

**OPPIMIS- JA KIELIKÄSITYKSET AIKUISTEN
MAAHANMUUTTAJIEN KOTOUTUMISKOULUTUKSEN
OPETUSSUUNNITELMISSA**

Kandidaatintutkielma

Reetta Ronkainen

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Ronkainen Reetta	
Työn nimi – Title Oppimis- ja kielikäsitteet aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmissa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 28
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksessa on selvitetty, mitä oppimis- ja kielikäsitteitä aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä esiintyy. Suositukset opetussuunnitelmiksi on julkaistu vuosina 1993, 1997, 2001 ja 2007. Ensimmäiset kansalliset kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet on julkaistu vuonna 2012. Tutkimuksessa oppimis- ja kielikäsitteitä on havainnointi materiaalista laadullisella sisällönanalyysillä. Materiaali on teemoiteltu behavioristisen, humanistisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Kielikäsitteiden kategoriat ovat formaali ja funktionaalinen.</p> <p>Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mitä oppimis- ja kielikäsitteitä on havaittavissa suosituksissa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmiksi (1993, 1997, 2001, 2007) ja opetussuunnitelman perusteissa (2012)? 2. Millainen muutos oppimis- ja kielikäsitteissä on tapahtunut vuosien 1993-2012 välillä? <p>Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmateksteistä ei ole aiempaa tutkimusta lukuun ottamatta Kärkkäisen ja Saarisen (2005) opinnäytetyötä. Teoreettinen viitekehys pohjaa Aun (2012) teoriaan kriittisestä opetussuunnitelmatutkimuksesta. Kielikäsitteiden puolelta lähtökohtana toimii Varis (2012), joka on myös käsitellyt kielikäsitteiden ilmenemistä tekstimateriaalissa. Oppimiskäsityksissä rinnalla kulkee Pruukin (2013) pro gradu -tutkielma.</p> <p>Varhaisemmissa suosituksissa vuosilta 1993 ja 1997 humanistinen oppimiskäsitys on vahvempi. Niitä seuranneissa opetussuunnitelmateksteissä vuosilta 2001, 2007 ja 2012 konstruktivistinen oppimiskäsitys on merkittävämmän läsnä. Se on myös toiminut pohjana em. opetusasiakirjoille. Vuoden 1993 suositus asettuu formaalisen ja funktionaalisen kielikäsitteiden väliin. Sen seuraajia ovat pääosin ohjanneet funktionaaliseen kielikäsitteeseen pohjautuvat Eurooppalainen viitekehys ja Yleiset kielitutkinnot.</p> <p>On tavanomaista esittää, että konstruktivistisuus ja funktionaalisuus esiintyvät usein yhdessä. Tutkimus tukee tätä havaintoa. Työvoimapolitiittisena koulutuksena kotoutumiskoulutuksessa ilmenee kielen näkeminen erityisesti työllistymisen välineenä. Tutkimus liittyy osaltaan vahvistamaan jo aiemmin opetussuunnitelmista tehtyjä havaintoja, mutta sen suurin ansio onkin juuri siinä: kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä asemoidaan oppimista ja kieltä samoin kuin muissakin opetussuunnitelmissa.</p>	
Asiasanat – Keywords kotoutumiskoulutus, oppimiskäsitys, kielikäsite, opetussuunnitelma, sisällönanalyysi	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	4
	2.1 Opetussuunnitelma.....	4
	2.2 Oppimiskäsitykset	5
	2.3 Formaalin ja funktionaalinen kielikäsitys	7
3	AINEISTO JA MAAHANMUUTTAJIEN KOULUTUKSEN LYHYT HISTORIA	10
4	SISÄLLÖNANALYYSI.....	12
5	ANALYYSI.....	14
	5.1 Oppimiskäsitykset.....	14
	5.1.1 Humanistinen oppimiskäsitys.....	14
	5.1.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	16
	5.1.3 Muita löydöksiä: behaviorismi.....	20
	5.2 Kielikäsitukset.....	20
	5.2.1 Formaalin kielikäsitys.....	21
	5.2.2 Funktionaalinen kielikäsitys.....	22
	5.2.2.1 Yleiset kielitutkinnot ja Eurooppalainen kielitaidon viitekehys.....	22
	5.2.2.2 Funktionaalisuus kielitaitotasokuvauksien ulkopuolella.....	25
6	PÄÄTÄNTÖ.....	27
	LÄHTEET.....	29
	Aineistolähteet.....	30

1 JOHDANTO

Maahanmuutto ei enää ole Suomessa kovin uusi ilmiö. Se on jatkuvasti esillä julkisessa keskustelussa. Usein maahanmuuttoon liittyvä keskustelu keskittyy kotoutumiseen ja sen epäonnistumisiin, esimerkiksi Siirtolaisinstituutin puheenjohtaja Ismo Söderlingin mukaan kotoutumiskoulutus ei ole tehtävissään ajan tasalla. Käytäntö ja lainsäädäntö eivät johda kotoutumiseen tai työllistymiseen. (Pohjanpalo 2015.) Tällä hetkellä Suomeen pysyvästi muuttavilla aikuisilla on lain säätämä oikeus kotoutumissuunnitelmaan ja työttömänä työnhakijana kotoutumiskoulutukseen. Kotoutumiskoulutus koostuu suomen kielen ja kulttuurin opintojen lisäksi yhteiskunta- ja viestintätaidoista sekä työelämäkäytänteistä. Kotoutumiskoulutus järjestetään Opetushallituksen julkaiseman aikuisten maahanmuuttajien kansallisen kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. (Laki kotoutumisen edistymisestä §1386/2010.) Tällä hetkellä voimassa ovat ensimmäiset kansalliset aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutusta koskevat opetussuunnitelman perusteet, joka on julkaistu vuonna 2012. Tätä ennen Opetushallitus on julkaissut suositukset aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmien perusteiksi vuosina 1993, 1997, 2001 ja 2007. Näiden lisäksi luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille on julkaistu omat opetussuunnitelmansa vuosina 1993, 2006 ja 2012.

Kotoutumiskoulutus järjestetään pääosin työvoimapolitiittisena koulutuksena ja se perustuu henkilökohtaiseen kotoutumissuunnitelmaan. Koulutus voi kestää pisimmillään kolme vuotta, ellei sitä ole perusteltua pidentää korkeintaan kahdella vuodella. (Laki kotoutumisen edistämisestä §1386/2010.) Vuonna 2015 Suomeen saapui ennätysellisen paljon turvapaikanhakijoita. Yhteensä tulijoita oli 32 400. Aikuisista hakijoista noin kolmasosan oletetaan saavan turvapaikan, jolloin he astuvat kotoutumiskoulutuksen piiriin. Vuosittain kotoutumiskoulutukseen osallistuu tällä hetkellä noin 13 000 - 14 000 opiskelijaa ja omaehtoiseen kotoutumiskoulutukseen noin 6000. (OKM 2016: 3, 16.) Pitkälle on tultu ajoista, jolloin Chilen pakolaiset saapuivat Suomeen 1970-luvun alussa: maahanmuuttajien määrä on kasvanut ja pitkään tavoitteena ollut koulutuksellinen yhtenäisyys toteutuu aiempaa paremmin. Kotoutumiskoulutukseen kohdistuvaan kritiikkiin on pyritty vastaamaan muun muassa tutkimuksen avulla. Laaja kehityshanke *Osallisena Suomessa* toteutettiin Jyväskylän yliopistossa vuosina 2011-2013. Hankkeen tuloksia tukena käyttäen Opetus- ja kulttuuriministeriö on julkaissut tammikuussa 2016 ehdotuksen maahanmuuttajien koulutuksen kehittämisestä tulevaisuudessa. Ehdotuksen painopisteenä ovat ongelmallisiksi

koetut siirtymävaiheet koulutuksessa ja työelämässä, esimerkiksi siirtyminen peruskoulusta toisen asteen koulutukseen.

Opetussuunnitelma on opetusta ohjaava ja toimijoita sitova asiakirja. Suomessa opetussuunnitelmatutkimusta on tehty vähän verrattuna Yhdysvaltoihin, jossa on tehty aktiivisesti tutkimusta 1900-luvun alusta lähtien (Vitikka 2009: 282). Ennen toista maailmansotaa Euroopassa tutkittiin oppimista vähän (Rauste-von Wright ym. 1994: 148). Lassila ja Matilainen referoivat pro graduksaan Suomessa 2000-luvulla tehtyä tutkimusta kansallisista opetussuunnitelmista (2015: 8-13), mutta näistä tutkimuksista yksikään ei käsittele kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmia. He eivät kuitenkaan nosta esille esimerkiksi Merja Kauppinen (2010) väitöskirjaa *Lukemisen linjaukset : lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*, joten heidän listauksensa ei ole täydellisen kattava. Aiemmin kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmia ovat tutkineet Kärkkäinen ja Saarinen (2005) opinnäytetyössään kotoutumiskoulutuksen koulukohtaisista opetussuunnitelmista. On kuitenkin mahdollista, että muutakin tutkimusta kotoutumiskoulutuksen opetusasiakirjoista on tehty. Pruuki (2013) puolestaan käsittelee pro gradu -tutkielmassaan oppimiskäsityksiä vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden yleisten linjauksien luonnoksissa. Siihen valitut perspektiivi ja metodi ovat samat kuin tässä tutkimuksessa.

Yleisesti ottaen kielikäsitteitä on Suomessa tutkittu oppimiskäsityksiä vähemmän ja usein perspektiivi on ollut yksittäisen henkilön kielikäsitteissä (Varis 2012: 29-30). Kauppinen (2007) tarkastelee artikkelissaan äidinkielen ja kirjallisuuden perusopetuksen opetussuunnitelmista havaittavia kielikäsitteitä. Myös Varis (2012) on valinnut väitöskirjaansa varten yksittäistä henkilöä laajemman perspektiivin. Hänen väitöskirjansa käsittelee kielikäsitteitä yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa. Keskiössä on havainto siitä, että oppikirjojen kuvaus kielestä on ristiriitaisia ja pirstaleista, mutta sisällön uskotaan silti tukevan oppimista.

Tutkimuksessani käsittelen oppimis- ja kielikäsitteitä aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmiksi kirjoitetuissa suosituksissa (1993, 1997, 2001, 2007) sekä opetussuunnitelman perusteissa (2012). Nämä kaikki ovat Opetushallituksen julkaisemia. Etsin sisällönanalyysejä metodina käyttäen piirteitä behavioristisesta, humanistisesta ja konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Kielikäsitteistä etsin formaalin ja funktionaalisen käsityksen ominaisuuksia. Aineiston laajuutta on motivoinut tavoite muodostaa katsaus oppimis- ja kielikäsitteissä tapahtuneisiin muutoksiin.

Yksi opetussuunnitelman funktioista on ohjeistaa koulutuksen järjestäjiä välittämään käsityksiä tiedosta ja ihmisyydestä. Nämä käsitykset ottavat kantaa kysymyksiin tiedon olemuksesta ja ihmisen kyvystä oppia. Oppimiskäsityksen voi asettaa tieto- ja ihmiskäsityksen alakäsitteeksi. Kielikäsitykset taas liittyvät kiinteästi kysymyksiin ihmisyydestä ja oppimisesta. (Kauppinen 2007: 14, 29.) Ottaessaan selkeästi tai piilotetusti kantaa siihen, mitä oppiminen on ja mitä siihen kuuluu, opetussuunnitelma välittää ja rakentaa itselleen oppimiskäsityksen. Sama koskee kielikäsityksiä. Tutkiessani oppimis- ja kielikäsityksiä opetussuunnitelmissa voin nostaa esille tiettyjä vallankäytön muotoja, jotka ovat jättäneet jälkensä kotoutumiskoulutukseen ja oletettavasti myös siihen osallistuneisiin ihmisiin.

Tarkemmin tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä oppimiskäsityksiä on havaittavissa suosituksissa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmiksi (1993, 1997, 2001, 2007) ja opetussuunnitelman perusteissa (2012)?
2. Mitä kielikäsityksiä on havaittavissa suosituksissa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmiksi (1993, 1997, 2001, 2007) ja opetussuunnitelman perusteissa (2012)?
3. Millainen muutos oppimis- ja kielikäsityksissä on tapahtunut vuosien 1993-2012 välillä?

Ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys pyrkivät selvittämään, mitä piirteitä kussakin opetussuunnitelmassa on havaittavissa. On oletettavaa, että opetussuunnitelmissa on eroja sen suhteen, miten avoimesti ne ilmaisevat kantansa ja mitä mahdollisia muita piirteitä niistä nousee esille, joten tässä tutkimuksessa tarkastellaan eksplisiittisesti kielennettyjen käsitysten lisäksi myös implisiittisiä. Viimeinen tutkimuskysymys pyrkii luomaan katsauksen siihen, millainen muutos oppimis- ja kielikäsityksissä on tapahtunut.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma on opetusta ohjaava asiakirja. Sillä on tiedollisia (intellectual), hallinnollisia (administrative) ja pedagogisia (pedagogical) funktioita (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 87-89). Suomessa opetusta ohjataan kansallisilla opetussuunnitelman perusteilla, joiden taustalla vaikuttaa Suomen laki. Opetussuunnitelmien tehtävä on välittää seuraaville sukupolville yhteiskunnan arvot sekä käsitykset ihmisyydestä, oppimisesta ja tiedosta (Vitikka 2012: 12.) Yksi opetussuunnitelmien tärkeimmistä tehtävistä on taata koulutuksellinen tasa-arvo (Vitikka 2012: 12, 15-16). Opetussuunnitelmia uudistetaan ajoittain, jotta ne vastaisivat ympäröivän yhteiskunnan tarpeita ja arvoja (Kansanen 2000: 27). Institutionaalista oppimista ohjaavat kansalliset opetussuunnitelmat, mutta informaalia oppimista eivät. Suomessa kansallisia opetussuunnitelmia valmistelee ja julkaisee Opetushallitus. Kansallisten opetussuunnitelmien pohjalta jokainen koulutuksen järjestäjä laatii oman opetussuunnitelmansa.

Näin ilmaistuna opetussuunnitelma vaikuttaa käsitteenä yksinkertaiselta, mutta tutkijat eivät ole siitä yksimielisiä (Au 2012: 29-30). Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti opetussuunnitelmien tiedolliseen ulottuvuuteen, ja nostan esille Aun synteesin Hueberin ja Vygotskyn opetussuunnitelmateorioista. Opetussuunnitelma ei ole arvoneutraali asiakirja, vaan siihen ovat vaikuttaneet yhteiskunnassa vallitsevat materiaaliset ja sosiokulttuuriset diskurssit. Opetussuunnitelmatutkimusta kiinnostavat kysymykset siitä, mikä tieto on opettamisen arvoista, kuka päättää siitä ja mitä jätetään pois. Kyse on siis opetukseen valittavista sisällöistä. Opetussuunnitelma on tosin vain yksi opetuksen välineistä (tool). (Au 2012: 37-41, 51.) Piilo-opetussuunnitelmalla puolestaan tarkoitetaan opetussuunnitelman ulkopuolelle jääviä arvoja ja normeja, jotka siitä huolimatta välittyvät opetuksessa epäsuorasti ja välillisesti (Apple 1979: 84-85). Opetussuunnitelmien avulla käytetään valtaa eksplisiittisesti määrittämällä opetuksen sisältöjä ja arviointikäytäntöjä, mutta myös implisiittisesti piilo-opetussuunnitelman avulla.

Opetussuunnitelman tarkoitus on ohjata koulutuksen toteuttamista. Sillä puolestaan pyritään tietoisien muutoksen aikaansaamiseen. Muutos kohdistuu ensisijaisesti yksilöiden tietoihin sekä arvoihin, joiden välityksillä se leviää yhteisöön ja yhteiskuntaan. (Rauste-von Wright ym. 1994: 12-13.) Opetussuunnitelma on siis kiistatta osa koulutuspolitiikkaa ja

toteuttaa kansallisen koulutuspolitiikan linjauksia (Rokka 2011: 50). Rokka käsittelee väitöskirjassaan, kuinka opetussuunnitelmien avulla toteutetaan yhteiskunnassa asetettuja koulutuspoliittisia tavoitteita. Tämä puolestaan liittyy saumatta Aun (2012) ja Applen (1979) teorioihin opetussuunnitelmasta vallankäytön välineenä.

Vitikan, Aun ja Applen jälkiä seurailleen määrittelen yhdeksi opetussuunnitelmien merkittävimmistä tehtävistä ihmiskäsityksen sekä sen kanssa sidoksissa olevien oppimis- ja tietokäsitysten opettamisen. Kauppinen sijoittaa ihmiskäsityksen alle vielä kielikäsitykset (Kauppinen 2007: 14, 29). Aun määrittelyn mukaan yksilö on jatkuvassa dialogissa ympäristönsä kanssa (Au 2012: 17-18). Ihmisen ja ympäristön välinen vuorovaikutus kattaa fyysisten välineiden, esimerkiksi työkalujen, lisäksi myös sosiaalisia ja kulttuurillisia ominaisuuksia. Ne jaetaan yhteisöissä merkkijärjestelmien avulla. Koska merkkijärjestelmät muodostuvat yhteisöissä, myös ne elävät jatkuvassa muutoksessa ja heijastelevat yhteisöissä vallitsevia merkityksiä. (Au 2012: 21-22.) Opetussuunnitelmissa on kielennetty kirjoittamalla yhteiskunnassa vallitsevia koulutuspolitiikan kannalta keskeisimpiä näkökulmia, esimerkiksi juuri ihmiskäsityksiä. Tätä kielenkäyttöä tutkimalla on mahdollista paljastaa vallankäytön eri tasoja opetussuunnitelmissa.

2.2 Oppimiskäsitykset

Erilaiset oppimiskäsitykset pyrkivät vastaamaan kysymykseen siitä, mitä oppijan mielessä tapahtuu oppimisen aikana eli kuinka opimme. Oppimiskäsitys sisältää tavat ja asenteet, käytänteet ja tottumukset sekä arvot. (von Wright 1993: 1.) Tämän tutkimuksen kannalta merkittävimmät oppimiskäsitykset ovat behaviorismi, humanistinen oppimiskäsitys sekä konstruktivismi. Jako on mukailleen sama kuin Pruukin (2008), Rauste-von Wrightin ym. (1994) sekä Tynjälän (1999). Jokainen oppimiskäsitys sisällyttää itseensä oletuksen tietoteoriasta (Tynjälä 1999: 28). Opetussuunnitelma ottaa kantaa siihen, miten oppiminen tapahtuu asettamalla ja rakentamalla itselleen oppimiskäsityksen (Rauste-von Wright ym. 1994: 146). Sekä behaviorismin että konstruktivismin taustalla vaikuttaa tietoteoria. Oppimiskäsityksiä on Suomessa tutkittu mm. opettajan työvälineenä (esim. Järvinen 2011) sekä lukuisissa opinnäytetöissä (esim. Pruuki 2013).

Behavioristinen oppimiskäsitys vaikutti voimakkaimmin 1900-luvun alusta 1960-luvulle. Sen mukaan oppiminen on käyttäytymisessä havaittava pitkäaikainen muutos eli ehdollistuminen ärsykkeen ja reaktion välillä. Ihmisten ja eläinten oppimisella ei nähty olevan

juuri eroa, jolloin eläinkokeilla ajateltiin olevan mahdollista saada tutkimustietoa myös ihmisten oppimisesta. Merkittävimmät behaviorismiin vaikuttaneet teoreetikot olivat klassista suuntausta edustava Pavlov ja välineellistä edustava Skinner. Behaviorismille on tyypillistä ajatella tiedon olevan luonteeltaan pysyvää, jolloin opettajan on helppo siirtää se passiiviselle oppijalle. Tyypillisesti behaviorismiin nojaavassa opetuksessa pyritään rajaamaan selkeästi mitattavissa olevat oppimistavoitteet, jotka testaavat yleensä muistia. Selkeiden tavoitteiden rajaaminen edellyttää, että kokonaisuus pilkotaan pieniksi osiksi, jotka voidaan opettaa yksitellen. (Pruuki 2008: 9-12; Tynjälä 1999: 29-31; Wright 1992: 6-8, Rauste-von Wright ym. 1994: 111.) Opetussuunnitelman kannalta behaviorismi tarkoittaa pienistä osakokonaisuuksista alkavaa hierarkisesti etenevää hyvin stabiilia ja muuttumatonta kokonaisuutta. Tiedon pysyvän luonteen takia tällainen kokonaisuus oli mahdollista luoda. (Rauste-von Wright 1994: 112-113).

Ennen tällä hetkellä vallalla olevaa konstruktivistista oppimiskäsitystä on oppimisen teoriaan on vaikuttanut humanistisen psykologian teoria. Se syntyi Yhdysvalloissa 1960-luvulla. Humanistisen psykologian teorian ydinajatuksiin kuuluu ajatus yksilön omasta aktiivisuudesta, hyvydestä ja vastuullisuudesta. Maslowin motivaatiohierarkian huipulla oleva itsensä toteuttaminen on hyvän elämän päämäärä. Oppiminen tapahtuu oman toiminnan reflektoinnin avulla. Reflektoinnin tulokset käsitteellistetään ja yleistetään muihin tilanteisiin. Oppimisen ytimessä ovat itseohjautuvuus, kokemuksellisuus ja reflektointi. Tieto rakentuu aiemmin opitun päälle ja opettajan rooli on ohjeistaa itseohjautuvuuteen. (Pruuki 2008: 13-14, Rauste-von Wright ym. 1994: 135-140). Kokemuksellista oppimista on sovellettu erityisesti aikuisoppimisen puolella (Rauste-von Wright ym. 1994: 141). Humanistinen oppimiskäsitys erottaa konstruktivismista erityisesti teoreettinen ero. Humanistisessa oppimiskäsityksessä kokemuksellisuus kuuluu ihmisen "perusluonteeseen" ja konstruktivismissa informaation prosessointiin. (Rauste-von Wright ym. 1994: 143-144). Humanistisen psykologian teoria myös olettaa paljon oppijalta itseltään eikä sisällä oppimaan oppimista (Rauste-von Wright ym. 1994: 141-142).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tällä hetkellä vallitseva ja pohjana kaikille Suomessa voimassa oleville kansallisille opetussuunnitelmille. Suuntauksena se eroaa voimakkaasti behaviorismista. Oppimisen oletetaan tapahtuvan yksilön ja yhteisön muodostamassa maailmassa. Tämä tarkoittaa tiedon välittymistä kulttuuristen, sosiaalisten ja historiallisten rakenteiden läpi. (Tynjälä 1999: 37.) Konstruktivismin eri suuntaukset painottavat eri tiedon rakentumisen tapoja. Karkeasti suuntaukset voidaan jakaa yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. (Tynjälä 1999: 38, Pruuki 2008: 16-

20.) Kaikki suuntaukset kuitenkin hyväksyvät sen, että oppiminen on prosessi, jossa oppija itse on aktiivinen toimija. Oppiminen puolestaan on uuden tiedon rakentumista vanhan päälle niin, että oppija itse vaikuttaa oppimiseensa valikoimalla ja muovaamalla saatavaa ainesta tietorakenteisiinsa sopivaksi. (Pruuki 2008: 16, von Wright 1992: 9-14.) Opetussuunnitelmien kannalta konstruktivismi merkitsee oppijälähtöisyyttä, metakognitiivisten taitojen korostamista sekä elinikäisen oppimisen ideaa. Metakognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan oppijan tietoisuutta omasta oppimisestaan ja hänen kykyjään käsitellä ja jäsenellä oppimisprosessia ja tietojaan. (Pruuki 2008: 18-19, Tynjälä 1999: 67.)

Yksilökonstruktivismi painottaa yksilön omaa roolia oppimisessa, vaikka vuorovaikutuksellisuutta ei unohdetakaan. Keskeinen teoreetikko yksilökonstruktivismissa on Piaget, jonka mukaan oppimisprosessi on yksilöllinen, mutta ryhmässä toimiminen aktivoi sen. Opittu tieto jäsentuu kokonaisuuksiksi eli skeemoiksi. Skeemat taas muttuvat edelleen sulautumisen ja eriytymisen kautta. Opettajan rooli on ohjata kohti oppimista. Jo opittu taito tai tieto on mahdollista siirtää käytäntöön siirtovaikutuksen avulla. (Pruuki 2008: 17-19.)

Sosiaalinen konstruktivismi, myös sosiokonstruktivismi, on sidoksissa Vygotskyn ajatteluun. Vygotsky oli kiinnostunut oppimisesta vuorovaikutuksessa sekä kielen ja kulttuurin rooleista siinä. Hänen mukaansa oppiminen on tehokkainta, kun liikutaan lähikehityksen vyöhykkeellä eli osaamisen sen hetkiselällä rajalla. Oppiminen on valikoivaa tiedon sisäistämistä. Opettajan rooli on toimia mallina ja metakognitiivisten taitojen siirtäjänä, jonka rooli vähenee oppijoiden ottaessa enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. (Pruuki 2008: 19-21.) Sosiokulttuurinen suuntaus painottaa vahvasti ajatusta kielen merkityksestä todellisuuden luojana ja tätä kautta esille nousevat diskurssit (Tynjälä 1999: 55-57).

2.3 Formaalin ja funktionaalinen kielikäsitys

Toinen tutkimukselleni merkittävä käsityryhmä on kielikäsitukset. Terminä kielikäsitys on läheistä sukua *kielitietoisuudelle* ja *kielentuntemukselle*, kuten Varis (2012) esittää väitöskirjassaan yläkoulun äidinkielen oppikirjojen kielikäsituksista. Päädyn samaan ratkaisuun kuin Varis väitöskirjassaan: kielentuntemus ja kielitietoisuus ovat molemmat yksilön henkilökohtaisia, mutta kielikäsitukset syntyvät ja elävät yhteisössä (Varis 2012: 31-32). Erityisesti laajasti ymmärrettävän kielitietoisuuden ja -käsitteen välistä eroa on kuitenkin syytä selvittää hieman. Kielitietoisuus pohjautuu faktatietoon, mutta kielikäsitukset

puolestaan perustuvat yhteisössä tehtyihin oletuksiin kielen olemuksesta, rakenteista ja oppimisesta. (Varis 2012: 27-31.)

Tarkemmin kielikäsitystä määritellessään Varis hyödyntää Rileyn (1979, 1994) mallia, joka keskittyy erityisesti kielikäsitysten sosiaaliseen ulottuvuuteen. Tällä viitataan sekä kielitietoisuuden ja -käsitksen väliseen eroon että oletukseen kielestä yhteisön ajassa muovautuvana kulttuuriperintönä. Kielikäsitukset ovat siis yhteisössä vallitsevia näkemyksiä kielestä ja sen oppimisesta sekä siihen liittyvistä käyttötavoista, asenteista ja säännöistä. Kielikäsitteisiin kuuluvat myös kielenkäyttäjien käsitukset kielenkäytöstään. (Varis 2012: 27-31.) Kielikäsitksen tarkastelu mahdollistuu viiden piirteen avulla. Nämä piirteet ovat kielioppi, kielenhuolto, teksti- ja tyyppioppi, kielen variaatiot sekä semantiikka ja pragmatiikka. (Varis 2012: 89.)

Kauppinen (2007) on käsitellyt artikkelissaan kielikäsitteitä äidinkielen ja kirjallisuuden perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Artikkelin kuvaus kielikäsitteiden muutosta vuosien 1970-2004 välillä. Kauppinen määrittelee kielikäsitteiden oletuksiksi kielestä, sen käytöstä ja siihen liittyvistä käsitteistä. Yksi kielikäsitteiden akseli on jatkumo formalismista funktionalismiin. Formalismi lähestyy kieltä sen rakenteista käsin, funktionaalinen puolestaan merkityksistä. (Kauppinen 2007: 14.) Tutkimus osoittaa, että opetussuunnitelmissa kielen toiminnallisuus ja käyttö ovat korostettuja. Kielten rakenteiden asema opetussuunnitelmissa on vahvimmillaan vanhemmissa opetussuunnitelmissa 1970 ja 1985. Uudemmissa se heikentyy. (Kauppinen 2007: 28-29.)

Funktionaalisen kielikäsitteiden voi nähdä pohjautuvan ajatukseen kielen *käyttöpohjaisuudesta*. Kieli nähdään vuorovaikutuksessa syntyneenä viestinnän välineenä, jolloin tärkeämpää on kielen käyttäminen sääntöjen sijaan. Toisen kielen oppimisessa se nostaa keskiöön erityisesti viestinnän tavoitteellisuuden. Oppija jäsentää ja täydentää opetuksen avulla jo ympäristössään havainnoituja ilmiöitä. (Aalto ym. 2009: 407-409.) Jotta opetus toteuttaisi funktionaalisuutta, siihen liittyvän materiaalin tulisi osallistaa ja ohjata sosiaaliseen oppimiseen. Parhaimmillaan materiaalissa tavoitetaan autenttisuus. (Aalto ym. 2009: 410-412.) Funktionaalisuus palautuu kognitiivisiin oppimiskäsitteisiin, varsinkin konstruktivismiin. Eurooppalainen viitekehys, johon nojaten nykyinen opetussuunnitelma asettaa kielitaitotavoitteet, pohjautuu myös funktionaaliseen kielikäsitteeseen.

Laihiala-Kankainen (1993) käyttää väitöskirjassaan jakoa, joka selittää funktionaalisen ja formaalisen kielikäsitteiden väliset erot. Formaalin painottaa sääntöjä ja muotoja pysyvinä stabiileina rakenteina. Silloin sääntöjen osaaminen on tärkeämpää kuin niiden soveltaminen. Koska säännöt ovat formalismin ytimessä, kielioppia pidetään keskeisenä ja

virheettömyyttä ihanteena. Kielen säännöt taas esittää oppilaille opettaja, jonka toimintaan oppiminen keskittyy. Helpoimmin kontrolloitavissa olevat kielitaidon osa-alueet kirjoittaminen ja lukeminen korostuvat. Funktionaalisuutta taas voi pitää vastareaktiona tähän. (Laihiala-Kankainen 1993: 12-13.)

Näin asetettuna muodostuu helposti kuva, jossa funktionaalisuus ja formaalisuus asettuvat täysin toisiaan vastaan samalla tavalla kuin behaviorismi ja konstruktivismi. Tavallaan näin voi ymmärtää, sillä formaalisuus ja behaviorismi kumpuavat samasta tietoteoriasta eli empirismistä. Konstruktivismin ja funktionaalisuuden takana vaikuttaa rationaalisuus. Tämä ei siitä huolimatta tarkoita, että kyseessä olisi parantumaton ristiriita ja toinen vaihtoehto olisi automaattisesti vajaanmpi, vaan kieli- ja oppimiskäsitykset voivat esiintyä rinnakkain opetuksessa toimivasti. (Laihiala-Kankainen 1993: 15.) Opetuksessa voi olla syytäkin hyödyntää paradigmaattisen asemansa menettäneiden behaviorismin ja formalismin antia esimerkiksi sanaston opetuksessa.

3 AINEISTO JA MAAHANMUUTTAJIEN KOULUTUKSEN LYHYT HISTORIA

Suosituksien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmiksi (1993, 1997, 2001, 2007) ja kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet (2012) eivät ole rakenteeltaan yhteneviä. Ne kuitenkin sisältävät kaikki tiettyjä osioita, joiden funktiot ovat yhteneviä, vaikka rakenne ja sisältö eivät sitä olisikaan. Näitä osioita ovat muun muassa johdanto, jossa perustellaan opetusasiakirjan tarpeellisuus ja käyttökohteet, opetuksen arvopohja, koulutukseen sisältyvät opinnot ja arviointi. Joissain opetusasiakirjoista osiot on helppo erottaa toisistaan, joidenkin kohdalla se ei ole mielekäästä. Tästä syystä tutkimuksessa ei ole ollut mahdollista valita yksittäisiä osioita, joihin analyysi olisi keskittynyt. Kuitenkin tutkimuksen edetessä havaittiin, että analyysi keskittyy osioihin, joiden funktiot liittyvät kurssikuvauksiin, arviointiin ja arvopohjaan.

Maahanmuuttajien opetus alkoi Suomessa 1970-luvun alussa, kun Chilen pakolaiset muuttivat Suomeen. Silloin opetus koostui suomen ja englannin opetuksesta. Organisoitumpi kotoutumiskoulutus alkoi saman vuosikymmenen lopulla, kun Kaakkois-Aasian pakolaiset saapuivat. Opetusta järjesti Punainen risti. Valtion ensimmäiset kurssit alkoivat 1980-luvulla nimellä TYKO eli työelämään ja koulutukseen ohjaava. Kurseja tarjottiin myös paluumuuttajille vuosikymmenen lopulta lähtien. (OPS 1993: 10-11.) Ensimmäinen aikuisille maahanmuuttajille suunnattu opetussuunnitelman suositus julkaistiin vuonna 1993 nimellä *Aikuiset maahanmuuttajat : suositus aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi*. Se oli erityisesti suunnattu entisen Neuvostoliiton alueelta Suomeen muuttaneille (OPS 1993: 9). Suositus luotiin yhtenäistämään hajanaista koulutuksen kenttää ja sama funktio on säilynyt sen seuraajilla. Opetukseen kuului kielenopetuksen lisäksi yhteiskunta- ja kulttuuritietoutta sekä ohjausta. Koulutus ajoittui kattamaan noin vuoden ja kesti noin 40 opintoviikkoa. Tavoite oli ”mahaanmuuttajien integraatio suomalaiseen yhteiskuntaan” (OPS 1993:10).

Vuoden 1997 suositus *Aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen tavoitteet ja periaatteet* luotiin korvaamaan vanha, koska maahanmuuttajien määrä, saapumismaat, työllisyystilanne ja yhteiskunnan asenteet olivat muuttuneet. Tarkoitus oli yhtenäistämisen lisäksi helpottaa koulutuksen järjestäjien välistä yhteistyötä. Opetuksen tavoitteeksi määriteltiin integroituminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen, jossa keskeistä oli työllistyminen. (OPS 1997: 12-14.) Vuoden 1997 ja 2001 suosituksissa opetussuunnitelmiksi käytössä oli Yleisten

kielitutkintojen taitotasosteikko, jonka taitotaso 4 opetuksessa oli tarkoitus saavuttaa (OPS 1997: 12, OPS 2001: 12). Yleisten kielitutkintojen kielitaitotasosteikko on näissä kahdessa suosituksessa laajin kieltä käsittelevä osio. Opintosisältöihin lisättiin myös työelämään keskittyvä osio sekä opiskeluvalmiudet (OPS 1997: 13-14, OPS 2001: 8).

Vuonna 1999 voimaan astui voimaan ensimmäinen kotoutumislaki, jonka aiheuttamien muutoksien takia vuonna 2001 julkaistiin *Suositus aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksesta*. Laki muutti kotoutumiskoulutuksen kohderyhmää aiempaa laajemmaksi. Samalla suositukset muuttuivat joustavammiksi ja yksilön omat tavoitteet ja päämäärät paremmin huomioiviksi. (OPS 2001: 7.) Kesto säilyi edelleen samana kuin vuoden 1993 suosituksessa (OPS 2001: 8). Kuten edeltävästä kappaleesta ilmenee, suositus 2001 on sisällöllisesti varsin yhtenevä edeltäjänsä kanssa.

Vuoden 2001 opetussuunnitelman korvasi vuonna 2007 *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus : Suositus opetussuunnitelmaksi*. Se oli edeltäjänsä tavoin suunniteltu kattamaan sekä maahanmuuttajat että turvapaikanhakijat. Koulutuksen keskimääräinen laajuus oli 45 opintoviikkoa. Opinnot painottavat sekä yksilöllisten tarpeiden huomioimista että työmarkkinoiden merkitystä (OPS 2007: 9). Tavoitteena on suomalaisen yhteiskuntaan kotoutuminen (OPS 2007: 13). Yleisten kielitutkintojen kielitaitotasosteikko korvattiin Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) kielitaitotason kymmenportaisella sovelluksella, joka on käytössä myös vuoden 2007 suosituksen seuraajassa OPS:ssa 2012. Molemmissa tavoite on saavuttaa EVK:n kielitaitotaso B1.1 (toimiva peruskielitaitotaso). (OPS 2007: 13, OPS 2012: 12.)

Tällä hetkellä voimassa on *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Se on ensimmäinen kaikkia kotoutumiskoulutuksen järjestäjiä sitova opetussuunnitelma. Sen syntyyn vaikutti erityisesti vuonna 2010 uudistettu kotoutumislaki, joka astui voimaan vuonna 2011. Koulutus voi olla laajuudeltaan enintään 60 opintoviikkoa ja siihen on kuuluttava vähintään yksi työelämäjakso (OPS 2012: 11-12). Tässä opetussuunnitelmassa on erikseen arvopohjaa käsittelevä luku, jossa määritellään, mille oppimis- ja kielikäsitteille se perustuu. Nämä ovat sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja toiminnallinen kielitaitokäsitys. (OPS 2012: 24.)

Tästä eteenpäin suosituksista aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmiksi käytetään lyhennettä SOPS sekä julkaisuvuosi. Vuoden 2012 opetussuunnitelman perusteista käytetään lyhennettä OPS 2012. Lähdeviitteissä näihin kaikkiin viitataan OPS sekä julkaisuvuosi, esimerkiksi (OPS 1993).

4 SISÄLLÖNANALYYSI

Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa käytettävä metodi sekä väljä teoreettinen kehys (Tuomi ym. 2009: 91). Tässä tutkimuksessa on käytetty teorialähtöistä deduktiivista sisällönanalyysia. Tarkemmaksi analyysivälineeksi on valittu *teemoittelu*, joka on rinnastettavissa *luokitteluun* (Tuomi ym. 2009: 92-94). Ne eroavat siinä, että teemoittelu kuvaa aineistoa sen jakamisen sijaan. Deduktiivisuudella tarkoitetaan puolestaan sitä, että tutkimuksessa käytetyt yläkategoriat on jo annettu. Tutkimus etenee niistä alempiin ja aineiston jakamiseen niiden mukaisesti. (Elo ym. 2008: 109-111.) Yläkategorioita tässä tutkimuksessa ovat oppimis- ja kielikäsitteet, jotka on jaettu alakategorioihin behaviorismi, humanistinen oppimiskäsitys, yksilö- ja sosiokonstruktivismi, formaalinen kielikäsitte ja funktionaalinen kielikäsitte. Tutkimus olisi myös mahdollista toteuttaa induktiivisesti, mutta sen luo helposti oletuksen tutkijasta objektiivisena havainnoijana, ellei tutkija itse kirjoita auki käsitteisiään (Tuomi ym. 2009: 95-96). Tutkimukseen valitut kategoriat ovat kuitenkin yhteiskunnassa syntyneitä ja siinä eläviä sekä yleisesti tutkimuksessa käytettyjä. Tämä tuodaan esille teoreettisessa viitekehysessä, joten deduktiivinen lähestymistapa on luonteva valinta.

Teorialähtöisessä analyysissa pohjana on teoria, jota lähdetään uusintamaan tutkimuksessa. Aikaisempaa tietoa varmennetaan uudessa valossa. Kategoriat on jo määritelty, joten tutkimuskysymykset suhteutetaan siihen eikä niiden ulkopuolisia havaintoja tuoda esille. (Tuomi ym. 2009: 97-98.) Pruuki (2013) käyttää omassa oppimiskäsitteisiään analysoivassa tutkimuksessaan teorialähteistä sisällönanalyysia (Pruuki 2013: 59-61). Sama analyysimetodi on käytössä myös tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen päälähteistä Varis (2012: 22) käyttää metodinaan kriittistä diskurssianalyysia, joka olisi myös perusteltu tapa tutkia oppimis- ja kielikäsitteiden ilmenemistä opetussuunnitelmateksteissä.

Sisällönanalyysissa kategorioiden päättäminen on kriittisin vaihe. (Tuomi ym. 2009: 101). Tämä on yksi sisällönanalyysin heikkouksista: kategorioihin sopimattomista löydöksistä syntyy vielä yksi luokka ”muut löydökset” (Tuomi ym. Sarajärvi 2009: 119-120). Metodien suurin heikkous kuitenkin on se, ettei se tee muuta kuin jaa aineiston kategorioihin. Jos tutkija itse ei edelleen pysty yhdistämään kategorioita ja luomaan uutta tietoa, tutkimus on keskeneräinen. (Tuomi ym. 2009: 103.) Kuten Elo ja Kyngäs (2008) asian tiivistävät: sisällönanalyysin luotettavuus on kiinni siitä, että analyysista ja kategorioista tehdään mahdollisimman läpinäkyviä ja perusteluista selkeitä. Tuloksia on myös hyvä perustella

selkein esimerkein. (Elo & Kyngäs 2008: 112-114.) Kun analyysi keskittyy kielen ilmiöihin, on riskinä se, ettei tutkija kykene tuomaan esille omaa subjektiivisuuttaan tulkitsijana. Tämä on torjuttavissa jossain määrin tekemällä analyysiprosessista mahdollisimman läpinäkyvä.

Analyysi on alkanut yläluokkien valinnalla, minkä jälkeen aineisto on syväluettu. Aineiston havainnointi on pohjautunut käytettyyn kieleen. Havainnoituja avainsanoja ja käsitteitä on avattu teoreettisessa viitekehyksessä, esimerkiksi *metakognitiiviset taidot*, *toiminnallisuus* ja *hyvä elämä*. Kuten luvussa 2.1 viitattiin: opetussuunnitelmiin on kielennetty yhteiskunnassa vallitsevia merkityksiä (Au 2012: 21-22). Kieli on vallankäytön väline ja sen tutkiminen voi nostaa esille tietyllä hetkellä vallitsevia ideologioita, jotka tämän tutkimuksen valossa liittyvät oppimisen ja kielen olemuksiin (Rokka 2011: 98-99). Analysoimalla kieltä on siis mahdollista tuoda esille sekä eksplisiittisiä että implisiittisiä vallankäytön tasoja.

Analyysin löydökset on koottu teemoiksi perustuen yhdistäviin tekijöihin, joita on edellisessä kappaleessa avattu. Tämän jälkeen teemaluokkia on tarkasteltu tutkimuskysymysten valossa. Viimeiseksi teemat on koottu yhteen em. yläkategorioiden alle. Prosessi on lähes samanlainen kuin Pruukin (2013: 60-61) ja Rokan (2011: 93-98). Päätelmät siitä, mitkä oppimis- ja kielikäsitteet ovat vaikuttaneet eniten SOPS:issa sekä OPS:Ssa (2012), tehtiin havaintojen yleisyyden pohjalta.

5 ANALYYSI

5.1 Oppimiskäsitykset

Vuosien 1993-2012 väliin on mahtunut neljä suositusta aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmiksi sekä yhdet perusteet. Ne kaikki ovat syntyneet hyvin erilaisiin yhteiskunnallisiin tilanteisiin. Niitä kaikkia on kuitenkin yhdistänyt tarve tarjota koulutukselle välineitä, joiden avulla mahdollistaa aikuisten maahanmuuttajien kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan täysivaltaisiksi osallistuviksi jäseniksi. Tällä pyritään takaamaan sekä koulutuksellinen että perustuslaillinen tasa-arvo. Maahanmuuttajaryhmien lähtömaat ovat vuosien saatossa vaihdelleet ja kotoutumiskoulutus koskee yhä laajempaa joukkoa. Paljon on ehtinyt tapahtua koulutuksessa ja politiikassa. Kaikki tämä on nähtävissä opetussuunnitelmista.

Kolme opetusasiakirjoista ottaa selkeästi kantaa siihen, mille oppimiskäsitykselle ne perustuvat (1993, 2001, 2012), kun taas loput kaksi (1997, 2007) eivät ilmaise sitä suorasanaisesti. Kuitenkaan eksplisiittisesti paperille kirjoitettu ei ole täysin yhteydessä siihen, mitä oppimiskäsityksiä opetusasiakirjoista ilmenee. Yhdessäkin tapauksessa läsnä ei ole vaikutteita vain yhdestä oppimiskäsityksestä, vaan aina vähintään kahdesta.

Eniten opetussuunnitelmissa ovat läsnä humanistinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Kaari etenee luontevasti pääosin humanistisesta SOP:sta 1993 sosiokonstruktivistiseen OPS:an 2012. Välin jäävissä kolmessa opetusasiakirjassa on piirteitä molemmista. Tutkimusaineistosta on löydettävissä myös behavioristisia piirteitä, mutta ei erityisen voimakkaita.

5.1.1 Humanistinen oppimiskäsitys

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus on nimensä mukaisesti aikuisopetusta, johon on sovellettu erityisen paljon humanistista oppimiskäsitystä (Rauste-von Wright ym. 1994: 141-142). Osittain oppimiskäsityksen suosioon on varmasti vaikuttanut painotus itseohjautuvuuteen, motivaatioon ja kokemuksellisuuteen, jotka ovat oppijakeskeisyytensä lisäksi helposti sovellettavissa myös aikuisille. Humanistisen oppimiskäsityksen ytimessä on ajatus hyvästä elämästä. Se näkyy myös kaikissa SOPS:issa ja OPS:ssa 2012 mahdollisuutena aktiiviseen kansalaisuuteen. Osassa opetussuunnitelmatekstejä hyvää elämää lähestytään

negaation kautta, esimerkiksi asettamalla tavoitteeksi *syrjäytymisen ehkäisy* (OPS 1997: 7). Intergaation katsotaan toteutuvan työllistymisen kautta (OPS 1997: 8). Suomalainen yhteiskunta on tunnetusti työkeskeinen, mutta kotoutumiskoulutuksessa painotetaan vahvasti työllistymisen merkitystä.

Tavoite hyvästä elämästä erottuu selkeästi omaksi piirteekseen ja ilmenee vastuullisuuden ja aktiivisuuden kautta (1, 2). Arvioinnin taas katsotaan kehittävän myönteistä minäkuvaa ja itseluottamusta, jotka taas ovat hyvän elämän edellytyksiä (3, OPS 2001: 17). Hyvän elämän tavoitteen saavuttamisessa vastuu on sekä oppijalla itsellään, mutta myös opettajalla. Ohjauksen rooli on selkeimmillään SOPS:ssa 1993 (OPS 1993: 23-24). Toisaalta myös pääosin konstruktivistisessä SOPS:ssa 2007 on opintokokonaisuus nimeltään ”Arjen taidot”, jonka sisältöihin kuuluvat esimerkiksi elämäntilanteiden hallinta ja terveelliset elämäntavat (OPS 2007: 22-23).

- 1) ”Aikuiskoulutuksessa käytetään opiskelijakeskeisiä työmuotoja ja korostetaan aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta. Itseohjautuva oppiminen perustuu osaksi humanistiseen ihmiskäsitykseen.” (OPS 1993: 14.)
- 2) ”Itseohjautuvassa oppimisessä keskeisessä asemassa ovat vastavuoroinen toiminta ja oppimisen auttaminen. Siihen suuntaudutaan tehtäväkeskeisesti ja oppijan kokemukset nähdään voimavarana.” (OPS 1993: 14.)
- 3) ”Ohjauksessa on tärkeää minäkuvan selkiennyttäminen lähtien opiskelijan omasta kultuuritaustasta, itsetunnon tukemisesta sekä luottamuksen vahvistamisesta omiin kehitysmahdollisuuksiin.” (OPS 1993: 24.)

SOPS 1993 ei suoraan mainitse, mille oppimiskäsitykselle se perustuu, mutta kuten esimerkiksi 1 käy ilmi, sen osittaisena pohjana on humanistinen ihmiskäsitys. Sisältö kuitenkin puoltaa sitä, että oppimiskäsityksistä vahvin vaikuttaja SOPS:ssa 1993 on humanistinen oppimiskäsitys. Oppimisprosessia kuvataan kuitenkin konstruktivistisesti ”tarpeena uudelleenjäsentää” (OPS 1993: 15, ks. luku 2.2). Monet humanistisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen piirteistä ovat yhteneviä, mutta niitä erottaa ohjauksen rooli. SOPS:ssa 1993 tämä ero näkyy siinä, ettei oppijalla itsellään ole selkeää vastuuta omasta oppimisestaan, vaan ohjauksen tarkoitus on suunnata oppijan itseohjautuvuutta (2, 4).

- 4) ”Ohjauksen tavoitteena on kehittää maahanmuuttajien yleisiä ja erityisiä opiskeluvalmiuksia sekä tukea ja motivoida heitä itseohjautuvaan opiskeluun ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen.” (OPS 1993: 23)

Maslowin motivaatiohierarkia on humanistisessa psykologiassa keskeisessä asemassa ja osaltaan hyvän elämän edellytys (Rauste-von Wright ym. 1994: 136). On siis varsin erikoista,

ettei sille anneta suurempaa roolia SOPS:ssa 1993, vaan motivaatio korostuu sen seuraajissa. Jo SOPS:ssa 1997 motivaatio asetetaan integroitumisen onnistumisen edellytykseksi (OPS 1997: 10). Motivaation kartoittaminen on kuitenkin osa henkilökohtaisen opetussuunnitelman luomista ja sen rinnalla puhutaan ”tahdosta oppia” (OPS 1993: 18, 15). Esimerkistä 4 ilmenee, että motivointi tapahtuu ohjauksen tasolta eikä sitä nähdä sisäsyntyisenä.

SOPS:n 1997 kanssa samaan aikaan voimassa ollut perusopetuksen opetussuunnitelma 1994 oli perusolemukseltaan konstruktivistinen (Kauppinen 2007: 22). Kuitenkin kotoutumiskoulutuksen puolella havaittavissa on vielä humanistisen oppimiskäsityksen piirteitä: tavoite hyvästä elämästä säilyy (esim. OPS 1997: 10). Se säilyy selkeänä aina SOPS:in 2007 asti, vaikka sen edeltäjä SOPS 2001 ovat jo pääosin konstruktivistisia. OPS 2012 on selkeästi konstruktivistinen. Hyvän elämän tavoitetta ei usein kerrota suorasanaisesti, mutta se näkyy kuvauksessa siitä, mitä koulutuksen loputtua tulisi hallita (vrt. esimerkit 5 ja 6).

- 5) ”Hän pystyy tekemään tavoitteellisia ja realistisia suunnitelmia omaa elämäänsä varten.” (OPS 1997: 13.)
- 6) ”Kotoutumiskoulutuksen tehtävä on antaa aikuiselle maahanmuuttajalle – – elämänhallintaan liittyvät valmiudet, joiden avulla hän pystyy selviytymään jokapäiväisen elämän tilanteissa – –” (OPS 2001: 7.)

Humanistinen ihmiskäsitys säilyy kaikissa neljässä SOPS:ssa sekä OPS:ssa 2012 yhteisenä arvopohjana. Suomalaisen koulutusjärjestelmän arvojen ytimessä, tasa-arvoisuudessa ja yhdenmukaisuudessa, liikutaan hyvin pitkälti humanistisen ihmiskäsityksen ydinalueella. Kotoutumiskoulutus ei eroa siinä muusta suomalaisesta koulutuksesta. Tämän takia myös humanistisen oppimiskäsityksen piirteitä on paikannettavissa suomalaisista opetussuunnitelmista, myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmasta (Pruuki 2013: 99-100).

5.1.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivismia ja humanistista oppimiskäsitystä erottaa erityisesti tapa, jolla ne määrittävät oppimisen tapahtuvan. Niiden käsitykset motivaatiosta ja itseohjautuvuudesta ovat osittain yhtenevät, mutta humanistinen oppimiskäsitys painottaa ohjauksen roolia oppimisen taidoissa. (Pruuki 2008: 16, von Wright 1992: 9-14). Konstruktivismin perusajatus siitä, että uusi tieto rakentuu vanhan pohjalle, on kirjoitettu auki kaikkiin opetusasiakirjoihin, paitsi SOPS:en 1997 (7-10).

- 7) "Oppiminen kohdistuu tarpeeseen jäsentää asioita, ilmiöitä ja ympäröivää maailmaa koskevia ajattelumalleja kokonaan uudella tavalla. Kykyä uudelleenjäsentää voidaan pitää eräänä keskeisenä elinikäisen oppimisen valmiutena." (OPS 1993: 15.)
- 8) "Oppiminen merkitsee aikaisempien ajatus- ja toimintamallien uudelleenjärjestämistä ja täydentämistä." (OPS 2001: 24.)
- 9) "Lähtökohtana on lisäksi ollut periaate, jonka mukaan koulutuksen tulee pohjautua maahanmuuttajan aikaisemmin hankkimille tiedoille ja taidoille." (OPS 2007: 9.)
- 10) "Oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa uusi opittava asia liitetään jo opittuun." (OPS 2012: 16.)

SOPS:n 1993 taustalla oli oletus siitä, että maailma muuttuu nopeasti. Opetussuunnitelman tehtävä oli osaltaan tarjota keinoja kohdata maailma sekä yksilönä että ryhmässä. (OPS 1993: 15.) Muutos on sen jälkeen ollut nopeaa. Maahanmuuttajat ovat Suomeen tullessaan usein tilanteessa, jossa heillä ei ole mahdollisuutta jatkaa entisellä työurallaan. Elinikäinen oppiminen, joka on yksi keskeisistä käsitteistä SOPS:ssa 1993, pyrkii tarjoamaan ratkaisun siihen. Kotoutumiskoulutus on kuitenkin kestoltaan lyhyt ja työvoimapoliittinen, jolloin jo olemassa olevaa tietoa ja taitoa on hyödynnettävä koulutuksessa niin paljon kuin mahdollista. Muuten työvoimapoliittinen tavoite tuskin toteutuisi. Kyseessä on myös tavoitteellisen toiminnan arvon tunnustaminen, sillä suurin osa maahanmuuttajista haluaa mahdollisimman nopeasti kiinni opiskelu- ja työelämään.

Metakognitiiviset taidot, oppimaan oppimisen taidot, ovat konstruktivismille tyypillisiä. Ne ovat läsnä myös humanistisessa oppimiskäsityksessä, jossa ne ovat enemmän tila kuin prosessi (Pruuki 2008: 16). Kuitenkin SOPS 1993 ja OPS 2012 kuvaavat samalla tavalla metakognitiivisten taitojen hankkimista prosessina, joka jatkuu edelleen koulutuksen loputtua (11, 12). Taidoista käytetään eksplisiittisesti ilmauksia *opiskeluvalmiudet* (OPS 1997: 16), *oppimaan oppiminen* (OPS 2001: 21) ja *opiskelutaidot* (OPS 2007: 25, OPS 2012: 21). Metakognitiivisuuden korostaminen kuuluu enemmän yksilökonstruktivismin ominaisuuksiin (Pruuki 2008).

- 11) "– – ihmiset kasvavat sellaisiksi elinikäisiksi oppijoiksi, joilla on valmiudet ja tahto muuttaa ja tarkistaa ajattelutapojaan – –" (OPS 1993: 15.)
- 12) "– – yleisenä tavoitteena on, että oppija osaa asettaa henkilökohtaisia oppimistavoitteita ja suunnitella oppimistaan realistisesti omien tarpeidensa mukaisesti sekä arvioida oppimistaan ja osaamistaan." (OPS 2012: 23.)

Metakognitiivisiin taitoihin kuuluu myös tapa, jolla oppiminen määritellään: kyky liittää vanhaa tietoa uuteen ja muovata oppimiaan asioita on yksi metakognitiivinen taito. SOPS:issa 1997, 2001 ja 2007 opiskeluvalmiudet ovat joko kokonaan oma opintokokonaisuutensa tai ne ovat osa työelämäopintoja. OPS 2012 perustuu sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle (OPS 2012: 16), mutta asettaa kuitenkin *perusopiskeluvalmiudet* opetukseen osallistumisen

edellytykseksi (OPS 2012: 14). Sitä erottaa edeltäjistään erityisesti ympäristön rooli oppimisessa. Aiemmissa opetusasiakirjoissa ei oteta kantaa oppimisen sosiaaliseen luonteeseen (13).

- 13) ”Tiedon ja kokemusten vaihto, jakaminen ja yhteinen pohja ovat syvenevän ymmärryksen ja oppimiseen sisältyvän muutoksen välttämättömiä edellytyksiä.” (OPS 2012: 16.)

Oppijan oma rooli oppimisprosessissa on myös yksi humanistista ja konstruktivistista oppimiskäsitystä toisistaan erottava tekijä. Molemmat korostavat oppijasta itsestään lähtevää aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja oma-aloitteisuutta, jotka voivat tulkinnasta riippuen olla joko hyvän elämän edellytyksiä tai opittavia metakognitiivisia taitoja. Eron humanistisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen suhtautumisessa metakognitiivisiin taitoihin näkee selkeästi esimerkeistä 14 ja 15, joista jälkimmäisessä subjekti on oppija itse. Toiminta on hänestä lähtevää. Toisin on aiemman esimerkin 14 kohdalla, jossa toimijuus häivytetään ohjaukseen eikä oppijan itsensä toimijuus näy lainkaan, vaikka kyse on samojen taitojen oppimisesta.

- 14) ”Maahanmuuttajakoulutuksessa opiskelun ohjaus tukee oppimaan oppimista. – – Ohjauksen tavoitteena on kehittää maahanmuuttajien yleisiä ja erityisiä opiskeluvalmiuksia – –” (OPS 1993: 23.)
- 15) ”Maahanmuuttaja ymmärtää elinikäisen oppimisen merkityksen ja kehittää oppimaan oppimisen taitojaan.” (OPS 2007: 25.)

Opettajan rooli muuttuu näkymättömämmäksi SOPS:n 1993 jälkeen ja näkyy usein lähinnä arvioinnin ja ohjauksen kautta. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu kuitenkin ajatus opettajan ja oppijan tasavertaisesta vuorovaikutussuhteesta, jossa on yhteinen pyrkimys saavuttaa oppijan itselleen asettamat oppimistavoitteet (Pruuki 2008: 19-21). Ohjauksessa ja alkukartoituksessa päämäärä on antaa oppijalle mahdollisuus valita itselleen tavoitteet sekä kartoittaa opiskeluvalmiudet ja -taidot. Kyse on siis yhdestä tavasta ilmaista, kuinka oppimisprosessiin vaikuttavat metakognitiiviset taidot. Niitä korostetaan arvioinnissa ottamalla rinnalle itse- ja vertaisarviointi (OPS 1997: 20, OPS 2001: 17, OPS 2007: 35-36, OPS 2012: 40-41). Ohjaus kuuluu usein osaksi henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Ohjauksen tavoite oppimaan ohjaamisesta nousee selkeästi esille jo vuoden 1997 suosituksessa (16).

- 16) ”Ohjauksella pyritään varmistamaan uuden oppimisen perusehtojen täyttyminen – –” (OPS 1997: 18.)

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu myös ajatus opetuksen monipuolisesta järjestämisestä ja kontekstiin sitomisesta. Osittain kyse on siitä, että konstruktivismi tunnistaa, että oppiminen on tilannesidonnaista, eikä siirtovaikutus ole välitöntä (Rauste-von Wright ym. 1994: 158). Kotoutumiskoulutuksessa sisällöt muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden, jota toisen kielen opetus leikkaa. Tällöin ei ole mielekästä ajatella, että kielen oppiminen tapahtuisi pelkästään luokkahuoneessa. (Aalto ym. 2009: 403-404.) Opetuksen monipuolisuus ja kontekstiin sitominen voivat näkyä erilaisten opetusmenetelmien käyttämisenä, mutta myös työharjoitteluna, joka on kuulunut alusta asti osaksi kotoutumiskoulutusta. SOPS 1997 (s. 14) suosittelee erilaisten opetusmenetelmien käyttöä. SOPS 2001 ei kerro, miten opetusta tulisi järjestää. Sen seuraajat kertovat opetuksen toteuttamisen tavoista esimerkeissä 17 ja 18:

- 17) "Opetus sisältää lähiopetuksen järjestettävää luokka- ja ryhmämuotoista opetusta, tukiovetusta, ohjausta, toiminnallista opetusta kuten tutustumiskäyntejä sekä ohjattua itse- ja epäopiskelua." (OPS 2007: 46.)
- 18) "Aikuisopetuksessa korostetaan yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutteisuutta, itseohjautuvuutta sekä verkostoissa toimimista. – – Oppimista edistetään monentyyppisellä pari- ja ryhmätyöskentelyllä." (OPS 2012: 17.)

Siinä, missä metakognitiiviset taidot ovat tyypillisiä yksilökonstruktivismille, sosiokonstruktivismille tyypillistä on korostaa monimuotoisia oppimisympäristöjä ja -tilanteita. Koska se mieltää oppimisen olevan sidoksissa vuorovaikutukseen, aikaan ja paikkaan, monipuolisia ympäristöjä on luontevaa korostaa. Kuten esimerkeistä 17 ja 18 näkyy, sosiokonstruktivistiset piirteet vahvistuvat uudemmissa opetussuunnitelmateksteissä. Kirjoitushetkellä voimassa on OPS 2012, joka on ensimmäinen kansallinen kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelma. Se käsittelee kolmannessa luvussaan "*Kotoutumiskoulutuksen toteuttaminen*" (OPS 2012: 16-19) myös oppimiskäsitystään. Lukuun on viitattu esimerkeissä 10, 13 ja 18.

Sosiokonstruktivistisuutta puoltaa erityisesti monimuotoisen opetuksen korostaminen (17, 18). Tätä laajennetaan käsittelemällä oppimisympäristön ideaalia, joka on lähellä opiskelijan elämää konkreettisesti. Tavoite on realistisuus. Käytännössä tarkoituksenmukaista voisi olla luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva oppiminen (Aalto ym. 2009: 404-405). Tiivistetysti opetussuunnitelman perusteiden tavoite on "vahvistaa opiskelijan tietoisuutta itsestään oppijana" niissä puitteissa, jotka opetussuunnitelma luo (OPS 2012: 16).

Tutkimuksessa käytetyistä oppimiskäsityksistä konstruktivistisia piirteitä on havaittavissa kaikista eniten opetusasiakirjoissa. Vaikka SOPS 1993 on enemmän humanistinen, siinä on myös konstruktivistisia piirteitä. Sen seuraajien kesken on

mahdollisuus tehdä jako niin, että SOPS:t 1997 ja 2001 ovat enemmässä määrin yksilökonstruktivistisia ja seuraajat SOPS 2007 ja OPS 2012 sosiokonstruktivistisia erityisesti, koska ne nostavat esille monipuoliset oppimisympäristöt (17, 18). Edeltäjät eivät määrittele oppimisympäristöjä. SOPS 2007 ja OPS 2012 eroavat edeltäjistään myös siinä, että niissä käytetään käsitettä *oppija*, mutta edeltäjissä käsitettä *opiskelija*.

5.1.3 Muita löydöksiä: behaviorismi

Behavioristisesta oppimiskäsityksestä seuraa usein opetussuunnitelman rungon joustamattomuus (Rauste-von Wright ym. 1994: 152). SOPS:ssa 1993 tämä näkyy kielenopetuksen jäykkänä runkona, joka painottuu helposti mitattaviin kielitaidon osa-alueisiin (19). Opetuksen sisältöjä ei kuvata juuri muuten, mutta kokonaisuuksille asetetut tavoitteet nojaavat humanistiseen ihmiskäsityksiin: ”edellytykset selviytyä yhteiskunnassa”, ”toimii aktiivisesti” (OPS 1993: 21).

- 19) ”Muoto-oppi: tärkeimmät sanatyypit ja sanavartalot, vartalon vaihtelut ja aste-vaihtelun idea; tärkeimmät sijat (nominatiivi, genetiivi, partitiivi ja paikallissijat yksikössä ja monikossa); verbityypit (aktiivi ja passiivi, aikamuodot ja päämodukset).” (OPS 1993: 22.)

Myös SOPS:ssa 2001 on selkeä kurssirunko (OPS 2001: 10-17). Se ei kuitenkaan tarkoita, että SOPS 2001 olisi joustamaton, vaan opintokokonaisuuksien sisältöjä kuvataan edelleen toiminnan kautta (ks. luku 5.2.2.1). Vuoden 1993 suosituksessa opetussuunnitelmaksi seuraajissa korostetaan myös jatkuvasti tapahtuvaa arviointia, johon kuuluu myös itsearviointi. SOPS:ssa 1993 opettajan rooli on korostunut verrattuna sen seuraajiin, eikä itsearviointia mainita kuin henkilökohtaisen opetussuunnitelman osana (OPS 1993: 32). Se ei tosin suoranaisesti tarkoita, että arviointi olisi täysin opettajälähtöistä. Nämä ovat kuitenkin ainoat suoraan behavioristiset piirteet, joita SOPS:ista ja OPS:sta 2012 löytyy.

5.2 Kielikäsitteet

Kotoutumiskoulutuksen onnistuminen edellyttää, että siinä on mahdollisuus saavuttaa kielitaito, joka on riittävä yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja siinä selviämiseen. Kaikki neljä SOPS:ia sekä OPS 2012 ovat tästä yksimielisiä. Maahanmuuttajan yhteiskuntaan osallistumisen mahdollistaminen on hyvin emansipatorinen päämäärä. Samaan aikaan kieli on kuitenkin ensisijaisesti väline osallistamiselle eikä itseisarvo. Samanlaisia havaintoja ovat

tehneet Kauppinen (2007: 16) ja Mäntynen (2003: 42). Kieliopinnot etenevät yhdessä muiden opintojen kanssa eikä niitä pidetä täysin itsenäisinä kokonaisuuksina (OPS 2012: 24-25, 32, 35, OPS 2007: 15, OPS 2001: 9, OPS 1997: 11, OPS 1993: 26). Kieliopintojen integroituminen osaksi kaikkia opintoja koskee kaikkia SOPS:ia ja OPS:a 2012. Havaintona puoltaa kieliopintojen merkitystä kotoutumiskoulutuksessa.

Kotoutumiskoulutus on ensisijaisesti työvoimapolitiittista koulutusta, jonka tavoitteena on taata mahdollisuus työllistymiseen tai jatkokoulutukseen. Tämä mahdollisuus syntyy työelämävalmiuksien yhdistyessä kielitaitoon, kuten esimerkiksi SOPS 2001 asian muotoilee (OPS 2001: 25). Tällä hetkellä noin puolet kotoutumiskoulutuksesta on suomen tai ruotsin kielen opiskelua. Tavoitteena on saavuttaa koulutuksen aikana Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitotaso B1 eli *toimiva peruskielitaso* (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010, 20 §).

- 20) ”Kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on tukea maahanmuuttajan kotoutumista kehittämällä sellaisia kielellisiä, yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja elämänhallintaan liittyviä valmiuksia, joiden avulla maahanmuuttaja selviytyy jokapäiväisen elämän tilanteissa – –” (OPS 2012: 11.)

Yllä oleva esimerkki 20 kuvaa hyvin sitä, miten merkittävä rooli kielitaidolla on kotoutumiskoulutuksessa. Kieli on avain yhteiskuntaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen. Tämä heijastelee jo itsessään funktionaalisen kielikäsitteksen ydintä: toiminnallisuutta. Kaksi SOPS:ia (1993, 2001) ja OPS 2012 kertovat suorasanaisesti, minkä oppimiskäsitteksen pohjalle ne perustuvat, mutta vain SOPS 2007 ja OPS 2012 ilmaisevat suoraan kielikäsitteksensä.

5.2.1 Formaalin kielikäsite

Kuten oppimiskäsitteistä käsittelevästä luvusta käy ilmi, ensimmäinen SOPS 1993 poikkeaa seuraajistaan. Samoin on kielikäsitteiden kohdalla. Piirteiltään SOPS 1993 on vahvasti formaalinen, mutta ei täysin. Yksistään seuraavan esimerkin (21) takia vuoden 1993 opetussuunnitelmaa ei voi määrittellä täysin formaaliseksi kielikäsittekseltään: kielenopetus lähtee liikkeelle yksilön tarpeista. Opetussuunnitelman arvoperustaa käsittelevässä luvussa peruskouluopetuksen tavoitteeksi määritellään ”toimiva kaksikielisyys”, jolla ilmeisesti viitataan myös kotoutumiskoulutuksen kielenopetuksen tavoitteeseen (OPS 1993: 14).

- 21) ”– – kielenopetuksen opintokokonaisuus on tarkoitettu sellaisen tiedon ja taidon antamiseen – – , että opiskelija pystyy valvomaan oikeuksiaan, vaikuttamaan elämäntilanteeseensa ja täyttämään jokapäiväisen elämänsä vaatimukset ja velvollisuudet.” (OPS 1993: 21.)

SOPS 1993 jakaa kielenopetuksen sisällöt viiteen luokkaan (OPS 1993: 22), jotka vastaavat Variksen (2012: 89) esittämää jakoa. Luokat ovat ääntäminen, muoto-oppi, sanasto, lauseoppi ja tilanteet (OPS 1993: 22). Jokaista luokkaa lähestytään ensisijaisesti kieliopin kautta vuorovaikutuksellisten tarpeiden sijaan ja sisältö on ilmaistu esimerkin 22 mukaisesti luettelomaisesti (vrt. luku 5.2.2, esim. 23 ja 24). Vain luokassa *Tilanteet* huomioidaan suullinen ja kirjallinen vuorovaikutus. Missään ei myöskään suoraan eikä piilotetusti anneta ymmärtää, että kielenopetus tulisi sidostaa käytännön kielenkäyttötilanteisiin, vaikka eri opintokokonaisuudet eivät olekaan itsenäisiä (OPS 1993: 26).

- 22) “Lauseoppi: lausetyypit, tärkeimmät verbirektyöt, sanajärjestys, objektin tunnusten perusidea spesiksen ja aspektin ilmaisemisessa, tavalliset lauserakenteet ja yleiset fraasit.” (OPS 1993: 22.)

Esimerkki 22 muistuttaa normatiivista kielioppia, joka korostaa kieliopin osuutta opetuksessa ja asettaa kielen vuorovaikutukselliset ominaisuudet toissijaisiksi. Toisaalta taustalla näkee vaikuttavan myös *pedagogisen kieliopin*, ns. koulukieliopin, joka esittelee kieliopin normit tietoisesti kehitettynä ja yhteisössä hyväksyttynä ilmiönä (Varis 2012: 92-93). Samaan aikaan voimassa olleessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuodelta 1985 käytettiin samaa perinteistä kielenopetuksen sisältöjen jakoa, joka on myös käytössä SOPS:ssa 1993. Erityisen paljon painoarvoa annetaan rakenteille, lauseille ja sanastolle. Kuitenkin mukana on myös käyttöpohjaisuus. (Kauppinen 2007: 20-22.) Kokonaisuudessaan vuoden 1993 opetussuunnitelman voisi sanoa olevan formaalisen ja funktionaalisen kielikäsitteiden taitekohdassa.

5.2.2 Funktionaalinen kielikäsitte

5.2.2.1 Yleiset kielitaitotavoitteet ja Eurooppalainen kielitaitotavoitteiden viitekehys

Suomi toisena kielenä -oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa ja suosituksissa on käytetty arviointiasteikon pohjana Eurooppalaista viitekehystä. Portaikko on kymmenportainen ja toimii opetussuunnitelmassa sekä opetuksen tavoitteiden että arvioinnin lähtökohdaksi. Sama Eurooppalaisen viitekehysten kymmenportainen sovellus on käytössä myös SOPS:ssa 2007 ja OPS:ssa 2012. (Tani ym. 2010: 24-25). Tällä hetkellä Yleiset kielitaitotavoitteet ovat yhteismitallisia Eurooppalaisen viitekehysten kanssa (OPH 2016). Niitä

on käytetty SOPS:ta 2007 edeltävissä SOPS:issa 1997 ja 2001 samaan tapaan kuin Eurooppalaista viitekehystä tällä hetkellä sovelletaan OPS:ssa 2012.

Yleiset kielitutkinnot on suunnattu aikuisille ja ne perustuvat toiminnallisuudelle (OPH 2016). Eurooppalainen viitekehys itsessään perustuu kielen viestinnällisille funktioille ja *kielenkäyttötaidoille* (Tani ym. 2010: 24-25). Kaikissa muissa SOPS:issa ja OPS:ssa 2012, paitsi SOPS:ssa 1993, on opetuksen pohjana käytetty funktionaalisuuteen perustuvaa taitotasosteikkaa. Kielitaitotasokuvauksien lisäksi opetussuunnitelmissa on käsitelty kieltä opetuksen kohteena muissakin osioissa, mistä lisää myöhemmin.

- 23) ”Selviytyy tavallisissa suullisissa ja kirjallisissa kielenkäyttötilanteissa kohtalaisen hyvin sekä työssä että vapaa-aikana. Muiden kielten vaikutus kielenkäyttöön voi olla tuntuva. Sujuvuus ja sanaston ja kieliopin hallinta ovat jo suhteellisen hyviä, mutta mahdollisesti keskenään eri tasoisia. Ymmärtääkseen esimerkiksi lehtiartikkelin tai muun tavallisen tekstin pääasiat tarvitsee vain joskus sanakirjaa.” (OPS 1997: liite 1, OPS 2001: 27.)

Esimerkki 23 osoittaa, kuinka kielenoppimiseen kuuluvat sekä suullinen että kirjallinen vuorovaikutus. Konteksteiksi on annettu työ ja vapaa-aika eli kuvauksessa korostetaan yksilön tarpeista kumpuavaa kielenkäyttöä. Tarvelähtöisyyden korostaminen näkyy myös siinä, että molemmissa suosituksissa opetussuunnitelmiksi opinnot kuvataan työelämäpainotteisiksi. Tätä kautta esille nousee kielen näkeminen välineenä. SOPS 1997 ei erittele, millaisia kokonaisuuksia opinnoissa tulisi käydä läpi eikä tarjoa ehdotusta kurssisuunnitelmaksi, mutta tavoitteena on ”*toimiva monikielisyys*” (OPS 1997: 12). Se puoltaa osaltaan käsitystä funktionaalisesta kielikäsitteestä. Kontrasti edeltävään SOPS:en 1993 on melkoinen, mutta sama kontrasti kohdistuu myös seuraajaan SOPS:en 2001.

SOPS 2001 muistuttaa vuoden SOPS:ta 1993 siinä, että se on palannut tarkempaan erittelyyn siitä, mitä kielen osa-alueita käydään läpi missäkin opintokokonaisuudessa. Kielenopetus jaetaan neljään jaksoon ja jokaiselle jaksolle annetaan erikseen tavoitteet, jotka vastaavat yleisten kielitutkintojen taitotasoa. Viimeisen kurssin tavoitteena on taitotaso 4 (23). Vuoden 1993 opetussuunnitelmasta poiketen tiukemmin määritellyt kielenopetuksen sisällöt eivät tarkoita formalistista lähestymistapaa, vaan kurssikuvauksia lähestytään toiminnallisuuden kautta, esimerkiksi ”selviää [tilanteissa]”, ”pystyy kirjoittamaan”, ”saa selvää [lukemastaan]”, ”osaa ilmaista [mielipiteensä]”, ”osaa käyttää [keskeisiä rakenteita]” (OPS 2001: 11). Silloinkin, kun kurssikuvaus sisältää maininnan kielenopetuksen sisällöstä, se keskittyy sanastoon, esimerkiksi ”hallitsee opiskelun ja työelämän perussanastoa” (OPS 2001: 11). Kurssikuvauksien verbit ja verbijohdannaiset ovat hyvin samanlaisia kuin kielitaitotasokuvauksien verbit. Edeltävistä lainauksista käy ilmi, että kurssikuvauksissa

asetetaan tavoitteet suulliselle (vuorovaikutukselle), kuullunymmärtämiselle, kirjoittamiselle ja luetunymmärtämiselle (OPS 2001: 10-13). Sama jako on kielen vuorovaikutuksellisuutta ja viestinnällisyyttä painottaen käytössä myös myöhemmin julkaistujen opetussuunnitelmien Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvauksissa (OPS 2007: 43-54, OPS 2012: 55-65).

Variksen (2012: 89) tarjoamista kielikäsitteiden osa-alueista taitotasokuvauksessa (23) näkyy erityisesti kielioppi suorana mainintana, mutta myös välillisesti kirjallisten taitojen edellytyksissä. Semantiikka, pragmatiikka sekä teksti- ja tyyppioppi katetaan mainitsemalla työ ja vapaa-aika, joiden voi päätellä edellyttävän erilaisia semanttisia ja pragmaattisia taitoja. Kielen variaatioita ei mainita sen enempää YKI:n kuvauksessa (esimerkki 23) kuin SOPS:issa 1997 ja 2001. Tosin Varis (2012: 75) toteaa oikeakielisyyden ja normien usein saavan suhteettoman suuren roolin. Kielitaitotason määrittäminen em. piirteiden avulla on tyyppillistä formalismille ja osittaisena arviointikriteerinä yhteinen kaikille neljälle SOPS:lle ja OPS:lle 2012.

SOPS:n 2007 ja OPS:n 2012 arvioinnin takana on eurooppalaisen viitekehyksen taitotasokuvaus, jonka kielitaitotasokuvauksissa on neljä osuutta: kuullunymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Kielenopetuksen vuorovaikutukselliset ja viestinnälliset tavoitteet on integroitu osaksi kuvauksia. Vuoden 2007 opetussuunnitelmassa tavoitteena on mahdollisuus saavuttaa kielitaitotaso B1.1, samoin seuraajassa (OPS 2007: 16, OPS 2012: 24). Kielitaidon kuvauksia ei ole päivitetty opetussuunnitelmien välissä. Esimerkki 24 on ote B1.1 -tason puhumisen kriteereistä.

24) ”Osaa kertoa tutuista asioista myös joitakin yksityiskohtia. Selviytyy kielialueella tavallisimmista arkitilanteista ja epävirallisista keskusteluista. Osaa viestiä itselleen tärkeitä asioista myös hieman vaativammissa tilanteissa. Pitkäkestoinen esitys tai käsitteelliset aiheet tuottavat ilmeisiä vaikeuksia.

[...]

Osaa käyttää melko laajaa jokapäiväistä sanastoa ja joitakin yleisiä fraaseja ja idiomeja. Käyttää useita erilaisia rakenteita.” (OPS 2007: 48, OPS 2012: 60.)

Tässä esimerkissä (24) on yhtäläisyyksiä edeltävään esimerkkiin (23) Molemmissa korostuu oppijan omasta arkielämästä lähteminen ja sen tarpeisiin vastaaminen, kuten myös SOPS:ssa 1993 (21). Mitä esimerkissä 23 kuvataan kohtalaisen tai suhteellisen hyvänä osaamisena sanaston ja kieliopin hallinnassa sekä rakenteissa, on EVK:n taitotasokuvauksessa ilmaistu ”melko hyvänä” ja ”tavallisimpina tilanteina”. Sisällöltään esimerkit 23 ja 24 kuitenkin ovat yhteneväiset ja funktionaalista kielikäsitteistä edustavat.

SOPS 2007 mukaan suoritettussa arvioinnissa kielitaito arvioidaan yhtenä kokonaisuutena Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikon mukaisesti (OPS 2007: 36), mutta sen seuraajassa jokainen kielitaidon osa-alue arvioidaan erikseen (OPS 2012: 42).

Kuitenkin molemmissa tapauksissa todetaan, etteivät kielitaidon osa-alueet kehity samaa tahtia (OPS 2007: 17, OPS 2012: 24). Erona on siis se, että SOPS:ssa 2007 kieli on hahmotettu arvostelussa yhdeksi kokonaisuudeksi.

5.2.2.2 Funktionaalisuus kielitaitotasokuvauksien ulkopuolella

Kielitaitotasokuvauksien lisäksi opetusasiakirjat käsittelevät kieltä muissakin sisällöissään. Ilmeisin niistä on vuoden 2012 opetussuunnitelman perusteiden luku 5.2, joka on omistettu suomen kielelle ja viestintätaidoille. Lähtöpisteenä kielenopetuksen kokonaisuudelle toimivat oppijan omat tarpeet, erityisesti viestinnälliset. Samaan tapaan kielikäsitys ilmaistaan myös SOPS:ssa 2007. (25, 26.) Edeltävässä osuudessa perustelin, miksi Eurooppalaisesta viitekehyksestä tehty kotoutumiskoulutuksessa käytettävä sovellus on funktionaalinen. Tässä perustelen, millä muilla tavoilla sitä käyttävät SOPS 2007 sekä OPS 2012 osoittavat olevansa kielikäsitseksi funktionaalisia. SOPS:t 1997 ja 2001 eivät juuri puhu kielestä kielitaitotasokuvauksien ulkopuolella.

- 25) ”Suomen kielen ja viestintätaitojen opetus perustuu toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen, jonka mukaan opiskelija nähdään sosiaalisena toimijana, joka käyttää kieltä omin viestintätarpeisiinsa.” (OPS 2012: 24.)
- 26) ”Kielenopetuksessa painotetaan funktionaalisuutta, viestintää ja tilannelähtöisyyttä – –” (OPS 2007: 16).

Variksen kielikäsitseksen tarkastelun osa-alueista (2012: 89) SOPS:sta 1993 (ks. luku 5.2.1) puuttuva vuorovaikutuksellisuus on huomioitu SOPS:ssa 2007 ja OPS:ssa 2012. OPS 2012 jakaa kieliopinintojen keskeiset sisällöt kolmeen osaan: *aihealueisiin*, *viestintätaitoihin* sekä *kielenkäyttötarkoituksiin* eli *funktioihin* (OPS 2012: 26-31). SOPS:ssa 2007 kielenopetus on jaettu kahteen pääsisältöön, *aiheet* ja *taidot*, joihin viestintä on integroitu osaksi (esim. OPS 2007: 20). Kielenopetuksen sisältöjä kielellistetään kuvaamalla toimintaa vuorovaikutuksessa, esimerkiksi ”kertominen”, ”selostaminen”, ”kohteliaisuus”, ”viranomaisasiointi”. Aihealueiden on tarkoitus edetä spiraalimaisesti tasolta toiselle teemoja syventäen. (OPS 2012: 31, SOPS 2007: 21.) Kielenopetuksen tavoitteisiin kuuluu myös eri tilanteiden ja tekstityyppien lisäksi yhteiskunnan arvoja ja työmarkkinoiden toimintaa (OPS 2007: 21, OPS 2012: 29). Sanaston ja kieliopin rooli opetuksen sisältönä ja täten opittavana asiana on merkittävästi pienempi eikä SOPS:ssa 2007 tai OPS:ssa 2012 mainita yksittäisiä kielioppiin tai -huoltoon liittyvää seikkaa, johon opetuksen tulisi keskittyä.

Kielen variaatiota ei edelleenkään mainita suorasanaisesti kieliopinnoissa. Kuitenkin viestintätaidoissa yhdeksi tavoitteeksi tasolle B1.1 asetetaan ”ymmärtää ääntämykseltään erilaisia puhujia” (OPS 2012: 31). Tämä viittaa puhekielen variaatioihin. Myös kirjalliselle viestinnälle annetut tavoitteet tekstilajien tunnistamisesta (OPS 2012:31, OPS 2007: 21) tulkitsen osaksi kielellistä variaatiota (Varis 2012: 232). Muuten kielikäsitteiden osa-alueet on kirjoitettu auki tavoitteiksi kielitaitotavoitteisiin OPS:ssa 2012 ja SOPS:ssa 2007, mutta kieliopin ja kielenhuollon osuudet on integroitu muiden tavoitteiden sisään. Kielikäsitteiden viidestä osa-alueesta juuri pragmaattisten ja semanttisten piirteiden rooli oppimisessa korostuu funktionaalisessa kielikäsitteessä. Osittain kyseessä on varmaan tietoinen vastakkainasettelu, mutta myös periaatteellinen ero.

SOPS:issa sekä OPS:ssa 2012 otetaan vaihtelevasti kantaa siihen, mikä rooli muulla kuin suomen tai ruotsin kielen osaamisella on. Oman äidinkielen opintoja suositellaan, mutta ne ovat vapaaehtoisia opintoja. SOPS 1997 toteaa yksikantaisesti monipuolisen kielitaidon lisäävän mahdollisuuksia osallistua yhteiskuntaan ja toteuttaa itseään (OPS 1997: 12). Monien kielten osaaminen on osa vuorovaikutuksellisuutta, mutta myös työllistymisnäkyymiä. Kieli näyttäytyy sekä yhteiskunnallisena hyödykkeenä että vuorovaikutuksen keinona. Tässä on myös havaittavissa ristiriitainen kielikoulutuksellinen idea, jossa tuetaan monikielisyyttä, kunhan kansalliskielet ovat hallussa (Nikula ym. 2012: 58).

27) ”Kieleen ja kielen taitoihin perustuu myös oppiminen. Monipuolinen kielitaito lisää ajattelun ja oppimiskykyä.” (OPS 1997: 12.)

Funktionaaliseen ja kognitiiviseen kielikäsitteeseen ja osaltaan konstruktivistiseen oppimiskäsitteeseen kuuluu ajatus kielestä ajattelun välineenä (Au 2012: 21-22.) Yllä oleva esimerkki (27) kuvastaa laajaa käsitystä kielestä ja sen roolista oppimisessa. Koska maahanmuuttajien aikaisemmat tiedot ja taidot, esimerkiksi omasta äidinkielestä, toimivat osaltaan opetuksen pohjana, syntyy vahvempi sidos funktionaalisuuden ja konstruktivistisen oppimiskäsitteiden välillä. Näiden kahden voi sanoa tukevan toisiaan suosituksessa opetussuunnitelmaksi 1997. Samoja piirteitä on kautta linjan havaittavissa SOPS 1997 seuraajissa sekä OPS:ssa 2012.

6 PÄÄTÄNTÖ

Tämä tutkimus osoittaa, että SOPS:issa 1997, 2001, 2007 sekä OPS:ssa 2012 on pääosin havaittavissa konstruktivistista oppimiskäsitystä sekä funktionaalista kielikäsitystä, joilla on useita yhteisiä piirteitä. Funktionaalinen kielikäsitys suosii oppijan omaa aktiivisuutta ja monipuolisia oppimisympäristöjä (Laihiala-Kankainen 1993: 12-13), kuten myös konstruktivistinen oppimiskäsitys. SOPS 1993 poikkeaa monelta osin seuraajistaan, mikä ilmenee myös sen oppimis- ja kielikäsitöksissä. Sen voi sijoittaa humanistisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja toisaalta formaalisen ja funktionaalisen kielikäsitöksen välitilaan. Konstruktivistiset piirteet ja funktionaalinen kielikäsitys vahvistuvat vuosien myötä. Vaikka jako on jossain määrin keinotekoinen, SOPS:t 1997 ja 2001 on luonteva sijoittaa yksilökonstruktivistisiksi erityisesti, koska ne eivät huomioineet monipuolisia oppimistilanteita. Niiden seuraajat SOPS 2007 ja OPS 2012 ovat enemmän sosiokonstruktivistisia. Niissä tapauksissa, joissa opetusasiakirjat ovat esittäneet väitteitä oppimis- tai kielikäsitöksistään, ei havaittu suuria ristiriitoja suhteessa sisältöön. Kuitenkin myös sellaisia oppimis- ja kielikäsitöksiä on havaittu, joita ei eksplisiittisesti ole kirjoitettu auki opetusasiakirjoihin.

Tutkimuksessa ilmeni, että kielikäsitöset määrittyivät ensisijaisesti Yleisten kielitutkintojen ja Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitotasoasteikon sovelluksien perusteella. Taitotasoasteikkojen lisäksi SOPS:issa 1997, 2001, 2007 ja OPS:ssa 2012 oli yllättävän vähän kieleen eksplisiittisesti keskittyvää sisältöä. Se on sinällään erikoista, sillä kotoutumiskoulutuksessa kielitaitoa pidetään avaimena yhteiskuntaan ja opetuksesta on alusta asti varattu ainakin puolet pelkästään kielenopetukseen. Kieli nähdään kotoutumisen ja työllistymisen välineenä. Selkeänä linjana kuitenkin on ollut, että kielen sosiaalisen luonteen ja viestinnällisten ominaisuuksien rooli korostuu jatkuvasti enemmän. Tämä toisintaa Variksen ja Kauppisen havaintoja oppikirjoista ja äidinkielen opetussuunnitelmista

Kotoutumiskoulutuksen asiakirjoista syntyy linja, jossa opettajan ja ohjauksen rooli vähenee samalla, kun oppijalle itselleen annetaan suurempaa vastuuta omasta tekemisestään. Asiakirjoissa myös kuvaillaan vähemmän tapoja, joilla opetusta tulisi järjestää. Tämä sopii linjaan, jossa koulutuksen järjestäjille ja siihen osallistuville annetaan suurempi vapaus ja vastuu järjestää opetustaan. Toisaalta tällöin on vallankäyttö muuttuu näkymättömämmäksi ja kenties vähemmän kielennetyksi. Jo se, että opetusasiakirjoista löytyy piirteitä oppimis- ja

kielikäsityksistä, joita ne eivät eksplisiittisesti väitä olevansa, kertoo siitä, millaisia vallankäytön mekanismeja tekstiin on mahdollista piilottaa.

Tutkimuksen suurimpiin haasteisiin kuului aineiston koko ja sen rakenteellinen epäyhtenäisyys. Analyysiprosessia oli haastava tuoda näkyväksi. Osittain tässä vaikutti aiemman tutkimuksen vähäisyys. Pidän kuitenkin tutkimusmetodia yhtenä suurimmista haasteista tämän ohella. Oppimiskäsityksistä on tehty Suomessakin vastaavaan aineistoon keskittyvää tutkimusta (mm. Pruuki 2013), mutta erityisesti kielikäsityksiä olisi ollut mielekkäämpi analysoida diskurssitutkimuksen viitekehyksessä. Tutkimuksen päälähteistä Varis (2012) on käyttänyt diskurssianalyysia juuri kielikäsitysten analysointiin. Jatkotutkimuksen kannalta tämä voisi ollakin mielekäs metodi. Kotoutumiskoulutuksen opetusasiakirjoissa on kuitenkin vielä paljon tutkittavaa, esimerkiksi kotoutumiseen itseensä liittyvät diskurssit.

LÄHTEET

- Aalto E., Mustonen S. & Tukia K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3), s. 402-423.
- Apple M. W. (1980). *Ideology and curriculum* (Repr. painos). London: Routledge & Kegan Paul.
- Au W. (2012). *Critical curriculum studies : Education, consciousness, and the politics of knowing (critical social thought)*. New York: Routledge.
- Elo S. & Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. – *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107-115.
- Järvinen M. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa : Näkökulmia muutokseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Kansanen P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kärkkäinen H. & Saarinen R. (2005). *Oppimiskäsitysten näkyminen maahanmuuttajien opetussuunnitelmissa ja ammatillisessa koulutuksessa*. AMK-opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Kauppinen M. (2007). Käsitteitä kielestä äidinkielen opetussuunnitelmissa. – Salo, O., Nikula, T. & Kalaja P. (2007). *Kieli oppimisessa – Language in Learning* s. 13-32. *AfinLAN* vuosikirja 2007/n:o 65. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kauppinen M. (2010). *Lukemisen linjaukset : Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386.
- Laihiala-Kankainen S. (1993). *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa : Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lassila N. & Matilainen K. (2015). *Opettajuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014*. Pro gradu -tutkielma. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen kirjasto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/47778> 12.4.2016
- Marshall, C. & Rossman G. B. (2011). *Designing Qualitative Research*. (5. painos). Thousand Oaks: SAGE.
- Mäntynen, A. (2003). *Miten kielestä kerrotaan. Kielijuttujen retoriikkaa*. Helsinki: SKS
- Nikula, T., Saarinen, T., Pöyhönen, S., & Kangasvieri, T. (2012). Linguistic Diversity as a Problem and a Resource Multilingualism in European and Finnish Policy Documents. – J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta., & T. Räisänen (toim.). *Dangerous Multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. s. 41-66. Houndmills, UK: Palgrave Macmillan.
- Opetushallitus (2016). Tietoa kielitutkinnoista. – http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot/tutkintoesite 12.4.2016
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi - kipupisteet ja toimenpide-esitykset*. – Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. – <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm1.pdf?lang=fi> 12.4.2016
- Pohjanpalo, O. (2015). Tutkija: Maahanmuuttajien kotouttamisessa epäonnistuttu Suomessa – Ruotsissa tehdään jo etnistä profilointia. – *Helsingin Sanomat* 19.10.2015. <http://www.hs.fi/politiikka/a1445218907056> 8.4.2016
- Pruuki I. (2013). *Oppimiskäsitykset osana opetus-opiskelu-oppimisprosessia - Tapaustutkimus oppimiskäsityksistä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisten linjausten luonnoksen oppimiskäsitysluvussa ja opetuksen*

- järjestäjien palautteissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet. – <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42774/oppimisk.pdf?sequence=1> 12.4.2016
- Pruuki L. (2008). *Ilo opettaa : Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Helsinki: Edita.
- Rauste-von Wright M., Wright J. v. & Soini T. (2003). *Oppiminen ja koulutus* (9. uud. p. painos). Helsinki: WSOY.
- Riley, P. (1989). Learners' representations of language and language learning. – Wilems Gerard M. & Riley Phil (toim.) *Foreign language learning and teaching in Europe. A book of readings for language teacher*. s. 51-60. Amsterdam, Bureau Lerarenopleiding & Free University press.
- Riley, P. (1994). Aspects of learner discourse. Why listening to learners is so important. – Esch, E. (toim.). *Self-access and the adult language learner*. s. 7-18 London, Centre for Information on Language Teaching and Research
- Rokka P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampere: Tampere University Press.
- Tani H. & Nissilä L. (2010). *Tasolta toiselle : Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Tarnanen M., Pöyhönen S., Lappalainen M. & Haavisto S. (2013). *Osallisena suomessa. kokeiluhankkeiden satoa*. Jyväskylä & Helsinki/Helsingfors: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Suomen kulttuurirahasto, Svenska kulturfonden.
- Tuomi J. & Sarajarvi A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uud. laitos. painos). Helsinki: Tammi.
- Tynjälä P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena : Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varis M. (2012). *Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa*. Oulun yliopisto. Juvenes print: Tampere.
- Vitikka E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsennys : Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Suomen kasvatustieteellinen seura ; Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu [jakaja]).
- Vitikka E., Krokfors L. & Hurmerinta E. (2012). The finnish national core curriculum: Structure and development. – H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of education : The principles and practices of teaching and learning in finnish schools* s. 83-96. Rotterdam ; Bostom: SensePublishers.
- Wright J. v. (1993). *Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia*. Helsinki: Opetushallitus.

Aineistolähteet

- Opetushallitus (1993). *Aikuiset maahanmuuttajat : suositus aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen opetussuunnitelman perusteiksi*. Opetussuunnitelmasarja 10/1993. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus (1997). *Aikuisten maahanmuuttajakoulutuksen tavoitteet ja periaatteet*. Helsinki: Oy Edita Ab
- Opetushallitus (2001). *Suositus aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksesta*. Moniste 9/2001. Helsinki: Edita Oy.
- Opetushallitus (2007). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutus: Suositus opetussuunnitelmaksi*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Opetushallitus (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy.