkimuksessani suomalaisia lukemaan ja kirjoittamaan oppimista käsitteleviä teoksia sekä ulkomaisia tutkimuksia.

Opetussuunnitelmaan on kirjattu opetuksen tavoitteita ja aihepiirejä, jotka on pyritty pitämään hyvin käytännönläheisinä; sanaston ja fraasien opettamista korostetaan, kun taas kieliopin opettaminen pyritään pitämään minimissään. Opetusmenetelmien osalta todetaan vain, että on parempi käyttää useita menetelmiä kuin yhtä menetelmää. Sekä valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa että tutkimissani oppilaitosten opetussuunnitelmissa korostetaan suullisen kielitaidon ensisijaisuutta: opetussuunnitelman perusteisiin on selvästi kirjattu, että kielitaidon osalta painotetaan suullista kielitaitoa ja viestintävalmiuksia. Suullinen kielitaito nähdään ensisijaisena kirjallisiin taitoihin verrattuna, koska ajatellaan, että lukemisen oppiminen vieraalla kielellä vaikeutuu, jos opiskelijalla ei ole suullista kielitaitoa lukemisen pohjaksi. OPSissa todetaan puhumisen ja kuuntelemisen olevan toisiinsa liittyviä vuorovaikutustaitoja, joiden avulla saadaan ensimmäiset kontaktit ympäröivään yhteiskuntaan. Puhumisen ja kuuntelemisen sanotaan luovan pohjan lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Kuten tutkielmassani totean, suullisen kielitaidon korostaminen opiskelun alkuvaiheessa ei ole ongelmantonta. Opiskelijoita voi olla hyvinkin vaikea motivoida opettelemaan luku- ja kirjoitustaitoa. Vaikka OPSissa korostetaan suullista kielitaitoa, on opetusta suunniteltaessa hyvä pitää mielessään OPSiin kirjattu tavoite opiskelun jatkamisesta luku-kurssin jälkeen. Ilman sujuvaa luku- ja kirjoitustaitoa opiskeleminen kotoutumiskoulutuksessa on hyvin vaikeaa. Opiskelijoiden, joilla on hyvin vähän kokemusta opiskelusta, olisi hyvä opiskelun alusta asti omaksua luku- ja kirjoitustaidon opiskelu suullisen kielitaidon opiskelun rinnalle.

Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan paljon opetuksen eriyttämisestä, mutta luku-opetusta ei jaeta hitaaseen, nopeaan ja peruspolkuun kuten kotoutumiskoulutus. Opetuksen kannalta

olisi hyvä, jos ryhmiä olisi ainakin kaksi: niille, joiden kielitaidon kehittämisessä keskitytään suulliseen kielitaitoon, ja niille, jotka tarvitsevat ja haluavat luku- ja kirjoitustaidon ja mielellään mahdollisimman nopeasti.

Eryteisesti siksi, että aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon oppimista ja opetusta on tutkittu vasta vähän, oppikirjoilla olisi opetuksen yhtenäistämässä ja tukemisessa tärkeä rooli. Luku-kursseilla käytetään kuitenkin monissa kouluissa opettajien itse tekemää materiaalia, koska nykyisten oppikirjojen ei katsota vastaavan aikuisopiskelijan tarpeita. Tutkimukseni mukaan *Moi!*- ja *Aasta se alkaa* -oppikirjat vastaavat opetussuunnitelman perusteiden vaatimuksia osittain. Jotkin keskeiset aihepiirit, kuten vapaa-aika ja työelämä, puuttuvat. Kuten edellä mainitsin, OPSissa korostetaan suullisen kielitaidon opettamisen ensisijaisuutta. Näin ollen voisi ajatella, että oppikirjoissakin olisi puhumiseen ohjaavia ja mallia antavia tehtäviä. Tutkimissani oppikirjoissa on kyllä joitakin aihepiirejä, joista voi keskustella, mutta siihen ei erityisesti ohjata eikä opasteta. Puhumiseen ei anneta mallia esimerkiksi dialogiharjoitusten kautta tai tehtävissä, joissa opiskelijoiden pitäisi puhua jostakin aiheesta. Varsinkin *Aasta se alkaa* -kirjassa on hyvin vähän asioimistilanteita, eikä esimerkiksi fraaseja opeteta. Kuullun ymmärtämistä harjoitellaan vain kirjainten, tavujen ja sanojen tasolla. Varsinaisia oppikirjoja paremman pohjan suullisen kielitaidon harjoittelulle antaa lisämateriaaliksi tarkoitettu *Naapuri hississä* -materiaali: siinä on arkisiin tilanteisiin liittyviä kuvia ja kuvasarjoja, joiden pohjalta on helppo keskustella, opiskella sanastoa ja tehdä kirjallisiakin tehtäviä aiheista, jotka ovat opiskelijoiden arkipäivää.

Vanajaveden opiston luku-kurssin käyneiden opintopoluista saamieni tietojen valossa näyttää siltä, luku-kurssi antaa edellytykset jatkaa opiskelua, vaikka luku-kurssin joutuisi käymään useaan kertaan. 86 opiskelijasta 45 jatkoi muihin koulutuksiin. Tätä voidaan pitää hyvänä saavutuksena, erityisesti kun ajattelee, että luku-kursseilla on usein paljon opiskelijoita, joilla on oppimista vaikeuttavia ja hidastavia tekijöitä.

Koska luku- ja kirjoitustaidon opetusta ja oppimista on tutkittu vasta vähän, tutkittavaa riittää vielä paljon. Tutkimusta tehdessäni mieleeni nousi paljon kysymyksiä mm. käytännön opetustyöstä. Hyvä jatkotutkimuksen aihe olisi myös selvittää, miten uusi opetussuunnitelma pitkällä aikavälillä vaikuttaa opetukseen ja sitä kautta mahdollisesti opiskelijoiden koulutuspolkuihin.

LÄHTEET

AHVENAINEN, OSSI – HOLOPAINEN, ESKO 2005. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Opetushallitus.

Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. Opetushallitus.

ALDERSON J. CHARLES – URQUHART A.H. 1984: *Reading in a Foreign Language*. Longman, New York.

ARO, MIKKO 2006: *Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen?* Artikkeliteoksessa *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. toim. Marjatta Takala & Elina Kontu. Yliopistopaino. Helsinki.

CONDELLI, LARRY – SPRUCK WRIGLEY, HEIDE 2005: *Instruction, Language and literacy: what works study for adult ESL literacy students. Low-educated second language and literacy acquisition*. (Ed. Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers and Martha Young-Scholten). Proceedings of the Inaugural symposium, Tilburg university.

FRANK SMITH 1978: *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. 2nd edition 1978. Ontario Institute for Studies in Education.

HALME, NIINA 2008: *Kahdeksan luku- ja kirjoitustaidottoman aikuisen maahanmuuttajan suomen kielen luku- ja kirjoitustaito kuuden kuukauden intensiivisen opiskelun päätteeksi*. Pro gradu – tutkielma, Turun yliopisto.

HEIKKINEN, MARJUT 2009: ”*OPETTAJA, MINÄ OSAA SANOO, EI KIRJOITTA!*” *Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien suomen kielen kehitys puolen vuoden aikana*. Pro gradu – tutkielma, Turun yliopisto.

- JUFFS, ALAN 2005: *Working memory, second language acquisition and low-educated second language and literacy learners*. Low-educated second language and literacy acquisition. Proceedings of the Inaugural symposium. Tilburg University.
- KESKI-HIRVELÄ, ELISA 2008: *Luku- ja kirjoitustaidoton maahanmuuttajanainen oppijana*. Pro gradu, Tampereen yliopisto.
- KOUKKARI-ANTTONEN, ULLA – VAARALA, HEIDI – YLÖNEN, TIINA 2005: *Aikuisten maahanmuuttajien luki-opettamisen haasteita*. Tempus 7/2005. Julkaisija Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry.
- KROOKS-SORRI, PÄIVI 2007: *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. Opetushallitus.
- LAINEN, RAUNO 2007: *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille*. Opetushallitus.
- LEIWO, MATTI - LUUKKA, MINNA-RIITTA 2002: *Lukutaidosta ja lukemisen vaikeudesta*. Artikkelit teoksessa *Äidinkielen merkitykset*. Toim. Herlin, Ilona – Kalliokoski, Jyrki – Kotilainen, Lari, Onikki-Rantajääskö, Tiina. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- LERKKANEN, MARJA-KRISTIINA 2006: *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. WSOY.
- LUNDGREN, BERIT 2005: *Skolan i livet. Livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Umeå universitet.
- MÄÄTTÄNEN, KIRSTI 2007: *Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien koulutukselliset erityistarpeet*. Lopputyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- NISSILÄ, LEENA – MARTIN, MAISA – VAARALA, HEIDI – KUUKKA, ILONA 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus.

PÖYHÖNEN SARI et al. 2009: *Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö. Maahanmuuttajien kielikoulutus. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.*

SALMI, PAULA 2008: *Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. Jyväskylän yliopisto.*

SERGEJEFF, KAARINA 2007: *Eväitä, esimerkkejä ja kokemuksia. Luku- ja kirjoitustaidon opetus aikuisille maahanmuuttajille. Opetushallitus.*

TAMMELIN-LAINE, TAINA 2011: *Non-literate immigrants – a new group of adults in Finland. LESSLA.*

TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi, Helsinki.*

Painamattomat lähteet:

KÄRKI, KATJA 2011: *Funktionaalisuus luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien oppimateriaaleissa ja opettajien kuvauksissa pedagogisista valinnoistaan. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto.*

Verkkolähteet:

INEKE VAN DE CRAATS - JEANNE KURVERS - MARTHA YOUNG-SCHOLTEN 2006: *Research on low educated.* <http://lotos.library.uu.nl/publish/articles/000180/bookpart.pdf>

S2-opettajien kannanotto kotoutumis- sekä luku- ja kirjoitustaidon opetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin 2011. <http://s2opettajat.yhdistysavain.fi/?x103997=382799>, luettu 4.9.2012

<http://www.hameenlinna.fi/Maahanmuutto-Immigration/Tiedotteet---Maahanmuuttaja--ja-monikulttuurityo/Suomen-kielen-kerhot/>

Tutkitut oppimateriaalit

GEHRING, SONJA – HEINZMANN, SANNI 2010: *Suomen mestari 1. Suomen kielen oppikirja aikuisille.*
Finn Lectura. Helsinki.

KEMPPAINEN, MARJA - LAHTONEN, SATU 2009: *Naapuri hississä ja muita tarinoita luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten suomen kielen opetuksen tueksi.* Opetushallitus. Helsinki.

LAHTONEN, SATU - VIRTANEN, JONNA 2013: *Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja.*
Opetushallitus. Helsinki.

LAINEN, RAUNO - UIMONEN, EILA - LAHTI, YLERMI 2006: *Aasta se alkaa.* Opetushallitus. Helsinki.

LIITTEET

Liite 1: Kielitaidon tasojen kuvausasteikko

Kuvausasteikko on Suomessa laadittu sovellus asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen.

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.1	Kielitaidon alkeiden hallinta	<p>* Ymmärtää erittäin rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja fraaseja (tervehdyksiä, nimiä, lukuja, kehotuksia) arkisissa yhteyksissä.</p> <p>* Ei edes ponnistellen ymmärrä kuin kaikkein alkeellisinta kielialainesta.</p> <p>*Tarvitsee erittäin paljon apua: toistoa, osoittamista, käännoästä.</p>	<p>*Osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. Vuorovaikutus on puhekumppanin varassa, ja puhuja turvautuu ehkä äidinkieleen tai eleisiin.</p> <p>* Puheessa voi olla paljon pitkiä taukoja, toistoja ja katkoksia.</p> <p>* Ääntäminen voi aiheuttaa suuria ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa hyvin suppean perussanaston ja joitakin opeteltuja vakioilmaisuja.</p> <p>* Puhuja ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta hänen hallitsemansa harvat kaavamaiset ilmaisut voivat olla melko virheettömiä.</p>	<p>*Tuntee kirjainjärjestelmän, mutta ymmärtää tekstistä vain hyvin vähän.</p> <p>*Tunnistaa vähäisen määrän tuttuja sanoja ja lyhyitä fraaseja ja osaa yhdistää niitä kuviin.</p> <p>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennakoitavassa yhteydessä on erittäin rajallinen.</p>	<p>*Osaa viestiä välittömiä tarpeita hyvin lyhyin ilmaisuin.</p> <p>*Osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joitakin tuttuja sanoja ja fraaseja.</p> <p>*Osaa joukon erillisiä sanoja ja sanontoja.</p> <p>* Ei kykene vapaaseen tuotokseen, mutta kirjoittaa oikein muutamia sanoja ja ilmauksia.</p>
A1.2	Kehittyvä alkeiskieli-taito	<p>*Ymmärtää rajallisen määrän sanoja, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehotuksia, jotka liittyvät henkilökohtaisiin asioihin tai välittömään tilanteeseen.</p> <p>* Joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen</p>	<p>*Osaa viestiä suppeasti joitakin välittömiä tarpeita ja kysyä ja vastata henkilökohtaisia perustietoja käsittelevissä vuoropuheluissa. Tarvitsee usein puhekumppanin apua.</p> <p>*Puheessa on taukoja ja muita katkoksia.</p> <p>*Ääntäminen voi aiheuttaa usein</p>	<p>*Ymmärtää nimiä, kylttejä ja muita hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.</p> <p>* Tunnistaa yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voi lukea tarvittaessa uudelleen</p>	<p>*Osaa viestiä välittömiä tarpeita lyhyin lausein.</p> <p>*Osaa kirjoittaa muutamia lauseita ja fraaseja itsestään ja lähipiiristään (esim. vastauksia kysymyksiin tai muistilappuja).</p> <p>* Osaa joitakin perussanoja ja sanontoja ja pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia</p>

	<p>yksinkertaisiakin lausumia ilman selviä tilannevihjeitä.</p> <p>*Tarvitsee paljon apua: puheen hidastamista, toistoa, näyttämistä ja käännöstä.</p>	<p>ymmärtämisiongelmiä.</p> <p>* Osaa hyvin suppean perussanaston, joitakin tilannesidonnaisia ilmaisuja ja peruskieliopin aineksia.</p> <p>* Alkeellisessakin vapaassa puheessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</p>	<p>* Kyky ymmärtää entuudestaan tuntematon sana edes hyvin ennustettavassa yhteydessä on rajallinen.</p>	<p>päälauseita.</p> <p>* Ulkoa opetellut fraasit voivat olla oikein kirjoitettuja, mutta alkeellisimmassakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä.</p>
--	--	---	--	--

Taitotaso A1		Suppea viestintä kaikkein tutuimmissa tilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A1.3	Toimiva alkeiskieli-taito	<p>* Ymmärtää yksinkertaisia lausumia (henkilökohtaisia kysymyksiä ja jokapäiväisiä ohjeita, pyyntöjä ja kieltoja) rutiinimaisissa keskusteluissa tilanneyhteyden tukemana.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yksinkertaisia, välittömiin tilanteisiin tai omaan kokemukseensa liittyviä keskusteluja.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle kohdennettua yleiskielistä puhetta.</p>	<p>*Osaa kertoa lyhyesti itsestään ja lähipiiristään. Selviytyy kaikkein yksinkertaisimmista vuoropuheluista ja palvelutilanteista. Tarvitsee joskus puhekumppanin apua.</p> <p>* Kaikkein tutuimmat jaksot sujuvat, muualla tauot ja katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>*Ääntäminen voi joskus tuottaa ymmärtämisiongelmiä.</p> <p>*Osaa rajallisen joukon lyhyitä, ulkoa opeteltuja ilmauksia, keskeisintä sanastoa ja perustason lauserakenteita.</p> <p>* Alkeellisessakin puheessa esiintyy paljon peruskielioppivirheitä.</p>	<p>* Pystyy lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärtää hyvin lyhyitä viestejä, joissa käsitellään arkielämää ja rutiinitapahtumia tai annetaan yksinkertaisia ohjeita.</p> <p>* Pystyy löytämään tarvitsemansa yksittäisen tiedon lyhyestä tekstistä (postikortit, säätiedotukset).</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta.</p>	<p>*Selviytyy kirjoittamalla kaikkein tutuimmissa, helposti ennakoitavissa arkisiin tarpeisiin ja kokemuksiin liittyvissä tilanteissa.</p> <p>*Osaa kirjoittaa yksinkertaisia viestejä (yksinkertaisen postikortin, henkilötiedot, yksinkertainen sanelu).</p> <p>* Osaa kaikkein tavallisimpia sanoja ja ilmauksia, jotka liittyvät omaan elämään tai konkreetteihin tarpeisiin. Osaa kirjoittaa muutamia yksilauseisia virkeitä.</p> <p>* Alkeellisessakin vapaassa tuotoksessa esiintyy monenlaisia virheitä.</p>

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.1	Peruskielitaidon alkuvaihe	<p>* Pystyy ymmärtämään yksinkertaista puhetta tai seuraamaan keskustelua aiheista, jotka ovat hänelle välittömän tärkeitä.</p> <p>* Pystyy ymmärtämään lyhyiden, yksinkertaisten, itseään kiinnostavien keskustelujen ja viestien (ohjeet, kuulutukset) ydinsisällön sekä havaitsemaan aihepiirin vaihdokset tv-uutisissa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalilla nopeudella ja selkeästi puhuttua yleiskielistä puhetta, joka usein täytyy lisäksi toistaa.</p>	<p>* Osaa kuvata lähipiiriään muutamien lyhyin lausein. Selviytyy yksinkertaisista sosiaalisista kohtaamisista ja tavallisimmista palvelutilanteista. Osaa aloittaa ja lopettaa lyhyen vuoropuhelun, mutta kykenee harvoin ylläpitämään pitempää keskustelua.</p> <p>* Tuottaa sujuvasti joitakin tuttuja jaksoja, mutta puheessa on paljon hyvin ilmeisiä taukoja ja vääriä aloituksia.</p> <p>* Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin ilmeistä ja ääntämisvirheistä voi koitua satunnaisia ymmärtämisongelmia.</p> <p>* Osaa helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita).</p> <p>* Hallitsee kaikkein yksinkertaisimman kieliopin alkeellisessa vapaassa puheessa, mutta virheitä esiintyy yhä paljon perusrakenteissakin.</p>	<p>* Ymmärtää yksinkertaisia ja kaikkein tavanomaisinta sanastoa sisältäviä tekstejä (yksityiskirjeitä, pikku-uutisia, arkisimpia käyttöohjeita).</p> <p>* Ymmärtää tekstin pääajatuksukset ja joitakin yksityiskohtia parin kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa paikantaa ja verrata yksittäisiä tietoja ja pystyy hyvin yksinkertaiseen päättelyyn kontekstin avulla.</p> <p>* Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hidasta.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla kaikkein rutiininomaisimmista arkitilanteista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa lyhyitä, yksinkertaisia viestejä (henkilökohtaiset kirjeet, lappuset), jotka liittyvät arkisiin tarpeisiin sekä yksinkertaisia, luettelomaisia kuvauksia hyvin tutuista aiheista (todellisista tai kuvitteellisista henkilöistä, tapahtumista, omista ja perheen suunnitelmista).</p> <p>* Osaa käyttää perustarpeisiin liittyvää konkreettista sanastoa ja perusaikamuotoja sekä yksinkertaisen sidossanoin (ja, mutta) liitettyjä rinnasteisia lauseita.</p> <p>* Kirjoittaa kaikkein yksinkertaisimmat sanat ja rakenteet melko oikein, mutta tekee toistuvasti virheitä perusasioissa (aikamuodot, taiputus) ja tuottaa paljon kömpelöitä ilmaisuja vapaassa tuotoksessa.</p>

Taitotaso A2		Välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyt kerronta			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
A2.2	Kehittyvä peruskielitaito	<p>* Ymmärtää tarpeeksi kyetäkseen tyydyttämään konkreetit tarpeensa. Pystyy seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia.</p> <p>*Pystyy yleensä tunnistamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen. Ymmärtää tavallista sanastoa ja hyvin rajallisen joukon idioimeja tuttuja aiheita tai yleistietoa käsittelevässä tilannesidonnaisessa puheessa.</p> <p>* Yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää yleispuhekieltä, joka äännetään hitaasti ja selvästi. Toistoa tarvitaan melko usein.</p>	<p>* Osaa esittää pienen, luettelomaisen kuvauksen lähipiiristään ja sen jokapäiväisistä puolista. Pystyy osallistumaan rutiininomaisiin keskusteluihin omista tai itselleen tärkeistä asioista. Voi tarvita apua keskustelussa ja vältellä joitakin aihepiirejä.</p> <p>*Puhe on välillä sujuvaa, mutta erilaiset katkokset ovat hyvin ilmeisiä.</p> <p>*Ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy.</p> <p>*Osaa kohtalaisen hyvin tavallisen, jokapäiväisen sanaston ja jonkin verran idiomaattisia ilmaisuja. Osaa useita yksinkertaisia ja myös joitakin vaativampia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa esiintyy paljon virheitä perusasioissa (esim. verbien aikamuodoissa) ja ne voivat joskus haitata ymmärrettävyyttä.</p>	<p>*Ymmärtää pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muutaman kappaleen pituisista viesteistä jonkin verran vaativissa arkisissa yhteyksissä (mainokset, kirjeet, ruokalistat, aikataulut) sekä faktatekstejä (käyttöohjeet, pikku-uutiset).</p> <p>* Pystyy hankkimaan helposti ennakoitavaa uutta tietoa tutuista aiheista selkeästi jäsenelystä muutaman kappaleen pituisesta tekstistä. Osaa päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä niiden kieliasusta ja kontekstista.</p> <p>* Tarvitsee usein uudelleen lukemista ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi.</p>	<p>* Selviytyy kirjoittamalla tavanomaisissa arkitilanteissa.</p> <p>*Osaa kirjoittaa hyvin lyhyen, yksinkertaisen kuvauksen tapahtumista, menneistä toimista ja henkilökohtaisista kokemuksista tai elinympäristönsä arkipäiväisistä puolista (lyhyet kirjeet, muistilaput, hakemukset, puhelinviestit).</p> <p>*Osaa arkisen perussanaston, rakenteet ja tavallisimmat sidoskeinot.</p> <p>* Kirjoittaa yksinkertaiset sanat ja rakenteet oikein, mutta tekee virheitä harvinaisemmissa rakenteissa ja muodoissa ja tuottaa kömpelöitä ilmaisuja.</p>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.1	Toimiva peruskielitaito	<p>*Ymmärtää pääajatuksen ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana säännöllisesti toistuvia teemoja mukaan lukien lyhyt kerronta. Tavoittaa radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien pääkohdat.</p> <p>* Pystyy seuraamaan yhteiseen kokemukseen tai yleistietoon perustuvaa puhetta. Ymmärtää tavallista sanastoa ja rajallisen joukon idiomeja.</p> <p>* Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin.</p>	<p>*Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeistä asioista myös hieman vaativammissa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.</p> <p>*Pitää yllä ymmärrettävää puhetta, vaikka pitemmissä puhejaksoissa esiintyy taukoja ja epäröintiä.</p> <p>*Ääntäminen on selvästi ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on joskus ilmeistä ja ääntämisvirheitä esiintyy jonkin verran.</p> <p>*Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.</p> <p>* Laajemmassa vapaassa puheessa kielioppivirheet ovat tavallisia (esim. artikkelit ja päätteet puuttuu), mutta ne haittaavat harvoin ymmärrettävyyttä.</p>	<p>*Pystyy lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (taulukot, kalenterit, kurssiohjelmat, keittokirjat) tutuista aiheista ja seuraamaan tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia myös valmistautumatta.</p> <p>* Pystyy seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia.</p> <p>* Arkikokemuksesta poikkeavien aiheiden ja tekstin yksityiskohtien ymmärtäminen voi olla puutteellista.</p>	<p>* Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävän, jonkin verran yksityiskohtaistakin arkitietoa välittävän tekstin tutuista, itseään kiinnostavista todellisista tai kuvitelluista aiheista.</p> <p>*Osaa kirjoittaa selväpiirteisen sidosteisen tekstin liittämällä erilliset ilmaukset peräkkäin jaksoiksi (kirjeet, kuvaukset, tarinat, puhelinviestit). Pystyy välittämään tehokkaasti tuttua tietoa tavallisimmissa kirjallisen viestinnän muodoissa.</p> <p>*Osaa useimpien tutuissa tilanteissa tarvittavien tekstien laadintaan riittävän sanaston ja rakenteet, vaikka teksteissä esiintyy interferenssiä ja ilmeisiä kiertoilmaisuja.</p> <p>* Rutiininomainen kieliaines ja perusrakenteet ovat jo suhteellisen virheettömiä, mutta jotkut vaativammat rakenteet ja sanaliitot tuottavat ongelmia.</p>

Taitotaso B1		Selviytyminen arkielämässä			
--------------	--	----------------------------	--	--	--

		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B1.2	Sujuva peruskielitaito	<p>* Ymmärtää selväpiirteistä asiatieta, joka liittyy tuttuihin ja melko yleisiin aiheisiin jonkin verran vaativissa yhteyksissä (epäsuora tiedustelu, työkeskustelu, ennakoitavissa olevat puhelinviestit).</p> <p>* Ymmärtää pääkohdat ja tärkeimmät yksityiskohdat ympärillään käytävästä laajemmasta muodollisesta ja epämuodollisesta keskustelusta.</p> <p>* Ymmärtäminen edellyttää yleiskieltä tai melko tuttua aksenttia sekä satunnaisia toistoja ja uudelleenmuotoiluja. Nopea syntyperäisten välinen keskustelu ja vieraiden aiheiden tuntemattomat yksityiskohdat tuottavat vaikeuksia.</p>	<p>*Osaa kertoa tavallisista, konkreeteista aiheista kuvaillen, eritellen ja vertaillen ja selostaa myös muita aiheita, kuten elokuvia, kirjoja tai musiikkia. Osaa viestiä varmasti useimmissa tavallisissa tilanteissa. Kielellinen ilmaisu ei ehkä ole kovin tarkkaa.</p> <p>*Osaa ilmaista itseään suhteellisen vaivattomasti. Vaikka taukoja ja katkoksia esiintyy, puhe jatkuu ja viesti välittyy.</p> <p>*Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia.</p> <p>*Osaa käyttää kohtalaisen laajaa sanastoa ja tavallisia idiomeja. Käyttää myös monenlaisia rakenteita ja mutkikkaitakin lauseita.</p> <p>* Kielioppivirheitä esiintyy jonkin verran, mutta ne haittaavat harvoin laajempaakaan viestintää.</p>	<p>* Pystyy lukemaan muutaman kappaleen pituisia tekstejä monenlaisista aiheista (lehtiartikkelit, esitteet, käyttöohjeet, yksinkertainen kaunokirjallisuus) ja selviää myös jonkin verran päättelyä vaativista teksteistä käytännönläheisissä ja itselleen tärkeissä tilanteissa.</p> <p>* Pystyy etsimään ja yhdistelemään tietoja useammasta muutaman sivun pituisesta tekstistä suorittaakseen jonkin tehtävän.</p> <p>* Pitkien tekstien jotkin yksityiskohdat ja sävyt saattavat jäädä epäselviksi.</p>	<p>*Osaa kirjoittaa henkilökohtaisia ja julkisempiakin viestejä, kertoa niissä uutisia ja ilmaista ajatuksiaan tutuista abstrakteista ja kulttuuriaiheista, kuten musiikista tai elokuvista.</p> <p>* Osaa kirjoittaa muutaman kappaleen pituisen jäsentyneen tekstin (muistiinpanoja, lyhyitä yhteenvetoja ja selostuksia selväpiirteisen keskustelun tai esityksen pohjalta). Osaa esittää jonkin verran tukitietoa pääajatuksille ja ottaa lukijan huomioon.</p> <p>* Hallitsee melko monenlaiseen kirjoittamiseen tarvittavaa sanastoa ja lauserakenteita. Osaa ilmaista rinnasteisuutta ja alisteisuutta.</p> <p>*Pystyy kirjoittamaan ymmärrettävää ja kohtuullisen virheetöntä kieltä, vaikka virheitä esiintyy vaativissa rakenteissa, tekstin jäsentelyssä ja tyyliässä ja vaikka äidinkielen tai jonkin muun kielen vaikutus on ilmeinen.</p>

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa					
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B2.1	Itsenäisen kielitaidon perustaso	<p>* Ymmärtää asiallisesti ja kielellisesti kompleksisen puheen pääajatuksat, kun se käsittelee konkreetteja tai abstrakteja aiheita. Pystyy seuraamaan yleisesti kiinnostavaa yksityiskohtaista kerrontaa (uutiset, haastattelut, elokuvat, luennot).</p> <p>* Ymmärtää puheen pääkohdat, puhujan tarkoituksen, asenteita, muodollisuusastetta ja tyyliä. Pystyy seuraamaan laajaa puhetta ja monimutkaista argumentointia, jos puheen kulku on selvästi merkitty erilaisin jäsentimin (sidesanat, rytmitys). Pystyy tiivistämään tai ilmaisemaan kuulemastaan avainkohdat ja tärkeät yksityiskohdat.</p> <p>* Ymmärtää suuren osan ympärillään käytävästä keskustelusta, mutta voi kokea vaikeaksi ymmärtää useamman syntyperäisen välistä keskustelua, jos nämä eivät mitenkään helpota</p>	<p>*Osaa esittää selkeitä, täsmällisiä kuvauksia monista kokemuspäiriinsä liittyvistä asioista, kertoa tuntemuksista sekä tuoda esiin tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaisen merkityksen. Pystyy osallistumaan aktiivisesti useimpiin käytännöllisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä melko muodollisiin keskusteluihin. Pystyy säännölliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa vaikuttamatta tahattomasti huvittavalta tai ärsyttävältä. Kielellinen ilmaisu ei aina ole täysin tyylikästä.</p> <p>*Pystyy tuottamaan puhejaksoja melko tasaiseen tahtiin, ja puheessa on vain harvoin pitempiä taukoja.</p> <p>*Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luonteivia.</p> <p>*Osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita ja laajahkoa sanastoa mukaan lukien idiomaattinen ja käsitteellinen sanasto. Osoittaa kasvavaa taitoa reagoida sopivasti tilanteen asettamiin muotovaatimuksiin.</p> <p>* Kieliopin hallinta on</p>	<p>*Pystyy lukemaan itsenäisesti muutaman sivun pituisia tekstejä (lehtiartikkeleita, novelleja, viihde- ja tietokirjallisuutta, raportteja ja yksityiskohtaisia ohjeita) oman alan tai yleisistä aiheista. Tekstit voivat käsitellä abstrakteja, käsitteellisiä tai ammatillisia aiheita, ja niissä on tosiasioita, asenteita ja mielipiteitä.</p> <p>*Pystyy tunnistamaan kirjoittajan ja tekstin tarkoituksen, paikantamaan useita eri yksityiskohtia pitkistä tekstistä. Pystyy nopeasti tunnistamaan tekstin sisällön ja uusien tietojen käyttöarvon päättääkseen, kannattaako tekstiin tutustua tarkemmin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien idiomit ja kulttuuri viittaukset.</p>	<p>* Osaa kirjoittaa selkeitä ja yksityiskohtaisia tekstejä monista itseään kiinnostavista aihepiireistä, tutuista abstrakteista aiheista, rutiiniluonteisia asiaviestejä sekä muodollisempia sosiaalisia viestejä (arvostelut, liikekirjeet, ohjeet, hakemukset, yhteenvedot).</p> <p>*Osaa kirjoittaessaan ilmaista tietoja ja näkemyksiä tehokkaasti ja kommentoida muiden näkemyksiä. Osaa yhdistellä tai tiivistää eri lähteistä poimittuja tietoja omaan tekstiin.</p> <p>* Osaa laajan sanaston ja vaativia lauserakenteita sekä kielelliset keinot selkeän, sidosteisen tekstin laatimiseksi. Sävy ja tyylin joustavuus on rajallinen, ja pitkässä esityksessä voi ilmetä hyppäyksiä asiasta toiseen.</p> <p>* Hallitsee melko hyvin oikeinkirjoituksen, kieliopin ja välimerkkien käytön, eivätkä virheet johda väärinkäsityksiin. Tuotoksessa saattaa näkyä äidinkielen vaikutus. Vaativat rakenteet sekä ilmaisun ja tyylin joustavuus tuottavat ongelmia.</p>

		sanottavaansa.	melko hyvää, eivätkä satunnaiset virheet yleensä haittaa ymmärrettävyyttä.		
--	--	----------------	--	--	--

Taitotaso B2 Selviytyminen säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa

		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
B2.2	Toimiva itsenäinen kielitaito	<p>* Ymmärtää elävää tai tallennettua, selkeästi jäsentynyttä yleiskielistä puhetta kaikissa sosiaalisen elämän, koulutuksen ja työelämän tilanteissa (myös muodollinen keskustelu ja syntyperäisten välinen vilkas keskustelu).</p> <p>* Pystyy yhdistämään vaativia tehtäviä varten kompleksista ja yksityiskohtaista tietoa kuulemistaan laajoista keskusteluista tai esityksistä. Osaa päätellä ääneen lausumattomia asenteita ja sosiokulttuurisia viitteitä sekä arvioida kriittisesti kuulemaansa.</p> <p>* Ymmärtää vieraita puhujia ja kielimuotoja. Huomattava taustamelu, kielellinen huumori ja harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset saattavat yhä tuottaa vaikeuksia.</p>	<p>*Osaa pitää valmistellun esityksen monenlaisista yleisistäkin aiheista. Pystyy tehokkaaseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen syntyperäisten kanssa. Osaa keskustella ja neuvotella monista asioista, esittää ja kommentoida vaativia ajatuskuluja ja kytkeä sanottavansa toisten puheenvuoroihin. Osaa ilmaista itseään varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla. Esitys voi olla kaavamaisista, ja puhuja turvautuu toisinaan kiertoilmauksiin.</p> <p>*Osaa viestiä spontaanisti, usein hyvinkin sujuvasti ja vaivattomasti satunnaisista epäroinneista huolimatta.</p> <p>*Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luontevia.</p> <p>* Hallitsee laajasti kielelliset keinot ilmaista konkreetteja ja käsitteellisiä, tuttuja ja tuntemattomia aiheita varmasti, selkeästi ja tilanteen vaatimaa muodollisuusastetta noudattaen. Kielelliset syyt rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin.</p> <p>* Kieliopin hallinta on hyvää. Usein puhuja</p>	<p>*Pystyy lukemaan itsenäisesti usean sivun pituisia, eri tarkoituksiin laadittuja kompleksisia tekstejä (päivälehtiä, novelleja, kaunokirjallisuutta). Jotkin näistä voivat olla vain osittain tuttuja tai tuntemattomia, mutta henkilön itsensä kannalta merkityksellisiä.</p> <p>* Pystyy tunnistamaan kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin tarkoituksen. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä. Ymmärtää riittävästi tiivistääkseen pääkohdat tai ilmaistakseen ne toisin sanoin.</p> <p>* Vaikeuksia tuottavat vain pitkien tekstien harvinaisemmat idiomit ja kulttuuriviittaukset.</p>	<p>*Osaa kirjoittaa selkeitä, yksityiskohtaisia, muodollisia ja epämuodollisia tekstejä monimutkaisista todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista enimmäkseen tutuille ja toisinaan tuntemattomille lukijoille. Osaa kirjoittaa esseen, muodollisen tai epämuodollisen selostuksen, muistiinpanoja jatkotehtäviä varten ja yhteenvetoja.</p> <p>*Osaa kirjoittaa selkeän ja jäsentyneen tekstin, ilmaista kantansa, kehittää argumentteja systemaattisesti, analysoida, pohtia ja tiivistää tietoa ja ajatuksia.</p> <p>* Kielellinen ilmaisuvarasto ei rajoita havaittavasti kirjoittamista.</p> <p>* Hallitsee hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsennyksen. Virheitä voi esiintyä harvinaisissa rakenteissa ja idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyyliseikoissa.</p>

			korjaa virheensä itse, eivätkä virheet haittaa ymmärrettävyyttä.		
--	--	--	--	--	--

Taitotasot C1-C2		Selviytyminen monissa vaativissa kielenkäyttötilanteissa			
		Kuullun ymmärtäminen	Puhuminen	Luetun ymmärtäminen	Kirjoittaminen
C1.1	Taitavan kielitaidon perustaso	<p>*Ymmärtää suhteellisen vaivattomasti pitempääkin puhetta tai esitystä (elokuvia, luentoja, keskusteluja, väittelyjä) erilaisista tutuista ja yleisistä aiheista myös silloin, kun puhe ei ole selkeästi jäsenneltyä ja sisältää idiomaattisia ilmauksia ja rekisterinvaihdoksia.</p> <p>*Ymmärtää hyvin erilaisia äänitemateriaaleja yksityiskohtaisesti ja puhujien välisiä suhteita ja tarkoituksia tunnistuen.</p> <p>*Vieras aksentti tai hyvin murteellinen puhekieli tuottavat vaikeuksia.</p>	<p>*Osaa pitää pitkähkön, valmistellun muodollisenkin esityksen. Pystyy ottamaan aktiivisesti osaa monimutkaisiin käsitteellisiin ja yksityiskohtia sisältäviin tilanteisiin ja johtaa rutiniiluonteisia kokouksia ja pienryhmiä. Osaa käyttää kieltä monenlaisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tyyllilajien ja kielimuotojen vaihtelu tuottaa vaikeuksia.</p> <p>*Osaa viestiä sujuvasti, spontaanisti ja lähes vaivattomasti.</p> <p>*Osaa vaihdella intonaatiota ja sijoittaa lausepainot oikein ilmaistakseen kaikkein hienoimpiakin merkitysvaihteita.</p> <p>*Sanasto ja rakenteisto ovat hyvin laajat ja rajoittavat ilmaisua erittäin harvoin. Osaa ilmaista itseään</p>	<p>*Ymmärtää yksityiskohtaisesti pitkähköjä, kompleksisia tekstejä eri aloilta.</p> <p>*Pystyy vaihtelevaan lukutapaansa tarpeen mukaan. Osaa lukea kriittisesti ja tyyllillisiä vivahteita arvioiden sekä tunnistaa kirjoittajan asennoitumisen ja tekstin piilomerkityksiä. Pystyy paikantamaan ja yhdistämään useita käsitteellisiä tietoja monimutkaisista teksteistä, tiivistämään ne ja tekemään niistä vaativia johtopäätöksiä.</p> <p>*Vaativimmat yksityiskohdat ja idiomaattiset tekstikohdat saattavat vaatia useamman lukukerran tai apuvälineiden käyttöä.</p>	<p>*Pystyy kirjoittamaan selkeitä, hyvin jäsenytyneitä tekstejä monimutkaisista aiheista, ilmaisemaan itseään täsmällisesti ja ottamaan huomioon vastaanottajan. Osaa kirjoittaa todellisista ja kuvitteellisista aiheista varmallalla, persoonallisella tyyllillä käyttäen kieltä joustavasti ja monitasoisesti. Pystyy kirjoittamaan selkeitä ja laajoja selostuksia vaativistakin aiheista.</p> <p>*Osoittaa, että hallitsee monia keinoja tekstin jäsentämiseksi ja sidosteisuuden edistämiseksi.</p> <p>*Kielellinen ilmaisuväri on hyvin laaja. Hallitsee hyvin idiomaattiset ilmaukset ja tavalliset sanonnat.</p> <p>*Hallitsee erittäin hyvin kieliopin, sanaston ja tekstin jäsenyyden. Virheitä voi esiintyä satunnaisesti idiomaattisissa ilmauksissa sekä tyylliseikoissa.</p>

			<p>varmasti, selkeästi ja kohteliaasti tilanteen vaatimalla tavalla.</p> <p>*Kieliopin hallinta on hyvää. Satunnaiset virheet eivät hankaloita ymmärtämistä, ja puhuja osaa korjata ne itse.</p>		
--	--	--	--	--	--

Liite 2: Arviointitaulukko todistusta varten

Kuunteleminen ja kuullun ymmärtäminen

- Tunnistaa ja ymmärtää puheesta joitakin suomen kielen sanoja.
- Tunnistaa ja erottaa suomen kielen ääniteitä.
- Ymmärtää tavallisimpia kysymyksiä ja fraaseja.
- seuraamaan yksinkertaisia vuoropuheluita.
- Opiskelija saavutti eurooppalaisen viitekehyksen taitotason

Puhuminen

- Osaa joitakin suomen kielen sanoja ja fraaseja.
- Osaa ääntää ymmärrettävästi.
- Osaa vastata tavallisimpiin kysymyksiin.
- Pystyy osallistumaan yksinkertaiseen vuoropuheluun.
- Opiskelija saavutti eurooppalaisen viitekehyksen taitotason

Lukeminen ja luetun ymmärtäminen

- Tunnistaa muutamia tuttuja sanoja.
- Osaa mekaanisesti lukea tavuja tai sanoja.
- Osaa ymmärtäen lukea sanoja.
- Osaa ymmärtäen lukea lauseita tai lyhyitä tekstejä.
- Opiskelija saavutti eurooppalaisen viitekehyksen taitotason

Kirjoittaminen

- Osaa kirjoittaa suur- ja pienaakkosia.
- Ymmärtää äänne–kirjain-vastaavuutta ja osaa kirjoittaa tavuja.
- Osaa kirjoittaa sanoja.
- Osaa kirjoittaa lyhyitä lauseita.
- Opiskelija saavutti eurooppalaisen viitekehyksen taitotason

Numeeriset taidot

- Osaa lukusanoja ja ymmärtää niiden merkityksen.
- Osaa kertoa itselleen tärkeitä numeraalisia ilmauksia, esimerkiksi oman osoitteen, henkilötunnuksen ja puhelinnumeron.
- Tunnistaa ja osaa kellonaikoja sekä osaa käyttää tavallisimpia mittavälineitä.
- Osaa yhteen- ja vähennyslaskun perusteet

Sanasto ja aihepiirit

- Osaa jonkin verran arkisessa kanssakäymisessä tarvittavia sanoja.
- Osaa melko paljon itseä ja lähipiiriä kuvaavia sanoja.
- Osaa paljon arkielämän asiointitilanteissa tarvittavia sanoja.
- Osaa monipuolisesti sanoja useista aihepiireistä.