

**SELKOKIELINEN KIELIMUOTO
SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPPIKIRJASSA**

Annikki Hyppönen

Pro gradu -tutkielma

Soveltava kielitiede/

Kielten laitos

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2018

Tiedekunta – Faculty Soveltava kielitiede	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Annikki Hyppönen	
Työn nimi – Title Selkokielinen kielimuoto suomi toisena kielenä -oppikirjassa	
Oppiaine – Subject Soveltava kielitiede	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year 8/2018	Sivumäärä – Number of pages 86
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielma on oppikirjatutkimus, jonka tarkoituksena on selvittää, miten selkokieli näkyy suomi toisena kielenä -oppikirjan (S2) teksteissä ja tehtävämateriaaleissa. Lisäksi selvitetään, tukeeko S2-oppikirjan rakenne ja kuvitus selkokielistä esitystapaa. Tutkielman aineistona on käytetty Suomen mestari 1 -alkeisoppikirjaa.</p> <p>Tutkimusmenetelmänä on teorialähtöinen sisällönanalyysi, jonka avulla kuvataan oppikirjan selkokielisen kielimuodon tunnistettavia kielenpiirteitä ja ominaisuuksia. Analyysi kohdistuu sanastoon, tekstityyppeihin, harjoituksiin sekä kielitiedon esittämiseen. Lisäksi kuva-analyysin avulla tarkastellaan aineiston kuvia, kuvatyyppejä ja -kokoja sekä sisältöä suhteessa tekstikappaleiden ja tekstien sisältöön.</p> <p>Käytäntöön sovellettuna tutkimuksen tavoitteena on vaikuttaa oppikirjatuottajiin lisäämällä heille tietoa selkokielisestä kielimuodosta sekä antaa S2-opettajille tietoa selkokielestä niin opetuksessa kuin oppimateriaalin valinnassakin.</p> <p>Selkokieli on erityisryhmiä palveleva kielimuoto. Se ei korvaa yleiskieltä, vaan tukee niiden ihmisten tiedonsaantia, joille yleiskieli on liian vaikeaa. Kielen oppimisessa, kuten muussakin oppimisessa oppijan muisti vaikuttaa kykyyn ylläpitää informaatiota ja ymmärtää käytettyä kieltä ja sen merkityksiä. Selkokieli on yksi työmuistia keventävistä apuvälineistä. Selkeä, hyvin jäsennetty ja lyhytrakenteinen kieli helpottaa muistin toimintaa.</p> <p>Aiempien vuosikymmenten kielten osataitojen sijaan kieli ymmärretään nykyisin laajasti ihmisen henkilökohtaiseksi, sosiaalseksi ja kulttuuriseksi pääomaksi, johon viitataan termillä kielikasvatus. Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa korostuu S2-opetustavoitteiden kommunikatiivisuus, erityisesti ne arkielämän tilanteet, joissa kielenoppija käyttää kieltä. Oppikirja on kielenoppijalle eräänlainen malli kielen rakenteista sekä vuorovaikutuksesta ja suomalaisesta kulttuurista.</p> <p>Tutkimuksesta käy ilmi, että Suomen mestari 1 -alkeisoppikirja esittää kielen yksinkertaistettuna, pääosin selkokielistä kielimuotoa käyttäen. Sen tekstiaineistossa tulevat esiin selkokieliset kielenpiirteet lyhyinä lauseina, helppona sanastona sekä tekstiaineistoon ja kielenrakenteisiin liittyvinä harjoituksina. Kieliopintojaan aloittaville kohdennetun oppikirjan sisältämä kielioppiaine on laaja. Oppikirjan graafiset ratkaisut ja kuvitus tukevat pääosin selkokielistä esitystapaa.</p> <p>Avainsanat: selkokieli; kielimuoto; kielikasvatus; kielen oppiminen; suomi toisena kielenä -opetus</p>	
Asiasanat – Keywords oppikirjatutkimus, S2-oppikirja	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällys

1	Johdanto	5
2	Toisen kielen oppimisen teoriaa	8
2.1	Kielen oppimisesta ja siihen liittyvistä teorioista	8
2.1.1	Krashenin syötösteoria	9
2.1.2	Sosiokulttuurinen ja ekologinen kielenoppimisteoria	10
2.1.3	Kielisotalisaatio	11
2.1.4	Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	12
2.2	Kielenoppimiseen vaikuttavia seikkoja	15
2.3	Yksilölliset tekijät toisen kielen oppimisessa	17
2.4	Opettajan haasteet S2-opetuksessa	20
3	Kielimuotona selkokieli	23
3.1	Selkokieli ennen, nyt ja tulevaisuudessa	24
3.2	Selkotehtilajit	26
3.2.1	Selkotehti	28
3.2.2	Selkokuva	29
3.2.3	Selkokielellä opettaminen	30
4	Oppikirja tutkimuksen kohteena	32
4.1	Miksi oppikirjan tutkimus on tärkeää?	32
4.2	Oppikirja opetussuunnitelman viitekehysessä	34
4.2.1	Oppikirjojen kustannustoiminta	37
4.2.2	Vuosina 2015-2018 julkaistut S2-oppikirjat	38
4.3	Selko e-kirjat	39
4.4	Selkokielen tutkimus	39
5	Tutkimuksen tavoite	41
5.1	Tutkimusasetelma ja tutkimuksen toteutus	41
5.2	Tutkimusaineisto	43
5.3	Tutkimuksen luotettavuus	44
6	Selkokieli S2-oppikirjan rakenteessa	46
6.1	Selkokielen piirteille tyypillisiä rakenneseikkoja	46
6.2	Oppikirjan rakenne ja yleinen konteksti	47
6.3	Tekstikappaleet	51
6.3.1	Tekstitaso	51
6.3.2	Genre	54

6.3.3	Virke- ja lauserakenteet	55
6.4	Sanasto	57
6.4.1	Sanaston tuttuus	57
6.4.2	Virkkeiden sanamäärät	59
6.5	Kielioppiosio	61
6.6	Harjoitukset	65
6.6.1	Harjoitustyypit	65
6.6.2	Tehtävääntojen rakenne	67
7	Kuvat SM1-oppikirjassa.....	70
7.1	Pääkuvat	71
7.2	Värilliset piirroskuvat	74
7.3	Piirrokset	75
7.4	Johtopäätöksiä kuvien käytöstä	75
7.5	Taulukot, kartat.....	76
8	Pohdinta.....	78
9	Lähteet.....	83

1 Johdanto

Suomen normitettu yleiskieli ja puhuttu kieli eroavat toisistaan melko paljon. Kielitoimiston (kotus.fi) mukaan yleiskieli on keskeisiltä osiltaan normitettu, yhtenäinen kielimuoto, jossa on vähän vaihtelua ja jota käytetään mm. sanomalehtien, television ja radion uutisissa ja oppi- ja tietokirjoissa. Sitä kutsutaan joskus myös kirjakieleksi. Myös puhe voi olla normikieltä, jolloin sitä nimitetään yleispuhekieleksi. Julkisissa ja virallisissa tilanteissa puhutaan standardikieltä, jota kutsutaan myös julkisuuden puhekieleksi. Sen vastakohta on arkinen puhekieli. Sille on tyypillistä vaihtelu, jota aiheuttaa mm. paikallisuus, murteet, puhujan ikä, sosioekonominen tausta sekä puhetilanne. Arkinen puhekieli eroaa huolitellusta puhekielestä mm. morfologialtaan, fonologialtaan, sanastoltaan ja foneettisilta piirteiltään. (Verkkokielioppi 2001.)

Suomea toisena ja vieraana kielenä opiskelevien opetuksessa (S2-opetus) yleiskieltä on pidetty parhaana kielimuotona, sillä kielen perusrakenteiden ja sanojen merkitysten on katsottu yleiskielisinä olevan oppijalle helpoimpia omaksua. Puhutun kielen oppiminen on myös nähty tarpeellisena, sillä alueellinen puhekieli on usein suomea toisena kielenä puhuvalle se ensisijainen kieli, jota hän kuulee opetuksen ulkopuolella ja tarvitsee arkipäivän erilaisissa viestintätilanteissa. (Sillankorva 2015, 1.)

Opetushallitus on laatinut aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman, jonka perustana on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Oppiminen nähdään aikuisen oppijan aktiivisena ja tavoitteellisena toimintana, jossa uusi opittava asia liitetään aiemmin opittuun. Keskeisenä korostuu myös kielenoppimisen funktionaalisuus, jolloin opetus keskittyy oppijan ja hänen ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen tukemiseen ja viestintätaitojen kehittämiseen (OPS 2012, 16). Myös maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelma noudattelee edellä esitettyjä periaatteita. (OPS 2015, 12). Opetussuunnitelmissa ei oteta kantaa opetuksessa käytettävään kielimuotoon.

Yhteiskunnassamme on noin puoli miljoonaa kansalaista, joilla on vaikeuksia lukea tai ymmärtää yleiskieltä (Leskelä 2017). Maahanmuuttajataustaisten kielenoppijoiden lisäksi heitä ovat esimerkiksi kehitysvammaiset, lukivaikeudesta kärsivät sekä muistisairaat. (Selkokeskus 2015.) Nykyaikana lukutaidon lisäksi tarvitaan myös muunlaista kielitaidon hallintaa, kun yhä useampi asia hoidetaan itsenäisesti, usein digitaalisia välineitä käyttäen. Jyrki J.J. Kasvi kirjoittaa blogissaan (23.2.2018), että jopa miljoona suomalaista uhkaa syrjäytyä digitaalisesta yhteiskunnasta. Hän tuo esiin huolen digipalvelujen käytön

lisääntymisestä, kun nykyisin peruspalvelut pankista ruokakauppaan ja Kansaneläkelaitoksesta verohallintoon edellyttävät tietotekniikan käyttöä. Viidesosa suomalaisista on jäämässä palvelujen ulkopuolelle, eikä heille kannata ylläpitää rinnakkaista palvelutuotantoa. Joillakin on este tai vamma, joka haittaa tietotekniikan käyttöä ja edellyttää esteettömiä sähköisiä palveluita. Jotkut eivät osaa lukea ja kirjoittaa riittävän hyvin ja tarvitsevat selkokieltä virkakielen asemesta. Ennen lukutaidotonkin pystyi hoitamaan asiansa puhelimitse, mutta sähköiset palvelut edellyttävät hyvää luku- ja kirjoitustaitoa. (Tivi 23.3.2018.) Fyysisen toimintaympäristön rinnalle rakentuvaa digiyhteiskuntaa ja sen vaikutuksia pohtivat myös Tytti Matsinen ja Sari Stenfors Helsingin Sanomien Vieraskynä-artikkelissaan (12.7.2018). He tuovat esiin huolen digiyhteiskunnan luomista syrjäyttävistä rakenteista, joissa selviytyminen on säilytetty yksilöiden omien taitojen ja motivaation varaan. Sähköisten toimintaympäristöjen saavutettavuuteen liittyvä lainsäädäntöä on vasta kehitteillä, eikä digitaalisten palveluiden tai toimijoiden valta- tai hallintorakenteista keskustella julkisesti. Kuitenkin digiyhteiskunta toimintoinen ja palveluinen voidaan suunnitella avoimeksi ja saavutettavaksi, ja siten, että se lisää tasa-arvoa, vähentää syrjäytymistä ja mahdollistaa uudenlaiset tieto- ja tulolähteet. (Helsingin Sanomat 12.7.2018).

Selkokieli on suomen kielen muoto, joka on mukautettu sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi. Se on suunnattu ihmisille, joilla on vaikeuksia lukea tai ymmärtää yleiskieltä. Määritelmään kuuluvat niin luettavuus kuin suullinen vuorovaikutuskin. (Selkokeskus 2015.) Oikeus kommunikointiin on korostunut niin vammaistyössä kuin maahanmuuttajataustaisten kohdalla, joiden määrä Suomessa on lisääntynyt. (Kartio 2009, 9.) Tilastokeskuksen mukaan Suomessa asuvien ulkomaan kansalaisten määrä 2017 oli lähes 249 500 (Tilastokeskus 2018).

Kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on helpottaa maahanmuuttajataustaisen kielenoppijan integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan sen täysivaltaisena kansalaisena. Tätä tavoitetta voi vaikea kieli hankaloittaa. Selkokielen kielimuodon kehittäminen ja käyttäminen pyrkii auttamaan näitä kohderyhmiä. Yksinkertaistettu kieli voi selkeyttää asioiden ymmärtämistä ja niiden hoitamista. Selkokieli liittyy myös tasa-arvoon ja demokratiaan: kaikilla on oikeus osallistua yhtäläisesti yhteiskunnan toimintaan ja käyttää yleisiä palveluja (Sainio 2013, 7).

Useat 2000-luvulla julkaistut S2-oppimateriaalit keskittyvät jonkin tietyn kielitaidon osa-alueen harjoitteluun. (Heinzman & Lehtinen 2007, 142.) Oppimateriaaleissa tulee esiin kirjakielen lisäksi myös arkipuhekieli. Kielenoppijalle erilaisten kielimuotojen

käyttö erilaisissa vuorovaikutustilanteissa voi jäädä epäselväksi. (Salo 2006, 251.) Esimerkiksi puhutuksi tarkoitettun kielen kirjoittaminen voi aiheuttaa tilanteen, että kielenoppija voi pitää kirjoitettua puhekieltä mallina kyseessä olevasta kielenkäyttötilanteesta. Lisäksi arkipuhekielen sanasto poikkeaa yleiskielisestä kielenkäyttösanastosta. Aiempien selkokielen tutkimustulosten mukaan selkokielistenkin tekstien sisältämä sanasto voi jäädä kielenoppijalta ymmärtämättä (Heikkinen 2014, 58-59).

Suomi toisena ja vieraana kielenä -oppikirjat ovat ajankohtainen tutkimusaihe. Opetussuunnitelma korostaa S2-opetuksen tavoitteiden kommunikatiivisuutta, jolloin tarkastelun kohteena ovat ne arkielämän tilanteet, joissa kielenoppija käyttää kieltä. Oletukseni on, että oppikirjoissa yleiskielinen kielimuoto on vahva ja että niissä pyritään esittelemään arkipuhekielen variaatioita tietyissä asiayhteyksissä. Tutkin maisteritutkielmassani sitä, miten selkokieli näkyy S2-oppikirjan teksteissä ja tehtävämateriaaleissa ja tukeeko S2-oppikirjan rakenne ja kuvitus selkokielistä esitystapaa. Tavoitteenani on eritellä, mitä selkokielisiä piirteitä materiaali sisältää.

Tutkielman aiheen valinta liittyy kiinnostukseeni oppikirjoja ja erilaisia oppimateriaaleja kohtaan, joita tietotekniikan opettajan työni ohella olen työstänyt. Soveltavan kieli-tieteen ja suomen kielen opintojeni kautta olen tutustunut kielenopettamisen käytänteisiin ja erilaisiin kielenoppimismateriaaleihin. Sosiaalisessa mediassa äidinkielen ja suomi toisena ja vieraana kielenä -opettajien (S2-opettajien) ryhmissä peräänkuulutetaan toistuvasti selkokielistä opetusmateriaalia, jolle olisi tarvetta niin maahanmuuttajakoulutuksissa kuin ammattiin valmistavissa koulutuksissakin.

2 Toisen kielen oppimisen teoriaa

Suomi toisena kielenä -tutkimuksessa käsitteellä toinen kieli tarkoitetaan kieltä, joka opitaan siinä maassa, jossa kieltä käytetään. Se ei tarkoita varsinaisesti kronologisesti oppijan toista, äidinkielen jälkeen opittavaa kieltä. Suomi toisena kielenä -termi viittaa esimerkiksi Suomessa oppijoihin, jotka opiskelevat suomea suomalaisessa ympäristössä. Vastaavasti suomi vieraana kielenä -termi viittaa niihin oppijoihin, jotka opiskelevat suomea ulkomailla, kieliyhteisöstä erillään. Kohdekieli-termi viittaa oppimisen kohteena olevaan kieleen oppimisympäristöä huomioimatta. (Pietilä & Lintunen 2014, 14.) Samaa terminologiaa käyttävät myös Mitchell ja Myles (1998, 1-2). Heidän mukaansa toinen kieli tarkoittaa mitä tahansa oppijan äidinkielen jälkeen opittavaa vierasta kieltä, riippumatta siitä, onko se ympäröivän kieliyhteisön kieli ja opitaanko kieltä luokkahuoneopetuksessa vai ympäröivän kieliyhteisön kautta.

Suomen kielen opettaminen vieraana kielenä ja äidinkielenä eroavat selkeästi toisistaan. Äidinkielen opiskelussa oppija hallitsee jo suomen kielen perusrakenteet, mutta toisen kielen opiskelussa näin ei välttämättä ole. (Talvitie 1995, 37.)

Karasman (2012, 11) mukaan suomi toisena kielenä -opiskelevia oli jo vuonna 2011 koululaitoksessa (peruskoulu, lukio ja ammatillinen koulu) lähes 25 000. Vieraskielisten määrä on siis huomattava ja sen vuoksi tarvitaan oppimateriaaleja ja opetusta opettajille sekä alan tutkimusta.

Aro (2013, 2) toteaa, että arkiajattelussa on usein tapana erotella kielen oppiminen ja sen osaaminen siten, että oppiminen on edellytys osaamiselle. Hänen mukaansa kielitieteellinen näkökulma asiaan on ongelmallinen, sillä kielen osaamisen määrittely on vaikeaa. Mitataanko osaamista sanaston tai kieliopin tai puhutun kielen hallinnan näkökulmista?

Luon seuraavaksi katsauksen aiempaan tutkimukseen. Luvussa 2.1. pohdin käsityksiä toisen kielen oppimiseen liittyvistä teorioista. Kielen oppimiseen vaikuttavat niin yleiset kuin yksilöllisetkin seikat. Käsittelen niitä luvuissa 2.2 ja 2.3.

2.1 Kielen oppimisesta ja siihen liittyvistä teorioista

Toisen kielen oppimiseen on viime vuosikymmenien aikana kohdistunut intensiivistä tutkimusta. Vaikka toisen kielen oppimisella on yhtäläisyyksiä äidinkielen ja vieraan kielen oppimisen kanssa, se sisältää kuitenkin omanlaisiaan oppimisprosesseja.

2.1.1 Krashenin syötösteoria

Perinteisesti toisen kielen oppiminen on jaettu Krashenia (1988) mukaillen oppimiseen ja omaksumiseen. Krashen määrittelee oppimisen ja omaksumisen eroavuuden siten, että äidinkieli/ensikieli omaksutaan. Esimerkkinä tästä hän kuvaa lasta, joka tiedostamattaan omaksuu ensikielen kasvuympäristössään osallistumalla viestintätilanteisiin. Omaksuminen ei edellytä kielen kieliopillisten muotojen hallintaa. Krashenin mukaan vieraan kielen omaksuminen muistuttaa samankaltaista oppimisprosessia, kuin mitä ensikielen omaksuminen, sillä oppimisprosessien alkuvaiheessa toistuvat samankaltaiset virheet, joiden mukaan voidaan päätellä, että kieli opitaan tiettyssä, luonnollisessa järjestyksessä. Toisen/vieraan kielen oppiminen tapahtuu esimerkiksi luokahuoneympäristössä ja on luonteeltaan tiedostettua. Sen tavoitteena on kieliopillisesti oikean kielimuodon hallinta (Krashen 1988, 26).

Krashenin määrittelemät kielen omaksumis- ja oppimisprosessien eroavuudet luovat perustan hänen ”syötösteorialle” (*Input Theory*), joka on vaikuttanut vahvasti ajatteluun kielenoppimisesta. Sen mukaan kielen omaksuminen, implisiittinen *'acquisition'* on tärkeämpää kuin oppiminen, eksplisiittinen *'learning'*. Toisaalta kielen opettamisessa tärkeintä on tarjota kielen omaksujille ”ymmärrettävää syötöstä” (*Comprehensive Input*), jolloin opettajan on käytettävä kieltä, joka on oppijoiden omaksuman kielitaitotason yläpuolella. Jos syöte on jonkin verran oppijan oman kielen tason yläpuolella ja sisällöltään mielekästä, oppija saa ainesta omien hypoteesiensa rakentamiseen. Kielenoppijan tekemien virheiden korjaamisella tai irrallisten kieliopin rakenteiden harjoittelulla ei edistetä kielen omaksumista, vaan niin sanotun monitorin kehittymistä, joka voi olla omaksumisen esteenä. Korjaamisen tulisikin kohdistua syötteeseen, jolloin kielenoppija voisi tarkistaa omia päätelmiään. (Krashen 1988, 37-38; Bergman 1995, 15-16.)

Tämä tutkimusperinne on Kalliokosken, Mård-Miettisen & Nikulan (2015, 4) mukaan tuottanut runsaasti tietoa kieltä oppivasta yksilöstä ja oppimisesta yksilössä tapahtuvana prosessina ja yksilön saavutuksena. He tuovat esiin kielenoppimisen nykytutkimuksen, joka kohdistuu sellaisiin mielekkäisiin ja kognitiivisesti haastaviin kielenkäyttötilanteisiin, joissa kieltä opitaan osallistumalla vuorovaikutukseen muiden kielenkäyttäjien ja ympäristön kanssa. Uudemman tutkimuksen kautta kielenoppija nähdään vuorovaikutukseen osallistuvana tietoisena toimijana ja kielen rooli merkitysten rakentajana oppimisessa ja sen osoittamisessa. (Kalliokoski ym. 2015, 4.)

Jo Krashen (1988, 32-28) korosti oppijan affektiivisten tekijöiden vaikutusta (*Affective Filter Hypothesis*) kielenomaksumistilanteessa. Oppijan myönteisten tunteiden voidaan katsoa parantavan kielen omaksumista, kun sitä vastoin negatiiviset tunteet estävät häntä

olemasta avoin kielisyötökselle. Myönteisessä ilmapiirissä oppija on vapautunut ja omaksumu kieltä hyvin, mutta ahdistavassa tunneilmastossa oppija ei pysty käyttämään ”kielikojettaan”. (Järvinen 2014, 74.) Affektiivisiin tekijöihin kuuluvat myös asenteet ja motivaatio, jotka ovat tärkeitä tekijöitä oppimisen edistymisessä. (Ks. tarkemmin luku 2.3)

Krashenin teorian mukaan sekä omaksuminen että oppiminen auttoivat kielenoppijaa kehittämään kielitaitoaan. Omaksuminen tapahtuu arkisten kielenkäyttö- ja kommunikointitilanteiden kautta, jolloin kielenoppija altistuu ympäröivän kieliyhteisön kielelle. Tarkempi ja yksityiskohtaisempi kieliopin ja kielenkäytön oppiminen tapahtuu kielenopetuksen kautta. (Krashen 1988, 37-38.)

Järvinen (2014, 74) tuo esiin, että Krashenin teoriaan on suhtauduttu kriittisesti, sillä sen empiirinen todentaminen on vaikeaa. Kun jokainen kielenoppija oppii yksilöllisesti ja omalla tavallaan tarjolla olevista kieliaineksista, ei ole mahdollista määrittää yksittäiselle oppijalle sopivaa kielisyötettä eikä sen uutta haasteellista ainesta. Järvinen toteaa, että runsas kielisyöte voi edistää ymmärtämistaitoja, varsinkin kielenopiskelun alkuvaiheessa, mutta se ei riitä tuottamistaitojen, tarkan kielenkäytön tai edistyneen kielitaidon kehittämiseen. Hänen mukaansa Krashenin ajatukset ovat kuitenkin hyödyttäneet kielenopetusta, sillä niiden kautta on ymmärretty entistä paremmin runsaan, luonnollisen, mielekkään ja ymmärrettävän kielisyötteen sekä myönteisen, hyväksyvän, virheitä sietävän ja ymmärtävän oppimisympäristön sekä kannustavan oppimisilmapiirin merkitys. (Järvinen 2014, 74.)

2.1.2 Sosiokulttuurinen ja ekologinen kielenoppimisteoria

Järvisen (2014, 83) mukaan tuorempi tutkimus korostaa sosiokulttuurisia ja ekologisia kielenoppimisteorioita. Sosiokulttuuristen teorioiden mukaan ympäristö nähdään virikkeisenä ja vuorovaikutuksellisenä oppimisen lähteenä, jossa oppiminen syntyy yksilöiden välisestä vuorovaikutuksesta ja muuttuu vähitellen oppijan ominaisuudeksi. Näkemys painottaa sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin vaikutusta yksilön kielenoppimiseen. Oppiminen nähdään kaksitasoisena, jossa yksilö oppii ensin vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja toisen kerran, kun opittu muuttuu yksilön sisäiseksi ominaisuudeksi. Näkemyksessä painottuu oppimisen välittyminen (*mediation*), joka voi olla inhimillistä tai symbolista. Ensin mainittua välittymistä ovat esimerkiksi äidin ja lapsen välinen vuorovaikutus. Kielen oppimisessa ja opettamisessa kieli on tärkeä symbolinen välittäjä. Jokainen oppija etenee oppimispolullaan omassa tahdissaan. (Järvinen 2014, 78; 83.)

Skinnari (2012, 20) tuo esiin ekologisen kielenoppimiskäsityksen, jossa keskiössä on kielen ja oppimisen erottamaton yhteys, ja jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa,

joka on kaksisuuntaista ja dialogista. Yksilön ja ympäristön ajatellaan vaikuttavan toisiinsa vastavuoroisesti, jossa oppijat liittyvät saumattomasti orgaaniseksi osaksi sosiaalista ympäristöään, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen monimutkaisten ekologisten verkkojen tavoin. (Skinnari 2012, 20-21.)

2.1.3 Kielisocialisaatio

Nykytutkimuksessa painottuu myös yksilön socialisaatio, jolla tarkoitetaan yksilön kasvua yhteisönsä jäseneksi. (Pietikäinen 2002.) Prosessin aikana hänelle opetetaan kulttuurinsa arvot ja toimintatavat ja hän omaksuu yhteisönsä maailmankuvan. Socialisaatiossa yksilö on sekä toiminnan kohde että prosessin aktiivinen osapuoli, jolla on myös omat tavoitteet ja näkökulmat. Arvojen ja normien ohella painotetaan socialisaatiossa hankittavia taitoja, joiden avulla yksilö voi elää yhteiskunnassa ja pyrkiä kohti tavoitteitaan. Tähän kehitykseen on vaikuttanut yhteiskunnallinen ja yhteiskuntateoreettinen kehitys, jonka tuloksena kulttuuri ja yhteiskunta aiemman yhtenäisen järjestelmän sijaan on moniaineksinen ja osin ristiriitainenkin kokonaisuus. (Pietikäinen 2002.)

Pietikäisen (2002) mukaan socialisaatio jaetaan ensisijaiseen ja toissijaiseen socialisaatioon. Ensin mainittu liittyy lapsen omassa kasvuympäristössä tapahtuvaan kielenoppimiseen, johon Krashen (1988) viittaa. Perheen tai muun lähiyhteisön kautta lapselle muotoutuu käsitys ympäröivästä maailmasta ja itsestään. Perustaitoina hän omaksuu kielen ja sellaiset muut toiminnot, jolle myöhempi oppiminen rakentuu ja joka mahdollistaa myöhemmin hänen itsenäistymiskehityksen. Lapsen varttuessa hänen äidinkielen taitonsa kehittyy ja hän tutustuu kieleltään ja kulttuuriltaan erilaisiin ihmisiin. Toissijainen socialisaatio alkaa kouluiässä, kun lapsi liittyy koulutyöskentelyssään erilaisten sosiaalisten ryhmien kautta yhteiskunnalliseen työnjakoon, jossa hänen sosiaalistumistaan ohjaavat opettajat ja muu henkilökunta sekä toveripiiri. Tämä toissijainen socialisaatio jatkuu läpi elämän aina, kun liitymme johonkin uuteen yhteisöön ja sisäistämme sen sosiaaliseen identiteettiimme. (Pietikäinen 2002.)

Kaikkosen (2000, 7; 52) mukaan ihminen tällä tavoin sosiaalistuu kulttuurienväliseksi toimijaksi. Sosiaalistumisen kautta hänen äidinkielen taito kehittyy ja kasvaessaan hän tutustuu kieleltään ja kulttuuriltaan erilaisiin ihmisiin. Samalla vieraat kielet tulevat hänen socialisaatioprosessiin mukaan formaalisesti tai informaalisesti. Hän tietää identifioivansa itsensä ryhmiin, joissa hän on kasvanut ja elänyt, johtavansa merkittävän osan identiteettiään niiden arvoista, normeista ja ominaisuuksista. Hänessä käynnistyy myös identiteetin laajentumisprosessi kohti monikulttuurista identiteettiä. Kaikkonen näkeekin vieraan kielen opetuksen parhaimmillaan oppijan identiteettiä hedelmällisesti kehittävänä välineenä, joka tukee ja samalla laajentaa sitä tietoisesti. Tämä näkemys sisältyy myös

Aikuisten maahanmuuttajien opetussuunnitelmaan. (Kaikkonen 2000, 52; OPS 2012, 11-12.)

2.1.4 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Nykytutkimus on nostanut esille kielenoppimisen ja -opettamisen kannalta käsitteen kielikasvatus, jossa kieli nähdään laajasti ihmisen henkilökohtaisena, sosiaalisena ja kulttuurisena kokonaisuutena. Näkemyksessä painotetaan kielen ja kulttuurin yhteyttä kokonaisuutena, aiempien vuosikymmenten kielten osataitojen sijaan. Oppiessaan vierasta kieltä ja vieraan kulttuurin käyttäytymisen erityispiirteitä ihminen laajentaa kulttuurikuvaansa kahteen suuntaan. Hän oppii tietoja ja taitoja vieraasta kielestä ja kulttuurista samalla, kun hän tulee tietoiseksi oman äidinkiellensä ja oman kulttuurinsa erityispiirteistä, erityisesti niistä automaattisista käyttäytymismalleista, jotka hän on oppinut jo varhaisen sosiaalisuutensa seurauksena. Kielikasvatuksen oppimiskäsitys on sosiokonstruktivistinen ja kokemuksellinen ja sen pedagogiikassa korostuu kulttuurienvälinen oppiminen ja kohtaaminen. (Kaikkonen 2000, 7-9, 50-52; 55.) Sosiokonstruktivistisen käsityksen mukaan oppiminen nähdään seurauksena opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa uusi opittava asia liitetään jo opittuun. Oppiminen on perusluonteeltaan opiskelijan ja hänen ympäristönsä välinen vuorovaikutusprosessi. (OPS 2012, 16). Toiminnallinen kielitaitokäsitys painottaa kielen merkitystä jaettuna ja sosiaalisena, yhteisesti rakentuvana merkitysresurssina. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja toiminnallinen kielitaitokäsitys muodostavat Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perustan. Opetussuunnitelmassa korostuu kommunikatiivisen kielitaidon tärkeys, sillä opiskelija nähdään sosiaalisena toimijana, joka käyttää kieltä omiin viestintätarpeisiinsa. (OPS 2012, 24; Nikula 2010.)

Kaikkosen (2000, 54-55) mukaan kulttuurienvälisen kielenopetuksen ohjaavana periaatteena on autenttisuus, joka opiskelutilanteessa tarkoittaa sitä, että kielenoppija on itse oman oppimisensa tekijä ja kokija, jolloin hän saa aitoja kokemuksia vieraasta kielestä ja sen käytöstä. Krashenin (1988) tapaan myös Kaikkonen toteaa, että kielikasvatus huomioi oppijan positiiviset ja negatiiviset tunteet oppimistapahtumassa, samalla kun hän on yhteydessä toisiin ihmisiin. Kielikasvatuksessa siis tunnistetaan tunteiden mukanaolo ja niiden tehostava vaikutus kielenoppimiseen ja oppijan positiivisen kieliminän kehitykseen. (Kaikkonen 2000 55; Krashen 1988, 32-28).

Tutkimuksessani pohdin alkeiskielenoppijan kokemuksia hänen aloittaessaan kielenoppimistaan uudessa ympäristössä ja mahdollisesti hyvin heterogeenisen ryhmän jäsenenä. Tarkastelen aikuiselle alkeiskielenoppijalle suunnattua suomen kielen oppikirjaa,

joka on oppijalle tärkeä resurssi kielenoppimisen alkuvaiheessa. Oletan, että kielenoppimisessa lähdetään liikkeelle tutuista ja helpoista teemoista ja rakenteista, jolloin alkeisoppikirjankin tulisi sisältää runsaasti sopivan tasoista kielisyötöstä. Tutkimuksessani kohdistan analyysini oppikirjan sisällön esitystapaan, sillä oletan, että alkeiskielenoppijalle tekstien, harjoitusten ja kuvituksen selkokielen esitystapa palvelee heitä parhaiten.

Pidän tärkeänä nykytutkimuksen näkemyksiä kielisocialisaatiosta, jossa painottuu kielen ja kulttuurin yhteys kokonaisuutena. Kielenoppija tutustuu kieleltään ja kulttuuriltaan erilaisiin ihmisiin samalla, kun hän tulee tietoiseksi oman äidinkiensä ja oman kulttuurinsa erityispiirteistä. Tärkeää on mielestäni myös kielenopetuksen autenttisuus, joka merkitsee kielenoppijalle tekijyyttä ja tavoitteellisuutta ja sopivan tasoista kielisyötteen tarjontaa. Merkityksellistä mielestäni on myös oppijan positiivisen kieliminän kehittyminen ja hänen tunteiden huomioiminen ja tunnistaminen oppimistapahtumassa.

Tiedämme, että kielenoppijat voivat tulla hyvin erilaisista taustoista ja vaativista olosuhteista, ja että heidän elämässään voi olla monia epävarmuustekijöitä. Alkuaan Krasheinin (1988) teoriaan sisältyvä affektiivisten tekijöiden vaikutus kielenoppimisessa on mielestäni myös huomioitava. Maahanmuuttaja joutuu käymään läpi pitkäkestoisin prosessin, jossa hänen on opeteltava uuden kotimaan kieli, kulttuuri, arvot ja tavat. Oletettavaa on, että tämä vaikuttaa monin tavoin kielenoppijan tunnetasolla prosessin eri vaiheissa. Parhaimmillaan se mahdollistaa oppijan aktiivisen ja tavoitteellisen toiminnan uuden oppimisessa ja harjaannuttaa häntä aktiiviseen vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa.

Pietikäisen (2002) mukaan socialisaatio tarkoittaa yksilön kasvua yhteisön jäseneksi. Maahanmuuttajan integroitumiseen ympäröivän yhteiskunnan jäseneksi sisältyy myös aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmaan (2012). Tavoitteena on, että maahanmuuttaja sosiaalistuu kulttuurienväliseksi toimijaksi, jolloin hänessä käynnistyy identiteetin laajentumisprosessi kohti monikulttuurista identiteettiä. Kaikkonen (2005, 7; 52.)

Kaikkonen (2005, 110) toteaa, ettei yhtä kielenoppimisen teoriaa tai mallia ole, vaan kielenoppimisen lukuisat mallit perustuvat useisiin toisistaan jyrkästikin poikkeaviin näkemyksiin. Kielenopetuksessa kieli on merkityksen tuottamisen väline ja merkitys on ensisijainen oppimisen kohde. Myös kielellisellä ympäristöllä ja reseptiivisillä taidoilla on suuri merkitys, sillä oppijoille suunnattu kielellinen syöte on usein runsasta ja laadultaan haasteellista. (Kaikkonen 2005, 110.) Holistinen ihmiskäsitys on laajentanut aiempia oppimiskäsityksiä sosiokonstruktivistiseksi oppimiskäsitykseksi, jossa kielenoppiminen käsitetään yhtä aikaa yksilölliseksi ja sosiaalisiksi prosessiksi. (Kaikkonen 2005, 7.)

Krashenin (1988) teoriaan pohjautuvalla implisiittisellä oppimisella on suuri merkitys ensimmäisen kielen omaksumisessa, ja oletetaan, että sitä tapahtuu myös myöhemmässä kielenoppimisessa. Joidenkin teorioiden mukaan eksplisiittinen oppiminen, tietoinen toiminta, jossa oppija tarkoituksellisesti kiinnittää huomiota ärsykkeeseen, muodostaa ja testaa hypoteeseja ja pyrkii tietoisesti löytämään rakenteita, voi vaikuttaa implisiittisen tiedon omaksumiseen. (Kaikkonen 2005, 110-111.)

Lisääntynyt ymmärrys kielenoppimisesta on antanut suuntaviivoja opetukselle. Omaan tutkimukseeni liittyen tärkeää on mielestäni kielen ymmärtäminen syvästi inhimillisen olemuksen peruskäsitteeksi. (Kaikkonen 2005, 55.) Kun kielenoppija nähdään kokonaisena ihmisenä, tunnistetaan myös hänen emotionaalinen ja sosiaalinen ulottuvuutensa. Erityisen tärkeää tämä on mielestäni maahanmuuttajaoppijoiden parissa, jotka tulevat hyvin erilaisista taustoista. Kaikkosen (2005, 59) mukaan autenttinen kohtaaminen vieraan kielen oppimisessa on läheisesti yhteydessä kulttuurienväliseen oppimiseen ja opetukseen. Aidoille kokemuksille rakentuva kulttuurienvälinen oppiminen todentuu kohtaamisissa, jotka mahdollistavat oppijan vierauteen ja vieraskieliseen ja -kulttuuriseen käyttäytymiseen kohdistamat mielekkäät hypoteesit, joiden oikeellisuutta hän voi koostamistilanteissa ja niiden jälkeen arvioida. Tärkeää mielestäni olisi, että tämä toteutuisi myös niiden oppijoiden kohdalla, joille kielenoppiminen tuottaa vaikeuksia ja jotka tarvitsevat enemmän aikaa ja ohjausta oppimisessaan.

2.2 Kielenoppimiseen vaikuttavia seikkoja

Myös Karasma (2012, 34) viittaa identiteettiin ja integroitumisprosessiin. Hän tuo esiin, että maahanmuuttaja joutuu käymään läpi identiteetin rikkoutumisen ja sen pitkäkestoisen uudelleenmuotoutumisprosessin kotimaan muuttuessa. Uuteen kulttuuriin sopeutumisista kutsutaan akkulturaatioksi, jossa yksilö on kosketuksissa omasta poikkeavaan kulttuuriseen ympäristöön. Prosessi etenee vaiheittain lähtien valtakulttuurin ihannoimisesta ristiriitojen havaitsemisen ja valtayhteisön kulttuuriin liittyvän torjumisen kautta valtakulttuurin hyväksymiseen ja omien kulttuuristen juurien, itsenäisyyden ja riippumattomuuden arvostamiseen. (Karasma 2012, 34-35.)

Näiden vaiheiden voi olettaa vaikuttavan myös kielenoppimismotivaatioon ja oppimisessä edistymiseen. Rädyn (2002, 159) mukaan sujuva puhekielitaito saavutetaan 2-3 vuodessa, jolloin oppijalla on valmius käyttää sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvää sanastoa ja yksinkertaisia rakenteita. Kognitiivisen kielitaidon saavuttaminen vaatii pidemmän ajan. Kielenoppimiseen vaikuttavat oppijan ominaisuudet ja aiemmat kielenoppimiskokemukset. Myös oppijan lähtökielellä ja kulttuurilla on vaikutusta. (Martin 1999, 167-168.)

Kielitaidon kehittyminen vaatii aikaa. Aallon (2008, 87) mukaan opiskeluun vaadittavan kielitaidon saavuttamiseen tarvittava aika on usein jopa kolminkertainen verrattuna arkikielen oppimiseen. Hän toteaaakin, että monikulttuurisessa opetuksessa on tärkeää tiedostaa oppijan mahdollisuudet rakentaa omaa identiteettiään osana kouluyhteisöä ja suomalaista yhteiskuntaa, tasavertaisena ja aktiivisena yhteisön jäsenenä. (Aalto 2008, 90.)

Jaakkola, Jasinskaja-Lahti, Liebkind, Kyntäjä, Mannila & Reuter (2004, 82-85) ovat tutkineet valtakielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Heidän mukaansa kielenoppijan etninen tausta voi helpottaa kielenoppimista kielisukulaisuuden kautta. Esimerkiksi virolaisilla kielenoppijoilla voidaan olettaa olevan enemmän kielellistä pääomaa Suomeen tullessaan kuin venäläisillä, joiden kieli eroaa sanastoltaan, kieliopiltaan, lauserakenteeltaan ja kirjoitustavaltaan suomen kielestä. Kielten erilaisuus voi siis vaikeuttaa suomen kielen oppimista.

Oppijan maahanmuuttoikäällä, nykyisellä iällä, asumisajalla ja muuttajan omalla äidinkielenäidillä on vaikutusta kielen oppimiseen. Oppivelvollisuusikäiset maahanmuuttajat altistuvat tulomaan kielelle, kun he käyvät valtakielistä koulua. Oletettavaa on, että kieli-taito vahvistuu asumisajan myötä, mikäli kielenoppimismahdollisuuksia on tarjolla. Maa-

hanmuuttajat ovat taustoiltaan hyvin heterogeenisiä. Joillakin voi olla jo runsaasti kielipintoja takanaan, jolloin he ovat tottuneet käyttämään arjessaan useita kieliä, kun jotkut eivät ole käyneet koulua ehkä lainkaan. (Räty 2002, 158.)

Jaakkolan ym. (2004, 83) mukaan korkea koulutus ja lähtömaassa hankittu ammatti voivat helpottaa kielen oppimista, sillä kielenoppijoilla voi olla aiempaa kokemusta vieraiden kielten opiskelusta ja abstraktista ajattelusta. Oppijan ammatti voi vaikuttaa kielenoppimiseen heidän kielellisten ja sosiaalisten valmiuksien kautta, sillä esimerkiksi henkinen työ edellyttää kielen monipuolista käyttöä ja kirjallista taitoa, kun taas palveluammateissa painopisteenä on kielen suullinen taito.

Kielenoppimiseen voivat vaikuttaa myös perhe ja sosiaaliset verkostot sekä opiskelu- ja työympäristö. Maahanmuuttajalla, joka tulee maahan työn tai avioliiton perusteella, on yleensä jo ennen muuttoa yhteyksiä tulevaan kotimaahansa, joiden kautta muodostuneet sosiaaliset verkostot tarjoavat hänelle tilaisuuden oppia kieltä koti- tai työympäristössä. Maahanmuuttajataustaisissa lapsiperheissä uusi kieli tulee perheeseen lasten ja kouluikäisten kautta päiväkodista tai koulusta. (Jaakkola ym. 2004, 83-84.)

Kielenoppimiseen vaikuttaa valtaväestön asenteet ja maahanmuuttopolitiikka. Jaakkolan ym. (2004, 85) mukaan eri kansallisuusryhmät ovat sekä Suomessa että muualla maailmassa erilaisessa asemassa, sillä ulkonäöltään, kulttuuriltaan ja kieleltään eniten erottuviin suhtautuminen on yleensä kielteisintä. Kielteinen suhtautuminen maahanmuuttajiin vähentää näiltä mahdollisuuksia solmia kontakteja valtaväestön kanssa ja oppia kieltä arkielämässä. Maahanmuuttajan sitoutuminen uuteen kotimaahan ja kielen oppimiseen voi olla vaikeaa, jos hänen perheensä on jakautuneena aiempaan ja uuteen kotimaahan. Epävarmuutta voi olla myös siitä voiko tai haluaako hän jäädä uuteen kotimaahansa. (Räty 2002, 158.) Maahanmuuttopolitiikka virallisena tahona vaikuttaa maahanmuuttajien kielitaitoon. Suomessa kotoutumislaki (L493/1999) tuli voimaan 1999 ja sen tavoitteena on, että maahanmuuttajilla olisi mahdollisuus oppia suomea tai ruotsia, mutta säilyttää myös oma äidinkielensä. Laki määrää suomen kielen opetuksen järjestämisestä. Jaakkola ym. (2004, 97) korostavat, että maahanmuuttajan oman äidinkielen merkityksen ymmärtäminen antaa tälle mahdollisuuden ilmentää omaa persoonallisuuttaan monipuolisemmin kuin vieraan kielen käyttö. Oman äidinkielen käyttö, säilyttäminen ja siirtäminen seuraaville sukupolville on tärkeää. (Räty 2002, 154.)

Kielitaito on maahanmuuttajalle kotoutumisen kannalta merkittävä edellytys. (Karasma 2012, 28.) Tämä tuodaan esille myös Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa, jossa tähdennetään, että kotoutumiskoulutuksen tavoit-

teena on edistää maahanmuuttajan työelämään ja jatkokoulutukseen pääsyä sekä yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja elämänhallintaan liittyviä valmiuksia. Opetussuunnitelma tunnistaa myös kotoutumisen yksilöllisen etenemisen, johon on vaikuttamassa oppijan yksilölliset ominaisuudet ja edellytykset sekä tarpeet, toiveet ja motivaatio. (OPS 2012, 11; 23-24.) Tutkimustiedon perusteella tiedetään, että ulkoiset tekijät ovat vaikuttamassa kielenoppimiseen, motivaatioon ja oppimisessa edistymiseen. Myös kielenopetuksen ja opetusmateriaalin voi olettaa vaikuttavan oppimisprosessiin. Alkeiskielenoppijalle oppikirjan tulisi tarjota kielisyötöstä, joka parhaimmillaan motivoi häntä harjaantumaan uuden kielen käyttöön.

2.3 Yksilölliset tekijät toisen kielen oppimisessa

Kielenoppijoiden ryhmät ovat useimmiten heterogeenisiä. Kun aikuinen maahanmuuttaja aloittaa kieliopintonsa, on luultavaa, että hänellä on monenlaisia tunteita uudessa elämänvaiheessa. Hän kantaa mukanaan entisessä kotimaassaan omaksumiaan arvoja, asenteita ja kielitaitoa. Muuttamisen syyt voivat usein olla moninaiset. Uuden ja vieraan kohtamisessa hänen on suostuttava aloittamaan hitaasti etenevä prosessi, jossa hän omaksuu uuden kotimaansa kielen ja sisäistää sen arvoja, kulttuuria ja asenteita. Karasman (2012, 34) sanoin tästä alkaa kielenoppijan identiteetin uudelleen muotoutuminen, jossa yleisten kielenoppimistekijöiden lisäksi merkittäviä ovat oppijan yksilölliset tekijät. Pohdin seuraavaksi niiden vaikutusta kielenoppimiseen.

Kulmala (2011, 6) toteaa, että perinteisesti kieli on nähty valmiina konstruktiona ja kielenoppiminen oppijan mielensisäisenä prosessina, johon vaikuttavat tämän motivaatio ja aktiivisuus. Tuorempi tutkimus ottaa huomioon myös oppijan identiteetin moninaisuuden ja muuttavuuden sekä kielenoppimisprosessin sosiaalisen luonteen. (Kulmala 2011, 6.) Tutkimuksessa ovat korostuneet kognitiiviset tekijät, yksilölliset kyvyt ja oppijalle sopivat oppimisstrategiat. Yksilölliset kyvyt jäävät merkityksettömiksi, jos oppijalla ei ole halua käyttää niitä. (Jalkanen ym. 2007, 27.)

Mitchell ja Myles (2004) erottavat tärkeimmät yksilölliset erot affektiivisiin ja kognitiivisiin tekijöihin. Näistä ensin mainittuihin he sisällyttävät asenteet, motivaation sekä ahdistuneisuuden ja kommunikaatiohalukkuuden. Kognitiivisiin tekijöihin he sisällyttävät älykkyyden, kielitaidon ja kielenoppimisstrategiat (Mitchell & Myles 2004, 25-26).

Affektiiviset tekijät viittaavat Krashenin teoriaan ja sen esittämiin tunnepohjaisiin tekijöihin kielenoppimisessa (Krashen 1988, 32-28). Näillä tarkoitetaan oppijan henkilökohtaisen tunnetason tekijöitä, kuten asennetta, motivaatiota, kielellistä itseluottamusta

ja kielen opiskeluun liittyvää minäkäsitystä, sekä tehokkuutta, epävarmuuden sietokykyä ja kieliähdistystä. Näiden katsotaan vaikuttavan siihen, miten halukas oppija on käyttämään kielitaitoaan. (Jalkanen ym. 2007, 27.) Kieliopintojaan aloittavalla maahanmuuttajataustaisella oppijalla affektiivisten tekijöiden olettaisi olevan yksi voimakkaimmin kielenoppimiseen vaikuttavista tekijöistä.

Se, millä aktiivisuudella oppija toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu, tuo esiin hänen motivoituneisuutensa. Sisäinen motivaatio tarkoittaa sitä, että toiminta itsessään on motivoivaa ja mielekästä ja palkitsee oppijaa sisäisesti. Ulkoiset kannustimet ja palkinnot tai rangaistukset synnyttävät ulkoista motivaatiota. Jos ulkoisia palkkioita ei kohtuuttomasti korosteta, ulkoinen motivaatio voi kehittyä sisäiseksi motivaatioksi (Lonka 2015, 193). Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2004, 204) viittaavat opiskelijan oman panostuksen tärkeyteen toteamalla, että tämän on myös itse synnyttävä sisäistä motivaatiota, sillä sitä ei voida pelkästään ”löytää”. Sisäistä motivaatiota ja innostusta voidaan tuottaa, sillä mielenkiinto ei välttämättä ole toiminnan syy, vaan pikemmin toiminnan ja ponnistelun seuraus.

Kielenoppimisessa oppijan asenteilla on merkitystä. Ne tulevat esiin esimerkiksi hänen asennoitumisessaan oppimistilannetta, opittavaa kieltä ja kulttuuria kohtaan tai oppimisympäristöä, muita oppijoita ja opettajaa kohtaan. Asenteiden mukaiset odotukset noudattelevat ympäröivän kulttuurin tarjoamia malleja. Lonka (2015, 13) käyttää sisäinen malli -käsitteen lisäksi termejä muistiedustus, mentaalinen malli, skeema ja tietorakenne. Hänen mukaansa asenteet ovat osa sisäisiä malleja, samoin kuin arvot, uskomukset ja tunteet (Lonka 2015, 17). Sisäisellä mallilla hän tarkoittaa niitä merkitysten verkostoja, jotka ohjaavat tarkkaavaisuuttamme ja mihin kiinnitämme huomionamme ja mitkä asiat muistamme. Hänen mukaansa kaikkeen oppimiseen liittyy sekä negatiivisia että positiivisia tunteita, joista voimakkaimmat syntyvät tilanteessa, jossa oppija joutuu radikaalisti muuttamaan omia sisäisiä mallejaan todellisuutta vastaaviksi. Esimerkkinä tällaisesta voisi olla muutosvastarinta, jossa oppija joutuu luopumaan aikaisemmista sisäisistä malleistaan ja hyväksymään ja kehittämään niiden tilalle uusia (Lonka 2015, 18).

Yksilön minäkäsityksellä, identiteetillä, on tärkeä osa oppimistapahtumassa, myös kielenoppimisessa. Jalkasen ym. (2007, 34) mukaan minäkäsitys-termiin voidaan sisällyttää kaikki ne käsitykset, joita yksilöllä on itsestään, mukaan lukien minäkuvan ja itsearvostuksen sekä oman pätevyytensä tunnustamisen. Hakkaraisen ym. (2004, 221) mukaan identiteetti on ihmisen henkilökohtainen kokemus hänen suhteestaan muihin sosiaalisen yhteisön jäseniin, erilaisiin kulttuurisiin malleihin sekä niitä määrittäviin periaatteisiin,

uskomuksiin ja sosiaalisiin käytäntöihin. He toteavat, että ihmisen identiteetti ei ole valmiiksi annettu tai muuttumaton abstrakti olio, vaan se syntyy ja kehittyy yhteiskunnallisissa suhteissa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kulttuurisessa maailmassa, jolloin ihmisen elämä on jatkuvaa neuvottelua ja siihen liittyvää kasvua ja kehitystä kulttuurin tarjoamien voimavarojen puitteissa (Hakkarainen ym. 2004, 223). Myös Lonka (2015, 92) määrittelee identiteetin sisäisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyväksi käsitteeksi ihmisestä itsestään, suhteessa muihin. Hän katsoo identiteetin muodostumisen yhdistyvän niin henkilökohtaiseen elämään, opiskeluun kuin työhönkin. Vuorovaikutuksessa muiden kanssa ihmiselle syntyy henkilökohtainen kokemus siitä, mitä häneltä odotetaan ja mikä on hänen suhteensa muihin sosiaalisen yhteisön jäseniin sekä erilaisiin kulttuureihin. Siten hänelle syntyy myös käsitys kulttuuria määrittäviin periaatteisiin, uskomuksiin ja käytänteihin (Lonka 2015, 93). Maahanmuuttajataustaisella kielenoppijalla identiteetin rakentuminen on osa uuteen kulttuuriin sopeutumisprosessia, kun hän on kosketuksissa omasta poikkeavaan kulttuuriseen ympäristöön. (Karasma 2012, 34.)

Kielenoppimiseen liittyvää erityistä minäkäsitystä kutsutaan ”kieliminäksi” (Jalkanen ym. 2007, 36). He viittaavat Laineen & Pihkon (1991) tutkimukseen, jossa kieliminän katsotaan sisältävän kaikki ne tiedot, käsitykset, toiveet ja myös arvelut, joita oppijalla on itsestään nimenomaan vieraan kielen oppijana. Kieliminän muotoutumiseen opiskelun edetessä vaikuttavat oppimis- ja kielenkäyttökokemukset sekä opettaja ja ryhmän jäsenet sekä heiltä saatu palaute, vanhemmat ja muut vaikuttajahenkilöt. Kieliminän katsotaan olevan oppijan suhteellisen pysyvä positiivinen tai negatiivinen perusasenne omaa itseä ja omia mahdollisuuksiaan kohtaan ja vaikuttavan vahvasti siihen, miten hän suhtautuu opiskeluunsa ja millaiseksi hän kokee olonsa kielenopiskelutilanteissa. (Jalkanen ym. 2007, 36-37.)

Oppimiseen tarvitaan tiedon käsittelyä, havaitsemista, jäsentämistä, muokkausta ja mieleen palautusta. Kognitiivisilla tekijöillä tarkoitetaan sitä, miten oppija prosessoi informaatiota. Kielenoppimisen kognitiivisiin tekijöihin voidaan laskea kuuluvaksi älykkyys, kielikyvykyys sekä oppimisstrategiat. Jalkanen ym. (2011, 19) määrittelevät älykyyden yksilön yleiseksi kyvyksi tai useiksi erityiskyvyiksi. Sitä on tutkittu myös psykologisena prosessina, jossa korostuu yksilön tiedonprosessointi- ja toimintakyky. Älykyyden ja kielen käytön yhteys ei ole yksiselitteinen, vaikka tutkimuksissa on saatu viitteitä, että keskimääräistä korkeamman älykyyden omaavat oppijat ovat taitavia myös toisen kielen oppimisessa. Merkityksellistä toisen kielen oppimisessa ovat oppijan foneettinen koodauskyky, kieliopillinen herkkyyys, muistiin liittyvät tekijät sekä induktiivinen kielenoppimiskyky. (Jalkanen ym. 2011, 19.)

Niitä toimintatapoja, joita oppija on omaksunut tehokkaiksi menetelmiksi oppimiseensa, kutsutaan oppimisstrategioiksi. Jalkasen ym. (2011, 19) mukaan ne voidaan jakaa metakognitiivisiin, kognitiivisiin ja sosiaalisiin strategioihin. Ensin mainittu strategia sisältää oppimisen suunnittelun ja oppimistulosten arvioinnin. Kognitiiviset strategiat ovat tietoisia tapoja tarttua oppimistehtävään, esimerkiksi tekemällä muistiinpanoja. Sosiaaliset strategiat tarkoittavat esimerkiksi opiskelutoverin kanssa työskentelyä. Tutkijat olettavat, että monipuolisia ja tehokkaampia oppimisstrategioita omaavat oppijat ovat myös kielenoppimistuloksiltaan edistyneempiä. Vieraan kielen oppitunneilla pitäisi alusta alkaen harjoitella erilaisia oppimis- ja työskentelytapoja, jotka tekisivät oppimisesta mielekästä ja tehokasta. (Jalkanen ym. 2001, 19.)

Vaikuttavatko oppijoiden persoonallisuuden piirteet oppimiseen? Longan (2015, 166) mukaan ulospäin suuntautuneisuus, puheliaisuus, optimismi, joustavuus, ahkeruus ja oman toiminnan harkittu ohjaus on nähty usein kielenoppimista edistävinä tekijöinä. Jännittäminen nähdään oppimisessa negatiivisesti vaikuttavana tekijänä. Oppimiseen liittyy suoriutumistunteita, eläytymistunteita, sosiaalisia tunteita sekä varsinaisia oppimistunteita. Oppijan tulisi oppia sopeuttamaan omaa toimintaansa muiden ryhmän jäsenten reaktioihin. (Lonka 2015, 144.)

Näiden lisäksi on hyvä pohtia kielenoppijan asemaa valtakielisessä opetusympäristössä. Kuten edellä on todettu, he tulevat hyvin erilaisista taustoista, jolloin jollakin voi olla takanaan korkeakouluopintoja ja joillakin luku- ja kirjoitustaito on vasta kehittymässä. Millä tavalla he kokevat opetuksen ja muun sosiaalisen kanssakäymisen? Kuinka opettaa niin erilaisista lähtökohdista tulevia oppijoita? Millä tavoin rohkaista ja motivoida kielenoppijaa käyttämään oppimaansa? Seuraavaksi tuon esiin opettajien kokemuksia S2-opetukseen liittyen.

2.4 Opettajan haasteet S2-opetuksessa

Maahanmuuttajat tulevat hyvin erilaisista taustoista ja eroavat lähtökohdiltaan niin sosiaalisesti kuin yhteiskunnallisestikin. Suomeen tulleilla maahanmuuttajilla voi olla takanaan traagisia kokemuksia. Opetusryhmät voivat olla hyvin heterogeenisia. Lähdekirjallisuuden perusteella (mm. Talvitie, Karasma, Rekola, Mela & Mikkonen, ym.) nämä asiat on tiedostettu jo kauan.

Aiheeseen liittyvien keskustelujen perusteella edellisten lisäksi opetuksessa on muitakin haasteita. Linnamäki ja Mäki-Hakola (2017) tarkastelevat opettajien ja ohjaajien pedagogisia haasteita opetustyössä. S2-opettajilta saamansa palautteen perusteella haasteel-

liseksi koetaan heterogeeniset opetusryhmät, jolloin on vaikeaa löytää sopiva taso opetukselle. Keskeisenä nähdään kysymys siitä, helpottavatko opettajat liikaa käyttämiään oppimateriaaleja selkoistamalla niitä ja saavatko oppijat niiden avulla todellisia valmiuksia jatko-opintoihin. Haasteelliseksi koetaan oppijoiden motivointi tilanteessa, jossa nämä näkevät suomen kielen merkityksen marginaalisena kielen puhujaväestön pienuuden ja globaalin työelämämerkityksen vuoksi. Opiskelumotivaatiota heikentää myös se, että oppijat kokevat yleisen kielitutkinnon vaikeaksi. Kielitutkinnon hyväksytyt suoritus parantaa oppijan mahdollisuuksia saada Suomen kansalaisuus ja työllistyä.

Kotilaisen (2016) mukaan S2-opetus tukee kielellistä tasa-arvoa ja lisää kielitaitoa ja kulttuurintuntemusta sekä kehittää oppijan monikielistä identiteettiä siten, että tämä voi olla täysivaltainen kouluuyhteisön ja yhteiskunnan jäsen ja myöhemmin hakeutua opiskelemaan haluamalleen alalle. Haasteellista opiskelussa on se, että opittava kieli on oppijalle sekä oppimisen kohde että oppimisen väline, kun suomen opintojen ohessa tämän tulisi oppia myös muita aineita suomen kielellä. Kun opetusryhmät ovat usein hyvin heterogeenisia, tarvitaan eriyttämistä esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoisten ja näitä taitoja tarvitsevien välillä.

Myös Aalto (2008, 82-83) viittaa samaan. Hänen mukaansa perusopetuksessa jokaisen maahanmuuttajataustaisen oppijan opettaja on samalla myös kielenopettaja, ja että oppijan abstraktit lukuaineet vaativat erittäin hyvää kielitaitoa. Hän viittaa eurooppalaiseen viitekehukseen, jossa kielitaidon taso B2 nähdään riittäväksi abstraktien aineiden opiskelulle, ja toteaa, että käytännössä iso osa S2-oppilaista suorittaa peruskoulun oppimäärän sellaisella suomen kielen taidolla, joka ei riitä koulun tietoaineiden opiskeluun. Kielenopetus alkaa usein arjen konkreettisten tilanteiden hallintaan liittyvän kielitaidon rakentamisesta ja siirtyy vähitellen keskustelun kieleksi, jossa opitaan käyttämään vaativampaa sanastoa. Aallon mukaan arjen selviytymiskielestä on pitkä matka kielitaitoon, jolla oppija pystyy opiskelemaan vaikeita ja abstrakteja sisältöalueita, sillä pelkästään opetuspuheen seuraaminen heikolla kielitaidolla voi olla haasteellista. Oppikirjojen ja -materiaalien abstrakti tietoteksti on yleensä tiivistä ja tietopitoista sekä rakenteellisesti ja sanastollisesti erittäin varioivaa. Oppiaineiden käsitteiden lisäksi teksteissä käytetään paljon abstraktia sanastoa. Lisäksi oppikirjateksteille on tyypillistä, että ne ovat kielellisesti rikkaita, mikä tekee niistä vaikeaselkoisia syntyperäisillekin kielenpuhujille. Lisäksi opettajilla voi olla epäselvä käsitys oppijan kielitaidon kokonaisuudesta, sillä tämän puhumistaito ei tarkoita sitä, että hän myös ymmärtäisi lukemansa tekstin tai pystyisi kirjoittamaan opittavaa kieltä. (Aalto 2008, 85-86.)

Tässä kontekstissa on ymmärrettävää, että useat S2-opettajat peräänkuuluttavat selkoistettua opetusmateriaalia, jonka avulla kieliopintojaan aloittava oppija pääsee kiinni suomen kieleen ja saa kokea positiivisia tunteita edistymisestään. Oppikirja on tärkeä resurssi alkeiskielenoppijalle, sillä sen hyvin jäsennetty, selkeä ja lyhytrakenteinen kieli-muoto voi helpottaa oppimista. Lisäksi oppikirjan tekstien kuvitus voi helpottaa kielenoppijaa ymmärtämään ja muistamaan esitettyjä sisältöjä. Yksinkertaistetun kielen oppimisen synnyttämä motivaatio voi rohkaista kielenoppijaa käyttämään oppimaansa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja auttaa ja tukea häntä etenemään opinnoissaan kohti yleis-kieltä.

3 Kielimuotona selkokieli

Virtasen (2009, 20) mukaan selkokielen oikeutusta on eniten perusteltu tasa-arvolla, jonka perustana on Suomen perustuslaki. Hän tuo esiin, että 2000-luvulla selkokielen tarvetta perustellaan myös saavutettavuuden ja esteettömyyden näkökulmista. Saavutettavuudella tarkoitetaan yksilön mahdollisuuksia osallistumiseen riippumatta siitä, minkälaisia ominaisuuksia hänellä itsellään on. Tiedollinen saavutettavuus toteutuu esimerkiksi silloin, kun museon näyttelytekstit ja opastus ovat selkokielisiä. Tiedottamisen saavutettavuuden toteutumiseksi on kiinnitettävä huomioita esimerkiksi tiedotteiden, esitteiden ja opasteiden visuaaliseen ja kielelliseen selkeyteen. (Virtanen 2009, 20-21.)

Kartion (2009, 5) mukaan selkokielistä vuorovaikutusta tarvitaan tilanteessa, jossa keskustelun toisen osanottajan kieli- tai kommunikointitaito on merkittävästi heikompi kuin toisen. Tähän viitataan termillä epäsymmetrinen vuorovaikutus, joka on kyseessä esimerkiksi silloin, kun toinen keskustelija ei puhu äidinkieltään tai hänellä on vammasta tai sairaudesta johtuvia kielellisiä vaikeuksia. (Leskelä & Kulkki-Nieminen 2015, 28-30.)

Selkokielen avulla heikompi keskustelukumppani voi päästä osalliseksi keskusteluun ja sitä kautta yhteisönsä täysivaltaiseksi jäseneksi. Selkokielisessä vuorovaikutuksessa osaavampi viestijä muokkaa puhettaan rakenteeltaan, sanastoltaan ja sisällöltään puhelukumppanin tarpeiden mukaisiksi ja yrittää parhaansa mukaan ymmärtää heikomman osapuolen tapaa puhua ja viestiä. Osaavampi viestijä myös tukee toisen osallisuutta keskusteluun muokkaamalla muitakin vuorovaikutuksen elementtejä, esimerkiksi eleitä tai ilmeitä helpommin ymmärrettäväksi. Tarvittaessa hän voi käyttää apuna myös muita puhetta tukevia kommunikointikeinoja, esimerkiksi piirtämistä, viittomista tai valmiita kuvia. Selkokielisen vuorovaikutuksen tavoitteena on helpottaa molemminpuolista ymmärtämistä ja kummankin osapuolen mahdollisuutta osallistua vuorovaikutukseen. (Kartio 2009, 8.)

Suomessa yleiskieltä alettiin muokata selkokielelle 1970-luvulta alkaen. Kartion (2009, 8) mukaan kohderyhmänä olivat aluksi kehitysvammaiset, joille haluttiin taata paremmat osallistumisen ja ymmärtämisen mahdollisuudet. Sittemmin selkokielisiä materiaaleja alettiin tuottaa myös muille ryhmille. Niistä hyötyvät ihmiset, jotka tarvitsevat tukea puheen tai tekstin ymmärtämiseen, lukemiseen, puhumiseen tai näihin kaikkiin. Näitä ryhmiä ovat esimerkiksi muistisairaat ja ikääntyneet sekä autismiin, afasiaan ja muihin kielellisiin erityisvaikeuksiin sairastuneet sekä suomen kieltä opiskelevat maahanmuuttajat. (Kartio 2009, 8.)

Kartio (2009, 10) tuo esiin, että selkokieli ei tarkoita samaa kuin selkeä yleiskieli. Se on kielimuoto, joka on tietoisesti muokattu helpommaksi kuin yleiskieli ja sen kehittämisen lähtökohtana ovat aina kielenkäyttäjän erityistarpeet. Hänen mukaansa selkokielen kielimuodon kehittämiseen ovat vaikuttaneet tietoisuus jokaisen oikeudesta kommunikointiin ja toisaalta Suomessa asuvien suomen kielen oppijoiden määrän jatkuva lisääntyminen. (Kartio 2009, 10.)

Leskelä ym. (2015, 19) toteavat, että selkoviestinnällä on omat tavoitteensa yleisen kielenkäytön selkeyttämisen lisäksi. He tuovat esiin, että selkokielen kielimuodon kehittämiseen oli vaikuttamassa viranomaisten käyttämä kieli. Sysäyksenä selkeämpään virkakieleen annettiin vuonna 1981 komiteamietintö ”Kieli ja virkakoneisto”. Vuonna 2003 voimaan tullut hallintolaki (6.6.2003/434) edellyttää viranomaisilta ”asiallista, selkeää ja ymmärrettävää” kielenkäyttöä. Viime vuosien kehitys on edelleen kiinnittänyt huomiota viranomaisten kielenkäyttöön. Vuonna 2014 julkaistiin Hyvän virkakielen toimintaohjelma, jota oli tuottamassa Kotimaisten kielten keskus. Selkoviestinnän kehittäminen ja sen saavuttama asema Suomessa on hyvä esimerkki yhteiskunnan kehittymisen, sosiaalisten käytäntöjen sekä viestinnän odotusten ja tavoitteiden aikaansaamasta tekstilajien muutoksesta. Selkoviestinnällä on vahvat sosiaaliset lähtökohdat, joissa korostetaan tasa-arvoisia mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnan toimintaan. Asenteiden muutos viestintää ja saavutettavuuden ideologiaa kohtaan on luonut pohjaa selkotekstien kehittämiseksi. (Leskelä ym. 2015, 18-19.)

3.1 Selkokieli ennen, nyt ja tulevaisuudessa

Selkokielen viestinnän juuret Suomessa ulottuvat 1980-luvulle, mutta jo sitä aiemmin on julkaistu lapsille ja nuorille erilaisia helppolukuisia kirjoja. Ensimmäisenä nuorille ja aikuisille suunnattuna selkokirjana pidetään Pertti Rajalan vuonna 1983 koostamaa ja kääntämää Poliisit perässä -kertomusta. 1980-luvulla ilmestyi noin 20 suomenkielistä ja kahdeksan ruotsinkielistä selkokirjaa, joiden kustantajina olivat Kirjastopalvelu, Kehitysvammaisten Tukiliitto, Vanhustyön keskusliitto, Työväen Sivistysliitto sekä WSOY. Vuonna 1984 perustetun selkotyöryhmän tavoitteena oli koota yhteen kaikki selkokielen kehittämisestä kiinnostuneet tahot luomaan suuntaviivoja selkokielen kehittämistarpeista. Pohjoismaainen selkokielisyyteen keskittynyt yhteistyö alkoi 1986 ja kansainvälinen yhteistyö 1987. Vuosikymmenen lopulla luotiin Suomeen selkokirjallisuuden tukijärjestelmä, josta käynnistyi selvitys selkokielen asemaa edistävästä toimenpiteistä. Raportti, joka ilmestyi 1988 nimellä Selkokielyöryhmän muistio, sisälsi ehdotukset selkokirjallisuuden tukijärjestelmän luomiseksi. Varsinainen selkokielyöryhmän toiminta aloitettiin

1990. Tukijärjestelmän puitteissa jaettiin käsikirjoitusten perusteella tukea selkokielisille kirjoittajille, kuvittajille ja kustantajille. Selkosovellusten kehitystyö alkoi Suomessa painetuista julkaisuista, ennen kaikkea kirjoista ja lehdistä, sillä ymmärtämisen vaikeudet konkretisoituivat lukemistilanteessa. Toimintaan liittyi myös erilaisia selkokielsiä kokeiluja esimerkiksi sanomalehdissä julkaistuista selkokielisistä uutisista. Myös kehitysvamma-alan järjestöjen ja Kelan esitteitä selkoistettiin. Vuosikymmenen lopulla alettiin julkaista Selkouutiset- ja LL-Bladet -lehtiä. (Virtanen 2006, 87-100.)

Nykyisin selkokielen kehittämisestä ja määrittelystä Suomessa vastaa Selkokeskus. Kielimuodon määritelmä lähtee liikkeelle yleiskielen määritelmästä ja korostaa selkokielen merkitystä erityisryhmille suunnattuna kielimuotona. Selkokeskuksen mukaan kansainvälinen kehitys tukee voimakkaasti selkeän yleiskielen ja selkokielen erottamista toisistaan. Useissa maissa nämä kielimuodot erotetaan toisistaan jo nimensäkin perusteella, esimerkiksi Ruotsissa selkeään yleiskieleen viitataan käsitteellä *klarspråk* ja selkokielelle *lättläst*. Englannissa selkeää yleiskieltä kutsutaan termillä *plain language* ja selkokieltä *easy to read*. Saksassa termit ovat *Klartext* ja *leichte Sprache*. Maailmanlaajuinen organisaatio selkeän yleiskielen edistämiseksi, *Plain Language Association International* (PLAIN), perustettiin vuonna 1993. (Selkokeskus 2018, 8).

Selkokielen viestinnän yleistyessä selkotekstien kirjoitusohjeita ja selkokielen teoriaa on kehitetty. Suomessa selkokielen kirjoitusohjeet perustuvat osittain kansainvälisiin ohjeisiin, osittain Selkokeskuksen kehittelytyöhön sekä suomalaisten kielenhuoltajien ja -tutkijoiden näkemyksiin. Kansainvälisiä ohjeistoja ovat laatineet mm. YK:n alainen kansainvälinen kirjastojärjestö IFLA (*International Federation of Library Associations and Institutions*) sekä kehitysvammaisten ja heidän omaistensa oikeuksien puolesta toimiva *European Association of Inclusion International* -kansalaisjärjestö. Ohjeita voi soveltaa sekä asiatekstien että kaunokirjallisten tekstien kirjoittamiseen. Kirjoitusohjeet ovat nykyisin melko sitovia, erityisesti asiatekstien osalta. Ohjeiden mukaiset tekstit saavat Selkokeskukselta Selkologon merkiksi siitä, että teksti noudattaa selkokielistä kielimuotoa. (Virtanen 2009, 63.) Selkokeskus on kehittänyt yhteistyössä Kotimaisten kielten keskuksen kanssa myös mittaria tekstin selkokielisyyden arvioimiseen. Sen avulla on tarkoitus tunnistaa selkokielineen teksti ja määrittellä, täyttääkö se selkokielisyyden periaatteet. (Selkokeskus 2018). Leskelän (2018) mukaan mittari julkaistaan syksyn 2018 aikana. (Leealaura Leskelän sähköpostiviesti tekijälle 4.6.2018).

Nykyisin selkoteksteinä ilmestyy media- ja viranomaistekstejä ja muita informatiivisia tekstejä sekä selkokirjoina kaunokirjallisuutta ja tietokirjoja. (Leskelä & Virtanen 2006, 13.)

Vuonna 2013 hyväksyttiin Selkokeskuksen neuvottelukunnan kokouksessa Selkokielen strategia 2014-2018. Siinä esitetään toimenpiteet, joiden mukaan selkokielen ja selkoaineistojen kehitystyötä on suunnattava. Päätaivoitteina ovat selkokielen ajankohtais-tiedon välityksen toimintaresurssien kehittäminen ja turvaaminen, selkokielen tiedotta-misen kohdentaminen viranomais- ja muilla hallinnonaloilla, selkoaineistojen tuottami-nen, selkokielen teorian kehittäminen ja selko-ohjeistusten laatiminen sekä selkokoulu-tusten järjestäminen. Pyrkimyksenä on vahvistaa selkokielen asemaa omana kielimuoto-naan ja vakiinnuttaa selkoaineistojen tuottamista valtakunnallisesti. Samalla strategia an-taa selkokielen käyttöä koskevat perusohjeet viranomaisille, eri avainalojen ammattilai-sille sekä selkokieltä edustaville tahoille. (Selkokeskus 2018, 3.)

Leskelän (2018) mukaan selkokielen strategian uusintatyö seuraaville vuosille on jo aloitettu ja uudistettu strategia julkaistaan vuoden 2018 lopulla. Samalla päivitetään selkokielen tarvearvio, sillä käyttäjäryhmistä ainakin muistisairaiden ja S2-oppijoiden määrä on lisääntynyt kuluneiden neljän vuoden aikana. Uuden, vielä kehitteillä oleva stra-tegian kehityssuunta on, että selkokieli jaetaan kolmeen vaikeustasoon. (Leealaura Les-kelän sähköpostiviesti tekijälle 4.6.2018).

3.2 Selkotekstilajit

Sainion (2015, 9) mukaan selkokieli on hyväksytty laajasti omaksi, erityisryhmiä palve-levaksi kielimuodokseen. Selkokielen ei ole tarkoitus korvata hyvää, selkeää yleiskieltä, vaan tukea niiden ihmisten tiedonsaantia, joille yleiskielikin on liian vaikeaa. Selkoteks-tin tulee olla vastaavaa yleiskielistä tekstiä selvästi helpommin ymmärrettävää. Selkokie-len kirjoittaminen ei siis tarkoita kielen köyhdyttämistä ja mielikuvituksetonta kirjoitta-mista, vaan selkokieli voi olla kirkasta, elävää ja ilmaisuvoimaista. (Sainio 2015, 9.)

Leskelän ym. (2015, 17) mukaan kieliyhteisössä tekstilajit ovat merkittävä yhteinen varanto. Yksilön tietoisuuteen eri tekstilajeista vaikuttaa hänen sosiaalistuminen yhteisön toimintatapoihin sekä kriittinen tietoisuus tekstilajien viestinnällisistä päämääristä ja nii-hin sisältyvistä ideologisista vaikutuksista. Yleiseen kielikykyyn kuuluu, että yksilö pys-tyy tekemään eron esimerkiksi faktatekstien ja fiktiivisten tekstien välillä ja käyttämään esimerkiksi sosiaalisessa mediassa ja virallisessa muistiossa oikeaa tekstilajia. Tekstilaji-piirteitä voi tarkastella joko kontekstin tai tekstin kielellisten piirteiden näkökulmasta. Kontekstipiirteet eli tekstin ulkoiset kriteerit määrittyvät esimerkiksi viestintätilanteiden,

kieliyhteisön käytänteiden tai kulttuurin mukaan. Sisäiset, kielelliset piirteet ovat esimerkiksi rakenteellisia, tyylillisiä tai sanastollisia. Kieliyhteisössä vaikuttavat luonnollistuneet ja tunnistettavissa olevat tavat rakentaa tiettyä lajia edustavaa tekstiä. Vuorovaikutustilanteeseen liittyy sosiaalista ja kielellistä toimintaa, jota ilmentävät erilaiset tekstit, joten tekstilajia voidaan ajatella resurssina. Toisaalta tekstilajit myös rajoittavat kielenkäyttäjän toimintaa, koska hänen on toimittava oletettujen normien rajoissa. Tekstilaji ikään kuin määrää, millainen toiminta on odotuksenmukaista tai mahdollista eri konteksteissa. (Leskelä ym. 2015, 19.)

Selkoviestinnässä keskeisiä tekstilajiryhmiä ovat mediatekstit, informoivat tekstit ja kaunokirjalliset tekstit. Mediateksteihin kuuluvat uutismaiset tekstit ja tiedotteet. Informoivia tekstejä edustavat tietokirjallisuus, esitteet, ohjeet ja lomakkeet. Kaunokirjallisia tekstejä ovat fiktiiviset tekstit. Selkoviestinnän tekstilajeja voi pitää normitettuina, koska niihin vaikuttavat määräävästi kontekstipiirteet, esimerkiksi kohderyhmälle suuntaaminen. Lisäksi selkokirjoittajalle annetut ohjeet ovat yksityiskohtaisia ja koskevat kielen eri tasoja, esimerkiksi kielen vaikeiden rakenteiden käyttöä tai suositeltavia ilmaisutapoja selkotekstissä. (Leskelä ym. 2015, 19-21)

Selkokielistäminen tarkoittaa sitä, että tekstiä muokataan ”sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan yleiskieltä luettavammaksi ja ymmärrettävämmäksi”. (Leskelä ym. 2015, 36.) Sainio (2015, 9) toteaa, että selkokirjoittajan tulee valita oikea tekstilaji sen mukaan, millaista tekstiä hän on kirjoittamassa. Selkokielen käyttäjälle tekstilajien tunnistaminen saattaa olla haasteellisempaa kuin tavalliselle lukijalle. Kirjoittajan tehtävä on helpottaa lukijaa tunnistamaan tekstilaji, jotta tämä voi suhtautua tekstiin sen vaatimalla tavalla. Selkotekstien vaikeusaste vaihtelee. Vaikeita ja monimutkaisia aiheita käsittelevät tekstit voivat selkokielistämisnäkin vaatia lukijalta paljon. Vaikeusaste määräytyy tekstilajin, käsiteltävän aiheen ja tekstin tarkoituksen mukaan. Kirjoittaja pystyy vaikuttamaan vain itse tekstiin, esimerkiksi käyttämiensä sanojen pituuteen, yleisyyteen ja vaikeustasoon, lauseiden pituuteen, määreiden runsauteen, sivulauseiden ja vaikeiden rakenteiden määrään. Tekstin ymmärrettävyyteen vaikuttavat tekstin asiasisällön sidosteisuus ja kielellisten elementtien suhteet toisiinsa. (Sainio 2015, 9-11.)

Virtasen & Österlundin (2006, 159) mukaan selkojulkaisuilla on hyvin erilaisia luki-joita, jolloin kuvituksen käyttö on harkittava huolellisesti. Myös Sainio (2015, 11) toteaa, että kuvien, otsikon ja tekstin tulee täydentää ja tukea toisiaan, sillä ne auttavat ymmärtämään kieltä tai puhetta. Julkaisun ulkoasussa on huomioitava myös tekstin typografinen luettavuus, kuten kirjaintyyppi, tekstien kappalejako ja selkeä taitto.

Seuraavassa yhteenveto selkotekstin kirjoittamisohjeista. Selkokielen kirjoitusohjeet perustuvat Hannu Virtasen Selkokielen käsikirjaan (Kehitysvammaliitto 2009, 68-110). Muut lähteet on mainittu erikseen.

3.2.1 Selkoteksti

Virtasen (2009, 68) mukaan selkokielen kirjoitusohjeet voidaan jakaa yleisiin ohjeisiin sekä teksti-, sana- ja virketason ohjeisiin. Kirjoittajan on pohdittava aihetta useista tekstitason näkökulmista: kuinka paljon hän tietää aiheesta? Ymmärtääkö hän todella asian? Mikä on tekstin aihe, tyyli, rajaus ja tekstilaji? Mikä on tekstin tavoite, painotus ja näkökulma ja millä tavoin aiheesta pitäisi kirjoittaa? Kun yleiskielistä tekstiä mukautetaan selkokielelle, on tärkeää, että kirjoittaja ymmärtää ja analysoi lähtötekstin oikein. Selkokielen tekstin tuottamisessa on tärkeää kirjoittaa oikeaa ja hyvää suomea sekä noudattaa yleisiä kirjoitusohjeita ja kielenhuollon suosituksia. *Aiheen rajaus* on hyvä tehdä lukijoiden näkökulmaa painottaen ja pohtia, mikä heitä kiinnostaa ja mistä he tarvitsevat tietoa, millainen motivaatio lukijalla on lukea teksti ja minkälaiselle kohderyhmälle teksti on suunnattu. Selkoteksteistä osa on suunnattu lukijoille yleisesti ja osa suunnataan tietyille lukijaryhmälle, esimerkiksi maahanmuuttajille tai kehitysvammaisille nuorille. Teksti voidaan kohdentaa usealle lukijaryhmälle samanaikaisesti, mutta se voi vaikeuttaa sen kirjoittamista ja myös sen ymmärtämistä. Käytännössä ei ole mahdollista tuottaa esimerkiksi viranomaistiedotuksesta erikseen kaikille lukijaryhmille juuri heitä varten muokattuja tekstejä. (Virtanen 2015, 68-73.)

Tekstin rakenteen osalta on mietittävä asioiden esittämisjärjestystä ja loogisuutta, niin että se olisi helposti avautuva ja ettei siihen jää aukkoja, joita lukijan olisi osattava täydentää. Selkoteksteissä painottuu lukijan näkökulma eli se, mitä hänen odotetaan oppivan, muistavan tai omaksuvan asiasta. Teksti voidaan kirjoittaa sinä-muotoon, jolloin lukija kokee tekstin henkilökohtaisemmin itselleen suunnatuksi. Oleellista on asian tiivis, lyhennetty esitysmuoto, mutta on varottava, ettei teksti muutu vaikeasti ymmärrettäväksi. (Virtanen 2015, 77-79.)

Sanastotason näkökulmasta tekstissä on käytettävä jokapäiväisiä, tuttuja, konkreettisia ja tarkkoja sanoja. Erikoiskieli- ja murre sanoja on mahdollisuuksien mukaan vältettävä, ja jos tekstiin sisältyy niitä tai muita vaikeita käsitteitä tai sanoja, ne on selitettävä siten, että merkitys tulee ilmi asiayhteydestä. Vierasperäiset sanat, samoin kuin puhe- ja aluekieliset sanat sekä moniosaiset yhdyssanat ja vaikeat sija- ja verbimuodot hidastavat ja vaikeuttavat lukemista ja sen vuoksi niitä on hyvä välttää. Kielikuvat, sanonnat ja monimerkityksiset sanat sekä lyhenteet voivat aiheuttaa väärinymmärrystä. Sanojen vaihtelua

kannattaa välttää, sillä synonyymien käyttö voi vaikeuttaa tekstin ymmärtämistä. Abstrakteja ilmaisuja kannattaa selventää konkreettisilla esimerkeillä. Isojen lukujen hahmottaminen on monille hankalaa, niinpä lukumääriä kannattaa selventää esimerkkilauseilla. (Virtanen 2015, 82-82.)

Lause- ja virketason näkökulma huomioi lauseiden ja virkkeiden pituuden sekä sanajärjestyksen: lyhyet lauseet ja virkkeet ovat helppolukuisempia kuin pitkät ja suora sanajärjestys on parempi kuin epäsuora. Yhdessä lauseessa on hyvä kertoa vain yksi tärkeä asia, sillä pitkät, monia asioita sisältävät virkkeet ja lauseet voivat jäädä lukijalta ymmärtämättä. Vaikeita virke- ja lauserakenteita on vältettävä. Tärkein asia sijoitetaan päälauseeseen ja sitä voidaan tarkentaa sivulauseessa. Samoin lukijalle tuttu asia kannattaa sijoittaa lauseen alkuun ja uusi asia sen loppuun. Tekstin sidosteisuus kannattaa huomioida huolellisesti, sillä jos teksti koostuu vain lyhyistä päälauseista, se voi olla vaikeasti ymmärrettävä. Sidosteisuus luo käsiteltävästä asiasta kokonaisuuden, jolloin se parantaa ymmärrettävyyttä. Lauseenvastikkeita, partisiippi- ja passiivimuotoja, pitkiä määritekettä ja tarpeettomia kieltomuotoja kannattaa välttää. (Virtanen 2015, 97-101.)

Takala (2017) kiteyttää selkotekstin selkeäksi kieleksi, joka on helppolukuista ja jossa käytetään suoraa sanajärjestystä sekä helppoja ja lyhyehköjä virkkeitä virkepituutta vaihdellen. Tekstin kirjoittajan on rajattava käsiteltävä aihe ja mietittävä tekstin fokus, tyyli-laji ja valittava käsittelyyn oleelliset ja keskeiset asiat. Kerronnassa suositaan aktiivimuotoja ja yksinkertaistetaan monisanaisia rakenteita. Teksti on loogisesti etenevää, sidosteista, yksiselitteistä ja kappalejoaltaan selkeää. Se noudattaa oikeakielisyyttä myös väli-merkkien ja muun rakenteensa osalta ja on osuvasti otsikoitua. Tekstin sisältöä voidaan selkeyttää kuvituksen, kaavioiden ja muun grafiikan avulla. Selkeän kielen kirjoittaja tietää, kenelle hän kirjoittaa ja miksi. Takalan mukaan selkotekstin ulkoasu pyrkii osaltaan helpottamaan sisällön lukemista. Tekstirivi on lyhyt ja sisältää vain yhden ajatuksen. Teksti kirjoitetaan kapeaksi palstaksi, jossa on leveät marginaalit. Kappaleet pidetään lyhyinä ja niiden välissä on selkeä kappalejako. Tekstissä käytetään isoa kirjasinkokoa, isoa riviväliä ja helppolukuista kirjaintyyppiä. Sanojen tavutusta eri riveille vältetään ja tekstikappaleet tasataan vasemman reunan tasauksella. (Takala 2017.)

3.2.2 Selkokuva

Virtasen (2015, 39) mukaan on arvioitu, että näköaisti kykenee välittämään informaatiota ympäristöstämme aivoihin jopa sata kertaa nopeammin kuin kuuloaisti. Näkö on vahvin aistimme ja uuden tiedon omaksuminen tapahtuu nopeimmin visuaalisesti. Tutkimusten mukaan kuvat myös muistetaan tekstiä paremmin. Koska ympäristömme sisältää valtavasti informaatiota, näkemisen kautta tulevaa tietoa on rajattava ja valikoitava. Kuvan

merkitys myös ymmärtämisen näkökulmasta on kasvanut. Maailma on kuvallisempi kuin koskaan aiemmin ja kuvista on tullut monilla aloilla keskeinen viestinnän keino. Selviytyäksemme tässä monimutkaisessa kuvallisessa ympäristössä tarvitsemme kuvanlukutaitoa. (Virtanen 2015, 39-40.)

Leskelän ym. (2015, 58) mukaan mediateksteissä kuvitus on tärkeä merkitysten tuottaja ja kuvat kiinnittävät tehokkaasti vastaanottajan huomiota. Kuvitus tukee tekstiä, ja kuvamateriaalilla pystytään tukemaan tekstin näkökulmaa. Samoin kuvateksti tukee lukemista. Viestinnällinen merkityskokonaisuus mediateksteissä muodostuu usein monista osista, joista kuvamateriaali selkoteksteissäkin on keskeinen. (Leskelä ym. 2015, 58.) Myös Virtanen (2015, 42) painottaa, että kiinnostavat kuvat ja muu visuaalisuus lisäävät tekstin kiinnostavuutta ja motivaatiota paneutua siihen.

Selkokeskuksen ohjeistus selkotietokuvien käytössä painottaa *kuvan ja tekstin yhtenevyyttä*, jolloin kuva tukee sisällöltään tekstiä ja muuta kuvitusta. Jos kuva on voimakkaasti suurennettu, asia pitää ilmoittaa kuvatekstissä. Symbolisia kuvia on käytettävä harkiten ja turhia yksityiskohtia ja erikoisia kuvakulmia kannattaa välttää. Lisäksi kuvan tunneviesti on syytä huomioida, sillä tietokuvuihin sisältyy usein tunteita. (Virtanen 2015, 41.)

Selkokielen tarvitsijoiden kokemusmaailma vaihtelee. Yksilölliseen *kuvanlukutaitoon* ovat vaikuttamassa heidän elinympäristönsä, ikä, koulutus ja eletty elämä. Maahanmuuttajien kohdalla on huomioitava *kulttuurierot*, sillä suomalaisille tutut henkilöt, symbolit, tilat ja ympäristöt voivat olla maahanmuuttajille outoja. Selkoaineistojen tekemisessä on huomioitava myös *monikanavaisuus*, jonka hyödyntäminen opetuksessa ja oppimisessa tukee erilaisia oppijoita. Opetusaineistojen käytön ja suunnittelun kannalta on tärkeää, että sisällöissä keskitytään olennaiseen tietoon. (Virtanen 2015, 42-47.)

3.2.3 Selkokielellä opettaminen

Selkokeskus julkaisi vuonna 2016 yhteistyössä Kansalaisopistojen liiton kanssa ohjeistuksen selkokielellisestä opetuksesta. Se on suunnattu kansalaisopistojen maahanmuuttajaopetukseen ja perustuu Selkokeskuksen kehittämiin ohjeisiin suullisesta ja kirjallisesta selkokielestä. Ohjeistuksessa painotetaan opettajan asennetta monikulttuurisessa opetus-tilanteessa. Vuorovaikutus oppijoiden kanssa mahdollistuu opettajan käyttämän selkokielellisen puheen ja opetusmenetelmien avulla. Kun opettaja saa kontaktin oppijoihin, heille välittyy tunne siitä, että opettaja haluaa auttaa heitä ymmärtämään opettavan asian.

Kartio (2016, 12) toteaa, että maahanmuuttajaopetuksessa tieto eri kulttuureista lisäantyy vähitellen ja auttaa opettajaa ymmärtämään oppijoita paremmin. Monikulttuurisessa vuorovaikutuksessa ihmisen persoonan hahmottaminen voidaan nähdä kolmitasoisena. Kaikilla ihmisillä on paljon yhteistä ja pitkälti myös perustarpeemme ovat universaaleja.

Kulttuurimme vaikuttaa siihen, miten toteutamme universaaleja tarpeitamme ja miten olemme vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. Tärkeää on myös tiedostaa, että olemme kaikki yksilöitä ja meillä on oma persoonamme, emme pelkästään oman kulttuurimme edustajia. (Kartio 2016, 12-13.)

Takalan (2017) kokoamaa selkopuhe ja -vuorovaikutus -ohjeistusta voinee soveltaa myös opetustilanteisiin. Hän viittaa Helsingin kaupungin opetusviraston laatimaan Oppimisen tuen suunnitelmaan (2014), jossa tavoitteena on, että jokainen opiskelija ominaisuuksistaan riippumatta mahdollistuu toimimaan yhdenvertaisesti muiden opiskelijoiden kanssa. Samoin opiskeluympäristön tulee olla esteetön liikkumiseen nähden ja vapaa ryhmään kuulumiseen ja oppimiseen liittyvistä esteistä. Suunnitelman erityisopetukseen liittyvä ohjeistus korostaa selkokielistä opetusta yhtenä tapana tukea opiskelijaa ja tämän työskentelytapoja. (Takala 2017; Helsingin kaupunki, Opetusvirasto.)

Takalan (2017) mukaan puhujan on käytettävä kuulijan ikään sopivaa kieltä ja etsittävä se *vuorovaikutuksen tahti*, joka sopii kuulijalle. Tärkeää on huomioida rauhallinen puhe-rytmi ja keskusteleva tyyli, jolloin yksi asia kysytään kerrallaan ja kuulijalle annetaan tilaa ja aikaa vastauksille, kysymyksille ja kommenteille. Keskustelussa kannattaa käyttää lyhyitä ja tuttuja sanoja ja sitä puhekieltä, jonka kuulija tuntee. Vieraat käsitteet, sanat ja asiat on selitettävä kuulijalle ja tarvittaessa toistettava sanottu. *Havainnollistamalla* puhuttua kuvien, piirrosten, esineiden tai ilmeiden ja eleiden avulla kuulija voi ymmärtää paremmin puhutun asian. Puhujan on myös tarkistettava, onko kuulija ymmärtänyt asian hänen tarkoittamalla tavalla. *Keskustelun ilmapiirin* avoimuus ja turvallisuus tukevat vuorovaikutusta.

4 Oppikirja tutkimuksen kohteena

Väisäsen (2005, 2) mukaan Suomessa opetus ja oppiminen on perustunut perinteisesti tiedon välittämiseen kirjoitettuna tai puhuttuna. Oppikirja on kullekin sukupolvelle väline omaksua oman aikakautensa auktorisoitu virallinen kulttuuriperintö. Siksi oppikirja on koettu varman ja luotettavan tiedon auktorisoijaksi ja vakuuttajaksi.

Tutkielmani on soveltavaan kielitieteeseen liittyvä oppikirjatutkimus. Kielten oppikirjoista tehtyjä väitöskirjoja ovat mm. Tannerin (2012) tutkimus, joka keskittyy S2-oppikirjoissa esiintyviin pyyntöihin ja autenttisiin keskusteluihin, sekä Elomaan (2009) tutkimus, joka keskittyy aikuisoppijoille tarkoitettujen saksan kielen oppikirjoihin. Väättäisen (2017) pro gradu -tutkimuksen, Kielikäsitys Suomen mestari 1 -oppikirjassa, tavoitteena on selvittää, millainen kielikäsitys Suomen mestari 1 -oppikirjassa on, sekä osoittaa, mistä kielikäsitksen voi päätellä. Hämäläinen (2011) on selvittänyt oppikirjojen esityksiä ääntämisestä ja siitä, miten oppikirjat vastaavat eurooppalaisessa viitekehyksessä asetettuja tavoitteita toisen kielen ääntämisestä ja tavoitetaanko oppikirjojen välityksellä toiminnallinen kaksikielisyys. S2-oppikirjojen selkokieliyydestä ei ole aiemmin tehty tutkimusta. Suomi toisena kielenä -oppimisen ja -opetuksen tutkimusta (S2) on runsaasti. Myös selkokieltä on tutkittu (Ks. luku 4.4).

Oppikirjoja käytetään edelleen oppimateriaalina, vaikka digitalisaation edetessä verkon kautta saatava materiaali on yleistynyt ja sen sisältö on monipuolistunut. Häkkinen (2002) toteaa, että kirja ja muut tiedonvälityskanavat eivät ole toisiaan pois sulkevia vaihtoehtoja, vaan niitä voi käyttää rinnakkain. Hänen mukaansa on pohdittava sitä, mihin kirja parhaiten soveltuu. (Häkkinen 2002, 87.)

4.1 Miksi oppikirjan tutkimus on tärkeää?

Väisäsen (2005, 2-3) mukaan oppikirjojen tapa käsitteistää tietoa on toiminut mallina tai esikuvana seuraaville sukupolville. Hän toteaa, että sen perusteella on ymmärrettävää, että oppikirjatutkijoita on kiinnostanut oppikirjoissa sanastolliset, syntaktiset, koheesioon sekä koherenssiin liittyvät piirteet. Hän tuo esiin oppikirjojen kolme erilaista tutkimusperinnettä. Oppikirjoja on tutkittu niiden luettavuuden ja ymmärrettävyyden näkökulmasta, analysoimalla tekstisisältöjen koherenssia ja koheesiota ja luotu tekstin luettavuudelle ja ymmärrettävyydelle erilaisia mallinnuksia. Pedagogista tutkimussuuntaa edustava tutkimus havainnoi oppimisstrategioiden ja metakognition yhteyttä oppimiseen. Tutkimus on tarkastellut mm. mitä rakennusaineiksia oppikirjojen tekstien erilaiset kielellistämisen kei-

not ja lause- ja merkityso pilliset seikat tarjoavat yksilön oppimiselle. Oppikirjoja on tutkittu lisäksi asiasisällön näkökulmasta. Yhteistä näille tutkimusperinteille on, että niiden lähtökohtina ovat yksilön valinnat. Väisänen tuo esiin, että tutkimus on luonut ns. tuotenäkökulman, jolloin tutkimuksen kohteena ovat olleet oppikirjojen tekstit. Kartat, kuvat ja muut visuaaliset esitykset on jätetty tutkimuksen ulkopuolelle. (Väisänen 2005, 2-3.)

Oppikirjatutkimus 1980- ja 1990-luvuilta alkaen on Väisänen (2005, 7-8) mukaan suuntautunut tekstikontekstien, diskurssien ja sosiaalis-semanttisten merkitysverkkojen tutkintaan ja tulkintaan, jolloin tutkimuskohteena on ollut se, mitä merkityksiä tekstin kirjoittaja nostaa esille ja mitä taas ei. Teksti-käsitteen laajentumisen myötä tutkimus ulottuu myös tekstien kontekstien ja intertekstuaalisuuden tarkasteluun, jolloin analysoinnin kohteena on ollut, mitkä tekstin ulkoiset tekijät määräävät tai vaikuttavat tekstissä ja sitä kautta tekstien tarkoituksia, päämääriä sekä kohteiden välisiä suhteita. Näiden lisäksi tutkimuksen kohteena ovat olleet teksteihin sisällytetyt diskurssiivisen vallan käytänteet sekä valtasuhteet, esimerkiksi sukupuolten välinen epätasa-arvo, etnosentrismi, nationalismi ja rasismi. (Väisänen 2005, 7-8.)

Tannerin (2012, 8) mukaan oppimateriaali – yleensä oppikirja – on yksi ensimmäisistä konkreettisista asioista, joihin suomen kielen kurssille tullut maahanmuuttaja tai muu kielenopiskelija tutustuu. Kun oppikirja on usein äidinkielisten opettajien laatima, se on myös malli ja käsikirja vierasta kieltä puhuvalle, eräänlainen institutionaalistettu kuva kielen rakenteiden lisäksi myös vuorovaikutuksesta ja suomalaisesta kulttuurista. (Tanner 2012, 8.)

Suomalaisessa oppimisperinteessä oppikirja on pääosin ollut kirjoitettua tekstiä, jota kansallisen perinteen mukaan opettaja on selittänyt ja kommentoinut. Tämä tuotti oppikirjojen teksteille dualistisen funktion, jolloin niitä pidettiin yhtäältä opetussuunnitelman heijastumina, vaikka oppikirjan muodon ja olemuksen määrittivät kaupalliset- ja kustannuspoliittiset syyt sekä normiohjaus. Toisaalta oppikirjat ovat olleet opettajille opetussuunnitelman ”pedagoginen ruumiillistuma”. (Väisänen 2005, 9.)

Häkkinen (2002) toteaa, että oppikirja muodostaa opetuksen rungon, johon opettaja voi tuoda omia lisiään ja jota myös oppija voi oma-aloitteisesti täydentää. Hänen mukaansa oppikirja on fyysinen kokonaisuus, joka havainnollistaa sekä oppijalle että opettajalle, että myös opittavat asiat muodostavat kokonaisuuksia. Mielekkäiden kokonaisuuksien rakentaminen on ratkaisevan tärkeää oppimisen ja muistamisen kannalta, sillä yksityiskohdat eivät ole oppimisen varsinainen kohde, vaan tavoitteena on saada haltuun ne asia- ja merkityskokonaisuudet, joita yksityiskohdista muodostuu. Niiden rakentami-

nen ja havaitseminen on paljon vaikeampaa tietoverkossa, jossa tiedon hakija voi suunnittelemattomasti sukeltaa linkkien kautta yhä uusiin yksityiskohtiin. (Häkkinen 2002, 88-90.)

Opettamisen ja oppimisen käytänteet nojaavat tieteelliseen tutkimukseen. Se ohjaa myös oppimiskokonaisuuksien ja -kurssien sisältöjä opetussuunnitelman perusteiden muodossa. Sitä kautta niiden vaikutus ulottuu myös oppikirjojen sisältötietoihin (Häkkinen 2002, 88-90). Vilkan (2005, 12) mukaan ammatillisen tutkimuksen yksi tärkeä tavoite on yhteisen kielen, käsitteiden sekä keskustelukulttuurin luominen eri toimi- ja ammattialojen sekä heidän sidosryhmiensä kesken. Hän viittaa tutkimuksen laajempaankin merkitykseen luoda yhteisiä selitysmalleja sekä keskustelukulttuuria, jonka avulla voidaan ylläpitää, luoda ja muuttaa käytäntöjä sekä toiminta- ja ajattelutapoja ammatillisessa kentässä. Tämä toteutuu myös oppikirjatutkimuksessa.

Selkoistettua kielimuotoa ei ole aiemmin tutkittu S2-oppikirjoissa. Yleisesti tiedetään, että kieliopintojen alkuvaiheessa opetusta on selkoistettava oppijoiden taitotason mukaisesti. Tämän tulisi mielestäni näkyä myös oppikirjan sisällöissä ja rakenteissa, niin että kielenoppija harjaantuu alkeista alkaen käyttämään arkipäivän tavallisten vuorovaikutustilanteiden sisältämää sanastoa ja rakenteita. On muistettava, että joillekin oppijoille selkoistettu kielimuotokin voi olla liian vaikeaa. Näkisin, että tutkimukseni voi olla lisäämässä keskustelua selkoviestinnästä ja sen laajemmasta hyödyntämisestä kotoutumiskoulutuksessa sekä siihen liittyvässä opetusmateriaalituotannossa.

4.2 Oppikirja opetussuunnitelman viitekehyksessä

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012 on ensimmäinen kaikkia kotoutumiskoulutuksen järjestäjiä sitova opetussuunnitelma. Sen syntyyn vaikutti erityisesti vuonna 2010 uudistettu laki kotoutumisesta, joka astui voimaan vuonna 2011. Opetussuunnitelman linjaus on, että koulutus voi olla laajuudeltaan enintään 60 opintoviikkoa ja siihen on kuuluttava vähintään yksi työelämäjakso (OPS 2012: 11-12).

Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen (ks. luku 2.1.4) Oppiminen nähdään seurauksena opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa uusi opittava asia liitetään jo opittuun. Oppiminen on perusluonteeltaan opiskelijan ja hänen ympäristönsä välinen vuorovaikutusprosessi. Opetussuunnitelmassa kielitaidon arviointi perustuu Euroopan neuvoston laatimaan eurooppalaisen viitekehysten (EVK) kielitaidon kuvausasteik-

koon. Sillä tarkoitetaan suomalaista sovellusta asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen. (OPS 2012, 16, 45; edu.fi)

Opetussuunnitelman perusteissa kotoutumiskoulutuksen tavoitteeksi määritellään, että sen tulee edistää ja tukea opiskelijan mahdollisuuksia osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan sen aktiivisena jäsenenä. Koulutuksen sisältökokonaisuuksia ovat suomen tai ruotsin kieli ja viestintätaidot, yhteiskunta- ja työelämätaidot sekä ohjaus. Lisäksi opintoihin voi sisältyä valinnaisia opintoja. Kielitaidon osalta tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa suomen tai ruotsin kielessä toimivan peruskielitaidon ja valmiudet, joita hän tarvitsee toimiakseen arkielämässä, suomalaisessa yhteiskunnassa, työelämässä ja jatkokoulutuksessa.

Suomen kielen ja viestintätaitojen opetusta ohjaa toiminnallinen kielitaitokäsitys, jonka mukaan opiskelija nähdään sosiaalisena toimijana, joka käyttää kieltä omiin viestintätarpeisiinsa. Aikuisen maahanmuuttajan kielellisessä selviytymisessä viestintätaidot ovat kotoutumiskoulutuksen aikana, kielitaidon kehittymisen varhaisvaiheessa ensisijaisia verrattuna esimerkiksi kielelliseen tarkkuuteen. Viitekehyksessä kielitaidon osa-alueina ovat kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Tekstit ymmärretään sekä puhutuksi että kirjoitetuksi kieleksi. (OPS 2012, 23-24, 43; edu.fi)

Viitekehyksen taitotasot on luokiteltu A-, B- ja C-tasolle. A-taso, jonka avulla arvioidaan oppijan suppean viestinnän taitoja kaikkein tutuimmissa tilanteissa, on jaettu alatasoihin A1 ja A2. Taso A1 jakaantuu edelleen tasoihin A1.1, A1.2 ja A1.3. Tason A1.1 kautta arvioidaan kielitaidon alkeiden hallintaa, A1.2 oppijan kehittyvää alkeiskielitaitoa ja A1.3 toimivaa alkeiskielitaitoa. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona olevan Suomen mestari 1 -oppikirjan kustantajan www-sivuilla kerrotaan, että oppikirja kattaa taitotason A1. (Finn Lectura 2018.)

Taitotason A2 kautta arviointi kohdistuu välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeiden ja lyhyen kerronnan hallintaan. Tasolla A2.1 arvioidaan peruskielitaidon alkuvaihetta ja tasolla A2.2 kehittyvää peruskielitaitoa. Taitotasolla B1 arviointi kohdistuu oppijan kielellisiin taitoihin arkielämässä selviytymisessä. Taso B1.1 arvioi toimivaa peruskielitaitoa ja taso B1.2 sujuvaa peruskielitaitoa. Taitotaso B2 arvioi oppijan selviytymistä säännöllisessä kanssakäymisessä syntyperäisten kanssa. Taso B2.1 arvioi oppijan itsenäisen kielitaidon perustasoa ja taso B2.2 toimivaa itsenäistä kielitaitoa. Kotoutumiskoulutuksen suomen kielen ja viestintätaitojen tavoitteena on, että opiskelijat saavuttavat

keskimäärin taitotason B1.1 eli toimivan peruskielitaidon. (OPS 2012, 24, 49; edu.fi; EVK 2003, 19, 25–26, 47, 58.)

Opetussuunnitelman Työelämä- ja yhteiskuntataidot -opintoihin sisältyvän Kulttuuri-identiteetti ja monikulttuurinen vuorovaikutus -sisällön tavoitteena on, että opiskelija oppii havainnoimaan ja tulkitsemaan oman kulttuurinsa ja suomalaiseen kulttuuriin liittyviä tapoja, arvoja, normeja ja asenteita, ja että hän kehittää vuorovaikutustaitojaan kulttuuri-taustaltaan erilaisten ihmisten kanssa. Pyrkimyksenä on, että opiskelija oppii toimimaan rakentavasti monikulttuurisen yhteisön jäsenenä ja selviytymään erilaisissa tilanteissa selkokielen, havainnollistamisen, huumorin, hyvän tahdon ja kulttuurisensitiiviyden avulla. (OPS 2012, 38.)

Luukka ym. (2008, 53) toteaa, että valtakunnallinen opetussuunnitelma on tärkein kielten opetusta ohjaavista dokumenteista. Se määrittelee kasvatus- ja opetustyön kannalta keskeiset asiat, kuten opetuksen arvot ja tavoitteet, eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt ja työtavat sekä oppilaan arvioinnin.

Valtakunnallista opetussuunnitelmaa täydentävät ja tarkentavat kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat, joissa konkretisoidaan ja täsmennetään valtakunnallisia suunta- viivoja. Opetussuunnitelmissa yhdistyvät opetuksen päämääriä kuvaava filosofinen näkökulma, opetusta ja opiskelua kuvaava pedagoginen näkökulma ja opetuksen järjestelyjä ja olosuhteita kuvaava hallinnollinen näkökulma. Opetussuunnitelmien kautta heijastuu myös yhteiskunnallinen näkökulma sen mukaan, mitä yhteiskunnassa pidetään tärkeänä ja arvokkaana. Opetussuunnitelma heijastelee myös yhteiskunnan muutoksia ja arvostuksia, jotka vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita, sisältöjä ja oppimistapoja kulloinkin korostetaan. (Luukka ym. 2008, 53.)

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman (2012) perusteissa todetaan, että jokaisen maahanmuuttajan kotoutuminen etenee yksilöllisesti. Siihen vaikuttavat muun muassa maahanmuuttajan yksilölliset ominaisuudet ja edellytykset sekä tarpeet ja toiveet. Myös maahanmuuttajan omalla motivaatiolla on kotoutumisessa keskeinen rooli. Onnistunut kotoutuminen edellyttää yhteiskunnan panostuksen lisäksi maahanmuuttajan omatoimisuutta, tavoitteellista osallistumista ja sitoutumista kotoutumisprosessiin. Opetussuunnitelmassa voi olla alueellisia tai seudullisia, kuntakohtaisia ja oppilaitoskohtaisia osia. (OPS 2012, 9; 11.)

Valtakunnallisten opetussuunnitelmien lisäksi myös oppikirjat ohjaavat opetusta. Kun uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön, oppikirjat päivitetään vastaamaan sen periaatteita. Näin pyritään takaamaan opetussuunnitelman ideoiden ja painotusten välittyminen käytännön opetustyöhön. Luukan ym. (2008, 54) mukaan oppikirjat luovat tietyt raamit

opetukselle. Institutionaalisina teksteinä ne vaikuttavat vahvasti käsitykseen siitä, mikä kielten oppimisessa on keskeistä ja tärkeää. Oppikirjojen valta perustuu siihen, että ne jäsentävät opetusta ja nostavat tiettyjä asioita esiin ja jättävät toiset asiat taka-alalle. Oppikirjat vaikuttavat opetuksen sisältöjen ja tekstinäkemyksen lisäksi myös siihen, minkälaiseen toimintaan ne oppilaita ohjaavat. Oppikirjaa lukiessaan ja siihen liittyviä tehtäviä tehdessään oppilaat sosiaalistuvat tietynlaiseen tapaan lukea tekstejä ja toimia niiden kanssa. Tehtävät rajaavat toiminnan tavoitteet ja vuorovaikutuksen tavat luokassa. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat voivat määritellä sitä, millaisia ja minkä elämänalueen tekstejä pidetään tärkeinä ja oppimisen arvoisina ja millainen kuva kielestä ja sen rakenteista oppilaille rakentuu. (Luukka ym. 2008, 64.)

Myös S2-opetuksessa oppikirja on yleisesti käytetty oppimateriaali ja tärkeä resurssi kielenoppijoille. Selkeä, hyvin jäsennetty ja lyhytrakenteinen kielimuoto voi helpottaa oppimista. Tässä tutkimuksessa selvitän, miten selkokielineen kielimuoto näkyy S2-oppikirjan teksteissä ja tehtävämateriaaleissa ja tukeeko S2-oppikirjan rakenne ja kuvitus selkokielistä esitystapaa.

4.2.1 Oppikirjojen kustannustoiminta

Perinteisesti oppikirja on ollut opettajan ja oppijan apuväline. Oppikirja nimetään usein myös tärkeimmäksi oppimateriaaliksi ja sillä on muun opetusmateriaalin joukossa oma tärkeä institutionaalinen roolinsa. (Luukka ym. 2008, 64.)

Myös Häkkinen (2002) toteaa, että oppikirjoilla on keskeinen asema opettajien käyttämänä opetusmateriaalina. Oppikirjan katsotaan helpottavan opetustyötä, ovathan kirjan tekijät suunnitelleet ja rakentaneet opetuksen rungon opetussuunnitelman perusteita noudatellen ja valikoineet, arvioineet ja tarkistaneet kirjassa esitettävät asiat. Oppikirjojen lisäksi opettaja voi käyttää myös muuta opetusmateriaalia, esimerkiksi verkkomuotoisia aineistoja. (Häkkinen 2002, 86-87; Luukka ym., 65). Verkkoaineistojen etuna on kustannushyöty nopea päivitettävyyden ansiosta, kun oppikirjan kohdalla päivitys tarkoittaa uusintapainoksen ottamista. Oppikirjojen kustantaminen liittyy liiketoimintaan. Kirjakustantamot uusivat oppikirjansa sitä mukaa, kun uudet opetussuunnitelmat ilmestyvät. Oppikirjan onkin katsottu olevan eräänlainen piilo-opetussuunnitelma, koska sen vaikutus opetuksen käytänteisiin on niin voimakas. (Luukka ym., 65.)

Taulukkoon 1 on koottu yhteenveto vuosien 2015-2018 aikana julkaistuista suomenkielisistä S2-oppikirjoista.

4.2.2 Vuosina 2015-2018 julkaistut S2-oppikirjat

Finn Lectura	2016	Hoitotyön suomea: Toiminnallisia suomen kielen harjoituksia hoitoalan S2-opetukseen sekä suomen kielen peruskursseille	Komppa
Finn Lectura	2016	Suomen mestari 1: Sanastot	Gehring, Heinzmann
Finn Lectura	2016	Suomen mestari 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille	Gehring, Heinzmann
Finn Lectura	2016	Suomen mestari 2: Suomen kielen jatko-oppikirja aikuisille	Gehring, Heinzmann
Finn Lectura	2017	Ahaa! 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille ja nuorille	Tikkanen, Tähtinen & Lindholm
Finn Lectura	2017	Kato hei: Puhekielen alkeet	Berg & Silfverberg
Finn Lectura	2017	Luku. Suomen kielen lukemisen ja kirjoittamisen oppikirja	Häkkinen, Nylund
Finn Lectura	2017	Suomen mestari 3: Suomen kielen oppikirja aikuisille ja nuorille	Gehring, Heinzmann, Päivärinne & Udd
Finn Lectura	2018	Suomen mestari 4: Suomen kielen oppikirja aikuisille tekstinymmärrys ja -tuottamistaitojen kehittämiseen (arvioitu ilm. 31.12.2018)	Gehring, Heinzmann, Päivärinne & Udd
Finn Lectura	2016	Kipinä 1-2: Suomea lukioon LOPS 2016 -opintosuunnitelman mukaan	Eloranta, Lehtosaari
Finn Lectura	2016	Kipinä 3-4: Suomea lukioon LOPS 2016 -opintosuunnitelman mukaan	Eloranta, Lehtosaari
Opetushallitus	2014, 2016	Lukumatka jatkuu. Aasta se alkaa -oppikirjan jatko-osa	Laine, Uimonen & Wager
Opetushallitus	2016	Helppoa suomea. Suomen kielen opiskelun alkuvaiheen oppikirja aikuisille maahanmuuttajille	Piikki & Välkesalmi
Opetushallitus	2016	Suomea luvassa. Lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen (LUVA) suomi toisena kielenä -oppikirja	Bösinger, Honkanen & Raittila
Opetushallitus	2017	Aasta se alkaa. Aikuisten aapinen luku- ja kirjoitustaidottomille maahanmuuttajille	Laine, Uimonen & Wager
Otava	2015	Oma suomi: Suomea aikuisille 1. Suomen oppikirja aikuisten kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmaa noudatellen	Tapaninen & Kuparinen
Otava	2016	Hyvin menee! 1. Alkeisoppikirja kielenkäyttötilanteiden ja viestintätaitojen oppimiseen ammatillisessa ja aikuiskoulutuksessa	Heikkilä, Majakangas
Otava	2016	Oma suomi: Suomea aikuisille 2.	Tapaninen & Kuparinen
Tampereen yliopisto	2016	Suomen kielen tikapuut 1: Alkeistaso: Neliosainen oppikirjasarja	Kangasniemi

Taulukko 1: Vuosina 2015-2018 julkaistut suomenkieliset S2-oppikirjat.

4.3 Selko e-kirjat

Selkokielen julkaisutoiminta alkoi 1980-luvun alkuvuosina, jolloin ensimmäinen suomalainen selkokirja julkaistiin. Selkokirjagenren vakiintuessa osaksi kirjallisuuden tekstilajeja on selkokirjoja ilmestynyt nykyisin 10-15 kirjaa vuodessa, kun niitä kaikkiaan on julkaistu runsaat 350 (Leskelä ym. 2015, 136). Tuotanto käsittää sekä suoraan selkokielelle kirjoitetut kirjat, että selkokielelle mukautetut kauno- ja tietokirjat.

Digitalisaation myötä sähköiset e-kirjat ovat lisääntyneet. E-kirja on tiedosto, joka sisältää kirjan sisällön digitaalisessa muodossa. E-kirjan lukemiseen tarvitaan päätelaite, joka voi olla tietokone, tabletti, älypuhelin tai lukulaite. (sahkoinenkirja.fi).

Selkokirjallisuutta julkaistaan myös e-kirjoina. (Virtanen 2015, 45.) Selko-e-kirjat soveltuvat myös kielenopiskelun oheismateriaaliksi. Kirjan teksti voidaan lukemisen lisäksi kuunnella ja sen ymmärtämistä voidaan tukea kuvituksen tai videoiden ja animaatioiden avulla.

4.4 Selkokielen tutkimus

Selkokieltä käsittelevää tutkimusta edustaa Auli Kulkki-Niemisen (2010) väitöstutkimus, joka käsittelee lingvistisiä selkotekstin erityispiirteitä selkoistetuissa uutisissa. Tutkimusaineistona ovat lisäksi neljän selkokirjoittajan haastattelut, joiden avulla pyritään luomaan yleiskäsitystä selkokielen asemasta ja selkokirjoittamisen prosessista. Tutkimus käsittelee tekstien mukauttamiseen liittyviä haasteita, koska mitä tahansa kielellistä valintaa ja valinnoista rakentuvaa tekstiä voidaan tulkita monella tavalla. Tutkimustulos korostaa selkoistajan kykyä herkkyyteen tekstilajien konventioille ja ilmaisutavoille.

Niina Sillankorvan pro gradu -tutkielma (2015) käsittelee suomi toisena kielenä -opettajien asenteita ja käsityksiä puhekielen opettamiseen liittyen. Tutkimustuloksista käy ilmi, että opetuksessa yleiskielen asema on vahva. Opiskelijat suhtautuvat puhekieleen positiivisesti, ja vaikka se usein koetaan vaikeaksi, sen oppimisen hyöty ymmärretään arjen viestintätilanteissa.

Larisa Heikkisen pro gradu -tutkielmassa (2014) käsitellään Yle Uutiset selkosuomeksi -uutistekstien ymmärrettävyyttä. Kielellisen tarkastelun lisäksi selkokielisten uutistekstien ymmärrettävyyttä tutkitaan maahanmuuttajataustaisille henkilöille toteutetulla kuullun ymmärtämisen tehtävillä ja haastattelulla. Kuullun ymmärtämisen tehtävien vastausten perusteella Yle Uutiset selkosuomeksi -tekstit todettiin melko ymmärrettäviksi. Vaikka uutisteksteissä toteutuvat selkokielen periaatteet lähes poikkeuksetta, tutkimustulos tuo esiin, että niiden ymmärrettävyyttä vaikeuttavat esimerkiksi otsikon puuttuminen uutisen alusta ja uutisaiheen sisältämien tuntemattomien sanojen runsaus.

Christina Nummen pro gradu -tutkielma (2013) tutkii sanastotason selkeyttä selkokielisissä Selkosanomien ja Helsingin Sanomien uutisartikkelissa. Tutkimustulosten mukaan selkokiellisen tekstien tarvitsijat, mm. kehitysvammaiset, muistisairaajat ja maahanmuuttajat, on huomioitu sanastotason selkeyden näkökulmasta. Samoin tutkittavana olleiden lehtien artikkelit on kirjoitettu tai yleiskieltä mukautettu heitä huomioiden.

Annika Kuusiston pro gradu -tutkielma (2012) käsittelee narratiivisuutta ja referointia selkokiellisissä tietokirjoissa. Tutkimus osoittaa, että selkokiellisten tietokirjojen artikkeleissa on paljon narratiivista ainesta ja referaatteja, joita kirjailijat käyttävät välittäessään tietoa ja elämyksiä lukijalle.

5 Tutkimuksen tavoite

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavalla selkokieli näkyy S2-oppikirjan teksteissä ja tehtävämateriaaleissa ja tukeeko S2-oppikirjan rakenne ja kuvitus selkokielistä esitystapaa. Tutkimuskysymykset ovat

1. Minkälaisten kielenpiirteiden kautta selkokielinen esitystapa tulee esiin S2-oppikirjan teksteissä ja tehtävämateriaaleissa?
2. Tukeeko oppikirjan rakenne ja kuvitus selkokielistä esitystapaa?

Tutkimuksen tavoitteena on eritellä, mitä selkokielisiä piirteitä materiaali sisältää. Aineistona käytetään Suomen mestari 1: suomen kielen oppikirja aikuisille -oppikirjaa (2016). Tutkimuksessa kuvataan ja analysoidaan S2-oppikirjan kielenkäyttöä ja tekstien sisältämiä selkokielisiä kielenpiirteitä. Lisäksi tarkastellaan ulkoisten piirteiden kautta, tukeeko kirjan rakenne ja kuvitus selkokieltä, analysoimalla S2-oppikirjan rakennetta, tekstityyppäjä, sanastoa, kielitiedon esittämistä, harjoituksia sekä kuvitusta.

Käytäntöön sovellettuna tutkimuksen tavoitteena on vaikuttaa oppikirjatuottajiin lisäämällä heille tietoa selkokielisestä kielimuodosta sekä antaa S2-opettajille tietoa selkokielistä niin opetuksessa kuin oppimateriaalin valinnassakin.

5.1 Tutkimusasetelma ja tutkimuksen toteutus

Tässä tutkielmassa analyysin kohteena ovat S2-oppikirjassa ja sen harjoituksissa esiintyvät selkokieliset piirteet. Niiden kuvaamiseen käytän analysointimenetelmänä teorialähtöistä sisällönanalyysiä, joka on usein käytetty metodi oppikirjatutkimuksissa. Tuomi & Sarajärvi (2002, 93) toteavat, että sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä sekä metodina että teoreettisena kehyksenä. Analyysin kohteena ovat ne selkokielisyyden kielenpiirteet, jotka ovat selkokielisen kielimuodon tunnistettavia ominaisuuksia oppikirjan teksteissä, sanastossa, tekstityypeissä, harjoituksissa sekä kielitiedon esittämisessä. Oletukseni on, että oppikirja tukeutuu yleiskieliseen kielimuotoon.

Pynnösen (2013, 26-27) mukaan diskurssianalyysin eri tapoja voidaan jaotella eri tavoin riippuen niiden traditiosta, tieteenfilosofisesta perustasta, diskurssin määritelmästä jne. Perinteisesti diskurssianalyysi jaetaan sen lähtöoletusten, tavoitteiden, tutkimusotteen ja tutkijan positioitumisen mukaisesti kolmeen ryhmään: tekstuaaliseen/lingvistiseen, tulkitsevaan ja kriittiseen lähestymistapaan. Tekstianalyysi on luonteeltaan diskurssianalyysin perusta ja kohdistuu sekä tekstien merkitykseen että näiden muotoon. Konteksti ja sen merkitys ovat melko vähäisiä eikä tekstianalyysin keinoin pyritä kuvaamaan sitä, millaisia tarkoitusperiä tai positioita tekstin tai puheen tuottajilla on. Tutkija ottaa

diskurssianalyysissa aina jonkinlaisen aseman suhteessa aineistoonsa ja tutkimustilanteeseen, ja tämä positio ohjaa hänen kysymyksenasetteluaan ja analyysin tapaa. Tekstuaalisessa analyysissä tutkijalla on analyytikon positio, jolloin hän pyrkii pitämään oman osuutensa suhteessa aineistoon mahdollisimman pienenä ja kontrolloituna. Analyysi on luonteeltaan kuvailevaa ja toimijat ja heidän aineistonsa asettavat ikään kuin kehyksen, jonka sisällä tutkija analysoi kielellistä toimintaa.

Tekstuaalisen analyysin yksi väline on sisällönanalyysi. Sen tavoitteena on auttaa järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisällä olevaa informaatiota. Pelkistämisen tavoitteena on aineiston informaation lisäys siten, että aineistosta muodostuu selkeä ja yhtenäinen kokonaisuus, jonka perusteella on mahdollista tehdä johdopäätöksiä tutkittavasta asiasta. Sisällönanalyysin ja aineiston jäsentämisen keinoja ovat aineiston luokittelu eli teemoittelu ja tyypittely. (Pynnönen 2013, 26.)

Toisena analysointimenetelmänä käytän kuva-analyysia, jonka avulla tarkastelen aineiston kuvia, kuvatyyppejä ja -kokoja sekä sisältöä suhteessa tekstikappaleiden sisältöön. Analyysin tavoitteena on selvittää, tukeeko kuva-aineisto selkokielistä esitystapaa. Sisällytän kuva-analyysiin kuvat, jotka kuuluvat oppikirjan oppisisältöön ja jätän analyysin ulkopuolelle selkeästi erilliset kuvat, kuten etu- ja takakansikuvat. Perusteena rajaukselle on se, että analyysiin sisältyvät oppikirjan sivut ovat perusoppisisältöä, jota opetuksessa käytetään. Määritän kuvan koon silmämääräisesti pieneksi tai isoksi siten, että iso kuva on kooltaan yli neljäsosa sivusta, pieni kuva korkeintaan neljäsosa sivusta. Määritän myös kuvan tehtävän ja kuvatyypin. Oppikirja ja sen harjoitukset sisältävät kuvioita ja piirroksia. Jos niihin sisältyy useampi kuva, tulkitsem ne yhdeksi kuvaksi. Jos esimerkiksi harjoitus sisältää selkeästi useamman osan (a, b, c, jne.), tulkitsem jokaiseen osaan liittyvän kuvan omaksi kuvakseen. Aineiston perusteella kuvatyypeiksi määrittäen valokuva, piirros, taulukko, kartta ja diagrammi.

Kuvalla on oppikirjassa useita tehtäviä. Esimerkiksi havainnollistava kuva tekstin yhteydessä selkeyttää tekstiä, mutta toimii myös katseenvangitsijana sekä koristeena. Näiden lisäksi kuvalla voi olla lisätietoa antava, organisoiva tai harjoituksen pohjana oleva tehtävä. (Väisänen 2005, 76-77.)

Koristava kuva ei liity tekstiin kiinteästi, vaan sillä voi olla viihteellinen tai oppikirjan sivurakennetta tukeva tehtävä. Havainnollistavat kuvat helpottavat oppisisällön ymmärtämistä ja muistamista ja sisältävät usein lisätietoa. Esimerkkejä havainnollistavista kuvista ovat diagrammit, kartat ja kaaviot. Organisoivat kuvat jakavat kirjan osiin, joten

niillä on sisältöjä erotteleva tehtävä. Harjoituksiin liittyvät kuvat selkeyttävät niitä ja antavat usein harjoituksen ratkaisuun liittyviä vihjeitä tai tietoja. (Väisänen 2005, 76-77; 83.)

Kielten oppikirjatutkimuksissa on tarkasteltu mm. tekstityyppejä, sanastoa, kielioppia ja harjoitustyyppiejä (Salo 2006, 245). Tässä tutkielmassa analysoin S2-oppikirjasta sen rakennetta, kuvitusta, kielenkäyttöä ja -piirteitä. Luvussa 6 tarkastelen oppikirjan ulkoista rakennetta, tekstityyppejä, yleistä kontekstia ja asiasisältöä teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla, pyrkien löytämään selkokielisiä kielenpiirteitä ja ominaisuuksia. Analyysi kohdistuu sanastoon, tekstityyppeihin, harjoituksiin ja kielitiedon esittämiseen.

Luvussa 7 analysoin oppikirjan kuvamateriaalia kvalitatiivisen kuva-analyysin avulla, jonka tavoitteena selvittää, tukeeko kuva-aineisto selkokielistä esitystapaa. Kuva-analyysi ei sisällä kvantitatiivista otetta. Mielestäni tämä on perusteltua, sillä katson, että kuvien määrällisen tutkimuksen sijaan tärkeämpää on niiden laadullinen analyysi.

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkielman aineistona käytän Suomen mestari 1 -oppikirjaa (*tästä eteenpäin SM1*), joka on aikuisille tarkoitettu yksikielinen S2-opetusmateriaali suomen kielen opiskeluun toisena tai vieraana kielenä, ja jonka uusin, uudistettu painos on ilmestynyt 2016. Sisällytän tutkimukseen oppikirjan tekstikappaleet, sanaston, kieliopin sekä niihin liittyvät harjoitukset. Olen valinnut SM1-oppikirjan sen vuoksi, että se on yksi uusimmista S2-alkeisoppikirjoista ja käsittelee nyky-yhteiskunnan ilmiöitä. Kirja on Finn Lecturan kustantaman 4-osaisen oppikirjasarjan ensimmäinen osa. Opiskelu aloitetaan alkeistasolta ja se tähtää yleiseurooppalaisen viitekehyksen (EVK) taitotasolle A1. Oppikirjassa ja sen tehtävissä harjoitellaan kielen eri osa-alueita opiskelijan omaan arkeen liittyvien keskeisten aihepiirien kautta. Oppikirjaa täydentävät erikseen hankittava äänite kirjan tekstikappaleista ja kuunteluharjoituksista sekä Opettajan opas, joka sisältää oppikirjan sisältöjä täydentäviä lisäharjoituksia, niiden oikeat ratkaisut, kuunteluharjoitusten tekstit sekä kalvopohjia. Oppikirjaan liittyvien Sanastojen tavoitteena on tukea oppikirjan käyttämistä ja kannustaa kielenoppijaa itsenäiseen kielenopiskeluun. Sanastot sisältävät kappalekohtaiset ja aakoselliset sanastot. Suomen mestari 1 -sanastot osa 1 -teos sisältää sanastot kielillä suomi–englanti, suomi–venäjä, suomi–saksa, suomi–ranska ja suomi–serbia. Sanastot osa 2 -teos sisältää sanastot kielillä suomi–arabia, suomi–dari, suomi–paštu, suomi–persia, suomi–somalila ja suomi–soranî.

Oppikirjassa on yhdeksän tekstikappaletta ja runsaasti harjoituksia. Tekstikappaleet on järjestysnumeroitu, samoin harjoitukset, joissa saattaa olla useampi tehtäväkohta. Esimerkiksi tekstikappale 3 sisältää 21 harjoitusta. Analyysissä viitataan tekstikappaleen järjestysnumeroon ja harjoitusten osalta sen lisäksi harjoitusnumeroon. Näin esimerkiksi tekstikappaleen 3 harjoitus 15 näkyy analyysissä muodossa 3.15. Useissa harjoituksissa on useampia tehtäväkohtia. Esimerkiksi tekstikappaleen 5 harjoitus 24 sisältää A- ja B-kohdan. Käytän analyysissä viittaustapaa 5.24.A, kun viitataan kyseisen harjoituksen A-kohtaan.

Tekstikappaleissa 2-9 on Puhutaan!-osiot, joissa käsitellään aihepiiriin liittyvää asiointikieltä. Ne sisältävät puhumisen harjoitteluun tarkoitetun tekstin ja sen aihepiiriin liittyvää sanastoa. Harjoituksissa on lisäksi Puhutaan!-osioon liittyviä kuuntelu-, täydennys- sekä pariharjoituksia. Viitataan analyysissä tietyn tekstikappaleen Puhutaan!-osioon merkinnällä Puhutaan! ja sen jälkeen tulevalle järjestysnumerolle. Esimerkiksi tekstikappaleen 4 Puhutaan!-osio näkyy Puhutaan!4-merkinnällä ja siihen liittyvä harjoitus 18 A merkinnällä Puhutaan!4.18A. Kirjan lopussa on Lisäharjoitukset-osio, jonka sisältämät harjoitukset on järjestysnumeroitu. Analyysissä Lisäharjoitukset-osion harjoitukset näkyvät merkinnällä Lisäharjoitukset. Esimerkiksi Lisäharjoitukset-osion 7. harjoitus näkyy merkinnällä Lisäharjoitus7.

Oppikirjan sisältöön vaikuttaa kirjantekijöiden tausta. Kustantajan (Finnlectura, 2018) www-sivuilla Sonja Gehring kertoo valmistuneensa saksan- ja S2 -opettajaksi Helsingin yliopistosta. Hän on työskennellyt suomen opettajana eri yrityksissä ja (oppi)laitoksissa sekä Helsingin seudun kesäyliopiston kursseilla. Saksan kielen opettajana hän on toiminut mm. Helsingin yliopiston kielikeskuksessa, vapaan sivistystyön puolella sekä eri yrityksissä. Sanni Heinzmann kertoo toimineensa aikuisten S2-opettajana yli 10 vuotta eri oppilaitoksissa ja korkeakouluissa. Molemmilla on vahvaa teoretietoa ja opetuskokemusta S2-opetuksesta (Finnlectura, 2018).

5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Väisäsen (2005, 167) mukaan tutkimuksen luotettavuudella ymmärretään tutkimuksen toistettavuutta ja ennustettavuutta. Hän viittaa Eskolaan ja Suorantaan (1998, 214), joiden mukaan laadullisen tutkimuksen käytäntö ja sen rekonstruointi tekstiksi ei koskaan ole yhteneviä. Lukijan on näin perustettava arviointinsa siihen, kuinka selkeitä ja yksiselitteisiä tutkittavista ilmiöistä asetetut tutkimusongelmat ovat ja kuinka koherentti tutkijan kuvaus näistä ongelmista on. Lukija siis arvioi, kuinka tutkija on tässä onnistunut. Tässä tutkimuksessa pyrin analysoinnin läpinäkyvyyteen esimerkkien ja teorialukinnan kautta.

Jokaisella lukijalla on kuitenkin oma tulkitsemistapansa, joten täydellinen toistettavuus ei liene mahdollista.

Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena ovat tekstit ja kuvat. Tutkimuksen luotettavuuteen voi vaikuttaa omat ennakkokäsitykset aineistosta sekä kielestä ja oppimisesta yleensä (Pynnönen 2013, 36.) Tutkijana katson olevani riippumaton ja puolueeton, sillä minulla ei ole sidoksia oppikirjakustantajiin tai oppikirjojen tekijöihin. En toimi S2-opettajana, jolloin en voi olla vaikuttamassa opetuksessa käytettävien oppikirjojen valintaan.

Pynnösen (2013, 35) mukaan diskurssitutkimusprojekti on aina ja tietoisesti ”vajaa” ja keskeneräinen. Analyysin tulkinnalliseen luonteeseen kuuluu, ettei tavoitteena ole selittää kaikkea, vaan kuvata, tulkita ja tällä tavoin luoda käsitys siitä, miten ihmiset käyttävät kieltä. Kriittisen tutkijan on aktiivisesti reflektoitava omaa tulkintaansa sekä sitä, miten pitkälle meneviä tulkintoja voidaan tehdä. Tutkija on alisteinen diskursseille, joten hänen pitää kuvata itsensä tutkijana ja kertoa, miten hän on itse osallisena tutkimuksessa tai sen osissa. Tutkijan on myös tarkasteltava kriittisesti omaa kielenkäyttöään ja tutkimustuloksiaan osana sosiaalisen todellisuuden tuottamista. Näihin periaatteisiin ja mahdollisimman suureen objektiivisuuteen olen vilpittömästi pyrkinyt.

6 Selkokieli S2-oppikirjan rakenteessa

Tässä luvussa analysoidaan SM1-oppikirjassa esiintyviä selkokielisiä piirteitä. Koska oppikirja jakautuu selkeisiin osioihin, kohdistan analyysin erikseen jokaiseen osioon: oppikirjan tekstikappaleisiin, sanastoon, kielioppiosioon ja harjoituksiin. Analyysissä käsitellään osioiden tekstitasoa, sanastotasoa sekä lause- ja virketasoa. Analyysi rakentuu alaluovittain siten, että luvussa 6.1 esitellään selkokieliselle kielimuodolle ominaisia piirteitä. Luvussa 6.2 tarkastellaan oppikirjan rakennetta ja yleistä kontekstia. Luvussa 6.3 analysoidaan tekstikappaleita selkokielisyyden näkökulmasta. Luvussa 6.4 käsitellään sanaston ja luvussa 6.5 kielioppiosion selkokielisiä piirteitä. Luvussa 6.6 tarkastellaan oppikirjan harjoituksia selkokielisyyden näkökulmasta.

6.1 Selkokielen piirteille tyypillisiä rakenneseikkoja

Selkokielen kehittämisen lähtökohtana ovat aina kielenkäyttäjien erityistarpeet ja sitä on tietoisesti muokattu helpommaksi kuin yleiskieli. (Kartio 2009, 9.) Selkokirjoitusohjeissa painottuu tekstin sisältöön, sanastoon ja rakenteisiin liittyvät vaatimukset. Sisällöllisesti tekstin on kohdennettava käyttäjäryhmälle siten, että se kertoo olennaisen tiedon johdonmukaisesti ja loogisesti, käyttäjäryhmän lukemis- ja ymmärtämistaidot huomioiden. Tähän vaikutetaan käyttämällä yleistä, tuttua sanastoa ja välttämällä pitkiä sanoja. Tekstiin sisältyvät abstraktit ilmaisut selitetään joko sanallisesti tai kuvien avulla. Tekstin ymmärtämistä helpotetaan käyttämällä vaikeiden sijamuoto- ja verbirakenteiden sijaan yksinkertaisia ja helppoja lauserakenteita, välttämällä passiivirakenteita, lauseenvastikkeita ja partisiippimuotoja. Tekstin ymmärrettävyyttä parannetaan rajaamalla pää- ja sivuhenkilöiden lukumäärää ja käyttämällä heistä persoonaan viittaavia sanoja. (Kartio 2009, 13-14.)

Selkomuotoisessa kerronnassa yksi lause sisältää yhden asian. Pidemmissä virkkeissä tärkein asia on päälauseessa ja tarkennukset sivulauseessa. Lauseissa käytetään suoraa sanajärjestystä. Kokonaisuutena tekstin on oltava sidosteinen ja johdonmukaisesti etenevä, niin että kerronta etenee loogisesti. Kerrottu asia on kiinnitettävä aikaan ja paikkaan konkreettisesti, esimerkkejä käyttäen. Selkokielessä kerronnan sävy on myönteinen, myös vaikeista asioista kerrottaessa. Graafisten ratkaisujen ja kuvituksen avulla voidaan parantaa tekstin luettavuutta ja ymmärrettävyyttä. (Leskelä ym. 2006, 13-14; 86.)

6.2 Oppikirjan rakenne ja yleinen konteksti

Selkokieliyden näkökulmasta tutkimusaineistona käytettävän SM1-oppikirjan (2016) rakennetta tarkasteltaessa huomionarvoista on sen sisällön järjestely, sen looginen eteneminen ja graafiset ratkaisut kuvituksen, värien käytön ja typografian osalta. Oppikirja on tarkoitettu aikuisille suomenoppijoille alkeistason oppikirjaksi, joka tähtää sisällöltään yleiseurooppalaisen viitekehyksen (EVK) taitotasolle A1. Oppikirjassa ja sen harjoituksissa opiskellaan kielen eri osa-alueita opiskelijan omaan arkeen liittyvien keskeisten, suomalaiseen yhteiskuntaan ja elämään liittyvien aihepiirien kautta.

Kirjan fyysinen koko on 17 cm x 25 cm ja siinä on 256 sivua. Kirja sisältää yhdeksän tekstikappaletta, joiden sivumäärä sanaston, kieliopin, harjoitusten ja Puhutaan!-osion kanssa on 10-34 sivua. *Taulukkoon 2* on koottu yhteenveto tekstikappaleiden sisällöistä ja yleisestä rakenteesta. Kappaleiden aihepiirien lisäksi siitä käy ilmi tekstikappaleiden, sanaston ja kieliopin sivumäärät sekä harjoitusten luku- ja sivumäärä sekä Puhutaan!-osion harjoitusten lukumäärä.

Teksti-kappale	Sisältö	Pituus sivua/kpl	Sanasto sivua/kpl	Kielioppi sivua/kpl	Harjoitukset /kpl	Harjoitukset sivua/kpl	Puhutaan!-osion harjoitukset /kpl
1	Hei ja tervetuloa! tutustuminen, tervehdykset, viikonpäivät, aakkoset, numerot, olla-verbi, vokaaliharmonia	10	3	1	16	4	-
2	Minkä maalainen sinä olet? maat, kansalaisuudet, kielet, k-p-t-vaihtelu: nominit, verbin persoonataivutukset, negatiivinen lause, kysymykset Puhutaan!: Jäätelökioskillä	22	3	3	26	12	-
3	Sähköposti Mikolle sää, vuodenajat, kuukaudet, adjektiiveja, genetiivi, k-p-t-vaihtelu: verbityyppi 1 Puhutaan!: Voitko auttaa minua?	20	4	1	23	12	2
4	Minä perhe, ulkonäkö, partitiivi, Minulla on... Puhutaan!: Pedro ilmoittautuu kurssille	20	2	3	18	9	2
5	Meidän perhe tavallinen päivä, verbit, kello, verbityypit Puhutaan!: Tavaratalossa	24	4	3	26	13	-
6	Kotona Puistotiellä asuminen, paikallissijat, Huoneessa on... pronominit: tämä, tuo, se, monikko, imperatiivi: sinä-persoona Puhutaan!: Pedro soittaa huoltomiehelle	30	3	4	33	15	1
7	Kesälomamatka kulkuvälineet, sanatyypit, k-p-t-vaihtelu: nominit, pronominit: tämä, tuo, se, mikä, On hauskaa... Puhutaan!: Hotellissa	26	2	4	21	15	1
8	Onnea uuteen kotiin! ruoka ja juoma, partitiivi: ainesanat, partitiivin monikko, järjestysluvut, postpositiot, Puhutaan!: Voitko neuvoa minulle tien?	30	6	5	25	13	2
9	Alex on töissä työ ja ammatit, objekti, kenelle/keneltä, persoona-pronominit, k-p-t-vaihtelu: verbityypit 3 ja 4, sivulauseet, sanatyypit Puhutaan!: Lounaalla	34	4	5	26	18	2

Taulukko 2: Oppikirjan sisältö ja rakenne.

Kirjan sisällysluettelo seuraavalla aukeamalla esitellään kirjassa esiintyvät henkilöt tekstein ja piirroksuin. Ääntämisen harjoitteluun liittyvä yhteenveto on sijoitettu saman

aukeaman toiselle sivulle. Vokaalit, konsonantit ja diftongit esitellään omissa kehyste-tyissä osioissaan, samoin intonaatio ja sanapainot. Foneettisen aakkoston (*IPA, International Phonetic Alphabet*) sijaan ääntämisohjeet esitellään suomen perussanojen avulla.

SM1-oppikirjaan kuuluu erikseen hankittava äänite kirjan tekstikappaleista sekä kuun-teluharjoituksista, Opettajan opas sekä Sanastot. Niiden hankinnasta ja hyödyntämisestä opetuskäytöstä päättää viimekädessä opettaja.

Oppikirjassa toistuu järjestys, jossa tekstikappaletta seuraa sanasto-osio ja sen jäl-keen Puhutaan!-osio, jota seuraa kielioppiosio. Jokaisen kielioppiosion jälkeen tulevat harjoitukset. Tekstikappaleiden yhteydessä on kappalekohtainen sanasto. Sen lisäksi sa-nasto-osiossa esitellään tekstikappaleen aihepiiriin liittyvää sanastoa, jotka on kuvitettu piirroskuvin. Tekstikappaleissa esiintyvät kielioppirakenteet esitellään erillisissä kieliop-piosioissa niiden luonnollista käyttökontekstia mukaillen.

Tekstikappaleisiin liittyy runsaasti harjoituksia, joiden oikeat ratkaisut annetaan kirjan loppusivuilla Harjoitusten ratkaisut -osiossa. Kielenoppija erottaa erilaiset harjoitukset niissä käytettyjen piirrossymbolien avulla.

Jokaista tekstikappaletta täydentävä Puhutaan!-osio sisältää tekstissä käsiteltyyn aihe-piiriin liittyvää asiointikieltä ja siinä tarvittavaa sanastoa. Kirjan lopussa oleva Puhekieli-osio esittelee kolmella sivulla tiiviisti yleispuhekielen yleisimpiä piirteitä. (Gehring & Heinzmann 2010, 6.)

Oppikirjan rakenne on pyritty järjestämään selkeäksi. Tekstikappaleet on erotettu au-keamakokonaisuuksiksi siten, että aukeaman vasemman puolisen sivun täyttää kokosivun värivalokuva, jonka yläreunassa on tekstikappaleen järjestysnumero ja lyhyt sisältöesit-tely. Aukeaman oikean puoleisella sivulla on tekstikappale, jonka sisältöä havainnollistaa väripiirroskuva.

Selkojulkaisuilla on hyvin erilaisia lukijoita, jolloin niiden ulkoasun merkitys koros-tuu. Parhaimmillaan julkaisun ulkoasu voi herättää lukijassa emotionaalisen kiinnostuk-sen julkaisun sisältöön tietokiinnostuksen lisäksi. (Virtanen 2009, 119.) Selko-ohjeistuk-seen sisältyvä graafinen näkökulma huomioi sivujen taiton lisäksi tekstin kirjainkoot, ri-vivälin ja -pituuden ja palstojen leveyden. Ohjeistuksessa määritellään sopivaksi rivinpi-tuudeksi 55-60 merkkiä (välit mukaan lukien) ja palstan leveydeksi 35 merkkiä tai enem-män. Typografisina valintoina tekstikappaleissa suositellaan käytettäväksi vasemman reunan tasausta, jolloin tekstirivit ovat eripituisia. Tavujakoa ei käytetä, sillä tavutettu sana voi olla lukijalle vaikea ymmärtää. (Itkonen 2006, 72; Virtanen 2009, 124.) SM1-oppikirjassa aukeaman taitto on ilmava ja tekstien kirjasintyyppi helppolukuinen ja kool-taan selkeä, jolloin esimerkiksi aakkosten kirjoitusasu sekä otsikot ja varsinainen teksti

on helpompi tunnistaa. Tekstin luettavuutta on parannettu typografisten keinojen avulla. Niitä ovat lyhyet rivipituudet, väljä riviväli ja selko-ohjeistuksen mukainen tekstipalstan leveys.

Oppikirjan sisältö järjestyy kokonaisuuksiksi sinisen, oranssin ja vihreän värin avulla. Tekstikappaleiden otsikkotekstit toistuvat sinisinä kappaleiden alussa. Samaan kappaleeseen liittyvät harjoitukset erottuvat sivun yläreunan sinisen otsikkopalkin avulla, jossa näkyy myös tekstikappaleen järjestysnumero. Myös harjoitusten otsikoissa toistuu sininen väri ja järjestysnumero. Kirjoitus- ja täydennysharjoitukset erottuvat muusta kuvituksesta ja sisällöstä vaaleamman sinisen taustan avulla. Harjoituksia havainnollistavat värilliset tai mustavalkeat piirroskuvat.

Tekstikappaleisiin liittyvät Puhutaan!-osiot on erotettu muusta sisällöstä oranssin otsikkopalkin ja kirjoitus- ja täydennysharjoitusten vaaleamman oranssisen taustasävytyksen avulla. Kielioppi-osioiden sisältö erottuu vihreän otsikkopalkin ja vihreiden tekstikappaleiden avulla. Myös kielioppiosiossa on käytetty värillisiä ja mustavalkeita piirroskuvia esitettyjen rakenteiden havainnollistamiseen.

6.3 Tekstikappaleet

Selkokieli ei ole oma kielensä, vaan se on suomen kielen muoto samalla tavoin kuin esimerkiksi yleiskieli. Selkokielessä noudatetaan myös kaikkia suomen kielen oikeinkirjoitussuosituksia. (Virtanen 2009, 68-69.) Keskeistä on tekstin sisällöllinen kohdentaminen käyttäjäryhmän lukemis- ja ymmärtämistaidot huomioiden. Tähän vaikutetaan käyttämällä yleistä, tuttua sanastoa ja välttämällä pitkiä tai vaikeita sanoja ja käsitteitä. Tekstiin sisältyvät abstraktit ilmaisut on selitettävä joko sanallisesti tai kuvien avulla. Teksti rakentuu siten, että yksi lause sisältää yhden asian, ja pidemmissä virkkeissä oleellinen tieto sijoitetaan päälauseeseen ja tarvittavat tarkennukset sivulauseeseen. Tekstissä suositellaan käytettäväksi suoraa sanajärjestystä. Tekstin sidosteisuus ja johdonmukainen eteneminen on varmistettava ja kerrottu asia on esimerkkejä käyttäen kiinnitettävä aikaan ja paikkaan konkreettisesti, sävyiltään myönteisesti. (Leskelä ym. 2006, 13-14.) Selkotekstissä on myös huomioitava, että sen henkilömäärä ei saa olla niin suuri, että lukijalla on vaikeuksia pitää henkilöitä mielessään. (Leskelä ym. 2015, 191.)

6.3.1 Tekstitaso

SM1-oppikirjassa tekstikappaleet muodostavat juonellisen jatkumon, jossa edetään kursikontekstista arkipäivän, perhe-elämän, työn ja vapaa-ajan viestintätilanteisiin. (Gehring ym. 2010, 6.)

Tekstikappaleiden fiktiivisiä päähenkilöitä on kymmenen ja heidät on valittu edustamaan aikuisen suomenoppijan hahmoja, joihin tämä voi löytää samaistumisen kohteita. He ovat suomen opiskelijoita, jotka edustavat eri kansallisuuksia ja kieliä. Heidän lisäksi tutustutaan suomalaiseen perheeseen, jossa vanhempien lisäksi on kaksi lasta, sekä erään suomenoppijan suomalaiseen tyttöystävään. Päähenkilöiden lisäksi tekstikappaleissa esiintyy myös muita sivuhenkilöitä käsiteltyihin viestintätilanteisiin liittyen. Päähenkilöiden määrä ei ole niin suuri, että kielenoppijalla olisi vaikeuksia pitää henkilöitä mielessään. Sivuhenkilöitä käytetään vain Puhutaan!-osion keskusteluharjoituksissa. Päähenkilöt on esitelty oppikirjan alussa selkeästi ja heidät on helppo tunnistaa eri tekstikappaleiden kerronnassa heihin liitetyn piirroskuvan avulla.

Kappaleiden sisällöt on valittu harjoittamaan arkipäivän tavallisimpia viestintätilanteita ja niissä tarvittavaa sanastoa, kuten *Taulukosta 2* käy ilmi. Tekstikappaleisiin liittyvissä harjoituksissa harjoitellaan niin lukemis-, kirjoitus-, puhumis- kuin kuuntelutaitojakin. Tekstien sisällöstä tulee esiin arkipäivän viestintätilanteiden lisäksi myös kulttuurisia

piirteitä niin kielenoppijoista kuin suomalaisesta yhteiskunnasta ja sen käytännöistä. Esimerkiksi Puhutaan! 4 -osiossa harjoitellaan ilmoittautumista kesäyliopiston suomen kielen kurssille ja Puhutaan! 5 -osiossa puhelinkeskustelua taloyhtiön huoltomiehelle.

Tekstikappaleet pitenevät sitä mukaa, kun kielenoppijan kielitaidon oletetaan kehittyvän. Tekstikappaleet 1-3 ovat pituudeltaan yksisivuisia ja kappaleesta 4 alkaen kaksisivuisia. Kappaleiden tekstityyppinä käytetään dialogia ja tarinamuotoista kuvailevaa, kronologisesti etenevää kerrontaa. Tekstit eivät ole autenttisia. *Taulukkoon 3* on koottu yhteenveto tekstikappaleiden tekstityypeistä ja teemoista.

Teksti-kappale	Tekstityyppi	Teema
1	dialogi	puhe- ja yleiskieliset tervehdykset, esittelyt, kohteliaisuudet
2	dialogi	asuminen, maat, kansalaisuudet ja kielet
3	sähköpostiviesti	sähköpostiviestin rakenne, hymiöt
4	kuvaileva kerronta	perhe, perheenjäsenet, ulkonäkö
5	kuvaileva kerronta	tavallinen suomalaisen perheen arkipäivä, ajan ilmaisut
6	kuvaileva kerronta, dialogi	asuminen, koti, muuttaminen, tutustuminen
7	kuvaileva kerronta	loma, matkustaminen, kulkuvälineet
8	kuvaileva kerronta	ruoka, juoma, juhla
9	kuvaileva kerronta	työ, ammatit, työpäivän tapahtumat

Taulukko 3: Tekstikappaleiden sisällöt ja teemat.

Tekstikappaleisiin liittyvät Puhutaan!-osiot harjoittavat kielenoppijaa arkipäivän asiointitilanteisiin. Sisällöltään ne liittyvät tekstikappaleeseen, mutta laajentavat niitä dialogirakenteina harjoittelemaan suomen kielen puhumista erilaisissa viestintätilanteissa. *Taulukossa 4* näkyvät niissä käytetyt aihepiirit ja vuorovaikutustilanteet.

Puhutaan!-osio	Teema
P2	Jäätelökioskilla, ostaminen, raha, maksaminen
P3	Avun pyytäminen
P4	Ilmoittautuminen kurssille, henkilötietojen antaminen, lomakkeen täyttäminen
P5	Ostaminen, sovittaminen, tuotteen ominaisuudet
P6	Puhelinkeskustelu, huoltopyyntö, ajankohdan sopiminen, osoitteen ilmoittaminen
P7	Hotelliasiointi, huoneen varaaminen
P8	Ravintola-asiointi, pöydän varaaminen, tilauksen antaminen, maksaminen

Taulukko 4: Puhutaan!-osioiden teemat.

Tekstikappaleiden sisältöön liittyvät myös sanasto-osion tekstit. Kappalekohtaisten sanastojen lisäksi sanasto-osioissa esitellään tekstikappaleen sisältöön liittyvää sanastoa. *Taulukossa 5* esitellään sanasto-osioihin liittyvät tekstit ja niiden aihepiirit.

Tekstikappale	Aihepiirit	Erittely
1	Aakkoset, numerot, viikonpäivät	yleis- ja puhekieliset tervehdykset, kohteliaisuudet, milloin, toissa päivänä, eilen, tänään, huomenna, ylihuomenna
2	Maa, kansalaisuus, kieli, maanosat, ilmansuunnat	minkä maalainen, mistä kotoisin, mitä kieltä puhut
3	Tekstin sidosteisuutta tuottavat pikusanat, vuorokausi, vuodenajat, kuukaudet, värit	missä? milloin? millainen? minkävärinen?
4	Perhe	perheenjäsenet, siviilisäätty, status
5	Verbit (luokat 1, 2, 3, 4, 5) Ajan ilmaukset	kellonajat, vuorokauden ajat
6	Adjektiivit Koti, asuminen, muuttaminen	huoneet, huonekalut, kodinkoneet, talot, asunnot
7	Matkustaminen	kulkuvälineet
8	Ruoka ja juoma Juhlat Toivotukset	hedelmät, vihannekset, kasvikset, marjat, liha/kalatuotteet ja -ruoat, jälkiruoat, mausteet, astiat, juomat, aamiainen
9	Työ	ammatit työpaikan tilat työaika työsopimus työvälineet

Taulukko 5: Sanasto-osioihin liittyvien tekstien aihepiirit.

Tekstikappaleiden sisältöjen perusteella välittyy kirjantekijöiden näkemys kielenoppijalle tärkeistä aihepiireistä, sanastosta ja rakenteista. Alkeisoppikirjana SM1 lähtee liikkeelle kielenoppijaa lähellä olevista perusasioista, joiden oppimisen kirjantekijät näkevät hyödyllisinä.

SM1-oppikirjassa tekstien aihepiirien voi nähdä liittyvän alkeistason oppijan elämään hänen tutustuessaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Ihmisten, perheen ja uuden kielen kontekstissa tarinallinen ja dialoginen juonenkuljetus voi luoda kielenoppijalle tuttuuden ja omien tunteiden ja kokemusten yhteenliittymiä, jotka hänen on helpompi ymmärtää ja joihin hän voi samaistua, vaikka niiden kielellistäminen ei vielä onnistuisikaan. (Leskelä ym. 2015, 190.)

Puhutaan!-osioissa esitellyt vuorovaikutustilanteet ja asiointikeskustelun mallit voivat kartuttaa kielenoppijan sanavarastoa ja rohkaista häntä käyttämään kieltä arkielämässä.

Tannerin (2012, 45) mukaan asiointikeskustelut voidaan luokitella osaksi institutionaalisia keskusteluja, joilla tarkoitetaan sellaista vuorovaikutusta, jossa osanottajina ovat tietyn instituution edustajat, esimerkiksi lääkäri, virkailija tai kaupan kassa. Päämääränä tässä vuorovaikutuksessa on kyseiseen instituutioon liittyvän asian hoitaminen. Asiointi- ja vuorovaikutuskeskustelujen harjoittelu on perusteltua, sillä vaikka ne ovat valtakielen puhujille arkipäiväisiä rutiineja, joihin olemme sosiaalistuneet, maahanmuuttajille ja kielenoppijoille tällaisten toimintamallien hallinta ei ole itsestään selvää. Vaikka aikuisilla kielenoppijoilla on huomattava määrä pragmaattista kielitaitoa hallussaan, olemassa oleva tieto ei siirry useinkaan opiskeltavaan kieleen ilman opetusta ja tietoisesti tekemistä. Kielenoppijan on usein tietoisesti opittava, millaisia ovat tyypilliset kielelliset rakenteet missäkin asiointitilanteessa. (Tanner 2012, 45; 49.)

Tekstitasolla oppikirja noudattaa selkokielisiä periaatteita. Sen sisältö on kohdennettu alkeistason suomen oppijoille, jotka aloittavat kielenopiskeluaan. Teksteissä esiintyvien henkilöiden lukumäärä on rajattu ja henkilöt esitellään kuvien avulla, jolloin kielenoppijan on helpompi muistaa ja tunnistaa heidät.

6.3.2 Genre

Tekstilajien tunnistamisessa ja tietyn lajin tekstien tuottamisessa Leskelän ym. (2015, 19) mukaan on keskeistä rakenne ja sen kautta se, millaisen vuorovaikutuksen ylläpitämiseen sillä osallistutaan. He toteavat, että tekstilajipiirteitä voi tarkastella joko kontekstin tai tekstin kielellisten piirteiden näkökulmasta. Tekstin kontekstiin liittyvät ulkoiset piirteet määrittävät esimerkiksi kulttuurin, kieliyhteisön käytänteiden tai viestintätilanteiden mukaan. Sisällölliset, kielelliset piirteet ovat esimerkiksi rakenteellisia, sanastollisia tai tyyllisiä. Leskelän ym. mukaan kieliyhteisössä vaikuttavat luonnollistuneet ja tunnistettavissa olevat tavat rakentaa tiettyä tekstilajia edustavaa tekstiä. Tekstilaji voidaan nähdä myös resurssina, jolloin se voi ohjata tai rajoittaa kielenkäyttäjän toimintaa, koska hänen on toimittava oletettujen normien rajoissa. Käytetty tekstilaji tavallaan määrää, millainen toiminta on odotuksenmukaista tai mahdollista eri konteksteissa. (Leskelä ym. 2015, 19.)

SM1-oppikirja edustaa alkeisoppikirjana oppikirjagenreä, joka noudattaa suomalaisessa kieliyhteisössä ja kulttuurissa käytössä olevien oppikirjojen normatiivisia tekstilajeja. Lisäksi oppikirjaan sisältyy malli sähköpostiviestien genrestä. Väisänen (2005, 14) toteaa, että oppikirjadiskurssi koostuu strategisista valinnoista suhteessa siihen, minkä yhteisön arvoja, asenteita ja ideologioita oppikirja edustaa. SM1-oppikirja pitääytyy oppikirjagenreen tiiviisti ja vaikuttaa tekstikappaleiden havainnollistamiskeinojen käytössä jopa vanhahtavalta. Oppikirjassa käytetyt tekstien havainnollistamiskeinot ovat tiukasti

vakioituja ja perustuvat lähinnä värien ja kuvien hyödyntämiseen. (Hiidenmaa 2006, 63-64.)

Kuten Leskelä ym. (2015, 19) toteavat, valittu tekstilaji voidaan nähdä joko resurssina tai rajoitteena. Sosiaalista ja kielellistä toimintaa edistävänä resurssina oppikirja tarjoaa kielenoppijoille runsaasti syötöstä, joka on heidän kielitaitotasoaan vaativampaa. Koska kielenoppijaryhmät ovat heterogeenisiä, on oletettavaa, että heidän kielitaitotasonsa vaihtelevat. SM1-oppikirjassa tarjottu syötös riittää kieliopinnoistaan aloittaville oppijoille. Jos ryhmässä on kieliopinnoissaan pidemmälle ehtineitä oppijoita, normatiivisen oppikirjan käyttö voi rajoittaa kielenoppijan toimintaa, koska hänen on toimittava oletettujen normien rajoissa. (Leskelä ym. 2015, 19.)

6.3.3 Virke- ja lauserakenteet

Oppikirjan tekstikappaleiden virkkeet ja lauseet ovat lyhyitä ja rakenteiltaan yksinkertaistettuja. Alkeisoppikirjassa vaikeampia kielioppirakenteita, verbi- ja taivutusmuotoja ei esitellä. Tekstikappaleiden pidetessä myös virkepituudet kasvavat. Keskimäärin tekstikappaleessa on 32 virkettä. Kysymyslauseita on käytetty Tekstikappaleesta 1 alkaen ja niiden harjoittelu painottuu kolmeen ensimmäiseen tekstikappaleeseen ja Puhutaan!-osien keskusteluharjoituksiin.

Leskelän ym. (2015, 190-191) mukaan dialogi on kertomakirjallisuudelle tyypillinen ja tunnusomainen kerrontatapa nostaa esille henkilösuhteita. Oppikirjassa käytettyjen tekstityyppien valinta lienee perusteltua, sillä dialogimuotoinen teksti osoittaa kielenoppijalle keskustelun etenemisen vuorovaikutustilanteessa. Dialogeissa toistuvat lyhyet lauseet helpottavat niiden ymmärtämistä. Lisäksi niissä on käytetty persoonaan liittyviä sanoja, jolloin kielenoppija voi havaita keneen lauseen sisältö viittaa. Dialogeissa on myös selkeästi esillä, kenen puheenvuorosta on kysymys rivin alkuun merkityn henkilönimen perusteella. Tannerin (2012, 54) mukaan on myös huomioitava, että jos oppikirjaa käytetään ilman siihen liittyvää äänitettä, dialogit eivät ilmennä todellista vuorovaikutusta, jossa vuorovaikutuksen ilmaukset ovat aina yhteydessä joko edellä sanottuun tai seuraavaan. Jos dialogin kanava on vain kirjoitettu teksti, niitä voisi kutsua lähinnä monologeiksi. Äänitteen kautta esitetty keskustelu rakentuu dialogina luontevasti multimodaalisen kanavan kautta. (Tanner 2012, 54.)

Kuvailevassa kerronnassa virke- ja lausepituudet ovat pidempiä kuin dialogeissa ja vaativat oppijalta jo enemmän taitoa ymmärtää sitä. Niissä kerrotaan myös useampia asioita, jolloin kielenoppijan voi olla vaikea hahmottaa ja muistaa niiden sisältöä. SM1-oppikirjan tekstikappaleissa lausepituudet on pidetty lyhyinä. Kerronta etenee loogisesti ja

on rakenteeltaan sidosteista, mikä parantaa niiden ymmärrettävyyttä (Leskelä ym. 2006, 13-14.)

Selkokielisyyden näkökulmasta SM1-oppikirjan tekstikappaleet ja rakenne noudattelevat yksinkertaistettua, pääosin selkoistettua kielimuotoa. Selkokielen periaatteen mukaisesti tekstien lauseet sisältävät yhden asian ja lause- ja virkerakenteet ovat lyhyitä ja niissä käytetään suoraa sanajärjestystä. Kielenoppijat tutustutetaan myös pidempiin virkerakenteisiin, joissa päälause sisältää oleellisen tiedon, ja jota sivulauseen sisältö tarkentaa. Tekstit ovat sidosteisia ja etenevät loogisesti.

6.4 Sanasto

Sisällöllisten seikkojen lisäksi selkokielisen tekstin ymmärrettävyyteen vaikutetaan käyttämällä yleistä, tuttua sanastoa ja välttämällä pitkiä sanoja. Tekstiin sisältyvät abstraktit ilmaisut on selitettävä joko sanallisesti tai niihin liittyvien kuvien avulla. (Kartio 2009, 13-14.)

6.4.1 Sanaston tuttuus

Kuten luvussa 6.3.1 todettiin, SM1-oppikirjassa tekstien aihepiirit voidaan nähdä liittyviksi alkeistason kielenoppijan elämään, kun hän tutustuu suomalaiseen yhteiskuntaan. Oppikirjan teksteissä käytetty sanasto on yksinkertaistettua yleiskieltä, jota havainnollistetaan piirroskuvin. Tekstikappaleiden edetessä sanasto laajenee yksinkertaisista muodoista pidempiin, kuten yhdyssanoihin. Teksteissä ei käytetä abstrakteja ilmauksia. Kielenoppija tutustutetaan suomen lyhenteisiin, joiden selitys annetaan sanastossa. Kielioppiosiossa toistuvat myös esimerkiksi sijamuotojen nimet ja kieliopilliset termit, jotka voivat olla alkeiskielenoppijalle vaikeita ymmärtää ja muistaa.

Tekstikappaleiden sanastot sisältävät tekstissä käytetyt sanat. Ensimmäisen kappaleen sanastossa on mukana myös joitakin fraaseja, kuten */Hauska tutustua!/, /Entä sinulle?/ ja /Mikä sinun nimi on?/* Kappalekohtaisten sanastojen lisäksi tekstikappaleissa 3, 5, ja 6 on Pikkusanat-niminen sanasto, joihin on koottu kyseisiin kappaleisiin sisältyvät, tekstin sidosteisuuteen liittyvät sanat (että, myös, siksi, vain, mutta, jne.) ja produktiiviset mallit niiden käytöstä. Kappalekohtaisen sanasto-osion jatkona esitellään tekstikappaleen aihepiiriin liittyvää sanastoa (ks. *Taulukko 5*). Kielioppiosio ja harjoitukset sisältävät pääosin tekstissä käytettyjä sanoja, mutta mukana on myös lisäsanoja, jotka eivät sisälly kappalekohtaiseen sanastoon. Tällä tavoin hahmotettuna oppikirjan sanasto-osuus on laajempi, kuin mitä kappalekohtaisen sanaston sisällöt osoittavat. Oppikirjassa ei ole liitteenä aakkosellista sanastoa. Alkeisoppikirjassa se lienee perusteltua, sillä aloittelevaa kielenoppijaa palvelee paremmin kappalekohtainen sanasto.

Taulukko 6 esittää kappalekohtaisten sanastojen sanamäärät ja prosentuaalisen osuuden tekstikappaleittain. Taulukosta käy ilmi myös Pikkusanat-sanastojen sanamäärät.

Tekstikappale	Sanojen lukumäärä	Pikkusanat-sanaston sanojen lukumäärä	%-osuus
1	30		6,3
2	47		9,8
3	52	9	10,9
4	42		8,8
5	60	8	12,5
6	64	3	13,4
7	51		10,6
8	63		13,2
9	50		10,4
Yhteensä	479	20	

Taulukko 6: Sanastojen sanojen lukumäärät ja prosentuaalinen osuus.

Tekstikappaleiden kappalekohtaisten sanastojen laajuus on yhteensä noin 480 sanaa. Kuten edellä todettiin, kokonaissanaston määrä on tätä laajempi.

Tekstikappaleet sisältävät yhdyssanoja, jotka pääosin ovat helpohkoja ymmärtää, esimerkiksi */etunimi/*, */sukunimi/*, */lelulaatikko/* ja */lastenhuone/*. Mukana on myös yhdyssanoja, jotka voivat olla vaikeita ymmärtää, esimerkiksi */opiskelija-asunto/*, */rakennusfirma/*, */tango-orkesteri/* ja */elektroniikkafirma/*. Näiden esiintymien kohdalla havainnollistava piirroskuva puuttuu.

Teksteissä ei käytetä abstrakteja ilmauksia, mutta kielenoppija tutustutetaan suomen lyhenteisiin, joiden selitys annetaan sanastossa, esimerkiksi */km=kilometri/*. Kielioppiosiossa käytetään lyhenteitä esimerkiksi vokaaleista (V), konsonanteista (K), sijamuodoista (G=genetiivi, jne.) sekä verbityypeistä (Tyyppi 1, jne.). Lyhenteiden käyttö on yhdenmuukaista kaikissa tekstikappaleissa, mikä voi helpottaa niiden ymmärtämistä ja muistamista. Esimerkiksi verbityypin merkintä sanastossa on muotoa */tavata (4)/*, josta kielenoppija havaitsee, että kyseinen verbi kuuluu verbityyppiin 4. Kielioppiosiossa kielenoppija tutustuu useisiin kieliopillisiin termeihin. Esimerkiksi sijamuotojen merkintä on muotoa */pelata +P/*, joka ohjaa kielenoppijaa lisäämään *pelata*-verbin jälkeen *jalkapallo*-sanasta partitiivimuodon */pelata jalkapalloa/*. Kieliopillisia termejä tarvitaan, jotta kielenoppija voisi oppia puhumaan kielestä ja sen rakenteista, mutta niiden ymmärtäminen ja muistaminen voi tuottaa kielenoppijalle vaikeuksia.

Sanastotasolla selkokieliisyys näkyy yleisenä ja tuttuna arkipäivän sanastona. Pitkiä sanoja, vaikeita käsitteitä tai abstrakteja ilmaisuja ei käytetä.

6.4.2 Virkkeiden sanamäärät

Taulukkoon 7 on koottu tekstikappaleiden sisältämien virkkeiden lukumäärä ja sanamäärä. Keskimäärin virkkeissä on 12 sanaa, kun lyhyimmissä virkkeissä on vain yksi sana ja pisimmissä virkkeissä 15-17 sanaa.

Tekstikappale	Virkkeet/lkm	Virkkeet pituus/sanoja
1	27	8
2	33	11
3	27	11
4	34	12
5	35	10
6	41	17
7	31	10
8	26	14
9	30	15

Taulukko 7: Tekstikappaleiden virkkeiden lukumäärä ja niiden sanamäärä.

Virkkeissä on pääosin käytetty päälause rakennetta. Pitkät virkkeet sisältävät sekä pää- että sivulauseen. Esimerkiksi Tekstikappaleen 6 pisin virke (17 sanaa) kuvailee makuuhuoneen kalustusta.

/Isän ja äidin makuuhuoneessa on vain leveä sänky ja kaksi matalaa yöpöytää, koska huone on aika pieni./

Virkkeessä on käytetty tuttuja, kotiin ja asumiseen liittyviä sanoja, joiden tunteminen hyödyttää kielenoppijaa. Virkkeen rakenne on yksinkertainen ja siinä on käytetty suoraa sanajärjestystä. Päälause esittää sisällöllisesti tärkeimmän asian ja sen selitys annetaan sivulauseessa. Selkokielen näkökulmasta virkkeen rakenne on perusteltu. Kuitenkin esimerkkivirkkeen voisi esittää myös kahtena erillisenä virkkeenä sen sisällön merkityksen muuttumatta, sillä lyhyet virkkeet parantavat tekstin sisällön ymmärtämistä. Tekstikappaleissa pidempien virkkeiden tarkoituksena lienee harjoituttaa kielenoppijaa myös niiden lukemiseen ja ymmärtämiseen.

Selkokielineen kielimuoto ohjeistaa, että virkkeiden pituus vaikuttaa niiden sisällön ymmärtämiseen. Nummisen (2006, 32) mukaan kielenoppijan kognitiivisista taidoista muistilla on merkitystä tekstin lukemisessa ja sen ymmärtämisessä. Hänen mukaansa työmuisti mahdollistaa tiedon koodaamisen, käsittelyn ja tallentamisen. Pitkäkestoista muistia voidaan verrata tietovarastoon, joka säilöö ja organisoii kaiken, mitä tiedämme ja osaamme. Työmuisti mahdollistaa luetun tiedon aktiivisen käsittelyn ja tallentamisen.

Työmuistin heikko kapasiteetti vaikeuttaa pitkien lauserakenteiden prosessoimista ja siten myös niiden ymmärtämistä. Pitkäkestoisen muistin heikko organisoituneisuus vaikeuttaa tekstissä käytetyn sanaston ymmärtämistä ja kielen käsitteiden välisten yhteyksien ja viittausten merkityksen ymmärtämistä. Numminen toteaaakin, että suomen oppijoilla lukemisen ymmärtämisessä korostuu pitkäkestoisen muistivaraston kohdekieltä koskevan tiedon ohuus. Heikon sanaston ja kielenrakenteiden hallinnan vaikeuksien lisäksi se tulee esiin pragmaattisina ongelmina, esimerkiksi koko kielen sisällään pitämän kulttuuritietämyksen ohuuden kautta. Kielenoppijan lukemista helpottavat frekventin sanaston käyttö ja läpinäkyvät lauserakenteet, sillä varsinkin kielenopiskelun alussa lyhyet ilmaukset vähentävät muistin kuormittumista. (Numminen 2006, 32-35; 36.)

Selkokielisyyden näkökulmasta SM1-oppikirjan sanasto harjoittaa kielenoppijaa yksinkertaisen yleiskielisen sanaston hallintaan, jonka ymmärrettävyyttä havainnollistetaan piirroskuvin. Tekstien juonellinen jatkumo tutustuttaa kielenoppijan päähenkilöihin, jolloin tämän voi olla helpompi muistaa heidän elämästään kerrottujen tapahtumien yksityiskohtia. Lauserakenteet ovat lyhyitä ja yksinkertaistettuja, mutta niiden ohella oppija tutustutetaan myös pidempiin lauserakenteisiin.

6.5 Kielioppiosio

Selkokielisessä tekstissä pyritään välttämään vaikeita sanoja ja käsitteitä ja selittämään abstraktit asiat lukijalle esimerkiksi kuvien, piirrosten ja malliesimerkkien avulla. SM1-oppikirjassa kielioppiosio lienee kielenoppijalle haasteellisin kokonaisuus, vaikka kirjan tekijät ovat pyrkineet esittämään sen sisällön selkeästi ja havainnollisesti.

Oppikirjassa kielioppiosiot on sijoitettu tekstikappaleiden ja sanaston jälkeen ja jokainen niistä sisältää 1-6 kielioppikonstruktiota. Kielioppiosioihin käytetyt sivumäärät vaihtelevat 1-5 välillä (ks. *Taulukko 2*) ja kukin konstruktio on esitetty kehystetyssä laatikossa mallirakenteiden avulla, joista osaa täydennetään havainnollistavilla piirroskuvilla. Esimerkkikonstruktioiden mallitekstissä rakenteessa tapahtuva muutos näkyy korostettuna ja taustaväritettynä. Joidenkin rakenteiden kohdalla oikean rakenteen ohessa näkyy myös virheellinen rakenne, jonka kielenoppija tunnistaa virheelliseksi sen yliviivatusta muodosta. *Taulukko 8* esittää kielioppiosioden sisältämät kielioppiasiat.

Tekstikappale	Kielioppi
1	persoonapronominit olla-verbi vokaaliharmonia
2	verbin persoonataivutus negatiivinen lause kysymyssanat, ko/kö-kysymys ja sen vastaus k-p-t-vaihtelu
3	genetiivi persoonapronominit k-p-t-vaihtelu: verbityyppi 1
4	partitiivi-rakenne (numero-, verbi- ja persoonapronomini) genetiivi+kanssa
5	verbit, verbityypit 1, 2, 3, 4, 5 negatiivinen lause verbi+partitiivi
6	paikallissijat ja niiden käyttö demonstratiivipronominit monikko, imperatiivi
7	sanatyyppit, vahva ja heikko k-p-t-vaihtelu demonstratiivipronominit
8	ainesanat ja monikko partitiivissa järjestysluvut, päiväys postpositiot ja niiden käyttö
9	objekti, partitiivi + negatiivinen lause partitiivi + monikko persoonapronominit k-p-t-vaihtelu: verbityypit 3 ja 4 sivulause, sanatyyppit

Taulukko 8: Oppikirjassa käsitellyt kielioppiasiat.

Kuten Taulukko 8 osoittaa, oppikirjan kielioppiosio on laaja, erityisesti alkeiskielenoppijaa ajatellen. Konstruktioiden sisältöä ei ole selitetty sanallisesti, mutta kielioppiosioden otsikoissa on kerrottu täsmällisesti siinä esiteltävän rakenteen nimi. Oletettavaa on, että kielenoppija tarvitsee paljon opettajan ohjausta kielioppirakenteiden opiskelussaan. Esimerkiksi Tekstikappaleen 2 kielioppiosio sisältää kysymyssanojen lisäksi suomen kielen ko/kö-kysymysrakenteen. Sen esitystapa on esitetty Kuvassa 1.

ko/kö-kysymys

(Sinä) olet Olet kö (sinä)	suomalainen. suomalainen?	(Te) etsitte Etsitte kö (te)	puhelinta. puhelinta?
Hän tanssii Tanssii kö hän	diskossa. diskossa?	(Sinä) et Et kö (sinä)	puhu kiinaa. puhu kiinaa?

Kuva 1: Ko/kö-kysymysrakenteen esittely.

Kuten *Kuva 1* osoittaa, ko/kö-kysymysesimerkkiä ohjeistetaan neljällä erilaisella mallilauseella. Ensimmäiseksi kielenoppijan on hahmotettava, että rakenne harjoittaa häntä kysymyslauseen muodostamiseen. Tämän hän voi päätellä otsikon *kysymys*-sanasta sekä mallirakenteiden viimeisenä merkinä olevasta kysymysmerkistä. Lisäksi rakenne kertoo Tekstikappale 1:ssä esitellyn vokaaliharmoniarakenteen. Mallivirkkeet, esimerkiksi */(Sinä) olet suomalainen./* lienee ymmärrettäviä, mutta kielenoppijan on tiedettävä, että virkkeen subjekti näkyy suomen kielessä verbin päätteestä ja voidaan jättää haluttaessa lauseesta pois, ja että tätä kuvataan mallissa virkkeen subjektin ympärillä olevilla sulkumerkeillä. Esimerkissä kuvataan nuolien avulla kysymyslauseen rakennetta, jolloin nuolen suunta osoittaa verbin siirtymisen kysymyssanaksi ja saavan /ko/- tai /kö/-päätteen, verbin persoonan ja vokaaliharmonian mukaisesti. Päätteet näkyvät mallilauseissa korostettuna. Tämän hahmottaminen voi olla kielenoppijalle vaikeaa. Esimerkki esittää rakenteen muodostamisen yksikön 2. ja 3. persoonan sekä monikon 3. persoonan avulla, jossa on käytetty negatiivista kysymyslauseerakennetta. Vaikka rakenne on yleis- ja puhekielessä yleinen, sen kuvaaminen selitettynä voi tuntua kielenoppijasta vaikealta. Esimerkin otsikon ko/kö-päätteet sekä mallilauseissa käytetyt sulkumerkit ja nuolet saavat rakenteen vaikuttamaan sekavalta. Lisäksi esimerkissä nuolet osoittavat epätarkasti joko ko/kö-päätettä tai sitä edeltävää verbiä, jolloin syntyy epäselvyyttä siitä, miten rakennetta tulisi tulkita. Rakenne-esittelyn alapuolella on oma osionsa rakenteen vastauksista. Mallilauseet antavat vastaukset kysymyksiin */Asutko sinä Helsingissä?/* ja */Puhutteko te englantia?/* Molemmista on näkyvissä myös negatiivinen vastaus. Rakennetta harjoitellaan Harjoitukset-osiossa (2.3A), jossa kielenoppijaa pyydetään täydentämään oikea ko/kö-pääte annettuihin mallisanoihin, jotka koostuvat henkilöiden etunimistä.

SM1-oppikirjassa kielioppiosiot on pyritty luomaan esityksiltään selkeiksi ja ymmärrettäviksi. Ne muodostavat kategorioita, jolloin kielenoppija voi hahmottaa ne helpommin kokonaisuuksiksi ja ymmärtää ne kieleen kuuluviksi säännönmukaisuuksiksi. Se, kuinka hyvin kielenoppija pystyy hahmottamaan esitetyn rakenteen käytön tekstikappaleessa, riippuu pitkälti hänen oppimisresursseistaan, esimerkiksi muistista. Selkokiellisen kielimuodon käytön ohjeistus painottaa, että oppimista voidaan parantaa valitsemalla työmuistia vähemmän kuormittavaa materiaalia. Esimerkiksi selkeä, hyvin jäsennetty ja lyhytrakenteinen kieli helpottaa työmuistin toimintaa, vähentää uuden tiedon kuormittavuutta ja helpottaa uuden tiedon nivoutumista vanhaan tietoon. (Numminen 2006, 36.)

Selkokiellisyyden näkökulmasta oppikirjan kielioppiosio termeineen ja malleineen voi olla kieliopintojen alkeita opiskelevalle ja pidemmällekin ehtineelle vaikeaa ymmärtää.

On muistettava, että opetustilanteessa kielenoppija altistuu moninaiselle kielensyötökselle, jota hänelle tarjotaan tekstikappaleiden ja sanaston lisäksi kuvina ja puhuttuna syötöksenä. Näiden lisäksi hän tutustuu kieliopin esittelemiin kielen rakenteisiin, jolloin syötökseen tulevat mukaan kieliopin termit, rakenteiden nimitykset ja niiden käyttöesimerkit. Syötöksen määrä voi synnyttää hänessä turhautumisen, ahdistuksen, pelon, osaamattomuuden ja luovuttamisen tunteita. Lisäksi syötöksen prosessointi vaatii sekä työmuistia että pitkäkestoista muistia (Numminen 2006, 36.)

6.6 Harjoitukset

Selkotekstissä korostuu selkeä, lyhyt ilmaisumuoto, joka sisältää yleistä, tuttua sanastoa ja yksinkertaisia lauserakenteita. Graafisten ratkaisujen avulla voidaan parantaa tekstin luettavuutta ja ymmärrettävyyttä. (Kartio 2009, 13-14, 86.)

SM1-oppikirjan tekstikappaleisiin liittyviä harjoituksia on runsaasti (ks. *Taulukko 2*) ja niiden oikeat ratkaisut on annettu kirjan loppusivuilla. Kirjantekijöiden mukaan harjoitukset etenevät yksinkertaisista muoto- ja sanastoharjoituksista monipuolisiin kommunikatiivisiin tehtäviin ja mukana on paljon niin suullisia kuin kuuntelutehtäviäkin. (Gehring ym. 2010, 6.)

6.6.1 Harjoitustyypit

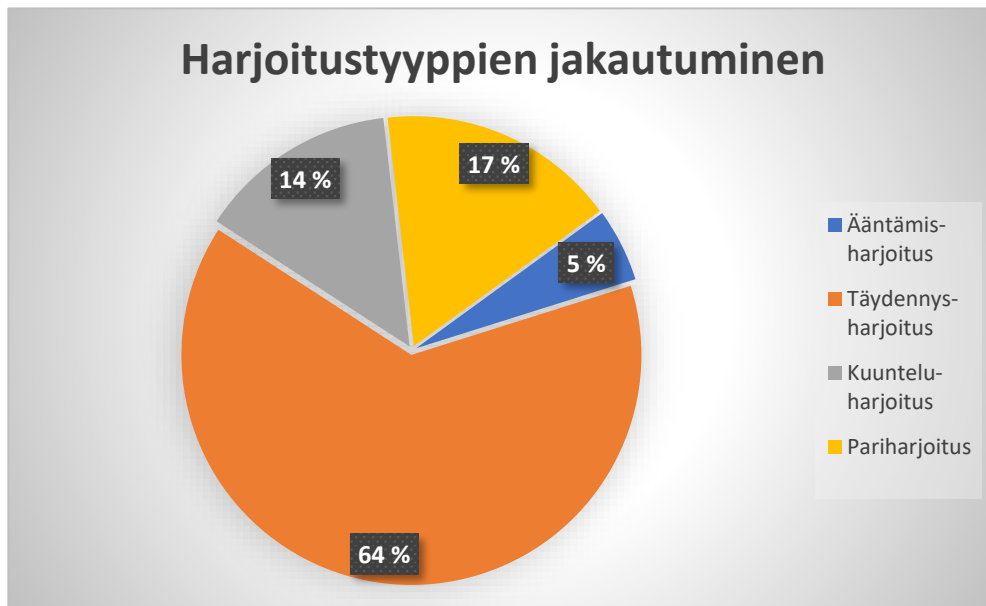
Taulukossa 9 näkyvät SM1-oppikirjan harjoitukset jaoteltuna lukumäärittäin harjoitustyyppeihin. Jaottelu on tehty harjoitussymbolin (ääntäminen-, täydennys-, kuuntelu- ja pariharjoitus) perusteella.

Tekstikappale	Ääntämisharjoitus lkm	Täydennys- harjoitus lkm	Kuuntelu- harjoitus lkm	Pariharjoitus lkm	Yhteensä
1	1	7	4	4	16
2	2	19	2	3	26
3	2	15	3	3	23
4	1	11	2	4	18
5	1	15	5	5	26
6	1	22	4	6	33
7	1	13	3	4	21
8	1	17	4	3	25
9	1	18	3	4	26

Taulukko 9: Oppikirjan harjoitustyypit lukumäärittäin.

Kun joidenkin harjoitusten osatehtävissä on esimerkiksi A-harjoituksena täydennysarjoitus ja B-kohtana kuunteluharjoitus, *Taulukossa 9* nämä harjoitukset on laskettu kuuluvaksi harjoituksen alkuun merkityn harjoitussymbolin mukaiseen harjoitustyyppiin. Esimerkiksi Tekstikappaleen 5 harjoitus 23 sisältää A-, B-, C- ja D-kohdat, joista A ja C on merkitty pariharjoitussymbolilla ja B ja D täydennysarjoitussymbolilla. *Taulukossa 9* olen laskenut tämän harjoituksen A-kohdan pariharjoitusten joukkoon. Harjoituksissa olevat kolme sanaristikotehtävää, yksi kuviotäydennystehtävä ja kolme noppapelitehtävää on laskettu täydennysarjoitusten joukkoon. Täydennysarjoitusten joukossa on lisäksi harjoituksia, joissa ohjataan kielenoppijaa lukemaan ensin teksti ja kirjoittamaan tai täydentämään ohjeiden mukaan pyydetty tekstiin liittyvät tiedot. Joukossa on myös tekstintuottamisharjoituksia, joissa kielenoppijaa pyydetään kirjoittamaan annetun aiheen mukainen lyhyt teksti.

Oppikirjan tekstikappaleisiin sisältyvien harjoitustyyppien prosentuaalinen jakautuminen on esitetty *Kaaviossa 1*.



Kaavio 1: Tekstikappaleisiin sisältyvien harjoitusten prosentuaalinen jakautuminen.

Kuten *Taulukko 9* ja *Kaavio 1* osoittavat, oppikirjan yleisin harjoitustyyppi on täydennys-harjoitus. Täydennys-harjoitukset harjoittavat kielenoppijaa sanaston ja luetun ymmärtämiseen ja kielioppirakenteiden oikeaan käyttöön. Ne sisältävät joko rakenteeseen tai sanastoon liittyvän täydennystehtävän annetun mallisanan tai -rakenteen mukaisesti tai kontekstiin sopivassa muodossa.

Ääntämisharjoitukset tekstikappaleissa 1-5 rakentuvat kirjoitettujen sanojen ääntämisen harjoitteluun. Ääntämisharjoitukset harjaannuttavat kielenoppijaa sekä puhumisessa että puheen ymmärtämisessä, ja vaikuttavat sitä kautta hänen kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoihin. Harjoituksiin sisältyvät sanat on valittu siten, että niissä korostuu esimerkiksi lyhyen ja pitkän vokaalin aiheuttama merkityksen muutos. Tekstikappaleisiin 6 ja 7 sisältyvät ääntämisharjoitukset harjoittavat kielenoppijaa lauseiden lukemiseen ja niissä olevien sanojen ääntämiseen.

Pariharjoitukset ovat puhe- ja täydennys-harjoituksia, jotka tehdään parin kanssa. Pariharjoitukset sisältävät siten myös puhumis- ja keskusteluharjoituksia, joiden kautta ne harjaannuttavat kielenoppijan keskustelutaitoja ja puheentuottamista sekä kommunikointikykyä.

Kuunteluharjoitukset jakautuvat täydennys-, valinta-, yhdistämis- ja pari-harjoituksiin. Kielenoppijan on ymmärrettävä tehtävänanto ja ymmärrettävä kuunneltavan äänitteen sisältö siten, että hän hahmottaa ja tunnistaa kuulemastaan sanoja, ymmärtää niiden merkityksen ja pystyy valitsemaan, täydentämään tai yhdistämään niihin liittyvän vaihtoehdon

tai kirjoittamaan kuulemansa asian. Kuunteleminen ja puheen ymmärtäminen liittyy olennaisesti kommunikointitaitoihin. Esimerkiksi harjoitus 4.4 ohjeistaa kielenoppijaa kuuntelemaan harjoituksen tarinan ja valitsemaan harjoitukseen liittyvästä taulukosta oikean ominaisuuden kuulemansa perusteella. Kuunneltava tarina kertoo neljästä henkilöstä ja heidän ulkonäkönsä liittyvistä ominaisuuksista. Harjoitus 8.20 ohjeistaa kielenoppijaa kuulemansa perusteella täydentämään päivämäärän ja sen, mitä kyseisenä päivämääränä tapahtuu.

Lukemisharjoituksissa kielenoppijaa pyydetään lukemaan teksti ja vastaamaan tekstin sisältöön liittyviin kysymyksiin kirjoittamalla vastaus. Kielenoppijan on ymmärrettävä tehtävänanto ja lukemansa teksti ja tuotettava kirjallinen vastaus ymmärtämänsä perusteella.

Puhutaan!-osioihin liittyvät harjoitukset sisältyvät tekstikappaleisiin 3, 4, 6, 7, 8 ja 9. Harjoitukset sisältävät kuuntelun lisäksi täydennys- ja pariharjoituksia.

Oppikirjan loppusivuilla oleva Puhekieli-osio sisältää viisi kuuntelu- ja täydennysharjoitusta ja Lisäharjoitukset-osio yhteensä 16 lisäharjoitusta. Ne ovat täydennysharjoituksia ja kertaavat oppikirjan kielioppiosiodien rakenteita.

SM1-oppikirjan sisältämien harjoitusten runsaus osoittaa, että kirjantekijöiden tavoitteena on ohjata kielenoppijaa rakenteiden ja niissä toistuvan sanaston harjoittelun kautta oppimaan kieltä. Harjoituksista yli puolet (64%) on täydennystyyppisiä, joka tuo esiin kirjoittamisen ja kirjoitetun kielen osaamisen painotuksen. Voidaan myös ajatella, että täydentämisharjoitukset ovat alkeistason kielenoppijoille ensisijaisia harjoituksia, kun kielenoppiminen on vasta alussa. Puhe- ja kuunteluharjoitukset tuovat esiin kirjantekijöiden tavoitteen toiminnallisen kielitaidon harjoittamisessa arkielämän erilaisissa viestintä- ja kommunikointitilanteissa.

Oppikirjan harjoitukset harjoittavat kielenoppijaa monipuolisesti oppimisessaan. Niitä on runsaasti ja parhaimmillaan ne motivoivat kielenoppijaa kielen eri osa-alueiden oppimiseen. Selkokielisyyden näkökulmasta harjoitusosiot erottuvat oppikirjassa selkeinä kokonaisuuksina käytettyjen graafisten ratkaisujen, kuten värityksen ja kuvituksen avulla.

6.6.2 Tehtäväntöjen rakenne

Kaikissa oppikirjan harjoituksissa tehtävänanto on selkeä ja useimmissa myös lyhyt. Ne eivät ole rakenteeltaan samanlaisia, vaan vaihtelevat harjoitustyyppin mukaan. Ääntämisharjoitukset on otsikoitu ”Ääntäminen”, johon liittyy ääntämisharjoittelun kohde, esimerkiksi vokaalit tai sivunumero, jossa asiaa on aiemmin käsitelty. Jotkut ääntämisharjoituk-

set ovat kuunteluharjoituksia, jolloin tehtävänanto ohjaa kielenoppijaa esimerkiksi valitsemaan harjoituksen tekstivaihtoehtoista kuulemansa perusteella oikea vaihtoehto. Tehtävänanto on muotoa ”Ääntäminen. Kuuntele: A vai B?”.

Pariharjoitusten tavoitteena on harjoittaa kielenoppijaa puhumaan suomea. Tehtävänanto sisältää ohjeistuksen ”Kysy parilta”, ”Kerro parille” tai ”Puhu parin kanssa”. Harjoitukseen liittyvien piirroskuvien ja mallilauseiden avulla kielenoppijaa ohjeistetaan kysymään, kertomaan tai puhumaan valitsemansa parin kanssa harjoitukseen liittyvästä aiheesta. Esimerkiksi harjoituksen 3.11 tehtävänanto liittyy kysymiseen. Sen piirros esittää maailmankarttaa, jossa eri maanosissa olevien kaupunkien yhteyteen on merkitty niiden lämpötila ja sää. Harjoituksen mallikysymys on muotoa */Millainen sää Delhissä on?/* ja mallivastaus */Siellä on hyvä ilma. Aurinko paistaa ja on kuuma. On +39 astetta./* Harjoituksessa kielenoppijan tehtävänä on valita haluamansa kohde, havainnoida sen annettu lämpötila ja säätyyppi kartalta ja muodostaa mallin mukainen kysymys, johon pari voi vastata mallivastausrakenteen mukaisesti.

Kuunteluharjoitusten tehtävännannon rakenne noudattelee ääntämis- ja pariharjoitusten muotoa. Lyhyimmillään tehtävännanto on muotoa ”Kuuntele ja kirjoita vastaus”. Harjoitusten edessä rakenne pitenee, sillä tehtävännannossa kuvataan lyhyesti kuunteluharjoituksen sisältö ja sen jälkeen ohjeistetaan kielenoppijaa toimimaan. Esimerkiksi harjoitus 6.19 on muotoa ”Mies ja nainen keskustelevalentoasemalla. Kuuntele ja kirjoita kaupungit”. Harjoitukseen sisältyy täydennystehtävä, jossa kielenoppijan on kuulemansa perusteella täydennettävä, mistä piirroksessa ovat mies ja nainen tulevat ja mihin he lentävät.

Lukemisharjoitukset alkavat tekstikappaleesta 2. Esimerkiksi harjoitus 2.8 on muotoa ”Lue teksti ”Minkämaalainen sinä olet” ja vastaa kysymyksiin. Tehtävään liittyy yhdeksän kysymystä, joihin kielenoppijaa pyydetään vastaamaan lukemansa perusteella. Lukemisharjoituksissa kysymyksiin vastaamisen lisäksi kielenoppijaa pyydetään valitsemaan oikea vaihtoehto, korvaamaan väärä sana tai verbi oikealla tai järjestämään harjoituksessa olevat piirrokset oikeaan aikajärjestykseen luetun perusteella.

SM1-oppikirjassa opiskelu aloitetaan alkeistasolta ja se tähtää yleiseurooppalaisen viitekehysten (EVK) taitotasolle A1, suppean viestinnän taitoihin kaikkein tutuimmissa tilanteissa. Sen mukaisesti kielitaidon osa-alueista kuullun ymmärtämisessä kielenoppija ymmärtää rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja fraaseja niiden arkisissa yhteyksissä sekä kielen alkeellisimmän kieliaineen. Hän tarvitsee paljon apua, toistoa, osoittamista ja käännoästä. Puhumisen osalta kielenoppija osaa vastata häntä koskeviin yksinkertaisiin kysymyksiin lyhyin lausein. Vuorovaikutus on kuitenkin taitavamman vuorovaikutukseen osallistujan varassa, sillä puheen tuottamisessa voi syntyä pitkiä taukoja, ääntäminen

voi aiheuttaa ymmärtämisongelmia eikä puhuja kykene vapaaseen tuotokseen suppean perussanaston vuoksi. Luetun ymmärtämisessä hän tuntee kirjainjärjestelmän, mutta ymmärtää tekstistä hyvin vähän ja tunnistaa tekstistä vähäisen määrän tuttuja sanoja ja lyhyitä fraaseja ja osaa yhdistää niitä kuviin. Tuntemattomien sanojen ymmärtäminen on erittäin rajallinen. Kirjoittamisessa hän osaa viestiä välittömiä tarpeita lyhyin ilmaisin ja osaa kirjoittaa kielen kirjaimet ja numerot kirjaimin, merkitä muistiin henkilökohtaiset perustietonsa ja kirjoittaa joitakin tuttuja sanoja ja fraaseja. Hän ei pysty vapaaseen tuotokseen, mutta kirjoittaa oikein muutamia sanoja ja ilmauksia. (OPS 2012, 44.)

Selkokielisyyden näkökulmasta harjoitusten tehtäväannot noudattelevat selkoistettua kielimuotoa. Niiden lauserakenne on lyhyt. Esimerkiksi harjoituksen 7.19 tehtävänto on muotoa */Harjoitus 19. Sinun loma. Kysy parilta./* Harjoitus sisältää pariharjoitusta kuvaavan symbolin järjestysluvun jälkeen. Nämä tehtäväntoihin liitetyt harjoitussymbolit palvelevat kielenoppijaa, sillä niiden perusteella hän oppii tietämään, minkälaisesta harjoituksesta kulloinkin on kysymys. Harjoituksissa on käytetty runsaasti myös havainnollistavia piirroksia tehtäväntojen selkeyttämiseksi. Esimerkiksi edellä mainitussa harjoituksessa on piirroskuva oppikirjan päähenkilöstä, Pedrosta. Kuva on varustettu puhekuplalla, jossa on joitakin mallikysymyksiä, esimerkiksi */Millainen sää on sinun lomalla?/* Molemmat menetelmät, sekä piirrokset että symbolit sekä muut visuaaliset keinot ovat selkokielistämisessä käytettyjä tapoja ilmaista merkitystenantoja (Kartio 2009, 133; 136.)

7 Kuvat SM1-oppikirjassa

Tarkastelen tässä pääluvussa SM1-oppikirjan kuvitusta ja kuvamateriaalia. Kuvat ovat tekstimateriaalin lisäksi SM1-oppikirjan peruselementtejä. Tarkastelen aineiston kuvia, kuvatyyppejä ja -kokoja sekä sisältöä suhteessa tekstikappaleiden sisältöön. Tavoitteena on selvittää, tukeeko kuva-aineisto selkokielistä esitystapaa.

Tekstien havainnollistamiseen on käytettävissä useita keinoja. Tekstin tyylivalinnat ja kerronnan perusrakenne voidaan tuottaa siten, että käytetyt sanat ja ilmaisut ovat tuttuja ja ilmaisuvoimaisia ja lause- ja virkerakenteet lyhyitä ja helppoja, samalla varmistaen, että tekstin koheesio ja eheys säilyvät. Ulkoisina keinoina voidaan käyttää graafista suunnittelua kokonaisuuksien esitystapaan ja siihen, miten sen osat täydentävät toisiaan. Tekstiä voidaan havainnollistaa kuvien ja graafisten elementtien avulla. Nykyisille oppikirjoille onkin tyypillistä, että niiden kuvallisuus on lisääntynyt kuvien lisäksi esimerkiksi tietoruuduilla ja taulukoilla. (Hiidenmaa 2006, 63; 70.)

Oppikirjassa kuvilla on useita tehtäviä. Esimerkiksi havainnollistava kuva tekstin yhteydessä selkeyttää tekstiä ja antaa siitä lisäinformaatiota, mutta toimii myös katseenvangitsijana sekä koristeena. Näiden lisäksi kuvalla voi olla organisoiva tai harjoituksen pohjana oleva tehtävä. Käytän kuvien analyysissä Väisänen (2005, 76) kategorisointia, jonka avulla hän luokittelee oppimateriaalin kuva-aineksen tekstien yhteydessä viiteen eri päätehtävään. Hänen mukaansa kuvat voivat toimia metaforina useammassa tehtävissä samanaikaisesti, joten niiden tarkastelu on tutkijan ja kuvien välistä dialogista tulkintaa. (Väisänen 2005, 76.) Vaikka edellä mainittu kategorisointi on toteutettu historian oppikirjojen kuvien analysointiin, sitä voi mielestäni hyödyntää myös SM1-oppikirjan kuvituksen analysoinnissa.

Tämän kategorisoinnin mukaisesti koristava kuva ei liity tekstiin kiinteästi, vaan sillä voi olla viihteellinen tai oppikirjan sivurakennetta tukeva tehtävä. Koristavien kuvien funktiona on vahvistaa lukumotivaatiota ja tarjota silmälle ”levähdystaukoja”. Tällaisia kuvia ovat esimerkiksi maisemakuvat tai piirrookset, jotka kytkeytyvät vain väljästi tekstiin. Esittäviä kuvia kutsutaan myös dokumentoiviksi kuviksi. Niiden funktiona on täydentää tekstin informaatiota ja muistiin painamista ja ne voivat toimia myös tiedon lähteenä. Organisoivat kuvat voivat lisätä tai rakentaa tekstin yhtenäisyyttä tai yhteyksiä. Analogisina tai realistisina ne voivat toimia tekstin yhteenvedona tai runkona. Tulkitsevat kuvat helpottavat tekstiyhteydessään uusien tai muuten vaikeiden käsitteiden ymmärtämistä. Muuntavien kuvien tehtävänä on luoda vapaita konnotaatioita ja jännitteitä tekstin

ja kuvan välille tai rakentaa yhdessä tekstin kanssa kokonaan uusia kerronnan tasoja. (Väisänen 2005, 76-77.)

7.1 Pääkuvat

Kuvat ovat selkojulkaisujen käyttäjille tärkeitä. Sainio (2013, 46) toteaa, että monet asiat voidaan ymmärtää helpommin, jos ne esitetään kuvina ja piirroksina, eikä pelkästään tekstinä. Hyvä kuvitus antaa lukijalle tärkeitä ennakkotietoja ja auttaa virittäytymään tekstin lukemiseen. Kuvituksessa erikoisia kuvakulmia kannattaa välttää, ja jos kuva on esimerkiksi voimakkaasti suurennettu, asia pitäisi selittää kuvatekstissä. Symbolisia kuvia tulisi käyttää harkiten, sillä lukija voi tulkita ne väärin. Kuvissa ei tulisi myöskään olla voimakkaita yksityiskohtia, sillä ne saattavat ohjata lukijan huomion väärin asioihin. Kuvien koko suhteessa toisiinsa on merkityksellinen, sillä kuva viestii informaatiota esittämästään asiasta. Siten esimerkiksi eläinkuvien koot tulisi suhteuttaa toisiinsa siten, että eläinten kokoerot välittyvät kuvan kautta. Kuvien välittämää tunneviestiä on myös syytä tarkkailla, sillä kuvaan sisältyy usein myös tunteita. (Sainio 2013, 46-47.)

SM1-oppikirjassa kirjan rakenne on järjestetty organisoivien pääkuvien avulla. Tekstikappaleet on erotettu aukeamakokonaisuuksiksi siten, että aukeaman vasemman puolisen sivun täyttää kokosivun nelivärikuva, jonka yläreunassa on tekstikappaleen järjestysnumero ja lyhyt sisältöesittely. Aukeaman oikean puoleisella sivulla on tekstikappale, jonka sisältöä havainnollistaa väripiirroskuva. Vasemman puolen värikuvan voi tulkita myös koristavaksi kuvaksi, sillä sen voi nähdä kytkeytyvän tekstikappaleeseen vain löyhästi. Esimerkiksi tekstikappaleen 1 valokuvassa on kuvattu kukkivalla nurmikolla makaava nuori, hymyilevä nainen omena toisessa kädessään ja avattu kirja toisessa kädessään. Hänen katseensa suuntautuu avoinna olevaan kirjaan. Kädessään olevaa omenaa hän vielä ei ole haukannut. Ensimmäisen tekstikappaleen sisältö keskittyy fiktiivisten henkilöiden esittäytymiseen ja tervehdyksiin alkavan kielikurssin ensimmäisellä tapaamiskerralla. Kuvan voi siten ajatella viestivän uuden aloittamista, myönteisessä ja rennossa ilmapiirissä.

Taulukossa 9 näkyvät tekstikappaleiden pääkuvien sisällöt ja kuvien tehtävät.

Teksti-kappale	Teksti-kappaleen otsikko	Pääkuvan sisältö	Kuvan tehtävä
1	Hei ja tervetuloa!	Nurmikolla vatsallaan makaava nuori, hymyilevä nainen omena toisessa ja avattu kirja toisessa kädessään. Hänen katseensa suuntautuu avoinna olevaan kirjaan. Kädessään olevaa omenaa hän ei ole haukannut.	Organi-soiva, koristava
2	Minkämaalainen sinä olet?	Kolmen hymyilevän nuoren miehen ja kahden keskenään juttelevan nuoren naisen ryhmä kävelemässä puistomaisemassa. Kuvasta välittyy rento, rauhallinen yhtenä joukkona eteneminen.	Organi-soiva, koristava
3	Sähköposti Mikolle	Sininen pilvetön taivas ja kuvan keskellä värikäs, korkealla lentävä leija. Kuvan alareunassa näkyy käsi, joka kurottuu ylös ja pitää kiinni leijan ohuesta, taivaalle suuntautuneesta narusta.	Organi-soiva, koristava
4	Minä	Leveässä riippukeinussa nukkuva nuori äiti, isä ja pieni tyttö lepäämässä kesäisessä, rauhallisessa maisemassa.	Organi-soiva, koristava
5	Meidän perhe	Aamiaispöydän ääressä istuva nuori, hymyilevä isä, joka pitelee sylissään pientä poikaa, jolle hän ojentaa murokupista yksittäistä aamiaismuroa.	Organi-soiva, koristava, muuntava
6	Kotona Puistotiellä	Kesäinen kerrostalomiljöö parvekkeineen, kulkuväyläineen, pensaineen ja puineen. Kuvassa ei ole ihmisiä.	Organi-soiva, esittävä, muuntava
7	Kesälomatka	Satamassa oleva valtamerikelpoinen purjealus sekä pienempi moottoroitu alus. Taustalla suuri valtamerilaiva saapumassa satamaan. Kuvan etualalla, satamakiveyksen päällä istuu selin kaksi nuorehkoa henkilöä.	Organi-soiva, esittävä, muuntava
8	Onnea uuteen kotiin	Keittiöympäristössä leikkuulauta, jolla on halkaistuja paprikoita. Kuvassa olevalla miehellä on kädessään veitsi, jolla hän puhdistaa paprikan siemeniä.	Organi-soiva, esittävä, muuntava
9	Alex on töissä	Korkea kansiopino, jonka takaa näkyvät miehen kasvat. Kasvojen ilme on humoristisella tavalla ahdistunut.	Organi-soiva, koristava

Taulukko 10: Oppikirjan tekstikappaleiden pääkuvien sisältö ja tehtävä.

Kuten *Taulukko 10* tuo esiin, tekstikappaleiden pääkuvien funktiot liittyvät organisoinnin lisäksi koristaviin-, esittäviin- ja muuntaviin tehtäviin. Lisäksi samalla kuvalla voi olla useampia funktioita.

Tekstikappaleet erottuvat selkeästi toisistaan organisoivan pääkuvan avulla, joka helpottaa kielenoppijaa päättämään siirtymän seuraavaan tekstikappaleeseen. Koristava funktio tulee esiin tekstikappaleiden 1, 2, 3, 4, 5 ja 9 pääkuvissa. Niiden funktiona on vahvistaa kielenoppijan lukumotivaatiota ja tarjota silmälle ”levähdystaukoja”. Koristava kuva kytkeytyy vain löyhästi tekstiin, jolloin kielenoppijalle jää vapaus päätellä itse sen

yhtymäkohtia tekstikappaleen sisältöön. Esimerkiksi tekstikappaleen 3 pääkuvassa vapaasti sinisellä taivaalla lentävä värikäs leija voi synnyttää kielenoppijassa mielikuvia kestästä ja vapaudesta. Kuvasta välittyy leijan lennättämisen kautta yksityiskohtia osaamisesta ja hallinnasta.

Tekstikappaleiden 5, 6, 7 ja 8 pääkuvilla on muuntava funktio. Muuntavien kuvien funktio mahdollistaa kielenoppijalle vapaiden konnotaatioiden ja jännitteiden luonnin tekstin ja kuvan välille. Esimerkiksi tekstikappaleen 5 pääkuvassa aamiaispöydässä aterioiva isä poikansa kanssa voi muodostaa kielenoppijalle kysymyksiä kulttuuriin liittyen siitä, missä perheen äiti on ja miksi isä syöttää poikaansa kädestä.

Tekstikappaleiden 5, 6, 7 ja 8 pääkuvissa voi nähdä myös esittävän, dokumentoivan funktion. Tekstikappale 5 on otsikoitu ”Meidän perhe” ja kertoo fiktiivisistä päähenkilöistä, Mäkelän perheenjäsenistä ja heidän arkipäivän kulustaan. Pääkuvan voi nähdä täydentävän osaltaan tekstin informaatiota, vaikka yhtymäkohdat tekstin kanssa eivät ole täsmälliset. Kuvan kautta kielenoppija voi havainnoida tekstissä kerrottuja asioita ja muodostaa tarkempia mielikuvia sen perusteella. Kuva voi helpottaa myös asioiden mieleen painamista esimerkiksi sanaston osalta.

Pääkuvien analysoinnissa kiinnittyy huomio niiden välittämään myönteiseen ja harmoniseen sävyyn. Kuvissa olevien henkilöiden kasvojen ilmeet ovat hymyileviä, osin humoristisia. He ovat dynaamisia ja eteenpäinpyrkiviä. Kuvien miljöö sijoittuu aurinkoisiin kesäpäiviin, jolloin korostuu valo ja lämpö. Kuvista huokuu myös turvallisuus, levollisuus ja kiireettömyys. Niissä tulee esiin myös kulttuurisia piirteitä, esimerkiksi siten, että nuoret naiset ja miehet kävelevät yhdessä (tekstikappale 2) tai että mies hoitaa poikansa aamiaisen (tekstikappale 3) tai valmistaa ruokaa (tekstikappale 8).

Toisaalta on muistettava, että kielenoppijat tulevat erilaisista taustoista ja tulkitsevat kuvat omien kulttuuristen näkökulmiensa kautta (Virtanen 2009, 130). Vaikka kirjantekijät ovat tarkoittaneet kuvat organisoiviksi ja viihteellisiksi elementeiksi tekstikappaleiden välillä, kielenoppijalle voi syntyä epätietoisuutta pääkuvan tarkoituksesta, etenkin kun niiden viesti liittyy vain löyhästi tekstikappaleen sisältöön.

Selkokielelle keskeistä on, että julkaisun kuvitus tukee ja havainnollistaa tekstiä. Teksti- ja kuvakerronta tulisi saada liittymään yhteen niin, että katsoja kykenee löytämään yhteyden niiden välillä. Selkojulkaisuissa tämän yhteyden pitää olla selvästi voimakkaampi kuin tavallisissa julkaisuissa (Virtanen 2009, 135.) Sainion (2013, 46) mukaan hyvä kuvitus antaa lukijalle tärkeitä ennakkotietoja ja auttaa häntä virittäytymään tekstin lukemiseen. SM1-oppikirjan pääkuvat tukisivat selkokielistä esitystapaa paremmin, jos

ne liittyisivät selkeämmin tekstikappaleen sisältöön. Lisäksi niihin liittyvä kuvateksti voisi ohjeistaa lukijaa tekstikappaleen sisällöstä.

Oppikirjan pääkuvien valinta on mielestäni kuitenkin onnistunutta ja ne palvelevat pääosin selkokieliisyyden periaatteita. Kokosivun täyttävät neliväriset pääkuvat ovat raikaita ja toimivat hyvin organisoivina kuvina tekstikappaleiden välissä. Sisältämänsä kuvainformaation välityksellä ne voivat olla motivoimassa kielenoppijaa kysymään ja keskustelemaan kuvien herättämistä mielikuvista ja asioista.

7.2 Värilliset piirroskuvat

SM1-oppikirjassa tekstikappaleaukeaman oikealla puolella, tekstikappaleen yhteydessä on yksi tai useampia värillisiä piirroskuvia. Ne ovat sijoiteltu joko sivun alareunaan, tekstikappaleen vasempaan tai oikeaan marginaaliin tai tekstin väliin siten, että tekstiä on piirroskuvan ylä- ja alapuolella. Lukuun ottamatta tekstikappaletta 3, piirroskuvia on kaikissa tekstikappaleissa. Niiden tehtävänä on havainnollistaa tekstikappaleessa kerrottua tarinaa ja siinä kerrottua tapahtumaa. Esimerkiksi tekstikappaleen 2 tarina kertoo fiktiivisistä päähenkilöistä, jotka menevät jäätelökioskille. Sivun alareunan väripiirroskuvassa päähenkilöistä Alex ja Pedro on kuvattu syömässä jäätelöä, sekä Olga, joka ei ole jäätelöä ostanut. Piirros esittää yksityiskohtaisesti tekstissä kerrotun ja helpottaa kielenoppijaa ymmärtämään tekstin sisällön.

Väripiirroskuvien tehtävä liittyy tekstissä kerrotun informaation täydentämiseen sekä uusien tai muuten vaikeiden käsitteiden ymmärtämisen ja muistamisen helpottamiseen. Esimerkiksi tekstikappale 5 on otsikoitu ”Meidän perhe”. Otsikon vasemmalla puolella oleva väripiirroskuva esittää perhekuva, jossa keskellä on äiti ja isä ja heidän molemmilla puolilla lapset, tyttö ja poika. Kuvassa mieshenkilö on kuvattu hiukan enemmän etualalle muihin kuvassa oleviin nähden, jolloin voi helposti syntyä vaikutelma, että hänen äänensä kuuluu tekstissä. Tarina alkaa fiktiivisen päähenkilön, Lauri Mäkelän, perheen isän kertomuksena, jossa hän aluksi mainitsee perheensä ja sen jäsenet.

Selkokielelle on keskeistä, että julkaisussa käytetty kuvitus tukee tekstiä. SM1-oppikirjassa kielenoppija voi saada värillisten piirroskuvien kautta vahvistusta lukemaansa ja tekstin ymmärtämiseensä. Ne voivat toimia myös muuntavina kuvina, jolloin kielenoppija voi luoda vapaita konnotaatioita ja jännitteitä tekstin ja piirroskuvan välille ja rakentaa näin tekstin kanssa kokonaan uusia kerronnan tasoja. Kielenoppija voi perheenjäsenen kuvan havainnoinnin kautta esimerkiksi muuntaa kuvan mielikuvaksi omasta perheestään ja sen jäsenistä. (Väisänen 2005, 76-77.)

7.3 Piirroksiset

SM1-oppikirjassa on lukuisia mustavalkoisia piirroskuvia. Ne sijoittuvat esimerkiksi sanaston, Puhutaan!-osion, kielioppiosion ja harjoitusten yhteyteen. Esimerkiksi tekstikappale 5 esittelee tavallisimpien verbien käyttöä. Sanastoon liittyy lähes aukeaman täyttävä kokoelma piirroksia, jotka havainnollistavat 50 suomen kielessä esiintyvää verbiä. Piirroksessa on kuvattu verbin toiminta ja piirroksen alla näkyy verbi perusmuodossaan ja verbityyppi sulkumerkkien sisällä. Piirroksiset ovat havainnollisia ja niiden avulla kielenoppija voi ymmärtää kirjoitetun verbin merkityksen. Tekstikappaleen kielioppiosio esittelee verbityypit numeroittain.

Myös harjoituksissa on runsaasti piirroksia. Esimerkiksi tekstikappale 5 kuunteluharjoitus 19 harjoittaa verbien tunnistamista ja käyttöä. Tehtäväänto pyytää kielenoppijaa yhdistämään kuulemansa toiminta harjoituksessa esitettyyn kuvaan. Viidessä eri piirroksessa kuvataan opiskelua, ruokailua, tehtävien tekemistä sekä iltapalan nauttimista. Piirrosten tehtävänä on esitetyn informaation havainnollistaminen ja täydentäminen. Ne voivat helpottaa kielenoppijaa uusien tai muuten vaikeiden käsitteiden ymmärtämisessä ja muistamisessa.

Selkokieliisyyden näkökulmasta kuvien ja piirrosten käyttö hyödyttää kielenoppijaa. Sainio (2013, 46) toteaa, että toisaalta huono ja vääränlainen kuvitus voi vaikeuttaa tekstin ymmärtämistä, esimerkiksi jos tekstiin liitetty kuva sisältää vääriä yksityiskohtia tai on vaikeasti hahmottuva.

7.4 Johtopäätöksiä kuvien käytöstä

SM1-oppikirjan kuvat jakaantuvat pääkuviin sekä väripiirroskuviin ja piirroksiin. Pääkuvien valinta on toteutettu harkitusti ja ne viestivät omia funktioitaan tekstikappaleen yhteydessä. Kuten Sainio (2013, 46) toteaa, kuvat ovat monille selkojulkaisujen käyttäjille tärkeitä. Näin voi olettaa myös S2-oppikirjan käyttäjien kohdalla. Oppikirjan pääkuvat ovat korkeatasoisia, ja vaikka niillä on vain löyhä yhteys tekstiin, niiden voi ajatella synnyttävän kielenoppijassa motivaatiota tutustua tekstiin ja saada sen kautta, kuvan viestin vahvistamana, konnotaatioita, lisäinformaatiota ja kulttuurisia vivahteita tarinaan liittyen. Sainion (2013, 46) mukaan ”kuvat voivat parhaassa tapauksessa opettaa meitä näkemään maailman uusin silmin.”

Pääkuvissa on runsaasti yksityiskohtia, jotka voivat ohjata kielenoppijaa ajattelussaan toisaalle, mitä tekstikappaleen tarina kertoo. Toisaalta tämän voi nähdä hyödyllisenä, jos kuva ja sen yksityiskohdat aktivoivat häntä esimerkiksi kysymään, keskustelemaan tai

etsimään lisätietoa löytämiinsä seikkoihin liittyen. Pääkuvien suhde tekstiin on yhteneväinen. Tutustuessaan oppikirjan tekstikappaleisiin kielenoppija luultavasti huomioi, että pääkuvan tehtävä ei liity tekstiin, vaan järjestää tekstikappaleet omiksi kokonaisuuksikseen ja toimii eräänlaisena levähdystaukona oppimisen edistyessä.

Pääkuviin voi nähdä liittyvän myös tunneviestin, ja erilaisista kulttuuritaustoista tulevat oppijat tulkitsevat kuvia omien kulttuuristen näkökulmiensa kautta. (Sainio 2013, 46; Virtanen 2009, 130.) Kuvia katsellessaan kielenoppija voi havainnoida kulttuurisia piirteitä ja niiden synnyttämiä tunteita. Oppikirjan kuvien voi nähdä välittävän esimerkiksi positiivisia oppimisen ja opiskelun, suomalaisuuden, yhteisöllisyyden, yhteydenpidon, perhesuhteiden ja läheisyyden, turvallisuuden, toivon, vapauden ja vastuullisuuden tunteita. Kuvat voivat aiheuttaa myös negatiivisia tunteita, kuten esimerkiksi pettymyksen, turvattomuuden, turhautumisen, kaipauksen, osaamattomuuden ja osattomuuden tunteita.

Oppikirjan väripiirroskuvat ja piirrookset välittävät tarkasti ja osuvasti niille tarkoitetun viestin. Kuvat ja teksti ovat loogisesti yhteneväiset ja ovat osin myös humoristisia. Vaikka väripiirroskuvia ja piirroksia on runsaasti, niiden käyttö on perusteltua, sillä ne selkeyttävät tekstiä, sanastoa ja harjoituksia. Kuvasympolit voivat olla vaikeasti ymmärrettäviä ja niiden viesti voidaan ymmärtää eri tavoin eri kulttuureissa. Oppikirjassa kuvasympoleita on käytetty harkiten osoittamaan eri harjoitustyyppjä. (Sainio 2013, 46.)

7.5 Taulukot, kartat

SM1-oppikirja sisältää myös taulukoita ja karttoja. Taulukkorakennetta on käytetty harjoituksissa. Esimerkiksi harjoitus 2.10 on pariharjoitus, jossa kielenoppijaa ohjeistetaan kysymään viideltä henkilöltä tämän nimi, kansalaisuus, kotikaupunki ja kieli. Vastaukset pyydetään täydentämään harjoitukseen liittyvään taulukkoon, jonka ensimmäisellä rivillä ovat sarakeotsikkoina */Nimi/*, */Kansalaisuus/*, */Kotikaupunki/* ja */Kieli/*. Taulukon 1. rivillä ovat mallikysymykset ja -vastaukset.

Karttoja sisältyy oppikirjan tekstikappaleisiin ja harjoituksiin. Esimerkiksi tekstikappale 2 sisältää maailmankartan, jossa näkyvät maanosien nimet ja ilmansuunnat. Samassa yhteydessä on kartta, jonka avulla oppikirjan fiktiiviset päähenkilöt esittelevät itsensä ja aiemman kotimaansa, kielensä ja maanosansa, jotka tiedot myös kielenoppija voi täydentää karttaan varatulle alueelle. Harjoitus 6.15 A on pariharjoitus, jossa kielenoppija harjoittelee paikallissijojen käyttöä. Harjoituksessa on maailmankartta, johon on merkitty joka maanosaan kohdemaita, ja kielenoppijaa pyydetään kertomaan, missä harjoitukseen

liittyvät henkilöt, Jani ja Jussi matkustavat. Mallilause on muotoa */Jani ja Jussi matkustavat Suomesta Ranskaan. Ranskasta he matkustavat Saudi-Arabiaan.../* Mallissa verbien sijapäätteet näkyvät korostettuina.

Taulukoiden käyttö harjoituksissa tutustuttaa kielenoppijan taulukkorakenteen täyttämiseen ja käyttämiseen. Samalla se antaa mallin tiivistetystä tiedonesitysmuodosta sarakkeineen ja riveineen. Selkokielisyyden näkökulmasta taulukoitu teksti voi olla kielenoppijalle haasteellinen. Taulukoitu tieto voi selkeyttää tiedon esitystä, mutta sen rakenne voi olla kielenoppijalle myös vaikea hahmottaa. Kartat voivat havainnollistaa kuvien tapaan esitettyä asiaa ja ohjaavat kielenoppijaa tutkivaan oppimiseen.

8 Pohdinta

Oppikirjalla on usein tärkeä merkitys kielenoppijalle ja myös opettajalle. Sen avulla oppijalle konkretisoituu kieliopinintojen sisältö ja tavoitteet, sisältyyhän oppikirjaan se uusi, opiskeltava asia, jonka äärellä oppija on. Parhaimmillaan oppikirja motivoi kielenoppijaa keskittymään kielenopiskeluun ja ottamaan haltuun oppikirjassa esitetyt asiat. Oppikirjan harjoitukset pyrkivät harjoittamaan kielenoppijaa ymmärtämään kieltä ja käyttämään sitä niin puhuttuna, kuultuna kuin kirjoitettunakin. Kielenoppijalle oppikirja on myös malli, miten kieltä käytetään eri tilanteissa. Se antaa myös viitteitä siitä, minkälainen on yhteiskunta ja kulttuuri, jossa kieltä käytetään. (Tanner 2012, 8; Luukka ym. 2008, 64.) Opettaja hyötyy oppikirjasta, sillä se antaa opetettaville kokonaisuuksille rungon, jonka mukaan edetä opetuksessa, valmiiksi valitut kielioppirakenteet, joita käsitellä, ja harjoitukset, joiden avulla ohjata kielenoppijaa käyttämään kieltä. Opettajalla on toki mahdollisuus käyttää oppikirjan lisäksi myös muita opetusmateriaaleja opetuksessaan, eritoten nykyisin, kun tarjolla on lukuisia kielenopiskeluun suunnattuja verkkomateriaaleja, pelejä sekä autenttisia uutisia, tekstejä ja materiaaleja, joita hyödyntää opetuksessa. Kuitenkin oppikirja on usein se ”piilo-opetussuunnitelma”, joka usein on opetusta ohjaamassa. (Luukka ym., 65.)

Suomi toisena kielenä -oppikirjan rakenne on suunniteltava sen kohderyhmää ajatellen, erityisesti kun kysymyksessä on alkeisoppikirja. Kirjantekijöiden on oppikirjaa laatiessaan tehtävä useita ratkaisuja ja valintoja: Mille kohderyhmälle oppikirja kohdennetaan? Onko se kirjasarjaan liittyvä kirja, jolloin sen sisällön on mahdollisesti jatkuttava sarjan muissa teoksissa? Mihin kontekstiin sisältötekstit kiinnitetään? Millaista sanastoa ja kielimuotoa käytetään? Miten tekstisisältöjä havainnollistetaan? Mitä kielioppirakenteita teksteissä esitellään ja mitkä rakenteet esitellään erillisissä kielioppiosioissa? Miten harjoitukset kiinnittyvät tekstisisältöihin ja kielioppirakenteisiin? Miten ylipäätään saada opiskeltava kieliaines, kielenoppija ja opettaja kohtaamaan siten, että oppimisesta ja opettamisesta syntyisi merkityksellinen kokemus? S2-oppikirjan laatijat ovat usein kieltenopettajia, jotka voivat hyödyntää oppikirjan sisältöjä valitessaan käytännön opetuskokemuksiaan. Sisällön valintaa ohjaa myös Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet sekä eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) suositukset kielitaitotasosta. (OPS 2012, 16, 45; edu.fi; Luukka ym. 2008, 53).

Selkokielen viestinnän kehittäminen aloitettiin Suomessa 1970-luvulla. Nykyisin selkokielistä materiaalia tuotetaan selkokirjojen, ajankohtaislehtien, radio- ja tv-uutisten

sekä erilaisten verkkopalvelujen kautta. Alkuaan selkotekstejä tuotettiin kehitysvammaisille. Sittemmin selkomateriaalien käyttäjäkunta on laajentunut käsittämään erilaisista kielellisistä erityisvaikeuksista kärsiviä ihmisiä. Yksi tärkeä käyttäjäryhmä ovat suomea opiskelevat maahanmuuttajat, sillä Suomessa asuvien suomen kielen oppijoiden määrä on lisääntynyt jatkuvasti. Selkokielistä kielimuotoa muokataan tietoisesti yleiskieltä helpommaksi ja sen käytön tavoitteena on helpottaa käyttäjien vuorovaikutusta ja ymmärtämistä sekä auttaa heitä osallistumaan vuorovaikutukseen. Selkokielinen kielimuoto sopii siten erityisen hyvin kielenopintojensa alussa oleville kielenoppijoille. (Kartio 2009, 9.)

Selkokielen ja selkoaineistojen kehitystyötä ohjaa Selkokielen strategia, joka on laadittu vuosille 2014-2018. Sen päätavoitteina ovat selkokielisen ajankohtaistiedon välityksen toimintaresurssien kehittäminen ja turvaaminen, selkokielisen tiedottamisen kohdentaminen viranomais- ja muilla hallinnonaloilla, selkoaineistojen tuottaminen, selkokielen teorian kehittäminen ja selko-ohjeistusten laatiminen sekä selkokoulutusten järjestäminen. Strategian pyrkimyksenä on vahvistaa selkokielen asemaa omana kielimuotonaan ja vakiinnuttaa selkoaineistojen tuottamista valtakunnallisesti. Lisäksi se ohjeistaa selkokielen käyttöä viranomaisille ja eri avainalojen ammattilaisille sekä selkokieltä edustaville tahoille. Selkokielen strategian uusintatyö seuraaville vuosille on jo aloitettu ja uudistettu strategia julkaistaan vuoden 2018 lopulla. Samalla päivitetään selkokielen tarvearvio, sillä käyttäjäryhmistä ainakin muistisairaiden ja S2-oppijoiden määrä on lisääntynyt kuluneiden neljän vuoden aikana. (Leealaura Leskelän sähköpostiviesti tekijälle 4.6.2018).

SM1-oppikirja on alkeisoppikirja, jossa kielenopiskelu alkaa alkeistasolta ja tähtää yleiseurooppalaisen viitekehyksen (EVK) taitotasolle A1. Sen tekstiaineisto noudattelee pitkälti selkokielistä kielimuotoa lyhyine lauseineen, tuttuine sanastoineen ja yksinkertaisine lauserakenteineen. Myös oppikirjan kuvitus tukee pitkälti selkokielistä esitystapaa ja havainnollistaa tekstien sisältöä ja sanastoa.

Varsin yleisesti ymmärretään, että kielenopetuksessa oppijoita tulee harjaannuttaa arjen suullisiin ja kirjallisiin kielenkäyttötilanteisiin. Tämä tavoite sisältyy myös Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jonka tavoitteena on ohjata kotoutumiskoulutusta edistämään ja tukemaan opiskelijan mahdollisuuksia osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan sen aktiivisena, suomen tai ruotsin peruskielitaidon omaavana jäsenenä. Luokkahuoneopetuksessa näitä vuorovaikutustilanteita simuloidaan erilaisten keskustelu- ja kirjoitusharjoitusten avulla, joiden tavoitteena on antaa kielenoppijalle malleja ja tyypillisiä rakenteita, miten kyseisissä tilanteissa kieltä käytetään. On muistettava, että kielenoppimista tapahtuu myös luokkahuoneen ulkopuolella,

arjen ja käytännön kielenkäyttötilanteissa. Luokkahuoneopetus voi syventää arjessa opittuja taitoja ja tuoda niihin lisävivahteita. Vuorovaikutustilanteiden harjoittelu on perusteltua, sillä niiden kautta kielenoppija voi rohkaistua käyttämään oppimaansa myös arjen kommunikointitilanteissa. (Tanner 2012, 45; 49.)

SM1-oppikirjassa esiintyvät vuorovaikutustilanteiden selkoistetut mallit voivat helpottaa kielenoppijaa niiden mieleen painamisessa ja käyttämisessä. Alkeisoppikirjana sen Puhutaan!-osiot sisältävät vain suppean, rajatun kokonaisuuden vuorovaikutustilanteita. Oppikirjan sivumäärään suhteutettuna Puhutaan!-osioiden lukumäärä lienee riittävä, erityisesti kun valitut vuorovaikutustilanteet esittelevät niitä käytännön tilanteita, joihin kielenoppija voi arjessaan törmätä.

Positiivista mielestäni on, että oppikirjan dialogeissa fiktiiviset päähenkilöt edustavat Suomeen eri tavoin muuttaneita maahanmuuttajia, joihin kielenoppija voi mahdollisesti samaistua. Suomalaisuutta teksteissä edustaa fiktiivinen suomalainen perhe ja erään päähenkilön suomalainen tyttöystävä, joiden kautta kielenoppija tutustutetaan suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Maahanmuuttajataustaisten päähenkilöiden keskustelut ovat pääosin hyvää suomea, eikä niiden kautta tule esiin heidän oppimiinsa kielenkäyttötilanteisiin liittyvää haparointia. Tekstimuotoisten vuorovaikutustilanteiden kuuntelu nauhoitteina hyödyttää kielenoppijaa, sillä siten tämä voi tunnistaa keskusteluista ei-kielellisiä piirteitä.

Kielioppiosio SM1-oppikirjassa on laaja, erityisesti kun oppikirja on suunnattu kieliopintojen alussa oleville oppijoille. Pohdin, kannattaako näin laaja kielioppiaines erilaisine rakenteineen ja niiden käyttömalleineen sisällyttää alkeisoppikirjaan? Korostuuko kielioppiaines muun sisällön kustannuksella? Vaikka kielioppiosio on järjestetty kategoriottain ja etenee yksinkertaisimmista rakenteista vaikeampiin, mietin kieliopintojensa alussa olevaa oppijaa, pystyykö hän omaksumaan rakenteisiin liittyvän syötöksen muun syötöksen ohessa? Kielioppiosiossa konstruktoiden sisältöä ei ole selitetty sanallisesti, mutta niiden otsikoissa on kerrottu täsmällisesti esiteltävän rakenteen nimi. Kielioppirakenteisiin liittyvä syötös lisää kielenoppijan muistin kuormittumista. Myös tekstikappaleisiin on upotettu kielen rakennepiirteitä, jotka tulevat esiin, jos kielenoppija huomaa niistä kysyä. Se, kuinka hyvin kielenoppija pystyy hahmottamaan esitetyn rakenteen käytön, riippuu pitkälti hänen oppimisresursseistaan, esimerkiksi muistista. Selkokieli on eräs tehokkaimmista kielellistä työmuistia keventävistä apuvälineistä. Selkokielisen kielimuodon käytön ohjeistus painottaa, että oppimista voidaan parantaa valitsemalla työmuistia vähemmän kuormittavaa materiaalia. Esimerkiksi selkeä, hyvin jäsennetty ja ly-

hytrakenteinen kieli helpottaa työmuistin toimintaa, vähentää uuden tiedon kuormittavuutta ja helpottaa uuden tiedon nivoutumista vanhaan tietoon. Oletettavaa on, että kielenoppija tarvitsee paljon opettajan ohjausta kielioppirakenteiden opiskelussaan.

SM1-oppikirjassa harjoituksilla on merkittävä osuus. Ne etenevät helpommasta vaikeampaan ja niiden oikeat ratkaisut on annettu kirjan loppusivuilla. Oppikirjan yleisin harjoitustyyppi on täydennysharjoitukset, jotka harjoittavat kielenoppijaa sanaston ja luetun ymmärtämiseen sekä kielioppirakenteiden oikeaan käyttöön. Muita harjoitustyyppejä ovat ääntämis-, kuuntelu- ja pariharjoitukset. Myös harjoituksissa tehtävänannot noudattelevat lyhyttä ja tiivistä, selkokielisyyteen viittaavaa esitystapaa. Harjoituksissa kielenoppija harjaantuu lukemaan tehtäväannon, ymmärtämään sen sisällön ja toteuttamaan siinä pyydetyn toiminnan. Harjoitusten esimerkkilauseet, mallit ja kuvitus voivat helpottaa kielenoppijaa tehtävien suorittamisessa.

Selkokielelle keskeistä on, että julkaisun kuvitus ja muut graafiset ratkaisut tukevat ja havainnollistavat tekstiä ja sen ymmärrettävyyttä. (Sainio 2013, 46.) Hyvä kuvitus antaa lukijalle tärkeitä ennakkotietoja ja auttaa häntä virittäytymään tekstin lukemiseen. SM1-oppikirjassa on käytetty tekstien sisällön, rakenteiden ja harjoitusten havainnollistamiseen kuvia ja piirroksia pääosin onnistuneesti. Selkojulkaisuohjeistuksen mukaisesti pääkuvat tukisivat selkokielistä esitystapaa vielä paremmin, jos ne liittyisivät selkeämmin tekstikappaleiden sisältöön. Niihin liittyvien kuvatekstien avulla voitaisiin lukijaa ohjata ymmärtämään kuvien ja tekstien välinen yhteys.

Kielitaidon kehittyminen vaatii aikaa. (Aalto 2008, 87.) Kuten tässä tutkimuksessa on tuotu esiin, kielenoppimiseen vaikuttavat niin yksilölliset kuin ulkoisetkin tekijät. Taustoiltaan ja kulttuureiltaan erilaiset oppijat muodostavat heterogeenisiä ryhmiä, joissa jäsenten kielenoppimisen tiedot ja taidot vaihtelevat. Joillekin oppijoille selkokielinenkin kielimuoto voi olla liian vaikeaa. Oppimiseen voivat vaikuttaa myös erilaiset henkilökohtaiset epävarmuustekijät, jotka heikentävät kielenoppijan keskittymistä kielenoppimiseensa. Nämä hyvin erilaisista lähtökohdista tulevat ja erilaisissa tilanteissa elävät oppijat ja heidän viestintätarpeensa tekevät kielenopetuksen haasteelliseksi. Parhaimmillaan kielenopetus rohkaisee ja voimaannuttaa kielenoppijaa käyttämään oppimaansa kieltä ja yhdistämään luokkahuoneopetuksessa oppimansa arjessa opittuihin taitoihin.

Mielestäni tällä alueella olisi tarvetta yleistävämmälle ja syvemmälle jatkotutkimukselle. Nykyisin selkokielisen kielimuodon tarve ymmärretään yhteiskunnassamme laajasti. Esimerkiksi tv-uutiset, aikakauslehdet, useat verkkomediat, KELA ja verohallinto suuntaavat sisältönsä myös selkokielistettynä asiakaskunnilleen. Selkoteksteillä on hyvin

erilaisia tavoitteita ja ne ohjaavat monenlaista vuorovaikutusta. Kiinnostavaa olisi selkoistamisen työvaiheita valottava tutkimus, joka kuvaisi prosessin kokonaisuutena alusta alkaen valmiiksi, käyttäjien saavuttamaksi tuotteeksi. Hedelmällistä olisi myös opetusmateriaalien selkoistamisen tutkimus, joka antaisi näkökulmia laadukkaan ja selkokielisesti toteutetun opetusmateriaalin tuottamiseen.

Tutkimukseni on pyrkinyt kuvailemaan suomi toisena kielenä -oppikirjaa ja analysoimaan sen sisältämiä selkokieliseen kielimuotoon liittyviä piirteitä. Tavoitteenani ei ole ollut arvottaa analysoimaani oppikirjaa, vaan osoittaa miltä osin se noudattelee selkokielisen kielimuodon ominaispiirteitä, jonka katson olevan aloittelevalla kielenoppijalle tarkoituksenmukainen kielimuoto. Tutkimukseni voi olla herättämässä keskustelua laajemminkin selkokielisyyden käytön mahdollisuuksista S2-kentällä ja vaikuttamassa sen käyttöön erityisesti oppimateriaalien laadinnassa.

9 Lähteet

- Aalto, E. 2008. Mihin koulun tekstit sosiaalistavat? S2-oppijan haasteita. Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.). *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization*. AFinLAN vuosikirja 2008. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 66. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virttäjä* 3/2009 s. 402–423.
- Aro, M. 2013. Kielen oppijasta kielen osaajaksi. In *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit - Multimodal discourses of participation*. AFinLAN vuosikirja 2013. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja (71). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. Helsinki.
- Bergman, P. 1995. Toisen kielen oppiminen – teoreettista pohjaa. Teoksessa N. Rekola (toim.). *Suomi toisena kielenä*. Opetushallitus. Jyväskylä.
- Elomaa, E. 2009. Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Suom. I. Huttunen, & H. Jaakkola. Helsinki.
- Gehring, S. & Heinzmann, S. 2010. *Suomen mestari 1*. Suomen kielen oppikirja aikuisille. Finn Lectura. Helsinki.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. WSOY. Helsinki.
- Heikkinen, L. 2014. *Kuuntele ja ymmärrä. Selkokieliset piirteet ja ymmärrettävyyteen vaikuttavat seikat radiouutisissa*. Pro gradu -tutkielma. Vaasan yliopisto.
- Hiidenmaa, P. 2006. *Oppi- ja tietokirjoissa käytettyjä havainnollistamiskeinoja*. Teoksessa L. Leskelä & H. Virtanen (toim.). *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä*. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki.
- Häkkinen, K. 2002. *Suomalaisen oppikirjan vaiheita*. Suomen tietokirjailijat ry. Helsinki.
- Hämäläinen, S. 2011. *Suomen kielen ääntämisen käsittely suomi toisena kielenä -oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos.
- Itkonen, M. 2006. *Typografia ja luettavuus*. Teoksessa L. Leskelä & H. Virtanen (toim.). *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä*. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki.
- Jaakkola, M., Jasinskaja-Lahti, I., Kyntäjä, E., Liebkind, K., Mannila, S. & Reuter, A. 2004. *Venäläinen, virolainen, suomalainen. Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen*. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Jalkanen, L. & Ruuska, J. 2007. *Affektiiviset tekijät vieraan kielen opiskelussa. Tapaustutkimus alakoulun englannin tunneista oppilaiden kokemana*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Järvinen, H-M. 2014. *Katsaus kielenoppimisen teorioihin*. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus. Helsinki.
- Kaikkonen, P. 2000. *Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa*. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.). *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Karasma, K. 2012. *Suomi toisena kielenä opetustieteen perusteet*. Finn Lectura. Helsinki.
- Kartio, J. 2009. *Kohti selkokielistä vuorovaikutusta*. Teoksessa J. Kartio (toim.). *Selkokieli ja vuorovaikutus*. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki.
- Kemppinen, K. 2016. *Käsitykset kielestä ja kielen oppimisesta lukion lyhyen venäjän oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta.
- Krashen, S. & Terrell, T. 1988. *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford.
- Kulkki-Nieminen, A. 2010. *Selkoistettu uutinen. Lingvistinen analyysi selkotekstin erityispiirteistä*. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Kulmala, E. 2011. *Toisen kielen oppijan identiteetti ja arkielämän vuorovaikutustilanteet. Tapaustutkimus viiden maahanmuuttajan suomen kielen oppimisesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Kuusisto, A. 2012. *Narratiivisuus ja referointi selkokielisissä tietokirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta. Turun yliopisto. Turku.
- Laine, E. & Pihko, M.-K. 1991. *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Leskelä, L. & Lindholm, C. (toim.) 2011. *Haavoittuva keskustelu. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta*. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki.
- Leskelä, L. & Kulkki-Nieminen, A. 2015. *Selkokirjoittajan tekstilajit*. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki.
- Leskelä, L., & Virtanen, H. 2006. *Selkokielen ABC*. Teoksessa L. Leskelä & H. Virtanen (toim.). *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä*. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki.

- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Otava. Helsinki.
- Martin, M. 1999. Suomi toisena ja vieraana kielenä. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.). Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Mela, M. & Mikkonen, P. (toim.). 2003. Suomi kakkonen. Opas opettajille. Tietolipas 198. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Mela, M. & Mikkonen, P. (toim.). 2007. Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus. Tietolipas 216. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Mitchell, R. & Myles, F. 1998. Second Language Learning Theories. London.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K & Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. 2009. Teoksessa L. Nissilä & H-M Sarlin (toim.). Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Opetushallitus. Helsinki.
- Nummi, C. 2013. Sanastotason selkeys selkokielisessä tekstissä. Vertaileva tutkimus Selkosanomien ja Helsingin Sanomien uutisartikkeleista. Pro gradu -tutkielma. Vaasan yliopisto.
- Numminen, H. Muisti ja lukeminen. 2006. Teoksessa L. Leskelä & H. Virtanen (toim.). Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. – Teoksessa Päivi Pietilä & Pekka Lintunen (toim.). Kuinka kieltä opitaan. Tallinna.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Rekola, N. (toim.). 1995. Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Opetushallitus. Helsinki.
- Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) 1999. Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Salo, O. 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H-M. Järvinen (toim.). Kielenoppija tänään – language learners today. AFinLAN vuosikirja 64. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. Jyväskylä.
- Sillankorva, N. 2015. S2-opettajien käsityksiä puhekielen ja murteen opettamisesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Skinnari, K. 2012. ”Tässä ryhmässä olen aika hyvä”. Ekologinen näkökulma kielenoppijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa. Jyväskylän yliopisto.
- Talvitie, U. 1995. Suomen kielen opettaminen opetuksen edetessä. Teoksessa N. Rekola (toim.). Suomi toisena kielenä. Opetushallitus. Jyväskylä.
- Tanner, J. 2012. Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus. Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki.
- Virtanen, H. 2006. Selkokirjoista selkokieleen. Tapahtui vuosina 1981-1990. Teoksessa L. Leskelä & H. Virtanen (toim.). Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki.
- Virtanen, H. & Österlund, M. 2006. Selkokieliset ajankohtaislehdet. Teoksessa L. Leskelä & H. Virtanen (toim.). Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki.
- Virtanen, H. 2009. Selkokielen käsikirja. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki.
- Väisänen, J. 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 107. Joensuu.
- Väätäinen, K. 2017. Kielikäsitys Suomen mestari 1 -oppikirjassa. Pro gradu -tutkielma. Viestintätieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.

Lähteet verkossa

- Heinzmann, S. & Lehtinen, K. 2007. Lukukokemuksia, viestintätaitoja ja sanaston hallintaa S2-oppijalle. Virittäjä 1. 40555-Artikkelin teksti-28063-1-10-20140204.pdf [Viitattu 7.2.2018]
- Helsingin kaupunki. 2014. Oppimisen tuen suunnitelma. Ammatillinen koulutus. Helsingin kaupunki. Opetusvirasto. Helsinki. <https://dev.hel.fi/maatokset/media/att/e3/e39a07ef626841bcef6fa9ce659ac14e18d4a798.pdf> [Viitattu 7.3.2018]
- Finn Lectura. Suomen mestari 1. Suomen kielen oppimateriaaleja aikuisille. <https://finnlectura.fi/oppimateriaalit/suomen-mestari#tekijat> [Viitattu 4.5.2018]
- Kalliokoski, J. 2015. Kieltä, toimintaa, sisältöjä. <https://journal.fi/afinla/article/view/53769/16866> [Viitattu 18.6.2018]
- Kartio, J. 2016. 12 askelta selkokielellä opettamiseen. Kansalaisopistojen liiton materiaaleja 1. Helsinki. [docplayer.fi/25869971-12-askelta-selkokielella-opettamiseen.html [Viitattu 25.2.2018]
- Kielitoimisto. Kielenhuolto Kielitoimistossa. https://www.kotus.fi/kielitieto/kielenhuolto_kielitoimistossa/yleis-kieli/mita_yleisikieli_on [Viitattu 5.3.2018]

- Nikula, T. 2010. Kieliverkosto. Kielikäsitteiden ja kielenopetuksen kytköksistä. <https://www.kieliverkosto.fi/jour-nals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2010/kielikäsityksen-ja-kielenopetuksen-kytköksistä> [Viitattu 18.6.2018]
- Kotilainen, H. 2016. Suomi toisena kielenä -opetus tukee kielellistä tasa-arvoa. SanomaPro. <https://www.sano-mapro.fi/suomi-toisena-kielena-opetus-tukee-kielellista-tasa-arvoa/> [Viitattu 28.2.2018]
- Leskelä, L. 2017. Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim. Suomalainen Lääkäri-seura Duodecim. Helsinki. <https://www.duodecimlehti.fi/lehti/duo13623> [Viitattu 3.2.2018]
- Tekijän arkisto. Leealaura Leskelän sähköpostiviesti tekijälle 4.6.2018.
- Linnamäki, K. & Mäki-Hakola, H. 2017. Miten tukea maahanmuuttajataustaista oppijaa – opettajan ja ohjaajan pedagogiset haasteet. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajankoulutus. Kehittäminen ja soveltava tutkimus. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/16795/Bergstrom_Marina.pdf?sequence=1. [Viitattu 28.2.2018]
- Luukka, M., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/maailmamuuttuunitekeekoulu.pdf> [Viitattu 14.2.2018]
- Matsinen, T., Stenfors, S. 2018. Digi-yhteiskunta voi luoda syrjäyttäviä rakenteita. <https://hs.fi/mielipide/art-2000005752006.htm> [Viitattu 12.7.2018]
- Mikä on e-kirja? <http://www.sahkoinenkirja.fi/> [Viitattu 14.2.2018]
- Opettajan verkkopalvelu. 2018. <https://edu.fi> [Viitattu 14.2.2018]
- Opettajien verkkopalvelu. edu.fi. Kielitaidon tasojen kuvausasteikko. https://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEWj-noKQj6DaAhVMJ5oKHdx1BC4QFggrMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.edu.fi%2Fdownload%2F119698_taitotasot.pdf&usq=AOvVaw00792j3sl4285p8JB6V6ke [Viitattu 22.3.2018]
- Opetushallitus. 2012. Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. https://oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet [Viitattu 5.2.2018]
- Opetushallitus. 2015. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus. Määräys 5/011/2015. http://www.oph.fi/download/166555_Maarays_5_011_2015_Ammatilliseen_peruskoulutukseen_valmentava_koulutus.pdf. [Viitattu 5.2.2018]
- Pietikäinen, A. 1999-2002. Sosiaalipsykologian peruskurssi. [Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus \(TYT\). https://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiaalipsykologia/materiaalitiedot.html](https://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiaalipsykologia/materiaalitiedot.html) [Viitattu 6.3.2018]
- Sainio, A. 2000. Teksti, joka rakastaa lukijaansa. Kirjoituksia selkokielestä. Helsinki. BTJ Selkokeskus 2015. Selkokieli. <http://www.gbv.de/dms/goettingen/314391606.pdf> [Viitattu 7.2.2018]
- Sainio, A. (toim.). 2013. Viesti perille. Selko-opas kunnille. Kunnallisan alan kehittämissäätöjen julkaisu. Kunnallisan alan kehittämissäätö. Helsinki. <https://kaks.fi/wp-content/uploads/2013/04/Sainio.pdf> [Viitattu 1.5.2018]
- Sainio, A. 2015. Selkokieli kirjoituksessa. Teoksessa Selkeää ja saavutettavaa viestintää. Viisi artikkelia selkoilmaisusta. Toim. H. Virtanen. Kehitysvammaliitto. Helsinki. <http://docplayer.fi/20401954-Selkeaa-ja-saavutettavaa-vestintaa-viisi-artikkelia-selkoilmaisusta.html>. [Viitattu 8.3.2018]
- Selkokeskus. 2015. <http://selkokeskus.fi> [Viitattu 8.2.2018]
- Selkokeskus. 2018. Selkokielen strategia 2014–2018. Kehitysvammaliitto ry. <http://selkokeskus.fi/selkokeskus/strategia/> [Viitattu 12.3.2018]
- Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus (TYT). Sosiaalipsykologian peruskurssi. Verkko-opinnot. Avoin yliopisto. <https://www.uta.fi/avoinyliopisto/arkisto/sosiaalipsykologia/materiaalitiedot.html>. [Viitattu 5.3.2018]
- Takala, T. 2017. Selkokieli opetus- ja ohjaustyön tueksi. <https://prezi.com/mwncf15hkwe/selkokieli-opetus-ja-ohjaustyon-tueksi/> [Viitattu 19.3.2018]
- Takala, T. 2017. Selkopuhe ja vuorovaikutus. Koulutusmateriaali. <https://prezi.com/vb5xfuiayb1p/selkopuhe-ja-vuorovaikutus/> [Viitattu 19.3.2018]
- Tilastokeskus. Ulkomaan kansalaiset. <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html> [Viitattu 2.5.2018]
- Tivi. Miljoona uhkaa syrjäytyä digi-Suomesta. <https://www.tivi.fi/blogit/miljoona-uhkaa-syrjaytya-digi-suomesta-6708246> [Viitattu 26.3.2018]
- Typpö, R. 2007. Selkokieli ymmärtämisen välineenä. Kehittämisaraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20072/TMP_objres.563.pdf?sequence=2 [Viitattu 14.2.2018]
- Verkkokielioppi. 2001. Yleiskieli ja puhekieli. <https://fl.finnlectura.fi/verkkosuomi/Fonologia/sivu113.htm> [Viitattu 5.3.2018]
- Vilkka, H. 2005. Tutkimusmetodeja ammatilliselle kentälle. hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-kehita.pdf [Viitattu 14.2.2018]

Virtanen, H. 2015. Selkokuva ja katsoja. Teoksessa Selkeää ja saavutettavaa viestintää. Viisi artikkelia selkoilmaisuudesta. H. Virtanen (toim.). Kehitysvammaliitto ry. Helsinki. <http://selkokeskus.fi/selkokieli/teoriakirjallisuutta/selkeaa-ja-saavutettavaa-viestintaa/> [Viitattu 20.2.2018]